



Schrijfonderwijs in het vo

Analyse van drie methoden en
interviews met ervaren leraren

48 Studie en onderzoek Nederlands vo

SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling



Schrijfonderwijs in het vo

Analyse van drie methoden en interviews met ervaren leraren

April 2014

slo

nationaal
expertisecentrum
leerplan-
ontwikkeling

Verantwoording



2014 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: Helge Bonset, Nynke Jansma, Theun Meestringa & Clary Ravesloot

Redactie: Theun Meestringa & Clary Ravesloot

Analyse en interviews: Helge Bonset

Met medewerking van: de uitgevers Lidewij Hamstra (Noordhoff), Willemijn Muggen (Noordhoff), Yvette Turlings (Thieme-Meulenhoff), Erika Welgraven (Malmberg) en de geïnterviewde leraren

De reeks Studie & onderzoek staat onder redactie van Theun Meestringa, lid van de projectgroep Nederlands vo.

Informatie

SLO

Afdeling: tweede fase

Postbus 2041, 7500 CA Enschede

Telefoon (053) 4840 661

Internet: www.slo.nl

E-mail: tweedefase@slo.nl

AN: 3.7075.596

Inhoud

1.	Aanleiding, vraagstelling en werkwijze	5
2.	Schrijfvaardigheid in de kaderberoepsgerichte leerweg van het vmbo	7
2.1	Schrijven in de methoden Nieuw Nederlands, Op Niveau en Talent	7
2.2	Schrijven in de praktijk van vmbo-k	13
2.2.1	Interview met Jenneke Werkman (Nieuw Nederlands)	14
2.2.2	Interview met Raoul Wiekeraad (Nieuw Nederlands)	18
2.2.3	Interview met Berry Jansen (Op Niveau)	21
2.2.4	Interview met Arjanne Zijlstra (Op Niveau)	24
2.2.5	Interview met Marijke de Graaf (pseud.) (Talent)	27
2.2.6	Interview met Sylvia Nieborg (pseud.) (Talent)	30
2.3	Synopsis	33
3.	Schrijfvaardigheid in de onderbouw havo/vwo	37
3.1	Schrijven in de methoden Nieuw Nederlands, Op Niveau en Talent	37
3.2	Schrijven in de praktijk van de onderbouw havo/vwo	44
3.2.1	Interview met Rik van den Berg (Nieuw Nederlands)	45
3.2.2	Interview met Rajae Imran, (Nieuw Nederlands)	48
3.2.3	Interview met Jos Bakker (Op Niveau)	51
3.2.4	Interview met José van de Berghe (pseud.) (Op Niveau)	54
3.2.5	Interview met Anneke Jonkman (Talent)	58
3.2.6	Interview met Alie Krans (pseud.) (Talent)	60
3.3	Synopsis	64
4.	Schrijfvaardigheid in de bovenbouw havo/vwo	69
4.1	Schrijven in de methoden Nieuw Nederlands, Op Niveau en Talent	69
4.2	Schrijven in de praktijk van de bovenbouw havo/vwo	79
4.2.1	Interview met Willem Steenbergen (Nieuw Nederlands)	80
4.2.2	Interview met John Vorenkamp (Nieuw Nederlands)	85
4.2.3	Interview met José van de Berghe (pseud.) (Op Niveau)	89
4.2.4	Interview met Eric Vermeij (Op Niveau)	93
4.2.5	Interview met Ina Laarman (Talent)	96
4.2.6	Interview met Pieter de Boer (pseud.) (Talent)	100
4.3	Synopsis	104
5.	Samenvatting en conclusies	107

Literatuur	113
Bijlage Methodebeschrijvingen	115
1. Beschrijving van Nieuw Nederlands vmbo-k	117
2. Beschrijving van Op Niveau vmbo-k	123
3. Beschrijving van Talent vmbo-k	129
4. Beschrijving van Nieuw Nederlands onderbouw havo/vwo	135
5. Beschrijving van Op Niveau onderbouw havo/vwo	141
6. Beschrijving van Talent onderbouw havo/vwo	147
7. Beschrijving van Nieuw Nederlands bovenbouw havo/vwo	153
8. Beschrijving van Op Niveau bovenbouw havo/vwo	159
9. Beschrijving van Talent bovenbouw havo/vwo	165

1. Aanleiding, vraagstelling en werkwijze

Dit verslag geeft een beeld van schrijfonderwijs Nederlands in het vo, zoals dat in drie lesmethoden wordt aangeboden en door achttien leraren naar eigen zeggen wordt gerealiseerd. Wat bieden de methoden aan, hoe interpreteren de leraren het in de methoden aangeboden curriculum, hoe gaan ze met de methoden om en verzorgen zij hun schrijfonderwijs? Dit verslag beschrijft de opbrengsten van een onderzoek naar schrijfonderwijs dat SLO in 2012 en 2013 heeft uitgevoerd.

Aanleiding

De aanleiding tot het onderzoek ligt in onze ervaringen met het in praktijk brengen van het referentiekader taal en het SLO-project Kwaliteitsborging schoolexamens havo/vwo. De concretisering van het referentiekader leverde onder andere Kijkwijzers op, die de inzet van het referentiekader vereenvoudigen (Van der Leeuw, Meestringa, & Ravesloot, z.j.), maar ook het besef dat het curriculum Nederlands verder uitgewerkt moet worden. Dit besef werd versterkt in het project Kwaliteitsborging, waarin diverse schoolexamens zijn besproken en een digitale enquête is afgenomen naar de vormgeving van schoolexamens (Zie Meestringa & Ravesloot, 2012, 2013a). Met ingang van 2015 schrijven de examenprogramma's Nederlands voor vmbo, havo en vwo voor om bij de beoordeling van leerlingprestaties het referentiekader taal 'in acht te nemen'. De vraag komt op hoe leraren dit kunnen doen, niet alleen in het eindexamen maar ook in de weg daar naartoe. Voor de beantwoording van die vraag is prioriteit gegeven aan het schrijfcurriculum.

Vraagstelling en werkwijze

Voor leerplanontwikkeling is een goed beeld van de praktijk van het onderwijs noodzakelijk. Welke taken (uit het referentiekader) worden aan de orde gesteld? En hoe vaak? Welke kenmerken van de taakuitvoering komen aan de orde? Wordt ondersteuning gegeven bij de verschillende fasen van het schrijfproces? Welke toetsen bieden de methoden?

Aan de hand van dergelijke vragen zijn drie methoden geanalyseerd die in het hele vo worden gebruikt: *Nieuw Nederlands*, *Op Niveau* en *Talent* voor respectievelijk vmbo-k, onderbouw havo/vwo en bovenbouw havo/vwo. Omdat het ook gaat om ervaringen met de methoden, zijn die versies van de methoden geanalyseerd die al enige tijd op de markt zijn, ongeveer vanaf 2009. Aan de hand van een vragenlijst die op de analyse aansluit, zijn per methode twee ervaren leraren geïnterviewd. (Zie ook Meestringa & Ravesloot, 2013b).

Samenvatting vooraf

In het vmbo-k zien we dat er behoorlijke verschillen tussen methoden en leraren zijn in de aan schrijfvaardigheid bestede tijd, de aangeboden taken, de aandacht voor verschillende schrijffasen en – bij leraren - de ruimte voor schrijven in het schoolexamen. Er lijkt dus onduidelijkheid te zijn over de doelen van het schrijfonderwijs, het belang ervan en de opbouw door de jaren heen

Ook in de onderbouw van havo/vwo zien we dergelijke verschillen tussen de methoden en de leraren, die met hun methode overigens minder volgzzaam werken dan de leraren in vmbo-k. Ze zijn over hun methode ook minder tevreden dan de leraren vmbo-k. Alle geïnterviewde leraren onderbouw havo/vwo laten brieven en betogen schrijven, en ze preluderen daarmee op de

tweede fase. Toch zien we ook hier onduidelijkheid over doelen en belang van schrijven en de opbouw door de jaren heen.

In de bovenbouw van havo/vwo wordt de methode voor schrijfvaardigheid door de geïnterviewde leraren nog meer losgelaten. Door de grote variatie in methoden en leraren zullen er tussen eerstejaars studenten vermoedelijk grote verschillen bestaan in het schrijfonderwijs dat zij hebben gehad.

Wat ons over alle sectoren heen opvalt, is dat de lesmethoden weinig ondersteuning geven voor de betekenis van woordkeus, zinsbouw, stijl en tekst- en alineaopbouw. Het beeld van het schrijfonderwijs in het voortgezet onderwijs dat uit dit - qua aantal geïnterviewde leraren beperkte - onderzoek naar voren komt, kunnen we typeren met de volgende kenmerken:

- Er is zoveel variatie in het schrijfonderwijs in het vo, dat die wel moet leiden tot verschillende leerlingprestaties.
- Er is onduidelijkheid over leerdoelen, met name over de teksten die de leerlingen door de jaren heen moeten leren schrijven.
- De beoordeling van schrijfproducten van leerlingen en de feedback die zij krijgen lopen sterk uiteen.

Leeswijzer

In de volgende hoofdstukken 2, 3 en 4 beschrijven we achtereenvolgens voor vmbo-k, onderbouw havo/vwo en bovenbouw havo/vwo de resultaten van het onderzoek. Steeds geven we eerst weer wat de methoden laten zien, waarna een verslag volgt van de interviews met de leraren. Elk hoofdstuk sluiten we af met een synopsis, waarin we de resultaten samenvatten. In hoofdstuk 5 geven we tot slot een overzicht van de zaken die ons in dit onderzoek opvallen en de conclusies die we daaruit trekken.

Een samenvatting van de interviews zal te vinden zijn op internet (www.slo.nl > tweede fase > vakken > Nederlands).

2. Schrijfvaardigheid in de kaderberoepsgerichte leerweg van het vmbo

In dit hoofdstuk presenteren we de resultaten van het onderzoek naar onderwijs in schrijfvaardigheid in het vmbo. Om pragmatische redenen hebben we ons hierbij beperkt tot de kaderberoepsgerichte leerweg van het vmbo (vmbo-k). Verder hebben we ons op de papieren versies van de methoden geconcentreerd, omdat die op de meeste scholen leidend zijn voor het onderwijs.

Eerst beschrijven we hoe schrijfvaardigheid is uitgewerkt in drie methoden Nederlands voor vmbo-k: *Nieuw Nederlands*, *Op Niveau* en *Talent* (paragraaf 2.1). Daarna geven we op basis van gestructureerde interviews weer wat zes ervaren leraren – twee per methode – vertellen over de wijze waarop op hun school het onderwijs in schrijfvaardigheid wordt uitgevoerd (paragraaf 2.2).

Het hoofdstuk sluit af met een synopsis waarin we ingaan op de leerplankundige consequenties die uit deze gegevens zijn te trekken.

2.1 Schrijven in de methoden Nieuw Nederlands, Op Niveau en Talent

De beschrijving van schrijfvaardigheid in drie methoden voor Nederlands in de kaderberoepsgerichte leerweg van het vmbo is tot stand gekomen op basis van de volgende vragen.

1. Hoeveel procent van de methode wordt besteed aan schrijfvaardigheid?
2. Welke taken uit het referentiekader taal komen aan de orde?
Komen er ook taken aan de orde van niveau 1F en/of niveau 3F? In welk methodedeel of –delen?
Is er sprake van toenemende complexiteit in taken over de leerjaren heen, en zo ja, waaruit blijkt deze? (Het gaat hierbij om ‘afstand’, die naar voren komt in de mate van formaliteit en in het onderwerp qua mate van voorkennis, moeilijkheidsgraad, betrokkenheid van de leerling)
3. Welke kenmerken van de taakuitvoering worden aan de orde gesteld?
4. Wordt er een relatie gelegd tussen schrijven en andere taalvaardigheden?
5. Is er expliciete aandacht voor de fasen van het schrijfproces?
 - a) Oriëntatie op de schrijftaak (genre, doel, publiek), via het laten bestuderen van voorbeelden, het laten oproepen van voorkennis of het aanreiken van kennis
 - b) Inhoud voorbereiden, via het laten verzamelen of aanreiken van informatie en het laten maken van een plan voor de tekst
 - c) Uitvoering van de schrijftaak, via suggesties voor woordkeus, zinsbouw, stijl, tekst- of alineaopbouw
 - d) Reflectie op en revisie van de tekst, via reflectievragen, revisieopdrachten en samenwerking met medeleerlingen
 - e) Reflectie op het schrijfproces, via reflectievragen en samenspraak met medeleerlingen en/of docent.
6. Is er sprake van het aanleggen van een schrijfdossier? Zo ja, wat houdt dit in en welke ondersteuning wordt erbij geboden?
7. Bieden de methoden toetsen aan op het gebied van schrijfvaardigheid?

Betreft het formatieve of summatieve toetsen? Welke taken worden getoetst? Is er een taakoverstijgend beoordelingsmodel? Zijn er (ook) taakspecifieke beoordelingsmodellen? Welke kenmerken van de taakuitvoering zijn opgenomen in het beoordelingsmodel?

Hierna volgt een overzicht van de bevindingen uit de methode-analyse, in bijlage 1, 2 en 3 zijn de afzonderlijke methodebeschrijvingen te lezen.

1. Hoeveel procent van de methode wordt besteed aan schrijfvaardigheid?

a) schrijftaken (taken, deeltaken, schrijfproces, samenhang, afstemming op doel en publiek, leesbaarheid);

b) ondersteunende vaardigheden (spelling, interpunctie, woordenschat en woordgebruik, grammatica anders dan ontleden).

Gemiddeld besteden de methoden 9 tot 11% van het aantal pagina's aan schrijftaken zoals hierboven omschreven (*Talent* 9%, *Nieuw Nederlands* 10%, *Op Niveau* 11%). Daarbij moet wel worden bedacht dat de methoden soms leerstof die relevant is voor zowel lezen als schrijven alleen behandelen bij Lezen. Met name bij *Talent* is dit het geval.

Wat de ondersteunende vaardigheden betreft, wordt aan spelling en interpunctie gemiddeld 7 tot 10% van het aantal pagina's besteed (*Talent* 7%, *Op Niveau* 9%, *Nieuw Nederlands* 10%).

Woordenschat en woordgebruik komen in alle methoden aan de orde als apart onderdeel, maar richten zich daarbij op leesvaardigheid en niet op schrijfvaardigheid.

Grammatica anders dan ontleden komt sporadisch voor in *Nieuw Nederlands* en in *Op Niveau*.

De eindopdrachten, respectievelijk projecten in *Op Niveau* en *Talent* doen ook een beroep op schrijfvaardigheid; in *Op Niveau* is dit beroep substantieel van omvang (gemiddeld 7%).

Zie tabel 1 voor een overzicht.

Tabel 1. Aandeel schrijfvaardigheid in drie methoden Nederlands vmbo-k buiten de eindopdrachten en in percentages van het aantal pagina's

	<i>Nieuw Nederlands</i>	<i>Op Niveau</i>	<i>Talent</i>
Schrijfvaardigheid	10%	11%	7%
Ondersteunende deelvaardigheden	10%	9%	7%
Totaal	20%	20%	14%

2. Welke taken uit het referentiekader taal komen aan de orde?

We behandelen allereerst de taken op niveau 2F van het referentiekader taal en daarna het voorkomen van taken op niveau 1F en 3F. Tot slot geven we in tabel 2 een overzicht van de bevindingen.

Wanneer gesproken wordt over een *uitgebreide* behandeling van de taak, wil dit zeggen: de taak komt uitvoerig aan de orde, via theorie, receptieve opdrachten, deeltaken en een volledige taakuitvoering. Wanneer gesproken wordt over een *terloopse* behandeling wil dit zeggen dat meerdere van bovengenoemde aspecten ontbreken.

Correspondentie

Aan e-mails besteedt *Nieuw Nederlands* uitgebreid aandacht in deel 1, *Op Niveau* in deel 1 en 2 en *Talent* in deel 2 en 4.

Informeel brieven komen in *Nieuw Nederlands* terloops aan de orde in deel 1 en 2, in *Op Niveau* terloops in deel 1, maar in *Talent* uitgebreid in deel 2 en 4.

Eenvoudige zakelijke brieven worden uitgebreid aan de orde gesteld in deel 2 en 4 van *Nieuw Nederlands*, deel 2 en 3 van *Op Niveau* (en nog terloops in deel 4) en deel 3 en 4 van *Talent*. Schriftelijke verzoeken komen alleen aan de orde in deel 1 van *Nieuw Nederlands* (terloops) en deel 4 (uitgebreid); in de andere twee methoden niet.

Formulieren, berichten, advertenties en aantekeningen

Notities komen in geen van de methoden aan de orde.

Berichten komen terloops aan de orde in *Nieuw Nederlands* (deel 1) en uitgebreid in *Op Niveau* (deel 1, 3 en 4) en *Talent* (deel 3).

Instructies worden uitgebreid behandeld in *Nieuw Nederlands* (deel 3), *Op Niveau* (deel 1) en *Talent* (deel 1).

Advertenties worden uitgebreid behandeld in *Nieuw Nederlands* (deel 2), *Op Niveau* (deel 1 en 2) en *Talent* (deel 2 en 4).

Aantekeningen komen in geen van de methoden aan de orde.

Verslagen, werkstukken, samenvattingen, artikelen

Verslagen komen in alle drie de methoden uitgebreid aan de orde: *Nieuw Nederlands* (deel 1 en 2), *Op Niveau* (deel 1, 2 en 3) en *Talent* (alle delen).

Werkstukken worden uitgebreid behandeld in *Nieuw Nederlands* (deel 3) en *Talent* (deel 4), maar niet in *Op Niveau*.

Onderhoudende teksten komen terloops aan de orde in *Nieuw Nederlands* (deel 1) en uitgebreid in *Talent* (deel 4), niet in *Op Niveau*.

Overtuigende teksten worden uitgebreid behandeld in alle drie de methoden: *Nieuw Nederlands* (deel 2, 3 en 4), *Op Niveau* (deel 3) en *Talent* (deel 2 en 3).

Collages komen uitgebreid aan de orde in *Nieuw Nederlands* (deel 1 en 2) en terloops in *Talent* (deel 1), niet in *Op Niveau*.

Kranten of muurkranten komen terloops aan de orde in *Nieuw Nederlands* (deel 1), *Op Niveau* (deel 1 uitgebreid, overige delen terloops) en terloops in *Talent* (deel 1).

Uit bovenstaand overzicht blijkt allereerst dat een paar potentiële schrijftaken op niveau 2F door geen van de drie methoden worden aangeboden: notities en aantekeningen. Ten tweede blijkt dat het voor veel schrijftaken op niveau 2F nogal wat uitmaakt welke methode wordt gebruikt: berichten, werkstukken, onderhoudende teksten, collages en kranten/muurkranten. In de ene methode komen deze uitgebreid aan de orde, in de andere terloops of helemaal niet.

Komen er ook taken aan de orde van niveau 1F en/of niveau 3F? In welk methodedeel of -delen?

De methoden bieden ook schrijftaken aan op niveau 1F en 3F.

Voor 1F gaat het om de kaart (terloops in *Nieuw Nederlands* deel 1) en het formulier (uitgebreid in deel 1 en 4 van *Nieuw Nederlands*; terloops in deel 2 en 4 van *Op Niveau*; uitgebreid in deel 4 van *Talent*).

Voor 3F gaat het om het artikel (terloops in deel 1 en uitgebreid in deel 4 van *Nieuw Nederlands*; uitgebreid in deel 4 van *Op Niveau* en *Talent*), de informatieve tekst (terloops in deel 3 van *Op Niveau*; uitgebreid in deel 1, 2 en 3 van *Talent*), de uiteenzettende tekst (uitgebreid in deel 2 van *Op Niveau*) en de meninggevende tekst (terloops in deel 4 van *Op Niveau*).

Men kan zich afvragen in hoeverre de niveau-indeling van het referentiekader taal terecht is als het gaat om teksttypen als het formulier, het artikel en de informatieve tekst. Maar ook dan geldt, evenals we hierboven vaststelden bij de taken pp niveau 2F, dat het nogal wat uitmaakt welke methode wordt gebruikt: leerlingen worden in de ene methode uitgebreid bediend met schrijftaken die in de andere methode amper een rol spelen.

Hier komt bij dat de methoden *Nieuw Nederlands* en vooral *Op Niveau* schrijftaken aanbieden die niet duidelijk te plaatsen zijn binnen het referentiekader taal, zoals een weblog maken, een enquête opstellen, een powerpoint-presentatie maken en een tekst voor het vak geschiedenis, scènes voor een circussoap en een hoorspel.

Is er sprake van toenemende complexiteit in taken over de leerjaren heen, en zo ja, waaruit blijkt deze? (Het gaat hierbij om 'afstand', die naar voren komt in de mate van formaliteit en in het onderwerp qua mate van voorkennis, moeilijkheidsgraad, betrokkenheid van de leerling)

Uit geen van de methoden is een systematisch aangebrachte toenemende complexiteit in taken af te leiden. Zie daarvoor ook de methodebeschrijvingen achterin deze publicatie, waarin de mate van behandeling van taken over de leerjaren per methode is weergegeven. Het onderstaande overzicht (tabel 2) maakt duidelijk dat er geen consensus tussen de methoden is over hoeveel aandacht de verschillende taken uit het referentiekader taal verdienen (het aantal kruisjes geeft een indicatie voor de mate van aandacht).

Tabel 2. *Overzicht van de behandeling van taken uit het referentiekader taal in drie methoden*

Taak Niveau 2F		Nieuw Nederlands	Op Niveau	Talent
1. Correspondentie	e-mails	xx	xxxxxx	xxxx
	kaart (1F)	x		
	informele brieven	xx	x	xx
	eenvoudige zakelijke brieven	xxxx	xxxxx	xxxx
	schriftelijke verzoeken	xxx		
	2. Formulieren invullen, berichten, advertenties en aantekeningen	formulier (1F) notities	xxxx	xx
berichten		x	xxxxx	xx
instructies		xx	xxx	xx
advertenties		xx		xxxx
aantekeningen				
3. Verslagen, werkstukken, samenvattingen, artikelen	verslagen	xxxx	xxxxxx	xxxxxxxx
	uiteenzettende tekst (3F)		xx	
	informatieve tekst (3F)		x	xxxxxx
	meninggevende tekst (3F)		x	
	artikel (3F)	xx	xx	xx
	werkstukken	xx		xxx
	onderhoudende teksten	x		xx
	overtuigende teksten	xxxxxx	xx	xxxx
	collages	xxx		x
	kranten of muurkranten	x	xxxx	x
	4. Vrij schrijven (alleen 1F)			xx

3. Welke kenmerken van de taakuitvoering worden aan de orde gesteld?

De meeste taakkenmerken worden bij alle drie de methoden uitgebreid aan de orde gesteld in tenminste één van de methodedelen.

Uitzonderingen zijn de volgende:

- in *Nieuw Nederlands* komt het aanbrengen van een titel niet aan de orde en het aanbrengen van tussenkopjes terloops, dat wil zeggen: slechts op één plaats of manier.
- in *Op Niveau* komen afstemming op het tekstdoel en het variëren van woordgebruik niet aan de orde.

4. Wordt er een relatie gelegd tussen schrijven en andere taalvaardigheden?

Nieuw Nederlands legt geen relatie tussen Schrijven en andere taalvaardigheden.

In de eerste drie delen van *Op Niveau* wordt regelmatig expliciet de relatie gelegd tussen Schrijven en Lezen; in het vierde deel niet.

In *Talent* wordt geen expliciete relatie gelegd tussen Schrijven en andere taalvaardigheden; wel wordt in deze methode veel van de voor Schrijven relevante leerstof behandeld in het onderdeel Lezen.

5. Is er expliciete aandacht voor de fasen van het schrijfproces?

a) Oriëntatie op de schrijftaak (genre, doel, publiek), via het laten bestuderen van voorbeelden, het laten oproepen van voorkennis of het aanreiken van kennis

Bij vrijwel alle schrijftaken wordt in alle drie de methoden theorie aangeboden met vragen daarover en worden receptieve opdrachten (analyse van voorbeeldteksten) en/of productieve opdrachten (delen van de tekst schrijven) uitgevoerd voordat met de volledige schrijftaak wordt begonnen.

b) Inhoud voorbereiden, via het laten verzamelen of aanreiken van informatie en het laten maken van een plan voor de tekst

Voor alle drie de methoden geldt dat informatie veel vaker wordt aangereikt dan door de leerlingen zelf verzameld. De leerlingen krijgen bijna altijd aanwijzingen voor de inhoud en opbouw van de tekst en hoeven daardoor geen schrijfplan te maken.

c) Uitvoering van de schrijftaak, via suggesties voor woordkeus, zinsbouw, stijl, tekst- of alineaopbouw

Voor woordkeus, zinsbouw en stijl worden in alle drie de methoden vooral aanwijzingen gegeven die betrekking hebben op de keuze van een formele dan wel informele stijl, en op het gebruik van vaste elementen in een bepaald genre, bijvoorbeeld de aanhef van een brief of het aanbrengen van stappen in een instructie. Daarbij worden suggesties gedaan voor het gebruik van bepaalde woorden of zinswendingen. Voor tekst- en alineaopbouw: zie wat hierboven is gesteld onder b).

d) Reflectie op en revisie van de tekst, via reflectievragen, revisieopdrachten en samenwerking met medeleerlingen

Reflectievragen kunnen de vorm hebben van een algemeen commentaarformulier of beoordelingsmodel; ze kunnen ook de vorm hebben van vragen of aandachtspunten die specifiek betrekking hebben op de schrijftaak die aan de orde is. Ook kan aan de leerlingen gevraagd worden zelf aandachtspunten voor reflectie te bedenken en deze vervolgens te hanteren.

Nieuw Nederlands geeft geen algemeen commentaarformulier of beoordelingsmodel. De methode geeft bij de kleinere volledige taken en bij sommige deeltaken vragen of

aandachtspunten voor reflectie die specifiek betrekking hebben op de (deel)taak die aan de orde is. Bij de grotere taken waarmee iedere paragraaf Schrijven afsluit, komt reflectie op de in de delen 1 en 4 bijna niet voor, maar is die overwegend aanwezig in de delen 2 en 3. Als ze aanwezig is, heeft ze de vorm van de opdracht aan de leerlingen om de beste schrijfproducten uit te kiezen en criteria daarvoor te expliciteren.

In de methodedelen 3 en 4 van *Op Niveau* is bij veel van de grotere schrijftaken sprake van een reflectieformulier dat door de leraar wordt uitgereikt en door de leerling na het uitvoeren van de taak moet worden ingevuld. Deze taakspecifieke reflectieformulieren maken echter geen deel uit van het methodedeel en ook niet van het werkboek, maar staan op www.opniveau-online.nl. Naast dit formulier is er sprake van reflectie aan de hand van taakspecifieke aandachtspunten, in de methodedelen 1 en 2 bij de helft van de grotere schrijftaken, in de methodedelen 3 en 4 altijd.

Het vierde methodedeel van *Talent* biedt een aantal examenopdrachten aan om mee te oefenen. Daarbij wordt een algemeen beoordelingsmodel gehanteerd met de categorieën Inhoud, Taalgebruik en Presentatie/Conventies.

Specifieke aandachtspunten om hun teksten te beoordelen krijgen leerlingen in de eerste twee methodedelen van *Talent* bij alle volledige schrijftaken. In het derde deel is dit meestal niet het geval. In het vierde deel krijgen de leerlingen bij een paar van de volledige schrijftaken taakspecifieke aandachtspunten: bij de persoonlijke brief en het verslag.

Revisieopdrachten zijn expliciete opdrachten om de tekst te verbeteren/herschrijven, na de reflectie op die tekst.

Nieuw Nederlands gaat wisselend om met revisieopdrachten. Bij de kleinere volledige taken en bij sommige deeltaken wordt gemiddeld in de helft van de gevallen zo'n opdracht gegeven, waarbij opvalt dat dit in deel 2 nooit het geval is en in deel 4 vrijwel altijd. Bij de grotere volledige taken waarmee iedere paragraaf Schrijven afsluit, worden geen revisieopdrachten gegeven. Ook *Op Niveau* geeft zeer zelden revisieopdrachten bij grotere volledige schrijftaken, nog het meest in deel 4. Wel worden in alle delen regelmatig revisieopdrachten gegeven bij deeltaken. *Talent* geeft in de methodedelen 1 en 2 altijd een revisieopdracht bij de volledige schrijftaken en in deel 3 en 4 meestal.

Samenwerking met medeleerlingen in de reflectiefase is in *Nieuw Nederlands* zeer frequent. Bijna in alle gevallen waarin op de tekst wordt gereflecteerd, gebeurt dit samen met een medeleerling die commentaar geeft; bij de grotere taken waarmee iedere paragraaf Schrijven afsluit, is er in het geval van reflectie vaak sprake van samenwerking met meer leerlingen. Ook *Op Niveau* laat de leerlingen bij reflectieopdrachten vrijwel altijd samenwerken met een medeleerling die commentaar geeft op de tekst.

Talent laat de leerlingen bij reflectieopdrachten vrijwel altijd samenwerken met een medeleerling in deel 1. In deel 2 is dit meestal niet het geval. In deel 3 en 4 wordt weer in alle gevallen samengewerkt bij de reflectie: in de helft van de gevallen met een medeleerling, in de andere helft met drie, vier of meer leerlingen.

e) Reflectie op het schrijfproces, via reflectievragen en samenspraak met medeleerlingen en/of leraar.

Dit komt in de drie methoden niet voor, met één kleine uitzondering. In deel 3 van *Talent* is bij een aantal schrijftaken de opdracht 'Terugkijken' aanwezig waarin gevraagd wordt naar het schrijfproces, nl. of de leerling de uitvoering van de schrijftaak leuk vond en wat hij/zij ervan geleerd heeft.

Uit het bovenstaande valt te concluderen dat de methoden geen systematische opbouw of afbouw laten zien in de mate van hulp en sturing bij het schrijfproces. Integendeel, de wijze waarop methoden reflectievragen en revisieopdrachten in het ene deel wel aanbieden en in het

volgende niet (of omgekeerd), lijkt slechts af te hangen van toevallige beslissingen door de teams die aan de verschillende methodedelen werken.

6. Is er sprake van het aanleggen van een schrijfdossier? Zo ja, wat houdt dit in en welke ondersteuning wordt erbij geboden?

Bij geen van de methoden is er sprake van het aanleggen van een schrijfdossier.

Bij *Nieuw Nederlands* en *Op Niveau* is er wel sprake van een taalportfolio.

In *Nieuw Nederlands* maakt dat deel uit van het activiteitenboek en moeten leerlingen er teksten in bewaren, niet alleen uit de onderdelen Schrijven maar ook uit andere onderdelen.

In *Op Niveau* moeten de belangrijkste opdrachten erin komen die de leerling maakt voor het fictiedossier, voor Schrijf vaardig en voor Spreken, kijken en luisteren.

Zichtbare ondersteuning bij het taalportfolio is in beide gevallen afwezig.

7. Bieden de methoden toetsen aan op het gebied van schrijfvaardigheid?

In *Nieuw Nederlands* worden geen toetsen aangeboden voor schrijfvaardigheid.

De werkboeken bij de eerste drie methodedelen van *Op Niveau* en *Talent* bevatten in ieder blok respectievelijk hoofdstuk een zelftest voor alle behandelde onderdelen. In *Op Niveau* wordt daarbij voor Schrijven vrijwel alleen de theorie bevraagd die is aangeboden; af en toe moet een zin of een korte passage worden herschreven. In *Talent* wordt ook de theorie bevraagd die is aangeboden en moeten deeltaken worden uitgevoerd. De deeltaken in het derde methodedeel komen meer in de buurt van volledige schrijftaken dan in de eerste twee delen.

Betreft het formatieve of summatieve toetsen?

Het betreft formatieve toetsen in de vorm van een zelftest, op grond waarvan de leerling kan bepalen of hij verder moet met herhaling dan wel verdieping.

Welke taken worden getoetst?

Er worden in de methoden geen volledige schrijftaken getoetst.

Is er een taakoverstijgend beoordelingsmodel?

Er zijn in de methoden geen taakoverstijgende beoordelingsmodellen opgenomen. Wel zijn er aandachtspunten aanwezig voor reflectie op en revisie van de tekst. Die zijn aan de orde geweest bij vraag 5.

Zijn er (ook) taakspecifieke beoordelingsmodellen? Welke kenmerken van de taakuitvoering zijn opgenomen in het beoordelingsmodel?

Zie vraag 5.

2.2 Schrijven in de praktijk van vmbo-k

Om een beeld te krijgen van de (gerapporteerde) praktijk van het schrijfonderwijs in vmbo-kaderklassen zijn zes leraren geïnterviewd van verschillende scholen in het land (in Dordrecht, Lelystad, Middelharnis, Spijkenisse, en het oosten en noordoosten van het land).

De volgende vragenlijst is bij deze interviews gehanteerd.

1. Hoeveel procent van de tijd besteed je per leerjaar ongeveer aan schrijfonderwijs? Hoeveel volledige schrijfp opdrachten geef je de leerlingen per leerjaar? Hoeveel tijd besteed je aan ondersteunende vaardigheden? (spelling, interpunctie, formuleren)
2. Wat voor teksten schrijven ze dan (tekstsoorten, tekstvormen, teksttypen, genres) en hoe vaak?

3. Kun je een paar voorbeelden geven van schrijfopdrachten die representatief zijn voor jouw schrijfonderwijs?
4. In hoeverre volg je bij het schrijfonderwijs je methode? Voor zover je de methode niet volgt, wat is daarvan de reden? Bied je vervangend of aanvullend materiaal aan? Hoe beoordeel je het onderdeel schrijfvaardigheid in de methode?
5. Leg je een relatie tussen je schrijfonderwijs en andere domeinen van het vak Nederlands, bijvoorbeeld leesonderwijs of fictieonderwijs?
6. Werk je met een schrijfdossier? Zo ja, hoe is dat vorm gegeven?
7. Besteed je aandacht aan de volgende fasen van het schrijfproces?
 - a) Oriëntatie op de schrijftaak (genre, doel, publiek), via het laten bestuderen van voorbeelden het laten oproepen van voorkennis of het aanreiken van kennis
 - b) Inhoud voorbereiden, via het laten verzamelen of aanreiken van informatie en het laten maken van een plan voor de tekst
 - c) Uitvoering van de schrijftaak, via suggesties voor woordkeus, zinsbouw, stijl, tekst- of alineaopbouw
 - d) Reflectie op en revisie van de tekst, via reflectievragen, revisieopdrachten en samenwerking met medeleerlingen
 - e) Reflectie op het schrijfproces, via reflectievragen en samenspraak met medeleerlingen en/of leraar
8. Hoe vaak bespreek en beoordeel je schrijfproducten van leerlingen en hoe doe je dat: klassikaal, individueel of beide? Mondeling, schriftelijk of beide? Welke criteria hanteer je hierbij? Gebruik je een bepaald model voor de beoordeling?
9. Worden schrijfproducten van leerlingen alleen besproken en beoordeeld door jou, of ook door leerlingen onderling? In het laatste geval: hoe is zo'n tekstbespreking door leerlingen georganiseerd? Wat is je doel ermee?
10. Wat is in jouw schrijfonderwijs de verhouding tussen formatieve toetsing (om de voortgang te meten, niet 'voor een cijfer') en summatieve toetsing (om de prestatie te meten, 'voor een cijfer')? Welk gewicht heeft schrijven in het rapportcijfer voor het vak Nederlands? Hoe ziet de eindtoetsing van schrijven in het PTA eruit en voor hoeveel weegt deze mee in het SE?
11. Wisselen jullie van gedachten over het bespreken en beoordelen van schrijfvaardigheid, binnen de sectie en/of met leraren van andere scholen?
12. Ben je tevreden over je schrijfonderwijs? Wat vind je de sterke en zwakke punten ervan?

De leraren hebben alle meerdere jaren ervaring in vmbo-kaderklassen.

Twee van de leraren zijn gebruikers van de methode twee van *Nieuw Nederlands* (Jenneke Werkman en Raoul Wiekeraad), twee van *Op Niveau* (Berry Jansen en Arjanne Zijlstra) en twee van *Talent* (Ineke Jonker en Karin Mennenga). Arjanne Zijlstra spreekt ook namens haar collega's.

De interviews zijn gehouden tussen april en oktober 2013. Ze zijn geautoriseerd door de geïnterviewden in november 2013.

2.2.1 Interview met Jenneke Werkman, 31 mei 2013 (Nieuw Nederlands)

Jenneke Werkman geeft dit jaar les aan een derde klas vmbo basis-kader en een vierde klas kader op de Scholengemeenschap de Rietlanden in Lelystad. Ze heeft ervaring in het gehele vmbo en is gebruiker van *Nieuw Nederlands*. Ze rondt dit jaar de deeltijdopleiding af tot leraar Nederlands aan de HAN in Nijmegen.

1. Hoeveel procent van de tijd besteed je per leerjaar ongeveer aan schrijfonderwijs? Hoeveel volledige schrijfopdrachten geef je de leerlingen per leerjaar? Hoeveel tijd besteed je aan ondersteunende vaardigheden? (spelling, interpunctie, formuleren)

Jenneke besteedt naar schatting 15% van de tijd aan schrijfonderwijs en 20% aan de ondersteunende vaardigheden. De leerlingen krijgen ieder jaar vijf volledige schrijfoopdrachten; dat zijn de eerste vijf van de zes uit de methode. Voor de zesde ontbreekt meestal de tijd.

2. Wat voor teksten (tekstsoorten, tekstvormen, teksttypes, genres) schrijven de leerlingen bij de volledige schrijfoopdrachten en hoe vaak?

Jenneke houdt voor de tekstsoorten de methode aan, alleen kleedt ze de opdrachten soms aan met actueler materiaal uit het dagelijks leven. Dat betekent dat de leerlingen in de loop van de vier leerjaren kennis maken met e-mails, brieven, formulieren, instructies, advertenties, artikelen, verslagen, werkstukken en collages. Brieven, formulieren, verslagen en overtuigende teksten komen meer dan één keer aan de orde. Bij Fictie schrijven de leerlingen soms een verhaal.

3. Kun je een paar voorbeelden geven van volledige schrijfoopdrachten die representatief zijn voor jouw schrijfonderwijs?

Jenneke geeft voorbeelden uit het project Solliciteren. Dit bestaat uit de instructie van het handelingsdeel Nederlands voor de derde klas, een indeling van een voorbeeldsollicitatiebrief, en twee sollicitatieformulieren (van een modezaak en Albert Heijn). In dat project schrijven de leerlingen - geleid - een cv en een sollicitatiebrief en voeren ze een sollicitatiegesprek. De instructie bevat een selectie van zes vacatures, een overzicht van vragen die op een sollicitatiegesprek gesteld kunnen worden en een beoordelingsmodel met negen punten.

4. In hoeverre volg je bij het schrijfonderwijs je methode? Voor zover je de methode niet volgt, wat is daarvan de reden? Bied je vervangend of aanvullend materiaal aan? Hoe beoordeel je het onderdeel schrijfvaardigheid in de methode?

Jenneke kleedt de opdrachten dus aan met actueler materiaal. Als het gaat over formulieren, biedt de methode maar één werkblad. Zij voegt dan formulieren toe van bijvoorbeeld Albert Heijn of van een enquête, zodat de leerlingen zien dat er meer mogelijkheden zijn van formulieren en dat formulieren ook in het echte leven voorkomen.

In het derde jaar voegt ze de sollicitatiebrief toe, in het kader van het project Solliciteren dat Nederlands ter voorbereiding op de stage van de leerlingen in het derde leerjaar samen met de beroepsvakken uitvoert. Ook zoeken en schrijven de leerlingen recepten in een samenwerking van Nederlands en het vak consumptief.

Jenneke is tevreden over het onderdeel Schrijven in de methode. De diversiteit van tekstsoorten spreekt haar aan, evenals de combinatie die gemaakt wordt tussen lezen en schrijven.

5. Leg je een relatie tussen je schrijfonderwijs en andere domeinen van het vak Nederlands, bijvoorbeeld leesonderwijs of fictieonderwijs?

Met het leesonderwijs legt Jenneke duidelijk een relatie. Ze laat de leerlingen zien dat het van belang is goede, duidelijke zinnen te maken, omdat je tekst anders niet te lezen is voor een lezer. En dat als je een instructie geeft, die zo duidelijk moet zijn dat een ander hem kan uitvoeren.

Voor opdrachten bij Fictie geldt hetzelfde: een vakantieverhaal moet overzichtelijk zijn, met een begin, een middenstuk en een slot, anders raakt de lezer de draad kwijt. Ook wordt daarbij gekeken naar lay-out en spelling. De fictie-opdrachten tellen echter niet mee voor het onderdeel Schrijfvaardigheid.

De methode legt verbanden tussen domeinen nauwelijks; dat moet je als docent zelf doen.

6. Werk je met een schrijfdossier? Zo ja, hoe is dat vorm gegeven?

Er wordt niet gewerkt met een schrijfdossier of taalportfolio. In de eerste twee jaar is er wel een fictiedossier waarin leerlingen ook schrijfoopdrachten bewaren, onder andere een boekverslag of filmverslag.

7. Besteed je aandacht aan de volgende fasen van het schrijfproces?

a) Oriëntatie op de schrijftaak (genre, doel, publiek), via het laten bestuderen van voorbeelden, het laten oproepen van voorkennis of het aanreiken van kennis

Jenneke doet niet alle oriëntatieopdrachten uit de methode, maar geeft wel altijd een oriëntatie in de vorm van een voorbeeld van de te schrijven tekst. Die haalt ze vaak uit het dagelijks leven, zie vraag 4.

b) Inhoud voorbereiden, via het laten verzamelen of aanreiken van informatie en het laten maken van een plan voor de tekst

De leerlingen mogen bij sommige tekstsoorten ook een eigen onderwerp bedenken, anders dan in de methode gegeven is. In dat geval verzamelen ze ook zelf de informatie in het computerlokaal. De tekstsoort moet dezelfde blijven.

c) Uitvoering van de schrijftaak, via suggesties voor woordkeus, zinsbouw, stijl, tekst- of alineaoopbouw

Jenneke geeft hiervoor niet meer suggesties dan de methode doet. Wel neemt ze met de zwakke leerlingen stap voor stap de opdracht door én de voorbeeldtekst, om hen te helpen hun eigen tekst te schrijven.

d) Reflectie op en revisie van de tekst, via reflectievragen, revisieopdrachten en samenwerking met medeleerlingen

Jenneke laat leerlingen altijd elkaars teksten becommentariëren, via check-in-duo's of in groepjes van vier. Leren van elkaar vindt ze belangrijk. Ook mogen de leerlingen samen schrijven, in de zin van overleggen; ze maken dan wel ieder hun eigen tekst.

Herschrijven hoeft van Jenneke niet altijd; soms gaat ze ervan uit dat de leerlingen het commentaar dat ze hebben gekregen zullen toepassen bij een nieuwe, vergelijkbare schrijfoopdracht.

e) Reflectie op het schrijfproces, via reflectievragen en samenspraak met medeleerlingen en/of docent

De methode besteedt hier geen aandacht aan, maar Jenneke doet dat wel. Ze stelt vragen als: wat vond je van de schrijfoopdracht? Hoe ben je aan je vragen gekomen voor de enquête? De manieren waarop de leerlingen de taak hebben aangepakt, worden uitgewisseld. Jenneke vraagt dan: kijk eens naar het resultaat, wat heeft jouw aanpak je opgeleverd? Ze gaat er daarbij vanuit dat er niet één beste manier is.

8. Hoe vaak bespreek en beoordeel je schrijfproducten van leerlingen en hoe doe je dat: klassikaal, individueel of beide? Mondeling, schriftelijk of beide? Welke criteria hanteer je hierbij? Gebruik je een bepaald model voor de beoordeling?

Ieder schrijfproduct krijgt commentaar. Als het niet voor een cijfer is, krijgen de leerlingen commentaar van Jenneke en van de medeleerlingen. Is het wel voor een cijfer, dan geeft Jenneke individueel en schriftelijk commentaar aan alle leerlingen, maar ze bespreekt de toetsresultaten ook klassikaal na met de leerlingen. Ze geeft dan aan welke dingen haar opgevallen zijn en waar de leerlingen volgende keer op moeten letten. Criteria bij de

beoordeling zijn die uit de methode. De methode heeft geen algemeen beoordelingsmodel, maar alleen tekstspecifieke.

9. Worden schrijfproducten van leerlingen alleen besproken en beoordeeld door jou, of ook door leerlingen onderling? In het laatste geval: hoe is zo'n tekstbespreking door leerlingen georganiseerd? Wat is je doel ermee?

Als het geen resultaten van meetellende toetsen betreft, worden schrijfproducten ook door leerlingen onderling beoordeeld, zie vragen 7d en 8. De methode laat tekstbesprekingen altijd plaatsvinden in duo's, Jenneke wisselt dat af met groepjes.

Door de leerlingen elkaars werk te laten beoordelen, wil Jenneke bereiken dat ze leren van de manier van schrijven van de ander. Ook leren ze van elkaars fouten en het herkennen van fouten in een tekst. Haar doel is dat ze daardoor ook leren om de fouten in hun eigen schrijfproducten te vinden en te verbeteren.

10. Wat is in jouw schrijfonderwijs de verhouding tussen formatieve toetsing (om de voortgang te meten, niet 'voor een cijfer') en summatieve toetsing (om de prestatie te meten, 'voor een cijfer')?

Hoe ziet de eindtoetsing van schrijven in het PTA eruit en voor hoeveel weegt deze mee in het SE?

De leerlingen krijgen drie meetellende toetsen voor schrijfvaardigheid per leerjaar (één per periode), de overige schrijfoopdrachten zijn om de voortgang na te gaan. Er moet ruimte zijn om te leren; pas als alle stappen zijn gezet en Jenneke het gevoel heeft dat de leerlingen die ook beheersen, is het tijd om een opdracht voor een cijfer te geven.

Schrijven wordt in het PTA niet getoetst, waarschijnlijk omdat het ook al deel uitmaakt van het centraal schriftelijk examen. Jenneke vindt dit overigens jammer en iets om eens met de collega's te gaan bespreken. In klas 3 en 4 wordt geoefend met het schrijven van brieven en artikelen aan de hand van oude examenopdrachten. De ondersteunende vaardigheid spelling maakt wel deel uit van het PTA, gecombineerd in een toets met Lezen en Taal en woordenschat.

11. Wisselen jullie van gedachten over het bespreken en beoordelen van schrijfvaardigheid, binnen de sectie en/of met docenten van andere scholen?

De sectie heeft gesproken over doorgaande leerlijnen voor het schrijfonderwijs, maar niet in termen van het referentiekader taal; daar is men (nog) niet mee bezig. Er is regelmatig overleg over de gemeenschappelijke toetsen en de beoordeling daarvan, ook voor schrijfvaardigheid. Omdat er bij de centraal schriftelijke examens kader geen verplichte tweede correctie is voor schrijfvaardigheid, bekijken de docenten met elkaar de twijfelgevallen, in relatie tot het correctiemodel.

Jenneke heeft geen overleg met collega's van andere scholen, maar wel met collega's van haar studie over de manier van aanpak en eventuele opdrachten.

12. Ben je tevreden over je schrijfonderwijs? Wat vind je de sterke en zwakke punten ervan?

Jenneke is tevreden over haar schrijfonderwijs. Ze vindt dat ze er genoeg aan doet en dat ze erin slaagt de leerlingen te motiveren.

2.2.2 Interview met Raoul Wiekeraad, 3 april 2013 (Nieuw Nederlands)

Raoul Wiekeraad geeft les aan klas 1 bk en heeft ervaring met alle k-klassen tot en met leerjaar 3 op het Penta College te Spijkenisse. Hij is gebruiker van *Nieuw Nederlands* en werkt mee aan de nieuwe editie van deze methode.

1. Hoeveel procent van de tijd besteed je per leerjaar ongeveer aan schrijfonderwijs? Hoeveel volledige schrijfoopdrachten geef je de leerlingen per leerjaar? Hoeveel tijd besteed je aan ondersteunende vaardigheden? (spelling, interpunctie, formuleren)

Raoul schat de bestede tijd aan schrijfvaardigheid op 16%. Zijn leerlingen krijgen zes volledige schrijfoopdrachten per leerjaar. Bij zijn collega's is dat minder, maar er is afgesproken dat iedereen in ieder geval drie schrijfoopdrachten doet: boekverslag, filmverslag en brief. De tijd die hij besteedt aan ondersteunende vaardigheden schat hij eveneens op 16%.

2. Wat voor teksten (tekstsoorten, tekstvormen, teksttypes, genres) schrijven de leerlingen bij de volledige schrijfoopdrachten en hoe vaak?

Raoul noemt de informatieve tekst (een verslag van de vakantie), het boekverslag, de klachtenbrief gekoppeld aan de e-mail, het interview, het filmverslag, het mini-werkstuk en de instructie. Een aantal tekstsoorten, zoals de instructie, de brief en later ook de advertentie worden ook bij andere vakken als opdracht gegeven, de instructie bij techniek, de brief bij economie, de advertentie bij de kunstvakken.

In de hogere leerjaren komen ook artikelen en betogen aan de orde. In leerjaar 3 worden zakelijke brieven geschreven rondom de stageperiode.

Vanuit Nederlands zijn er taalkaarten gemaakt waar de docenten van de andere vakken gebruik van kunnen maken bij de beoordeling. Raoul schat dat niet meer dan 40% van de docenten van de andere vakken hier gebruik van maakt; dit moet de komende jaren verbeteren.

Alles wat in de methode staat, wordt door de docenten Nederlands aangeboden, maar de schrijfoopdracht voor een cijfer wordt vaak bij een ander vak gegeven. In principe kunnen alle schrijfoopdrachten bij Nederlands gegeven en beoordeeld worden. Schrijfoopdrachten die vaak bij andere vakken beoordeeld worden, zijn: werkstukken, instructies, advertenties, brieven, verslagen en samenvattingen.

3. Kun je een paar voorbeelden geven van volledige schrijfoopdrachten die representatief zijn voor jouw schrijfonderwijs?

Raoul werkt met diverse eigen opdrachten: brief (2 x), instructie, vakantieverhaal, interview(verslag), betoog, verslag van presentatie, samenvatting/verslag en boekverslag. De opdrachten bevatten vaak tips en een voorbeeldtekst en ook de, deels taakspecifieke, criteria waaraan het schrijfproduct moet voldoen.

4. In hoeverre volg je bij het schrijfonderwijs je methode? Voor zover je de methode niet volgt, wat is daarvan de reden? Bied je vervangend of aanvullend materiaal aan? Hoe beoordeel je het onderdeel schrijfvaardigheid in de methode?

Raoul volgt de methode zoveel mogelijk. Maar het feit dat hij meewerkt aan de nieuwe editie van *Nieuw Nederlands* (de vijfde), maakt wel dat hij inzichten die hij daar opdoet en elementen die van die editie deel uitmaken, nu al toepast in zijn schrijfonderwijs. Het gaat dan om het bekijken en beoordelen door de leerlingen van goede en foute uitwerkingen van een bepaalde tekstsoort en om het volgen van een nieuw stappenplan. Hierbij gebruikt Raoul nieuwe powerpoint-presentaties, die losstaan van de methode. Bij het bekijken en beoordelen van voorbeelden is het voordeel van powerpoint dat het beeld van hoe de tekst eruit moet zien beter

bekijft bij de leerlingen dan bij een voorbeeldtekstje uit de methode. Bij het stappenplan kan de docent via powerpoint de tekst samen met de leerlingen opbouwen, *modeling* dus. Raoul gebruikt dus aanvullend materiaal bij de methode, maar hij beoordeelt het onderdeel schrijfvaardigheid ook in de huidige editie als voldoende.

5. Leg je een relatie tussen je schrijfonderwijs en andere domeinen van het vak Nederlands, bijvoorbeeld leesonderwijs of fictieonderwijs?

Raoul legt duidelijk een relatie tussen schrijf- en leesonderwijs: hij laat de leerlingen voorbeelden zien van de teksten die ze moeten schrijven en in het algemeen probeert hij ze te laten zien hoe lezen en schrijven met elkaar verstrengeld zijn. Het verband tussen schrijf- en fictieonderwijs wordt gelegd via het boekverslag, dat ook meetelt voor schrijven. Raoul maakt eerst samen met de klas een boekverslag, zodat ze zien hoe het aangepakt en opgebouwd moet worden. Aan het einde van het jaar moeten de leerlingen het dan zelfstandig maken. Een variant op het boekverslag is het filmverslag. In leerjaar 3 worden er boektoetsen afgenomen.

6. Werk je met een schrijfdossier? Zo ja, hoe is dat vorm gegeven?

Op dit moment is er geen schrijfdossier of taalportfolio. Raoul heeft vorig jaar geprobeerd een taaldossier van de grond te krijgen, waarin de leerlingen alle gemaakte opdrachten moesten opbergen in digitale mapjes, gekoppeld aan de domeinen uit het referentiekader taal en aan *can do- statements*. Maar hij heeft niet te maken met het type leerlingen dat zaken keurig opbergt; hooguit twee of drie leerlingen per klas deden dat. En ook de medewerking van de docenten van andere vakken waar de leerlingen talige opdrachten hadden uitgevoerd, was niet optimaal. Daarom is Raoul met het taaldossier gestopt. Wel bewaart hij zelf alle opdrachten van de leerlingen voor zijn vak digitaal.

In leerjaar 3 en leerjaar 4 wordt er gewerkt aan een fictiedossier. Ten behoeve van dit dossier wordt veel door de leerlingen geschreven. Het dossier blijft gedurende twee schooljaren op school bewaard.

7. Besteed je aandacht aan de volgende fasen van het schrijfproces?

a) *Oriëntatie op de schrijftaak (genre, doel, publiek), via het laten bestuderen van voorbeelden, het laten oproepen van voorkennis of het aanreiken van kennis*

Raoul volgt hierin de methode en breidt het nog uit met eigen voorbeelden via powerpoint (zie vraag 4).

b) *Inhoud voorbereiden, via het laten verzamelen of aanreiken van informatie en het laten maken van een plan voor de tekst*

De informatie wordt meestal aangereikt, alleen bij het interview moeten de leerlingen zelf de informatie verzamelen. Bij andere vakken wordt misschien meer gedaan aan informatieverzameling. Raoul vindt dat hier in de toekomst meer aan gedaan zou kunnen worden.

c) *Uitvoering van de schrijftaak, via suggesties voor woordkeus, zinsbouw, stijl, tekst- of alineaoopbouw*

In de opdrachten staan wel suggesties vooraf voor uitwerking, in de vorm van de eisen waaraan de tekst moet voldoen. Woordkeus is daar in het algemeen niet bij.

d) Reflectie op en revisie van de tekst, via reflectievragen, revisieopdrachten en samenwerking met medeleerlingen

Raoul schat dat bij 60% van zijn opdrachten de leerlingen elkaars teksten becommentariëren. Dat gebeurt dan in duo's met behulp van een goed voorbeeld: een uitwerking van de opdracht die Raoul zelf gemaakt heeft. De punten waarop gelet moet worden bij het maken van de opdracht zijn al verstrekt bij de opdracht. In een later stadium moeten de leerlingen thuis hun tekst laten controleren door een derde: vader, moeder, zus of broer bijvoorbeeld. Zo wil Raoul ze het principe bijbrengen dat je wat je geschreven hebt, altijd laat meelezen door een derde. De leerlingen worden geacht hun teksten te herschrijven op grond van het commentaar. Raoul controleert dat niet. Hij schat dat in de lagere leerjaren zo'n 40% van de leerlingen het niet doet, daarna wordt het beter.

e) Reflectie op het schrijfproces, via reflectievragen en samenspraak met medeleerlingen en/of docent

Dit komt niet structureel aan de orde, alleen sporadisch. Als Raoul met de klas goede en foute voorbeelden bespreekt van een uitwerking van de schrijfopdracht, stelt hij soms de vraag: hoe heb je het aangepakt?

8. Hoe vaak bespreek en beoordeel je schrijfproducten van leerlingen en hoe doe je dat: klassikaal, individueel of beide? Mondeling, schriftelijk of beide? Welke criteria hanteer je hierbij? Gebruik je een bepaald model voor de beoordeling?

Bij iedere volledige schrijfopdracht becommentarieert en beoordeelt Raoul het resultaat. Dat doet hij individueel met schriftelijk commentaar, maar soms ook klassikaal en mondeling aan de hand van goede en foute voorbeelden (zie vraag 4).

De criteria staan aangegeven bij de opdracht en zijn tekstafhankelijk; er is geen algemeen geldend beoordelingsmodel. In het eerste leerjaar let Raoul tot aan de kerstvakantie vooral op de volgende aspecten: Heb je je aan de opdracht gehouden? Is je tekst goed verzorgd qua opmaak? Is de spelling gecheckt via Word? Daarna komen de meer inhoudelijke criteria aan de orde.

9. Worden schrijfproducten van leerlingen alleen besproken en beoordeeld door jou, of ook door leerlingen onderling? In het laatste geval: hoe is zo'n tekstbespreking door leerlingen georganiseerd? Wat is je doel ermee?

Zie vraag 7d. Het doel van de tekstbespreking is voor Raoul dat leerlingen hun schrijfproducten met elkaar kunnen vergelijken en zo kunnen zien of ze het goed gedaan hebben en wat er nog beter kan. Ook denkt hij dat tekstbesprekingen bijdragen aan succeservaringen van leerlingen in het schrijfonderwijs.

10. Wat is in jouw schrijfonderwijs de verhouding tussen formatieve toetsing (om de voortgang te meten, niet 'voor een cijfer') en summatieve toetsing (om de prestatie te meten, 'voor een cijfer')? Hoe ziet de eindtoetsing van schrijven in het PTA eruit en voor hoeveel weegt deze mee in het SE?

Raoul becommentarieert alle volledige schrijfopdrachten. Hij schat dat hij daarvan de helft van een cijfer voorziet; de rest is oefening. Deelopdrachten uit de methode becijfert hij niet. Het schoolexamen bevat vier boekverslagen in het kader van fictie (drie in jaar 3, waarvan één boektoets, een boekverslag in jaar 4) en in jaar 4 een onderdeel Lezen en Schrijven (een oud centraal examen), een filmverslag in jaar 3 en een filmverslag in jaar 4. De weging vindt Raoul moeilijk precies vast te stellen, maar duidelijk is dat schrijven een gering gewicht heeft in het

schoolexamen. Het maakt natuurlijk wel deel uit van het centraal examen. Leerlingen oefenen in leerjaar 4 veel met samenvattingsopdrachten (richtlijn vanuit het centraal examen).

11. Wisselen jullie van gedachten over het bespreken en beoordelen van schrijfvaardigheid, binnen de sectie en/of met docenten van andere scholen?

Dat gebeurt incidenteel, niet structureel. Raoul is onlangs naar het Talencongres van Noordhoff geweest en inzichten die hij daar heeft opgedaan, zijn in de sectie besproken.

Ook bespreken docenten schrijfproducten van leerlingen in het PTA met elkaar als ze twijfelen over de beoordeling. Daarnaast bespreken de bovenbouwdocenten ieder jaar het hele PTA. Zo is afgelopen jaar besloten dat de fictiewerken in leerjaar 3 en leerjaar 4 slechts één keer meetellen in plaats van twee maal in voorgaande jaren.

12. Ben je tevreden over je schrijfonderwijs? Wat vind je de sterke en zwakke punten ervan?

Een sterk punt van zijn schrijfonderwijs vindt Raoul het aanbieden van goede en foute voorbeelden en het demonstreren van een stappenplan met behulp van powerpoint (zie vraag 4).

Hij zou zijn opdrachten meer willen afstemmen op de actualiteit en de belevingswereld van de leerlingen; inhaken op wat er speelt bij een leerling. Beoordelen zou hij gedetailleerder willen doen dan nu, zodat leerlingen weten waaraan zij precies moeten gaan werken.

Dat het Taaldossier niet van de grond is gekomen (zie vraag 6) vindt Raoul ook een zwak punt, maar dat is geen specifiek probleem van het schrijfonderwijs.

2.2.3 Interview met Berry Jansen, 7 oktober 2012 (Op Niveau)

Berry Jansen heeft ervaring in de hele bovenbouw van het vmbo, van lwoo tot en met gl. Dit jaar geeft hij les aan 3 kb. Hij werkt op het Wellant College in Dordrecht. Hij is gebruiker van *Op Niveau*.

1. Hoeveel procent van de tijd besteed je per leerjaar ongeveer aan schrijfonderwijs? Hoeveel volledige schrijfopdrachten geef je de leerlingen per leerjaar? Hoeveel tijd besteed je aan ondersteunende vaardigheden? (spelling, interpunctie, formuleren)

Berry schat de tijd die hij besteedt aan schrijfonderwijs op ongeveer 20% in de bovenbouw. Hij geeft de leerlingen drie volledige schrijfopdrachten per leerjaar; in klas 3 zijn dat de persoonlijke brief, de officiële brief en het artikel. Voor ondersteunende vaardigheden, met name werkwoordspelling, heeft hij in klas 3 een extra lesuur gekregen naast de drie die hij al had; dat is dus een tijdsinvestering van 25%. Maar in klas 4 is dat weer afgelopen en wordt een en ander bekend verondersteld.

2. Wat voor teksten (tekstsoorten, tekstvormen, teksttypes, genres) schrijven de leerlingen bij de volledige schrijfopdrachten, en hoe vaak?

In de loop van de leerjaren komen aan de orde de e-mail, de zakelijke en persoonlijke brief, het formulier, de flyer, het artikel en het verslag. Het verslag wordt behandeld bij Nederlands maar geschreven bij de praktijkvakken. Brieven en artikelen komen meer dan een maal aan de orde, omdat ze deel uitmaken van het schoolexamen.

Daarnaast doet Berry in klas 2 en 3 aan creatief schrijven, in de vorm van bijvoorbeeld haiku's schrijven, kettingverhalen maken, cryptogrammen maken. Hij heeft een kaartenbak met opdrachten gemaakt die hij daarvoor gebruikt.

3. Kun je een paar voorbeelden geven van volledige schrijfopdrachten die representatief zijn voor jouw schrijfonderwijs?

Berry verwijst hiervoor naar oude examenopdrachten: in klas 3 laat hij de leerlingen oefenen met het bb-examen van vorig jaar, in klas 4 met het kb-examen van vorig jaar. Dat is lastiger geworden sinds het kb-examen gedigitaliseerd is; het Cito stelt deze oude examenopdrachten nauwelijks ter beschikking en als er dan een keer oefenmateriaal binnenkomt via de examencoördinator, moet Berry eerst plaats bespreken in het Open Leercentrum, terwijl de leerlingen vroeger thuis konden oefenen met de oude examenopdrachten.

4. In hoeverre volg je bij het schrijfonderwijs je methode? Voor zover je de methode niet volgt, wat is daarvan de reden? Bied je vervangend of aanvullend materiaal aan? Hoe beoordeel je het onderdeel schrijfvaardigheid in de methode?

Berry slaat vooral de deelopdrachten over die tussenstappen zijn naar het uiteindelijke schrijven van een tekst. Hij wil de leerlingen sneller aan de slag hebben met de tekst, liefst binnen vijf minuten, omdat dat hen meer motiveert. Hij vindt de methode wijldopig en zou graag meer compacte schrijfopdrachten hebben, in de sfeer van 'We gaan een gedicht schrijven', waarbij hij dan zelf wel uitlegt wat de bedoeling precies is.

Daarnaast vult hij de methode aan met opdrachten op het gebied van creatief schrijven, zie vraag 2. Hij vindt het heel belangrijk dat het zelf denken van de leerlingen wordt gestimuleerd en daarvoor is deze vorm van schrijven bij uitstek geschikt.

5. Leg je een relatie tussen je schrijfonderwijs en andere domeinen van het vak Nederlands, bijvoorbeeld leesonderwijs of fictieonderwijs?

Berry noemt twee activiteiten: de leerlingen schrijven zelf meerkeuzevragen bij zakelijke teksten, om te leren begrijpen hoe de systematiek van dat type vragen is (relatie schrijven-lezen). En hij vertelt de leerlingen hoe en naar aanleiding waarvan songteksten geschreven worden, zodat ze meer oog krijgen voor de schrijver achter een tekst en voor metaforen en niet-alledaags taalgebruik (relatie schrijven-fictie). Zijn eigen songteksten gebruikt hij daarbij ter illustratie van de totstandkoming.

6. Werk je met een schrijfdossier? Zo ja, hoe is dat vorm gegeven?

Berry werkt niet met een schrijfdossier. Teksten van leerlingen bewaren of laten bewaren vindt hij veel te veel administratie, wat niet zijn sterkste kant is.

7. Besteed je aandacht aan de volgende fasen van het schrijfproces?

a) Oriëntatie op de schrijftaak (genre, doel, publiek), via het laten bestuderen van voorbeelden, het laten oproepen van voorkennis of het aanreiken van kennis

Berry vindt oriëntatie op de schrijftaak belangrijk, maar de stappen die de methode daarbij zet te wijldopig; die vat hij liever zelf voor de leerlingen samen (zie vraag 4). Wel staan er soms handige voorbeelden in de methode, die hij dan gebruikt.

b) Inhoud voorbereiden, via het laten verzamelen of aanreiken van informatie en het laten maken van een plan voor de tekst

Berry zou de leerlingen meer zelf informatie willen laten verzamelen, maar doordat er op school te weinig computers zijn (ongeveer een op vier leerlingen) is dat niet mogelijk. Een schrijfplan laat hij meestal niet maken; om de vaart erin te houden, laat hij de leerlingen gewoon beginnen aan de tekst. Bij het maken van een (kranten)artikel gebruikt hij wel een schrijfplan. De

leerlingen moeten zich dan strikt houden aan de samenvattende correcte kop, de samenvattende eerste alinea, toegevoegde informatie, slot.

c) Uitvoering van de schrijftaak, via suggesties voor woordkeus, zinsbouw, stijl, tekst- of alineaopbouw

Dat doet Berry alleen bij de begin- en slotformules van de brief. Hij leert de leerlingen bijvoorbeeld om bij een brief in het kader van een project te beginnen met: 'Deze brief schrijf ik omdat ...'.

d) Reflectie op en revisie van de tekst, via reflectievragen, revisieopdrachten en samenwerking met medeleerlingen

Berry beoordeelt de schrijfproducten van leerlingen zelf; voor commentaar van leerlingen op elkaars teksten ontbreekt de tijd. Slechte teksten moeten op grond van Berry's aanwijzingen herschreven worden tot ze goed of in ieder geval beter zijn.

e) Reflectie op het schrijfproces, via reflectievragen en samenspraak met medeleerlingen en/of docent

Soms praat Berry met de klas over hoe een opdracht is aangepakt, maar dit gebeurt niet systematisch.

8. Hoe vaak bespreek en beoordeel je schrijfproducten van leerlingen en hoe doe je dat: klassikaal, individueel of beide? Mondeling, schriftelijk of beide? Welke criteria hanteer je hierbij? Gebruik je een bepaald model voor de beoordeling?

Producten van creatief schrijven beoordeelt Berry niet, omdat die te persoonlijk zijn; er worden dan alleen teksten voorgelezen in de klas door vrijwilligers. De andere, zakelijke teksten becommentarieert en beoordeelt hij allemaal wel, zowel individueel en schriftelijk ('in de kantlijn') als klassikaal en mondeling, wanneer veel leerlingen dezelfde fouten hebben gemaakt. Voor de criteria maakt hij geen gebruik van de methode. Hij vindt belangrijk: gevarieerde woordkeus, korte en duidelijke zinnen, goed gebruik van verwijswaarden, spelling en interpunctie. In klas 4 beoordeelt hij de brief en het artikel met behulp van de criteria en de normering van de oude examens.

9. Worden schrijfproducten van leerlingen alleen besproken en beoordeeld door jou, of ook door leerlingen onderling? In het laatste geval: hoe is zo'n tekstbespreking door leerlingen georganiseerd? Wat is je doel ermee?

Zie vraag 7d.

10. Wat is in jouw schrijfonderwijs de verhouding tussen formatieve toetsing (om de voortgang te meten, niet 'voor een cijfer') en summatieve toetsing (om de prestatie te meten, 'voor een cijfer')? Hoe ziet de eindtoetsing van schrijven in het PTA eruit en voor hoeveel weegt deze mee in het SE?

De eerste twee schrijfopdrachten per leerjaar tellen mee als schriftelijke overhoring. Maar als de leerlingen bij de laatste schrijfopdrachten duidelijk vorderingen hebben gemaakt, haalt Berry deze cijfers weg en vervangt ze door het laatste cijfer. Dat laatste cijfer telt dan mee voor het rapport. Zo hebben de leerlingen dan toch kunnen oefenen zonder daar definitief op afgerekend te worden.

In het SE zit ook de brief en het artikel, die ieder meetellen voor een zevende van het SE-cijfer, totaal dus twee zevens. Daarnaast is schrijven onderdeel van het CE, zodat schrijven in het examencijfer Nederlands een stevig aandeel heeft, aldus Berry.

11. Wisselen jullie van gedachten over het bespreken en beoordelen van schrijfvaardigheid, binnen de sectie en/of met docenten van andere scholen?

Dat gebeurt soms in vergaderingen, maar vooral in de wandelgangen: de docenten zijn langzamerhand zo goed op elkaar ingespeeld dat vergaderen niet altijd nodig is. Het gaat dan vooral over de toetsen voor schrijfvaardigheid in het SE: uiteraard hebben alle leerlingen daar dezelfde toetsen en dezelfde normering. Na afname en correctie van de toetsen wordt er overlegd over de normering, vooral in verband met de discrepantienorm van de inspectie.

12. Ben je tevreden over je schrijfonderwijs? Wat vind je de sterke en zwakke punten ervan?

Sterk punt van zijn schrijfonderwijs (en dat van zijn collega's) vindt Berry de goede resultaten op het CE, in verhouding tot het landelijk gemiddelde. Ook vindt hij het een sterk punt dat hij en zijn collega's de k- en de b-leerlingen überhaupt weten te motiveren tot het maken van de schrijfopdrachten; zo makkelijk is dat bij deze leerlingen niet.

Een zwak punt vindt hij dat hij en zijn sectie veel tijd investeren in het spellingonderwijs en dat rendement daar droevig bij afsteekt. De leerlingen gaan alleen maar slechter spellen dan op de basisschool. De sectie vraagt zich af hoe dat kan en wat ertegen te doen is, maar heeft nog geen antwoord gevonden op deze vragen.

Voor Berry persoonlijk geldt dat hij zwak is in administratie (zie vraag 6). Ook het sectorwerkstuk dat de leerlingen moeten schrijven, wordt daarom niet door hem begeleid, maar door een collega.

2.2.4 Interview met Arjanne Zijlstra, 15 oktober 2013 (Op Niveau)

Arjanne Zijlstra geeft les aan klas 1 en 2 basis/kader. Ze heeft nog geen ervaring in de bovenbouw; de informatie over klassen 3 en 4 kader heeft ze ingewonnen bij haar collega. Ze werkt op CSG Prins Maurits in Middelharnis en is gebruiker van *Op Niveau*.

1. Hoeveel procent van de tijd besteed je per leerjaar ongeveer aan schrijfonderwijs? Hoeveel volledige schrijfopdrachten geef je de leerlingen per leerjaar? Hoeveel tijd besteed je aan ondersteunende vaardigheden? (spelling, interpunctie, formuleren)

Arjanne en haar collega schatten de bestede tijd aan schrijfonderwijs op 20% van het geheel; daarin zijn ook de ondersteunende vaardigheden begrepen. De leerlingen krijgen ongeveer twintig schrijfopdrachten per leerjaar: bij ieder van de negen blokken uit de methode worden twee schrijfopdrachten gedaan en daarnaast worden er per leerjaar drie fictieverslagen gemaakt.

Schrijfopdrachten haalt Arjanne behalve uit het basisboek ook uit het werkboek bij de methode: herhalings- of verdiepingsopdrachten.

2. Wat voor teksten (tekstsoorten, tekstvormen, teksttypes, genres) schrijven de leerlingen bij de volledige schrijfopdrachten en hoe vaak?

In de loop van de leerjaren komen aan de orde de brief en de e-mail (formeel en informeel), het artikel, de samenvatting, het interview, het boek-/fictieverslag, het formulier, de instructie, de reclametekst, de folder of flyer en het verslag. Daarnaast worden er ook gedichten geschreven en taalspellen en stripverhalen gemaakt. Uit de methode worden sommige eindopdrachten gedaan die een beroep doen op schrijven, zoals het boekje voor brugklassers en het Broodje Aap-verhaal.

3. Kun je een paar voorbeelden geven van volledige schrijfoopdrachten die representatief zijn voor jouw schrijfonderwijs?

Enkele eigen schrijfoopdrachten van Arjanne zijn: het afmaken van een verhaal en het maken van een leesverslag. Deze opdrachten zijn voorzien van deels taakspecifieke beoordelingscriteria. Ook toont ze enkele leerlingproducten, zoals 'Tien toffe tips voor de brugklas'.

4. In hoeverre volg je bij het schrijfonderwijs je methode? Voor zover je de methode niet volgt, wat is daarvan de reden? Bied je vervangend of aanvullend materiaal aan? Hoe beoordeel je het onderdeel schrijfvaardigheid in de methode?

Arjanne volgt de methode als het gaat om de tekstsoorten die aan de orde komen, maar past soms opdrachten aan. Dat doet ze met behulp van *Nieuwsbegrip*, dat naast de methode gebruikt wordt: ze houdt dan de opdracht van de methode aan, maar haalt het onderwerp uit Nieuwsbegrip (actueler en aansprekender). Ook wordt de jongerenkrant *7 Days* gebruikt; ze laat de leerlingen wel reacties schrijven op teksten daaruit.

Haar oordeel over het onderdeel schrijfvaardigheid in de methode is positief. De duidelijke koppeling tussen lees- en schrijfvaardigheid en ook de herhaling die daar het gevolg van is, werken heel goed bij haar type leerlingen.

5. Leg je een relatie tussen je schrijfonderwijs en andere domeinen van het vak Nederlands, bijvoorbeeld leesonderwijs of fictieonderwijs?

De relatie met het leesonderwijs wordt gelegd door de methode, zie vraag 4.

De relatie met fictie-onderwijs leggen de docenten zelf: er worden in alle leerjaren fictieverslagen geschreven. In klas 3 en 4 zijn dat er drie per leerjaar, over ieder gelezen boek één; de boeken en de verslagen komen aan de orde als mondeling in het PTA. Daarnaast zijn er creatieve verwerkingsopdrachten bij fictie die ook leiden tot schrijven: bijvoorbeeld boek omzetten in een stripverhaal, een ander einde maken .

6. Werk je met een schrijfdossier? Zo ja, hoe is dat vorm gegeven?

In alle leerjaren wordt gewerkt met een schrijfdossier. Iedere leerling heeft zijn eigen map; de docent bewaart de mappen en laat de leerlingen hun schrijfproducten daarin doen. Aan het einde van klas 2 krijgen ze hun map mee; in leerjaar 3 en 4 starten ze een nieuw schrijfdossier. De leerlingen worden gestimuleerd om te kijken hoe ze vooruit zijn gegaan in schrijfvaardigheid en ze vinden dat leuk om te doen.

7. Besteed je aandacht aan de volgende fasen van het schrijfproces?

a) *Oriëntatie op de schrijftaak (genre, doel, publiek), via het laten bestuderen van voorbeelden, het laten oproepen van voorkennis of het aanreiken van kennis*

De leerlingen maken vaak bij Lees Vaardig al kennis met de typen teksten die ze moeten schrijven bij Schrijf Vaardig. Ook geeft de methode bij Schrijf Vaardig voorbeeldteksten. Als Arjanne de opdracht niet duidelijk genoeg vindt, vult ze die zelf aan en geeft dan eigen voorbeeldteksten.

b) Inhoud voorbereiden, via het laten verzamelen of aanreiken van informatie en het laten maken van een plan voor de tekst

Soms krijgen de leerlingen de informatie aangereikt, bijvoorbeeld als ze moeten reageren op een stukje uit *7 Days*. Maar andere keren moeten ze zelf een politiebericht zoeken in de krant, of informatie verzamelen over fietsverlichting op internet.

Een schrijfplan laat Arjanne niet vaak maken (soms bij opdrachten uit *Nieuwsbegrip*), maar ze kijkt soms wel eerst een kladversie van leerlingen na voordat die de definitieve versie inleveren. Regelmatig wordt er gewerkt met een woordweb, mindmap of sleutelschema. Uit deze schema's worden de deelonderwerpen voor een tekst gehaald.

c) Uitvoering van de schrijftaak, via suggesties voor woordkeus, zinsbouw, stijl, tekst- of alineaopbouw

Arjanne geeft wel een aantal algemene tips, zoals: zet de belangrijkste informatie aan het begin van een alinea, maak tussenkopjes in je tekst, begin mailtjes niet met een informeel *hoi*.

d) Reflectie op en revisie van de tekst, via reflectievragen, revisieopdrachten en samenwerking met medeleerlingen

De leerlingen schrijven soms samen teksten, maar ze becommentariëren elkaars individuele schrijfproducten niet; alleen Arjanne becommentarieert en beoordeelt de teksten. Ze vindt dat, nu ze erover nadenkt, een onderschatting van de leerlingen. Bij haar collega in de bovenbouw hebben wel tekstbesprekingen plaats; zie hiervoor vraag 9.

Herschrijven van teksten gebeurt soms, bijvoorbeeld als het een tekst is voor de Open Dag. Dat het niet altijd gebeurt, komt voort uit tijdgebrek. De toekomstige k-leerlingen stellen wel vaak zelf aan Arjanne voor om hun tekst te herschrijven, voor een hoger cijfer.

e) Reflectie op het schrijfproces, via reflectievragen en samenspraak met medeleerlingen en/of docent

Arjanne helpt leerlingen bij schrijfblokkades aan het begin van het schrijven. Maar reflectie op de aanpak na het schrijven komt niet aan de orde.

8. Hoe vaak bespreek en beoordeel je schrijfproducten van leerlingen en hoe doe je dat: klassikaal, individueel of beide? Mondeling, schriftelijk of beide? Welke criteria hanteer je hierbij? Gebruik je een bepaald model voor de beoordeling?

Ieder schrijfproduct van de leerlingen wordt becommentarieerd en beoordeeld, zowel in de onderbouw als in de bovenbouw. Dat gebeurt zowel individueel en schriftelijk als klassikaal en mondeling, wanneer het gaat om zaken waar veel leerlingen problemen mee hebben gehad. De criteria zijn tekstspecifiek (er is dus geen algemeen beoordelingsmodel); ze komen soms uit de methode en zijn soms door de docenten zelf opgesteld, in combinatie met het ontwikkelen van de opdracht.

9. Worden schrijfproducten van leerlingen alleen besproken en beoordeeld door jou, of ook door leerlingen onderling? In het laatste geval: hoe is zo'n tekstbespreking door leerlingen georganiseerd? Wat is je doel ermee?

Voor Arjanne's lessen in de onderbouw zie vraag 7d.

De bovenbouwcollega laat wel tekstbesprekingen houden. Ze schrijft hierover: 'Leerlingen bekijken en lezen elkaars werk en geven reacties, mondeling en/of schriftelijk. De tekst wordt besproken en waar nodig ook gecorrigeerd. Soms worden er ook woorden onderstreept die juist goed waren en dan ontstaat er een gesprek. Het doel is om het kritisch lezen en schrijven van teksten te bevorderen, creatief taalgebruik te bevorderen en plezier te krijgen in het maken van een goede tekst'.

10. Wat is in jouw schrijfonderwijs de verhouding tussen formatieve toetsing (om de voortgang te meten, niet ‘voor een cijfer’) en summatieve toetsing (om de prestatie te meten, ‘voor een cijfer’)? Hoe ziet de eindtoetsing van schrijven in het PTA eruit en voor hoeveel weegt deze mee in het SE?

Bijna alle opdrachten tellen mee voor een cijfer: leerlingen hebben het gevoel dat ze het voor niets doen als er geen cijfer gegeven wordt.

Van het PTA voor het SE maken deel uit de e-mail, de brief, het fictieverslag (drie maal) en een verslag van de GPO-excursie (Grote PraktijkOpdracht). Deze opdrachten samen bepalen de helft van het cijfer van het SE.

11. Wisselen jullie van gedachten over het bespreken en beoordelen van schrijfvaardigheid, binnen de sectie en/of met docenten van andere scholen?

Er is recent in de sectie vastgelegd welke schrijfoopdrachten door iedereen worden gegeven in de onderbouwklassen. De gedachtewisseling is op het praktische niveau, nog niet op dat van een gemeenschappelijke visie.

12. Ben je tevreden over je schrijfonderwijs? Wat vind je de sterke en zwakke punten ervan?

Arjanne vindt schrijven een leuk onderdeel om les in te geven. Als leerlingen groeien in schrijfvaardigheid en aan het einde van het schooljaar een keurige zakelijke brief schrijven volgens de regels, vindt ze dat geweldig. Van de methode vindt ze de koppeling met het begrijpend lezen sterk, evenals de schrijfwijzer achter in het boek.

Lastig punt vindt ze dat schrijfonderwijs zoveel tijd kost. Ze vindt dat ze eigenlijk te weinig tijd neemt om leerlingen te leren reflecteren. Wat de methode daartoe aanbiedt, is te uitgebreid en omslachtig om ieder blok te gebruiken, maar het zou goed zijn om de leerlingen regelmatig met behulp van een reflectieformulier hun teksten te laten bekijken.

De bovenbouwcollega schrijft: ‘Het kan altijd beter, maar zoals het nu gaat, ben ik tevreden.

Sterke punten: de leerlingen zien hun eigen vorderingen, leren elkaar beoordelen en worden kritischer op hun eigen werk’.

2.2.5 Interview met Marijke de Graaf (pseudoniem), 27 juni 2013 (Talent)

Marijke de Graaf geeft de afgelopen vijf jaar les aan 3 en 4 vmbo basis en kader. Ze heeft geen ervaring met de onderbouw van het vmbo. Ze werkt op een brede scholengemeenschap in het oosten van het land en is gebruiker van *Talent*, maar alleen in klas 3; klas 4 heeft dit jaar nog de vorige methode.

1. Hoeveel procent van de tijd besteed je per leerjaar ongeveer aan schrijfonderwijs? Hoeveel volledige schrijfoopdrachten geef je de leerlingen per leerjaar? Hoeveel tijd besteed je aan ondersteunende vaardigheden? (spelling, interpunctie, formuleren)

Marijke schat de tijd die ze besteedt aan schrijfonderwijs op ongeveer 11%, een negende van elk hoofdstuk van *Talent*. Ze doet van *Talent* het hele onderdeel schrijfvaardigheid (de deeltaken), maar de afsluitende volledige taken doet ze veel minder, vanwege de geringe hoeveelheid lestijd die ze heeft. De leerlingen krijgen ongeveer twee volledige schrijftaken per leerjaar. Aan ondersteunende vaardigheden besteedt ze veel meer tijd, elke les wel tien minuten.

2. Wat voor teksten (tekstsoorten, tekstvormen, teksttypes, genres) schrijven de leerlingen bij de volledige schrijfopdrachten en hoe vaak?

De leerlingen schrijven vooral zakelijke brieven ter voorbereiding op het centraal schriftelijk examen en verslagen (boekverslag en filmverslag) voor het fictiedossier. Deze verslagen worden ook beoordeeld als schrijfproducten. Daarnaast besteedt Marijke in jaar 3 aandacht aan formulieren, informele brieven (uitnodiging) en advertenties en wordt er een werkstuk gemaakt (zie vraag 7b). Ze laat alle kleinere schrijfopdrachten uit deel 3 doen, maar niet alle afsluitende taken (zie vraag 1).

3. Kun je een paar voorbeelden geven van volledige schrijfopdrachten die representatief zijn voor jouw schrijfonderwijs?

Marijke volgt de methode en verwijst voor schrijfopdrachten dus daarnaar.

4. In hoeverre volg je bij het schrijfonderwijs je methode? Voor zover je de methode niet volgt, wat is daarvan de reden? Bied je vervangend of aanvullend materiaal aan? Hoe beoordeel je het onderdeel schrijfvaardigheid in de methode?

Marijke volgt de methode in sterke mate; hooguit slaat ze delen over uit tijdgebrek, zoals bij het laatste hoofdstuk. Spelling en grammatica slaat ze niet over. Ze biedt geen vervangend of aanvullend materiaal aan.

Over het onderdeel schrijfvaardigheid in de methode is ze tevreden; het biedt afwisselende opdrachten.

5. Leg je een relatie tussen je schrijfonderwijs en andere domeinen van het vak Nederlands, bijvoorbeeld leesonderwijs of fictieonderwijs?

Met het leesonderwijs legt Marijke niet meer relatie dan de methode al doet.

Tussen fictie-onderwijs en schrijfonderwijs legt ze een relatie via de beoordeling van de schrijfopdrachten voor het fictiedossier. Ze geeft commentaar op zinsbouw, spelling, argumentatie en laat de leerlingen hun verslagen ook herschrijven. In de derde klas geldt het fictiedossier als handelingsdeel; in de vierde klas wordt er voor het complete fictiedossier een cijfer gegeven.

6. Werk je met een schrijfdossier? Zo ja, hoe is dat vorm gegeven?

Er is geen schrijfdossier; wel een fictiedossier (zie vraag 5). Het fictiedossier moeten de leerlingen opnemen in hun digitaal portfolio. Marijke spoort leerlingen aan om andere teksten waar ze trots op zijn ook daarin op te nemen. De zakelijke brieven die de leerlingen schrijven, maken er geen deel van uit, maar ons interview brengt Marijke op het idee die er voortaan ook in op te laten nemen.

7. Besteed je aandacht aan de volgende fasen van het schrijfproces?

a) Oriëntatie op de schrijftaak (genre, doel, publiek), via het laten bestuderen van voorbeelden, het laten oproepen van voorkennis of het aanreiken van kennis

Dit doet Marijke niet systematisch, alleen als de methode het aanbiedt.

b) Inhoud voorbereiden, via het laten verzamelen of aanreiken van informatie en het laten maken van een plan voor de tekst

De informatie wordt meestal gegeven door de methode, vooral in het werkboek. Het is dan wel van belang de leerlingen te begeleiden bij het lezen ervan: wat heb je nodig uit de informatie en wat is precies de opdracht? Bronnen raadplegen via internet, in de mediatheek, doen de leerlingen bij Nederlands voor een werkstuk over een maatschappelijk onderwerp..

Marijke laat de leerlingen soms een schrijfplan maken in de vorm van een schema voor inleiding, kern(en) en slot, soms vanuit een woordweb.

c) Uitvoering van de schrijftaak, via suggesties voor woordkeus, zinsbouw, stijl, tekst- of alineaopbouw

Bij de zakelijke brief krijgen de leerlingen tips vooraf. Die hebben betrekking op variatie in zinsbouw, zodat ze niet iedere zin met 'Ik' beginnen, en op formele en informele stijl.

d) Reflectie op en revisie van de tekst, via reflectievragen, revisieopdrachten en samenwerking met medeleerlingen

De leerlingen becommentariëren elkaars teksten niet; Marijke geeft zelf het commentaar. De reden is tijdgebrek. Verslagen voor het fictiedossier moeten op grond van Marijke's commentaar worden herschreven (zie vraag 5). Zakelijke brieven worden alleen van een cijfer voorzien en hoeven niet herschreven te worden.

e) Reflectie op het schrijfproces, via reflectievragen en samenspraak met medeleerlingen en/of docent

Marijke besteedt hier in het begin wel aandacht aan, later minder. Het gaat dan om praten over de aanpak.

8. Hoe vaak bespreek en beoordeel je schrijfproducten van leerlingen en hoe doe je dat: klassikaal, individueel of beide? Mondeling, schriftelijk of beide? Welke criteria hanteer je hierbij? Gebruik je een bepaald model voor de beoordeling?

Alle grotere schrijfproducten worden door Marijke beoordeeld. Dat gebeurt zowel klassikaal en mondeling als individueel en schriftelijk. Dat laatste is het geval bij de verslagen voor het fictiedossier: Marijke becommentarieert die via de mail.

De criteria die ze hanteert voor de zakelijke brief zijn die van de examennormering. Die zijn te vinden in deel 4 van Talent, maar ook in klas 3 gebruikt ze deze criteria al. Andere schrijfproducten beoordeelt ze met behulp van de taakspecifieke criteria uit de methode.

9. Worden schrijfproducten van leerlingen alleen besproken en beoordeeld door jou, of ook door leerlingen onderling? In het laatste geval: hoe is zo'n tekstbespreking door leerlingen georganiseerd? Wat is je doel ermee?

Zie vraag 7d.

10. Wat is in jouw schrijfonderwijs de verhouding tussen formatieve toetsing (om de voortgang te meten, niet 'voor een cijfer') en summatieve toetsing (om de prestatie te meten, 'voor een cijfer')? Hoe ziet de eindtoetsing van schrijven in het PTA eruit en voor hoeveel weegt deze mee in het SE?

De twee grote schrijfopdrachten per leerjaar worden door Marijke van een cijfer voorzien; de andere opdrachten uit de methode zijn alleen oefenmateriaal. Het fictiedossier telt in klas 3 als handelingsdeel en wordt in klas 4 meegeteld in het PTA.

Schrijven maakt deel uit van het centraal schriftelijk examen bij vmbo-k. Daarnaast maakt het deel uit van het schoolexamen/PTA in de vorm van een zakelijke briefopdracht in klas 3 en het

fictiedossier in klas 4. Het aandeel van beide in de weging binnen het schoolexamen schat Marijke op 10%.

11. Wisselen jullie van gedachten over het bespreken en beoordelen van schrijfvaardigheid, binnen de sectie en/of met docenten van andere scholen?

Er zijn sectievergaderingen, maar die gaan niet specifiek over schrijfvaardigheid. Wel wordt er in de wandelgangen overlegd over opdrachten ('hoe ging die opdracht bij jou?') en over beoordeling van schrijfproducten. Dat laatste gebeurt vooral bij de schrijfproducten in het kader van het centraal schriftelijk examen, waarvoor geen verplichte tweede correctie is. Bij twijfel raadplegen de collega's elkaar over hoe een bepaald product beoordeeld moet worden.

12. Ben je tevreden over je schrijfonderwijs? Wat vind je de sterke en zwakke punten ervan?

Marijke is niet tevreden over haar schrijfonderwijs; ze vindt dat ze er door de geringe hoeveelheid lestijd voor het vak Nederlands veel te weinig tijd aan kan besteden. Ze zou meer creatieve opdrachten willen geven: posters maken, verhalen schrijven, zodat leerlingen ervaren dat schrijven ook leuk kan zijn.

Als leerlingen zeggen dat ze niet kunnen wachten tot Marijke hun zakelijke brief nakijkt omdat ze er zo hun best op gedaan hebben, dan voelt dat als een sterk punt van haar schrijfonderwijs. Maar dat komt helaas niet zo heel vaak voor.

2.2.6 Interview met Sylvia Nieborg (pseudoniem), 10 september 2013 (Talent)

Sylvia Nieborg heeft ervaring in het hele vmbo van tl tot en met bb. Ze geeft aan kaderleerlingen alleen les in leerjaar 1 en 2, want die stappen na jaar 2 over naar de hoofdvesting in de stad. (Het Junior College heeft alleen leerjaren 1 en 2 bb en kb, leerjaren 1 t/m 4 tl en leerjaren 1 t/m 3 havo/vwo). Ze werkt in het noordoosten van het land en gebruikt de methode *Talent*.

1. Hoeveel procent van de tijd besteed je per leerjaar ongeveer aan schrijfonderwijs? Hoeveel volledige schrijfopdrachten geef je de leerlingen per leerjaar? Hoeveel tijd besteed je aan ondersteunende vaardigheden? (spelling, interpunctie, formuleren)

Sylvia schat de aan schrijfonderwijs bestede tijd op 10%, waarbij ze meerekent wat de leerlingen schrijven voor het onderdeel Fictie. Ze doet alle volledige schrijfopdrachten uit de methode (zes per leerjaar); daarnaast maken de leerlingen ieder jaar drie boekverslagen voor Fictie. Aan de ondersteunende vaardigheden besteedt ze naar haar schatting ook 10%.

2. Wat voor teksten (tekstsoorten, tekstvormen, teksttypes, genres) schrijven de leerlingen bij de volledige schrijfopdrachten en hoe vaak?

Sylvia noemt de e-mail, de zakelijke brief, de instructie, het interview, de informatieve tekst en voor fictie het boekverslag en een vergelijking van flapteksten. Ze volgt de opdrachten uit de methode.

3. Kun je een paar voorbeelden geven van volledige schrijfopdrachten die representatief zijn voor jouw schrijfonderwijs?

Sylvia laat leerlingproducten zien van de vergelijking van flapteksten voor Fictie, een opdracht uit de methode. De leerlingen moeten aangeven welke spanningsvragen de flapteksten bij hen

oproepen en hoe ze denken dat het verhaal af zal lopen. Daarnaast noemt ze de boekverslagen die leerlingen maken aan de hand van door Sylvia zelf opgestelde vragen.

4. In hoeverre volg je bij het schrijfonderwijs je methode? Voor zover je de methode niet volgt, wat is daarvan de reden? Bied je vervangend of aanvullend materiaal aan? Hoe beoordeel je het onderdeel schrijfvaardigheid in de methode?

Sylvia volgt getrouw de methode. Ze vindt *Talent* goed genoeg en heeft geen behoefte aan aanvulling of wijziging, behalve dan de aanvullende opdracht voor het boekverslag (zie vraag 3). De structuur die de methode biedt door schrijfoopdrachten stap voor stap voor te bereiden via deelopdrachten vindt ze heel prettig voor haar kaderleerlingen, evenals het zo nu en dan uitwisselen van schrijfproducten door de leerlingen onderling. Kinderen kunnen heel goed elkaars werk corrigeren en dat scheelt haar correctiewerk.

5. Leg je een relatie tussen je schrijfonderwijs en andere domeinen van het vak Nederlands, bijvoorbeeld leesonderwijs of fictieonderwijs?

De relatie met het leesonderwijs legt Sylvia voor zover de methode die ook legt. Ze legt een duidelijke relatie met fictieonderwijs, zoals al bleek uit de vorige vragen.

6. Werk je met een schrijfdossier? Zo ja, hoe is dat vorm gegeven?

De sectie heeft plannen voor een schrijfdossier in de onderbouw; Sylvia is hier in twee klassen inmiddels mee gestart.

7. Besteed je aandacht aan de volgende fasen van het schrijfproces?

a) Oriëntatie op de schrijftaak (genre, doel, publiek), via het laten bestuderen van voorbeelden, het laten oproepen van voorkennis of het aanreiken van kennis

De methode doet dat heel consequent en Sylvia volgt de methode daarin.

b) Inhoud voorbereiden, via het laten verzamelen of aanreiken van informatie en het laten maken van een plan voor de tekst

Voor een aantal opdrachten moeten de leerlingen het internet of de mediatheek raadplegen. Een schrijfplan maken vinden deze leerlingen bijzonder moeilijk, omdat ze helemaal niet planmatig zijn ingesteld. Ze beginnen gewoon met schrijven en zien wel waar ze uitkomen.

c) Uitvoering van de schrijftaak, via suggesties voor woordkeus, zinsbouw, stijl, tekst- of alineaoopbouw

Sylvia laat van te voren goede voorbeelden zien van schrijfproducten van leerlingen, uit de klas of uit vorige leerjaren. Ze wijst dan aan wat er specifiek goed is aan de bewuste tekst. Verder geeft ze leerlingen suggesties als ze in de klas aan het schrijven zijn, voor zover dat kan in volle en drukke klassen. Een algemene suggestie die ze geeft, luidt: maak korte en duidelijke zinnen, brei niet alles aan elkaar.

d) Reflectie op en revisie van de tekst, via reflectievragen, revisieopdrachten en samenwerking met medeleerlingen

De leerlingen becommentariëren elkaars teksten in duo's met behulp van de criterialijstjes die de methode aanreikt. Een trio wordt alleen gevormd als het getalsmatig niet anders kan. Niet alle teksten worden daarna nog door Sylvia nagekeken; alleen de twee of drie per jaar die meetellen voor een cijfer. Om alles zelf na te kijken ontbreekt Sylvia absoluut de tijd.

Als de opdracht verkeerd is uitgevoerd, laat Sylvia teksten ook herschrijven. Soms is er de tussenstap van een kladversie. Ze laat de leerlingen dan de tekst op de computer maken, zodat ze deze makkelijk kunnen verbeteren.

e) Reflectie op het schrijfproces, via reflectievragen en samenspraak met medeleerlingen en/of docent

Dit komt nauwelijks aan de orde; alleen aan leerlingen die heel slecht hebben gepresteerd vraagt Sylvia wel hoe dat komt. Dan blijkt vaak dat ze gewoon veel te laat begonnen zijn.

8. Hoe vaak bespreek en beoordeel je schrijfproducten van leerlingen en hoe doe je dat: klassikaal, individueel of beide? Mondeling, schriftelijk of beide? Welke criteria hanteer je hierbij? Gebruik je een bepaald model voor de beoordeling?

Schrijfproducten voor een cijfer, die Sylvia zelf heeft nagekeken, voorziet ze van individueel schriftelijk commentaar. Klassikaal laat ze goede voorbeelden zien (zie vraag 7c) en gaat ze in op zaken die voor meer leerlingen een probleem blijken te zijn. In het algemeen zijn haar criteria: inhoud, formulering, spelling, netheid en of de tekst beantwoordt aan de gegeven opdracht. Specifiekere criteria voor de tekstsoort ontleent ze aan de methode. Ze hanteert geen algemeen beoordelingsmodel, evenmin als de methode.

9. Worden schrijfproducten van leerlingen alleen besproken en beoordeeld door jou, of ook door leerlingen onderling? In het laatste geval: hoe is zo'n tekstbespreking door leerlingen georganiseerd? Wat is je doel ermee?

Zie vraag 7d. Het voornaamste doel van Sylvia is dat de leerlingen leren van de feedback die ze krijgen van hun medeleerlingen. Maar daarnaast leren ze ook kritisch kijken naar elkaars teksten en zien ze daarbij voorbeelden van hoe een opdracht anders of beter aangepakt kan worden. En ten derde betekent een en ander een taakverlichting voor Sylvia.

10. Wat is in jouw schrijfonderrwijs de verhouding tussen formatieve toetsing (om de voortgang te meten, niet 'voor een cijfer') en summatieve toetsing (om de prestatie te meten, 'voor een cijfer')? Hoe ziet de eindtoetsing van schrijven in het PTA eruit en voor hoeveel weegt deze mee in het SE?

Van de grotere schrijfopdrachten tellen er twee à drie per jaar mee voor een cijfer (zie vraag 7d); de andere zijn om te oefenen.

Sylvia weet niet of schrijfvaardigheid ook deel uitmaakt van het schoolexamen, naast de toetsing ervan in het centraal schriftelijk examen. De reden daarvan is de scheiding tussen de onderbouwlocatie en de bovenbouwlocatie voor de kaderleerlingen; na jaar 2 stappen de leerlingen over naar de hoofdlocatie.

11. Wisselen jullie van gedachten over het bespreken en beoordelen van schrijfvaardigheid, binnen de sectie en/of met docenten van andere scholen?

Vergaderingen over schrijfvaardigheid zijn er niet binnen de sectie en ook niet met docenten van andere scholen. Wel heeft Sylvia met een havo/vwo-collega een cursus gevolgd bij het Expertisecentrum taal, onderwijs en communicatie (Etoc) over taalbeleid. Daaruit is het plan voortgekomen om te gaan beoordelen volgens de schaalmethode: docenten sorteren aan de hand van voorbeelden leerlingewerk in categorieën van goed- gemiddeld- zwak. In de sectie gaat hierover overlegd worden.

In het kader van 'Taalbeleid' is er binnenkort een scholengemeenschap-brede scholing met als titel 'Schrijven van 1F naar 4F' (een APS-cursus).

12. Ben je tevreden over je schrijfonderwijs? Wat vind je de sterke en zwakke punten ervan?

Sylvia is niet tevreden over haar schrijfonderwijs, omdat ze er veel te weinig tijd voor heeft. Als ze meer tijd had, zou ze die besteden aan individuele reflectie, met een leerling helemaal door een tekst heen lopen en ook vragen naar de aanpak van de leerling. Met kleine groepjes leerlingen zou ze iets soortgelijks willen doen.

Ze heeft wel het gevoel dat de methode *Talent* haar meer gereedschap in handen geeft dan ze eerst had. Ze gebruikt de methode al wat langer, maar pas door de cursus van het Etoc is ze gaan inzien hoe belangrijk schrijven is en is ze aan het onderdeel meer tijd gaan besteden.

2.3 Synopsis

In dit hoofdstuk is een beeld geschetst van het schrijfonderwijs in de kaderberoepsgerichte leerweg van het vmbo. Dit leerplanbeeld is gebaseerd op een analyse van drie veelgebruikte methoden en zes interviews met ervaren leraren.

Hiermee weten we nog niet met zekerheid wat er feitelijk in lessen Nederlands aan schrijfonderwijs gebeurt. Via de methoden krijgen we een beeld van het beoogd curriculum, een uitwerking van leerlijnen die bedoeld zijn om de kerndoelen te realiseren en om toe te werken naar de eindtermen van de examenprogramma's Nederlands vmbo. Leraren interpretern dit leerplan en maken daarin eigen keuzes. Via de interviews krijgen we een beeld van die keuzes en het uitgevoerde curriculum zoals deze leraren dit zien, het gerapporteerde curriculum als het ware.

Uit onderzoek is bekend dat er verschil is tussen wat leraren zeggen te doen en het feitelijke onderwijsleerproces zoals dat in de klas gestalte krijgt. Ook weten we niet in hoeverre deze selectie van zes leraren representatief is voor alle leraren Nederlands in het vmbo. Door nader onderzoek en in besprekingen met experts kan dit beeld geverifieerd en zo nodig bijgesteld worden. We vatten het geschetste beeld nog eens kort samen.

Bestede tijd

De methoden ruimen slechts een beperkt aantal pagina's in voor schrijftaken en ondersteunende vaardigheden, respectievelijk ongeveer 10% en 7-10%, samen 17-20%.

Opvallend is dat bij twee leraren de geschatte besteding van de lestijd daarop aansluit en dat de andere leraren (veel) meer tijd aan schrijfvaardigheid zeggen te besteden. De bestede tijd aan schrijfvaardigheid inclusief ondersteunende vaardigheden loopt uiteen van 20% tot 45% van de totale lestijd. Het aantal volledige schrijftaken varieert van drie tot twintig, vijf à zes komt het meest voor. Zie Tabel 3.

Tabel 3. Gerapporteerde lestijd besteed aan schrijven, inclusief ondersteunende vaardigheden

	Werkman (NN)	Wiekeraad (NN)	Jansen (ON)	Zijlstra (ON)	De Graaf (Talent)	Nieborg (Talent)
Schrijfonderwijs	15%	16%	20%		11%	10%
Ondersteunende vaardigheden	20%	16%	25%		20%	10%
Totaal	35%	32%	45%	20%	31%	20%
Schrijftaken per jaar	5	6	3	20	5	9

Methoden en/of eigen materiaal

Vijf van de zes leraren volgen hun methode vrij getrouw, ze zijn ook tevreden over de methode. De zesde slaat bepaalde deelopdrachten over en biedt aanvullende opdrachten creatief schrijven aan. Deze leraar is minder tevreden over de methode. Vier andere leraren vullen de opdrachten uit het boek actuele schrijftaken en aanvullende opdrachten bij bijvoorbeeld een boekverslag. Vijf leraren hebben laten weten boek- en filmverslagen te laten schrijven.

Schrijftaken

Schrijftaken op niveau 2F uit het referentiekader taal die niet in de methoden worden behandeld (notities en aantekeningen maken), worden ook niet door de leraren genoemd. Alle leraren laten (voornamelijk zakelijke) brieven schrijven en (informatieve) verslagen. Andere teksten die in alle methoden voorbij komen (instructies, advertenties en overtuigende teksten), worden niet door alle leraren genoemd.

De methodebeschrijving laat zien dat de methoden verschillen in de omgang met andere taken uit het referentiekader taal, zoals berichten, werkstukken, onderhoudende teksten, collages, muurkranten: bepaalde taken komen in de ene methode uitgebreid aan de orde, in andere terloops of helemaal niet. De interviews laten zien dat de leraren deze variatie nog groter maken door eigen teksttypen toe te voegen. Veel teksttypen komen één keer aan bod, alleen zakelijke brieven en de boekverslagen worden herhaaldelijk geschreven. Hoe vaak leerlingen per leerjaar teksten schrijven, varieert ook enorm per leraar: van twee tot twintig teksten per leerjaar.

Het maakt al met al nogal wat uit welke methode wordt gebruikt en bij welke leraar de leerlingen in de klas zitten: in het ene geval krijgen zij schrijftaken aangeboden die bij een andere leraar helemaal geen rol spelen.

In de methoden is geen systematisch aangebrachte toenemende complexiteit in taken te ontdekken. Ook de interviews bevestigen dit: er lijkt geen enkele consensus te bestaan tussen methoden en leraren over welke taak in welk leerjaar aan de orde zou moeten komen of op welke manier voor toenemende complexiteit kan worden gezorgd.

Samenhang met andere vakonderdelen

Alle leraren leggen een relatie tussen het schrijfonderwijs en het fictieonderwijs, ook als hun methoden daar weinig aanleiding toe geven.

Wat de relatie van lees- en schrijfonderwijs betreft verwijzen deze leraren naar de methoden, die alle drie via tekstanalytische deelopdrachten – vragen bij een leestekst - oriënteren op het te schrijven teksttype.

Schrijfproces

De variatie in aandacht voor de verschillende fasen van het schrijfproces is in de methoden al aanzienlijk, maar wordt door de leraren nog eens vergroot.

In de methoden is veel aandacht voor de oriëntatie op de schrijftaak (a) en drie leraren vullen deze oriëntatie nog aan door het bespreken van zelf verzamelde voorbeelden.

Het voorbereiden van de inhoud (b) gaat meestal via het aanreiken van informatie, in de methoden en in de praktijk. Soms mogen leerlingen gestuurd zelf informatie verzamelen. Van een schrijfplan maken is in de methoden geen sprake en slechts een leraar laat soms een schrijfplan in de vorm van een schema maken.

Wat betreft de uitvoering van de schrijftaak (c), geven drie leraren vooraf specifieke aanwijzingen voor het schrijven van zakelijke brieven en geven de anderen via voorbeelden aan wat goed is.

Bij drie van de zes leraren vindt reflectie op de tekst (d) plaats door leerlingen onderling commentaar te laten geven (meestal in duo's). Het doel hiervan is dat de leerlingen van elkaar leren en succeservaringen opdoen. Maar deze drie leraren controleren niet of hun leerlingen iets doen met de tekstreflecties: er wordt geen opdracht gegeven tot herschrijven of het herschrijven wordt niet gecontroleerd. De meeste van de geïnterviewde leraren geven alleen

een herschrijfopdracht in bijzondere gevallen: een foutieve uitvoering, een onvoldoende boekverslag of een tekst die buiten de school wordt gelezen.

Reflectie op het schrijfproces (e) komt maar bij een leraar echt aan de orde. De andere leraren doen het niet of sporadisch.

Evaluatie

Alle leraren zeggen alle volledige schrijftaken klassikaal en individueel te bespreken en ze hanteren daarbij deels tekstafhankelijke criteria: er worden geen algemene beoordelingsmodellen gebruikt. Niet alle volledige schrijftaken worden van een cijfer voorzien: bij vijf leraren ongeveer drie per jaar. De zesde leraar laat ongeveer twintig teksten schrijven per jaar, die bijna allemaal van een cijfer worden voorzien.

Het gewicht van schrijven in het schoolexamen (SE) varieert sterk bij deze leraren. In een geval is het gering, maar onduidelijk en bij de andere vijf loopt het uiteen van 0% (NB) tot 50%. Bij de overige leraren zijn de gewichten twee keer ongeveer 10% en een keer 30%.

De meeste leraren zijn overwegend tevreden over hun schrijfonderwijs, gezien de motivatie van de leerlingen en de resultaten. Tijdgebrek speelt een rol bij de geuite ontevredenheid: men zou graag meer (individueel) aan schrijven willen doen.

Afspraken in de sectie

Gedachtewisselingen tussen leraren over schrijfvaardigheid spelen zich alleen af op het praktisch niveau: rondom gemeenschappelijke opdrachten en toetsen, of de beoordeling en normering van toetsen in het school- of centraal examen. Ze zijn meer incidenteel van aard dan structureel.

Tevredenheid

Twee van de zes leraren zijn niet tevreden over hun schrijfonderwijs, de andere vier zijn overwegend wel tevreden. Twee leraren noemen het een sterk punt dat ze hun leerlingen weten te motiveren. Andere sterke punten die leraren ieder afzonderlijk noemen, zijn onder meer het aanbieden van goede en foute voorbeelden, goede resultaten op het CE, de vooruitgang van de leerlingen, en dat de leerlingen hun eigen vorderingen zien.

Conclusies

Om te bepalen of het hierboven geschetste beeld klopt, is nader onderzoek wenselijk. Het zou bijvoorbeeld kunnen zijn dat de nieuwe edities van methoden, die naar aanleiding van het referentiekader taal zijn verschenen, meer coherentie vertonen.

We kunnen al wel concluderen dat het curriculum Nederlands in het vmbo-k tamelijk divers wordt ingevuld. De verschillen uit zich in verschillende onderdelen van het curriculaire spinnenweb (zie figuur 1): in elk geval in leerinhouden, leeractiviteiten, bronnen en materialen, tijd, en toetsing. De verschillen die in dit onderzoek naar voren komen qua hoeveelheid bestede tijd, aangeboden taken, aandacht voor verschillende schrijffasen en ruimte voor schrijven in het schoolexamen, zijn aanzienlijk.

Er zijn ook overeenkomsten tussen de gerapporteerde curricula. Zo melden de leraren allemaal dat er meerdere schrijfopdrachten worden verstrekt en koppelen alle leraren het schrijfonderwijs ook aan hun fictie-onderwijs. Ook vullen de leraren de methode aan, al is dat op verschillende gebieden en in verschillende mate. Ten slotte besteden ze allemaal aandacht aan de bespreking van de leerlingproducten.



Figuur 1. Curriculair Spinnenweb (Bron: Thijs & Van den Akker, 2009)

Verschillen in didactiek zijn op zichzelf in het geheel niet bezwaarlijk, maar het beeld dat uit dit onderzoek naar voren komt, wijst erop dat er onduidelijkheid is over de schrijfdoelen van het vak, het gewicht ervan en de opbouw door de jaren heen. Wellicht dat meer duidelijkheid hierover het schrijfonderwijs kan versterken, door een verdere uitwerking van het referentiekader taal.

Uit de interviews met de leraren valt niet goed op te maken welke behoeftes zij hebben voor de verbetering van hun schrijfonderwijs, behalve meer tijd. Wellicht zijn ze ook gebaat bij goede voorbeelden van tijdbesparende schrijfdidactieken, zoals effectief werken met *peer response* en *modeling*. Omdat de leraren rapporteren niet of nauwelijks te werken met algemene beoordelingsmodellen, ligt in het ontwikkelen van goede voorbeelden hiervan wellicht ook een kans op versterking van het schrijfonderwijs besloten.

3. Schrijfvaardigheid in de onderbouw havo/vwo

In dit hoofdstuk presenteren we de resultaten van het onderzoek naar onderwijs in schrijfvaardigheid in de onderbouw van havo/vwo. We hebben ons hierbij op de papieren versies van de methoden geconcentreerd, omdat die op de meeste scholen leidend zijn voor het onderwijs.

Eerst beschrijven we hoe schrijfvaardigheid in drie methoden Nederlands voor de onderbouw havo/vwo is uitgewerkt in *Nieuw Nederlands*, *Op Niveau* en *Talent* (paragraaf 3.1). Daarna geven we op basis van gestructureerde interviews weer wat zes ervaren leraren – twee per methode – vertellen over de wijze waarop op hun school het onderwijs in schrijfvaardigheid wordt uitgevoerd (paragraaf 3.2).

Het hoofdstuk sluit af met een synopsis waarin we ingaan de leerplankundige consequenties die uit deze gegevens zijn te trekken.

3.1 Schrijven in de methoden Nieuw Nederlands, Op Niveau en Talent

De beschrijving van schrijfvaardigheid in drie methoden voor Nederlands is tot stand gekomen op basis van de volgende vragen.

1. Hoeveel procent van de methode wordt besteed aan schrijfvaardigheid?
2. Welke taken komen aan de orde en hoe vaak?
3. Hoeveel procent van de methode wordt besteed aan schrijfvaardigheid?
 - a. schrijftaken (taken, deeltaken, schrijfproces, samenhang, afstemming op doel en publiek, leesbaarheid);
 - b. ondersteunende vaardigheden (spelling, interpunctie, woordenschat en woordgebruik, grammatica anders dan ontleden)
4. Welke taken komen aan de orde?

Is er sprake van toenemende complexiteit in taken over de leerjaren heen, en zo ja, waaruit blijkt deze? (Het gaat hierbij om 'afstand', die naar voren komt in de mate van formaliteit en in het onderwerp qua mate van voorkennis, moeilijkheidsgraad, betrokkenheid van de leerling)
5. Welke kenmerken van de taakuitvoering worden aan de orde gesteld?
6. Wordt er een relatie gelegd tussen schrijven en andere taalvaardigheden?
7. Is er expliciete aandacht voor de fasen van het schrijfproces?
 - a. Oriëntatie op de schrijftaak (genre, doel, publiek), via het laten bestuderen van voorbeelden, het laten oproepen van voorkennis of het aanreiken van kennis
 - b. Inhoud voorbereiden, via het laten verzamelen of aanreiken van informatie en het laten maken van een plan voor de tekst
 - c. Uitvoering van de schrijftaak, via suggesties voor woordkeus, zinsbouw, stijl, tekst- of alineaopbouw
 - d. Reflectie op en revisie van de tekst, via reflectievragen, revisieopdrachten en samenwerking met medeleerlingen
 - e. Reflectie op het schrijfproces, via reflectievragen en samenspraak met medeleerlingen en/of docent.
8. Is er sprake van het aanleggen van een schrijfdossier? Zo ja, wat houdt dit in en welke ondersteuning wordt erbij geboden?

9. Bieden de methoden toetsen aan op het gebied van schrijfvaardigheid?
 Betreft het formatieve of summatieve toetsen? Welke taken worden getoetst? Is er een taakoverstijgend beoordelingsmodel? Zijn er (ook) taakspecifieke beoordelingsmodellen?

Hierna volgt een overzicht van de bevindingen uit de methode-analyse. In bijlage 4, 5 en 6 kunt de afzonderlijke beschrijvingen per methode nalezen.

1. Hoeveel procent van de methode wordt besteed aan schrijfvaardigheid?

a) schrijftaken (taken, deeltaken, schrijfproces, samenhang, afstemming op doel en publiek, leesbaarheid);

b) ondersteunende vaardigheden (spelling, interpunctie, woordenschat en woordgebruik, grammatica anders dan ontleden).

Gemiddeld besteden de methoden 7 tot 8% van het aantal pagina's aan schrijftaken zoals hierboven omschreven (*Talent* 8%, *Nieuw Nederlands* 7%, *Op Niveau* 8%). Wat de ondersteunende vaardigheden betreft, wordt aan spelling en interpunctie gemiddeld 8 tot 11% van het aantal pagina's besteed (*Talent* 8%, *Op Niveau* 8%, *Nieuw Nederlands* 11%). Woordenschat en woordgebruik komen in alle methoden aan de orde als apart onderdeel, maar richten zich daarbij op leesvaardigheid en niet op schrijfvaardigheid.

Grammatica anders dan ontleden komt alleen voor in het derde deel van *Op Niveau* (8%).

In *Talent* zijn de paragrafen Informatie ondersteunend voor de productieve vaardigheden en dus ook voor schrijven (per deel 6%).

De eindopdrachten respectievelijk taken in *Nieuw Nederlands* en *Op Niveau* doen ook een beroep op schrijfvaardigheid (2, respectievelijk 3%).

Al met al besteedt *Nieuw Nederlands* gemiddeld 20% van het aantal pagina's aan schrijfvaardigheid en ondersteunende vaardigheden, *Op Niveau* 22% en *Talent* 22%.

Zie tabel 4 voor een overzicht.

Tabel 4. Aandeel schrijfvaardigheid in drie methoden Nederlands onderbouw h/v (in percentages van het aantal pagina's) en aantal volledige schrijfoopdrachten

	<i>Nieuw Nederlands</i>	<i>Op Niveau</i>	<i>Talent</i>
Schrijfvaardigheid	7%	8%	7%
Ondersteunende deelvaardigheden	11% + 2%	8% + 8% + 3%	8% + 6%
Totaal	20%	22%	22%

2. Welke taken komen aan de orde, en hoe vaak?

Er is gekeken of de taken *Op Niveau* 2F van het referentiekader taal in de methoden aan bod komen. Die taken behandelen we eerst. Daarna gaan we in op het voorkomen van taken op niveau 1F en 3F van het referentiekader taal. We sluiten af met een tabel met een overzicht van de bevindingen.

Wanneer gesproken wordt over een *uitgebreide* behandeling van de taak, wil dit zeggen: de taak komt tenminste één maal uitvoerig aan de orde, via theorie, receptieve opdrachten, deeltaken en een volledige taakuitvoering. Wanneer gesproken wordt over een *terloopse* behandeling wil dit zeggen dat een of meer van bovengenoemde aspecten ontbreken.

Correspondentie:

Aan e-mails besteedt *Nieuw Nederlands* uitgebreid aandacht in deel 1 en *Op Niveau* eveneens in deel 1. In *Talent* komen ze niet aan de orde.

Informeel brieven komen in *Nieuw Nederlands* uitgebreid aan de orde in deel 1, in *Op Niveau* terloops in deel 1, en in *Talent* niet.

Eenvoudige zakelijke brieven worden uitgebreid aan de orde gesteld in deel 2 van *Nieuw Nederlands*, deel 2 van *Op Niveau* en deel 2 van *Talent*.

Schriftelijke verzoeken komen uitgebreid aan de orde in deel 3 van *Nieuw Nederlands*; in de andere twee methoden niet.

Formulieren, berichten, advertenties en aantekeningen

Notities komen in geen van de methoden aan de orde.

Berichten komen uitgebreid aan de orde in *Nieuw Nederlands* (deel 1 en deel 3), terloops in *Op Niveau* (deel 1) en uitgebreid in *Talent* (deel 1 en deel 2).

Instructies worden terloops behandeld in *Nieuw Nederlands* (deel 1), uitgebreid in *Op Niveau* (deel 2) en niet in *Talent*.

Advertenties worden uitgebreid behandeld in *Nieuw Nederlands* (deel 2) en *Op Niveau* (deel 1), en niet in *Talent*.

Aantekeningen komen in geen van de methoden aan de orde.

Verslagen, werkstukken, samenvattingen, artikelen

Verslagen komen in alle drie de methoden uitgebreid aan de orde: *Nieuw Nederlands* (deel 2 en 3), *Op Niveau* (deel 1 en terloops in deel 2) en *Talent* (alle delen).

Werkstukken worden uitgebreid behandeld in *Nieuw Nederlands* (deel 2) en *Op Niveau* (deel 1), maar niet in *Talent*.

Onderhoudende teksten komen uitgebreid aan de orde in *Talent* (deel 2), in de andere methoden niet.

Overtuigende teksten worden uitgebreid behandeld in alle drie de methoden: *Nieuw Nederlands* (deel 1, 2 en 3), *Op Niveau* (deel 1 en deel 3) en *Talent* (alle delen).

Collages komen uitgebreid aan de orde in *Nieuw Nederlands* (deel 1 en 3, terloops in deel 2), niet in *Op Niveau* en *Talent*.

Kranten of muurkranten komen uitgebreid aan de orde in *Nieuw Nederlands* (deel 1), *Op Niveau* (deel 3) en niet in *Talent*.

Uit bovenstaand overzicht (zie ook tabel 5 hieronder) blijkt allereerst dat een paar schrijftaken op niveau 2F door geen van de drie methoden worden aangeboden: notities en aantekeningen. Ten tweede blijkt dat het voor zeer veel schrijftaken op niveau 2F nogal wat uitmaakt welke methode wordt gebruikt: berichten, instructies, advertenties, werkstukken, onderhoudende teksten, collages en kranten/muurkranten komen in de ene methode uitgebreid aan de orde, in de andere terloops of helemaal niet.

Komen er ook taken aan de orde van niveau 1F en/of niveau 3F? In welk methodedeel of -delen?

De methoden bieden ook schrijftaken aan op niveau 1F en 3F.

Voor 1F gaat het om het formulier (terloops in deel 1 van *Nieuw Nederlands* en uitgebreid in deel 3 van *Op Niveau*) en vrij schrijven (terloops in deel 2 en deel 3 van *Nieuw Nederlands*, terloops in deel 2 van *Op Niveau*).

Voor 3F gaat het om de informatieve tekst (uitgebreid in deel 1 van *Op Niveau*; uitgebreid in deel 1 en 3 van *Talent*), de uiteenzettende tekst (uitgebreid in deel 3 van *Nieuw Nederlands* en deel 2 van *Op Niveau*), de beschouwende tekst (terloops in deel 3 van *Op Niveau*) en het artikel (terloops in deel 3 van *Op Niveau*).

Men kan zich afvragen in hoeverre de niveau-indeling van het referentiekader taal terecht is als het gaat om bovengenoemde teksttypen. Maar ook dan geldt, evenals we hierboven vaststelden bij de taken op niveau 2F, dat het nogal wat uitmaakt welke methode wordt gebruikt: leerlingen

krijgen in de ene methode een uitgebreid aanbod van bepaalde schrijftaken die in de andere methode niet of terloops een rol spelen.

De methode *Op Niveau* biedt enkele schrijftaken aan die binnen het referentiekader taal te plaatsen zijn onder het verder niet in taken gespecificeerde vrij schrijven, zoals dialogen schrijven in deel 1 en een fabel schrijven in deel 3.

In tabel 5 vatten we de voorgaande informatie nog eens samen. De tabel geeft een indicatie van de aandacht die de methoden besteden de genoemde taken. Zie voor een beter begrip van de betekenis van de kruisjes in de methodebeschrijvingen achterin deze publicatie. Er is weinig consensus tussen de methoden over hoeveel aandacht de verschillende taken uit het referentiekader verdienen.

Tabel 5. *Overzicht van de behandeling van taken uit het referentiekader taal in drie methoden*

Taak Niveau 2F		<i>Nieuw Nederlands</i>	<i>Op Niveau</i>	<i>Talent</i>
1. Correspondentie	e-mails kaart (1F)	xx	xx	
	informele brieven	xx	x	
	eenvoudige zakelijke brieven	xx	xx	xx
	schriftelijke verzoeken		xx	
2. Formulieren invullen, berichten, advertenties en aantekeningen	formulier (1F) notities	x	xx	
	berichten	xxxx	x	xxxx
	instructies	x	xx	
	advertenties aantekeningen	xx	xx	x
3. Verslagen, werkstukken, samenvattingen, artikelen	verslagen	xxxx	xxx	xxxxxxxxxxx
	uiteenzettende tekst (3F)	xx	xx	
	informatieve tekst (3F)		xx	xxxxxxxxxxx xx
	meninggevende tekst (3F)		xx	
	beschouwende tekst (3F)			
	artikel (3F)			
	werkstukken		xx	
	onderhoudende teksten			xx
	overtuigende teksten	xxxxxx	xxx (havo) xxxx (vwo)	xxxxxxxxxxx xx
	collages	xxxxx		
	kranten of muurkranten	Xx	xx	
4. Vrij schrijven (alleen 1F)		xx	x	

Is er sprake van toenemende complexiteit in taken over de leerjaren heen en zo ja, waaruit blijkt deze? (Het gaat hierbij om ‘afstand’, die naar voren komt in de mate van formaliteit en in het onderwerp qua mate van voorkennis, moeilijkheidsgraad, betrokkenheid van de leerling)

Uit geen van de methoden valt een systematisch aangebrachte toenemende complexiteit in taken af te leiden. Zie daarvoor ook de methodebeschrijvingen achterin deze publicatie, waarin de mate van behandeling van taken over de leerjaren heen is weergegeven.

3. Welke kenmerken van de taakuitvoering worden aan de orde gesteld?

De meeste taakkenmerken worden bij alle drie de methoden uitgebreid aan de orde gesteld in tenminste één van de methodedelen.

Uitzonderingen zijn de volgende:

- in *Nieuw Nederlands* komt het kenmerk grammatica (zinsconstructie) correct hanteren niet aan de orde.
- in *Talent* komt het kenmerk tussenkopjes aanbrengen niet aan de orde.

4. Wordt er een relatie gelegd tussen schrijven en andere taalvaardigheden?

Nieuw Nederlands legt in deel 2 één maal een relatie tussen Schrijven en Studievaardigheid en in deel 3 één maal een relatie met Lezen.

In alle delen van *Op Niveau* wordt regelmatig de relatie gelegd tussen Schrijven en Lezen, in deel 3 wordt ook verwezen naar grammatica, taalbeschouwing en fictie.

In *Talent* wordt geen expliciete relatie gelegd tussen Schrijven en andere taalvaardigheden; wel wordt in deze methode veel van de voor Schrijven relevante leerstof al eerder behandeld in het onderdeel Lezen.

5. Is er expliciete aandacht voor de fasen van het schrijfproces?

a) Oriëntatie op de schrijftaak (genre, doel, publiek), via het laten bestuderen van voorbeelden, het laten oproepen van voorkennis of het aanreiken van kennis

In de methoden wordt bij vrijwel alle schrijftaken theorie aangeboden met vragen daarover, en worden receptieve opdrachten (analyse van voorbeeldteksten) en/of productieve opdrachten (delen van de tekst schrijven) uitgevoerd voordat met de volledige schrijftaak wordt begonnen. *Nieuw Nederlands* en *Talent* zijn hierin consequenter dan *Op Niveau*.

b) Inhoud voorbereiden, via het laten verzamelen of aanreiken van informatie en het laten maken van een plan voor de tekst

Voor *Nieuw Nederlands* en *Op Niveau* geldt dat informatie vaker wordt aangereikt dan door de leerlingen zelf verzameld. De leerlingen krijgen meestal via deelopdrachten aanwijzingen voor de inhoud en opbouw van de tekst, zodat ze niet zelf een schrijfplan hoeven te maken.

Talent besteedt wat meer aandacht aan deze fase. Het voorbereiden van het schrijven komt daar aan de orde in de vorm van deelopdrachten als: verzamel informatie, neem het schema over, of in deel 3: voer stap 2 van het schrijfplan uit. Dit schrijfplan is in de delen 2 en 3 opgenomen bij de stappenplannen achterin het boek. In deel 1 wordt voor de voorbereiding van de inhoud gewerkt met het begrip ‘5W- + 1H-vragen’. In alle delen van *Talent* wordt in de paragrafen Informatie nader ingegaan op verschillende manieren van, en bronnen voor het zoeken en verzamelen van informatie, zoals het houden van een enquête en het zoeken op internet.

c) Uitvoering van de schrijftaak, via suggesties voor woordkeus, zinsbouw, stijl, tekst- of alineaoopbouw

Voor woordkeus, zinsbouw en stijl worden in alle drie de methoden vooral aanwijzingen gegeven die betrekking hebben op de keuze van een formele dan wel informele stijl en op het gebruik van vaste elementen in een bepaald genre, bijvoorbeeld de inleiding in de vorm van een sfeertekening bij een reisverslag. Daarbij worden dan suggesties gedaan voor het gebruik van bepaalde woorden of zinswendingen. Voor tekst- en alineaoopbouw zie wat hierboven is gesteld onder b).

d) Reflectie op en revisie van de tekst, via reflectievragen, revisieopdrachten en samenwerking met medeleerlingen

Reflectievragen kunnen de vorm hebben van een algemeen (taakoverstijgend) commentaarformulier of beoordelingsmodel; ze kunnen ook de vorm hebben van vragen of aandachtspunten die specifiek betrekking hebben op de schrijftaak die aan de orde is. Ook kan aan de leerlingen gevraagd worden zelf aandachtspunten voor reflectie te bedenken en deze vervolgens te hanteren.

Nieuw Nederlands geeft geen algemeen commentaarformulier of beoordelingsmodel. De methode geeft bij de kleinere volledige taken en bij sommige deeltaken vragen of aandachtspunten voor reflectie die specifiek betrekking hebben op de (deel)taak die aan de orde is. Bij de grotere taken waarmee iedere paragraaf Schrijven afsluit, is reflectie op de tekst af en toe (gemiddeld twee keer van de zes) aanwezig. Als ze aanwezig is, heeft ze de vorm van de opdracht aan de leerlingen om de beste schrijfproducten uit te kiezen. Op de criteria daarvoor wordt amper gereflecteerd.

Ook *Op Niveau* geeft geen algemeen commentaarformulier of beoordelingsmodel. Wel zijn er min of meer taakspecifieke beoordelingsformulieren. Deze formulieren maken geen deel uit van het methodedeel of het werkboek, maar staan op www.opniveau-online.nl. Ook in de methode zelf is er bijna altijd sprake van reflectie aan de hand van taakspecifieke aandachtspunten.

Ook *Talent* geeft geen algemeen commentaarformulier of beoordelingsmodel. Wel geeft de methode bij elke schrijftaak reflectievragen in stap 4 van het schrijfplan: nakijken. De geschreven tekst wordt via een taakspecifieke deelopdracht nagekeken en de vragen die daarbij worden gesteld refereren aan de in het hoofdstuk behandelde theorie. Vanaf het laatste hoofdstuk in deel 1 havo/vwo worden hierbij twee rondes onderscheiden. In de eerste ronde hebben de gestelde vragen betrekking op de inhoud en opbouw van de onderhavige tekst, in de tweede ronde op taalgebruik en spelling. Voor de beoordeling van de teksten uit de schrijftoetsen die te vinden zijn in de docentenhandleiding op www.talent-malmberg.nl, krijgt de leraar wel een vrij algemeen beoordelingsmodel aangereikt, inclusief weging van onderdelen. Dit model kent de volgende onderdelen: Voorbereiden en, onder Uitvoeren: Eindversie, Inhoud, Opbouw, Taalgebruik, Uiterlijke verzorging. De aandachtspunten die bij de laatste vier onderdelen genoemd worden, variëren echter min of meer per taak.

Revisieopdrachten zijn expliciete opdrachten om de tekst te verbeteren/herschrijven, na de reflectie op die tekst.

In *Nieuw Nederlands* wordt zo'n opdracht gegeven bij de kleinere volledige taken en bij sommige deeltaken. Daarbij valt op dat dit in deel 2 vrijwel nooit het geval is en in deel 1 vrijwel altijd. Revisieopdrachten worden niet gegeven bij de grotere volledige taken waarmee iedere paragraaf Schrijven afsluit.

Op Niveau geeft revisieopdrachten bij gemiddeld de helft van de grotere volledige schrijftaken. In alle delen worden regelmatig revisieopdrachten gegeven bij deeltaken.

Talent geeft als stap 5 in het schrijfplan: herschrijven. Nadat de geschreven tekst via de taakspecifieke deelopdracht is nagekeken, krijgt de leerling bij elke volledige schrijftaak de opdracht het commentaar te verwerken en de tekst te verbeteren.

Samenwerking met medeleerlingen in de reflectiefase is in *Nieuw Nederlands* zeer frequent. Bijna in alle gevallen waarin op de tekst wordt gereflecteerd, gebeurt dit samen met een medeleerling die commentaar geeft. Bij de grotere taken waarmee iedere paragraaf Schrijven afsluit, is er in het geval van reflectie vaak sprake van samenwerking met meer leerlingen. *Op Niveau* laat de leerlingen in deel 3 bij reflectieopdrachten vrijwel altijd samenwerken met een medeleerling die commentaar geeft op de tekst; in de delen 1 en 2 komt dit slechts één keer voor.

In *Talent* wordt in ruim de helft van de gevallen een klasgenoot betrokken bij het reflecteren op de eerste versie van de tekst (peerreview). In deel 1 is dit twee keer het geval, in deel 2 vijf van de zes keer en in de delen 3 vier van de acht keer. In de andere gevallen moet de schrijver dit nakijken alleen doen.

e) Reflectie op het schrijfproces, via reflectievragen en samenspraak met medeleerlingen en/of docent.

Dit komt alleen (sporadisch) voor bij *Talent*. In deel 1 wordt enkele keren via deelopdrachten teruggekeken op de aanpak van het schrijven en het informatie verzamelen. In deel 2 wordt zo twee keer gereflecteerd op deeltaken in het proces. In de delen 3 wordt niet meer gereflecteerd op het schrijfproces.

Uit het bovenstaande valt te concluderen dat de methoden *Nieuw Nederlands* en *Op Niveau* geen systematische opbouw of afbouw laten zien in de mate van hulp en sturing bij het schrijfproces. Integendeel, de wijze waarop methoden reflectievragen en revisieopdrachten in het ene deel wel aanbieden en in het volgende niet (of omgekeerd), lijkt slechts af te hangen van toevallige beslissingen door de teams die aan de verschillende methodedelen werken. Bij *Talent* wordt het schrijfplan in deel 1 opgebouwd, daarna consequent volgehouden. De reflectievragen die worden gesteld zijn echter taak- en hoofdstukspecifiek. Ook bij *Talent* is hierin geen systematische op- of afbouw te herkennen.

6. Is er sprake van het aanleggen van een schrijfdossier? Zo ja, wat houdt dit in en welke ondersteuning wordt erbij geboden?

Bij geen van de methoden is er sprake van het aanleggen van een schrijfdossier.

Bij *Nieuw Nederlands* en *Op Niveau* is er wel sprake van een taalportfolio.

In *Nieuw Nederlands* maakt dat deel uit van het activiteitenboek en moeten leerlingen er teksten in bewaren, niet alleen uit de onderdelen Schrijven maar ook uit andere onderdelen. In deel 3 wordt de opdracht gegeven de tien beste producten te kiezen die de leerling bij Nederlands heeft gemaakt.

In *Op Niveau* moeten de belangrijkste opdrachten in het taalportfolio komen die de leerling maakt voor het fictiedossier, voor Lees vaardig, voor Schrijf vaardig en voor het Miniproject. Zichtbare ondersteuning bij het taalportfolio is in beide gevallen afwezig.

7. Bieden de methoden toetsen aan op het gebied van schrijfvaardigheid?

In *Nieuw Nederlands* worden geen toetsen aangeboden voor schrijfvaardigheid.

De werkboeken bij de eerste drie methodedelen van *Op Niveau* en *Talent* bevatten in ieder blok respectievelijk hoofdstuk een zelftest voor alle behandelde onderdelen. In *Op Niveau* wordt daarbij voor Schrijven vrijwel alleen de theorie bevraagd die is aangeboden; af en toe moet een zin of een korte passage worden herschreven. In *Talent* wordt ook de theorie bevraagd die is aangeboden en moeten deeltaken worden uitgevoerd.

Betreft het formatieve of summatieve toetsen?

Het betreft formatieve toetsen in de vorm van een zelftest, op grond waarvan de leerling kan bepalen of hij verder moet met herhaling dan wel verdieping.

Welke taken worden getoetst? Welke kenmerken van de taakuitvoering zijn opgenomen in het taakoverstijgende beoordelingsmodel?

Er worden in de methoden geen volledige schrijftaken getoetst.

Is er een taakoverstijgend beoordelingsmodel?

Geen van de methoden heeft een taakoverstijgend beoordelingsmodel.

Zijn er (ook) taakspecifieke beoordelingsmodellen?

Methodedeel 3 van *Nieuw Nederlands* bevat taakspecifieke beoordelingsmodellen voor een niet nader gedefinieerde tekst, een poster, een betoog en een uiteenzetting.

Op www.opniveau-online.nl zijn taakspecifieke beoordelingsformulieren te vinden voor de instructie, het interviewverslag (deel 2) en de klachtenbrief (deel 3).

Talent biedt in de docentenhandleiding op www.Talent-malmberg.nl voor de beoordeling van de schrijfpdracht in de schrijftoetsen een qua structuur algemeen beoordelingsmodel, dat min of meer taakspecifiek wordt uitgewerkt.

Welke kenmerken van de taakuitvoering zijn opgenomen in het taakoverstijgende beoordelingsmodel?

Niet van toepassing.

3.2 Schrijven in de praktijk van de onderbouw havo/vwo

Om een beeld te krijgen van de (gerapporteerde) praktijk van het schrijfonderwijs in de bovenbouw van havo en vwo zijn zes leraren geïnterviewd van verschillende scholen in het land (in Amersfoort, Oldenzaal, Rotterdam, Zuidlaren en het midden en zuidwesten van het land). De leraren hebben alle meerdere jaren ervaring in de onderbouw van havo en vwo.

De volgende vragenlijst is bij deze interviews gehanteerd.

1. Hoeveel procent van de tijd besteed je per leerjaar ongeveer aan schrijfonderwijs? Hoeveel volledige schrijfpdrachten geef je de leerlingen per leerjaar? Hoeveel tijd besteed je aan ondersteunende vaardigheden? (spelling, interpunctie, formuleren)
2. Wat voor teksten schrijven ze dan? (tekstsoorten, tekstvormen, teksttypen, genres) en hoe vaak?
3. Kun je een paar voorbeelden geven (liefst op schrift) van schrijfpdrachten die representatief zijn voor jouw schrijfonderwijs?
4. In hoeverre volg je bij het schrijfonderwijs je methode? Voor zover je de methode niet volgt, wat is daarvan de reden? Bied je vervangend of aanvullend materiaal aan? Hoe beoordeel je het onderdeel schrijfvaardigheid in de methode?
5. Leg je een relatie tussen je schrijfonderwijs en andere domeinen van het vak Nederlands, bijvoorbeeld leesonderwijs of fictieonderwijs?
6. Werk je met een schrijfdossier? Zo ja, hoe is dat vorm gegeven?
7. Besteed je aandacht aan de volgende fasen van het schrijfproces?
 - a. Oriëntatie op de schrijftaak (genre, doel, publiek), via het laten bestuderen van voorbeelden, het laten oproepen van voorkennis of het aanreiken van kennis
 - b. Inhoud voorbereiden, via het laten verzamelen of aanreiken van informatie en het laten maken van een plan voor de tekst
 - c. Uitvoering van de schrijftaak, via suggesties voor woordkeus, zinsbouw, stijl, tekst- of alineaopbouw

- d. Reflectie op en revisie van de tekst, via reflectievragen, revisieopdrachten en samenwerking met medeleerlingen
 - e. Reflectie op het schrijfproces, via reflectievragen en samenspraak met medeleerlingen en/of leraar
8. Hoe vaak bespreek en beoordeel je schrijfproducten van leerlingen en hoe doe je dat: klassikaal, individueel of beide? Mondeling, schriftelijk of beide? Welke criteria hanteer je hierbij? Gebruik je een bepaald model voor de beoordeling?
 9. Worden schrijfproducten van leerlingen alleen besproken en beoordeeld door jou, of ook door leerlingen onderling? In het laatste geval: hoe is zo'n tekstbespreking door leerlingen georganiseerd? Wat is je doel ermee?
 10. Wat is in jouw schrijfonderwijs de verhouding tussen formatieve toetsing (om de voortgang te meten, niet 'voor een cijfer') en summatieve toetsing (om de prestatie te meten, 'voor een cijfer')? Welk gewicht heeft schrijven in het rapportcijfer voor het vak Nederlands?
 11. Wisselen jullie van gedachten over het bespreken en beoordelen van schrijfvaardigheid, binnen de sectie en/of met leraren van andere scholen?
 12. Ben je tevreden over je schrijfonderwijs? Wat vind je de sterke en zwakke punten ervan?

Twee van de leraren zijn gebruikers van de methode *Nieuw Nederlands*: Rik van den Berg en Rajae Imran, twee van *Op Niveau*: Jos Bakker en José Van de Berghe (pseudoniem) en twee van *Talent*: Anneke Jonkman en Alie Krans (pseudoniem).

De interviews zijn gehouden tussen mei en oktober 2013. Ze zijn geautoriseerd door de geïnterviewden in oktober en november 2013.

3.2.1 Interview met Rik van den Berg, 3 september 2013 (Nieuw Nederlands)

Rik van den Berg werkt op het Farel College, een scholengemeenschap voor vmbo-t, havo en vwo in Amersfoort. Rik heeft ervaring met alle onderbouwklassen havo en vwo, behalve 3 vwo. Hij was tot voor kort vaksectievoorzitter en is ook verantwoordelijk voor het taalbeleid. Hij is gebruiker van *Nieuw Nederlands*.

1. Hoeveel procent van de tijd besteed je per leerjaar ongeveer aan schrijfonderwijs? Hoeveel volledige schrijfopdrachten geef je de leerlingen per leerjaar? Hoeveel tijd besteed je aan ondersteunende vaardigheden? (spelling, interpunctie, formuleren)

Rik schat dat hij 25% van de tijd besteedt aan schrijfvaardigheid en 15 à 20% aan de ondersteunende vaardigheden. De leerlingen werken aan schrijfvaardigheid niet alleen in de les, maar ook veel thuis. Ze krijgen per leerjaar zes volledige schrijfopdrachten.

2. Wat voor teksten (tekstsoorten, tekstvormen, teksttypes, genres) schrijven de leerlingen bij de volledige schrijfopdrachten en hoe vaak?

Van de zes volledige schrijfopdrachten zijn er vier boekopdrachten, gekoppeld aan het fictieonderwijs.

Een aantal daarvan heeft het karakter van vrij schrijven, waarbij de leerlingen bijvoorbeeld een gegeven verhaalbegin afmaken, of verhalen omzetten van directe in indirecte rede, of andersom.

Daarnaast schrijven de leerlingen ieder jaar een brief en maken ze een werkstuk. De brieven variëren van aard op de schaal persoonlijk-zakelijk.

3. Kun je een paar voorbeelden geven (liefst op schrift) van volledige schrijfoopdrachten die representatief zijn voor jouw schrijfonderwijs?

Voorbeelden van de opdrachten waar Rik mee werkt in klas 1, 2 e 3 zijn:

- Een (handgeschreven) brief aan groep 8 van je vorige school
- Een gestructureerd verslag van een literair boek
- Een dialoog tussen twee personages uit een boek
- Een betoog naar aanleiding van een maatschappelijke kwestie uit een boek
- Een grafrede naar aanleiding van het (laten) sterven van een personage uit een boek
- Een spannend verhaal (Met tips Hoe voer je de spanning verder op?)
- Een persoonlijke brief
- Een klachtenbrief
- Een sollicitatiebrief (motivatiebrief).

4. In hoeverre volg je bij het schrijfonderwijs je methode? Voor zover je de methode niet volgt, wat is daarvan de reden? Bied je vervangend of aanvullend materiaal aan? Hoe beoordeel je het onderdeel schrijfvaardigheid in de methode?

Rik maakt zeer beperkt gebruik van de methode. De meeste deelopdrachten doet hij niet, wel gebruikt hij opdrachten uit de methode voor het schrijven van een brief of een recensie. Verder werkt hij voor schrijven met vervangend materiaal dat hij of de sectie zelf ontworpen heeft. Hij vindt de opdrachten uit de methode niet erg creatief, maar wel bruikbaar voor als je zelf niets beters hebt. En vrij schrijven ontbreekt in de methode.

Zijn oordeel over het onderdeel schrijfvaardigheid uit de methode is dat het afdoende is ter aanvulling van wat hij voor zijn onderwijs nodig heeft.

5. Leg je een relatie tussen je schrijfonderwijs en andere domeinen van het vak Nederlands, bijvoorbeeld leesonderwijs of fictieonderwijs?

Rik legt duidelijk een relatie met fictieonderwijs, zie vraag 2.

Er is een relatie met het leesonderwijs voor zover het gaat om documenteren, wat nodig is voor het maken van het werkstuk. In het kader van taalbeleid en samenwerking met andere vakken kunnen deze werkstukken ook gemaakt worden over onderwerpen uit de andere vakken.

6. Werk je met een schrijfdossier? Zo ja, hoe is dat vorm gegeven?

Er is geen schrijfdossier. Leerlingen leveren wel hun schrijfoopdrachten digitaal in, zodat Rik ze kan opslaan en terugvinden. Maar omdat de leerlingen er zelf niets mee doen, kun je toch niet spreken van een dossier.

7. Besteed je aandacht aan de volgende fasen van het schrijfproces?

a) Oriëntatie op de schrijftaak (genre, doel, publiek), via het laten bestuderen van voorbeelden, het laten oproepen van voorkennis of het aanreiken van kennis

Rik besteedt hier veel aandacht aan: het is de basis van lezen en dus ook de basis van schrijven. Hij werkt behalve met *Nieuw Nederlands* ook met *Nieuwsbegrip*, dat hetzelfde uitgangspunt hanteert.

b) Inhoud voorbereiden, via het laten verzamelen of aanreiken van informatie en het laten maken van een plan voor de tekst

De leerlingen leren zich te documenteren voor het maken van een werkstuk, zie vraag 5. Het laten maken van een schrijfplan doet Rik zoals het aangeboden wordt in de methode.

c) Uitvoering van de schrijftaak, via suggesties voor woordkeus, zinsbouw, stijl, tekst- of alineaopbouw

Rik geeft voorafgaand aan de schrijftaak geen suggesties voor woordkeus, zinsbouw of stijl. Wel voor alineaopbouw en tekstopbouw; de leerlingen krijgen dan schema's of structuren die aangeven wat er in de tekst aanwezig moet zijn en in welke volgorde.

d) Reflectie op en revisie van de tekst, via reflectievragen, revisieopdrachten en samenwerking met medeleerlingen

De leerlingen becommentariëren elkaars teksten in duo's (geen vriendjes of burens), met behulp van een vragenlijstje, een correctieformulier of een checklist, toegesneden op de specifieke tekst. Deze commentaarformulieren komen niet uit *Nieuw Nederlands*, maar zijn door Rik zelf opgesteld.

De samenwerking is in duo's, omdat Rik de ervaring heeft dat groepsopdrachten gauw verzanden.

e) Reflectie op het schrijfproces, via reflectievragen en samenspraak met medeleerlingen en/of leraar

Hieraan doet Rik wel het een en ander. De leerlingen schrijven vaak in duo's; een zit achter de pc en de ander leest mee en geeft commentaar. Dan legt Rik tussentijds het proces stil en vraagt aan de klas: waarom gaat dit nu zoveel makkelijker dan als je alleen schrijft? Ze komen dan te spreken over de kracht van de dialoog, die het structureren makkelijker maakt en het schrijven creatiever. Of Rik laat de leerlingen mindmappen rond een gegeven woord, wat een enorme chaos oplevert aan woorden/begrippen. Dan wordt er gesproken over de vraag welke slag je nu moet maken om tot een structuur te komen voor je tekst.

8. Hoe vaak bespreek en beoordeel je schrijfproducten van leerlingen en hoe doe je dat: klassikaal, individueel of beide? Mondeling, schriftelijk of beide? Welke criteria hanteer je hierbij? Gebruik je een bepaald model voor de beoordeling?

Bij de boekopdrachten doet Rik zelf de beoordeling; brieven en werkstukken laat hij eerst door de leerlingen becommentariëren en beoordeelt hij daarna zelf. Verhalen worden niet beoordeeld, maar alleen voorgelezen en later gebundeld in een boek van de klas; het gaat bij vrij schrijven in de eerste plaats om het stimuleren van creativiteit en enthousiasme. Leerlingen mogen elkaar daarbij wel complimenten geven over elkaars teksten.

Commentaar op en beoordeling van teksten heeft bij Rik zowel klassikaal plaats als individueel en zowel mondeling als schriftelijk. De criteria hangen af van de tekstsoort; er is dus geen algemeen beoordelingsmodel.

9. Worden schrijfproducten van leerlingen alleen besproken en beoordeeld door jou, of ook door leerlingen onderling? In het laatste geval: hoe is zo'n tekstbespreking door leerlingen georganiseerd?

Wat is je doel ermee?

De eerste twee delen van deze vraag zijn al beantwoord bij vraag 7d.

Het doel van Rik is in de eerste plaats dat leerlingen andermans teksten bekijken. Het is voor hen heel leerzaam en vaak verrassend om te zien hoe andere leerlingen het hebben aangepakt en tot wat voor resultaat dat kan leiden. Vooral de zwakkere schrijvers schrikken vaak als ze zien hoe het anders en beter kan; voor hen is dat een 'wake-up call'. Wat Rik vaak doet, is de mooiste zin laten kiezen uit een tekst en bespreken waarom dat de mooiste zin is. Leerlingen ervaren dan dat er verschil is in de manier waarop je dingen kunt zeggen.

Natuurlijk heeft ook de schrijver van een tekst baat bij de feedback van een medeleerling, maar dat ligt genuanceerd. Als de ontvanger van de feedback een zwakke schrijver is, heeft hij veel aan de feedback van een betere schrijver, maar omgekeerd is minder het geval, omdat zwakke schrijvers niet zoveel verbeterpunten zien aan de tekst van een betere schrijver. Dan heeft dus de feedbackgever, in casu de zwakke schrijver, het meest aan de tekstbespreking, omdat hij goede voorbeelden ziet.

10. Wat is in jouw schrijfonderwijs de verhouding tussen formatieve toetsing (om de voortgang te meten, niet ‘voor een cijfer’) en summatieve toetsing (om de prestatie te meten, ‘voor een cijfer’)?

Welk gewicht heeft schrijven in het rapportcijfer voor het vak Nederlands?

Alle volledige schrijfp opdrachten worden becijferd door Rik. Voor de kleinere deelopdrachten geldt dit niet; Rik laat die in de klas doen, waarbij hij merkt dat het niveau dan lager is dan wat de leerlingen eigenlijk kunnen.

Het gewicht van schrijven in het rapportcijfer Nederlands berekent Rik op 25%.

11. Wisselen jullie van gedachten over het bespreken en beoordelen van schrijfvaardigheid, binnen de sectie en/of met leraren van andere scholen?

De leraren werken in de sectie veel samen, ook op het gebied van schrijfvaardigheid: ze maken samen de opdrachten en wisselen via Google Docs materialen en ideeën uit. Met leraren van andere scholen wisselen ze niet van gedachten, ook niet over schrijfvaardigheid.

12. Ben je tevreden over je schrijfonderwijs? Wat vind je de sterke en zwakke punten ervan?

Rik is niet ontevreden met wat er nu gebeurt aan schrijfonderwijs, maar hij zou willen dat er veel meer aan gedaan kon worden.

Zijn grote frustratie is dat schrijfvaardigheid, ondanks de klachten erover en het belang ervan voor het hoger onderwijs, geen deel uitmaakt van het centraal schriftelijk examen. In het schoolexamen raakt schrijfvaardigheid gauw ondergesneeuwd onder al de andere domeinen die daar getoetst worden. De urgentie om er meer aan te doen en de legitimatie daarvan naar de directie, ontbreekt zolang schrijfvaardigheid in het schoolexamen zit en niet in het centraal schriftelijk. Ook landelijk gezien is er in het schoolexamen voor leraren een grotere vrijheidsgraad om er minder aan te doen en het ook minder mee te wegen.

3.2.2 Interview met Rajae Imran, 25 juni 2013 (Nieuw Nederlands)

Rajae Imran is van oorsprong lerares Arabisch, heeft daarna de opleiding NT2 gedaan en rondt nu de lerarenopleiding Nederlands af. Ze geeft nu 5 jaar Nederlands op Ibn Ghaldoun in Rotterdam, eerst alleen op vmbo, de laatste twee jaren ook aan de onderbouw van havo en vwo, vooral klas 1 en 2. Ze is gebruiker van *Nieuw Nederlands*.

1. Hoeveel procent van de tijd besteed je per leerjaar ongeveer aan schrijfonderwijs? Hoeveel volledige schrijfp opdrachten geef je de leerlingen per leerjaar? Hoeveel tijd besteed je aan ondersteunende vaardigheden? (spelling, interpunctie, formuleren)

Rajae Imran schat dat zij 30% van de lestijd besteedt aan schrijfvaardigheid. De leerlingen krijgen vier grote schrijfp opdrachten per jaar, iedere periode van acht weken één. Daartussendoor worden enkele schrijfp opdrachten gegeven die niet becijferd worden. Aan de ondersteunende vaardigheden besteedt zij gemiddeld twee uur per week.

2. Wat voor teksten (tekstsoorten, tekstvormen, teksttypes, genres) schrijven de leerlingen bij de volledige schrijfopdrachten en hoe vaak?

Bij Rajae ligt het accent zeer sterk op de combinatie van schrijfonderwijs en fictie-onderwijs. Belangrijke opdrachten zijn een folder in het kader van boekpromotie, een recensie die een samenvatting en een mening bevat en een verslag van het beantwoorden van vragen) over een fictietekst. In een later stadium formuleren de leerlingen die vragen zelf. Daarnaast zijn er veel creatieve verwerkingsopdrachten, vaak afkomstig van Digischool. Ze vindt creatief en fantasievol schrijven motiverender voor leerlingen dan verslagen en zakelijke brieven schrijven. De tekstsoorten uit *Nieuw Nederlands* die zij behandelt, zijn: kattenbelletje, uitnodiging, e-mail en folder (deel 1), recensie, advertentie en werkstuk (deel 2), posterpresentatie en betoog (in combinatie met debatteren) (deel 3). Ze behandelt niet: nieuwsbericht en ingezonden brief (deel 1), zakelijke brief (deel 2) en uiteenzetting (deel 3). Verhalen of gedichten laat ze soms schrijven als creatieve verwerkingsopdracht bij fictie.

Waar ze niets in ziet, is het boekverslag: demotiverend en in de meeste gevallen door de leerlingen van internet gehaald. Ook het gewone verslag vindt ze demotiverend voor leerlingen en behandelt ze dus bewust niet.

3. Kun je een paar voorbeelden geven (liefst op schrift) van volledige schrijfopdrachten die representatief zijn voor jouw schrijfonderwijs?

Rajae gebruikt vooral opdrachten voor creatief schrijven die ze verwerft via Digischool. Ze geeft ook een syllabus van een collega voor het lezen van fictie. Daarin zitten instructies voor een leesdossier met twee boekverslagen, twee gedichtenopdrachten, een boekpresentatie met beoordelingsformulier en een leerstofoverzicht.

4. In hoeverre volg je bij het schrijfonderwijs je methode? Voor zover je de methode niet volgt, wat is daarvan de reden? Bied je vervangend of aanvullend materiaal aan? Hoe beoordeel je het onderdeel schrijfvaardigheid in de methode?

Rajae volgt de methode maar in geringe mate. De methode geeft te veel opdrachten en een aantal daarvan is ook demotiverend omdat ze te vroeg komen en te moeilijk zijn voor haar leerlingen. Waarom moeten leerlingen al in de brugklas een ingezonden brief schrijven, al in klas 2 een zakelijke brief en al in klas 3 een uiteenzetting? Welke doelen zijn daarmee gediend? Daar hebben ze in het gewone leven nog helemaal niet mee te maken en het kan dus beter aan de orde komen in de bovenbouw.

Ze vindt haar eigen opdrachten motiverender en biedt dus in ruime mate vervangend en aanvullend materiaal aan. Voorbeelden daarvan vind je op <http://gedruktelethers.weebly.com>. Ze is redelijk enthousiast over de methode *Nieuw Nederlands*, maar nu net niet over het onderdeel schrijfvaardigheid, om bovenstaande redenen.

5. Leg je een relatie tussen je schrijfonderwijs en andere domeinen van het vak Nederlands, bijvoorbeeld leesonderwijs of fictieonderwijs?

Zie het antwoord op vraag 2. Ook voor fictie maakt Rajae trouwens weinig gebruik van de methode. Centraal staan bij haar creatieve verwerkingsopdrachten, bijvoorbeeld de tijd van een verhaal veranderen of een ruimte in beeld brengen via een tekening, en het opschrijven van leeservaringen, door vragen te stellen en antwoorden te formuleren.

6. Werk je met een schrijfdossier? Zo ja, hoe is dat vorm gegeven?

De creatieve verwerkingsopdrachten die de leerlingen uitvoeren in het kader van fictie (herschrijf het einde, maak een folder, interview de hoofdpersoon enzovoort), meestal in een groepje van 3, worden door Rajae bewaard in een groepsdossier. Andere opdrachten vallen buiten dit dossier en worden bewaard in het schrift.

7. Besteed je aandacht aan de volgende fasen van het schrijfproces?

a) Oriëntatie op de schrijftaak (genre, doel, publiek), via het laten bestuderen van voorbeelden, het laten oproepen van voorkennis of het aanreiken van kennis

Hieraan besteedt Rajae aandacht door voorbeelden van teksten te laten zien (bijvoorbeeld van een recensie op de bovengenoemde website), een filmpje te laten zien, een uitleg te geven. Ook bewaart ze de beste schrijfproducten van leerlingen om die als voorbeeld te laten zien aan leerlingen in volgende leerjaren.

b) Inhoud voorbereiden, via het laten verzamelen of aanreiken van informatie en het laten maken van een plan voor de tekst

Rajae laat die verzamelen of verzamelt ze zelf voor de leerlingen via internet. Een schrijfplan vindt ze alleen aan de orde bij langere zakelijke teksten en laat ze dus niet maken.

c) Uitvoering van de schrijftaak, via suggesties voor woordkeus, zinsbouw, stijl, tekst- of alineaopbouw

Hiervoor verwijst Rajae naar de methode en de site van Onze Taal. Ze wijst verder op zaken als de noodzaak van het gebruiken van schrijftaal, het juist gebruik van hoofdletters en interpunctie, niet teveel werkwoorden achter elkaar gebruiken.

d) Reflectie op en revisie van de tekst, via reflectievragen, revisieopdrachten en samenwerking met medeleerlingen

Rajae laat leerlingen wel samen schrijven aan teksten, maar voor samen reflecteren op en reviseren van de tekst vindt ze het te vroeg in de onderbouw.

e) Reflectie op het schrijfproces, via reflectievragen en samenspraak met medeleerlingen en/of leraar

Soms worden opdrachten geëvalueerd na het uitvoeren ervan; dan wordt ingegaan op vragen als: wat was moeilijk, wat was makkelijk? Hoe ging het?

8. Hoe vaak bespreek en beoordeel je schrijfproducten van leerlingen en hoe doe je dat: klassikaal, individueel of beide? Mondeling, schriftelijk of beide? Welke criteria hanteer je hierbij? Gebruik je een bepaald model voor de beoordeling?

Volledige schrijfp opdrachten worden door Rajae altijd besproken en beoordeeld, zowel mondeling als schriftelijk via de mail. De instructie wordt klassikaal gegeven en vragen over de opdracht worden klassikaal besproken. Groepjes die aan het schrijven zijn, krijgen tips; als leerlingen vastlopen, kunnen ze ook individuele hulp krijgen.

Er is geen beoordelingsmodel; de sectie is wel van plan dit te gaan opstellen om zo tot een eenstemmige beoordeling van teksten te komen. Rajae kijkt vooral naar drie zaken: Is de opdracht volledig uitgevoerd ('zit alles er in')? Is de tekst verzorgd qua taalgebruik? Is de tekst begrijpelijk?

9. Worden schrijfproducten van leerlingen alleen besproken en beoordeeld door jou, of ook door leerlingen onderling? In het laatste geval: hoe is zo'n tekstbespreking door leerlingen georganiseerd?

Wat is je doel ermee?

Schrijfproducten worden alleen besproken en beoordeeld door Rajae.

10. Wat is in jouw schrijfonderwijs de verhouding tussen formatieve toetsing (om de voortgang te meten, niet 'voor een cijfer') en summatieve toetsing (om de prestatie te meten, 'voor een cijfer')?

Welk gewicht heeft schrijven in het rapportcijfer voor het vak Nederlands?

Schrijfopdrachten als een memootje schrijven of een e-mail worden wel gedaan maar niet becijferd, de andere schrijfopdrachten wel. De deelopdrachten worden ook becijferd. In iedere periode is er een grammaticatoets die één keer meetelt voor het rapport, een hoofdstuktoets die twee keer meetelt, een leestoets die één keer meetelt en een schrijfopdracht die twee keer meetelt. Schrijfvaardigheid telt dus voor een derde mee in het rapportcijfer.

11. Wisselen jullie van gedachten over het bespreken en beoordelen van schrijfvaardigheid, binnen de sectie en/of met leraren van andere scholen?

De sectie is van plan een beoordelingsmodel op te gaan stellen, zie vraag 8. Met leraren van andere scholen wordt niet van gedachten gewisseld over schrijfvaardigheid.

12. Ben je tevreden over je schrijfonderwijs? Wat vind je de sterke en zwakke punten ervan?

Rajae is tevreden over haar schrijfonderwijs in die zin dat ze zaken kan toepassen die ze leert in haar opleiding en dat die goed uitpakken: de leerlingen komen zelf met ideeën, zijn enthousiast en werken met plezier.

Over haar beoordeling van teksten is ze nog niet tevreden (zie vraag 8 en 11). Ook zou ze dieper in willen gaan op schrijven in het kader van taalbeleid op haar school, waar ze taalbeleidscoördinator is.

3.2.3 Interview met Jos Bakker, 22 september 2013 (Op Niveau)

Jos Bakker wordt geïnterviewd samen met zijn onderbouwcollega Elly Benscheldt. Beiden werken op de brede scholengemeenschap Twents Carmel College, locatie De Thij in Oldenzaal. Ze hebben ruime ervaring in de onderbouw van havo/vwo, die op hun school beperkt is tot klas 1 en 2. (Klas 3 wordt gezien als behorend tot de bovenbouw). Zij gebruiken de methode *Op Niveau*.

1. Hoeveel procent van de tijd besteed je per leerjaar ongeveer aan schrijfonderwijs? Hoeveel volledige schrijfopdrachten geef je de leerlingen per leerjaar? Hoeveel tijd besteed je aan ondersteunende vaardigheden? (spelling, interpunctie, formuleren)

Aan volledige schrijfopdrachten wordt 16% van de tijd besteed, schatten de leraren. Van de zes blokken in *Op Niveau* doen ze er bij vijf de volledige schrijfopdracht; dat zijn dus vijf volledige schrijfopdrachten per leerjaar. De tijd die besteed wordt aan de ondersteunende vaardigheden schatten ze op 7%.

2. Wat voor teksten (tekstsoorten, tekstvormen, teksttypes, genres) schrijven de leerlingen bij de volledige schrijfopdrachten en hoe vaak?

De leraren noemen in eerste instantie: dagboekfragmenten, verhalen afmaken, artikelen, betogen, activerende teksten (folder) en handleiding (instructie). Later worden nog genoemd: e-mails, zakelijke brieven, verslagen, uiteenzettende, beschouwende en betogende teksten en kranten. Bij fictie schrijven de leerlingen behalve dagboekfragmenten en verhaaleindes (die tot vrij schrijven worden gerekend) ook nog boekverslagen en beschrijven ze hun leeservaringen. De leerlingen schrijven geen formulieren, werkstukken (gebeurt al genoeg bij andere vakken) en advertenties.

De leraren doen hiernaast ook de meeste deelopdrachten uit de methode.

3. Kun je een paar voorbeelden geven (liefst op schrift) van volledige schrijfopdrachten die representatief zijn voor jouw schrijfonderwijs?

De leraren volgen bij het schrijfonderwijs hun methode (met soms een lichte aanpassing) en verwijzen hiervoor dus naar *Op Niveau*.

4. In hoeverre volg je bij het schrijfonderwijs je methode? Voor zover je de methode niet volgt, wat is daarvan de reden? Bied je vervangend of aanvullend materiaal aan? Hoe beoordeel je het onderdeel schrijfvaardigheid in de methode?

Zie vraag 3. Wel komt er regelmatig een nieuwe impuls via stagiaires, ook op het gebied van schrijfonderwijs. Dit jaar heeft de stagiaire een lessenreeks ontwikkeld die moet uitmonden in het maken van de voorpagina van een krant, waar leerlingen artikelen voor schrijven. Vorig jaar heeft de toenmalige stagiaire een lessenreeks ontwikkeld rondom schrijven bij fictie. In die zin wordt er dus aanvullend materiaal aangeboden.

De leraren zijn tevreden over het onderdeel schrijfvaardigheid in de methode; ze zien geen noodzaak daarvan wezenlijk af te wijken.

5. Leg je een relatie tussen je schrijfonderwijs en andere domeinen van het vak Nederlands, bijvoorbeeld leesonderwijs of fictieonderwijs?

De leraren leggen vaak de relatie tussen schrijf- en leesonderwijs door te wijzen op het verband tussen beide. Ook het boek doet dat wel, maar daar blijven het toch te vaak allemaal losse bouwsteentjes.

Bij fictieonderwijs wordt op twee manieren geschreven: vrij schrijven (zie vraag 2) en boekverslagen van gelezen boeken. Producten van vrij schrijven tellen mee bij schrijven en worden opgeslagen in het schrijfdossier (zie verder vraag 6), Boekverslagen tellen alleen mee bij fictie en komen in het fictiedossier.

6. Werk je met een schrijfdossier? Zo ja, hoe is dat vorm gegeven?

In het schrijfdossier wordt alles opgeborgen wat de leerlingen schriftelijk moeten maken, ook voor andere vakonderdelen dan schrijven. De leerlingen bewaren dat zelf, gedurende een jaar; daarna maken ze een nieuw dossier aan. Ze hoeven niet te schrijven over hun groei als schrijver.; in die zin wordt er met het schrijfdossier niet zoveel gedaan.

7. Besteed je aandacht aan de volgende fasen van het schrijfproces?

a) *Oriëntatie op de schrijftaak (genre, doel, publiek), via het laten bestuderen van voorbeelden, het laten oproepen van voorkennis of het aanreiken van kennis*

Ook hierin volgen de leraren de methode, die meestal voorbeelden aanbiedt en laat bekijken door de leerlingen. Soms geven ze zelf een ander voorbeeld van een tekstsoort, uit het dagelijks leven.

b) Inhoud voorbereiden, via het laten verzamelen of aanreiken van informatie en het laten maken van een plan voor de tekst

Informatie verzamelen leren de leerlingen bij het onderdeel Lees Vaardig uit de methode. Daarnaast moeten ze regelmatig zelf informatie zoeken op hun iPad (de school heeft een pilot met iPads. Dit jaar werken ze ermee in twee eerste klassen en twee tweede klassen).

c) Uitvoering van de schrijftaak, via suggesties voor woordkeus, zinsbouw, stijl, tekst- of alineaoopbouw

Dit gebeurt voorzover de voorbereidende opdrachten uit de methode daartoe aanleiding geven. En als de leerlingen al aan het werk zijn, kan de leraar rondlopen en ook nog tips geven voor de uitvoering van de taak.

d) Reflectie op en revisie van de tekst, via reflectievragen, revisieopdrachten en samenwerking met medeleerlingen

De reflectie heeft plaats aan de hand van punten uit de methode, maar de reflectieformulieren worden er niet bij gebruikt. De leerlingen schrijven in de les hun tekst en becommentariëren elkaars teksten in duo's (soms ook drie- of viertallen) met behulp van de punten die ze hebben gekregen. Het commentaar wordt meestal schriftelijk gegeven, maar soms worden teksten voorgelezen en mondeling becommentarieerd.

De leerlingen herschrijven vervolgens hun tekst als ze daar aanleiding toe zien en leveren hem dan in, waarna de leraar hem beoordeelt. Het herschrijven is dus nogal vrijblijvend, vinden de leraren zelf: je weet niet of de leerlingen het hebben gedaan. Dat de leraren er niet meer werk van maken, komt door de geringe motivatie die de leerlingen ervoor hebben.

e) Reflectie op het schrijfproces, via reflectievragen en samenspraak met medeleerlingen en/of leraar

Dit komt hooguit terloops aan de orde, niet systematisch. De leraren vinden dit wel een aandachtspunt voor de toekomst.

8. Hoe vaak bespreek en beoordeel je schrijfproducten van leerlingen en hoe doe je dat: klassikaal, individueel of beide? Mondeling, schriftelijk of beide? Welke criteria hanteer je hierbij? Gebruik je een bepaald model voor de beoordeling?

Bijna ieder volledig schrijfproduct wordt besproken en van een cijfer voorzien. De bespreking is zowel klassikaal en mondeling als individueel met schriftelijk commentaar bij de tekst.

Er is geen algemeen beoordelingsmodel; de criteria zijn tekstafhankelijk en komen uit de methode.

9. Worden schrijfproducten van leerlingen alleen besproken en beoordeeld door jou, of ook door leerlingen onderling? In het laatste geval: hoe is zo'n tekstbespreking door leerlingen georganiseerd?

Wat is je doel ermee?

Zie vraag 7d. Het doel van de tekstbespreking is voor de leraren in de eerste plaats dat zwakkere leerlingen goede voorbeelden zien van betere schrijvers. In de tweede plaats komt de waarde van de feedback die de schrijver krijgt van zijn medeleerlingen.

10. Wat is in jouw schrijfonderwijs de verhouding tussen formatieve toetsing (om de voortgang te meten, niet 'voor een cijfer') en summatieve toetsing (om de prestatie te meten, 'voor een cijfer')?

Welk gewicht heeft schrijven in het rapportcijfer voor het vak Nederlands?

Bijna ieder volledig schrijfproduct wordt besproken en van een cijfer voorzien, zie vraag 8. De reden is dat cijfers leerlingen sterker motiveren dan geen cijfers. Vrij schrijven vormt hierop een uitzondering.

Na lange berekeningen stellen we vast dat schrijven in het rapportcijfer Nederlands meetelt voor 20 à 25%.

11. Wisselen jullie van gedachten over het bespreken en beoordelen van schrijfvaardigheid, binnen de sectie en/of met leraren van andere scholen?

Tussen de collega's op school gebeurt dat alleen terloops, niet in echt vakinhoudelijke vergaderingen. Die laatste zijn in de loop der jaren compleet verdampt, door de organisatiestructuur van de school: vier verschillende afdelingen en een scheiding tussen ontwikkelteams en secties.

12. Ben je tevreden over je schrijfonderwijs? Wat vind je de sterke en zwakke punten ervan?

Een sterk punt van hun schrijfonderwijs vinden de leraren dat de leerlingen genoeg oefening krijgen in het schrijven, al zou Jos nog wel meer tijd aan schrijven willen besteden. Dat wordt echter verhinderd door gebrek aan les- en correctietijd.

Een zwak punt is de reflectie op het product en vooral het proces (zie vraag 7d en 7e); daar zou in de toekomst meer aandacht aan kunnen worden besteed. De leraren hebben gewerkt met het programma TiO van Ad Bok (www.tioschrijven.nl), maar dat vormde nu net hiervoor geen oplossing. Bovendien was het erg duur en was er een laptop nodig voor iedere leerling, die de school niet heeft.

De leraren verwachten veel goeds van het beleid dat nu wordt ingezet voor Taal bij andere vakken, waarbij sprake is van puntenaftrek bij fouten in al het schriftwerk van die vakken.

3.2.4 Interview met José van de Berghe (pseudoniem), 31 mei 2013 (Op Niveau)

José van de Berghe heeft bijna vier jaar ervaring in de hele onderbouw havo/vwo en ook in vmbo-t op een brede scholengemeenschap in het midden van het land. Op dit moment geeft ze les aan twee brugklassen havo/vwo en aan 3 vwo. Ze is gebruiker van *Op Niveau*.

1. Hoeveel procent van de tijd besteed je per leerjaar ongeveer aan schrijfonderwijs? Hoeveel volledige schrijfopdrachten geef je de leerlingen per leerjaar? Hoeveel tijd besteed je aan ondersteunende vaardigheden? (spelling, interpunctie, formuleren)

De stof voor schrijven uit de methode wordt samengenomen in twee periodes van twee à drie weken per jaar; op de 40 lesweken is dat tussen de 10 en 13% van de lestijd. Er wordt een selectie gemaakt uit de opdrachten die aansluit bij toetsen die de leraren zelf hebben ontwikkeld. De toetsen voor schrijfvaardigheid uit *Op Niveau* toetsen naar hun mening namelijk meer leesvaardigheid dan schrijfvaardigheid: aangeven wat fout is in een tekst bijvoorbeeld. De leerlingen krijgen zes volledige schrijfopdrachten per jaar, waarvan er vier voorbereidend zijn en twee als toets functioneren.

Voor de ondersteunende vaardigheden schat José de tijdsbesteding op 13% per jaar, ongeveer zes weken.

2. Wat voor teksten (tekstsoorten, tekstvormen, teksttypes, genres) schrijven de leerlingen bij de volledige schrijfopdrachten en hoe vaak?

In de brugklas schrijven de leerlingen een uiteenzetting en een eenvoudig betoog; in de tweede klas een zakelijke brief (meestal klachtenbrief) en een recensie van een gelezen boek. In de

derde klas schrijven de havoleerlingen een beschouwing en een betoog en de vwo-leerlingen een eenvoudig betoog en een complex betoog (met ontkrachting van tegenargumenten). Ongeveer 60% van de opdrachten die uitgevoerd worden komen uit de methode; 40% is eigen keuze van de leraren.

Waarom zoveel nadruk op teksttypen die ook weer centraal staan in de bovenbouw? Het idee is: inslijpen in de onderbouw, aanscherpen in de bovenbouw. José vindt persoonlijk het nadeel hiervan dat leerlingen door de herhaling in de bovenbouw moeilijker te motiveren zijn.

Teksttypen die niet of nauwelijks aan de orde komen, zijn: advertentie, e-mail, bericht, instructie, terwijl de methode deze wel aanbiedt.

De aandacht voor de deelopdrachten uit de methode verschilt per leraar. José doet daar wel veel aan, omdat ze ze als voorbereiding belangrijk vindt.

3. Kun je een paar voorbeelden geven (lieft op schrift) van volledige schrijfopdrachten die representatief zijn voor jouw schrijfonderwijs?

José geeft drie betoogopdrachten (voor 1 hv en 2v en 3v) en een opdracht voor een uiteenzetting (1 hv). Deze opdrachten zijn door de leraren zelf ontwikkeld en functioneren tegelijk als toets.

4. In hoeverre volg je bij het schrijfonderwijs je methode? Voor zover je de methode niet volgt, wat is daarvan de reden? Bied je vervangend of aanvullend materiaal aan? Hoe beoordeel je het onderdeel schrijfvaardigheid in de methode?

Uit de methode worden vooral de deelvaardigheidsoopdrachten gebruikt; verder werken de leraren voor schrijven met vervangend en aanvullend materiaal, zoals hierboven al bleek. De reden is dat de methode duidelijke gebreken vertoont als het gaat om schrijfvaardigheid. Er ontbreekt vaak een duidelijke opbouw, bijvoorbeeld als het gaat om het schrijven van een betoog; er worden teveel teksten van anderen herschreven en niet van de leerlingen zelf, terwijl dat laatste motiverender is; er ontbreken vaak goede voorbeeldteksten met behulp waarvan de leerlingen zich kunnen oriënteren op een teksttype. Al met al beoordeelt José het onderdeel als niet goed; alleen is er af en toe een en ander bruikbaar.

5. Leg je een relatie tussen je schrijfonderwijs en andere domeinen van het vak Nederlands, bijvoorbeeld leesonderwijs of fictieonderwijs?

Veel te weinig, zegt José. De relatie met Lezen blijft beperkt tot de verwijzingen die de methode af en toe geeft naar theorie die daar eerder aan de orde is geweest. Terwijl er veel meer mogelijk zou zijn, want schrijven en lezen vormen toch elkaars tegenpolen.

Ook de relatie tussen schrijfonderwijs en fictieonderwijs wordt te weinig gelegd. Als enige doet José aan creatief schrijven, wat heel motiverend is voor de leerlingen; dat soort schrijven doet een aantal leerlingen ook in zijn/haar vrije tijd. Zij laat aan het eind van het jaar korte detectiveverhalen schrijven die gebundeld worden in een boekje.

6. Werk je met een schrijfdossier? Zo ja, hoe is dat vorm gegeven?

Daar doet de sectie niets aan, ook niet aan het taalportfolio waar de methode over spreekt (maar niet meer over zegt dan: 'Je leraar vertelt meer over het taalportfolio'). José vindt dat jammer; het zou motiverend zijn voor leerlingen om hun groei in schrijfvaardigheid te zien, bijvoorbeeld bij het betoog dat verschillende malen terugkomt in de onderbouw.

7. Besteed je aandacht aan de volgende fasen van het schrijfproces?

a) Oriëntatie op de schrijftaak (genre, doel, publiek), via het laten bestuderen van voorbeelden, het laten oproepen van voorkennis of het aanreiken van kennis

De methode geeft te weinig voorbeelden van tekstsoorten/genres. José vult dat zelf aan door teksten van leerlingen uit eerdere leerjaren te bewaren en te laten lezen door de leerlingen. Ze laat dan goede en slechte voorbeelden zien (geanonimiseerd), houdt een gesprek met de klas over de vraag waarom bepaalde teksten goed zijn en andere niet en geeft tenslotte aanwijzingen voor het schrijven van de tekst.

Ook doet de methode te weinig aan het element *publiek*, aan de vraag hoe en wanneer je de goede toon treft voor een bepaald publiek. En het is lastig daar zelf voorbeelden van te vinden. José zou willen dat de methode meer opdrachten gaf waarbij een tekst herschreven moeten worden voor verschillende publieken, bijvoorbeeld leraren of leerlingen van groep 8.

b) Inhoud voorbereiden, via het laten verzamelen of aanreiken van informatie en het laten maken van een plan voor de tekst

Informatie krijgen de leerlingen in de onderbouw aangereikt; ze hoeven nog niet zelf te verzamelen.

Een schrijfplan maken vindt José belangrijk, maar de leerlingen hebben er een hekel aan. Zij vindt de schrijfplannen in de methode ook te uitgebreid: als leerlingen die invullen, hebben ze de hele tekst al bijna geschreven en dan is het eigenlijke schrijven daarna niet meer motiverend. Dan kunnen leerlingen zich beter voorbereiden aan de hand van steekwoorden. Het gaat José er vooral om dat leerlingen niet zomaar beginnen te schrijven en dan wel kijken hoe het loopt. Schrijven gaat veel makkelijker en beter als je van tevoren na hebt gedacht over wat je gaat schrijven.

c) Uitvoering van de schrijftaak, via suggesties voor woordkeus, zinsbouw, stijl, tekst- of alineaopbouw

Dat doet José bij individuele leerlingen, als ze aan het schrijven zijn. Ze loopt rond, leest mee en stelt vragen als: 'Waarom gebruik je dit woord?' 'Waarom doe je hier een witregel?'. Algemene adviezen vooraf geeft ze niet.

d) Reflectie op en revisie van de tekst, via reflectievragen, revisieopdrachten en samenwerking met medeleerlingen

Bij de reflectie op de tekst gebruiken de leerlingen het nakijkmodel/beoordelingsformulier dat deel uitmaakt van de bewuste opdracht en door de leraren zelf ontwikkeld is. In klas 1 en 2 vinden leerlingen het heel moeilijk om kritisch naar hun eigen tekst te kijken. José laat leerlingen bij de oefenopdrachten soms alleen op hun tekst reflecteren, soms in duo's, soms in groepjes van vier. Toetsopdrachten worden alleen door haar beoordeeld en gecijferd. Herschrijven gebeurt bij de oefenopdrachten te weinig, vindt José en bij de toetsopdrachten niet. Het kost zoveel tijd dat je geneigd bent het maar te laten zitten. En dat is jammer, want het is wel een belangrijk element in het schrijfproces.

e) Reflectie op het schrijfproces, via reflectievragen en samspraak met medeleerlingen en/of leraar

Eén keer per blok probeert José hier aandacht aan te besteden, bijvoorbeeld door voor het teruggeven van de toets aan de leerlingen te vragen: wie had een goed gevoel over het schrijven, wie vond het lekker gaan? Als een leerling dan een vier voor zijn toets heeft, maar vond dat het schrijven heel goed ging, is er aanleiding eens verder te kijken naar hoe de aanpak is geweest.

Voor het overige weet José niet hoe ze dit onderdeel van het schrijfproces zou moeten aanpakken; ook de methode doet er niets aan. Maar ze vindt het wel een belangrijk onderdeel.

8. Hoe vaak bespreek en beoordeel je schrijfproducten van leerlingen en hoe doe je dat: klassikaal, individueel of beide? Mondeling, schriftelijk of beide? Welke criteria hanteer je hierbij? Gebruik je een bepaald model voor de beoordeling?

José bespreekt en beoordeelt zes schrijfproducten van leerlingen per jaar (vergelijk vraag 1). Ze doet dat zowel klassikaal als individueel en zowel mondeling als schriftelijk. De beoordelingsmodellen zijn taakspecifiek en de criteria variëren dus.

9. Worden schrijfproducten van leerlingen alleen besproken en beoordeeld door jou, of ook door leerlingen onderling? In het laatste geval: hoe is zo'n tekstbespreking door leerlingen georganiseerd?

Wat is je doel ermee?

Leerlingen bespreken teksten ook onderling, in duo's of groepjes (vergelijk vraag 7d). Het primaire doel van de tekstbespreking is voor José dat leerlingen ervan leren om andermans teksten te lezen; door veel verschillende uitwerkingen van een opdracht te lezen, kun je de kwaliteit van je eigen tekst beter inschatten. Degene die feedback krijgt op zijn of haar tekst leert uiteraard ook daarvan, maar José's ervaring is dat leerlingen vooral in jaar 1 en 2 elkaars feedback nog niet altijd begrijpen en er ook niet op doorvragen als ze het niet begrijpen.

10. Wat is in jouw schrijfonderwijs de verhouding tussen formatieve toetsing (om de voortgang te meten, niet 'voor een cijfer') en summatieve toetsing (om de prestatie te meten, 'voor een cijfer')?

Welk gewicht heeft schrijven in het rapportcijfer voor het vak Nederlands?

De vier voorbereidende opdrachten per leerjaar worden niet becijferd, de twee toetsen wel. Het gewicht van schrijven in het rapportcijfer Nederlands schat José op 20%: twee repetities van de acht in totaal, en er tellen ook nog enkele so's mee.

11. Wisselen jullie van gedachten over het bespreken en beoordelen van schrijfvaardigheid, binnen de sectie en/of met leraren van andere scholen?

Op individueel niveau gebeurt dat steeds vaker, in de vorm van consultatie bij twijfelgevallen: lees even mee, wat vind je van dit argument dat de leerling gebruikt? Maar niet alle collega's doen dat. Er wordt niet gezamenlijk beoordeeld en er zijn ook geen vergaderingen die specifiek gaan over schrijfvaardigheid. Een oorzaak is volgens José de grootte van de sectie: zestien leden, waarvan acht à negen in de onderbouw.

Het zou goed zijn als er meer gesproken werd over het beoordelen van schrijfvaardigheid, want in de sectie zijn er veel verschillende onderwijsvisies en dus ook grote beoordelingsverschillen. (Toevallig is de sectie dit jaar, met nieuwe sectievoorzitters, gestart met vergaderen over doorlopende leerlijnen. Schrijfvaardigheid stond daarbij als eerste punt op de agenda).

12. Ben je tevreden over je schrijfonderwijs? Wat vind je de sterke en zwakke punten ervan?

José is wel tevreden over haar schrijfonderwijs; ze denkt dat ze de leerlingen best een goede basis geeft. Maar het zou altijd nog beter kunnen. Ze zou meer aandacht willen besteden aan herschrijven van teksten door de leerlingen en meer individuele aandacht willen geven aan het schrijfproces en het schrijfproduct van de leerlingen. Tegelijk vraagt ze zich af of deze wens realistisch is.

3.2.5 Interview met Anneke Jonkman, 10 oktober 2013 (Talent)

Anneke Jonkman werkt op het Zernike Junior College in Zuidlaren en geeft op dit moment les aan vwo-extra-klassen van alle leerjaren en aan een vwo/havo-klas. Zij heeft ook ervaring met havo-klassen. Ze is gebruiker van *Talent*.

1. Hoeveel procent van de tijd besteed je per leerjaar ongeveer aan schrijfonderwijs? Hoeveel volledige schrijfopdrachten geef je de leerlingen per leerjaar? Hoeveel tijd besteed je aan ondersteunende vaardigheden? (spelling, interpunctie, formuleren)

Anneke schat de tijd die ze besteedt aan het onderdeel Schrijven uit de methode op 20%. Wanneer daar de tijd bij geteld wordt die ze besteedt aan de ondersteunende vaardigheden plus de tijd waarin ze leerlingen laat schrijven bij de onderdelen Informatie en Fictie, komt haar schatting op in totaal 25 tot 30%.

Ze geeft minstens zes volledige schrijfopdrachten per leerjaar, uit de methode.

2. Wat voor teksten (tekstsoorten, tekstvormen, teksttypes, genres) schrijven de leerlingen bij de volledige schrijfopdrachten en hoe vaak?

Anneke volgt de tekstsoorten die de methode aanbiedt, maar verandert soms de opdrachten en werkvormen om het aansprekender te maken voor de leerlingen. De leerlingen schrijven zakelijke brieven (in de vorm van een e-mail), uiteenzettende, beschouwende en betogende teksten, boekverslagen en werkstukken in het kader van projecten.

3. Kun je een paar voorbeelden geven (liefst op schrift) van volledige schrijfopdrachten die representatief zijn voor jouw schrijfonderwijs?

Van de eerste klas laat Anneke als voorbeelden zien: het schrijven van een reactie op een gedicht, een brief schrijven aan een leerkracht van de basisschool over de nieuwe school en het schrijven van een leesautobiografie. Van de tweede klas laat ze zien het schrijven van een zakelijke brief en het schrijven van een reisverslag en van de derde het schrijven van een reactie op een gedicht en het schrijven van een uiteenzetting over de vakantie.

4. In hoeverre volg je bij het schrijfonderwijs je methode? Voor zover je de methode niet volgt, wat is daarvan de reden? Bied je vervangend of aanvullend materiaal aan? Hoe beoordeel je het onderdeel schrijfvaardigheid in de methode?

Anneke verandert soms de opdrachten en werkvormen (zie vraag 2): de opdrachten geeft ze dan aantrekkelijkere, actuelere onderwerpen en de werkvormen verandert ze in groeps- en projectwerk.

Ze beoordeelt het onderdeel schrijfvaardigheid in de methode als goed; dat de tijd sommige opdrachten heeft achterhaald, is onvermijdelijk.

5. Leg je een relatie tussen je schrijfonderwijs en andere domeinen van het vak Nederlands, bijvoorbeeld leesonderwijs of fictieonderwijs?

Bij alle onderdelen uit de methode kijkt Anneke of er iets aan schrijven gedaan kan worden. Maar de sterkste relatie is tussen schrijf- en fictieonderwijs. Leerlingen maken daar bijvoorbeeld een folder naar aanleiding van een boek van een schrijfster die op bezoek is geweest en ze schrijven een boekverslag bij hun boekpresentatie. Zie voor andere voorbeelden vraag 3.

6. Werk je met een schrijfdossier? Zo ja, hoe is dat vorm gegeven?

Anneke werkt met schrijfdossiers, waarin de leerlingen zelf hun teksten moeten doen, maar die zij voor ze bewaart op school. Alles wat de leerlingen schrijven gaat erin, behalve het boekverslag: dat wordt apart beoordeeld. Aan het einde van het jaar geeft Anneke een cijfer voor het hele schrijfdossier van de leerlingen en dan krijgen zij het mee.

Er wordt geen balansverslag geschreven over het eigen schrijfproces; daarvoor vindt Anneke de opdrachten te verschillend.

7. Besteed je aandacht aan de volgende fasen van het schrijfproces?

a) Oriëntatie op de schrijftaak (genre, doel, publiek), via het laten bestuderen van voorbeelden, het laten oproepen van voorkennis of het aanreiken van kennis

Hiervoor gebruikt Anneke de voorbeeldteksten uit de methode, die ze de leerlingen zelf laat lezen.

b) Inhoud voorbereiden, via het laten verzamelen of aanreiken van informatie en het laten maken van een plan voor de tekst

Informatie wordt aangereikt, al dan niet via de methode. Een schrijfplan laat Anneke maken in klas 1; in klas 2 mogen de leerlingen het maken als ze dat nodig vinden en hoeven ze het niet meer in te leveren.

c) Uitvoering van de schrijftaak, via suggesties voor woordkeus, zinsbouw, stijl, tekst- of alineaopbouw

Anneke doet vooraf geen speciale suggesties hiervoor, anders dan die in de methode staan.

d) Reflectie op en revisie van de tekst, via reflectievragen, revisieopdrachten en samenwerking met medeleerlingen

De leerlingen schrijven een tekst, becommentariëren elkaars tekst (een-op-een), herschrijven de tekst op grond van het commentaar van de medeleerling en leveren de tekst daarna in bij Anneke. Die bekijkt het commentaar van de medeleerling en de herschreven tekst, geeft haar commentaar en geeft een cijfer.

e) Reflectie op het schrijfproces, via reflectievragen en samenspraak met medeleerlingen en/of leraar

Dit komt bij Anneke (en ook bij *Talent*) niet systematisch aan de orde.

8. Hoe vaak bespreek en beoordeel je schrijfproducten van leerlingen en hoe doe je dat: klassikaal, individueel of beide? Mondeling, schriftelijk of beide? Welke criteria hanteer je hierbij? Gebruik je een bepaald model voor de beoordeling?

Alle schrijfproducten van leerlingen worden besproken en beoordeeld en van een cijfer voorzien. Op grond van alle cijfers wordt een cijfer gegeven voor het schrijfdossier. Bespreking en beoordeling gebeuren zowel klassikaal als individueel (vooral bij zwakke schrijvers) en zowel schriftelijk als mondeling. De criteria en de beoordelvragen komen uit de methode en zijn tekstafhankelijk. Anneke voegt criteria toe als dat nodig is doordat ze de opdracht veranderd heeft. Ze hecht in het algemeen veel waarde aan een correcte spelling en korte, duidelijke zinnen.

9. Worden schrijfproducten van leerlingen alleen besproken en beoordeeld door jou, of ook door leerlingen onderling? In het laatste geval: hoe is zo'n tekstbespreking door leerlingen georganiseerd?

Wat is je doel ermee?

Zie voor de gang van zaken vraag 7d.

Het doel van de tekstbespreking is voor Anneke tweeledig: voor de schrijver is het zinnig om commentaar te krijgen op zijn tekst en voor de commentator is het zinnig als hij een beter product ziet dan hij zelf gemaakt heeft, als hij ziet wat er mogelijk is.

10. Wat is in jouw schrijfonderwijs de verhouding tussen formatieve toetsing (om de voortgang te meten, niet 'voor een cijfer') en summatieve toetsing (om de prestatie te meten, 'voor een cijfer')?

Welk gewicht heeft schrijven in het rapportcijfer voor het vak Nederlands?

Ieder schrijfproduct krijgt een cijfer, zie vraag 8. De reden hiervan is het extra motiveren van de leerlingen.

Schrijven telt voor één proefwerkcijfer van de (bij Anneke) zeven proefwerken, dus voor ongeveer 14% op het rapport.

11. Wisselen jullie van gedachten over het bespreken en beoordelen van schrijfvaardigheid, binnen de sectie en/of met leraren van andere scholen?

In de sectie zijn volgens Anneke grote verschillen tussen de leraren in de tijd die ze besteden aan schrijfonderwijs en daarover zal binnenkort gepraat gaan worden.

Ze wisselt wel ervaringen en ideeën uit met een collega van een andere locatie.

12. Ben je tevreden over je schrijfonderwijs? Wat vind je de sterke en zwakke punten ervan?

Een sterk punt vindt Anneke dat ze genoeg tijd besteedt aan schrijfonderwijs. Maar eigenlijk kost het haar te veel tijd, qua voorbereiding en nakijken, niet qua lestijd. Toch besteedt ze die tijd, omdat ze schrijven als onderdeel van het vak belangrijk vindt en leuk. Ze zou zelfs nog meer willen ontwikkelen dan ze nu doet. Samen met Karen Mennenga, die les geeft op de vmbo-afdeling van het Zernike College, heeft ze daarom een nascholing gevolgd bij Etoc over schrijfonderwijs.

Al met al overheerst tevredenheid.

3.2.6 Interview met Alie Krans (pseudoniem), 27 augustus 2013 (Talent)

Alie Krans geeft les op een brede scholengemeenschap in het zuidwesten van het land en heeft ervaring met alle onderbouwklassen vwo; niet met havo-onderbouw omdat ze pas zes jaar in het onderwijs werkzaam is. Ze is gebruiker van *Talent*.

1. Hoeveel procent van de tijd besteed je per leerjaar ongeveer aan schrijfonderwijs? Hoeveel volledige schrijfopdrachten geef je de leerlingen per leerjaar? Hoeveel tijd besteed je aan ondersteunende vaardigheden? (spelling, interpunctie, formuleren)

Alie schat minder dan 20%. Ze betreurt dat, omdat ze schrijven de belangrijkste vaardigheid vindt van het vak Nederlands 'waarin alles samenkomt'. De oorzaak is dat haar sectie qua tijdsbesteding nogal zwaar inzet op grammatica. Met de ondersteunende vaardigheden erbij schat ze de tijd in op 30%; vooral aan spelling wordt veel tijd besteed.

Per jaar geeft ze twee volledige schrijfopdrachten, soms drie. Ook dat vindt ze eigenlijk te weinig.

2. Wat voor teksten (tekstsoorten, tekstvormen, teksttypes, genres) schrijven de leerlingen bij de volledige schrijfopdrachten en hoe vaak?

Alie noemt de brief (waaronder ingezonden brief, sollicitatiebrief, persoonlijke brief aan de auteur van een gelezen boek), de e-mail, de recensie van een gelezen boek of verhaal en de betogende tekst, gekoppeld aan het debat in de derde klas. Ook aan het maken van aantekeningen besteedt ze aandacht, aan de hand van een schrift van de leerlingen voor een ander vak.

In de derde klas schrijven de leerlingen ook op een literair blog dat Alie heeft opgezet. Iedere leerling leest zijn fictieboek en schrijft daarover op het blog aan de hand van korte opdrachten van Alie. Dat zijn opdrachten als: Wat dacht je toen je de titel van het boek voor de eerste keer zag en wat vind je nu je het boek gelezen hebt? Of: wat vind je van het karakter van de hoofdpersoon? Het blog zet de leerlingen aan tot lezen, zowel van hun boeken als van elkaars reacties daarop, en tot schrijven. Op hun schriftelijke reacties krijgen ze feedback van Alie, zowel op de inhoudelijke kant als op de schrijfkant: stijl, spelling, interpunctie, woordkeuze. Die feedback kunnen ze ook weer van elkaar lezen.

3. Kun je een paar voorbeelden geven (liefst op schrift) van volledige schrijfopdrachten die representatief zijn voor jouw schrijfonderwijs?

Alie geeft als voorbeeld de opdracht tot het schrijven van een recensie voor 3 vwo, met een begeleidende tekst over de recensie. Daarnaast geeft ze in de derde klas opdrachten voor het literaire blog (zie hierboven).

4. In hoeverre volg je bij het schrijfonderwijs je methode? Voor zover je de methode niet volgt, wat is daarvan de reden? Bied je vervangend of aanvullend materiaal aan? Hoe beoordeel je het onderdeel schrijfvaardigheid in de methode?

Alie volgt de methode niet of nauwelijks voor schrijfvaardigheid. Eigenlijk behandelt ze alleen de sollicitatiebrief aan de hand van het boek. De methode biedt veel te veel, vooral de deeloefeningen vormen een probleem. Alie heeft nogal veel begaafde leerlingen in de klas (de school is een begaafdheidsprofielschool en verspreidt de begaafde leerlingen over de klassen) en die zijn niet gebaat bij deeloefeningen. Ze werken liever top down en ontdekken dan bij een opdracht gaandeweg de problemen waar ze tegenop lopen.

Over het onderdeel schrijfvaardigheid in de methode is Alie niet enthousiast; ze vindt het behalve te veel ook weinig inspirerend.

5. Leg je een relatie tussen je schrijfonderwijs en andere domeinen van het vak Nederlands, bijvoorbeeld leesonderwijs of fictieonderwijs?

Met fictieonderwijs is dat duidelijk het geval, zie vraag 2. Daarnaast brengt ze verband aan tussen haar onderwijs in debatteren en haar onderwijs in het schrijven van betogen: leerlingen debatteren en schrijven daarna een betoog over het debatonderwerp, maar ook het omgekeerde komt voor.

6. Werk je met een schrijfdossier? Zo ja, hoe is dat vorm gegeven?

Alie en haar collega's werken niet met een schrijfdossier. Wel bestaat het plan een fictiedossier te laten aanleggen en dat zou dan tot zekere hoogte ook een schrijfdossier zijn, vanwege het type verwerkingsopdrachten ('schrijf een brief aan de hoofdpersoon...').

Het literaire blog (zie vraag 2) ziet ze ook als een soort dossier, omdat het een archief vormt van de schriftelijke bijdragen van de leerlingen.

7. Besteed je aandacht aan de volgende fasen van het schrijfproces?

a) Oriëntatie op de schrijftaak (genre, doel, publiek), via het laten bestuderen van voorbeelden, het laten oproepen van voorkennis of het aanreiken van kennis

Alie geeft wel enige oriëntatie, maar dan laat ze de leerlingen zo snel mogelijk aan de slag gaan en zelf dingen ontdekken. Zo geeft ze bij de recensie een voorbeeld van een recensie uit de krant. De deelopdrachten voor oriëntatie uit de methode doet ze niet; ze vindt die te weinig aansluiten bij de schrijfbehoeften die leerlingen hebben in hun eigen leven.

b) Inhoud voorbereiden, via het laten verzamelen of aanreiken van informatie en het laten maken van een plan voor de tekst

Alleen voor betogen en debatteren laat Alie de leerlingen zelf informatie verzamelen van internet en gedrukte media. Bij de recensie is het gelezen boek uiteraard de informatie. Bij de briefopdrachten, al dan niet uit de methode, wordt de schrijfsituatie gegeven.

c) Uitvoering van de schrijftaak, via suggesties voor woordkeus, zinsbouw, stijl, tekst- of alineaoopbouw

Alie geeft geen suggesties vooraf.

d) Reflectie op en revisie van de tekst, via reflectievragen, revisieopdrachten en samenwerking met medeleerlingen

Alie besteedt aandacht aan alle drie: reflectie, revisie en samenwerking. De leerlingen lezen en bespreken elkaars teksten in groepjes van vier en geven elkaar herschrijftips. Het voordeel van vier leerlingen is dat er meer teksten zijn om te vergelijken dan bij twee leerlingen en dus meer mogelijkheid om te zien hoe de schrijftaak beter of anders aangepakt kan worden. Ook de feedback is gevarieerder met meer leerlingen. Drietallen zou ook kunnen, ware het niet dat daarvoor de klas verbouwd moet worden en bij viertallen draaien twee leerlingen zich gewoon om.

Alie bekijkt alle eerste versies, commentaren, herschrijftips en tweede versies voordat ze zelf commentaar en een beoordeling geeft.

e) Reflectie op het schrijfproces, via reflectievragen en samenspraak met medeleerlingen en/of leraar

Alie vraagt klassikaal regelmatig: hoe vonden jullie deze opdracht? Daaruit kan een gesprek voortkomen over de vragen: wat vond je/vonden jullie dan lastig en waarom? Ze vraagt niet expliciet naar de aanpak die de leerlingen gevolgd hebben, maar die kan wel ter sprake komen. Ook stelt ze wel de vraag: wat zou je nu volgende keer anders doen?

Als ze tijdens het schrijven rondloopt, stelt ze aan individuele leerlingen vragen als: durf je niet te beginnen? Weet je niet wat je moet schrijven?

8. Hoe vaak bespreek en beoordeel je schrijfproducten van leerlingen en hoe doe je dat: klassikaal, individueel of beide? Mondeling, schriftelijk of beide? Welke criteria hanteer je hierbij? Gebruik je een bepaald model voor de beoordeling?

Iedere grote schrijfofdracht wordt besproken en zoals uit het bovenstaande al blijkt, gebeurt dat zowel klassikaal als individueel en zowel mondeling als schriftelijk.

Alie werkt niet met een bepaald beoordelingsmodel; ze heeft wel 'stokpaardjes': alinea-indeling, signaalwoorden, variatie in woordkeus, (in mindere mate) spelling. En de vragen: begrijp ik wat de leerling wil vertellen; wil hij/zij eigenlijk wel iets vertellen?

Ze beoordeelt 'een beetje op haar onderbuik': gevoelsmatig rangordent ze de teksten op kwaliteit, dan legt ze ze weg en later kijkt ze nog een keer of haar ordening klopt.

Het bepalen van de cesuur voldoende-onvoldoende vindt ze heel moeilijk. Een leerling kan zich verbeterd hebben ten opzichte van vorige keer en ga je hem dan ontmoedigen door een onvoldoende te geven? Ze hanteert eigenlijk meer een relatieve norm dan een absolute.

Doordat de sectie niet met een centrale schrijftoets werkt voor de onderbouw, levert dat haar in de praktijk geen problemen op.

Ze heeft het gevoel dat ze op deze manier de leerlingen vooruit helpt, hen de lol in het schrijven niet ontnemt.

9. Worden schrijfproducten van leerlingen alleen besproken en beoordeeld door jou, of ook door leerlingen onderling? In het laatste geval: hoe is zo'n tekstbespreking door leerlingen georganiseerd?

Wat is je doel ermee?

Deze vraag is grotendeels beantwoord onder 7d.

Het voornaamste doel van tekstbesprekingen houden is voor Alie dat voor leerlingen de feedback van medeleerlingen minder beladen is dan de feedback die zij geeft als leraar. Wat niet wil zeggen dat leerlingen haar feedback niet waarderen; door een aantal leerlingen wordt daar duidelijk om gevraagd.

Ook van het geven van feedback leren de leerlingen, volgens Alie vooral de betere schrijvers.

10. Wat is in jouw schrijfonderwijs de verhouding tussen formatieve toetsing (om de voortgang te meten, niet 'voor een cijfer') en summatieve toetsing (om de prestatie te meten, 'voor een cijfer')?

Welk gewicht heeft schrijven in het rapportcijfer voor het vak Nederlands?

Alie geeft voor iedere schrijfofdracht een cijfer, omdat de leerlingen dan toch gemotiveerder aan het werk zijn.

Het gewicht van schrijven in de rapportcijfers Nederlands is gering. De negen proefwerken per jaar voor de drie rapporten zijn alleen drie keer leestoets, drie keer spellingtoets, drie keer grammaticatoets. Daarnaast is er een vrije ruimte voor s.o.-cijfers en daarin kan iedere leraar zelf bepalen hoeveel hij/zij aan schrijven doet. De proefwerken tellen twee maal zo zwaar mee als de so's en de hoeveelheid so's is gelimiteerd. Alie is ongelukkig met deze situatie, die geen recht doet aan het belang van schrijven als domein van het vak Nederlands.

11. Wisselen jullie van gedachten over het bespreken en beoordelen van schrijfvaardigheid, binnen de sectie en/of met leraren van andere scholen?

Dat gebeurt niet systematisch op sectievergaderingen, maar alleen in de wandelgangen: wat voor opdrachten heb jij gegeven; mag ik jouw materiaal ook gebruiken? Op de sectievergaderingen is er geen tijd voor dit type besprekingen.

Alie heeft het meeste contact met twee onderbouwcollega's, met wie ze ook uit eten gaat. Als het onderwijs in de onderbouw ooit hervormd wordt, zal het zijn 'vanuit de pizzeria'.

12. Ben je tevreden over je schrijfonderwijs? Wat vind je de sterke en zwakke punten ervan?

Sterk van haar schrijfonderwijs vindt Alie dat het gericht is op de beleving van de leerlingen, op hun omgeving, op wat er speelt in de actualiteit. Dat ze de sociale media gebruikt (het literaire blog) vindt ze ook een sterk punt; ze merkt dat dat heel goed werkt bij de leerlingen. Een zwak punt vindt ze dat de leerlingen veel meer zouden moeten schrijven. Maar daarin wordt ze geblokkeerd door de regels en afspraken van haar sectie. Misschien zou haar schrijfonderwijs ook gestructureerder moeten zijn, maar anderzijds past dat niet erg bij haar. Ze zou graag een goede nascholing volgen over modern schrijfonderwijs en ze is van plan *Talent* nog eens helemaal door te nemen om na te gaan of er toch niet meer in staat dat ze zou kunnen gebruiken in haar lessen.

3.3 Synopsis

In dit hoofdstuk hebben we een beeld gegeven van het schrijfonderwijs in de onderbouw havo/vwo op basis van een beschrijving van drie veelgebruikte methoden en zes interviews met ervaren leraren.

De voorbehouden die we in hoofdstuk 2 gemaakt hebben, gelden ook hier. We weten na dit onderzoek nog niet met zekerheid wat er feitelijk in lessen Nederlands gebeurt: de methode geeft een beoogd curriculum en een kleine selectie van leraren rapporteert over wat ze doen. We vatten het voorgaande hier nog eens kort samen.

Bestede tijd

De ruimte die in de methoden aan schrijfvaardigheid wordt besteed, is beperkt: aan schrijftaken en ondersteunende deelvaardigheden samen wordt ongeveer 20 tot 22% van de tijd besteed. De geïnterviewde leraren zeggen er ongeveer evenveel of duidelijk meer tijd aan te besteden; tabel 6 geeft daarvan een overzicht. De totaalpercentages komen grosso modo overeen met die in het vorige hoofdstuk, maar de leraren in de onderbouw havo/vwo besteden duidelijk minder tijd aan de ondersteunende vaardigheden dan de geïnterviewde collega's in vmbo-k. Het aantal volledige schrijfp opdrachten per jaar varieert van twee à drie tot zes. Dat laatste getal komt het meest voor.

Tabel 6. Gerapporteerde lestijd besteed aan schrijven, inclusief ondersteunende vaardigheden, en het aantal volledige schrijftaken per jaar

	Vd Berg (NN)	Imran (NN)	Bakker (ON)	VdBerghe (ON)	Jonkman (Talent)	Krans (Talent)
Schrijfonderwijs	25%		16%	10 à 13%	20%	20%
Ondersteunende vaardigheden	15 à 20%		7%	13	5 à 10%	10%
Totaal	40 à 45%	30%	23%	23 à 26%	25 à 30%	30%
Schrijftaken per jaar	6	4	5	6	6	2 à 3

Methode en/of eigen materiaal

Vier leraren volgen de methode in geringe mate. Redenen die zij daarvoor geven zijn onder andere: er ontbreekt een duidelijke opbouw, er staan te veel opdrachten in, er wordt te veel herschreven, er worden te weinig goede voorbeeldteksten aangeboden, de opdrachten zijn demotiverend of ongeschikt, vrij schrijven ontbreekt. Deze leraren bieden vervangend of

aanvullend materiaal aan: eigen opdrachten met eigen onderwerpen en/of bronnen. Eén van deze leraren vindt de methode wat schrijfvaardigheid betreft voldoende voor wat hij nodig heeft als aanvulling op zijn eigen materiaal, de andere drie zijn er niet enthousiast over. Twee leraren volgen overwegend de methode, die ze wel met actuele of nieuwe opdrachten aanvullen. Ze zijn tevreden over het onderdeel schrijfvaardigheid in de methode.

Schrijftaken

Welke teksten worden dan geschreven? Schrijftaken op niveau 2F uit het referentiekader taal die niet in de methoden worden behandeld (notities en aantekeningen maken), worden ook niet door de leraren genoemd. Berichten en formulieren worden ook niet door hen genoemd. De methoden besteden uitgebreid aandacht aan zakelijke brieven, verslagen en overtuigende teksten. Vijf van de zes leraren laten brieven, e-mails en betogen schrijven. De recensie wordt door vier leraren genoemd, uiteenzettingen, beschouwingen en werkstukken komen bij drie leraren aan de orde en de folder bij twee. Verschillende andere teksttypen uit het referentiekader worden door één leraar genoemd.

Samenhang met andere vakonderdelen

Alle leraren leggen een relatie tussen schrijfonderwijs en fictieonderwijs, de een meer dan de ander. De meeste leraren doen in het kader van fictieonderwijs ook aan vormen van vrij schrijven; de manier waarop en de mate waarin dat gebeurt, varieert.

Drie leraren laten zich uit over de relatie tussen hun lees- en schrijfonderwijs: een volgt de methode hierin, een ander legt deze relatie vaak zelf, omdat de methode volgens hem teveel losse bouwsteentjes geeft, en de derde legt de relatie bij het documenteren voor werkstukken.

Welke en hoeveel schrijftaken leerlingen krijgen aangeboden, wordt ook in de onderbouw havo/vwo nogal sterk bepaald door de vraag bij welke leraar ze in de klas zitten.

Schrijfproces

De drie methoden verschillen in de mate waarin ze aandacht geven aan de verschillende fasen van het schrijfproces. Alle methoden doen aan a) de oriëntatie op de schrijftaak bij lezen en geven bij c) de uitvoering diverse aanwijzingen, zoals over formeel of informeel taalgebruik, over vaste elementen van bijvoorbeeld brieven en over bepaalde zinswendingen. Aan e) de reflectie op het proces besteden de drie methoden vrijwel geen aandacht. De methoden verschillen in hun aanwijzingen voor b) de voorbereiding op de schrijftaak (meestal aangereikt, of vaak niet), en d) de reflectie op het schrijfproduct (half om half of consequent altijd, inclusief revisie van de tekst).

Wat de oriëntatie op de schrijftaak (a) betreft verschillen de leraren nogal: drie volgen hierin de methode, al vullen ze deze aan met eigen voorbeeldteksten, twee leraren verzamelen goede voorbeelden van leerlingen om die in andere klassen te bespreken. De zesde leraar slaat deze fase over om haar begaafde leerlingen zo snel mogelijk aan de slag te laten gaan.

Twee leraren geven de documentatie voor de voorbereiding op de taak (b), de andere leraren laten de leerlingen zelf documentatie verzamelen.

Suggesties voor de uitvoering (c) geven de leraren alleen vooraf als de methode daar aanleiding toe geeft. Eén docent geeft schema's of structuren, twee anderen geven tips tijdens het schrijven, als zij rondlopen door de klas.

Wat betreft de reflectie op het product (d): bij vijf leraren geven leerlingen elkaar commentaar op het (eerste) resultaat van grote schrijfoopdrachten. Over het doel daarvan wordt heel verschillend gedacht: gaat het vooral om het geven van feedback of om het krijgen van feedback, of heeft het geven van feedback eigenlijk niet veel zin? De leerlingen krijgen daarna de opdracht hun tekst te herschrijven, maar in hoeverre dat ook werkelijk gebeurt, is niet altijd even duidelijk.

Geen van de leraren besteedt systematisch aandacht aan de reflectie op het proces (e), maar vier leraren bespreken uitgevoerde schrijfoopdrachten wel eens door na afloop de klas te vragen hoe het ging, wat lastig was en wat je een andere keer anders zou kunnen doen.

Evaluatie

Alle leraren bespreken en beoordelen alle producten van de volledige schrijfoopdrachten zowel klassikaal als individueel, een leraar rapporteert 'bijna alle' opdrachten te beoordelen. Deze opdrachten worden dan ook van een cijfer voorzien, want dat motiveert de leerlingen. Opdrachten in het kader van vrij schrijven worden bij twee leraren niet beoordeeld. (Mogelijk is dit ook bij de andere leraren die aan vrij schrijven doen het geval, maar deze hebben dat niet vermeld in hun interview).

Geen van de leraren gebruikt bij het beoordelen van de schrijfproducten een algemeen beoordelingsmodel; de gehanteerde criteria zijn steeds afhankelijk van het teksttype dat wordt geschreven. Twee leraren hanteren daarbij eigen modellen die afwijken van de methode. Een aantal leraren noemt criteria die zij in het algemeen van belang vinden, bijvoorbeeld: Is de opdracht volledig uitgevoerd? Is de tekst verzorgd qua taalgebruik? Is de tekst begrijpelijk?. Er wordt dus vooral gelet op alinea-indeling, signaalwoorden, variatie in woordkeus, spelling en het gebruik van korte, duidelijke zinnen.

Wat het gewicht van schrijven voor het rapportcijfer betreft, zijn er grote verschillen tussen de leraren. Eén docent zegt dat dit gewicht gering is, omdat de belangrijkste proefwerken zich volgens sectieafspraken richten op lezen, spelling en grammatica,. Bij de andere vijf loopt het gewicht uiteen van 14% tot 33%. De tussenliggende percentages die genoemd zijn, bedragen 20%, 20-25% en 25%.

Afspraken in de sectie

Vijf leraren geven aan dat er in de sectie niet van gedachten wordt gewisseld over het onderwijs in schrijfvaardigheid. Er is één leraar die meldt dat er in zijn sectie wel over schrijfonderwijs en –opdrachten overlegd wordt. Een ander heeft hierover contact met een collega van een andere school. Contacten binnen school zijn sporadisch en vinden plaats in de wandelgangen. Twee leraren melden wel plannen om het schrijfonderwijs op de agenda van de sectie te zetten.

Tevredenheid

Geen van deze leraren is tevreden over zijn of haar schrijfonderwijs, al varieert de mate van tevredenheid. Ze wijzen allemaal verschillende sterke en zwakke punten daarvan aan. Sterke punten die genoemd worden zijn bijvoorbeeld: er wordt een goede basis gelegd, leerlingen werken met plezier, het schrijfonderwijs is gericht op de beleving en omgeving van de leerling en de actualiteit, er wordt genoeg geoefend. Zwakke punten die genoemd worden zijn onder andere de school- en sectie-afspraken die het schrijven weinig urgentie geven en de te geringe tijd die reflectie en het herschrijven van teksten in de les krijgen.

Conclusies

Om te bepalen of het hierboven geschetste beeld klopt, is nader onderzoek wenselijk. Het zou bijvoorbeeld kunnen zijn dat de nieuwe edities van methoden, die naar aanleiding van het referentiekader taal zijn verschenen, meer coherentie vertonen.

We kunnen al wel concluderen dat het curriculum Nederlands in de onderbouw van havo/vwo tamelijk divers wordt vormgegeven, net als in het vmbo-k (zie hoofdstuk 2). De verschillen uiteten zich ook hier in onderdelen van het curriculaire spinnenweb (Thijs & Van den Akker, 2009): in elk geval in leerinhouden, leeractiviteiten, bronnen en materialen, tijd en toetsing. De verschillen die in dit onderzoek naar voren komen qua hoeveelheid bestede tijd, aangeboden taken, aandacht voor verschillende schrijffasen en de beoordeling zijn aanzienlijk.

Er zijn ook hier overeenkomsten, maar deels andere dan in vmbo-k. Alle leraren lijken (zakelijke) brieven, werkstukken, betogen en boekverslagen meer dan één keer in de drie jaar van de onderbouw te laten schrijven. Alle leraren verbinden schrijven ook aan fictie, alle leraren vullen de methode aan met eigen materiaal, al is dat ook hier op verschillende gebieden en in verschillende mate, en alle leraren bespreken schrijfproducten van leerlingen. Opvallend is verder dat alle geïnterviewde lerende methode minder volgzaam lijken te hanteren dan de vmbo-leraren, en ontevredener zijn over hun schrijfonderwijs dan de vmbo-leraren.

Verschillen in didactiek zijn op zichzelf, ook in de onderbouw havo/vwo niet bezwaarlijk, maar het beeld dat uit dit onderzoek naar voren komt, wijst erop dat er onduidelijkheid is over de schrijfdoelen van het vak, het gewicht ervan en de opbouw door de jaren heen. De indeling van teksttypen in het referentiekader taal is misschien nog te weinig richtinggevend. Wellicht dat meer duidelijkheid over de doelen het schrijfonderwijs kan versterken, door een verdere uitwerking van het referentiekader taal.

Uit de interviews met de leraren valt niet goed op te maken welke behoeftes zij hebben voor de verbetering van hun schrijfonderwijs. Wellicht zijn ze gebaat bij goede voorbeelden van tijdbesparende schrijfdidactieken, zoals het effectief werken met *peer response* en *modeling*. Omdat de docenten rapporteren niet of nauwelijks te werken met algemene beoordelingsmodellen, ligt in het ontwikkelen van goede voorbeelden hiervan wellicht ook een kans op versterking van het schrijfonderwijs besloten.

4. Schrijfvaardigheid in de bovenbouw havo/vwo

In dit hoofdstuk presenteren we de resultaten van het onderzoek naar onderwijs in schrijfvaardigheid in de tweede fase van havo en vwo.

Eerst beschrijven we hoe dit aspect in drie methoden Nederlands voor de bovenbouw is uitgewerkt in *Nieuw Nederlands*, *Op Niveau* en *Talent* (paragraaf 4.1). Daarna geven we op basis van gestructureerde interviews weer wat zes ervaren leraren – twee per methode – vertellen over de wijze waarop op hun school het onderwijs in schrijfvaardigheid wordt uitgevoerd (paragraaf 4.2).

Het hoofdstuk sluit af met een synopsis (paragraaf 4.3) waarin we ingaan op de leerplankundige consequenties die uit deze gegevens zijn te trekken.

4.1 Schrijven in de methoden *Nieuw Nederlands*, *Op Niveau* en *Talent*

We beginnen met een samenvatting van de beschrijving van schrijfvaardigheid in drie methoden voor Nederlands. Het gaat om *Nieuw Nederlands* (4^{de} editie, 2008, 2009), *Op Niveau Tweede Fase* (1^{ste} editie, 2007, 2008) en *Talent, Nederlands voor de tweede fase* (2008, 2009). De beschrijvingen zijn tot stand gekomen op basis van de volgende vragen:

1. Hoeveel procent van de methoden wordt besteed aan schrijfvaardigheid? Hoeveel volledige schrijfopdrachten worden gegeven?
2. Welke taken (tekstvormen/teksttypes/genres) worden aan de orde gesteld en hoe vaak?
3. Welke kenmerken van de taakuitvoering (criteria voor de tekst) worden aan de orde gesteld en hoe vaak?
4. Wordt er een relatie gelegd met andere taalvaardigheden, met name leesvaardigheid?
5. Wordt er ondersteuning gegeven bij de diverse fasen van het schrijfproces?
 - a. Oriëntatie op de schrijftaak
 - b. Inhoud voorbereiden
 - c. Uitvoering van de schrijftaak
 - d. Reflectie op en revisie van de tekst
 - e. Reflectie op het schrijfproces.
6. Spreken de methoden over het aanleggen van een schrijfdossier? Zo ja, welke ondersteuning geven ze daarbij?
7. Bieden de methoden toetsen aan op het gebied van schrijfvaardigheid? Hebben de toetsen een formatief of een summatief karakter?

Welke taken en kenmerken van de taakuitvoering zijn in de beoordelingsmodellen opgenomen? Is er één taakoverstijgend beoordelingsmodel of zijn er (ook) taakspecifieke beoordelingsmodellen en zo ja, worden deze toegelicht?

Worden er suggesties gedaan voor de organisatie van de toetsing?

Hierna volgt een samenvatting van de bevindingen uit de methode-analyse. In bijlage 7, 8 en 9 kunt de afzonderlijke beschrijvingen per methode nalezen.

1. Hoeveel procent van de methoden wordt besteed aan schrijfvaardigheid? Hoeveel volledige schrijfoopdrachten worden gegeven?

De gemiddelde percentages over de leerjaren (in aantal pagina's) ontlopen elkaar niet veel voor havo: 23% (*Talent* en *Op Niveau*), 21% (*Nieuw Nederlands*). Voor vwo ligt *Nieuw Nederlands* wat lager (16%) dan de andere twee methoden (23%). Tellen we ook modules of cursussen mee die specifiek gericht zijn op formuleren, spellen, interpunctie, woordenschat of taalverzorging, dan lopen de gemiddelde percentages meer uiteen: havo 29% (*Op Niveau*), 35% (*Nieuw Nederlands*), 45% (*Talent*); vwo 32% (*Op Niveau*), 34% (*Nieuw Nederlands*) en 46% (*Talent*). *Talent* is dan een duidelijke uitschieter naar boven op zowel havo als vwo. De methoden verschillen in de mate waarin ze volledige schrijfoopdrachten aanbieden: voor de twee leerjaren havo 14 (*Nieuw Nederlands*), 10 (*Talent*) en 4 (*Op Niveau*); voor de drie leerjaren vwo 17 (*Nieuw Nederlands*), 23 (*Talent*) en 8 (*Op Niveau*). *Op Niveau* geeft duidelijk het minste aantal volledige schrijfoopdrachten.

Tabel 7 geeft een overzicht van deze gegevens.

Tabel 7. Aandeel schrijfvaardigheid in drie methoden (in percentages van het aantal pagina's) en aantal volledige schrijfoopdrachten

	<i>Nieuw Nederlands</i>	<i>Op Niveau</i>	<i>Talent</i>
Schrijfvaardigheid	21%	23%	23%
Ondersteunende deelvaardigheden	Havo 14% Vwo 13%	Havo 6% Vwo 12%	Havo 22% Vwo 23%
Totaal	Havo 35% Vwo 34%	Havo 29% Vwo 35%	Havo 45% Vwo 46%
Aantal volledige schrijfoopdrachten	Havo 14 Vwo 17	Havo 4 Vwo 8	Havo 10 Vwo 23

Alle methoden bieden een groot aantal deelopdrachten aan. Daarbij komen vier typen voor:

- vragen en opdrachten over de theorie uit het informatieboek
- receptieve, tekstanalytische opdrachten ter illustratie van de aangeboden schrijftheorie
- productieve opdrachten die vragen een bepaald deel van een schrijftaak uit te voeren
- opdrachten die betrekking hebben op het schrijven als proces.

Type a) komt alleen voor in *Op Niveau*; type d) alleen in *Talent*. Daarmee is *Talent* de enige methode die expliciet aandacht besteedt aan het schrijven als proces (zie ook vraag 5).

2. Welke taken (tekstvormen/teksttypes/genres) worden aan de orde gesteld en hoe vaak?

De drie methoden hanteren verschillende indelingsprincipes. Tabel 8 geeft een overzicht van deze variatie. *Talent* noemt uiteenzetting, beschouwing en betoog *tekstsoorten* en de overige typen teksten *tekstvormen*. *Nieuw Nederlands* onderscheidt informerende teksten, opiniërende teksten, overtuigende teksten, activerende teksten en brieven. *Op Niveau* onderscheidt informerende teksten, uiteenzettende teksten, betogende teksten, beschouwende teksten, activerende teksten, de zakelijke brief en de recensie. Onder informerende teksten zijn hiërarchisch ingedeeld het nieuwsbericht en het verslag en onder zakelijke brief de sollicitatiebrief.

Uiteenzetting, beschouwing en betoog komen in alle drie de methoden aan de orde. Ook de zakelijke brief, het verslag en de recensie komen in alle drie de methoden aan de orde (de laatste bij *Talent* alleen voor vwo).

Nieuw Nederlands en *Op Niveau* behandelen de sollicitatiebrief en het nieuwsbericht; *Nieuw Nederlands* en *Talent* de klachtenbrief of bezwaarbrieven, maar *Talent* alleen voor 5/6 vwo. *Talent* en *Nieuw Nederlands* behandelen de ingezonden brief, de column en het essay, maar *Nieuw Nederlands* alleen voor vwo.

Tabel 8. *Indelingen van teksttypes in drie methoden Nederlands voor de bovenbouw havo/vwo*

Methode		
Indeling:		
Op Niveau	Informerende teksten	Nieuwsbericht Verslag
	Uiteenzettende teksten	
	Betogende teksten	
	Beschouwende teksten	
	Activerende teksten	
	Zakelijke brief	Sollicitatiebrief
	Recensie	
Methode	Categorie	Tekstsoorten
Indeling:		
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

Methode		
Indeling:	Tekstsoorten	Tekstvormen
Talent	Uiteenzetting	Populair-wetenschappelijk artikel Zakelijke brief Biografie Onderzoeksverslag
	Beschouwing	(Persoonlijk) verslag Achtergrondartikel Essay
	Betoog	Ingezonden brief Column Bezwaarbrief Lijstartikel
	(Bij Schrijven voor het literaturoordossier:)	Het schrijversprofiel De boekvergelijking Recensie Essay over een literaire stroming

Specifiek voor *Nieuw Nederlands* zijn: het pamflet, de flyer, de folder, de reclame en de instructie. Specifiek voor *Talent* zijn het populairwetenschappelijk artikel, het achtergrondartikel en voor 5/6 vwo de biografie, het onderzoeksverslag, het lijstartikel, het schrijversprofiel, de boekvergelijking en het essay over een literaire stroming.

De hoofdcategorieën die een methode onderscheidt, komen in ieder methodedeel aan de orde. De daaronder ingedeelde teksttypen komen meestal niet meer dan een keer door de leerjaren heen aan de orde. Hierin zijn geen grote verschillen tussen de methoden.

Vergeleken met de teksttypen die in het referentiekader taal worden genoemd, valt op dat de korte teksttypes de minste aandacht krijgen en de lange de meeste en dat de aandacht voor correspondentie daar tussen in ligt.

3. Welke kenmerken van de taakuitvoering (criteria voor de tekst) worden aan de orde gesteld en hoe vaak?

De hieronder genoemde kenmerken van de taakuitvoering zijn ontleend aan het referentiekader taal.

Afstemming op het doel wordt in *Nieuw Nederlands* als criterium aangeboden in het commentaarformulier van iedere tekstsoort, via een categorie Inhoud die checkt of aan de eisen van de tekstsoort is voldaan. In *Talent* komt het in ieder methodedeel aan de orde in het hoofdstuk Doel en Publiek van het theoriegedeelte. In *Op Niveau* komt het aan de orde in het informatieboek in het hoofdstuk Tekstdoelen en tekstsoorten en onder de categorie Opdracht in een algemeen commentaarformulier.

Afstemming op publiek wordt in *Nieuw Nederlands* aangeboden als criterium in het algemene commentaarformulier en dat van iedere tekstsoort. In *Talent* komt het in ieder methodedeel aan de orde in het hoofdstuk Doel en Publiek van het theoriegedeelte. In *Op Niveau* komt het aan de orde in het informatieboek in het hoofdstuk Publiekgerichtheid en onder de categorie Opdracht in een algemeen commentaarformulier.

Samenhang wordt in *Nieuw Nederlands* als criterium aangeboden in het algemene commentaarformulier, in de vorm van opbouw van de tekst in inleiding-middenstuk-slot en criteria voor inleiding, middenstuk en slot. In de tekstspecifieke commentaarformulieren komt dit criterium niet voor. In ieder methodedeel van *Talent* komt het aan de orde in het hoofdstuk Structuur van het theoriegedeelte. Bij *Op Niveau* komt het in het informatieboek aan de orde in de hoofdstukken Tekstopbouw (alineae en kernzin, onderwerp en hoofdgedachte, inleiding-kernslot) en Tekststructuren (alineaverbanden, structuurmodellen).

Woordgebruik en woordenschat (in de zin van variatie in woordkeus) komt bij *Nieuw Nederlands* alleen aan de orde in het algemene commentaarformulier van het methodedeel 5/6 vwo, via een toevoeging over 'aantrekkelijkheid door stijlmiddelen'. In *Talent* komt het in het theoriegedeelte aan de orde in het hoofdstuk Formuleren; daarnaast komen stijlkwesties op woordniveau aan de orde in de module Formuleren, evenals stijlkwesties op zinsniveau en stijlmiddelen. In *Op Niveau* komt het in het informatieboek aan de orde in het hoofdstuk Taalverzorging; het hoofdstuk Woordenschat gaat alleen over moeilijke woorden en het raden/begrijpen daarvan.

Spelling, interpunctie en grammatica komen in *Nieuw Nederlands* in alle commentaarformulieren voor onder Taalgebruik en spelling. De informatie erover wordt gegeven in de cursus Formuleren. Bij *Talent* komen ze in het theoriegedeelte aan de orde in de paragraaf Correct formuleren; daarnaast komen spelling en interpunctie in aparte modules aan de orde en is er een compendium Grammatica.

Bij *Op Niveau* komen ze in het informatieboek aan de orde in de hoofdstukken Spelling, Interpunctie en Grammaticaoverzicht; daarnaast in het hoofdstuk Taalverzorging.

Leesbaarheid komt in *Nieuw Nederlands* aan de orde in het algemene commentaarformulier bij Titel en koppen; in de specifieke commentaarformulieren komt bij iedere tekstsoort de vraag aan de orde of de lay-out helder is. Bij *Talent* komt het in het theoriegedeelte aan de orde in het hoofdstuk Presenteren, onder Vormgeving. Bij *Op Niveau* komt het in het informatieboek aan de orde in het hoofdstuk Publiekgerichtheid, onder Publiek en inhoud en Publiek en taal/toon.

De drie methoden schenken al met al duidelijk aandacht aan de kenmerken van de taakuitvoering uit het referentiekader taal. Verschillen tussen de methoden vloeien vooral voort uit de verschillende opzet van de methoden: *Nieuw Nederlands* heeft geen scheiding aangebracht tussen theorie/informatie enerzijds en verwerking anderzijds, in tegenstelling tot de andere twee methoden. Maar ook bij deze twee methoden keert de theorie/informatie over kenmerken van de taakuitvoering duidelijk terug in de verwerkingsopdrachten. Afgezien van het bovenstaande besteden *Talent* en *Op Niveau* meer aandacht aan *Woordgebruik en woordenschat* (in de zin van variatie in woordkeus) en *Leesbaarheid* dan *Nieuw Nederlands*.

4. Wordt er een relatie gelegd met andere taalvaardigheden, met name leesvaardigheid?

In alle drie de methoden vormen de tekstanalytische deelopdrachten (zie vraag 1) een duidelijke verbinding tussen de domeinen schrijfvaardigheid en leesvaardigheid.

Bij *Nieuw Nederlands* moeten de leerlingen bovendien hoofdstukken uit de cursus Lezen hebben gedaan voordat ze met de cursus Schrijven kunnen beginnen.

Ook bij *Talent* zijn veel begrippen die gehanteerd worden in de module Schriftelijke taalvaardigheid al aan de orde geweest in de module Leesvaardigheid. Hier worden echter geen ingangseisen gesteld voor het volgen van de module.

Het informatieboek van *Op Niveau* behandelt schrijfvaardigheid niet apart, maar in hoofdstukken die op leesvaardigheid en (in mindere mate) schrijfvaardigheid tegelijk betrekking

hebben. Daarbij wordt regelmatig de relatie gelegd tussen schrijf- en leesvaardigheid. Het verwerkingsboek heeft echter wel aparte modules Schrijven.

Als enige methode legt *Talent* in het deel voor 5/6 vwo een relatie tussen schrijfvaardigheid en het literatuuronderwijs via de behandeling van de tekstvormen schrijversprofiel, boekvergelijking en recensie en via een hoofdstuk Schrijven voor het literaturofficer.

5. Wordt er ondersteuning gegeven bij de volgende fasen van het schrijfproces?

a) Oriëntatie op de schrijftaak (genre, doel, publiek), via het laten bestuderen van voorbeelden, het laten oproepen van voorkennis of het aanreiken van kennis

In alle drie de methoden wordt bij iedere tekstsoort kennis aangereikt over die tekstsoort en worden voorbeelden van de tekstsoort geanalyseerd. *Talent* en *Op Niveau* geven in hun theoriegedeelten en informatieboek apart informatie over iedere tekstsoort en tekstvorm en over doel- en publiekgerichtheid en stellen in de cursus c.q. verwerkingsboeken begripsvragen over deze informatie.

b) Inhoud voorbereiden, via het laten verzamelen of aanreiken van informatie en het laten maken van een plan voor de tekst

Alle drie de methoden hebben een aparte cursus of hoofdstuk over documenteren of omgaan met informatie.

Bij de volledige schrijfoopdrachten krijgen de leerlingen in alle drie de methoden summiere aanwijzingen voor het verzamelen van informatie. Ze moeten deze zelf zoeken via internet, via kranten/tijdschriften, via een brainstorm, of door te putten uit de eigen ervaring. Af en toe wordt bronnenmateriaal aangereikt in de vorm van situatiebeschrijvingen of korte teksten. *Talent* draagt soms ook ideeën aan en brengt de meeste variatie aan in suggesties voor informatieverzameling.

Informatie over het maken van een bouwplan wordt in *Nieuw Nederlands* bij de volledige schrijfoopdrachten alleen impliciet gegeven door aan te geven hoe de bewuste tekstsoort (meestal) is opgebouwd. Als deelopdracht wordt het maken van een bouwplan wel regelmatig gegeven.

Bij de meeste volledige schrijfoopdrachten in *Talent* moeten de leerlingen een schrijfplan maken, waarvoor ze aandachtspunten krijgen aangereikt. Ook komt het maken van een schrijfplan aan de orde in deelopdrachten en in het theoriegedeelte.

Bij de volledige schrijfoopdrachten in *Op Niveau* moeten de leerlingen van tevoren een schrijfplan maken. In het algemeen krijgen ze hiervoor geen aandachtspunten aangereikt. Wel wordt in de deelopdrachten veel aandacht besteed aan het maken van schrijfplannen.

c) Uitvoering van de schrijftaak, via suggesties voor woordkeus, zinsbouw, stijl, tekst- of alineaoopbouw

Bij de volledige schrijfoopdrachten worden in alle drie de methoden weinig (*Talent*) tot geen (*Nieuw Nederlands*, *Op Niveau*) tekstspecifieke suggesties gegeven, in de vorm van talige middelen.

Nieuw Nederlands besteedt er verder alleen aandacht aan in de aparte cursussen Formuleren.

Bij *Talent* komen formuleren en tekst- en alineaoopbouw (4 vwo) uitgebreid aan de orde in het theoriegedeelte; in het cursusgedeelte wordt er in deelopdrachten op teruggegrepen.

Woordkeus, zinsbouw en stijl komen in het informatieboek van *Op Niveau* vooral aan de orde vanuit het perspectief van taalverzorging. Het hoofdstuk Publiekgerichtheid bevat enkele pagina's over publiek en taal/toon. Tekst- en alineaoopbouw worden uitgebreid behandeld onder de kopjes Tekstopbouw en Tekststructuren. In de verwerkingsboeken wordt in deelopdrachten hierop teruggegrepen.

d) Reflectie op en revisie van de tekst, via reflectievragen, revisieopdrachten (inhoudelijk en redactioneel) en samenwerking met medeleerlingen

Bij *Nieuw Nederlands* is er één algemeen commentaarformulier met reflectievragen en voor een aantal tekstsoorten een specifiek commentaarformulier. Aan de hand van deze formulieren moet de lezer van de tekst commentaar geven aan de schrijver, door op iedere vraag van het formulier te antwoorden met ja of nee. Daarna moet hij de schrijver tips geven ter verbetering van de tekst. De schrijver moet vervolgens op basis van het commentaar zijn tekst herschrijven. Leerlingen worden alleen ingeschakeld als mede-beoordelaar bij volledige schrijfopdrachten, niet bij deelopdrachten.

In het theoriegedeelte van *Talent* komt commentaar vragen en herschrijven aan de orde. De leerlingen wordt aangeraden hun tekst te laten 'pretesten', door hem te laten lezen aan enkele personen uit het beoogde publiek en daarbij de plus-en minmethode toe te passen. Dat wil zeggen dat de proeflezers plusjes zetten bij zinnen en passages die ze goed vinden en minnetjes bij zinnen en passages die ze niet zo goed vinden. De schrijver moet dan deze commentaarpunten rubriceren (in inhoud, opbouw, formulering enzovoort) en ze omzetten in tips om zijn tekst te verbeteren. In het cursusgedeelte komt dit terug in de meeste volledige schrijfopdrachten. Er wordt gevarieerd in de wijze van samenwerking: soms wordt de leerlingen gevraagd hun tekst te laten beoordelen door een tot drie klasgenoten in de rol van proeflezers, regelmatig wordt ook gevraagd de teksten te beoordelen in een kleine groep, waarbij zo'n groep optreedt als redactie, commissie of jury. Aandachtspunten voor de beoordeling worden meestal aangereikt, maar moeten soms door de leerling zelf of door een beoordelende groep worden opgesteld, of door een beoordelende groep worden gereconstrueerd na het geven van hun oordeel. Een expliciete opdracht tot herschrijven van de tekst wordt gegeven bij gemiddeld minder dan de helft van de volledige schrijfopdrachten. Ook bij een aantal deelopdrachten in *Talent* worden leerlingen ingeschakeld als mede-beoordelaar.

Reflecteren en commentaar vragen komen in *Op Niveau* terloops aan de orde bij het Commentaarformulier schrijven in het informatieboek. Daar staat: 'Gebruik de volgende checklist 1. tijdens het schrijven 2. bij het beoordelen van (de eerste versie van) je tekst 3. bij het beoordelen van (de eerste versie van) een tekst die is geschreven door een medeleerling'. In de hieraan voorafgaande paragraaf over het werkstuk staat: 'Laat tijdens het schrijfproces regelmatig stukken van je werkstuk lezen aan je docent(e), medeleerlingen of kennissen. Zij kunnen je, als dat nodig is, op tijd bijsturen'. In de verwerkingsboeken wordt een aantal malen de opdracht gegeven een medeleerling in te schakelen als beoordelaar, maar alleen bij deelopdrachten. Bij de volledige schrijfopdrachten wordt niet gesproken over revisie, herschrijven of samenwerking met medeleerlingen. Wel worden leerlingen ingeschakeld als beoordelaar bij een aantal deelopdrachten.

e) Reflectie op het schrijfproces, via reflectievragen en samenspraak met medeleerlingen en/of docent.

In het theoriegedeelte van *Talent* wordt in het hoofdstuk Schrijfstrategieën aandacht besteed aan verschillende aspecten van het schrijfproces: Schrijfstrategieën, Een schrijfplan maken, Commentaar vragen en herschrijven, Vastzitten en loskomen. In het cursusgedeelte keren deze aspecten terug in deelopdrachten. Bij de volledige schrijfopdrachten wordt echter niet van de leerlingen gevraagd na het schrijven of herschrijven van hun tekst te reflecteren op hun schrijfproces.

Nieuw Nederlands en *Op Niveau* besteden niet respectievelijk nauwelijks aandacht aan het schrijfproces.

Al met al is de ondersteuning bij volledige schrijfopdrachten door de drie methoden krachtig in fase a): de leerlingen worden goed georiënteerd op de te schrijven tekst en doel en publiek. De ondersteuning door de methoden is minder in fase b), waar de leerlingen veel meer zelf de link moeten leggen naar eerder aangeboden theorie en deelopdrachten over

informatieverzameling. Meer ondersteuning is er bij het maken van een schrijf- of bouwplan voor de tekst.

In fase c) geven alle drie de methoden weinig tot geen directe suggesties voor talige middelen als woordkeus, zinsbouw, stijl, tekst- en alineaopbouw: de leerlingen moeten ook hier zelf de link leggen naar eerder aangeboden theorie en deelopdrachten.

Bij fase d) bieden *Nieuw Nederlands* en vooral *Talent* krachtige ondersteuning bij reflectie op de tekst, revisie van de tekst en samenwerking met medeleerlingen, terwijl dit alles bij *Op Niveau* nauwelijks aan de orde komt.

Fase e), reflectie op het schrijfproces, komt alleen aan de orde bij *Talent*, maar ook daar slechts in deelopdrachten.

6. Spreken de methoden over het aanleggen van een schrijfdossier? Zo ja, welke ondersteuning geven ze daarbij?

In *Nieuw Nederlands* is geen sprake van een schrijfdossier.

De methodedelen 4/5 havo en 5/6 vwo van *Talent* bevatten in het theoriegedeelte een paragraaf die is gewijd aan het schrijfdossier. Uitgelegd wordt waartoe het dient (laten zien dat je informatie kan verzamelen en verwerken, doel- en publiekgerichte en correct geformuleerde teksten schrijven, herschrijven op basis van commentaar en bij dit alles gebruik maken van de computer) en wat het inhoudt (minimaal eerste versies van teksten, commentaren van meelezers en tweede versies). Een schrijfdossier is nodig als je een portfolio wil of moet samenstellen dat een beeld geeft van je ontwikkeling als schrijver. Voor precieze eisen aan een schrijfdossier verwijst het methodedeel de leerling naar de eigen docent. Ondersteuning bij het maken van een schrijfdossier komt in het cursusgedeelte van de module niet aan de orde. *Op Niveau* gaat in het informatieboek in op 'Schrijfdossier en taalportfolio'. Het schrijfdossier bevat, aldus het informatieboek: 'door jou geschreven teksten van een afgesproken periode, zoals betogen, uiteenzettingen en verslagen. Van sommige teksten zul je het schrijfplan en verschillende versies in de map opnemen om aan te tonen dat je tekst steeds beter is geworden. In het schrijfdossier zitten in dat geval van één opdracht:

- het schrijfplan
- de eerste versie van de tekst die is becommentarieerd door je docent(e) of door een medeleerling
- het commentaarformulier (van een medeleerling)
- de verbeterde tekst
- een lijst van de gebruikte bronnen.'

De verwerkingsboeken verwijzen niet naar een schrijfdossier.

Hoewel *Talent* en *Op Niveau* aandacht besteden aan het schrijfdossier in tegenstelling tot *Nieuw Nederlands*, is deze aandacht minimaal: ze beslaat alleen een of twee pagina's informatie, die niet terugkeert in concrete opdrachten in het cursus- of verwerkingsgedeelte van de methode.

7. Bieden de methoden toetsen aan op het gebied van schrijfvaardigheid? Hebben de toetsen een formatief of een summatief karakter?

Welke taken en kenmerken van de taakuitvoering zijn in de beoordelingsmodellen opgenomen? Is er één taakoverstijgend beoordelingsmodel, of zijn er (ook) taakspecifieke beoordelingsmodellen en zo ja, worden deze toegelicht?
Worden er suggesties gedaan voor de organisatie van de toetsing?

Summatieve toetsen in de vorm van volledige schrijfopdrachten worden alleen aangeboden bij *Talent*, op het besloten gedeelte van de website:

- a. Een toets bij de Basiscursus (4 vwo, 4/5 havo)

- b. Een toets bij de cursus Uiteenzetten (4 vwo, 4/5 havo)
- c. Een toets bij de cursus Beschouwen (4 vwo, 4/5 havo)
- d. Een toets bij de cursus Betogen (4 vwo, 4/5 havo)
- e. Een toets bij de cursus Aantrekkelijk schrijven (5/6 vwo)
- f. Een toets bij de cursus Doel- en publiekgericht schrijven (5/6 vwo)
- g. Drie toetsen bij de cursus Schrijven voor het literaturofficer (5/6 vwo)
- h. Een toets bij de Herhalingscursus (4/5 havo, 5/6 vwo)

Behalve de toets bij de Basiscursus bestaan alle toetsen uit volledige schrijfoopdrachten. Bij deze toetsen wordt één taakoverstijgend beoordelingsmodel aangeboden:

Formatieve toetsen vinden we in *Nieuw Nederlands*: de schrijfoopdrachten, voor iedere tekstsoort één, zijn tegelijk diagnostische afsluitingen.

Ook de verwerkingsboeken van *Op Niveau* bieden volledige schrijfoopdrachten aan die aangeduid worden als Eindopdrachten (bij het bewuste blok). Het is niet duidelijk of deze eindopdrachten een toetsstatus hebben. De eindopdrachten worden gevolgd door een Proeftoets met alleen theorievragen en productieve deelopdrachten, geen volledige schrijfoopdrachten. Het is aannemelijk dat deze toets formatief-diagnostisch is, gezien zijn naam. Leerlingen die hem 'naar tevredenheid' gemaakt hebben, mogen een opdracht uit de keuzemodules gaan maken. Voorafgaand aan elk blok moeten de leerlingen voor schrijven een instaptoets maken, te vinden op de methodensite. Nadat ze de antwoorden hebben ingevuld, krijgen ze een advies over welke opdrachten op startniveau ze, in overleg met hun docent(e), zouden kunnen overslaan.

Talent heeft geen formatieve toetsen.

Beoordelingsmodellen

Talent werkt bij de volledige schrijfoopdrachten in de cursussen niet met een vast commentaarformulier. Bij de summatieve toetsen wordt wel een vast correctiemodel aangeboden dat eruit ziet als volgt:

Doelgerichtheid
Publiek
Inhoud
- relevantie
- volledigheid
- begrijpelijkheid
Opbouw
- vaste structuur
- inleiding-kern-slot
- signaalwoorden
- logische opbouw deelonderwerpen
Stijl (past de stijl bij het tekstdoel en de tekstvorm?)
Taal (sizo)
- spelling (-1 per fout)
- interpunctie (-1 per 2 fout)
- zinsbouw (-1 per fout)
- overig (-1 per fout)
Aantal woorden
- bepaalt de docent
- aftrek van cijfer
- bv. 1 punt per 50 woorden (alinea) te veel

Per categorie wordt een maximaal aantal punten toegekend. De categorie **Inhoud** krijgt overal de meeste punten, in de meeste gevallen gevolgd door Opbouw.

Het informatieboek van *Op Niveau* bevat een commentaarformulier schrijven voor alle tekstsoorten (p. 31-32), met 26 criteria verdeeld over de volgende categorieën: opdracht, tekstopbouw, inleiding, middenstuk, slot, alinea's, taalgebruik. Voor ieder criterium kan de mate van beheersing worden aangegeven op een vijfpuntsschaal.

De categorie opdracht vraagt naar doel- en publiekgerichtheid; tekstsoort en vormconventies; schrijfdoel; bronnen en bronvermelding; schrijfplan; en titel.

De categorie tekstopbouw vraagt naar hoofdgedachte; indeling in inleiding, middenstuk en slot; samenhang tussen inleiding, middenstuk en slot (signaalzinnen e.d.); en logische volgorde van feiten, voorbeelden en argumenten.

De categorie inleiding vraagt naar duidelijkheid en aantrekkelijkheid daarvan.

De categorie Middenstuk vraagt naar uitwerking van het onderwerp en de kwaliteit van die uitwerking.

De categorie slot vraagt naar duidelijkheid van de afronding en aansluiting daarvan bij inleiding en middenstuk.

De categorie alinea's vraagt naar visuele onderscheiding van alinea's; niet meer dan één deelonderwerp per alinea; voldoende uitwerking van alinea's in kernzinnen en toelichting; en samenhang tussen alinea's (signaalzinnen en –woorden).

De categorie taalgebruik vraagt naar variatie in woordkeus; kwaliteit van zinsbouw, duidelijkheid qua formulering; gebruik van leestekens en juiste hantering van spellingregels.

Ook is in het informatieboek van *Op Niveau* onder het kopje Eindopdracht (p. 239) een lijst met beoordelingscriteria te vinden die de vorm heeft van een checklist voor leerlingen, bijvoorbeeld: 'Heb je je aan de omschrijving van de opdracht gehouden?'. Vragen 2 en 3 daarvan hebben betrekking op de kwaliteit en de correcte vermelding van gebruikte bronnen; 4 op de kwaliteit van het schrijfplan; 5 op de kwaliteit van de titel; 6 en 7 op de kwaliteit van inleiding, kern en slot; 9 en 10 op kwaliteit en zichtbaarheid van alineaverbanden; 11 op begrijpelijkheid en aantrekkelijkheid van de tekst voor leeftijdgenoten; en 12 op verzorging van spelling, interpunctie en zinsbouw.

Nieuw Nederlands biedt in ieder methodedeel een algemeen commentaarformulier aan en daarnaast een specifiek commentaarformulier voor alle teksttypen, behalve uiteenzetting, beschouwing en betoog.

Het algemene commentaarformulier bevat 21 criteria verdeeld over de volgende categorieën: algemeen, publiekgerichtheid, inhoud, opbouw van de tekst, taalgebruik en spelling, titel en koppen. Ieder criterium is verwoord in een stelling ('De inleiding nodigt voldoende uit tot verder lezen') waarop met ja of nee geantwoord kan worden.

De categorie algemeen vraagt naar duidelijkheid van de hoofdgedachte en herkenbaarheid van tekstsoort en schrijfdoel.

De categorie publiekgerichtheid vraagt of duidelijk is voor welk publiek de tekst geschreven is.

De categorie Inhoud vraagt of de tekst voldoende uitleg en voorbeelden bevat (voor informerende teksten), of hij de lezer genoeg informatie geeft om zijn standpunt te bepalen (voor opiniërende teksten), of de mening van de schrijver volstrekt duidelijk wordt en of hij argumenten geeft voor zijn mening (voor overtuigende/activerende teksten) en of de informatie betrouwbaar overkomt door citaten en parafrases met bronvermelding.

De categorie opbouw vraagt of de indeling in inleiding-middenstuk-slot goed herkenbaar is, of de inleiding voldoende uitnodigt tot verder lezen, of uit de inleiding duidelijk blijkt wat het onderwerp van de tekst is, of het middenstuk uiteenvalt in herkenbare deelonderwerpen, of de deelonderwerpen in een logische volgorde staan, of de overgangen tussen de deelonderwerpen duidelijk gemarkeerd worden door signaalzinnen en signaalwoorden, of de kernzin van elke alinea op een voorkeursplaats staat, of het verband tussen de alinea's is aangegeven met signaalwoorden, of het slot de hoofdgedachte noemt van de tekst en of het slot een goede uitsmijter bevat.

De categorie taalgebruik en spelling vraagt of de tekst geen zinsbouwfouten bevat en of de tekst geen fouten in de spelling bevat.

De categorie titel en koppen vraagt of de tekst een (motiverende) titel heeft en of de eventuele tussenkoppen informatief waren.

Tips om de tekst te verbeteren kan de beoordelaar geven aan het eind van het formulier, waarbij hij deze moet relateren aan de bovenstaande criteria.

Organisatie van de toetsing

Talent doet bij de summatieve toetsen geen suggesties voor de organisatie van de toetsing.

Voor de suggesties die de methoden doen voor de organisatie van de formatieve toetsing, zie vraag 5d).

4.2 Schrijven in de praktijk van de bovenbouw havo/vwo

Om een beeld te krijgen van de (gerapporteerde) praktijk van het schrijfonderwijs in de bovenbouw van havo en vwo zijn zes leraren geïnterviewd van verschillende scholen in het land (in Barendrecht, Leek, Raalte, Schiebroek, Woerden en Zwolle). Een aantal van hen sprak uitdrukkelijk ook namens hun bovenbouwcollega's.

De volgende vragenlijst is bij de interviews gehanteerd.

1. Hoeveel procent van de tijd besteed je per leerjaar ongeveer aan schrijfonderwijs? Hoeveel schrijfp opdrachten geef je de leerlingen per leerjaar; hoeveel kleinere en hoeveel meer omvangrijke?
2. Wat voor teksten schrijven ze dan? (tekstsoorten, tekstvormen, teksttypen, genres). En hoe vaak?
3. Kun je een paar voorbeelden geven van schrijfp opdrachten die representatief zijn voor jouw schrijfonderwijs?
4. In hoeverre volg je bij het schrijfonderwijs je methode? Voor zover je de methode niet volgt, wat is daarvan de reden? Bied je vervangend of aanvullend materiaal aan? Hoe beoordeel je het onderdeel schrijfvaardigheid in de methode?
5. Leg je een relatie tussen je schrijfonderwijs en andere domeinen van het vak Nederlands, bijvoorbeeld leesonderwijs of literatuuronderwijs?
6. Werk je met een schrijfdossier? Zo ja, hoe is dat vorm gegeven?
7. Besteed je aandacht aan de volgende fasen van het schrijfproces?
 - a) Oriëntatie op de schrijftaak (genre, doel, publiek), via het laten bestuderen van voorbeelden, het laten oproepen van voorkennis of het aanreiken van kennis
 - b) Inhoud voorbereiden, via het laten verzamelen of aanreiken van informatie en het laten maken van een plan voor de tekst
 - c) Uitvoering van de schrijftaak, via suggesties voor woordkeus, zinsbouw, stijl, tekst- of alineaopbouw
 - d) Reflectie op en revisie van de tekst, via reflectievragen, revisieopdrachten en samenwerking met medeleerlingen
 - e) Reflectie op het schrijfproces, via reflectievragen en samenspraak met medeleerlingen en/of docent.
8. Hoe vaak bespreek en beoordeel je schrijfproducten van leerlingen en hoe doe je dat: klassikaal, individueel of beide? Welke criteria hanteer je hierbij? Gebruik je een bepaald model voor de beoordeling?
9. Worden schrijfproducten van leerlingen alleen besproken en beoordeeld door jou, of ook door leerlingen onderling? In het laatste geval: hoe is zo'n tekstbespreking door leerlingen georganiseerd? Wat is je doel ermee?

10. Wat is in jouw schrijfonderwijs de verhouding tussen formatieve toetsing (om de voortgang te meten, niet 'voor een cijfer') en summatieve toetsing (om de prestatie te meten, 'voor een cijfer')? Hoe ziet de eindtoetsing van schrijven in het PTA eruit en voor hoeveel weegt deze mee in het SE?
11. Wisselen jullie van gedachten over het bespreken en beoordelen van schrijfvaardigheid, binnen de sectie en/of met docenten van andere scholen?
12. Ben je tevreden over je schrijfonderwijs? Wat vind je de sterke en zwakke punten ervan?

De geïnterviewde leraren zijn op één na van middelbare leeftijd en hebben, weer op één na, ruime ervaring in de bovenbouw van havo en vwo. De leraar bij wie dit niet het geval is (José van de Berghe; pseudoniem) spreekt alleen op basis van informatie van haar bovenbouwcollega's.

Twee van de leraren zijn gebruikers van de methode *Nieuw Nederlands* (Willem Steenbergen en John Vorenkamp), twee van *Op Niveau* (José van de Berghe, pseudoniem, en Eric Vermeij) en twee van *Talent* (Ian Laarman en Pieter de Boer, pseudoniem).

De interviews zijn gehouden in juni en juli 2012. Ze zijn geautoriseerd door de geïnterviewden in september 2012.

4.2.1 Interview met Willem Steenbergen, 22 juni 2012 (Nieuw Nederlands)

Willem Steenbergen geeft les op het Meander College in Zwolle, dit jaar in atheneum 5 en 6. Hij heeft ervaring in alle leerjaren van de bovenbouw van havo en vwo. Hij is gebruiker en auteur van *Nieuw Nederlands*.

De vragen van dit interview heeft Willem van tevoren doorgesproken met zijn collega's; de antwoorden gelden dus in grote lijnen ook voor hen.

1. Hoeveel procent van de tijd besteed je per leerjaar ongeveer aan schrijfonderwijs? Hoeveel schrijfopdrachten geef je de leerlingen per leerjaar; hoeveel kleinere en hoeveel meer omvangrijke?

Willem besteedt ongeveer 20% van de tijd aan schrijfonderwijs, gemeten aan de hoeveelheid tijd dat de leerlingen ermee bezig zijn, ook thuis. Als het gaat om alleen lestijd, is het percentage iets lager.

De leerlingen krijgen per leerjaar twee grote schrijfopdrachten, waarvan de eerste alleen oefening is en de tweede voor een cijfer. Daarnaast schrijven ze nog twee andere teksten per jaar, vaak gekoppeld aan het literatuuronderwijs. In de vierde klas schrijven de leerlingen bijvoorbeeld een column, een recensie van een gelezen boek, een uiteenzetting en een ingezonden brief (vwo) of een betoog (havo).

De deelopdrachten uit de methode doet Willem niet allemaal; dat zou teveel tijd kosten. De tekstanalytische deelopdrachten doet hij wel, omdat die karakteristiek zijn voor de didactiek van *Nieuw Nederlands*. Bij de productieve deelopdrachten laat hij wel een keer een inleiding en een slot schrijven en een bouwplan maken; dat ziet hij als fundamentele bouwstenen bij het schrijven.

2. Wat voor teksten schrijven ze dan? (tekstsoorten, tekstvormen, teksttypes, genres) en hoe vaak?

De uiteenzetting komt aan de orde in havo 4 en vwo 4, het betoog in havo 4 en vwo 5 en de beschouwing in havo 5 en vwo 6. Daarnaast worden de ingezonden brief, de recensie, de column, de zakelijke brief (klachtenbrief, sollicitatiebrief) en de folder (in het kader van het literatuuronderwijs) behandeld.

Niet aan de orde komen: de instructie, het verslag, het pamflet, de flyer, de reclame, het essay. Het nieuwsbericht komt soms aan de orde.

3. Kun je een paar voorbeelden geven van schrijfopdrachten die representatief zijn voor jouw schrijfonderwijs?

Willem werkt bijvoorbeeld met de volgende materialen:

- Eigen onderwerpen bij het SE Schrijven;
- Eigen opdrachten voor SE Gedocumenteerd schrijven met de computer en bijbehorende beoordelingsformulieren;
- Eigen documentatieopdrachten;
- Keuzeopdrachten bij de boekverslagen Nederlands;
- Een herhalingsopdracht voor 6vwo waarin een aantal zaken weer even op een rijtje worden gezet met materiaal van de leerlingen (een goed uitgewerkt bouwplan, een inleiding en dergelijke) .

4. In hoeverre volg je bij het schrijfonderwijs je methode? Voor zover je de methode niet volgt, wat is daarvan de reden? Bied je vervangend of aanvullend materiaal aan? Hoe beoordeel je het onderdeel schrijfvaardigheid in de methode?

Op verschillende punten wijken de docenten van de methode af.

Allereerst doen ze niet alle tekstsoorten die de methode aanbiedt (zie vraag 2). Ze vinden uiteenzetting, betoog en beschouwing het belangrijkste en leggen daarop het accent. Daarnaast maken ze eigen volledige schrijfopdrachten, vanwege de grotere mogelijkheden tot actualiteit.

Ten derde werken ze vaak met materiaal van de leerlingen in plaats van met materiaal uit de methode. Ze laten bijvoorbeeld geen inleidingen uit de methode vergelijken, maar inleidingen van leerlingen zelf. Of ze laten fouten in zinsbouw enzovoort verbeteren uit teksten van de leerlingen, geanonimiseerd. Willem kiest soms vier teksten uit van leerlingen over hetzelfde onderwerp: een goede, twee middelmatige en een slechte (ook geanonimiseerd) en vraagt de leerlingen deze in een rangorde te zetten, waarbij ze argumenten moeten geven bij hun keuze voor de beste en de slechtste. Vaak is er dan veel overeenstemming onder de leerlingen: ze zien wel wat kwaliteit is, maar kunnen het nog niet zelf realiseren. Het idee achter het werken met materiaal van de leerlingen zelf is dat hun betrokkenheid verhoogt.

Over het onderdeel schrijfvaardigheid in *Nieuw Nederlands* is Willem tevreden. Vooral de didactiek van eerst een tekstsoort bekijken en analyseren aan de hand van vragen en dan pas zelf zo'n tekst gaan schrijven, vindt hij geslaagd. Volgens Willem is deze didactiek ontwikkeld door Else Pistor, die ooit (met o.a. Michel Couzijn) voor *Taaldomein* schreef. Overigens moeten de leerlingen soms nadat ze een goede tekst gezien hebben, ook nog een minder goede tekst van commentaar voorzien. Pas daarna schrijven ze zelf een tekst.

5. Leg je een relatie tussen je schrijfonderwijs en andere domeinen van het vak Nederlands, bijvoorbeeld leesonderwijs of literatuuronderwijs?

De relatie met leesvaardigheid wordt gelegd door de methode: de tekstanalytische opdrachten, maar ook het feit dat bepaalde onderdelen van leesvaardigheid gedaan moeten zijn voordat de leerling aan schrijfvaardigheid kan beginnen.

De docenten leggen ook een relatie met het literatuuronderwijs, via de recensie van een door de leerling gelezen boek en via een folder waarin de leerling zijn publiek attent maakt op bijvoorbeeld een expositie rond een schrijver of boek.

Daarnaast wordt de relatie met onderwijs in mondelinge taalvaardigheid gelegd doordat de leerlingen de documentatiemappen die ze hebben aangelegd voor hun debat later weer gebruiken bij het schrijven van een beschouwing over dat debatonderwerp.

6. Werk je met een schrijfdossier? Zo ja, hoe is dat vorm gegeven?

De sectie werkt daarmee, maar noemt het taalportfolio. Willem laat me er een zien van een leerling. Het is een dikke map waarin alle teksten zijn opgenomen die de leerling geschreven heeft en bij de grotere schrijfoopdrachten ook het bouwplan, de commentaren en de verschillende versies van de tekst. Ook alles wat de leerlingen schrijven in het kader van het literatuuronderwijs moet er in opgenomen worden. De leerlingen krijgen een cijfer voor de compleetheid van hun taalportfolio.

Met het taalportfolio wordt al begonnen in de onderbouw, zodat de leerlingen hun groei als schrijver kunnen volgen over hun hele schoolperiode.

7. Besteed je aandacht aan de volgende fasen van het schrijfproces?

a) Oriëntatie op de schrijftaak (genre, doel, publiek), via het laten bestuderen van voorbeelden, het laten oproepen van voorkennis of het aanreiken van kennis

De didactiek van de methode is gebaseerd op het bestuderen van voorbeelden. Publiek is het element van de schrijftaak dat Willem en zijn collega's het lastigst vinden: leerlingen krijgen meestal een publiek gesuggereerd dat ontwikkelder is dan zichzelf. In de schoolexamens schrijfvaardigheid wordt wel altijd een publiek aangegeven, maar Willem vraagt zich af of het lukt de leerlingen echt goed voor te bereiden op het schrijven voor publiek.

b) Inhoud voorbereiden, via het laten verzamelen of aanreiken van informatie en het laten maken van een plan voor de tekst

De leerlingen krijgen in het begin informatie aangereikt, maar verzamelen bij latere opdrachten zelf hun informatie. Bij de onderwerpen die ze kiezen, zitten wel altijd deelvragen die ze moeten gebruiken voor het ordenen van hun informatie (zie vraag 10). Op dezelfde wijze wordt gewerkt bij het profielwerkstuk voor alle vakken.

c) Uitvoering van de schrijftaak, via suggesties voor woordkeus, zinsbouw, stijl, tekst- of alineaoopbouw

Specifieke suggesties voor bepaalde tekstsoorten of –vormen worden op dit niveau niet vooraf gegeven. Wel worden formuleringsniveau en opbouw meegenomen in de reflectie achteraf op eigen werk. Aan formuleren wordt daarnaast aandacht besteed via de cursussen Formuleren en Spellen uit de methode, die in alle leerjaren van de bovenbouw aan de orde komen en getoetst worden in het kader van het PTA.

d) Reflectie op en revisie van de tekst, via reflectievragen, revisieopdrachten en samenwerking met medeleerlingen

Op ieder schrijfproduct wordt commentaar gegeven, in een eerste ronde door een of twee medeleerlingen en in een tweede ronde door de docent. Het commentaar uit de eerste ronde moet bij alle docenten verwerkt worden en leiden tot een herschreven versie. Het commentaar uit de tweede ronde hoeft alleen bij Willem te leiden tot een tweede herschrijving.

e) Reflectie op het schrijfproces, via reflectievragen en samenspraak met medeleerlingen en/of docent

Willem praat niet met de leerlingen over hun ervaringen met het schrijven en laat hen daar ook niet onderling over praten. Hij deelt wel kennis die hij zelf opdoet over het schrijfproces met zijn leerlingen. Laatst las hij een artikel waaruit bleek dat schrijvers die vooraf goed plannen en weinig reviseren tijdens het schrijven, betere teksten schrijven dan schrijvers bij wie het omgekeerde het geval is. Dat heeft hij zijn leerlingen verteld.

8. Hoe vaak bespreek en beoordeel je schrijfproducten van leerlingen en hoe doe je dat: klassikaal, individueel of beide? Welke criteria hanteer je hierbij? Gebruik je een bepaald model voor de beoordeling?

Alle grote schrijfopdrachten worden besproken en beoordeeld, ook klassikaal, via een vergelijking van het beste en het slechtste schrijfproduct (zie vraag 4). Slechte teksten bespreekt Willem met de leerlingen individueel, waarbij hij met ze aan een tafeltje gaat zitten en de hele tekst met ze doorloopt.

Dan gaat het om zo'n 5 à 6 leerlingen van de 25. Dit individuele bespreken zou hij ook bij betere leerlingen willen doen, maar daarvoor is er helaas te weinig tijd.

Het beoordelingsmodel bij uiteenzetting, betoog en beschouwing is het algemene formulier uit *Nieuw Nederlands*, door de sectie licht aangepast voor uiteenzetting, betoog of beschouwing. Bij de overige tekstvormen wordt het specifieke commentaarformulier uit de methode gebruikt. Het beoordelingsformulier bij het schoolexamen schrijfvaardigheid heeft Willem me uitgereikt, zie vraag 3.

9. Worden schrijfproducten van leerlingen alleen besproken en beoordeeld door jou, of ook door leerlingen onderling? In het laatste geval: hoe is zo'n tekstbespreking door leerlingen georganiseerd?

Wat is je doel ermee?

Schrijfproducten van leerlingen worden ook besproken en beoordeeld door leerlingen onderling. Een voorbeeld: in de vierde klas havo en vwo schrijven leerlingen een uiteenzetting waarvoor 5 à 6 bronartikelen als documentatie worden aangereikt. De documentatie wordt van tevoren thuis bekeken, maar de tekst wordt op school geschreven in het computerlokaal, in een tijdsduur van twee lessen. Twee leerlingen becommentariëren de tekst met behulp van het beoordelingsformulier uit *Nieuw Nederlands*. De schrijver verwerkt dit commentaar en levert de tekst in bij Willem, die hem bekijkt en ook weer commentaar geeft dat de schrijver moet verwerken. Die tweede herschrijving is specifiek voor Willems schrijfonderwijs; de collega's doen dat niet.

De tekstbespreking kan plaats vinden in het computerlokaal als leerlingen snel klaar zijn met het schrijven van hun tekst. Willem formeert dan duo's en geeft ze een commentaarformulier.

Leerlingen die tot het eind van de tijd aan het schrijven zijn, krijgen de gekopieerde tekst van een medeleerling mee plus een commentaarformulier en moeten het commentaarformulier thuis invullen.

Willems doel met het commentaar laten geven door leerlingen op elkaars teksten is vooral dat de leerlingen leren van het lezen van elkaars teksten, niet alleen qua opbouw b.v., maar ook qua spelling en zinsbouw. Het leereffect van de commentator-beoordelaar schat hij hoger in dan dat van de beoordeelde. Willem denkt dat die toch altijd nog meer heeft aan zijn commentaar als docent, omdat goed commentaar geven voor leerlingen echt moeilijk is.

10. Wat is in jouw schrijfonderwijs de verhouding tussen formatieve toetsing (om de voortgang te meten, niet 'voor een cijfer') en summatieve toetsing (om de prestatie te meten, 'voor een cijfer')?

Hoe ziet de eindtoetsing van schrijven in het PTA eruit en voor hoeveel weegt deze mee in het SE?

In ieder leerjaar wordt er maar voor één (grote) schrijfopdracht een meetellend cijfer gegeven, de rest is oefening. Maar alle schrijfopdrachten moeten wel zijn gedaan in het kader van handelingsdeel, anders gaat de leerling niet over naar het volgende jaar.

In november van het examenjaar krijgen de leerlingen een documentatieopdracht (zie document 1 bij vraag 3). Ze kiezen uit een aantal onderwerpen die kort worden ingeleid en waarbij een

aantal deelvragen wordt gesteld. De leerlingen maken dan een documentatiemap, waarbij ze de artikelen die ze gevonden hebben, verwerken per deelvraag. Dat moet met de hand gebeuren en niet op de computer, om te voorkomen dat leerlingen kant en klare stukken tekst overnemen. Alleen deze handgeschreven documentatie per deelvraag mag worden meegenomen naar het examen

Het schoolexamen schrijfvaardigheid wordt afgenomen in januari/februari van het examenjaar en heeft de vorm van een betoog of beschouwing (zie document 2 bij vraag 3). De leerlingen schrijven op de computer in drie uur een tekst van rond de 650 woorden over het door hun eerder gekozen onderwerp; de precieze opdracht is nieuw voor hen. Ze moeten behalve de eindversie van de tekst ook de kladversie, het bouwplan en de handgeschreven bronverslagen inleveren.

Schrijfvaardigheid telt in het schoolexamen mee voor 30%; daarnaast is er (voorafgaand aan het examen Gedocumenteerd schrijven) een aparte toets Spellen en Formuleren, die meetelt voor 10%. Bovendien telt het overgangscijfer van het voorexamenjaar voor 20% mee in het schoolexamen en ook daar zit weer schrijfvaardigheid in verwerkt.

11. Wisselen jullie van gedachten over het bespreken en beoordelen van schrijfvaardigheid, binnen de sectie en/of met docenten van andere scholen?

De docenten bespreken alleen schrijfproducten met elkaar waarover ze twijfelen. Naar Willems mening is er wel een redelijke mate van overeenstemming in de sectie over de wijze waarop de beoordelingscriteria moeten worden gehanteerd.

Met docenten van andere scholen wordt door de sectie niet van gedachten gewisseld over schrijfvaardigheid; Willem doet dat zelf wel met medeauteurs van de methode *Nieuw Nederlands*.

12. Ben je tevreden over je schrijfonderwijs? Wat vind je de sterke en zwakke punten ervan?

De sectie heeft meegedaan aan een pilot van het College voor Examens, waarin de mogelijkheden werden onderzocht van herinvoering van een centraal examen schrijfvaardigheid, in een vorm van gedocumenteerd schrijven die niet zo ver afstaat van wat de sectie nu in haar onderwijs en schoolexamen doet. Aan die pilot was een correctieweekend gekoppeld, waarin docenten vanuit het hele land de schrijfproducten van de leerlingen uit de pilot beoordeelden. Tegen de leerlingen had de sectie gezegd: als de docenten van andere scholen jullie teksten hogere cijfers geven dan wij gedaan hebben, krijgen jullie dat hogere cijfer! Dat bleek inderdaad het geval te zijn. Willem ziet dat als een duidelijke aanwijzing dat de aandacht die de sectie besteedt aan schrijfvaardigheid, leidt tot goede resultaten en dat stemt hem tevreden.

Wat hij jammer vindt, is dat hij te weinig tijd kan besteden aan feedback voor individuele leerlingen. Dat hangt samen met de sterk klassikale opzet van het onderwijs in de bovenbouw; er zijn weinig zelfwerkzaamheidsuren van leerlingen, waarin Willem met een zwakke schrijver eens zijn hele werk zou kunnen doornemen, of een sterke schrijver zou kunnen inspireren om mee te doen aan een opstel- of essaywedstrijd.

4.2.2 Interview met John Vorenkamp, 5 juli 2012 (Nieuw Nederlands)

John Vorenkamp geeft les op de RSG De Borgen, locatie de Lindenburg in Leek. Hij geeft dit jaar les in 4 vwo, 4 havo en 6 havo en heeft les gegeven in alle leerjaren van havo en vwo. Hij is gebruiker van *Nieuw Nederlands*.

1. Hoeveel procent van de tijd besteed je per leerjaar ongeveer aan schrijfonderwijs? Hoeveel schrijfoopdrachten geef je de leerlingen per leerjaar; hoeveel kleinere en hoeveel meer omvangrijke?

John besteedt naar schatting 10 tot 15% van de tijd aan schrijfonderwijs.

In 4 vwo krijgen de leerlingen bij hem 4 volledige schrijfoopdrachten, in 4 en 5 havo 3 à 4. De eerste volledige schrijfoopdrachten zijn oefening voor de laatste schrijfoopdracht, die meetelt voor het PTA.

Deelopdrachten uit *Nieuw Nederlands* behandelt John nauwelijks. Als leerlingen bijvoorbeeld een bouwplan willen maken voor het schrijven, is dat prima, maar het hoeft niet. John verwijst ze dan naar de uitleg en de oefeningen in de methode. Ook kan het zijn dat John een leerling naar de deelopdrachten over het maken van een inleiding verwijst, als deze een slechte inleiding heeft geschreven. Deelopdrachten worden in ieder geval nooit klassikaal behandeld.

2. Wat voor teksten schrijven ze dan? (tekstsoorten, tekstvormen, teksttypes, genres) en hoe vaak?

Van de in *Nieuw Nederlands* voorkomende teksttypen schrijven de leerlingen bij John wel: uiteenzetting, beschouwing, betoog, nieuwsbericht, recensie, zakelijke brief, klachtenbrief, ingezonden brief (in de vorm van een reactie op een gelezen krantenartikel) en sollicitatiebrief. Ze schrijven niet: instructie, verslag, pamflet, flyer, folder, column en essay.

3. Kun je een paar voorbeelden geven van schrijfoopdrachten die representatief zijn voor jouw schrijfonderwijs?

John geeft een voorbeeld van de schrijfoopdracht ingezonden brief die in havo en vwo wordt gemaakt. De tekst mag maximaal 300 woorden bevatten en wordt door de leerlingen gemaakt op de computer. De criteria voor beoordeling worden erbij gegeven en hebben betrekking op inhoud en publiekgerichtheid en taalgebruik; daarnaast is er een aftrekgeregeling voor spel-, formulerings- en interpunctiefouten. Een van die brieven is op 20 april 2012 in *NRC Handelsblad* gepubliceerd.

Andere voorbeelden van schrijfoopdrachten zijn te vinden op de website van John:

<https://sites.google.com/site/nederlandseletteren/>.

4. In hoeverre volg je bij het schrijfonderwijs je methode? Voor zover je de methode niet volgt, wat is daarvan de reden? Bied je vervangend of aanvullend materiaal aan? Hoe beoordeel je het onderdeel schrijfvaardigheid in de methode?

John gebruikt de methode vooral als naslagwerk voor de leerlingen en volgt hem dus heel weinig, evenals zijn collega's. Hij verwijst leerlingen vaak naar de methode in zijn mails, waarin hij reageert op hun teksten: 'Focus je op aspect...en kijk daarvoor in de methode'.

Hiervoor heeft hij een aantal redenen. De eerste is dat de methode veel te veel aanbiedt om allemaal te kunnen behandelen. De tweede is zijn gerichtheid op normaal functioneel (schrijf)onderwijs, dat lijkt op schrijven in echte communicatieve situaties. Dat brengt met zich mee dat hij uit is op actuele onderwerpen voor zijn leerlingen en erop uit is een stuk van een leerling echt geplaatst te krijgen in *De Volkskrant*, *Trouw* of *NRC*. Dat lukt elk jaar wel een keer. Zowel individuele leerlingen daagt hij daartoe uit als soms een hele klas, dat laatste via een

wedstrijd wie de beste tekst schrijft die ingestuurd zal worden naar de krantenredactie(s). Een derde reden is dat John niet gelooft in een uniforme schrijfaanpak voor iedere leerling, zie bijvoorbeeld zijn opmerking over het maken van een bouwplan bij vraag 1. John biedt veel aanvullend eigen materiaal aan. Zowel bij lezen als bij schrijven biedt hij eigen teksten aan in plaats van de teksten uit de intussen al 8 jaar oude methode. Hij beoordeelt het onderdeel schrijfvaardigheid in de methode positief: het is inzichtelijk en er worden goede verbanden gelegd met leesvaardigheid en met spreek- en luistervaardigheid.

5. Leg je een relatie tussen je schrijfonderwijs en andere domeinen van het vak Nederlands, bijvoorbeeld leesonderwijs of literatuuronderwijs?

Voor leesonderwijs legt de methode *Nieuw Nederlands* die relatie al. Tussen schrijfonderwijs en literatuuronderwijs legt John geen koppeling, wel tussen schrijfonderwijs en onderwijs in mondelinge taalvaardigheid. Als leerlingen bijvoorbeeld in 5 havo een presentatie moeten houden (betogend of beschouwend), mogen ze daarbij het onderwerp kiezen waarover ze ook gaan schrijven en het bijbehorende bronnenmateriaal gebruiken. Zo slaan ze twee vliegen in een klap. Bovendien wordt op die manier ook het verschil duidelijk tussen schrijven en spreken voor een publiek. Als je een geschreven betoog met mooie volzinnen uitspreekt, krijg je een rare presentatie. Bij presenteren is het normaal dat je jezelf onderbreekt of verbetert, reageert op je publiek enzovoort.

6. Werk je met een schrijfdossier? Zo ja, hoe is dat vorm gegeven?

John en zijn collega's werken niet met een schrijfdossier. De enige dossiervorming is dat de leerlingen hun eigen teksten moeten bewaren op hun eigen computer. Ze beheren hun virtuele box zelf; John doet dat niet voor ze. Een opdracht als: Ga aan de hand van je teksten na in hoeverre je vooruitgegaan bent als schrijver, zou in principe gegeven kunnen worden (als de leerling inderdaad alle teksten keurig bewaard heeft), maar wordt in de praktijk niet gegeven.

7. Besteed je aandacht aan de volgende fasen van het schrijfproces?

a) Oriëntatie op de schrijftaak (genre, doel, publiek), via het laten bestuderen van voorbeelden, het laten oproepen van voorkennis of het aanreiken van kennis

John zet eerst het theoretisch kader neer voor een bepaalde tekstsoort, met behulp van de methode. Daarna geeft hij als voorbeeldtekst een tekst die hij zélf geschreven heeft, waarbij hij de leerlingen laat zien hoe hij het heeft aangepakt: 'Had ik eerst een titel bedacht? Nee. Had ik al bedacht wat er precies in de inleiding moest staan? Nee. Ik ben me eerst gaan afvragen wat ik eigenlijk wilde zeggen'. Als je teksten leest, zo stelt hij, moet je je afvragen wat de schrijver eigenlijk van je wil en welke keuzes hij daarom bij het schrijven heeft gemaakt. Voor leerlingen is een tekst een abstractie, maar hij probeert ze te laten zien dat er altijd achter een tekst een schrijver zit.

Zijn collega's gebruiken meestal de voorbeeldteksten uit de methode, maar John vindt dat je als docent, wanneer je teksten van leerlingen beoordeelt, moet laten zien dat je ook zelf zulke teksten kan schrijven.

b) Inhoud voorbereiden, via het laten verzamelen of aanreiken van informatie en het laten maken van een plan voor de tekst

De leerlingen verzamelen zelf de informatie. Ze krijgen geen bronnenmateriaal aangereikt, ook niet op het schoolexamen. Vroeger werden er wel een paar basisteksten gegeven die de leerlingen zelf moesten aanvullen met meer bronnenmateriaal en werd ook de kwaliteit van het bronnenmateriaal gecontroleerd; daar zijn de docenten vanaf gestapt. Wat John wel doet, is dat hij voorbeelden geeft van materiaalverzameling, bijvoorbeeld door artikelen te verzamelen over

Anders Breivik en de leerlingen te demonstreren hoe je vanuit dat bronnenmateriaal tot een eigen tekst kan komen. John doet niet de cursus Documenteren uit *Nieuw Nederlands*. Een schrijfplan of bouwplan maken is niet verplicht, zoals al eerder aan de orde kwam. De leerlingen hebben daar trouwens wel allemaal al mee geoefend in de onderbouw.

c) Uitvoering van de schrijftaak, via suggesties voor woordkeus, zinsbouw, stijl, tekst- of alineaoopbouw

John geeft in de schrijfoopdracht geen suggesties voor woordkeus, zinsbouw, stijl, tekst- of alineaoopbouw die specifiek betrekking hebben op een bepaalde tekstsoort of tekstvorm. Hij geeft wel algemene suggesties, zoals: gebruik actieve en niet te lange zinnen; schrijf niet te vaak 'ik vind', controleer je verwijswaarden eens door op de plaats van het verwijswaard een synoniem in te vullen van het woord waarnaar verwezen wordt. In het algemeen vestigt hij de aandacht vooral op congruentie, verwijswaarden en foutieve samentrekking.

d) Reflectie op en revisie van de tekst, via reflectievragen, revisieopdrachten en samenwerking met medeleerlingen

John bekijkt en bespreekt alle teksten die leerlingen schrijven, maar niet altijd voor een cijfer (zie vraag 10). Leerlingen moeten hun tekst herschrijven op een beperkt aantal punten die John uitkiest en een volgende keer weer op andere punten. Hij volgt daarbij in grote lijnen de categorieën uit de beoordelingsmodellen van *Nieuw Nederlands*. Die categorieën zijn bekend bij de leerlingen (inclusief de aftekregeling voor taalgebruik, die niet uit *Nieuw Nederlands* komt) en er wordt ook naar verwezen in de PTA-schrijfoopdracht.

e) Reflectie op het schrijfproces, via reflectievragen en samenspraak met medeleerlingen en/of docent

Dit doet John niet klassikaal, vanwege de groepsgrootte. Wel geeft hij inzicht in zijn eigen schrijfproces (zie vraag 7 a en b). Ook stelt hij individuele leerlingen wel procesgerichte vragen als: heb je mijn commentaar op je tekst begrepen; hoe heb je het herschrijven aangepakt? Soms ook stelt hij vragen over de aanpak aan een groepje leerlingen dat over hetzelfde onderwerp heeft geschreven. Hij vindt reflecteren op het schrijfproces interessant, maar komt er vaak te weinig aan toe.

8. Hoe vaak bespreek en beoordeel je schrijfproducten van leerlingen en hoe doe je dat: klassikaal, individueel of beide? Welke criteria hanteer je hierbij? Gebruik je een bepaald model voor de beoordeling?

John doet dat 3 à 4 keer per jaar (zie vraag 1). Reflectie op schrijfproducten heeft individueel plaats, tussen John en de leerling-schrijver. In een kleine klas, zoals een 6 vwo van 18 leerlingen, laat John ook teksten bespreken en beoordelen in groepjes van zes; in grote (vaak havo-)klassen doet hij dat niet. Klassikale bespreking van schrijfproducten doet John af en toe, om inzicht te geven in de wijze waarop hij commentaar levert. Hij neemt dan 2 à 3 teksten (geanonimiseerd) en bespreekt ze met behulp van een digitaal schoolbord. De introductie op de schrijfoopdrachten, waaronder Johns demonstratie van zijn eigen schrijfproces, is ook klassikaal. De aanpak van *Nieuw Nederlands*, waarbij ieder schrijfproduct van een leerling becommentarieerd wordt door één medeleerling, volgt John niet. Het levert naar zijn ervaring te weinig op. Leerlingen hebben onvoldoende kennis van zaken en voelen zich in zo'n situatie onvoldoende betrokken om goed commentaar te kunnen leveren. Bij een groepsbeoordeling is er meer betrokkenheid; leerlingen zien dan meer het belang in van commentaar geven en krijgen en dat verhoogt de kans op goed commentaar.

9. Worden schrijfproducten van leerlingen alleen besproken en beoordeeld door jou, of ook door leerlingen onderling? In het laatste geval: hoe is zo'n tekstbespreking door leerlingen georganiseerd?

Wat is je doel ermee?

Zie het antwoord bij vraag 8.

10. Wat is in jouw schrijfonderwijs de verhouding tussen formatieve toetsing (om de voortgang te meten, niet 'voor een cijfer') en summatieve toetsing (om de prestatie te meten 'voor een cijfer')?

Hoe ziet de eindtoetsing van schrijven in het PTA eruit en voor hoeveel weegt deze mee in het SE?

De eerste twee volledige schrijfopdrachten zijn oefening. De leerlingen maken de eerste schrijfopdracht op school, waarbij John over hun schouder meekijkt: hoe pakken ze het aan, hoe kunnen ze het beter formuleren? Hun tekst sturen ze in Word per mail naar John, die er commentaar op geeft en hem aan hen terugstuurt met de vraag om het commentaar te verwerken. De tweede opdracht verloopt op dezelfde wijze, maar John becommentarieert dan weer andere aspecten dan bij de eerste opdracht. Pas de derde schrijfopdracht telt mee voor het PTA.

De PTA-opdracht is het schrijven van een betoog of een beschouwing; welk van beide het wordt, horen de leerlingen pas op het schoolexamen. In december krijgen ze drie onderwerpen, waaruit ze er een kiezen; daarbij zoeken ze zelf informatie en lezen ze zich in. Naar het schrijfexamen mogen ze een A4-tje met korte aantekeningen meenemen. Op het examen krijgen ze het doel van de tekst te horen (betogend of beschouwend) en krijgen ze suggesties voor publiek en uitwerking. De leerlingen schrijven de tekst op de computer.

De havo-leerlingen krijgen in 5 havo in het kader van hun PTA één schrijfopdracht; de vwo-leerlingen krijgen er een in 5 vwo en een in 6 vwo, waarvan het gemiddelde meetelt. Bij de havo-leerlingen telt het overgangscijfer Nederlands uit 4 havo als eerste PTA-cijfer in 5 havo. Het PTA bestaat uit 5 toetsen, waarvan schrijfvaardigheid er één is. Schrijfvaardigheid telt dus mee in het schoolexamen voor 20% en in het gehele examen voor 10%. Voor havo iets meer, omdat schrijfvaardigheid daar ook al (voor 1/8) verdisconteerd is in het eerste PTA-cijfer.

11. Wisselen jullie van gedachten over het bespreken en beoordelen van schrijfvaardigheid, binnen de sectie en/of met docenten van andere scholen?

Er zijn hevige discussies in de sectie over het gebruik van het beoordelingsmodel. John wil als sectievoorzitter dat het model zo eenduidig mogelijk gehanteerd wordt door de sectieleden en dat het zo inzichtelijk mogelijk is voor zowel de leerlingen als de buitenwacht. Maar het is moeilijk in de sectie op één lijn te komen; sommigen ervaren dat als aantasting van hun vrijheid als docent.

Sessies waarin schrijfproducten worden besproken en beoordeeld met als doel tot meer overeenstemming te komen tussen de beoordelende docenten, zijn er niet. Wel raadpleegt John als hij twijfelt over zijn beoordeling van een bepaalde tekst, een collega die met hem op één lijn zit in beoordelingsaanpak.

Met docenten van andere scholen spreekt hij over schrijfvaardigheid alleen op bijeenkomsten in het land zoals van Noordhoff Uitgevers.

12. Ben je tevreden over je schrijfonderwijs? Wat vind je de sterke en zwakke punten ervan?

John is al met al tevreden over zijn schrijfonderwijs, ook als hij de energie die hij erin steekt afweegt tegen de resultaten die hij bereikt met de leerlingen. Cijfermatig zijn die voor schrijfvaardigheid in orde: vwo gemiddeld 7, havo gemiddeld 6,4. Minstens even belangrijk vindt John dat hij progressie ziet bij leerlingen. Niet iedereen hoeft uiteindelijk een 8 of een 9 te halen; van 5 naar 6 of zelfs van 3 naar 5 is ook een goed resultaat. Leerlingen moeten het maximale uit zichzelf halen en daar wil John aan bijdragen.

Hij vindt een sterk punt van zijn schrijfonderwijs dat hij er bovenop zit, via het een-op-een-mailcontact met de leerlingen. Hij probeert leerlingen duidelijk te maken wat de context is van een tekst, wat 'ze' (de schrijvers) ermee willen. Zijn website, met teksten, opdrachten en commentaren, is ook deel van die context. Maar sommige leerlingen kijken er helaas zelden of nooit naar. Als John een stuk of 5 leerlingen uit een groep werkelijk weet te interesseren en te motiveren voor het schrijven, vindt hij dat mooi, maar liever zou hij ook de andere 25 op dezelfde manier bereiken. Hij beseft echter dat dat er niet in zit, dus het stemt hem niet ontevreden. Over zijn eigen investering is hij tevreden.

Een wens die John heeft, is dat schrijfvaardigheid meer geconcentreerd in tijd zou kunnen worden onderwezen, bijvoorbeeld een bepaalde periode drie ochtenden per week. Maar die wens heeft hij ook voor andere onderdelen van het vak.

John typeert schrijfonderwijs als: bewerkelijk, maar heel interessant.

4.2.3 Interview met José van de Berghe (pseudoniem), 12 juni 2012 (Op Niveau)

Het interview met José van de Berghe (pseudoniem) wijkt af van de andere interviews, omdat zij niet zelf les geeft in de bovenbouw van havo en vwo. Zij geeft alleen les in de onderbouw van havo en vwo en op vmbo-t, waar ook de methode *Op Niveau* wordt gebruikt. Haar school staat in Woerden. José is 22 en heeft 4 jaar onderwijservaring. Voor dit interview heeft ze gesprekken gevoerd met een aantal van haar 9 bovenbouwcollega's.

1. Hoeveel procent van de tijd besteed je per leerjaar ongeveer aan schrijfonderwijs? Hoeveel schrijfopdrachten geef je de leerlingen per leerjaar; hoeveel kleinere en hoeveel meer omvangrijke?

Dat is heel erg wisselend per collega, heeft José ontdekt en daar is ze wel van geschrokken. Van de bovenbouwcollega's die zij gesproken heeft, gaan de meeste heel vrij om met de methode, alleen de twee nieuwere collega's volgen de methode. Er wordt veel overgeslagen dat niet direct gericht is op het PTA (een betoog of beschouwing, zie verder vraag 10).

José denkt dat de leerlingen in de bovenbouw gemiddeld 3 à 4 volledige schrijfopdrachten per jaar krijgen. Aan de kleinere schrijfopdrachten wordt naar haar indruk weinig tijd besteed, zeker in de examenklassen waar de docenten zich vooral richten op de PTA-opdracht. Een verklaring zou kunnen zijn dat in de onderbouw, waar ook al betogen en uiteenzettingen worden geschreven, zoveel van dit type voorbereidende schrijfopdrachten worden gedaan dat de bovenbouwcollega's ervaren dat dat in hun lessen niet meer zo nodig is. José besteedt in de onderbouw zelf ook veel tijd aan de voorbereidende schrijfopdrachten omdat ze van mening is dat je pas een goede complete tekst kan schrijven als je met alle onderdelen daarvan hebt geoefend.

Het is niet zo dat de bovenbouwcollega's schrijven onbelangrijk vinden, naar José's indruk. Integendeel, ze zien het, net als José zelf, als de vaardigheid van het vak Nederlands waarin alles op het gebied van taalgevoel en taalbeheersing samenkomt. Wie een goede tekst kan schrijven, kan ook een tekst goed lezen, stelt José (zie verder vraag 5).

2. Wat voor teksten schrijven ze dan? (tekstsoorten, tekstvormen, teksttypes, genres) en hoe vaak?

De leerlingen schrijven betogen en beschouwingen en niet meer dan dat, blijkt uit José's rondvraag. Nieuwsbericht, verslag, zakelijke brief en sollicitatiebrief, die wel aan de orde komen in de methodedelen voor de bovenbouw, worden niet geschreven. Of de recensie misschien toch aan de orde komt bij het literatuuronderwijs, daar is José niet zeker van. De reden is volgens José, behalve de invloed van het PTA, dat deze tekstsoorten allemaal al geschreven zijn in de onderbouw. Ze zijn ook allemaal te vinden in de onderbouwdelen van *Op Niveau*.

3. Kun je een paar voorbeelden geven van schrijfopdrachten die representatief zijn voor jouw schrijfonderwijs?

Deze vraag blijft in dit interview buiten beschouwing.

4. In hoeverre volg je bij het schrijfonderwijs je methode? Voor zover je de methode niet volgt, wat is daarvan de reden? Bied je vervangend of aanvullend materiaal aan? Hoe beoordeel je het onderdeel schrijfvaardigheid in de methode?

Bij vraag 1 is al gebleken dat de methode niet trouw wordt gevolgd, vooral niet door de docenten die al langer voor de klas staan. Zij hebben duidelijk voor ogen wat ze zelf willen overbrengen aan de leerlingen en bieden in dat kader materiaal aan naast de methode dat ze zelf hebben ontwikkeld. Dit is een gewoonte geworden bij hen, aldus José, het komt niet voort uit specifieke onvrede met deze methode. Ze zouden het bij iedere methode zo doen.

5. Leg je een relatie tussen je schrijfonderwijs en andere domeinen van het vak Nederlands, bijvoorbeeld leesonderwijs of literatuuronderwijs?

Ook dit verschilt weer per collega. Maar in het algemeen koppelen collega's wel veel onderdelen in de bovenbouw. Eén collega laat de leerlingen bijvoorbeeld schrijven over het onderwerp waarover eerder gedebatteerd of gediscussieerd is; een andere mogelijkheid is een uiteenzetting laten schrijven over een gelezen boek. Schrijfvaardigheid leent zich enorm voor koppeling, want wanneer je als docent een opdracht geeft in de trant van: nu gaan we doen alsof, zijn de leerlingen zó weg; dat triggert ze niet. José legt zelf in haar onderbouwklassen een sterk verband tussen lezen en schrijven, zoals ook de methode dat doet.

6. Werk je met een schrijfdossier? Zo ja, hoe is dat vorm gegeven?

Hoewel de methode het wel degelijk heeft over het aanleggen van een schrijfdossier, wordt daar op dit moment door geen enkele bovenbouwcollega mee gewerkt. José vindt dat een gemiste kans, omdat een schrijfdossier een ideaal middel is om vooruitgang in de schrijfvaardigheid van leerlingen vast te stellen. Een collega van haar gaat in het kader van haar Master onderzoek doen naar het schrijfdossier. Omdat deze collega volgend jaar ook sectievoorzitter wordt, heeft José wel hoop op verandering.

7. Besteed je aandacht aan de volgende fasen van het schrijfproces?

- a) *Oriëntatie op de schrijftaak (genre, doel, publiek), via het laten bestuderen van voorbeelden, het laten oproepen van voorkennis of het aanreiken van kennis*
- b) *Inhoud voorbereiden, via het laten verzamelen of aanreiken van informatie en het laten maken van een plan voor de tekst*

- c) *Uitvoering van de schrijftaak, via suggesties voor woordkeus, zinsbouw, stijl, tekst- of alineaopbouw*
- d) *Reflectie op en revisie van de tekst, via reflectievragen, revisieopdrachten en samenwerking met medeleerlingen*
- e) *Reflectie op het schrijfproces, via reflectievragen en samenspraak met medeleerlingen en/of docent.*

We bespreken niet alle fasen van het schrijfproces.

7a): Dit is ook weer heel erg afhankelijk van de collega. Sommige collega's laten een filmpje zien of lezen een stuk voor uit de krant ter illustratie van de bewuste tekstsoort, maar er zijn er ook die alleen een onderwerp geven. Dat laatste vinden leerlingen moeilijk en totaal niet stimulerend, hoort José van hen. En dat kan niet anders dan zijn invloed hebben op de kwaliteit van hun schrijfproduct, vindt ze.

7d): Van twee collega's weet José zeker dat ze leerlingen elkaars teksten laten lezen en becommentariëren. Deze docenten vinden het belangrijk dat leerlingen commentaar krijgen op hun teksten niet alleen van iemand die boven hun staat, hun opdrachtgever, maar ook van een gelijke, iemand die ook diezelfde opdracht gekregen heeft. Eén van die collega's zet kernbegrippen op het bord: let op spelling, let op zinsbouw, let op argumentatie en die vormen de leidraad voor het gesprek tussen de leerlingen over hun teksten. Ze heeft een aantal jaren geleden ook een commentaarformulier zien voorbijkomen in de postvakjes.

Zelf laat José in haar onderbouwklassen altijd leerlingen elkaars teksten lezen en becommentariëren. Soms blijft dat beperkt tot: lees de tekst en geef een eerste indruk. Een andere keer is de opdracht om de tekst te becommentariëren met behulp van hetzelfde formulier als waarmee José hem al eerder heeft becommentarieerd; de schrijver van de tekst moet dan de commentaren vergelijken. Er komen altijd opmerkingen van leerlingen die scherp gezien zijn, zoals: er staat helemaal geen conclusie in het slot. José ziet het als haar taak om de commentaaropdracht zo te geven dat de leerlingen verder kijken dan alleen spelfouten. Ze zet ze bijvoorbeeld in groepjes van 4 met de opdracht: 5 minuten kijk je naar argumentatie, 5 minuten naar woordkeus, 5 minuten naar opbouw en 5 minuten naar spelling.

José vindt het erg jammer dat dit alles weinig tot niet gebeurt in de bovenbouw. In het algemeen zijn de onderbouwdocenten meer gericht op het gebruik maken van de kwaliteiten van de leerlingen onderling, terwijl het in de bovenbouw meer docent-leerling is.

8. Hoe vaak bespreek en beoordeel je schrijfproducten van leerlingen en hoe doe je dat: klassikaal, individueel of beide? Welke criteria hanteer je hierbij? Gebruik je een bepaald model voor de beoordeling?

José denkt dat in de bovenbouw schrijfproducten van leerlingen in de helft van de gevallen individueel worden besproken en in de andere helft klassikaal. Individueel wil zeggen: met commentaar van de docent en soms een of meer medeleerlingen; klassikaal wil zeggen: zonder commentaar van docent of medeleerling(en). In dat laatste geval laat de docent bijvoorbeeld een betoog of een inleiding van een leerling zien en zegt: dit is een goed betoog c.q. goede inleiding om die en die redenen; check even in je eigen tekst of dit bij jou ook het geval is. Zo'n klassikale bespreking heeft naar haar vermoeden vaker plaats bij deelopdrachten dan bij volledige schrijfopdrachten, maar ook bij die laatste komt het voor. Het is duidelijk dat de tijdovendheid van het nakijken van teksten hier een rol speelt.

De gehanteerde criteria zijn naar José's inschatting heel erg afhankelijk van de opdracht en van de docent. Het is zeker niet zo dat iedereen het commentaarformulier schrijven uit het informatieboek van *Op Niveau* hanteert. In feite lijkt dat heel sterk op wat José een aantal jaren geleden in de postvakjes zag langskomen.

9. Worden schrijfproducten van leerlingen alleen besproken en beoordeeld door jou, of ook door leerlingen onderling? In het laatste geval: hoe is zo'n tekstbespreking door leerlingen georganiseerd?

Wat is je doel ermee?

Deze vraag is al beantwoord onder 7(d).

10. Wat is in jouw schrijfonderwijs de verhouding tussen formatieve toetsing (om de voortgang te meten, niet 'voor een cijfer') en summatieve toetsing (om de prestatie te meten, 'voor een cijfer')?

Hoe ziet de eindtoetsing van schrijven in het PTA eruit en voor hoeveel weegt deze mee in het SE?

Regelmatig ziet José teksten voorbijkomen waar alleen commentaar bij staat en geen cijfer. Ze leidt daaruit af dat er in de bovenbouw ook opdrachten gegeven worden alleen om de voortgang te meten.

Het PTA voor schrijven bestaat uit één schrijfoopdracht in het examenjaar; voor vwo de keuze uit betoog of beschouwing, voor havo een betoog. Dit is uiteraard een centrale opdracht met een centrale normering. Iedere docent kijkt zijn eigen examens na, maar de docenten gaan wel bij elkaar zitten na het examen om te praten over lastige gevallen en twijfelgevallen.

Verder zijn er geen centrale toetsen voor schrijfvaardigheid; iedere collega maakt zijn eigen toetsen. Daar is ook geen controle op. José heeft de indruk dat van de proeftoetsen en eindopdrachten uit de methode weinig gebruik wordt gemaakt.

11. Wisselen jullie van gedachten over het bespreken en beoordelen van schrijfvaardigheid, binnen de sectie en/of met docenten van andere scholen?

Veel te weinig, vindt José. En dat is jammer, want zo zou je de manieren van beoordelen van de diverse docenten meer op elkaar kunnen afstemmen. Er zijn geen sectiemiddagen waarop van gedachten wordt gewisseld over schrijfproducten en de beoordeling daarvan, ook niet in het kader van de referentieniveaus taal (die overigens in het algemeen niet leven onder de docenten). Met docenten van andere scholen wordt natuurlijk al helemaal niet van gedachten gewisseld hierover.

Bij de onderbouwdocenten gebeurt er meer in dit opzicht; laatst is bijvoorbeeld een beoordelingsformulier bij een schrijftoets besproken.

12. Ben je tevreden over je schrijfonderwijs? Wat vind je de sterke en zwakke punten ervan?

De bovenbouwcollega's zijn tevreden over hun schrijfonderwijs, maar José denkt dat er nog veel kan verbeteren. Ze denken: ik doe het al jaren zo en dat gaat goed. Ze vertellen trots tegen elkaar dat ze voor het PTA schrijven weer gemiddeld een 6 hebben, maar vergeten de mate waarin ze deze cijfers zelf creëren.

Over haar eigen schrijfonderwijs is José tevreden, omdat ze haar leerlingen daarin weet aan te zetten om actief met schrijven bezig te zijn.

4.2.4 Interview met Eric Vermeij, 25 juni 2012 (Op Niveau)

Eric Vermeij geeft les op het Dalton Lyceum Barendrecht, dit jaar aan 4 en 5 havo. Hij heeft ervaring in alle leerjaren van de bovenbouw van havo en vwo, behalve vwo 6. Hij is gebruiker van *Op Niveau*.

1. Hoeveel procent van de tijd besteed je per leerjaar ongeveer aan schrijfonderwijs? Hoeveel schrijfoopdrachten geef je de leerlingen per leerjaar; hoeveel kleinere en hoeveel meer omvangrijke?

Eric schat dat 10% van de lestijd wordt besteed aan schrijfvaardigheid, zowel bij hem als bij zijn collega's.

De methode *Op Niveau* geeft in elk leerjaar per blok een afsluitende schrijfoopdracht; dat zijn er drie per jaar, die allemaal gedaan worden. De deelopdrachten worden door de leerlingen wel doorgewerkt, maar niet door de docenten nagekeken, omdat dit qua nakijktijd ondoenlijk zou zijn. Leerlingen kijken ze zelf na, met behulp van antwoordbladen, of onderling aan de hand van een paar aanwijzingen van de docent. Er worden in principe geen deelopdrachten overgeslagen.

2. Wat voor teksten schrijven ze dan? (tekstsoorten, tekstvormen, teksttypes, genres) en hoe vaak?

De leerlingen schrijven vooral betogen en beschouwingen, beide twee keer als voorbereiding op de toetsing in het schoolexamen. Verder schrijven ze een sollicitatiebrief, een verslag en incidenteel een recensie in het kader van hun leesverslag. Ze schrijven geen nieuwsberichten en geen activerende teksten zoals reclame.

3. Kun je een paar voorbeelden geven van schrijfoopdrachten die representatief zijn voor jouw schrijfonderwijs?

Eric laat twee voorbeelden zien van leerlingen uit havo 4: het schooleigen correctieformulier (ingevuld), het beoordeelde schrijfproduct, het schrijfplan, de schrijfoopdracht en het klad. In beide gevallen gaat het om het schrijven van een betoog. Met het correctieformulier voor het betoog beoordeelt Eric de inhoud (8 onderdelen, maximaal 59 punten), het schrijfplan (maximaal 6 punten) en de opbouw (maximaal 15 punten), met een aftrekregeling voor taal en spelling (maximaal 20 punten) en de woordgrens (per 20 punten boven of onder 10% afwijking - 2 punten).

4. In hoeverre volg je bij het schrijfonderwijs je methode? Voor zover je de methode niet volgt, wat is daarvan de reden? Bied je vervangend of aanvullend materiaal aan? Hoe beoordeel je het onderdeel schrijfvaardigheid in de methode?

De docenten volgen de methode behoorlijk goed. Wel maken ze de stof af en toe overzichtelijker door zaken uit verschillende blokken bij elkaar te pakken. Het gaat dan vooral om het combineren van leerstof voor argumentatie met schrijfvaardigheid en mondelinge taalvaardigheid.

Bij de schrijfoopdrachten laten ze de leerlingen de bronnen gebruiken uit het blok Lezen die door de methode worden gesuggereerd. De bron die de leerlingen zelf erbij moeten zoeken, geven de docenten hun ook, omdat de ervaring is dat leerlingen laks zijn in het zelf zoeken van bronnen.

Het onderdeel schrijfvaardigheid in *Op Niveau* geeft te weinig duidelijke lijstjes voor beoordeling van schrijfproducten; er is alleen dat ene formulier in het informatieboek, terwijl beoordeling van schrijfvaardigheid toch al lastig is, want subjectief. De sectie heeft zelf een correctieformulier

gemaakt (zie vraag 3), maar ook dat lost het probleem van de subjectieve beoordeling niet echt op.

5. Leg je een relatie tussen je schrijfonderwijs en andere domeinen van het vak Nederlands, bijvoorbeeld leesonderwijs of literatuuronderwijs?

Met leesonderwijs wordt een relatie gelegd in zoverre de methode dat doet, dus via het analyseren van voorbeeldteksten en het behandelen van lezen en schrijven als twee zijden van dezelfde medaille. Het schrijven van een betoog wordt gekoppeld aan spreken, in het bijzonder aan debatteren.

Een relatie met het literatuuronderwijs wordt niet echt gelegd.

6. Werk je met een schrijfdossier? Zo ja, hoe is dat vorm gegeven?

Op dit moment wordt er niet gewerkt met een schrijfdossier, maar daar zijn wel plannen voor in de toekomst.

7. Besteed je aandacht aan de volgende fasen van het schrijfproces?

a) Oriëntatie op de schrijftaak (genre, doel, publiek), via het laten bestuderen van voorbeelden, het laten oproepen van voorkennis of het aanreiken van kennis

Hieraan wordt aandacht besteed via de tekstanalytische opdrachten uit de methode.

b) Inhoud voorbereiden, via het laten verzamelen of aanreiken van informatie en het laten maken van een plan voor de tekst

De leerlingen krijgen alle informatie aangereikt, zie vraag 4.

Voor iedere grote schrijfofdracht wordt een schrijfplan gemaakt (zie vraag 3).

c) Uitvoering van de schrijftaak, via suggesties voor woordkeus, zinsbouw, stijl, tekst- of alineaoopbouw

Er worden geen taakspecifieke suggesties gegeven. Wel wordt van tevoren aandacht besteed aan taal, spelling en interpunctie, met behulp van de methode.

d) Reflectie op en revisie van de tekst, via reflectievragen, revisieopdrachten en samenwerking met medeleerlingen

De grote schrijfofdrachten worden nagekeken door de docent; er zijn geen medeleerlingen bij het nakijken betrokken. Wat de docent heeft aangestreept aan fouten, moeten de leerlingen thuis verbeteren; vervolgens moeten ze de tekst opnieuw inleveren, digitaal via de ELO. De docent gaat dan na of de tekst inderdaad verbeterd is. De revisie heeft in de praktijk vooral plaats op het niveau van taalverzorging.

e) Reflectie op het schrijfproces, via reflectievragen en samenspraak met medeleerlingen en/of docent

Hieraan wordt niet expliciet aandacht besteed.

8. Hoe vaak bespreek en beoordeel je schrijfproducten van leerlingen en hoe doe je dat: klassikaal, individueel of beide? Welke criteria hanteer je hierbij? Gebruik je een bepaald model voor de beoordeling?

De grote schrijfofdrachten bespreekt Eric zowel klassikaal als individueel. In de klassikale les wijst hij op de zaken die bij veel leerlingen mis zijn gegaan; individueel gaat hij uit van de vragen waar de leerlingen mee komen. Dat zijn wel vaak alleen de geïnteresseerde leerlingen. Hele

zwakke schrijvers laat Eric terugkomen in een Daltonuur, waarin hij hun tekst met ze doorneemt.

Voor het correctiemodel dat gehanteerd wordt bij het betoog, zie vraag 3. Het correctiemodel voor de beschouwing wijkt daar enigszins van af met punten die typerend zijn voor een beschouwing. Ook voor de brief is er een apart correctiemodel. De sectie heeft deze correctiemodellen zelf opgesteld en daarbij zelf de aftrekgeregeling taal en spelling erin opgenomen: de leerlingen kunnen van de 100 te behalen punten er maximaal 20 kwijt raken aan spel-, interpunctie- en stijfouten.

9. Worden schrijfproducten van leerlingen alleen besproken en beoordeeld door jou, of ook door leerlingen onderling? In het laatste geval: hoe is zo'n tekstbespreking door leerlingen georganiseerd?

Wat is je doel ermee?

Schrijfproducten van leerlingen die voortvloeien uit de grote schrijfoopdrachten, worden alleen besproken en beoordeeld door de docent.

10. Wat is in jouw schrijfonderwijs de verhouding tussen formatieve toetsing (om de voortgang te meten, niet 'voor een cijfer') en summatieve toetsing (om de prestatie te meten, 'voor een cijfer')?

Hoe ziet de eindtoetsing van schrijven in het PTA eruit en voor hoeveel weegt deze mee in het SE?

Voor de grote schrijfoopdrachten wordt altijd een cijfer gegeven; voor de deelopdrachten nooit. In de beide laatste leerjaren telt één grote schrijfoopdracht mee voor het schoolexamen; dit jaar was dat in havo 4 en havo 5 het schrijven van een betoog. De leerlingen bereiden zich bij de toets voor op zowel het schrijven van een betoog als een beschouwing en horen pas bij de toets welk van beide ze moeten gaan schrijven. Over het geheel genomen wordt wel op havo vaker het betoog als opdracht gegeven en op vwo vaker de beschouwing; het schrijven van een betoog vindt de sectie voor havo-leerlingen makkelijker dan het schrijven van een beschouwing. Schrijven weegt voor 20 tot 25% mee in het schoolexamen.

11. Wisselen jullie van gedachten over het bespreken en beoordelen van schrijfvaardigheid, binnen de sectie en/of met docenten van andere scholen?

Er is een groep binnen de sectie die zich bezig houdt met schrijfvaardigheid en de beoordeling daarvan in het kader van de referentieniveaus Taal, maar daar maakt Eric geen deel van uit. Twijfelgevallen bij de beoordeling van schrijfproducten in het schoolexamen bespreekt hij met zijn twee vaste collega's van de bovenbouw havo, maar die gevallen doen zich eigenlijk weinig voor.

Eric vindt verder de Vakcommunity Nederlands van digischool een inspirerende informatiebron, ook als het gaat om de beoordeling van examenwerk van leerlingen.

12. Ben je tevreden over je schrijfonderwijs? Wat vind je de sterke en zwakke punten ervan?

Eric is wel tevreden over zijn schrijfonderwijs, maar wat hij mist is tijd om nieuwe dingen aan de orde te stellen, bijvoorbeeld: hoe schrijf je een e-mail? Hij heeft wat dat betreft zijn hoop gevestigd op de nieuwe druk van de methode. Ook zou hij objectievere beoordelingsmodellen willen dan de sectie nu gebruikt, maar tegelijk beseft hij dat bij veel punten van beoordeling (zoals: is de inleiding aantrekkelijk?) nauwelijks mogelijk is.

4.2.5 Interview met Ina Laarman, 11 juli 2012 (Talent)

Ina Laarman geeft les op het Carmel College Salland in Raalte. Ze heeft dit jaar havo 4 en 5 en vwo 4 en 6. In alle leerjaren heeft ze ruime ervaring. Zij en haar sectie zijn gebruikers van de methode *Talent*. In de bovenbouw heeft Ina vier collega's, met wie ze nauw overlegt en samenwerkt.

1. Hoeveel procent van de tijd besteed je per leerjaar ongeveer aan schrijfonderwijs? Hoeveel schrijfoopdrachten geef je de leerlingen per leerjaar; hoeveel kleinere en hoeveel meer omvangrijke?

Ina heeft samen met haar collega's een schatting gemaakt en komt op 25 tot 30% per leerjaar. Dit geldt dus niet alleen voor haar, maar ook voor haar collega's.

In vwo 4 krijgen de leerlingen twee volledige schrijfoopdrachten; in de overige leerjaren havo en vwo drie. Maar van deze drie kijken de docenten er maar twee na; de derde kijken de leerlingen zelf na in samenwerking met medeleerlingen. Hierbij speelt de grote correctiedruk voor de docenten een rol, maar ook de vraag hoeveel de leerlingen eigenlijk deden met de door hen gegeven feedback.

2. Wat voor teksten schrijven ze dan? (tekstsoorten, tekstvormen, teksttypes, genres) en hoe vaak?

In havo 4 schrijven de leerlingen een uiteenzetting en een zakelijke brief; in havo 5 een betoog en een beschouwing in de vorm van een achtergrondartikel. In vwo 4 schrijven ze een betoog en een uiteenzetting in de vorm van een populairwetenschappelijk artikel; in vwo 5 een essay en een zakelijke brief; in vwo 6 een beschouwing en een recensie. In vwo 6 wordt ook een column geschreven, maar die wordt niet becijferd. Er zijn plannen in havo 5 ook een recensie te laten schrijven.

Een tekstvorm uit de methode *Talent* die Ina en haar collega's niet aanbieden, is het schrijversprofiel. Het persoonlijk verslag en de boekvergelijking komen aan de orde in het kader van het literatuuronderwijs, maar worden daar niet beoordeeld als prestatie voor schrijfvaardigheid.

3. Kun je een paar voorbeelden geven (lieft op schrift) van schrijfoopdrachten die representatief zijn voor jouw schrijfonderwijs?

Ina geeft de volgende voorbeelden:

- Eigen beoordelingsformulieren gedocumenteerd schrijven betoog, uiteenzetting en beschouwing. Daarmee beoordeelt Ina het betoog bijvoorbeeld op 25 aspecten: of alle onderdelen aanwezig zijn (maximaal 10 punten), de structuur (maximaal 25 punten), de inhoud (maximaal 50 punten) en de stijl (maximaal 15 punten) met een aftrekregeling (maximaal 40 punten). De beoordelingsformulieren voor de uiteenzetting en de beschouwing wijken op relevante onderdelen (bijvoorbeeld inhoud, stijl) van deze indeling af
- Het Schoolexamen Gedocumenteerd Schrijven havo-5, Het betoog 2011-2012, inclusief de aangereikte bronnen
- Een toets schrijfvaardigheid Uiteenzetting H4 Nederlands, van maart 2012, inclusief de aangereikte bronnen
- Een Schoolexamen Gedocumenteerd Schrijven van één van haar leerlingen (6 vwo): de tekst *What's happening?*, het ingevulde beoordelingsformulier, de door de leerling verzamelde bronnen en de aangereikte artikelen over sociale media.

4. In hoeverre volg je bij het schrijfonderwijs je methode? Voor zover je de methode niet volgt, wat is daarvan de reden? Bied je vervangend of aanvullend materiaal aan? Hoe beoordeel je het onderdeel schrijfvaardigheid in de methode?

De methode biedt veel te veel schrijfoopdrachten aan om allemaal te kunnen uitvoeren, als je ook nog andere domeinen van het vak wil onderwijzen. Ina en haar collega's doen in ieder leerjaar de basiscursus uit de methode grotendeels, om kennis weer op te frissen. Maar daarna kiezen ze bij de hoofdstukken uiteenzetting, beschouwing en betoog al gauw de volledige schrijfoopdrachten, waarbij ze ook vaak eigen onderwerpen en bronnen aanbieden, in een vorm die lijkt op wat gevraagd wordt in het PTA. Ze hanteren wel altijd de terminologie uit de methode.

Van de deelopdrachten doen de docenten er een of twee, vooral de tekstanalytische deelopdrachten waarin voorbeelden worden bekeken van de behandelde tekstsoort of tekstvorm.

De productieve deelopdrachten, waarin bijvoorbeeld delen van de tekst moeten worden geschreven, slaan ze meestal over. De leerlingen hebben daarmee in de onderbouw immers ook al heel lang geoefend.

Op de derde soort deelopdrachten m.b.t. schrijven als proces, die specifiek zijn voor *Talent*, is de sectie in de praktijk niet zo gericht, terwijl ze deze toch wel zinnig vindt. De schrijverstypetest doen ze meestal wel; deze wordt door de leerlingen ook gewaardeerd. De publieksanalyse doen ze eigenlijk alleen in havo 4, waar de tijd ervoor is en waar de leerlingen deze opdracht ook leuk vinden. 'Beoordelen van de eigen ontwikkeling als schrijver' gaat goed in vwo 6; het leidt daar tot zinnige analyses die de docenten lezen en bespreken met de leerlingen. 'Omgaan met een writer's block' vinden Ina en haar collega's niet relevant; de leerlingen schrijven immers omdat het moet van hun docenten en redeneren: ik moet het gewoon dan en dan af hebben. Hoofdredeenen om de methode niet te volgen zijn tweërlei: a) de methode biedt voor schrijfvaardigheid veel te veel aan voor de beschikbare tijd b) leerlingen kunnen beter uit de voeten met actuelere en eventueel zelf gekozen onderwerpen dan met de onderwerpen uit *Talent*. Naast eigen onderwerpen en bronnen bieden de docenten ook eigen beoordelingsformulieren aan: deze stammen nog uit de tijd dat de sectie *Nieuw Nederlands* gebruikte, maar zijn aangepast aan *Talent*. Aan deze formulieren wordt nog regelmatig gesleuteld.

Op zich beoordeelt Ina het materiaal uit *Talent* als goed; vooral het populairwetenschappelijk artikel vindt ze een heel prettige vorm van uiteenzetting om te onderwijzen.

5. Leg je een relatie tussen je schrijfonderwijs en andere domeinen van het vak Nederlands, bijvoorbeeld leesonderwijs of literatuuronderwijs?

Met leesonderwijs is de relatie vanzelfsprekend, omdat daar dezelfde tekstsoorten behandeld worden als bij schrijfonderwijs. De methode legt die relatie ook duidelijk en bij *Nieuw Nederlands* was dat trouwens ook al het geval.

In het kader van literatuuronderwijs wordt wel geschreven (zie vraag 2). Maar deze schrijfproducten tellen niet mee voor het PTA schrijfvaardigheid. Ze worden beoordeeld op de inhoud; vormfouten worden alleen aangestreept. Bij het schrijven in het kader van het literatuuronderwijs wordt wel gebruik gemaakt van de methode.

6. Werk je met een schrijfdossier? Zo ja, hoe is dat vorm gegeven?

De sectie werkt met een schrijfdossier dat 'naar behoren' afgerond moet zijn voor de laatste PTA-toets. Daarin bevinden zich alle schrijfoopdrachten en leerlinguitwerkingen daarvan van alle leerjaren.

In het verleden maakten ook de gebruikte bronnen er deel van uit, maar in het kader van de ELO gebeurt dat niet meer: de leerlingen leveren hun schrijfproducten digitaal in en het scannen en digitaal inleveren van alle bronnen zou teveel tijd gaan kosten.

Een voordeel van het werken met een digitaal schrijfdossier is dat er eenvoudig een plagiaatcontrole op de schrijfproducten kan worden uitgevoerd. Een nadeel is dat de bronnen er geen deel meer van uitmaken, waardoor je niet meer kan nagaan hoe de leerlingen met de bronnen gewerkt hebben. Een ander nadeel is dat de docenten wel van iedere leerling een mapje met een compleet schrijfdossier hebben, maar niet kunnen controleren of de leerling dat mapje zelf ook bewaart en goed bijhoudt: er zijn nogal wat leerlingen die aan het eind van het jaar hun mapje leegmaken of weggooien. Als hun dan gevraagd wordt hun eigen ontwikkeling als schrijver na te gaan, moet de docent hun eerst hun eigen mapje weer sturen. In het komende jaar wil de sectie onderzoeken hoe deze nadelen ondervangen kunnen worden. Een nieuwe ontwikkeling in het komende jaar is dat er een pilot uitgevoerd gaat worden waarbij leerlingen een iPad ter beschikking krijgen, waarop hun leermateriaal staat, maar waarop ze ook bronnen kunnen zoeken. De sectie had overigens een notebook geprefereerd, maar van hogerhand is tot de iPad besloten.

7. Besteed je aandacht aan de volgende fasen van het schrijfproces?

a) Oriëntatie op de schrijftaak (genre, doel, publiek), via het laten bestuderen van voorbeelden, het laten oproepen van voorkennis of het aanreiken van kennis

De methode doet dat en op een prima manier, zegt Ina, beter dan *Nieuw Nederlands*, met een meer diverse tekstkeuze.

b) Inhoud voorbereiden, via het laten verzamelen of aanreiken van informatie en het laten maken van een plan voor de tekst

Eerst wordt de cursus Documenteren uit *Talent* gedaan, overigens ook selectief vanwege een overmaat aan opdrachten. De leerlingen kiezen in duo's een onderwerp en maken een documentatiemap, die beoordeeld wordt op het punt van documenteren en die gebruikt kan worden voor de eerste schrijfopdracht. Die schrijfopdracht voeren de leerlingen individueel uit. Bij het PTA schrijfvaardigheid in havo 5 krijgen de leerlingen de bronnen aangereikt. Het onderwerp wordt de dag tevoren opgegeven, zodat ze er nog even kunnen nadenken, praten of googlen. De leerlingen van vwo 6, die een beschouwing schrijven, mogen zelf bronnen meebrengen (op papier), naast de aangereikte bronnen. Zij krijgen het onderwerp een week tevoren op; wat goed is voor het schrijven van een beschouwing, maar het nadeel kan hebben dat ze met een kant en klare beschouwing in hun hoofd naar het examen komen.

Een bouwplan of schrijfplan maken wordt geoefend vanaf de onderbouw. De leerlingen vinden dit in meerderheid zonde van hun tijd; met de computer plakken en knippen gaat wel zo snel, vinden ze. Als het per se moet, willen ze nog wel een bouwplan maken nadat ze de tekst hebben geschreven. De docenten proberen uit te leggen dat een bouwplan je bijvoorbeeld kan helpen om bij een betoog je argumenten in de sterkste volgorde te zetten, maar dit komt bij de meeste leerlingen niet over. Ina vindt dit een lastig punt in het schrijfonderwijs.

c) Uitvoering van de schrijftaak, via suggesties voor woordkeus, zinsbouw, stijl, tekst- of alineaopbouw

Er worden geen suggesties gegeven van tevoren, maar na het schrijven van de tekst wordt in groepjes gereflecteerd op formulering en woordkeus. Bijvoorbeeld bij de klachtenbrief: is dit nu de goede toon? Hoe boos mag je zijn?

d) Reflectie op en revisie van de tekst, via reflectievragen, revisieopdrachten en samenwerking met medeleerlingen

Bij de volledige schrijfopdrachten laat de leerling zijn tekst lezen en becommentariëren door één medeleerling, met behulp van een commentaarformulier. Op grond van het commentaar moet de leerling zijn tekst verbeteren. Hij levert beide versies van zijn tekst in en het door de andere leerling ingevulde commentaarformulier. Het commentaarformulier stamt ook nog uit de tijd van *Nieuw Nederlands* en lijkt sterk op het beoordelingsformulier. De leerlingen kunnen alle formulieren vinden op de ELO.

Bij de kleinere schrijfopdrachten wordt het tekstje of tekstdeel besproken in groepjes, met als vraag: wat is de sterkste tekst en waarom? Soms worden ook aandachtspunten gegeven voor de bespreking.

e) Reflectie op het schrijfproces, via reflectievragen en samenspraak met medeleerlingen en/of docent

Dat gebeurt wel in een klassengesprek: nu hebben jullie de tekst allemaal, welke problemen kwam je tegen? Dan kan ook een writer's block naar voren komen. Maar de meeste leerlingen zijn niet zo mededeelzaam hierover en ook niet erg kritisch op zichzelf: als het af is, dan is het af. Ze zien zichzelf niet als schrijver; alleen een enkeling die graag schrijft, wil het zo mooi mogelijk doen. Zo'n leerling zal eerder een CM-leerling zijn dan een NT-leerling.

8. Hoe vaak bespreek en beoordeel je schrijfproducten van leerlingen en hoe doe je dat: klassikaal, individueel of beide? Welke criteria hanteer je hierbij? Gebruik je een bepaald model voor de beoordeling?

Bij vraag 1 en 7d kwam dit al aan de orde. Twee van de drie volledige schrijfopdrachten per leerjaar worden besproken door eerst duo's van leerlingen en daarna de docent. De derde schrijfopdracht kijken de leerlingen alleen na in duo's, maar als daarbij op een bepaald aspect veel commentaar is, kan de schrijver aan de docent vragen er op dat aspect ook nog eens naar te kijken.

Volledige schrijfopdrachten worden nooit klassikaal besproken.

Beoordelingscriteria en beoordelingsmodellen staan beschreven in de documenten die Ina mij gegeven heeft (zie vraag 3).

9. Worden schrijfproducten van leerlingen alleen besproken en beoordeeld door jou, of ook door leerlingen onderling? In het laatste geval: hoe is zo'n tekstbespreking door leerlingen georganiseerd?

Wat is je doel ermee?

In het voorafgaande is al duidelijk geworden dat Ina volledige schrijfproducten laat beoordelen in duo's en kleinere producten in groepjes. De duo's kijken niet altijd elkaars werk na, soms kijkt Jan het werk van Piet na, maar Karel dat van Jan. Reden is dat de duo's van naast elkaar zittende leerlingen vaak vrienden zijn; wat meer afstand tussen de leerlingen draagt bij aan serieuzer nakijken.

Het voornaamste doel dat Ina en haar collega's hebben met tekstbesprekingen, is dat de leerling dan meer teksten leest dan alleen zijn eigen tekst, zich af gaat vragen waarom de ene tekst nu beter geschreven is dan de andere en kan denken: dat kan ik volgende keer ook wel eens op die manier aanpakken. Het gaat dus vooral om het leereffect voor de beoordelaar. Voor de beoordeelde is er natuurlijk ook een leereffect mogelijk, maar dat is in de praktijk beperkter omdat de beoordeelde leerling vaak denkt: laat mijn docent het nu maar nakijken, dan weet ik tenminste zeker dat het goed is.

Een tweede doel van de tekstbespreking, bij de volledige schrijfopdrachten, is tijdwinst voor de docent. Het scheelt de docent tijd in het beoordelen als een eerdere beoordelaar al naar de tekst heeft gekeken.

10. Wat is in jouw schrijfonderwijs de verhouding tussen formatieve toetsing (om de voortgang te meten, niet 'voor een cijfer') en summatieve toetsing (om de prestatie te meten, 'voor een cijfer')?

Hoe ziet de eindtoetsing van schrijven in het PTA eruit en voor hoeveel weegt deze mee in het SE?

Alle volledige schrijfoopdrachten worden becijferd; de eerste telt 1x mee, de tweede 2x, de derde 3x. De eerste wordt alleen door de leerlingen onderling nagekeken. De gedachtegang daarachter is dat je je ontwikkelt als schrijver en dat dat in de beoordeling tot uiting moet komen. Deelopdrachten tellen allemaal niet mee.

Bij 'meetellen' gaat het om het overgangsrapport. Het PTA bestaat alleen uit de toetsen in de examenklas, behalve dat het totale rapportcijfer voor Nederlands (en andere vakken) in havo 4 en vwo 5 telt als het eerste PTA-cijfer voor het bewuste vak. Leerlingen in de examenklassen hadden in het verleden teveel last van slechte cijfers die ze met zich meesleepten uit de voorexamenklas; daarom is sinds enige tijd het PTA beperkt tot de examenklassen.

De PTA-toets schrijfvaardigheid is voor havo 5 een betoog, voor vwo 6 een beschouwing. Zie voor de omgang met de bronnen vraag 7b.

Schrijfvaardigheid weegt voor 30% mee in het PTA en dus voor 15% in het gehele examen Nederlands.

11. Wisselen jullie van gedachten over het bespreken en beoordelen van schrijfvaardigheid, binnen de sectie en/of met docenten van andere scholen?

Binnen de sectie gebeurt dat in twee gevallen. Het eerste is dat er grote verschillen in cijfers blijken bij een bepaalde schrijfvaardigheidstoets. Dan wordt, ook per beoordeeld aspect, gekeken waardoor de verschillen worden veroorzaakt en wordt geprobeerd meer op een lijn te komen. Dit gebeurt niet alleen bij de PTA-toetsen, maar ook bij de andere toetsen. Het tweede geval is twijfel over een individuele beoordeling. De docent stelt dan de vraag: wat vind jij van deze tekst; zit ik nu te hoog of te laag in mijn beoordeling? In beide gevallen worden de toetsen besproken in duo's van docenten en niet met alle vijf de docenten van de bovenbouw. Gedachtenwisseling met docenten van andere scholen over schrijfvaardigheidstoetsing blijft beperkt tot soms op een dag van gebruikers van de methode.

12. Ben je tevreden over je schrijfonderwijs? Wat vind je de sterke en zwakke punten ervan?

Oud-leerlingen verklaren vaak, als de decanen van de school hun vragen naar hun ervaringen in hbo of wo, veel gehad te hebben aan hun schrijfonderwijs, als ze eenmaal studeren. Dat vindt Ina uiteraard prettig om te horen.

Zelf is ze ook over het geheel genomen tevreden over het schrijfonderwijs van haar en haar collega's.

De sectie biedt alles voldoende aan en de leerlingen krijgen voldoende gelegenheid om zichzelf te verbeteren. Wel is het schrijfonderwijs heel erg arbeidsintensief, zowel voor de leerlingen als voor de docenten. Je zou nog meer willen doen, maar dat krijg je in de beschikbare tijd niet voor elkaar.

4.2.6 Interview met Pieter de Boer (pseudoniem), 27 juni 2012 (Talent)

Pieter de Boer (pseudoniem) geeft les aan de bovenbouw havo-vwo in Schiebroek. Dit jaar heeft hij geen examenklassen, maar in vorige jaren heeft hij alle bovenbouwklassen wel eens gehad. Hij is gebruiker van *Talent*.

Voordat we aan de interviewvragen beginnen, wil Piet een en ander kwijt over het taalbeleid van de sectie Nederlands. Bij elke toets Nederlands, dus niet alleen voor schrijfvaardigheid, van

onder- tot bovenbouw, brengt de sectie maximaal 2 punten in mindering voor spel- en taalfouten. Het zou mooi zijn als docenten van andere vakken dat ook deden, maar zij kunnen onverzorgd taalgebruik binnen het kader van hun vak wel aangeven, maar niet aftrekbaar maken.

Bij het onderdeel tekstverklaring in het centraal examen Nederlands zou naar Pieters mening ook gelet moeten worden op taalgebruik. En de puntenaftrek bij de samenvatting zou voor hem veel hoger mogen zijn, omdat leerlingen daar het meeste letterlijk kunnen overnemen uit de oorspronkelijke tekst.

1. Hoeveel procent van de tijd besteed je per leerjaar ongeveer aan schrijfonderwijs? Hoeveel schrijfopdrachten geef je de leerlingen per leerjaar; hoeveel kleinere en hoeveel meer omvangrijke?

Pieter en zijn collega's besteden naar hun schatting een derde van de lestijd aan schrijfvaardigheid.

De leerlingen krijgen ieder leerjaar minimaal één grote schrijfopdracht, die tevens toets is. Als voorbereiding daarop worden vrijwel alle tekstanalytische en productieve deelopdrachten gedaan. Bij die laatste neemt het maken van een schrijfplan een belangrijke plaats in. De procesgerichte deelopdrachten doet de sectie niet.

2. Wat voor teksten schrijven ze dan? (tekstsoorten, tekstvormen, teksttypes, genres) en hoe vaak?

De leerlingen schrijven betogen, beschouwingen en, in mindere mate, uiteenzettingen. Daarnaast schrijven ze zakelijke brieven en in het kader van het literatuuronderwijs het persoonlijk verslag, het schrijversprofiel, de boekvergelijking en de recensie. Ook bij die laatste tekstvormen wordt gebruik gemaakt van *Talent*. Tekstvormen uit *Talent* die de leerlingen *niet* schrijven, zijn: populairwetenschappelijk artikel, column en essay. De ingezonden brief (in het kader van een zakelijke brief) is wel eens gedaan (een brief aan de directie), maar niet regelmatig. Het achtergrondartikel wordt behandeld als vorm van beschouwing.

3. Kun je een paar voorbeelden geven van schrijfopdrachten die representatief zijn voor jouw schrijfonderwijs?

Pieter werkt bijvoorbeeld met de volgende materialen:

- Een eigen beoordelingsformulier schrijfvaardigheid met als onderdelen, inhoud (maximaal 10 punten), opbouw (maximaal 10 punten) en taalgebruik (10 punten minus aftrek). In het formulier zijn de onderdelen in twintig te beoordelen aspecten uitgewerkt
- Zelfgemaakte toetsen en opdrachten Nederlands Schrijfvaardigheid vwo 6 en havo 5 (Schrijf een betoog of beschouwing over één van de volgende onderwerpen)
- Extra informatie over het schriftelijk betoog voor havo 4
- Een zelfgemaakte inhaaltoets Zakelijke brief voor vwo 5
- Een zelfgemaakte inhaaltoets Boekvergelijking

4. In hoeverre volg je bij het schrijfonderwijs je methode? Voor zover je de methode niet volgt, wat is daarvan de reden? Bied je vervangend of aanvullend materiaal aan? Hoe beoordeel je het onderdeel schrijfvaardigheid in de methode?

De docenten volgen de grote lijn van de methode, maar selecteren sterk. Als je alle grote schrijfopdrachten van *Talent* zou doen, ben je een enorme hoeveelheid les- en vooral nakijktijd kwijt, dus je moet wel schiften, stelt Pieter.

De grote schrijfopdrachten worden door de docenten aangepast aan de actualiteit, waarbij wel gebruik gemaakt kan worden van de vaak nog behoorlijk actuele teksten uit het tekstenboek.

Pieter vindt het onderdeel schrijfvaardigheid in de methode goed uitgewerkt. Hij en zijn sectie hoorden tot de eerste gebruikers van *Talent* en ze zijn er nog steeds tevreden over.

5. Leg je een relatie tussen je schrijfonderwijs en andere domeinen van het vak Nederlands, bijvoorbeeld leesonderwijs of literatuuronderwijs?

De koppeling met leesonderwijs is dezelfde die de methode *Talent* legt, via de tekstanalytische deelopdrachten in de module schrijfvaardigheid.

Het schrijven van een betoog is vanaf klas 3 gekoppeld aan de mondelinge presentatie, die ook in betogende vorm is.

Schrijfproducten van de leerlingen in het kader van het literatuuronderwijs (het persoonlijk verslag, de boekvergelijking en de recensie) tellen ook mee binnen het schrijfonderwijs.

6. Werk je met een schrijfdossier? Zo ja, hoe is dat vorm gegeven?

Pieter beheert van iedere leerling een map waar alle opdrachten en schrijfproducten van die leerling in zitten, gemaakt binnen het schrijfonderwijs en het literatuuronderwijs. Leerlingen kunnen die map opvragen en doen dat ook regelmatig. Als er een nieuwe opdracht (vaak in de vorm van een toets) gemaakt is, zorgt Pieter dat het resultaat in de map terecht komt. Het gaat dus niet om een schrijfdossier dat door de leerling beheerd wordt. Het wordt ook niet aangeduid als schrijfdossier.

7. Besteed je aandacht aan de volgende fasen van het schrijfproces?

a) Oriëntatie op de schrijftaak (genre, doel, publiek), via het laten bestuderen van voorbeelden, het laten oproepen van voorkennis of het aanreiken van kennis

Vanaf klas 2 wordt er bij het lezen van teksten al aandacht besteed aan het soort tekst, de vorm ervan en de doelgroep. De tekstanalytische deelopdrachten bij schrijfvaardigheid in de bovenbouw zijn een vervolg daarop. Als het gaat om het verschil tussen betoog en beschouwing, laat Pieter vooral het slot en de inleiding van teksten bekijken: staat er een mening van de schrijver in (betoog) of niet (beschouwing)?

b) Inhoud voorbereiden, via het laten verzamelen of aanreiken van informatie en het laten maken van een plan voor de tekst

De onderwerpen voor schrijfoopdrachten zijn in de klas besproken; de leerlingen zoeken daarna zelf (meer) bronnen erbij. Bij de schrijfvaardigheidstoets in het schoolexamen worden de bronnen aangereikt (zie vraag 10).

De leerlingen moeten bij schrijfoopdrachten thuis een schrijfplan maken en dat meenemen naar de toets. De sectie hecht veel gewicht aan het maken van een schrijfplan.

c) Uitvoering van de schrijftaak, via suggesties voor woordkeus, zinsbouw, stijl, tekst- of alineaopbouw

Specifieke suggesties voor uitvoering van de schrijftaak worden alleen gegeven voor wat betreft tekst- en alineaopbouw.

d) Reflectie op en revisie van de tekst, via reflectievragen, revisieopdrachten en samenwerking met medeleerlingen

De volledige schrijfoopdrachten, die meetellen voor een cijfer, worden alleen door Pieter beoordeeld, op grond van afspraken en normering binnen de sectie. Deelopdrachten, zoals het schrijven van een inleiding of een slot, beoordelen de leerlingen onderling in duo's. Die beoordeling moet leiden tot herschrijving, maar Pieter vraagt zich af hoe vaak dat gebeurt.

In het algemeen vindt hij het onderling beoordelen door leerlingen een moeizame zaak, bijvoorbeeld doordat leerlingen hun huiswerk niet gedaan hebben en er dan niets is om te beoordelen. Leerlingen zijn hier slordig in en daardoor valt het rendement tegen.

e) Reflectie op het schrijfproces, via reflectievragen en samenspraak met medeleerlingen en/of docent

Deze vorm van reflectie heeft niet plaats.

8. Hoe vaak bespreek en beoordeel je schrijfproducten van leerlingen en hoe doe je dat: klassikaal, individueel of beide? Welke criteria hanteer je hierbij? Gebruik je een bepaald model voor de beoordeling?

Als Pieter een toets schrijfvaardigheid heeft gegeven die meetelt voor een cijfer, loopt hij alle leerlingen individueel langs en vertelt hij hun waarop hij zijn cijfer heeft gebaseerd. Klassikale bespreking en beoordeling van schrijfproducten doet hij niet; er worden klassikaal alleen vooraf aanwijzingen gegeven.

In de bovenbouw geeft de sectie Nederlands elk jaar één grote schrijfofdracht waarbij maximaal 10 punten worden toegekend voor de inhoud, 10 voor de opbouw en 10 voor taalgebruik. Het eindcijfer wordt gedeeld door 3. In de examenklas wordt gewerkt met puntenaftrek voor spel- en taalfouten tot maximaal 10; dat komt op hetzelfde neer.

Het beoordelingsmodel dat gebruikt wordt, komt niet uit *Talent*. Het is hetzelfde model voor betoog en beschouwing en voor havo en vwo. Zie document 1 onder vraag 3.

9. Worden schrijfproducten van leerlingen alleen besproken en beoordeeld door jou, of ook door leerlingen onderling? In het laatste geval: hoe is zo'n tekstbespreking door leerlingen georganiseerd?

Wat is je doel ermee?

Grote schrijfofdrachten voor een meetellend cijfer worden alleen beoordeeld door Pieter. Deelopdrachten worden ook door de leerlingen onderling beoordeeld. Het doel daarvan is dat leerlingen elkaars teksten kritisch te lezen en er objectief kritiek op te geven, dat ze leren niet zomaar te accepteren wat er op papier staat.

10. Wat is in jouw schrijfonderwijs de verhouding tussen formatieve toetsing (om de voortgang te meten, niet 'voor een cijfer') en summatieve toetsing (om de prestatie te meten, 'voor een cijfer')?

Hoe ziet de eindtoetsing van schrijven in het PTA eruit en voor hoeveel weegt deze mee in het SE?

Elk jaar wordt er één summatieve toets/schrijfofdracht gegeven en ongeveer twee formatieve toetsen. Die formatieve toetsen bestaan uit deelopdrachten, of ze zijn een proeftoets voor de summatieve toets.

Het schoolexamen schrijfvaardigheid wordt afgenomen in het eindexamenjaar en bestaat uit de opdracht tot het schrijven van een betoog of beschouwing, als reactie op een aangeboden artikel. Dit gebeurt niet op de computer, maar handgeschreven, tegen het knippen en plakken. In 5 havo is het schoolexamencijfer alleen gebaseerd op de schrijftoets in dat jaar; in 6 vwo is het schoolexamencijfer gebaseerd op het cijfer voor de schrijftoets in jaar 5 en voor de schrijftoets in jaar 6. De weging van schrijfvaardigheid in het schoolexamencijfer is 33%.

11. Wisselen jullie van gedachten over het bespreken en beoordelen van schrijfvaardigheid, binnen de sectie en/of met docenten van andere scholen?

Als het schoolexamen schrijfvaardigheid afgenomen is en de teksten zijn nagekeken, bespreken de bovenbouwcollega's Nederlands de resultaten, de normering en de kwaliteit van de opdracht: hoe is het gemaakt en was het niet te moeilijk of te makkelijk? Daarnaast bespreekt iedere docent twijfelgevallen en extreme gevallen (heel lage of heel hoge cijfers) met een collega. Vooral naar de categorie Inhoud wordt dan gekeken.

Met docenten van andere scholen komt het gesprek wel eens op schrijfvaardigheid wanneer de tweede correctie van de samenvatting uit het centraal examen wordt besproken, vanuit de puntenaftrek voor taalgebruik.

12. Ben je tevreden over je schrijfonderwijs? Wat vind je de sterke en zwakke punten ervan?

Het kan beter, zegt Pieter. De toetsresultaten voor schrijfvaardigheid vallen altijd lager uit dan die voor andere vakonderdelen en altijd lager dan verwacht. Dat zit hem vooral in de categorie Taalgebruik. Wat niet lukt, is dat taalgebruik opkrikken tot het gewenste niveau, vooral niet bij de havo-leerlingen; vwo presteert op dit gebied iets beter en gymnasium nog beter.

Als Pieter tweede corrector is bij een collega uit het zuiden van het land, valt het hem op dat de leerlingen daar veel beter taalgebruik laten zien. Is het een kwestie van slordigheid, die typisch is voor de grote steden in de Randstad? Of speelt gebrek aan taalkennis ook een rol, met name bij de van huis uit allochtone leerlingen? Waarschijnlijk beide.

4.3 Synopsis

In dit hoofdstuk is een beeld geschetst van het schrijfonderwijs voor Nederlands in de tweede fase van het vo. Dit leerplanbeeld is gebaseerd op een analyse van drie veelgebruikte methoden en zes interviews met ervaren leraren.

De voorbehouden die we in hoofdstuk 2 gemaakt hebben, gelden ook hier. We weten na dit onderzoek nog niet met zekerheid wat er feitelijk in lessen Nederlands gebeurt: de methode geeft een beoogd curriculum en een kleine selectie van leraren rapporteert over wat ze doen. We weten niet in hoeverre de kleine selectie van ervaren leraren representatief is voor alle leraren Nederlands in de tweede fase. De reacties die wij kregen op een artikel over de bevindingen van dit hoofdstuk (Meestringa & Ravesloot, 2013b) wijzen er op dat het geschetste beeld wel eens representatief zou kunnen zijn. We vatten dit beeld hier nog eens kort samen.

Bestede tijd

De geïnterviewde leraren zeggen een tiende tot een derde van de lestijd te besteden aan schrijven en ze verstrekken daarin één tot vier (volledige) schrijfp opdrachten per leerjaar. Ook met de deelopdrachten in de lesmethode wordt zeer verschillend omgegaan: twee leraren slaan die allemaal over, twee leraren deels en twee laten ze allemaal uitvoeren. Zie tabel 9.

Tabel 9. Gerapporteerde lestijd besteed aan schrijven, inclusief ondersteunende vaardigheden, en het aantal volledige schrijftaken per jaar

	Steen-bergen (NN)	Vorenkamp (NN)	Vermeij (ON)	VdBerghe (ON)	De Boer (Talent)	Laarman (Talent)
Schrijfonderwijs	20%	10 à 15%	10%		33%	25 à 30%
Deelopdrachten	beperkt	nauwelijks	alle	nauwelijks	alle	beperkt
Schrijftaken per jaar	2	3 à 4	3	3 à 4	1	2 à 3

Methode en/of eigen materiaal

Geen enkele leraar volgt geheel getrouw de methode. Redenen die ze daarvoor geven zijn: het boek biedt te veel, is niet actueel, kan deels beter worden geordend of vervangen. Leraren maken veelal zelf nieuwe actuele schrijfp opdrachten.

Twee leraren werken met een schrijfdossier of taalportfolio, dat door hen ook als geheel wordt beoordeeld, een derde beheert de verzameling van schrijfproducten van de leerlingen zelf, en een vierde laat dit de leerlingen doen. Deze verzamelingen worden niet beoordeeld.

Schrijftaken

Alle leraren zeggen betogen en beschouwingen te laten schrijven; de zakelijke brief en de uiteenzetting komen bij vijf leraren aan bod en de recensie bij vier. De vorm van de brief varieert sterk tussen leraren: het kan een sollicitatiebrief zijn (bij drie leraren), een klachtenbrief (bij twee) of een ingezonden brief (bij twee leraren). Andere teksttypen uit het referentiekader komen sporadisch of niet voor. Betogen en beschouwingen worden meestal door de leerlingen meer dan één keer uitgevoerd.

Samenhang met andere vakonderdelen

Alle leraren gebruiken meer of minder de methode om een relatie tussen schrijf- en leesvaardigheid te leggen (via de tekstanalytische deelopdrachten).

De helft van hen legt ook een relatie met literatuuronderwijs, vooral door middel van het laten schrijven van recensies, maar ook door andere taken die een leraar wel beoordeelt.

Schrijfproces

De aandacht voor de verschillende fasen van het schrijfproces varieert.

De oriëntatie op de schrijftaak (a) vindt voornamelijk plaats via de leesopdrachten van de methode. Eén docent laat via *modeling* zien hoe hij zelf schrijft.

De meeste, zo niet alle leraren, laten de leerlingen wel de inhoud voorbereiden (b), waarbij de één de bronnen aanreikt en de ander ze zelf laat zoeken. Bij drie leraren hoort hier ook het maken van een schrijfplan bij.

De uitvoering van de schrijftaak (c) krijgt weinig aandacht. Eigenlijk worden alleen algemene suggesties gegeven en wordt achteraf ingegaan op bij de tekstsoort passende formuleringen. Vier leraren geven de reflectie op de tekst (d) vorm door de tekst te laten herschrijven op basis van aanwijzingen van de leraar of van de leerlingen.

Reflectie op het schrijfproces (e) komt niet systematisch aan bod, bij een enkele leraar sporadisch.

Evaluatie

De producten worden door vier leraren klassikaal en individueel besproken, door de andere twee alleen individueel. Voor het probleem dat niet alle teksten klassikaal besproken kunnen worden, hebben deze leraren eigen praktische oplossingen gevonden, die ze soms aanpassen aan de grootte van de klas.

Alle leraren hanteren analytische correctiemodellen met verschillende categorieën, die specifiek zijn voor bijvoorbeeld betoog, beschouwing en brief.

Grote schrijfp opdrachten tellen in het algemeen mee voor het schoolexamencijfer, in ieder geval één per schooljaar. Voor het schoolexamen schrijven de leerlingen bij alle leraren een beschouwing en een betoog. De voorbereiding op het schrijfexamen varieert: twee leraren reiken de bronnen aan, de andere laten de leerlingen zich zelf via verschillende opdrachten voorbereiden. Schrijven weegt bij de geïnterviewde leraren voor een derde tot een vijfde mee in het SE-cijfer.

Afspraken in de sectie

Overleg over het schrijfonderwijs vindt binnen de secties van deze leraren alleen plaats rond het correctiemodel, de resultaten van het schoolexamen en de kwaliteit van de opdracht. Buiten de sectie of school vindt geen overleg plaats.

Tevredenheid

Vier van de zes geïnterviewde leraren zijn tevreden over hun schrijfonderwijs. Ze meten dat vooral af aan de schoolexamenresultaten. Alle leraren zien wel verbeterpunten die per leraar variëren. Zaken die worden genoemd zijn: meer tijd kunnen besteden, meer feedback geven aan de individuele leerling, werken met meer objectieve beoordelingsmodellen en meer concentratie op schrijven.

Conclusie en bespreking

Op dit beeld van de praktijk van het schrijfonderwijs in de bovenbouw van havo/vwo hebben we eerder gereflecteerd in *Levende Talen Magazine* (Meestringa & Ravesloot, 2013b). We concluderen daarin dat de tendens naar communicatief en procesgericht schrijfonderwijs, die Bonset en Braaksma (2008) hebben opgemerkt, zich gedeeltelijk heeft doorgezet. Het schrijfonderwijs bevat sinds de invoering van de tweede fase veel elementen die voor die tijd niet of nauwelijks voorkwamen. Leerlingen worden via tekstanalytische deelopdrachten goed georiënteerd op de te schrijven tekst. Gedocumenteerd schrijven lijkt een vanzelfsprekende zaak geworden. Reviseren van teksten komt zowel in methoden als bij leraren aan de orde. Een schrijfdossier wordt nog door een flink aantal leraren gebruikt (Meestringa & Ravesloot, 2012, p. 12), ook al is het sinds 2007 niet meer verplicht. Schrijven met *peer response* is systematisch verwerkt in twee van de drie methoden en komt sporadisch ook voor bij leraren. Van reflectie op het schrijfproces is helaas nauwelijks sprake, bij leraren noch methoden.

Wat betekent dit voor de schrijfvaardigheid die leerlingen meebrengen als student in het hoger onderwijs? Door de grote variatie tussen leraren en methoden zullen er ook tussen studenten onderling grote verschillen bestaan. De individuele student kan een leraar (en methode) gehad hebben die veel aandacht besteedde aan schrijfvaardigheid, veel oefening bood in het schrijven van complete teksten, werkte met een schrijfdossier, leerlingen tekstbesprekingen liet houden en hun teksten liet reviseren, teksten beoordeelde met behulp van een transparant beoordelingsmodel en schrijfvaardigheid een belangrijk aandeel gaf in het cijfer voor het schoolexamen Nederlands – maar het tegenovergestelde kan ook het geval zijn.

Anderzijds hebben alle leerlingen minimaal beschouwingen en betogen leren schrijven, zich leren oriënteren op genre, doel en publiek en is er aandacht geweest voor het leren plannen van het schrijfproces met een bouwplan. Wat voorts opvalt is dat lesmethoden weinig aandacht besteden aan ondersteuning tijdens het schrijven van opdrachten voor wat betreft woordkeus, zinsbouw, stijl en tekst- en alineaopbouw. (Dit is overigens niet specifiek voor de bovenbouw.) Deze zaken komen aan de orde in deelvaardigheidsoefeningen en die lijken de leraren door tijdgebrek juist over te slaan.

De vraag is nu hoe de ontwikkeling van het schrijfonderwijs is te versterken. Leraren hebben aangegeven dat ze belang hebben bij expertise op het gebied van beoordelen en ze zouden enorm geholpen zijn bij goede voorbeeldmodellen. Daarnaast geeft de analyse van wat methoden en leraren leerlingen aanbieden bij het schrijfproces richting: er zijn positieve ontwikkelingen, maar er is ook nog een wereld te winnen. Er zijn voldoende aanwijzingen dat leraren die wereld ook willen winnen: met hun keuze voor handhaving van het schrijfdossier, de experimenten met *peer response*, de didactiek van *modellen*, en de aandacht voor reviseren laten ze zien dat ze communicatief, op het schrijfproces gericht onderwijs een warm hart toedragen.

5. Samenvatting en conclusies

Hoe ziet het schrijfonderwijs in het vo eruit? Die vraag hebben we in dit onderzoeksverslag op twee manieren proberen te beantwoorden.

In de eerste plaats op basis van een analyse van de meest gebruikte methoden Nederlands in de onderbouw havo/vwo, de kaderberoepsgerichte leerweg van het vmbo en de bovenbouw havo/vwo. Daarmee hebben we een beeld geschetst van het beoogde curriculum zoals de uitgevers dat met hun auteurs hebben vormgegeven in methoden.

We hebben geprobeerd een beeld te schetsen van de lespraktijk - het uitgevoerde curriculum - door van iedere methode twee ervaren gebruikers te interviewen. Hoe interpreteren deze leraren het curriculum van de methode en hoe gaan ze daar naar eigen zeggen mee om?

In dit hoofdstuk vergelijken we de geschetste beelden van het schrijfonderwijs in vmbo-k, onderbouw havo/vwo en bovenbouw havo/vwo op enkele opvallende punten en geven we op grond daarvan enkele prioriteiten aan voor leerplanontwikkeling op dit terrein in de komende jaren.

Bestede tijd

In onderstaande tabel 10 hebben we samengevat hoeveel aandacht het onderwijs in het schrijven en de ondersteunende vaardigheden krijgt, gemeten naar het aantal pagina's in de methoden en volgens de rapportage van de leraren. Opvallend is dat methoden in de bovenbouw havo/vwo meer dan twee keer zoveel ruimte inruimen voor schrijven en de ondersteunende vaardigheden als in vmbo-k en de onderbouw havo/vwo, terwijl de leraren in die twee sectoren van het vo zeggen meer tijd aan schrijven te besteden (20 – 45%) dan hun bovenbouwcollega's (10 – 33%).

Tabel 10. *Aandeel onderwijs schrijfvaardigheid en ondersteunende vaardigheden*

	vmbo-k		onderbouw havo/vwo		bovenbouw havo/vwo	
	schrijven	onderst.v.	schrijven	onderst.v.	schrijven	onderst.v.
In methoden	10%	7-10%	7-8%	13-19%	21-23%	6-23%
totaal	17-20%		20-27%		27-46%	
Door leraren	10-20%	10-25%	7-20%	10-25%	niet uitgesplitst	
totaal	20-45%		17-45%		10-33%	

Methode en/of eigen materiaal

Ook in de mate waarin de methode min of meer trouw wordt gevolgd, zien we grote verschillen tussen de sectoren. In vmbo-k volgen de geïnterviewde leraren de methode vrij trouw (vijf van de zes), terwijl vier van de zes leraren in de onderbouw zeggen dat in geringe mate te doen, en geen enkele leraar in de bovenbouw zegt de methode trouw te volgen.

Alle leraren vullen de methode aan met eigen opdrachten en materiaal en alle leraren in vmbo-k en de onderbouw havo/vwo leggen een relatie met het fictie/literatuuronderwijs. In de bovenbouw havo/vwo zeggen drie van de zes leraren dat laatste te doen.

Schrijftaken

Tabel 11 geeft een overzicht van de taken die in de methoden en door de leraren aan de orde worden gesteld en van het aantal schrijftaken dat leraren per jaar geven. De methoden verschillen onderling sterk in de aandacht voor verschillende teksttypen. Verder valt op dat leraren weinig gebruik lijken te maken van de variatie aan schrijftaken die hun methoden bieden. Die variatie dekt de rijkdom aan teksttypen van het referentiekader taal behoorlijk. Van de typen die op 2F worden genoemd, komen alleen notities en aantekeningen in vmbo-k en onderbouw havo/vwo in het geheel niet voor. Aantekeningen en andere korte teksten krijgen overigens ook in de bovenbouw havo/vwo nauwelijks aandacht. De brief wordt daarentegen in alle sectoren geschreven, al is dat in de bovenbouw havo/vwo soms een ingezonden brief. Het aantal schrijftaken dat leraren aanbieden varieert nogal. Het getal twintig is een uitzondering die aangeeft dat veel mogelijk is, maar de overige vijf leraren in vmbo-k beoordelen drie schrijftaken per jaar. Vier van de zes leraren in de onderbouw beoordelen er vijf à zes per jaar. In de bovenbouw geven de meeste leraren ongeveer drie schrijftaken per jaar.

Tabel 11. Veelvoorkomende schrijftaken in methoden en de praktijk

	vmbo-k	onderbouw havo/vwo	bovenbouw havo/vwo
In methoden (uitgebreid in alle methoden)	Eenvoudige zakelijke brieven, instructies, advertenties, overtuigende teksten (+ diverse andere, verschillend per methode)	Eenvoudige zakelijke brieven, verslagen, overtuigende teksten (+ diverse andere, verschillend per methode)	Uiteenzetting, beschouwing, betoog, de zakelijke brief, het verslag, de recensie (+ diverse andere, verschillend per methode)
Door leraren	Brieven en verslagen 3 – 20 teksten p/j	Brieven, e-mails en betogen 2 à 3 – 6 teksten p/j	Betogen, beschouwingen en brieven 1 – 4 taken p/j

Een leerlijn met een systematisch aangebrachte toenemende complexiteit in taken hebben we in geen enkel deel van de methoden (respectievelijk vmbo-k, onderbouw havo/vwo en bovenbouw havo/vwo) kunnen vaststellen.

Op een enkele uitzondering na komen de kenmerken van de taakuitvoering bij schrijven in het referentiekader taal in ten minste één deel van alle methoden uitgebreid aan de orde. Niet alle leraren laten al deze deelopdrachten door de leerlingen uitvoeren: in vmbo-k meer en in bovenbouw havo/vwo minder.

Samenhang met andere vakonderdelen

In de lesmethoden komt vaak een voorbeeld van een later te schrijven teksttype voorbij, waarbij via enige theorie en tekstanalytische vragen wordt ingegaan op bepaalde kenmerken van dat type tekst. Leraren beschouwen deze tekstanalytische benadering van een te schrijven teksttype als de koppeling tussen lees- en schrijfonderwijs.

Vooraf in de bovenbouw havo/vwo gaat via gedocumenteerd schrijven lezen ook altijd vooraf aan schrijven, maar daarbij gaat het niet om het (leren) lezen, maar om de informatie als input voor de schrijfopdracht. Die documentatie wordt soms ook gebruikt voor een presentatie of debat.

In vmbo-k en onderbouw havo/vwo leggen alle leraren een relatie met fictie, ook als de methode daartoe weinig aanleiding geeft: boekverslagen en andere verwerkingsopdrachten worden vaak ook als schrijftaak gezien en beoordeeld.

In de bovenbouw havo/vwo lijkt dit minder het geval te zijn: slechts de helft van de leraren rapporteert daar dat ze een relatie leggen met het literatuuronderwijs.

Schrijfproces

Opvallend is dat de methoden onderling behoorlijk verschillen in de mate waarin de vijf onderscheiden fasen van het schrijfproces systematisch aandacht krijgen, en dat de leraren deze variatie nog vergroten. Per fase valt het volgende op:

- a) Oriëntatie op de schrijftaak. Alle methoden maken gebruik van tekstanalytische deelopdrachten ter oriëntatie op de schrijftaak. Sommige leraren, met name in de bovenbouw havo/vwo, slaan die over. Een deel van de leraren vult die aan of vervangt ze door het bespreken van voorbeelden van het te schrijven teksttype van andere leerlingen of uit het dagelijks leven.
- b) Inhoud voorbereiden. In de meeste gevallen reiken methoden en leraren informatie vooraf aan, al is dit in de bovenbouw havo/vwo het minst gebruikelijk. Daar moeten leerlingen vaker zelf informatie verzamelen, al is dat niet bij alle leraren (steeds) het geval. In elke sector is er een enkele leraar die zo nu en dan schrijfplannen laat maken. Leerlingen krijgen gewoonlijk (soms gedetailleerde) aanwijzingen voor de opbouw en inhoud van de te schrijven tekst.
- c) Uitvoering van de schrijftaak. Wat betreft woordkeus, stijl en zins- en alineabouw besteden methoden vmbo-k en onderbouw havo/vwo vooral aandacht aan de keuze van een formele en informele stijl, en bepaalde vaste elementen in bepaalde teksten, zoals de aanhef van een brief en het aanbrengen van stappen in een instructie. In de methoden voor de bovenbouw havo/vwo worden geen tekstspecifieke suggesties gegeven. Wel worden in het algemeen stijl en vooral mogelijke stijlfouten behandeld. Leraren geven soms vooraf of achteraf enige aandacht aan woordkeus, zins- en alineaoopbouw.
- d) Reflectie op het product. Methoden verschillen het sterkst in de aandacht voor deze fase. De ene methode laat structureel de tekst herschrijven na een gestuurde beoordeling door de (mede)leerlingen, een andere laat alleen naar specifieke aandachtspunten kijken die betrekking hebben op de (deel)taak die aan de orde is. Leraren in vmbo-k en onderbouw havo/vwo geven in meerderheid wel (peer)reflectie- en herschrijfopdrachten, maar controleren in de meeste gevallen het herschrijven niet. Leraren in de bovenbouw havo/vwo besteden relatief meer aandacht aan de revisie van teksten
- e) Reflectie op het proces. Deze fase krijgt in methoden en bij leraren de minste aandacht, dat wil zeggen: geen of weinig. Een enkele leraar, in de onderbouw havo/vwo het meest, gaat hierop wel eens in door vragen te stellen als: hoe vond je deze schrijfopdracht? Hoe ging het? Wat zou je een andere keer anders doen?

Alleen in de onder- en bovenbouw havo/vwo zijn er enkele leraren die bij het schrijfonderwijs gebruik maken van een schrijfdossier of taalportfolio. Methodes schenken hieraan wel enige aandacht, maar doen dit niet systematisch, waardoor het een optioneel karakter krijgt.

Evaluatie

Opvallend is dat de drie methoden meestal werken met taakspecifieke beoordelingsmodellen. Het lijkt erop dat leerlingen elke keer maar weer moeten afwachten waarop ze nu weer beoordeeld zullen worden. Deze modellen worden zowel formatief als summatief gebruikt. Leraren versterken deze variatie door sommige teksten wel en andere – bijvoorbeeld boekverslagen of producten van vrije schrijfopdrachten - niet te evalueren. Zij werken evenmin met algemene beoordelingsformulieren, zelfs niet in het schoolexamen. De methodes voor de bovenbouw havo/vwo geven algemene beoordelingsmodellen, maar die worden door de leraren niet, dan taakspecifiek aangepast, gebruikt. Leraren zijn gewend geschreven teksten klassikaal (voorbeeldmatig) en/of individueel met de leerlingen te bespreken.

Het gewicht dat schrijfvaardigheid van de leraren/secties krijgt bij de bepaling van het rapport- of schoolexamencijfer varieert enorm: van 0% tot 50%. Die variatie is bij de leraren in het vmbo-k het grootst. Een gewicht van een/vijfde tot een kwart komt het meest voor. Tabel 12 geeft hiervan een overzicht.

Tabel 12. *Variatie in gewicht van schrijfvaardigheid in cijfers*

	vmbo-k	onderbouw havo/vwo	bovenbouw havo/vwo
Gewicht schrijfvaardigheid in rapportcijfer of schoolexamen	Van 0% via 20% en 30% tot 50%	Van gering via 14%, 20%, 20-25% en 25% tot 33%	Van 20% tot 33%

Afspraken in de sectie

Opvallend is dat het schrijfonderwijs in de secties nauwelijks op de agenda staat. Alleen het correctiemodel wordt in sommige secties besproken en resultaten van het examen komen ter tafel. Daarnaast worden examen- en toetsresultaten zo nu en dan met collega's besproken, als leraren bijvoorbeeld twijfelen over een beoordeling.

Tevredenheid

Ten aanzien van de tevredenheid van de leraren over hun schrijfonderwijs zien we een opvallend verschil: terwijl de – overwegend methodevolgende – leraren in vmbo-k in meerderheid (vier van de zes) tevreden zijn, is geen van de leraren in de onderbouw havo/vwo, waarvan vier de methode in geringe mate volgen, tevreden over het schrijfonderwijs. De leraren in de bovenbouw havo/vwo – die de methode het meest links laten liggen – zijn in meerderheid (vier van de zes) weer wel tevreden.

Leraren zijn het meer eens over wat eraan kan worden verbeterd. Ze zouden graag meer tijd en aandacht aan schrijfonderwijs willen besteden en de leerlingen gericht feedback en aanwijzingen geven voor het (leren) schrijven van teksten.

Prioriteiten voor leerplanontwikkeling

We zijn met dit onderzoek gestart op grond van ervaringen met het referentiekader taal en gegevens over het schoolexamen Nederlands, waarin het referentiekader taal toegepast moet worden (zie hoofdstuk 1). Om de leerplanvragen die hieruit voortkomen te kunnen beantwoorden, is prioriteit gegeven aan beschrijven van het schrijfcurriculum. Voor leerplanontwikkeling is een duidelijk beeld van de bestaande praktijk noodzakelijk. Dat het schrijfonderwijs hernieuwde aandacht verdient, is ook erkend door het Platform Onderwijs Nederlands van de Taalunie dat onlangs een project Schrijfvaardigheidsonderwijs is gestart. 'Vermoed wordt', schrijft dit Platform in het projectplan, 'dat leraren niet goed weten hoe ze hun schrijfonderwijs op een effectievere manier vorm kunnen geven, zonder dat het ze teveel tijd kost, en dat leraren bovendien met lege handen staan om de ontwikkeling van de schrijfvaardigheid van hun leerlingen in beeld te brengen. Daardoor lukt het moeilijk om de begeleiding/hulp van de leerlingen af te stemmen op wat ze werkelijk nodig hebben.'

(Rijlaarsdam et. al., 2013, p. 1). In het onderzoek van de Taalunie kunnen de resultaten van ons onderzoek worden gebruikt.

Het beeld van het schrijfonderwijs in het voortgezet onderwijs dat uit dit - qua aantal geïnterviewde leraren beperkte - onderzoek naar voren komt, kunnen we typeren met de volgende kenmerken:

- Er is zoveel variatie in het schrijfonderwijs in het vo, dat die wel moet leiden tot verschillende leerlingprestaties.
- Er is onduidelijkheid over leerdoelen, met name over de teksten die de leerlingen door de jaren heen moeten leren schrijven.
- De beoordeling van schrijfproducten van leerlingen en de feedback die zij krijgen lopen sterk uiteen.

Onze conclusie is dat er behoefte is aan efficiënte, kwaliteitsverhogende handreikingen waarmee leraren hun schrijfcurriculum kunnen verbeteren. De verdere toepassing en uitwerking van het referentiekader taal kan de variatie die ten koste gaat van de opbrengst mogelijk beperken, kan meer helderheid verschaffen over de leerdoelen en over de manier waarop het referentiekader taal bij de beoordeling en feedback kan worden gehanteerd.

Zo biedt dit onderzoek een basis voor nieuwe ontwikkelingen die moeten worden gekoppeld aan de inzet in de lespraktijk van het referentiekader taal. Dit kader moet vanaf 2015 bij de examens Nederlands een rol gaan spelen en daarmee ook in het daaraan voorafgaande onderwijs. Met deze leerplanontwikkeling is al een begin gemaakt voor beoordeling en feedback bij schrijfproducten van leerlingen in de tweede fase vo (Ekens & Meestringa, 2013). De ontwikkelde instrumenten bieden perspectief op efficiëntie en kwaliteitsverhoging en kunnen ook in andere delen van het vo ingezet worden.

Een andere mogelijkheid zien we in het verhelderen van de realisatie van leerdoelen door de jaren heen. Er kan gewerkt worden aan leerlijnen waarin tekstsoorten (genres) met bij de ontwikkeling van leerlingen passende taalmiddelen door de jaren heen geordend worden. Mogelijk dat hierbij ook het schrijven bij andere vakken kan worden betrokken.

Tot slot kan efficiëntieverhoging worden gevonden in een betere samenhang van het lees- en schrijfonderwijs. Het leesonderwijs heeft de laatste jaren veel aandacht gekregen. In de afstemming van het lees- en schrijfonderwijs is winst te boeken.

Literatuur

Bonset, H. & Braaksma, M. (2008). *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht: Een inventarisatie van onderzoek van 1997 tot en met 2007*. Enschede: SLO.

Ekens, T. & Meestringa, T. (2013). *Beoordeling van en feedback op schrijfvaardigheid: een handreiking voor de tweede fase voortgezet onderwijs*. Enschede: SLO.

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

Meestringa, T. & Ravesloot, C. (2013). Het schoolexamen Nederlands havo/vwo in kaart. In: *Levende Talen Tijdschrift*, 14(2), 11-19.

Meestringa, T. & Ravesloot, C. (2013). Schrijven in de tweede fase. In: *Levende Talen Magazine*, 100(6), 6-10.

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

Rijlaarsdam, G. Van der Leeuw, B., Kroon, H., Franssen, H., Venstermans, T. & Mottart, A. (2013). *Projectplan schrijfvaardigheidsonderwijs*. Den Haag: Taalunie. Verkregen 7 maart 2014 van www.taalunieversum.org.

Bijlage Methodebeschrijvingen

1. Beschrijving van Nieuw Nederlands vmbo-k

Beschreven zijn de methodedelen vmbo-kgt deel 1 en 2 en -bk deel 3 en 4, alles 4^e editie.

De eerste drie methodedelen bestaan uit zes hoofdstukken, het vierde uit vijf.

De hoofdstukken hebben alle een overkoepelend thema. Ze bevatten de onderdelen Lezen, Spreken/kijken/luisteren, Schrijven, Studievaardigheid, Taal en woordenschat, Grammatica, Spelling en Fictie. Ieder hoofdstuk sluit af met een Test, de helft van de hoofdstukken biedt daarna nog een Project aan.

1. Hoeveel procent van de methode wordt besteed aan schrijfvaardigheid?

a) schrijftaken (taken, deeltaken, schrijfproces, samenhang, afstemming op doel en publiek, leesbaarheid);

b) ondersteunende vaardigheden (spelling, interpunctie, woordenschat en woordgebruik, grammatica anders dan ontleden)

Elk methodedeel besteedt 10 % van het aantal pagina's aan Schrijven en eveneens 10 % van de pagina's aan de ondersteunende vaardigheid Spelling.

Taal en woordenschat richt zich op lezen en niet op schrijven, en blijft in deze samenvatting dus als ondersteunende vaardigheid buiten beschouwing.

Grammatica heeft in deel 1 en 2 uitsluitend de vorm van ontleden en woordbenoemen. In deel 3 zijn 12 pagina's van het onderdeel Grammatica gewijd aan voor schrijven relevante kwesties (verwijswoorden en stijlfouten); dat is 5 %. In deel 4 zijn de onderdelen Spelling en Grammatica samengevoegd tot één onderdeel, dat in de praktijk alleen spellingkwesties behandelt.

2. Welke taken uit het referentiekader taal komen aan de orde?

Over de leerjaren heen: welke taken in welke delen van de methode?

Taak Niveau 2F		deel 1	deel 2	deel 3	deel 4
1. Correspondentie	e-mails kaart (1F)	xx x			
	informele brieven	x	x		
	eenvoudige zakelijke brieven		xx		xx
	schriftelijke verzoeken	x		xx	
2. Formulieren invullen, berichten, advertenties en aantekeningen	formulieren (1F) notities	xx		xx	
	berichten	x			
	instructies			xx	
	advertenties		xx		
	aantekeningen				

Taak		deel 1	deel 2	deel 3	deel 4
Niveau 2F					
3. Verslagen, werkstukken, samenvattingen, artikelen	artikelen (3F) verslagen	x xx	xx		xx
	werkstukken			xx	
	onderhoudende teksten	x			
	overtuigende teksten		xx	xx	xx
	collages	x	xx		
	kranten of muurkranten	x			
4. Vrij schrijven (alleen 1F)					

Legenda:

xx wil zeggen: de taak komt uitvoerig aan de orde, via theorie, receptieve opdrachten, deeltaken en een volledige taakuitvoering.

x wil zeggen: de taak komt terloops aan de orde, waarbij meerdere van bovengenoemde aspecten ontbreken.

Uit het overzicht blijkt dat een aantal mogelijke schrijftaken die in het referentiekader taal *Op Niveau 2F* worden genoemd, niet aan de orde komen (aantekeningen) of niet uitgebreid behandeld worden (informele brieven, berichten, onderhoudende teksten, kranten of muurkranten).

Komen er ook taken aan de orde van niveau 1F en/of niveau 3F? In welk methodedeel of -delen?

Niveau 1F: formulieren invullen (in deel 1 en deel 3); een kaart schrijven (in deel 1).

Niveau 3F: artikel schrijven (in deel 1 en deel 4)

Daarnaast komen taken voor die niet duidelijk te plaatsen zijn binnen het referentiekader taal:

- Enquête opstellen (deel 3 en 4)
- Weblog maken (deel 4)
- Powerpoint-presentatie maken (deel 4).

Is er sprake van toenemende complexiteit in taken over de leerjaren heen, en zo ja, waaruit blijkt deze? (Het gaat hierbij om "afstand", die naar voren komt in de mate van formaliteit en in het onderwerp qua mate van voorkennis, moeilijkheidsgraad, betrokkenheid van de leerling)

Uit bovenstaand overzicht van de verdeling van taken over de diverse methodedelen kunnen we geen systematisch aangebrachte toenemende complexiteit in taken afleiden.

Voor complexiteit in de zin van afnemende mate van hulp en sturing, zie vraag 5.

3. Welke kenmerken van de taakuitvoering worden aan de orde gesteld?

Over de leerjaren heen: welke taakkenmerken in welke delen van de methode?

Kenmerk van de taakuitvoering Niveau 2F		deel 1	deel 2	deel 3	deel 4
1. Samenhang	verbindingswoorden correct gebruiken	x	xx		
	inleiding, kern en slot aanbrengen		xx		xx
	alineea's maken en verbanden aangeven	x	x		xx
2. Afstemming op doel	trouw blijven aan gekozen tekstdoel	x	x	xx	xx
3. Afstemming op publiek	woordgebruik en toon aanpassen	xx	xx	xx	xx
4. Woordgebruik en woordenschat	woordgebruik variëren	xx	xx	x	xx
5. Spelling, interpunctie en grammatica	werkwoordspelling correct hanteren	xx	xx	xx	xx
	overige spelling correct hanteren	xx	xx	xx	xx
	interpunctie correct hanteren	x	xx	xx	xx
	grammatica (zinsconstructie) correct hanteren			xx	
6. Leesbaarheid	titel aanbrengen				
	tussenkopjes aanbrengen	x			
	lay-out aanbrengen	xx	xx	xx	xx

Legenda:

xx wil zeggen: het taakkenmerk komt uitvoerig aan de orde, op meerdere plaatsen en/of meerdere manieren.

x wil zeggen: het taakkenmerk komt slechts op één plaats of één manier aan de orde.

Opvallend is de geringe aandacht voor het *aanbrengen van tussenkopjes*. Het *aanbrengen van een titel* komt in het geheel niet aan de orde.

4. Wordt er een relatie gelegd tussen schrijven en andere taalvaardigheden?

De methodedelen leggen geen relatie tussen schrijven en de andere taalvaardigheden.

5. Is er expliciete aandacht voor de fasen van het schrijfproces?

Per fase: komt dit voor? Zo ja, hoe?

FASEN		deel 1	deel 2	deel 3	deel 4
1. Oriëntatie op de schrijftaak	Theorie aangeboden	ja	ja	ja	ja
	Oefening afzonderlijke fase	ja	ja	ja	ja
2. Inhoud voorbereiden	Theorie aangeboden	ja	ja	ja	ja
	Oefening afzonderlijke fase	ja	ja	ja	ja
3. Uitvoering van de schrijftaak	Theorie aangeboden	ja	ja	ja	ja
	Oefening afzonderlijke fase	ja	ja	ja	ja
4. Reflectie op en revisie van de tekst	Theorie aangeboden	ja	ja	ja	ja
	Oefening afzonderlijke fase	ja	ja	ja	ja
5. Reflectie op het schrijfproces	Theorie aangeboden	nee	nee	nee	nee
	Oefening afzonderlijke fase	nee	nee	nee	nee

Aandacht voor en hulp in de diverse fasen van het schrijfproces wordt geboden in alle delen voor fase 1 tot en met 4, zij het niet bij alle schrijftaken in dezelfde mate. Fase 5 komt in geen enkel methodedeel aan de orde.

Welke hulp wordt er geboden bij de schrijfopdrachten?

	deel 1	deel 2	deel 3	deel 4
Er wordt stap voor stap begeleiding / instructie gegeven bij de schrijfopdrachten.	wisselend per schrijfopdracht	meestal wel	ja	meestal wel
Er wordt een algemeen stappenplan gegeven als naslagwerk.	geen stappenplan	geen stappenplan	geen stappenplan	algemeen stappenplan aanwezig in kader van examen doen
Er worden opdrachten gegeven zonder expliciete aanwijzingen voor het schrijfproces.	wisselend, voor fase 5 nooit aanwijzingen	meestal wel aanwijzingen, in fase 5 nooit	wel aanwijzingen, behalve in fase 5	meestal wel aanwijzingen, in fase 5 nooit

Als we kijken naar de mate van hulp en sturing bij de schrijfopdrachten, neemt deze toe van deel 1 tot deel 3, om daarna bij deel 4 ongeveer terug te keren op het niveau van deel 2. Ook hier treffen we dus geen systematische opbouw in complexiteit aan, in de vorm van afbouw van hulp en sturing.

6. Is er sprake van het aanleggen van een schrijfdossier? Zo ja, wat houdt dit in en welke ondersteuning wordt erbij geboden?

Er is geen van de methodedelen sprake van een schrijfdossier. Wel is er sprake van een taalportfolio dat deel uitmaakt van het activiteitenboek en waarin leerlingen teksten moeten bewaren, niet alleen teksten uit de onderdelen Schrijven maar ook uit andere onderdelen.

7. Biedt de methode toetsen aan op het gebied van schrijfvaardigheid?

Nee, alle methodedelen bieden onder Test alleen toetsen aan voor Lezen, Taal en woordenschat, Grammatica en Spelling.

Betreft het formatieve of summatieve toetsen?

Niet van toepassing.

Welke taken worden getoetst?

Niet van toepassing.

Is er een taakoverstijgend beoordelingsmodel?

Nee.

Zijn er (ook) taakspecifieke beoordelingsmodellen?

Nee.

Welke kenmerken van de taakuitvoering zijn opgenomen in het taakoverstijgend beoordelingsmodel?

Niet van toepassing.

2. Beschrijving van Op Niveau vmbo-k

Beschreven zijn de methodedelen vmbo-bk deel 1 en 2 en -k deel 3 en 4, eerste druk.

De delen 1, 2 en 3 hebben een werkboek, dat ook in de beschrijving is meegenomen.

De twee eerste methodedelen bestaan uit negen blokken, het derde uit zes, en het vierde uit vier blokken.

Alle blokken bevatten de onderdelen Lekker lezen, Grammatica en spelling, Taalschat, Lees vaardig, Schrijf vaardig, en Spreken, kijken en luisteren. (Vanaf deel 3 zijn Grammatica en Spelling aparte onderdelen). Ieder blok sluit af met een Eindopdracht, waarin vaak een beroep wordt gedaan op schrijfvaardigheid.

Achter in de methodedelen 1 en 2 staan werkwijzers voor Spelling en Schrijven *Op Niveau* (schrijfregels); in deel 3 komt daarbij de werkwijzer Tekstverbanden en signaalwoorden en in deel 4 de werkwijzers Werkwoordspelling, Sollicitatiebrief, Overzicht persoonlijke gegevens en zakelijke tekst schrijven.

1. Hoeveel procent van de methode wordt besteed aan schrijfvaardigheid?

a) schrijftaken (taken, deeltaken, schrijfproces, samenhang, afstemming op doel en publiek, leesbaarheid);

b) ondersteunende vaardigheden (spelling, interpunctie, woordenschat en woordgebruik, grammatica anders dan ontleden).

Aan het onderdeel Schrijfvaardigheid wordt gemiddeld 11 % van de methode besteed. Aan het onderdeel Grammatica (voor zover betrekking hebbende op leren spellen) en spelling wordt in deel 1 en 2 12 % besteed, aan het onderdeel Spelling in deel 3 en 4 6 %; gemiddeld dus 9 %. Daarnaast wordt gemiddeld 7 % van de methode besteed aan eindopdrachten die een beroep doen op schrijfvaardigheid en werkwijzers die betrekking hebben op schrijfvaardigheid.

Het onderdeel Taalschat richt zich vooral op lezen en blijft hier dus buiten beschouwing.

2. Welke taken uit het referentiekader taal komen aan de orde?

Over de leerjaren heen: welke taken in welke delen van de methode?

Taak Niveau 2F		deel 1	deel 2	deel 3	deel 4
1. Correspondentie	e-mails	xx	xx		xx
	informele brieven	x			
	eenvoudige zakelijke brieven		xx	xx	x
	schriftelijke verzoeken				

Taak Niveau 2F		deel 1	deel 2	deel 3	deel 4
2. Formulieren invullen, berichten, advertenties en aantekeningen	formulier (1F) notities		x		x
	berichten	xx		xx	x (memo)
	instructies	xx			
	advertenties	xx (reclame)	x (reclamefolder)		
	aantekeningen				
3. Verslagen, werkstukken, samenvattingen, artikelen	verslagen uiteenzettende tekst (3F) informatieve tekst (3F) meninggevende tekst (3F) artikel (3F)	xx	xx xx	xx x	 x xx
	werkstukken				
	onderhoudende teksten				
	overtuigende teksten			xx	
	collages				
	kranten of muurkranten	xx (folder)	x	x (flyer, folder)	x (folder)
4. Vrij schrijven (alleen 1F)					

Legenda:

xx wil zeggen: de taak komt uitvoerig aan de orde, via theorie, receptieve opdrachten, deeltaken en een volledige taakuitvoering.

x wil zeggen: de taak komt terloops aan de orde, waarbij meerdere van bovengenoemde aspecten ontbreken.

Uit het overzicht blijkt dat een aantal mogelijke schrijftaken die in het Referentiekader *Op Niveau 2F* worden genoemd, niet aan de orde komen (schriftelijke verzoeken, notities, aantekeningen, werkstukken, onderhoudende teksten en collages) of niet uitgebreid behandeld worden (informele brieven).

Komen er ook taken aan de orde van niveau 1F en/of niveau 3F? In welk methodedeel of -delen?

Niveau 1F: formulier invullen in deel 2 en deel 4.

Niveau 3F: uiteenzettende tekst schrijven in deel 2, informatieve tekst schrijven in deel 3 en deel 4, meninggevende tekst schrijven in deel 4, artikel schrijven in deel 4.

Daarnaast komen er veel taken voor die niet duidelijk te plaatsen zijn binnen het referentiekader taal:

- een mobiel brugboekje maken, een tekst voor een radiokrimi maken; een tekst voor het vak geschiedenis maken; een radiotekst maken; een fotostrip maken (deel 1)
- scènes schrijven voor een circussoap; teksten maken voor een documentaire over een geschiedenisonderwerp; een plan schrijven voor een kamp of schoolreis; een onzin-mail en een broodje-aapverhaal schrijven; een hoorspel schrijven (deel 2)
- een filmscript schrijven (deel 3).
- In vrijwel alle gevallen gaat het om Eindopdrachten bij een blok.

Is er sprake van toenemende complexiteit in taken over de leerjaren heen, en zo ja, waaruit blijkt deze? (Het gaat hierbij om "afstand", die naar voren komt in de mate van formaliteit en in het onderwerp qua mate van voorkennis, moeilijkheidsgraad, betrokkenheid van de leerling)

Uit bovenstaand overzicht van de verdeling van taken over de diverse methodedelen is geen systematisch aangebrachte toenemende complexiteit in taken af te leiden.

Voor complexiteit in de zin van afnemende mate van hulp en sturing, zie vraag 5.

3. Welke kenmerken van de taakuitvoering worden aan de orde gesteld?

Over de leerjaren heen: welke taakkenmerken in welke delen van de methode?

Kenmerk van de taakuitvoering Niveau 2F		deel 1	deel 2	deel 3	deel 4
1. Samenhang	verbindingswoorden correct gebruiken	xx	xx	xx	x
	inleiding, kern en slot aanbrengen	xx	xx	xx	
	alineea's maken en verbanden aangeven	xx	xx	xx	
2. Afstemming op doel	trouw blijven aan gekozen tekstdoel				
3. Afstemming op publiek	woordgebruik en toon aanpassen		xx		x
4. Woordgebruik en woordenschat	woordgebruik variëren				
5. Spelling, interpunctie en grammatica	werkwoordspelling correct hanteren	xx	xx	xx	xx
	overige spelling correct hanteren	xx	xx	xx	xx
	interpunctie correct hanteren	xx	x	xx	x
	grammatica (zinsconstructie) correct hanteren	x	xx		x

Kenmerk van de taakuitvoering Niveau 2F		deel 1	deel 2	deel 3	deel 4
6. Leesbaarheid	titel aanbrengen	x	x		
	tussenkopjes aanbrengen	xx	xx	xx	
	lay-out aanbrengen	xx			

Legenda:

xx wil zeggen: het taakkenmerk komt uitvoerig aan de orde, op meerdere plaatsen en/of meerdere manieren.

x wil zeggen: het taakkenmerk komt slechts op één plaats of één manier aan de orde.

Opvallend is de afwezigheid van aandacht voor *afstemming op het tekstdoel* en voor *woordgebruik variëren*.

4. Wordt er een relatie gelegd tussen schrijven en andere taalvaardigheden?

In de eerste drie methodedelen wordt met enige regelmaat verwezen naar behandelde leerstof voor Leesvaardigheid; in het vierde deel niet.

5. Is er expliciete aandacht voor de fasen van het schrijfproces?

Per fase: komt dit voor? Zo ja, hoe?

FASEN		deel 1	deel 2	deel 3	deel 4
1. Oriëntatie op de schrijftaak	Theorie aangeboden	meestal ja	ja	ja	ja
	Oefening afzonderlijke fase	meestal ja	ja	ja	ja
2. Inhoud voorbereiden	Theorie aangeboden	meestal ja	ja	ja	ja
	Oefening afzonderlijke fase	meestal ja	ja	ja	ja
3. Uitvoering van de schrijftaak	Theorie aangeboden	meestal ja	ja	ja	ja
	Oefening afzonderlijke fase	meestal ja	ja	ja	ja
4. Reflectie op en revisie van de tekst	Theorie aangeboden	nee	nee	ja	meestal ja
	Oefening afzonderlijke fase	meestal ja	meestal niet	ja	meestal ja
5. Reflectie op het schrijfproces	Theorie aangeboden	nee	nee	nee	nee
	Oefening afzonderlijke fase	nee	nee	nee	nee

Aandacht voor en hulp in de diverse fasen van het schrijfproces wordt geboden in alle delen voor fase 1 tot en met 3, zij het niet bij alle schrijftaken in dezelfde mate. Fase 4 komt wisselend uit de verf, met deel 2 als dieptepunt. Fase 5 komt in geen enkel methodedeel aan de orde.

Welke hulp wordt er geboden bij de schrijfoopdrachten?

	deel 1	deel 2	deel 3	deel 4
Er wordt stap voor stap begeleiding / instructie gegeven bij de schrijfoopdrachten.	Fase 1 t/m 3 meestal wel, fase 4 alleen oefening en geen theorie, fase 5 niet	Fase 1 t/m 3 wel, fase 4 zeer weinig, fase 5 niet	Fase 1 t/m 4 wel, fase 5 niet	Fase 1 t/m 4 wel, fase 5 niet
Er wordt een algemeen stappenplan gegeven als naslagwerk.	Er is geen algemeen stappenplan, wel een werkwijzer met schrijfgeregels	Er is geen algemeen stappenplan, wel een werkwijzer met schrijfgeregels	Er is geen algemeen stappenplan, wel een werkwijzer met schrijfgeregels	Er is een werkwijzer Zakelijke tekst schrijven (fase 1 t/m 4)
Er worden opdrachten gegeven zonder expliciete aanwijzingen voor het schrijfproces.	Meestal wel aanwijzingen, voor fase 5 nooit	Voor fase 1 t/m 3 aanwijzingen, fase 4 weinig, fase 5 niet	Voor fase 5 geen aanwijzingen	Voor fase 5 geen aanwijzingen

Als we kijken naar de mate van hulp en sturing bij de schrijfoopdrachten, treffen we geen systematische opbouw in complexiteit aan, in de vorm van afbouw van hulp en sturing. Hulp en sturing nemen eerder toe dan af in de vier methodedelen.

6. Is er sprake van het aanleggen van een schrijfdossier? Zo ja, wat houdt dit in en welke ondersteuning wordt erbij geboden?

De methode spreekt niet over het aanleggen van een schrijfdossier. Wel is er sprake van een taalportfolio waarin de belangrijkste opdrachten komen die de leerling maakt voor het fictiedossier, voor Schrijf vaardig en voor Spreken, kijken en luisteren. "Je leraar vertelt meer over het taalportfolio" is het enige dat er verder over gezegd wordt.

7. Biedt het methodedeel toetsen aan op het gebied van schrijfvaardigheid?

De werkboeken bij de eerste drie methodedelen bevatten in ieder blok een zelftoets voor alle behandelde onderdelen. Voor Schrijven wordt daarbij vrijwel alleen de theorie bevestigd die in het blok is aangeboden; af en toe moet een zin of een korte passage worden herschreven.

Betreft het formatieve of summatieve toetsen?

De zelftoetsen zijn formatief; de resultaten erop bepalen of de leerling verder gaat met herhaling of met verdieping.

Welke taken worden getoetst?

Er worden geen volledige schrijftaken getoetst; zie boven.

Is er een taakoverstijgend beoordelingsmodel?

Er is in de methodedelen 3 en 4 bij veel grotere schrijfoopdrachten sprake van een reflectieformulier dat door de leraar wordt uitgereikt en door de leerling na het uitvoeren van de opdracht moet worden ingevuld. Het reflectieformulier maakt echter geen deel uit van het methodedeel, en ook niet van het werkboek. Mogelijk staat het op www.opniveau-online.nl, maar we zijn er niet in geslaagd daar toegang toe te krijgen.

Zijn er (ook) taakspecifieke beoordelingsmodellen?

Onbekend, zie boven.

Welke kenmerken van de taakuitvoering zijn opgenomen in het taakoverstijgend beoordelingsmodel?

Onbekend, zie boven.

3. Beschrijving van Talent vmbo-k

Beschreven zijn de methodedelen vmbo-kgt deel 1 en 2 en vmbo-k deel 3 en 4, alles eerste druk.

De eerste drie methodedelen bestaan uit zes hoofdstukken, het vierde methodedeel uit drie modules.

Alle methodedelen bestaan uit een handboek en een werkboek; bij de eerste drie delen is ook een differentiatieboek aanwezig met herhalings- en verdiepingsopdrachten, waarnaar de leerling verwezen wordt op grond van een zelftest. Dit laatste heeft de uitgever echter niet meegestuurd, zodat ik het tot op heden niet heb kunnen bekijken.

De hoofdstukken van het handboek en het werkboek van de eerste twee methodedelen bestaan uit de onderdelen Fictie; Grammatica; Spelling; Lezen; Schrijven; Spreken, kijken, luisteren; Woorden; Informatie; Gedicht; Taalonderzoek. Het handboek sluit af met een samenvatting en een zelftest. Halverwege het methodedeel wordt een project aangeboden. De hoofdstukken van het handboek en het werkboek van het derde methodedeel hebben dezelfde inhoud minus het onderdeel Taalonderzoek.

Het vierde methodedeel bestaat uit drie modules. De eerste twee modules in het handboek bevatten de onderdelen Fictie; Grammatica; Spelling; Lezen; Schrijven en Spreken, kijken, luisteren. De derde module heeft alleen betrekking op Lezen in het kader van het centraal examen.

1. Hoeveel procent van de methode wordt besteed aan schrijfvaardigheid?

a) schrijftaken (taken, deeltaken, schrijfproces, samenhang, afstemming op doel en publiek, leesbaarheid);

b) ondersteunende vaardigheden (spelling, interpunctie, woordenschat en woordgebruik, grammatica anders dan ontleden)

De methodedelen besteden gemiddeld (over de vier leerjaren heen, en handboek en werkboek) 9 % van het aantal pagina's aan Schrijven en 7 % van de pagina's aan de ondersteunende vaardigheid Spelling. Het vierde methodedeel besteedt twee maal zoveel pagina's aan Schrijven als het eerste (7 respectievelijk 14 %).

Het onderdeel Woorden richt zich op lezen en niet op schrijven, en blijft in deze samenvatting dus als ondersteunende vaardigheid buiten beschouwing.

Grammatica heeft uitsluitend de vorm van ontleden en woordbenoemen.

2. Welke taken komen aan de orde?

Over de leerjaren heen: welke taken in welke delen van de methode?

Taak		deel 1	deel 2	deel 3	deel 4
Niveau 2F					
1. Correspondentie	e-mails		xx		xx
	informele brieven	xx			xx
	eenvoudige zakelijke brieven			xx	xx
	schriftelijke verzoeken				
2. Formulieren invullen, berichten, advertenties en aantekeningen	formulieren (1F)				xx
	notities				
	berichten			xx	

	instructies	xx			
	advertenties		xx		xx
	aantekeningen				
3. Verslagen, werkstukken, samenvattingen, artikelen	informatieve tekst (3F)	xx	xx	xx	
	artikel (3F)				xx
	verslagen	xx	xx	xx	xx
	werkstukken		x		xx
	onderhoudende teksten	xx			
	overtuigende teksten		xx	xx	
	collages	x			
	kranten of muurkranten	x			
4. Vrij schrijven (alleen 1F)					

xx wil zeggen: de taak komt uitvoerig aan de orde, via theorie, receptieve opdrachten, deeltaken en een volledige taakuitvoering.

x wil zeggen: de taak komt terloops aan de orde, waarbij meerdere van bovengenoemde aspecten ontbreken.

Uit het overzicht blijkt dat een aantal mogelijke schrijftaken die in het RK *Op Niveau 2F* worden genoemd, niet aan de orde komen (schriftelijke verzoeken, notities en aantekeningen) en een paar andere niet uitgebreid behandeld worden (collages, kranten of muurkranten).

Komen er ook taken aan de orde van niveau 1F en/of niveau 3F? In welk methodedeel of –delen?

Niveau 1F: formulieren invullen (in deel 4)..

Niveau 3F:

- informatieve tekst schrijven (in deel 1, 2 en 3)
- artikel schrijven (in deel 4).

Is er sprake van toenemende complexiteit in taken over de leerjaren heen, en zo ja, waaruit blijkt deze? (Het gaat hierbij om "afstand", die naar voren komt in de mate van formaliteit en in het onderwerp qua mate van voorkennis, moeilijkheidsgraad, betrokkenheid van de leerling)

Uit bovenstaand overzicht van de verdeling van taken over de diverse methodedelen kan ik geen systematisch aangebrachte toenemende complexiteit in taken afleiden.

Voor complexiteit in de zin van afnemende mate van hulp en sturing, zie vraag 5.

3. Welke kenmerken van de taakuitvoering worden aan de orde gesteld?

Over de leerjaren heen: welke taakkenmerken in welke delen van de methode?

Kenmerk van de taakuitvoering Niveau 2F		deel 1	deel 2	deel 3	deel 4
1. Samenhang	verbindingswoorden correct gebruiken	xx	xx		
	inleiding, kern en slot aanbrengen		xx	xx	xx
	alinea's maken en verbanden aangeven	xx		xx	
2. Afstemming op doel	trouw blijven aan gekozen tekstdoel	xx	xx		xx
3. Afstemming op publiek	woordgebruik en toon aanpassen	xx	xx		xx
4. Woordgebruik en woordenschat	woordgebruik variëren	xx	xx		
5. Spelling, interpunctie en grammatica	werkwoordspelling correct hanteren	xx	xx	xx	xx
	overige spelling correct hanteren	xx	xx	xx	xx
	interpunctie correct hanteren	xx	xx		xx
	grammatica (zinsconstructie) correct hanteren	xx		xx	
6. Leesbaarheid	titel aanbrengen	xx			
	tussenkopjes aanbrengen	x		xx	
	lay-out aanbrengen		xx	xx	

xx wil zeggen: het taakkenmerk komt uitvoerig aan de orde, op meerdere plaatsen en/of meerdere manieren.

x wil zeggen: het taakkenmerk komt slechts op één plaats of één manier aan de orde.

4. Wordt er een relatie gelegd tussen schrijven en andere taalvaardigheden?

De relatie wordt niet expliciet gelegd, maar veel van de leerstof die ook betrekking heeft op schrijven komt aan de orde bij Lezen.

5. Is er expliciete aandacht voor de fasen van het schrijfproces?

Per fase: komt dit voor? Zo ja, hoe?

FASEN		deel 1	deel 2	deel 3	deel 4
1. Oriëntatie op de schrijftaak	Theorie aangeboden	ja	ja	ja	ja
	Oefening afzonderlijke fase	ja	ja	ja	ja
2. Inhoud voorbereiden	Theorie aangeboden	ja	ja	ja	ja
	Oefening afzonderlijke fase	ja	ja	ja	ja
3. Uitvoering van de schrijftaak	Theorie aangeboden	ja	ja	ja	ja
	Oefening afzonderlijke fase	ja	ja	ja	ja
4. Reflectie op en revisie van de tekst	Theorie aangeboden	ja	ja	ja	ja
	Oefening afzonderlijke fase	ja	ja	ja	ja
5. Reflectie op het schrijfproces	Theorie aangeboden	nee	nee	nee	nee
	Oefening afzonderlijke fase	nee	nee	soms	nee

Aandacht voor en hulp in de diverse fasen van het schrijfproces wordt geboden in alle delen voor fase 1 tot en met 4, zij het niet bij alle schrijftaken in dezelfde mate. Fase 5 komt alleen in methodedeel 3 aan de orde: bij een aantal schrijftaken is de opdracht "Terugkijken" aanwezig, waarbij gevraagd wordt naar het schrijfproces, nl. of de leerling de uitvoering van de schrijftaak leuk vond, en wat hij/zij ervan geleerd heeft.

Welke hulp wordt er geboden bij de schrijfopdrachten?

	deel 1	deel 2	deel 3	deel 4
Er wordt stap voor stap begeleiding / instructie gegeven bij de schrijfopdrachten.	bij bijna alle schrijfopdrachten in fase 1 tot en met 4, niet in fase 5	bij bijna alle schrijfopdrachten in fase 1 tot en met 4, niet in fase 5	bij bijna alle schrijfopdrachten in fase 1 tot en met 4, en bij sommige in fase 5	bij bijna alle schrijfopdrachten in fase 1 tot en met 4, niet in fase 5
Er wordt een algemeen stappenplan gegeven als naslagwerk.	het stappenplan achterin het handboek heeft alleen betrekking op fase 3	het stappenplan achterin het handboek heeft alleen betrekking op fase 3	in dit deel is geen stappenplan aanwezig	in module 1 wordt een schrijfplan gegeven voor fase 1 tot en met 4
Er worden opdrachten gegeven zonder expliciete aanwijzingen voor het schrijfproces.	zie boven	zie boven	zie boven	zie boven

Als we kijken naar de mate van hulp en sturing bij de schrijfoopdrachten, treffen we geen systematische opbouw in complexiteit aan, in de vorm van afbouw van hulp en sturing.

6. Is er sprake van het aanleggen van een schrijfdossier? Zo ja, wat houdt dit in en welke ondersteuning wordt erbij geboden?

Er is geen sprake van het aanleggen van een schrijfdossier, taalportfolio o.i.d.

7. Biedt het methodedeel toetsen aan op het gebied van schrijfvaardigheid?

Het werkboek van de eerste drie methodedelen bevat in ieder hoofdstuk een zelftest voor alle behandelde onderdelen. Voor Schrijven wordt daarbij de theorie bevestigd die is aangeboden en moeten de taken worden uitgevoerd. De taken in het derde methodedeel komen meer in de buurt van volledige schrijftaken dan in de eerste twee delen.

Betreft het formatieve of summatieve toetsen?

Het betreft formatieve toetsen in de vorm van een zelftest, op grond waarvan de leerling kan bepalen of hij herhalings- dan wel verdiepingsopdrachten uit het differentiatieboek moet gaan doen.

Welke taken worden getoetst?

Er worden geen volledige schrijftaken getoetst, zie boven.

Is er een taakoverstijgend beoordelingsmodel?

Nee.

Zijn er (ook) taakspecifieke beoordelingsmodellen?

Nee. In de eerste twee methodedelen krijgen de leerlingen bij de volledige schrijftaken in de diverse hoofdstukken wel taakspecifieke aandachtspunten met behulp waarvan ze hun teksten kunnen beoordelen en reviseren. In het derde is dit niet het geval.

Welke kenmerken van de taakuitvoering zijn opgenomen in het taakoverstijgend beoordelingsmodel?

Niet van toepassing.

Het vierde methodedeel biedt in tegenstelling tot de vorige drie geen zelftesten aan, evenmin als een differentiatieboek. Wel staan er een aantal examenopdrachten in om mee te oefenen: een zakelijke brief schrijven; een artikel schrijven; een sollicitatiebrief schrijven; een zakelijke e-mail schrijven.

Het gebruik van deze examenopdrachten in het methodedeel is formatief

Het beoordelingsmodel en de puntentelling van het centraal examen worden weergegeven aan de hand van een voorbeeld: de examenopdracht tot het schrijven van een zakelijke brief.

Dit beoordelingsmodel bestaat uit de categorieën Inhoud, Taalgebruik en

Presentatie/Conventies, met (in het voorbeeld) een maximumscore van respectievelijk 7, 4 en 2 punten. Voor het ontbreken van gespecificeerde inhoudelijke elementen en presentatie-elementen en voor formulerings-, spel- en interpunctiefouten worden punten afgetrokken.

Bij alle volledige schrijftaken die examenopdracht zijn, wordt dit beoordelingsmodel gehanteerd: de zakelijke brief, het artikel, de sollicitatiebrief en de zakelijke e-mail. De opdracht luidt dan: "Werk samen met een klasgenoot. Gebruik het antwoordmodel dat je van je docent krijgt. Kijk samen eerst de ene (tekst) na en dan de andere. Beoordeel eerst de *inhoud*, daarna het *taalgebruik* en ten slotte de *presentatie/conventies*". Het antwoordmodel waarvan sprake is, is het antwoordmodel dat gehanteerd is bij de correctie van de examenopdrachten: een specificatie van het algemene beoordelingsmodel.

Daarnaast krijgen de leerlingen bij een paar volledige schrijftaken taakspecifieke aandachtspunten met behulp waarvan ze hun teksten kunnen beoordelen en reviseren: de persoonlijke brief en het verslag.

4. Beschrijving van Nieuw Nederlands onderbouw havo/vwo

Beschreven zijn de methodedelen onderbouw havo/vwo deel 1 en 2, onderbouw havo deel 3 en onderbouw vwo deel 1, 2 en 3. Voor Schrijven en Spelling zijn deze methodedelen per leerjaar nagenoeg identiek. Het betreft de 4^e editie van *Nieuw Nederlands*, verschenen tussen 2006 en 2009.

Alle methodedelen bestaan uit zes hoofdstukken.

De hoofdstukken hebben alle een overkoepelend thema. Ze bevatten in de leerjaren 1 en 2 de onderdelen Lezen, Spreken/kijken/luisteren, Schrijven, Taak, Studievaardigheid, Taal en woordenschat, Grammatica, Spelling en Fictie. In leerjaar 3 vervalt Taal en woordenschat; daarvoor in de plaats komen twee nieuwe onderdelen Woordenschat en Taalbeschouwing, ieder hoofdstuk sluit af met een Test, de helft van de hoofdstukken biedt daarna nog een Project aan.

Bij ieder methodedeel hoort een activiteitenboek, waarin aan de orde komen: het taalportfolio (zie verder vraag 6), extra oefeningen (niet voor Schrijven, wel voor Spelling), werkbladen voor de projecten, invulbladen en de Gereedschapskist. Deze laatste bevat samenvattingen van de theorie die in het methodedeel aan de orde is geweest.

1. Hoeveel procent van de methode wordt besteed aan schrijfvaardigheid?

a) schrijftaken (taken, deeltaken, schrijfproces, samenhang, afstemming op doel en publiek, leesbaarheid);

b) ondersteunende vaardigheden (spelling, interpunctie, woordenschat en woordgebruik, grammatica anders dan ontleden).

Elk methodedeel besteedt 7 % van het aantal pagina's aan Schrijven, en 11% aan de ondersteunende vaardigheid Spelling. Omdat Taal en woordenschat zich vooral richt op Lezen, en Grammatica alleen bestaat uit ontleden en woordbenoemen, blijven deze onderdelen verder buiten beschouwing.

Een aantal van de Taken in elk methodedeel doet ook een beroep op schrijfvaardigheid; dit beslaat 2% van het aantal pagina's. In de delen 2 en 3 doet een enkel project ook een beroep op schrijfvaardigheid.

Al met al besteedt de methode 20 % van het aantal pagina's aan schrijfvaardigheid.

2. Welke taken uit het referentiekader taal komen aan de orde, en hoe vaak?

Over de leerjaren heen: welke taken in welke delen van de methode?

Taak Niveau 2F		deel 1	deel 2	deel 3	
1. Correspondentie	e-mails	xx			
	informele brieven	xx			
	eenvoudige zakelijke brieven		xx		
	schriftelijke verzoeken				

2. Formulieren invullen, berichten, advertenties en aantekeningen	formulieren (1F) notities	x			
	berichten	xx		xx	
	instructies	x			
	advertenties		xx		
	aantekeningen				
3. Verslagen, werkstukken, samenvattingen, artikelen	verslagen uiteenzetting (3F)		xx	xx xx	
	werkstukken		xx		
	onderhoudende teksten				
	overtuigende teksten	xx	xx	xx	
	collages	xx	x	xx	
	kranten of muurkranten	xx			
4. Vrij schrijven (alleen 1F)			x	x	

Legenda:

xx wil zeggen: de taak komt uitvoerig aan de orde, via theorie, receptieve opdrachten, deeltaken en een volledige taakuitvoering.

x wil zeggen: de taak komt terloops aan de orde, waarbij meerdere van bovengenoemde aspecten ontbreken.

Uit het overzicht blijkt dat een aantal mogelijke schrijftaken die in het RK *Op Niveau 2F* worden genoemd, niet aan de orde komen (schriftelijke verzoeken, aantekeningen, onderhoudende teksten) of nauwelijks (instructies).

Komen er ook taken aan de orde van niveau 1F en/of niveau 3F? In welk methodedeel of –delen? Niveau 1F: formulier invullen (deel 1); vrij schrijven (deel 2 en 3).

Niveau 3: uiteenzetting schrijven (deel 3).

Is er sprake van toenemende complexiteit in taken over de leerjaren heen, en zo ja, waaruit blijkt deze? (Het gaat hierbij om 'afstand', die naar voren komt in de mate van formaliteit en in het onderwerp qua mate van voorkennis, moeilijkheidsgraad, betrokkenheid van de leerling)

Uit bovenstaand overzicht van de verdeling van taken over de diverse methodedelen valt geen systematisch aangebrachte toenemende complexiteit in taken af te leiden.

Voor complexiteit in de zin van afnemende mate van hulp en sturing, zie vraag 5.

3. Welke kenmerken van de taakuitvoering worden aan de orde gesteld?

Over de leerjaren heen: welke taakkenmerken in welke delen van de methode?

Kenmerk van de taakuitvoering Niveau 2F		deel 1	deel 2	deel 3
1. Samenhang	verbindingswoorden correct gebruiken	xx	xx	xx

	inleiding, kern en slot aanbrengen		xx	xx
	alineea's maken en verbanden aangeven	xx		xx
2. Afstemming op doel	trouw blijven aan gekozen tekstdoel		xx	xx
3. Afstemming op publiek	woordgebruik en toon aanpassen	xx	xx	xx
4. Woordgebruik en woordenschat	woordgebruik variëren	xx	xx	
5. Spelling, interpunctie en grammatica	werkwoordspelling correct hanteren	xx	xx	xx
	overige spelling correct hanteren	xx	xx	xx
	interpunctie correct hanteren	xx	xx	xx
	grammatica (zinsconstructie) correct hanteren			
6. Leesbaarheid	titel aanbrengen	xx		
	tussenkopjes aanbrengen	xx		
	lay-out aanbrengen	xx	xx	xx

Legenda:

xx wil zeggen: het taakkenmerk komt uitvoerig aan de orde, op meerdere plaatsen en/of meerdere manieren.

x wil zeggen: het taakkenmerk komt slechts op één plaats of één manier aan de orde.

Alleen het correct hanteren van zinsconstructies komt in het geheel niet aan de orde.

4. Wordt er een relatie gelegd tussen schrijven en andere taalvaardigheden?

Methodedeel 1 legt geen relatie tussen schrijven en de andere taalvaardigheden.

In deel 2 wordt een relatie gelegd tussen schrijfvaardigheid en studievaardigheid: de leerlingen moeten voor het schrijven van hun werkstuk bronteksten en aantekeningen gebruiken die ze gemaakt hebben bij studievaardigheid, een hoofdstuk eerder.

In deel 3 wordt bij Schrijven eenmaal verwezen naar teksten uit de paragrafen Lezen van eerdere hoofdstukken.

5. Is er expliciete aandacht voor de fasen van het schrijfproces?

Per fase: komt dit voor? Zo ja, hoe?

FASEN		deel 1	deel 2	deel 3
1. Oriëntatie op de schrijftaak	Theorie aangeboden	ja	ja	ja
	Oefening afzonderlijke fase	ja	ja	ja
2. Inhoud voorbereiden	Theorie aangeboden	ja	ja	ja
	Oefening afzonderlijke fase	ja	ja	ja

3. Uitvoering van de schrijftaak	Theorie aangeboden	ja	ja	ja
	Oefening afzonderlijke fase	ja	ja	ja
4. Reflectie op en revisie van de tekst	Theorie aangeboden	ja	ja	ja
	Oefening afzonderlijke fase	ja	ja	ja
5. Reflectie op het schrijfproces	Theorie aangeboden	nee	nee	nee
	Oefening afzonderlijke fase	nee	nee	nee

Aandacht voor en hulp in de diverse fasen van het schrijfproces wordt geboden in alle delen voor fase 1 tot en met 4, zij het niet bij alle schrijftaken in dezelfde mate. Fase 5 komt in geen enkel methodedeel aan de orde.

Welke hulp wordt er geboden bij de schrijfoopdrachten?

	deel 1	deel 2	deel 3
Er wordt stap voor stap begeleiding / instructie gegeven bij de schrijfoopdrachten.	fasen 1 t/m 4 bijna altijd wel, fase 5 niet	fasen 1 t/m 4 bijna altijd wel, fase 5 niet	fasen 1 t/m 4 meestal wel, fase 5 niet
Er wordt een algemeen stappenplan gegeven als naslagwerk.	geen stappenplan	geen stappenplan	geen stappenplan
Er worden opdrachten gegeven zonder expliciete aanwijzingen voor het schrijfproces.	meestal wel, voor fase 5 niet	meestal wel, voor fase 5 niet	meestal wel, voor fase 5 niet

Als we kijken naar de mate van hulp en sturing bij de schrijfoopdrachten, blijft deze gelijk van deel 1 tot deel 3. We treffen dus geen systematische opbouw in complexiteit aan, in de vorm van afbouw van hulp en sturing.

6. Is er sprake van het aanleggen van een schrijfdossier? Zo ja, wat houdt dit in en welke ondersteuning wordt erbij geboden?

Er is geen sprake van een schrijfdossier. Wel is er in alle methodedelen een taalportfolio dat deel uitmaakt van het activiteitenboek. Daarin worden alle producten bewaard die de leerling bij Nederlands heeft gemaakt of gebruikt, niet alleen voor Schrijven. Het portfolio bestaat uit vier onderdelen:

- A. *Even voorstellen*: naam, foto, bezochte scholen, thuistaal, wat vind je leuk aan de Nederlandse taal; welke vakken vind je het interessantst?
- B. *Vaardigheden*: hier kunnen leerlingen zichzelf en hun vorderingen beoordelen voor de vaardigheden Lezen, Spreken/kijken/luisteren en Schrijven, via een aantal *Ik kan*-items en via de vraag: Wat voor lezer, spreker/kijker/luisteraar, schrijver ben jij?.
- C. *Cijferlijst*: hier worden de toetsresultaten ingevuld.
- D. *Producten*: hier wordt een kaart aangeboden met behulp waarvan producten overzichtelijker bewaard kunnen worden.

In het activiteitenboek bij methodedeel 3 wordt de opdracht gegeven de tien beste producten te kiezen die de leerling bij Nederlands heeft gemaakt

7. Biedt de methode toetsen aan op het gebied van schrijfvaardigheid?

Nee, alle methodedelen bieden onder Test alleen toetsen aan voor Lezen, Taal en woordenschat, Grammatica en Spelling.

Betreft het formatieve of summatieve toetsen?

Niet van toepassing.

Welke taken worden getoetst? Welke kenmerken van de taakuitvoering zijn opgenomen in het taakoverstijgend beoordelingsmodel?

Niet van toepassing.

Is er een taakoverstijgend beoordelingsmodel?

Nee.

Zijn er (ook) taakspecifieke beoordelingsmodellen?

Methodedeel 3 bevat taakspecifieke beoordelingsmodellen voor een niet nader gedefinieerde tekst, een poster, een betoog en een uiteenzetting.

5. Beschrijving van Op Niveau onderbouw havo/vwo

Beschreven zijn de methodedelen havo/vwo 1 en 2, havo 3 en vwo 3, eerste druk, 2007-2012. Alle methodedelen bestaan uit zes blokken, met de onderdelen Lekker lezen, Over lezen, Grammatica, Spelling, Taalschat, Lees vaardig, Schrijf vaardig, en Spreken, kijken en luisteren, Over taal(gebruik) en Gedicht. Ieder blok sluit af met een Miniproject, waarin vaak een beroep wordt gedaan op schrijfvaardigheid.

Achter in de methodedelen 1 en 2 staan werkwijzers voor Werkwoordspelling en Schrijven *Op Niveau* (schrijfgeregels); in deel 3 komen daarbij de werkwijzers Tekstverbanden en signaalwoorden en Zakelijke tekst schrijven.

Naast het bovenbeschreven basisboek is er een werkboek, verdeeld over dezelfde zes blokken als het basisboek. Ieder blok heeft hierin vier onderdelen: Weten en kunnen (een lijstje van zaken die de leerling moet weten en kunnen voor een toets); Zelftoets (om na te gaan of de leerling de stof uit het basisboek heeft begrepen); Herhaling (extra opdrachten om de basisstof te herhalen) en Verdieping (extra opdrachten die wat moeilijker zijn dan de basisstof, en extra theorie). Daarnaast is er een module Grammatica die uit dezelfde onderdelen bestaat en een module Spelling die bestaat uit Weten en kunnen, Zelftoets en Herhaling.

1. Hoeveel procent van de methode wordt besteed aan schrijfvaardigheid?

a) schrijftaken (taken, deeltaken, schrijfproces, samenhang, afstemming op doel en publiek, leesbaarheid);

b) ondersteunende vaardigheden (spelling, interpunctie, woordenschat en woordgebruik, grammatica anders dan ontlede).

Aan het onderdeel Schrijf vaardig wordt gemiddeld 8 % van de methode besteed. Aan het onderdeel Spelling wordt in deel 1 11 % besteed, in deel 2 8 %, en in deel 3 6 %; gemiddeld dus 8 %.

Daarnaast wordt gemiddeld 3 % van de methode besteed aan eindopdrachten die een beroep doen op schrijfvaardigheid en werkwijzers die betrekking hebben op schrijfvaardigheid.

Het onderdeel Taalschat richt zich vooral op lezen en blijft hier dus buiten beschouwing.

Grammatica heeft alleen betrekking op zinsontleding en woordbenoeming en blijft dus eveneens buiten beschouwing. In de methodedelen 3 is het onderdeel Over taalgebruik vrijwel geheel gericht op het signaleren en vermijden van fouten in schriftelijk taalgebruik; het beslaat 8 % van het aantal pagina's.

Al met al besteedt de methode gemiddeld 19 % van het aantal pagina's aan schrijfvaardigheid in leerjaar 1 en 2, en 27 % in leerjaar 3.

2. Welke taken uit het referentiekader taal komen aan de orde?

Over de leerjaren heen: welke taken in welke delen van de methode?

Taak Niveau 2F		deel 1	deel 2	deel 3
1. Correspondentie	e-mails	xx		
	informele brieven	x		
	eenvoudige zakelijke brieven		xx	
	schriftelijke verzoeken			xx

2. Formulieren invullen, berichten, advertenties en aantekeningen	formulier (1F) notities			xx
	berichten	x		
	instructies		xx	
	advertenties	xx		
	aantekeningen			
3. Verslagen, werkstukken, samenvattingen, artikelen	verslagen uiteenzettende tekst (3F)	x	xx	
	informatieve tekst (3F)	xx	xx	
	beschouwende tekst (3F)			x
	artikel (3F)			x
	werkstukken	xx		
	onderhoudende teksten			
	overtuigende teksten	xx		x (havo) xx (vwo)
collages				
kranten of muurkranten			xx	
4. Vrij schrijven (alleen 1F)			x	

Legenda:

xx wil zeggen: de taak komt uitvoerig aan de orde, via theorie, receptieve opdrachten, deeltaken en een volledige taakuitvoering.

x wil zeggen: de taak komt terloops aan de orde, waarbij meerdere van bovengenoemde aspecten ontbreken.

Uit het overzicht blijkt dat een aantal mogelijke schrijftaken die in het referentiekader taal *Op Niveau 2F* worden genoemd, niet aan de orde komen (notities, aantekeningen, onderhoudende teksten en collages) of niet uitgebreid behandeld worden (informele brieven, berichten).

Komen er ook taken aan de orde van niveau 1F en/of niveau 3F? In welk methodedeel of -delen?

Niveau 1F: vrij schrijven in deel 2, formulier invullen in deel 3.

Niveau 3F: informatieve tekst schrijven in deel 1, uiteenzettende tekst schrijven in deel 2, beschouwende tekst schrijven in deel 3, artikel schrijven in deel 3.

Daarnaast komen er taken voor die niet duidelijk te plaatsen zijn binnen het Referentiekader:

- dialogen schrijven (deel 1)
- een familiekrant maken, een voorbeeldenboek maken en een fabel schrijven (deel 3).

In vrijwel alle gevallen gaat het om Miniprojecten bij een blok.

Is er sprake van toenemende complexiteit in taken over de leerjaren heen, en zo ja, waaruit blijkt deze? (Het gaat hierbij om "afstand", die naar voren komt in de mate van formaliteit en in het onderwerp qua mate van voorkennis, moeilijkheidsgraad, betrokkenheid van de leerling)

Uit bovenstaand overzicht van de verdeling van taken over de diverse methodedelen valt geen systematisch aangebrachte toenemende complexiteit in taken af te leiden.

Voor complexiteit in de zin van afnemende mate van hulp en sturing, zie vraag 5.

3. Welke kenmerken van de taakuitvoering worden aan de orde gesteld?

Over de leerjaren heen: welke taakkenmerken in welke delen van de methode?

Kenmerk van de taakuitvoering Niveau 2F		deel 1	deel 2	deel 3
1. Samenhang	verbindingswoorden correct gebruiken	Xx	xx	xx
	inleiding, kern en slot aanbrengen	Xx	xx	xx
	alineas maken en verbanden aangeven	Xx	xx	xx
2. Afstemming op doel	trouw blijven aan gekozen tekstdoel	Xx	xx	
3. Afstemming op publiek	woordgebruik en toon aanpassen	Xx	xx	xx
4. Woordgebruik en woordenschat	woordgebruik variëren		xx	xx
5. Spelling, interpunctie en grammatica	werkwoordspelling correct hanteren	Xx	xx	xx
	overige spelling correct hanteren	Xx	xx	xx
	interpunctie correct hanteren	Xx	xx	
	grammatica (zinsconstructie) correct hanteren			xx
6. Leesbaarheid	titel aanbrengen	Xx	xx	
	tussenkopjes aanbrengen	Xx	xx	
	lay-out aanbrengen		xx	

Legenda

xx wil zeggen: het taakkenmerk komt uitvoerig aan de orde, op meerdere plaatsen en/of meerdere manieren.

x wil zeggen: het taakkenmerk komt slechts op één plaats of één manier aan de orde.

In de drie leerjaren komen alle taakkenmerken uit het referentiekader taal minstens een maal aan de orde.

4. Wordt er een relatie gelegd tussen schrijven en andere taalvaardigheden?

In alle methodedelen wordt bij met enige regelmaat verwezen naar behandelde leerstof voor Leesvaardigheid. In de delen 3 wordt bovendien verwezen naar Grammatica, Over taalgebruik en Over lezen.

5. Is er expliciete aandacht voor de fasen van het schrijfproces?

Per fase: komt dit voor? Zo ja, hoe?

FASEN		deel 1	deel 2	deel 3
1. Oriëntatie op de schrijftaak	Theorie aangeboden	meestal ja	ja	ja
	Oefening afzonderlijke fase	meestal ja	ja	ja
2. Inhoud voorbereiden	Theorie aangeboden	meestal ja	ja	ja
	Oefening afzonderlijke fase	meestal ja	ja	ja
3. Uitvoering van de schrijftaak	Theorie aangeboden	meestal ja	ja	ja
	Oefening afzonderlijke fase	meestal ja	ja	ja
4. Reflectie op en revisie van de tekst	Theorie aangeboden	nee	meestal ja	ja
	Oefening afzonderlijke fase	meestal ja	ja	ja
5. Reflectie op het schrijfproces	Theorie aangeboden	nee	nee	nee
	Oefening afzonderlijke fase	nee	nee	nee

Aandacht voor en hulp in de diverse fasen van het schrijfproces wordt geboden in alle delen voor fase 1 tot en met 3, zij het niet bij alle schrijftaken in dezelfde mate. Fase 4 komt wisselend uit de verf. Fase 5 komt in geen enkel methodedeel aan de orde.

Welke hulp wordt er geboden bij de schrijfopdrachten?

	deel 1	deel 2	deel 3
Er wordt stap voor stap begeleiding / instructie gegeven bij de schrijfopdrachten.	Fase 1 t/m 3 meestal wel, fase 4 alleen oefening en geen theorie, fase 5 niet	Fase 1 t/m 4 meestal wel, fase 5 niet	Fase 1 t/m 4 wel, fase 5 niet
Er wordt een algemeen stappenplan gegeven als naslagwerk.	Er is geen algemeen stappenplan, wel een werkwijzer met schrijfregels	Er is geen algemeen stappenplan, wel een werkwijzer met schrijfregels	Er is geen algemeen stappenplan, wel een werkwijzer met schrijfregels
Er worden opdrachten gegeven zonder expliciete aanwijzingen voor het schrijfproces.	Fase 1 t/m 4 meestal aanwijzingen, fase 5 niet	Fase 1 t/m 4 meestal aanwijzingen, fase 5 niet	Voor fase 5 geen aanwijzingen

Als we kijken naar de mate van hulp en sturing bij de schrijfoopdrachten, treffen we geen systematische opbouw in complexiteit aan, in de vorm van afbouw van hulp en sturing.

6. Is er sprake van het aanleggen van een schrijfdossier? Zo ja, wat houdt dit in en welke ondersteuning wordt erbij geboden?

De methode spreekt niet over het aanleggen van een schrijfdossier. Wel is er sprake van een taalportfolio waarin de belangrijkste opdrachten komen die de leerling maakt voor het fictiedossier, voor Lees vaardig, Schrijf vaardig en voor het Miniproject. "Je leraar vertelt meer over het taalportfolio" is het enige dat er verder over gezegd wordt.

7. Biedt het methodedeel toetsen aan op het gebied van schrijfvaardigheid?

De werkboeken bij de eerste drie methodedelen bevatten in ieder blok een zelftoets voor alle behandelde onderdelen. Voor Schrijven wordt daarbij vrijwel alleen de theorie bevestigd die in het blok is aangeboden; af en toe moet in de delen 1 en 2 een zin of een korte passage worden herschreven.

Betreft het formatieve of summatieve toetsen?

De zelftoetsen zijn formatief; de resultaten erop bepalen of de leerling verder gaat met herhaling of met verdieping.

Welke taken worden getoetst? Welke kenmerken van de taakuitvoering zijn opgenomen in het *taakoverstijgende beoordelingsmodel*?

Er worden geen volledige schrijftaken getoetst; zie boven.

Is er een taakoverstijgend beoordelingsmodel?

Nee.

Zijn er (ook) taakspecifieke beoordelingsmodellen?

Nee. Wel bevat de verwante methode *Op Niveau* Modulair voor de leerjaren 2 en 3 reflectie- en beoordelingsformulieren, te vinden op ww.opniveau-online.nl. De reflectieformulieren herhalen de theorie uit de methode; de taakspecifieke beoordelingsformulieren hebben betrekking op de instructie, het interviewverslag (deel 2) en de klachtenbrief (deel 3).

6. Beschrijving van Talent onderbouw havo/vwo

Beschreven zijn de methodedelen 1 en 2 havo/vwo, 3 havo en 3 vwo, alles eerste druk (2010). Alle methodedelen bestaan uit een handboek met zes hoofdstukken; halverwege elk deel wordt een project aangeboden. Bij elk deel is ook een antwoordenboek aanwezig en een differentiatieboek met herhalings- en verdiepingsopdrachten. De leerling wordt naar die opdrachten verwezen op grond van een zelftest aan het eind van elk hoofdstuk.

De hoofdstukken van het handboek van alle methodedelen bestaan uit achtereenvolgens de volgende paragrafen Fictie; Grammatica; Spelling; Lezen; Schrijven; Spreken, kijken, luisteren; Woorden; Informatie; Gedicht. In de delen 1 havo/vwo en 2 havo/vwo bevat elk hoofdstuk ook nog een laatste paragraaf Taalonderzoek. In deel 1 havo/vwo volgt daarop in elk hoofdstuk ook nog een paragraaf Spelen met taal. Elk hoofdstuk bevat tot slot een samenvatting en een zelftest.

1. Hoeveel procent van de methode wordt besteed aan schrijfvaardigheid?

a) schrijftaken (taken, deeltaken, schrijfproces, samenhang, afstemming op doel en publiek, leesbaarheid);

b) ondersteunende vaardigheden (spelling, interpunctie, woordenschat en woordgebruik, grammatica anders dan ontleden).

De methodedelen besteden gemiddeld 8% van het aantal pagina's aan Schrijven en 8% van de pagina's aan de ondersteunende vaardigheid Spelling. Als we ook de paragrafen Informatie meerekenen (6%), omdat die ondersteunend zijn aan de productieve vaardigheden, wordt in totaal 22% van de methode aan schrijfvaardigheid besteed.

De paragraaf Woorden richt zich op lezen en niet op schrijven, en blijft in deze samenvatting dus als ondersteunende vaardigheid buiten beschouwing.

Grammatica heeft uitsluitend de vorm van ontleden en woordbenoemen.

In elk hoofdstuk wordt - geleid - een volledige schrijftaak gegeven, dus zes per schooljaar.

Leerlingen kunnen via de verdiepingsstof in elk jaar nog vier extra schrijftaken krijgen.

2. Welke taken uit het referentiekader taal komen aan de orde, en hoe vaak?

Over de leerjaren heen: welke taken in welke delen van de methode?

Taak Niveau 2F		deel 1 havo/vwo	deel 2 havo/vwo	deel 3 havo	deel 3 vwo
1. Correspondentie	e-mails				
	informele brieven				
	eenvoudige zakelijke brieven	h	xx, h		
	schriftelijke verzoeken				

2. Formulieren invullen, berichten, advertenties en aantekeningen	Notities				
	berichten	xx, h	xx, h		
	Instructies				
	advertenties	p			
	aantekeningen				
3. Verslagen, werkstukken, samenvattingen, artikelen	informatieve tekst (3F)	xx, xx, xx	p	xx, h	xx, xx, h
	Verslagen	xx, h	xx, h	xx, xx, h	xx, h, h, p
	werkstukken				
	onderhoudende teksten		xx		
	overtuigende teksten	xx, h	xx, xx, h	xx, xx, h	xx, xx, h
	Collages				
	kranten of muurkranten				
4. Vrij schrijven (alleen 1F)					

Legenda:

xx wil zeggen: de taak komt uitvoerig aan de orde, via theorie, receptieve opdrachten, deeltaken en een volledige taakuitvoering

h wil zeggen: komt in de herhalingsopdrachten aan de orde via theorie en een volledige taakuitvoering

p wil zeggen: komt aan de orde in het project als een van de opties waaruit de leerlingen kunnen kiezen.

Uit het overzicht blijkt dat in *Talent* onderbouw havo/vwo voornamelijk teksten worden behandeld die in het referentiekader taal vallen onder categorie 3: *Verslagen, werkstukken, samenvattingen, artikelen*. Ook blijkt dat een aantal mogelijke schrijftaken die in het RKT *Op Niveau 2F* worden genoemd, niet aan de orde komen (e-mails, informele brieven, schriftelijke verzoeken, instructies, notities, advertenties en aantekeningen) en een paar andere niet uitgebreid worden behandeld (advertentie, een krantenbericht).

Van niveau 3F komt de informatieve tekst uitgebreid aan de orde in de delen 1 en 3.

3. Welke kenmerken van de taakuitvoering worden aan de orde gesteld?

Onderstaande tabel geeft een overzicht van de over de methodedelen heen van de taakkenmerken die daarin aan uitvoerig de orde komen. De informatie in de tabel is vrij globaal. Zo wordt hieruit niet duidelijk dat de werkwoordspelling bij 5. Spelling, interpunctie en grammatica veel meer aandacht krijgt dan de andere aspecten.

Over de leerjaren heen: welke taakkenmerken in welke delen van de methode?

Kenmerk van de taakuitvoering Niveau 2F		deel 1 havo/vwo	deel 2 havo/vwo	deel 3 havo	deel 3 vwo
1. Samenhang	verbindingswoorden correct gebruiken	xx			
	inleiding, kern en slot aanbrengen	xx	xx	xx	xx
	alinea's maken en verbanden aangeven	xx	xx	xx	xx
2. Afstemming op doel	trouw blijven aan gekozen tekstdoel			xx	xx
3. Afstemming op publiek	woordgebruik en toon aanpassen	xx	xx	xx	xx
4. Woordgebruik en woordenschat	woordgebruik variëren	x	xx	x	X
5. Spelling, interpunctie en grammatica	werkwoordspelling correct hanteren	xx	xx	xx	xx
	overige spelling correct hanteren	xx	xx	xx	xx
	interpunctie correct hanteren	xx	xx	xx	xx
	grammatica (zinsconstructie) correct hanteren	xx	xx	xx	xx
6. Leesbaarheid	titel aanbrengen	xx			
	tussenkopjes aanbrengen				
	lay-out aanbrengen		xx		

Legenda:

xx wil zeggen: het taakkenmerk komt uitvoerig aan de orde, op meerdere plaatsen en/of meerdere manieren.

x wil zeggen: het taakkenmerk komt slechts op één plaats of één manier aan de orde.

Alle taakkenmerken komen in drie leerjaren minstens een maal uitgebreid aan de orde, behalve het kenmerk *tussenkopjes aanbrengen*.

4. Wordt er een relatie gelegd tussen schrijven en andere taalvaardigheden?

De relatie wordt niet expliciet gelegd. Regelmatig komt de leerstof die betrekking heeft op schrijven al eerder in het hoofdstuk aan de orde bij Lezen.

5. Wordt er ondersteuning gegeven bij de volgende fasen van het schrijfproces?

a) *Oriëntatie op de schrijftaak (genre, doel, publiek), via het laten bestuderen van voorbeelden, het laten oproepen van voorkennis of het aanreiken van kennis*

Oriëntatie op de schrijftaak is vanaf deel 2 steeds de eerste deelopdracht van de schrijftaak: het vormt met voorbereiden één opdracht, waarbij de vraag meestal luidt: welke tekstvorm,

onderwerp, bedoeling, publiek? Dit is het geval in elk hoofdstuk onder Schrijven, maar ook als in andere paragrafen een schrijftaak is opgenomen, zoals bij een onderzoeksverslag bij het project in 3 vwo, en bij het enquêteverslag onder Informatie.

b) Inhoud voorbereiden, via het laten verzamelen of aanreiken van informatie en het laten maken van een plan voor de tekst

Het voorbereiden van het schrijven komt in deelopdrachten aan de orde in de vorm van een opdracht als: verzamel informatie, neem het schema over, of in de delen 3: voer stap 2 van het schrijfplan uit. Dit schrijfplan is in de delen 2 en 3 opgenomen bij de stappenplannen achterin het boek. In deel 1 wordt voor de voorbereiding van de inhoud gewerkt met het begrip '5W- + 1H-vragen'. In alle delen wordt in de paragrafen Informatie nader ingegaan op verschillende manieren van en bronnen voor het zoeken en verzamelen van informatie, zoals het houden van een enquête en het zoeken op internet.

c) Uitvoering van de schrijftaak, via suggesties voor woordkeus, zinsbouw, stijl, tekst- of alineaoopbouw

De uitvoering van de schrijftaak wordt per onderdeel van de tekst in deelopdrachten geleid door aan te geven wat de leerling in dat onderdeel moet doen, bijvoorbeeld bij de inleiding van een reisverslag: geef een sfeertekening. In ongeveer twee derde van de hoofdstukken komt in de paragraaf Schrijven een onderdeel Formuleren voor, waarin tips worden gegeven op woord- en zinsniveau, bijvoorbeeld formeel/informeel taalgebruik, passief/actief, verwijswaarden. Deze tips zijn ook te vinden bij de stappenplannen achter in het boek. Zie voor de behandeling van tekst- en alineaoopbouw onder Samenhang bij vraag 3.

d) Reflectie op en revisie van de tekst, via reflectievragen, revisieopdrachten (inhoudelijk en redactioneel) en samenwerking met medeleerlingen

Stap 5 in het schrijfplan is: herschrijven, tekst verbeteren. Bij elke volledige schrijftaak wordt daarvoor in stap 4 de geschreven tekst via een taakspecifieke deelopdracht nagekeken. Bij dit nakijken worden twee rondes onderscheiden: in de eerste wordt op inhoud en opbouw gelet en in de tweede op taalgebruik en spelling. In ruim de helft van de gevallen wordt een klasgenoot daarbij betrokken (peerreview), in de andere gevallen moet de schrijver dat zelf doen. Daarna volgt een herschrijfopdracht.

e) Reflectie op het schrijfproces, via reflectievragen en samenspraak met medeleerlingen en/of docent.

In deel 1 wordt enkele keren via deelopdrachten teruggekeken op de aanpak van het schrijven en het informatie verzamelen. In deel twee wordt zo twee keer gereflecteerd op deeltaken in het proces. In de delen 3 wordt niet meer gereflecteerd op het schrijfproces.

Aandacht voor en hulp in de diverse fasen van het schrijfproces wordt geboden in alle delen voor fase 1 tot en met 4, zij het niet bij alle schrijftaken in dezelfde mate. Fase 5 komt alleen in methodedeel 1 en 2 aan de orde.

6. Spreekt het methodedeel over het aanleggen van een schrijfdossier? Zo ja, welke ondersteuning geeft het daarbij?

Er is geen sprake van een schrijfdossier of taalportfolio. Alleen in deel 1 is in de paragraaf Informatie sprake van een documentatiemap voor een 'werkstuk'.

7. Biedt het methodedeel toetsen aan op het gebied van schrijfvaardigheid?

Het handboek bevat in ieder hoofdstuk een zelftest voor alle behandelde onderwerpen. Voor Schrijven wordt daarbij de theorie bevraagd die is aangeboden en moeten deeltaken worden uitgevoerd.

Op internet vindt de leraar bij elk methodedeel diverse toetsen: onder andere twee ter afsluiting van elk hoofdstuk, die elk onder andere een of twee opgaven met invul- of meerkeuzevragen over schrijven bevatten, en vier schrijftoetsen. Deze schrijftoetsen zijn bedoeld na hoofdstuk 1, 2 en 3 en ter afsluiting van hoofdstuk 4 en 5. Deze toetsen bestaan steeds uit twee delen: een leerstofoets met meestal invulvragen, en een geleide schrijfpdracht. De schrijfpdrachten lijken op een van de taken uit de voorafgaande hoofdstukken.

Is er één taakoverstijgend beoordelingsmodel, of zijn er (ook) taakspecifieke beoordelingsmodellen en zo ja, worden deze toegelicht?

Nee, er is in het handboek geen taakoverstijgend beoordelingsmodel: de reflectievragen die in het handboek bij de geschreven tekst gesteld worden, variëren per tekst (zie hierboven bij d). Voor de leraar is er op internet in de docentenhandleiding bij elke schrijftoets (geleide schrijfpdracht) een beoordelingsmodel, dat in indeling taakoverstijgend is. In deel 1 havo/vwo is ook de invulling van de onderdelen bij alle taken gelijk, in de andere delen varieert die meer of minder per taak. Bij wijze van voorbeeld geven we hier het beoordelingsmodel uit het deel 1 havo/vwo. In de delen 3 wijkt ook de puntenbedeling licht af van dit voorbeeld: bij Inhoud is daar 20 punten te verdienen, bij Opbouw 10 en bij Taalgebruik 13.

Schrijfpdracht	Punten
Vorbereiden (vraag 1b + c)	4
Uitvoeren: eindversie	
Inhoud <ul style="list-style-type: none"> • kwaliteit van de informatie 	18
Opbouw <ul style="list-style-type: none"> • volgorde van de informatie (volgorde deelonderwerpen) (verband tussen tekstonderdelen) <ul style="list-style-type: none"> • opbouw van de alinea's (kernzin + toelichting) 	13
Taalgebruik <ul style="list-style-type: none"> • zinsbouw, woordkeus • spelling 	8 4
Uiterlijke verzorging	3
Totaal schrijfpdracht	50

Worden er suggesties gedaan voor de organisatie van de toetsing? Hebben de toetsen een formatief of een summatief karakter?

Het handboek bevat formatieve toetsen in de vorm van een zelftest, op grond waarvan de leerling kan bepalen of hij herhalings- dan wel verdiepingsopdrachten uit het differentiatieboek moet gaan doen. De docentenhandleiding van het methodedeel suggereert de beide delen van de schrijftoetsen over twee lessen te verdelen. Verder worden geen suggesties voor de organisatie van de toetsing gedaan. In alle delen wordt gesuggereerd om een cijfer per deel te geven, of een cijfer over de hele toets en die als volgt te berekenen. 'Cijfer leerstof x 1 + cijfer schrijfpdracht x 3. Delen door 4.'

7. Beschrijving van Nieuw Nederlands bovenbouw havo/vwo

Het betreft de vierde editie van *Nieuw Nederlands* (2008,2009).

In het methodedeel 4 vwo bestaat de cursus Schrijven uit 5 hoofdstukken: Algemene Schrijftheorie, Informerende teksten, Opiniërende teksten, Overtuigende teksten en Activerende teksten.

In het methodedeel 5/6 vwo bestaat de cursus Schrijven uit 4 hoofdstukken: Informerende teksten, Opiniërende teksten, Overtuigende teksten en Brieven.

In het methodedeel 4/5 havo bestaat de cursus Schrijven uit 6 hoofdstukken: Algemene schrijftheorie, Informerende teksten, Opiniërende teksten, Overtuigende teksten, Activerende teksten en Brieven. Alle methodedelen bevatten hiernaast een cursus Formuleren, een cursus Spell en een cursus Documenteren en onderzoeken.

1. Hoeveel procent van de methode wordt besteed aan schrijfvaardigheid? Hoeveel volledige schrijfopdrachten worden gegeven?

In de twee leerjaren havo wordt 21 % van de methode besteed aan de cursus Schrijven. In de drie leerjaren vwo wordt gemiddeld 16 % van de methode besteed aan de cursus Schrijven. Tellen we de (aparte) cursussen Formuleren en Spell hierbij op, dan lopen de percentages op tot 35 % (havo) respectievelijk 34 % (vwo). Tellen we ook nog de aparte cursus Documenteren mee, dan komen we op 41 % (havo) respectievelijk 42 % (vwo).

In de twee leerjaren havo worden 14 volledige schrijfopdrachten gegeven en 47 deelopdrachten; in de drie leerjaren vwo zijn dit 17 volledige schrijfopdrachten en 56 deelopdrachten. (Voor een overzicht van de hoofdstukken waarin volledige schrijfopdrachten worden gegeven, zie tabel A1).

De deelopdrachten zijn tweërlei van aard:

- a) receptieve, tekstanalytische opdrachten die vragen om een voorbeeldtekst te analyseren of te beoordelen ter illustratie van de aangeboden schrijftheorie
- b) productieve opdrachten die vragen een bepaald deel van een schrijftaak uit te voeren, bijvoorbeeld een bouwplan maken, een inleiding of slot schrijven, een titel kiezen, een tekst herschrijven met het oog op een publiek, zelf een commentaarformulier ontwerpen.

2. Welke taken (tekstvormen/teksttypes/genres) worden aan de orde gesteld, en hoe vaak?

In alle methodedelen zijn informerende teksten, opiniërende teksten, overtuigende teksten, activerende teksten en brieven de overkoepelende categorieën. De specifieke tekstsoorten die aan de orde komen, zijn voor havo: uiteenzetting, instructie, nieuwsbericht (informerend), beschouwing, recensie en verslag (opiniërend), betoog (overtuigend), pamflet, flyer, folder, reclame (activerend), zakelijke brief, klachtenbrief, sollicitatiebrief (brieven).

Voor vwo gaat het om dezelfde tekstsoorten, aangevuld met in 4 vwo de ingezonden brief (overtuigend) en in 5/6 vwo de column en het essay (opiniërend).

3. Welke kenmerken van de taakuitvoering (criteria voor de tekst) worden aan de orde gesteld, en hoe vaak?

Ieder methodedeel biedt een algemeen commentaarformulier aan. Daarnaast worden er tekstspecifieke commentaarformulieren aangeboden, behalve voor de uiteenzetting, de beschouwing en het betoog. Voor de drie typen brieven is er één commentaarformulier zakelijke brief.

Afstemming op het doel wordt als criterium aangeboden in het algemene commentaarformulier en dat van iedere tekstsoort, via een categorie Inhoud die checkt of aan de eisen van de tekstsoort is voldaan.

Afstemming op publiek wordt aangeboden in het algemene commentaarformulier en dat van iedere tekstsoort.

Samenhang wordt alleen aangeboden in het algemene commentaarformulier, in de vorm van opbouw van de tekst in inleiding-middenstuk-slot en criteria voor inleiding, middenstuk en slot. In de tekstspecifieke commentaarformulieren komt dit criterium niet voor.

Woordgebruik en woordenschat in de zin van variatie in woordkeus komt alleen aan de orde in het algemene commentaarformulier van het methodedeel 5/6 vwo, via een toevoeging over 'aantrekkelijkheid door stijlmiddelen'.

Spelling, interpunctie en grammatica komen in alle commentaarformulieren voor onder Taalgebruik en spelling. De informatie erover wordt echter op een andere plaats gegeven, namelijk in de cursus Formuleren.

Leesbaarheid komt aan de orde in het algemene commentaarformulier bij Titel en koppen. In de specifieke commentaarformulieren komt bij iedere tekstsoort de vraag aan de orde of de lay-out helder is.

4. Wordt er een relatie gelegd met andere taalvaardigheden, met name leesvaardigheid?

Expliciete verwijzing naar de cursus Lezen komt alleen voor in het methodedeel 4 vwo.

Maar zowel in havo als vwo moeten de leerlingen eerst de hoofdstukken over Schrijfdoelen en tekstsoorten, Tekstopbouw en Publiek uit de cursus Lezen hebben afgerond voordat ze met de cursus Schrijven kunnen beginnen. Daarnaast vormen de tekstanalytische deelopdrachten uit de cursus Schrijven (zie 1) een duidelijke verbinding met de cursus Lezen.

5. Wordt er ondersteuning gegeven bij de volgende fasen van het schrijfproces?

a) *Oriëntatie op de schrijftaak (genre, doel, publiek), via het laten bestuderen van voorbeelden, het laten oproepen van voorkennis of het aanreiken van kennis*

Ja, bij iedere tekstsoort wordt kennis aangereikt over die tekstsoort en worden voorbeelden van de tekstsoort geanalyseerd.

b) *Inhoud voorbereiden, via het laten verzamelen of aanreiken van informatie en het laten maken van een plan voor de tekst*

Verzamelen van informatie komt in algemene zin via de cursus Documenteren en onderzoeken aan de orde. Bij de schrijfoopdrachten krijgen de leerlingen summierere aanwijzingen voor het verzamelen van informatie, meestal via internet, via kranten/tijdschriften of door te putten uit de eigen ervaring. Ook wordt een aantal malen summier bronnenmateriaal aangereikt in de vorm van situatiebeschrijvingen of korte teksten. Informatie over het maken van een bouwplan wordt impliciet gegeven, door aan te geven hoe de bewuste tekstsoort (meestal) is opgebouwd. Als deelopdracht wordt het maken van een bouwplan regelmatig gegeven. (Voor een overzicht van de onderwerpen van de volledige schrijfoopdrachten, zie tabel A2, en voor een overzicht van doel en publiek bij de volledige schrijfoopdrachten, zie tabel A3).

c) *Uitvoering van de schrijftaak, via suggesties voor woordkeus, zinsbouw, stijl, tekst- of alineaoopbouw*

Er worden hiervoor geen tekstspecifieke suggesties gegeven, in de vorm van talige middelen. Wel is er een aparte cursus Formuleren. Naast Correct formuleren komt in de methodedelen 4/5 havo en 5/6 vwo ook Aantrekkelijk formuleren aan bod.

d) *Reflectie op en revisie van de tekst, via reflectievragen, revisieopdrachten (inhoudelijk en redactioneel) en samenwerking met medeleerlingen*

Er is één algemeen commentaarformulier met reflectievragen en voor een aantal tekstsoorten is er een specifiek commentaarformulier. Aan de hand van deze formulieren moet de lezer van de tekst commentaar geven aan de schrijver, door op iedere vraag van het formulier te antwoorden met ja of nee. Daarna moet hij de schrijver tips geven ter verbetering van de tekst. De schrijver moet vervolgens op basis van het commentaar zijn tekst herschrijven. Deze aanpak wordt gevolgd bij alle volledige schrijfopdrachten en bij geen van de deelopdrachten.

e) *Reflectie op het schrijfproces, via reflectievragen en samenspraak met medeleerlingen en/of docent.*

Dit komt niet voor.

6. Spreken de methodedelen over het aanleggen van een schrijfdossier? Zo ja, welke ondersteuning geven ze daarbij?

Geen van de methodedelen spreekt over een schrijfdossier.

7. Bieden de methodedelen toetsen aan op het gebied van schrijfvaardigheid? Welke taken en kenmerken van de taakuitvoering zijn in het beoordelingsmodel opgenomen?

Is er één taakoverstijgend beoordelingsmodel, of zijn er (ook) taakspecifieke beoordelingsmodellen en zo ja, worden deze toegelicht?

Worden er suggesties gedaan voor de organisatie van de toetsing? Hebben de toetsen een formatief of een summatief karakter?

De schrijfopdrachten, voor iedere tekstsoort één, zijn tegelijk diagnostische afsluitingen en hebben dus een formatief karakter. Voor taken en kenmerken van de taakuitvoering en hun plaats in de beoordelingsmodellen: zie hierboven onder 2 en 3. De leerlingen moeten bij iedere schrijfopdracht hun tekst op het eind laten nakijken door een klasgenoot en de tekst herschrijven op basis van diens commentaar (zie 4d).

Summatieve toetsen, te vinden op de website van *Nieuw Nederlands*, zijn er alleen voor de deelvaardigheden Formuleren en Spellen.

Nieuw Nederlands biedt in ieder methodedeel een algemeen commentaarformulier aan en daarnaast een specifiek commentaarformulier voor alle teksttypen, behalve uiteenzetting, beschouwing en betoog.

Het algemene commentaarformulier bevat 21 criteria verdeeld over de volgende categorieën: **Algemeen, Publiekgerichtheid, Inhoud, Opbouw van de tekst, Taalgebruik en spelling, Titel en koppen**. Ieder criterium is verwoord in een stelling ("De inleiding nodigt voldoende uit tot verder lezen") waarop met ja of nee geantwoord kan worden

De categorie **Algemeen** vraagt naar duidelijkheid van de hoofdgedachte en herkenbaarheid van tekstsoort en schrijfdoel.

De categorie **Publiekgerichtheid** vraagt of duidelijk is voor welk publiek de tekst geschreven is. De categorie **Inhoud** vraagt of de tekst voldoende uitleg en voorbeelden bevat (voor informerende teksten), of hij de lezer genoeg informatie geeft om zijn standpunt te bepalen (voor opiniërende teksten), of de mening van de schrijver volstrekt duidelijk wordt en of hij argumenten geeft voor zijn mening (voor overtuigende/activerende teksten) en of de informatie betrouwbaar overkomt door citaten en parafrases met bronvermelding.

De categorie **Opbouw** vraagt of de indeling in inleiding-middenstuk-slot goed herkenbaar is, of de inleiding voldoende uitnodigt tot verder lezen, of uit de inleiding duidelijk blijkt wat het onderwerp van de tekst is, of het middenstuk uiteenvalt in herkenbare deelonderwerpen, of de deelonderwerpen in een logische volgorde staan, of de overgangen tussen de deelonderwerpen duidelijk gemarkeerd worden door signaalzinnen en signaalwoorden, of de kernzin van elke

alinea op een voorkeursplaats staat, of het verband tussen de alinea's is aangegeven met signaalwoorden, of het slot de hoofdgedachte noemt van de tekst en of het slot een goede uitsmijter bevat.

De categorie **Taalgebruik en spelling** vraagt of de tekst geen zinsbouwfouten bevat en of de tekst geen fouten in de spelling bevat.

De categorie **Titel en koppen** vraagt of de tekst een (motiverende) titel heeft en of de eventuele tussenkoppen informatief waren.

Tips om de tekst te verbeteren kan de beoordelaar geven aan het eind van het formulier, waarbij hij deze moet relateren aan de bovenstaande criteria.

TABELLEN

Tabel A1. De hoofdstukken waarin volledige schrijfp opdrachten gegeven worden in de drie delen van Nieuw Nederlands havo/vwo.

4/5 havo	4 vwo	5/6 vwo
<ul style="list-style-type: none"> - Informerende teksten (uiteenzetting, instructie, nieuwsbericht) - Opiniërende teksten (beschouwing, recensie, verslag) - Overtuigende teksten (betoog) - Activerende teksten (pamflet, flyer, folder, reclame) - Brieven (zakelijke brief, klachtenbrief, sollicitatiebrief) 	<ul style="list-style-type: none"> - Informerende teksten (instructie, nieuwsbericht) - Opiniërende teksten (recensie, verslag), - Overtuigende teksten (ingezonden brief) - Activerende teksten (pamflet, folder, flyer, reclame). 	<ul style="list-style-type: none"> - Informerende teksten (uiteenzetting) - Opiniërende teksten (beschouwing, column, essay), - Overtuigende teksten (betoog) - Brieven (zakelijke brief, klachtenbrief, sollicitatiebrief).

Tabel A2. De onderwerpen van de volledige schrijfp opdrachten in de drie delen van Nieuw Nederlands havo/vwo (n.k. = naar keuze).

4/5 havo	4 vwo	5/6 vwo
<ul style="list-style-type: none"> - Jongeren en beweging; Straattaal; China als wereldmacht (naar keuze) - Hoe verstuur ik een sms'je; Wat moet ik doen bij brand? (n.k.) - Nieuwsbericht bij foto of gebeurtenis uit de buurt (n.k.) - Sociale dienstplicht; Effect van crèches; Identificatieplicht (n.k.) - Boek; film of voorstelling; restaurant; concert (n.k.) - Sportwedstrijd; Evenement (n.k.) - Verleidingsprogramma's; Lenen; Dys...(n.k.) - Oproep bijeenkomst hondenbezitters; Oproep leden MR (n.k.) 	<ul style="list-style-type: none"> . Hoe brand ik een cd; Wat moet ik doen als er brand uitbreekt? (naar keuze) - Nieuwsbericht bij foto of gebeurtenis uit de buurt (n.k.) - Boek; film of voorstelling; restaurant; concert (n.k.) - Sportwedstrijd; Evenement (n.k.) - Opsluiten kinderen asielzoekers; Duiven vergassen; Sancties voor scholen met te weinig uren (n.k.) - Oproep protest tegen gemeentebesluit gestalde fietsen; oproep voor leden MR; oproep Arabisch te kiezen op school 	<ul style="list-style-type: none"> - Déjà vu; Internetverslaving; Mobiele telefonie (naar keuze) - Oplossingen fileprobleem; Toekomst van de energievoorziening; Oplossing voor personeelstekort in de zorg (n.k.) - Een actuele gebeurtenis; Een voorval op school; Een voorval in je privéleven (n.k.) - Vriendschap; Uiterlijk en identiteit; Was het boek beter dan de film? (n.k.) - De overheid als opvoeder; Colleges in het Engels; Alternatieve straffen (n.k.) - Studie laboratoriumonderzoeker of zelf te kiezen studie of beroep (n.k.)

<ul style="list-style-type: none"> - Flyer voor toneeluitvoering, concert of fancy fair (n.k.) - Folder voor Vereniging Proefdiervrij, Stichting wordtorgaandonor.nl, Stichting Sanquin Bloedvoorziening of Plan (v/h Foster Parents) (n.k.) - Reclame voor nieuw boek, kledingzaak, computerspel (n.k.) - Studie sociaal juridische dienstverlening of zelf te kiezen studie of beroep (n.k.) - Klacht over ondeugdelijke schaatsen - Reactie op zelf gekozen personeelsadvertentie 	<ul style="list-style-type: none"> - Flyer voor schrijversavond, concert of fancy fair (n.k.) - Folder voor Vereniging Proefdiervrij, Stichting wordtorgaandonor.nl, Stichting Sanquin Bloedvoorziening of Plan (v/h Foster Parents) (n.k.) - Reclame voor nieuw boek, musical, computerspel (n.k.) 	<ul style="list-style-type: none"> - Slechte inleiding op tentoonstelling in museum - Reactie op zelf gekozen personeelsadvertentie
--	--	---

Tabel A3. Doel en publiek van de volledige schrijfoopdrachten in de drie delen van Nieuw Nederlands havo/vwo.

4/5 havo	4 vwo	5/6 vwo
<ul style="list-style-type: none"> - Uiteenzetten; geen publiek genoemd - Instrueren; ouders of leerlingen van de school (afhankelijk van gekozen opdracht) - Nieuws doorgeven; publiek naar eigen keuze - Beschouwen; geen publiek genoemd - Recenseren; scholierensite, schoolkrant, plaatselijk weekblad (afh. opdr.) - Verslag uitbrengen; breed publiek - Betogen; publiek naar eigen keuze - Activeren; hondenbezitters of leerlingen van de school (afh. opdr.) - Activeren; leerlingen van de school - Activeren; leerlingen van de school - Activeren; geen publiek genoemd - Zakelijke brief; gemeente of beroepsbeoefenaar (afh. opdr.) 	<ul style="list-style-type: none"> - Instrueren; ouders of leerlingen van de school (afhankelijk van gekozen opdracht) - Nieuws doorgeven; publiek naar eigen keuze - Recenseren; scholierensite, schoolkrant, plaatselijk weekblad (afh. opdr.) - Verslag uitbrengen; breed publiek - Ingezonden brief; geen publiek genoemd - Activeren; inwoners gemeente of leerlingen van de school (afh. opdr.) - Activeren; leerlingen van de school - Activeren; leerlingen van de school 	<ul style="list-style-type: none"> - Uiteenzetten; geen publiek genoemd - Beschouwen; geen publiek genoemd - Opinie geven (column); geen publiek genoemd - Opinie geven (essay); geen publiek genoemd - Betogen; publiek naar eigen keuze - Zakelijke brief; ziekenhuis of beroepsbeoefenaar (afh. opdr.) - Klachtenbrief; directie museum van de Twintigste Eeuw - Sollicitatiebrief; personeelsafdeling

- Klachtenbrief; eigenaar buitensportwinkel - Sollicitatiebrief; personeelsafdeling		
--	--	--

8. Beschrijving van Op Niveau bovenbouw havo/vwo

Het betreft hier de eerste editie van *Op Niveau Tweede Fase* (2008, 2009).

Het Informatieboek van *Op Niveau* is bestemd voor 4, 5 en 6 vwo en 4 en 5 havo. Het bestaat uit 13 hoofdstukken: Omgaan met informatie; Publiekgerichtheid; Tekstdoelen en tekstsoorten; Tekstopbouw; Tekststructuren; Argumenteren; Beoordelen en samenvatten; Presentatie, discussie, vergadering en debat; Taalverzorging; Spelling; Interpunctie; Grammaticaoverzicht en Woordenschat.

Het informatieboek bevat dus geen hoofdstuk dat specifiek gaat over schrijfvaardigheid.

Naast het informatieboek zijn er verwerkingsboeken en uitwerkingen voor 4/5 havo, 4 vwo en 5/6 vwo; katernen voor o.a. Creatief schrijven en een methodesite www.opniveau-online.nl/tweedefase.

1. Hoeveel procent van de methode wordt besteed aan schrijfvaardigheid? Hoeveel volledige schrijfopdrachten worden gegeven?

In de twee leerjaren havo wordt 23 % van de methode besteed aan schrijfvaardigheid, als we uitgaan van het verwerkingsboek. In de drie leerjaren vwo wordt gemiddeld eveneens 23 % van de methode besteed aan schrijfvaardigheid, uitgaande van de verwerkingsboeken. Tellen we ook de modules Woordenschat, Taalverzorging, Spelling en Interpunctie mee, dan komen we voor havo op 29 % en voor vwo op gemiddeld 32 %.

In de twee leerjaren havo worden 4 volledige schrijfopdrachten gegeven en een groot aantal deelopdrachten (66); in de drie leerjaren vwo zijn dit 8 volledige schrijfopdrachten en eveneens een groot aantal deelopdrachten (97). (Voor een overzicht van de thema's van de blokken waarin volledige schrijfopdrachten worden gegeven, zie tabel A4).

De deelopdrachten zijn drieërlei van aard:

- a) vragen en opdrachten over de theorie uit het informatieboek
- b) productieve opdrachten die vragen een bepaald deel van een schrijftaak uit te voeren, bijvoorbeeld (in blok 1) informatie selecteren, een bronvermelding maken, een subjectieve tekst herschrijven, een schrijfplan aanvullen, een pakkende inleiding schrijven en (laten) beoordelen.
- c) receptieve, tekstanalytische opdrachten die vragen om een voorbeeldtekst te analyseren of te beoordelen ter illustratie van de aangeboden schrijftheorie, bijvoorbeeld (in blok 1) het schrijfdoel van een tekst bepalen, een pakkende inleiding herkennen, in een tekst signaalwoorden onderstrepen en de alineaverdeling beoordelen en een tekst verbeteren op het niveau van taal, stijl, spelling en interpunctie.

2. Welke taken (tekstvormen/teksttypes/genres) worden aan de orde gesteld, en hoe vaak?

In het informatieboek komen aan de orde: informerende teksten (nieuwsbericht en verslag), uiteenzettende teksten, betogende teksten, beschouwende teksten, activerende teksten, de zakelijke brief (waaronder de sollicitatiebrief) en de recensie.

De complete schrijfopdrachten in de verwerkingsboeken hebben betrekking op al deze tekstsoorten behalve de recensie.

3. Welke kenmerken van de taakuitvoering (criteria voor de tekst) worden aan de orde gesteld, en hoe vaak?

Afstemming op het doel en *Afstemming op publiek* komen in het informatieboek aan de orde in de hoofdstukken Tekstdoelen en tekstsoorten en Publiekgerichtheid.

Samenhang komt in het informatieboek aan de orde in de hoofdstukken Tekstopbouw (alineae en kernzin, onderwerp en hoofdgedachte, inleiding-kern-slot) en Tekststructuren (alineaverbanden, structuurmodellen).

Woordgebruik en woordenschat, in de zin van variatie in woordkeus, komt in het informatieboek aan de orde in het hoofdstuk Taalverzorging. Het hoofdstuk Woordenschat gaat alleen over moeilijke woorden en het raden/begrijpen daarvan.

Spelling, interpunctie en grammatica komen in het informatieboek aan de orde in de hoofdstukken Spelling, Interpunctie en Grammaticaoverzicht; daarnaast in het hoofdstuk Taalverzorging.

Leesbaarheid komt in het informatieboek aan de orde in het hoofdstuk Publiekgerichtheid, onder Publiek en inhoud en Publiek en taal/toon.

Opdrachten in de verwerkingsboeken verwijzen regelmatig expliciet naar paragrafen uit het informatieboek.

Bij de volledige schrijfoopdrachten in de verwerkingsboeken staat onder *Beoordelingscriteria*: "De verzamelde informatie, het schrijfplan en de tekst worden beoordeeld volgens vaste criteria die je in je informatieboek vindt".

Op pg. 239 van het informatieboek is onder het kopje Eindopdracht een lijst met beoordelingscriteria te vinden die de vorm heeft van een checklist voor leerlingen, bijvoorbeeld: "Heb je je aan de omschrijving van de opdracht gehouden?". Vragen 2 en 3 hebben betrekking op de kwaliteit en de correcte vermelding van gebruikte bronnen; 4 op de kwaliteit van het schrijfplan; 5 op de kwaliteit van de titel; 6 en 7 op de kwaliteit van inleiding, kern en slot; 9 en 10 op kwaliteit en zichtbaarheid van alineaverbanden; 11 op begrijpelijkheid en aantrekkelijkheid van de tekst voor leeftijdgenoten; en 12 op verzorging van spelling, interpunctie en zinsbouw.

Ook is er een paragraaf Beoordelingscriteria bij het schrijven op pg. 31. Deze bevat één commentaarformulier schrijven voor alle tekstsoorten, met 26 criteria verdeeld over de volgende categorieën: Opdracht, Tekstopbouw, Inleiding, Middenstuk, Slot, Alinea's, Taalgebruik. Voor ieder criterium kan de mate van beheersing worden aangegeven op een vijfpuntsschaal. Doel- en publiekgerichtheid zijn als criteria ondergebracht bij Opdracht; Samenhang komt voor bij alle categorieën behalve Opdracht en Taalgebruik, Woordgebruik en woordenschat zijn ondergebracht bij Taalgebruik, evenals Spelling, interpunctie en grammatica. Leesbaarheid is als criterium het minst duidelijk terug te vinden.

4. Wordt er een relatie gelegd met andere taalvaardigheden, met name leesvaardigheid?

In het informatieboek wordt schrijfvaardigheid niet in een apart hoofdstuk behandeld, maar in hoofdstukken die op leesvaardigheid en (in mindere mate) schrijfvaardigheid tegelijk betrekking hebben. Het schrijversperspectief domineert in de hoofdstukken Omgaan met informatie en Publiekgerichtheid, het lezersperspectief in Tekstdoelen en tekstsoorten, Tekstopbouw en Tekststructuren. Maar ook in die laatste hoofdstukken wordt regelmatig een relatie gelegd tussen lees- en schrijfvaardigheid, zoals bij de behandeling van de (pakkende) inleiding (p. 81-87), of bij de paragraaf Structuurmodellen gebruiken bij schrijven en spreken (p. 103-104). In de verwerkingsboeken vormen alleen de tekstanalytische opdrachten (zie 1) een verbinding met leesvaardigheid.

5. Wordt er ondersteuning gegeven bij de volgende fasen van het schrijfproces?

a) Oriëntatie op de schrijftaak (genre, doel, publiek), via het laten bestuderen van voorbeelden, het laten oproepen van voorkennis of het aanreiken van kennis

In het informatieboek wordt informatie gegeven over tekstdoelen, tekstsoorten en publiekgerichtheid mede aan de hand van voorbeelden; in de verwerkingsboeken worden soms begripsvragen gesteld hierover.

b) Inhoud voorbereiden, via het laten verzamelen of aanreiken van informatie en het laten maken van een plan voor de tekst

Verzamelen van informatie komt in algemene zin via het hoofdstuk Omgaan met informatie in het informatieboek uitgebreid aan de orde. De aanwijzingen bij de volledige schrijfoopdrachten in

de verwerkingsboeken zijn summier. De leerlingen krijgen soms een of twee korte bronteksten aangereikt en/of moeten eerst de teksten uit de module Lezen van het blok raadplegen (de schrijfoopdracht heeft namelijk steeds betrekking op het thema van het blok) en vervolgens zelf minstens twee andere bronnen zoeken "met actuele informatie van goede kwaliteit". Voorafgaand aan het verzamelen van informatie moeten ze de hoofdgedachte of vraagstelling van hun tekst bepalen, binnen het kader van het onderwerp dat ze op krijgen. (Voor een overzicht van de onderwerpen van de volledige schrijfoopdrachten, zie tabel A5). Bij de volledige schrijfoopdrachten moeten de leerlingen van tevoren een schrijfplan maken. In het algemeen krijgen ze hiervoor geen aandachtspunten aangereikt. Wel wordt in de deelopdrachten veel aandacht besteed aan het maken van schrijfplannen. Ook publiek en schrijfdoel worden gegeven, zie tabel A6.

c) Uitvoering van de schrijftaak, via suggesties voor woordkeus, zinsbouw, stijl, tekst- of alineaopbouw

Woordkeus, zinsbouw en stijl komen in het informatieboek vooral aan de orde vanuit het perspectief van Taalverzorging. Het hoofdstuk Publiekgerichtheid bevat enkele pagina's over Publiek en taal/toon.

Tekst- en alineaopbouw worden in het informatieboek uitgebreid behandeld onder Tekstopbouw en Tekststructuren. In de verwerkingsboeken wordt in opdrachten regelmatig hierop teruggegrepen. Bij de volledige schrijfoopdrachten worden echter geen tekstspecifieke suggesties gegeven, in de vorm van talige middelen.

d) Reflectie op en revisie van de tekst, via reflectievragen, revisieopdrachten (inhoudelijk en redactioneel) en samenwerking met medeleerlingen

Reflecteren en commentaar vragen komen terloops aan de orde bij het Commentaarformulier schrijven op p. 31 van het informatieboek. Daar staat: "Gebruik de volgende checklist (het commentaarformulier, HB) 1. tijdens het schrijven 2. bij het beoordelen van (de eerste versie van je tekst 3. bij het beoordelen van (de eerste versie van) een tekst die is geschreven door een medeleerling". In de hieraan voorafgaande paragraaf over het werkstuk staat: "Laat tijdens het schrijfproces regelmatig stukken van je werkstuk lezen aan je docent(e), medeleerlingen of kennissen. Zij kunnen je, als dat nodig is, op tijd bijsturen".

In de verwerkingsboeken wordt een aantal malen de opdracht gegeven een medeleerling in te schakelen als beoordelaar, maar alleen bij deelopdrachten. (Zie voor een overzicht van deze deelopdrachten tabel A7).

Bij de volledige schrijfoopdrachten wordt niet gesproken over revisie, herschrijven of samenwerking met medeleerlingen. Wel staat als algemene tip op de binnenzijde van de voor- of achterkaft van de verwerkingsboeken, onder Schrijfoopdrachten uitvoeren: "Laat de eerste versie van je tekst door een medeleerling van commentaar voorzien. Gebruik daarbij het *Commentaarformulier Schrijven* (paragraaf 1.5.5 van het informatieboek)".

e) Reflectie op het schrijfproces, via reflectievragen en samenspraak met medeleerlingen en/of docent.

Dit komt niet voor.

Het informatieboek bevat wel een Schrijfwijzer, waarin verschillende stappen van het schrijfproces worden aangegeven onder verwijzing naar paragrafen uit het informatieboek. Deze stappen zijn: onderwerp kiezen; onderwerp verkennen en zo nodig inperken; hoofdgedachte formuleren; publiek, schrijfdoel en tekstsoort bepalen; presentatievorm bepalen; nieuwe informatie verzamelen en bestuderen; een schrijfplan maken; de eerste versie schrijven; de tekst verbeteren en een definitieve versie schrijven; schrijfplan, eerste versie en definitieve versie opnemen in taalportfolio.

6. Spreekt het methodedeel over het aanleggen van een schrijfdossier? Zo ja, welke ondersteuning geeft het daarbij?

Het informatieboek gaat in het hoofdstuk Omgaan met informatie in op "Schrijfdossier en taalportfolio". Het schrijfdossier bevat, aldus het informatieboek:" door jou geschreven teksten van een afgesproken periode, zoals betogen, uiteenzettingen en verslagen. Van sommige teksten zul je het schrijfplan en verschillende versies in de map opnemen om aan te tonen dat je tekst steeds beter is geworden. In het schrijfdossier zitten in dat geval van één opdracht:

- het schrijfplan
- de eerste versie van de tekst die is becommentarieerd door je docent(e) of door een medeleerling (zie paragraaf 1.5.5.) (*de beoordelingscriteria bij het schrijven, HB*)
- het commentaarformulier (van een medeleerling)
- de verbeterde tekst
- een lijst van de gebruikte bronnen". (p. 27).

De verwerkingsboeken verwijzen niet naar een schrijfdossier.

7. Biedt het methodedeel toetsen aan op het gebied van schrijfvaardigheid? Welke taken en kenmerken van de taakuitvoering zijn in het beoordelingsmodel opgenomen?

Is er één taakoverstijgend beoordelingsmodel, of zijn er (ook) taakspecifieke beoordelingsmodellen en zo ja, worden deze toegelicht?

Worden er suggesties gedaan voor de organisatie van de toetsing? Hebben de toetsen een formatief of een summatief karakter?

De verwerkingsboeken bieden complete schrijfopdrachten aan (zie 2) die aangeduid worden als "Eindopdrachten" (bij het bewuste blok). Het is niet duidelijk of deze eindopdrachten een toetsstatus hebben; er zijn geen expliciete aanwijzingen voor. Voor taken en kenmerken van de taakuitvoering in het beoordelingsmodel bij deze schrijfopdrachten, zie 2 en 3. Er is bij deze complete schrijfopdrachten één taakoverstijgend beoordelingsmodel, de beoordelingscriteria Eindopdrachten uit het informatieboek (p. 239).

De eindopdrachten worden gevolgd door een "Proeftoets" voor zowel Lezen als Schrijven. Voor Schrijven bevatten deze drie proeftoetsen alleen theorievragen en productieve deelopdrachten, geen complete schrijfopdrachten. Het is aannemelijk dat deze toets formatief-diagnostisch is, gezien zijn naam. Leerlingen die hem "naar tevredenheid" gemaakt hebben, mogen een opdracht uit de keuzemodules gaan maken.

Voorafgaand aan elk blok moeten de leerlingen voor Schrijven een instaptoets maken, te vinden op de methodesite. Nadat ze de antwoorden hebben ingevuld, krijgen ze een advies over welke opdrachten op startniveau ze, in overleg met hun docent(e), zouden kunnen overslaan. Specifieke suggesties voor de organisatie van de toetsing worden niet gedaan.

Het informatieboek van *Op Niveau* bevat een commentaarformulier schrijven voor alle tekstsoorten (p. 31-32), met 26 criteria verdeeld over de volgende categorieën: **Opdracht, Tekstopbouw, Inleiding, Middenstuk, Slot, Alinea's, Taalgebruik**. Voor ieder criterium kan de mate van beheersing worden aangegeven op een vijfpuntsschaal.

De categorie **Opdracht** vraagt naar doel- en publiekgerichtheid; tekstsoort en vormconventies; schrijfdoel; bronnen en bronvermelding; schrijfplan; en titel.

De categorie **Tekstopbouw** vraagt naar hoofdgedachte; indeling in inleiding, middenstuk en slot; samenhang tussen inleiding, middenstuk en slot (signaalzinnen e.d.); en logische volgorde van feiten, voorbeelden en argumenten.

De categorie **Inleiding** vraagt naar duidelijkheid en aantrekkelijkheid daarvan.

De categorie **Middenstuk** vraagt naar uitwerking van het onderwerp en de kwaliteit van die uitwerking.

De categorie **Slot** vraagt naar duidelijkheid van de afronding en aansluiting daarvan bij inleiding en middenstuk.

De categorie **Alinea's** vraagt naar visuele onderscheiding van alinea's; niet meer dan één deelonderwerp per alinea; voldoende uitwerking van alinea's in kernzinnen en toelichting; en samenhang tussen alinea's (signaalzinnen en –woorden).

De categorie **Taalgebruik** vraagt naar variatie in woordkeus; kwaliteit van zinsbouw, duidelijkheid qua formulering; gebruik van leestekens en juiste hantering van spellingregels.

Ook is in het informatieboek onder het kopje Eindopdracht (p. 239) een lijst met beoordelingscriteria te vinden die de vorm heeft van een checklist voor leerlingen, bijvoorbeeld: "Heb je je aan de omschrijving van de opdracht gehouden?". Vragen 2 en 3 daarvan hebben betrekking op de kwaliteit en de correcte vermelding van gebruikte bronnen; 4 op de kwaliteit van het schrijfplan; 5 op de kwaliteit van de titel; 6 en 7 op de kwaliteit van inleiding, kern en slot; 9 en 10 op kwaliteit en zichtbaarheid van alineaverbanden; 11 op begrijpelijkheid en aantrekkelijkheid van de tekst voor leeftijdgenoten; en 12 op verzorging van spelling, interpunctie en zinsbouw.

TABELLEN

Tabel A4. *De thema's van de blokken waarin volledige schrijfopdrachten gegeven worden in de drie delen van Op Niveau.*

4/5 havo	4 vwo	5/6 vwo
<ul style="list-style-type: none"> - Wij en onze keuzes - Wij en onze gezondheid - Wij en onze relaties - Wij en onze taal 	<ul style="list-style-type: none"> - Wij en onze vrije tijd - Wij en de werkdruk - Wij en de literatuur 	<ul style="list-style-type: none"> - Wij en onze keuzes - Wij en onze gezondheid - Wij en onze relaties - Wij en het werk - Wij en onze taal

Tabel A5. *De onderwerpen van de volledige schrijfopdrachten in de drie delen van Op Niveau.*

4/5 havo	4 vwo	5/6 vwo
<ul style="list-style-type: none"> - "Overgewicht bij kinderen" dan wel "Gevaarlijke sporten" (naar keuze) - "Omgangsvormen (etiquette)" - Een zakelijke brief of open sollicitatiebrief (naar keuze) - "Verplicht Nederlands spreken op de middelbare school" dan wel "Taalverloeding" 	<ul style="list-style-type: none"> - "Jongeren en vrije tijd" dan wel "vakantie" (naar keuze) - Een motivatiebrief of sollicitatiebrief (naar keuze) - "Motieven om literatuur te lezen" dan wel "Het literatuuronderwijs op de middelbare school" (naar keuze). In het laatste geval krijgen de leerlingen ook de suggestie een eigen onderzoekje uit te voeren in de vorm van een interview of enquête. 	<ul style="list-style-type: none"> - "Zijn er te veel meningen in Nederland?" dan wel "De (veronderstelde) maatschappelijke apathie van jongeren" (naar keuze) - "De ongezonde leefstijl van Nederlanders" dan wel "De toenemende kosten in de gezondheidszorg" (naar keuze) - "Grenzen stellen" dan wel "Liegen" (naar keuze) - Een zakelijke brief of open sollicitatiebrief (naar keuze) - "De taalbeheersing van Nederlandse studenten" dan wel "De taal van ambtenaren en politici"

Tabel A6. Doel en publiek van de volledige schrijfopdrachten in de drie delen van Op Niveau.

4/5 havo	4 vwo	5/6 vwo
<ul style="list-style-type: none"> - Informeren of uiteenzetten; leeftijdgenoten - Betogen of activeren; leeftijdgenoten - Betogen en activeren; leverancier product of personeelschef (afhankelijk van gekozen opdracht) - Betogen of activeren; leeftijdgenoten 	<ul style="list-style-type: none"> - Informeren of uiteenzetten; leeftijdgenoten - Betogen en activeren; beoordelingscommissie of personeelschef (afhankelijk van gekozen opdracht) - Beschouwen of betogen; leeftijdgenoten 	<ul style="list-style-type: none"> -Betogen of beschouwen; leeftijdgenoten -Informeren of uiteenzetten; leeftijdgenoten -Betogen of beschouwen; leeftijdgenoten -Betogen of betogen en activeren; redactie/lezers Intermediair of personeelsafdeling (afhankelijk van gekozen opdracht) -Betogen of activeren; leeftijdgenoten

Tabel A7: De deelopdrachten waarbij medeleerlingen ingeschakeld worden als beoordelaar in de drie delen van Op Niveau.

4/5 havo	4 vwo	5/6 vwo
<ul style="list-style-type: none"> -Bij het maken van brainstorm- en vragenschema's -Bij het schrijven van een inleiding en het maken van een pakkende titel -Bij het maken van het middenstuk van een schrijfplan -Bij het schrijven van een korte overtuigende tekst 	<ul style="list-style-type: none"> - Bij het schrijven van een pakkende inleiding - Bij het schrijven van een middenstuk van een sollicitatiebrief - Bij een schrijfplan voor een reactie op een betoog 	<ul style="list-style-type: none"> - Bij het beoordelen en verbeteren van een schrijfplan voor een korte tekst en van de tekst zelf - Bij het beoordelen en verbeteren van een korte uiteenzetting - Bij het maken en beoordelen van een schrijfplan voor een uitnodigingsbrief - Bij het uitschrijven en beoordelen van een redenering

9. Beschrijving van Talent bovenbouw havo/vwo

Het gaat hier over de eerste editie van *Talent, Nederlands voor de tweede fase* (2008, 2009). De methodedelen van *Talent* bestaan uit modules; iedere module heeft een theoriegedeelte en een cursusgedeelte.

De module Schriftelijke taalvaardigheid in het methodedeel 4 vwo bevat theorie over Schrijfstrategieën, Doel en publiek, Tekstsoorten, Tekstvormen, Tekststructuur, Formuleren en Presenteren; het cursusgedeelte bestaat uit de hoofdstukken Basiscursus, Uiteenzetten, Beschouwen en Betogen.

De module Schriftelijke taalvaardigheid in het methodedeel 5/6 vwo bevat theorie over Schrijfstrategieën, Doel en publiek, Tekstsoorten, Tekstvormen, Structuur, Formuleren, Presenteren en het Schoolexamen schriftelijke taalvaardigheid. Het cursusgedeelte bestaat uit de hoofdstukken Aantrekkelijk schrijven, Doel- en publiekgericht schrijven, Schrijven voor het literatuuressay en Herhalingscursus.

De module Schriftelijke taalvaardigheid in het methodedeel 4/5 havo bevat theorie over Schrijfstrategieën, Doel en publiek, Tekstsoorten, Tekstvormen, Structuur, Formuleren, Presenteren en het Schoolexamen schriftelijke taalvaardigheid. Het cursusgedeelte bestaat uit de hoofdstukken Basiscursus, Uiteenzetten, Beschouwen, Betogen en Herhalingscursus. Alle methodedelen hebben kleine modules over Argumenteren, Formuleren, Spellen en Leestekens.

Het bovenstaande is de inhoud van het handboek; daarnaast zijn er een tekstenboek, een antwoordenboek, een dvd, een ePack (ICT) en een aantal katernen.

1. Hoeveel procent van de methode wordt besteed aan schrijfvaardigheid? Hoeveel volledige schrijfoopdrachten worden gegeven?

In de twee leerjaren havo wordt 23 % van de methode besteed aan de module Schriftelijke taalvaardigheid. In de drie leerjaren vwo wordt gemiddeld eveneens 23 % van de methode besteed aan de module Schriftelijke taalvaardigheid. Tellen we de (aparte) modules Formuleren, Spellen en Leestekens hierbij op, dan lopen de percentages op tot 45 % (havo) respectievelijk 46 % (vwo).

In de twee leerjaren havo worden 10 volledige schrijfoopdrachten gegeven en een groot aantal deelopdrachten; in de drie leerjaren vwo zijn dit 23 volledige schrijfoopdrachten en eveneens een groot aantal deelopdrachten. (Voor een overzicht van de hoofdstukken waarin volledige schrijfoopdrachten worden gegeven, zie tabel A8).

De deelopdrachten zijn drieërlei van aard:

- a) receptieve, tekstanalytische opdrachten die vragen om voorbeeldzinnen of -teksten te analyseren of te beoordelen ter illustratie van de aangeboden schrijftheorie
- b) productieve opdrachten die vragen een bepaald deel van een schrijftaak uit te voeren, bijvoorbeeld een schrijfplan maken, een inleiding of slot schrijven, een titel kiezen, tussenkoppen aanbrengen, zinnen of teksten herschrijven
- c) opdrachten die betrekking hebben op het schrijven als proces: een schrijverstypetest doen, een publieksanalyse maken, omgaan met een *writer's block*. In het methodedeel 5/6 vwo wordt leerlingen gevraagd de schrijfstrategie van een fictieve schrijver te typeren en te beoordelen en vervolgens zichzelf en de eigen ontwikkeling als schrijver te beoordelen.

2. Welke taken (tekstvormen/teksttypes/genres) worden aan de orde gesteld, en hoe vaak?

In alle methodedelen komen drie tekstsoorten aan de orde: de uiteenzetting, de beschouwing en het betoog. De specifieke tekstvormen die aan de orde komen, zijn voor havo: het populairwetenschappelijk artikel, de zakelijke brief (uiteenzettend), het (persoonlijk)verslag, het achtergrondartikel (beschouwend), de ingezonden brief en de column(betogend).

Voor vwo gaat het om dezelfde tekstsoorten, aangevuld met in 5/6 vwo het essay, het schrijversprofiel, de boekvergelijking en de recensie; dit in het kader van Schrijven voor het literatuuressay.

3. Welke kenmerken van de taakuitvoering (criteria voor de tekst) worden aan de orde gesteld, en hoe vaak?

Afstemming op het doel en *Afstemming op publiek* komen in ieder methodedeel aan de orde in het hoofdstuk Doel en Publiek van het theoriegedeelte.

Samenhang komt in ieder methodedeel aan de orde in het hoofdstuk Structuur van het theoriegedeelte.

Woordgebruik en woordenschat, in de zin van variatie in woordkeus, komt in het theoriegedeelte aan de orde in het hoofdstuk Formuleren. Daarnaast komen Stijlkwesties op woordniveau aan de orde in de module Formuleren, evenals Stijlkwesties op zinsniveau en Stijlmiddelen.

Spelling, interpunctie en grammatica komen in het theoriegedeelte aan de orde in de paragraaf Correct formuleren. Daarnaast komen spelling en interpunctie in aparte modules aan de orde en is er een compendium Grammatica.

Leesbaarheid komt in het theoriegedeelte aan de orde in het hoofdstuk Presenteren, onder Vormgeving.

De informatie uit het theoriegedeelte keert terug in de deelopdrachten van het cursusgedeelte, via expliciete verwijzingen.

De volledige schrijfoopdrachten in het cursusgedeelte bevatten geen vaste commentaarformulieren met steeds terugkerende criteria. Meestal krijgen de leerlingen enkele tekstspecifieke aandachtspunten om elkaars teksten mee te becommentariëren; deze zijn een selectie uit de in het theoriegedeelte behandelde kenmerken van de taakuitvoering. Soms wordt de leerlingen gevraagd de tekst te becommentariëren, daarna op te schrijven welke criteria daarbij gebruikt zijn en deze criteria te vergelijken met de in het theoriegedeelte gegeven kenmerken van de bewuste tekst.

4. Wordt er een relatie gelegd met andere taalvaardigheden, met name leesvaardigheid?

Van de module Leesvaardigheid in de verschillende methodedelen maken o.a. deel uit de hoofdstukken Documenteren, Tekstdoelen en tekstsoorten en Tekststructuur. Veel van de daar behandelde begrippen keren terug in de module Schriftelijke taalvaardigheid. Er wordt echter in die module niet expliciet verwezen naar de module Leesvaardigheid en er worden ook geen ingangseisen gesteld voor het volgen van de module.

De tekstanalytische opdrachten in de module Schriftelijke taalvaardigheid (zie 1) vormen wel een verbinding met leesvaardigheid.

In het methodedeel 5/6 vwo wordt een relatie met het literatuuronderwijs (dat geen deel uitmaakt van de methode *Talent*) gelegd via de behandeling van de tekstvormen schrijversprofiel, boekvergelijking en recensie en via het hoofdstuk Schrijven voor het literatuuressay in het cursusgedeelte van de module Schriftelijke taalvaardigheid.

5. Wordt er ondersteuning gegeven bij de volgende fasen van het schrijfproces?

a) Oriëntatie op de schrijftaak (genre, doel, publiek), via het laten bestuderen van voorbeelden, het laten oproepen van voorkennis of het aanreiken van kennis

In het theoriegedeelte van ieder methodedeel wordt uitvoerig informatie gegeven over iedere tekstsoort en tekstvorm en over doel- en publiekgerichtheid; in de cursus worden begripsvragen gesteld over deze informatie. Daarnaast worden van iedere tekstsoort en tekstvorm voorbeelden bestudeerd aan de hand van deelopdrachten.

b) Inhoud voorbereiden, via het laten verzamelen of aanreiken van informatie en het laten maken van een plan voor de tekst

Verzamelen van informatie komt in algemene zin via het hoofdstuk Documenteren in de module Lezen en samenvatten (4 vwo) of Leesvaardigheid (4/5 havo, 5/6 vwo) aan de orde. De aanwijzingen bij de volledige schrijfopdrachten zijn divers. Leerlingen moeten soms hun informatie zelf verzamelen met summiere aanwijzingen als "Houd een brainstorm", "Verzamel achtergrondinformatie" of "Zoek in een krant of tijdschrift eenen reageer daarop". In andere gevallen worden ideeën aangedragen voor de inhoud van de tekst of wordt een situatiebeschrijving gegeven. Ook worden bronteksten aangereikt via het tekstenboek, vooral in het deel voor 4/5 havo.

Bij de meeste volledige schrijfopdrachten in de methodedelen moeten de leerlingen een schrijfplan maken, waarvoor ze aandachtspunten krijgen aangereikt. Ook komt het maken van een schrijfplan aan de orde in deelopdrachten en in het theoriegedeelte. (Voor een overzicht van de onderwerpen van de volledige schrijfopdrachten, zie tabel A9, en voor een overzicht van doel en publiek bij de volledige schrijfopdrachten, zie tabel A10).

c) Uitvoering van de schrijftaak, via suggesties voor woordkeus, zinsbouw, stijl, tekst- of alineaoopbouw

Formuleren en Tekst- en alineaoopbouw (4 vwo) dan wel Structuur (4/5 havo, 5/6 vwo) komen uitgebreid aan de orde in het theoriegedeelte en in het cursusgedeelte wordt er in vele paragrafen op teruggegrepen. Toch is er geen sterk verband tussen deze paragrafen, waarin vooral deelopdrachten worden uitgevoerd en de volledige schrijfopdrachten: bij deze laatste worden weinig tot geen tekstspecifieke suggesties gegeven, in de vorm van talige middelen.

d) Reflectie op en revisie van de tekst, via reflectievragen, revisieopdrachten (inhoudelijk en redactioneel) en samenwerking met medeleerlingen

In het theoriegedeelte van ieder methodedeel komt Commentaar vragen en herschrijven aan de orde. De leerlingen wordt aangeraden hun tekst te laten "pretesten", door hem te laten lezen aan enkele personen uit het beoogde publiek en daarbij de plus-en minmethode toe te passen. Dat wil zeggen dat de proeflezers plusjes zetten bij zinnen en passages die ze goed vinden en minnetjes bij zinnen en passages die ze niet zo goed vinden. De schrijver moet dan deze commentaarpunten rubriceren (in inhoud, opbouw, formulering enzovoort) en ze omzetten in tips om zijn tekst te verbeteren.

In het cursusgedeelte komt dit terug in de meeste volledige schrijfopdrachten en in het methodedeel 4 vwo ook in een aparte paragraaf Commentaar geven en krijgen. Er wordt gevarieerd in de wijze van samenwerking: soms wordt de leerlingen gevraagd hun tekst te laten beoordelen door een tot drie klasgenoten in de rol van proeflezers, regelmatig wordt ook gevraagd de teksten te beoordelen in een kleine groep, waarbij zo'n groep optreedt als redactie, commissie of jury.

Aandachtspunten voor de beoordeling worden meestal aangereikt, maar moeten soms door de leerling zelf of door een beoordelende groep worden opgesteld, of door een beoordelende groep worden gereconstrueerd na het geven van hun oordeel. In het methodedeel 5/6 vwo is hiernaast een paragraaf van de herhalingscursus gewijd aan Een tekst van een medeleerling beoordelen.

Een expliciete opdracht tot herschrijven van de tekst wordt gegeven bij gemiddeld minder dan de helft van de volledige schrijfopdrachten.

e) *Reflectie op het schrijfproces, via reflectievragen en samenspraak met medeleerlingen en/of docent.*

In het theoriegedeelte van ieder methodedeel wordt in het hoofdstuk Schrijfstrategieën aandacht besteed aan verschillende aspecten van het schrijfproces: Schrijfstrategieën, Een schrijfplan maken, Commentaar vragen en herschrijven, Vastzitten en loskomen. In het cursusedeelte keren deze aspecten meestal terug in deelopdrachten. Zie tabel A11 voor een overzicht van de deelopdrachten waarbij medeleerlingen worden ingeschakeld als beoordelaar. Bij de volledige schrijfopdrachten wordt niet van de leerlingen gevraagd na het schrijven of herschrijven van hun tekst te reflecteren op hun schrijfproces.

6. Spreekt het methodedeel over het aanleggen van een schrijfdossier? Zo ja, welke ondersteuning geeft het daarbij?

Het methodedeel 4 vwo spreekt niet over een schrijfdossier.

In de methodedelen 4/5 havo en 5/6 vwo bevat het theoriegedeelte van de module Schriftelijke taalvaardigheid een hoofdstuk Het Schoolexamen schriftelijke taalvaardigheid, waarin een paragraaf is gewijd aan het schrijfdossier. Uitgelegd wordt waartoe het dient (laten zien dat je informatie kan verzamelen en verwerken, doel- en publiekgerichte en correct geformuleerde teksten schrijven, herschrijven op basis van commentaar en bij dit alles gebruik maken van de computer) en wat het inhoudt (minimaal eerste versies van teksten, commentaren van meelezers en tweede versies). Een schrijfdossier is nodig als je een portfolio wil of moet samenstellen dat een beeld geeft van je ontwikkeling als schrijver.

Voor precieze eisen aan een schrijfdossier verwijst het methodedeel de leerling naar de eigen docent.

Ondersteuning bij het maken van een schrijfdossier komt in het cursusedeelte van de module niet aan de orde.

7. Biedt het methodedeel toetsen aan op het gebied van schrijfvaardigheid? Welke taken en kenmerken van de taakuitvoering zijn in het beoordelingsmodel opgenomen?

Is er één taakoverstijgend beoordelingsmodel, of zijn er (ook) taakspecifieke beoordelingsmodellen en zo ja, worden deze toegelicht?

Worden er suggesties gedaan voor de organisatie van de toetsing? Hebben de toetsen een formatief of een summatief karakter?

Het methodedeel zelf bevat geen toetsen.

Op het besloten gedeelte van de website van *Talent* zijn de volgende summatieve toetsen te vinden: **Voor 4 en 5 havo:**

- Een toets bij de *Basiscursus*, in een A- en een B-versie. De toetsen openen met 5 theorievragen. Daarna moeten titels worden beoordeeld en een gegeven schrijfplan worden geanalyseerd. Vervolgens moeten de inleiding, de slotalinea en één deelonderwerp uit het schrijfplan worden uitgeschreven.
- Een toets bij de cursus *Uiteenzetten*, in een A- en een B-versie. Beide versies openen met 5 theorievragen. In versie A moet vervolgens een beknopt schrijfplan voor een uiteenzetting worden geanalyseerd; vervolgens wordt een volledige schrijfopdracht gegeven voor een populairwetenschappelijke tekst voor 10-15-jarigen. In versie B wordt een uitgebreide situatiebeschrijving gegeven, op basis waarvan een zakelijke brief moet worden geschreven.
- Een toets bij de cursus *Beschouwen*, in een A- en een B-versie. Beide versies openen met 5 theorievragen. In versie A krijgen de leerlingen vervolgens een volledige schrijfopdracht voor een persoonlijke beschouwing en suggesties voor het gebruik van een bepaalde structuur. In versie B moeten de leerlingen op basis van twee lange artikelen over één thema, een schrijfplan

maken, van elke alinea daarvan de functie en globale inhoud aangeven en de kern van het schrijfplan uitschrijven.

d. Een toets bij de cursus *Betogen*, in een A- en een B-versie. In versie A moeten de leerlingen op basis van één artikel eerst een schrijfplan maken voor een betogende ingezonden brief en deze brief daarna schrijven. In de B-versie krijgen de leerlingen de volledige schrijfopdracht tot het maken van een humoristische column over één uit zes gegeven onderwerpen.

e. Een toets bij de *Herhalingscursus*, in een A- en een B-versie. De leerlingen moeten eerst twee langere teksten over één thema schematisch samenvatten. Vervolgens moeten ze op basis van deze documentatie en eigen ervaringen als volledige schrijfopdracht een beschouwing (versie A) of een betoog (versie B) schrijven.

Voor 4 vwo:

a. Een toets bij de *Basiscursus*, in een A- en een B-versie. De toetsen openen met vijf theorievragen. Daarna moeten titels worden beoordeeld en een gegeven schrijfplan worden geanalyseerd. Vervolgens moeten de inleiding, de slotlinea en één deelonderwerp uit het schrijfplan worden uitgeschreven.

b. Een toets bij de cursus *Beschouwen*, in een A- en een B-versie. Beide versies openen met vijf theorievragen. In versie A krijgen de leerlingen vervolgens een volledige schrijfopdracht voor een persoonlijk verslag. In versie B moeten de leerlingen op basis van twee lange artikelen over één thema een schrijfplan maken, van elke alinea daarvan de functie en globale inhoud aangeven, de kern van het schrijfplan uitschrijven en onder de tekst een correcte bibliografie noteren.

c. Een toets bij de cursus *Betogen*, in een A- en een B-versie. Beide versies openen met vijf theorievragen. In versie A moeten de leerlingen op basis van 2 artikelen over één thema een betoog schrijven, met een gegeven titel. In de B-versie krijgen de leerlingen de volledige schrijfopdracht tot het maken van een humoristische column over één uit 6 gegeven onderwerpen.

d. Een toets bij de cursus *Uiteenzetten*, in een A- en een B-versie. Beide versies openen met vijf theorievragen. In versie A wordt een volledige schrijfopdracht gegeven voor een populairwetenschappelijke tekst voor 12-18jarigen, op basis van twee artikelen over één thema. In versie B wordt een uitgebreide situatiebeschrijving gegeven, op basis waarvan een zakelijke brief moet worden geschreven.

Voor 5 en 6 vwo:

a. Een toets bij de cursus *Aantrekkelijk schrijven*, in een A- en een B-versie. De toetsen openen met 5 theorievragen. Daarna moeten bij een beschouwende gegeven titel 2 verschillende inleidingen, één kern, twee verschillende afsluitingen en drie ondertitels geschreven worden.

b. Een toets bij de cursus *Doel- en publiekgericht schrijven*, in een A- en een B-versie. Beide versies openen met vijf theorievragen. In versie A moet vervolgens een keuze worden gemaakt uit drie volledige schrijfopdrachten: een beschouwing, een reactie op een ingezonden brief, of een lijstartikel. De documentatie bij deze opdrachten bestaat uit drie langere teksten over één thema. In versie B wordt een uitgebreide situatiebeschrijving gegeven, op basis waarvan een bezwaarbrieftje moet worden geschreven die "correct en logisch opgebouwd" moet zijn.

c. Drie toetsen bij de cursus *Schrijven voor het literaturofficer* in de vorm van volledige schrijfopdrachten: het maken van een schrijversprofiel, een boekvergelijking en een recensie, alle drie op basis van gelezen boeken en achtergrondinformatie en over schrijver of thema naar keuze.

d. Een toets bij de *Herhalingscursus*, in een A- en een B-versie. De leerlingen moeten eerst vijf teksten over één thema schematisch samenvatten. Vervolgens moeten ze op basis van deze documentatie en eigen ervaringen als volledige schrijfopdracht een persoonlijke beschouwing (versie A) of een betogende ingezonden brief (versie B) schrijven.

In de methodedelen 4/5 havo en 5/6 vwo wordt bij volledige schrijfoopdrachten een **vast correctiemodel** aangeboden dat eruit ziet als volgt:

Doelgerichtheid

Publiek

Inhoud

- relevantie
- volledigheid
- begrijpelijkheid

Opbouw

- vaste structuur
- inleiding-kern-slot
- signaalwoorden
- logische opbouw deelonderwerpen

Stijl (past de stijl bij het tekstdoel en de tekstvorm?)

Taal (sizo)

- spelling (-1 per fout)
- interpunctie (-1 per 2 fout)
- zinsbouw (-1 per fout)
- overig (-1 per fout)

Aantal woorden

- bepaalt de docent
- aftrek van cijfer
- bv. 1 punt per 50 woorden (alinea) te veel

Per categorie wordt een maximaal aantal punten toegekend. De categorie **Inhoud** krijgt overal de meeste punten, in de meeste gevallen gevolgd door **Opbouw**.

TABELLEN

Tabel A8. *De hoofdstukken waarin volledige schrijfoopdrachten gegeven worden in de drie delen van Talent.*

4/5 havo	4 vwo	5/6 vwo
<ul style="list-style-type: none"> - Basiscursus - Cursus Uiteenzetten - Cursus Beschouwen - Cursus Betogen - Herhalingscursus 	<ul style="list-style-type: none"> - Basiscursus - Cursus Uiteenzetten - Cursus Beschouwen - Cursus Betogen 	<ul style="list-style-type: none"> - Cursus Aantrekkelijk schrijven - Cursus Doel- en publiekgericht schrijven - Cursus Schrijven voor het literaturofficer - Herhalingscursus

Tabel A9. *De onderwerpen van de volledige schrijfoopdrachten in de drie delen van Talent.*

4/5 havo	4 vwo	5/6 vwo
<ul style="list-style-type: none"> - Beroemd worden - Zelf te kiezen onderwerp - Standaardbrief als reactie op verzoek om informatie, of aanmelding voor Het Beste Idee van Nederland (n.k.) - Verlagen leeftijd behalen rijbewijs - Interessante belevenis 	<ul style="list-style-type: none"> - Wat te doen als je 500.000 euro wint? - Zelf te kiezen onderwerp - Verzoek om informatie over uitwisselingsprogramma's of voordracht Docent van het Jaar - Informatie over nogal onbekende organisatie - Overheid en gezondheid 	<ul style="list-style-type: none"> - Stress in de toetsweek; Vriendschap: een illusie?; Hbo of universiteit?; Ik erger me aan...; Jongeren als consument (n.k.) - Bijdrage aan stijlboek voor de brugklas - Biografie van ouder iemand - Verslag van profielwerkstuk

<ul style="list-style-type: none"> - Valentijnsdag - Zelf te kiezen onderwerp - Verplichte foaien, of School (n.k.) - Problematiek rond het woord <i>allochtoon</i> - Reactie op tekst over problematiek rond het woord <i>allochtoon</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Zelf te kiezen onderwerp - Actueel verschijnsel naar keuze - Afschaffen van..(zelf te kiezen) - Roken of Huisdieren (n.k.) - Actueel onderwerp naar keuze 	<ul style="list-style-type: none"> - Moderne vormen van communicatie - Mens en dier; Vrijheid; Consumenten in de 21^e eeuw; De Nederlandse identiteit; De maakbaarheid van de mens (n.k.) - Zelf te kiezen onderwerp - Klacht over reis - Advies over overgang groep 8- brugklas - Profiel van een schrijver en twee van zijn boeken - Vergelijking van boeken - Recensie Nederlandstalige roman - Literaire stroming
--	---	--

Tabel A10. Doel en publiek van de volledige schrijfopdrachten in de drie delen van Talent.

4/5 havo	4 vwo	5/6 vwo
<ul style="list-style-type: none"> - Doel niet gegeven; redactie van zelf gekozen tijdschrift - Uiteenzetten; redactie National Geographic - Uiteenzetten; breed publiek of Stichting Het Beste Idee (afh. opdracht) - Beschouwen; publiek niet gegeven - Beschouwen; klasgenoten - Beschouwen; publiek niet gegeven - Betogen; lezers landelijke krant - Betogen; publiek niet gegeven of klasgenoten (afh. opdracht) - Beschouwen; publiek niet gegeven - Betogen; publiek niet gegeven 	<ul style="list-style-type: none"> - Doel niet gegeven; redactie van zelf gekozen tijdschrift - Uiteenzetten; redactie KIJK - Uiteenzetten; Youth for Understanding of Jury Docent van het Jaar (afh. opdracht) - Uiteenzetten; klasgenoten - Beschouwen; publiek niet gegeven - Beschouwen; lezers schoolkrant - Beschouwen; publiek niet gegeven - Betogen; publiek niet gegeven - Betogen; publiek niet gegeven - Betogen; publiek niet gegeven 	<ul style="list-style-type: none"> - Betogen of beschouwen; publiek niet gegeven - Doel niet gegeven; brugklassers - Uiteenzetten; publiek niet gegeven - Uiteenzetten; ouders en leerlingen - Beschouwen; lezers opinieblad - Beschouwen; jury essaywedstrijd - Betogen; lezers Volkskrant of Trouw - Betogen; reisorganisatie - Betogen; kinderen van ongeveer 12 jaar en hun ouders - Doel en publiek niet gegeven - Doel en publiek niet gegeven - Doel niet gegeven; leerlingen van de school - Doel niet gegeven; jury essaywedstrijd

Tabel A11. De deelopdrachten waarbij medeleerlingen ingeschakeld worden als beoordelaar in de drie delen van Talent.

4/5 havo	4 vwo	5/6 vwo
<ul style="list-style-type: none"> - Bij het schrijven van een inleiding - Bij het schrijven van een slot - Bij het herschrijven van teksten in een bepaalde toonzetting - Bij het maken van een schrijfplan - Bij het schrijven van overgangszinnen tussen inleiding, kern en slot - Bij het hanteren van stijlmiddelen - Bij het gebruiken van verbindingswoorden - Bij het opbouwen van alinea's met behulp van kernzinnen en aanvullende zinnen 	<ul style="list-style-type: none"> - Bij het schrijven van een inleiding - Bij het schrijven van een slot - Bij het maken van een schrijfplan - Bij het schrijven van overgangszinnen tussen inleiding, kern en slot 	<ul style="list-style-type: none"> - Bij het opbouwen van alinea's met behulp van kernzinnen en aanvullende zinnen - Bij bondig formuleren

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