

Ontwerponderzoek

‘Syntheseteksten schrijven via leren-door-observeren’

Mira Beukering

Studentnummer: 10133666

Datum: 5 juni 2016

Begeleiders: Prof. Dr. G. Rijlaarsdam en Drs. W. Groeneweg

Interfacultaire Lerarenopleidingen

Universiteit van Amsterdam

Inhoud

Samenvatting.....	3
1. Ontwerpprobleem	3
2. Onderbouwing van het probleem	5
3. Verkenning van oplossingen	6
4. Interventie.....	7
5. Hypothese	8
6. Ontwerpregels	8
7. Onderbouwing ontwerplessen	9
8. Onderbouwing effectmetingen	11
9. Verslag uitvoering ontwerp en effectmetingen	13
10. Presentatie effectmetingen	14
10.1 Toetscijfers	14
10.1.1 Resultaten beoordelingsitems organisatie en integratie	15
10.1.2 Correlatie toetsscores en beoordelingsitems	16
10.2 Voor- en nameting succesverwachting	17
10.3 Retrospectieve voormeting	18
11. Conclusie en discussie	19
12. Terugblik	21
Bijlage 1 Lesopzetten	23
Bijlage 2 Lesmaterialen	35
Bijlage 3 Onderzoeksinstrumenten	43
Bijlage 4 Ruwe data	48
Bijlage 5 Literatuurlijst	50

Samenvatting

Uit literatuurscripties van klas 5 van het Vossius Gymnasium bleek het omgaan met bronteksten problematisch. Om deze vaardigheid te verbeteren is in dit ontwerponderzoek, ter voorbereiding van de literatuurscriptie, voor klas 4 een korte lessenserie synthesetekst schrijven ontwikkeld. In dit onderzoek is aangetoond dat als leerlingen in 4 VWO door middel van leren-door-observeren (X1) zich bewust worden van effectieve leerstrategieën van het schrijfproces bij het schrijven van een synthesetekst, de kwaliteit van hun syntheseteksten verbetert (Y1) en zij er vertrouwen in hebben dat zij voor dit tekstgenre op VWO 5 niveau kunnen presteren (Y2). 7 % van de leerlingen heeft een hoger cijfer behaald dan de gestelde norm (Y1). Bovendien is, in tegenstelling tot eerder onderzoeken, ook de succesverwachting (Y2) na de lessenserie aanzienlijk gestegen.

1. Ontwerpprobleem

Klas 5 van het Vossius Gymnasium heeft tijdens het eerste semester voor Nederlands voor de eerste maal een literatuuronderzoek moeten uitvoeren. Tijdens deze module bleek dat onderzoek doen een zeer complexe taak was die voor een groot aantal leerlingen dan ook niet vlekkeloos verliep. De leerlingen werkten tijdens de lessen (en daarbuiten) zelfstandig aan de scriptie en de begeleiding bestond vooral uit de gelegenheid tot vragen stellen. Onder de docenten ontstond het idee om de begeleiding voor volgend jaar te verbeteren door een voorbereidend programma te ontwikkelen. Dit programma zou al in klas 4 zou moeten starten. Om de inhoud voor dit programma zo relevant mogelijk te maken, zijn eerst de ervaren problemen verder geconcretiseerd. Voor dit ontwerponderzoek zal de uitkomst van deze probleemanalyse het uitgangspunt vormen; op basis hiervan zal een korte lessenserie worden ontworpen die onderdeel zal uitmaken van het voorbereidende programma in klas 4.

Voor de probleemanalyse is de leerlingen van klas 5C een vragenlijst voorgelegd waarin zij worden bevraagd over een elftal onderzoeksvaardigheden. Deze vragenlijst is gebaseerd op een onderzoek van Couzijn en Rijlaarsdam over inquiry learning.¹ Per onderdeel geven de leerlingen een moeilijkheidsgraad aan en kruisen op een schaal van 1-5 of zij hierin meer begeleiding hadden willen hebben.

In onderstaande tabel is de top 5 van de vragenlijst opgenomen:

¹ <http://sig-writing.publication-archive.com/publication/1/1058>, document 18.

Onderwerp	Gem. cijfer moeilijkheidsgraad 1-10 (1 moeilijkst- 10 makkelijkst)	Gem. cijfer begeleidingsvraag 1-5 (1 geen begeleidingsvraag- 5 grote begeleidingsvraag)
1. Een onderwerp bepalen	4	3
2. Een onderzoeksvraag formuleren	4,75	2,75
3. Deelvragen bedenken	4,9	3
4. Bronnen beoordelen	5	3
5. Rapporteren	5,1	2,75

Tabel 1 Top 5 vragenlijst leerlingen

De docenten is eveneens gevraagd een (vergelijkbare) vragenlijst in te vullen. Hun top 5 van meest waargenomen problemen (schaal 1-5; laag-hoog) is als volgt:

1. Een onderzoeksvraag formuleren	4
2. Bronnen beoordelen	3,8
3. Een onderwerp bepalen	3,7
4. Begrippen definiëren	3,7
5. Conclusies trekken	3,4

Tabel 2 Top 5 vragenlijst docenten

Niet alleen de uitkomst van de vragenlijst was bepalend voor het onderwerp van dit ontwerponderzoek, ook de gesprekken die zijn gevoerd met de leerlingen en de docenten tijdens het invullen leverden interessante informatie op. Een docent gaf aan dat de leerlingen het weliswaar lastig vonden om een onderwerp en een onderzoeksvraag te bedenken, maar dat zij daar desondanks meestal wel in slaagden. Deze docent ging bij de probleemanalyse met name in op de omgang met bronnen. Leerlingen vonden het volgens hem lastig om de juiste informatie te selecteren uit een mogelijk bruikbare bron. Ook gaven diverse leerlingen aan het moeilijk te vinden om goede bronnen te vinden en te bepalen welke informatie relevant was voor hun onderzoek. Bij navraag van de twee andere docenten bleek dat hun leerlingen eveneens moeite hadden met het selecteren van bronnen.

Uit het bovenstaande is geconcludeerd dat een adequate voorbereidende module in klas 4 zou moeten bestaan uit het leren omgaan met bronmateriaal. Deze vaardigheid zal worden toegepast op het schrijven van een korte uiteenzetting met gebruikmaking van bronteksten, een zogenaamde synthesesetkst. De inhoud van deze module sluit aan bij eindterm 14 van Domein C schrijfvaardigheid: 'De kandidaat kan vanuit verstrekte en/of verzamelde informatie relevante inhoudselementen ontwikkelen, kiezen en ordenen voor een te schrijven tekst'.

2. Onderbouwing van het probleem

Om de hierboven vastgestelde problemen met de omgang met bronnen verder te specificeren zijn tweeëntwintig literatuur scripties van klas 5 nauwkeurig bekeken. De verbeterkansen van brongebruik die zijn vastgesteld, zijn onder te brengen in onderstaande 6 categorieën:

1. Geen gebruik van bronmateriaal, terwijl dat wenselijk is. (*Selectie, integratie*)
2. Bronnen opgenomen in de literatuurlijst worden in de lopende tekst niet zichtbaar geciteerd/geparafraseerd. (Bronnotatie)
3. De bron is niet geautoriseerd (niet gepubliceerd, niet geschreven door professionals, etc.). (*Selectie*)
4. Citaten voegen niks toe aan de eigen tekst. (*Selectie*)
5. De citaten of parafrases worden niet in- en uitgeleid. (*Integratie, ordening*)
6. Zeer onspecifiek en daarmee nietszeggende conclusies van een voorgaand stuk (Bijvoorbeeld: "Kortom, het vertelperspectief van de twee boeken verschilt nogal", anonieme bron). (*Integratie*)

Uit deze categorieën blijkt dat leerlingen moeite hebben met alle aspecten die komen kijken bij het verwerken van bronteksten, maar dat het integreren ervan in drie verschillende categorieën een rol speelt.

Een analyse van vakdidactische literatuur leert dat middelbare scholieren bij het verwerken van bronteksten vooral kennis reproduceren (Martinez et al., 2015). Zij hebben moeite met het verwerken van divers bronmateriaal tot een nieuwe, geïntegreerde vorm van kennis in één tekst (Martinez et al., 2015, p. 3). In het hier aangehaalde artikel van Martinez et al. (2015) worden drie subprocessen benoemd bij het schrijven van syntheseseteksten: het selecteren, organiseren en integreren van informatie. De in dit vooronderzoek waargenomen categorieën 1, 4, 5 en 6 kunnen worden ingedeeld volgens deze subprocessen (zie cursieve specificatie) en bevestigen daarmee de bevindingen van Martinez et al.

De waargenomen problemen zijn niet verwonderlijk. Martinze et al. stellen op basis van

meerdere onderzoeken vast dat studenten van verschillende niveaus moeite hebben met uitvoeren van deze complexe taak. Een synthesesetekst schrijven betreft een hogere denkvaardigheid waarbij men ideeën uit meerdere bronteksten met elkaar vergelijkt, organiseert en integreert naar één enkele nieuwe tekst (Martinez et al., 2015, p. 3). Het schrijven van een tekst op basis van bronmateriaal heeft bovendien de eigenschap dat het een hybride proces is tussen lezen en schrijven (Spivey 1997, zoals geciteerd in Martinez et al.), dat zich niet lineair, maar recursief voltrekt (McGinley 1992, zoals geciteerd in Martinez et al.).

Daarbij komt dat het schrijven van een betoog of uiteenzetting eveneens een complexe taak is. De aandacht in schoolboeken is vaak gericht op de schrijftaak (het *product*), niet op de leertaak (het *proces*), (Braaksma et al. 2004; Rijlaarsdam 2005). Dit blijkt een té gecompliceerde taak, met name voor de zwakkere schrijvers (ibidem). Ook uit onderzoek van Raedts et al. (2009) blijkt dat een schrijftaak voor zwakke en onervaren lezers te ingewikkeld is wegens de overbelasting van het werkgeheugen.

3. Verkenning van oplossingen

Het schrijven van een synthesesetekst kan worden geleerd via een deductieve methode; leerlingen krijgen vooraf een checklist van de docent of uit het leerboek en oefenen vervolgens deze vaardigheid. Deze productgerichte aanpak is de insteek die bij veel scholen, zo ook op het Vossius Gymnasium, wordt beoefend. Uit onderzoek is echter gebleken dat deze methode niet de meest effectieve is en bovendien erg tijdrovend voor de docent vanwege het vele nakijkwerk dat het met zich meebrengt.

Er is binnen de pedagogische-didactische wetenschap al enige tijd een de aandachtsverschuiving van product- naar procesgericht onderwijs gaande. Met name het bewustwordingsproces, het 'leren leren' is daarbij uitgangspunt. Een voorbeeld hiervan is het zogenaamde *cognitive modeling* (Braaksma et al., 2004). Dit is een vorm van *modeling* waarbij de techniek van het hardop denken is toegevoegd. Participanten bekijken goede en slechte schrijvers die hardop denkend een schrijftaak uitvoeren. Deze groep is vergeleken met een controlegroep die de schrijftaak kregen onderwezen door leren-door-doen. In verscheidene onderzoeken (Braaksma, Rijlaarsdam, Van den Bergh, & Van Hout-Wolters, 2004; Rijlaarsdam 2005; M. Raedts, M., DaemsF., Van Waes, L. & Rijlaarsdam, G., 2009) bleek de didactiek van het observerend leren het meest effectief.

Raedts et al. (2009) onderzochten het schrijfproces van eerstejaarsstudenten door middel van *peer modeling*. De onderzoekers vereenvoudigden de schrijftaak door studenten andere studenten te laten observeren die een schrijftaak hardop denkend uitvoerden. Door deze

werkwijze konden de participanten hun aandacht onverdeeld richten op het schrijfproces. Ook Martinez et al. (2015) hebben leren-door-observeren ingezet. Zij hebben drie blokken van vier lessen gegeven, waarbij ze in het eerste blok gebruikt maakten van *modeling*. In blok 2 lag de focus op samenwerkend schrijven met hulp van de docent en in het derde blok werkten de leerlingen individueel met hulp van de leraar en een schriftelijke handleiding. Zij modelleerden in het eerste blok de subprocessen selecteren, ordenen en integreren zelf voor de klas.

4. Interventie

In navolging van de bevindingen van bovengenoemde onderzoeken, zal de hier gekozen interventie bestaan uit het observeren van een (peer) model die hardop denkend een schrijftaak uitvoert. Het doel is om het brongebruik bij het schrijven van een synthesesetekst van de leerlingen verbeteren door hen bewust te maken van de lees- en schrijfprocessen die daarbij aan de orde zijn. Zoals onderzocht door Martinez et al. (2015) zijn de strategieën selecteren, organiseren en integreren geschikt voor het verwerken van bronteksten in een eigen tekst. In tegenstelling tot de werkwijze van Martinez et al. wordt in dit ontwerponderzoek het leren-door-observeren toegepast aan de hand van bestaand filmmateriaal. In de eerste plaats omdat er dan een goed en een slecht voorbeeld getoond kan worden (zie Raedts filmpje ‘observing a writer’ van Ben en Chiel, bijlage 1, les 1). Ten tweede omdat het integratieproces goed gemodelleerd kan worden door een gesprek tussen twee personen; dit evaluatieve proces is prachtig uitgewerkt in het filmpje dat in de online module ‘syntheseteksten schrijven’ van Calliope (Universiteit van Antwerpen) wordt aangeboden (zie bijlage 1, les 3). Hierin wordt het schrijfproces van een conclusie gemodelleerd door twee Spaanse studenten. Deze module biedt eveneens (onder meer) de strategieën selecteren, organiseren en integreren aan om studenten syntheseseteksten te leren schrijven. Vanwege het kleine aantal beschikbare lessen, is in dit onderzoek gekozen om het aantal strategieën te beperken tot organiseren en integreren. Organiseren gaat verder dan het achtereenvolgens samenvatten van bronteksten. Deze strategie draait om het op thema groeperen van de verschillende argumenten en deze vervolgens aan elkaar te relateren en/of te contrasteren (Martinez et al., 2015). In de verslaglegging hieronder wordt naar deze deelstrategieën van de vaardigheid van het organiseren van bronteksten verwezen door middel van de aanduidingen ‘organisatie-thema’ en ‘organisatie-contrast’. Integreren is gericht op het schrijven van een besluit; hierin dienden de verschillende argumenten te worden geïntegreerd naar een eigen conclusie (ibidem). De integratiestrategie in de module Calliope uitgewerkt aan de hand van een aantal evaluatieve vragen: Met welke argumenten ben je het eens of niet en waarom?; Welke wegen het zwaarst?; Kun je nog iets toevoegen?; Wat kun je op basis hiervan concluderen? Deze vragen zijn in dit onderzoek vertaald naar drie deelstrategieën van de vaardigheid van het integreren van

bronteksten bij synthesesetext schrijven. In de verslaglegging hieronder wordt naar de deelstrategieën van deze vaardigheid verwezen met: ‘integratie-weging’, ‘integratie-toevoeging’ en ‘integratie-conclusie’.

Naast de gekozen didactiek van het leren-door-observeren door middel van filmpjes wordt in dit ontwerponderzoek gebruik gemaakt van de observatiemethode die Braaksma en Rijlaarsdam (2004) hebben ontwikkeld in de lessenserie ‘de smikkelcasus’. Leerlingen beoordeelden hier in groepjes een aantal brieven van klasgenoten op overtuigingskracht. Elk groepje werd geobserveerd door medeleerlingen; aan de hand van de observaties werd een checklist voor overtuigende brieven opgesteld. Een vergelijkbare opdracht krijgt klas 4 door het bestuderen van (geanonimiseerde) scripties van klas 5.

Het doel van deze interventies is in de eerste plaats het verbeteren van de kwaliteit van de synthesesetexten. Het tweede doel is een groeiend (zelf)vertrouwen van de leerlingen over hun eigen niveau van synthesesetexten schrijven. Hoewel Raedts et al. voor de zogenaamde ‘succesverwachting’ in hun onderzoek geen verbeteringen hebben kunnen aantonen (2009, p. 154), is het interessant om na te gaan of dit ook voor de deelnemende V4 klas geldt.

5. Hypothese

Als leerlingen in 4 VWO door middel van leren door observeren (X1) zich bewust worden van effectieve leerstrategieën van het schrijfproces bij het schrijven van een synthesesetext, dan verbetert de kwaliteit van hun synthesesetexten (Y1) en hebben zij er vertrouwen in dat zij voor dit tekstgenre op VWO 5 niveau kunnen presteren (Y2).

6. Ontwerpregels

Algemeen:

- I. Als leerlingen kennismaken met het schrijven van synthesesetexten, kunnen ze het beste leren deeltaken te verwerven: eerst leren inhouden uit bronnen te organiseren (relateren van inhouden), en dan leren bronnen in tekst te integreren (formuleren).
- II. Als leerlingen complexe vaardigheden moeten verwerven, doen zij dat het best door het opbouwen van een strategierepertoire via observatieoefeningen (observeren, contrasteren, evalueren), die zij vervolgens toepassen (oefenen).

Les 1

- 1.1 Als leerlingen leren bronnen te organiseren voor het schrijven van synthesesetexten dan doen zij dat het best door te observeren dat een goede schrijver al tijdens het lezen de bronnen relateert en contrasteert en een slechte schrijver dit achterwege laat.

- 1.2 Als leerlingen leren bronnen te organiseren voor het schrijven van syntheseseteksten dan doen zij dit het best door zich ervan bewust te worden dat een slechte organisatiestrategie een ordening per bron is en de juiste een ordening per thema.
- 1.3 Als leerlingen leren bronnen te organiseren voor het schrijven van syntheseseteksten dan doen zij dit het best door het observeren van een juiste organisatiestrategie (groeperen en contrasteren).

Les 2

2. Als leerlingen leren bronnen te organiseren voor het schrijven van syntheseseteksten dan passen zij de geobserveerde methode van groeperen en relateren zelf toe op een aantal ontvangen samengevatte tekstfragmenten die nog per bron zijn georganiseerd.

Les 3

3. Als leerlingen leren bronnen te integreren voor het schrijven van een conclusie van een synthesesetekst, dan doen zij dit het best door het observeren van de juiste integratiestrategie (het stellen van evaluatieve vragen: met welke argumenten ben je het eens of niet en waarom?; Welke wegen het zwaarst?; Kun je nog iets toevoegen?; Wat kun je op basis hiervan concluderen?)

Les 4

- 4.1 Als leerlingen leren bronnen te integreren voor het schrijven van syntheseseteksten dan doen zij dat het best door klasgenoten te observeren die hardop denkend door elkaar gelegde authentieke inleidingen en conclusies van VWO 5 literatuurscripties aan elkaar koppelen en deze vervolgens ordenen op niveau (van goed naar minder goed).
- 4.2 Als leerlingen leren bronnen te integreren voor het schrijven van syntheseseteksten dan doen zij dit het best door een klasgenoot te laten observeren en noteren met welke argumenten de gepaarde inleidingen en conclusies worden geclassificeerd.
- 4.3 Als leerlingen leren bronnen integreren voor het schrijven van syntheseseteksten dan moeten de geobserveerde argumenten voor goede conclusies worden vergeleken met de gemodelleerde integratiestrategie in les 3.

7 Onderbouwing ontwerplessen

Ontwerpregel I is vormgegeven door middel van de lesonderwerpen; in les 1 en 2 wordt de strategie organiseren behandeld, in les 3 en 4 de strategie integreren. Ontwerpregel II komt naar voren in de lesindeling; in de eerste les van de betreffende strategie (de lessen 1 en 3) wordt de

strategie gemodelleerd en in de tweede les (de lessen 2 en 4) wordt de strategie door de leerlingen geoefend. Voor de strategie integreren geldt dat ook les 4 nog een observatieoefening bevat. De opdrachten waarin de leerlingen zelf oefenen betreffen geen schrijfopdrachten. Zo kan de aandacht van de leerlingen steeds gericht blijven op het proces.

De eerste les start met een filmpje (zie bijlage 2, les 1) waarin de auteurs Ben en Chiel hardop denkend twee manieren van organiseren tonen, een goede respectievelijk een verkeerde manier. Chiel werkt alle bronnen een voor een af door ze letterlijk voor te lezen. Organiseren wil echter zeggen: relateren, en dat is precies wat schrijver Ben laat zien. Door de leerlingen na afloop de vraag voor te leggen wie volgens hen de beste schrijver is en waarom, wordt in de eerste plaats de voorkennis geactiveerd. Daarnaast komen met dit filmpje de ontwerpregels 1.1-1.3 aan de orde. Deze ontwerpregels worden eveneens vormgegeven met het tweede filmpje waarin gebruik wordt gemaakt van Stormboard (zie bijlage 2, les 1). Hierin wordt aan de hand van een drietal tekstfragmenten over het tropisch regenwoud (zie bijlage 2, les 1) het organiseren op thema en het contrasteren gemodelleerd. In les 2 wordt de gemodelleerde strategie organiseren verder ingeslepen door de leerlingen deze zelf te laten oefenen (ontwerpregel 2). Zij krijgen hiertoe een aantal fragmenten afkomstig van een viertal bronteksten. Zij moeten deze organiseren aan de hand van een vraagstelling (zie bijlage 2, les 2). De teksten die zijn uitgekozen, belichten de vermeende vrijgevochten en tolerante identiteit van Amsterdam(mers) vanuit verschillende invalshoeken. Sommige teksten bevestigen deze identiteit, anderen zijn hier juist heel kritisch over. Door middel van de verschillende perspectieven kunnen de studenten zelf hun standpunt ten aanzien van deze kwestie bepalen. Hiermee wordt recht gedaan aan de behoefte aan autonomie in leerprocessen (Ebbens & Ettekooven 2005, p. 149). Doordat de tekstfragmenten per bron zijn afgedrukt op verschillend gekleurd papier, wordt na de organisatie op thema in één oogopslag duidelijk dat de vier bronteksten verspreid zijn geraakt over de verschillende thema's.

Voor les 3 en 4 geldt hetzelfde principe (II) van modelleren en zelf oefenen; in les 3 wordt een filmpje getoond waarin het proces van integratie wordt gemodelleerd door twee Spaanse studentes aan de hand van een tweetal bronteksten over evalueren (ontwerpregel 3). Om het proces van integreren zo goed mogelijk te doorgronden – en daartoe moeten de studentes ook inhoudelijk volgbaar zijn – hebben de leerlingen deze teksten vooraf thuis gelezen. In les 4 passen de leerlingen deze methode toe in de beoordeling en het op volgorde leggen van inleidingen en conclusies van literatuurscripties (ontwerpregel 4.1). De kern van deze laatste les bestaat uit de observatie van dit proces door een klasgenoot (ontwerpregel 4.2). Vervolgens worden de geobserveerde argumenten (een zogenaamde checklist) op het bord geschreven. Deze komen naast de integratie strategieën te staan die zijn genoemd in les 3 (N.B. deze stonden nog

op het bord omdat les 3 en 4 aansluitend aan elkaar gegeven zijn). Hier mee is vormgegeven aan ontwerpregel 4.3. De hamvraag van deze les is of de geobserveerde strategie onderdeel is (geworden) van hun gesprekken. Met andere woorden: waarderen zij conclusies waarin het integratieproces goed is toegepast hoger dan waar dit niet het geval is? Dit zal duidelijk worden uit de zogenaamde checklist die de observanten zullen verzamelen in les 4.

8 Onderbouwing effectmetingen

De hypothese zal worden getoetst aan de hand van een (retrospectieve) voormeting-nameting design. De voormeting van de afhankelijke variabele Y1, de verbeterde kwaliteit van de syntheseseteksten, betreft een retrospectieve voormeting. De tweede afhankelijke variabele Y2, de succesmeting, wordt verricht aan de hand van een voormeting-nameting design.

De retrospectieve voormeting bestaat uit een vragenlijst waarin de leerlingen wordt gevraagd hun vaardigheden voor het organiseren en integreren van bronteksten bij aanvang van de lessenserie te beoordelen (zie bijlage 3). Een mogelijk nadeel van deze methode is dat deze sociaal wenselijke antwoorden in de hand zou kunnen werken.

De nameting wordt uitgevoerd aan de hand van een toets synthesesetekst schrijven (zie bijlage 3). Het organiseren en integreren van bronnen in een synthesesetekst heeft volgens de taxonomie van Bloom het niveau ‘evalueren’. Deze hogere vorm van denkvaardigheid is in de lessen geoefend. Dit betekent dat de toets inhoudsvalide is (Sanders 2013, p.71). Voor de toets hadden de leerlingen 60 minuten de tijd. De hoeveelheid tekst voor dit antwoord beslaat ongeveer één pagina-A4. Leerlingen hebben in elk geval 20 minuten nodig om een pagina-A4 aan tekst te schrijven (Sanders 2013, p 114). De rest van de tijd hebben zij nodig om de tekstfragmenten te lezen (8 min.) en de argumenten te organiseren (12 min.) en te integreren (10 min.)

De vaardigheden organiseren en integreren, uitgewerkt in de deelvaardigheden zoals die ook zijn aangeboden, zijn terug te vinden in het beoordelingsformulier dat is gebruikt bij het nakijken van de door de leerlingen geschreven syntheseseteksten (zie bijlage 3). De weging is als volgt:

Organiseren	Totaal te behalen punten: 40. Deze vaardigheid is onderverdeeld in de deelvaardigheden Organisatie-thema: 20 pt. Organisatie-contrast: 20 pt.	40 % van het puntenaantal
-------------	--	------------------------------

Integreren	Totaal te behalen punten: 40. Deze vaardigheid is onderverdeeld in de deelvaardigheden Integratie-weging: 10 pt. Integratie-toevoeging: 10 pt. Integratie-conclusie: 10 pt.	40 % van het puntenaantal
Brongebruik	totaal te behalen punten: 10 pt.	10 % van het puntenaantal
Startpunten	10 pt.	10 % van het puntenaantal

Tabel 3 puntentoekening beoordelingsformulier synthesesetekst

Omdat de strategieën even zwaar wegen is er in totaal een gelijk aantal punten te verdienen. Voor het onderdeel organiseren zijn deze punten over twee deelvaardigheden verdeeld; voor het onderdeel integreren zijn deze punten over drie deelvaardigheden verdeeld. Daarnaast kan er een relatief klein aantal punten worden behaald met het zogenaamde ‘brongebruik’. Dit betreft de bronvermelding volgens de opgegeven regels én het gebruik van de opgegeven vier bronnen. Voor dit laatste punt geldt dat er ook puntenaftrek kan geschieden, omdat de strategieën toepassen bij meerdere bronnen een moeilijkere taak is. Het totaal te behalen punten is 90; men krijgt er 10 bij aanvang omdat er niet lager dan een 1 kan worden gescoord. Het totaal aantal punten dient door 10 te worden gedeeld om het rapportcijfer vast te stellen.

Het beoordelen van het resultaat van deze variabele – het toetscijfer (Y1) – zal worden bepaald aan de hand van een streefnorm. Om deze vast te stellen, zal drie collega’s van de sectie Nederlands van het Vossius Gymnasium een synthesesetekst worden voorgelegd die gemiddeld heeft gescoord. Men wordt gevraagd een percentage te bepalen van het aantal leerlingen dat volgens hen op dit niveau dient te hebben gescoord. Het gemiddelde van de genoemde percentages bepaalt de ondergrens van de hier gehanteerde streefnorm.

De tweede resultaatmeting (Y2) heeft betrekking op de succesverwachting van de leerlingen. Op basis van een voor- en een nameting wordt vastgesteld of de leerlingen na de lessen er een groeiend vertrouwen in hebben dat hun eigen teksten VWO 5 niveau zullen hebben. Zij maken deze inschatting op basis van een inleiding en een conclusie van een VWO 5 literatuurscriptie die door een docent Nederlands van het Vossius Gymnasium met een 10 is beoordeeld (zie bijlage 3).

9 Verslag uitvoering ontwerp en effectmetingen

De lessen zijn in grote lijnen verlopen zoals gepland. De leerlingen hebben in alle lessen actief en taakgericht gewerkt. Een tweetal oefeningen werd anders uitgevoerd dan verwacht. De eerste betrof de organisatie (thematiseren en relateren) van de bronteksten over de identiteit van Amsterdam, onderdeel van les 2. Analyse van het gebruikte materiaal leert dat de meeste groepjes de bronnen wel op thema organiseerden. Bij twee van de vijf groepjes hadden de thema's echter geen betrekking op de vraagstelling. Ik heb dit ter plekke bijgestuurd, maar dit bleek voor het betreffende groepje niet eenvoudig. Daarnaast had slechts de helft van de groepjes de fragmenten aan elkaar gerelateerd. Bij de groepjes die dat wel hadden gedaan viel op dat hun brongebruik minder divers was. Mogelijk zien we deze observaties terug in de resultaten van de deelstrategieën van organiseren.

In les 4 hield een aantal leerlingen een andere classificatie van de scriptie-onderdelen aan dan verwacht; in sommige gevallen werd daardoor een (in mijn ogen) kwalitatief goede conclusie als slecht beoordeeld en vice versa. De hierboven in punt 8 geformuleerde hamvraag kan positief beantwoord worden; de observanten noemden verscheidene argumenten van groepsgenoten die gerelateerd waren aan de integratievaardigheden behandeld in les 3. Jammer was wel dat ik vervolgens vergat deze koppeling expliciet te maken. Mogelijk heeft dit gevolgen voor de beklijving van de strategie integratie.

Uit de evaluatie-opdracht na les 4 (waarbij de leerlingen gevraagd werd do's en don'ts te formuleren) bleek dat achttien leerlingen procesgerelateerde tips gaf. In de meeste gevallen hadden deze tips betrekking op het op thema organiseren van bronteksten. Drie leerlingen benoemden daarnaast het contrasteren van bronteksten. Vijf leerlingen benoemden integratiestrategieën; in de meeste gevallen bestond hun tip eruit dat men zelf iets aan de argumenten toe diende te voegen. Een enkeling noemde het belang van de weging van argumenten. Een aantal leerlingen gaf de tip om bronteksten te scannen (do's) in plaats van letterlijk op te lezen (don'ts). Zij leken de als verkeerd bestempelde strategie van schrijver Chiel, die letterlijk alles voorlas in het filmpje, te vertalen naar 'scannend lezen'.

Het uitvoeren van de effectmetingen, dat wil zeggen: de toets, de retrospectieve voormeting en de voor- en nameting van de succesverwachting, zijn zonder noemenswaardige discrepanties uitgevoerd. Alle leerlingen waren binnen 60 minuten klaar met het uitvoeren van de metingen. De presentie van de leerlingen was hoog. Eén leerling is afwezig geweest bij les 2. Twee toetscijfers zijn niet meegenomen in de berekeningen. Beide leerlingen waren betrokken bij een aantal incidenten waardoor zij twee lessen hebben gemist. Bij de retrospectieve voormeting waren in beide gevallen louter enen aangekruist.

In de beoordeling van de toets was het soms moeilijk hoe de strategieën organisatie en integratie te beoordelen. Het kwam voor dat er in een tekst sprake was van een organisatie van tekstfragmenten op contrast doordat de bronnen aan elkaar waren gecontrasteerd, waarbij eveneens telkens per bron een eigen toevoeging (een deelstrategie van integratie) was geformuleerd. In feite werden zo het theoretisch kader en de conclusie door elkaar gezet. Deze structuur is niet wenselijk, maar is in de lessen niet als zodanig behandeld. Daarom is er in deze gevallen punten toegekend voor het inzetten van de geleerde strategieën, terwijl de tekst niet de beoogde opbouw had. Ik kom hier in de terugblik op terug.

10 Presentatie effectmetingen

10.1 Toetscijfers

De hypothese voor het resultaat aangaande de toetscijfers (Y1) was dat als leerlingen in 4 VWO door middel van leren door observeren (X1) zich bewust worden van effectieve leerstrategieën van het schrijfproces bij het schrijven van een synthesesetekst, de kwaliteit van hun syntheses teksten zou verbeteren. De norm hiervoor gold de beoordeling van een drietal docenten van de sectie Nederlands van het Vossius Gymnasium. Ik heb hen een door mij nagekeken synthesesetekst met een gemiddeld cijfer voorgelegd – het gemiddelde toetscijfer was een 6,7 (in onderstaande tabel, tabel 4, zijn het verzamelbereik en de frequentie opgenomen van de behaalde cijfers). Ik heb de docenten gevraagd hoeveel gemaakte toetsen volgens hen ten minste van dit niveau zou moeten zijn; met andere woorden, hoeveel leerlingen volgens hen dit cijfer ten minste zou moeten hebben behaald. De docenten legden de lat hoog door de norm op 40 % te zetten. Desondanks is het resultaat behaald; 47% van de leerlingen in de interventie haalden een 6,7 of hoger.

<i>Verzamelbereik</i>	<i>Frequentie</i>	<i>Percentage</i>
3	0	0
4	1	4
5	1	4
6	5	18
6,6	8	29
6,7	2	7
6,8	1	4
7	3	11
8	2	7
9	4	14

10	1	4
Meer	0	0

Tabel 4 Verzamelbereik en frequentie toetscijfers

1.1.1 Resultaten beoordelingsitems organisatie en integratie

Om de toetsresultaten nog nauwkeuriger te analyseren, is ook de beoordeling van de beide strategieën in kaart gebracht. De door de leerlingen gemaakte toetsen zijn door mij beoordeeld op de toetsitems organiseren op thema (O-thema), het contrasteren van argumenten (O-contrast), integreren door de weging van argumenten (I-weging), integreren door het toevoegen van argumenten (I-toevoeging) en het integreren door conclusies te trekken op basis van de voorgaande argumenten (I-conclusie).

De gemiddelde scores voor O-thema en O-organisatie zijn respectievelijk 11,79 en 10,70 (zie tabel 5). Daar voor beiden maximaal 20 punten behaald kon worden, hebben de leerlingen voor deze vaardigheid gemiddeld vrij hoog gescoord (N.B. de volledige puntentelling is aangegeven op het beoordelingsformulier, zie bijlage 3). De spreiding voor beide items is echter vrij groot (zie tabel 5). Dit geldt met name voor het item O-contrast. Hiervoor hebben 7 leerlingen de maximum score van 20 punten hebben behaald tegen 5 leerlingen met 0 punten. De integratie deelvaardigheden laten wat betreft de spreiding een stabiel beeld zien. Voor I-weging is gemiddeld 7,43 gescoord bij een maximum van 10 punten. Ook voor I-toevoeging konden maximaal 10 punten worden gescoord; voor dit item hebben de leerlingen met 6,29 punten gemiddeld lager gescoord. Voor I-conclusie is gemiddeld het hoogst aantal punten gescoord: 12,14 punten (bij een maximum van 20 punten), terwijl daar de spreiding kleiner is dan voor beide items organisatie.

	Gem.	SD
<i>O-thema</i>	11,79	6,97
<i>O-contrast</i>	10,79	7,42
<i>I-weging</i>	7,43	2,71
<i>I-toevoeging</i>	6,29	3,17
<i>I-conclusie</i>	12,14	5,64

Tabel 5 Gemiddelden en standaarddeviatie toetsitems

Om de betrouwbaarheid te bepalen van de componenten organisatie en integratie zijn deze onderworpen aan een factoranalyse (zie tabel 6). Deze tabel laat de vijf items zien die ieder zijn

gecombineerd met de twee componenten (de O- component en de I-component). De beide O-componenten hebben een betrouwbaarheidsscore van boven de 0.8; hetzelfde geldt voor I-weging en I-Conclusie, zij het dat deze negatief gecorreleerd zijn. Dat wil zeggen, als je hoog scoort op organisatie, scoor je laag op I-toevoeging. Voor de tweede component geldt dat als je hoog scoort op I-weging, je laag scoort op I-conclusie. Kortom, de O-component is goed gemeten; de Integratie-component levert vreemde resultaten op, deze componenten hangen niet of negatief samen.

	Component	
	1	2
O_Thema	,846	-,050
O_Contrast	,880	,147
I_Weging	-,023	,826
I_toevoeging	-,575	-,005
I_Conclusie	-,080	-,810

Tabel 6 Betrouwbaarheid componenten organisatie en integratie

1.1.2 Correlatie toetsscores en beoordelingsitems

De toetsscores blijken vooral gebaseerd op de twee organisatiescores; deze correleren met het uiteindelijke cijfer (zie tabel 7). Wat verder opvalt is dat de items onderling niet correleren, behalve de beide organisatiescores. Dat wil zeggen dat geen van de items een voorspellende waarde heeft voor de andere items; dus als je hoog scoort op I-weging zegt dat nog weinig over de behaalde score voor I-conclusie. De vijf items opereren, kortom, onafhankelijk van elkaar. De som van de vijf rubrieken laat echter wel een mooie correlatie met de toetscijfers zien: 0,91 (zie tabel 8).

		Toets	O_Thema	O_Contrast	I_Weging	I_toevoeging	I_Conclusie
Toets	Pearson Correlation	1	,790**	,800**	,054	-,164	,161
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,785	,404	,412
	N	28	28	28	28	28	28

Tabel 7 Correlatie toetscijfers met beoordelingsitems

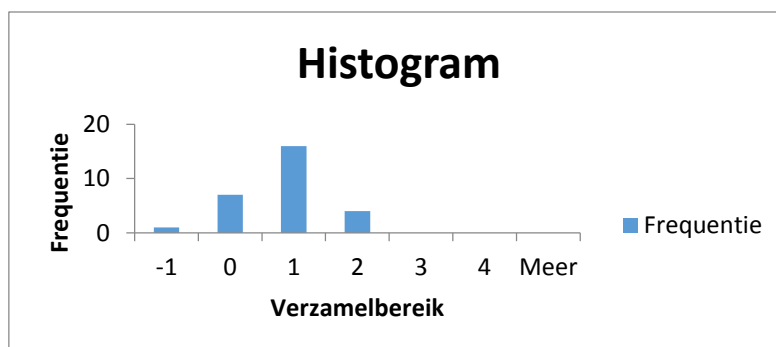
Correlations			
		Toets	Scorestotaal
Toets	Pearson	1	,971**
	Correlation		
	Sig. (2-tailed)		
	N	28	28

Tabel 8 De som van de vijf toetsrubrieken

10.2 Voor- en nameting succesverwachting

De hypothese voor resultaat Y2, de succesverwachting, was dat als leerlingen in 4 VWO door middel van leren door observeren (X1) zich bewust worden van effectieve leerstrategieën van het schrijfproces bij het schrijven van een synthesesetekst, zij er vertrouwen in hebben dat zij voor dit tekstgenre op VWO 5 niveau kunnen presteren. Om deze succesverwachting te meten is hen zowel voorafgaand aan de lessenserie als achteraf een inleiding en een conclusie voorgelegd van een literatuurscriptie uit V5. Deze scriptie is geschreven door een leerling uit een V5 klas van een collega Nederlands van het Vossius Gymnasium en is door deze docent beoordeeld met het cijfer 10. Op basis van dit verslag is de leerlingen uit de interventie gevraagd een inschatting te maken van hun eigen niveau door op een schaal 0 en 4 (helemaal oneens-helemaal eens) aan te geven in hoeverre hun eigen schrijfkwaliteiten beantwoordden aan dit niveau.

De gemiddelde scores voor de voor- en nameting van succesverwachting zijn respectievelijk 2,25 (SD 0,52) en 3,07 (SD 0,86). Een t-toets wijst uit dat het verschil tussen deze gemiddelden significant is (de p-waarde is 0,00000204). De winst is in meer dan de helft van de gevallen één punt opgeschoven op een ordinale schaal; in vier gevallen zelfs twee punten (zie figuur 1). Eén leerling had een negatieve uitkomst. Zij was als enige eenmaal afwezige geweest (les 2).



Figuur 1 Histogram winst van voor- en nameting succesverwachting

10.3 Retrospectieve voormeting

De retrospectieve voormeting heeft als doel de reeds aanwezige kennis bij de leerlingen vast te stellen om zo de behaalde toetsresultaten in perspectief te kunnen zetten. De test bestond uit een zestal stellingen. Leerlingen konden aangeven door middel van cijfers tussen de 1 en 5 of ze het helemaal eens dan wel helemaal oneens waren met de gegeven stelling. Om onderstaande tabellen beter te kunnen duiden, vermeld ik hier nogmaals de vragen:

1. Ik ben door de afgelopen vier lessen beter geworden in het schrijven van een synthesesetekst.
2. Het leren groeperen van argumenten uit bronteksten heeft me veel opgeleverd.
3. Het leren relateren (contrasteren) van argumenten uit bronteksten heeft me veel opgeleverd.
4. Het groeperen en relateren vond ik moeilijk.
5. Het leren integreren van argumenten naar een eigen conclusie vond ik zinvol.
6. Het leren integreren vond ik moeilijk.

Gemiddeld liggen alle antwoorden rechts van het midden (zie tabel 9). Dat betekent dat de verschillende componenten gemiddeld genomen als zinvol, maar ook als moeilijk zijn beoordeeld. In het oog springen de hoge uitkomsten bij de component integratie. Opvallend is dat dit component het minste correlatie vertoonde met het toetscijfer (zie tabel 7). Een factoranalyse van de retrospectieve voormeting met het toetscijfer, de voor- en nameting succesverwachting en de winst daarvan laat zien dat de eerste vraag van de retrospectieve voormeting en de nameting succesverwachting de hoogste correlatie vertonen (zie tabel 10).

	Gem.	SD
rvm 1	2,71	1,01
rvm 2	2,96	0,79
rvm 3	2,82	0,82
rvm 4	2,98	0,83
rvm 5	3,79	0,69
rvm 6	3,5	1,14

Tabel 9 Gemiddelden en standaarddeviatie items retrospectieve voormeting (1=helemaal oneens; 5=helemaal eens)

		Winst	Toets	nam sv	voorm sv
rvm 1	Pearson Correlation	,535**	,350	,536**	,141
	Sig. (2-tailed)	,003	,068	,003	,474
	N	28	28	28	28
rvm 2	Pearson Correlation	,177	,460*	,233	,140
	Sig. (2-tailed)	,368	,014	,232	,478
	N	28	28	28	28
rvm 3	Pearson Correlation	,146	,271	,123	,000
	Sig. (2-tailed)	,459	,163	,533	1,000
	N	28	28	28	28
rvm 4	Pearson Correlation	,029	-,001	,115	,150
	Sig. (2-tailed)	,885	,997	,560	,445
	N	28	28	28	28
rvm 5	Pearson Correlation	,122	,196	,365	,434*
	Sig. (2-tailed)	,535	,318	,056	,021
	N	28	28	28	28
rvm 6	Pearson Correlation	-,154	-,191	-,198	-,113
	Sig. (2-tailed)	,434	,330	,312	,566
	N	28	28	28	28

Tabel 10 Correlatie retrospectieve voormeting, winst succesverwachting, toets, voor- en nameting succesverwachting

11 Conclusie en discussie

In deze studie gingen we na of het inderdaad zo is dat wanneer leerlingen in 4 VWO door middel van leren door observeren (X1) zich bewust worden van effectieve leerstrategieën van het schrijfproces bij het schrijven van een synthesesetext, de kwaliteit van hun syntheseseteksten verbetert (Y1) en zij er vertrouwen in hebben dat zij voor dit tekstgenre op VWO 5 niveau kunnen presteren (Y2).

Het beoogde resultaat van de toetscijfers (Y1) is behaald; 7% van de klas scoorde hoger dan de sectieleden Nederlands hadden geschat. Deze uitkomst is in lijn met de positieve resultaten die in eerdere onderzoeken zijn behaald met schrijven door middel van observerend leren (Braaksma, Rijlaarsdam, Van den Bergh, & Van Hout-Wolters, 2004; Rijlaarsdam 2005;

Raedts, Daems, Van Waes, & Rijlaarsdam, 2009).

Het toetscijfer is opgebouwd uit de beoordelingsitems organisatie (thema en contrast) en integratie (weging, toevoeging en conclusie). De leerlingen hebben de meeste punten behaald voor de beide organisatie-items en het item integratie-conclusie. Uit de factoranalyse blijkt dat de toetsscores dan ook vooral zijn gebaseerd op de twee organisatiescores, deze correleren met het uiteindelijke cijfer. Beide organisatiestrategieën zijn in filmpjes gemodelleerd, alleen voor het thematiseren van bronteksten is zowel een sterke als een zwakke schrijver getoond. Resultaten van het onderzoek van Braaksma et al. (2004) en Raedts et al. (2009) geven aanleiding om het hier behaalde positieve resultaat te wijten aan dit ontwerpprincipe.

De resultaten van de factoranalyse tussen de organisatie component en de integratie component laten verder zien dat organisatie strategieën goed gemeten zijn, maar dat de integratie strategieën vreemde resultaten opleveren; deze hangen niet of negatief samen. Dit kan een aantal redenen hebben. Het kan zijn dat de meting niet goed is, dat wil zeggen dat de categorieën niet juist zijn gekozen of dat de puntentoekenning niet klopt. Daarnaast kan het liggen aan de complexiteit van de gevraagde vaardigheden. In eerder onderzoek werd al vastgesteld dat een te complexe schrijftaak voor onervaren en zwakke schrijvers problemen opleverde in het aanleren ervan (Braaksma et al., 2004; Rijlaarsdam, 2005; Raedts et al., 2009).

Dezelfde verklaring geldt mogelijk voor het gebrek aan samenhang tussen de componenten organisatie en integratie die eveneens uit de factoranalyse naar voren kwam. Hieruit blijkt dat de teksten nogal verschillen in sterke en zwakke punten; de toetsscores representeren, met andere woorden, verschillende constructen. Dat wil zeggen dat personen met eenzelfde cijfer vaak op verschillende componenten hebben gescoord. Ook de organisatie component vraagt mogelijk zoveel van de leerlingen dat ze daarnaast nog weinig aandacht kunnen besteden aan de integratie component. Dit betekent dat er meer aandacht besteed moet worden aan de consolidatie van de integratie strategie.

De grillige uitkomsten van de factoranalyse voor de integratie strategie houden daarnaast mogelijk verband met het verschil in genre tussen het geoefende materiaal (de inleidingen en conclusies van de literatuurscripties uit klas 5) en de toets (het schrijven van een betoog). Bovendien is de vaardigheid integratie complexer dan de vaardigheid organisatie; deze bestaat immers uit drie deelvaardigheden. In welke mate de verschillende ontwerpprincipes van les 1 en 2 (organisatie) en 3 en 4 (integratie) hebben bijgedragen is niet gemeten.

De uitkomsten van de metingen van de succesverwachting (Y2) vallen opvallend beter uit dan bij het onderzoek van Raedts et al. (2009); deze onderzoekers hebben na hun interventie geen verbetering kunnen vaststellen in de door de leerlingen ervaren succesverwachting (2009, p

143). Eerder onderzoek bleek wisselende uitslagen te geven (zoals geciteerd in: Raedts et al., 2009). Het meest positief waren de uitslagen in deze onderzoeken gemeten direct na het modelleren van een leertaak; hoe sneller de meting na de toets werd uitgevoerd, des te lager was de succesverwachting (ibidem). Deze context maakt de positieve uitslag van dit onderzoek nog opvallender, daar de nameting succesverwachting direct na de toets is uitgevoerd.

De verbetering van het toetscijfer (Y1) is in de eerste plaats vastgesteld aan de hand van een vastgestelde norm. Ook de retrospectieve voormeting, dat met terugwerkende kracht het geschatte startniveau moet meten, dient ervoor het toetscijfer in perspectief te kunnen plaatsen. De resultaten van de retrospectieve voormeting laten voor elk item een positief resultaat zien, dat wil zeggen, alle items scoren boven de 2,5 (van 5). Achteraf moet worden vastgesteld dat de items niet meten wat het startniveau van de leerlingen was voor de strategieën organisatie en integratie. De items zijn evaluatief van aard; de meting is daarmee een terugblik waarmee de leerlingen met name hebben kunnen aangeven of zij de strategieën als zinvol hebben ervaren. Dit verklaart mogelijk ook de lage correlaties met het toetscijfer, de voor- en nameting succesverwachting en de winst daarvan. Het probleem bij deze meting was dat niet naar een verbetering kon worden gevraagd, omdat de strategieën nieuw waren voor de leerlingen. Het had de voorkeur gehad om de voormeting uit te voeren door middel van een vergelijkbare toets. Helaas kon die wegens praktische omstandigheden niet plaatsvinden.

12 Terugblik

Uit het bovengaaende kan geconcludeerd worden dat in de interventie de beide deelvaardigheden van de strategie organiseren, organiseren op thema en het contrasteren van bronteksten, effectief zijn gebleken voor het schrijven van syntheseseteksten. De deelstrategieën voor het integreren van bronteksten bleken apart van elkaar succesvol te kunnen worden uitgevoerd, maar niet tegelijk. Voor de lessen synthesesetext schrijven is het daarom raadzaam een aantal zaken in het vervolg anders aan te pakken. In de eerste plaats dienen de deelstrategieën apart te worden geïnstrueerd en geoefend te worden. Met name de deelstrategieën integratie zijn te complex voor beginnende schrijvers. Voor beide strategieën geldt bovendien dat het enige tijd duurt voordat deze strategieën bij leerlingen zijn ingeslepen. Deze dienen daarom langer en herhaaldelijk te worden aangeboden.

Verder is het oefenmateriaal voor de lessen integratie beter van hetzelfde genre als de toets. Het is daarom zaak om gemaakte toetsen te bewaren om deze in het vervolg te kunnen gebruiken als lesmateriaal.

De onwenselijke structurering – de vermenging van het theoretisch kader en de conclusie – van sommige betogen kan op twee manieren worden verbeterd. In de eerste plaats dient het

verband tussen strategie en structuur aan de orde te komen in de lessen. In de tweede plaats liggen er verbeterkansen bij de toetsing. Beter dan het schrijven van een betoog kan men de vaardigheden toetsen door middel van een uiteenzetting, die ten minste een theoretisch kader en een conclusie dient te bevatten.

Op basis van het voorgaande is een aanbeveling voor verder onderzoek aandacht voor de relatie tussen tekststructuur en schrijfstrategie. Mogelijk draagt een expliciete verwerking hiervan bij aan de verdere verbetering van het schrijven van syntheses teksten op basis van observerend leren.

Bijlage 1 Lesopzetten

Les 0

Vanwege de beperkte tijd zal ik voorafgaand aan de eerste les een introductie geven op de lessenserie synthesetekst schrijven. De lessen ga ik geven aan klas 4C van het Vossius Gymnasium. Mijn collega Lidy Bisseling geeft deze klas dit schooljaar Nederlands, ik ben gedurende deze lessenserie een gastdocent. Tijdens de introductie bespreek ik de inhoud van de lessen. Ik noem de 6 stappen van het schrijfproces, de hier toegepaste methode van leren-door-observeren, en vertel de leerlingen dat zij onderdeel uitmaken van een onderzoek hierover. Daarnaast leg ik de regels uit (zie voor dit alles de bijbehorende hand-out, bijlage 2). Het facultatief bijwonen van mijn lessen levert een onbetrouwbaar resultaat op van mijn onderzoek, dus de regels voor aanwezigheid worden streng gehandhaafd.

Welke klas?	V4
welk lesuur?	5 ^{de} lesuur (45 min.)
Model DA	Les 1 Organiseren
Beginsituatie	<p>In klas 3 hebben de leerlingen een betogende tekst moeten schrijven na aanleiding van een tweetal krantenartikelen.</p> <p>De voorkennis over deze module zal ik kort activeren door de klassikale vraag te stellen: weet je nog waar de nadruk op werd gelegd in de lessen in klas 3? Wat was het belangrijkste leermiddel om dat betoog te schrijven?</p> <p>Hierna leg ik de leerlingen het doel uit van deze lessen module (voor de inhoud verwijs ik naar de hand-out, bijlage 2).</p> <p>De voorkennis wordt verder geactiveerd aan de hand van een filmpje waarin twee studenten tonen hoe zij omgaan met het organisatorische aspect van het schrijfproces: het relateren van bronnen. Ben is een sterke schrijver en Chiel een zwakke.</p>
Leerdoelen	<p>1. De leerlingen kunnen bronteksten per thema groeperen en relateren (contrasteren).</p>

Leeractiviteiten	<ol style="list-style-type: none"> 1. De leerlingen bekijken het filmpje over bronteksten organiseren van Ben en Chiel aan de hand van twee kijkvragen: <ul style="list-style-type: none"> - Wie van de twee is de beste schrijver? - Wat zijn kenmerkende verschillen (leerdoel 1)? (12 min.) <i>Bloom: analyseren</i> 2. De leerlingen lezen een samenvatting van een drietal argumenterende teksten over eenzelfde onderwerp (het tropisch regenwoud) en benoemen in eigen woorden de tussenstappen die nodig zijn om de verschillende argumenten per thema te ordenen (leerdoel 2). (8 min.) <i>Bloom: analyseren</i> 3. De leerlingen bekijken een filmpje waarin het groeperen en relateren van tekstfragmenten op een stormboard wordt gemodelleerd en benoemen in eigen woorden de verschillen tussen hun eigen tussenstappen en die op het filmpje worden getoond (Leerdoel 2). (15 min.) <i>Bloom: analyseren</i>
Groeperingsvorm	<ol style="list-style-type: none"> 1. Klassikaal 2. In groepjes van 3 3. In groepjes van 3
Materiaal	<ul style="list-style-type: none"> - Hand-out lessenserie (zie bijlage 2) - Voormeting, incl. inleiding en conclusie scriptie klas 5 - URL filmpje Ben en Chiel http://145.18.11.72/Projecten/Gert/Presentations/webpresentations.htm - Een hand-out met daarop een drietal tekstfragmenten van betogen over het behoud van het tropisch regenwoud (zie bijlage 3) - URL filmpje stormboard: https://www.youtube.com/watch?v=TkyjiQtqic4

Onderwijs-activiteiten	<ul style="list-style-type: none"> - Ik leid tijdens de activering van de voorkennis het klassengesprek over de module bronteksten schrijven in klas 3 en de evaluatie van het filmpje van Ben en Chiel. Belangrijk is dat zij zien dat Ben (de beste schrijver) de bronnen parafraseert en al tijdens het lezen relateert en dus contrasteert. Chiel daarentegen blijft hangen in het letterlijk oplezen van alle informatie en gaat al schrijven voordat hij overzicht heeft (heeft nagedacht). - Ik geef instructie voor de denkoefening over de tussenstappen die nodig zijn om bronnen op thema te organiseren. - Ik zet het filmpje van de gemodelleerde organisatiestrategie aan en geef daarna de opdracht hun eigen strategie met die van het filmpje te vergelijken. Om te kunnen beoordelen wat deze gesprekken opleveren, luister ik goed en vraag de klassendocent hetzelfde te doen. - Aan het einde van de les laat ik de leerlingen individueel een inschatting maken van hun eigen niveau voor syntheses teksten schrijven aan de hand van een zeer goed beoordeelde literatuurscriptie uit VWO 5. Dit is de voormeting van het resultaat (Y2) dat ik na deze lessenserie wil evalueren.
Evaluatie	<p>Schrijf op een uitgedeelde post-it van welke activiteit je het meest geleerd hebt.</p>

Verantwoording keuzes lessenserie

Deze korte lessenserie heeft als doel het schrijven van een tekst op basis van bronnen. Het proces van syntheses teksten schrijven bestaat uit zes stappen: 1) Het *lezen* (en begrijpen) van bronteksten, 2) De relevante informatie *selecteren*, 3) De gevonden informatie *organiseren* (groeperen en relateren), 4) De informatie *integreren* tot een conclusie, 5) De syntheses tekst *schrijven*, en 6) De syntheses tekst *reviseren*. Vanwege de beperkte tijd kunnen niet al deze stappen worden doorlopen. Het accent ligt in deze vier lessen op het ***organiseren*** en ***integreren*** van bronteksten. De

(gehele) bronteksten lezen en de selectie van fragmenten zal daarom voorafgaand aan de lessen plaatsvinden en in samengevatte vorm aan de leerlingen worden aangeboden. In de toets komt het **schrijven** van een synthesetekst ten slotte ook aan bod.

Voor de didactische keuzes in deze vier lessen zoals het modelleren (leren-door-observeren) en de keuzes voor de strategieën organiseren en integreren verwijs ik naar de uitwerking van de vakdidactische literatuur.

Verantwoording doelen module

In de eerste plaats is deze module syntheseschrijven voor klas 4 een voorbereiding op de literatuurscriptie in klas 5. De doelen sluiten tevens aan bij eindterm 14 van Domein C schrijfvaardigheid: 'De kandidaat kan vanuit verstrekte en/of verzamelde informatie relevante inhoudselementen ontwikkelen, kiezen en ordenen voor een te schrijven tekst'. Syntheseteksten schrijven sluit bovendien aan bij de 21^e-eeuwse vaardigheden kritisch denken, probleemoplossend vermogen en creatief denken. Ten slotte kan genoemd worden dat de module twee stellingen in de praktijk brengt die zeer recentelijk zijn geformuleerd in het 'Manifest Nederlands op school'. De didactiek van het leren-door-observeren is gericht op denkvaardigheidsonderwijs waar in stelling 2 'Doen maar ook denken' uitdrukking is gegeven. Ook aan stelling 3 'Vorm maar ook inhoud', wat wil zeggen dat het Nederlands zelf weer onderwerp moet worden het vak Nederlands, wordt tegemoet gekomen in deze module. Het bronmateriaal dat in les 2 wordt aangeboden aan de hand van de vraagstelling: 'Amsterdam, stad van de vrijheid?', gaat onder andere over de manier waarop in de 17^{de}-eeuwse poëzie propaganda wordt gevoerd voor de Amsterdamse overheid. In les 4 bestaat het lesmateriaal uit literatuurscripties van het vak Nederlands van klas 5 en het bronmateriaal voor de toets betreft een aantal artikelen over de actuele discussie over de Nederlandse literatuurlijst.

Volgens Ebbens en Ettekoven wordt betekenis gegeven aan de lesstof door de gebruikswaarde van kennis te benoemen (2005, p. 23). Daarom komen de eerste twee van bovengenoemde doelen aan bod tijdens de introductie (zie hand-out, bijlage 2).

Verantwoording les 1

Gerard Westhoff bespreekt in zijn boek over elementaire leerpsychologie dat mensen het meest leren en onthouden wanneer een zo breed mogelijk netwerk in de hersenen tegelijkertijd wordt aangesproken (Westhoff, 2009). Het is daarom belangrijk om te beginnen met de activering van een zo breed mogelijk kennisgebied. Ik besteed hier daarom ruim aandacht aan. In de eerste plaats in het gesprek over de module in klas 3. In de tweede plaats tijdens het kijken en bespreken

van het filmpje van Raedts (Ben en Chiel). De kijkvraag ‘Wie is de beste auteur?’ biedt geen informatie en doet daarom een beroep op bij hen bestaande voorkennis. Het activeren van een breed netwerk (waarvoor Westhoff de metafoor van een flipperkast kiest) beperkt zich uiteraard niet tot de activering van voorkennis.

In deze les – en dit geldt tevens voor de gehele lessenserie – wordt het samenwerkend leren nadrukkelijk gestimuleerd. Volgens Ebbens en Ettekoen is leren het meest effectief wanneer kennis wordt verworven door oefening en actieve integratie (2005, p. 91).

Verantwoording bronmateriaal les 1

Het filmpje over het lezen van bronnen door Ben en Chiel is afkomstig van Mariet Raedts et al. Dit filmpje toont een goede en een slechte schrijver (hier nog lezer). In het artikel van Raedts et al komt naar voren dat leerlingen meer leren van het observeren van zowel een slecht als een goed voorbeeld (2009, p. 143-144).

De teksten over het tropisch regenwoud en het bijbehorende filmpje van Stormboard’ zijn afkomstig van de online cursus ‘synthesetekst schrijven’. De auteurs zijn Nina Vandermeulen, Sarah Bernolet en Gert Rijlaarsdam. Deze cursus maakt onderdeel uit van een groot aantal online modules, tezamen Calliope genaamd. Deze concentreren zich op diverse vaardigheden die centraal staan in een zakelijke en wetenschappelijke omgeving, aldus de website. Deze modules worden aangeboden door Universiteit van Antwerpen.

welke klas?	V4
welk lesuur?	5 ^{de}
Model DA	Les 2 Organiseren
Beginsituatie	Om de voorkennis te activeren zal klassikaal de vraag worden gesteld wat de twee stappen zijn die aan de orde dienen te komen bij het organiseren van bronmateriaal.
Leerdoelen	<ol style="list-style-type: none"> 1. De leerlingen kunnen de geselecteerde tekstfragmenten groeperen aan de hand van een vraagstelling. 2. De leerlingen kunnen de verschillende tekstfragmenten fragmenten aan elkaar relateren

Leeractiviteiten	<ol style="list-style-type: none"> 1. De leerlingen ordenen hardop denkend de uitgedeelde tekstfragmenten op een zelf geformuleerde thema's die aansluiten bij de vraagstelling. (Leerdoel 1) (20 min) <i>Niveau Bloom: analyseren</i> 2. De leerlingen contrasteren hardop denkend de tekstfragmenten aan elkaar. (leerdoel 2) (10 min.) <i>Niveau Bloom: evalueren</i>
Groeperingsvorm	<ol style="list-style-type: none"> 1. In groepjes van 3 2. In groepjes van 3
Materiaal	<p>Tekstfragmenten over het thema 'de identiteit van Amsterdam(mers), (zie bijlage 4):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mak, Geert. <i>Een kleine geschiedenis van Amsterdam</i>. - Spies, Marijke. (1999). "Vrijheid, vrijheid": poëzie als propaganda, 1565-1665', pp. 71-98. In: <i>Vrijheid; Een geschiedenis van de vijftiende tot de twintigste eeuw</i>. Red. E.O.G Haitsma Mulier en W.R.E. Velema. Amsterdam: Amsterdam University Press. - Shorto, Russell. (2013). <i>Amsterdam; Geschiedenis van de meest vrijzinnige stad ter wereld</i>. Amsterdam Ambo Anthos uitgevers. - A3 vellen met de voorgedrukte kolommen 'voor' en 'tegen' - Twee teksten over evalueren (huiswerk), (zie bijlage 5).
Onderwijsactiviteiten	<ul style="list-style-type: none"> - Ik activeer hun voorkennis door te vragen welke onderwerpen de vorige les zijn behandeld. Belangrijk is dat wordt besproken dat organiseren bestaat uit twee stappen: groeperen en relateren (contrasteren).

	<ul style="list-style-type: none"> - Ik geef de instructie voor de opdracht waar zij de uitgedeelde tekstfragmenten gaan groeperen aan de hand van de vraagstelling: ‘Amsterdam, stad van de vrijheid?’ De fragmenten dienen te worden georganiseerd op thema. De fragmenten zijn per bron op een verschillende kleur afgedrukt. Deze komen (als het goed is) door elkaar te liggen). Om de nieuwe ordening te benadrukken, ontvangen de leerlingen gekleurde stickers die op de fragmenten met hetzelfde thema worden geplakt.
Evaluatie	De leerlingen maken op een uitgedeeld blaadje de volgende zin af: ‘Over het organiseren van bronmateriaal heb ik vandaag geleerd dat’
Huiswerk	De leerlingen lezen de twee teksten over evalueren (zie bijlage 5)

Verantwoording

In deze les passen de leerlingen de strategie organiseren toe op lesmateriaal dat veel dichter bij het vak Nederlands staat. De teksten die zijn uitgekozen, belichten de vermeende vrijgevochten en tolerante identiteit van Amsterdam(mers) vanuit verschillende perspectieven. In recent wetenschappelijk onderzoek is binnen de neerlandistiek en de literatuurwetenschappen culturele identiteit een belangrijk onderwerp. Met de keuze voor deze teksten wordt dus vormgegeven aan het eerder genoemde doel de inhoud van ons vak lesinhoud te laten zijn. Daarnaast is deze les een vertaling van bestaand lesmateriaal naar een eigen context, een van de eisen die gesteld worden aan deze opdracht. De opdracht heeft een hogere moeilijkheidsgraad dan het gemodelleerde organisatieproces laat zien. In de eerste plaats hebben de teksten een hoge moeilijkheidsgraad. Ten tweede komt er creativiteit kijken bij het benaderen van deze teksten aan de hand van de opgegeven vraagstelling. Dat geldt niet in de laatste plaats voor het verwerken van (verwijzingen naar) primaire bronnen uit de renaissance.

In het filmpje wordt gebruik gemaakt van een stormboard. Aangezien deze leerlingen niet eerder gewerkt hebben met dit mooie digitale middel, kies ik er nu vanwege de beschikbare tijd voor om de methode ‘analoog’ te imiteren. Ik kan me eventueel tijdverlies vanwege gedoe met digitale programma’s of laptops niet permitteren. In plaats daarvan krijgen de leerlingen A3 formaat papier waarop de thema’s kunnen worden geformuleerd. De tekstfragmenten worden ieder op

een aparte kleur afgedrukt en per fragment afgeknipt, zodat ermee geschoven kan worden en bij de verschillende thema's kunnen worden ingedeeld. Hiermee wordt benadrukt dat de bronnen niet per bron, maar per thema georganiseerd dienen te worden.

Verantwoording bronnen

De gebruikte fragmenten zijn opgenomen in de literatuurlijst.

De teksten over evalueren afkomstig van de module 'synthesetekst schrijven' van de Universiteit van Antwerpen. Auteurs: Nina Vandermeulen, Sarah Bernolet en Gert Rijlaarsdam.

welke klas?	V4
welk lesuur?	5 ^{de} (45 min.) Les 4 (zie MDA hieronder) is aansluitend.
Model DA	Les 3 Integreren
Beginsituatie	De leerlingen hebben thuis de twee teksten over evalueren gelezen. Ik wijs twee leerlingen aan om elke tekst in twee zinnen samen te vatten.
Leerdoelen	1. De leerlingen kunnen op basis van de evaluatie van een aantal argumenten een eigen standpunt innemen.

Leeractiviteiten	<ol style="list-style-type: none"> 1. De leerlingen vatten de beide teksten met het onderwerp evaluatie (zie bijlage 5) in enkele zinnen samen. (tijd: 10 min.) <i>Niveau Bloom: toepassen</i> 2. De leerlingen bekijken aan de hand van gerichte kijkvragen (zie bijlage 6) een video-opname van een tweetal studenten die hardop denkend een integratieproces naar een conclusie modelleren. (10 min.) <i>Niveau Bloom: analyseren</i> 3. De leerlingen beantwoorden vragen gericht op het proces van integratie: het evalueren met welke argumenten je het (on)eens bent en waarom, welke argumenten het zwaarst wegen, of ze zelf nog overwegingen of argumenten kunnen toevoegen en welk standpunt ze op basis van het voorgaande innemen. (Tijd 25 min.) <i>Niveau Bloom: Evalueren</i>
Groeperingsvorm	<ol style="list-style-type: none"> 1. Klassikaal/individueel 2. Groepjes van 2 3. Groepjes van 2
Materiaal	<ul style="list-style-type: none"> - Een vijftal vragen over het integratieproces (zie bijlage 6) - URL film: https://youtube.com/watch?v=iEhAFtZ3T6U
Onderwijs-activiteiten	<ul style="list-style-type: none"> - Ik leid het klassengesprek waarin ik enkele leerlingen vraag kort de inhoud van beide teksten in eigen woorden samen te vatten. - Ik deel de vragen uit (zie bijlage 6), bespreek klassikaal de theorie van integreren, dat wil zeggen de evaluatieve vragen die daarbij aan de orde komen. Vervolgens vraag ik de leerlingen om samen de vragen voorafgaand aan het

	filmpje goed door te nemen, zodat ze tijdens het kijken van het filmpje op de juiste aspecten letten.
Evaluatie	Les 4 is aansluitend aan les 3, dus hier laat ik een evaluatie achterwege.

Verantwoording:

Het proces van integreren wordt eerst in theorie aan de leerlingen aangeboden. De evaluatieve vragen (Met welke argumenten ben ik het eens? Met welke ben ik het oneens? En waarom? Welke argumenten wegen het zwaarst door? Wat zijn de belangrijkste argumenten? Kan je zelf nog iets toevoegen? Eigen argumenten, bedenkingen, ideeën? Wat kan je nu concluderen op basis van de argumenten?) lezen de leerlingen voordat het in het filmpje wordt gemodelleerd, zodat zij de stappen in het proces eerder en beter zullen herkennen. Het filmmateriaal en de bijbehorende vragen afkomstig van de module ‘synthesetekst schrijven’ van de online cursussen academische vaardigheden, Calliope genaamd. Universiteit van Antwerpen. Auteurs: Nina Vandermeulen, Sarah Bernolet en Gert Rijlaarsdam.

welke klas?	V4
welk lesuur?	6 ^{de} lesuur (45 min.)
Model DA	Les 4 Integreren
Beginsituatie	Les 3 wordt direct gevolgd door les 4, dus ik laat de activering van de voorkennis hier achterwege.
Leerdoelen	<ol style="list-style-type: none"> 1. De leerlingen kunnen de inleiding en conclusie van een literatuurscriptie uit V5 een scriptie analyseren op basis van de regel: dat wat de inleiding wordt aangekondigd, wordt in de conclusie geëvalueerd. 2. De leerlingen kunnen inleidingen en scripties uit klas V5 op basis van het voorgaande classificeren op niveau. 3. De leerlingen kunnen de conclusies van deze scripties beoordelen op de mate van integratie (worden de argumenten geëvalueerd; wordt er een eigen argument

	toegevoegd; wordt er op basis van de geëvalueerde argumenten een eigen conclusie getrokken)
Leeractiviteiten	<ol style="list-style-type: none"> 1. De leerlingen combineren de paren van een zestal inleidingen en conclusies van scripties die door elkaar zijn gelegd. (Leerdoel 1) 2. De leerlingen leggen hardop denkend deze paren op volgorde van zwak naar sterk. (leerdoel 2) 3. Een observant notuleert de argumenten voor de classificatie van de medeleerlingen. (leerdoel 2) 4. De observanten vergelijken de geobserveerde argumenten met de aspecten van integratie uit les 3 (deze zijn behandeld in de voorgaande les, dus die staan nog op het bord). (leerdoel 3)
Groeperingsvorm	<ol style="list-style-type: none"> 1. Groepjes van 4, waarvan één observant 2. Groepjes van 4, waarvan één observant 3. Groepjes van 4, waarvan één observant 4. Klassikaal
Materiaal	<ul style="list-style-type: none"> - Een zestal inleidingen en conclusies van scripties uit klas VWO 5, zeven maal gekopieerd. <p>N.B. Materiaal alleen hard-copy beschikbaar, daarom niet opgenomen in de bijlagen.</p>
Onderwijs-activiteiten	<ul style="list-style-type: none"> - Instructie opdracht combineren inleidingen en conclusies. Aandachtspunten zijn het hardop denken van de uitvoerders, en de notulering van de observanten. Hun kijkopdracht luidt: op basis waarvan worden inleidingen en conclusies bij elkaar gevoegd? Ik wijs de observanten aan bij het uitdelen van het materiaal. (5 min.) - Instructie voor de opdracht om de paren inleidingen en conclusies op volgorde te leggen. De kijkopdracht voor de observanten luidt nu: op basis van welke argumenten wordt indeling gemaakt? - Bij de klassikale nabespreking met de observanten, notuleer ik op het bord de waargenomen argumenten

	<ul style="list-style-type: none"> - Ik vraag enkele observanten ten slotte de waarnemingen te vergelijken met de geleerde aspecten van integratie van les 5 (staan op het bord). Het gemodelleerde integratieproces voor een goede conclusie worden aangevuld met de eigen bevindingen.
Evaluatie	De leerlingen ontvangen een blaadje met daarop twee kolommen. Ze krijgen de opdracht om voor een leerling uit klas 3 een viertal adviezen te geven voor het schrijven van een conclusie in de vorm van do's en don'ts.

Verantwoording

Deze les gaat uit van het constructivistisch uitgangspunt dat de leerling zelf de eigen kennis moet vormgeven (zie Ebbens & Ettekoven 2005, p. 67). De in deze les gebruikte didactiek is ontwikkeld door Braakma en Rijlaarsdam in 'de smikkelcasus' (2004). Aan het eind van de les wordt het gemodelleerde proces van integratie gekoppeld aan de eigen bevindingen en wordt de gemodelleerde checklist aangevuld met de door de leerlingen zelf geformuleerde kenmerken.

Vanuit de constructivistische theorie wordt bovendien gebruik gemaakt van een betekenisvolle, levensechte situaties (Ebbens & Ettekoven 2005, p. 68). Hieraan heb ik vormgegeven door lesmateriaal te gebruiken afkomstig van leerlingen uit V5.

Bijlage 2 Lesmaterialen

Materiaal les 1

Bronteksten tropisch regenwoud

In onderstaand voorbeeld zie je een slechte groepering van argumenten voor het behoud van het tropisch regenwoud:

González Sevilla (2002):

Het tropisch regenwoud vormt het woongebied van verschillende inheemse volkeren. Hun habitat moet beschermd worden.

Het regenwoud is van groot ecologisch belang, het is de groene long van de aarde.

Frost (2008):

Regenwoud herbergt een enorme diversiteit aan fauna en flora. Het vormt het laatste toevluchtsoord voor verschillende met uitsterven bedreigde dieren.

In het woud zijn ook veel medicinale planten.

Het regenwoud is al eeuwen de thuis van inheemse volkeren.

Klinsmann (2005):

In het woud groeien veel planten met een medicinale werking. Ze kunnen gebruikt worden voor het bestrijden van o.a. malaria en kanker.

Het tropisch regenwoud is van groot belang voor de zuurstofproductie van de aarde.

Het woud wordt gekenmerkt door zijn rijke fauna en flora.

Hieronder zie je hoe het wel kan (argumenten en bronteksten **thematisch geordend**):

Argumenten om het regenwoud te beschermen:

- Woongebied van inheemse volkeren (González Sevilla, 2001; Frost, 2008)
- Rijke fauna en flora (Frost, 2008; Klinsmann, 2005)
- Zuurstofproductie (González Sevilla, 2001; Klinsmann, 2005)
- Medicinale planten (Frost, 2008; Klinsmann, 2005)

Om de inhoud van bronteksten met zowel pro- als contra-argumenten te groeperen ga je **twee acties** uitvoeren:

1. Inhoud bijeenzetten (**groeperen**): wat hoort samen?
2. Inhoud contrasteren (**relateren**): wat kan je tegenover elkaar plaatsen?

Je kan bijvoorbeeld eerst alle argumenten pro groeperen en daarna de contra-argumenten bijeenzetten. Vervolgens ga je dan de verbanden zoeken tussen de argumenten en de tegenargumenten. Je gaat met andere woorden elk pro-argument relateren aan een contra-argument.

Probeer zelf eens de tussenstappen uit te voeren die nodig zijn om van een ordening per bron naar een ordening per thema te komen.

Materiaal les 2

Hieronder is een aantal tekstfragmenten opgenomen rond het thema '**de identiteit van Amsterdam(mers)**'; deze staat veelal bekend als liberaal en tolerant. De uitgedeelde tekstfragmenten zijn geselecteerd aan de hand van de vraagstelling: 'Amsterdam, stad van de vrijheid?' Onderstaande geciteerde en geparafraseerd auteurs nemen verschillende standpunten in over de vermeende identiteit van Amsterdam en hoe deze tot stand kwam. Groepeer de uitspraken op thema en relateer ze aan elkaar. Geef de fragmenten van elk thema dezelfde kleur sticker.

Mak, Geert. (1995). *Een kleine geschiedenis van Amsterdam*. Amsterdam/Antwerpen: Uitgeverij Atlas.

- Tolerantie was in de handelsstad Amsterdam van de 16^{de} eeuw geen principe, maar een praktische noodzaak. Een open handelsstad is een trefpunt van allerlei culturen. Maar zodra andersdenkende zorgden voor een bedreiging van de voor de handel noodzakelijke rust, dan greep het stadsbestuur keihard in. In 1535 werden verscheidene leden van de wederdopers, een rebelse beweging die een soort communisme avant-la-lettre voorstond, op de Dam opgehangen. (p. 76)
- In de 17^{de} eeuw was het calvinisme de erkende staatsgodsdienst, maar het stadsbestuur legde geen dwang op de bevolking. In de handelsstad Amsterdam was tolerantie verplicht. Iedereen mocht geloven wat hij wilde. In Amsterdam was slechts één geloof: dat van de negotie. (p. 174)
- Het devies dat Amsterdam sinds de Tweede Wereldoorlog op haar wapen mag voeren 'Heldhaftig, Vastberaden, Barmhartig' is eerder een reden tot schaamte dan tot vreugde. Het verzet tegen de Jodenvervolging bleef beperkt tot de Februaristaking. Amsterdammers waren geen stakende Dokwerkers; verzet was zeldzaam en bleef beperkt tot enkelingen. Uit Nederland zijn meer joden gedeporteerd dan uit welk Europees land ook. (p. 344-345)

- Kunstenaars als Vondel droegen bij aan de mythevorming van de identiteit van de stad. Met de *Gijsbreght van Aemstel* creëerde Vondel een mythe op de dijkjes rondom de Amstel over engelen, ridders en jonkvrouwen. Dat was natuurlijk allemaal fantasie; in de grijze werkelijkheid waren de motieven die erin speelden heel wat triviale. (p. 15)

Spies, Marijke. (1999). "Vrijheid, vrijheid": poëzie als propaganda, 1565-1665', pp. 71-98. In: *Vrijheid; Een geschiedenis van de vijftiende tot de twintigste eeuw*. Red. E.O.G. Haitsma Mulier en W.R.E. Velema. Amsterdam: Amsterdam University Press.

- Poëzie had in de zestiende en zeventiende eeuw vooral een opiniërende functie. Er werden geen nieuwe of kritische standpunten verkondigd. Vooral de herhalingen door verschillende dichters gaf deze meningen een vanzelfsprekende status. Dat geldt niet in de laatste plaats voor de manier waarop het begrip 'Vrijheid' werd behandeld in poëzie in de decennia na de Opstand² (p. 71).
- Het begrip vrijheid komt in gedichten van voor de Opstand nauwelijks voor. Toch wordt in gedichten uit de 16^{de} eeuw aanspraak gemaakt op een vaderlands vrijheidsbegrip dat teruggevoerd wordt op de soevereiniteit³ en vrijheidszin van de Batavieren. (p. 77)
- De Batavieren-mythe wordt eveneens verwerkt in een mini-epos geschreven in 1586. Hierin wordt de vrijheid voorgesteld als nationale eigenschap en Willem van Oranje vergeleken met Civilis⁴. (p. 77).

Shorto, Russell. (2013). *Amsterdam; Geschiedenis van de meest vrijzinnige stad ter wereld*. Amsterdam Ambo | Anthos uitgevers.

- Amsterdam is de liberaalste plek op aarde; vrij, open en verdraagzaam. (p. 23)
- De geschiedenis van de Gouden eeuw is historisch van groot belang en vergelijkbaar met de klassieke tijd in Griekse geschiedenis. (p. 26)
- In de 17^{de} eeuw werd op basis van tolerante beginselen de seculiere macht boven de kerkelijke gesteld. En kwam er voor het eerst een werkelijke moderne vrijhandelscultuur. (p. 27)
- De dreiging van Hitler zorgde er uiteindelijk voor dat de liberale erfenis van onze Amsterdamse voorouders scherper in beeld kwam. De overwinning van liberale op totalitaire opvattingen resulteerde in de wereld die wij hebben geërfd. (p. 28)
- Het liberale gedachtengoed heeft de stad een mondiaal middelpunt gemaakt van zowel 20^{ste}-eeuwse progressiviteit als een financieel centrum. (p. 29)

² De Tachtigjarige Oorlog (1568-1648) wordt ook wel de Opstand genoemd.

³ Van Dale: omstandigheid dat een staatsmacht van geen ander gezag afhankelijk is.

⁴ Gaius Julius Civilis leidde de opstand van de Bataven tegen de Romeinen in de jaren 69 en 70.

Spies, Marijke. (1979). *Vondel en Amsterdam. Vondels gedicht "De Inwydinge van 't stadhuis t'Amsterdam" beeld gebracht*. Amsterdam: Uitgeverij Espee.

- Vondel schreef een gedicht 'De Inwydinge van 't stadhuis t' Amsterdam' ter ere van de opening van het nieuwe stadhuis (nu het paleis op de Dam) in 1655. Hij schreef het in opdracht van het stadsbestuur en kreeg er als betaling een zilveren beker voor. (p. 7)
- Het gedicht was een lofzang op het gebouw dat vanwege de hoge kosten op veel protest had kunnen rekenen. Hij prees het stadsbestuur. Het was niet de opvatting van iedereen in zijn tijd, maar wel de opvattingen van de mensen met macht; degenen die de geschiedenis van Amsterdam bepaald hebben. (p. 7)
- Vondel bezingt in zijn gedicht de Amsterdamse overheid dat volgens hem altijd pal heeft gestaan voor de vrijheid: 'Zy zal op haer kleenoot, de gulde Vryheit, passen'. (p. 63)

Materiaal huiswerk les 2

TEKST 1

Kwaliteit verbeteren door middel van de evaluatie van het lerarenkorps

Er bestaat weinig twijfel over het feit dat het niveau van leerlingen in grote mate – of zelfs exclusief- afhangt van de pedagogische competentie van diegene die hen onderwijzen. De kwaliteit van het lerarenkorps wordt door alle internationale organen gezien als één van de centrale pijlers van de kwaliteit van het onderwijs.

Om de kwaliteit van het lerarenkorps te bevorderen is het belangrijk verschillende factoren in acht te nemen: de beste mensen aantrekken en die omvormen tot toekomstige leerkrachten, hen een goede initiële vorming bieden, een adequate selectie maken alvorens hen naar de arbeidsmarkt te sturen, beschikken over procedures van permanente vorming en een proces van professionele ontwikkeling mogelijk maken. Om deze factoren te garanderen, zijn er mechanismen nodig die de evaluatie van het lerarenkorps mogelijk maken. Maar deze mechanismen bestaan momenteel niet in Spanje. Meer nog, de Onderwijswet stelt dat de evaluatie van het lerarenkorps vrijwillig moet zijn.

Ten eerste is het van fundamenteel belang dat de leerkrachten op een systematische en periodieke manier hun eigen onderwijspraktijk reviseren. Door zelfevaluatie kunnen ze bepaalde veranderingen aanbrengen in hun lesgeven om zo hun onderwijspraktijk te verbeteren. Het is daarom fundamenteel dat men bepaalde condities voorziet opdat de leerkrachten zichzelf zouden evalueren. Men kan dit niet overlaten aan de goede wil van elke individuele leerkracht. De evaluatie van de leerkrachten moet vanuit het bestuur gegarandeerd worden. Er moeten

richtlijnen komen over hoe de evaluatie moet uitgevoerd worden: Wanneer evalueren? Wie evalueert? Met welke instrumenten? Welke indicators moeten gebruikt worden om de kwaliteit van de onderwijspraktijk te evalueren?

Maar samen met de opleidingsfunctie van het evalueren van het lerarenkorps is het ook belangrijk aandacht te besteden aan de ontwikkeling van het beroep van leerkracht. Elke professional moet kunnen evolueren doorheen zijn of haar carrière. Wanneer er geen mogelijkheid tot evolutie is, ontbreekt een belangrijke stimulans voor het verbeteren van de onderwijspraktijk. Het is niet correct dat alle leerkrachten op dezelfde wijze vergoed en behandeld worden, ongeacht de kwaliteit van hun werk. Degenen die een hoger competentieniveau bereiken, zouden hiervoor beloond moeten worden. Ze zouden hun werkcondities moeten kunnen verbeteren. Een salarisverhoging is één van de mogelijkheden, maar zeker niet de enige. De meest competente leerkrachten zouden meer gesofisticeerde taken moeten krijgen, zoals bijvoorbeeld andere leerkrachten begeleiden en coördineren, tutor zijn van jongere collega's, meewerken aan innovatieprocessen in het onderwijs ... Deze professionele activiteiten werken stimulerend voor de leerkrachten in kwestie en zijn bovendien zeer nuttig voor de onderwijsinstellingen waar ze werken.

Het Spaanse onderwijssysteem moet evaluatiesystemen in gang zetten om de leerkrachten te beoordelen. Alle leerkrachten zouden om de zo veel tijd (maximaal 5 jaar) beoordeeld moeten worden. Afhankelijk van de resultaten behalen ze dan een bepaald niveau in hun professionele carrière. De resultaten van de evaluatie kunnen dan ook dienen om een plan op te stellen waarmee de leerkracht zijn onderwijspraktijk kan verbeteren.

De evaluatie moet gebeuren door een groep experts, waaronder de directie van de school of het centrum in kwestie. Men moet ook de mening van de leerlingen zelf en hun familie in acht nemen. Het is ook belangrijk om rekening te houden met de resultaten die behaald worden door de leerlingen. Daarnaast moet de leerkracht ook een zelfevaluatie uitvoeren aangezien hij/ zij het best geplaatst is om zijn/haar eigen sterke en minder sterke punten in te schatten.

In verschillende landen met een onderwijssysteem van hoog niveau bestaat dergelijk evaluatiesysteem al. Ook al heeft onderzoek nog geen direct verband aangetoond tussen het bestaan van een evaluatiesysteem en het niveau van het onderwijssysteem, toch raden verschillende internationale organisaties (waaronder OCDE en UNESCO) aan om een evaluatiesysteem te ontwikkelen.

TEKST 2

Goede bedoelingen, slechte resultaten

Momenteel maken de onderwijssystemen enkele veranderingen door. Één van de grootste veranderingen is de grotere aandacht voor evaluatie van verschillende onderwijselementen. Er is een stijging van het aantal programma's dat het rendement van het onderwijs evalueert door middel van externe testen (PISA, TIMSS, PIRLS). Ook het aantal accreditatiemodellen dat de kwaliteit van de scholen en centra bepaalt, is sterk toegenomen. Bovendien hebben verschillende systemen van indicators aan belang gewonnen. Het belangrijkste systeem, Education at Glance van OCDE, heeft zich ontpopt tot een meetinstrument dat wereldwijd gebruikt wordt.

De evaluatiecultuur beleeft op dit moment zijn hoogtepunt. Het is dan ook logisch dat men wijst op het belang van het evalueren van de kwaliteit van de leerkrachten. In Spanje, net zoals in andere landen, wordt dit debat in alle openheid gevoerd. Men heeft echter nog geen consensus bereikt.

Hoe kan men tegenstander zijn van het evalueren van de taken van leerkrachten? Datgene waarover men reflecteert, wordt over het algemeen beter begrepen. Het verbeteren van de onderwijskwaliteit vereist dat men nagaat in welke mate men momenteel de vooropgestelde doelen bereikt.

Het verzet tegen een evaluatie van de leerkrachten is niet zozeer een gevolg van een theoretisch twistpunt, maar wel van het inzicht dat de manier waarop de evaluatie momenteel in bepaalde landen gebeurt niet leidt tot een verbetering, maar eerder tot een verslechtering van de onderwijspraktijk.

De problemen hebben langs de ene kant te maken met enkele veronderstellingen die aan de basis liggen van de evaluatieprocessen. Langs de andere kant hebben de problemen te maken met het ontbreken van de adequate middelen. In het eerste geval is het twijfelachtig of men de resultaten van de leerlingen kan toeschrijven aan de kwaliteit van een bepaalde leerkracht. We weten dat de resultaten beïnvloed worden door verschillende factoren die niet allemaal met de directe schoolomgeving te maken hebben en waarover de leerkracht dus geen controle heeft. Langs de andere kant krijgen de leerlingen doorheen hun opleiding te maken met een heel aantal leerkrachten. Het zou dus niet correct zijn om het niveau van de studenten toe te schrijven aan de leerkrachten waar ze op dat moment les van krijgen. Wat men wel zou kunnen, en dit gebeurt ook in enkele landen, is het niveau van een hele school of een heel centrum in verband brengen met de kwaliteit van het hele leerkrachtenteam.

Het koppelen van leerniveaus aan de prestaties van een leerkracht kan leiden tot het verdraaien van de beoordeling. Als men enkel externe evaluaties in acht neemt, gaat men enkel kijken naar de cijfers van de leerlingen, of men gaat de leerlingen trainen op het slagen op een bepaald examen.

Er bestaat bovendien geen gefundeerde consensus wat betreft de kwaliteiten van een goede leerkracht. Men kan een goede leerkracht zijn op verschillende manieren. Wanneer men probeert om enkele indicators op te stellen die gelden voor alle leerkrachten, loopt men het gevaar om een heel beroep te generaliseren; een beroep waarvan de kwaliteit afhangt van de rijkheid aan verschillende leerkrachten met verschillende onderwijsstijlen. Daaraan moet men nog toevoegen dat op dit moment de instrumenten ontbreken om op een nauwgezette manier de verschillende aspecten van het leraarschap te evalueren. Op die manier gaat men enkel hetgene evalueren dat men kan evalueren en niet datgene dat men zou moeten evalueren.

De evaluatiepraktijken dragen ook enkele duidelijke gevaren met zich mee. Als de directie hun leerkrachten zou evalueren, zou dit kunnen leiden tot een verstoring van het machtsevenwicht. De leerkrachten zouden dan niet meer durven deelnemen aan belangrijke beslissingen. Stel dat hun mening niet overeenkomt met die van de directie, zullen ze zwijgen uit schrik om slecht geëvalueerd te worden. Het is bovendien twijfelachtig of de leerlingen en hun familie wel over de juiste criteria beschikken om een leerkracht te beoordelen. Op die manier maken we van de leerkracht een gijzelaar van al deze figuren in plaats van de autonomie die zijn werk vereist te garanderen.

Ten laatste, vereist een evaluatiesysteem enkele middelen waarover ons onderwijssysteem momenteel niet beschikt. De inspectiedienst is niet voldoende opgeleid en telt daarenboven niet genoeg professioneel personeel om op geregelde tijdstippen de leerkrachten te kunnen evalueren. Het lijkt er ook niet op dat er meer geïnvesteerd wordt in de educatie. Zal er voldoende geld voor handen zijn om de te garanderen dat de leerkrachten zich kunnen ontwikkelen en hun arbeidsomstandigheden kunnen verbeteren?

Nu een verplicht evaluatiesysteem opstarten in Spanje is een voorbeeld van hoe een goed idee eindigt in een slechte uitvoering.

Materiaal les 3

Integreren

Hoe kun je de verschillende ideeën of posities nu integreren in een conclusie? Dit zijn **enkele richtlijnen** die je op weg kunnen helpen:

- Met welke argumenten ben ik het eens? Met welke ben ik het oneens? En waarom?

- Welke argumenten wegen het zwaarst door? Wat zijn de belangrijkste argumenten?
- Kan je zelf nog iets toevoegen? Eigen argumenten, bedenkingen, ideeën?
- Wat kan je nu concluderen op basis van de argumenten?

Vragen bij het filmpje:

Vraag 1: Er zijn 3 grote momenten waarop de studenten een conclusie (proberen te) formuleren. Waar kan je die momenten situeren? En hoe komen de studenten tot de conclusies?

Vraag 2: De studenten hebben in eerdere fases de teksten al gelezen en aantekeningen gemaakt. Baseren de studenten zich tijdens hun bespreking op hun aantekeningen of halen ze de originele teksten er terug bij?

Vraag 3: Een cruciale stap in het integreren tot een conclusie is evalueren met welke argumenten je het eens bent en waarom. Doen deze studenten dat? Zo ja, geef een voorbeeld en bespreek hoe ze dit doen.

Vraag 4: Een van de richtlijnen voor het formuleren van een conclusie is de volgende: “Welke argumenten wegen het zwaarst door?”. Houden de studenten rekening met deze richtvraag? Zo ja, hoe?

Vraag 5: Er zijn enkele actoren die kunnen deelnemen aan de evaluatie: de leerkracht zelf (zelfreflectie), de leerlingen en hun ouders, de directie. Deze actoren worden vermeld in de bronteksten. Voegen de studenten zelf nog een actor toe? Zo ja, beargumenteren ze voldoende waarom ze die extra actor zouden toevoegen of waarom toch niet?

Bijlage 3 Onderzoeksinstrumenten

Voormeting inschatting eigen niveau

Na afloop van de eerste les wordt de voormeting afgenomen. De leerlingen krijgen een inleiding en een conclusie voorgelegd van een goede V5 scriptie. De vraag die ze vervolgens beantwoorden luidt:

Bijgevoegd vind je een inleiding en een conclusie van een literatuurscriptie van een VWO 5 leerling. De (gehele) scriptie is beoordeeld met een 9. De inleiding kondigt aan welke bronnen in de scriptie zijn onderzocht en welke deelvragen aan de orde komen om de hoofdvraag te beantwoorden. In de conclusie worden de onderzochte bronnen geëvalueerd zoals aangekondigd en wordt op basis hiervan een eigen, nieuwe conclusie getrokken.

Op basis van bijgevoegde inleiding en conclusie van een kwalitatief sterke literatuurscriptie, beoordeel ik mijn eigen niveau voor syntheseschrijven op dit moment op VWO 5 niveau:

Helemaal oneens O 1 O 2 O3 O4 helemaal eens

Nameting inschatting eigen niveau

Na de vier lessen en de toets over syntheseschrijven, beoordeel ik mijn eigen op dit moment op VWO 5 niveau:

Helemaal oneens O 1 O 2 O3 O4 helemaal eens

Retrospectieve voormeting

1. *Ik ben door de afgelopen vier lessen beter geworden in het schrijven van een synthesesetekst:*

Helemaal oneens O 1 O 2 O3 O4 O5 helemaal eens

2. *Het leren groeperen van argumenten uit bronteksten heeft me veel opgeleverd:*

Helemaal oneens O 1 O 2 O3 O4 O5 helemaal eens

3. *Het leren relateren (contrasteren) van argumenten uit bronteksten heeft me veel opgeleverd:*

Helemaal oneens O 1 O 2 O3 O4 O5 helemaal eens

4. *Het groeperen en relateren vond ik moeilijk:*

Helemaal oneens O 1 O 2 O3 O4 O5 helemaal eens

5. *Het leren integreren van argumenten naar een eigen conclusie vond ik zinvol:*

Helemaal oneens O 1 O 2 O3 O4 O5 helemaal eens

6. *Het leren integreren vond ik moeilijk:*

Helemaal oneens O 1 O 2 O3 O4 O5 helemaal eens

7. *Ik ben aanwezig geweest bij de lessen:*

O1 O2 O3 O4

Toets synthesesetekst

Toets synthesesetekst

Tijd: 60 minuten

Schrijf duidelijk je naam op het blaadje en neem onderstaand koppelingsnummer op dit blaadje over op je antwoordblad.

Sinds enkele maanden is er een publieke discussie omtrent het al dan niet afschaffen van de Nederlandse literatuurlijst voor middelbare scholieren. Schrijf een synthesesetekst waarin je je mengt in deze discussie. Je kiest zelf een standpunt (eens/oneens). Bij de opdracht is een viertal bronnen toegevoegd die vanuit verschillende perspectieven deze discussie benaderen. In een betoog van ongeveer 1 A-4 beargumenteer je je eigen standpunt met gebruikmaking van al deze bronnen. Je hoeft echter niet alle hier geciteerde of geparafraseerde punten te gebruiken.

Voor de bronvermelding gelden de volgende, vereenvoudigde regels:

- De bronvermelding dient duidelijk in de tekst te worden aangegeven:
auteursnaam, jaartal of datum, evt. paginanummer.
- Onderaan de tekst geef je een volledige literatuurlijst.
Je mag hier volstaan met: achternaam auteur, titel, datum/jaartal.

Bronnen

Christiaan Weijts (*NRC Next* 14 januari 2016)

- De *Max Havelaar* is een 'monumentale baksteen' die elk vonkje literaire interesse onmiddellijk om zeep helpt.
- 'Fuck de literaire canon'; leerlingen zouden boeken moeten kunnen lezen die bij hun leefwereld aansluiten.

Sectie: in het nieuws (*NRC Handelsblad*, 21-1-2016)

- In het debat over de literaire canon staat iedereen aan dezelfde kant; iedereen wil dat er veel gelezen wordt, er is alleen discussie over welke boeken dat moeten zijn.
- De leerlingen moeten niet helemaal zelf gaan bepalen wat ze wel en niet lezen, dat zou in geen enkel ander onderwijsgebied worden geaccepteerd, dus ook niet bij Nederlands.

- Degenen die ervoor pleiten Multatuli, Couperus, Vondel en Hooft van de lijst te schrappen roepen de vraag op hoe zij zelf aan die kennis komen en waarom deze de volgende generatie onthouden zou moeten worden.
- Deze generatie jongeren leeft in een periode waarin mensen door snelle maatschappelijke veranderingen zoeken naar identiteit en zingeving. Het is daarom van groot belang een historisch, cultureel en literair geheugen overeind wordt gehouden in onze samenleving. Het lezen van romans, juist ook uit oudere perioden, is daarvoor cruciaal.

Rhee, Annemart, van. 'Waarom gedwongen Reve doorploegen?'. *Algemeen Dagblad*, 14 maart 2016. Een interview met de schrijver Kluun.

- Jongeren moeten niet gedwongen worden Reve of Mulisch te lezen, of literatuur van voor 1880. Daarmee wordt liefde voor literatuur in de kiem gesmoord.
- Het is beter om literatuur leuk te maken, bijvoorbeeld door goede afstudeeropdrachten te verzinnen.
- Kennis van klassiekers is wel belangrijk; iedereen moet weten dat Van de Vos Reynaerde bestaat, maar je hoeft er niet uit te kunnen citeren.
- Ik weet van scheikunde alleen nog dat water H₂O is. Daardoor mis ik niks in het leven.

Alcid Tuijens (AlgemeenDagblad, 19-3-2016)

- Jongeren een beetje dwingen om boeken te lezen uit andere tijden is geen bezwaar, anders blijven ze hangen in hun overschatte 'eigen leefwereld'.
- Boeken hoeven niet 'leuk' te zijn. Ze zijn waardevol als ze verwarren, verpletteren of schrijven omdat ze je anders naar jezelf en naar de wereld laten kijken.
- Integraalrekenen doen leerlingen ook niet vrijwillig; toch hoeven wiskundeleraren zich niet te verantwoorden voor saaie lesstof.
- Literatuur hoeft niet per se leuk te zijn, het is ook gewoon kennis, culturele bagage.

Beoordelingsformulier synthesesetekst				
Naam Leerling:		Cijfer		
Koppelingsnummer:				
Organiseren				
De bronnen zijn gegroepeerd (per thema georganiseerd)	Onvoldoende [0]	Matig [10]	Voldoende [15]	Goed [20]
De bronnen zijn gecontrasteerd/gerelateerd	Onvoldoende [0]	Matig	Voldoende	Goed [20]
Integreren				
De argumenten worden gewogen	Onvoldoende [0]	Matig [4]	Voldoende [7]	Goed [10]
Er wordt nog iets aan de argumenten toegevoegd	Onvoldoende [0]	Matig [4]	Voldoende [7]	Goed [10]
Er wordt op basis van de genoemde argumenten een conclusie getrokken	Onvoldoende [0]	Matig [10]	Voldoende [15]	Goed [20]
Bronnen				
Brongebruik	Onvoldoende [-5]	Matig [-3]	Voldoende [3]	Goed [5]

	Er is maar 1 bron	Er zijn 2 bronnen gebruikt	Er zijn 3 bronnen gebruikt	Er zijn vier bronnen gebruikt
Bronvermelding	Onvoldoende [0]	Matig [3]	Voldoende [4]	Goed [5]
	De gebruikte bronnen worden in de tekst niet of nauwelijks vermeld met de naam van de auteur, datum/jaartal	Een klein aantal gebruikte bronnen worden in de tekst vermeld met de naam van de auteur, datum/jaartal	Bijna alle gebruikte bronnen worden in de tekst vermeld met de naam van de auteur, datum/jaartal	Alle gebruikte bronnen worden in de tekst vermeld met de naam van de auteur, datum/jaartal.
Beoordeling	Totaal aantal punten: 10 +=			

Bijlage 4 Ruwe data

Duiding rubrieken Tabel p. 49:

- Kolom B-G: retrospectieve voormeting (rvm)
- Kolommen H-I: voor- nameting inschatting eigen niveau (voorm ien; nam ien)
- Kolom J: winst (nameting – voormeting)
- Kolom K: toetscijfer
- Kolom L-R: rubrieken beoordeling toets

O-thema: organisatie – op thema

O-contrast: Organisatie – contrasteren

I-weging: Integreren – weging argumenten

I-toev: Integreren – toevoeging eigen argument

I-concl: Integreren – conclusie op basis van genoemde argumenten

Bronv: bronvermelding

Startp: startpunten

Naam	rvm 1	rvm 2	rvm 3	rvm 4	rvm 5	rvm 6	voorn ien	nam ien	Winst	Toets	O-thema	O-contrast	I-weging	I-toev	I-concl	Bronv	startpt
Dominique	3	3	2	4	4	5	2	4	2	7	20	20	10	0	0	10	10
Daan	3	4	2	3	5	2	2	3	1	8	20	20	10	10	0	10	10
Roemer	5	3	4	2	3	5	2	3	1	6,7	0	20	10	7	10	10	10
Louise	2	2	3	2	3	3	2	4	2	5,3	0	0	10	10	13	10	10
Roos	1	2	2	3	2	5	2	1	-1	4	0	0	10	10	0	10	10
Merel	4	4	3	3	4	4	2	3	1	9,1	20	20	7	4	20	10	10
Pum	5	4	4	2	4	2	2	4	2	9	20	20	10	0	20	10	10
Jonas	2	3	3	4	4	4	3	4	1	5,7	0	0	10	7	20	10	10
Aster	2	3	3	4	4	5	2	3	1	8,2	20	15	10	7	10	10	10
Lotte	2	4	4	2	4	4	2	2	0	6,6	10	10	7	4	15	10	10
Thijs	3	2	2	3	3	4	2	4	2	5	10	2	4	7	10	7	10
Bastiaan	2	2	2	3	3	3	3	3	0	5,8	0	10	7	4	15	9	10
Lars	2	3	2	4	4	4	2	2	0	6	10	10	4	4	12	10	10
Lucas	3	2	2	2	4	3	2	3	1	6,5	10	0	10	10	15	10	10
Reinet	2	3	2	3	3	3	2	3	1	9	20	20	10	10	10	10	10
Rebecca	3	3	2	4	5	5	3	3	0	6,1	15	0	6	7	15	8	10
Anne-Sophie	2	3	3	2	4	3	3	3	0	7,6	20	15	6	5	10	10	10
Neeltje	3	4	4	4	4	4	2	3	1	6,9	15	15	4	7	10	8	10
Madelief	3	3	4	3	4	4	2	3	1	7	15	15	7	0	15	8	10
Frits	4	3	3	2	4	2	3	4	1	6,7	10	3	4	10	20	10	10
Lissa	2	3	3	3	3	3	2	3	1	8,5	20	20	4	10	10	10	10
Tide	3	2	2	4	4	5	3	4	1	6,4	10	10	7	7	10	10	10
Emma	3	3	2	4	4	4	2	3	1	6,6	10	10	7	4	15	10	10
Joris	2	3	4	2	4	1	3	4	1	6,4	10	10	10	4	10	10	10
Joseph	4	4	3	3	5	2	3	4	1	6,8	10	10	0	10	20	8	10
Dora	1	1	2	2	3	2	1	1	0	6,4	15	15	7	7	15	-5	10
Oliver	2	3	4	2	4	4	2	2	0	6,4	10	10	10	4	10	10	10
Annemijn	3	4	3	2	4	3	2	3	1	5,6	10	2	7	7	10	10	10

Bijlage 5 Literatuurlijst

- Braaksma, M., Rijlaarsdam, G., Van den Bergh, H., & Van Hout-Wolters, B. (2004).
Observational learning and its effects on the orchestration of writing processes. *Cognition and Instruction*, 22, 1-36.
- Braaksma & Rijlaarsdam. (2004). 'Schrijven en leren schrijven'. *Vonk*, 33(3), 3-16.
- Ebbens, S., & Ettekoven, S. (2005). *Effectief leren. Basisboek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Mak, Geert. (1995). *Een kleine geschiedenis van Amsterdam*. Amsterdam/Antwerpen: Uitgeverij Atlas.
- Martinez, M., Mateos, A., Martin, E. & Rijlaarsdam, G. (2015). 'Learning history by composing synthesis texts: Effects of an instructional programme on learning, reading and writing processes, and text quality'. *Journal of Writing Research*, 7 (2), 275-302. doi: 10.17239/jowr 2015.07.02.03
- Raedts, M., Daems, F., Rijlaarsdam, G. & Van Waes, L. (2009). 'Observerend leren van peer models bij een complexe schrijftaak'. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 31 (2), 142-165. doi: 10.5117/TVT2009.2.OBSE357
- Redactioneel, sectie: In het nieuws. 'Cruciaal: oude literatuur lezen'. NRC Handelsblad, 21 januari 2016.
- Rhee, Annemart, van. 'Waarom gedwongen Reve doorploegen?'. *Algemeen Dagblad*, 14 maart 2016.
- Rijlaarsdam, G. (2005). 'Observerend leren'. *Levende Talen Tijdschrift*, 6(4), 10-28.
- Sanders, P. (2013). *Toetsen op school*. Arnhem: Cito.
- Shorto, Russell. (2013). *Amsterdam; Geschiedenis van de meest vrijzinnige stad ter wereld*. Amsterdam Ambo | Anthos uitgevers.
- Spies, Marijke. (1979). *Vondel en Amsterdam. Vondels gedicht "De Inwydinge van 't stadhuys t'Amsterdam" beeld gebracht*. Amsterdam: Uitgeverij Espee.
- Spies, Marijke. (1999). "Vrijheid, vrijheid": poëzie als propaganda, 1565-1665', pp. 71-98. In: *Vrijheid; Een geschiedenis van de vijftiende tot de twintigste eeuw*. Red. E.O.G Haitsma Mulier en W.R.E. Velema. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Truijens, Aleid. 'De verplichte leeslijst opent nieuwe werelden'. *De Volkskrant*, 19 maart, 2016.
- Vondel, Joost van den. *Lust tot poëzie. Gedichten*. Ed. Jan Konst en Hans Luijten. Amsterdam, Querido, 1989. Griffioen, p. 42-43, 73-74, 112, 123.

Westhoff, Gerard. (2009). *Leren overdragen; of het geheim van de flipperkast*. Biezenmortel: MesoConsult.

Weijts, Christiaan. 'Die boekenlijst is misdadig, fuck de canon'. *NRC Next*, 14 januari 2016.

Internet

Calliope. Online cursus synthese schrijven Universiteit Antwerpen.

<http://uahost.uantwerpen.be/osc/Academic/index.php/inleiding>

Couzijn, M. en Rijlaarsdam, G. Project 'Inquiry learning'.

<http://sig-writing.publication-archive.com/publication/1/1058>

Readts, Daems, Van Waes en Rijlaarsdam. Filmpjes over bronselectie en reviseren

<http://145.18.11.72/Projecten/Gert/Presentations/webpresentations.htm>

<https://vakdidactiekgw.nl/wp-content/uploads/2016/01/Manifest-Nederlands-op-Schoolafb.png>