

Van plagiaat naar eigen originele teksten

door middel van interventies op lees- en schrijfvaardigheid



Professionele Leergemeenschap Alfa

Naam: Marjolijn Feddema

E-mail: m.feddema@bonhoeffer.nl

Vak: Nederlands

School: Bonhoeffercollege Castricum

Begeleiders: Wilma Groeneweg, Jacob de Ruiter, Gerhard Stoel en Gert Rijlaarsdam

Datum: 21 juli 2017

Inhoud

1. Probleembeschrijving.....	2
2. Probleemanalyse	3
3. Mogelijke verklaringen.....	6
4. Verkenning en keuze mogelijke oplossingen	7
5. Ontwerphypothese	9
6. Meetinstrumenten	10
7. Resultaten.....	11
8. Discussie	32
9. Conclusie – succesnummers en verbeterpunten	37
Bronnen	38

1. Probleembeschrijving

Toen ik aan mijn collega's Nederlands op het Bonhoeffercollege vroeg tegen welke problemen zij aanlopen bij het onderwijzen van lezen en schrijven, noemden zij zeer verschillende onderwerpen.

Een greep uit de diverse problemen: het verband tussen lezen en schrijven wordt niet gezien, leerlingen willen niet per se beter leren lezen, ze willen geen grote stukken tekst produceren, de concentratie is aan de lage kant, bronnen zoeken en citeren gaat niet goed, een tekst structureren gaat vaak mis, leerlingen missen voeling met specifieke doelgroepen, leerlingen begrijpen weinig van structuur in een tekst, ze slagen er vaak niet in om een goede structuur aan te brengen en leerlingen vinden het lastig om een tekst aantrekkelijk te maken.

Zelf heb ik onder meer gemerkt dat leerlingen slecht in staat zijn om relevantie informatie uit een bron te halen en te verwerken in een tekst en dat ze het lastig vinden om de informatie in een eigen structuur te plaatsen. Mijn collega's noemen deze problemen ook.

Daarom wil ik in mijn ontwerponderzoek het probleem van het omgaan met bronnen gaan aanpakken. Om het onderzoek behapbaar te houden laat ik het zoeken van bronnen buiten beschouwing. **Het gaat in dit onderzoek om het integreren van bronteksten in eigen teksten.** Lees- en schrijfvaardigheid zijn daarbij nauw verbonden. Qua leesvaardigheid moet een leerling de hoofdideeën uit bronnen kunnen halen en relevante informatie in deze bronnen kunnen lokaliseren. Vervolgens moeten ze die informatie op constructieve wijze in hun teksten leren verwerken. Dus niet lukraak citeren, maar op zo'n manier gebruiken dat het bijdraagt aan de inhoud van hun eigen tekst.

De leerlingen gaan deze vaardigheid oefenen in het kader van synthesesetekst schrijven: het schrijven van eigen teksten op basis van bronnen. Deze bronnen verbinden ze met elkaar aan de hand van een thema, concept of een idee. Het is dus iets anders dan het schrijven van een samenvatting. Bij een samenvatting wordt de oorspronkelijke structuur van de brontekst immers aangehouden. Bij een synthesesetekst daarentegen moet een leerling een eigen tekststructuur opbouwen om de ideeën uit de bronnen zo goed mogelijk te integreren (Mateos & Solé, 2009).

2. Probleemanalyse

Zowel mijn collega's als ik zien dat leerlingen het lastig vinden om bronnen te verwerken in hun eigen teksten. Het duidelijkst merkte ik dit vorig jaar toen ik gedocumenteerd schrijven aan 5-vwo gaf. De leerlingen moesten op basis van eigen gezochte bronnen een tekst schrijven over onderwerpen als alcoholmisbruik, radicaliserende jongeren en campagnes die *viral* gaan. Veel teksten waren niet meer dan aan elkaar geplakte samenvattingen zonder dat deze werden verbonden door een eigen idee of inzicht. Er is dus niet nagedacht over een eigen tekststructuur. Soms ook werd informatie verkeerd geïnterpreteerd, waardoor er onjuistheden beweerd werden. Verder werden er irrelevante passages verwerkt, waardoor de kern van de brontekst onbesproken bleef en de eigen teksten inhoudelijk tekortschoten. Mijn collega's zien dat ook. Zij benoemden onder meer dat citeren nogal eens een lukrake actie is, die niet zondermeer bijdraagt aan de inhoud en kwaliteit van de tekst.

Het is belangrijk dat leerlingen leren om bronnen op een goede manier te verwerken, omdat ze opdrachten krijgen bij vakken als geschiedenis, aardrijkskunde en biologie om op basis van bronnen kennis te verwerven. Deze aanpak is alleen succesvol als de leerlingen geleerd hebben hoe ze dat moeten doen, maar hier wordt nauwelijks aandacht aan besteed. Veelal worden enkele algemene schrijftips gegeven waarna de leerlingen een de slag moeten.

Wat het leerpotentieel van dergelijke opdrachten zo groot maakt, is dat een leerling zowel lezer als schrijver is. Een leerling wisselt telkens van rol. Het is geen kwestie van eerst lezen en dan schrijven, maar het is een recursief proces. Hij kruipt in de rol van de lezer om te zien of de geschreven tekst begrijpelijk is en kruipt in de rol van de schrijver om de gelezen informatie te verwerken in zijn eigen tekst. Deze interne dialoog tussen de lezers- en schrijversrol zorgt ervoor dat dit leerzame opdrachten kunnen zijn (McGinley, 1992).

Daarnaast is het voor het succesvol doorlopen van vervolgonderwijs van belang dat leerlingen deze vaardigheid bezitten. Zowel op het hbo als op de universiteit worden er regelmatig opdrachten gegeven die van de studenten verlangen dat ze op basis van complexe bronteksten eigen essays, papers en een scriptie schrijven.

In de literatuur wordt dit probleem ook gesignaleerd. Op vervolgonopleidingen blijken de schrijfvaardigheden van studenten niet te voldoen aan de verwachtingen van de docenten. De studenten maken vele tientallen fouten per A4'tje. Ze gebruiken onder meer verkeerde of overbodige woorden, maken niet-lopende zinnen en delen alinea's onlogisch in. (Van Eerden & Van Es, 2014).

In het kader van synthesesetekst schrijven is Spivey een veel geciteerde auteur. Hij beschrijft de benodigde processen voor het schrijven van een tekst op basis van bronnen: selecteren, organiseren en integreren. Als een leerling selecteert, bepaalt hij het belang van de bron of passages. Hij neemt de bronnen en passages in zijn schrijfproduct op die het meest voldoen aan de relevantiecriteria. Een leerling die organiseert, zoekt in de bronnen aanwijzingen op die helpen bij het koppelen van ideeën. In deze fase maakt een leerling eigen groeperingen van ideeën en bedenkt hij zelf nieuwe categorieën om de ideeën te ordenen. Bij het integreren wordt de informatie uit de bronnen aan elkaar verbonden én aan eerdere kennis die bij de leerling aanwezig is. Dit leidt tot transformatie van de inhoud van de bronnen wat het leerpotentieel van syntheseseteksten schrijven zo groot maakt. Een leerling heeft immers niet slechts de informatie gereproduceerd, maar is er actief mee aan de slag gegaan (Spivey, 1997; Martínez e.a., s.d.; Meteos & Solé, 2009).

De beschrijving van de processen hierboven gaat uit van een succesvol verloop. In de praktijk blijkt het verloop tegen te vallen. Hieronder volgen de problemen waar leerlingen en docenten tegenaanlopen en de factoren die het schrijven van syntheseseteksten moeilijk maken.

Een strategie die veel leerlingen (en studenten) toepassen en ik ook in het werk van mijn leerlingen herken, is het zogenaamde 'patchwriting': kopiëren van een brontekst en enkele woorden verwijderen, grammaticale constructies wijzigen, of voor elk woord een synoniem verzinnen (Howard 1993). Deze strategie komt akelig dicht bij plagiaat. Uiteraard is dit niet wat een docent beoogt; de bedoeling is dat een leerling grip krijgt op de materie en de bronteksten op een betekenisvolle manier verwerkt (Li en Casanave, 2012).

Volgens Mateos e.a. (s.d.) slagen leerlingen er over het algemeen niet in de benodigde complexe processen uit te voeren en deze recursief te activeren. Lenski & Johns, (1997) analyseerden de lees- en schrijfstrategieën van leerlingen en vonden drie verschillende patronen van zoeken, lezen en schrijven: een sequentie-, spiraal- en recursief patroon. Leerlingen die het spiraalpatroon (zoeken, lezen, schrijven en dit patroon herhalen totdat de tekst af is) hanteren, doen vaak aan *patchwriting*. Ze kopiëren of parafraseren de bronteksten. Alleen de leerlingen die een recursief patroon hanteren produceerden succesvolle syntheseseteksten.

Naast een bronnenonderzoek heb ik teksten van leerlingen uit vwo-5 en havo-4 geanalyseerd om te zien in hoeverre de verwerking van bronteksten in zelfgeschreven teksten problematisch verloopt. Uit vwo-5 heb ik achtentwintig teksten geanalyseerd en uit havo-4 zeven teksten.¹

Conclusies met betrekking tot bronvermelding

Over het algemeen bevatten de teksten van de vwo'ers een correcte lijst met bronnen aan het einde van de tekst. Bij twee teksten ontbreekt een bronvermelding en bij vijf teksten is deze onvolledig. Er ontbreken bijvoorbeeld bronnen of auteurs worden niet genoemd.

Bronvermeldingen in de tekst komen daarentegen zelden voor. Dit maakt het lastig om te bepalen of een bron goed geïntegreerd is in de tekst. Ik heb bij de analyse hiervan gesteund op mijn eigen kennis: klopt de informatie die ik in de tekst tegenkom? Zijn er nieuwe inzichten aan toegevoegd? Een belangrijk deel van de bronnen is afkomstig van literatuurgeschiedenis.nl. Bij deze bronnen is wel te analyseren in hoeverre ze goed geïntegreerd zijn.

De havisten hebben geen correcte bronvermelding gebruikt of hebben überhaupt geen bronnen genoemd.

Conclusies met betrekking tot citeren

De vwo'ers hebben nauwelijks geciteerd en als ze citeren levert het geen wezenlijke bijdrage aan de tekst of wordt het citaat niet in de tekst toegelicht. Slechts vier keer is het citaat ondersteunend voor het betoog.

De havisten hebben geen enkele keer uit de bronnen geciteerd.

¹ Aangezien ik nog geen werk uit havo-4 had, ben ik begonnen met het analyseren van teksten uit vwo-5. Later heb ik een opdracht voor havo-4 gemaakt, waarbij leerlingen op basis van twee gegeven bronnen een tekst moesten schrijven over onderwijs in de Middeleeuwen. Zeven leerlingen waren bereid een tekst te schrijven. De aard van de opdrachten is verschillend: de tekst van de vwo'ers zijn beoordeeld met een cijfer en geschreven op basis van eigen bronnen; de tekst van de havisten worden niet beoordeeld.

Conclusies met betrekking tot parafraseren

Aangezien de vwo'ers zelden bronverwijzingen in de tekst hebben opgenomen kan ik niet van elke parafrase de kwaliteit vaststellen. Ik heb dit opgelost door niet elke parafrase te tellen en te kwalificeren, maar door naar de algehele indruk van de parafrasen in één tekst te bekijken. Bij negentien teksten zijn de parafrasen slechts een reproductie van de brontekst. Bij elf teksten werden parafrasen van bronnen met elkaar verbonden en werden er eigen conclusies uit getrokken. Dit leidde tot nieuwe inzichten op basis van bronnen.

Lukraak parafraseren zonder dat het een wezenlijke bijdrage aan het betoog levert, heb ik zes keer geconstateerd. Veel vaker waren de parafrasen wel ondersteunend voor de argumentatie van een stelling of beantwoording van een vraag.

Verder heb ik gekeken naar het begrip van de bronteksten. Ik heb dit niet in alle gevallen vast kunnen stellen, omdat ik de bronteksten niet naast de schrijfproducten heb kunnen leggen. De kwalificatie 'onjuiste parafrase' betekent dat de informatie uit de bron verkeerd is geïnterpreteerd. Er wordt dan informatie in het schrijfproduct gepresenteerd die niet klopt. De schrijver van de brontekst heeft iets anders geschreven dan de leerling in zijn schrijfproduct beweert.

Bij de havisten kon ik de parafrasen wel herleiden tot de bron. Bij elke leerlingen kwamen één of meerdere onjuiste parafrasen voor. Er werden verbanden gelegd tussen zaken die geen verband houden met elkaar en informatie werd verkeerd geïnterpreteerd. Daardoor staan er veel onjuistheden in hun teksten. Leerlingen brachten geen eigen ideeën naar voren, maar volgden meestal precies de opbouw van de bronteksten. Eén leerling is hier een uitzondering op: deze leerling vergeleek een aantal keer het heden met het verleden. Desondanks waren er ook in deze teksten veel inhoudelijke fouten. De andere teksten zijn schoolvoorbeelden van *patchwriting*: lukraak knippen en plakken.

Het probleem

Het probleem is dat leerlingen erg dicht bij de bronteksten blijven. De verwerking van de bronnen ontstijgt niet vaak het niveau van reproductie. Het lijkt erop dat de bronnen niet altijd goed begrepen en geïnterpreteerd worden. Bij een belangrijk deel van de teksten komen citaten en parafrasen voor die geen wezenlijke ondersteuning van het betoog zijn. Deze leerlingen lijken niet goed te weten hoe ze met behulp van bronnen een eigen tekst moeten construeren.

Vanwege de vele inhoudelijke fouten in de teksten van de havisten krijg ik het idee dat de bronteksten domweg niet begrepen worden. Dit is opvallend, want één van de gegeven bronteksten is een ingekorte tekst van www.literatuurgeschiedenis.nl: een website speciaal bedoeld voor bovenbouwleerlingen.

Daarnaast gooien de havisten de basisprincipes van het structureren van een tekst overboord, want geen van de teksten is opgebouwd met een inleiding, kern en slot. De meeste teksten hebben geen slot; geen van de teksten heeft een inleiding.

Is er dan sprake van een lees- of schrijfprobleem? Waarschijnlijk is het een combinatie van beide.

Meetinstrument

De conclusies hierboven zijn gebaseerd op onderstaande tabel. Hierin zijn de elementen weergegeven waarop ik tijdens de analyse heb gelet en het aantal keren dat een element voorkomt. In de donkerblauwe balken is opgeteld hoe vaak bijvoorbeeld een

bronvermelding voorkomt. Bij parafrase is het getal in de donkerblauwe balk een optelling van het aantal keren dat een parafrase productief en reproductief is (= totaal aantal geanalyseerde teksten).

Meetinstrument vwo-5

Element	Aantal
Bronvermelding einde tekst	28
Correct	23
Onvolledig	5
Ontbrekend	2
Bronvermelding in tekst	5
Correct	3
Onvolledig	2
Ontbrekend	25
Citaat	10
Ondersteunend voor betoog	4
Geen wezenlijke bijdrage	3
Niet uitgelegd in tekst	3
Ontbrekend	21
Parafrase	30
Toont begrip brontekst aan	8
Onjuiste parafrase	12
Ondersteunend voor betoog	20
Geen wezenlijke bijdrage	6
Reproductie brontekst	19
Productief (nieuwe inzichten)	11

Meetinstrument havo-4

Element	Aantal
Bronvermelding einde tekst	7
Correct	
Onvolledig	3
Ontbrekend	4
Bronvermelding in tekst	7
Correct	
Onvolledig	
Ontbrekend	7
Citaat	7
Ondersteunend voor betoog	
Geen wezenlijke bijdrage	
Niet uitgelegd in tekst	
Ontbrekend	7
Parafrase	11
Toont begrip brontekst aan	0
Onjuiste parafrase	10
Ondersteunend voor betoog	1
Geen wezenlijke bijdrage	4
Reproductie brontekst	6
Productief (nieuwe inzichten)	1

3. Mogelijke verklaringen

Factoren die bij het klakkeloze knippen en plakken een rol kunnen spelen is dat de bronteksten niet begrepen worden, dat leerlingen weinig van de structuur van een tekst begrijpen en als ze het zelf proberen aan te brengen het erg geforceerd is en dat leerlingen niet in staat zijn om voldoende afstand van een tekst te nemen. Het grotere geheel is ze vaak onbekend. Dit is wat mijn collega's noemden.

Er is onderzoek gedaan naar welke factoren het schrijven van een synthesesetext moeilijk maken. De volgende factoren zijn daarbij vastgesteld: bekendheid met onderwerp, leesvaardigheid, moeilijkheid van bronteksten, complexiteit van relaties tussen teksten en het type synthese dat gevraagd wordt (Risemberg, 1996; Spivey, 1997; Spivey & King, 1989; Wiley & Voss, 1999). Hieronder werk ik een aantal verklaringen verder uit.

Onderwijs

Eén van de verklaringen voor het feit dat leerlingen slecht zijn in het verwerken van informatie uit bronteksten in hun eigen teksten is dat ze hier geen expliciet onderwijs over hebben gehad. Hirvela (2004) stelt dat leerlingen moeten weten hoe ze relevante informatie

moeten zoeken en vinden in bronteksten en hoe ze deze moeten verwerken in hun eigen teksten. In de huidige lespraktijk wordt hun dat niet geleerd. Er zou doelgericht en structureel onderwijs over gegeven moeten worden.

Onvoldoende tekstbegrip

Zowel mijn collega's als ik hebben de indruk dat het tekstbegrip van de leerlingen niet groot genoeg is. Verschillende studies tonen aan dat de vaardigheden van een leerling om een synthesesetext te produceren samenhangen met hun leesvaardigheidsniveau. (Risemberg, 1996; Spivey, 1984; Spivey & King, 1989). Met andere woorden, hoe beter een leerling in staat is om teksten te begrijpen, hoe beter hij deze teksten samen kan voegen tot een eigen tekst. Uit de probleemanalyse is gebleken dat leesvaardigheid op zijn minst een onderdeel van het probleem vormt. Leerlingen lijken de bronnen onvoldoende te begrijpen.

Complexe opdracht

Een tekst schrijven op basis van bronnen doet een groot beroep op de vaardigheden van een leerling. Het is één van de meest complexe opdrachten die gegeven kan worden (Flower et al., 1990). Zelfs universitaire studenten blijken grote moeite te hebben met het uitvoeren van dit soort taken en slagen daar niet altijd in.

4. Verkenning en keuze mogelijke oplossingen

Een belangrijk deel van het probleem is een gebrek aan tekstbegrip bij de havoleerlingen. Zowel de analyse van de schrijfproducten van havoleerlingen als de literatuur onderbouwen dit. De vooronderstelling is dat het vergroten van het tekstbegrip zal leiden tot betere syntheseseteksten.

Tekstbegrip kan op talloze manieren vergroot worden. Hieronder heb ik enkele manieren geselecteerd die zowel effectief als aantrekkelijk zijn.

Leesstrategieën

Leerlingen die leesstrategieën goed beheersen, zijn beter in leesvaardigheid. Andersom zijn leerlingen die de leesstrategieën minder goed beheersen, slechter in leesvaardigheid (Bimmel en Van Schooten, 2000). Toepassen van leesstrategieën leidt dus tot een groter tekstbegrip. De vraag is dan welke strategieën onderwezen moeten worden en hoe dat moet gebeuren.

Voor het schrijven van syntheseseteksten is het belangrijk dat informatie met elkaar verbonden wordt. Eén van de eerste stappen is het activeren van je eigen voorkennis en deze verbinden met de nieuwe informatie. Activeren van voorkennis is dus een nuttige strategie voor dit ontwerp. Vaughn en Kettman Klinger (1999) beschrijven een activerende werkvorm waarbij leerlingen in groepjes hun voorkennis activeren en voorspellingen over de tekst doen.

Met het oog op synthesesetext schrijven is het ook zinvol dat leerlingen de hoofdgedachte van de tekst kunnen formuleren en kunnen controleren of ze dit goed gedaan hebben. Bimmel (2001) noemt het opsporen van sleutelfragmenten een belangrijke vaardigheid. Sleutelfragmenten zijn passages met een hoge informatieve waarde en helpen bij het formuleren van de hoofdgedachte.

Scharnierwoorden zijn de signaal- en verbindingswoorden. Leerlingen die hier oog voor hebben, zijn beter in het begrijpen van de structuur van een tekst.

Meerdere onderzoeken geven aan dat het stellen van vragen aan de tekst een strategie is die goed te onderwijzen is en tot een groter begrip van de tekst leidt (Stoop, Van der Kuip & Janssen, 2012; Vaughn, Kettman & Klinger, 1999; Bimmel, Van den Bergh & Oostdam, 2001).

Bij het aanleren van strategieën is het modelleren – het tonen van goed voorbeeldgedrag – een effectieve manier. De docent laat de leerlingen gaandeweg de leesstrategieën zelfstandig toepassen.

Observerend leren

Bij observerend leren bekijken leerlingen modellen die een taak uitvoeren. Doordat ze de taak zelf niet hoeven uit te voeren, is er ruimte in hun hoofd om strategieën te evalueren. Centraal staat hoe een taak uitgevoerd kan worden. Als leerlingen en modellen ongeveer op hetzelfde niveau zitten, is observatie het effectiefst (Knip & Janssen, 2014).

Probleem bij observerend leren is dat er veel voorbereiding vooraf nodig is. Er moeten immers opnames gemaakt worden van leerlingen die de taak hardop denkend voordoen.

Samenwerkend leren

Samenwerkend leren zorgt ervoor dat leerlingen van elkaar kunnen leren doordat ze elkaar hun aanpak en denkstappen uitleggen. Zo worden ze zich meer bewust van leesstrategieën die ingezet kunnen worden. Leerlingen verwerken de leerstof beter.

Graphic organizers / visualiseren

Een van de problemen van het schrijven van syntheses teksten is dat leerlingen slecht in staat zijn om afstand tot de bronteksten te nemen. Uiteindelijk moeten leerlingen zelf verbanden tussen de teksten leggen en informatie naar eigen inzicht categoriseren. Een manier om hen daarbij te helpen is het visualiseren van belangrijke informatie uit teksten. Dit kan met behulp van *graphic organizers*. Met een graphic organizer kunnen verbanden aangegeven worden tussen begrippen, teksten, ideeën, et cetera. Een voorbeeld is het venn-diagram, waarin overeenkomsten en verschillen tussen teksten aangegeven kunnen worden. Een ander voorbeeld is de mindmap. Op een goede mindmap zijn in één oogopslag de belangrijkste onderwerpen en hun onderlinge verbanden zichtbaar. Dit vereenvoudigt de verwerking van de informatie in eigen teksten.

Sorteertaak

Vermeij (2011) onderzocht het effect van sorteertaken. Het bleek dat de experimentele groep de structuur van zakelijke teksten beter doorzag dan de controlegroep. Vooral vragen over tekstverbanden konden zij beter beantwoorden. Aangezien de havo-leerlingen onjuiste verbanden legden in hun teksten lijkt het me zinvol om hun kennis van structuur en tekstverbanden te vergroten.

De sorteertaak werkt als volgt. Leerlingen lezen een tekst en krijgen een stuk of twintig kernwoorden te zien die in de tekst zijn voorgekomen. Zij moeten groepjes vormen van deze woorden op basis van de verbanden in de gelezen tekst.

De sorteertaak is zowel effectief als aantrekkelijk. Uit een onderzoek van Kamalski e.a. (2005) naar de betrouwbaarheid en validiteit van vragen om tekstbegrip te meten kwam de sorteertaak als beste uit de bus. Bovendien vonden leerlingen deze taak het leukst om te maken.

5. Ontwerphypothese

Als ik [probleem X] aanpak met [aanpak Y] zal het [resultaat Z] zijn.*

* Probleem X: leerling schrijven teksten die niet voldoen aan de kenmerken (eigen visie, ondersteund met bronnen die verwerkt en niet slechts overgeschreven/samengevat zijn, tekst met samenhang en eigen structuur) van een synthesesetext.

Aanpak Y1: het vergroten van tekstbegrip door middel van visualiseringstaken en observerend leren en het aanleren van strategieën om informatie te selecteren, ordenen en integreren.

Resultaat Z: leerlingen schrijven teksten met meer samenhang en deze teksten bevatten ondersteunende en correcte parafrases en citaten.

Ontwerpregels

1. Als ik wil dat leerlingen een eigen tekst maken dan moeten zij informatie uit bronteksten zelf selecteren, contrasteren en groeperen met behulp van graphic organizers, zoals het venn-diagram en de mindmap. Om meer samenhang in hun eigen teksten te krijgen, moeten ze leren dat ze informatie rondom een thema moeten groeperen en niet rondom een bron.
2. Als ik wil dat leerlingen tekstverbanden beter doorzien dan moeten zij zelf verbanden leggen tussen sleutelwoorden uit de tekst met behulp van een sorteertaak.
3. Als ik wil dat er transfer optreedt van lezen naar schrijven dan moeten zij informatie uit de teksten die zij met behulp van graphic organizers en de sorteertaak geselecteerd, gecontrasteerd en gegroepeerd hebben, verwerken in hun eigen teksten. Lezen en schrijven worden zo expliciet gekoppeld.
4. Als ik wil dat leerlingen teksten schrijven die voldoen aan de kenmerken van een synthesesetext dan moeten ze de criteria van een synthesesetext kennen en deze criteria kunnen toepassen op andermans werk. Dit kan 1) met behulp van schalingsopdrachten (teksten op volgorde van kwaliteit leggen), waarbij ze evalueren en beargumenteren waarom ze de teksten in deze volgorde leggen en 2) met behulp van peer feedback op elkaars werk.
5. Als ik wil dat leerlingen door middel van observerend leren strategieën aangeleerd krijgen dan moeten zij video's bekijken van goede en zwakke schrijvers die een schrijftaak uitvoeren. Zij moeten de verschillende aanpakken met elkaar vergelijken en evalueren, zodat zij hun strategierepertoire kunnen vergroten.
6. Als ik wil dat leerlingen bronnen betekenisvol integreren dan moeten zij leren dat ze evaluatieve vragen moeten stellen: met welke argumenten ben je het (on)eens en waarom? Welke argumenten wegen het zwaarst? Kun je nog iets toevoegen? Wat kun je op basis hiervan concluderen?

7. Als ik wil dat leerlingen betekenisvol parafraseren en citeren dan moeten zij weten hoe ze een parafrase of citaat moeten inleiden en hoe ze een conclusie uit een parafrase of citaat moeten trekken.

6. Meetinstrumenten

Voormeting

De leerlingen schrijven allemaal een beschouwing. Ze hebben uitleg gehad over wat een beschouwing is, maar niet over strategieën voor brongebruik of het schrijven. Daarom is deze tekst geschikt om als voormeting te gebruiken. Ik pas een inhoudsanalyse toe waarin de criteria van een synthesesetext naar voren komen. Ik toets in hoeverre de teksten aan deze criteria voldoen.

De voormeting is helaas niet zo betrouwbaar als zou moeten. Er zijn slechts enkele beschouwingen ingeleverd door de leerlingen.

Nameting

De tekst voor de nameting is de tekst die de leerlingen schrijven in de proefwerkweek. Deze vindt plaats in week 4 van 2017 (week van 23 januari). Deze teksten gebruik ik voor de inhoudsanalyse.

Vragenlijst leerlingen begin lessenserie

De leerlingen wil ik aan het begin van de lessenserie een vragenlijst voorleggen. Ik vraag ze naar in hoeverre ze er vertrouwen in hebben dat ze een beschouwing op havo 5-niveau kunnen schrijven. De vragenlijst neem ik af na les 1. De leerlingen hebben in die les de beschouwing die leerlingen vorig jaar geschreven hebben, gesorteerd op niveau.

Vragenlijst leerlingen halverwege en aan het einde van de lessenserie

Aan het einde van de lessenserie stel ik leerlingen opnieuw de vraag of ze een beschouwing kunnen schrijven op havo 5-niveau. Daarnaast maak ik een vragenlijst waarin de verschillende deelvaardigheden uit de lessen geëxpliciteerd worden. Ik vraag ze dan per deelvraag of het leren ervan ze wat heeft opgeleverd. Deze vragenlijst gebruik ik twee keer. Eén keer na de lessenserie waarin lezen centraal staat en één keer na de lessenreeks waarin schrijven centraal staat. Zo voorkom ik dat leerlingen de vragen niet kunnen invullen, omdat ze niet meer precies weten wat ze de eerste lessen hebben gedaan.

7. Resultaten

De paragraaf is verdeeld in twee delen: eerst worden de resultaten van de vragenlijsten besproken en daarna de resultaten van de inhoudsanalyse van de geschreven beschouwingen.

In totaal hebben vijf havo-5-klassen meegedaan aan het onderzoek. H5d en H5e zijn klassen die ik zelf les heb gegeven. Twee andere collega's hebben lesgegeven in de andere drie klassen.

Kan ik een beschouwing schrijven?

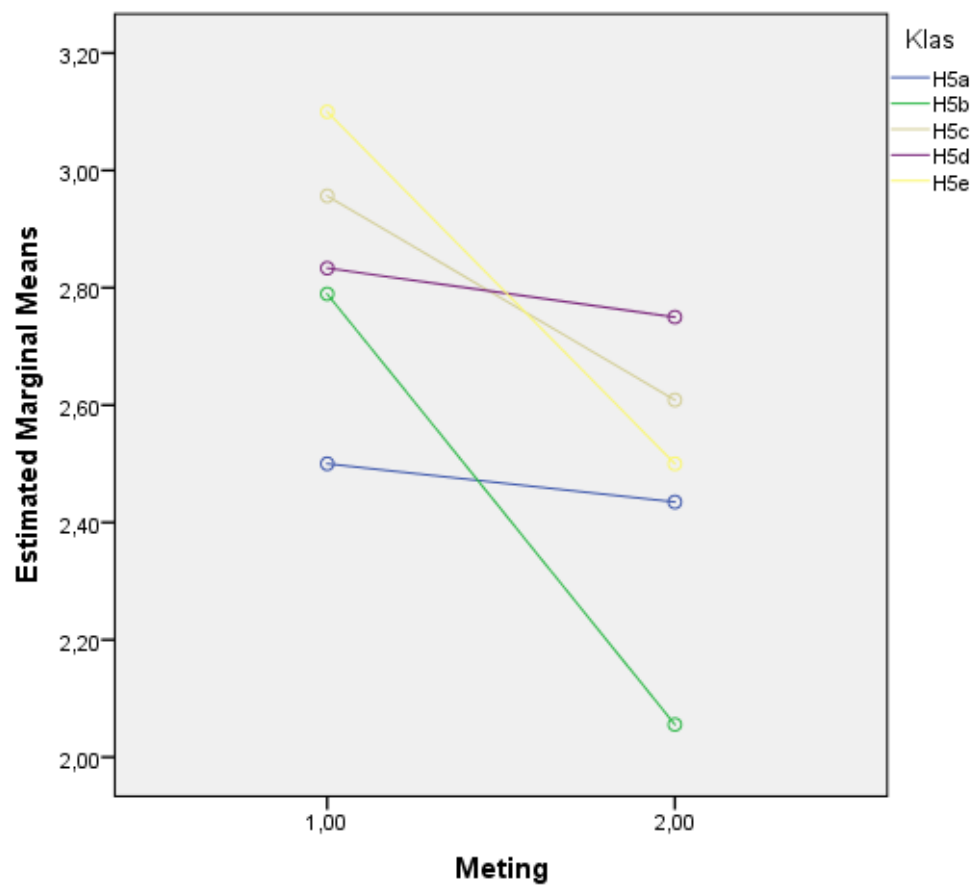
Op basis van tabel 1 en figuur 1 kan geconcludeerd worden dat de leerlingen in alle klassen voor de lessenserie een groter vertrouwen hadden in hun capaciteiten voor het schrijven van een beschouwing dan na de beschouwing. Dit kan op twee manieren uitgelegd worden: 1) de leerlingen hebben tijdens lessenserie onvoldoende handvatten gekregen om een beschouwing te schrijven of 2) de leerlingen hebben hun capaciteiten vooraf aan de lessenserie te hoog ingeschat en hebben tijdens de lessenserie ingezien dat het schrijven van een beschouwing complexer is dan ze gedacht hadden. In dat geval zijn ze van onbewust onbekwaam naar bewust onbekwaam gegaan.

Tabel 1: kan ik een beschouwing schrijven? (voor- en nameting)

Voormeting	Klas	Gemiddelde μ	Standaard-afwijking σ	Aantal leerlingen N
	H5a	2,5	0,76089	20
	H5b	2,7895	0,41885	19
	H5c	2,9565	0,82453	23
	H5d	2,8333	0,48154	24
	H5e	3,1	0,44721	20
	Totaal	2,8396	0,63451	106
Nameting	H5a	2,4348	0,66237	23
	H5b	2,0556	0,72536	18
	H5c	2,6087	0,65638	23
	H5d	2,75	1,21543	12
	H5e	2,5	1,05785	22
	Totaal	2,4592	0,86356	98

Tabel 2: schaal

Getal	Betekenis
1	Helemaal oneens
2	Oneens
3	Eens
4	Helemaal eens



Figuur 1: gemiddeldes per klas bij de vraag 'kan ik een beschouwing schrijven?'

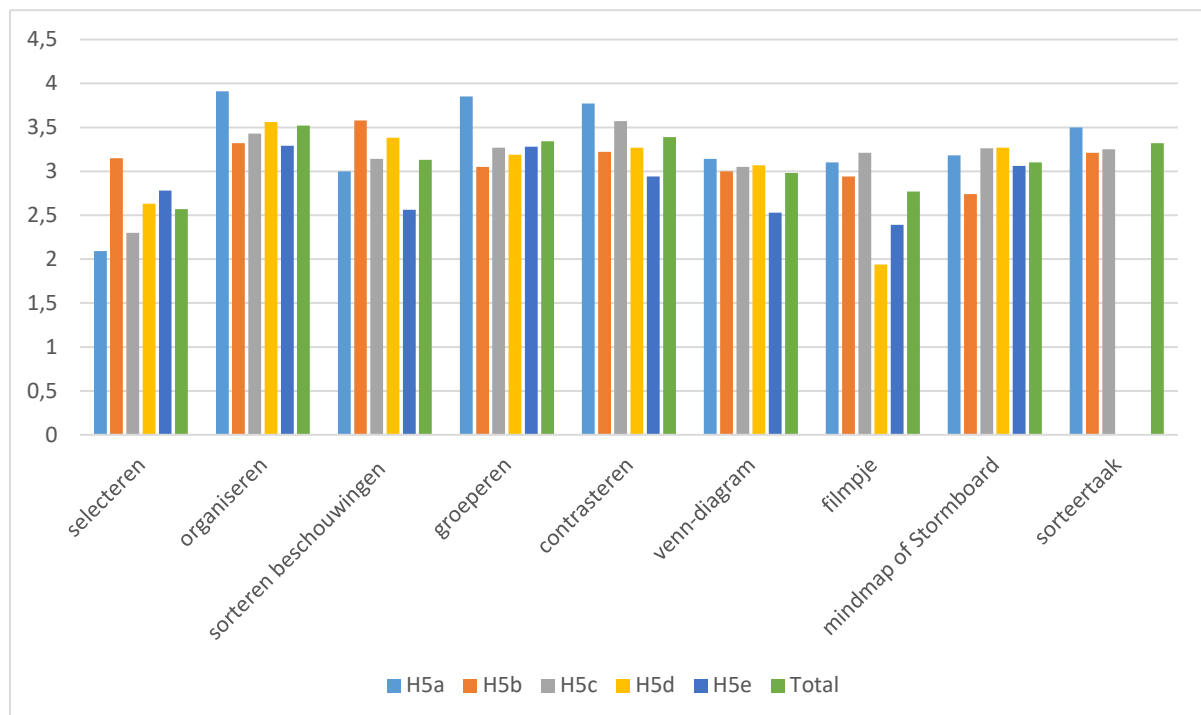
Vond je de lessenserie leerzaam?

Tussenmeting

De leerlingen hebben met behulp van Socrative antwoord gegeven op een aantal open en gesloten vragen. De tussenmeting is afgenomen in de week voor de kerstvakantie, zodat de lessen nog vers in het geheugen van de leerlingen staat.

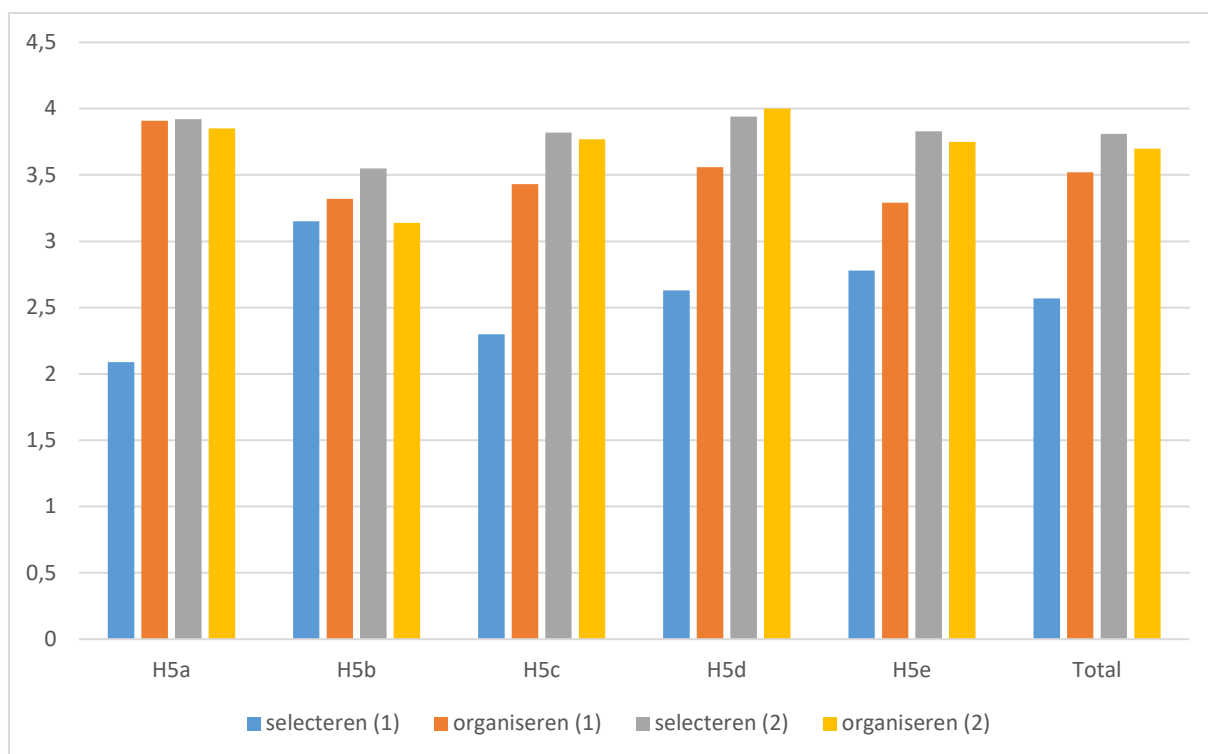
De vragen zijn gesteld in deze vorm: het selecteren van informatie heeft me veel opgeleverd. Op de plek van 'selecteren' kunnen ook 'organiseren', 'sorteren beschouwingen', enzovoorts staan. In klas H5d en H5e is de sorteertaak niet gedaan.

Getal	Betekenis
1	Helemaal oneens
2	Oneens
3	Weet ik niet
4	Eens
5	Helemaal eens



Figuur 2: leerzaamheid (tussenmeting)

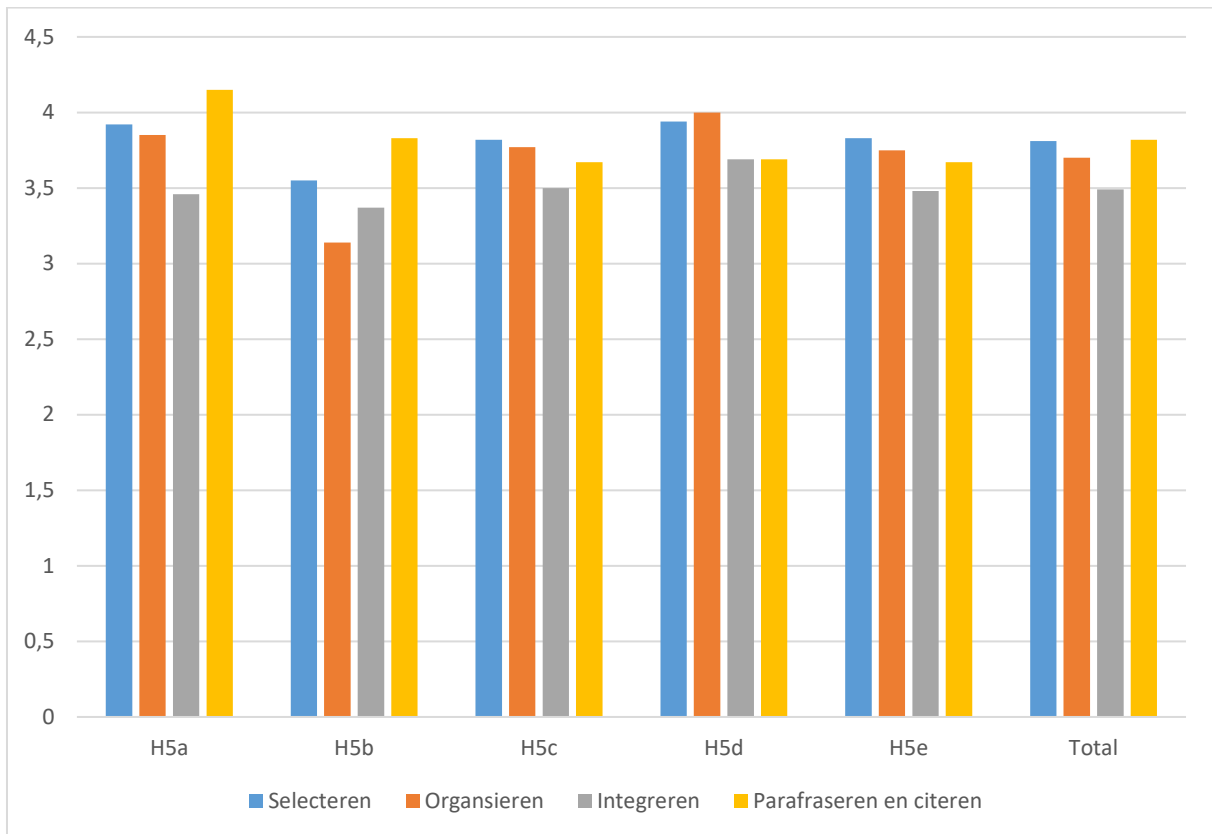
Uit figuur 2 blijkt dat de leerlingen vinden dat ze veel gehad hebben aan het leren organiseren, groeperen en contrasteren van informatie. De sorteertaak en het sorteren van beschouwingen van vorig jaar worden ook als leerzaam ervaren. Leerlingen hebben minder gehad aan het selecteren van informatie en het filmpje over het organiseren van argumenten met behulp van Stormboard. In deze meting is de leerzaamheid nog niet zo hoog als gewenst (waarde 3,5).



Figuur 3: tussenmeting en nameting organiseren en selecteren

In figuur 3 hierboven is een vergelijking gemaakt tussen de resultaten van de tussenmeting (meetmoment 1: blauwe en oranje balk) en nameting (meetmoment 2: grijze en gele balk) op het gebied van selecteren en organiseren. Leerlingen geven in de nameting veel vaker aan dat het leren selecteren en organiseren hun veel heeft opgeleverd.

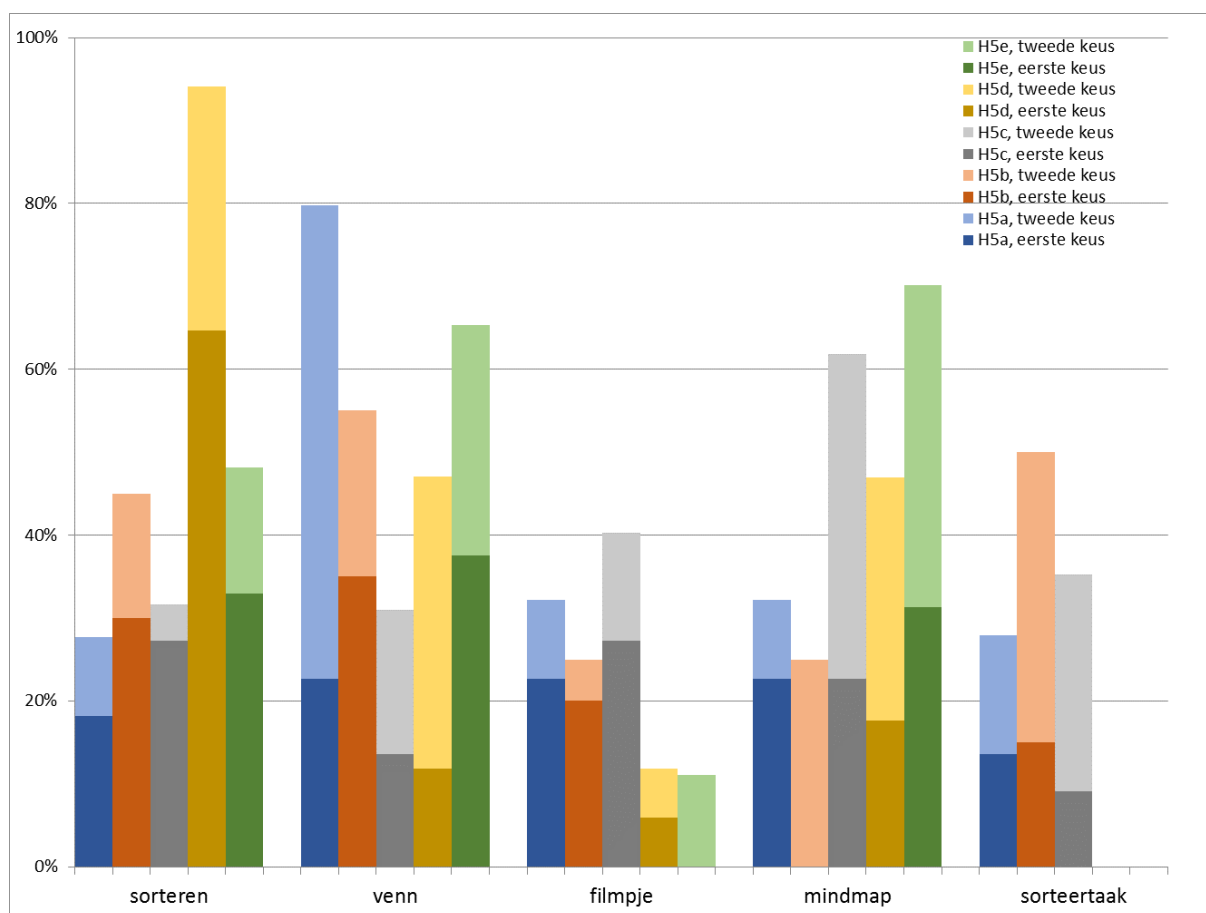
Bij de nameting is aan leerlingen opnieuw gevraagd waar ze veel aan hebben gehad. Onderstaande grafiek, figuur 4, geeft aan of leerlingen vinden dat ze nu beter zijn geworden in bepaalde vaardigheden dan voor de lessenserie. De vragen zijn gesteld in deze vorm: ik weet nu beter dan voor de lessen hoe ik informatie uit bronnen kan selecteren voor het schrijven van een beschouwing. Merk op dat er minder verschillen tussen de klassen bij deze meting dan bij de eindmeting. Alle klassen scoren hoog op deze lesonderdelen.



Figuur 4: leerzaamheid (nameting)

Welk lesonderdeel heeft je het meest opgeleverd?

Aan alle klassen is bij de tussenmeting de vraag gesteld om twee lesonderdelen aan te kruisen waar ze het meest aan hebben gehad. De resultaten zijn weergegeven in onderstaande grafiek, figuur 5. Per klas is te zien hoeveel leerlingen een bepaald lesonderdeel hebben gekozen. Het is een gestapelde grafiek en dat betekent dat de donkere kleur keuze 1 representeert en de lichtere kleur die daarbovenop staat de tweede keuze. Enkele klassen hebben een grote voorkeur voor de mindmap en het venn-diagram. Klas H5d heeft veel gehad aan het sorteren van beschouwingen van vorig jaar. Wat de grafiek ook laat zien is dat de voorkeuren voornamelijk verspreid zijn over de verschillende lesonderdelen. Er is niet één lesonderdeel dat de voorkeur van alle klassen geniet. Voor een lesontwerp betekent dat dat het aanbod gevarieerd moet zijn om zo alle leerlingen te kunnen bedienen.



Figuur 5: welk lesonderdeel heeft de leerling het meest opgeleverd. (Tussenmeting)

Tabel 3: percentage van leerling dat een lesonderdeel als eerste of tweede keuze heeft opgegeven (tussen- en nameting)

Lesonderdeel	Leerzaam: totaal aantal leerlingen (%)	Leuk: totaal aantal leerlingen (%)
Sorteren	48	70
Venn-diagram	55	41
Filmpje	26	40
Mindmap	47	31
Sorteertaak	24	19

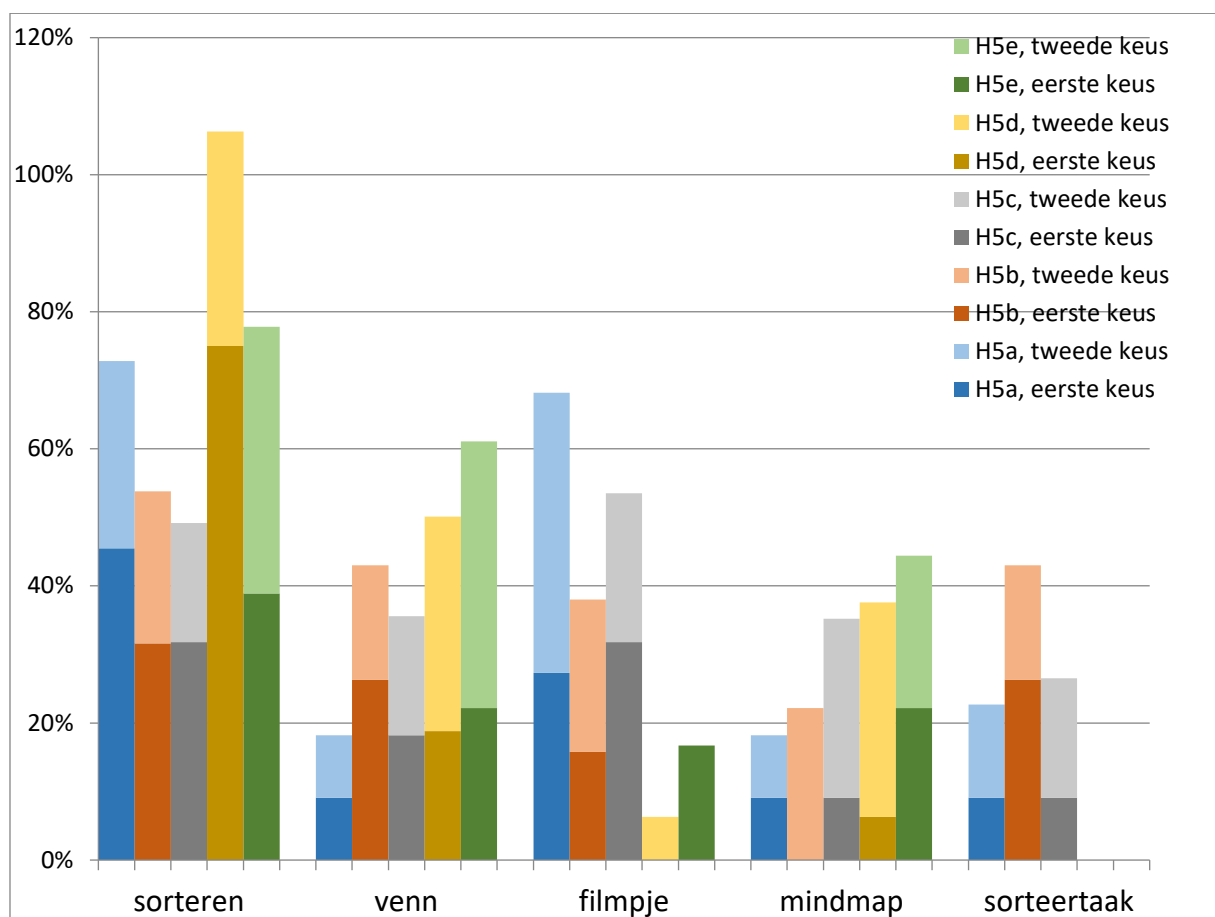
Aangezien de klassen zo de lesonderdelen zo wisselend variëren is in bovenstaande tabel, tabel 3, opgenomen hoeveel procent van alle leerlingen een lesonderdeel als keuze één of

twee heeft opgegeven bij leuk of leerzaam. Het Venn-diagram is bij leerzaam het vaakst genoemd, daarna komen het sorteren en de mindmap.

Welk lesonderdeel vond je het leukst?

In de figuur 6 hieronder staat een vergelijkbare gestapelde grafiek als in figuur 4. Leerlingen mochten twee antwoorden aankruisen bij de vraag welk lesonderdeel ze het leukst vonden. Het sorteren van beschouwingen is vaak gekozen. Bij de andere keuzemogelijkheden is verschillend gekozen. Sommige klassen waarderen het filmpje, Venn-diagram of mindmap, andere klassen juist niet. Dat betekent dat de samenstelling van de klas en de docent die voor de klas staat invloed heeft op de waardering van de lesonderdelen.

In tabel 3 hierboven is het totaal aantal leerlingen dat een lesonderdeel leuk vindt weergegeven in percentages. Het sorteren wordt het leukst gevonden en daarna wordt het Venn-diagram en het filmpje gekozen. Met name bij de sorteertaak vallen leuk en leerzaam mooi met elkaar samen.



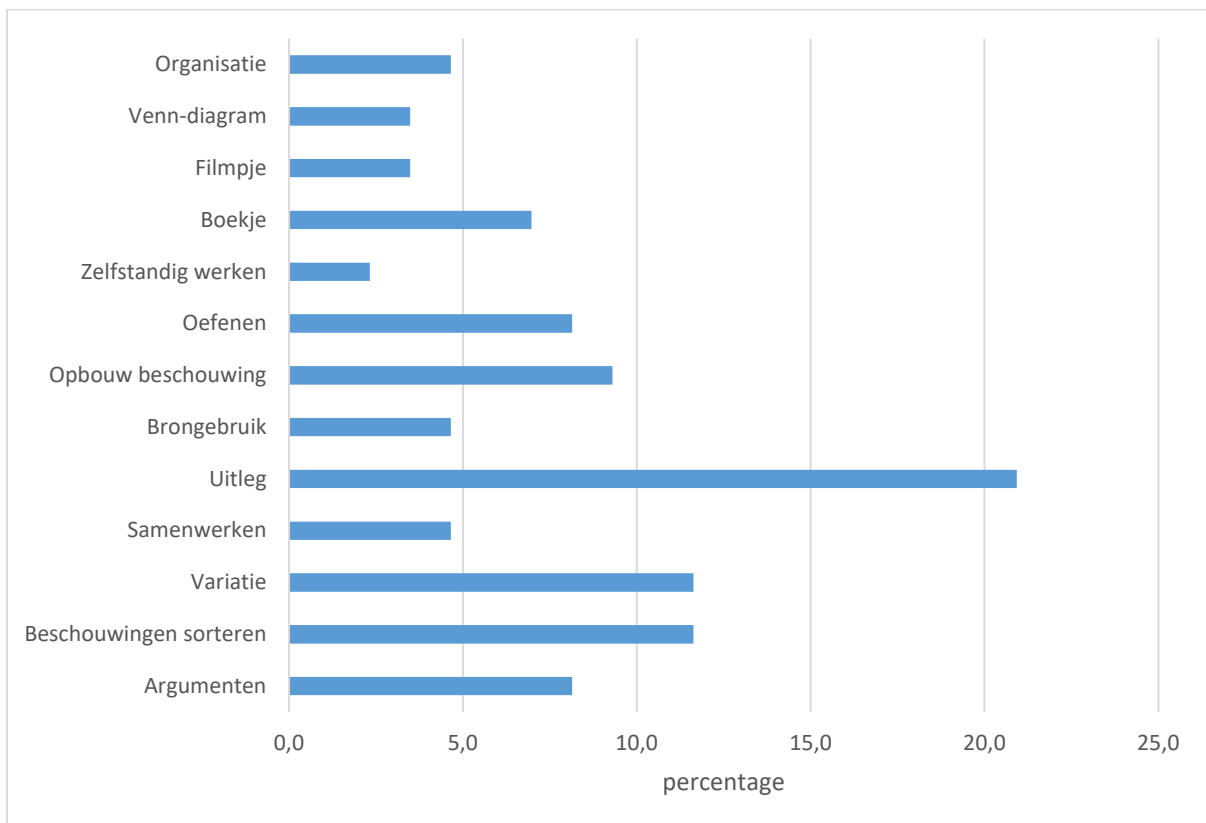
Figuur 6: leukste lesonderdeel (tussenmeting)

Wat vond je goed aan de lessenserie?

In de tussenmeting is aan de leerlingen gevraagd wat ze goed vonden aan de lessenserie. Elke leerling mocht twee of meer dingen noemen. Ze gaven bij deze vraag eigen antwoorden; ze konden dus niet kiezen uit antwoorden. De antwoorden heb ik gecategoriseerd en vervolgens is daar onderstaande grafiek uitgekomen.

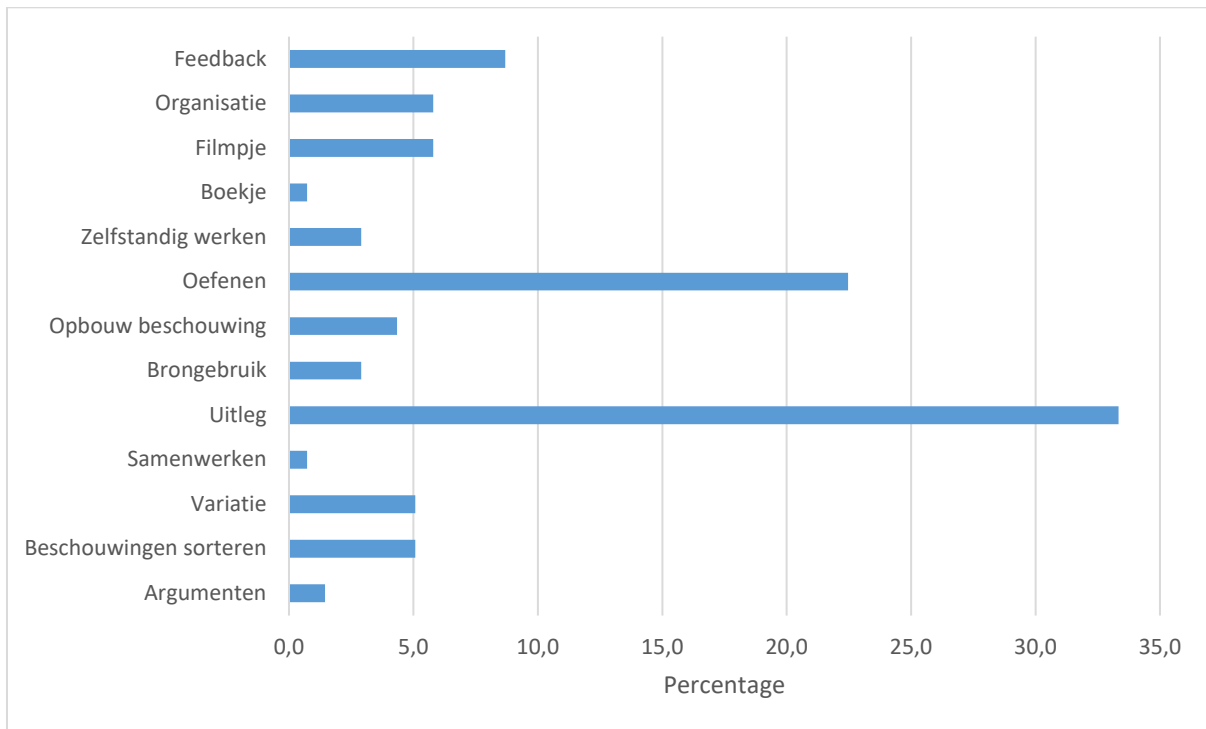
Enkele categorieën zal ik hier nader toelichten. Organisatie gaat over de organisatie van de lessenserie, het boekje slaat op het invulboekje dat elke leerling heeft gekregen. Bij opbouw beschouwing, brongebruik en argumenten wordt bedoeld dat leerlingen hebben aangegeven iets over deze onderwerpen geleerd te hebben. Onder uitleg valt de uitleg van de docent en de gebruikte powerpoints.

De leerlingen hebben vooral veel verschillende antwoorden gegeven. De uitleg wordt het meest aangegeven als goed onderdeel. Leerlingen begrepen wat ze moesten doen en snapt de theorie. Deze grafiek onderstreept opnieuw het belang van variatie in een lessenserie. Elke leerling vindt andere onderdelen uit de lessenserie goed. Bovendien brengt ruim twaalf procent van de leerlingen deze variatie zelf als positief punt naar voren.



Figuur 7: dit was goed aan de lessenserie (tussenmeting)

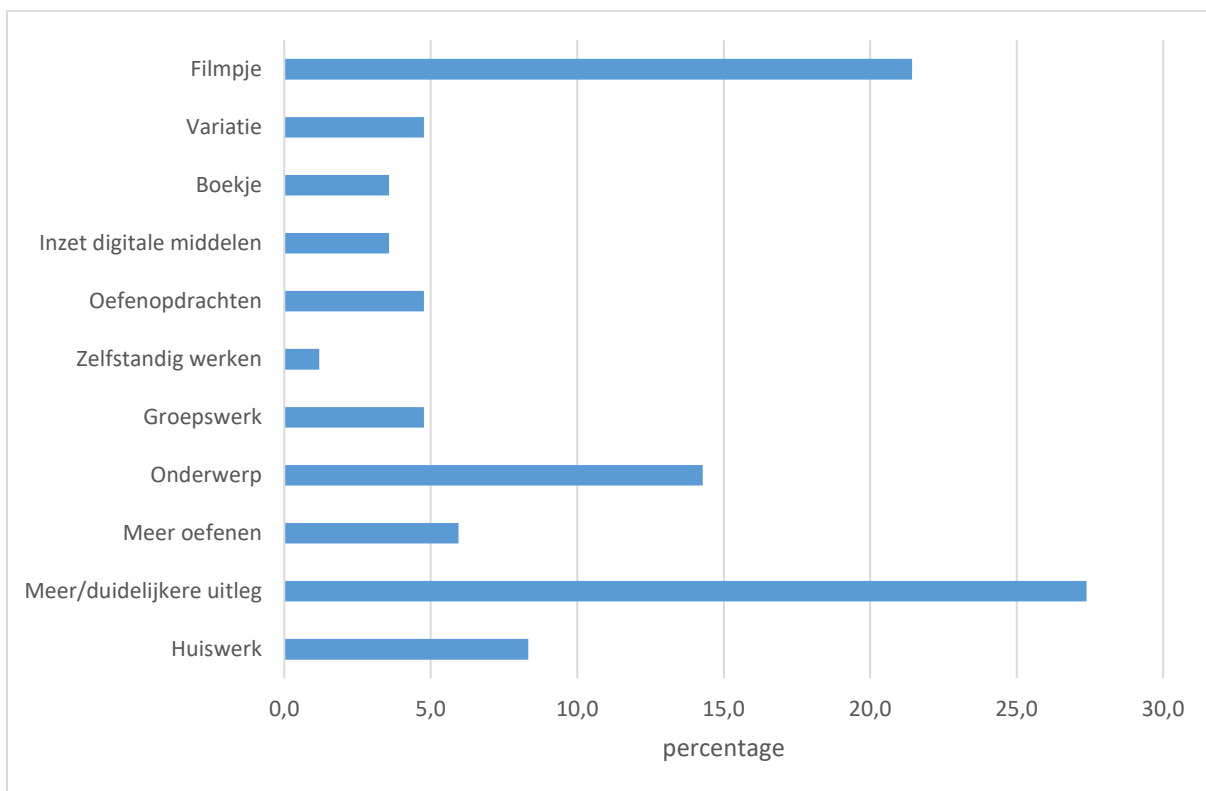
Bij de nameting is aan leerlingen opnieuw gevraagd wat ze goed vonden aan de lessenserie. Hun antwoorden leveren onderstaande grafiek op. Het vele oefenen wordt gewaardeerd en opnieuw wordt de uitleg veel genoemd.



Figuur 8: dit was goed aan de lessenserie (nameting)

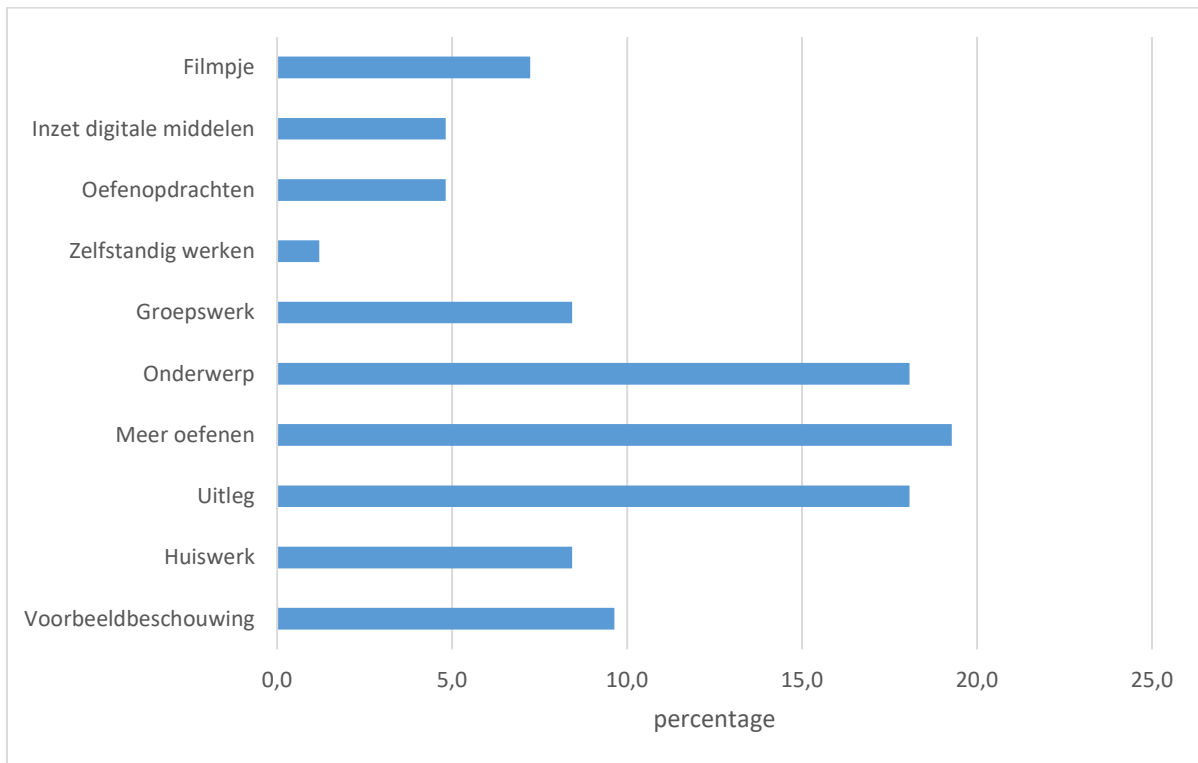
Wat kunnen we volgend jaar verbeteren?

Bij de tussenmeting konden de leerlingen aangeven wat er verbeterd kon worden. Dit was ook een open vraag, waarbij leerlingen eigen antwoorden konden geven. Deze antwoorden zijn onderverdeeld in categorieën. In onderstaande grafiek zijn deze weergegeven. Bij het filmpje vonden leerlingen het vervelend dat het Vlaams gesproken was. Dit leidde hen af. De onderwerpen die horen bij neerlandistiek vonden de leerlingen niet interessant. Verder geven veel leerlingen aan dat ze meer en duidelijkere uitleg willen over het schrijven van een beschouwing. Ze vonden vaak dat ze vaak niet wisten waar ze aan toe waren of hoe opdrachten precies uitgevoerd moesten worden.



Figuur 9: verbeterpunten (tussenmeting)

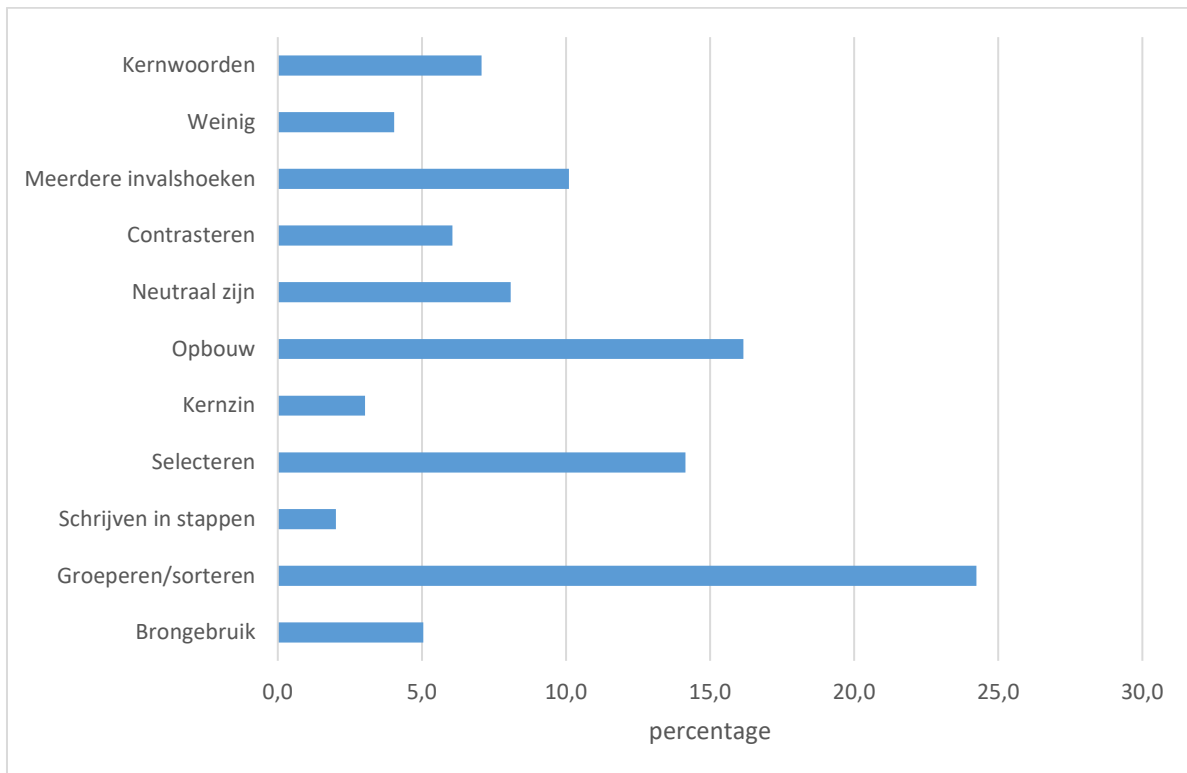
Bij de nameting is de leerlingen weer gevraagd om aan te geven wat er verbeterd kan worden. Hun antwoorden leveren onderstaande grafiek op. Opnieuw geven leerlingen aan dat ze de onderwerpen die bij neerlandistiek horen niet interessant vinden. Verder willen ze graag meer oefening, maar vooral ook kleinere oefeningen om een klein onderdeel van de beschouwing te oefenen. Ook willen ze meer uitleg over de beschouwing. Andere verbeterpunten zijn vermindering van het huiswerk en een goede voorbeeldbeschouwing.



Figuur 10: verbeterpunten (nameting)

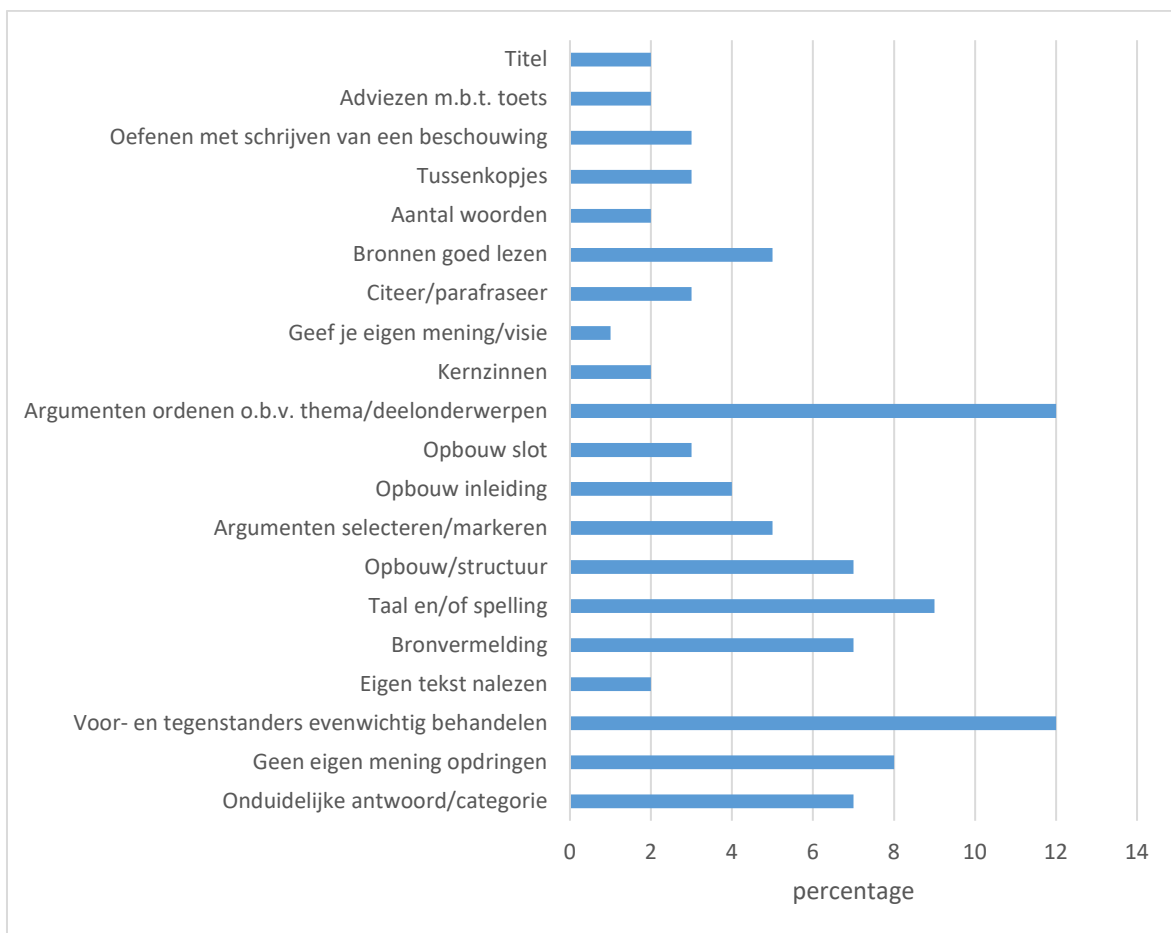
Wat heb je geleerd over de aanpak van een beschouwing?

De leerlingen kregen bij de tussenmeting ook de vraag om aan te geven wat ze hebben geleerd over de aanpak van een beschouwing. Dit waren open vragen, de leerlingen mochten dus zelf in Socrative aangeven wat ze hebben geleerd. De resultaten staan in onderstaande grafiek, figuur 11. Te zien is dat de leerlingen vooral geleerd hebben hoe ze argumenten moeten groeperen of sorteren en hoe ze een beschouwing moeten opbouwen. Het aanleren van het ordenen van informatie was één van de kerndoelen van deze lessenserie, dus dat sluit goed aan op wat de leerlingen teruggeven bij deze vraag.



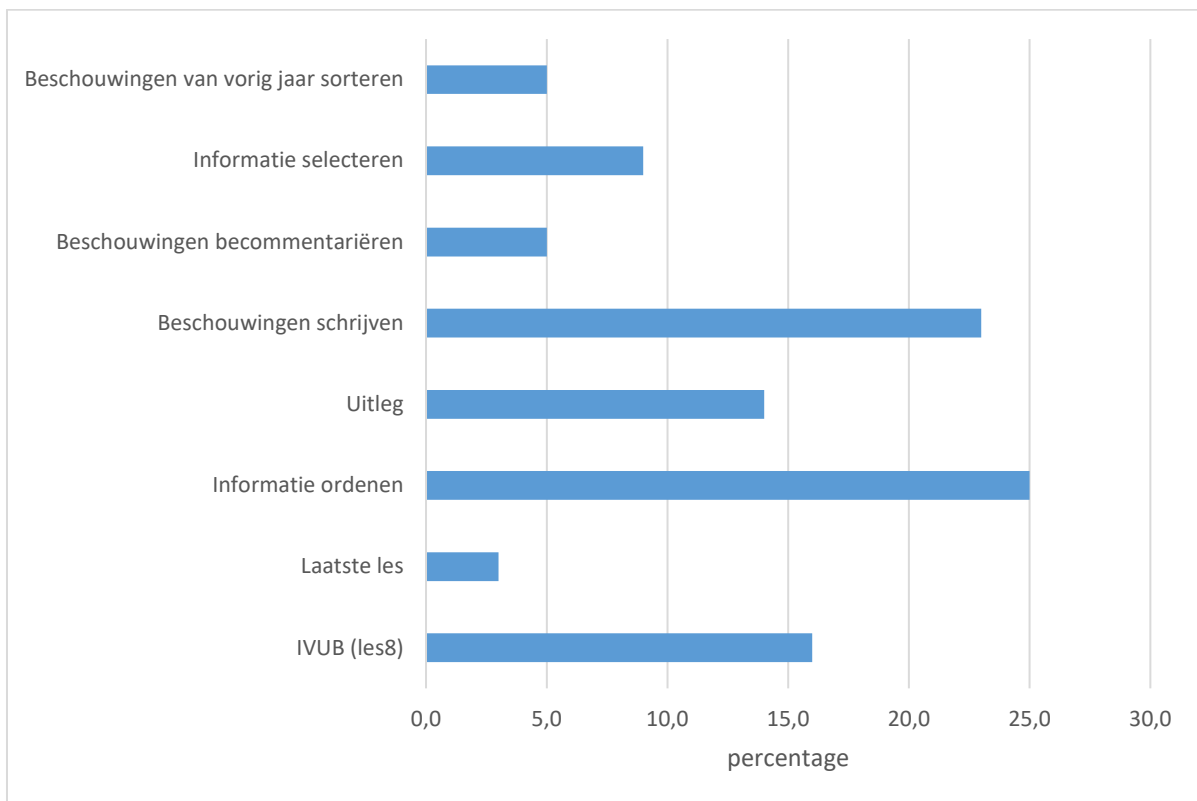
Figuur 11: aanpak beschouwing schrijven (tussenmeting)

In de nameting is dezelfde vraag in een andere vorm gesteld: welke vijf adviezen zou je aan een havo-4-leerling geven die volgend jaar moet leren hoe hij een beschouwing moet schrijven? Deze antwoorden heb ik verdeeld in verschillende categorieën. In de categorie 'adviezen m.b.t. toets' vallen antwoorden die specifiek over de toets gaan, maar niet een inhoudelijk of procesgericht advies geven over de aanpak van een beschouwing. 'Onduidelijk antwoord/categorie' is voor antwoorden die onduidelijk geformuleerd zijn of in geen van de categorieën passen, zoals 'goed opletten in de les.' De meeste adviezen gaan over het ordenen van argumenten en het evenwichtig behandelen van voor- en tegenstanders. Verder worden spelling en/of taal en geen eigen mening opdringen veel genoemd.



Figuur 12: aanpak beschouwing schrijven (eindmeting)

Bij de nameting is gevraagd aan welke les of welk lesonderdeel de leerlingen het meest gehad hebben. Dit was een open vraag, dus de leerlingen hebben zelf een antwoord geformuleerd. Deze antwoorden zijn in verschillende categorieën ondergebracht. Onderstaande grafiek geeft een weergave van deze categorieën. Het schrijven zelf en het leren informatie ordenen worden het vaakst genoemd als nuttig. IVUB (les 8) is de les die ging over hoe je moet parafraseren en citeren. (IVUB: inleiden, verwoorden, uitleiden, bronvermelding). De laatste les is de laatste les die voor het proefwerk beschouwing schrijven is gegeven. In deze les is de stof herhaald en konden er nog vragen gesteld worden.



Figuur 13: nuttigste les of lesonderdeel (nameting)

Zijn de beschouwingen van de leerlingen beter geworden door de lessenserie?

Voor de voormeting zijn twintig beschouwingen geanalyseerd uit de twee klassen van de onderzoeker, dus tien per klas. Zie tabel 4. Het bleek voor de andere klassen niet haalbaar om deze schrijfo opdracht te doen. De opdracht was: schrijf op basis van de bronnen een beschouwing. Het onderwerp was *framing*. De klassen hebben uitleg gehad over wat een beschouwing is.

De beschouwingen zijn gekozen op basis van beschikbaarheid. Slechts enkele leerlingen hebben hun beschouwing ingeleverd. Uit de beschikbare teksten zijn willekeurig tien testen per klas gekozen. De beschouwingen bleken zeer zwak te scoren op citeren en parafraseren en de samenhang. Slechts één citaat en één parafrase voldeed aan de criteria van een goed citaat of parafrase.

Ook hielden de meeste schrijvers de structuur van de bronteksten aan. Vaak werd de langste brontekst als basistekst gebruikt en werd er soms een element uit een andere bron toegevoegd. Opvallende overeenkomsten tussen bronnen zijn meestal niet benoemd. Verder zijn in de teksten niet alle bronnen verwerkt.

Slechts enkele leerlingen hebben op basis van de bronnen een eigen visie op het onderwerp geformuleerd. De andere teksten leken het meest op samenvattingen van de bronteksten.

Hierdoor vertoonden de teksten weinig samenhang. Er zijn veelal enkele elementen uit de bronteksten overgenomen, maar een rode draad in de teksten ontbrak. In een paar teksten zijn enkele argumenten gegroepeerd of gecontrasteerd.

In de bronnen konden in totaal vijf discussie-items geselecteerd worden: 1) woordkeus, 2) definitie van framing, 3) voor- en nadelen van *frames*, 4) gebruikers van frames en 5) voorbeelden. Als een tekst iets over deze onderwerpen zegt, dan is deze meegeteld bij het desbetreffende discussie-item.

Er is voor alle klassen dus veel ruimte voor groei.

Tabel 4: inhoudsanalyse beschouwingen (voormeting)

Tekstaspect	Aantal	
Citeren	Aantal teksten waarin citaten overwegend correct/onvolledig zijn	
	H5d	H5e
Correct	1	0
Niet correct	0	0
Ontbrekend	9	10
Parafraseren	Aantal teksten waarin parafrases overwegend correct/onvolledig zijn	
Correct	1	0
Onvolledig	9	10
Structuur	Aantal teksten	
Eigen structuur	2	2
Navolging structuur	8	8
Eigen visie	Aantal teksten	
Er is iets toegevoegd	3	2
Ontbrekend	7	8
Samenhang	Aantal teksten	
Argumenten zijn gegroepeerd	1	2
Argumenten zijn gecontrasteerd	5	4
Geen samenhang	4	4
Selecteren	Aantal teksten dat een discussie-item heeft verwerkt	
Discussie-item 1	4	4
Discussie-item 2	7	8
Discussie-item 3	3	3
Discussie-item 4	6	7
Discussie-item 5	4	4

Voor de nameting zijn tien beschouwingen geanalyseerd uit vijf klassen, dus vijftig in totaal. De beschouwingen zijn willekeurig gekozen: op een alfabetisch geordende lijst zijn de eerste tien leerlingen bij elke klas gekozen. Het onderwerp was de vraag in hoeverre de verengelsing van het hoger onderwijs in Nederland wenselijk is. Zie tabel 5 hieronder.

In de voormeting is amper geciteerd of geparafraseerd, maar in de nameting gebeurde dit veel meer en waren de meeste citaten en parafrases volledig. Van de 113 citaten waren er 81 correct, dat is 72%, zie tabel 5. In zes teksten waren geen citaten opgenomen. Verder is in 76% van teksten correct geparafraseerd. De uitleiding ontbrak het vaakst en als er een fout in de bronvermelding is gemaakt is deze parafrase of dit citaat meegeteld als niet correct of onvolledig.

Wat betreft het maken van een eigen tekststructuur zijn de teksten vooruitgegaan. In de voormeting hadden namelijk zeer weinig teksten een eigen structuur, maar in de nameting hadden verreweg de meeste teksten een eigen structuur. Zes van de vijftig onderzochte teksten volgden de structuur van de bronteksten na en hadden dus geen eigen structuur.

Slechts een kleine helft van de teksten heeft in de nameting een eigen visie; in de voormeting waren dat er vijf op twintig teksten. In deze lessenserie heeft het formuleren

van een eigen visie geen centrale plaats gekregen en daar zijn de leerlingen weinig op vooruit gegaan.

In de voormeting werden argumenten in de helft van de gevallen gecontrasteerd en in drie teksten gegroepeerd. In acht teksten was helemaal geen samenhang. In de nameting zijn de teksten op dit punt vooruitgegaan: in bijna elke tekst worden argumenten gecontrasteerd en in 41 teksten zijn de argumenten gegroepeerd. In zowel voor- als nameting zijn de argumenten vaker gecontrasteerd dan gegroepeerd.

In de opdracht van de nameting konden leerlingen zes discussiepunten bespreken: 1) taalniveau van docenten en leerlingen, 2) financiële winst onderwijsinstellingen, 3) concurrentie, 4) moedertaal, 5) internationale carrière studenten en 6) opbrengsten tweetalig onderwijs. Discussiepunt één en vier konden samengenomen worden en discussiepunt twee en vijf ook. In de voormeting zijn enkele discussiepunten door slechts enkele teksten besproken; in de nameting bespreekt altijd minstens de helft van de teksten een discussiepunt. Ook worden in de nameting vaker discussiepunten door bijna alle teksten behandeld, bijvoorbeeld item één en twee.

Concluderend: in de beschouwingen zijn meer discussie-items besproken, de parafrases en citaten zijn veel vaker volledig en ook de samenhang is vooruitgegaan. Een verbeterpunt is het toevoegen van een eigen visie.

Tabel 5: inhoudsanalyse beschouwingen (nameting)

Tekstaspect	H5a	H5b	H5c	H5d	H5e	Totaal
Citeren	Aantal citaten					
Correct	13	17	10	18	23	81
Niet correct	4	13	4	7	4	32
Ontbrekend	0	2	3	1	0	6
Parafraseren	Aantal teksten waarin parafrases overwegend correct/onvolledig zijn					
Correct	8	7	7	9	7	38
Onvolledig	2	3	3	1	3	12
Structuur	Aantal teksten					
Eigen structuur	8	10	8	9	9	44
Navolging structuur	2	0	2	1	1	6
Eigen visie	Aantal teksten					
Er is iets toegevoegd	4	6	5	3	3	21
Ontbrekend	6	4	5	7	7	29
Samenhang	Aantal teksten					
Argumenten zijn gegroepeerd	8	9	8	8	8	41
Argumenten zijn gecontrasteerd	9	10	9	10	10	48
Geen samenhang	1	0	1	1	0	3
Selecteren	Aantal teksten dat een discussie-item heeft verwerkt					
Discussie-item 1	9	8	10	10	7	44
Discussie-item 2	6	7	5	8	4	30
Discussie-item 3	9	9	9	9	10	46
Discussie-item 4	8	8	9	8	4	37
Discussie-item 5	5	8	8	7	10	38
Discussie-item 6	8	6	5	6	7	32

Tabel 6: vergelijking voor- en nameting in absolute aantallen en percentages

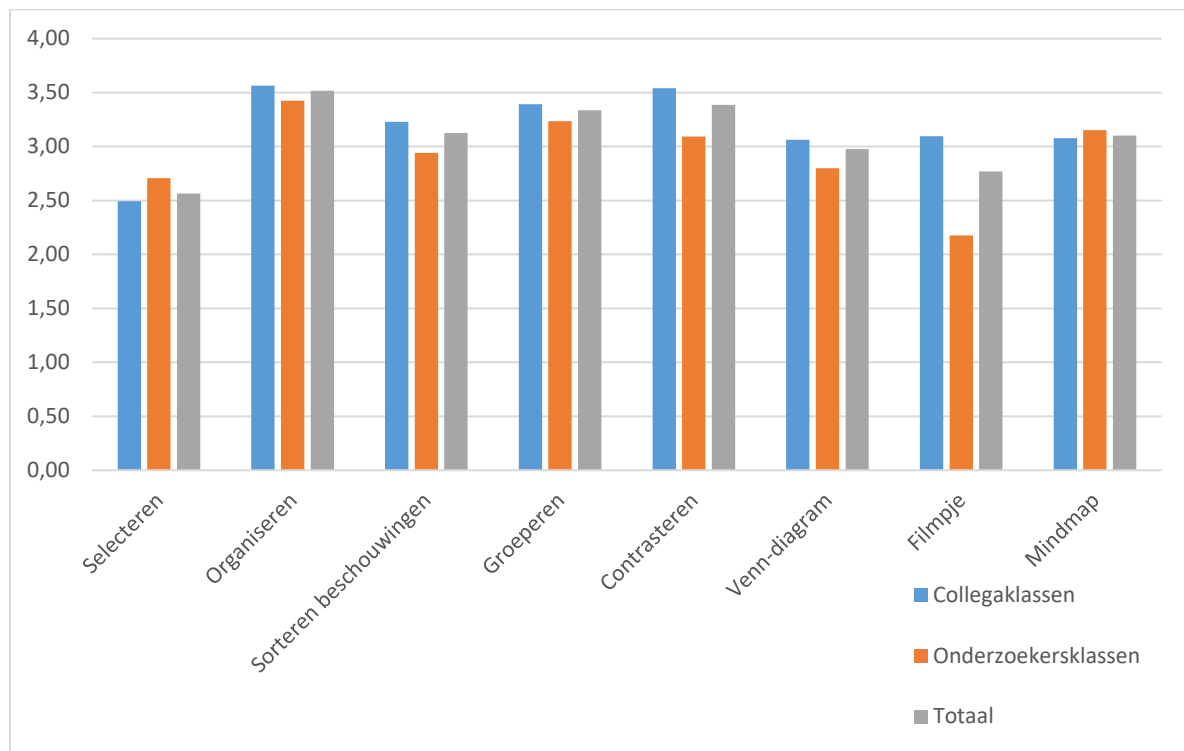
	Totaal aantal beschouwingen voormeting	Totaal aantal beschouwingen nameting	% van 20 beschouwingen (voormeting)	% van 50 beschouwingen (nameting)
Citeren				
Correct	1	81	5	72
Niet correct	0	32	0	28
Ontbrekend	19	6	95	12
Parafraseren				
Correct	1	38	5	76
Onvolledig	19	12	95	24
Structuur				
Eigen structuur	4	44	20	88
Navolging structuur	16	6	80	12
Eigen visie				
Er is iets toegevoegd	5	21	25	42
Ontbrekend	15	29	75	58
Samenhang				
Argumenten zijn gegroepeerd	3	41	15	82
Argumenten zijn gecontrasteerd	9	48	45	96
Geen samenhang	8	3	40	6
Selecteren				
Discussie-item 1	8	44	40	88
Discussie-item 2	15	30	75	60
Discussie-item 3	6	46	30	92
Discussie-item 4	13	37	65	74
Discussie-item 5	8	38	40	76
Discussie-item 6	x	32	x	64

Vergelijking eigen klas en klassen van collega's

Mijn collega's gaven aan dat ze goed konden werken met de lessenserie. Het blokkenschema met informatie over leerdoelen en wat er in elke les gedaan moest worden, gaf veel houvast. Ook de docentenhandleiding gaf genoeg informatie. Ze vonden het spannend om mee te werken, maar ook leuk omdat het een andere aanpak dan andere jaren is. Volgend jaar gaan we de lessenserie weer doen en waarschijnlijk ook uitbreiden naar andere leerjaren.

In onderstaande figuren worden de klassen van de onderzoeker (H5d en H5e) vergeleken met de klassen van de andere twee docenten (H5a, H5b en H5c). De lessenserie is door de docent van H5d en H5e ontwikkeld. Door deze vergelijking kan bekeken worden in hoeverre de lessenserie overdraagbaar is. Over de leerzaamheid zijn alleen gegevens bij de tussenmeting. Voor de eindmeting zijn geen gegevens van de andere klassen.

In figuur 11 hieronder is te zien dat er kleine verschillen zijn in wat de leerlingen leerzaam vonden. De onderzoekersklassen vonden vooral het filmpje veel minder leerzaam dan de andere klassen. Dat de gemiddeldes zo dicht bij elkaar liggen, laat zien dat de lessenserie in dit opzicht overdraagbaar is.



Figuur 44: leerzaamheid onderzoekersklas en collegaklassen (tussenmeting)

Uit tabel 7 hieronder blijkt dat er in de nameting kleine verschillen bestaan in de kwaliteit van de beschouwingen van de onderzoekersklassen en de collegaklassen. Er zijn wat meer correcte citaten en parafrases in de onderzoekersklassen, maar in teksten van collegaklassen wordt vaker een eigen visie gegeven. Dit betekent dat de lessenserie overdraagbaar is naar andere collega's.

Tabel 7: vergelijking onderzoekersklas met collegaklassen (nameting)

Tekstaspect	Collega- klassen	Onderzoekers- klassen	% beschouwingen collega-klassen	% beschouwingen onderzoekers- klassen
Citeren	Aantal citaten			
Correct	40	41	61	77
Niet correct	21	11	32	21
Ontbrekend	5	1	8	2
Parafraseren	Aantal teksten waarin parafrases overwegend correct/onvolledig zijn			
Correct	22	16	73	80
Onvolledig	8	4	27	20
Structuur	Aantal teksten			
Eigen structuur	26	18	87	90
Navolging structuur	4	2	13	10
Eigen visie	Aantal teksten			
Er is iets toegevoegd	15	6	50	30
Ontbrekend	15	14	50	70
Samenhang	Aantal teksten			
Argumenten zijn gegroepeerd	25	16	83	80
Argumenten zijn gecontrasteerd	28	20	93	100
Geen samenhang	2	1	7	5
Selecteren	Aantal teksten dat een discussie-item heeft verwerkt			
Discussie-item 1	27	17	90	85
Discussie-item 2	18	12	60	60
Discussie-item 3	27	19	90	95
Discussie-item 4	25	12	83	60
Discussie-item 5	21	17	70	85
Discussie-item 6	19	13	63	65

8. Discussie

In de ontwerphypothese heb ik aangegeven dat ik aan het einde van de lessenserie wil dat de leerlingteksten meer samenhang vertonen en meer ondersteunende en correcte parafrases en citaten bevatten (zie kader hieronder). Op basis van de resultaten kan nu getoetst worden in hoeverre de doelen gehaald zijn.

* Probleem X: leerling schrijven teksten die niet voldoen aan de kenmerken (eigen visie, ondersteund met bronnen die verwerkt en niet slechts overgeschreven/samengevat zijn, tekst met samenhang en eigen structuur) van een synthesesetekst.

Aanpak Y1: het vergroten van tekstbegrip door middel van visualiseringstaken en observerend leren en het aanleren van strategieën om informatie te selecteren, ordenen en integreren.

Resultaat Z: leerlingen schrijven teksten met meer samenhang en deze teksten bevatten ondersteunende en correcte parafrases en citaten.

Prestaties van leerlingen

Op basis van de inhoudsanalyses van de beschouwingen (tabel 5, 6 en 6) is te zien dat de leerlingen vooruit zijn gegaan ten opzichte van de nameting. Eén van de resultaten van de ontwerphypothese was dat leerlingteksten meer samenhangen moeten vertonen aan het einde van de lessenserie. In een tekst met samenhang moeten de argumenten gegroepeerd en gecontrasteerd worden. Uit de tabellen blijkt dat leerlingen vooruitgang hebben geboekt op dit tekstaspect: in de voormeting vertoonde veertig procent geen samenhang, in de nameting is dit nog maar zes procent. Het contrasteren van argumenten gebeurt in zowel de voor- als de nameting vaker dan het groeperen van argumenten. Kennelijk plaatsen leerlingen argumenten eerder bij elkaar als ze aan elkaar tegenovergesteld zijn, dan wanneer ze overeenkomen.

Het andere resultaat was dat de parafrases en citaten correct en ondersteunend moeten zijn. In de nameting voldoet driekwart van de parafrases en citaten aan de criteria. In de voormeting was dat slechts vijf procent. In figuur 4 geven de leerlingen in alle klassen aan dat ze vinden dat ze vooruit gegaan zijn wat betreft deze vaardigheid. Hun ervaring sluit dus aan bij hun prestaties. Het doel is grotendeels behaald, maar desondanks voldoet een kwart van de citaten en parafrases nog niet aan de criteria. In een herontwerp is dus ruimte voor verbetering.

In de probleemstelling is een aantal criteria benoemd waaraan een synthesesetekst moet voldoen: eigen visie, verwerkte bronnen, tekst met samenhang en eigen structuur. In de geanalyseerde teksten is weliswaar de weergave van standpunten en argumenten vrij goed gegaan, maar een eigen visie op het onderwerp ontbrak vaak. In 58% van de teksten ontbrak deze. Geen wonder ook, want acht procent van de adviezen die leerlingen in de nameting geven over de aanpak van een beschouwing gaat erover dat je geen mening mag opdringen (figuur 12). Nu was dit geen centraal doel van deze lessenserie, maar toch moet een goede

synthesetekst een eigen visie bevatten. In het herontwerp moet dit onderdeel meer naar voren komen en op een andere manier onderwezen worden.

Een andere eis aan een synthesetekst is dat de bronnen verwerkt en niet slechts overgeschreven of samengevat moeten worden. In de lessenserie is veel aandacht besteed aan het selecteren en verwerken van informatie met behulp van graphic organizers. Doordat leerlingen argumenten moesten groeperen en contrasteren, ontkwamen ze er niet aan om de bronnen te verwerken. Er zijn dan ook slechts enkele teksten waarin de bronnen samengevat en niet verwerkt zijn. Dit is gemeten door te kijken naar de structuur van de leerlingteksten. Hebben ze een eigen structuur of volgen ze die van de bronteksten na? Bij de voormeting had tachtig procent van de teksten geen eigen structuur, maar bij de nameting was dit bij slechts twaalf procent van de teksten het geval. Ook in dit opzicht is de lessenserie succesvol geweest.

Aan het begin en aan het einde van de lessenserie hebben de leerlingen de vraag beantwoord of ze er vertrouwen in hebben dat ze een beschouwing op havo-5-niveau kunnen schrijven (zie tabel 1 en figuur 1). Alle klassen hadden aan het begin van de lessenserie meer vertrouwen in hun capaciteiten dan aan het einde. De twee verklaringen hiervoor waren:

1) de leerlingen hebben tijdens lessenserie onvoldoende handvatten gekregen om een beschouwing te schrijven of 2) de leerlingen hebben hun capaciteiten vooraf aan de lessenserie te hoog ingeschat en hebben tijdens de lessenserie ingezien dat het schrijven van een beschouwing complexer is dan ze gedacht hadden. In dat geval zijn ze van onbewust onbekwaam naar bewust onbekwaam gegaan.

Aangezien de beschouwingen op een groot deel van de criteria van een synthesetekst goed scoren, kan verklaring één verworpen worden. De leerlingen hebben wel genoeg handvatten gekregen om een beschouwing te schrijven. Leerlingen hebben gedurende deze lessenserie dus ervaren hoe moeilijk het is om een dergelijke tekst te schrijven en hebben inzicht gekregen in hun eigen capaciteiten.

Concluderend is de lessenserie geslaagd wat betreft het groeperen en contrasteren van argumenten (organiseren) en het maken van een eigen structuur. De lessenserie is grotendeels succesvol geweest bij het aanleren van citeren en parafraseren. De lessenserie is er niet goed in geslaagd om leerlingen te leren een eigen visie op een onderwerp te formuleren.

Ervaringen van leerlingen

Bij de tussen- en eindmeting is steeds gemeten op leerzaamheid en aantrekkelijkheid van de lessenserie. Verder is aan leerlingen gevraagd om hun waardering uit te spreken over verschillende lesonderdelen om hun waardering van de lesonderdelen te achterhalen. Deze drie onderwerpen (leerzaamheid en aantrekkelijkheid) worden hieronder besproken.

Leerzaamheid van de lessenserie

Bij de tussenmeting waren leerlingen nog niet echt enthousiast over de leerzaamheid van de lessenserie. Bovendien verschilt de waardering van de leerzaamheid per klas. Pas bij de nameting vinden de leerlingen de lessenserie leerzaam en zit er minder verschil in de waardering tussen de klassen. Zie figuur 2, 3 en 4. Wellicht moesten klassen in het begin wennen aan een andere aanpak van het schrijfonderwijs. Ook kan het zijn dat ze het lastig

vonden dat in het begin niet een complete beschouwing vereist werd, maar dat ze steeds enkele alinea's moesten schrijven zonder inleiding of conclusie. Dat zijn ze namelijk niet gewend. Ik zag dit bij enkele leerlingen terug in antwoorden op open vragen. Sommigen schrijven liever in één keer een goede beschouwing. Bij een herontwerp kan gezocht worden naar manieren om leerlingen aan het begin van de lessenserie een grotere leerzaamheid van de lessen te laten ervaren.

Vervolgens gaan we inzoomen op welke lesonderdelen leerlingen precies leerzaam vonden (zie figuur 5). Het sorteren van beschouwingen van vorig jaar, het Venn-diagram en de mindmap zijn het vaakst als leerzaam genoemd. Bij de open vraag waarbij leerlingen zelf aan konden geven wat ze goed vonden aan de lessenserie wordt de mindmap niet meer genoemd, maar het Venn-diagram (4%) en het sorteren van beschouwingen (12%) wel (figuur 7). Bij de nameting worden Venn-diagram en mindmap niet meer genoemd (figuur 8). Uitleg (33%) en het oefenen (23%) zijn het meest genoemd.

Ten slotte konden leerlingen aangeven aan welke les of lesonderdeel de leerlingen het meest gehad hebben (figuur 13). Ze benoemen de belangrijkste lesdoelen van de lessenserie, namelijk informatie ordenen (25%), citeren en parafraseren (16%) en informatie selecteren (9%). Het is opvallend dat leerlingen het beschouwingen schrijven (23%) als leerzamer ervaren dan het geven en ontvangen van feedback (5%). Dit zien we ook terug in figuur 8: oefenen (23%) en feedback (9%). Peerfeedback zou namelijk volgens de vakliteratuur het leerzaamst moeten zijn. Een verklaring hiervoor is dat tijdens een aantal lessen de leerlingen hun huiswerk niet in orde hadden en dus geen of weinig tekst hadden om feedback op te ontvangen, daardoor zijn er ook te weinig teksten om te becommentariëren. Dit speelde in alle klassen.

Aantrekkelijkheid van de lessenserie

Als we de resultaten van leerzaamheid naast de resultaten van leuk leggen (tabel 3), dan komt opnieuw het sorteren van beschouwingen positief naar voren. Zeventig procent van de leerlingen vond deze opdracht leuk. Deze opdracht is dus zowel leuk als leerzaam en zal hoe dan ook in het herontwerp verschijnen.

De leerlingen vinden het over het algemeen ook leuk om met visualiseringstaken te werken, zoals het Venn-diagram en de mindmap. Ze willen het alleen niet te vaak doen. Tegen het einde van de lessenserie kiezen leerlingen minder vaak voor dit soort schema's, maar gebruiken ze vaker hun eigen notities in de kantlijn van de bronteksten.

De variatie van de lessenserie wordt ook goed gewaardeerd. Leerlingen benoemen dat expliciet bij een aantal open vragen (12% in figuur 7 en 5% in figuur 8). Deze waardering blijkt ook uit de soms tegengestelde antwoorden die gegeven worden, zoals meer samenwerken of juist meer individueel werken.

Daarnaast zijn er onderdelen die minder gewaardeerd werden. Zie figuur 9 en 10. Veel leerlingen vinden de onderwerpen niet interessant (14% en 18%). Ook vond acht procent het huiswerk teveel. Dit zagen we terug in de lessen, want het huiswerk is lang niet altijd gemaakt. Verder misten leerlingen kleinere oefenopdrachten (5%) en hadden veel leerlingen graag een goede voorbeeldbeschouwing gezien (10%). Tot slot kan het filmpje verbeterd worden (21% en 7%).

Welke ontwerpregels hebben gewerkt?

Bij de ontwerphypothese zijn zeven ontwerpregels geformuleerd. Per regel zal bekeken worden in hoeverre deze heeft gewerkt.

1. Als ik wil dat leerlingen een eigen tekst maken dan moeten zij informatie uit bronteksten zelf selecteren, contrasteren en groeperen met behulp van graphic organizers, zoals het Venn-diagram en de mindmap. Om meer samenhang in hun eigen teksten te krijgen, moeten ze leren dat ze informatie rondom een thema moeten groeperen en niet rondom een bron.

Ontwerpregel 1 heeft het gewenste resultaat opgeleverd, want leerlingen hebben in hun laatste tekst laten zien dat de informatie rondom thema's is gesorteerd, waardoor de teksten een eigen structuur en meer samenhang krijgen. Wat ik in mijn twee klassen zag gebeuren is dat de schema's in het begin meer gebruikt zijn dan aan het einde van de lessenserie. Dit kan erop wijzen dat leerlingen deze in eerste instantie nodig hebben als een soort zijwieltes aan fiets: eerst zijn er hulpmiddelen nodig voor het ordenen van informatie, later niet meer. In de loop van de lessenserie zijn leerlingen namelijk anders met hun bronteksten omgegaan. Eerst markeerden ze gedachteloos wat zinnen, later heb ik ze sleutelwoorden en themawoorden in de kantlijn zien schrijven en zinvolle opmerkingen bij de tekst. Daarnaast geven leerlingen bij de nameting over de aanpak van een beschouwing aan dat je moet nadenken over het ordenen van de argumenten. Sommigen noteerden daarbij expliciet dat het voor het schrijven moet gebeuren. Dit is precies wat je uiteindelijk met een graphic organizer wilt bereiken: eerst nadenken, dan pas schrijven. Meer onderzoek naar de inzet van visualiseringstaken zou een antwoord kunnen geven op hoe ze het beste gebruikt kunnen worden.

2. Als ik wil dat leerlingen tekstverbanden beter doorzien dan moeten zij zelf verbanden leggen tussen sleutelwoorden uit de tekst met behulp van een sorteertaak.

Het effect van deze ontwerpregel is niet goed te meten, omdat twee klassen deze opdracht niet uitgevoerd hebben vanwege lesuitval. In de andere klassen is deze taak door enkelen aangegeven als leuk of leerzaam, maar in de nameting noemt niemand de sorteertaak meer. Wellicht past deze taak beter bij lessen over leesvaardigheid zonder dat er bij deze teksten geschreven hoeft te worden.

3. Als ik wil dat er transfer optreedt van lezen naar schrijven dan moeten zij informatie uit de teksten die zij met behulp van graphic organizers en de sorteertaak geselecteerd, gecontrasteerd en gegroepeerd hebben, verwerken in hun eigen teksten. Lezen en schrijven worden zo expliciet gekoppeld.

Ontwerpregel drie is geldig voor het begin van de lessenserie, maar aan het einde van de lessenserie zijn de graphic organizers minder gebruikt. Er is enige transfer opgetreden, omdat leerlingen de teksten op een andere manier zijn gaan lezen. Namelijk meer met het oog op het type tekst dat geschreven moet worden. Dat is te zien aan de aantekeningen die ze in de kantlijn maken. Er is meer onderzoek nodig om aan te kunnen tonen dat graphic organizers bijdragen aan transfer van lezen naar schrijven.

4. Als ik wil dat leerlingen teksten schrijven die voldoen aan de kenmerken van een synthesesetekst dan moeten ze de criteria van een synthesesetekst kennen en deze criteria kunnen toepassen op andermans werk. Dit kan 1) met behulp van schalingsopdrachten (teksten op volgorde van kwaliteit leggen), waarbij ze evalueren en beargumenteren waarom ze de teksten in deze volgorde leggen en 2) met behulp van peer feedback op elkaars werk.

Deze ontwerpregel heeft deels gewerkt. De schalingsopdracht waarbij beschouwingen van vorig jaar gesorteerd moesten worden, was leuk en leerzaam en dus een succes. De peerfeedback is minder goed uit de verf gekomen, omdat niet iedereen het huiswerk maakte. De opdrachten waarbij feedback gegeven moet worden, moeten niet thuis maar in de klas gemaakt worden.

5. Als ik wil dat leerlingen door middel van observerend leren strategieën aangeleerd krijgen dan moeten zij video's bekijken van goede en zwakke schrijvers die een schrijftaak uitvoeren. Zij moeten de verschillende aanpakken met elkaar vergelijken en evalueren, zodat zij hun strategierepertoire kunnen vergroten.

De video's zijn niet goed aangekomen bij de leerlingen, omdat ze niet in het Nederlands waren. Er wordt daardoor met minder aandacht gekeken, waardoor een gesprek over schrijfstrategieën minder goed op gang komt. Vakliteratuur laat echter zien dat dit soort video's erg effectief zijn en daarom zouden er video's in het Nederlands beschikbaar moeten komen.

6. Als ik wil dat leerlingen bronnen betekenisvol integreren dan moeten zij leren dat ze evaluatieve vragen moeten stellen: met welke argumenten ben je het (on)eens en waarom? Welke argumenten wegen het zwaarst? Kun je nog iets toevoegen? Wat kun je op basis hiervan concluderen?

Het leren integreren is in deze lessenserie minder vaak aan bod gekomen dan selecteren, organiseren en parafraseren en citeren. Dit is terug te zien in de resultaten, want weinig teksten bevatten een eigen visie op het onderwerp. Een andere verklaring is dat leerlingen

bij de beschouwing altijd geleerd hebben dat daar geen eigen mening in mag zitten. In alle klassen is wel besproken dat je in een beschouwing wat moet zeggen over andermans meningen en argumenten en dat het daarmee geen betoog is. In een herontwerp moeten de evaluatieve vragen dus aangevuld worden met andere didactische middelen en zou de naam synthesesetext gebruikt kunnen worden om verwarring bij leerlingen te voorkomen.

7. Als ik wil dat leerlingen betekenisvol parafraseren en citeren dan moeten zij weten hoe ze een parafrase of citaat moeten inleiden en hoe ze een conclusie uit een parafrase of citaat moeten trekken.

Ontwerpregel zeven heeft grotendeels gewerkt. Er wordt veel vaker betekenisvol geciteerd en geparafraseerd. Ook het inleiden van een citaat of parafrase gaat veel beter. Verbeterpunt is het uitleiden van een citaat, dus het trekken van een conclusie. Dit gaat minder vaak goed. Daarnaast worden er nog fouten gemaakt met de bronvermelding. Wellicht kunnen kleinere oefenopdrachten hier uitkomst bieden, omdat leerlingen zich dan alleen op dit onderdeelje hoeven te richten en niet op de tekst die nog geschreven moet worden.

9. Conclusie – succesnummers en verbeterpunten

Alles bij elkaar genomen is de lessenserie succesvol geweest, omdat de beschouwingen van de nameting op meerdere aspecten vooruitgegaan zijn ten opzichte van de voormeting. De beschouwingen vertonen meer samenhang, hebben vaak een eigen structuur en er wordt beter geciteerd en geparafraseerd.

Zoals hierboven besproken is, is het sorteren van beschouwingen van vorig jaar zowel leuk als leerzaam. Ook de graphic organizers als het Venn-diagram en de mindmap hebben een bijdrage aan het succes geleverd. Dit soort opdrachten kunnen in de lessenserie blijven.

Gezien het grote verschil in waardering van verschillende lesonderdelen tussen de klassen is het belangrijk om de variatie in de lessenserie te behouden. Op die manier wordt elke leerling bediend.

Verder waren de leerlingen verdeeld over de filmpjes. Iets minder dan de helft kon de filmpjes waarderen. De grotere helft vond het vervelend dat de filmpjes niet Nederlands gesproken waren of vonden de geluidskwaliteit niet goed. Ook het kijken van de filmpje - los van de kwaliteit - vond niet iedereen prettig. In een herontwerp moeten de filmpjes Nederlandstalig zijn, maar dit soort filmpjes is op dit moment niet beschikbaar en moet dus gemaakt worden.

Aangezien de onderwerpen niet echt aanspraken moeten daarin andere keuzes gemaakt worden. Een aantal onderwerpen uit de neerlandistiek word behouden, deze worden aangevuld met onderwerpen die meer aansluiten op de belevingswereld van de leerlingen en onderwerpen uit de actualiteit.

Op organisatorisch vlak zijn er ook verbeteringen mogelijk. Alle teksten en opdrachten moeten in één boekje komen, er moeten wat kleine oefeningen die toegespitst zijn op één onderdeel van de beschouwing toegevoegd worden. Ik denk bijvoorbeeld aan een oefening waarbij een klein stukje bron omgezet moet worden in een eigen bewerking met correcte bronvermelding. Daarnaast moet er anders met het huiswerk omgegaan worden. Bij

herontwerp wordt er meer in de les geschreven en voor het inleveren van teksten kunnen punten verdiend worden die meetellen op de toets. Daardoor zullen er meer teksten in de klas aanwezig zijn en kan zo ook aan de wens tegemoet gekomen worden om meer voorbeeldbeshouwingen te zien.

Ten slotte is gebleken dat de lessenserie overdraagbaar is, want de leerlingen ervaren de verschillende lesonderdelen ongeveer evenveel als leerzaam en de kwaliteit van de beschouwingen van de klassen van de onderzoeker en de collega's is ongeveer hetzelfde.

Bronnen

- Beukering, M. (2016). 'Syntheseteksten schrijven via leren-door-observeren.' Amsterdam, Interfaculaire lerarenopleiding, UvA.
- Bimmel, P., Bergh, H., van den & Oostdam, R. (2001). 'Effects of strategy training on reading comprehension in first and foreign language. *European journal of psychology of education*, 16(4), p. 509-529.
- Bimmel, P. & Schooten van, E. (2000). Strategische leeshandelingen en vaardigheid in het begrijpend lezen. *Pedagogische studiën*, 5, p. 365-377)
- Brand-Gruwel, S., & Wopereis, I. (2010). *Word informatievaardig! Selecteren, beoordelen en verwerken van digitale informatie*. Groningen: Noordhoff.
- Eerden, van A. & Van Es, M. (2014). *Metten en maximaliseren van basale schrijfvaardigheid bij eerstejaarsstudenten in het hoger beroepsonderwijs*. RUG, (S.I.), s.n.
- Flower, L., Stein, V., Ackerman, J., Kantz, M. J., McCormick, K., & Peck, W. C. (1990). *Reading to write: Exploring a cognitive and social process*. New York/Oxford: Oxford University Press.
- Hirvela, A. (2004). *Connecting reading and writing*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Howard, R.M. (1993). 'A plagiarism pentimento.' *Journal of Teaching Writing*. 11(3), p. 233–245.
- Kniep, J. & Janssen, T. (2014). 'Effects of observational learning on students' use of and attitude towards reading and learning strategies. *L1-Educational studies in language and literature*, 14, p. 1-21.
- Lenski, S. D., & Johns, J. L. (1997). 'Patterns of reading-to-write'. *Reading Research and Instruction*, 37, p. 15-38.
- Li, Yongyan, Casanave, Christine Pearson (2012). 'Two first-year students' strategies for writing from sources: Patchwriting or plagiarism?' *Journal of second language writing*. 21, p. 165-180.
- Martínez I., Mateos M., Martín E. & Rijlaarsdam, G. (s.d.) 'Effects of an instructional programme on learning, reading and writing processes and text quality for sixth grade students during synthesis tasks'. *British journal of educational psychology*. (Concepttekst)
- Mateos M. & Solé, I. (2009). 'Synthesising information from various texts: A study of procedures and products at different educational levels'. *European Journal of Psychology of Education*. 24(4), p. 435-451.
- McGinley, W. (1992). 'The role of reading and writing while composing from multiple sources'. *Reading Research Quarterly*, 27, p. 227-248.
- Risemberg, R. (1996). 'Reading to write: Self-regulated learning strategies when writing essays from sources'. *Reading Research and Instruction*. 35, p. 365–383.

- Spivey, N.N. (1997). *The constructivist metaphor*. New York: Academic Press.
- Spivey, N.N. & King, J. (1989). 'Readers as writers composing from sources'. *Reading Research Quarterly*. 24, p. 7–26.
- Stoop, A., Kuip, J., van der, Janssen, T. (2012). 'Dialogisch leesonderwijs'. *Levende talen tijdschrift*, 13(2), p. 25-33.
- Thijs, A., Fisser, P., & Hoeven, M. van der (2014). 21e eeuwse vaardigheden in het curriculum van het funderend onderwijs. Enschede: SLO.
- Vermeij, Lotte. (2011). 'Het verbeteren van tekstbegrip met behulp van sorteertaken'. *Levende talen tijdschrift*. 12(2), p. 33-41.
- Wiley, J., & Voss, J. F. (1999). 'Constructing arguments from multiple sources: Tasks that promote understanding and not just memory for tekst'. *Journal of Educational Psychology*. 91, p. 301–311.