

Schrijven is stratenmaken

Op je knieën liggen en achteruit kruipen

(Harry Mulisch)



Op weg naar een schrijfcursus voor havisten van Het Baarnsch Lyceum

Master Special Educational Needs

Praktijkgericht onderzoek

Baarn, 16 juni 2012, Klaske Heida, S1035280

Inhoudsopgave		1
Samenvatting		2
Hoofdstuk 1 Inleiding		3
1.1	Handelingsverlegenheid	3
1.2	Onderzoeksvragen	3
1.3	Opzet van het onderzoeksverslag	4
Hoofdstuk 2 Theoretisch kader		5
2.1	Van cognitie naar strategie	5
2.2	De huidige eisen	6
2.3	Metten is weten	7
2.4	Schrijven als havist	9
2.5	Samenvattend	10
Hoofdstuk 3 Opzet		11
3.1	Doelgroepen	11
3.2	Documenten	12
3.3	Meetinstrumenten	12
3.4	Triangulatie	12
Hoofdstuk 4 Resultaten		13
4.1	Onderzoeksvraag 1	Foutenanalyse nulmeting
		13
4.2	Onderzoeksvraag 2	Eisen schrijfexamen havo 5
		16
4.3	Onderzoeksvraag 3	Kenmerken lessenserie
		19
4.4	Onderzoeksvraag 4	Resultaten tweede meting
		21
Hoofdstuk 5 Discussie		26
5.1	Foutenanalyse nulmeting	26
5.2	Eisen schrijfexamen havo 5	26
5.3	Kenmerken lessenserie	27
5.4	Resultaten tweede meting	27
5.5	Samenvattend	28
Referenties		29
Bijlagen		
1	Referentiekader Nederlands	32
2	Schrijfexamen Nederlands havo 5 2012	34
3	Richtlijnen voor de beoordeling	40
4	Structuur beschouwing	41
5	Alternatieve lessenreeks	42
6	Observatieformulier lessenreeks	45
7	Schrijfopdracht nulmeting	46
8	Schrijfopdracht tweede meting	48
9	Vragenlijsten schrijfonderwijs	52
10	Statistische analyses	53

Samenvatting

Op Het Baarnsch Lyceum, een algemeen bijzondere middelgrote school voor havo, atheneum en gymnasium, vallen de examenresultaten van de havo-afdeling sinds enkele jaren tegen. De schoolleiding is op zoek naar manieren om de havo-afdeling duidelijker te profileren, met oog voor de typerende kenmerken van havisten.

De sectie Nederlands van de school maakt zich ook al enkele jaren zorgen over de resultaten van het schrijfexamen op de havo (50% van het schoolexamen). Het is niet goed gesteld met de schrijfvaardigheid van de havo-bovenbouwers en de docenten proberen om daar verbetering in te brengen.

Tegelijkertijd klinkt landelijk steeds luider de roep om extra aandacht voor taalverzorging. Vervolgopleidingen klagen over de gebrekkige schrijfvaardigheid van nieuwe studenten en de regering benoemt de Commissie Meijerink, die een nieuw Referentiekader Nederlands opstelt.

Deze drie zaken leiden tot een experimenteel praktijkgericht onderzoek naar passende vernieuwingen van het schrijfonderwijs in de havo-bovenbouw van Het Baarnsch Lyceum. Daarbij staat de vraag centraal welke aanpassingen het huidige schrijfonderwijs behoeft om de leerlingen daadwerkelijk op het gewenste niveau 3F van het Referentiekader Nederlands te brengen.

Een analyse van het huidige schrijfwerk toont aan, dat de slechte resultaten met name veroorzaakt worden door spel- en stijlfouten. Het schrijfexamen zoals dat momenteel wordt afgenomen in havo 5, blijkt wel te stroken met de eisen van referentieniveau 3F. Zowel de eindexamenkandidaten als de docenten geven aan, dat de redactierondes van peergroups tijdens de lessen in hun huidige vorm niet functioneel zijn. Bovendien menen beide groepen dat er meer gedifferentieerd zou moeten worden bij het aanleren van de werkwoordspelling. Voor de docenten geldt bovendien, dat de nakijkdruk veel te hoog is.

Op basis van deze inzichten en literatuuronderzoek naar pedagogische en didactische kenmerken die van belang zijn voor zowel havisten als zorgleerlingen, wordt een alternatieve lessenreeks ontwikkeld. De twee belangrijkste vernieuwingen voor de werksituatie op Het Baarnsch Lyceum zijn een hoge mate van sturing tijdens het schrijfproces en veel aandacht voor interactie.

Bij wijze van experiment wordt de lessenreeks aangeboden aan één havo 4-groep, terwijl een andere havo 4-groep op de gebruikelijke manier schrijfonderwijs krijgt. Na afloop worden beide groepen getoetst en blijkt de experimentele groep een punt hoger te scoren dan de controlegroep. De docenten blijken dankzij het gebruik van de digitale leeromgeving minder te hoeven nakijken en houden daardoor meer tijd over om individuele aandacht te besteden aan zorgleerlingen.

Zo lang de echte oplossing, namelijk minder grote klassen en meer onderwijstijd, nog op zich laat wachten, kan dit experiment een eerste aanzet bieden tot verbetering van de schrijfvaardigheid van de havisten op Het Baarnsch Lyceum.

H1 Inleiding

Het Baarnsch Lyceum is een algemeen bijzondere middelgrote school voor havo, atheneum en gymnasium. De examenresultaten van de havo-afdeling lagen vanaf 2005 gedurende enkele jaren ruim boven het landelijk gemiddelde (Het Baarnsch Lyceum, 2010). Sinds 2010 vlakken die resultaten weer af. Momenteel wordt mede daarom door de schoolleiding en diverse docenten nagedacht over manieren om de havo-afdeling duidelijker te profileren met oog voor de typerende kenmerken van havisten (Vermaas & Van der Linden, 2007).

1.1 Handelingsverlegenheid

De sectie Nederlands van het Baarnsch Lyceum (vanaf nu: HBL) maakt zich zorgen over de schrijfvaardigheid van de leerlingen in de havo-bovenbouw. Op het schrijfexamen (50% van het schoolexamen in havo 5) werd de afgelopen twee jaar door meer dan de helft van de kandidaten een onvoldoende gescoord. Dit is een zorgelijke ontwikkeling, zeker met het oog op het gewenste niveau 3F van het Referentiekader Nederlands (Commissie Meijerink, 2009). De vraag is, hoe in deze situatie verandering kan worden gebracht.

In het huidige curriculum schrijven alle havo-bovenbouwleerlingen ieder jaar drie tot vijf zakelijke teksten voor een cijfer. De docent voorziet deze teksten van feedback en geeft een gewogen cijfer op basis van meerdere beoordelingscriteria. Eigenlijk vindt de sectie drie tot vijf teksten per jaar te weinig. Schrijven is immers een vaardigheid die wordt verbeterd door veelvuldige oefening (Steehouder, Jansen, Maat, Van der Staak & Woudstra, 1990). Meer teksten op deze grondige manier nakijken is voor de docenten echter niet haalbaar qua tijd. Dit levert een frustrerende handelingsverlegenheid op.

Momenteel worden daarom door alle leerlingen, ook diegenen met extra ondersteuningsbehoeften op het gebied van schrijfvaardigheid, regelmatig extra oefenteksten geschreven. Die oefenteksten kijken de leerlingen vervolgens zelfstandig in groepjes na. De docenten vragen zich af, of deze vrijere vorm van oefenen niet ook veel schade kan aanrichten. Ze zijn bang, dat gemakkelijk een verkeerd woordbeeld kan inslijten als leerlingen regelmatig ongestraft elkaars werk foutief kunnen beoordelen (Bosman, Schep-Ottevanger & Van Bon, 1997; Cornelis, Van Atten, Barendse, 2007). Weegt dat risico op tegen de voordelen van 'schrijfkilometers' maken? Of is er wellicht een andere oplossing voor dit probleem?

Op zoek naar manieren om alle leerlingen van de havo-bovenbouw beter te laten scoren op het schrijfexamen waardoor ook de eindexamenresultaten van de havo-afdeling zullen verbeteren, staat de volgende vraag centraal:

Welke aanpassingen heeft het huidige schrijfonderwijs in de bovenbouw havo om de leerlingen daadwerkelijk op niveau 3F van het Nederlands Referentiekader te kunnen krijgen?

1.2 Onderzoeksvragen

Welke fouten worden in de havo-bovenbouw gemaakt bij het schrijven van zakelijke teksten?

- 1.1 Welke fouten worden gemaakt op het gebied van spelling?
- 1.2 Welke fouten worden gemaakt op het gebied van stijl?
- 1.3 Welke fouten worden gemaakt op het gebied van structuur?
- 1.4 Welke fouten worden gemaakt op het gebied van inhoud?

Aan welke eisen moeten de leerlingen bij het schrijfexamen in havo 5 voldoen?

- 2.1 Wat houdt niveau 3F concreet in?
- 2.2 Voldoet het huidige schrijfexamen in havo 5 aan de 3F-norm?
- 2.3 Welke onderdelen van het huidige examen ervaren leerlingen als moeilijk?
- 2.4 Welke onderdelen van het huidige examen ervaren docenten als moeilijk?

Hoe ziet een aangepaste lessenserie schrijfvaardigheid voor de havo-bovenbouw eruit?

- 3.1 Welke pedagogische kenmerken zijn voor alle leerlingen van belang?
- 3.2 Welke didactische kenmerken zijn voor alle leerlingen van belang?
- 3.3 Welke pedagogische aanpassingen behoeven leerlingen met speciale onderwijsbehoeften?
- 3.4 Welke didactische aanpassingen behoeven leerlingen met speciale onderwijsbehoeften?

Welke resultaten levert een aangepaste schrijfdidactiek voor de havo-bovenbouw op?

- 4.1 Hoe wordt er gescoord in vergelijking met de nulmeting van onderzoeksvraag 1?
- 4.2 Hoe ervaren leerlingen met speciale onderwijsbehoeften een andere manier van aanpak?
- 4.3 Hoe ervaren alle leerlingen een andere manier van aanpak?
- 4.4 Hoe ervaren de docenten een andere manier van aanpak?

1.3 Opzet van het onderzoeksverslag

Na deze inleiding wordt in hoofdstuk 2 het theoretisch kader geschetst waarbinnen dit onderzoek wordt uitgevoerd. De belangrijkste termen worden toegelicht en de verschillende invalshoeken worden verduidelijkt op basis van de literatuur. De gevolgde onderzoeksmethodiek wordt vervolgens in hoofdstuk 3 verantwoord. In hoofdstuk 4 worden de antwoorden op de deelvragen gepresenteerd in de vorm van praktische onderzoeksresultaten, waarna in hoofdstuk 5 tot slot enkele voorlopige conclusies kunnen worden getrokken. Ook zaken die aanleiding geven tot discussie en nader onderzoek worden daar benoemd.

H2 Theoretisch kader

Schrijfonderwijs is per definitie een grote uitdaging. De schrijftaak is de meest complexe vaardigheid die moedertaaldocenten overal ter wereld geacht worden leerlingen bij te brengen (o.a. Graham, 2006; Gross-Davis, 1993; Gijssels, Schuurs & Bruggink, 2010). De afgelopen dertig jaar hebben nieuwe inzichten wereldwijd steeds weer gezorgd voor aanpassingen van de schrijfdidactiek. In Nederland wordt momenteel vooral gezocht naar manieren om leerlingen te laten voldoen aan het Referentiekader Nederlands (Commissie Meijerink, 2009). Werd sinds de invoering van de Tweede Fase in 1999 vooral ingezet op strategieën als structureren en herschrijven (Braet, 1995), momenteel krijgt de taalverzorging weer nadrukkelijk aandacht. Op het HBL leidt dat vooralsnog tot lage scores op het schoolexamen schrijfvaardigheid in de havo-bovenbouw (Het Baarnsch Lyceum, 2010). In dit hoofdstuk wordt na een bespreking van de veranderde visie op (inter)nationaal niveau, vervolgens op schoolniveau stilgestaan bij de huidige aanpak, knelpunten en mogelijke verbeteringen. Deze verkenning van de literatuur culmineert in een beschrijving van hen om wie het uiteindelijk gaat: de leerlingen. Zo wordt in dit hoofdstuk antwoord gezocht op onderzoeksvraag 3.

2.1 Van cognitie naar strategie

Vanaf de Tweede Wereldoorlog bestond het examen schrijfvaardigheid op de Nederlandse scholen voor voortgezet onderwijs jarenlang uit het titelopstel en soms de formele brief. Ook ten tijde van de invoering van de Mammoetwet in 1968 werd er nog op alle scholen een opstel geschreven bij wijze van examen Nederlands, al kwam onder de vlag van Gericht Schrijven wel steeds meer aandacht voor documentatie door de leerling vooraf (Braet, 1995). Deze neoretorische aanpak, die vooral de nadruk legt op het communicatieve doel van de tekst, leidde uiteindelijk tot het huidige schrijfonderwijs in Nederland: stap voor stap de leerling begeleiden bij het schrijven van een doel- en publiekgerichte tekst.

Een complexe taak

In 1981 werd in de Verenigde Staten een theorie over schrijfvaardigheid gepubliceerd, waarin de cognitieve processen die een rol spelen bij het schrijven werden beschreven als conflicterende eenheden (Flower & Hayes, 1981). Dat inzicht, opgedaan dankzij destijds relatief nieuw psychologisch onderzoek, vormde sinds het einde van de vorige eeuw de leidraad bij het denken over schrijfdidactiek. Daarbij werd uitgegaan van de botsing tussen het lange en het korte termijngeheugen die per definitie plaatsvindt als een leerling zich tegelijkertijd realiseert wat de opdracht is, voor wie zijn tekst bedoeld is, zijn voorkennis over het onderwerp activeert én zich concentreert op stijl, spelling en andere aspecten van taalverzorging. Minder ervaren schrijvers zoals leerlingen maken dan welhaast automatisch fouten, omdat zij niet al die processen even goed beheersen (Cornelis et al., 2007). Ondersteuning op het gebied van planning en uitvoering van de schrijftaak lijkt daarom noodzakelijk. Het maken van een bouwplan, het tussentijds praten over het geschreven werk en het wijzen op het belang van revisie worden daarom al sinds die tijd gepropageerd (Gross-Davis, 1993). Bij het ontwerpen van een alternatieve lessenserie krijgt regelmatige interactie tussen leerlingen over het bouwplan en de afzonderlijke alinea's daarom extra aandacht (onderzoeksvraag 3).

Belangrijke deelvaardigheden

Ook in Nederland kregen de schrijfstrategieën sinds de invoering van de Tweede Fase aan het eind van de vorige eeuw veel aandacht in de schrijfdidactiek, ondanks sommige protesten. Zo werd geconstateerd dat een verplicht bouwplan wel veel stereotiepe teksten opleverde. Dit probleem werd gepareerd met de opmerking dat een bouwplan ten minste wél succesvol kon worden gedoceerd, in tegenstelling tot sommige andere onderdelen, en slechts diende als begin van het schrijfproces. Daarna kon aandacht worden besteed aan inhoudelijke en stilistische aspecten (Braet,

1995). In het destijds toonaangevende *Leren communiceren* (Steehouder et al., 1990) werd uitgelegd dat met behulp van een bouwplan de innerlijke structuur van de tekst kon worden blootgelegd. Bovendien kon die structuur tijdens het schrijfproces steeds houvast bieden. Dit leek een goede manier om het probleem van de conflicterende processen (Flower & Hayes, 1981) het hoofd te bieden. Toen in 1998 vervolgens het schoolvak Nederlands landelijk werd onderzocht, bleek er onder de onderzoekers consensus te bestaan over de richting waarin de schrijfdidactiek zich verder zou ontwikkelen: de leerlingen zouden vooral communicatieve vaardigheden aangeleerd krijgen en ze zouden hun schrijfproces leren sturen en beheersen (Hoogeveen & Bonset, 1998). Het beoogde resultaat bestond uit doel- en publiekgerichte teksten. Ook in het huidige beoordelingsmodel van schrijfopdrachten op het HBL telt het bouwplan mee bij de beoordeling van de structuur van de tekst (onderzoeksvraag 1).

2.2 De huidige eisen

Dat het aanleren van strategieën effect heeft, bleek inmiddels overtuigend uit een meta-analyse van 39 grootschalige studies in de Verenigde Staten (Graham, 2006). Het verplichten van een bouwplan en het aanleren van een stappenplan om tussentijds de inhoud van de tekst te reviseren en stijl en spelling te verbeteren lijken dus in ieder geval deel uit te maken van een effectieve schrijfdidactiek. Inmiddels wordt het onderwijs in Nederland echter voor nieuwe uitdagingen gesteld. De filosofie van zelfstandig werken in de Tweede Fase en de eisen van het Referentiekader Nederlands (Commissie Meijerink, 2009) blijken moeizaam met elkaar samen te gaan.

Zelfstandig werken

Geheel in de stijl van het nieuwe zelfstandig werken, worden ook de kerndoelen van het vak Nederlands in 2007 veel globaler verwoord dan in eerdere versies (De Boer, 2007). Voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs worden slechts tien kerndoelen geconcretiseerd, waarvan de eerste twee luiden:

1. *De leerling leert zich mondeling en schriftelijk begrijpelijk uit te drukken.*
2. *De leerling leert zich te houden aan conventies (spelling, grammaticaal correcte zinnen, woordgebruik) en leert het belang van die conventies te zien.*

Na deze voorbereiding in de onderbouw wordt vervolgens van de leerlingen in de bovenbouw verwacht dat zij zich behoorlijk zelfstandig van hun schrijftaken kunnen kwijten. De praktijk wijst echter anders uit. Een groep havo-bovenbouwdocenten Nederlands luidt in 2007 de noodklok met de resultaten van een onderzoek naar de schrijfvaardigheid in acht vierde klassen havo en vwo op acht verschillende scholen. Ze vergelijken het werk van deze klassen met dat van acht derde klassen havo en vwo op diezelfde scholen. Betogen worden gescoord op structuur, stijl en spelling. De leerlingen krijgen dezelfde opdracht, maar gerichte instructie wordt in de vierde klassen zeer beperkt gegeven, passend bij de Tweede Fase. Het onderzoeksresultaat is schokkend: alleen hoofdlettergebruik gaat de bovenbouwleerlingen beter af dan de onderbouwleerlingen. Op alle andere punten scoren de derdeklassers vergelijkbaar of zelfs beter (Cornelis et al., 2007). Als één van de mogelijke verklaringen wordt de overstap naar de bovenbouw genoemd: die zou te groot zijn. Veel bovenbouwleerlingen zouden nog niet toe zijn aan een open schrijfopdracht met weinig sturing. Naar analogie van Flower en Hayes (1981) benadrukken de docenten dat schrijven een grote cognitieve belasting oplevert. Voordat aandacht besteed kan worden aan overkoepelende aspecten als publieksgerichtheid en samenhang, moet eerst worden geoefend met deelvaardigheden, zoals stijl en spelling. Idealiter zou er iedere dag met veel feedback geoefend worden, willen bovenbouwleerlingen daadwerkelijk beter leren schrijven (Cornelis et al., 2007). Het direct voorafgaand aan de schrijfopdracht gericht oefenen met stijl en spelling zal daarom deel uitmaken van de alternatieve lessenserie (onderzoeksvraag 3).

Een nieuw referentiekader

Een ander alarmerend resultaat blijkt uit de meest recente omvangrijke meta-analyse van onderzoeken naar het schoolvak Nederlands door Bonset en Braaksma (2008): na 1997 is nooit meer onderzoek verricht naar belangrijk geachte doelstellingen voor het schrijfonderwijs. Het is dus onbekend welke doelstellingen voor het schrijfonderwijs momenteel wenselijk en haalbaar worden geacht door leerlingen, ouders, docenten en andere deskundigen. Hierdoor ontbreekt aan de huidige kerndoelen en eindtermen voor schrijfonderwijs, zoals onder andere omschreven in het Referentiekader Nederlands van de Commissie Meijerink (2009), een empirische basis (Bonset & Braaksma, 2008). Dat neemt niet weg, dat de landelijke roep om verbetering van het schrijfonderwijs luid klinkt. De regering benadrukt dat het aanleren van de basiskennis en –vaardigheden op het gebied van taal een kerntaak is van het onderwijs en instellingen voor hoger onderwijs laten studenten soms pas toe na een taaltoets (Meestringa, 2011; Vrije Universiteit, n.d.).

In het Referentiekader Nederlands worden vier domeinen onderscheiden: *mondelinge taalvaardigheid, lezen, schrijven en taalverzorging*. Opvallend is, dat die laatste twee niet langer exclusief aan elkaar gekoppeld zijn. Beide zijn van belang bij het beschrijven van de eisen waaraan de leerlingen bij het schrijfexamen in havo 5 moeten voldoen (onderzoeksvraag 2). De precieze eisen die op niveau 3F worden gesteld aan het domein schrijven geven het gewenste eindniveau van de havo-bovenbouw aan (bijlage 1 – Referentiekader Nederlands). Bij de beantwoording van deelvraag 2.1 wordt in hoofdstuk 4 nader ingegaan op die eisen.

Blik in de toekomst

De bevindingen van de Commissie Meijerink (2009) leiden tot extra nadruk op taalverzorging. Gijsel, Schuurs en Bruggink (2010) voeren een onderzoek uit dat zich onder andere toespitst op de retorische competentie en wijken daarmee af van de neoretorische aanpak die sinds het eind van de vorige eeuw gevolgd werd. Met de retorische competentie wordt bedoeld op kennis over taalregels en tekstconventies, vaardigheid op het gebied van stijl en formulering en inzicht in wat een lezer nodig heeft gezien het tekstdoel en het onderwerp van de tekst. De auteurs besteden in hun aanbevelingen onder andere aandacht aan *observerend leren* (Braaksma et al., 2007). Leerlingen blijken ook veel te kunnen leren van het observeren van iemand die zich op de goede manier van een schrijftaak kwijt. Observerend leren krijgt daarom aandacht bij het ontwerpen van de alternatieve lessenreeks (onderzoeksvraag 3).

2.3 Meten is weten

Scholen in Nederland worden steeds autonomer en daarbij hoort ook een hogere mate van verantwoording afleggen. De overkoepelende organisatie van het voortgezet onderwijs sloot in 2011 met het oog daarop een bestuursakkoord waarin de prestatiedoelen voor 2015 zijn vastgelegd. De doelen van het convenant zijn hogere prestaties van leerlingen, verbetering van de onderwijskwaliteit en vergroting van de kwaliteit van leraren en schoolleiders (VO-raad, 2012a). Ook op het HBL is duidelijk merkbaar dat ambitie en differentiatie sleutelwoorden voor de komende jaren zijn. Op het gebied van de invoering van het Referentiekader Nederlands ligt de planning van de sectie Nederlands van het HBL goed op schema: vanaf 2013 wordt aan het eind van de onderbouw een 2F-eindtoets leesbegrip en woordenschat afgenomen en voldoet het schoolexamen Nederlands havo (3F) en vwo (4F) aan de nieuwe eisen (Commissie Meijerink). Daarbij worden ook de richtlijnen voor de borging van de kwaliteit van de schoolexamens in acht genomen (VO-raad, 2012b).

De meesterproef

Het schrijfexamen maakt op het HBL 50% uit van het schoolexamencijfer Nederlands. De overige 50% worden bepaald door de discussie (30%) en het mondelinge literatuurexamen (20%). Deze zware test

wordt gezien als de meesterproef na een jarenlange training in schrijfvaardigheid. Dat alle oefenteksten en andere schrijfoopdrachten gedurende de jaren ervoor feitelijk voorbereiden op dit moment, is voor veel leerlingen van de bovenbouw havo moeilijk te bevatten. Het korte termijndenken, het gebrek aan planningsvaardigheden, de neiging tot uitstelgedrag en de korte concentratieboog die veel van deze leerlingen kenmerken (Vermaas & Van der Linden, 2007), belemmeren het tijdig op waarde schatten van dit grote examen. Rekening houden met dit pedagogische gegeven is van belang bij het opstellen van de alternatieve lessenreeks (onderzoeksvraag 3).

De opdracht van het schrijfexamen behelst een tekst van ongeveer 750 woorden (vwo) of ongeveer 500 woorden (havo), geschreven op basis van zelf vooraf verzamelde documentatie (vwo) of door de docent verstrekte documentatie (havo). De leerlingen mogen zelf kiezen of ze een betoog of een beschouwing schrijven en het onderwerp is actueel, maatschappelijk relevant en controversieel (bijlage 2 – Schrijfexamen havo 5 2012). Er wordt 150 minuten lang gewerkt op een laptop zonder internet, maar met spellingcontrole. Leerlingen met een faciliteitenpas krijgen 180 minuten. Bovendien dragen de leerlingen kennis van de citaatregels. Nagekeken wordt er volgens een vast stramien (bijlage 3 – Richtlijnen voor de beoordeling).

Dat nakijkmodel weegt stijl en spelling zwaar mee: als de leerling te veel fouten maakt, kan hij nog maximaal een 5,0 scoren. Zeker fouten tegen de werkwoordspelling worden streng afgestraft: elke fout kost 5 punten van de in totaal 100 punten. De achterliggende gedachte is, dat de regels voor de werkwoordspelling weliswaar abstract zijn, maar wel overzichtelijk. Mede daarom worden fouten van die aard de auteur zo zwaar aangerekend in de maatschappij (Sandra, Daems & Frisson, 2001).

Bovendien speelt ook hier het bestuursakkoord van de VO-raad (2012a) een rol, net als de klachten vanuit de vervolgoopleidingen over de schrijfvaardigheid van de beginnende studenten (Bonset, 2010a; Meestringa, 2011). Onderzoek toont aan dat niet zozeer het examenprogramma tekortschiet, maar de randvoorwaarden waaronder schrijven gedoceerd moet worden op de middelbare school. Grote klassen, te weinig onderwijstijd en te weinig controlemogelijkheden van het werk van de leerlingen worden als knelpunten genoemd (Bonset, 2010b). Dat deze zaken ook knelpunten vormen op het HBL, blijkt uit de interviews met examenklasdocenten (onderzoeksvraag 2).

Didactische good practices

Twee algemene schrijfdidactische uitgangspunten die op het HBL worden omarmd zijn het werken met schrijfrondes en peergroups (o.a. Gross-Davis, 1993; Braet, 1995; Overmaat, Goosen, Nieuwenhuijsen, Oostdam & Strang, 2002; Smits, 2006; Steehouder et al., 1990). Kritisch kijken naar eigen en andermans schriftwerk, levert meer rendement op dan het bekijken en leren van schema's vol regels. De angst dat hierdoor fouten onterecht kunnen inslijten omdat niet elke tekst door een docent wordt nagekeken, wordt genuanceerd door onderzoek waaruit blijkt dat er geen nadelige effecten hoeven op te treden op het gebied van taalverzorging als leerlingen veel en vaak in vrijere vorm schrijven (Bosman et al., 1997). De vraag is zelfs, of er wel voldoende schrijfkilometers worden gemaakt, zelfs bij veelvuldige redactierondes in groepjes. In de praktijk blijken de meeste bovenbouwleerlingen bij lange na niet de dagelijkse oefening met feedback op zowel product als proces te halen die eigenlijk nodig is (Cornelis et al, 2007). In de alternatieve lessenreeks wordt daarom voldoende ruimte ingebouwd voor serieuze peerfeedback met controlemogelijkheden voor de docent (onderzoeksvraag 3).

Daarnaast blijkt het visualiseren van de beoogde structuur van een tekst in de praktijk goed te werken. Een stramien voor het bouwplan waarin de leerling in één oogopslag de verhoudingen tussen inleiding, kern en slot kan zien, vindt gretig aftrek in de digitale leeromgeving (bijlage 4 – Structuur beschouwing). Dit stramien kan eenvoudig door de leerling worden ingevuld met

kernzinnen, waarna een prima bouwplan is ontstaan. Ook andere structuuraanduiders, zoals signaalwoorden en –zinnen, kunnen eenvoudig op het digibord worden gemarkeerd in een bestaande tekst. Visuele en andere mediale ondersteuning blijken zeer verhelderend te werken (Jutten, 2004) en maken daarom deel uit van de alternatieve lessenreeks (onderzoeksvraag 3).

Digitale ondersteuning

De computer is niet meer weg te denken uit het klaslokaal, zeker niet bij schrijfond onderwijs. Het HBL is bijzonder goed geoutilleerd op dit gebied met op vrijwel ieder gewenst moment voor iedere leerling een laptop en gelegenheid tot direct printen. Uiteraard leveren het wereldwijde web en de spellingcontrole van *Word* nieuwe dilemma's op het gebied van plagiaat-, citaat- en spellingregels op, maar in het algemeen leidt computergebruik binnen de schrijfdidactiek tot meer betrokken en gemotiveerde leerlingen. Bovendien blijkt uit een omvangrijke meta-analyse van 26 Amerikaanse onderzoeken uit de periode van 1992 tot 2002, dat de schrijfproducten omvangrijker en van betere kwaliteit zijn (Goldberg, Russell & Cook, 2003).

Een recent initiatief in Nederland reikt verder dan de computer als tekstverwerker en behelst software die op basis van *feedforward* leerlingen stuurt in hun schrijfontwikkeling (Pullens, 2010). Er worden in dat programma gerichte opdrachten gegeven, zoals *Denk eerst na over een anekdote en verzin alvast een pakkende slotzin als uitsmijter*. Over de resultaten van dergelijke computerprogramma's is nog niet zoveel bekend. In Amerika wordt al enkele jaren *Write Brain* (Walcot & Wilkie 2009, zoals geciteerd in Pullens, 2010) gebruikt en dat programma zou het uiteindelijke schrijfproduct aanzienlijk ten goede komen. Opvallend is wel, dat vooral goede schrijvers en slechts in mindere mate slechte schrijvers lijken te profiteren van de mogelijkheden van dergelijke programma's (Pullens, 2010). In de alternatieve lessenreeks wordt daarom geen gebruik gemaakt van inhoudelijke feedforward (onderzoeksvraag 3).

2.4 Schrijven als havist

Havo-leerlingen worden op het HBL momenteel betrokken bij een denktank: de schoolleiding, coördinatoren en enkele havo-bovenbouwdocenten proberen samen met de leerlingen een oplossing te zoeken voor de tegenvallende resultaten. Vooralsnog wordt uitgegaan van een aanpassing in het curriculum volgend jaar, waarbij vooral de ondernemende havo tot de verbeelding spreekt: meer praktische opdrachten die nuttig zijn voor de vervolgopleiding en de verdere toekomst. Ook wordt gedacht over een eigen havo-didactiek en zelfs een eigen havo-docentenkorps en –vleugel in het gebouw. De denktank ziet enkele typerende kenmerken terug in de meeste havo-leerlingen: ze zijn vooral extern te motiveren, communicatief vaak sterker dan de vwo-leerlingen, beschikken vaak over veel lef en zijn erg relatiegevoelig. Het leerproces verloopt meer dan eens via trial and error en mede daarom wordt in de alternatieve lessenreeks gebruikgemaakt van onderlinge interactie (onderzoeksvraag 3).

Typerende kenmerken

Dat de huidige interne bespiegelingen op het HBL in grote lijnen overeenkomen met landelijke bevindingen, blijkt uit een onderzoek dat in 2007 onder vijftig scholen werd gedaan naar havo 3- en havo 4-leerlingen (Vermaas & Van der Linden, 2007). Dit onderzoek werd op verzoek van de VO-raad gefinancierd door het Ministerie van OCW, omdat de resultaten van de havo verslechterden. De belangrijkste directe aanleiding was de hoge mate van demotivatie voor schoolwerk. Diverse oorzaken voor die demotivatie kwamen uit dit onderzoek naar voren, waarbij op leerlingniveau vooral het gebrek aan planningsvaardigheden, de korte concentratieboog en het gericht zijn op minimale prestaties (de zogenaamde zesjescultuur) werden genoemd. Daarnaast oefent de wereld buiten school op havo-leerlingen een grote aantrekkingskracht uit, in de vorm van internet, televisie, sport, baantjes, vrienden en de liefde (Cornelis et al., 2007).

Op docentniveau blijkt de meer vakgerichte en minder leerlinggerichte houding een belangrijke oorzaak voor de geringe motivatie van havo-leerlingen. Er wordt bovendien te weinig ingespeeld op de *learning by doing*-leerstijl die veel havisten kenmerkt (Vermaas & Van der Linden, 2007). Op het HBL wordt dat probleem herkend: veel docenten gebruiken in de bovenbouw havo niet meer dan een vereenvoudigd vwo-programma. Op organisatieniveau wordt gewezen op de grote overstap naar de Tweede Fase die havo 4-leerlingen moeten maken (Cornelis et al., 2007; Bonset & Braaksma, 2008). Het lijkt erop, dat begeleiding en inspiratie vanuit docenten node gemist worden in de huidige bovenbouw havo en dat het tijd wordt voor een eigen identiteit, zowel qua didactiek als qua eindtermen. Concrete onderwerpen voor schrijfopdrachten die direct te maken hebben met de leefwereld van de havisten lijken daarom van belang (onderzoeksvraag 3 en onderzoeksvraag 4).

Dyslectische dimensie

Kind van de rekening dreigt de dyslectische havo-leerling te worden. Geconfronteerd met een in het algemeen al complex geachte taak als schrijven, moet hij daarnaast het hoofd zien te bieden aan zijn leerprobleem dat hem juist bij deze vaardigheid ernstig benadeelt. Wie daar de huidige zorgen over de geringe motivatie onder havo-leerlingen bij optelt, begrijpt dat actie geboden is. Gebrek aan motivatie is immers ook een veelvoorkomend secundair verschijnsel bij leerlingen met taalproblemen (Singer, 2005).

De vijftien dyslectische leerlingen die momenteel in havo 4 en havo 5 van het HBL zitten, zijn blij met het gebruik van de computer bij het schrijven van teksten voor een cijfer. Toch helpt de feilbare spellingcontrole van *Word* ook hen regelmatig van de regen in de drup. Volgens het *Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs* (Henneman, Kleijnen & Smits, 2004) kunnen typisch dyslectische spelfouten tijdens toetsen buiten beschouwing worden gelaten, maar op het HBL heeft daarin de sectie het laatste woord. Het huidige sectiebeleid luidt, dat in de bovenbouw alleen nog extra tijd wordt geboden, omdat bij het schrijfexamen ook geen aangepaste normering kan worden gebruikt (onderzoeksvraag 3).

Wat in ieder geval kan helpen, is een concrete en visueel inzichtelijke instructie (Jutten, 2003; Pashler et al., 2007). Daarnaast blijkt uit onderzoek dat lezen en schrijven ook geoefend kunnen worden met behulp van mondelinge werkvormen, wat in de praktijk op het HBL alleen nog maar gebeurt tijdens de redactierondes in groepjes. Een vraag die opkomt, is of de voordelen van activerende didactiek (Hajer, 2008) ook bij schrijfvaardigheid een grotere rol zouden kunnen spelen. Juist voor de zwakkere leerlingen zou dat immers goed kunnen werken, zoals Maas (2005) stelt in zijn beschrijving van de 'hardop nadenkmethode'. Zijn argument is overtuigend: je snapt iets pas echt, als je het aan een ander kunt uitleggen.

In de schrijfdidactiek ook aandacht besteden aan andere vaardigheden zou dyslectische leerlingen dus kunnen helpen (Forget, Lyle, Spear & Reinhart-Clark, 2003). Observerend en rolwisselend leren zijn hier voorbeelden van (Braaksma et al., 2007; Sebregts, 2002). Ook pedagogisch kunnen deze afwisselende werkvormen een positieve invloed hebben op de leerlingen: samenwerken bij een complexe taak als schrijven is juist voor de communicatieve havist een passende invalshoek (onderzoeksvraag 3 en onderzoeksvraag 4).

2.5 Samenvattend

Uit de bestudering van de literatuur blijkt, dat schrijfonderwijs geen sinecure is. Na jaren van aandacht voor de communicatieve kant van het schrijfproduct, ligt momenteel weer de nadruk op de taalverzorging. Maatschappelijke ontwikkelingen en onderzoek leiden onder andere tot de inzet van digitale ondersteuning en nieuwe werkvormen, die vaak uitgaan van interactie. De sectie Nederlands van het HBL zoekt aansluiting bij deze trend en wil daarbij oog hebben voor de pedagogische en didactische behoeften van zowel zorg- als andere leerlingen.

H3 Opzet

Het doel van dit praktijkgerichte onderzoek is om alle leerlingen van de havo-bovenbouw van het HBL beter te laten scoren op het schrijfexamen. Daardoor zullen de examenresultaten van de havo-afdeling verbeteren. Om tot die betere scores te kunnen komen, wordt antwoord gezocht op de vraag welke aanpassingen het huidige schrijfonderwijs in de havo-bovenbouw behoeft om de leerlingen daadwerkelijk op niveau 3f van het Nederlands Referentiekader (Commissie Meijerink, 2009) te krijgen. Daartoe zijn in hoofdstuk 1 vier onderzoeksvragen met ieder vier deelvragen geformuleerd die samen vormgeven aan een kwalitatief ontwerpgericht onderzoek op basis van een experiment (Harinck, 2010).

Wie op weg is naar een alternatieve aanpak van het schrijfonderwijs in de havo-bovenbouw, maakt eerst een analyse van de meest voorkomende fouten in het huidige schriftelijk werk. Daarbij wordt gebruik gemaakt van het beoordelingsformulier dat momenteel wordt gebruikt door de docenten bij schrijfvaardigheid (bijlage3 –Richtlijnen voor de beoordeling): spelling, stijl, structuur en inhoud. Een analyse van de fouten in het gemaakte werk van twee verschillende havo 4-groepen kan leiden tot aandachtspunten bij het ontwerpen van een alternatieve aanpak (Smits, 2006; Sandra et al., 2001; Bosman et al., 1997; Cornelis et al., 2007; Steehouder et al., 1990; Graham, 2006; Gross-Davis, 1993). Daarnaast hoort het schrijfonderwijs natuurlijk voor te bereiden op de kerndoelen van het schoolvak Nederlands. Niet alleen de aanbevelingen van de Commissie Meijerink (2009) spelen daarbij een rol, maar ook die van De Boer (2007) en van Bonset en Braaksma (2008). Eerst wordt niveau 3F van het Referentiekader Nederlands concreet beschreven, waarna het schrijfexamen van 2012 wordt vergeleken met dat uitgangspunt. Om extra informatie te verkrijgen ten behoeve van een alternatieve aanpak die past bij havisten, wordt aan leerlingen en docenten gevraagd welke onderdelen van het huidige schrijfexamen zij als moeilijk ervaren (Gijssels et al., 2010). Op basis van deze informatie kan een ontwerp worden gemaakt van een experimentele lessenserie. Het literatuuronderzoek dat het theoretische kader vormt, biedt ook houvast bij het nader bepalen van de pedagogische en didactische kenmerken van de lessenserie die van belang zijn voor zowel de leerlingen met speciale onderwijsbehoeften als voor alle leerlingen (Pashler et al., 2007; Moje, 1996; Gijssels et al., 2010; Vanmaele, 2002; Graham, 2006; Goldberg et al., 2003; Flower & Hayes, 1981; Gross-Davis, 1993). Digitale mogelijkheden krijgen extra aandacht op basis van nieuwe didactische inzichten (Pullens, 2010) en er wordt zoveel mogelijk rekening gehouden met de typische kenmerken van havisten (Vermaas & Van der Linden, 2007). De experimentele schrijfcursus van drie lessen wordt vervolgens aangeboden aan één havo 4-groep, terwijl een andere havo 4-groep op de gebruikelijke manier wordt voorbereid op het schrijven van een zakelijke tekst voor een cijfer. Als het werk van beide groepen op dezelfde manier wordt nagekeken, kan het verschil tussen de nulmeting uit onderzoeksvraag 1 en deze tweede meting uitsluitsel geven over de effectiviteit van een andere aanpak (Cornelis et al., 2007; Braaksma, Rijlaarsdam, Van den Bergh & Van Hout-Wolters, 2007). Bovendien wordt de leerlingen van zowel de experimentele als de controlegroep middels een vragenlijst gevraagd hoe zij het huidige schrijfonderwijs en hun eigen schrijfvaardigheid ervaren. Daarbij krijgen de leerlingen met speciale onderwijsbehoeften extra ruimte om hun mening mondeling toe te lichten. De participerende docenten geven tot slot met behulp van een observatieformulier hun indrukken weer.

3.1 Doelgroepen

Bij dit onderzoek zijn in totaal 58 personen betrokken. Al deze personen zijn verbonden aan het HBL. Het gaat om havo 4-leerlingen (N=43), havo 5-leerlingen (N=4), eindexamenklasdocenten Nederlands (N=3) en andere schoolfunctionarissen (N=8). Onder de havo 4-leerlingen bevinden zich 4 leerlingen met recht op extra tijd, waaronder dyslectische leerlingen (N=2), een leerling met ADD (N=1) en een leerling met Asperger (N=1).

Met deze doelgroepen wordt voorafgaand aan het onderzoek duidelijk gesproken over het doel en de opzet van het onderzoek. De havo 4-leerlingen zitten in twee afzonderlijke klassen, H4a (N=21) en H4b (N=22), die respectievelijk als experimentele en controlegroep fungeren. De keuze voor deze groepen wordt ingegeven door louter roostertechnische afwegingen. Om een verschil in uitgangspositie uit te sluiten, wordt de nulmeting geanalyseerd op significante verschillen. De havo 4-leerlingen spelen een rol bij de deelvragen 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 4.1, 4.3. De havo 4-leerlingen met extra tijd komen bovendien nog aan het woord bij deelvraag 4.2. De havo 5-leerlingen worden geïnterviewd ten behoeve van deelvraag 2.3. De docenten Nederlands geven hun mening bij deelvragen 2.4 en 4.4 en de overige schoolfunctionarissen spelen als havo-denktank een rol bij de beantwoording van deelvragen 3.1 en 3.2.

3.2 Documenten

Naast de literatuur worden diverse documenten bestudeerd om de deelvragen te kunnen beantwoorden. Het gaat ten eerste om de jaar- en periodeplanners van de sectie Nederlands en de gebruikte lesmethode (deelvragen 1.1, 1.2, 1.3 en 1.4). Daarnaast wordt het Referentiekader Nederlands (Commissie Meijerink, 2009) bestudeerd ten behoeve van deelvragen 2.1 en 2.2. Als bestaand leerlingdocument wordt tot slot het schrijfexamen havo 5 van 2012 bekeken om deelvraag 2.2 te kunnen beantwoorden.

3.3 Meetinstrumenten

Observatie wordt gebruikt als meetinstrument tijdens de aangepaste lessenserie van 3 lessen in de experimentele groep H4a (N=21, deelvraag 4.4). Er is gekozen voor een semi-gestructureerde, participerende observatie op basis van een schema waarin de aandachtspunten zelf zijn verwoord. Dit formulier is een aangepaste versie van een lesobservatieformulier van de KU Leuven (bijlage 6- Observatieformulier).

Interviews worden op meerdere momenten gebruikt als meetinstrument: bij deelvraag 2.3 (havo 5-leerlingen, N=4); bij deelvraag 2.4 en 4.4 (docenten Nederlands, N=3); bij deelvraag 4.2 (havo 4-leerlingen met extra tijd, N=4). Het betreft semi-gestructureerde, kleine groepsinterviews, waardoor voldoende ruimte blijft voor eigen inbreng van de doelgroep.

Een vragenlijst wordt gebruikt als meetinstrument na de aangepaste lessenserie van 3 lessen in havo 4. Zowel de experimentele groep H4a (N=21) als de controlegroep H4b (N=22) wordt een lijst vragen voorgelegd over hun visie op het schrijfonderwijs en op hun eigen schrijfvaardigheid. (bijlage 9 – Vragenlijst schrijfonderwijs). Het gaat om een eenvoudige vragenlijst met stellingen en een vijfpunts-beoordelingsschaal (Harinck, 2010).

Toetsen worden twee keer gebruikt als meetinstrument: als nulmeting en als tweede meting. Het gaat hier uiteraard om schrijfp opdrachten die gelijk zijn voor zowel de experimentele als de controlegroep. De toetsen van de nulmeting zijn betogen en worden geanalyseerd ter beantwoording van deelvragen 1.1, 1.2, 1.3 en 1.4. Bij de opdracht hoort documentatie die de leerlingen de les ervoor mogen lezen om een bouwplan te kunnen maken (bijlage 7 – Schrijfp opdracht nulmeting). De toetsen van de tweede meting zijn beschouwingen en worden geanalyseerd ter beantwoording van deelvraag 4.1. Ook bij deze opdracht hoort documentatie die de leerlingen de les ervoor mogen inzien (bijlage 8 – Schrijfp opdracht tweede meting).

3.4 Triangulatie

Per deelvraag wordt gestreefd naar het meest valide en betrouwbare meetinstrument. Omdat het in dit onderzoek ook om subjectieve gegevens gaat, wordt bij onderzoeksvragen 2 en 4 tevens gebruik gemaakt van triangulatie, zowel qua informanten (docenten, leerlingen) als qua informatiebronnen (toetsresultaat, observatie, vragenlijst).

H4 Resultaten

Op zoek naar een alternatieve aanpak van het schrijfonderwijs in de havo-bovenbouw, wordt eerst op basis van een nulmeting de huidige schrijfvaardigheid van de leerlingen in kaart gebracht. Vervolgens wordt geïnventariseerd aan welke eisen de leerlingen bij het schrijfexamen in havo 5 moeten voldoen en welke onderdelen van het huidige schrijfexamen door leerlingen en docenten als moeilijk worden ervaren. Om de alternatieve lessenserie te laten voldoen aan de pedagogische en didactische eisen die gelden voor alle leerlingen in het algemeen en voor leerlingen met speciale onderwijsbehoeften in het bijzonder, is literatuurstudie verricht en informatie ingewonnen bij de havo-denktank. Na het ontwikkelen en uitvoeren van de lessenreeks, kunnen de resultaten ervan worden gemeten en vergeleken met de beginsituatie. Het antwoord op de vraag hoe de zorgleerlingen, de overige leerlingen en de docenten het schrijfonderwijs ervaren, vormt het sluitstuk van de resultaten.

4.1 Onderzoeksvraag 1 – Foutenanalyse nulmeting

Voordat kan worden nagedacht over een andere aanpak van het schrijfonderwijs in de havo-bovenbouw, moet inzicht worden verkregen in het niveau van de huidige schrijfvaardigheid van de leerlingen. Op zoek naar de soorten fouten die het meest gemaakt worden, worden de betogen (bijlage 7 – Schrijfopdracht nulmeting) van 43 havo 4-leerlingen gescoord met behulp van een gestandaardiseerd beoordelingsformulier (bijlage 3 – Richtlijnen voor beoordeling).

Deelvraag 1.1 - Welke fouten worden gemaakt op het gebied van spelling?

Voor het onderdeel spelling kunnen de leerlingen 25 punten van de 100 punten halen. De fouten die worden gescoord in de nulmeting betreffen vier categorieën spelfouten met elk een eigen puntenaftrek.

Tabel 1 Spelling categorieën

Spelling	25	Leerlingen die aftrek krijgen voor deze categorie
Fout in werkwoordspelling	-5	58%
Niet aaneengeschreven of ten onrechte aaneen	-3	51%
Overige spelling (Van Dale is richtlijn, woordenboek is toegestaan)	-3	36%
Interpunctie	-1	33%

Opvallend is, dat meer dan de helft van de leerlingen fouten maakt tegen de regels van de werkwoordspelling. Gezien de aftrek van 5 punten per fout, haalt dit het gemiddelde cijfer flink naar beneden. Iets minder leerlingen, maar nog steeds meer dan de helft, schrijft woorden ten onrechte niet aaneen. De leerlingen melden vaak dat de spellingcontrole van Word het zo voorschrijft. De overige spelfouten, zoals *verassing*, en fouten in koma-gebruik en citaatregels worden door ongeveer een derde van de leerlingen gemaakt.

Deelvraag 1.2 - Welke fouten worden gemaakt op het gebied van stijl?

Ook voor het onderdeel stijl kunnen leerlingen 25 punten van de 100 punten halen. De vier soorten stijlfouten die het vaakst worden gescoord in de nulmeting leveren allemaal 3 punten aftrek op. In tabel 2 is te zien om welke categorieën fouten het gaat.

Tabel 2 Stijl categorieën

Stijl	25	Leerlingen die aftrek krijgen voor deze categorie
Foutieve woordkeuze	-3	57%
Foutieve verwijzing	-3	48%
Te lange, ontspoorde zin	-3	38%
Incongruentie (getal, tijd, geslacht)	-3	29%

Tabel 2 Stijl categorieën

Hieruit blijkt, dat bijna zestig procent van de leerlingen puntenaftrek krijgt omdat er gekozen wordt voor woorden die niet passen in de context. Het betreft hier dus niet fout gespelde woorden. De foute verwijzingen die door bijna de helft van de leerlingen worden gebruikt, zijn vaak vage verwijzingen. Er wordt dan verwezen naar een 'ze' of een 'men' buiten de tekst, die niet nader wordt toegelicht. Congruentiefouten, die veel aandacht krijgen in het curriculum van de onderbouw, worden nog door een derde van de leerlingen gemaakt.

Deelvraag 1.3 - Welke fouten worden gemaakt op het gebied van structuur?

Op het gebied van de opbouw van de tekst worden 25 punten van de 100 punten verdiend als de leerling geen structuurfouten maakt. Zulke fouten zijn vaak te vinden in de inleiding en het slot van de tekst, wanneer essentiële informatie ontbreekt of overbodige informatie juist overdadig aanwezig is. Daarnaast kan informatie op de verkeerde plaats terechtkomen of kan er een gebrek zijn aan structuuraanduiders (signaalwoorden). Een vast stramien van puntenaftrek per categorie is voor dit onderdeel niet opgenomen in het beoordelingsformulier, omdat de fouten zeer divers kunnen zijn.

Tabel 3 Structuur categorieën

Structuur	Leerlingen die aftrek krijgen voor deze categorie
Gebrekkig gebruik van structuuraanduiders (signaalwoorden)	52%
Inleiding (ontbreekt, te lang = tekst met waterhoofd, onderwerp niet ingeleid, geen stelling/hoofdvraag)	38%
Slot (ontbreekt, te lang = tekst met klompvoet, incompleet, nieuwe informatie)	24%
Informatie op de verkeerde plaats	14%

Signaalwoorden als *maar*, *bovendien*, *dus*, zijn de instrumenten bij uitstek om als schrijver de lezer bij de hand te nemen. In de onderbouw wordt veel aandacht besteed aan het gebruik van deze structuuraanduiders. Toch blijkt een ruime meerderheid van de leerlingen nog te weinig van deze hulpmiddelen te gebruiken. Ook de inleiding blijkt te vaak onjuist te zijn opgebouwd, terwijl deze juist de lezer kan overhalen om de tekst niet terzijde te leggen maar daadwerkelijk te gaan lezen. In de slotalinea maakt een derde van de leerlingen fouten, waarbij het vaak gaat om het plotseling presenteren van nieuwe informatie.

Deelvraag 1.4 - Welke fouten worden gemaakt op het gebied van inhoud?

De laatste 25 punten van de 100 punten worden verdiend met de inhoud van de tekst. Ook hier wordt gescoord op vier categorieën, waaraan door de diversiteit van fouten geen vaste puntenaftrek is toegekend. Er moet uiteraard aan de opdracht worden voldaan, waarbij de belangrijkste informatie uit de documentatie moet worden gebruikt. Bovendien mag er niet te vaak worden herhaald en mag de lezer niet achterblijven met vragen en onduidelijkheden.

Tabel 4 Inhoud categorieën

Inhoud	Leerlingen die aftrek krijgen voor deze categorie
Zin, zinsdeel roept vragen op	33%
Herhaling	19%
Leerling mist informatie (wel in documentatie)	14%
Voldoet niet aan de opdracht (tekstsoort, tekstdoel, omvang)	10%

Zoals blijkt uit tabel 4, is er bij een derde van de leerlingen sprake van stukjes tekst die vragen bij de lezer oproepen. Bovendien vervalt bijna één op de vijf leerlingen in herhaling. Slechts enkele leerlingen slagen er niet in om aan de opdracht te voldoen en de verstrekte documentatie op de juiste manier te gebruiken.

Bij de beantwoording van de vier deelvragen van onderzoeksvraag 1 valt op, dat er grote verschillen bestaan tussen de scores op de vier deelgebieden. Op structuur en vooral op inhoud wordt beduidend hoger gescoord dan op spelling en stijl. Dat leidt tot de vraag, hoe de spreiding van de resultaten per deelgebied is. Bij spelling blijkt de spreiding erg groot. De standaarddeviatie ligt boven de 7 (tabel 5). Bij het onderdeel stijl is de spreiding iets minder groot en blijken 22 van de 43 leerlingen slechts 10 punten of minder van de 25 te scoren. Bij structuur scoren slechts 3 van de 43 leerlingen minder dan 15 punten en bij inhoud scoort meer dan de helft minstens 18 punten van de 25: een navenant lagere standaarddeviatie. Dit is terug te zien in tabel 5, waarin de resultaten van de experimentele groep H4a kunnen worden vergeleken met die van controlegroep H4b.

Een laatste vraag die beantwoord moet worden over de nulmeting betreft de vergelijkbaarheid van H4a en H4b. Daartoe toont tabel 5 het gemiddelde en de standaarddeviatie van beide groepen.

Tabel 5 Spreiding nulmeting

H4a/H4b	Groep	N	Gem.	Standaard deviatie
Inhoud	a	21	17,52	2,16
	b	22	16,91	2,05
Structuur	a	21	16,90	2,21
	b	22	17,00	2,05
Stijl	a	21	11,19	7,10
	b	22	11,73	5,78
Spelling	a	21	11,57	7,43
	b	22	13,09	7,19

Alleen indien beide klassen, die om willekeurige roostertechnische redenen werden verkozen tot experimentele en controlegroep, dezelfde uitgangspositie hebben, kunnen eventuele verschillen na de tweede meting met grotere zekerheid worden toegeschreven aan de alternatieve lessenreeks. Om te controleren of de variabelen bij de start gelijkwaardig aan elkaar zijn, worden de scores op de nulmeting van beide klassen onderworpen aan de *independent samples t-test* (Bijlage 10 – Statistische analyses). Daaruit blijkt dat er geen significante verschillen bestaan.

4.2 Onderzoeksvraag 2 – Eisen schrijfexamen havo 5

Bij het aanpassen van het schrijfonderwijs in havo 4 wordt uitgegaan van de nieuwe referentieniveaus (bijlage 1 – Referentiekader Nederlands). De leerlingen komen havo 4 binnen op niveau 2F en zullen aan het eind van havo 5 moeten opereren op niveau 3F. De vraag in hoeverre het huidige schrijfexamen in havo 5 aan de 3F-norm voldoet, is relevant, omdat de tegenvallende resultaten van de afgelopen jaren te wijten kunnen zijn aan een verkeerde examenvorm. Daarnaast is het van belang om de mening van de huidige havo 5-leerlingen en hun docenten over het schrijfexamen te kennen. Hun mening kan meegewogen worden bij het ontwerpen van de alternatieve lessenreeks.

Deelvraag 2.1 - Wat houdt niveau 3F concreet in?

Een leerling die de onderbouw heeft afgesloten, bevindt zich op niveau 2F. Op het gebied van schrijven wordt dat in het Referentiekader Nederlands als volgt beschreven:

Niveau 2F Schrijven: Kan samenhangende teksten schrijven met een eenvoudige, lineaire opbouw, over uiteenlopende vertrouwde onderwerpen uit de (beroeps)opleiding en van maatschappelijke aard.

De volgende stap is niveau 3F en tijdens de havo-bovenbouw zijn de leerlingen daarnaartoe op weg:

Niveau 3F Schrijven: Kan gedetailleerde teksten schrijven over onderwerpen uit de (beroeps)opleiding en van maatschappelijke aard, waarin informatie en argumenten uit verschillende bronnen bijeengevoegd en beoordeeld worden.

Het 3F-schrijfniveau wordt vervolgens nader uitgewerkt op het taakgebied van zakelijke teksten:

Niveau 3F Zakelijke teksten: Kan uiteenzettende, beschouwende en betogende teksten schrijven. Kan vanuit een vraagstelling een verslag, werkstuk of artikel schrijven waarbij een argument wordt uitgewerkt en daarbij redenen aangeven voor of tegen een bepaalde mening en de voor- en nadelen van verschillende keuzes uitleggen. Kan informatie uit verschillende bronnen in één tekst synthetiseren.

De verschillende kenmerken van de taakuitvoering betreffen vervolgens samenhang, afstemming op doel en publiek, woordgebruik en woordenschat, taalverzorging en leesbaarheid. Voor de letterlijke weergave daarvan wordt verwezen naar bijlage 1 – Referentiekader Nederlands.

Deelvraag 2.2 - Voldoet het huidige schrijfexamen in havo 5 aan de 3F-norm?

Het schrijfexamen dat in 2012 wordt afgenomen in havo 5 behelst het schrijven van een tekst van ongeveer 500 woorden over het fenomeen *weigerambtenaar*. De kandidaten krijgen meerdere artikelen als documentatie (zie bijlage 2 - Schrijfexamen havo 5 2012) en moeten de tekst schrijven alsof die bedoeld is als achtergrondartikel in NRC Handelsblad. De opdracht luidt:

Jij bent redacteur van NRC Handelsblad en krijgt van de hoofdredacteur de opdracht een achtergrondartikel over het fenomeen ‘weigerambtenaar’ te schrijven. Je mag zelf bepalen of je een beschouwing of een betoog schrijft. Selecteer die gegevens uit de documentatie die voor een beschouwend of betogend achtergrondartikel van belang zijn. Bedenk dat een goede redacteur de lezer zo breed mogelijk informeert en, waar nodig, alternatieven aandraagt. En bedenk ook dat een goede redacteur zelf formuleert en niet alleen citaten of vooral citaten geeft. Als je citeert, moet er een bronvermelding bij. Je mag aantekeningen maken op de opdracht (of onderstrepen, arceren).

Aan de 3F-eis om informatie uit verschillende bronnen in één tekst te synthetiseren, is voldaan. De keuze tussen beschouwing en betoog voldoet aan het 3F-voorschrift om argumenten uit te werken en meningen of voor- en nadelen toe te lichten. Dat het onderwerp van maatschappelijke aard is, is evident. Ook het toetsen van het schrijfexamen aan de 3F-kenmerken van de taakuitvoering brengt geen lacunes aan het licht. Met name in het beoordelingsformulier (bijlage 3 – Richtlijnen voor de beoordeling) komen die terug. De 3F-eisen *samenhang* en *leesbaarheid* zijn terug te vinden in de 25 punten die te verdienen zijn voor respectievelijk structuur (opbouw, alinea-indeling, structuuraanduiders) en stijl (verwijswoorden, zins- en alineaverbanden). Het onderdeel *afstemming op doel en publiek* komt in het schrijfexamen direct terug in de opdracht: de kandidaat schrijft verplicht een achtergrondartikel voor NRC Handelsblad. *Woordgebruik*, *woordenschat* en *taalverzorging* maken deel uit van zowel de onderdelen stijl als spelling van het beoordelingsformulier.

Deelvraag 2.3 - Welke onderdelen van het huidige examen ervaren leerlingen als moeilijk?

Middels interviews met vier havo-eindexamenkandidaten direct na hun schrijfexamen wordt inzicht verkregen in hun mening op het gebied van de vorm, de voorbereiding en het resultaat van het examen. Het betreft twee meisjes (A en B) en twee jongens (C en D). De beknopte resultaten van hun antwoorden zijn te vinden in tabel 6.

Tabel 6 Interviews havo 5 schrijfexamen

	A	B	C	D
Vorm				
Keuzemogelijkheid	Fijn om te kiezen	Goed om te kiezen	Goed om te kiezen	Niet nodig
Computer	Liefst met muis	Een must	Te lang voor scherm	Afleidend
Documentatie	Rustig idee	Liever zelf zoeken	Eerlijk	Prima
Voorbereiding				
Oefenteksten	Positief	Goed	Liever deelopdrachten	Heel goed
Nakijkmodel	Goed op de site	Goed op de site	-	Positief
Peergroups	-	Niet effectief	Niet effectief	Beter centraal
Stijl & spelling	Gemakkelijk	Zwaarder wegen	Meer differentiëren	Lui geweest
Resultaat				
Eigen cijfer	Passend (6,2)	Passend (5,8)	Passend (6,3)	Slecht (4,7)
Cijfers van anderen	Soms verrassend	Extra hulp loont	Passend	-

De vier eindexamenkandidaten vormen een dwarsdoorsnede van de totale groep (N= 54), zowel op het gebied van resultaten als van werkhouding. Over de vorm en de resultaten zijn de leerlingen over het algemeen tevreden. Opvallend is, dat de redigeerrondes in peergroups in de huidige vorm in hun beleving geen meerwaarde bieden. Daarnaast wordt duidelijk dat over stijl en spelling, die zorgen voor veel puntenaftrek, heel verschillend wordt gedacht. Onderstaande geparafraseerde uitspraken uit de interviews illustreren dat:

Dat het redekundig en taalkundig ontleden in de onderbouw eigenlijk ook bedoeld was als voorbereiding op het schrijfexamen, heeft A. niet zo ervaren. Ontleden heeft zij nooit zo nuttig gevonden, omdat zij veel leest en weinig stijlfouten maakt. Bovendien snapte ze het ontleden tot en met de bijwoordelijke bepaling eigenlijk al op de basisschool. Omdat dat voor lang niet alle leerlingen gold, heeft zij zich in de onderbouw regelmatig zitten vervelen tijdens de les.

En daarbij mag het beoordelingsmodel van B. best aangescherpt worden, vooral op het gebied van de werkwoordspelling. Dat je momenteel maar maximaal 2,5 punt van de 10 punten aftrek kunt hebben bij d/t-fouten, vindt zij eigenlijk veel te soepel. Zij verwijst daarbij naar de taaltoetsen die nu worden afgenomen bij vervolgopleidingen.

Tot slot vindt C. dat er meer gedifferentieerd moet worden bij het oefenen van de werkwoordspelling. Hij vertelt dat dat juist zijn sterke kant is (bij hem viel het kwartje al ergens in de onderbouw) en dus vindt hij het zonde van zijn tijd om dat te blijven oefenen terwijl hij tegelijkertijd ook wel ziet dat er in de examenklas nog leerlingen zitten die wel nog veel moeten oefenen.

Voor wat betreft het oefenen met werkwoordspelling, steekt D. de hand in eigen boezem. Hij wist al twee jaar dat hij thuis moest oefenen op beterspellen.nl, omdat hij nog vaak fouten maakt, maar hij heeft dat nooit gedaan.

Deelvraag 2.4 - Welke onderdelen van het huidige examen ervaren docenten als moeilijk?

De mening van de docenten wordt onderzocht middels drie interviews. Deze docenten geven Nederlands aan een eindexamengroep op het HBL. Het gaat om één man (E) en twee vrouwen (F en G). De beknopte weergave van hun antwoorden op vragen over vorm, voorbereiding en resultaat van het huidige schrijfexamen is te vinden in tabel 7.

Tabel 7 Interviews docenten Nederlands

	E	F	G
<i>Vorm</i> Opdrachten Computer Beoordelingsmodel	Uitstekend Prima Verouderd, tijd voor NRK	Goed Goed, let wel op fraude Mooie zinnen moeten ook extra kunnen worden beloond	Goed Goed Goed, maar NRK ook uitproberen
<i>Vorbereiding</i> Peergroups Nakijklast Stijl & spelling	Positief Veel te hoog -	Goed, mits deelaspecten Veel te hoog Groot probleem, meer differentiëren	Individueel beter Veel te hoog Vooral problemen met stijl
<i>Resultaat</i>	Representatief, soms iets hoger	Representatief	Passend, herkansingen vaak niet zinvol

Als eerste valt op dat deze docenten een hoge nakijkdruk ervaren als het gaat om schrijfopdrachten. Tegelijkertijd zijn twee van de drie enigszins terughoudend waar het de redigeerrondes in peergroups betreft. Dat beeld past bij de mening van de havo 5-leerlingen. De oplossing van docent F, gericht laten nakijken op enkele deelaspecten, past bij de behoefte van leerling C, die liever met

deelopdrachten zou oefenen voor het schrijfexamen. Docent G ziet vooral heil in individuele begeleiding, wat leerling B onderschrijft. Gezien de werkdruk geeft G aan, dat dit ideaal niet altijd haalbaar is. Onderstaande geparafraseerde uitspraken uit de interviews illustreren de meningen over nakijklast, stijl en spelling en individuele hulp.

Bij de huidige belasting van de leraar Nederlands (klassen van 31 leerlingen, weinig uren in de voorexamenklassen, dus veel klassen en dus extra veel leerlingen voor de leraar) kan het niet anders zijn dan dat de leerlingen onvoldoende feedback van de leraar krijgen op hun oefenwerk, vindt E. Dat was dertig jaar geleden al het geval en inmiddels is de case load getalsmatig zwaarder geworden, de laatste jaren nadrukkelijk. Het probleem is alleen maar op te lossen met een substantieel aantal minder leerlingen, meer lessen per klas en dus minder klassen voor de leraar.

De fouten die F. vooral tegenkomt in het uiteindelijke schrijfexamen liggen op het gebied van de werkwoordspelling, de aaneenschrijvingen en het komma-gebruik. Het lijkt haar een goed idee om net voor het schrijfexamen een 'veel gemaakte foutenlijst' samen te stellen per klas, zoals we dat nu ook al doen op het gebied van stijl. In de onderbouw wordt volgens F. nog te weinig gedifferentieerd op het gebied van spelling. Zij vindt dat zijzelf dat ook te weinig doet.

G. heeft de indruk dat de leerlingen pas in havo 5 echt nut en noodzaak beginnen in te zien van het schrijven - ook omdat het cijfer schrijfvaardigheid bij ons de helft van het schoolexamencijfer is. Het schrijven van het oefenexamen en dat met uitgebreid commentaar terugkrijgen, vinden de meeste leerlingen goed volgens G. Slechte schrijvers willen soms vrijwillig nog zo'n oefentekst schrijven en die kijkt G. dan individueel met ze na: dan legt zij uit waar de zwakke punten zitten in de tekst of ze laat de leerlingen verkeerd geformuleerde zinnen zelf verbeteren. Dit werkt volgens G. pas echt goed, die individuele aanpak. Een leerling is erbij gebaat, maar zichzelf niet, zo stel ze, want zij doet dit in haar eigen tijd.

4.3 Onderzoeksvraag 3 - Kenmerken lessenserie

Bij het ontwerpen van een aangepaste lessenreeks voor havo 4 wordt rekening gehouden met de huidige scores, de nieuwe eisen van het Referentiekader Nederlands en de mening van leerlingen en docenten. Daarnaast wordt literatuurstudie verricht om te komen tot een adequate opsomming van de pedagogische en didactische kenmerken die van belang zijn voor alle leerlingen. Overleg met de havo-denktank bevestigt het beeld dat naar voren komt uit de literatuur. Bovendien wordt onderzocht of de zorgleerlingen een speciale aanpak behoeven.

Deelvraag 3.1 - Welke pedagogische kenmerken zijn voor alle leerlingen van belang?

Sturing. De overstap naar de bovenbouw is voor veel havo 4-leerlingen te abrupt en te groot, waar het korte termijn denken, het gebrek aan planningsvaardigheden, de neiging tot uitstelgedrag en de korte concentratieboog debet aan lijken te zijn. De alternatieve lessenreeks biedt een sterke mate van sturing, waarbij de verschillende stappen in het schrijfproces in een verplichte volgorde worden doorlopen.

Interactie. Daarnaast blijken havisten vaak erg relatiegevoelig en communicatief behoorlijk sterk. Wie daarbij optelt dat het leerproces meer dan eens te kenmerken is als *learning by doing* en bovendien via *trial and error* verloopt, realiseert zich dat onderlinge interactie een belangrijke meerwaarde kan bieden in de alternatieve lessenreeks. Er worden meerdere momenten van samenwerking in tweetallen ingebouwd tijdens de verschillende schrijfstadia.

Externe motivatie. Ten derde oefent de wereld buiten school op havo-leerlingen een grote aantrekkingskracht uit en blijkt het nodig extra moeite te doen hen te motiveren voor schrijftaken. Externe motivatie kan bij voorbeeld bereikt worden door het schrijfproduct praktisch nut te laten hebben. Een concreet onderwerp dat dicht bij de leefwereld van de havisten ligt, is nodig voor de alternatieve lessenreeks. Bovendien blijft bemoeienis en bemoediging van de docent onmisbaar.

Deelvraag 3.2 - Welke didactische kenmerken zijn voor alle leerlingen van belang?

Deelvaardigheden. Voordat aandacht besteed kan worden aan overkoepelende aspecten als publiekgerichtheid en samenhang, moet eerst worden geoefend met deelvaardigheden, zoals stijl en spelling. Het direct voorafgaand aan het schrijfproces oefenen met zinsbouw en werkwoordspelling maakt deel uit van de alternatieve lessenreeks.

Observerend leren. Leerlingen blijken ook veel te kunnen leren van het observeren van iemand die zich op de goede manier van een schrijftaak kwijt. Observerend leren krijgt daarom aandacht bij het ontwerpen van de alternatieve lessenreeks. Zowel de docent als de medeleerlingen nemen deze rol afwisselend op zich. Door het werken in tweetallen kan ook geprofiteerd worden van de voordelen van rolwisselend leren en de hardop-nadenkmethode.

Redactierondes. Het positieve effect van werken met schrijfrondes en peergroups is overtuigend aangetoond. In de alternatieve lessenreeks wordt daarom voldoende ruimte ingebouwd voor serieuze peerfeedback. Hierbij wordt ervoor gezorgd dat de docent indien gewenst controle kan uitoefenen op de kwaliteit ervan, gezien de antwoorden op deelvragen 2.3 en 2.4.

Deelvraag 3.3 - Welke pedagogische aanpassingen behoeven leerlingen met speciale onderwijsbehoeften?

Individuele begeleiding. Grote klassen, te weinig onderwijstijd en te weinig controlemogelijkheden vormen mede de achtergrond van dit onderzoek. De zorgleerlingen lopen het risico het kind van de rekening te worden als zij geen extra individuele aandacht krijgen. In de alternatieve lessenreeks wordt docenten de mogelijkheid geboden om het werk van zorgleerlingen vaker van feedback te voorzien dan het andere werk.

Extra aandacht voor motivatie. Waar voor alle havisten geldt dat externe motivatie zeer welkom is bij schrijfpodrachten, geldt dat in nog sterkere mate voor de zorgleerlingen onder hen. Gebrek aan motivatie is immers een veelvoorkomend secundair verschijnsel bij leerlingen met taalproblemen. De lessenreeks wordt binnen de digitale leeromgeving voorzien van een brievenbus waarin ook privéberichten van de docent aan de zorgleerling geplaatst kunnen worden.

Zinvolle duo's. De afwisselende werkvormen met de nadruk op interactie kunnen ook pedagogisch gezien een positieve invloed hebben op de zorgleerlingen: samenwerken bij een complexe taak als schrijven is juist voor de zorgleerling een passende invalshoek. Bij het samenstellen van de tweetallen wordt gezocht naar een geschikte partner voor hen.

Deelvraag 3.4 - Welke didactische aanpassingen behoeven leerlingen met speciale onderwijsbehoeften?

Faciliteiten. Ondanks het feit dat spelfouten in de bovenbouw ook voor zorgleerlingen meetellen met het oog op de normering van het schrijfexamen, kan wel op een andere manier rekening gehouden worden met hen: het recht op extra tijd wordt goed bewaakt in de alternatieve lessenreeks. Door gebruik te maken van de brievenbus in de digitale leeromgeving kunnen zorgleerlingen op een later moment alsnog geredigeerde versies inleveren.

Visuele en andere mediale ondersteuning. Een concrete en visueel inzichtelijke instructie van de deelopdrachten en de uiteindelijke schrijfopdracht helpt de zorgleerlingen op weg. Het vaste stramien van het bouwplan is duidelijk vormgegeven en eenvoudig in te vullen. Ook de oefeningen op sites als cambiumned.nl zijn goede hulpmiddelen en krijgen daarom een plek in de alternatieve lessenreeks.

Mondelinge mogelijkheden. Ook lezen en schrijven kunnen geoefend worden met behulp van mondelinge ondersteuning. Naast het overleggen met de partner tijdens het schrijfproces, kan met zorgleerlingen ook door de docent mondeling worden doorgenomen welke zaken uit de documentatie van belang zijn. Omdat de documentatie wordt geplaatst in de digitale leeromgeving, kan de zorgleerling indien gewenst ook met Kurzweil lezen.

4.4 Onderzoeksvraag 4 – Resultaten tweede meting

Op basis van de antwoorden op onderzoeksvragen 1, 2 en 3 kan een alternatieve lessenreeks worden ontworpen en aangeboden aan de experimentele groep (bijlage 5 – Alternatieve lessenreeks).

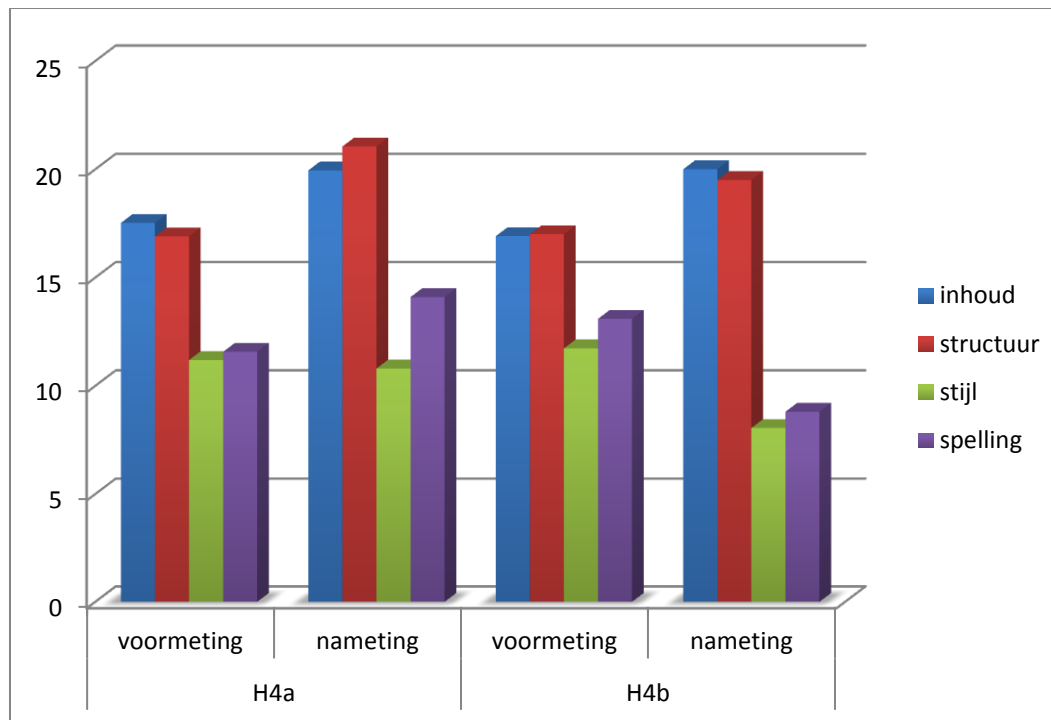
Deelvraag 4.1 - Hoe wordt er gescoord in vergelijking met de nulmeting van onderzoeksvraag 1?

De tweede meting betreft deze een beschouwing in plaats van een betoog in verband met de voorschriften van het curriculum. De randvoorwaarden zijn verder gelijk gehouden. De tekst heeft dezelfde omvang, de leerlingen krijgen opnieuw een voorgeschreven onderwerp en documentatie en hetzelfde beoordelingsformulier wordt gebruikt. De experimentele groep (H4a) oefent direct voorafgaand aan de tweede met de alternatieve lessenreeks. De controlegroep (H4b) krijgt de reguliere voorbereiding op een schrijfopdracht. Tijdens de tweede meting zijn 3 leerlingen absent, wat N=40 verklaart. De gemiddelden en standaarddeviaties worden voor die absentes gecorrigeerd. De resultaten van de tweede meting zijn te vinden in tabel 8. Alle verzamelde onderzoeksresultaten, namelijk de vier deelscores op beide metingen van beide groepen, worden vervolgens gezamenlijk gepresenteerd in grafiek 1.

Tabel 8 Spreiding tweede meting

H4a/H4b		N	Gemiddelde	Standaard deviatie
cijfer tweede meting	a	20	65,90	10,98
	b	20	56,35	11,32
	Totaal	40	61,13	12,02
inhoud tweede meting	a	20	19,95	2,09
	b	20	20,00	3,46
	Totaal	40	19,98	2,82
structuur tweede meting	a	20	21,05	1,64
	b	20	19,50	3,00
	Totaal	40	20,28	2,51
stijl tweede meting	a	20	10,80	7,99
	b	20	8,05	7,32
	Totaal	40	9,43	7,69
spelling tweede meting	a	20	14,10	6,90
	b	20	8,80	7,76
	Totaal	40	11,45	7,73

Grafiek 1 Vergelijking deelscores nulmeting en tweede meting H4a en H4b



Opvallend is het verschil tussen de gemiddelde cijfers in H4a en H4b. H4a scoort gemiddeld bijna een punt hoger dan H4b. Vergelijken met de scores van de nulmeting is dat des te opmerkelijker, omdat er toen geen significante verschillen tussen de twee klassen werden gevonden. Het verschil tussen de gemiddelde cijfers van beide groepen bij de tweede meting is significant: de kans dat dit verschil berust op toeval is kleiner dan 1% ($p < .01$). Zowel op structuur, stijl als spelling wordt door de experimentele groep H4a beter gepresteerd. Op inhoud scoort de controlegroep H4b iets beter. Voor structuur en spelling geldt bovendien dat de verschillen tussen de beide groepen ook significant te noemen zijn: de kans dat deze verschillen berusten op toeval is kleiner dan 5% ($p < .05$; bijlage 10 – Statistische analyses).

Deelvraag 4.2 - Hoe ervaren leerlingen met speciale onderwijsbehoeften een andere manier van aanpak?

Na afloop van de tweede meting wordt met vier zorgleerlingen gesproken, twee uit de experimentele groep H4a en twee uit de controlegroep H4b. De leerlingen uit H4a zijn twee jongens: één heeft recht op extra tijd op basis van dyslexie (H) en één heeft recht op extra tijd op basis van ADD (K). Met hen wordt gesproken over de alternatieve lessenreeks en over het schrijfonderwijs in het algemeen. H kent zijn eigen zwakke punten: spelling en stijl, en dan met name de zinsopbouw. Dat zijn dyslectische fouten in de bovenbouw worden meegerekend, begrijpt hij wel. Bovendien compenseert hij aardig met werkwoordspelling: daarin maakt hij nauwelijks fouten, omdat hij de regels helemaal doorheeft. H vindt het werken in tweetallen tijdens de alternatieve lessenreeks een heel groot pluspunt. Met name tijdens het oefenen van stijl op de Taalwinkelsite leert hij veel van een klasgenoot met wie hij samen zinnen beoordeelt. Ook K is een voorstander van het schrijven van oefenteksten in tweetallen. Het liefste zou hij niet per onderdeel wisselen, maar een hele tekst schrijven met dezelfde persoon. Hij merkt dat hij zijn concentratie snel verliest als hij steeds moet wisselen. K benadrukt dat het onderwerp van de alternatieve lessenreeks hem aanspreekt. Hij vindt het haast jammer dat hij waarschijnlijk overgaat dit jaar, want het liefste zou hij ook deelnemen aan de pilot-business school en dat kan alleen in havo 4.

De twee zorgleerlingen uit H4b verschillen erg van elkaar. Ook hier gaat het om twee jongens, van wie één dyslectisch is (L) en de ander gediagnosticeerd is als Asperger (M). De laatste heeft recht op extra tijd om aanvallen van paniek zo veel mogelijk te vermijden. L heeft hiervoor mavo gedaan en maakt heel veel dyslectische fouten in zijn schriftwerk. Hij stelt dat Nederlands op de havo veel moeilijker is dan op de mavo en dat de normering veel strenger is. Hij heeft veel aan de praktische tips over zinsopbouw en signaalwoorden en oefent thuis extra met een privéleraar. Ook is hij één van de weinigen die trouw oefent op sites als cambiumned.nl en beterspellen.nl, want hij vindt de directe feedback leerzaam. M is erg taalgevoelig en is op school geliefd om zijn korte verhalen in de schoolkrant. Hij scoort hoog op schrijfoopdrachten bij Nederlands en heeft heel andere wensen dan L. M zou liever vaker vrije, creatieve opdrachten krijgen, in plaats van zakelijke teksten. Hij houdt een vurig pleidooi voor de rol van de rechterhersenhelft tijdens het schrijfproces en vindt dat op school alle emotie gesmoord wordt in analytische eisen zoals bouwplannen en alinea-indelingen. De opdracht van de lessenreeks spreekt wel tot zijn verbeelding, want daaraan kan hij een mooie anekdote verbinden over een leerling die met een stropdas om naar schoolgaat. De samenwerking in tweetallen bevalt M helemaal niet, omdat hij liever alleen opereert.

Deelvraag 4.3 - Hoe ervaren alle leerlingen een andere manier van aanpak?

Alle leerlingen van zowel de experimentele groep H4a als de controlegroep H4b vullen na afloop van de tweede meting een vragenlijst in. De lijst behelst 24 stellingen op een vijfpuntschaal. Er is bewust gekozen voor stellingen die de visie op het schrijfonderwijs en op de eigen schrijfvaardigheden in het algemeen betreffen. Enerzijds kunnen de uitkomsten daardoor gebruikt worden bij het vaststellen van het curriculum van volgend jaar, terwijl anderzijds ook eventuele verschillen tussen H4a en H4b inzicht kunnen geven in de effecten van de alternatieve lessenreeks. In beide klassen zijn tijdens afname 21 leerlingen aanwezig (N=42). De resultaten worden in tabel 9 gepresenteerd in de vorm van een kruistabel, waarbij de aantallen leerlingen van H4a steeds in het rood zijn weergegeven en die van H4b in het zwart.

Beide groepen leerlingen geven bij stelling h. aan, dat de redigeerrondes in peergroups niet altijd naar behoren verlopen. Dit sluit aan bij de mening van de havo 5-leerlingen en de eindexamenklasdocenten uit onderzoeksvraag 2. Daarmee in tegenspraak is, dat bij stelling q. door meer dan de helft van de leerlingen uit beide groepen wordt gesteld, dat het nakijken van het werk van anderen wel leerzaam is. Dat de laptop favoriet is als hulpmiddel bij schrijfoopdrachten, wordt bevestigd bij stelling k. Bovendien blijkt bij stelling l. en m., dat een overtuigende meerderheid van de havo 4-leerlingen zich kan vinden in de becijfering en overtuigd is van het nut van schrijfonderwijs.

De verschillen tussen de scores van experimentele groep H4a en controlegroep H4b spitsen zich toe op de visie op spelling en stijl, de hoeveelheid oefenteksten en het bouwplan. De leerlingen van H4a die de alternatieve lessenreeks hebben doorlopen, blijken bij stelling c. iets voorzichtiger bij het inschatten van hun eigen vaardigheid op het gebied van spelling. Dit is opvallend, omdat zij bij de tweede meting op het onderdeel spelling gemiddeld 5 punten hoger scoren dan de leerlingen van H4b. Bij stelling i. geven de H4a'ers aan dat er voldoende wordt geoefend met stijl tijdens de les, terwijl de leerlingen van H4b daar minder tevreden over zijn. Eenzelfde beeld geeft stelling g., die gaat over de hoeveelheid oefenteksten. Het meest evidente verschil tussen beide groepen betreft de visie van de leerlingen op het bouwplan. Bij stelling e. vullen 17 H4a'ers *ja* of *JA* in, terwijl slechts 9 H4b'ers daarvoor kiezen.

Tabel 9 Visie op schrijven alle leerlingen

	NEE		nee		?		ja		JA	
	a	b	a	b	a	b	a	b	a	b
a. Zakelijke teksten schrijven vind ik makkelijk	1	2	5	4	4	3	11	10	0	2
b. Mijn werkwoordspelling is op orde	1	2	4	5	4	2	10	7	2	5
c. Ik maak zelden nog een spelfout	4	2	6	8	6	2	3	7	2	2
d. Stijlfouten kan ik makkelijk herkennen	5	5	7	6	2	2	7	6	0	2
e. Het maken van een bouwplan vind ik nuttig	2	2	1	6	1	4	12	6	5	3
f. Ik vind de onderwerpen geschikt	1	0	2	0	6	5	10	13	2	3

	NEE		nee		?		ja		JA	
	a	b	a	b	a	b	a	b	a	b
g. Ik schrijf genoeg oefenteksten	0	3	6	11	3	0	11	6	1	1
h. Klasgenoten kijken mijn werk goed na	0	2	7	7	5	5	8	6	1	1
i. In de les oefenen we voldoende met stijl	1	1	2	5	3	4	12	11	3	0
j. Ik oefen regelmatig op beterspellen.nl	9	14	6	4	2	0	3	2	1	1
k. Ik schrijf teksten het liefste op de laptop	0	0	2	1	0	0	8	5	11	15
l. Ik vind de becijfering eerlijk	1	0	1	3	4	3	13	10	2	5

	NEE		nee		?		ja		JA	
	a	b	a	b	a	b	a	b	a	b
m. Zakelijke teksten schrijven vind ik nuttig	0	1	1	1	3	2	14	10	3	7
n. Ik zou meer oefenteksten willen schrijven	3	2	11	12	5	1	2	5	0	1
o. Ik zou meer op cambiumned willen oefenen	6	4	8	11	2	3	5	0	0	3
p. Met z'n tweeën schrijven is leerzaam	1	2	7	5	4	2	7	9	2	2
q. Werk van een ander nakijken is leerzaam	0	2	6	4	3	3	10	10	1	2
r. Ik vind argumentatieleer interessant	3	3	6	6	5	3	7	5	0	4

	NEE		nee		?		ja		JA	
	a	b	a	b	a	b	a	b	a	b
s. Ik lees graag boeken in mijn vrije tijd	9	3	5	10	3	2	2	3	2	3
t. Een invul-bouwplan vind ik handig	1	3	1	0	1	2	15	11	3	5
u. Tegen het schrijfexamen in H5 zie ik niet op	4	3	4	5	3	5	7	5	2	3
v. D/t-fouten vind ik echt niet kunnen	2	1	4	3	3	5	8	6	4	6
w. Ik kijk mijn teksten altijd grondig na	0	0	4	5	1	1	13	13	3	2
x. Ik kan beter spreken dan schrijven	2	1	2	5	1	4	11	3	5	8

Deelvraag 4.4 - Hoe ervaren de docenten een andere manier van aanpak?

Twee docenten observeren participierend (een gedeelte van) de alternatieve lessenreeks (bijlage 5 – Alternatieve lessenreeks). Eén docent begeleidt de drie lessen in de experimentele groep H4a en één docent gebruikt de lessenreeks gedeeltelijk in een andere groep. De observaties richten zich op *inhoud, leeractiviteiten, gedrag van de leerlingen en hulpmiddelen*.

Inhoud. De opbouw van de lessen is duidelijk. De tien stappen zijn duidelijk afgebakend en verdeeld over drie lessen. Qua tempo en moeilijkheidsgraad sluit de stof aan bij de voorkennis van de

leerlingen, al loopt die voorkennis wel uiteen op het gebied van stijl en spelling. Onderscheid tussen hoofd- en bijzaken wordt redelijk duidelijk gemaakt en de leerlingen wordt duidelijk verteld wat hun te doen staat. De tijd is een probleem. Lang niet alle leerlingen hebben na de tweede les de oefentekst af. Zij mogen de tekst thuis afmaken en inleveren in de digitale brievenbus van de lessenreeks.

Leeractiviteiten. De leerlingen zijn geïnteresseerd in het onderwerp. Zij hadden nog niet gehoord van de pilot havo business school en willen er meer van weten. Over de mededeling dat de rector de beschouwingen zal gaan lezen, wordt in eerste instantie een beetje lacherig gedaan. Later wordt bezorgd naar de briefconventies gevraagd. De leerlingen gaan goed aan de slag en stellen regelmatig vragen. Halverwege de tweede les vragen enkele leerlingen of zij nu de tekst alleen mogen afmaken in plaats van met een medeleerling.

Gedrag van de leerlingen. De leerlingen werken goed mee en zijn enthousiast over de extra oefeningen stijl en spelling die ze eerst op de laptop moeten doorlopen. Sommigen scoren hoog en delen dat met anderen. De meesten vinden het fijn dat ze dit in tweetallen mogen doen en er wordt inderdaad inhoudelijk overlegd. Het is voor de leerlingen duidelijk wennen dat er een heel andere sfeer heerst dan normaal gesproken bij het schrijven van een oefentekst. Er wordt nu overlegd en er mogen vragen gesteld worden aan de docent. In het begin gaat dat schoorvoetend, maar later gebeurt dat veel gemakkelijker. Bij het schrijven van de inleiding helpen leerlingen elkaar op weg met een goede beginzin.

Hulpmiddelen. Het schrijven op laptops is niet nieuw voor de leerlingen: geroutineerd pakken ze die uit de laptopkar. De digitale leeromgeving hebben ze echter nog nooit gebruikt bij een schrijfoopdracht en dat is te merken. Het is even zoeken in het begin, maar dan wijzen ze elkaar op de juiste bestanden: 'schrijfcursus havo 4' wordt aan elkaar voorgelezen. Het bouwplan wordt door iedereen tussentijds uitgeprint.

H5 Discussie

De onderzoeksresultaten die het antwoord vormen op de vraag hoe het schrijfonderwijs in de havo-bovenbouw kan worden aangepast om tot betere examenresultaten te komen, bieden meerdere aanknopingspunten voor de werksituatie op het HBL. De aanpak en de resultaten rechtvaardigen ook een kritische reflectie en een hoopvolle blik in de toekomst. De lessenserie van drie lessen wordt aangeboden aan één havo 4-groep, terwijl een andere havo 4-groep op de gebruikelijke manier wordt voorbereid op het schrijven van een zakelijke tekst voor een cijfer. Als het werk van beide groepen vervolgens op dezelfde manier wordt nagekeken, kan het verschil tussen de nulmeting uit onderzoeksvraag 1 en deze tweede meting uitsluitsel geven over de effectiviteit van een andere aanpak (Cornelis et al., 2007; Braaksma et al., 2007). Bovendien wordt de leerlingen van zowel de experimentele als de controlegroep middels een vragenlijst gevraagd hoe zij het huidige schrijfonderwijs en hun eigen schrijfvaardigheid ervaren. Daarbij krijgen de leerlingen met speciale onderwijsbehoeften extra ruimte om hun mening mondeling toe te lichten.

5.1 Foutenanalyse nulmeting

De analyse van de betogen van de nulmeting toont aan, dat de slechte resultaten bij schrijfopdrachten met name veroorzaakt worden door spel- en stijlfouten. Het belang dat de Commissie Meijerink (2009) hecht aan taalverzorging, maakt dit probleem urgent. Daarnaast wijst onderzoek uit, dat fouten tegen de regels van de werkwoordspelling de schrijver zwaar worden aangerekend in de maatschappij (Sandra et al., 2001). Gelukkig is er ook onderzoek dat aantoont dat leerlingen die regelmatig oefenen met stijl en spelling, bij voorkeur met een digitaal oefenprogramma met directe feedback, vorderingen maken (Cornelis et al., 2007). De positieve effecten van de alternatieve lessenreeks (bijlage 5 – Alternatieve lessenreeks) bevestigen dat beeld.

Er zijn twee kanttekeningen te plaatsen bij de aanpak van onderzoeksvraag 1. Ten eerste blijkt uit statistische analyse van de resultaten dat er een correlatie bestaat tussen de onderdelen inhoud en stijl. Op het eerste oog lijkt dat verklaarbaar: wie goede zinnen bouwt, weet ook de inhoud duidelijk te presenteren (Steehouder et al., 1990). Toch zou de nakijkstijl van de docent hier ook debet aan kunnen zijn. Hoewel het beoordelingsformulier (bijlage 3 – Richtlijnen voor de beoordeling) de onvermijdelijke subjectiviteit probeert te verkleinen, bestaat altijd het risico dat een tegenvallende score op stijl (die gebonden is aan een vaste puntenaftrek) onbewust wordt gecompenseerd door een hogere score op inhoud (die vrijer kan worden beoordeeld). Ten tweede is het een gemiste kans dat de betogen niet anoniem zijn nagekeken. Bij een volgend onderzoek, bij voorbeeld naar de subjectiviteit van nakijkende docenten, zou dat de betrouwbaarheid van de meting vergroten.

Aan te raden is, om volgend jaar voorafgaand aan iedere schrijfopdracht de leerlingen gericht te laten oefenen op cambiumned.nl en beterspellen.nl. Leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften zouden dat structureel kunnen doen. Daarbij verdient de omgang met de spellingcontrole extra aandacht: te vaak vertrouwen leerlingen blindelings op de rode krinkeltjes onder de woorden, terwijl die meer dan eens feilbaar blijken, met name bij aaneenschrijffouten die vaak gemaakt blijken te worden op het HBL. Ten derde zou de sectie Nederlands kunnen overwegen het huidige beoordelingsformulier te vervangen door een nieuw nakijkmodel dat aansluit bij het Nederlands Referentiekader (Commissie Meijerink, 2009).

5.2 Eisen schrijfexamen havo 5

Referentieniveau 3F (Commissie Meijerink, 2009) blijkt te stroken met zowel vorm als inhoud van het huidige schrijfexamen in havo 5 op het HBL. Dat betekent echter niet, dat er geen verbeteringen mogelijk zijn. Uit de interviews met vier eindexamenkandidaten en drie eindexamendocenten komen enkele knelpunten naar voren. Het werken met redigeerrondes door peergroups (o.a. Gross-Davis, 1993; Braet, 1995; Overmaat et al., 2002; Smits, 2006; Steehouder et al., 1990), wordt slechts in

beperkte mate als nuttig ervaren, omdat niet iedere leerling zich serieus van deze taak kwijt. Daarnaast blijkt differentiatie bij het aanbieden van de werkwoordspelling nodig, ook in de onderbouw. Voor de docenten geldt, dat de nakijkdruk als veel te hoog wordt ervaren.

Voor het probleem van de peergroups zijn in de werksituatie op het HBL diverse oplossingen te bedenken: er kan ingezet worden op externe motivatie (Vermaas & Van der Linden, 2007) door een bonuspunt toe te kennen, maar ook kan vanaf nu gewerkt worden in de digitale leeromgeving. Als de docent er globaal op kan toezien dat er serieuze feedback wordt geleverd zonder steeds opnieuw de gehele tekst te hoeven corrigeren, levert dat betere redigeerrondes en bovendien tijdswinst voor de docent op. Het probleem van de werkwoordspelling is minder eenvoudig op te lossen. Wellicht kan een digitale absolverende toets in iedere jaarlaag uitkomst bieden (Pullens, 2010).

5.3 Kenmerken lessenserie

De pedagogische en didactische kenmerken die uit de literatuurstudie binnen het theoretisch kader naar voren komen als uitgangspunt voor de aangepaste lessenserie, kunnen er allemaal in worden verwerkt. De opvattingen van de havo-denktank sluiten daar in grote lijnen bij aan. Twee belangrijke vernieuwingen voor de werksituatie op het HBL zijn de hoge mate van sturing in de vorm van tien voorgeschreven stappen (Cornelis et al., 2007) en de continu verplichte interactie tussen twee schrijfparters (Forget et al., 2003). Dankzij die samenwerking in tweetallen wordt als vanzelfsprekend ook gebruik gemaakt van observerend leren (Braaksma et al., 2007) en rolwisselend leren (Sebregts, 2002).

Een kritische kanttekening die kan worden geplaatst bij het ontwerp van de alternatieve lessenserie, is de inschatting van de benodigde tijd. Drie lessen blijken te kort om een oefentekst te schrijven op de voorgeschreven manier inclusief onderling overleg. De digitale leeromgeving biedt weliswaar uitkomst doordat leerlingen alsnog 's avonds hun tekst kunnen plaatsen, maar deze cursus aanbieden in vijf lessen lijkt verstandiger.

Het is aan te raden om de *schrijfcursus havo 4*, zoals deze nu bekend staat in de digitale leeromgeving van het HBL, structureel aan te bieden. Op basis van de resultaten en het bijhouden van de literatuur kunnen de pedagogische en didactische uitgangspunten indien nodig ieder jaar worden aangepast. Met name voor de motivatie van de zorgleerlingen is het van belang om op de hoogte te blijven van nieuwe inzichten (Singer, 2005).

5.4 Resultaten tweede meting

De experimentele groep (H4a) scoort op de tweede meting gemiddeld een punt hoger dan de controlegroep (H4b). Dit veelbelovende resultaat wordt ontsierd door de bijzonder lage score van de controlegroep op stijl en spelling. Grafiek 1 toont aan, dat H4b erop achteruit is gegaan sinds de nulmeting. Hieruit blijkt in ieder geval, dat stijl en spelling onderhoud vergen in de havo-bovenbouw (Cornelis et al., 2007). Op inhoud scoort de controlegroep wel beter. De verschillen tussen structuur en spelling van beide groepen blijken bovendien significant te zijn (bijlage 10 – Statistische analyses). Dit lijkt eenvoudig verklaard te kunnen worden: het invullen van het bouwplan en het oefenen met de werkwoordspelling maken beide onderdeel uit van de lessenreeks. Uit de interviews met de zorgleerlingen komt de grote diversiteit aan wensen naar voren. De vragenlijst die door alle leerlingen wordt ingevuld toont vooral het verschil tussen H4a en H4b omtrent de waardering van het bouwplan en de inschatting van hun eigen stijl en spelling. De docenten zien eerst ietwat onwennige, maar later gemotiveerde leerlingen aan de slag gaan, die meer willen weten van het concrete onderwerp (Vermaas & Van der Linden, 2007) en goed reageren op de interactie als activerende didactische werkvorm (Hajer, 2008).

Bij de aanpak van onderzoeksvraag 4 zijn drie kanttekeningen te plaatsen. Ten eerste betreft deze tweede meting, gedwongen door het curriculum, een beschouwing, tegenover een betoog als

nulmeting. De beschouwing wordt door de meeste leerlingen als de moeilijkste tekstsoort ervaren. Ten tweede geldt ook hier wat voor de nulmeting geldt: de schrijfp opdrachten zijn niet anoniem gecorrigeerd. Tot slot doet zich een complicerende factor voor die niet is voorzien. Ook het onderwerp van de tweede meting is dichtbij de beleavingswereld van de havist gezocht (Vermaas & Van der Linden, 2007): sociale media. Dat media een meervoudsvorm is, komt bij H4a tijdens de lessenreeks toevallig aan de orde, terwijl daarover in de controlegroep niet is gesproken. De vele congruentiefouten die dit oplevert in het werk van H4b, kunnen deels daardoor verklaard worden.

Aan te raden is om de vragenlijst van deelvraag 4.3 aan het begin van het jaar voor te leggen aan alle havo 4-groepen. Deze lijst levert veel informatie op over de zienswijze en wensen van de leerlingen op het gebied van schrijven. Daarnaast is het zaak om zo goed mogelijk te blijven inspelen op de uiteenlopende wensen van de zorgleerlingen. In ieder geval blijkt een concrete en visueel inzichtelijke instructie hen allen te ondersteunen (Jutten, 2003; Pashler et al., 2007).

5.5 Samenvattend

Met alle respect voor de hernieuwde aandacht voor taalverzorging, wijst dit onderzoek vooral uit dat Flower en Hayes al in 1981 een belangrijke constatering deden op het gebied van de cognitieve processen tijdens een moeilijke taak als schrijven. De typische havist heeft het zwaar met het tegelijkertijd structureren, aan de doelgroep denken, letten op stijl en spelling en informatie overdragen. Daarom verdient de havo 4-leerling op het HBL een eigen schrijfcursus, die rekening houdt met zijn specifieke pedagogische en didactische behoeftes. Een cursus met schrijfp opdrachten over aansprekende en concrete onderwerpen, met gerichte sturing en met voldoende controlemogelijkheden door de docent. En een cursus die docenten ruimte biedt om minder na te kijken en meer individuele aandacht te besteden aan de leerlingen die dat nodig hebben. Een eerste aanzet tot die cursus staat nu in de digitale leeromgeving van het HBL. De onderzoeksresultaten van dit experiment zijn hoopgevend en verdienen toepassing in de praktijk, opdat wellicht de huidige havo 4-leerlingen in 2013 hun steentje kunnen bijdragen aan een hogere score op het havo-eindexamen Nederlands van het HBL.

Referenties

- Boer, M. de (2007). *Concretisering van de kerndoelen Nederlands*. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling (SLO)
- Bonset, H. & Braaksma, M. (2008). *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht*. Enschede: Nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling.
- Bonset, H. (2010a). Nederlands in voortgezet en hoger onderwijs: Hoe sluit dat aan? Deel 1. *Levende Talen Magazine, jrg. 97, nr. 3* (16-20)
- Bonset, H. (2010b). Nederlands in voortgezet en hoger onderwijs: Hoe sluit dat aan? Deel 2. *Levende Talen Magazine, jrg. 97, nr. 4* (4-8)
- Bosman, A.M.T., Schep-Ottevanger, K., Bon, van W.H.J. (1997). Heeft stellen Nadelige Gevolgen voor Spellen? Dat Hoeft Niet! *Tijdschrift voor orthopedagogiek, jrg. 36* (303-312)
- Braaksma, M., Rijlaarsdam, G., Bergh, van den H. & Hout-Wolters, B.H.A.M. van (2007). Observerend leren en de effecten op de organisatie van schrijfprocessen. *Levende Talen Tijdschrift, jrg. 8, nr. 4* (3-15)
- Braet, A. (1995). *Schrijfvaardigheid Nederlands. Een praktische didactiek voor de bovenbouw van havo en vwo*. Bussum: Coutinho
- Commissie Meijerink (2009), *Referentiekader taal en rekenen*, Enschede: SLO
- Cornelis, L., R. van Atten, C. Barendse, I. Conradi, Davidse, M., Govers, M., Immerzeel, N., Jonker, A., Knook, M., Leijh, R., Rajaram, S., Smit, O. & Wiersma, E. (2007). Niemand legt hier ook wat uit! Lijdt de schrijfvaardigheid van bovenbouwleerlingen onder zelfstandig werken? *Levende Talen Tijdschrift, jrg. 8, nr. 2* (17-23)
- Flower, L. & Hayes, J.R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication, jrg. 32, nr. 4*, (365-387)
- Forget, M., Lyle, N., Spear, M., and Reinhart-Clark, K. (2003). *Getting all teachers to use reading/writing to help students learn subject matter*. Paper presented at the annual meeting of the International Reading Association, Orlando, Florida
- Gentry, J.R. (2004). *The science of spelling. The explicit specifics that make great readers and writers (and spellers!)*. Hoofdstuk 5. Portsmouth: Heinemann.
- Gijssels, M., Schuurs, U. & Bruggink, M. (2010) Kansen voor schrijfonderwijs. Onderzoek naar knelpunten en mogelijkheden. *Het Tijdschrift Taal voor Opleiders en Onderwijsadviseurs, jrg. 1, nr. 2* (29-30)
- Goldberg, A., Russell, M. & Cook, A. (2003). The effect of computer on student writing: a meta-analysis of studies from 1992 to 2002. *The Journal of Technology, Learning, and Assessment, jrg.2, nr. 1* (4-51)

- Graham, S. (2006). Strategy Instruction and the Teaching of Writing. A Meta-Analysis. In: MacArthur, C.A. (Ed.) *Handbook of writing research* (187-207). New York: The Guilford Press.
- Gross-Davis, B. (1993). *Tools for teaching. Helping Students Write Better in All Courses*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Hajer, M. (2008). De lat hoog voor vakonderwijs. Taalbeleid in de klas via taalgerichte vakdidactiek. *Vonk, jrg. 38, nr. 1* (11-27)
- Hardeveld, J. van (2011). *Longitudinaal onderzoek naar de overgang havo-hbo schrijfvaardigheid 2011-2013*. Geraadpleegd op 3 september 2011 op www.onderwijsinontwikkeling.nl
- Harinck, F. (2010). *Basisprincipes Praktijkonderzoek*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant
- Henneman, K., Kleijnen, R., & Smits, A. E. H. (2004). *Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep
- Het Baarnsch Lyceum (2010). *Onderwijsresultaten*. Geraadpleegd op 3 september 2011 van www.onderwijsinspectie.nl
- Hoogeveen, M. & Bonset, H. (1998). *Het schoolvak Nederlands onderzocht. Een inventarisatie van onderzoek naar onderwijs Nederlands als eerste en tweede taal in Nederland en Vlaanderen*. Leuven-Apeldoorn: Garant
- Jutten, J. (2003). *Natuurlijk Leren: systeemdenken in een lerende school*. Sittard: Garant
- Maas, C. J. M. (2005). Probleemleerlingen in het basisonderwijs: een multilevel analyse. In: S. Karsten, & P. Sleegers (red.), *Onderwijs en ongelijkheid: grenzen aan de maakbaarheid?* (207-216). Antwerpen: Garant
- Meestringa, T. (2011). *Propedeutische schrijftaken. Analyse van 18 schrijftaken uit Nederlandse en Vlaamse opleidingen hoger onderwijs*. Enschede: SLO
- Moje, E.B. (1996). I teach students, not subjects. Teacher - student relationships as contexts for secondary literacy. *Reading Research Quarterly, jrg. 31, nr. 2* (172-195).
- Overmaat, M., Goosen, H., Nieuwenhuijsen, P., Oostdam, R., & Strang, E. (2002). *Taaldomein. Nederlands, 2e fase havo*. Houten: Educatieve Partners Nederland.
- Pashler, H., Bain, P., Bottge, B., Graesser, A., Koedinger, K., McDaniel, M., & Metcalfe, J. (2007). *Organizing Instruction and Study to Improve Student Learning*. Washington, DC: National Center for Education Research, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education
- Pullens, T. (2010). De digitale leraar. Een lonkend perspectief voor schrijfonderwijs. *Het Tijdschrift Taal voor Opleiders en Onderwijsadviseurs, jrg. 1, nr. 2* (31-35)
- Sandra, D., Daems, F. & Frisson, S. (2001). Zo helder en toch zoveel fouten! Wat leren we uit psycholinguïstisch onderzoek naar werkwoordfouten bij ervaren spellers. *Vonk, jrg. 30* (3-20)

Sebregts, C. (2002). De kracht van rolwisselend leren. *Moer. Tijdschrift voor het onderwijs in het Nederlands*, jrg. 34, nr. 4 (104-112)

Singer, E. (2005). The strategies adopted by Dutch children with dyslexia to maintain their self-esteem when teased at school. *Journal of Learning Disabilities*, nr. 38 (411- 423).

Smits, A.E.H. (2006). *Evidence based spelling begeleiden in het VO*. Zwolle: Windesheim

Steehouder, M., Jansen, C., Maat, K., Staak, J. van der, Woudstra, E. (1990). *Leren communiceren*. Groningen: Wolters-Noordhoff

Vanmaele, L. (2002). *Leren schrijven van informatieve teksten. Een ontwerponderzoek bij beginners secundair onderwijs*. Leuven: Universitaire Pers

Vermaas, J. & Van der Linden, R. (2007). *Beter inspelen op havo-leerlingen*. Tilburg: IVA

VO-raad (2012a). *Bestuursakkoord VO*. Geraadpleegd op 10 mei 2012 via <http://www.vo-raad.nl/themas/bestuursakkoord-vo>

VO-raad (2012b). *Standaard kwaliteit borging schoolexamen*. Geraadpleegd op 12 maart 2012 via <http://www.vo-raad.nl/themas/examens/maatwerk-se/standaard-borging-kwaliteit-schoolexamens>

Vrije Universiteit (n.d.). *Taaltoets Nederlands bij binnenkomst op de VU*. Geraadpleegd op 5 februari 2012 via <http://www.vu.nl/nl/studenten/taaltoets-nederlands/index.asp>

Bijlage 1 Referentiekader Nederlands

3. Schrijven

3. Schrijven				
	Niveau 1F	Niveau 2F	Niveau 3F	Niveau 4F
Algemene omschrijving	Kan korte, eenvoudige teksten schrijven over alledaagse onderwerpen of over onderwerpen uit de leefwereld.	Kan samenhangende teksten schrijven met een eenvoudige, lineaire opbouw, over uiteenlopende vertrouwde onderwerpen uit de (beroeps)opleiding en van maatschappelijke aard.	Kan gedetailleerde teksten schrijven over onderwerpen uit de (beroeps)opleiding en van maatschappelijke aard, waarin informatie en argumenten uit verschillende bronnen bijeengevoegd en beoordeeld worden.	Kan goed gestructureerde teksten schrijven over allerlei onderwerpen uit de (beroeps)opleiding en van maatschappelijke aard. Kan relevante kwesties benadrukken, standpunten uitgebreid uitwerken en ondersteunen met redenen en voorbeelden.
Taken				
1. Correspondentie	Kan een briefje, kaart of e-mail schrijven om informatie te vragen, iemand te bedanken, te feliciteren, uit te nodigen e.d.	Kan e-mails of informele brieven schrijven en daarbij meningen en gevoelens uitdrukken. Kan met behulp van standaardformuleringen eenvoudige zakelijke brieven produceren en schriftelijke verzoeken opstellen.	Kan adequate brieven en e-mails schrijven, gevoelens genuanceerd uitdrukken en een standpunt beargumenteren.	Kan zich duidelijk en precies uitdrukken in persoonlijke correspondentie en daarbij flexibel en effectief gebruik maken van de taal, inclusief gevoelens, toespelingen en grappen. Kan met gemak complexe zakelijke correspondentie afhandelen.
2. Formulieren invullen, berichten, advertenties en aantekeningen	Kan een kort bericht, een boodschap met eenvoudige informatie schrijven. Kan eenvoudige standaardformulieren invullen. Kan aantekeningen maken en overzichtelijk weergeven.	Kan notities, berichten en instructies schrijven waarin eenvoudige informatie van onmiddellijke relevantie voor vrienden, docenten en anderen wordt overgebracht. Kan een advertentie opstellen om bijvoorbeeld spullen te verkopen. Kan aantekeningen maken tijdens een uitleg of les.	Kan over allerlei onderwerpen belangrijke informatie noteren en doorgeven. Kan aantekeningen maken van een helder gestructureerd verhaal.	Kan berichten schrijven waarin informatie van belang voor derden overgebracht wordt en waarbij belangrijke punten begrijpelijk overkomen. Kan tijdens een les of voordracht over een onderwerp op zijn interessegebied gedetailleerde aantekeningen maken en de informatie zo nauwkeurig en waarheidsgetrouw vastleggen dat de informatie ook door anderen gebruikt kan worden.
3. Verslagen, werkstukken, samenvattingen, artikelen	Kan een verslag en of een werkstuk schrijven en daarbij stukjes informatie uit verschillende bronnen samenvatten.	Kan verslagen en werkstukken schrijven met behulp van een stramen en daarbij informatie uit verschillende bronnen samenvoegen. Kan onderhoudende teksten schrijven en overtuigen met argumenten. Kan een collage, een krant of muurkrant maken.	Kan uiteenzettende, beschouwende en betogende teksten schrijven. Kan vanuit een vraagstelling een verslag, werkstuk of artikel schrijven waarbij een argument wordt uitgewerkt en daarbij redenen aangeven voor of tegen een bepaalde mening en de voor- en nadelen van verschillende keuzes uitleggen. Kan informatie uit verschillende bronnen in één tekst synthetiseren.	Kan verslagen, werkstukken en artikelen schrijven over complexe onderwerpen en relevante punten daarin benadrukken met gebruikmaking van verschillende bronnen. Kan teksten schrijven met een uiteenzettend, beschouwend of betogend karakter waarin verbanden worden gelegd tussen afzonderlijke onderwerpen. Kan in een betoog standpunten vrij uitvoerig uitwerken en ondersteunen met ondergeschikte punten, redenen en relevante voorbeelden. Kan lange complexe teksten samenvatten.
4. Vrij schrijven	Kan eigen ideeën, ervaringen, gebeurtenissen en fantasieën opschrijven in een verhaal, in een informatieve tekst of in een gedicht.			

3. Schrijven vervolg

	Niveau 1F	Niveau 2F	Niveau 3F	Niveau 4F
Kenmerken van de taakuitvoering				
Samenhang	De informatie is zodanig geordend, dat de lezer de gedachtegang gemakkelijk kan volgen en het schrijfdoel bereikt wordt. De meest bekende voegwoorden (en, maar, want, omdat) zijn correct gebruikt, met andere voegwoorden komen nog fouten voor. Fouten met verwijswaarden komen voor. Samenhang in de tekst en binnen samengestelde zinnen is niet altijd duidelijk.	Gebruikt veelvoorkomende verbindingswoorden (als, hoewel) correct. De tekst bevat een volgorde: inleiding, kern en slot. Kan alinea's maken en inhoudelijke verbanden expliciet aangeven. Maakt soms nog onduidelijke verwijzingen en fouten in de structuur van de tekst.	De gedachtelijn is in grote lijnen logisch en consequent met hier en daar een niet hinderlijk zijspoor. Relaties als oorzaak en gevolg, voor- en nadelen, overeenkomst en vergelijking, zijn duidelijk aangegeven. Verband tussen zinnen en zinsdelen in samengestelde zinnen is over het algemeen goed aangegeven door het gebruik van juiste verwijswaarden en verbindingswoorden. Alinea's zijn verbonden tot een coherent betoog.	Geeft een complexe gedachtegang goed en helder weer. Geeft duidelijk aan wat de hoofdzaken zijn en wat ondersteunend is in het betoog. Geeft relevante argumenten voor het betoog inzichtelijk weer. Verwijzingen in de tekst zijn correct. Lange, meervoudig samengestelde zinnen zijn goed te begrijpen.
Afstemming op doel		Kan in teksten met een eenvoudige lineaire structuur trouw blijven aan het doel van het schrijfproduct.	Kan verschillende schrijfdoelen hanteren en in een tekst combineren: informatie vragen en geven, mening geven, overtuigen, tot handelen aanzetten. Kan opbouw van de tekst aan het doel van de tekst aanpassen.	
Afstemming op publiek	Gebruikt basiskonventies bij een formele brief: Geachte/ Beste en Hoogachtend/Met vriendelijke groet. Kan formeel en informeel taalgebruik hanteren.	Past het woordgebruik en toon aan het publiek aan.	Kan schrijven voor zowel publiek uit de eigen omgeving als voor een algemeen lezerspubliek (bijvoorbeeld instanties, media). Past register consequent toe: het taalgebruik past binnen de gegeven situatie en is consistent in toon, doel, genre.	Kan schrijven voor zowel publiek uit de eigen omgeving als voor een algemeen lezerspubliek (bijvoorbeeld instanties, media). Kan verschillende registers hanteren en heeft geen moeite om het register aan te passen aan de situatie en het publiek. Kan schrijven in een persoonlijke stijl die past bij een beoogde lezer.
Woordgebruik en woordenschat	Gebruikt voornamelijk frequent voorkomende woorden.	Varieert het woordgebruik, fouten met idiomatische uitdrukkingen komen nog voor.	Brengt variatie in woordgebruik aan om herhaling te voorkomen. Woordkeuze is meestal adequaat, er wordt slechts een enkele fout gemaakt.	Er zijn geen merkbare beperkingen in het woordgebruik. Het woordgebruik is rijk en zeer gevarieerd.
Spelling, interpunctie en grammatica	Zie niveaubeschrijving Taalverzorging. Redelijk accuraat gebruik van eenvoudige zinsconstructies.	Zie niveaubeschrijving Taalverzorging. Vertoont een redelijke grammaticale beheersing.	Zie niveaubeschrijving Taalverzorging. Toont een betrekkelijk grote beheersing van de grammatica. Incidentele vergissingen, niet-stelselmatige fouten en kleine onvolkomenheden in de zinsstructuur kunnen nog voorkomen.	Zie niveaubeschrijving Taalverzorging. Handhaaft consequent een hoge mate van grammaticale correctheid, fouten zijn zeldzaam.
Leesbaarheid	Kan een titel gebruiken. Voorziet een brief op de gebruikelijke plaats van datering, adressering, aanhef en ondertekening. Besteedt aandacht aan de opmaak van de tekst (handschrift, bladspiegel, eventueel beeldende elementen en kleur).	Gebruikt titel en tekstkopjes. Heeft bij langere teksten (meer dan twee A4) ondersteuning nodig bij aanbrengen van de lay-out.	Geeft een heldere structuur aan de tekst, gebruikt witregels, marges en kopjes. Geeft in een langere tekst een indeling in paragrafen. Stemt de lay-out af op doel en publiek.	Lay-out en paragraafindeling zijn bewust en consequent toegepast om het begrip bij de lezer te ondersteunen.

Bijlage 2 Schrijfexamen Nederlands havo 5 2012

Beste eindexamenkandidaat,

Lees eerst het volgende stukje goed door en volg de instructies nauwkeurig op.

Hieronder vind je de schrijfoopdracht. Bij het maken van deze opdracht mag je een woordenboek gebruiken. Lees de opdracht en de documentatie goed door, denk eerst na over je bouwplan en schrijf op basis daarvan je kladversie. Maak dan een print (steek je vinger op nadat je de printopdracht hebt gegeven; de surveillant komt je print brengen) en corrigeer die zorgvuldig. Verbeter je fouten in het document en maak vervolgens de definitieve print. Ook die komt de surveillant brengen. Je definitieve versie moet minimaal 500 woorden bevatten. Vergeet niet je werk tussentijds op te slaan. Als je klaar bent, controleer je of je naam op je werk staat en of je duidelijk hebt vermeld welke je definitieve versie is. Ten slotte lever je de documentatie en de opdracht, je bouwplan én je eerste en tweede versie in.

Gebruik je tijd goed en heel veel succes!

Opdracht:

Jij bent redacteur van het NRC en krijgt van de hoofdredacteur de opdracht een achtergrondartikel over het fenomeen 'weigerambtenaar' te schrijven. Je mag zelf bepalen of je een beschouwing of een betoog schrijft. Selecteer die gegevens uit de documentatie die voor een beschouwend of betogend achtergrondartikel van belang zijn. Bedenk dat een goede redacteur de lezer zo breed mogelijk informeert en, waar nodig, alternatieven aandraagt. En bedenk ook dat een goede redacteur zelf formuleert en niet alleen citaten of vooral citaten geeft. Als je citeert, moet er een bronvermelding bij. Je mag aantekeningen maken op de opdracht (of onderstrepen, arceren).

De weigerambtenaar (inleidende achtergrondinformatie)

Al meer dan tien jaar, sinds 2001, bestaat in Nederland de openstelling van het huwelijk voor paren van gelijk geslacht, beter bekend als het homohuwelijk. Als eerste land ter wereld besloot Nederland hetero- en homoparen gelijk te behandelen. Niet langer dicteerde de overheid dat een huwelijk alleen gesloten kon worden tussen een jongen en een meisje; nu konden alle verliefde Nederlanders van hetzelfde geluk genieten. Nederland is nog altijd een van de weinige landen in de wereld waar niet alleen hetero- maar ook homoparen zonder problemen een door de overheid erkend huwelijk kunnen sluiten.

Met het homohuwelijk ontstond in Nederland ook een nieuw fenomeen: de weigerambtenaar. Dat is een ambtenaar van de burgerlijke stand die weigert om partners van het gelijke geslacht te huwen oftewel een homohuwelijk te sluiten. Vaak speelt de christelijke levensovertuiging van zo'n ambtenaar daarbij een rol. Twee maanden geleden nam de Tweede Kamer een motie aan, waarin gemeenten worden verplicht om voortaan weigerambtenaren te ontslaan. De reactie van diverse gemeenten was, dat zij weigerden de weigerambtenaar te ontslaan. Op 26 november 2011 werd het woord weigerambtenaar door het Genootschap Onze Taal verkozen tot woord van het jaar.

New York akkoord met homohuwelijk (nrc.nl, 25 juni 2011)

Homoseksuelen mogen binnenkort ook trouwen in de Amerikaanse staat New York. Een meerderheid van de senaat stemde gisteravond voor het homohuwelijk.

New York is de zesde en grootste staat waar mensen van hetzelfde geslacht met elkaar kunnen trouwen. Gouverneur Andrew Cuomo zette vannacht nog zijn handtekening onder de wet. Dat betekent dat de eerste homostellen over dertig dagen, op 24 juli 2011, in het huwelijk kunnen treden. Voor de Democraat Cuomo is dit een grote overwinning; hij pleitte sinds zijn aantreden in januari voor het homohuwelijk en zag het als een van zijn belangrijkste taken om dat erdoor te krijgen.

Het wetsvoorstel werd met 33 stemmen voor en 29 stemmen tegen aangenomen. Uiteindelijk stemden vier leden van de (in de meerderheid verkerende) Republikeinen voor de wet en op één na alle Democraten. In 2009 kreeg een wetsvoorstel van dezelfde strekking geen meerderheid: toen stemden 38 leden tegen en 24 voor.

Met de krappe meerderheid was het tot vlak voor de stemming onduidelijk welke kant de beslissing op zou vallen. Verschillende politici worstelden met de keuze die ze moesten maken, in sommige gevallen zelfs zo dat het ze vervreemde van vrienden en familie met andere overtuigingen. De Republikeinse senator Mark Grisanti gaf toe dat hij na maanden tegen te zijn geweest zijn mening had moeten omdraaien:

“Ik wil me verontschuldigen aan degenen die zich beledigd voelen. Ik kan niet anders dan iedereen – we zijn allemaal belastingbetalers, werknemers en inwoners van New York – de rechten toekennen die ik en mijn vrouw ook hebben.”

In veel Amerikaanse staten wordt het homohuwelijk nog afgekeurd. New York volgt met het toestaan Connecticut, Iowa, Massachusetts, New Hampshire, Vermont, en The District of Columbia, waar het wel al langere tijd mogelijk is om te trouwen met iemand van hetzelfde geslacht.

Bert en Ernie gaan niet trouwen (nrcnext.nl 12 augustus 2011)

Ze wonen al 40 jaar samen, slapen in dezelfde slaapkamer (ieder in een eigen bed) en zijn alle twee verstoekt vrijgezel. Toch zullen Bert en Ernie nooit gaan trouwen, want ‘het zijn poppen en ze zijn niet seksueel georiënteerd’, zo lieten de makers van het Amerikaanse Sesamstraat in een verklaring weten.

De producers van de wereldwijd populaire kinderserie reageerden op een online petitie van change.org, waarin gepleit wordt voor een huwelijk tussen de twee poppen. De petitie werd 7000 keer getekend. Een speciaal aangemaakte Facebook-pagina heeft nu al meer dan 4400 fans (vanochtend waren dat er nog zo’n 1400 minder). Maar, zeggen de makers van Sesamstraat, Bert en Ernie zijn bedacht met een ander doel in gedachten: Bert and Ernie are best friends. They were created to teach preschoolers that people can be good friends with those who are very different from themselves. De petitie is bedacht nadat in New York het homohuwelijk vorige maand werd ingevoerd. Sesamstraat ligt namelijk in New York.

Kamer wil af van weigerambtenaren (nu.nl 15 november 2011)

Een voorstel van GroenLinks om weigerambtenaren aan te pakken werd dinsdag aangenomen met 84 stemmen voor en 58 stemmen tegen. Ook de PVV, die zelf plannen wil ontwikkelen voor een verbod op weigerambtenaren, stemde voor. De VVD wil een reactie van het kabinet afwachten op een advies van de Commissie Gelijke Behandeling uit 2008 over weigerambtenaren. Het CDA en de SGP, die in de Eerste Kamer zo belangrijk is voor het kabinet, hebben begrip voor ambtenaren die moeite hebben met huwelijken tussen homo's.

Steun PVV

Dat de motie werd aangenomen, kwam tamelijk onverwacht. Een meerderheid mocht dan al wel voorstander zijn van het verplichten van het sluiten van een homohuwelijk door alle trouwambtenaren, maar toch werd aangenomen dat de gedoogcoalitie van VVD, CDA en PVV er geen interne problemen over wilde.

Doordat de PVV zou gaan schrijven aan een tijdrovend initiatiefwetsvoorstel om weigerambtenaren te verbieden, leek de kwestie op de lange baan te gaan. De PVV zou initiatieven vanuit de oppositie daarom niet steunen, zo leek vorige week nog.

CDA-fractievoorzitter Sybrand van Haersma Buma was niet verrast dat gedoogpartner PVV voor de motie stemde. Volgens hem was er ook geen afspraak met de PVV om tegen het voorstel te stemmen. Het is volgens Van Haersma Buma nu aan het kabinet om te reageren op de motie.

Ook VVD-fractievoorzitter Stef Blok zei dat het aan het kabinet is hoe het met de motie omgaat. Op de vraag wat hij ervan vindt dat de PVV voor heeft gestemd, zei hij: "Dat is democratie." Van Haersma Buma voegde daaraan toe: "Deze kwestie verandert de verhoudingen ook niet. Je weet dat je verschillende standpunten hebt."

VVD-standpunt

VVD-Tweede Kamerlid Jeanine Hennis beleefde dinsdag "een bijzonder pijnlijk moment" toen zij tegen de motie moest stemmen. "Het is altijd pijnlijk als je tegen je eigen principiële uitgangspunten moet stemmen," aldus Hennis. Volgens haar heeft de VVD-fractie een afweging gemaakt en legt zij zich daar bij neer. Als eenling afwijkend stemmen had ze ongepast gevonden.

Motie uitvoeren

GroenLinks gaat ervan uit dat het kabinet nog dit jaar de motie over de aanpak van weigerambtenaren bij homohuwelijken uitvoert. Kamerlid Ineke van Gent, die de motie indiende, zei dat dinsdag. Volgens Van Gent hebben de liberalen van de VVD weliswaar met de christelijke partijen in de Kamer tegengestemd, maar zij gaat ervan uit dat het minderheidskabinet van VVD en CDA haar motie nog dit jaar uitvoert.

Homobelangenorganisatie COC Nederland sluit zich bij Van Gent aan. COC-voorzitter Vera Bergkamp in een reactie: "We rekenen er op dat nu ook het kabinet niet langer treuzelt en snel verbiedt dat Nederlandse ambtenaren in de uitoefening van hun functie discrimineren", zegt COC-voorzitter Vera Bergkamp.

'Weigerambtenaren stappen naar de rechter' (nu.nl 1 december 2011)

Bijna twee derde van de weigerambtenaren is van plan hun mogelijk ontslag bij de rechter aan te vechten als het kabinet besluit hen te ontslaan. Dat blijkt uit een enquête van het EO-programma De Vijfde Dag dat donderdagavond wordt uitgezonden.

De omroep ondervroeg 69 weigerambtenaren. Uit het onderzoek blijkt dat als ze moeten kiezen tussen ontslagen worden of homoparen trouwen, 97 procent kiest voor ontslag. De Tweede Kamer wil dat ambtenaren die geen homo's willen trouwen wettelijk worden aangepakt. Het kabinet wacht nog op een advies van de Raad van State.

Doorsnee

In Nederland zijn er volgens het COC ongeveer 100 weigerambtenaren. De EO benaderde 80 van hen, 69 deden mee aan het onderzoek. Een derde van de weigerambtenaren is al meer dan 20 jaar in dienst. De doorsnee weigerambtenaar is een man van boven de 50 jaar uit een gemeente met minder dan 30.000 inwoners, blijkt uit de EO-enquête.

'PKN-scriba slaat plank mis met weigerambtenaar' (kerknieuws.nl 25 november 2011)

Arjan Plaisier, scriba van de Protestantse Kerk, heeft de 'plank misgeslagen' door in een column ruimte te vragen voor de zogenaamde weigerambtenaar: trouwambtenaren die geen homostellen willen trouwen. Dat stelt het Landelijk CoördinatiePunt groepen kerk en homoseksualiteit (LKP), een koepelorganisatie van christelijke homo-organisaties.

Op 21 november vroeg Plaisier zich in een column af hoeveel ruimte en respect er is voor weigerambtenaren. Plaisier keert zich niet tegen het homohuwelijk, maar meent dat we begrip moeten hebben voor mensen met gewetensbezwaren. Die weigerambtenaren doen volgens hem geen kwaad en er is ook geen praktisch probleem.

Het LKP betreurt deze uitspraken: 'Had de scriba zijn gewetensbezwaarde broeders en zusters in dienst van de overheid er niet beter op kunnen wijzen dat het op z'n zachtst gezegd niet zo netjes is gebruik te maken van een publieke taak om een particulier standpunt te ventileren?' Dat moeten zij elders doen vindt de LKP, bijvoorbeeld in de kerk.

'Het LKP heeft respect voor mensen die moeite hebben met homoseksualiteit om hun geloof', maar zij vindt het ook belangrijk dat de overheid 'voor iedereen betrouwbaar is'.

Trouwambtenaar ontslagen (trouw.nl 10 november 2011)

De gemeente Den Haag heeft een trouwambtenaar ontslagen die geen huwelijken tussen partners van hetzelfde geslacht wil sluiten. Wim Pijl, de ambtenaar in kwestie, wil het ontslag juridisch gaan aanvechten. Dat heeft hij vandaag tegen het ANP gemeld.

'Ik ben intens verdrietig en zeer teleurgesteld over dit besluit,' stelt het oud-raadslid van de fractie ChristenUnie-SGP. 'Ik mag homostellen niet discrimineren, maar ik word nu zelf wel gediscrimineerd. Ik ga serieus kijken wat mijn juridische mogelijkheden zijn. De rechter moet zich hier maar eens over

uitspreken.'

Vakbond RMU heeft vandaag al aangegeven Pijl te willen bijstaan in het aanvechten van zijn ontslag. De RMU noemt het in een reactie 'onthutsend' dat de trouwambtenaar de ruimte is ontnomen om 'gewetensvol zijn werk te doen'.

Zowel de vakbond als Pijl zelf verwijst naar een uitspraak van toenmalig staatssecretaris Job Cohen. Deze had tien jaar geleden beloofd dat er ruimte moest zijn voor gewetensbezwaren, mits in elke gemeente wel homohuwelijken konden worden afgesloten.

Principiële bezwaren

Pijl had onlangs in een interview met dagblad Trouw aangegeven principiële bezwaren te hebben tegen het trouwen van homo's en lesbiennes. Naar aanleiding van dit interview heeft de gemeente een gesprek met hem gevoerd. Toen hij niet terugkwam op zijn uitspraken, is hem duidelijk gemaakt dat hij zijn functie moet opgeven.

Gesprekken Den Haag

In de emancipatienota die de gemeente onlangs presenteerde, nam Den Haag stelling tegen het kabinetsstandpunt dat ambtenaren die vanwege hun geloof moeite hebben met homohuwelijken dat moeten kunnen weigeren. De kwestie is onlangs door het kabinet op de lange baan geschoven.

De gemeente Den Haag vraagt nieuwe ambtenaren expliciet of zij moeite hebben met het sluiten van homohuwelijken. Van de ambtenaren die al in dienst zijn, werd aangenomen dat zij het beleid kenden. Met het interview in Trouw gaf Pijl aan zich hier niet aan te committeren, aldus de gemeente.

Nelis49

Nu gaat het om gewetensbezwaren bij het trouwen. Maar stelt u zich eens voor dat straks iedereen zijn gewetensbezwaren gaat doorvoeren op zijn of haar werk. Ik zie het al voor me iemand die op de salaris administratie werkt maar vanwege zijn of haar overtuiging iedereen hetzelfde salaris overmaakt want verschil in uurloon mag er niet zijn. Of een onderwijzer die vanwege zijn of haar overtuiging geen gemengde klassen wil lesgeven. Dan moeten we ook daar rekening mee houden.

De term christenvervolging lijkt me beetje overdreven, mevrouw Tenhumberg. Het heeft namelijk niets met het christelijk geloof te maken maar met dat iemand gewoon zijn werk moet doen waarvoor hij bij de overheid in dienst is. Nu willen bepaalde ambtenaren geen homostellen trouwen en moet dat volgens u getolereerd worden. Maar waar ligt dan de grens? Mag een trouw ambtenaar bijvoorbeeld ook weigeren een man en vrouw te trouwen omdat zij al seks voor het huwelijk hebben gehad?

meerjam

Heel veel christenen vinden het wel normaal dat je homofiele leraren ontslaat maar een weigerambtenaar moet wel mogen blijven werken? Of allebei in dienst houden of allebei de zak geven! Weer lekker gevalletje hypocrisie.

Paulcjm2

Eigenlijk zegt Pijl : ik ben trouwambtenaar en ik bepaal op grond van mijn religieuze overtuiging wie ik wel of niet wil trouwen. Tenhumberg ziet bij zijn ontslag zelfs de nakende ondergang van onze beschaving. Doe effe normaal. Niemand die Pijl zijn overtuigingen ontzegt. Hij wordt niet gearresteerd of gelyncht. Hij moet gewoon een andere baan zoeken, da's alles. Als nota bene een trouwambtenaar weigert bepaalde mensen te trouwen is hij gewoon niet geschikt voor de functie. Klaar.

pam

Typisch weer een geval van seculiere overheidsdwang. Er zijn genoeg ambtenaren die wèl een homohuwelijk zullen sluiten, dus dat kan niet het probleem zijn maar de politiek-correcte opvatting is éénduidig: nee! Stel je eens voor dat je de belangen van christenen laat voorgaan t.o.v. de belangen van een kleine minderheid. Dat kan toch niet? De gemeente is wel zo hypocriet om nieuwe ambtenaren te bevragen of zij moeite hebben met het sluiten van zo'n huwelijk.

Jack Libertas

So what? Zoek je toch een andere ambtenaar. Waar hebben we het toch telkens over? Je kunt toch iemand in- of uitroosteren? De hele wereld lacht ons uit vanwege onze onmacht om de euro overeind te houden en wij worden telkens vergast op smeulige verhalen over mensen die vanuit hun geloofsopvatting geen homo's willen trouwen. Dit is inderdaad het niveau waar Europa en Nederland zich op willen beroemen. Maar dat er miljarden door onkundig bestuur vervliegen, ach een kniesoor die daar dan op let.

mw. drs. M.J.M. Tenhumberg

Trouwambtenaren die al voor 2001 in dienst genomen zijn, kennen helemaal het 'beleid' niet, want zij zijn aangesteld om één man en één vrouw in een burgerlijk huwelijkscontract in te schrijven. En er een toespraak bij te houden. Niet om gelijkgeslachtelijke 'koppels' te vieren en te bejubelen in een toespraak. Logisch dat gewetensbezwaarde trouwambtenaren dit weigeren. En dat moet zo blijven. Nederland wordt steeds intoleranter. Met democratie heeft het niets meer te maken, maar meer met gelijkheidsdwang. De Christenvervolging is begonnen. De heksenjacht en de heksenwaag - via een interview - is weer terug uit de 17e en 18e eeuw. Ik neem aan, dat de Minister van Binnenlandse Zaken hier ingrijpt en deze gewetensbezwaarde ambtenaar van de burgerlijke stand herstelt in zijn rechten.

Bijlage 3 Richtlijnen voor de beoordeling

Inhoud (opbouwen tot maximaal 25 punten):

- Voldoet aan de opdracht, is duidelijk een betoog of een beschouwing
- Leerling gebruikt alle belangrijke informatie die in de documentatie staat
- Inhoud roept alleen vragen op die de leerling later alsnog beantwoordt
- Leerling herhaalt zichzelf niet

Opbouw (opbouwen tot maximaal 25 punten)

- Een goede titel is 5 punten waard
- Een goed bouwplan is 10 punten waard
- Er is een inleiding van ongeveer 100 woorden met een duidelijke stelling of hoofdvraag
- Er is een slot van ongeveer 100 woorden waarin de leerling geen nieuwe inhoud noemt
- Er zijn witregels tussen de alinea's
- De informatie staat op een logische plaats (bv. weerlegging direct na argument contra)
- Er is goed gebruik gemaakt van signaalwoorden en signaalzinnen

Stijl (leerling krijgt 25 punten, per fout -3, stoppen met aftrekken bij 0)

- Tangconstructie (onderwerp staat veel te ver van de persoonsvorm)
- Incongruentie (meervoud en enkelvoud onderwerp en persoonsvorm kloppen niet)
- Onlogische werkwoordstijden (bv. afwisseling o.t.t. en o.v.t.)
- Verkeerde verwijzing (die, dat, hij, zij)
- Verkeerde woordkeuze
- Woord vergeten (ook tellen als het overduidelijk een typfoutje is)
- Ontspoorde, veel te lange MSN-babbelzinnen

Spelling (leerling krijgt 25 punten, stoppen met aftrekken bij 0)

- Fout in werkwoordspelling -5
- Andere, 'gewone' spelfouten -3
- Interpunctie (leestekens zoals komma's, punten, aanhalingstekens) -1

Bijlage 4 Structuur beschouwing

Structuur beschouwing

	BESCHOUWING	BESCHOUWING
KOP	Pakkend begin Beschrijving onderwerp Vraagstelling	
R O M P	Voordeel 1 Voordeel 2 <i>maar</i> Nadeel 1 Nadeel 2	
STAART	Samenvatting en eventueel een blik in de toekomst	

Bijlage 5 Alternatieve lessenreeks

Moodle-lessen schrijfvaardigheid havo 4 – in tien stappen naar een beschouwende brief over het havo-businessplan aan de rector op basis van een voor- en nadelenstructuur

LES 1:

Stap 1: wat houdt de opdracht in? (observerend leren, controle aanpak)

Docent leest klassikaal de opdracht grondig door en de andere documenten globaal en toont hardop eigen aanpak in grote lijnen.

+++++++ Carrousel: de leerlingen maken tweetallen +++++++

Stap 2: feedforward stijl en spelling (samenwerkend leren, mindset)

Leerlingen maken zelf tweetallen per computer op basis van vaardigheden stijl en spelling. De volgende opdrachten worden vervolgens gezamenlijk gemaakt

<http://www.cambiumned.nl/hpoefww6.htm>

<http://www.taalwinkel.nl/?tlink=2.4.3>

Stap 3: mindmap maken op basis van de documentatie (activerende werkvorm)

Op basis van de drie artikelen die de documentatie vormen bij de opdracht maken de leerlingen een mindmap op papier in twee delen: voor- en nadelen. Hierbij kan ook gebruik worden gemaakt van de site van *jong ondernemen* (zie de brief van de rector):

<http://www.jongondernemen.nl/scholieren-studenten/havovwo.html>

++ Carrousel: de leerlingen schuiven 1 stoel naar rechts, waardoor nieuwe tweetallen per computer ontstaan++

Stap 4: bouwplan invullen op basis van mindmap (aandacht voor structuur)

De nieuwe tweetallen discussiëren eerst over de mindmap die bij de computer is achtergebleven. Eén van hen is medebedenker van die mindmap, de ander komt van een andere computer. Als overeenstemming is bereikt, openen de leerlingen de format van het bouwplan, vullen dit in en printen het. Hiermee is les 1 afgerond.

LES 2: (meenemen: mindmap op papier en geprint bouwplan)

Stap 5: feedforward structuur en inhoud (samenwerkend leren, mindset)

Dezelfde tweetallen als die van het bouwplan aan het eind van vorige les nemen de feedforwardtips door het op het gebied van structuur en inhoud.

<http://educatie-en-school.infonu.nl/methodiek/49477-hoe-schrijf-je-een-beschouwing.html>

++ Carrousel: de leerlingen schuiven 1 stoel naar rechts, waardoor nieuwe tweetallen per computer ontstaan++

Stap 6: gezamenlijk schrijven van de eerste versie (rolwisselend leren)

De nieuwe tweetallen discussiëren eerst over het bouwplan dat bij de computer is achtergebleven. Eén van hen is medebedenker van dat bouwplan, de ander komt van een andere computer. Als overeenstemming is bereikt, schrijft dit tweetal de eerste versie van de tekst. Er wordt per zin en per alinea overleg gepleegd. Degene die niet typt, denkt mee en let op een juist gebruik van signaalwoorden. Hiermee wordt les 2 verder gevuld – de eerste versie moet volgende keer af zijn en geplaatst in moodle.

LES 3: (controleren of eerste versies van de teksten in moodle staan)

Stap 7: peer-revisie tussentijds (hardop-nadenkmethode)

+++++++ Carrousel: de leerlingen maken nieuwe tweetallen ++++++

Met behulp van *wijzigingen bijhouden* geven de nieuwe tweetallen adviezen op het gebied van inhoud en structuur. Fouten in de spelling en de stijl worden ook gemarkeerd. De tweetallen overleggen hardop met elkaar en maken pas een notitie als beiden ervan overtuigd zijn.

+++++++ Carrousel: de leerlingen komen weer als schrijftweetal bij elkaar terug ++++++

Stap 8: hoe ga je om met peerfeedback, voorstellen tot wijziging? (observerend leren)

De docent neemt één geredigeerde tekst als voorbeeld op het digibord en laat zien hoe niet alle opties overgenomen hoeven te worden. Bovendien kan op dit moment voor de laatste keer grondig worden gekeken of er niet nog andere foutjes in de tekst zitten.

Stap 9: overleg over de voorstelde wijzigingen (procesgerichte benadering)

Leerlingen bekijken de voorstellen van hun peers en beslissen samen of ze die wijzigingen zullen doorvoeren en vooral waarom wel of niet. Vervolgens wordt de definitieve tekst afgerond.

Stap 10: laatste controle en inleveren

De tekst is helemaal klaar. Briefconventies goed toegepast? De brief gaat per slot van rekening echt naar de rector. Geen dominante betogende elementen meer te vinden? De brief kan worden geprint en de leerlingen zetten hun handtekening eronder. Inleveren maar.

De opdracht

De komende drie lessen ga je oefenen met het schrijven van een beschouwing. Dat doen we deze keer anders dan anders: in tien stappen zal je worden begeleid van het eerste idee naar het eindproduct. Tijdens die tien stappen zal je heel veel overleg plegen met meerdere klasgenoten.

De tekst die je schrijft is niet zomaar een oefentekst, maar een brief die je daadwerkelijk aan de rector zal sturen. Je brief gaat over een nieuw plan: een business school in havo 4 op onze school. In de documentatie lees je veel meer over dat plan. Het komt er in het kort op neer dat ongeveer 15 leerlingen volgend jaar in havo 4 een extra project mogen doen binnen het profiel economie en maatschappij. Zij zullen gedurende een paar uur per week een eigen bedrijfje gaan opzetten en proberen om dat ook daadwerkelijk winstgevend te laten zijn aan het eind van het jaar.

Let op, dit plan bestaat dus echt en de rector wil ook echt weten wat jullie daarvan vinden. Omdat je op 25 mei een beschouwing voor een cijfer gaat schrijven, lijkt dit een goede oefening om op een genuanceerde manier de verschillende voor- en nadelen van dit plan te verwoorden. Daar gaat het immers om bij een beschouwing: iets van meerdere kanten proberen te bekijken.

Je brief voldoet natuurlijk aan de briefconventies, maar kent verder dezelfde opbouw als iedere andere beschouwende tekst. Je schrijft minimaal 500 woorden. Omdat het hier H4a betreft, heeft de rector verklaard dat hij te verwachten briljante opmerkingen zeker zal verwerken in het definitieve plan.

Drie lessen, een nieuwe manier van schrijven. Doe er je voordeel mee en veel succes!

Bijlage 6 Observatieformulier lessenreeks

Lesobservatieformulier lessenreeks schrijfvaardigheid H4a

INHOUD

1. Is de opbouw van de les duidelijk?
2. Sluit de aanpak aan bij de voorkennis van de leerlingen? (tempo, moeilijkheidsgraad)?
3. Wordt er een onderscheid gemaakt tussen hoofd- en bijzaken? Is de leerlingen duidelijk wat er van hen wordt verwacht?
4. Is er genoeg tijd om de geplande opdrachten uit te voeren? Hebben de opdrachten het gepaste moeilijkheidsniveau en is er een goede opbouw in moeilijkheidsgraad?

LEERACTIVITEITEN

5. Zijn de leerlingen bezig met de leerstof? Is er de mogelijkheid voor de leerlingen om vragen te stellen? Wordt hierop voldoende ingegaan?
6. Worden er activerende initiatieven genomen (vragen stellen, leerlingen individueel of in groepjes laten werken ...)? Is er een goede interactie tussen docent en leerlingen?

GEDRAG VAN DE LEERLINGEN

7. Werken de leerlingen goed mee? Komen ze gemotiveerd over?

HULPMIDDELEN

8. Welk materiaal werd gebruikt (digibord, laptops, Moodle, opdracht op papier)? Waren de hulpmiddelen goed voorbereid en voldoende actueel? Waren ze een meerwaarde voor de les?

Bijlage 7 Schrijfopdracht nulmeting

School schorst leraar om vuistslag (bron: www.nu.nl)

ZEIST - Het Montessori College Herman Jordan in Zeist heeft een 64-jarige leraar biologie vrijdag op non-actief gezet, omdat hij een leerling een vuistslag in het gezicht heeft gegeven. Dat gebeurde eerder deze week in een bus, toen een groep leerlingen terugkeerde van een schoolreisje, heeft de rector van de school vrijdagmorgen gezegd. De leerling raakte door de klap een tand kwijt. Op de school is geschokt gereageerd op het voorval.

De betreffende leraar zegt vrijdag in een reactie in het AD niet te weten wat hem precies overkwam. "Het was wel een lange dag, maar ik was niet bijzonder moe. David heeft ook geen lees van mij, dus we hebben ook geen geschiedenis met elkaar. Het was dus ook niet persoonlijk." Volgens de krant haalde de 64-jarige docent uit toen de jongen in de bus met eten aan het knoeien was.

Scholier opgepakt na slaan leraar (bron: www.nu.nl)

AMSTERDAM - Een 18-jarige leerling van het ROC in Boxmeer is woensdag opgepakt nadat hij een leraar zou hebben geslagen en bedreigd. De leraar raakte door de stomp niet gewond, maar deed aangifte van mishandeling en bedreiging met de dood. De meerderjarige verdachte werd later door de spoorwegpolitie opgepakt. De twee kregen het volgens een woordvoerder van de politie met elkaar aan de stok tijdens een één-op-één-gesprek om een eerdere ruzie uit te praten. Daarbij zou de leerling de docent hebben gestompt op zijn lichaam en hem met de dood hebben bedreigd. Vervolgens ging hij er vandoor. De verdachte werd aangehouden toen hij met de trein op weg was naar zijn huis in Nijmegen. Hij is na verhoor vrijgelaten. De docent was geschrokken, maar kon gewoon verdergaan met zijn werk.

OM seponereert zaak tegen gearresteerde leraar Nieuwegein (bron: www.elsevier.nl)

De adjunct-directeur van het Anna van Rijn College in Nieuwegein is onschuldig aan mishandeling van een 13-jarige scholier. Het Openbaar Ministerie (OM) in Utrecht vindt dat de man niet had moeten worden aangehouden en heeft de zaak tegen de man woensdag geseponeerd. Het OM heeft excuses aan de leraar aangeboden. Onderwijsbonden reageerden woedend over de arrestatie van een adjunct-schooldirecteur uit Nieuwegein, die een dertienjarige onruststoker de klas uit heeft gezet. Minister Marja van Bijsterveldt (CDA, Onderwijs) noemde het 'een zeer ingrijpende stap' van de politie in Nieuwegein om een leraar te arresteren.

De adjunct-directeur zette vrijdag een 13-jarige leerling na herhaalde waarschuwingen uit de klas. De vader van de jongen deed aangifte van mishandeling, waarop de politie de docent op school oppakte en in de cel zette. Het OM concludeert na verklaringen van betrokkenen en onderzoek ter plaatse dat er geen sprake was van enig strafbaar handelen van de adjunct-directeur. Het OM heeft de beslissing uitgelegd in een gesprek met de adjunct-directeur en de moeder van de jongen. De officier van justitie heeft daarin de beslissing om de zaak te seponeren uitgelegd en gesproken over de grote impact die het incident heeft gehad. De top van de politie deelt de opvatting van het OM. De korpsleiding heeft excuses aangeboden aan de schoolleiding en de adjunct-directeur. De zaak is intern besproken met de politieagenten die de leraar hebben opgepakt. De korpsleiding laat weten de impact die deze situatie heeft op alle betrokkenen te betreuren.

Op school is de leerkracht de baas, en niemand anders (bron: www.vk.nl)

In Nieuwegein is een adjunct-schooldirecteur opgepakt nadat hij een 13-jarige jongen 'in de kraag vatte' en uit de klas zette. Uit de berichtgeving heb ik de indruk dat op de betreffende ouders en de politieagent na, iedereen daarover verontwaardigd is. Terecht. In de berichtgeving vielen mij twee dingen op. Eén: de stiefvader beweert dat zijn stiefzoon niets met de vechtpartij te maken had waarvoor hij de klas werd uitgezet. En twee: de politieagent stelt dat de leraar voor zijn eigen veiligheid was meegenomen: 'Als de agenten niets deden, zou hij de adjunct misschien wel later in elkaar hebben geslagen,' zegt een woordvoerder van de politie in de Volkskrant van afgelopen zaterdag.

Om met dat laatste te beginnen: dat is natuurlijk een volledige omdraaiing van hoe het zou moeten gaan. Het zou een mooie boel worden als onschuldige burgers worden opgepakt om hen te beschermen tegen mensen die kwaad willen. Zo lust ik er nog wel een paar. Als er reden was om te denken dat de stiefvader gewelddadig zou worden, had hij mee moeten naar het bureau, en niet de adjunct. Bovendien was dat sowieso een beter idee geweest. Als de stiefvader inderdaad aangifte had willen doen van mishandeling, moet hij daarvoor niet naar een leerkracht, maar naar een agent. Dus ook uit dat oogpunt had de politie hem gewoon kunnen meenemen.

De stiefvader beweert dat zijn zoon niets te maken had met de vechtpartij - wat heel knap is, als je dat als grote afwezige kunt zien. Maar vooruit, laten we aannemen dat deze mijnheer paranormale gaven heeft. Dan nog gaat het niet aan om op deze manier als ouder verhaal te halen, zelfs niet als het waar is dat de docent wat hardhandig te werk is gegaan (iets wat ik zowel betwijfel, als zou kunnen billijken; 13-jarige moeilijk opvoedbare vechtersbaasjes staan niet per definitie open voor een rustig en redelijk gesprek over hun gedrag).

Je beklag doen kan achteraf, daar hebben scholen procedures voor. Het móét ook achteraf. Dat heeft te maken met vertrouwen: we gaan er vanuit dat professionals hun werk goed kunnen en willen doen. Wie dat wil omdraaien, stelt voor op basis van wantrouwen en achterdocht met elkaar om te gaan. Dat moeten we niet willen. Dat vertrouwen impliceert dat iemand die zijn kind op school aflevert, voor die periode ook zijn gezag afgeeft; aan de leerkrachten die er de scepter zwaaien. Dat gebeurt niet blind, daar zijn regels voor opgesteld.

Ook de politie moet begrijpen dat het zo in elkaar steekt, en niet anders: dat op school de leerkracht, volgens de afspraken die daarover zijn gemaakt, de baas is. En niemand anders. Vechtersbaasjes breng je niet tot rede door Plato te citeren. Die pakje na een paar waarschuwingen even stevig vast. Dat is geen mishandeling, dat is opvoeden. De ouders van de 13-jarige leerling mogen in hun handjes knijpen als de school hen en hun kind nog wil houden.

Malou van Hintum (politicologe en columnist van vk.nl)

Kies, op basis van deze vier artikelen, of je vóór of tègen de volgende stelling wilt pleiten:

Het is tijd voor gewapende beveiliging op scholen in Nederland.

Gebruik maximaal 400 woorden en minimaal twee argumenten. Zorg voor een pakkende inleiding en besteed zorg aan stijl en spelling. Succes!

Bijlage 8 Schrijfopdracht tweede meting

Beschouwing havo 4 over sociale media

Beste leerling,

De beschouwing die je gedurende dit uur gaat schrijven moet minimaal 500 woorden bevatten. Gebruik er ook niet heel veel meer. Lees eerst rustig de documentatie hieronder door en bedenk welke meningen er allemaal bestaan over sociale media als Facebook en Twitter.

Je beschouwing geef je een voor- en nadelenstructuur. Je doelgroep wordt gevormd door lezers van De Telegraaf – jouw tekst zal worden geplaatst op de opiniepagina van die krant. Let je niet alleen op inhoud en structuur, maar ook op stijl en spelling?

Succes!

Steeds vaker ontslag om Facebook ma 07 mei 2012, 08:42, www.detelegraaf.nl

AMSTERDAM - Werknemers worden steeds vaker ontslagen vanwege uitlatingen op sociale media.



Foto: ANP

Onderzoek van juridisch dienstverlener Arag wijst uit dat één op de drie ondernemers zijn medewerkers controleert. Tien procent doet het zelfs regelmatig, wat steeds vaker tot arbeidsconflicten leidt.

"Veel mensen gooien van alles op Facebook en Twitter en vaak zijn collega's met elkaar verbonden via sociale media. Wie zogenaamd ziek is, maar vervolgens feestend op een foto staat, kan in de problemen komen. Mensen moeten opletten wat ze op internet zetten", waarschuwt Arag. "Het zijn openbare bronnen en de informatie is te gebruiken als bewijsmateriaal voor ontoelaatbaar gedrag."

Dat ook rechters uitingen op sociale media als bewijs zien voor ontslag, bleek onlangs in een zaak tegen een werknemer van Blokker. De man had de winkelketen op internet een 'hoerenbedrijf' genoemd en zijn teamleider een 'hoerenstumper'. Een collega speelde dit door naar de leidinggevende, waarop de man werd ontslagen.

Door de gespannen sfeer op de arbeidsmarkt zien werkgevers volgens Arag steeds minder door de vingers en zijn kritischer geworden op hun personeel. De meeste bedrijven geven willen een gedragscode voor sociale media instellen.

Harvard-onderzoekers: Twitter is snoepgoed voor de hersenen

Door Bert Kok op 10 - 05 - 2012 17:18, www.twittermania.nl

Waarom hebben veel mensen de behoefte om alles wat ze doen of denken te delen via Twitter en Facebook? Onderzoekers van de Harvard-universiteit denken het antwoord op die vraag te hebben gevonden. In een serie experimenten hebben ze aangetoond dat het delen van informatie over jezelf hetzelfde soort genot in de hersenen veroorzaakt als eten, seks of geld. Het is allemaal een kwestie van gradatie natuurlijk, maar volgens de wetenschappers van Harvard beschouwt ons brein het onthullen van informatie over jezelf als een lonende bezigheid.

Onderzoekster Diana Tamir en haar collega Jason P. Mitchell bedachten een reeks experimenten om de beloningsreactie te meten die mensen ervaren als ze het over zichzelf hebben. Bij een aantal proefpersonen werd via MRI de hersenactiviteit gemeten als ze vragen beantwoorden over hun eigen mening en die van anderen.

Hersenen

De onderzoekers vonden dat de gebieden van de hersenen die worden geassocieerd met beloning druk bezig waren als mensen over zichzelf aan het praten waren, en minder druk als ze het over iemand anders hadden. Zij toonden ook aan dat de proefpersonen niet voor geld over een ander wilden praten, als dat betekende dat ze niet zouden kunnen genieten van het (nog) aangename gevoel als ze over zichzelf hadden.

Voor het tweede deel van het onderzoek, wilden de onderzoekers weten hoe belangrijk het is om een publiek te hebben om te luisteren naar jouw zelf-openbaring. Zoals je wellicht kunt raden, vonden de onderzoekers een grotere beloningsactiviteit in de hersenen van mensen als ze hun gedachten deelden met vrienden of familieleden. Die beloningssensatie was minder toen de proefpersonen werd verteld dat hun gedachten privé zouden blijven.

Gedrag

Volgens de onderzoekers verklaart dit wellicht het gedrag van mensen die heel vaak twitteren of veel updates sturen naar Facebook. "Ik denk dat het onderzoek helpt te verklaren waarom mensen zo vaak gebruik maken van sociale media" zegt onderzoekster Tamir. "We hebben aangetoond dat mensen genieten van het delen van informatie over elkaar".

Studie: twitteren goed voor vriendschappen

Door Bert Kok op 5 - 11 - 2009 13:44, www.twittermania.nl

Nieuw onderzoek bevestigt wat je volgers op Twitter en je vrienden op Facebook je allang hadden kunnen vertellen: internet en mobiele telefoons hebben het sociale isolement van mensen niet vergroot. Sterker nog: online-activiteiten als e-mailen, bloggen en twitteren kunnen leiden tot meer en meer diverse relaties tussen mensen, blijkt uit een studie die is

gepubliceerd door Pew Internet. De studie spreekt de uitkomsten van eerder onderzoek tegen dat het omarmen van technologie ten koste gaat van nauwe menselijke relaties.

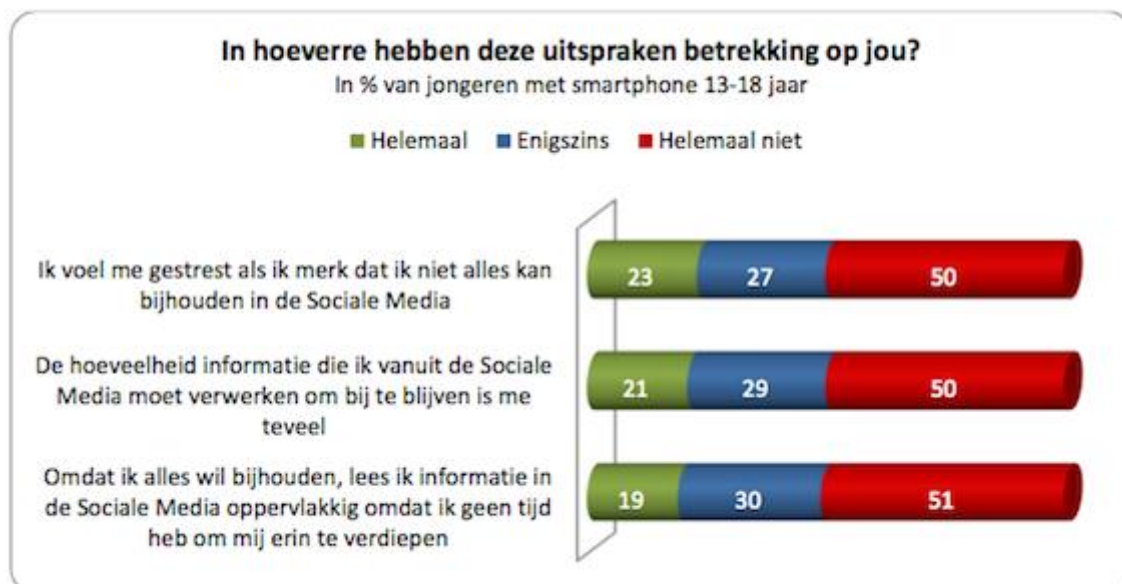
Het onderzoek is uitgevoerd door Keith Hampton van de University of Pennsylvania. Volgens hem is het aantal echte vrienden van de gemiddelde Amerikaan de laatste twintig jaar afgenomen van drie naar twee. Daarbij gaat het om mensen die je alles kunt toevertrouwen. Ook zijn die relaties volgens Hampton minder divers geworden en bestaat de groep echte vrienden ook steeds meer uit familie. Maar volgens hem is internet niet de schuld van dit fenomeen.

Een interessant detail uit het onderzoek: de kans dat gebruikers van sociale netwerken een bar bezoeken is 40% groter dan bij mensen die niet twitteren of niet op Facebook zitten. Ook zijn gebruikers van sociale netwerken minder gelovig. De kans dat ze een kerk bezoeken is 36% kleiner dan bij anderen.

Onderzoek: jongeren lijden aan Twitterstress

Door Bert Kok op 8 - 05 - 2012 12:50 www.twittermania.nl

Jongeren tussen 13 en 18 jaar lijden aan een serieuze vorm van Social Media Stress (SMS). Dat blijkt uit onderzoek van de Nationale Academie voor Media & Maatschappij. Twitter en andere sociale media houden jongeren in hun greep met subtiele stimuli als geluiden, pushberichten en aandacht, zeggen de onderzoekers. Ongeveer een kwart van de jongeren voelt zich gestrest als ze niet alles op sociale media kunnen bijhouden. Nog eens een kwart zegt dat dit “enigszins” het geval is.



Uit het onderzoek blijkt dat vooral de angst om dingen te missen en om buitengesloten te raken bij jongeren een enorme druk kan veroorzaken. Liesbeth Hop, directeur Nationale Academie voor Media & Maatschappij: “Social media bezorgen jongeren een sociale verplichting waar zij moeilijk onderuit komen, hen wordt immers continu gevraagd direct te

reageren. Hun angst om buitengesloten te raken is logisch, gezien het feit dat jongeren in de leeftijd 13 tot 18 jaar bezig zijn hun eigen identiteit te vormen. Het is voor hen heel belangrijk zich op de juiste manier te presenteren op de sociale media, maar omdat bijna iedereen zich daar 'beter' voordoet, veroorzaakt deze informatie wederom een grote druk om mee te doen en heeft zelfs onzekerheid, onmacht en een lage eigenwaarde tot gevolg”.

De Nationale Academie voor Media & Maatschappij pleit voor een betere begeleiding van jongeren. Ook komt er een speciale website: ikbenoffline.org. Daar worden jongeren aangemoedigd om ook 'offline'-activiteiten te ondernemen en daarover te berichten op de site. Jongeren wordt ook gevraagd stil te staan bij hun eigen sociale mediagebruik.

Twitterstrategie ontbreekt bij overheid

Door Bert Kok op 19 - 04 - 2012 10:38 www.twittermania.nl

Ruim tweederde (69%) van de Nederlandse overheidsinstanties maakt op dit moment al gebruik van Twitter en andere sociale media. Toch ontbreekt bij de meeste van deze clubs nog een strategie op dit gebied. Nog geen 30% van de overheidsinstanties heeft een beleid voor het inzetten van sociale media. Dat blijkt uit een onderzoek van Ernst & Young onder ruim 900 ambtenaren.

Ondanks dat Twitter en Facebook niet meer weg zijn te denken uit onze maatschappij (dat vinden de ambtenaren ook zelf), wijst het onderzoek uit dat de inzet van sociale media bij de overheid nog in de kinderschoenen staat. Een meerderheid van de overheidsinstanties zit nog in de fase waarin pilots lopen. Aan risicobeheersing wordt tot dusver minimaal aandacht besteed.

Volgens 57% van de ondervraagden worden de kansen van sociale media nog onvoldoende benut. Tegelijk geeft 75% van de respondenten aan dat de risico's van sociale media ernstig worden onderschat.

Bijlage 9 Vragenlijsten schrijfonderwijs

- a. Zakelijke teksten schrijven vind ik makkelijk
- b. Mijn werkwoordspelling is op orde
- c. Ik maak zelden nog een spelfout
- d. Stijlfouten kan ik makkelijk herkennen
- e. Het maken van een bouwplan vind ik nuttig
- f. Ik vind de onderwerpen geschikt

	NEE	nee	?	ja	JA
a.					
b.					
c.					
d.					
e.					
f.					

- g. Ik schrijf genoeg oefenteksten
- h. Klasgenoten kijken mijn werk goed na
- i. In de les oefenen we voldoende met stijl
- j. Ik oefen regelmatig op beterspellen.nl
- k. Ik schrijf teksten het liefste op de laptop
- l. Ik vind de becijfering eerlijk

	NEE	nee	?	ja	JA
g.					
h.					
i.					
j.					
k.					
l.					

- m. Zakelijke teksten schrijven vind ik nuttig
- n. Ik zou meer oefenteksten willen schrijven
- o. Ik zou meer op cambiumned willen oefenen
- p. Met z'n tweeën schrijven is leerzaam
- q. Werk van een ander nakijken is leerzaam
- r. Ik vind argumentatieleer interessant

	NEE	nee	?	ja	JA
m.					
n.					
o.					
p.					
q.					
r.					

- s. Ik lees graag boeken in mijn vrije tijd
- t. Een invul-bouwplan vind ik handig
- u. Tegen het schrijfexamen in H5 zie ik niet op
- v. D/t-fouten vind ik echt niet kunnen
- w. Ik kijk mijn teksten altijd grondig na
- x. Ik kan beter spreken dan schrijven

	NEE	nee	?	ja	JA
m.					
n.					
o.					
p.					
q.					
r.					

y. Als ik het voor het zeggen had, dan zou ik de volgende oefeningen meer willen doen tijdens de les (denk aan stijl, spelling, argumentatieleer, opbouw van een tekst, werken in tweetallen, zelf onderwerpen bedenken):

z. Als ik het voor het zeggen had, dan zou ik de volgende onderdelen van het schrijfonderwijs zeker schrappen:

Bijlage 10 Statistische analyses

Independent Samples t-Test nulmeting H4a en H4b

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Inh.	Equal variances assumed	.002	.962	.959	41	.343	.615	.641	-.680	1.909
	Equal variances not assumed			.958	40.5	.344	.615	.642	-.682	1.912
Str.	Equal variances assumed	.535	.469	-.147	41	.884	-.095	.649	-1.407	1.216
	Equal variances not assumed			-.146	40.3	.884	-.095	.651	-1.410	1.219
Stijl	Equal variances assumed	2.633	.112	-.273	41	.786	-.537	1.969	-4.513	3.439
	Equal variances not assumed			-.271	38.5	.788	-.537	1.978	-4.540	3.466
Spel.	Equal variances assumed	.207	.651	-.682	41	.499	-1.519	2.229	-6.021	2.982
	Equal variances not assumed			-.681	40.7	.500	-1.519	2.231	-6.026	2.987

Correlaties nulmeting

		Structuur	Stijl	Spelling	Inhoud
Structuur	Pearson Correlation	1	-.083	-.024	.299
	Sig. (2-tailed)		.595	.879	.052
	N	43	43	43	43
Stijl	Pearson Correlation	-.083	1	.263	-.356*
	Sig. (2-tailed)	.595		.088	.019
	N	43	43	43	43
Spelling	Pearson Correlation	-.024	.263	1	-.056
	Sig. (2-tailed)	.879	.088		.719
	N	43	43	43	43
Inhoud	Pearson Correlation	.299	-.356*	-.056	1
	Sig. (2-tailed)	.052	.019	.719	
	N	43	43	43	43

Significante verschillen tweede meting

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
cijfer tweede meting	Between Groups	912.025	1	912.025	7.333	.010
	Within Groups	4726.350	38	124.378		
	Total	5638.375	39			
Inhoud tweede meting	Between Groups	.025	1	.025	.003	.956
	Within Groups	310.950	38	8.183		
	Total	310.975	39			
Structuur tweede meting	Between Groups	24.025	1	24.025	4.113	.050
	Within Groups	221.950	38	5.841		
	Total	245.975	39			
Stijl tweede meting	Between Groups	75.625	1	75.625	1.287	.264
	Within Groups	2232.150	38	58.741		
	Total	2307.775	39			
Spelling tweede meting	Between Groups	280.900	1	280.900	5.204	.028
	Within Groups	2051.000	38	53.974		
	Total	2331.900	39			

Cijfer is significant ($< 0,01$; $F(1, 39) = 7,33$, $p < ,01$), wat inhoudt dat de kans dat de gevonden verschillen niet significant van elkaar verschillen 1% is. Inhoud ($F(1,39) = 0,003$, ns) en stijl ($F(1,39) = 1,29$, ns) verschillen niet significant tussen de groepen. Voor structuur ($F(1,39) = 4,11$, $P < ,05$) en spelling ($F(1,39) = 5,20$, $p < ,05$) zijn weer significante verschillen gevonden ($p < ,05$), oftewel de kans dat het verschil niet significant is, is kleiner dan 5%.