



Universiteit Utrecht

Peerfeedback in het schrijfvaardigheidsonderwijs

De waarde van instructie voor de feedbackkwaliteit en feedbackverwerking

Masterthesis

Auteur: E.N.M. Denneman

Studentnummer: 5686601

Eerste begeleider: prof. dr. H. van den Bergh

Tweede begeleider: dr. J. Evers-Vermeul

Universiteit Utrecht

MA Nederlandse taal en cultuur: educatie en communicatie

Maart 2019

Abstract

De inzet van peerfeedback heeft als voordeel dat het de werkdruk van docenten verlaagt en dat de schrijfvaardigheid van leerlingen verbetert doordat ze leren van het beoordelen van elkaars werk. Een voorwaarde is wel dat leerlingen weten *waarop je feedback geeft, hoe je feedback verwoordt en hoe je feedback verwerkt*. De resultaten van dit onderzoek tonen aan dat de feedbackkwaliteit van leerlingen significant verbetert wanneer zij deze vaardigheden aangeleerd krijgen middels expliciete feedbackinstructie. Daarnaast wordt de schrijfvaardigheid van de leerlingen uit de experimentele klas significant beter als zij reviseren op basis van peerfeedback in vergelijking met de leerlingen uit de controleklas. Dit is een direct gevolg van de verbeterde feedbackkwaliteit na de feedbackinstructie.

Inhoudsopgave

Abstract	2
1. Introductie	4
1.1 <i>Schrijven en leren schrijven</i>	4
1.2 <i>Reviseren op basis van (peer)feedback</i>	4
1.3 <i>(Peer)feedbackinstructie</i>	5
1.4 <i>Effectstudies</i>	6
2. Methode	7
2.1 <i>Respondenten en metingen</i>	7
2.2 <i>Kwaliteit van peerfeedback</i>	7
2.3 <i>Effect van peerfeedback op revisie</i>	10
2.3 <i>Data-analyse</i>	10
2.3.1 <i>Kwaliteit van peerfeedback</i>	10
2.3.2 <i>Effect van peerfeedback op revisie</i>	11
3. Resultaten	11
3.1 <i>Verloop van de feedbacklessen</i>	11
3.2 <i>Kwaliteit van (peer)feedback</i>	11
3.3 <i>Effect van peerfeedback op revisie</i>	16
4. Conclusie en discussie	18
Bibliografie	18
Bijlage 1: feedbackopdrachten bij meting 1 en 2	21
Bijlage 2: opdracht leesautobiografie	27
Bijlage 3: feedbackformulier	28
Bijlage 4: interventie (uitgewerkt)	29

1. Introductie

Het doel van het schrijfonderwijs in de havobovenbouw is dat de leerlingen gedetailleerde teksten kunnen schrijven over onderwerpen uit de (beroeps)opleiding en van maatschappelijke aard (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen, 2009). Vanzelfsprekend moeten de leerlingen daarbij informatie en argumenten uit verschillende bronnen bijeenvoegen en beoordelen. Ook moeten de teksten coherent zijn en goed zijn afgestemd op het schrijfdoel en het publiek (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen, 2009). Uit klachten uit het hoger onderwijs over de (te) lage taalvaardigheid van de studenten blijkt echter dat de meeste havoleerlingen er onvoldoende in slagen om het gewenste niveau te bereiken. Er zijn met name zorgen over de schrijfvaardigheid van de leerlingen en over de invulling van het schrijfonderwijs in het voortgezet onderwijs (Bonset, 2010a; Nederlandse Taalunie, 2015).

1.1 Schrijven en leren schrijven

Het schrijven van een tekst (hierna: *schrijven*) staat bekend als een lastige vaardigheid om aan te leren. Dit komt doordat er tijdens het schrijven veel processen tegelijkertijd actief zijn waardoor het werkgeheugen vrijwel altijd overbelast is (Hayes & Flower, 1986). Schrijven wordt gezien als een cognitief en sociaal proces; een schrijver moet rekening houden met verschillende tekstrepresentaties die de kwaliteit van een tekst bepalen (Rijlaarsdam, Braaksma, Couzijn, Janssen, Kieft, Broekkamp & Van den Bergh, 2005; Evers-Vermeul & Van den Bergh, 2009). Ten eerste moeten schrijvers twee cognitieve representaties van de tekst coördineren, namelijk *hun intentie* en de *geproduceerde tekst*. Dit impliceert dat schrijvers moeten beslissen welke informatie ze willen communiceren en hoe dat gecommuniceerd moet worden. Daarnaast moeten ze een sociale representatie van de tekst construeren, namelijk het *perspectief van de lezer*. Dit impliceert dat schrijvers rekening moeten houden met het perspectief, de voorkennis en de verwachtingen van hun doelgroep (Rijlaarsdam et al., 2005). Iemand is 'schrijfvaardig' als hij 'communicatief effectief' is: in staat om een boodschap over te dragen aan een bepaald publiek. Dit lukt alleen als bovenstaande drie tekstrepresentaties op elkaar zijn afgestemd (Evers-Vermeul & Van den Bergh, 2009).

Bij het leren schrijven heeft de leerling een dubbele uitdaging: hij moet schrijven, maar tegelijkertijd ervan leren. Dit maakt de druk op het werkgeheugen alleen maar hoger. Het gevoel dat je op alles tegelijk moet letten en daardoor fouten maakt herkent elke havo 4-leerling (Elving & Van den Bergh, 2018). Er ligt dan ook een vakdidactische uitdaging in het voorkomen van een cognitieve overload, door het leren schrijven los te koppelen van het schrijven zelf.

1.2 Reviseren op basis van (peer)feedback

Uit diverse onderzoeken blijkt dat reviseren de tekstkwaliteit ten goede komt (Hattie, 2014; Hattie, 2015). Een schrijver gaat immers bewust op zoek naar effectievere manieren om iets te communiceren. Daarnaast blijkt dat reviseren op basis van feedback nóg betere teksten oplevert (Hayes, 2004; Rijlaarsdam et al., 2005; Koster, Tribushinina, De Jong & Van den Bergh, 2015).

Feedback biedt schrijvers de mogelijkheid om vanuit het perspectief van de lezer inzicht te krijgen in het behalen van het beoogde schrijfdoel (Rijlaarsdam, 1986).

In de onderwijspraktijk staan het geven van effectieve feedback en het intensief begeleiden van het schrijfproces onder druk. De randvoorwaarden waaronder schrijven gedoedeerd moet worden schieten tekort, want de klassen zijn groot en er is weinig schrijftijd (Bonset, 2010b; Heemskerk, 2012). Moeten docenten, die het al zo druk hebben, dan ook nog feedback geven op alle tussentijdse schrijfproducten van leerlingen en ten slotte het eindproduct beoordelen? Dat lijkt een onhaalbare zaak.

Leerlingen zouden ook elkaar feedback kunnen geven. Bij peerfeedback krijg je feedback van een *peer*, oftewel een medeleerling. Voor docenten is het voordeel van peerfeedback dat ze een deel van het diagnosticeren en bijsturen kunnen overlaten aan leerlingen, waardoor er meer tijd is voor individuele begeleiding (Van den Berg, 2003). Ook voor leerlingen zelf heeft peerfeedback voordelen. Als leerlingen in staat worden gesteld om middels peerfeedback met hun doelgroep in gesprek te gaan over de tekst, leren ze om tijdens hun eigen schrijfproces te reflecteren op de drie tekstrepresentaties. Daarnaast levert ook het verwerken van feedback een betere tekst op (Rijlaarsdam, 1986; Rijlaarsdam et al., 2011). Een langetermijneffect van peerfeedback is dat leerlingen door het toepassen van beoordelingscriteria op schrijfproducten van medeleerlingen ook leren om hun eigen schrijfproducten beter te beoordelen. Ze zijn namelijk op beide momenten actief bezig met de vorm- en inhoudseisen die aan een tekst worden gesteld (Van den Berg, 2003).

1.3 (Peer)feedbackinstructie

Feedback kan op hogerorde- en lagerordeniveau (hierna: HO en LO) gegeven worden. Feedback op LO-niveau is gericht op het microniveau van de tekst en betreft het aanwijzen van fouten in spelling, interpunctie, grammatica, inhoud op zinsniveau, genreconventies of layout. Feedback op HO-niveau richt zich vooral op het macroniveau van de tekst en becommentarieert de inhoud van grote(re) tekstdelen, tekststructuur of stijl (Keh, 1990). (Peer)feedback is dus multidimensionaal. Uit onderzoek van Van den Berg (2003) naar het gebruik van peerfeedback in het universitair onderwijs blijkt dat studenten uit zichzelf weinig feedback op HO-niveau geven. Het studentcommentaar is vaak erg algemeen en oppervlakkig. Het is namelijk meer gericht op het leveren van een foutloos product op LO-niveau dan gericht op de communicatieve functie van de tekst, het HO-niveau. Gezien de tekstkwaliteit is feedback op HO-niveau vaak wel wenselijk.

Maar als studenten al geen feedback op HO-niveau kunnen geven, hoe kunnen middelbare scholieren het dan wel? Door hen te voorzien van een gedegen (peer)feedbackinstructie. Het onderzoek van Rijlaarsdam (1986) vergeleek de effecten van de condities 'peerfeedback' (met vooraf een gedegen feedbackinstructie) en 'docentfeedback' op de schrijfprestatie van derdejaars scholieren havo-vwo. Er bleek geen verschil in tekstkwaliteit te zijn; beide condities zorgden voor evenveel vooruitgang. Dit mag als positief gezien worden, want de resultaten suggereren dat leerlingen docentfeedback en peerfeedback even goed kunnen verwerken. Een kanttekening bij deze resultaten is dat Rijlaarsdam (1986) niet heeft gekeken naar de kwaliteit van de feedback. Hij geeft als mogelijke verklaring voor de resultaten dat de leerlingen in de experimentele conditie wel veel leerden van het

kritiek geven, maar dat de leerwinst ten opzichte van de leerlingen uit de controleconditie teniet is gedaan door een verschil in feedbackkwaliteit in beide condities. Uit een vragenlijstonderzoek bleek dat de leerlingen, ongeacht de feedbackconditie, tevreden waren over het ontvangen commentaar. Rijlaarsdam (1986) heeft echter de relatie tussen de waargenomen kwaliteit en de objectieve kwaliteit (zoals de correctheid en de verwerkbaarheid van het commentaar) niet onderzocht.

1.4 Effectstudies

Studies met betrekking tot peerfeedback rapporteren wisselende onderzoeksresultaten (Van den Bergh & Meuffels, 2000). Ook kunnen er geregeld kanttekeningen bij de studies geplaatst worden. Hoogeveen en Van Gelderen (2014) stellen in een literatuurreview dat een groot aantal studies over schrijven met peerfeedback methodisch ondermaats is. Er worden weliswaar positieve effecten van peerfeedback gerapporteerd, maar het causale verband tussen de vooruitgang in schrijfvaardigheid en peerfeedback is in veel studies discutabel, omdat controlegroepen ontbreken. Bovendien wordt schrijfvaardigheid in veel studies gemeten met slechts één tekst, wat ertoe leidt dat de resultaten niet gegeneraliseerd kunnen worden naar andere teksten en genres (Hoogeveen & Van Gelderen, 2014). Verder stellen Hoogeveen en Van Gelderen (2014) dat in nagenoeg alle geselecteerde studies een aanvullende instructie bij het schrijven met peerfeedback werd gegeven, bijvoorbeeld over genrekenmerken; het gebruik van schrijfstrategieën en het reguleren van de interactie tijdens tekstbesprekingen. Als gevolg van het combineren van verschillende typen instructie is er onvoldoende zicht op de effectiviteit van elk afzonderlijk type instructie. Deze laatste kanttekening plaatsen Elving, Rijlaarsdam en Van den Bergh (2018) ook bij hun onderzoek. In de recent ontwikkelde schrijfmethode *Booster* voor havo 4-leerlingen (Elving & Van den Bergh, 2017) wordt onder andere aandacht besteed aan peerfeedback als basis voor revisie. Uit het onderzoek van Elving et al. (2018) blijkt *Booster* zeer goed te werken om de schrijfvaardigheid van havo 4-leerlingen te verbeteren, maar het is onduidelijk of dit positieve effect is toe te schrijven aan één specifieke leeractiviteit. De onderzoekers hebben weliswaar aanwijzingen dat de kern van de vooruitgang van de schrijfvaardigheid 'reviseren op basis van peerfeedback' is, maar ze hebben dit niet onderzocht.

Op grond van bovenstaande kan gesteld worden dat er aanwijzingen zijn dat peerfeedback een positief effect op schrijfvaardigheid heeft, maar dat leerlingen instructie nodig hebben om de feedbackkwaliteit te waarborgen. Daaruit vloeien de volgende drie onderzoeksvragen:

- 1) *Geven leerlingen betere feedback als zij hierover instructie hebben ontvangen ten opzichte van leerlingen die deze instructie niet hebben gekregen?*
- 2) *Is het effect van de feedbackinstructie te generaliseren naar andere taken?*
- 3) *In hoeverre verschilt de tekstkwaliteit na een revisie op basis van peerfeedback tussen leerlingen die hierover instructie hebben gekregen en leerlingen die dit niet hebben gekregen?*

Verwacht wordt dat instructie in peerfeedback ertoe leidt dat leerlingen meer HO-feedback geven en relatief meer letten op tekstaspecten op HO-niveau. Ook wordt verwacht dat dit resultaat is te generaliseren naar andere taken. Ten slotte wordt gepostuleerd dat de tekstkwaliteit van de leerlingen verbetert na het reviseren op basis van peerfeedback. Er wordt vanuit gegaan dat beide onderzoeksklassen vooruitgang zullen boeken, maar dat de vooruitgang van de experimentele klas op alle vlakken hoger zal zijn ten opzichte van de controleklas.

2. Methode

2.1 Respondenten en metingen

Het onderzoek wordt uitgevoerd in de havobovenbouw van één school. Het betreft twee klassen havo 4, een experimentele klas (N= 32) en een controleklas (N = 32). Beide klassen krijgen les van dezelfde docent Nederlands en lijken a priori gelijkwaardig. Het gemiddelde rapportcijfer voor Nederlands van de experimentele klas is 5.5 (SD = 1.5) en van de controleklas 6.0 (SD= 1.5). De leerlingen in de controleklas krijgen dezelfde metingen als de leerlingen in de experimentele klas, maar niet het experimentele onderwijs over (peer)feedback. Dit is in Tabel 1 weergegeven.

Tabel 1. Schematische weergave van het onderzoek

	Experimentele klas	Controleklas
Meting schrijfvaardigheid 1	Schrijft een leesautobiografie	Schrijft een leesautobiografie
Meting peerfeedback 1	Geeft feedback op een anonieme tekst	Geeft feedback op een anonieme tekst
Interventie	Ontvangt instructie over (peer)feedback	-
Meting peerfeedback 2	Geeft feedback op een anonieme tekst	Geeft feedback op een anonieme tekst
Meting peerfeedback 3	Geeft peerfeedback op een leesautobiografie	Geeft peerfeedback op een leesautobiografie
Meting schrijfvaardigheid 2	Revisiert de leesautobiografie	Revisiert de leesautobiografie

2.2 Kwaliteit van peerfeedback

Om na te gaan in hoeverre de leerlingen in staat zijn om de kwaliteit van hun (peer)feedback te verbeteren, worden drie metingen gedaan. Ten eerste is het noodzakelijk om de startbekwaamheid van alle leerlingen uit de onderzoeksklassen te meten. Hiervoor dient meting peerfeedback 1 (voormeting). Meting peerfeedback 2 meet vervolgens de ontwikkeling van de feedbackkwaliteit in

twee condities: mét en zonder feedbackinstructie (nameting). Meting peerfeedback 3 gaat na of het effect van de feedbackinstructie is te generaliseren naar een andere taak. Ook bij deze meting zal er een onderscheid zijn tussen de condities mét en zonder feedbackinstructie.

Instrumenten

Voor meting peerfeedback 1 en 2 ontvangen de leerlingen een niet zo heel goede tekst die geschreven had kunnen zijn door een leeftijdgenoot. De teksten zijn inhoudelijk en wat betreft lengte en fouten vergelijkbaar. Dit zorgt ervoor dat de prestatie van de leerlingen gelijk is te interpreteren. De leerlingen ontvangen flyerteksten met als doel ledenwerving voor respectievelijk de korfbalvereniging en de toneelvereniging. De teksten bevatten 40 fouten op het gebied van *structuur* (zoals onvoldoende verbindingswoorden en ontspoorde zinnen), *inhoud* (zoals aanspreektoon en woordkeuze) en *taalgebruik* (zoals spelling- en formuleerfouten). De opdrachten bevatten een situatiebeschrijving waaruit de leerling de doelgroep en het tekstdoel kan afleiden. Daarnaast worden er revisieaanwijzingen gegeven. Bovenstaande feedbackopdrachten zijn gebaseerd op onderzoeken van Hayes, Flower, Schriver, Stratman en Cary (1987) en Broekkamp en Van den Bergh (1996). De opdrachten staan in bijlage 1.

Voor meting peerfeedback 3 moeten de leerlingen feedback geven op de leesautobiografie van een klasgenoot. De schrijfoopdracht is afkomstig van de sectie Nederlands van de onderzochte school. Deze staat in bijlage 2.

Bij alledrie de peerfeedbackronden maken de leerlingen gebruik van hetzelfde feedbackformulier (zie bijlage 3). Op het formulier staat de aanwijzing dat de feedback gericht moet zijn op structuur, inhoud en taalgebruik. De feedbackgever moet daarnaast kunnen laten zien dat de peerfeedback met aandacht gegeven is en uit hemzelf komt; en er mag voor de schrijver geen onduidelijkheid bestaan op welk tekstgedeelte de peerfeedback is gebaseerd. Daarom wordt op het feedbackformulier de instructie gegeven om eerst alle kernzinnen te onderstrepen en daarnaast de inleiding, het middenstuk en het slot te markeren (conform: Rijlaarsdam, 1986). Ook wordt de leerlingen gevraagd om nummers in de tekst te zetten zodat het commentaar op het feedbackformulier concreet verwijst naar fragmenten uit de tekst.

Procedure

De leerlingen voeren de opdrachten van meting peerfeedback 1 en 2 individueel uit.

De procedure omtrent meting peerfeedback 3 is conform Rijlaarsdam (1986) en Van den Berg, et al. (2005). Tijdens deze peerfeedbackronde werken de leerlingen in tweetallen, want de uitwisseling van teksten verloopt bij wederzijdse feedback soepeler als er sprake is van 'gelijk oversteken'. De docent deelt de groepjes in om beoordelareffecten zoveel mogelijk te voorkomen. Er wordt gestreefd naar combinaties van een jongen en een meisje die elkaar niet (goed) kennen. Daardoor zullen genderkenmerken de resultaten en de conclusie niet beïnvloeden; wordt eventuele 'vriendjespolitiek' ondervangen en wordt de kans verkleind dat de leerlingen elkaars tekst al een keer eerder gelezen hebben. Ten slotte wordt voorafgaand aan de peerfeedbackronde aandacht besteed aan de motiverende factoren van het gebruik van

peerfeedback: een slecht *cijfer* wordt veroorzaakt door de kwaliteit van de feedback (extrinsieke motivatie), maar de werkvorm is uiteindelijk bedoeld om elkaar te *helpen* (intrinsieke motivatie). De leerlingen geven vervolgens eerst individueel feedback op elkaar leesautobiografie. Het commentaar schrijven ze alleen in de tekst. Daarna gaan de feedbackgever en de schrijver met elkaar in gesprek over de teksten zodat ze gedwongen worden om eventuele onduidelijkheden direct op te lossen. Schriftelijke feedback is namelijk meestal wel zinvol, maar vaak ook te onvolledig, globaal of te weinig kritisch. In een mondelinge toelichting kan dit aangescherpt worden. Om de schrijver daarna optimaal gebruik te laten maken van de ontvangen feedback moet hij de ontvangen feedback samenvatten in een revisieplan. Hiervoor gebruikt de schrijver het feedbackformulier. In het revisieplan selecteert hij de belangrijkste feedback om te verwerken in een tweede tekstversie. Als de schrijver gedwongen wordt om het aantal feedbackpunten te beperken, verkiest hij hopelijk de opmerkingen voor inhoud en structuur (HO-niveau) boven spelling, lay-out en interpunctie (LO-niveau).

Feedbacklessen

De experimentele klas ontvangt tussen de voor- en nameting een (peer)feedbackinstructie. De lessenserie bestaat uit drie lessen en wordt verzorgd door de onderzoeker, tevens bevoegd docent Nederlands. Het doel van de lessen is om leerlingen bewust te maken van de communicatieve functie van het schrijfproces zodat hun feedback hierop gericht wordt (met andere woorden: het HO-niveau). De uitgewerkte lesplanningen en het bijbehorende lesmateriaal staan in bijlage 4.

Een gedegen (peer)feedbackinstructie besteedt aandacht aan *waarop je feedback geeft, hoe je feedback verwoordt en hoe je feedback verwerkt*. Eerst moeten leerlingen getraind worden om teksten op te delen in de aspecten *structuur, inhoud en taalgebruik*. Deze tekstaspecten moeten ze uiteindelijk beoordelen. Leerlingen moeten vervolgens leren welke criteria bij een slechte tekst én bij een goede tekst horen. Als ze dat weten, en zien bij anderen, gaan ze er op lange termijn in hun eigen teksten hopelijk ook beter op letten (Rijlaarsdam, 1986; Broekkamp & Van den Bergh, 1996; Van den Berg, 2003; Van den Berg, Admiraal, & Pilot, 2005). Les een draait dan ook om het soort verbeteringen die in teksten kunnen worden aangebracht (op zinsniveau, alineaniveau en tekstniveau). Hierbij worden verkeerde keuzes en (mogelijke) verbeteringen naast elkaar besproken.

Zodra leerlingen weten waarop ze feedback moeten geven, moeten ze leren om hun feedback *concreet te verwoorden*, want alleen zo kunnen schrijvers feedback gemakkelijk verwerken in een nieuwe tekst (Reichert, 2017). In les twee bekijken de leerlingen daarom een filmpje (K. Elving, persoonlijke communicatie, 8 januari 2018) waarin leeftijdgenoten feedback geven op elkaars schrijfproduct. De coping models nemen goede en minder goede beslissingen waarover naderhand een klassengesprek gevoerd wordt. Bij observerend leren bestaat de leerwinst namelijk vooral uit het vergelijken van afwegingen en aanpak (Braaksma, Rijlaarsdam, Van den Bergh & Van Hout-Wolters, 2007). Ook biedt het modelgesprek de mogelijkheid om te benadrukken dat de feedback niet persoonsgericht, maar tekstgericht is. Dit is van belang omdat er een spanningsveld bestaat tussen opvattingen over wat wenselijk gedrag is voor de sociale sfeer en wat goede feedback is. Het bewustzijn van *tekstgerichte* feedback moet voorkomen dat leerlingen zich, onder druk, conformeren

aan het oordeel van anderen (Rijlaarsdam, 1986; Reichert, 2017). Ten slotte wordt in les twee geoefend met het gebruik van het feedbackformulier.

Als laatste moeten leerlingen leren hoe ze feedback moeten verwerken. Ze weten namelijk vaak onvoldoende hoe ze het ontvangen commentaar moeten *selecteren* en hoe ze het kunnen *gebruiken* om teksten te verbeteren. Zonder instructie zullen zwakkere leerlingen anders alsnog alleen op LO-niveau reviseren (Rijlaarsdam, 1986). In les drie worden de leerlingen daarom eerst getraind door middel van docentmodeling (*dit heb ik herschreven, wat denken jullie*). Vervolgens moeten ze in kleine groepjes de rest van de tekst reviseren. Het resultaat van de leerlingen wordt uiteindelijk vergeleken met een (mogelijke) revisie van de docent, zodat de leerlingen ook met betrekking tot een langere tekst bekend raken met het verschil tussen goede en minder goede tekstaspecten.

2.3 Effect van peerfeedback op revisie

Om na te gaan wat het effect van peerfeedback is op de revisie van de leesautobiografie vinden twee schrijfronden plaats die door beide onderzoeksgroepen worden uitgevoerd.

Procedure

De eerste schrijfronde van de leesautobiografie vindt plaats in het beginstadium van dit onderzoek, zodat elke leerling op ongeveer hetzelfde niveau begint.

De tweede schrijfronde bestaat uit het reviseren van de eerste versie van de leesautobiografie op basis van de feedback uit meting peerfeedback 3. De leerlingen starten tijdens de les met het schrijven van hun tweede tekstversie en maken het zo nodig thuis af. Ze werken individueel.

2.3 Data-analyse

2.3.1 Kwaliteit van peerfeedback

De feedback uit meting peerfeedback 1, 2 en 3 is geclassificeerd in de tekstaspecten *structuur*, *inhoud*, *HO-taalgebruik* en *LO-taalgebruik*.

De feedback uit de voor- en nameting (meting peerfeedback 1 en 2) is kwantitatief beoordeeld en vergeleken met een Mixed Model Analysis waarin de observaties genest zijn binnen de onderzochte leerlingen. Bij de analyse is gelet op de volgende dimensies: aantal opmerkingen per tekstaspect; aantal verfoutringen en het totale aantal opmerkingen (i.e. verbeteringen van zaken die al goed waren). Vervolgens is een vergelijking gemaakt tussen de experimentele klas en de controleklas. Daarnaast is de mate van concreetheid van de feedback geanalyseerd om te bepalen in hoeverre de schrijver de ontvangen feedback goed kan verwerken in een nieuwe tekst.

De feedback uit meting peerfeedback 3 is geanalyseerd met een independent samples t-test. Ook bij deze analyse is gelet op de dimensies 'aantal opmerkingen per tekstaspect'; 'aantal verfoutringen' en 'het totale aantal opmerkingen'. Ook is de mate van concreetheid van de feedback geanalyseerd.

2.3.2 Effect van peerfeedback op revisie

Beide versies van de leesautobiografie zijn kwantitatief beoordeeld met een score tussen 1.0 en 10.0. Om de beoordeling zo betrouwbaar mogelijk te maken zijn de teksten beoordeeld door twee beoordelaars. Dit waren de onderzoeker en de docent Nederlands die les gaf aan de onderzochte klassen.

Voor de beoordeling is gebruik gemaakt van een beoordelingsschaal met vijf anker teksten die specifiek is gericht op de 'leesautobiografie' (K. Elving, persoonlijke communicatie, 6 december 2017). Bij elke anker tekst is een beschrijving gegeven van de tekstcriteria *inhoud* (zoals diepgang, levendigheid, mate van abstractie), *structuur* (zoals de aanwezigheid van inleiding en slot; alinea's; coherentie) en *taalgebruik* (spelling, grammatica, interpunctie). Het voordeel van een schaalbeoordeling is dat het een hoge generaliseerbaarheid oplevert en beoordelingseffecten als normverschuivingen en sequentie-effecten worden voorkomen (Schoonen, 2005; Pollmann, Prenger, & De Gloppe, 2012). Om na te gaan in hoeverre de leerlingen de ontvangen peerfeedback verwerkt hebben, is de tweede tekstversie naast de eerste tekstversie beoordeeld.

Na de beoordeling is nagegaan in hoeverre de beoordeling van de beide beoordelaars gelijklopend is. Hiervoor is de correlatie tussen scores van de beoordelaars op tekstversie 1 en op tekstversie 2 bepaald. Alleen als deze correlatie hoog is, is het immers zinvol om de gemiddelde score tussen beoordelaars te berekenen. Vervolgens is aan de hand van een General Lineair Model geanalyseerd of de gemiddelde score voor de gereviseerde tekst hoger ligt dan de gemiddelde score voor de eerste versie van de tekst.

3. Resultaten

3.1 Verloop van de feedbacklessen

De eerste les is verlopen zoals gepland. Tijdens les twee is vanwege audioproblemen besloten om éérs te bespreken wat er in het filmpje met de coping modellen te zien was en daarna het filmpje af te spelen. Hoewel er daardoor niet echt meer sprake was van observerend leren, bleken de leerlingen goed in staat om de 'pijnpunten' uit het filmpje te recapitulieren. Door de technische problemen was er onvoldoende lestijd beschikbaar om de feedbackoefening klassikaal na te bespreken, dus is besloten om de individuele voortgang van de leerlingen te controleren door rond te lopen in de klas. Les drie begon met de tweede peerfeedbackronde. Daarna bleken veel leerlingen weinig concentratie over te hebben om de docentmodeling goed te volgen. De leerlingen hebben daarom een individuele revisieoefening gedaan waarbij ze een vergelijking konden maken met de (mogelijke) revisie van de docent. Daarbij is individuele, in plaats van klassikale, begeleiding geboden.

3.2 Kwaliteit van (peer)feedback

In Tabel 2 wordt een overzicht gegeven van het aantal feedbackelementen per onderzochte dimensie. Hierbij is een onderscheid gemaakt tussen beide condities en beide meetmomenten.

Tabel 2. Gemiddelde score (en standaarddeviatie) per meetmoment per conditie ($N_{\text{leerling}} = 58$)

Dimensie	Experimenteel				Controle			
	Voormeting		Nameting		Voormeting		Nameting	
	Gemiddeld	SD	Gemiddeld	SD	Gemiddeld	SD	Gemiddeld	SD
Structuur	1.53	1.46	3.33	2.02	1.04	0.88	1.54	1.43
Inhoud	2.83	1.95	4.47	2.02	3.36	2.36	2.86	1.69
HO-taalgebruik	.87	.90	.43	.84	.57	.63	.32	.55
LO-taalgebruik	1.37	1.19	1.23	1.10	1.64	1.50	.93	.94
Verfouting	2.73	2.74	.93	1.02	1.75	1.38	1.21	1.26
Totaalaantal opmerkingen	9.33	5.00	10.4	4.44	8.36	3.63	6.86	3.00

Uit Tabel 2 blijkt dat zowel de experimentele klas als de controleklas in staat is om bij de nameting gemiddeld meer opmerkingen te maken over structuur ten opzichte van de voormeting. De experimentele klas is echter meer vooruitgegaan (1.80) dan de controleklas (.50). Het interactie-effect tussen meetmoment en conditie is dan ook significant ($F(1, 58) = 6.46; p = .01$).

Daarnaast blijkt uit Tabel 2 dat de leerlingen uit de experimentele klas bij de nameting gemiddeld meer opmerkingen over inhoud hebben gemaakt dan bij de voormeting. Ze zijn dus vooruit gegaan (1.63). Het gemiddeld aantal opmerkingen over inhoud van de controleklas is daarentegen gestagneerd (.50). Ook in dit geval is het interactie-effect tussen meetmoment en conditie significant ($F(1, 58) = 8.98; p < .01$).

Uit Tabel 2 blijkt tevens dat de leerlingen uit beide onderzoeksklassen bij de voormeting relatief weinig opmerkingen gaven over HO- en LO-taalgebruik en dat dit aantal bij de nameting ook nog is gestagneerd. Het interactie-effect tussen meetmoment en conditie is dan ook niet significant (respectievelijk $F(1, 58) = .61; p = .44$ en $F(1, 58) = 2.31; p = .14$). Dit resultaat is wel verklaarbaar. Beide klassen kregen namelijk tijdens de onderzoeksperiode les over HO-taalgebruik van hun eigen docent Nederlands, waardoor sommige leerlingen misschien nog onvoldoende kennis over HO-taalgebruik verworven hadden toen zij aan de metingen deelnamen. Voor de leerlingen uit de experimentele klas geldt daarnaast dat zij expliciet geïnstrueerd zijn om hun feedback hoofdzakelijk te richten op de tekstaspecten 'structuur' en 'inhoud'. Uit de resultaten in Tabel 2 blijkt dat de leerlingen uit de experimentele klas bij de nameting daadwerkelijk meer gelet hebben op deze tekstaspecten en minder op taalgebruik.

Naast deze kwantitatieve verschillen is er ook een kwaliteitsverschil zichtbaar tussen de feedback uit de voormeting en de feedback uit de nameting. De feedback die de leerlingen bij de voormeting gaven, is hoofdzakelijk algemeen en oppervlakkig. Bij de voormeting blijft bij de feedback over structuur bijvoorbeeld onduidelijk welke opbouw (lees: structuur) precies bedoeld wordt (zins-, alinea- of tekststructuur?) of van welke zinnen precies de structuur (minder) goed is (zie Figuur 1, links). Bij de feedback op inhoud uit de voormeting is te zien dat de leerlingen niet

reflecteren of 'duidelijke informatie' ook relevant is en als zij wel reflecteren, concretiseren ze niet welke alinea(s) ze specifiek bedoelen (zie Figuur 2, links). De nameting laat daarentegen zien dat kwaliteit van de leerlingen uit de experimentele klas hoger is geworden. De leerlingen doen bijvoorbeeld voorstellen voor de verbetering van de structuur: wijzigen van alinea- en zinsvolgorde; toevoegen van verbindingswoorden; en herformulering van één zin in meerdere zinnen (zie Figuur 1, rechts). Daarnaast wordt inhoudelijke feedback vaker geconcretiseerd met een korte uitleg (zie Figuur 2, rechts). De feedbackkwaliteit van de controleklas bleef gelijk, dus zoals te zien is aan de linkerkant van Figuur 1 en Figuur 2.

Ten slotte blijkt uit Tabel 2 dat de leerlingen uit de experimentele klas bij de nameting gemiddeld minder verfouterden dan bij de voormeting (1.80) ten opzichte van de controleklas (0.54). Het interactie-effect tussen meetmoment en conditie is dan ook significant ($F(1, 58) = 5.05$; $p = .03$).

Uit Tabel 3 blijkt daarnaast dat de gemiddelde verhouding tussen het aantal opmerkingen en het aantal verfouteringen in de experimentele klas sterk is gedaald ten opzichte van de controlegroep. Bij de voormeting was gemiddeld 25% van de feedback van de experimentele klas een verfoutering. Bij de nameting was dit gemiddeld 9%; dit is een vooruitgang van 16%. De leerlingen uit de controleklas zijn slechts 4% vooruitgegaan: van gemiddeld 23% verfouteringen bij de voormeting naar gemiddeld 19% verfouteringen bij de nameting. Het interactie-effect tussen meetmoment en conditie is dan ook significant ($F(1, 56) = 4.91$; $p = .03$).

Tabel 3. *Verhouding tussen aantal opmerkingen en verfouteringen: gemiddelde score (en standaarddeviatie) per meetmoment per conditie ($N_{\text{leerling}} = 58$).*

Conditie	Voormeting		Nameting	
	Gemiddeld	SD	Gemiddeld	SD
Experimenteel	.25	.03	.09	.03
Controle	.23	.03	.19	.03

Figuur 3 toont voorbeelden van opmerkingen die als 'verfoutering' zijn geclassificeerd. Bij de feedback van de eerste leerling is niet de lengte van de titel problematisch, maar de inhoud. Daarnaast geeft hij feedback over het uiterlijk van de flyer, terwijl hij de opdracht had om de tekst te beoordelen. De tweede leerling vindt de zin 'raar' klinken vanwege het veelvuldig gebruik van het werkwoord 'zijn'. Hij herkent echter de contaminatie 'noodzakelijk moet zijn' niet, waardoor hij verkeerde feedback geeft.

Figuur 1. Voorbeeldopmerkingen met betrekking tot structuur (experimentele klas)

Voormeting	Nameting
<p data-bbox="208 220 562 327">Dingen die goed zijn goede opbouw meestal goede zinnen</p> <p data-bbox="208 363 1104 470">Themaproces was met altijd goed, ze beg. sommige kunnen meest ik nog even goed kijken</p>	<p data-bbox="1137 223 2045 837">Heb jij de ambitie om je acteertalenten te tonen aan een groter publiek dan je ouders? Krijg jij wel eens vaker dan één keer te horen "dat je iets met je acteertalenten zou moeten doen"? Dan biedt het Amateurtoneel jou de kans om jouw droom in vervulling te laten gaan! Het Amateurtoneel kan altijd mensen gebruiken die handig zijn met hun handen, en de decorploeg willen versterken, of je hebt talent in het maken en/of bewerken van kleding en wilt dat talent laten zien in onze kledingploeg, en de prachtige schmink wordt verzorgd door onze grimeurs, maar houd jij je liever bezig met licht en geluid en je wilt daar ervaring in opdoen, ook voor jou is plek bij de club! Lang niet alle leden van Amateurtoneel staan op het toneel. Gelukkig maar, want zonder al die onzichtbare krachten achter de coulissen, wordt het heel lastig om een goede voorstelling neer te zetten.</p>

Figuur 2. Voorbeeldopmerkingen met betrekking tot inhoud (experimentele klas)

Voormeting	Nameting
<p data-bbox="208 1007 734 1114">- De tekst is niet te lang. - Inhoud is duidelijk.</p> <p data-bbox="208 1134 840 1230">iets minder tekst in midden stuk</p>	<p data-bbox="878 1007 1720 1257"> ① niet als openingszin gebruiken I.v.m. de vergrijzing die ook toeslaat binnen toneelvereniging Amateurtoneel hopen we vooral dat jonge mensen op deze oproep reageren, daarom nodigen ze jongeren vanaf 15 jaar uit om zich aan te melden. </p> <p data-bbox="878 1273 1720 1433"> Dingen die beter kunnen ① de eerste regel is niet zo'n goede openingszin. JK zou iets neerzetten waar jongeren enthousiast van worden. </p>

Figuur 3. Voorbeelden van verfouteringen (voor- en nameting, experimentele klas).

Dingen die beter kunnen

- 1) Minder tekst gebruik want als ik bijvoorbeeld zo een flyer zou zien ~~kan~~, zou ik geen moeite doen om het te lezen
- 2) Een foto kan handig zijn zodat ~~meer~~ het overzichtelijker is
- 3) De titel is te lang en zou ook handig zijn als het dik gedrukt was en met grotere lettertype zodat het meer aandacht trekt

Veel naïeve scholieren zijn in de veronderstelling dat het noodzakelijk moet zijn dat ze voortreffelijke atleten zijn om lid te kunnen worden van het wedstrijdkorfbalteam. Ze realiseren zich

} KINNE
RCAAR

De vraag is nu of het effect van de feedbackinstructie is te generaliseren naar andere taken. In Tabel 4 wordt een overzicht gegeven van het aantal feedbackelementen per onderzochte dimensie dat is gegeven in meting peerfeedback 3. Hierbij is een onderscheid gemaakt tussen beide condities.

Tabel 4. Gemiddelde score (en standaarddeviatie) per dimensie per conditie ($N_{\text{leerling}} = 60$).

Dimensie	Experimenteel		Controle	
	Gemiddeld	SD	Gemiddeld	SD
Structuur	3.74	2.00	2.80	2.00
Inhoud	2.53	1.90	3.10	2.40
HO-taalgebruik	.10	.31	.17	.38
LO-taalgebruik	2.83	3.30	4.03	2.71
Verfoutering	.57	.73	.97	1.63
Totaalaantal opmerkingen	11.05	6.20	10.28	5.74

Uit Tabel 4 blijkt dat de leerlingen uit de experimentele klas gemiddeld relatief meer feedback over structuur en inhoud gaven dan over taalgebruik, wat overeenkomt met de resultaten uit meting peerfeedback 2. Daarnaast maakten de leerlingen uit de experimentele klas gemiddeld nóg meer opmerkingen dan in meting peerfeedback 2 én verfouterden ze gemiddeld de helft minder dan de leerlingen uit de controleklas. Desalniettemin blijkt uit Tabel 4 ook dat de standaarddeviaties in beide onderzoeksklassen hoog zijn, wat betekent dat de verschillen tussen de leerlingen groot zijn. Het verschil tussen beide condities is dan ook alleen met betrekking tot feedback over structuur significant ($t(58) = 1.82$; $p = .04$, eenzijdig). Voor de vijf andere dimensies kan geen verschil tussen beide condities worden aangetoond ($t(58) \leq 1.54$; $p \geq 0.64$, eenzijdig).

Er is echter wel een duidelijk verschil in feedbackkwaliteit op te merken. Figuur 4 toont de gemiddelde kwaliteit van de feedback uit meting peerfeedback 3 van de leerlingen uit de experimentele klas, inclusief het verslag van het feedbackgesprek. In Figuur 4 is te zien dat de feedback concreet is en dat de feedbackkwaliteit wordt verhoogd door het gesprek achteraf. In het gesprek hebben de leerlingen de feedback namelijk samengevat (zoals *teveel details* en *hoofdletters*) én er worden revisieaanwijzingen gegeven (zoals de onderverdeling in concrete tussenkoppen). Figuur 5 toont de gemiddelde feedbackkwaliteit van de leerlingen uit de controleklas. Deze is lager ten opzichte van de feedback van de leerlingen uit de experimentele klas, want de feedback blijft steken op algemene opmerkingen over de layout en feedback over LO-taalgebruik.

3.3 Effect van peerfeedback op revisie

Allereerst kan gerapporteerd worden dat er een sprake is van een sterke correlatie tussen de scores van de beoordelaars op tekstversie 1 en op tekstversie 2 ($r = .95$; $p < .01$). Het was dus zinvol om een gemiddelde score te berekenen tussen de beoordelaars.

In Tabel 5 wordt een overzicht gegeven van de gemiddelde score voor de leesautobiografie. Hierbij is een onderscheid gemaakt tussen beide condities en beide meetmomenten.

Tabel 5. Gemiddelde score (en standaarddeviatie) per meetmoment per conditie ($N_{\text{leerling}} = 59$).

Conditie	Tekstversie 1		Tekstversie 2	
	Gemiddeld	SD	Gemiddeld	SD
Experimenteel	5.4	.76	5.8	.67
Controle	5.3	.93	5.5	.94

Uit Tabel 5 blijkt dat de leerlingen uit de experimentele klas meer vooruit zijn gegaan dan de leerlingen uit de controleklas. Het interactie-effect tussen meetmoment en conditie is significant ($F(1, 57) = 4.71$; $p = .03$). In de experimentele conditie is de kwaliteit van de tweede tekstversie significant hoger dan in de controleconditie. Helaas hebben niet alle leerlingen een duidelijk gereviseerde tekst ingeleverd. Dit heeft een duidelijk effect op de tweede versie ($F(1, 55) = 23.63$; $p < .01$); de tekst van de leerlingen die niet of nauwelijks hebben gereviseerd, is duidelijk van mindere kwaliteit dan de tekst van de leerlingen die wel aandacht aan hun revisie hebben besteed.

Figuur 4. Voorbeeld van feedback op leesautobiografie (experimentele klas)

DE TEST	Joelle Charbonneau
WAKERS VAN DE TIJD	Damian Dibben

Dit zijn zeven boeken die ik in de afgelopen twee jaar heb gelezen. Deze boeken heb ik voor school en thuis gelezen. Het boek Turis heb ik bijvoorbeeld voor school moeten lezen. De rest van de boeken heb ik voor mezelf gelezen.

Het leukste boek uit dit rijtje vind ik De derde macht, van Johan Klein Haneveld. Ik vind dit het leukste boek, omdat het vol spanning zat en het verhaal is goed geschreven. Het boek zat vol actie en er was ook een grote plot twist. Daardoor bleef je vol spanning lezen en werd

Met echt nodig, verwerkt in de rest van de tijd

Ik vind dat literatuur een groot begrip is, want ik vind dat literatuur alles is wat je kan lezen in de vorm van een verhaaltje. Ik vind lezen van literatuur heel leuk, want ik hou van het lezen van boeken. Ik heb liever geen oude verhalen, want die hebben vaak een moeilijke zinsvolgorde. Maar boeken zoals Young Adults vind ik wel leuk.

Er zijn veel verschillen in boeken die ik heb gelezen. Die boeken waren wel allemaal verhaaltjes, maar sommige waren heel kinderlijk en makkelijk, terwijl ander boeken heel moeilijk waren. Vroeger las ik natuurlijk kinderboeken zoals De glitterclub. die boeken vond ik toen heel leuk. Nu lees ik liever Young Adults en volwassen boeken.

Als ik boeken lees, hoop ik altijd dat er spannende dingen gebeuren in het verhaal. Als er veel actie en spanning in het boek zit ben ik meestal heel erg geboeid naar het verhaal. Maar ik hoop altijd wel een beetje dat de personen op mij lijken. Als dat niet het geval is, ga ik helemaal fantaseren dat ik die hoofdpersoon zou zijn. **1**

*- Maak gebruik van kopjes voor verduidelijking.
1.- Mooie en leuke tekst, gebruik van details over jou tijdens lezen.
2.- iets duidelijker → veel tekst voor een klein beetje informatie wat korter kan.*

Dingen die goed zijn
Inzicht op wat ik lees, hoe ik het beleef
spelling
lopende tekst

Dingen die beter kunnen
1e deel is niet nodig
Te veel details → veel dubbelop
Hoofdletters
zelfde st
onderverdeling → voorlezen, basisschool, thuis, onderbouw
iets korter
TYPE, verwachting.

Figuur 5. Voorbeeld van feedback op leesautobiografie (controleklas)

Vooraf

Boeken misschien overzichtelijk onder elkaar?

De boeken die ik de afgelopen twee jaar o.a. heb gelezen zijn: the kite runner, Turis, Wees onzichtbaar, Isabella, Kendine iyi bak en Gece sesleri. Het leukste boek dat ik de afgelopen 2 jaar heb gelezen is Turis van Özcan Akyol. Dit moest in opdracht van school, na het lezen ben ik erachter gekomen dat romans heel leuk en interessant kunnen zijn om te lezen. Het boek gaat over een gezin met als hoofdpersoon een jongentje die streeft naar de scheiding van zijn ouders. Het minst leuke boek vond ik Gece sesleri van Ayse Kulin. Dit is een heel langdradig verhaal dat ook gaat over het leven van een gezin met dramatische verhalen aan verbonden. Doordat deze verhalen heel erg langdradig worden verteld, vind ik dit het minst leuke boek. Wanneer ik een boek lees kan ik me er erg aan irriteren dat de gebeurtenissen in het verhaal erg langdradig worden verteld met teveel details. Dit belemmert mij erg bij het lezen en krijg ik al snel de neiging om te stoppen met het boek.

4. Conclusie en discussie

Dit onderzoek toont aan dat leerlingen in slechts drie lessen geleerd kan worden om significant betere (peer)feedback te geven, verwoorden en verwerken in een nieuwe tekstversie. Na de instructie gaven de leerlingen gemiddeld meer feedback op hogerordeniveau, letten ze relatief meer op tekstaspecten van hogerordeniveau en blijken ze beter in staat om hun feedback concreet te formuleren. Er zijn daarnaast aanwijzingen dat het positieve effect van de feedbackinstructie is te generaliseren naar andere taken. Ook toont dit onderzoek aan dat de tekstkwaliteit van de leerlingen uit de experimentele klas significant verbetert na het reviseren op basis van peerfeedback in vergelijking met de leerlingen uit de controleklas. Dit is een direct gevolg van de verbeterde feedbackkwaliteit na de feedbackinstructie.

Dit onderzoek is echter uitgevoerd op slechts één school in twee klassen havo 4. Daarnaast is de schrijfvaardigheid met slechts één tekst gemeten. Daarmee is het niet evident dat de gerapporteerde effecten ook gelden voor andere scholen. Vervolgonderzoek met meer leerlingen, meer en/of andere taken en leeftijden moet uitwijzen in hoeverre de gerapporteerde resultaten generaliseerbaar zijn.

Verder vraagt de onderzoeksprocedure om een aanbeveling. De kwaliteit van de ontvangen peerfeedback bleek namelijk van grote invloed te zijn op hoe goed en hoeveel leerlingen hun tekst reviseerden. Om te zorgen dat leerlingen bij een vervolgprocedure minder afhankelijk zijn van één enkele peerfeedbackgever wordt aangeraden om meerdere peerfeedbackronden te organiseren waarbij verschillende peers de gehele tekst of delen van de tekst van feedback voorzien. Deze procedure wordt ook gehanteerd in de schrijfmethode *Booster* (Elving en Van den Bergh, 2018).

Alles overziend is het docenten aan te raden om peerfeedback als basis voor revisie te gebruiken in het schrijfvaardigheidsonderwijs, op voorwaarde dat de leerlingen vooraf worden voorzien van een gedegen feedbackinstructie. Van den Berg (2003) verwacht tevens dat leerlingen op lange termijn de beoordelingscriteria ook op hun eigen teksten gaan toepassen. Dit is echter nog niet onderzocht. Er moet dus vervolgonderzoek gedaan worden naar het langetermijneffect van peerfeedback op schrijfvaardigheid.

Bibliografie

- Bogaerds-Hazenberg, S., Bouwer, R., Evers-Vermeul, J. & van den Bergh, H. (2017). Daar maak ik een punt van. Feedback en tekstrevisie op de basisschool. *Levende Talen Tijdschrift*, 18 (2), 21-30.
- Bonset, H. (2010a). Nederlands in voortgezet en hoger onderwijs: Hoe sluit dat aan? Deel 1. *Levende Talen Magazine*, 97(3), 16-20.
- Bonset, H. (2010b). Nederlands in voortgezet en hoger onderwijs: Hoe sluit dat aan? Deel 2. *Levende Talen Magazine*, 97(4), 4-8.
- Braaksma, M., Rijlaarsdam, G., van den Bergh, H. & van Hout-Wolters, B. (2007). Observerend leren en de effecten op de organisatie van schrijfprocessen. *Levende Talen Tijdschrift*, 8(4), 3-15.

- Broekkamp, H. & van den Bergh, H. (1996). Attention Strategies in revising foreign language text. In G. Rijlaarsdam (Ed.), *Theories, Models and Writing research* (pp. 170-181). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2009). Referentiekader taal en rekenen. *De referentieniveaus*. Enschede: SLO.
- Elving, K. & van den Bergh, H (2015). Gewicht in de schaal. *Levende Talen Tijdschrift*, 16 (2), 26-36
- Elving, K., & van den Bergh, H. (2017). Doen we weer Booster? Het effect van een digitale en interactieve schrijfcurcus op tekstkwaliteit in havo 4. *Pedagogische Studiën*, 94 (4), 330-347.
- Elving, K., & van den Bergh, H. (2018). We leren nu ook h oe je moet schrijven. Didactische boosts voor het schrijfonderwijs in havo 4. In Bloemert, J., de Gloppe, K., Lowie, W., Ravesloot, C., van Veen, K., & Graus, J. (Red.), *Vakdidactisch onderzoek en de onderwijspraktijk* (pp. 18-21). Utrecht: Levende Talen.
- Elving, K., Rijlaarsdam, G., & van den Bergh, H. (2018). Effectieve revisie tijdens het schrijfproces van havisten. *Levende Talen Tijdschrift*, 19(1), 14-25.
- Evers-Vermeul, J. & van den Bergh, H. (2009). Schrijf voor de lezer. Over de effecten van lezersgericht (her)schrijven op de kwaliteit van instructieve teksten. *Levende Talen Tijdschrift*, 10 (2), 14-23.
- Hattie, J. (2014). *De impact van leren zichtbaar maken* [Visible learning] (L. Coppens, vert.). Rotterdam: Bazalt Educatieve uitgevers.
- Hattie, J. (2015). *Leren zichtbaar maken* [Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning]. (F. Collignon, vert.). Rotterdam: Bazalt Educatieve uitgevers.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*, 41(10), 1106-1113.
- Hayes, J.R., Flower, L., Schriver, K.A., Stratman, J.F. & Cary, L. (1987) Cognitive processes in revision. In: Rosenberg, S. (ed.), *Advances in applied psycholinguistics* (Vol. 2: Reading, writing and language processing) (pp. 176-240). Cambridge, UK: Cambridge university press.
- Hayes, J. (2004). What triggers revision? In Rijlaarsdam, G. (Series Ed) & Allal, L., Chanquoy, L. & Largy, P. (Vol. red.), *Studies in Writing: Vol. 13. Revision. Cognitive and Instructional Processes* (pp. 9-20). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Heemskerk, K. (2012). Effecten van sturing op examenresultaten voor de kwaliteit van het taalonderwijs. Geraadpleegd via http://media.taalunieversum.org/hsnbundel/download/27/hsnbundel-27_1256.pdf.
- Hoogeveen, M., & van Gelderen, A. (2014). Effecten van leren schrijven met peer response en instructie in genrekennis. *Levende Talen Tijdschrift*, 15(2), 15-26.
- Key, C.L. (1990). Feedback in the writing process: A model and methods for implementation. *ELT Journal*, 44(4), 294-304.
- Koster, M. E., Tribushinina, E., de Jong, P.F. & van den Bergh, H. (2015). Teaching children to write: A meta-analysis of writing intervention research. *Journal of Writing Research*, 7, 249-274.

- Nederlandse Taalunie. (2015). *Schrijfonderwijs in de schijnwerpers: Naar een betere schrijfvaardigheid van Nederlandse en Vlaamse leerlingen*. Geraadpleegd via http://taalunieversum.org/sites/tuv/files/downloads/Schrijfonderwijs_in_de_schijnwerpers_Adviestekst_0.pdf.
- Pollmann, E., Prenger, J., & de Gloppe, K. D. (2012). Het beoordelen van leerlingteksten met behulp van een schaalmodel. *Levende Talen Tijdschrift*, 13(3), 15-24.
- Reichert, A.L.V. (2017). *Peerfeedback in het BOOSTER schrijfonderwijs* (Master's thesis, Universiteit Utrecht). Geraadpleegd via <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/359637>.
- Rijlaarsdam, G.C.W. (1986). *Effecten van leerlingenrespons op aspecten van stelvaardigheid*. Dissertatie, Universiteit van Amsterdam.
- Rijlaarsdam, G.C.W., Braaksma, M., Couzijn, M., Janssen, T., Kieft, M., Broekkamp, H. & van den Bergh, H. (2005). Psychology and the teaching of writing in 8000 and some words. in *British Psychological Society Monograph series II, 3 - Pedagogy - Learning for Teaching* (pp. 127-153).
- Rijlaarsdam, G.C.W., van den Bergh, H., Couzijn, M., Janssen, T., Braaksma, M., Tillema, M., van Steendam, E. & Raedts, M. (2011). Writing. In: Graham, S., Bus, A. Major, S. & Swanson, L. (red.). *Application of Educational Psychology to Learning and Teaching. APA Handbook Volume 3* (pp. 189-228). Washington, DC: American Psychological Association.
- Schoonen, R. (2005). Generalizability of writing scores: An application of structural equation modeling. *Language Testing*, 22(1), 1-30.
- Van den Berg, B.A.M. (2003). *Peer assessment in universitair onderwijs. Een onderzoek naar bruikbare ontwerpen*. Dissertatie, Universiteit Utrecht, Utrecht.
- Van den Berg, B.A.M., Admiraal, W., & Pilot, A. (2005). *Peer assessment als leermiddel. Voorbeelden uit het hoger onderwijs*. Utrecht: IVLOS.
- Van den Bergh, H. & Meuffels, B. (2000). Schrijfvaardigheden en schrijfprocessen. In: A. Braet (red.), *Taalbeheersing als communicatiewetenschap. Een overzicht van theorievorming, onderzoek en toepassingen* (pp. 122-153). Bussum: Coutinho.

Bijlage 1: feedbackopdrachten bij meting 1 en 2

Meting 1

Situatieschets

Je ontvangt een kopie van een flyer die op het prikbord van de school komt te hangen. De flyer is bedoeld om leerlingen, jou dus, te werven voor één van de korfbalteams van jouw school. De teamleden hebben gemerkt dat veel van hun klasgenoten aarzelen om aan hun sport deel te nemen, omdat ze misvattingen hebben over de hoeveelheid tijd die het kost, benodigdheden, vaardigheden, en niet weten dat korfbalteams gemengd zijn. De korfballers vinden het daarom handig om een flyer te maken met daarop de redenen waarom scholieren juist wel lid zouden moeten worden van één van hun korfbalteams. De eerste versie van de flyer is echter niet van zulke goede kwaliteit en vraagt om aanpassingen op het gebied van structuur, taalgebruik, begrijpelijkheid en genrekenmerken (doel en publiek).

Opdracht

Het is jouw taak om de flyer te lezen en de tekst van feedback te voorzien. De korfbalteamleden ontvangen de flyer met daarop jouw aanwijzingen én een apart feedbackformulier. Zorg ervoor dat je in de flyer duidelijk markeert waar volgens jou aanpassingen moeten worden gedaan op het gebied van structuur, inhoud en taalgebruik, zodat je medeleerlingen precies weten wat aangepast moet worden.

Deze opdracht voer je individueel uit.

De flyer

Noot: om bij te schrijven en verwijzen te vergemakkelijken bevat de printversie een dubbele regelafstand, regelnummers en een ruime marge aan de linker- en rechterkant van het blad.

Feiten en misvattingen over de korfbalteams van onze school

Veel naïeve scholieren zijn in de veronderstelling dat het noodzakelijk moet zijn dat ze voortreffelijke atleten zijn om lid te kunnen worden van het wedstrijdkorfbalteam. Ze realiseren zich niet dat leden van scholierensportteams geen (semi-)professionals zijn. Daarom zijn veel van de teams minder competitief zijn dan veel leerlingen verwachten. Veel van de wedstrijdteamleden hadden sowieso geen eerdere ervaring in de sport die ze tegenwoordig beoefenen en het is zelfs zo dat sommige scholieren zonder sportachtergrond een dusdanig groot talent zijn, dat ze in hun eerste semester zoveel geleerd hebben dat ze andere, ervaren sporters overtreffen.

Ik wil niet concluderen dat de enige kans die scholieren krijgen om aan sport deel te nemen, bij wedstrijdteams ligt. Rekreatieve sporten zijn niet helemaal hetzelfde als wedstrijd sporten, waarin de regels beter zijn, de uitrusting beter en de technieken van de spelers meer ontwikkelt. Toch kunnen recreatieve sporten voor veel scholieren de juiste keuze zijn, de sport kan net zo leuk zijn en zal minder tijd kosten.

Wellicht is een ander invloedrijk aspect dat scholieren weerhoudt van deelname aan het korfbalteam de angst voor tijdgebrek. Veel scholieren, die zich zorgen maken over de hoeveelheid huiswerk en die onervaren zijn in het organiseren van hun tijd, zijn van mening dat deelnemen aan sport nog meer druk geeft die ze niet nodig heeft. Het is voor hen moeilijk om in te zien dat de voordelen van sporten de geïnvesteerde tijd waard zijn. Sport beoefening vereist echter dat de scholier zijn vermogen ontwikkelt om zijn tijd in te delen. De structuur moedigt de scholier aan om zijn tijd te plannen. En deel uitmaken van een sportteam levert ook zeer fijne vriendschappen op.

Scholieren krijgen ook veel persoonlijke voordelen als ze betrokken zijn bij sport. Ze ontwikkelen uithoudingsvermogen en beginnende sporters vermijden die veel voorkomende blijvende aandoening onder eerstejaars: gewichtstoename. Sporters leren ook om te communiceren met mensen, hoe ze moeten samenwerken, stiptheid, verantwoordelijkheid, hoe te winnen en te verliezen en hoe je je tegenstanders moet behandelen. Al deze vaardigheden zijn belangrijk in de werkende wereld. Daarom zijn potentieële werkgevers onder de indruk van een kandidaat die tijdens zijn studententijd ervaring heeft opgedaan met sport.

Er is echter één opmerking die ik vaak hoor en die overtuigender is dan al deze argumenten, en dat is een opmerking die ik keer op keer hoor van sporters die pas laat in hun schoolcarrière bij ons begonnen zijn: "Ik wilde dat ik eerder was begonnen!"

Lijst van feedbackpunten bij meting 1

Met > wordt 'vervangen door' bedoeld.

Taalgebruik lagerorde (9)

- r. 6: eenmaal het werkwoord 'zijn' teveel
- r. 12: onnodige komma
- r. 13: rekreatieve > recreatieve
- r. 14: ontwikkelt > ontwikkeld
- r. 18: onnodige komma
- r. 21: sport beoefening > sportbeoefening
- r. 27-30: puntkomma's tussen de delen van de opsomming
- r. 31: potentiële > potentiële
- r. 34: onnodige komma

Taalgebruik hogerorde (5)

- r. 3: contaminatie: noodzakelijk moet zijn > noodzakelijk is / moet zijn
- r. 12-14: foutieve samentrekking > waarin de regels beter zijn, de uitrusting beter is en de technieken van de spelers meer ontwikkelt
- r. 20: foutieve verwijzing: die > wat
- r. 21: incongruentie: heeft > hebben
- r. 34-35 onnodig dubbelop: 'vaak' en 'keer op keer'

Structuur (11)

- r. 3-5: onprettig geformuleerde zin door veelvuldig gebruik van 'zijn'
- r. 7-10: ontspoorde zin
- r. 15: mist een verbindingswoord > want
- r. 17: 'ander' wegstrepen, want er is geen 'ander'
- r. 18-21: tangconstructie
- r. 24-25: deze zin hoort bij een ander deelonderwerp
- r. 34-37: ontspoorde zin
 - Er ontbreekt een inleiding
 - De opsomming van argumenten is niet logisch georganiseerd
 - Er missen verbindingswoorden tussen de argumenten
 - Alinea's kunnen beter verdeeld worden

Inhoud (15)

- r. 1: de titel is niet activerend
- r. 3: onaardige woordkeuze: naïeve scholieren
- r. 11: onduidelijk gebruik van 'ik'. De schrijver is immers onbekend.
- Taalgebruik past niet bij doelgroep qua moeilijkheid en/of toon:
 - r. 4: voortreffelijk
 - r. 10: dusdanig
 - r. 17: wellicht is een ander invloedrijk aspect
 - r. 19: het organiseren van hun tijd > plannen
 - r. 27-28: veel voorkomende blijvende aandoening: gewichtstoename
 - r. 41 potentiële
- De informatie is weinig toegespitst op korfbal en meer op sport in het algemeen
- Nadruk op 'de sport kost niet veel tijd', maar geen concretisering van hoeveel tijd de sport wél kost;
- Onpersoonlijke stijl: geen directe aanspreking van de doelgroep en afstandelijke houding tegenover eigen (leuke!) hobby.
- + veel informatie in de argumenten
- + de inhoud van de argumenten is herkenbaar voor de doelgroep
- + enthousiasmerend slot

Meting 2

Situatieschets

Je ontvangt een kopie van een flyer die op het prikbord van de school komt te hangen. De flyer is bedoeld om leerlingen, jou dus, te werven voor de plaatselijke toneelvereniging 'Amateurtoneel'. De jongere leden hebben gemerkt dat veel van hun leeftijdgenoten aarzelen om hun hobby te delen, waardoor binnen de vereniging de vergrijzing heeft toegeslagen. De leden vinden het daarom een goed idee om een flyer te maken met daarop de redenen waarom de jeugd juist wel lid zou moeten worden van een van de toneelvereniging.

Opdracht

Het is jouw taak om de flyer te lezen en de tekst van feedback te voorzien. De leden van de toneelvereniging ontvangen de flyer met daarop jouw aanwijzingen én een apart feedbackformulier. Zorg ervoor dat je in de flyer duidelijk markeert waar volgens jou aanpassingen moeten worden gedaan op het gebied van structuur, inhoud en taalgebruik, zodat je medeleerlingen precies weten wat aangepast moet worden.

Deze opdracht voer je individueel uit.

De flyer

Noot: om bij te schrijven en verwijzen te vergemakkelijken bevat de printversie een dubbele regelafstand, regelnummers en een ruime marge aan de linker- en rechterkant van het blad.

Amateurtoneel

I.v.m. de vergrijzing die ook toeslaat binnen toneelvereniging Amateurtoneel hopen we vooral dat jonge mensen op deze oproep reageren, daarom nodigen ze jongeren vanaf 15 jaar uit om zich aan te melden.

Iedereen is welkom bij de club. Toneelervaring is niet nodig. De vereniging is er om u die ervaring te laten opdoen. Bent u benieuwd hoe het er bij ons aan toe gaat? Wilt u meer over de sfeer, de repetitie of over het lidmaatschap weten, kom dan eens langs bij één van de repetities.

Bij Amateurtoneel kiezen wij altijd bewust voor een klucht, blijspel of komedie, er zijn al serieuze zaken genoeg om ons heen. Amateurtoneel stelt zich als doel het publiek een avondje lachen om hilarische taferelen, licht leedvermaak en sterke oneliners te bezorgen.

De repetitieavonden zijn altijd heel gezellig al moet er serieus getraind worden voor de uitvoeringen. Vooral de tekst kennis is zeer belangrijk. Van de acteurs wordt verwacht dat deze thuis hun tekst leren. Op de repetitieavonden wordt geoefend om 'op elkaar ingespeeld te raken', dat wil zeggen dat je samen met de tegenspeler(s) een scene doorneemt en daarbij direct leert waar iemand moet zitten of staan of iets dergelijks. Toneelspelen is 'in de huid van een ander kruipen', dat wil zeggen een karakter of typetje spelen en uitbeelden, speel je bijvoorbeeld een landloper, dan moet je er ook zo uitzien en je zo gedragen en dus onbehouden. Dat valt niet altijd mee. Voordat die persoon 'goed uit de grondverf' komt is er al heel wat uurtjes aan gependend en wordt er soms heel wat af gelachen. Heb jij de ambitie om je acteertalenten te tonen aan een groter publiek dan je ouders? Krijg jij wel eens vaker dan één keer te horen "dat je iets met je acteertalenten zou moeten doen"? Dan biedt het Amateurtoneel jou dé kans om jouw droom in vervulling te laten gaan! Het Amateurtoneel kan altijd mensen gebruiken die handig zijn met hun handen en de decorploeg willen versterken, of je hebt talent in het maken en/of bewerken van kleding en wilt dat talent laten zien in onze kledingploeg, en de prachtige schmink wordt verzorgd door onze grimeurs, maar houd jij je liever bezig met licht en geluid en je wilt daar ervaring in opdoen, ook voor jou is plek bij de club! Lang niet alle leden van Amateurtoneel staan op het toneel. Gelukkig maar, want zonder al die onzichtbare krachten achter de coulissen werd het heel lastig om een goede voorstelling neer te zetten.

Lijst van revisiepunten bij meting 2

Met > wordt 'vervangen door' bedoeld.

Taalgebruik LO (10)

- r. 3: i.v.m. > vanwege [of] afkorting uitschrijven
- r. 5: 15 > vijftien
- r. 11: serieuze > serieuze
- r. 14: mist een komma
- r. 14 > getraind > geoefend
- r. 15: tekst kennis > tekstkennis
- r. 18: scene > scène
- r. 27-32: puntkomma tussen delen opsomming [of] zin opsplitsen
- r. 32: incongruentie: staan > staat
- r. 33: werd > wordt

Taalgebruik HO (5)

- r. 4: onduidelijke verwijzing. Wie is 'ze'?
- r. 11: stelt zich als doel > heeft als doel
- r. 11-13: foutieve samentrekking: ...om hilarische taferelen, [toevoegen: met] licht leedvermaak...
- r. 16: foutieve verwijzing. Deze > ze
- r. 22: contaminatie > goed uit de verf [of] goed van de grond

Structuur (10)

- r. 3: ook > wegstrepen, want er is geen sprake van een opsomming
- r. 3-5: onprettig geformuleerde zin
- r. 7: tangconstructie
- r. 10: mist een verbindingswoord > want
- r. 19-21: ontspoorde zin
- r. 27-32: ontspoorde zin
- r. 27-34: deel van de alinea hoort bij een ander deelonderwerp
 - structuur van de tekst deugt niet
 - tussenkopjes toevoegen
 - verbindingswoorden tussen alinea's toevoegen

Inhoud (15)

- r. 1: de titel is niet activerend
- r. 18-19: vaag taalgebruik > wegstrepen
 - Taalgebruik past niet bij doelgroep qua moeilijkheid en/of toon:
- r. 3 i.v.m. > vanwege
- r. 3 i.v.m. de vergrijzing die ook toeslaat binnen...
- r. 6-9: formeel taalgebruik: u > je
- r. 10: klucht
 - r. 11: stelt zich als doel > heeft als doel
 - r. 12: hilarische taferelen, licht leedvermaak en sterke oneliners
 - r. 20: landloper
 - r. 23: gependeed
- argumenten kunnen sterker geformuleerde worden
- onduidelijk wanneer en hoe vaak er gerepeteerd wordt
- + over het geheel genomen wordt veel informatie gegeven
- + uitleg van termen
- + doel van de tekst is duidelijk

Bijlage 2: opdracht leesautobiografie

Het doel van deze opdracht is om ons een beeld te geven van jouw beginsituatie als literatuurlezer in de bovenbouw. We verwachten dat je duidelijk inzicht geeft! Hieronder staan een aantal punten die je helpen een goede leesautobiografie te maken.

1. Vooraf

Bereid je voor door je leesniveau te bepalen. Dat doe je door **opdr. 1 t/m 4 paragraaf 13.1** (p. 260-261) te maken.

Maak ook een lijst van minimaal zes boeken (titel en schrijver!) van de afgelopen twee jaar die je hebt gelezen, thuis of op school. Bespreek het leukste en het minst leuke boek: waarom vind je die boeken het leukst/het minst leuk? Wat belemmert/ bevordert bij jou het lezen? (Zie p. 262-263 opdr. 1 t/m 4)

2. Jij als lezer

Wat voor soort lezer ben jij? Welke invloed hebben mensen uit je omgeving gehad op je leesontwikkeling? Wat is je leesniveau volgens lezen voor de lijst? Het kan ook zo zijn dat je nu veel minder leest dan voorheen of andersom. Probeer dergelijke ontwikkelingen te verklaren; hoe komt dat? (Zie p. 260-261 opdr. 1 t/m 4 en p.263 opdr. 5)

3 Literatuur en plannen/verwachting

Wat is literatuur, denk je? Zijn er verschillen met boeken die je tot nu toe gelezen hebt? Wat spreekt je wel/niet aan het lezen van literatuur? Wat hoop je tegen te komen? Zie ook p.263 opdr. 6).

5. Indeling:

Je schrijft je leesautobiografie als een informatief verslag met een 'verleden-heden-toekomst'-tekststructuur. Maak er een persoonlijk document van en gebruik minimaal 400 woorden.

Denk ook aan alinea's, spelling en het formuleren van goede zinnen, dat telt ook mee. De volgende kopjes gebruik je in je verslag (volgorde mag afwijken):

1. Voorlezen
2. Basisschool
3. Thuis
4. Onderbouw
5. Type lezer
6. Plannen/ verwachtingen 4H.

Succes!

Bijlage 3: feedbackformulier

Naam feedbackgever:

Aan wie geef je feedback:

Klas:

Vorig jaar zat ik in: havo 3, havo 4, vwo 3, vwo 4, mavo 4, anders (*omcirkel wat van toepassing is*)

Ik heb dyslectie: ja / nee

Welke taal spreek je met je ouders:

Feedbackformulier

De schrijver van de tekst ontvangt zijn/haar tekst met daarop jouw aanwijzingen én dit feedbackformulier. Voor het geven van feedback moet je rekening houden met het volgende:

- Markeer/onderstreep éérst van elke alinea de kernzin en noteer in de kantlijn waar volgens jou de inleiding (I), het middenstuk (M) en het slot (S) beginnen;
- Geef feedback op structuur, taalgebruik en inhoud;
- Nummer je feedbackpunten zowel in de tekst als op het feedbackformulier, zodat je duidelijk verwijst naar een aan te passen fragment uit de tekst. Let ook op regelnummers.

Dingen die goed zijn

Dingen die beter kunnen

Bijlage 4: interventie (uitgewerkt)

Les 1: waarop geef ik feedback?

Tijd	Onderwerp	Activiteiten
5'	Opstart	<ul style="list-style-type: none"> - Doel lessenserie: leren waarop en hoe je je klasgenoot goede feedback geeft en hoe je feedback verwerkt. Dat zal ik toelichten. Een tekst wordt beter als je eerst feedback krijgt en op basis daarvan je tekst herziet. Het doel van schrijven is <i>communicatieve effectiviteit</i> en feedback is je controle. Voor een docent is (tussentijds) feedback geven tijdrovend, maar jullie kunnen het ook zelf, mits je weet waarop je feedback moet geven en hoe je dat doet: les 1 en 2. - Doel is dat je de feedback die je krijgt gaat gebruiken bij een revisie, anders heb je niets aan het commentaar. Daarom staat les 3 in het teken van 'hoe verwerk je feedback'. - Na les 3 kijken wat jullie vooruitgang is: is jullie feedback verbeterd en zijn jullie in staat om je leesautobiografie te verbeteren a.h.v. feedback van een klasgenoot.
5'	Zinsniveau: <i>Frontaal onderwijs</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Twee voorbeelden LO-taalgebruik. Makkelijk te herkennen. Geheid dat jullie dat soort fouten eruit halen. - Maar er zijn ook fouten in zinnen die moeilijker te herkennen zijn. Je voelt wel dat het fout is, maar wát is er precies fout? Twee voorbeelden HO-taalgebruik.
15'-20'	Alineaniveau: <i>In tweetallen nadenken + klassikale bespreking</i>	<ul style="list-style-type: none"> - De lln krijgen een alinea met een ontspoorde zin uitgedeeld. Ze mogen op de alinea 'schieten' waarna een verbeterde versie wordt uitgedeeld om ernaast te leggen. Klassikaal worden er vergelijkingen gemaakt. Mogelijk komen de lln met goede alternatieven. - De lln ontvangen weer een alinea. Aan hen om de kwaliteit te bepalen. Met een beetje geluk halen ze als eerste de spelfout eruit. Vervolg vraag: is dat de <i>belangrijkste</i> fout? Nee, dat is het verbindingswoord en de 'vage ik'. De lln krijgen wederom een verbeterde versie en maken klassikaal een vergelijking.
25'	Tekstniveau <i>Theorie:</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Voorspelbaarheid van tekstgenre (er was eens...) - Bekende tekstgenres en bijbehorende doelen en opbouw: uiteenzetting, betoog, beschouwing - Is het logisch om een betoog op te bouwen volgens arg. 1, arg. 2, nog iets, dat hebben we gedaan om? (nee, waarom niet?) - Waar staat de belangrijkste informatie? In kernzinnen.

	<i>In tweetallen nadenken + klassikale bespreking</i>	<p>* Wat jullie vaak doen is als jullie 'vastlopen' naar een nieuwe alinea over te stappen. Dan krijg je een gekke tekst.</p> <p>Opdracht:</p> <ul style="list-style-type: none"> - De lln ontvangen wederom een alinea. Ze hebben nu drie alinea's die in de originele tekst na elkaar gepresenteerd worden. De vraag is nu of ze goed op elkaar aansluiten. - Maak een gestructureerde tekst: zinnen mogen gescheiden worden, aan elkaar geplakt, verschoven worden en verwijderd worden. - Na 10 min. krijgen de lln de uitkomst en wordt klassikaal een vergelijking gemaakt.
5'	Recap	<ul style="list-style-type: none"> - Wat geleerd? 1 min. nadenken, dan klassikaal bespreken. <p>Onthoud: het hoogste niveau, het tekstniveau is het belangrijkste. Dan kun je het je permitteren om bijv. een taalfout te maken.</p>

Het lesmateriaal is afkomstig uit de tekst van meting peerfeedback 1.

Zinsniveau

- a) Veel scholieren die het te druk heeft.
- b) Daarom zijn potentieële werkgevers onder de indruk van een kandidaat die tijdens zijn studententijd ervaring heeft opgedaan met sport.
- c) Recreatieve sporten zijn niet helemaal hetzelfde als wedstrijdsporten, waarin de regels beter zijn, de uitrusting beter en de technieken van de spelers meer ontwikkeld.
- d) Veel naïeve scholieren zijn in de veronderstelling dat het noodzakelijk moet zijn dat ze voortreffelijke atleten zijn om lid te kunnen worden van het wedstrijdkorfbalteam.

Verbeterde versie

- a) Veel scholieren die het te druk hebben.
- b) Daarom zijn potentiële werkgevers onder de indruk van een kandidaat die tijdens zijn studententijd ervaring heeft opgedaan met sport.
- c) Recreatieve sporten zijn niet helemaal hetzelfde als wedstrijdsporten, waarin de regels beter zijn, de uitrusting beter is en de technieken van de spelers meer ontwikkeld zijn.
- d) Veel scholieren zijn in de veronderstelling dat het noodzakelijk is om heel goed te kunnen sporten om lid te kunnen zijn van het wedstrijdkorfbalteam.

Alineaniveau 1

1. Veel scholieren zijn in de veronderstelling dat het noodzakelijk is om heel goed te kunnen sporten om lid te kunnen zijn van het wedstrijdkorfbalteam. Ze realiseren zich niet dat leden van scholierensportteams geen (semi-)professionals zijn. Daarom zijn veel van de teams minder competitief dan veel leerlingen verwachten. Veel van de wedstrijdteamleden hadden sowieso geen

eerdere ervaring in de sport die ze tegenwoordig beoefenen en het is zelfs zo dat sommige scholieren zonder sportachtergrond een dusdanig groot talent zijn, dat ze in hun eerste semester zoveel geleerd hebben dat ze andere, ervaren sporters overtreffen.

Verbeterde versie

1. Veel scholieren zijn in de veronderstelling dat het noodzakelijk is om heel goed te kunnen sporten om lid te kunnen zijn van het wedstrijdkorfbalteam. Ze realiseren zich niet dat leden van scholierensportteams geen (semi-)professionals zijn. Daarom zijn veel van de teams minder competitief dan veel leerlingen verwachten. Veel van de wedstrijdteamleden hadden sowieso geen eerdere ervaring in de sport die ze tegenwoordig beoefenen. Het is zelfs zo dat sommige scholieren zonder sportachtergrond een dusdanig groot talent zijn, dat ze binnen een halfjaar zoveel geleerd hebben dat ze andere, ervaren sporters overtreffen.

Alineaniveau 2

2. Ik wil niet concluderen dat de enige kans die scholieren krijgen om aan sport deel te nemen, bij wedstrijdteams ligt. Recreatieve sporten zijn niet helemaal hetzelfde als wedstrijdporten, waarin de regels beter zijn, de uitrusting beter is en de technieken van de spelers meer ontwikkeld zijn. Toch kunnen recreatieve sporten voor veel scholieren de juiste keuze zijn, de sport kan net zo leuk zijn en zal minder tijd kosten.

Verbeterde versie

2. Dat wil niet zeggen dat de enige kans die scholieren krijgen om aan sport deel te nemen bij wedstrijdteams ligt. Recreatieve sporten zijn niet helemaal hetzelfde als wedstrijdporten, waarin de regels beter zijn, de uitrusting beter is en de technieken van de spelers meer ontwikkeld zijn. Toch kunnen recreatieve sporten voor veel scholieren de juiste keuze zijn, want de sport kan net zo leuk zijn en zal minder tijd kosten.

Tekstniveau

1. Veel scholieren zijn in de veronderstelling dat het noodzakelijk is om heel goed te kunnen sporten om lid te kunnen zijn van het wedstrijdkorfbalteam. Ze realiseren zich niet dat leden van scholierensportteams geen (semi-)professionals zijn. Daarom zijn veel van de teams minder competitief dan veel leerlingen verwachten. Veel van de wedstrijdteamleden hadden sowieso geen eerdere ervaring in de sport die ze tegenwoordig beoefenen. Het is zelfs zo dat sommige scholieren zonder sportachtergrond een dusdanig groot talent zijn, dat ze binnen een halfjaar zoveel geleerd hebben dat ze andere, ervaren sporters overtreffen.

2. Dat wil niet zeggen dat de enige kans die scholieren krijgen om aan sport deel te nemen bij wedstrijdteams ligt. Recreatieve sporten zijn niet helemaal hetzelfde als wedstrijdporten, waarin de regels beter zijn, de uitrusting beter is en de technieken van de spelers meer ontwikkeld zijn. Toch kunnen recreatieve sporten voor veel scholieren de juiste keuze zijn, want de sport kan net zo leuk zijn en zal minder tijd kosten.

3. Wellicht is een ander invloedrijk aspect dat scholieren weerhoudt van deelname aan het korfbalteam de angst voor tijdgebrek. Veel scholieren, die zich zorgen maken over de hoeveelheid huiswerk en die onervaren zijn in plannen zijn van mening dat deelnemen aan sport nog meer druk geeft wat ze niet nodig hebben. Het is voor hen moeilijk om in te zien dat de voordelen van sporten de geïnvesteerde tijd waard zijn. Sport beoefening vereist echter dat de scholier zijn vermogen ontwikkelt om zijn tijd in te delen. De structuur moedigt de scholier aan om zijn tijd te plannen. En deel uitmaken van een sportteam levert ook zeer fijne vriendschappen op.

Verbeterde versie

1. Veel scholieren zijn in de veronderstelling dat het noodzakelijk is om heel goed te kunnen sporten om lid te kunnen zijn van het wedstrijdkorfbalteam. Ze realiseren zich niet dat leden van scholierensportteams geen (semi-)professionals zijn. Daarom zijn veel van de teams minder competitief dan veel leerlingen verwachten. Veel van de wedstrijdteamleden hadden sowieso geen eerdere ervaring in de sport die ze tegenwoordig beoefenen. Het is zelfs zo dat sommige scholieren zonder sportachtergrond een dusdanig groot talent zijn, dat ze binnen een halfjaar zoveel geleerd hebben dat ze andere, ervaren sporters overtreffen. (geplakte alinea) Dat wil overigens niet zeggen dat de enige kans die scholieren krijgen om aan sport deel te nemen bij wedstrijdteams ligt. Recreatieve sporten zijn niet helemaal hetzelfde als wedstrijdsporten, waarin de regels beter zijn, de uitrusting beter is en de technieken van de spelers meer ontwikkeld zijn. Toch kunnen recreatieve sporten voor veel scholieren de juiste keuze zijn, want de sport kan net zo leuk zijn en zal minder tijd kosten. (geplakte zin, maar weglaten voor in andere alinea is ook een optie) Deelnemen aan een sport levert sowieso fijne vriendschappen op.

2. Wellicht is een ander invloedrijk aspect dat scholieren weerhoudt van deelname aan sportactiviteiten de angst voor tijdgebrek. Veel scholieren, die zich zorgen maken over de hoeveelheid huiswerk en die onervaren zijn in plannen zijn van mening dat deelnemen aan sport nog meer druk geeft wat ze niet nodig hebben. Het is voor hen moeilijk om in te zien dat de voordelen van sporten de geïnvesteerde tijd waard zijn. Sportbeoefening vereist echter dat de scholier zijn vermogen ontwikkelt om zijn tijd in te delen. De structuur moedigt de scholier aan om zijn tijd te plannen.

Les 2: Hoe maak je verbeteringen kenbaar aan de schrijver?

Tijd	Onderwerp	Activiteiten
5'	Terug- en vooruitblik	<ul style="list-style-type: none"> - Opstart en terugblik vorige les: doel van schrijven, doel van feedback, waar zitten fouten en welke fouten zijn het belangrijkste? - We weten nu welk type fouten we moeten kunnen herkennen. Nu is de vraag: hoe maak je dat kenbaar aan je klasgenoten?
5'	Subtaken: doelgericht en publiekgericht <i>Frontaal onderwijs</i>	<p>Bepalen of de communicatie effectief was: doelgericht en publiekgericht.</p> <ul style="list-style-type: none"> * Structuur * Inhoud <ul style="list-style-type: none"> - Voldoende informatie voor lezer: wat <i>jij</i> weet is niet altijd gelijk aan wat <i>de lezer</i> weet. Illustratie: vraag lIn naar hobby, laat andere lIn daar een vraag over stellen. Dat is bijv. informatie dat in een tekst moet. - Goede aanspreektoon schrijver-lezer (denk nog eens terug aan de <i>naïeve scholieren</i> en hoe jij je voelt als iemand jou met <i>u</i> aanspreekt) * Taalgebruik
15'	Feedback geven en ontvangen <i>Modellen</i>	<p>Filmpje van leeftijdgenoten die een feedbackgesprek voeren.</p> <p>Nagesprek: wat vind je ervan? Hopelijke reactie:</p> <ul style="list-style-type: none"> * lIn gingen de diepte in (structuur, inhoud, taalgebruik). * Ze gaven niet alleen opmerkingen, maar ook verbetertips. * Linkermeisje pakte feedback minder positief op (persoonsgerichte vs. tekstgerichte feedback). <i>Zij gaat het niet gebruiken. Dat is haar goed recht, maar het is wel dom.</i> * De toon die de muziek maakt
5'	Feedbackformulier <i>Observerend leren</i>	<p>Spreek uitgedeeld feedbackformulier door. Voorbeeld van ingevuld formulier naast tekst. De tekst is dezelfde uit les 1 (scheelt leestijd). Je ziet dat duidelijk is aangegeven wat de aandachtspunten van de schrijver zijn. Welke aandachtspunten zien de lIn nog meer?</p>
15' + 10'	Feedbackopdracht <i>Kleine groepjes (3-4 lIn)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Eén leesautobiografie (niet van een lIn uit de klas). De tekst is goed, maar niet perfect. Geef feedback a.h.v. het feedbackformulier. - Klassikale nabespreking. Laat elk groepje iets noemen, zonder herhaling. Samenvatten van alle tips. Benadruk: handig bij veel tips.
5'	Recap	<ul style="list-style-type: none"> - Wat geleerd? 1 min. nadenken, dan klassikaal bespreken.

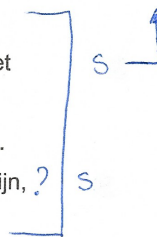
Voorbeeld feedbackformulier

t = taalgebruik, s = structuur, i = inhoud

① Veel scholieren zijn in de veronderstelling dat het noodzakelijk is om heel goed te kunnen sporten om lid te kunnen zijn van het wedstrijdkorfbalteam. Ze realiseren zich niet dat leden van scholierensportteams geen (semi-)professionals zijn. Daarom zijn veel van de teams minder competitief dan veel leerlingen verwachten. Veel van de wedstrijdteamleden hadden sowieso geen eerdere ervaring in de sport die ze tegenwoordig beoefenen, en het is zelfs zo dat sommige scholieren zonder sportachtergrond een dusdanig groot talent zijn, dat ze in hun eerste semester zoveel geleerd hebben dat ze andere, ervaren sporters overtreffen.

② Ik wil niet concluderen dat de enige kans die scholieren krijgen om aan sport deel te nemen bij wedstrijdteams ligt. Rekreatieve sporten zijn niet helemaal hetzelfde als wedstrijd sporten, waarin de regels beter zijn, de uitrusting beter is en de technieken van de spelers meer ontwikkeld zijn. Toch kunnen recreatieve sporten voor veel scholieren de juiste keuze zijn, de sport kan net zo leuk zijn en zal minder tijd kosten.

③ Wellicht is een ander invloedrijk aspect dat scholieren weerhoudt van deelname aan het korfbalteam de angst voor tijdgebrek. Veel scholieren, die zich zorgen maken over de hoeveelheid huiswerk en die onervaren zijn in plannen zijn van mening dat deelnemen aan sport nog meer druk geeft wat ze niet nodig hebben. Het is voor hen moeilijk om in te zien dat de voordelen van sporten de geïnvesteerde tijd waard zijn. Sport beoefening vereist echter dat de scholier zijn vermogen ontwikkelt om zijn tijd in te delen. De structuur moedigt de scholier aan om zijn tijd te plannen. En deel uitmaken van een sportteam levert ook zeer fijne vriendschappen op.



Wat ging goed?

- + Kernzinnen aan het begin van een alinea
- + veel informatie

Wat kan beter?

- r.9: moeilijk woord > half jaar
- r.8: dusdanig > zo'n
- r.5-10: te lange zin
- * r.11:
- r.12: k = c, onnodige komma
- * r.15-16 =
- s: alinea 2 hoort bij alinea 1
- r.17: 'ander' sluit aan op alinea 1 en niet op alinea 2 (zie vorige opm.)
- * s:

Leesautobiografie

Mijn liefde voor letters

Inleiding

In dit document leest u mijn leesautobiografie. Deze bestaat uit vier alinea's die gaan over mijn leesleven. Ik vertel in deze alinea's over de boeken die ik heb gelezen. Ik vertel dus hoe leuk ik het vond om te lezen. Vandaar ook de titel: mijn liefde voor letters.

Toen ik jong was

Voordat ik zelf kan lezen, vond ik het erg leuk om voorgelezen te worden. Ik en mijn zus werden vaak voorgelezen door mijn moeder. We gingen dan op mijn kamer zitten, ik en Judith [wie is dat?] op mijn bed en mijn moeder in een grote rieten stoel. Mijn moeder las dan voor uit een boek met veel plaatjes zoals: rupsje nooitgenoeg, Dikkie Dik, Puk van de Pettenflat of De mooiste vis van de zee. De mooiste vis van de zee was mijn favoriete boek. Ook werd ik op school voorgelezen door juf Inneke. Als mijn juf ging voorlezen gingen alle kinderen in mijn klas in een hele grote kring zitten. Mijn juf las dan een verhaaltje van Jip en Janneke voor. Iedereen was op dat moment stil en iedereen vond het heel gezellig. In groep drie leerde ik zelf lezen en naarmate ik ouder werd, las ik vaak de boekenserie: Dolfje Weerwolfje [van?]. Deze boeken vond ik erg leuk, omdat ze spannend waren maar niet eng. Ik las deze boeken na school of voordat ik ging slapen. Ik las ze vaak alleen in mijn slaapkamer. Ik vond het namelijk fijner om me af te zonderen, zodat ik me helemaal kon focussen op het boek. Toen ik in groep 5 kwam ging ik op voetbal, en daarom ging ik me meer interesseren in sportboeken. Ik ging het lezen in groep zeven minder leuk vinden daardoor, besteedde ik minder tijd aan het lezen van boeken in de bovenbouw van de basisschool. Maar ik las nog wel degelijk, maar dat waren vooral stripboeken zoals: Asterix en Obelix en Donald Duck. Er was wel één boekenserie die ik erg leuk vond om te lezen, dit was de boekenserie Geronimo Stilton. Deze boeken las ik vaak in de vakantie. Ik vond het op vakantie heerlijk om te lezen want, we gingen in de laatste jaren van mijn basisschool naar Griekenland, en daar was het lekker warm. Ik vond het heerlijk om bij het zwembad op een bedje in de zon te lezen en, als het te warm werd dan nam ik een lekkere duik in het zwembad. Daarom las ik op vakantie drie tot vier boeken in twee a drie weken.

De onderbouw van de middelbare school

Toen ik naar de middelbare school ging, vond ik lezen nog steeds heel leuk. Maar ik las nog steeds alleen in de vakantie. Ik ging wel moeilijker boeken lezen op de middelbare school de grijze jager [van?] is er daar een van. Deze boekenserie vond ik fantastisch. Ik vond die verhaallijn geweldig en het boek was heel spannend. Daarom gingen bijna al mijn boekverslagen over de grijze jager. Ik vond het genre spannende boeken geweldig want ik vond de boeken: boy7 [van?] en lboy [van?] geweldig. In deze boeken weet je niet wat er te wachten staat. En daarom bleef ik doorgaan met lezen omdat ik wilde weten wat er zou gebeuren. [nieuwe alinea?] Een ander boek wat ik heel leuk vond om te lezen was het boek: de honderdjarige man die uit het raam klom en verdween [van?]. Dit boek ging ik vooral lezen door mijn vader. Hij had dit boek namelijk meegenomen op vakantie. En als we dan weer lagen te lezen bij het zwembad hoorde ik hem heel vaak hard lachen. Ik wilde weten waarom dit

gebeurde en dus ben ik het boek zelf gaan lezen. Ik vond het boek geweldig het was geweldig geschreven en het boek had heel veel humor. Ook werd er veel geschreven over geschiedenis, dit vond ik erg interessant dus bij dit boek kon ik ook niet stoppen met lezen. Daarom is dit het leukste boek dat ik ooit heb gelezen.

Literatuur

Voor mijn leeslijst heb ik niet de 'door iedereen gelezen' klassiekers gekozen, zoals *Het gouden ei* van Tim Krabbé en *De aanslag* van Harry Mulisch. Die boeken leken me niet leuk en ik zie het als nadeel dat de docenten precies weten waar de werken over gaan. Zo heb ik de prachtige werken van Arthur Japin ontdekt. Ik heb met mijn docenten weleens discussie heb gevoerd over D-boeken, of Young Adultboeken. Ik vind dat ik deze boeken prima kan lezen in havo 4, ook voor mijn lijst, omdat ze voldoende meerduidigheid bevatten. De onderwerpen uit de boeken zijn interessant voor mijn leeftijdscategorie, maar qua niveau zijn ze literair, omdat ze informatieachterstanden en open plekken bevatten. Allemaal willen we de hemel van Els Beerten draait bijvoorbeeld om de vraag wat 'goed' en wat 'slecht' in tijden van oorlog betekent; het antwoord is niet zo zwart-wit als vaak voorgespiegeld wordt. In de toekomst wil ik dit type boeken blijven lezen: fictie met een realistisch tintje.

Nawoord

Mijn leesontwikkeling heeft zich erg veranderd naarmate ik ouder werd. Zo vond ik toen ik in de kleuterklas zat boeken met weinig tekst en hele grote plaatjes heel leuk. In mijn basisschooltijd vond ik boeken met plaatjes steeds minder leuk maar ik een boek zonder plaatjes ook niet leuk. In mijn basisschool tijd vond ik echt kinderboeken heel leuk. Maar toen ik naar de middelbare school ging begon ik spannende boeken met weinig plaatjes leuker te vinden. Mijn leesvoorkeur is in mijn leven dus erg veranderd. De hoeveelheid die ik las was in de onderbouw van de basisschool heel hoog maar, de interesse voor boeken ging elk jaar iets omlaag. Op dit moment lees ik eigenlijk alleen nog maar boeken in de vakantie omdat ik er dan tijd voor heb. Maar ik het nog steeds erg plezier in het lezen van een boek, dus ik heb nog steeds liefde voor letters.

Mogelijke feedback

- + S: *verhaal met een kop en een staart*
- + S: *aanwezigheid van tussenkopjes is goed*
- S: *tekst onder kopjes in meer alinea's verdelen*
- S: *kopjes 'inleiding' en 'nawoord' weghalen*
- + I: *schrijver toont zich kritischer onder het kopje literatuur*
- +/- I: *pakt het nawoord de hoofdpunten? Misschien kan dit ingekort worden.*
- I: *onnodige 'dus' in de inleiding*
- I: *inhoud erg beschrijvend en weinig diepgaand.*
- I: *jongste jaren beknopter zodat meer ruimte overblijft voor 'literatuur' en 'verwachtingen'*
- I: *geen argument waarom spannende boeken geweldig zijn*
- I: *vertelt veel over vakantie, maar is dat relevant?*
- I: *namen van auteurs toevoegen.*
- T: *veel taalfouten en een paar kromme zinnen.*
- T: *een paar vage verwijzingen*

Les 3: hoe verwerk ik feedback?

Tijd	Onderwerp	Activiteiten
5'	Terug- en vooruitblik	* Feedback is gericht op de tekst en niet op de persoon. * Feedback geven op: inhoud, structuur en taalgebruik. Stap voor stap. We gaan nu kijken in hoeverre jullie hierin vooruit zijn gegaan. Let op: een slecht <i>cijfer</i> wordt veroorzaakt door de kwaliteit van de feedback, maar de werkvorm is uiteindelijk bedoeld om elkaar te <i>helpen</i> .
25'	Meting peerfeedback 2	LIn ontvangen de taak en het feedbackformulier. Individueel aan de slag.
25'	Modellen: hoe gebruik je feedback als je een tekst herschrijft.	Vervolg van de les: verwerken van feedback vorige les. De leesautobiografie uit vorige les wordt gebruikt (scheelt leestijd). - 10' docentmodellen (recap vorige les + lIn pakken tips erbij) - 10' zelf verder herschrijven (hoeft niet af) - 5' resultaat vergelijken met wat docent geschreven heeft. Klassikaal nabespreken.
5'	Recap	- Wat geleerd? 1 min. nadenken, dan klassikaal bespreken.

Mogelijke revisie van de leesautobiografie

Mijn liefde voor letters

In dit document leest u mijn leesautobiografie. Deze bestaat uit vier alinea's die gaan over mijn leesleven. Ik vertel in deze alinea's over de boeken die ik heb gelezen en hoe leuk ik het vond om te lezen. Vandaar ook de titel: mijn liefde voor letters.

Toen ik jong was

Voordat ik zelf kan lezen, vond ik het erg leuk om voorgelezen te worden. Mijn zus Judith en ik werden vaak voorgelezen door mijn moeder uit een boek met veel plaatjes zoals: Rupsje nooitgenoeg, Dikkie Dik, Pluk van de Pettenflat of De mooiste vis van de zee. De mooiste vis van de zee was mijn favoriete boek. In groep drie leerde ik zelf lezen en naarmate ik ouder werd, las ik vaak de boekenserie: Dolfje Weerwolfje van Paul van Loon. Deze boeken vond ik erg leuk, omdat ze spannend waren, maar niet eng. Toen ik in groep 5 kwam ging ik op voetbal, en daarom ging ik me meer interesseren in sportboeken.

In groep zeven ging ik het lezen minder leuk vinden. Ik las vooral stripboeken, zoals Asterix en Obelix en Donald Duck. Er was wel één boekenserie die ik erg leuk vond om te lezen, namelijk Geronimo

Stilton. Deze boeken las ik vaak in de vakantie. Ik vind het op vakantie heerlijk om te lezen bij het zwembad. Daarom las ik op vakantie drie tot vier boeken in twee a drie weken.

Mijn middelbareschooltijd

Toen ik naar de middelbare school ging, vond ik lezen nog steeds heel leuk. Maar ik las nog steeds alleen in de vakantie. Ik ging wel moeilijker boeken lezen op de middelbare school, De grijze jager van John Flanagan is er daar een van. Deze boekenserie vond ik fantastisch. Ik vond die verhaallijn geweldig en het boek was heel spannend. Daarom gingen bijna al mijn boekverslagen over De grijze jager. Ik vond het genre spannende boeken geweldig en ik vind de boeken: Boy7 van Mirjam Mous en Iboy van Kevin Brooks geweldig. In deze boeken weet je niet wat er te wachten staat en daarom bleef ik doorgaan met lezen, omdat ik wilde weten wat er zou gebeuren.

Een ander boek wat ik heel leuk vond om te lezen was het boek: De honderd jarige man die uit het raam klom en verdween van Jonas Jonassen. Dit boek ging ik vooral lezen door mijn vader, want ik hoorde hem heel vaak hard lachen om het boek en ik wilde weten waarom dit gebeurde. Ik vond het boek geweldig. Het was geweldig geschreven en het boek had heel veel humor. Ook werd er veel geschreven over geschiedenis en dit vind ik erg interessant. Daarom is dit het leukste boek dat ik ooit heb gelezen.

Literatuur

Voor mijn leeslijst heb ik niet de 'door iedereen gelezen' klassiekers gekozen, zoals *Het gouden ei* van Tim Krabbé en *De aanslag* van Harry Mulisch. Die boeken leken me niet leuk en ik zie het als nadeel dat de docenten precies weten waar de werken over gaan. Zo heb ik de prachtige werken van Arthur Japin ontdekt. Ik heb met mijn docenten weleens discussie heb gevoerd over D-boeken, of Young Adultboeken. Ik vind dat ik deze boeken prima kan lezen in havo 4, ook voor mijn lijst, omdat ze voldoende meerduidigheid bevatten [\[toelichting van leerlingen\]](#). De onderwerpen uit de boeken zijn interessant voor mijn leeftijdscategorie, maar qua niveau zijn de boeken wel literair, omdat ze informatieachterstanden en open plekken bevatten. Allemaal willen we de hemel van Els Beerten draait bijvoorbeeld om de vraag wat 'goed' en wat 'slecht' in tijden van oorlog betekent; het antwoord is niet zo zwart-wit als vaak voorgespiegeld wordt. [\[Toevoegen: perspectiefwissel, informatieachterstand, welke open plek?\]](#) In de toekomst wil ik dit type boeken blijven lezen: fictie met een realistisch tintje. [\[Toevoegen: wat verwacht ik van de lastiger literatuur als ik geen YA-literatuur mag lezen?\]](#)

Mijn leesontwikkeling heeft zich erg veranderd naarmate ik ouder werd. De hoeveelheid die ik las was in de onderbouw van de basisschool heel hoog, maar de interesse voor boeken ging elk jaar iets omlaag. Op dit moment lees ik eigenlijk alleen nog maar boeken in de vakantie, omdat ik er dan tijd voor heb. Maar ik heb nog steeds erg plezier in het lezen van een boek, dus ik heb nog steeds liefde voor letters. [\[Toevoegen: toekomstbeeld\]](#)