

Praktische opdrachten bij Grieks en Latijn

*Richtlijnen en keuzemogelijkheden ten aanzien van doelen,
opdrachten, begeleiding, en beoordeling*

M. van der Schaaf, M. Goris, en K. Stokking

Dit onderzoek is grotendeels gefinancierd uit het budget dat het ministerie van OC&W jaarlijks beschikbaar stelt aan de LPC ten behoeve van het Kortlopend Onderwijsonderzoek, dat wordt uitgevoerd op verzoek van het onderwijsveld. Dit onderzoek heeft projectnummer 98.1.2.III.

Hiernaast is een bijdrage geleverd door VCN, ISOR en SLO.

Inhoud

Woord vooraf

1	Inleiding en leeswijzer	1
1.1	Inleiding	1
1.2	Leeswijzer	2
2	Doelen van praktische opdrachten, en vaardigheden van leerlingen waarop een beroep wordt gedaan bij het uitvoeren van praktische opdrachten	5
2.1	Inleiding	5
2.2	Doelen van praktische opdrachten	5
2.3	Vaardigheden van leerlingen waarop een beroep wordt gedaan bij het doen van onderzoek	10
2.4	Deelvaardigheden bij het doen van onderzoek	11
3	Kiezen, aanpassen, of zelf maken van praktische opdrachten	25
3.1	Inleiding	25
3.2	Invullingen van praktische opdrachten oefening of beoordeling? schrijfofdracht of onderzoeksofdracht? talige bronnen en beeldende bronnen? authentieke tekst en moderne tekst?	25
3.3	Varianten van praktische opdrachten	30
3.4	Kiezen, aanpassen, en maken van praktische opdrachten kiezen van praktische opdrachten aanpassen van praktische opdrachten zelf maken van praktische opdrachten	34
3.5	Praktische opdrachten bij de Klassieke Talen en KCV	44

4	Instrueren en begeleiden van praktische opdrachten met het oog op leren zelfstandig leren	45
4.1	Inleiding	45
4.2	Begeleiding door de docent	46
4.3	Mate van sturing bij deelvaardigheden	51
4.4	Leerlijn	54
5	Beoordelen van praktische opdrachten	57
5.1	Inleiding	57
5.2	Beoordelen van en beoordelingscriteria bij het product, de presentatie en het proces	58
5.3	Het verminderen van de werkdruk bij beoordelen	64
5.4	Aantal opdrachten	68
5.5	Criteria voor de kwaliteit van beoordelingen	69
5.6	Knelpunten en remedies bij beoordelen	73
	afname van de opdracht	
	beoordeling van de opdracht	
	samenvatting van knelpunten en remedies	
6	Samenwerking in de school	83
6.1	Inleiding	83
6.2	Samenwerking in de vaksectie	83
6.3	Samenwerking tussen secties van verwante vakken	84
7	Onderzoek	87
7.1	Inleiding	87
7.2	Onderzoeksopzet en deelnemers	87
7.3	Samenvattende conclusie	89
7.4	Aanbevelingen	93
	Eindnoten	95
	Bijlagen	

Woord vooraf

In de vernieuwde Tweede Fase maken praktische opdrachten onderdeel uit van het examendossier. Door middel van praktische opdrachten beoogt men algemene en vakspecifieke vaardigheden te toetsen. Bij de Klassieke Talen kunnen praktische opdrachten de vorm aannemen van onderzoeksopdrachten en schrijfopdrachten.

In deze handreiking worden suggesties, richtlijnen en ideeën gegeven voor de omgang met praktische opdrachten bij de Klassieke Talen. Deze handreiking is vooral toegespitst op onderzoeksopdrachten. Aangesloten wordt bij de in 1999 uitgebrachte handreiking Beoordelen van onderzoekswerk van leerlingen, door Karel Stokking en Marieke van der Schaaf. Beoogd wordt docenten Klassieke Talen die lesgeven in de Tweede Fase te ondersteunen bij het geven van een invulling aan praktische opdrachten bij Grieks en Latijn.

De handreiking is ontwikkeld in de periode voordat staatssecretaris Adelmund de tijdelijke regeling heeft ingevoerd dat kan worden volstaan met de afname van één praktische opdracht. Desalniettemin kan de handreiking worden gebruikt voor de huidige situatie en in de toekomst na de drie-jarige maatregel.

De handreiking is grotendeels gefinancierd door het budget dat het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen jaarlijks beschikbaar stelt aan de Landelijke Pedagogische Centra voor de uitvoering van kortlopend onderwijsonderzoek. Hiernaast is een bijdrage geleverd door VCN (Vereniging Classici Nederland), ISOR (Instituut voor Onderwijsresearch) en SLO (Specialisten in Leerprocessen).

Kortlopend onderwijsonderzoek biedt vertegenwoordigers van de onderwijspraktijk (zoals verenigingen, scholen, instellingen) de mogelijkheid een onderzoeksvraag in te dienen. Het onderzoek is bescheiden van omvang en moet uitmonden in een praktisch overdraagbaar produkt voor scholen. Dit onderzoek is aangevraagd door VCN.

We bedanken alle deelnemers aan het onderzoek voor de tijd en moeite die ze hebben genomen om mee te werken aan het invullen van een vragenlijst. Hiernaast hebben docenten Klassieke Talen van het Melanchthon College te Rotterdam, het Dendron College te Horst, het Cals College te Nieuwegein, en het St. Stanislascollege te Delft meegewerkt aan een mondeling interview.

Utrecht, februari 2000.

Marieke van der Schaaf, Mannus Goris, en Karel Stokking.

1 Inleiding en leeswijzer

1.1 Inleiding

De examinering in het Studiehuis bestaat uit een schoolexamen en een centraal examen. Het schoolexamen kent twee soorten toetsen. Toetsen met open en gesloten vragen over teksten, en praktische opdrachten, bestaande uit schrijfopdrachten en onderzoeksopdrachten.

Met praktische opdrachten worden algemene, vakoverstijgende vaardigheden, toegepast binnen een vakgebied beoordeeld. Vaardigheden die daarbij aan bod dienen te komen zijn¹: uitvoeren van een literatuuronderzoek, beoordelen van een tekst op de waarde binnen een stellingname of gedachtegang, formuleren of beargumenteren van een standpunt, formuleren of beargumenteren van een persoonlijk esthetisch oordeel, schrijfvaardigheid, en werken met ICT.

Het maken, of kiezen, en het begeleiden en beoordelen van praktische opdrachten doen een beroep op deels nieuwe competenties van docenten. Voor de meeste docenten brengt het een verandering in de didactiek en het beoordelen met zich mee. Om docenten Grieks en Latijn hierbij te ondersteunen heeft de VCN (Vereniging Classici Nederland) bij de LPC (Landelijke Pedagogische Centra) een kortlopend onderzoek aangevraagd. Deze handreiking is het produkt van dit onderzoek. De vraagstelling van het onderzoek luidt:

Hoe kunnen docenten Grieks en Latijn verantwoord en doelmatig omgaan met het maken van praktische opdrachten, het werken met deze opdrachten, en het beoordelen van produkten en presentaties van leerlingen?

Ten behoeve van het onderzoek zijn de volgende activiteiten ondernomen:

- gesprekken met vijf deskundigen (methodenmakers, lerarenopleiders, nascholers, docenten) in zomer 1999;
- afname van een schriftelijke vragenlijst bij vierenvestig docenten Klassieke Talen in najaar 1999;
- interviews met zes classici op vier scholen in najaar 1999.

1.2 Leeswijzer

Deze handreiking is bedoeld om personen die zich bezighouden met praktische opdrachten bij de Klassieke Talen suggesties te geven om hiermee om te gaan. De tekst wordt regelmatig geconcretiseerd met voorbeelden van praktische opdrachten bij de Klassieke Talen, zoals opdrachten bij een verhaal van Livius, gedichten van Catullus, en een redevoering van Cicero.

Het omgaan met praktische opdrachten is complex. Als je naar het onderwijsleerproces kijkt, staan vier aspecten centraal: doelen, opdrachten, begeleiding, en beoordeling. De verschillende aspecten beïnvloeden elkaar. De kern van deze handreiking gaat over deze aspecten.

Een onderzoek is uitgevoerd onder docenten Klassieke Talen. Het onderzoek is gericht op verschillende zaken die in de handreiking aan bod komen. *De onderzoeksresultaten worden in cursief lettertype op verschillende plaatsen in de tekst gepresenteerd.* Hiermee krijgen lezers als het ware een spiegel voorgehouden van de stand van zaken van praktische opdrachten bij de Klassieke Talen.

Hoofdstuk twee gaat over doelen van praktische opdrachten, en vaardigheden van leerlingen waarop een beroep wordt gedaan als ze praktische opdrachten uitvoeren. Centraal staan de vragen: waartoe of met welke reden voeren leerlingen praktische opdrachten uit, en wat moeten leerlingen doen om praktische opdrachten uit te voeren? Het hoofdstuk biedt docenten een overzicht om uit te putten bij het kiezen, begeleiden, en beoordelen van praktische opdrachten.

Hoofdstuk drie gaat over het kiezen en maken van praktische opdrachten. In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de vraag: op welke punten kun je letten bij het maken of kiezen van praktische opdrachten bij Grieks en Latijn? Het hoofdstuk is ook nuttig voor lezers die behoefte hebben aan een indeling van verschillende soorten opdrachten.

In het vierde hoofdstuk worden suggesties gedaan voor het begeleiden van leerlingen bij het maken van praktische opdrachten. Aangesloten wordt bij de deelvaardigheden die zijn gepresenteerd in het tweede hoofdstuk. Centraal staat de vraag: op welke manier kunnen docenten handelen of welke werkvormen kunnen ze gebruiken om te stimuleren dat leerlingen wenselijke deelvaardigheden ontwikkelen?

Het vijfde hoofdstuk gaat over het beoordelen van praktische opdrachten. Het beoordelen van praktische opdrachten vergt dat docenten diverse keuzes maken. Ingegaan wordt op overwegingen voor het wel of niet maken van bepaalde keuzes, bijvoorbeeld: het wel of niet meetellen van procesaspecten, samenwerking tussen leerlingen, en het beoordelen van verschillende presentatievormen. Verder worden tips gegeven om zo weinig mogelijk tijd kwijt te zijn aan het beoordelen van praktische opdrachten. Eisen waaraan het beoordelen van praktische opdrachten zouden moeten voldoen worden gepresenteerd. Aangesloten

wordt met een overzicht van veel voorkomende knelpunten bij het geven en beoordelen van praktische opdrachten, en remedies hiervoor.

Het zesde hoofdstuk speelt op een ander niveau dan de hoofdstukken twee tot en met vijf, namelijk op sectie- en schoolniveau. Voor de vormgeving van praktische opdrachten is samenwerking tussen docenten belangrijk. In dit hoofdstuk worden tips gegeven over hoe men samenwerking kan bevorderen.

Hoofdstuk zeven gaat over het onderzoek dat is uitgevoerd. De onderzoeksopzet wordt besproken, en een samenvattende conclusie van de resultaten van het onderzoek wordt gegeven. Het hoofdstuk is vooral bedoeld voor mensen die belangstelling hebben voor het onderzoek. Andere lezers kunnen het hoofdstuk desgewenst overslaan. De belangrijkste resultaten worden immers ook in hoofdstukken drie tot en met zes vermeld (in cursief lettertype). Het onderzoek is uitgevoerd onder vierenveertig docenten Klassieke Talen. Hiernaast zijn bij zes docenten Klassieke Talen van vier scholen interviews gehouden. Bij de onderzoeksresultaten worden de geïnterviewde classici aangeduid als docenten 1 tot en met 6 van scholen A tot en met D.

Tenslotte: vanwege de leesbaarheid van de tekst zijn de meeste literatuur-verwijzingen opgenomen in eindnoten.

2 Doelen van praktische opdrachten, en vaardigheden van leerlingen waarop een beroep wordt gedaan bij het uitvoeren van praktische opdrachten

2.1 Inleiding

Praktische opdrachten hebben betrekking op algemene en vakspecifieke vaardigheden, met name onderzoeksvaardigheden. Het accent dat op beide wordt gelegd is mede afhankelijk van de doelen die door docenten worden nagestreefd met praktische opdrachten. In dit hoofdstuk wordt een overzicht gegeven van mogelijke doelstellingen bij het laten doen van onderzoek door leerlingen. Verder worden vaardigheden van leerlingen waarop een beroep wordt gedaan bij het uitvoeren van praktische opdrachten uiteengezet.

2.2 Doelen van praktische opdrachten

Uit de bevraging in najaar 1999 blijkt dat het merendeel van de deelnemers het in redelijke of sterke mate belangrijk vindt dat leerlingen in de tweede fase praktische opdrachten maken (bijna 70%). Ruim 30% vindt dit in geringe mate of niet het geval.

De redenen voor het belang van praktische opdrachten lopen uiteen. Deelnemers die positief zijn over praktische opdrachten geven ondermeer aan dat het de zelfstandigheid en motivatie van leerlingen bevordert, variatie biedt, en inzicht en beleving van leerlingen stimuleert (zie bijlage 3).

Verder is gevraagd naar de doelen die docenten nastreven met het laten doen van onderzoeksopdrachten door leerlingen. Hiervan streven de volgende percentages in redelijke of sterke mate genoemde doelen na (afgerond op hele percentages, tussen haakjes worden de nummers van de doelen aan gegeven zoals vermeld op de volgende pagina's):

88 onderzoek als werkvorm om op een motiverende manier kennis over het vak te laten opdoen (1)

74 onderzoek als oefening in zelfstandig werken en leren (2)

51 leerlingen in- en overzicht laten verkrijgen over de onderzoekscyclus (3)

55 leerlingen ervaring laten opdoen en laten oefenen met een aantal deelvaardigheden (4)

62 leerlingen leren dat in onderzoek allerlei beslissingen worden genomen die consequenties hebben en onderling samenhangen (5)

74 leerlingen kennis laten maken met de houding en werkwijze van een onderzoeker (6)

76 leerlingen laten inzien dat onderzoek een manier is om kennis te verkrijgen (7)

Bij schrijfp opdrachten streeft men na:

88 leerlingen een esthetisch oordeel laten vormen aan de hand van de gelezen teksten

86 leerlingen een standpunt laten bepalen

71 leerlingen leren hoe ze informatie kunnen verwerken

64 leerlingen kennis over het vak laten opdoen

Het stellen en expliciteren van doelen is belangrijk bij het aanleren en begeleiden van

praktische opdrachten. Met het oog op zelfstandig leren is het voor leerlingen belangrijk dat ze weten waarom, met welk nut ze iets leren. De doelen die worden gesteld zijn afhankelijk van de visie van de docent op de vakken Grieks en Latijn (en de relatie met KCV), het type opdracht, en de inschatting die de docent maakt van het zelfstandigheidsniveau en de voorkennis van leerlingen. We onderscheiden de volgende doelstellingen bij het laten doen van *onderzoek* door leerlingen²:

1. Leerlingen onderzoek laten doen als werkvorm om hun inhoudelijke kennis over het schoolvak verder te ontwikkelen. Hierbij gaat het bijvoorbeeld om het vinden van verschillen en overeenkomsten tussen een tekst en een vertaling, het zoeken naar verbanden tussen de inhoud, vorm en opbouw van een tekst en de situatie waarin hij is ontstaan, het ontdekken van karakteristieke opvattingen van een auteur. De bedoeling is dat leerlingen door het uitvoeren van dergelijke activiteiten kennis en vaardigheden ontwikkelen op vakinhoudelijk niveau.

Docent 2 (school B) verwoordt bijvoorbeeld in het interview: “Een van de belangrijkste dingen zijn of een adequate weergave wordt gepresenteerd van een tekst. Het gaat niet perse om een goede vertaling, maar wel om een samenvatting waaruit blijkt dat leerlingen begrijpen waar de tekst over gaat (...) naast het technische gedeelte van het begrijpen vind ik ook de persoonlijke verwerking een wezenlijk onderdeel”.

2. Leerlingen onderzoek laten doen om ze te motiveren zich actief met het vak bezig te houden en/of ze te laten oefenen met zelfstandig werken en leren. Het gaat hierbij vooral om het ontwikkelen van een houding van leerlingen om zelf hun kennis en vaardigheden te gebruiken om informatie te verzamelen, kennis te ontwikkelen en vragen te stellen.

Deelnemers aan de interviews geven aan dat het doen van onderzoek bij Grieks en Latijn voor leerlingen hoog is gegrepen, en dat leuke opdrachten leerlingen kunnen motiveren. Docenten 1 (school A) en 3 (school C) geven bijvoorbeeld aan dat leerlingen die moeite hebben met het vertalen van teksten, opdrachten als het maken van een toneelspel, stripverhaal, of het houden van een debat leuk vinden. Docent 1 (school A) geeft aan dat leerlingen steeds meer zelf doen: “Ik denk dat ik een vierde klas nog erg moet helpen. Maar je ziet al wel dat leerlingen inzien dat bij zelfstandig werken hoort dat ze ook daadwerkelijk zelf aan de slag gaan”.

3. Leerlingen kennis laten opdoen van waar het bij onderzoek in grote lijnen om gaat: de ‘onderzoekstaal’, de manier van redeneren, het pendelen tussen theorie (begrippen), vraagstelling, onderzoeksopzet, gegevens en conclusies. Hierbij gaat het om het verkrijgen van in- en overzicht over het doen van onderzoek, het besef dat onderzoek is opgebouwd uit verschillende stappen die je moet doorlopen en waarbij je vaak terugkoppelt naar vorige stappen.

4. Leerlingen ervaring laten opdoen en (laten oefenen) met deelvaardigheden. Deze doelstelling is expliciet gericht op het ontwikkelen van vaardigheden van leerlingen. Van de verschillende deelvaardigheden die bij onderzoek aan de orde komen, zoals: probleemstelling formuleren, plannen, gegevens verzamelen, enz. zal een docent vaak een voorkeur hebben voor bepaalde deelvaardigheden. Ook is het meestal niet mogelijk alle deelvaardigheden in een praktische opdracht aan de orde te laten komen.

Docent 4 (school C) vertelt bijvoorbeeld: “Ik heb leerlingen een plan van aanpak laten maken en leerlingen de opdracht gegeven informatie te zoeken in de bibliotheek”.

5. Leerlingen in kennis brengen met de instrumenten van een onderzoeker. Hierbij gaat het om technieken, methoden en normen die de onderzoeker gebruikt. Dit doel zal naar alle waarschijnlijkheid pas worden gerealiseerd op universitair niveau. In het Voortgezet Onderwijs kunnen leerlingen hier de eerste ervaring mee opdoen, bijvoorbeeld door te leren: de waarde van gegevensbronnen vast te stellen, op gestructureerde wijze analyseren, conclusies trekken, en eigen en andermans onderzoek evalueren.

6. *Leerlingen kennis laten maken met het 'ethos' van onderzoek doen.* Het gaat hier om het ontwikkelen van een houding van leerlingen: doorzettingsvermogen, nieuwsgierigheid, systematiek, kritische houding, eerlijkheid, controleerbaarheid, nauwkeurigheid, en objectiviteit. Het uitvoeren van onderzoeksopdrachten doet een beroep op een dergelijke houding van leerlingen.

7. *Leerlingen laten inzien dat kennis door mensen is en wordt ontwikkeld.* Leerlingen kunnen leren dat onderzoek niet zomaar feiten produceert, maar dat het gaat om kennis die door mensen wordt ontwikkeld. Wanneer een onderzoek op een andere manier wordt aangepakt is het mogelijk tot andere resultaten (kennis) te komen. Door zelf onderzoeken uit te voeren kunnen leerlingen een ervaring opdoen met deze kennisontwikkeling.

Meestal spelen verschillende doelen tegelijkertijd een rol. Een voorbeeld van een combinatie van doelen is de praktische opdracht 'Een mooi verhaal!'³ (zie pagina 9). Hierbij wordt minimaal aandacht besteed aan de doelen: onderzoek als oefening in zelfstandig werken en leren (zelfstandigheid wordt bijvoorbeeld meegenomen in de beoordeling); leerlingen ervaring laten opdoen en laten oefenen met een aantal deelvaardigheden (zoals: plannen, het vergelijken van teksten, en presenteren); leerlingen laten inzien dat onderzoek een manier is om kennis te verkrijgen (door te onderzoeken hoe Livius als het ware geschiedenis 'maakt'). Verder wordt aandacht besteed aan het doel: onderzoek als werkvorm om op een motiverende manier kennis over het vak te laten opdoen. Hierbij kan de docent variëren door wel of niet de vertaling van de genoemde passage te geven.

Figuur 1: Het combineren van doelen bij praktische opdrachten ‘Een mooi verhaal!’

Een mooi verhaal! - Geschiedschrijving bij Livius

Geschiedenis, dat is mooie verhalen vertellen, of het nu waar gebeurd is of niet. In de oudheid was Cicero de eerste die dit van geschiedenis beweerde, en veel geschiedenisleraren vinden dat nog steeds. Maar wat heb je daaraan? In deze opdracht ga je onderzoeken wat een verhaal van Livius nou juist de moeite waard maakt om te lezen – of niet. Livius vindt dat geschiedenis je iets moet leren. Ben je het daarmee eens?

Inleiding. In deze opdracht ga je een verhaal bestuderen uit Livius’ Ab urbe condita.

Je onderzoekt daarbij hoe Livius door het gebruik van de verhaalvorm als het ware geschiedenis ‘maakt’. Door de verhaalvorm te kiezen, dwingt Livius de feiten en de (vermeende) bedoelingen in een bepaalde volgorde en samenhang. Was dit zijn opzet? En wat is het bereikte effect? Welke stijlmiddelen hanteert hij daarbij? En wat wil hij met dit verhaal duidelijk maken?

Wat moet je doen?

- 1 Lees onderstaande punten door en maak daarna een plan van aanpak. Leg dit voor aan je docent.
- 2 Lees het verhaal van Brutus in Livius: Ab urbe condita, I, 56, 4-13.
- 3 Onderzoek welke (bij)bedoeling Livius heeft met dit verhaal.
Licht je standpunt toe aan de hand van citaten uit de Latijnse tekst.
- 4 Onderzoek welke stijlmiddelen Livius aanwendt om zijn bedoeling met het verhaal te ondersteunen.
- 5 Vergelijk dit verhaal ook met een ander verhaal van Livius uit de eerste decade (tien boeken) uit Ab urbe condita.
- 6 Presenteer je onderzoeksresultaten in de vorm van een schriftelijk verslag (scriptie).

Bronnen en hulpmiddelen

- Livius: Ab urbe condita I, 56, 4-13.
- De Latijnse tekst kun je vinden op internet onder:
<http://www.gmu.edu/departments/fld/CLASSICS/liv.1.html> .
- Vertaling: F.H. van Katwijk-Knapp e.a. Livius. Zonen van Mars. De geschiedenis van Rome I – X, Amsterdam, Atheneum-Polak & Van Genneep, 1997.

Beoordeling. Je wordt beoordeeld op:

- de opzet en uitvoering van je planning. Hierbij wordt gelet op de verdeling van je tijd (inschatting en werkelijke tijdsbesteding) en je zelfstandigheid.
- of je de bedoeling van dit verhaal begrepen hebt. Hierbij wordt gelet op de tijd waarin het boek is geschreven en de functie ervan en het gebruik van argumenten op grond van de inhoud en opzet van het verhaal.
- de juistheid van je argumenten waarom Livius wel of niet de waarheid vertelt. Hierbij wordt gelet op woordgebruik en stijlmiddelen die Livius hanteert en inhoudelijke argumenten.
- de vergelijking van dit verhaal met een ander verhaal van Livius uit Ab urbe condita. Hierbij wordt gelet op of je de verschillen en overeenkomsten hebt onderkend en hoe je de verschillen en overeenkomsten hebt toegelicht.
- de presentatie in de vorm van een schriftelijk verslag. Hierbij wordt gelet op opbouw van je verslag: inleiding, uiteenzetting, slot (conclusie), de uiterlijke verzorging en juistheid van literatuurverwijzingen en taalgebruik: eigen woorden, heldere formuleringen, correct Nederlands, interpunctie.

2.3 Vaardigheden van leerlingen waarop een beroep wordt gedaan bij het doen van onderzoek

Het doen van zelfstandig onderzoek kan worden beschouwd als een vorm van zelfstandig leren⁴, omdat een beroep wordt gedaan op (deels) dezelfde vaardigheden om het leerproces te sturen. Evenals bij zelfstandig leren is het van belang dat leerlingen zich bij het doen van zelfstandig onderzoek oriënteren (op het te onderzoeken onderwerp), doelen verhelderen, gebruik maken van vaardigheden als selecteren, analyseren, en kritisch verwerken, en evalueren en reflecteren op het eigen werk. Vergelijken we het uitvoeren van een onderzoeksopdracht met de leeractiviteiten die leerlingen moeten vervullen bij zelfstandig leren, dan kan de volgende parallel worden getrokken.

Figuur 2: Vergelijking tussen onderzoeksactiviteiten en leeractiviteiten bij zelfstandig leren

<i>Onderzoeksactiviteiten⁵</i>	<i>Leeractiviteiten bij zelfstandig leren⁶</i>
Vakinhoudelijke kennis en vaardigheden	
Formuleren van een onderzoeksvraag	Verhelderen van leerdoelen en leerstof
	Activeren van voorkennis
Maken en hanteren van een onderzoeksplan	Bepalen van leeractiviteiten en werkvormen
	Bepalen van het tempo en de planning
Verzamelen en selecteren van informatie	Kennisverwervende vaardigheden
Vaststellen van de waarde en bruikbaarheid van de gegevens	Kennisverwervende vaardigheden
Verwerken van gegevens	Kennis verwerkende vaardigheden
Conclusies trekken en vraag beantwoorden	Kennistoepassende vaardigheden
Evalueren en beoordelen van het onderzoek	Evalueren, reflecteren
Bepalen en beargumenteren van een (eigen) standpunt	Kennisintegrerende vaardigheden
Rapporteren en presenteren	

Hiernaast wordt gedurende het gehele onderzoeksproces een beroep gedaan op metacognitieve en affectieve leeractiviteiten als: voortgang van het leerproces bewaken, bijsturen van het leerproces, motiveren, concentreren, inspannen, attribueren en zelfwaarderen⁷.

2.4 Deelvaardigheden bij het doen van onderzoek

Onderzoeksvaardigheden zijn op te splitsen in verschillende deelvaardigheden, stappen of fasen in het onderzoek⁸. Verhoeven (1996)⁹ presenteert een procesgang voor het uitvoeren van een studie-opdracht, zoals gebruikt kan worden bij zelfstandig leren. Schönau (1999)¹⁰ presenteert een overzicht van onderzoeksvaardigheden bij de Klassieke Talen. Stokking en Van der Schaaf (1999a)¹¹ hebben een overzicht gemaakt van onderzoeksvaardigheden in het algemeen (bij verschillende vakken in de tweede fase). Verschillende deelvaardigheden komen overeen met de eindtermen voor de Klassieke Talen zoals geformuleerd in de eindexamenprogramma's voor de tweede fase¹² (zie bijlage 2). In figuur 3 volgt hiervan een overzicht.

Figuur 3: Deelvaardigheden bij het doen van onderzoek

Studie-opdracht	Onderzoeksoopdracht		Eindterm
<i>I Verhoeven, (1996, p. 222-223), verwijzend naar Fisser e.a. (1996)¹³</i>	<i>II Schönau (1999, p. 33)</i>	<i>III Stokking en Van der Schaaf (1999a, p.13-14)</i>	<i>Cito (1998)</i>
1. Oriënteren <i>Leerlingen lezen de tekst door op grote lijnen. Ze letten op: titel, alinea-indeling, tussenkopjes, signaalwoorden. Bijvoorbeeld gebruik maken van overzichten van oriëntatie-mogelijkheden¹⁴.</i>		0. Vakinhoudelijke kennis en vaardigheden	1, 2, 5, 10
	1. Probleemstelling formuleren	1. Formuleren van een onderzoeksvraag	niet geëxpliciteerd
	2. Werkplanning maken	2. Maken en hanteren van een onderzoeksplan	niet geëxpliciteerd
	3. Bronnen verzamelen (oorspronkelijke teksten en vertalingen, eventueel beeldmateriaal)	3a. Verzamelen en selecteren van informatie	niet geëxpliciteerd
	4. Relevante secundaire literatuur verzamelen (recensies, analyses, onderzoeken, achtergrondinformatie)		
2. Structureren <i>Leerlingen lezen nauwkeurig een tekst door, ze letten op: hoofdzaken, verbanden, kernzinnen en -woorden.</i>	5. Selecteren van relevante informatie (hoofden en bijzaken, relevantie, volledigheid)		7, 8, 9, 19
		3b. Vastleggen van de waarde en bruikbaarheid van gegevens ¹⁵	10
3. Verwerken <i>Leerlingen controleren of ze de stof begrijpen: ze stellen zichzelf vragen, maken een samenvatting, geven de hoofdgedachte weer.</i>		4. Verwerken van gegevens	3, 4, 6, 13, 14, 19
4. Toepassen <i>Leerlingen maken toepassingsopdrachten; ze doen iets nieuws met de stof.</i>	6. Conclusies trekken	5. Conclusies trekken en vraag beantwoorden	11, 12, 13, 14
		6. Evalueren en beoordelen van onderzoek	niet geëxpliciteerd
		7. Bepalen en beargumenteren van een (eigen) standpunt	11, 12, 15, 16
	7. Presenteren	8. Rapporteren en presenteren	19

Figuur 3 illustreert dat bij zelfstandig leren en het doen van zelfstandig onderzoek een vergelijkbare procesgang wordt doorlopen.

We lichten de verschillende deelvaardigheden toe voor een onderzoeksopdracht. Hierbij worden de deelvaardigheden ‘vakinhoudelijke kennis en vaardigheden’, en ‘formuleren van een onderzoeksvraag’ uitgebreid behandeld, omdat leerlingen hiermee vaak moeite hebben. Vanzelfsprekend is het niet mogelijk om bij elke praktische opdracht alle vaardigheden aan bod te laten komen. Mogelijkerwijs zijn bepaalde stappen al afgerond of gegeven, of worden bepaalde deelvaardigheden uitgelicht.

0. Vakinhoudelijke kennis en vaardigheden

Uit het onderzoek in najaar 1999 blijkt dat maar liefst 71% van de docenten in schat dat leerlingen in 6-vwo in redelijke of sterke mate moeite hebben met het toepassen van vakinhoudelijke kennis en vaardigheden bij praktische opdrachten.

Ter illustratie vertelt docent 2 (school B) in het interview dat leerlingen veel moeite hebben met het vertalen van teksten: “Als ik me probeer te verplaatsen in een leerling dan ziet hij in tien regels tekst een brij. Wanneer de leerling gaat vertalen blijft het vaak een brij. Slechts enkele leerlingen kunnen met aantekeningen en het lesboek er een verhaal van maken”.

De doorwerking hiervan op de haalbaarheid van praktische opdrachten wordt aangegeven door docent 5 (school D): “Je zit met het probleem wat weten leerlingen op deze leeftijd? Wat stellen praktische opdrachten dan eigenlijk voor? Je kunt vrij weinig vragen, maar als je kijkt naar de weging telt het wel zwaar mee”.

Een voorwaarde voor het maken van een praktische opdracht is de beschikking over vakinhoudelijke kennis en vaardigheden. Dit betreft:

- “kennis van woordsoorten en van de vervoeging en verbuiging ervan;
- kennis van grammatica, grammaticale terminologie en van denkhandelingen die men bij toe te passen grammaticaregels dient uit te voeren: bijvoorbeeld het herkennen van een participium, van de manier waarop het gebruikt is, eventueel de keuze van een actieve of passieve vertaling, keuze van een passende voegwoord;
- vaardigheid om zinslelementen te herleiden tot de juiste, toegepaste grammaticaregels en de erbij horende denkhandelingen uit te voeren;
- vaardigheid om het overzicht van de grammatica te raadplegen;
- vaardigheid om een woord uit een tekst te herleiden tot de juiste vorm die in een woordenlijst of woordenboek opgezocht kan worden;
- vaardigheid om de in de context passende betekenis te kiezen;
- vaardigheid om de verkregen informatie om te zetten in een werkvertaling die voldoet aan de minimumcriteria dat de leerling begrip van de mededeling van de zin in de context en besef van de gebruikte grammatica toont”¹⁶.

Deze vakinhoudelijke kennis en vaardigheden kunnen bijvoorbeeld worden toegepast in opdrachten als:

1. Vergelijkingen van vertaalde passages met de Griekse of Latijnse tekst. De docent legt aan de leerling een passage van een literair werk in het Grieks of Latijn en één of meer vertalingen ervan voor. Deze zijn van een ‘literair’ gehalte: bijvoorbeeld gemaakt door gerenommeerde vertalers als Gerard Koolschijn of Piet Schrijvers. De leerling krijgt de opdracht de vertalingen met de Griekse of Latijnse tekst te vergelijken. In de opdracht

staat waarop de vergelijking is gericht: bijvoorbeeld de vertaling van kernbegrippen (bijvoorbeeld *pius* of *pietas*), de manier waarop de vertaler de stilistische middelen in de Griekse of Latijnse tekst in zijn vertaling opneemt (bijvoorbeeld metaforen), de woordvolgorde en de zeggingskracht ervan in de Griekse of Latijnse tekst en in de vertalingen. De leerling identificeert in de vertaling de juiste woorden en beoordeelt of de gegeven vertaling adequaat is.

2. *Indeling van een passage aan de hand van de werkwoordstijden.* De leerling kan in een behandelde passage de volgorde van de vertelde gebeurtenissen onderscheiden. Hij hanteert daarvoor ook de gebruikte werkwoordstijden. Hij kan deze op een tijdbalk plaatsen.

Dergelijke opdrachten kunnen bij inleidingen worden gegeven. Daarin staat vaak een afwisseling van voorafgaande en toekomstige gebeurtenissen. Bijvoorbeeld: de inleiding op Livius' verhaal over de Bacchanalia in boek 39; daarin besteedt Livius een zin aan de vader van Aebutius: wie was dat geweest, welke functie had hij gehad, wat was zijn houding ten opzichte van de 'staat' geweest?

3. *Herkennen van tekstenmerken in voorgelegde passages.* De leerling herkent in een voorgelegde, behandelde passage de taalkundige en stilistische middelen die bij een genre passen: bijvoorbeeld het metrum, epitheta, formulaire techniek, retorische perioden.

4. *Herkennen van stilistische middelen in een behandelde passage en het interpreteren van een functie (effect) ervan.* De leerling kan op grond van zijn taalkennis de stilistische middelen identificeren. Hij interpreteert aan de hand van auteursintentie, genre, situatie welk effect deze middelen waarschijnlijk hebben gehad.

5. *Herkennen van verwijzingen.* De leerling herkent in een behandelde tekst voornaamwoorden die een verwijzende betekenis hebben, en kan de personen of zaken waarnaar zij verwijzen identificeren.

1. *Formuleren van een onderzoeksvraag*

Een van de belangrijkste, maar tevens moeilijkste en meest tijdrovende deelvaardigheid van het doen van onderzoek is het formuleren van een onderzoeksvraag. Volgens driekwart (73%) van de deelnemende classici aan het vragenlijstonderzoek in najaar 1999, hebben leerlingen in 6-vwo in redelijke of sterke mate moeite met het formuleren van een onderzoeksvraag.

Stappen die hiervoor kunnen worden gezet zijn:

a) *Leerlingen gaan na of bepalen wat het onderwerp van het onderzoek is.* Ze gaan na wat ze van het te onderzoeken onderwerp weten, en bakenen het onderwerp af. Voorbeeld: leerlingen besluiten om enkele gedichten van Catullus met songteksten uit de popmuziek te vergelijken.

b) *Leerlingen gaan na of bepalen wat de aanleiding en doelen van het onderzoek zijn.* Ze gaan na in welke context het onderzoek plaatsvindt. Voorbeeld: leerlingen interpreteren de gedichten van Catullus als 'gefrustreerd' en de moderne popsongteksten niet.

c) *Leerlingen verhelderen, kiezen, of formuleren onderzoeksvragen.* Leerlingen formuleren een hoofdvraag en deelvragen. De hoofdvraag en deelvragen worden afgebakend (bijvoorbeeld naar thema, tijd, emotie, of ruimte). De vragen moeten voldoen

aan de criteria dat ze: duidelijk, interessant (moeite waard, relevant), onderzoekbaar, en haalbaar zijn binnen de beschikbare tijd¹⁷. Leerlingen omschrijven de kernbegrippen van de vraagstelling. De hoofdvraag kan van verschillend type zijn:

Beschrijvend: vaststelling van feiten (Wat...? Wie...? Welke...?). Bij dit type onderzoeksvraag is het zaak om naast het zoeken naar een antwoord op de vraag, de kwaliteit van de bron(nen) waarop het antwoord is gebaseerd te verantwoorden.

Interpreterend: betekenis geven aan een bepaalde tekst of bron, rekening houdend met de context waarin ze is ingebed (Wat vind ik van ...? Wat is mijn mening over...? Welke argumenten zijn...?). Bij dit type vraag is het van belang de interpretatie zo aannemelijk mogelijk te maken, bijvoorbeeld door aan te geven of de interpretatie voor de gehele tekst of bron geldt of voor bepaalde delen daarvan.

Verklarend (Waarom...?, Hoe komt het dat...?, Wat is de oorzaak van...? Wat is de relatie tussen...?). Bij het beantwoorden van dit type onderzoeksvraag is het van belang de gebruikte bronnen te verantwoorden, en de gevolgde redenering die leidt tot de verklaring zo inzichtelijk en navolgbaar mogelijk te communiceren.

De deelvragen formuleren leerlingen in opbouwende volgorde van de hoofdvraag. Met andere woorden, wanneer de deelvragen in volgorde na elkaar zouden worden beantwoord moet het mogelijk zijn de hoofdvraag te beantwoorden.

Voorbeelden:

Hoofdvraag: Welke inhoud, taalmiddelen en stilistiek zorgen er nu voor dat Catullus' gedichten wel 'gefrustreerd' klinken en de moderne popsongteksten niet?

Deelvragen:

- Welke inhoud, taalmiddelen en stilistiek zijn kenmerkend voor de geselecteerde gedichten van Catullus?
- Wat versta je onder 'gefrustreerd'? Waaraan herken je dat?
- Is de definitie echt van toepassing op Catullus en zijn gevoelens? Hoe komt het dat de leerlingen Catullus' gedichten als 'gefrustreerd' beschouwen?
- Welke passages kun je als uitingen van een gefrustreerde geest interpreteren?
- Bij welke popsongteksten is er sprake van 'gefrustreerde' verliefdheid? Zijn gebruikte woorden te vergelijken met die van Catullus?

2. Maken en hanteren van een onderzoeksplan

In het onderzoek in najaar 1999 schat zo'n 60% van de deelnemende classici in dat leerlingen in 6-vwo in redelijke of sterke mate moeite hebben met het plannen van praktische opdrachten. Specifiek maakt 60% deze inschatting voor het maken van een werkplan, en 62% voor het maken van een tijdsplan.

a) *Leerlingen leren bepalen hoe ze het onderzoek gaan aanpakken.* Het kiezen van een aanpak is afhankelijk van het type onderzoeksvraag (beschrijvend, interpreterend, verklarend), de persoonlijke voorkeur van de leerlingen voor een bepaalde strategie (bijvoorbeeld een voorliefde voor het bestuderen van literatuur, of een voorkeur voor het voeren van gesprekken met personen in interviews), en de randvoorwaarden waaronder ze moeten werken (bijvoorbeeld de hoeveelheid tijd die ze hebben). Bij Klassieke Talen zal de onderzoeks-aanpak voornamelijk bestaan uit: bureau-onderzoek (literatuurstudie, bronnenstudie), of survey (enquête of vragenlijst).

Voorbeelden van aanpakken bij bureau-onderzoek: een selectie maken van gedichten; grammatica-overzichten en overzichten van stilistische middelen maken; achtergrondinformatie over Catullus en zijn gedichten verzamelen; onderzoek uitvoeren naar het begrip ‘gefrustreerd’; het zoeken naar antwoorden op de onderzoeksvragen: Bespreekt Catullus in zijn gedichten een fictieve of een reële situatie (bijvoorbeeld over het gedicht van het musje)? Zijn de gebruikte metaforen in die tijd ‘normaal’? Welke passages van de Latijnse tekst zijn ‘gefrustreerder’ dan de andere?

Voorbeelden van aanpakken bij veldonderzoek: interview met een wetenschapper van een van de universitaire vakgroepen GLTC over de gedichten; vragenlijst om te bepalen hoeveel mensen de mening delen dat de gedichten ‘gefrustreerd’ zijn, en wanneer mensen deze mening niet delen, aan welk gevoel van henzelf de gedichten appelleren, en hoe dat zit bij met de popsongteksten.

b) *Leerlingen maken een planning om hun werk uit te voeren. De planning bestaat uit een werkplan en een tijdsplan.*

Bij het opstellen van een *werkplan* stellen leerlingen vast hoe ze hun gekozen strategie gaan uitvoeren. Hierbij denken ze aan zaken als: welke activiteiten gaan we precies uitvoeren, in welke volgorde, met welke hulpmiddelen, met welke klasgenoten, hoe zijn de taken verdeeld, op welke plaats voeren we het werk uit, wat te doen bij vastlopen of als er dingen mis gaan, welke personen of middelen kunnen worden aangesproken voor feedback? Leerlingen kunnen zich laten inspireren door taakoverstijgende aspecten, zoals stappenplannen voor het vertalen en analyseren van enkelvoudige en samengestelde zinnen¹⁸, bijvoorbeeld bij het oriënteren en structureren.

Bij het opstellen van een *tijdsplan* stellen leerlingen vast in welk tijdsbestek ze hun activiteiten uitvoeren. Ze stellen zichzelf vragen als: hoeveel tijd heb ik te besteden, vind ik de taak moeilijk, zodat ik extra tijd moet uit trekken, moet ik rekening houden met overhoringen, proefwerken, of werkstukken voor andere vakken, zodat het verstandig is om daar omheen te plannen, hoe maak ik hiervan een realistische en haalbare verdeling, hoe zorgen we ervoor dat iedereen ongeveer evenveel tijd investeert (bij groepswork), welke momenten heb ik voor vrije tijd en ontspanning?

Voorbeeld. Bij de verdeling van het aantal uren over de werkzaamheden komt eerst een oriëntatiefase. Hierbij staan vragen centraal als: Wanneer is de opleverdatum? Hoeveel tijd is dan beschikbaar voor informatie verwerving, informatie verwerking en voorbereiden van presentatie? Welke mensen, informatie en instrumenten kunnen wij inschakelen voor antwoorden op de vragen? Hoeveel tijd mogen de verschillende onderdelen op zijn hoogst kosten? Betekent dat al dat in plaats van enkele gedichten er slechts één carmen van

Catullus met bijvoorbeeld twee songteksten vergeleken kunnen worden?

Hierna worden verschillende stappen vastgelegd, bijvoorbeeld:

- 30 minuten aan de keuze van twee carmina;
- 30 minuten aan de keuze van vier popsongteksten;
- 2 uur lezen van een leetuurpassage over ‘frustraties’; of voorbereiden en uitvoeren van gesprek met een psycholoog over het begrip ‘frustratie’;
- 2 uur analyseren van Catullus’ gedichten op inhoud en taal;
- 3 uur bedenken van een matrix of schema en verwerken van gegevens daarin.

c) *Leerlingen schrijven een onderzoeksplan.* Aspecten die hierin kunnen worden opgenomen zijn:

- wat onderzocht zal worden, oftewel de hoofdvraag met de bijbehorende deelvragen (1b en 1c);
- op welke wijze het onderzoek uitgevoerd zal worden (2a);
- welke literatuur en andere bronnen nodig zijn (2a);
- op welke wijze de resultaten van het onderzoek zullen worden genoteerd (2b);
- op welke wijze de bevindingen gepresenteerd zullen worden of individueel of in groepsverband gewerkt zal worden (2b);
- als in groepsverband wordt gewerkt, welke taakverdeling er zal zijn (2b);
- hoeveel tijd aan de verschillende onderdelen zal worden besteed (2b);
- op welk moment het eindprodukt wordt opgeleverd (2b).

3a) *Verzamelen en selecteren van informatie*

Tweevijfde van de deelnemers aan het onderzoek (40%) schat in dat leerlingen in 6-vwo bij het uitvoeren van praktische opdrachten moeite hebben met het verzamelen van informatie of bronnen.

Docent 1 (school A) vertelt in het interview: “Uiteindelijk is het de bedoeling dat leerlingen zelf bronnen in de bibliotheek zoeken. Ik denk dat ik een vierde klas nog erg moet helpen”.

Docent 4 (school C) verwoordt: “Leerlingen hebben moeite informatie te zoeken. In de bibliotheek blijken leerlingen vaak niet op de juiste plaatsen te zoeken. Ik heb leerlingen ruime zoektijd gegeven, maar ga een volgende keer waarschijnlijk ook tegen ze zeggen WAAR ze moeten zoeken (in welke encyclopedie)”.

“Een mogelijke oplossing zou zijn een bibliotheekpracticum aan het begin van de tweede fase te geven”, aldus docent 3 (school C).

Op *tekst- of bronnenniveau* selecteren leerlingen relevante informatie door belangrijke en minder belangrijke delen uit de lesstof te halen. Leerlingen markeren bijvoorbeeld in een tekst alle episodes die gaan over het te onderzoeken onderwerp.

Voorbeeld. Leerlingen selecteren de carmina en de vier popsongteksten; bestuderen de inhoud en de taal (vorm) van de carmina; denken na over een schema of matrix; zetten de kenmerkende inhoud en taalmiddelen erin, enz.

Wanneer het gaat om *literatuur- of bronnenonderzoek*, maken leerlingen een zoekplan: ze maken gebruik van de centrale begrippen en namen (en synoniemen hiervan). In het zoekplan wordt aangegeven in welke informatiebronnen zij gaan zoeken (bijvoorbeeld: internet, CD-Roms, de bibliotheek, microfiches, musea, archieven, of aangereikt materiaal

door de methode of de docent om bronnen of teksten te verzamelen). Voor het zoeken op internet en in de bibliotheek (in thesauri of catalogi) formuleren leerlingen zoektermen. Deze bestaan uit synoniemen en aanverwante begrippen van het onderwerp waarnaar leerlingen onderzoek doen. Ook kunnen leerlingen putten uit literaturopgaven of bronvermeldingen (in boeken of tijdschriften).

Bij een onderzoek naar meningen van mensen kan een *interview of vragenlijst* worden afgenomen. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld medewerkers van musea, auteurs, musici, studenten Klassieke Talen of classici interviewen bij een onderzoek naar esthetische oordelen over een bepaald klassiek werk. Ter voorbereiding op een *interview* legt de interviewer voor zichzelf duidelijke (open, half-open, of gesloten) vragen vast op papier. Bij aanvang van het interview geeft de interviewer een korte introductie (voorstellen, doel van het interview toelichten, ingaan op het gebruik van de gegevens, eventuele waarborg van anonimiteit). Tijdens het gesprek maakt de interviewer gebruik van gesprekstechnieken als actief luisteren (geïnteresseerd aankijken, knikken, 'hummen'), doorvragen (waarom? kunt u dat concreetiseren? wat bedoelt u daarmee?), en af en toe het gesprek samenvatten of ter controle een antwoord herhalen. Tijdens het interview noteert de interviewer de belangrijkste antwoorden (in telegramstijl) op papier. Eventueel wordt het gesprek op band opgenomen en later uitgewerkt.

3b) Vaststellen van de waarde en bruikbaarheid van de gegevens

Het is zaak om informatie te screenen: is de informatie bruikbaar en betrouwbaar? Leerlingen vragen zich af of de bron zou kunnen bijdragen aan het beantwoorden van de onderzoeksvragen. Ze leren nagaan in hoeverre de informatie of bronnen betrouwbaar en relevant zijn. Ze leren zich af te vragen waar een bepaalde bron vandaan komt, wat het waarheidsgehalte is van een bron, uit welke tijdsperiode de bron afkomstig is, hoe de bron zich verhoudt tot andere bronnen, en in hoeverre en waarom de bron waarde heeft voor het uit te voeren onderzoek.

Ze weten bijvoorbeeld dat zij bij het begrip 'frustratie' maar één bron hebben gebruikt. Ze erkennen bijvoorbeeld dat zij op de autoriteit van slechts één universitaire hoofddocent afgaan.

4. Verwerken van gegevens

Uit het onderzoek in najaar 1999 blijkt dat de helft van de deelnemende docenten (50%) in schat dat leerlingen in 6-vwo in redelijke of sterke mate moeite hebben met het verwerken van informatie of bronnen.

Bij het verwerken van gegevens gaat het bijvoorbeeld om: het selecteren en ordenen van relevante citaten, het maken van indelingen en overzichten, het combineren van tekstkenmerken. Bij deze onderzoeksactiviteit kunnen leerlingen gebruik maken van overzichten van taalkundige verschijnselen, stilistische middelen, en metriek¹⁹. Een mogelijke werkwijze is:

1. Bepaalde informatie selecteren (bijvoorbeeld bepaalde belangrijke tekstfragmenten) (zie 3b).
 2. De informatie op een logische manier vastleggen, bijvoorbeeld in een samenvatting, tabel, of schema. De ordening kan gebaseerd zijn op een indeling in bepaalde categorieën (bijvoorbeeld: voor- en tegenstanders, tijdsvolgorde, van belangrijkste kenmerken naar minder belangrijke kenmerken, chronologische volgorde van een tekst).
 3. De ordening vergelijken met de ordening van een klasgenoot als leerlingen moeten samenwerken.
 4. Over verschillen in de ordening zo mogelijk consensus bereiken.
 5. De hoofdpunten van de bevindingen in een samenvatting noteren.
- Bijvoorbeeld het maken van tabellen van gebruikte woorden, stilistische middelen (onder andere metaforen), plaats van woorden in een vers- of songregel; het koppelen aan de mate van frustratie.

5. *Conclusies trekken en vraag beantwoorden.*

Ruim de helft van deelnemers aan ons onderzoek in najaar 1999 (54%), schat in dat leerlingen in 6-vwo in redelijke of sterke mate moeite hebben met het trekken van conclusies.

Leerlingen trekken conclusies uit de resultaten door de verwerkte gegevens te interpreteren. Ze beantwoorden beknopt en inzichtelijk alle deelvragen. Vervolgens beantwoorden ze de hoofdvraag. De antwoorden (conclusies) onderbouwen en nuanceren de leerlingen aan de hand van de verzamelde en verwerkte informatie.

Voorbeeld: Een leerling concludeert: “Met het begrip ‘gefrustreerd’ kan je niet werken bij een dergelijk onderzoek. De beelden die Catullus gebruikt, komen bij meer mensen overdreven over dan die in popsongteksten. En uit het onderzoek blijkt dat de volgende factoren daarbij een rol spelen:”.

6. *Evaluëren en beoordelen van onderzoek (het is ook mogelijk om deze stap na stap 8 te zetten).*

Van de vierenzeventig deelnemers aan het onderzoek in najaar 1999 schat 60% in dat leerlingen in 6-vwo in redelijke of sterke mate moeite hebben met het evalueren van een onderzoek.

De evaluatie en beoordeling van het onderzoek kan gericht zijn op het resultaat van het onderzoek en het onderzoeksproces. Bij de evaluatie en beoordeling van het onderzoeksresultaat gaan leerlingen na in hoeverre de uitvoering de beoogde resultaten heeft opgeleverd. Ze vragen zich bijvoorbeeld af of alle doelen van het onderzoek zijn bereikt, en of het onderzoek voldoende resultaten heeft opgeleverd.

Bij het evalueren en beoordelen van het onderzoeksproces vragen leerlingen zich bijvoorbeeld af: Zou ik het een volgende keer weer zo doen? Vind ik de wijze waarop ik heb gewerkt handig? Heb ik gebruik gemaakt van de juiste hulpmiddelen? Heb ik me goed aan de tijdsplanning kunnen houden? Verliep de samenwerking met andere leerlingen en de begeleiding door de docent goed? Welke betekenis heeft de bestudeerde tekst voor mij? Hierbij kunnen leerlingen gebruik maken van verschillende hulpmiddelen, zoals een checklist foutenanalyse²⁰, of werken met een ABC-tje: wat was Aan de orde? Wat was daarin voor jou Belangrijk?, welke Conclusies trek je daaruit voor je eigen situatie? Eventueel maken leerlingen bij de evaluatie en reflectie gebruik van een logboek.

Voorbeeld. Bij het onderzoek speelden de volgende meewerkende en tegenwerkende factoren een rol:

- De grote Catullus-kenner was bij een buitenlands congres; het telefonisch contact was daarom niet uitgebreid, maar heeft wel een wezenlijke bijdrage geleverd. Het is belangrijk om met dergelijke aspecten als buitenlands verblijf van de ‘bronnen’ rekening te houden.
- Het begrip ‘frustratie’ heeft vele kanten (ook heel diepzinnige) en jongeren zouden dat woord voor dit soort oordelen niet meer moeten gebruiken.
- De medewerking van mijn kennissen en klasgenoten was groot, bij meisjes geringer dan bij jongens.
- Het onderzoek van de popsongteksten leverde op dat ik die teksten niet meer waardeer.

7. *Bepalen en beargumenteren van een (eigen) standpunt.*

De helft van de deelnemers (50%) schat in dat leerlingen in 6-vwo in redelijke of sterke mate moeite hebben met het bepalen van een standpunt of oordeel.

Hierbij gaat het erom dat leerlingen feiten van meningen onderscheiden, en een eigen standpunt in nemen ten aanzien van de onderzochte problematiek, of het onderzochte onderwerp. Ze onderbouwen hun standpunt of weerleggen andermans standpunten indien mogelijk met de resultaten van het onderzoek.

Voorbeeld. Een leerling constateert: “De analyse van popsongs en carmina van Catullus heeft tot het volgende standpunt geleid:

Zij gebruiken dezelfde stilistische middelen, leggen de zelfde accenten. Alleen het weinig realistische beeld van een mus die op de schoot van de geliefde zit, maakt Catullus' carmen overdrevenier dan de popsong van ... Waarom jonge mensen het woord gefrustreerd als beoordeling gebruiken, hangt misschien samen met het feit dat zij de betekenis van het begrip niet kennen”.

8. *Rapporteren en presenteren*

Een minderheid van de deelnemers aan het vragenlijstonderzoek in 1999 (29%) schat in dat leerlingen in 6-vwo in redelijke mate moeite hebben met het maken van een rapportage of presentatie over het doen van onderzoek.

Bij rapporteren en presenteren houden leerlingen rekening met verschillende aspecten:

- De presentatie wordt afgestemd op de beoogde doelgroep (dit kunnen bijvoorbeeld medeleerlingen, (fictieve) opdrachtgevers, of een algemeen publiek zijn).
- Een presentatie kan uit verschillende vormen bestaan, bijvoorbeeld: rapport, mondelinge presentatie, schriftelijk verslag, presentatie en discussie, artikel, poster. Leerlingen kiezen voor een presentatievorm die past bij het type bronnen en onderzoeksvraag (bijvoorbeeld mondelinge presentatie en discussie bij een interpreterende vraagstelling; een videopresentatie bij een beschrijvende vraagstelling).
- De presentatie heeft een duidelijke inhoud en opbouw (structuur) met een afgeronde inleiding, middendeel en slot. In de presentatie wordt onder meer beschreven hoe de leerling te werk is gegaan. Een schriftelijk verslag kan varianten van de volgende indeling bevatten: voorwoord, probleemstelling en theoretisch kader, werkwijze, onderzoeksopzet, resultaten, conclusies, samenvatting, bronvermelding.
- Het onderzoek wordt inzichtelijk gepresenteerd, zodat het in principe navolgbaar is.

Voorbeeld: Leerlingen stellen vast hoeveel tijd zij voor de presentatie kunnen gebruiken. Zij tonen op transparanten of met powerpoint de onderzoeksvragen, geven inzicht in de informatieverwerking en de resultaten en geven de conclusie. Leerlingen laten op een cassetrecorder de popsongteksten horen en eventueel een carmen van Catullus, dat is voorgedragen door henzelf of een docent Klassieke Talen.

3 Kiezen, aanpassen, of zelf maken van praktische opdrachten

3.1 Inleiding

Opdrachten zijn belangrijk, want ze vormen de context waarin leerlingen leren. Praktische opdrachten kunnen op verschillende manieren worden vorm gegeven. In deze paragraaf worden enkele invullingen en varianten uiteengezet, zoals: praktische opdrachten als oefening of toets, schrijfoopdracht of onderzoeksopdracht, gebruikmakend van talige of beeldende bronnen, en authentieke of moderne teksten. Verder wordt in gegaan op het kiezen, aanpassen, of zelf maken van praktische opdrachten.

3.2 Invullingen van praktische opdrachten

Oefening of beoordeling?

Aan docenten Klassieke Talen is in najaar 1999 gevraagd in hoeverre men een voorkeur heeft voor een oefening en middel voor beoordelen als invulling van praktische opdrachten. Ongeveer dertig procent heeft een voorkeur voor praktische opdrachten als oefening, en ongeveer dertig procent heeft een voorkeur voor praktische opdrachten als middel voor beoordelen. De overige deelnemers hadden geen voorkeur.

Praktische opdrachten kunnen zowel worden gebruikt als werkvorm waarmee leerlingen kunnen oefenen in bepaalde deelvaardigheden als middel voor beoordeling.

De gebruiksdoelen zorgen voor een spanningsverhouding. Men kan zich afvragen in hoeverre het verantwoord is leerlingen te beoordelen (tweede doel) voor een oefening (eerste doel) die ze uitvoeren. Hierover kan men zich bezwaard voelen, wanneer men bijvoorbeeld voor ogen heeft dat leerlingen bij oefenen ruimte moeten krijgen om fouten te maken.

Het lijkt verstandig leerlingen te laten oefenen met (onderdelen van) praktische opdrachten, voordat tot beoordelen ervan wordt overgegaan. Leerlingen zouden bijvoorbeeld in de vierde klas kunnen oefenen met een praktische opdracht van beperkte omvang. Fisser en Verhoeven (1998a) suggereren bijvoorbeeld om vier praktische opdrachten van in totaal tien studielasturen verspreid over het vierde leerjaar af te nemen. In de vijfde klas kunnen leerlingen dan praktische opdrachten van een grotere studielast uitvoeren. Een praktisch probleem is echter dat in de praktijk weinig tijd is om leerlingen te laten oefenen met praktische opdrachten.

Schrijfoopdracht of onderzoeksopdracht?

Aan docenten Klassieke Talen is in najaar 1999 gevraagd in hoeverre men een voorkeur heeft voor schrijfoopdrachten en onderzoeksopdrachten. Bijna 70% geeft aan in redelijke of sterke mate een

voorkeur te hebben voor schrijfp opdrachten. Bijna 80% geeft aan in redelijke of sterke mate een voorkeur te hebben voor onderzoeksopdrachten. Kennelijk heeft men over het algemeen geen duidelijke voorkeur voor een van beide.

Een onderscheid kan worden gemaakt tussen schrijfp opdrachten en onderzoeksopdrachten. In figuur 4 volgt een overzicht van veel voorkomende kenmerken van schrijf- en onderzoeksopdrachten.

Figuur 4: Kenmerken van schrijf- en onderzoeksopdrachten

Schrijfopdrachten

Gericht op toetsing van: informatieverwerking, standpuntbepaling of het geven van een esthetisch oordeel aan de hand van gelezen teksten.

Voornamelijk uitgevoerd in de klas.

Leerlingen werken er meestal individueel aan.

De omvang is beperkt in termen van studielast (meestal twee tot zes studielasturen).

De schrijfopdracht moet een uitvloeisel zijn van de accenten die in de lectuur zijn gelegd. Van een schrijfopdracht hoeft geen procesverslag te worden geschreven. Het werk zelf vormt de presentatie²¹.

Onderzoeksopdrachten

Gericht op de toetsing van onderzoeksvaardigheden, gericht op literatuuronderzoek, vergelijken van authentieke teksten met moderne vertalingen, vergelijken van verwante klassieke en moderne literaire teksten of het bepalen van de oorspronkelijke communicatieve situatie van een bepaalde tekst²².

Leerlingen werken hier niet alleen aan in het klaslokaal, maar bijvoorbeeld ook in de mediatheek of buiten de school.

Leerlingen hebben de mogelijkheid in groepjes of in tweetallen te werken.

Een onderzoeksopdracht is omvangrijk (meestal tien tot twintig studielasturen),

Diverse werkwijzen en antwoorden zijn goed, leerlingen hebben vaak meer inspraak in de vormgeving van

de opdracht dan bij een schrijfopdracht (leerlingen mogen bijvoorbeeld zelf het onderwerp bepalen), en bij onderzoeksopdrachten kunnen meer begeleidingsmomenten worden ingelast die tegelijkertijd kunnen worden gebruikt voor (proces) beoordeling of go / no-go beslissingen.

Een onderzoeksopdracht is vaak opener van aard dan een schrijfopdracht.

Een schrijfopdracht kan een opstap zijn naar een onderzoeksopdracht.

Voorbeeld. Leerlingen verwoorden na het lezen van een Ilias-pensum in een kort essay met welke personage zij enige affiniteit hebben ontwikkeld, welke motieven zij daarvoor hebben en met welke opvattingen in hun eigen leven dat te maken heeft. Naar aanleiding van dit essay ontwikkelen zij een idee te bekijken of zij in de tekst aanwijzingen kunnen vinden voor een affiniteit van de schrijver voor een van de personages.

Of: leerlingen raken geprikkeld door de opmerkingen van Sokrates in de dialogen: enerzijds zijn die intrigerend, anderzijds irritant. Ze schrijven een fictieve brief aan Sokrates waarin zij uitleggen met welke sympathie en antipathiegevoelens zij zijn opmerkingen vertalen. Bij nader inzien krijgen zij de indruk dat de interventies van Sokrates steeds op dezelfde wijze plaatsvinden: zowel qua taalgebruik als inhoud. Zij maken daarvan een onderzoekje voor een praktische opdracht.

Talige bronnen en beeldende bronnen?

Aan docenten Klassieke Talen is in najaar 1999 gevraagd in hoeverre men een voorkeur heeft voor talige bronnen en beeldende bronnen. Hieruit blijkt dat bijna vijftig procent in sterke mate en veertig procent in redelijke mate een voorkeur heeft voor talige bronnen.

Twaalf procent heeft een sterke voorkeur voor beeldende bronnen en eenenzestig procent heeft een redelijke voorkeur voor beeldende bronnen.

Hoewel veel docenten beide typen bronnen prefereren, geldt dit het meest voor talige bronnen.

Bij praktische opdrachten kan gebruik worden gemaakt van talige bronnen (teksten van allerlei aard, al dan niet authentiek), en beeldende bronnen (afbeeldingen van cultuuruitingen). Beeldende bronnen kunnen ertoe bijdragen dat leerlingen meer vat krijgen op cultuurhistorische achtergronden, en zich hierdoor beter kunnen inleven in of betekenis kunnen geven aan de opdracht. Beeldende bronnen in combinatie met talige bronnen spreken verschillende ‘kanalen’ van leerlingen aan, en kunnen daardoor verhelderend en motiverend werken.

Aan de andere kant kan worden bepleit dat beeldende bronnen meer thuishoren bij KCV dan bij de Klassieke Talen. Beeldende bronnen bij de talen zou de grens tussen beide vakken vervagen. De voorkeur voor talige of beeldende bronnen, of een combinatie tussen beide zal per vaksectie en docent verschillen.

In de eindtermen zijn alleen teksten opgenomen als uitgangspunten voor een vergelijking en geen beeldende kunst. Volgens de letter van de huidige wet is een combinatie van beeld en tekst niet mogelijk. Als docenten toch tekst en beeld willen combineren, is een mogelijke oplossing de tekstanalyse in een praktische opdracht voor Klassieke Talen op te nemen, en tekst en beeld te combineren in een praktische opdracht van KCV. Overigens mag de school bij een schoolexamen wel schoolspecifieke aspecten van vorming in opdrachten verwerken (zoals een nadruk op culturele vorming).

Er bestaan mogelijkheden om in praktische opdrachten Klassieke Talen en KCV beeldende bronnen te combineren met talige bronnen. Voorbeelden:

- In een praktische opdracht Klassieke Talen: in een Homerus pensum zitten veel passages die kunstenaars in de receptie-geschiedenis geïnspireerd hebben. Een van de kunstenaars heeft schilderijen gemaakt van verschillende passages. Is er een overeenkomst tussen die passages wat gebeurtenis, sfeer, personen, woordgebruik, vertelkundige opbouw betreft? Wordt op dezelfde gevoelens een appèl gedaan?
- In een praktische opdracht KCV: welke aspecten van de passages komen in de afbeeldingen van de oudheid voor? Welke aspecten komen in de schilderijen van de kunstenaar voor? Zijn dat dezelfde? Waarom heeft de schilder juist deze passages gekozen? Welke interpretatie van die passages verwerkt hij in zijn schilderijen?

Authentieke tekst en moderne tekst?

Uit de bevraging aan vierenveertig docenten Klassieke Talen in najaar 1999 blijkt dat bijna vijftien procent een voorkeur heeft voor vertaalde teksten, bijna negentig procent authentieke teksten prefereert, en vijftien procent een voorkeur heeft voor moderne teksten.

Veel docenten beschouwen de tijd voor het examenprogramma als (te) beperkt. Bovendien maken zij zich zorgen om het niveau van vertaalvaardigheid dat de leerlingen in het aantal vastgestelde studielasturen kunnen bereiken.

Als Griekse en Latijnse teksten zelf object zijn van onderzoek kunnen praktische opdrachten bij dragen aan verbetering van de vertaalvaardigheid. De opbouw, stilistische analyse en communicatieve kracht van een behandelde passage kan onderwerp van taalkundig en tekstueel onderzoek zijn. Het is dan zaak dat de leerlingen hun resultaat of conclusies steeds aan de hand van de Griekse of Latijnse woorden beargumenteren.

Om leerlingen te ondersteunen kan worden gewerkt met vertalingen. Fisser (1999a, p. 6) geeft een overzicht van verschillende manieren waarop vertalingen kunnen worden gebruikt bij authentieke teksten. Moderne teksten zijn vooral interessant bij opdrachten waarbij het gaat om tekstvergelijking.

In praktische opdrachten kunnen authentieke teksten ook met vertalingen worden gecombineerd. Docenten kunnen vertalingen op verschillende manieren inzetten. Bijvoorbeeld:

- Naar aanleiding van eindterm 4 vergelijken leerlingen vertalingen met de Griekse of Latijnse tekst. Doelen kunnen zijn: achterhalen van omissies of foutieve weergaven; ontwikkelen van esthetisch oordeel (bijvoorbeeld over het opdelen van lange zinnen met vele ondergeschikte bijzinnen in korte zinnen met nevenschikte bijzinnen); het vergelijken van de cultuurhistorische context aan de hand van taalmiddelen (hebben de Nederlandse woorden dezelfde begripsmatige of metaforische dekking?).

Er zijn verschillende vertalingen van Sappho's liederen, van de carmina van Catullus, Homerus' werken, drama's van Sofokles enzovoorts in omloop. Leerlingen vergelijken passages van twee of drie vertalingen met de Griekse of Latijnse tekst en beargumenteren aan de hand daarvan hun mening.

- Leerlingen kunnen de vertalingen ook gebruiken om hun onderzoek te ondersteunen. Zij ontdekken bijvoorbeeld in het behandelde pensum een passage die ze interessant vinden: over een 'avontuurtje' van Juppiter of de moord op Orfeus in Ovidius' *Metamorphosae*. In de praktische opdracht wordt hen gevraagd andere passages uit dit werk of een literair werk te kiezen met gelijksoortige inhoud over Zeus die jacht maakt op jonge vrouwen of over vrouwen die mannen doden. Is Zeus' aanpak bijvoorbeeld in dergelijke Ovidius' teksten op overeenkomstige wijze weergegeven? Zij lezen de betreffende passages door in de vertaling om overzicht te krijgen. En een kleine passage over het versiermoment wordt in het Latijn bestudeerd om de woorden en de manier van doen te vergelijken.

- Leerlingen gebruiken een vertaling van een andere antieke tekst om die met een behandelde Griekse of Latijnse tekst te vergelijken.

Voorbeeld: de Latijnse tekst van brief 47 van Seneca die over de houding van Romeinse meesters ten opzichte van hun slaven en hun Stoïsch onjuiste gedrag gaat, wordt vergeleken met de vertaalde passage uit Aristoteles' *Politica*; daarin komt de slavernij ook vanuit een filosofische invalshoek ter sprake. Of: passages uit Homerus' *Odyssee* in het Grieks worden vergeleken met vertaalde passages uit Vergilius' *Aeneis*.

- Moderne teksten spelen een rol bij een opdracht die betrekking heeft op eindterm 14 (vorm en inhoud van een moderne tekst die inhoudelijk verwant is (enz.) ..., kritisch vergelijken en een beargumenteerde toelichting geven op overeenkomsten en verschillen).

Met passages uit Herodotus' Historiën die over Xerxes gaan, wordt de roman van Louis Couperus 'Xerxes' of het libretto van de opera van G.F. Händel 'Serse' vergeleken.

3.3 Varianten van praktische opdrachten

In paragraaf 3.2 zijn voorbeelden genoemd van diverse aspecten van praktische opdrachten. De keuze voor een bepaalde invulling is voor een belangrijk deel afhankelijk van de visie die men heeft op het onderwijzen van Klassieke Talen. Hierbij gaat het om opvattingen over het eigen vak: hoe belangrijk vindt men onderzoek daarin, in hoeverre is de vakkennis in (voortdurende) ontwikkeling, neemt in het vak wetenschappelijk onderzoek een belangrijke plaats in, hoeveel affiniteit hebben docenten zelf met het doen van onderzoek?²³ Hiernaast is de keuze voor een bepaalde invulling afhankelijk van de doelen die men met praktische opdrachten beoogt (en de keuze voor bepaalde doelen is weer afhankelijk van contextfactoren, zoals het zelfstandigheidsniveau van leerlingen, de voorkennis van leerlingen, en praktische omstandigheden als hoeveelheid tijd en beschikbaarheid van geschikte praktische opdrachten).

Combinaties van verschillende invullingen (lees: keuzes) dragen bij aan het ontstaan van verschillende varianten van praktische opdrachten. Grofweg zijn vier varianten van praktische opdrachten te onderscheiden. De omschrijvingen zijn ideaal-typisch.

Figuur 5: Praktische opdracht als het beoordelen van een literaire bewerking of vertaling van een Griekse of Latijnse tekstpassage

<i>Variant 1</i>	<i>praktische opdracht als het beoordelen van een literaire bewerking of vertaling van een Griekse of Latijnse tekstpassage</i>
Voornaamste doel	leerlingen praktische opdrachten laten doen als werkvorm om hun inhoudelijke kennis over het schoolvak verder te ontwikkelen
Type opdracht	schrijfofopdracht
Type bron	talig
Type tekst	authentiek
Voorbeelden	<ul style="list-style-type: none"> - Voel je grotere sympathie voor Dido dan voor Aeneas? Motiveer je mening aan de hand van citaten uit de Latijnse tekst en aan de hand van je eigen opvattingen over liefde, verliefdheid en relaties. - Beschrijf het verschil tussen de opvatting van Croesus en Solon over geluk en het bestaan. Motiveer je standpunt aan de hand van citaten uit de Griekse tekst. Beschrijf ook of je deze verschillende opvattingen herkent in de huidige samenleving. Bijvoorbeeld: vergelijk deze opvattingen met de gegevens uit het tweejaarlijkse onderzoek onder jongeren over hun leven. Je kunt deze vinden in ... Geef er ook je eigen mening over.

Figuur 6: Praktische opdracht als literatuuronderzoek

<i>Variant 2</i>	<i>praktische opdracht als literatuuronderzoek</i>
Voornaamste doel	leerlingen in kennis brengen met de instrumenten van een onderzoeker, en eventueel leerlingen kennis laten opdoen van waar het bij onderzoek in grote lijnen om gaat, of leerlingen ervaring laten opdoen met deelvaardigheden.
Type opdracht	onderzoeksopdracht
Type bron	talig
Type tekst	authentiek, vertaling, en eventueel moderne tekst
Voorbeelden	<ul style="list-style-type: none"> - vergelijking van een passage uit een authentieke tekst met enkele vertalingen op geselecteerde items als woordkeuze en sfeer: uit het tafereel van De ontmoeting van Hector en Andromache uit Homerus' Ilias wordt de Griekse passage dat Hector zijn zoon wilde vasthouden vergeleken met vertalingen van bijv. De Roy Zuidewijn, Schwartz, van Gelder. - een analyse van een tekstpassage uit Herodotus' Historiën of Tacitus' Historiën: de opbouw aan de hand van gebruikte werkwoordstijden en andere taalmiddelen; - het gebruik van een woord of een begrip in verschillende tekstpassages en contexten: bijv. een begrip 'eros' of agapè; - inhoudelijke vergelijking van passages van Herodotus over de drie tyrannen Polykrates, Periander en Kambyzes: hun persoonlijkheid, de omgang met hun onderdanen, hun opvattingen enz.; interpretatie van eventuele verschillen, bijvoorbeeld naar de persoon van de tyran of naar de communicatieve situatie waarin Herodotus' werk verscheen: zijn publiek, de historisch-politieke situatie van de 5^e eeuw voor Chr.; - vergelijking van Herodotus' aanpak bij zijn verhalen over de drie tyrannen: beschrijven van overeenkomsten en verschillen, mogelijk te koppelen aan verschil in opbouw, stijl en taal; - een schema van de opbouw van een brief van Seneca: wat is de stelling of zijn de stellingen, waar staan de argumenten, hoeveel zijn er, hoe onderscheidt hij die? - vergelijking van gedichten van Catullus op aspecten als metafoor en andere stilistische middelen. Eventueel wordt de interpretatie van zijn gedachten aan de gedachten over zijn persoon op grond van een psychologische theorie; - het onderzoeken en interpreteren van een tekstpassage naar auteursintentie: welke auteursintentie is in Vergilius' Aeneis verweven en waaraan kan de lezer of luisteraar dat herkennen? - het vergelijken van een behandelde passage uit een Grieks of Latijns leatuurpensum met een passage uit een ander werk in vertaling: bijvoorbeeld passages over Nero in Tacitus' Annales en passages van Suetonius' Vita Neronis. Aandachtspunten kunnen zijn: stijl, auteursintentie, verschil in vermelde gegevens; - de vergelijking tussen passages uit antieke werken en passages uit latere Latijnse werken: passage over Epicurus in de Carmina Burana ("Alte clamat Epicurus") en de passage over hem in Lucretius' 'De rerum natura' (b.3, r.1-30); vergelijkingspunten kunnen auteursintentie, communicatieve situatie of de taal zijn; - vergelijken van passages uit moderne romans die op de antieke literatuur geïnspireerd zijn, met passages uit die literatuur: bijvoorbeeld uitspraken van personages.

Figuur7: Praktische opdracht als creatieve verwerking naar aanleiding van een tekst

<i>Variant 3</i>	<i>praktische opdracht als creatieve verwerking naar aanleiding van een tekst</i>
Voornaamste doel	leerlingen onderzoek laten doen om ze te motiveren zich actief met het vak bezig te houden en/of ze te laten oefenen met zelfstandig werken en leren
Type opdracht	schrijfpdracht of onderzoekopdracht
Type bron	talig en / of beeldend
Type tekst	authentieke tekst, vertaling, moderne tekst
Voorbeelden	<p>Schrijfpdracht:</p> <ul style="list-style-type: none"> - een tijdschrift artikel naar aanleiding van oorlogsscènes uit Homerus Ilias; - een essay over de zin en onzin van de keuzes van Antigone en Kreon; - het schrijven aan een antwoord op brieven van Seneca; - een bespiegeling over de waarden en normen die Ovidius ten aanzien van de omgang met vrouwen hanteert. - een brief op de manier van Ovidius Heroides: bijv. een brief van Eurydice aan Orfeus. - suggesties voor een verbetering van een bestaande vertaling van een aansprekende tekstpassage: bijv. een gedicht van Catullus. <p>Onderzoekopdracht:</p> <ul style="list-style-type: none"> - het onderzoeken en interpreteren van een tekstpassage, het maken van een scenario en enscenering voor enkele filmcènes; bijv. de passage van Paris en Helena in de Ilias' boek 3; of van Priamos en Achilles in de Ilias' boek 24. - het onderzoeken en interpreteren van een tekstpassage van bijv. een drama, het vergelijken van de eigen interpretatie met die van anderen (bijvoorbeeld regisseurs, dramaturgen, recensenten) en het vormgeven ervan in een voordracht of een beschrijving van stembuigingen, stemvolume, gebaren, enz. - het interpreteren van de tekstpassages waarin conflicten van personages aan de orde zijn naar waarden en normen (bijvoorbeeld Chrysothemis versus Antigone), het beschrijven en in schema zetten van de dilemma's, het maken van een poster-of powerpointpresentatie van enkele dilemma's; - het onderzoeken van een personage uit een verhaal of een drama, het vergaren van verschillende interpretaties over hem en het schrijven van een gefingeerd interview dat in de oudheid speelt; bijv. Oidipous of Aeneas.

Figuur 8: Praktische opdracht als het onderzoeken van reacties van derden op antiek werk

<i>Variant 4</i>	<i>praktische opdracht als het onderzoeken van reacties van derden op antiek werk</i>
Voornaamste doel	leerlingen in kennis brengen met de instrumenten van een onderzoeker; leerlingen onderzoek laten doen als werkvorm om hun inhoudelijke kennis over het schoolvak verder te ontwikkelen, leerlingen laten inzien dat kennis door mensen is en wordt ontwikkeld
Type opdracht	onderzoeksopdracht
Type bron	authentieke tekst, vertaling, moderne tekst
Type tekst	talig en / of beeldend
Voorbeelden	<ul style="list-style-type: none"> - het bestuderen van opvattingen en gevoelens van I.F.Stone over Sokrates (bijvoorbeeld aan de hand van een samenvatting van zijn boek over Sokrates in een artikel of recensie), het vergelijken met de tekstpassages die leerlingen in de les of zelfstandig bestudeerd hebben; - het bestuderen van de gedachten van Macchiavelli over de staat en de vorst en het vergelijken met pensumpassages van Herodotus, Polybius en Plato. Ook artikelen van wetenschappers en politici in de dikke zaterdagkranten of ingezonden brieven kunnen hiervoor gebruikt worden; eventueel kan over enkele uitspraken een weinig tijd vergende opiniepeilig onder leerlingen, leraren en ouders een bijdrage leveren; - het verbanden leggen tussen gedichten van bijvoorbeeld Ida Gerhardt ("Psyche" : Ik las de Phaedo met mijn vijfde klas'; "Dertig eeuwen": Toen Patroklos gelegd was op de baar), en de antieke, literaire werken waaraan die gedichten refereren; - het bestuderen van commentaar op de filosofische opvattingen uit de oudheid. Bijvoorbeeld commentaar van Karl Heinz Popper op Plato's Politeia, of van voorvechters van vrouwen-emancipatie op de door Plato beschreven positie van de vrouw. Bijvoorbeeld aan de hand van een kranten- of tijdschriftartikel over Popper en de oudheid.

3.4 Kiezen, aanpassen, en maken van praktische opdrachten

Uit de bevraging in najaar 1999 onder classici die lesgeven in de tweede fase blijkt dat 88% zelf praktische opdrachten maakt, 70% bestaande praktische opdrachten aan past, 56% praktische opdrachten uit de methode haalt, en 33% praktische opdrachten via een collega krijgt (meerdere antwoorden waren mogelijk).

Alarmerend is dat vrijwel alle deelnemers in redelijke tot sterke mate druk ervaren van de hoeveelheid lesstof die moet worden behandeld (93%), en onvoldoende tijd hebben (95%) (zo'n driekwart van de deelnemers ervaart in sterke mate druk en te weinig tijd).

Bijna driekwart van de deelnemers (72%) geeft aan dat er te weinig (goede) praktische opdrachten bestaan. Een minderheid noemt gebrek aan moderne media op school (35% in redelijke of sterke mate), of ongemotiveerde leerlingen (7% in redelijke mate) als knelpunten.

Om verschillende redenen is het aan te bevelen bestaande praktische opdrachten, eventueel met aanpassingen te gebruiken. Het zelf maken van praktische opdrachten kost veel tijd, en het produkt moet verschillende malen worden uitgeprobeerd en aangepast voordat het optimaal werkt.

Kiezen van praktische opdrachten.

Uit de interviews in najaar 1999 blijkt dat vooral de haalbaarheid een belangrijk criterium is voor het kiezen van praktische opdrachten. De haalbaarheid is vooral gelegen in het moeilijkheidsniveau voor leerlingen, en de praktische haalbaarheid (qua tijd en organisatie). Deelnemers aan het vragenlijstonderzoek stellen in redelijke of sterke mate de volgende eisen aan praktische opdrachten (in percentages):

- 95 mogelijkheden bevatten voor reflectie*
- 90 aansluiten bij de voorkennis van leerlingen*
- 78 op verschillende goede manieren kunnen worden aangepakt*
- 65 leerlingen keuzevrijheid bieden*
- 63 ingebed zijn in een realistische of alledaagse context*
- 63 leerlingen mogelijkheden bieden om samen te werken*

Andere genoemde eisen in de vragenlijst zijn:

- de opdracht laat leerlingen in contact komen met grotere (vertaalde) teksten;*
- de opdracht spreekt leerlingen aan;*
- de opdracht vereist een eigen verwerking door leerlingen;*
- de opdracht is redelijk eenvoudig na te kijken en niet fraudegevoelig;*
- de opdracht moet goed te doen zijn voor de leerlingen;*
- de opdracht is gekoppeld aan een schriftelijke toets;*
- de opdracht is duidelijk omljnd.*

Om te komen tot een keuze voor praktische opdrachten is het belangrijk eerst stil te staan bij de visie die men heeft op het vak en de doelen die men nastreeft met praktische opdrachten.

Docent 2 (school B) verwoordt bijvoorbeeld: “Wij hebben de visie dat praktische opdrachten zich moeten schikken naar de les (...) de inzet van de sectie is dat leerlingen het examen moeten halen, en het examen bestaat uit het vertalen van tekst”.

Docent 3 (school C) vertelt: “We wilden niet allemaal papier, maar iets creatiefs en aandacht voor receptie. Het gaat ons bij Grieks en Latijn om de inhoud en niet perse om de taligheid van een opdracht”.

Aanpassen van praktische opdrachten

Om bepaalde redenen kunnen docenten besluiten bestaande opdrachten aan te passen. Dit kan men op voorhand doen, maar ook nadat een opdracht is uitgeprobeerd en in de praktijk niet ‘goed’ blijkt te werken:

1. Men is het bijvoorbeeld niet geheel eens met de inhoud of vorm van de praktische opdracht. Bepaalde vragen bij praktische opdrachten zou men kunnen vervangen of verwijderen. De vorm van praktische opdrachten kan men eenvoudig wijzigen. Een praktische opdracht die weinig authentiek is, zou men kunnen inleiden met het beschrijven van een alledaagse context waarin de opdracht kan worden geplaatst.

Voorbeeld: Het stramien van de praktische opdracht (‘Een mooi verhaal!’) uit de CITO-bundel (zie hoofdstuk 2 figuur 1), is te gebruiken bij vele andere literaire werken: in plaats van Livius’ passages van Herodotos of Tacitus, of van Homerus of Vergilius of passages uit tragedies.

Bij “Een mooi verhaal!” kan iets als de volgende context gebruikt worden:

“Je zit in een cursus ‘verhalen schrijven’ van ‘Colophon’, een instelling waar je cursussen in ‘schrijven’ (bijvoorbeeld poëzie, zakelijk proza, verhalen) kunt volgen. De cursusleider heeft gehoord dat je bij Latijn passages uit Livius vertaalt. Hij spreekt zijn bewondering uit voor de vertelkunst van Livius. Hij vraagt jou om de passage over Brutus te analyseren en deze analyse te presenteren in de groep cursisten.”

Het voordeel is dat leerlingen ook bekend raken met het bestaan van dergelijke cursussen en leren beseffen dat de kennis die zij opgedaan hebben, ook in een andere context dan die van de school en het vak functioneert.

2. Het zelfstandigheidsniveau of de voorkennis van leerlingen sluit onvoldoende aan bij de praktische opdracht. Een docent zou ten aanzien van “Een mooi verhaal!” kunnen verwijzen naar oefeningen die in de centrale lessen zijn gedaan bij het leatuurpensum van dezelfde schrijver. Bijvoorbeeld een passage uit de Aeneis: “Denk aan de aanpak bij tekstanalyses van Vergilius’ Aeneis”.

De docent kan aanwijzingen over de indeling van de scriptie toevoegen. Hij kan ook voorbeelden van stijlmiddelen noemen als hij inschat dat niet alle leerlingen dit begrip kunnen hanteren.

Hij kan ook toevoegen bij de opzet van het onderzoek: “Het is verstandig om voor het opnieuw vertalen van de tekst voldoende tijd op te nemen. Neem je eigen tempo van vertalen daarvoor als uitgangspunt”.

De indeling in CITO-opdrachten kan worden aangepast aan de onderwijs-situatie: bijvoorbeeld de titel of de kleine cursief gedrukte tekst die onder “Een mooi verhaal!” staat kan worden weggelaten, omdat leerlingen een dergelijke opdracht al kennen en omdat het voor hen allang duidelijk is in welke relatie deze opdracht tot het thema staat.

3. Er is te weinig tijd voor het uitvoeren van de praktische opdracht. Aan het tijdsprobleem bij praktische opdrachten kan tegemoet worden gekomen door bepaalde onderdelen van de opdracht te schrappen, of ‘te geven’ (bijvoorbeeld leerlingen de informatiebronnen aanreiken, zodat ze niet zelf bronnen hoeven te zoeken). Bij “Een mooi verhaal!” (zie figuur 1 in hoofdstuk 2) kan de vergelijking met een ander verhaal vervallen of kan de docent een ander verhaal voor de vergelijking noemen.

4. Men wil praktische opdrachten en het handelingsdeel aan elkaar koppelen. In praktische opdrachten kan een suggestie van een mogelijke culturele activiteit van het handelingsdeel worden opgenomen. In het geval van “Een mooi verhaal!” bijvoorbeeld het bijwonen van een lezing van het Nederlands Klassiek verbond waar de vertaler van Livius’ werk zijn visie op het werk en de bedoeling van de auteur komt uitleggen.

Zelf maken van praktische opdrachten

In de interviews in najaar 1999 worden verschillende werkwijzen voor het maken van praktische opdrachten beschreven.

Docent 1 (school A) gaat als volgt te werk:

- 1. Verzamelen van ideeën tijdens het dagelijks werk: “Ik blader in methodes en gebruik mijn fantasie. Ik vraag me af wat zou ik kunnen doen? Welke onderwerpen lenen zich goed voor een praktische opdracht? Soms ben ik bezig met een tekst en denk: “Hé, daar kan ik wat mee”.*
- 2. Inleven in het niveau van leerlingen, en rekening houden met de haalbaarheid. “Ik vraag me af wat is haalbaar, qua niveau, inhoud en tijd?”.*
- 3. Rekening houden met eigen eisen. “Ik zoek naar iets dat tot de verbeelding van leerlingen spreekt, en iets waarbij taal een rol speelt”.*

Conceptmapping is volgens docent 1 een bruikbare methode om op ideeën te komen voor praktische opdrachten.

Docent 3 (school C) gaat als volgt te werk bij het maken van praktische opdrachten.

- 1. Aansluiten bij bestaande opdrachten. “Een deel haal ik uit bestaande opdrachten”.*
- 2. Aansluiten bij de handreiking van CITO. “Ik heb het boek van CITO door gewerkt en daar voor mezelf de grootste gemene deler uit gehaald. Als criteria stelde ik ondermeer: het moet een opdracht zijn met realiteitswaarde, dicht bij leerlingen staan en iets met het vak te maken hebben”.*
- 3. Naar voorbeeld van de opdrachten in de handreiking van CITO zelf praktische opdrachten samenstellen.*

Gezien de bewerkelijkheid, hoeveelheid tijd die het kost, het gewicht van het cijfer van praktische opdrachten, en onzekerheid ten aanzien van de werking van de opdrachten, valt het af te raden zelf praktische opdrachten te maken. Het is waarschijnlijk ook niet nodig, omdat in de nieuwe lesboeken voldoende praktische opdrachten zijn opgenomen, of omdat bij bestaande lesboeken de uitgevers voor aanvullingen van praktische opdrachten zorgen. Wil men toch zelf overgaan tot het maken van praktische opdrachten, dan is het belangrijk, net als bij het kiezen van praktische opdrachten, van te voren vast te stellen welke visie men heeft op praktische opdrachten. Welke invulling moet de opdracht krijgen? Welke vaardigheden laat men leerlingen oefenen, en wat wil men beoordelen?

Praktische opdrachten zijn onderdeel van het schoolexamen. Het is dus zaak dat de school via de docenten of sectie als ‘examinatoren’ de verantwoordelijkheid neemt voor de inhoud van de praktische opdrachten. Als de docent of sectie zelf praktische opdrachten maakt, is het verstandig deze te toetsen aan het landelijke kader van inhoudscriteria voor het schoolexamen Klassieke Talen. Een eerste aanknopingspunt hiervoor is de syllabus die het CITO heeft uitgegeven over het schoolexamen Klassieke Talen. Docenten kunnen ook te rade gaan bij deskundigen als inspectie, vakdidactici, leerplansecties van de VCN, KPC, SLO. Daarnaast ligt het voor de hand dat docenten zelf gemaakte praktische opdrachten net als de andere delen van het schoolexamen voorleggen aan hun collega’s, binnen of buiten de school. Overigens, in ons onderzoek onder de classici is gebleken dat zij zich van vele deugdelijkheidseisen voor praktische opdrachten bewust zijn.

De aanleiding om zelf een praktische opdracht te maken kan een idee van een individuele leerling of leerlingen duo zijn. Zij hebben - vanuit een eigen interesse of fascinatie - zelf

een onderwerp en een activiteit bedacht waaraan zij willen werken. De docent werkt een dergelijk idee om tot een praktische opdracht. Hij maakt een zorgvuldige beschrijving en geeft aan waarop het werk van de leerlingen beoordeeld zal worden.

In de CITO-syllabus over het schoolexamen Klassieke Talen bij de (pagina 54-55) staat de beschrijving van een stramen voor het maken van praktische opdrachten. Die informatie kan met een beslisprocedure worden aangevuld. Hieronder volgen als suggestie veertien aandachtspunten. Op basis daarvan kan de docent eventueel samen met sectiegenoten en collega's een stappenplan opzetten:

1. Afspraken in school over praktische opdrachten, overleg met andere secties. Wanneer binnen de school al een reeks afspraken is gemaakt over de inhoud en vorm van praktische opdrachten, is het aan te bevelen om hierbij aan te sluiten.

2. Beeldvorming van praktische opdrachten. Het is handig om in sectieverband discussies te voeren over het beeld van een praktische opdracht: de schrijfofdracht en het literatuuronderzoek. Het is in het kader van het schoolexamen aan te bevelen dat de collega's eenzelfde beeld hebben over het verschil tussen beiden: inhoud, gewicht, criteria van beoordeling (bijvoorbeeld bij de eigen mening en argumentatie), gebruik van een logboek, vormen van begeleiding (zie in hoofdstuk 4), verplichte en facultatieve vormen van presentatie (bijvoorbeeld al het schriftelijk werk in gedigitaliseerde vorm, met een vastgesteld lettertype, grootte en regelafstand; eventueel pluspunten voor bijzondere vormgeving). Bestaande voorbeelden in de CITO-brochure of in de lesboeken of in andere scholen kan de beeldvorming op gang brengen.

3. Het type praktische opdrachten: een schrijfofdracht of een onderzoek. Bepaalde onderwerpen zijn bijzonder geschikt voor schrijfofdrachten: over situaties en personages van de drama's, van de epiek, over de inhoud van filosofische teksten. De persoonlijke meningsvorming kan hierdoor worden gestimuleerd.

4. Samenhang met de andere vakken. Het is belangrijk om als sectie te onderzoeken of er inhoudelijke afstemming van de eigen praktische opdrachten op die van andere vakken mogelijk is (de vakken uit een profiel of het gemeenschappelijk deel). Bijvoorbeeld op een thema van het geïntegreerd literatuuronderwijs (GLO) of van de vakken van een van de natuurprofielen. Voordeel is dat de leerling dan al is in gewerkt in het onderwerp.

5. Informatieverwerving. Als praktische opdrachten informatieverwerving veronderstellen, check dan of de informatie gemakkelijk in een (school)bibliotheek of (school)mediatheek of op Internet of anderszins verworven kan worden. Als de sectie op tijd de praktische opdracht en de onderwerpen ervan vaststelt, kunnen de individuele docenten onderzoeken of in de media aan het onderwerp of thema aandacht is besteed (bijvoorbeeld Hermeneus, Lampas, kranten en weekbladen en andere magazines). Ook kunnen zij afspreken wie op welk thema in de publiciteit zijn aandacht richt. De zo vergaarde informatie kan met een duidelijke registratie in mappen op school worden bewaard.

6. Keuze van tijdstip van uitvoering. De keuze wordt bepaald door de functie die de sectie of school toedicht aan praktische opdrachten.

Er zijn verschillende opties:

- Leerlingen van één lesgroep kunnen dezelfde praktische opdrachten allemaal op hetzelfde moment uitvoeren; voordeel: grotere kans op rechtvaardige beoordeling; nadelen: geen appèl op interesse van de individuele leerling; geen complementaire aanpak mogelijk; geen presentatie die voor de andere leerlingen een leereffect heeft; geen keuze in de presentatie-vorm;
- Leerlingen van één lesgroep kunnen praktische opdrachten die onderling verschillen, op hetzelfde moment uitvoeren; voordelen: complementaire aanpak mogelijk; enigszins tegemoetkomend aan interesse; nadeel: presentaties worden snel achter elkaar gedaan;
- Leerlingen van één lesgroep doen onderling verschillende opdrachten verspreid over een of eventueel twee jaar. De praktische opdrachten worden over de leectuurpensa van schoolexamen en centraal examen of over één leectuurpensum verdeeld. Voordeel: de presentaties hebben een leereffect. Nadelen: leerlingen van begin vijfde klas hebben minder ervaring in presentaties opgedaan dan leerlingen halverwege de zesde klas.

7. Behandelde of niet behandelde teksten. Uit het onderzoek onder classici is gebleken dat “71% inschat dat leerlingen in 6-vwo in redelijke of sterke mate moeite hebben met het toepassen van vakinhoudelijke kennis en vaardigheden bij praktische opdrachten”. Bij het maken van praktische opdrachten zal dus met deze situatie rekening gehouden moeten worden. Het is daarom verstandig eerst Griekse of Latijnse teksten te laten vertalen en corrigeren en de taalkundige problemen te behandelen en vervolgens de teksten pas als uitgangspunt voor de opdrachten te nemen. Als docenten teksten opnemen die niet behandeld zijn, is het verstandig teksten te kiezen die goed aansluiten bij het niveau van de vertaalvaardigheid van de leerlingen die de opdracht uitvoeren.

8. Het onderwerp van de praktische opdrachten sluit wel of niet aan bij een lessenserie. Voor de keuze van onderwerpen zijn verschillende mogelijkheden:

- De onderwerpen maken deel uit van een leectuurpensum: vergelijkingen van passages met teksten uit latere tijd; analyse van teksten aan de hand van tekstsoort, stilistiek, auteursintentie, communicatieve situatie, culturele en historische aspecten; persoonlijke interpretatie van passages die daarvoor geschikt zijn (bijvoorbeeld bij schrijfpdrachten); vergaren van informatie over tekstpassages (bijvoorbeeld in een elektronische encyclopedie, in andere media) om de inhoud te kunnen toelichten, opsporen van Nederlandse gedichten die naar aanleiding van tekstpassages zijn gemaakt. Dergelijke opdrachten leveren grote tijdswinst op, want de beschikbare studielast wordt optimaal benut.
- De onderwerpen liggen in het verlengde van een leectuurpensum. Door de behandeling van een pensum over liefde en verliefdheid (bijvoorbeeld naar aanleiding van carmina van Catullus) kunnen leerlingen met hetzelfde thema aan de slag in werk van Martialis, al dan niet in vertaling.
- De onderwerpen staan los van de leectuurpensa. Leerlingen bestuderen in Nederland

opschriften en inscripties die in Pompeji of Rome of Athene of Delphi bekeken zullen worden.

9. Bij de onderwerpkeuze kunnen docenten verschillende wetenschappelijke disciplines als inspiratiebron nemen. Met de eindtermen van het examenprogramma (taal-, tekst- en cultuurreflectie) kunnen docenten bij diverse wetenschappelijke disciplines aansluiten: taalkunde (taalwetenschap), filologie, intertekstualiteit, literatuurtheorie, literatuurhistorie, filosofie (o.a. ethiek in verband met waarden en normen, maar ook de filosofische thema's zelf), cultuurhistorie, maatschappijhistorie, psychologie, staatkunde, esthetica, enz. Leerlingen kunnen bij de uitvoering van opdrachten die door de wetenschappelijke disciplines zijn geïnspireerd, interesse ontdekken en ontwikkelen in dergelijk 'onderzoekswerk' en deze ontdekking 'meenemen' bij hun oriëntaties op het vervolgonderwijs.

Ook de praktische opdracht zelf kan in de reële context van een student letteren of sociale wetenschappen worden geschreven die een klein onderzoek verricht voor een werkgroep of werkcollege.

10. Bij de onderwerpkeuze kunnen docenten vele berichten uit de media als inspiratiebron nemen. In de media komen regelmatig onderwerpen ter sprake die bij thema's van leetuurpensa aansluiten: dilemma's en beslissingen van politici, onderdrukking in staten, gevoelens en daden van liefde en haat, enz. Deze berichten kunnen bij leerlingen de meningsvorming over de inhoud van de antieke teksten stimuleren.

11. De focus van de praktische opdracht. Het is belangrijk om niet te veel in één opdracht te vragen: bijvoorbeeld een vergelijking van tekstpassages op maximaal hoogstens drie aspecten - liefst ook nog van gelijksoortige categorieën: taalkundig of literair of cultuurhistorisch of inhoudelijk. Het aspect van de communicatieve situatie zoals in eindterm 10 staat, kan voor leerlingen complex genoeg zijn. En als er aspecten van verschillende categorieën opgenomen worden, is het verstandig om dit onderzoek op een niet al te lange tekstpassage te laten uitvoeren.

12. De interesse van leerlingen als uitgangspunt voor de onderwerpkeuze. Docenten kunnen bij leerlingen peilen welke onderwerpen hen boeien of interesseren. Zij ontwerpen praktische opdrachten die ingaan op die interesses. Dat vergroot de motivatie van de leerlingen. Vooral als er sprake is van grote secties waarin werk verdeeld kan worden, of van een klein aantal leerlingen, kan dit uitgangspunt een kans en een uitdaging zijn. Leerlingen zullen de investering van tijd en werk zeker waarderen.

13. Praktische opdrachten vormen samen een thema of zijn een verschillende benadering van een tekstpassage. Docenten maken praktische opdrachten die complementair zijn. Bijvoorbeeld van een en dezelfde tekstpassage worden in praktische opdracht 1 verschillende vertalingen onderzocht, in praktische opdracht 2 de literaire stijl, in praktische opdracht 3 de cultuurhistorische situatie, enz.

Een andere mogelijkheid is dat een leetuurpensum van bijvoorbeeld Catullus of Martialis

in praktische opdrachten opgesplitst wordt: in praktische opdracht 1 enkele korte carmina, in opdracht 2 enkele andere korte carmina, enz. In de praktische opdrachten komen dezelfde onderzoeksaspecten aan de orde: stilistiek, intentie, enz.

14. Presentatie. Docenten kunnen leerlingen de vrije keuze geven om de vorm van de presentatie te kiezen: “presenteer je opdracht op een manier die voor jou een uitdaging betekent, dus de ontwikkeling van iets wat je nog weinig hebt gedaan”.

Het is een mogelijkheid om presentaties te bundelen en in boek- of katernvorm de leerlingen aan te reiken. De bundel kan de basis zijn voor een schriftelijke of mondelinge toets.

Docenten kunnen in de praktische opdracht ook presentaties voor andere doelgroepen dan de eigen lesgroep als eis of als bonus opnemen: bijvoorbeeld andere klassen van andere jaren, ouders enz.

3.5 Praktische opdrachten bij de Klassieke Talen en KCV

De visie die men heeft op het onderwijs in de talen Grieks en Latijn, staat niet los van de visie die men heeft op het onderwijs bij KCV. In de vragenlijst is aan docenten Grieks en Latijn gevraagd welk onderscheid ze maken tussen praktische opdrachten bij de Klassieke Talen en praktische opdrachten bij KCV. Samengevat komen de antwoorden op het volgende neer:

- *Praktische opdrachten bij Grieks en Latijn zijn taliger dan bij KCV;*
- *Bij praktische opdrachten bij Grieks en Latijn wordt gewerkt met originele authentieke bronnen, bij voorkeur teksten;*
- *Praktische opdrachten bij Grieks en Latijn zijn beperkter.*

Het onderscheid dat men maakt tussen praktische opdrachten bij Grieks en Latijn en KCV blijkt te verschillen tussen de deelnemers. Aan de ene kant lijken praktische opdrachten bij Grieks en Latijn meer mogelijkheden te bieden wanneer men minder vasthoudt aan de gedachte dat de opdrachten zeer talig van aard moeten zijn. Ten eerste omdat talige praktische opdrachten hoog zijn gegrepen voor leerlingen, ten tweede omdat andere varianten leerlingen (meer) kunnen motiveren en in ieder geval afwisseling bieden, en ten derde omdat het docenten meer mogelijkheden en vrijheid biedt ten aanzien van de keuze of het ontwikkelen van praktische opdrachten. Aan de andere kant kan men redeneren dat wanneer minder onderscheid wordt gemaakt tussen varianten van praktische opdrachten bij de Klassieke Talen en KCV, de afname van praktische opdrachten bij de vakken enigszins dubbelop wordt, en de identiteit van Grieks en Latijn wordt aangetast.

In ieder geval kunnen praktische opdrachten van KCV goed worden afgestemd op een thematiek in het leatuurpenum van Klassieke Talen en praktische opdrachten van Klassieke Talen. Bij een leatuurpenum van Homerus' epen past bijvoorbeeld een praktische opdracht in het vak KCV die op het vergaren en interpreteren van beeldmateriaal over bijvoorbeeld de ontmoeting van Hector, Andromache en zoontje Astyanax is gericht.

4 Instrueren en begeleiden van praktische opdrachten met het oog op leren zelfstandig leren

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk gaan we in op het instrueren en begeleiden van praktische opdrachten door docenten. Aangesloten wordt bij de uiteenzetting van deelvaardigheden in hoofdstuk 2.

Uit het vragenlijstonderzoek in najaar 1999 blijkt dat classici leerlingen in de volgende percentages in redelijke of sterke mate als volgt (denken te zullen) begeleiden bij praktische opdrachten:

- 37 *Stap voor stap voordoen aan leerlingen hoe een onderzoek kan worden opgezet en uitgevoerd*
- 49 *Hardopdenkend verwoorden wat ik doe en welke beslissingen ik neem om een onderzoek op te zetten en uit te voeren*
- 77 *Leerlingen hardopdenkend laten zeggen wat ze doen en welke beslissingen ze nemen om een onderzoek op te zetten en uit te voeren*
- 49 *Leerlingen voorbeelden geven van 'goede aanpakken' van het opzetten en uitvoeren van onderzoek, en leerlingen hun eigen aanpakken hiermee laten vergelijken*
- 93 *Ondersteuning geleidelijk laten afnemen als blijkt dat leerlingen meer taken zelfstandig uitvoeren*
- 93 *Als een leerling een vraag stelt, het antwoord niet voorzeggen, maar een aanwijzing geven*
- 88 *Leerlingen vragen waarom ze bepaalde activiteiten ondernemen*

Uit de manier waarop classici leerlingen (denken te zullen) begeleiden blijkt dat men over het algemeen een activerende didactiek nastreeft.

Verder is gevraagd bij welke leeractiviteiten docenten leerlingen (denken te zullen) begeleiden (aangegeven wordt het percentage dat aangeeft in redelijke of sterke mate leerlingen te begeleiden) (z.o.z).

- 91 *Toepassen van vakinhoudelijke kennis en vaardigheden*
- 88 *Formuleren van een onderzoeksvraag*
- 51 *Maken van een werkplan*
- 49 *Maken van een tijdsplan*
- 53 *Verzamelen van informatie/bronnen*
- 53 *Verwerken van informatie/bronnen*
- 42 *Trekken van conclusies*
- 67 *Evalueren van het onderzoek*
- 33 *Bepalen van een standpunt/oordeel*
- 51 *Rapportage (presentatie)*

De begeleiding van docenten is in sterke mate gericht op het toepassen van vakinhoudelijke kennis en vaardigheden en het formuleren van een onderzoeksvraag. Dit is conform de deelvaardigheden waarvan docenten inschatten dat leerlingen daarmee moeite hebben.

4.2 *Begeleiding door de docent*

Of leerlingen hun vaardigheden hebben ontwikkeld wordt vaak afgeleid van de activiteiten die leerlingen tijdens het leren (lees: tijdens het uitvoeren van een bepaalde opdracht of werkvorm) vervullen. Verondersteld mag worden dat leerlingen met ver ontwikkelde onderzoeksvaardigheden bij het doen van onderzoek anders handelen (of andere leeractiviteiten uitvoeren) dan leerlingen met minder ver ontwikkelde onderzoeksvaardigheden. Andersom geldt het overigens niet. Het hoeft niet zo te zijn dat wanneer een leerling niet bepaalde leeractiviteiten uitvoert, hij ook niet over de beoogde vaardigheid beschikt (de leerling kan ook om andere redenen bepaalde leeractiviteiten niet uitvoeren, bijvoorbeeld omdat hij geen zin of geen tijd heeft).

De ontwikkeling van vaardigheden van leerlingen speelt zich af in hun hoofden. Hier kan alleen de leerling zelf 'bij' komen. De docent kan alleen van buitenaf zorgen voor een zo'n gunstig mogelijke 'input'. Dat wil zeggen dat de docent zoveel mogelijk kan ondernemen om ervoor te zorgen dat leerlingen bepaalde leeractiviteiten gaan uitvoeren (in de veronderstelling dat als leerlingen oefenen in het uitvoeren van leeractiviteiten ze vanzelf hun vaardigheden ontwikkelen). Gebruikelijke middelen hiertoe zijn opdrachten en werkvormen. Kortom: Het wel of niet uitvoeren van de leeractiviteiten is in handen (of liever gezegd hoofden) van de leerlingen. De bijdrage van de docent bestaat eruit dat hij stimuleert dat leerlingen bepaalde leeractiviteiten uitvoeren.

Een in de literatuur regelmatig gehanteerd model bij het begeleiden van leeractiviteiten is de drieslag docentsturing, gedeelde sturing, en leerlingsturing²⁴.

Docentsturing: de docent stuurt de leeractiviteiten van leerlingen aan. Hij vertelt of doet voor wat leerlingen moeten doen (welke activiteiten ze moeten verrichten) tijdens het leren. De docent staat centraal in het overdragen en structureren van de lesinhoud, hij houdt leeractiviteiten zoveel mogelijk in de hand. Hij maakt gebruik gesloten kookboekachtige opdrachten.

Gedeelde sturing: de leeractiviteiten worden door de docent en leerlingen samen aangestuurd. De docent begeleidt leerlingen bij het leren, en activeert het leren. Om gedeelde sturing te bevorderen kan gebruik worden gemaakt van groepsopdrachten.

Leerlingsturing: de leeractiviteiten worden door leerlingen zelf aangestuurd. De docent ziet erop toe dat leerlingen aandacht besteden aan de leeractiviteiten door bijvoorbeeld een opdracht te geven waarbij leerlingen bepaalde leeractiviteiten moeten gebruiken, of door leeractiviteiten te beoordelen. De docent voert geen laissez-faire didactiek. Bij leerlingsturing passen open complexe opdrachten.

Een model dat aansluit bij het idee dat docenten het gebruik van leeractiviteiten door leerlingen meer of minder kunnen aansturen, is het ‘meester-gezel model’²⁵, bestaande uit meer en minder sturende begeleidingstrategieën²⁶:

1. Voordoelen aan leerlingen en daarbij de belangrijkste denkstappen vertellen (hardopdenkend voordoelen of modelleren)

Doel: leerlingen bouwen een model op en krijgen een beeld van cognities (kennis en strategieën in het hoofd) die ze nodig hebben om het probleem te kunnen oplossen, of de opdracht te kunnen vervullen.

Omschrijving: de docent treedt op als voorbeeld of model en geeft de leerlingen een voorbeeld van wat bij de taakuitvoering de bedoeling is. De docent doet het denkproces hardop voor terwijl hij de betreffende handeling uitvoert (demonstreert). Hij vertelt en laat de leerlingen zien welk denkproces doorlopen moet worden om problemen te signaleren en op te lossen. Er zijn vier aspecten aan het denkproces te onderscheiden: het bewust signaleren van het feit dat er een probleem is (probleemidentificatie); het kiezen van een actie (strategie of vaardigheid) om het probleem op te lossen (selectie); het toepassen van deze actie (toepassing); het evalueren van het antwoord (resultaatbewustzijn)²⁷.

Algemene voorbeelden van werkvormen en gedragingen die de docent bij deze begeleidingsstrategie kan gebruiken zijn: voordoelen, voordracht, instructievideo met uit te voeren denkstappen of toelichting van denkstappen door de docent, demonstreren, vertellen, uitleggen, rollenspel (door de docent). Wanneer wordt gekozen voor een demonstratievorm is het nuttig erop te letten dat alle leerlingen de demonstratie kunnen volgen, de demonstratie toe te lichten, leerlingen gelegenheid te geven voor het stellen van vragen, leerlingen hun waarnemingen en conclusies te laten beschrijven, en tenslotte leerlingen zelf het gedemonstreerde te laten uitvoeren. In plaats van door de docent, kan deze strategie ook worden overgenomen door de opdracht, door bijvoorbeeld een strip met gedachtenwolkjes van uit te voeren denkstappen, of foto’s en illustraties met daarbij beschrijvingen van bijbehorende gedachten.

Vakinhoudelijk voorbeeld. Een van de ‘vormgevers’ die docenten bij een demonstratie van denkstappen als start kunnen gebruiken, is het begrippennetwerk (concept-mapping). De

didactische werkvorm is een onderwijsleergesprek. De opdracht kan luiden:

- vergelijk de tekst van Ovidius over de lotgevallen van Orfeus met het libretto van de opera L'Orfeo van C. Monteverdi;

- kies na de vergelijking de tekst uit die jou en leeftijdgenoten van je het meest aanspreekt.

Er staat met opzet niet bij op welke punten de teksten vergeleken moeten worden. Alleen de tekst van Ovidius is gelezen en behandeld.

Uitwerking:

In het midden van het bord of - nog handiger - van een transparant (sheet) schrijft de docent het woord "plan van aanpak", met een cirkel eromheen.

Vraag: welke punten moeten in het plan van aanpak opgenomen worden?

De docent weegt de antwoorden van de leerlingen, legt uit welke punten om welke redenen wel of niet ertoe doen en schrijft de geselecteerde antwoorden met een trefwoord buiten de cirkel om het woord "plan van aanpak"; hij trekt om het opgeschreven trefwoord ook weer een cirkel en verbindt beide cirkels met een lijn. Zo ontstaat een netwerk van verbonden begrippen. Leerlingen nemen de verschillende punten over.

Vraag: wat/wie heb je nodig om de verschillende punten af te werken: tijd, middelen, andere personen? En op welk tijdstip?

De docent neemt een andere kleur voor de antwoorden, schrijft de geselecteerde antwoorden bij de verschillende punten van het plan van aanpak.

Vraag: in welke volgorde worden de nodige activiteiten afgewerkt?

Leerlingen doen voorstellen, de docent kiest en verantwoordt zijn keuze. Op een ander stuk van het bord of op een nieuwe sheet worden de activiteiten in de overeengekomen volgorde neergezet.

Vraag: wat zou de afwerking van de activiteiten kunnen bespoedigen, wat vertragen?

Per activiteit komt dan een rijtje van bespoedigende en vertragende factoren.

Vraag: welke initiatieven en activiteiten kunnen vertragingen voorkomen?

Dit anticiperen kan gevolgen hebben voor de activiteitenlijst.

Vervolgens stellen de docent en leerlingen samen de volgorde van activiteiten vast.

Een andere mogelijkheid is dat de docent over eigen ervaringen vertelt bij het maken van zijn scripties tijdens zijn opleiding. Hij kan daarbij stukjes dialoog tussen zijn/haar docent en hem-/haarzelf naspelen.

2. Ondersteunen

Doel: leerlingen, wanneer ze vastlopen, begeleiden bij het uitvoeren van een taak (die net boven hun niveau ligt), opdat ze zelfstandig verder kunnen werken. *Omschrijving:* de docent ondersteunt leerlingen in het leren, bijvoorbeeld in de vorm van een suggestie, opstapje, voorbeeld, tip, hint of wedervraag en laat de ondersteuning afnemen zodra leerlingen de taak op eigen kracht kunnen volbrengen. Ondersteunen houdt in dat de docent een of meer van de volgende activiteiten uitvoert: de complexiteit van de opdracht reduceren; structuur bieden; het probleem verhelderen; leerlingen wijzen op de volgende stap die moet worden gezet; het doel van de activiteit bewaken; leerlingen betrekken bij het volbrengen van een gezamenlijke taak; een kader scheppen; regels geven die

leerlingen geleidelijk aan zelf overnemen²⁸.

Algemene voorbeelden van werkvormen en gedragingen die kunnen worden gebruikt bij deze begeleidingsstrategie: onderwijsleergesprek; discussie; dialoog; tweegesprek; groepswerk; supervisie; rollenspel; intervisie; feedback geven.

3. Leerlingen laten vertellen hoe ze een opdracht aanpakken (hardop laten verwoorden door leerlingen of articuleren)

Doel: leerlingen hun redeneer- of oplossingsproces en resultaten onder woorden laten brengen. Behalve dat leerlingen leren stil te staan bij hun leerproces en dit leren te verwoorden, kan de docent hierdoor een beeld krijgen van het verloop van leerprocessen van leerlingen.

Omschrijving: de docent laat leerlingen hun leer- en denkstrategieën verwoorden. Dit kan hij op drie manieren doen: doorvragen totdat leerlingen zelf tot verwoording van het oplossingsproces voor een probleem komen, leerlingen hardop laten denken wanneer ze een taak uitvoeren, leerlingen de rol van criticus of monitor geven bij samenwerkend leren.

Algemene voorbeelden van werkvormen en gedragingen die docenten kunnen gebruiken bij deze begeleidingsstrategie: onderwijsleergesprek; doorvragen; tweegesprek; supervisie; intervisie; stellingen spel; forumdiscussie; debat; kortgeding; carrousel; driehoekendiscussie; rollenspel; leerlingen de rol van criticus, monitor of docent geven.

4. Reflecteren

Doel: leerlingen leerervaringen laten opdoen en bewust laten worden van het eigen kunnen door tijdens en na het leren terug te blikken op gemaakte keuzen en beweegredenen hiervoor, en hieruit lering te trekken voor de toekomst.

Omschrijving: de docent laat leerlingen terugblikken op hun eigen leerproces. Hij geeft leerlingen voorbeelden van 'goede aanpakken en oplossingen' en laat leerlingen hun eigen aanpakken en oplossingen hiermee vergelijken, of vergelijkt zelf de aanpakken voor de leerlingen. Aandacht wordt besteed aan de vraag: wat heb ik (leerling) er nu van geleerd? De docent stimuleert dat leerlingen stil staan bij de eigen inbreng in de leersituatie, nagaan welke gevoelens, wensen en persoonlijke inzichten in het spel waren bij het leren.

Algemene voorbeelden van werkvormen en gedragingen die docenten kunnen gebruiken bij deze begeleidingsstrategie: ABC-tje; onderwijsleergesprek; discussie; dialoog; tweegesprek; groepswork; supervisie; intervisie; logboek. Met name aan complexere werkvormen kan een opdracht voor reflectie worden gekoppeld, bijvoorbeeld na een interview, het maken van een verslag of videopresentatie, een mondelinge voordracht, symposium, project, of toneelspel.

Net als begeleiding door de docent kan de opdracht worden gebruikt om leerlingen te activeren, of om bepaalde leeractiviteiten van leerlingen over te nemen. Fisser (1999a, p. 8) noemt de volgende hulpmiddelen: “titels bij gedichten; als oriëntatie, inleiding gericht op de inhoud van het hele gedicht, inleiding gericht op het taalgebruik als oriëntatie op het hele gedicht; aankondigen van een nieuwe, verrassende wending in een gedicht als oriëntatie op een passage of strofe; niet letterlijke vertaling van een moeilijke passage als oriëntatie; vertaalschema's van lange, moeilijke zinnen; herhaling van moeilijke tekstpassages met gebruik van markering om verbanden te laten zien; sturende vragen van grammaticale en soms inhoudelijk aard waarvan de leerlingen het antwoord kunnen opzoeken; opgave van de woordbetekenissen van de niet-basiswoorden”.

4.3 Mate van sturing bij deelvaardigheden

In deze paragraaf wordt in een tabel per onderzoeksstap voor verschillende maten van sturing een suggestie gedaan voor hoe docenten leerlingen zouden kunnen begeleiden. Aangesloten wordt bij de uiteenzetting in hoofdstuk 2.

Figuur 9: Mate van sturing bij het begeleiden van onderzoeksvaardigheden

<i>Deelvaardigheid</i>	<i>Docentsturing</i>	<i>Gedeelde sturing</i>	<i>Leerlingsturing</i>
<p>1. <i>Formuleren van een onderzoeksvraag</i></p> <p>a) nagaan of bepalen wat het onderwerp van het onderzoek is; b) nagaan of bepalen wat de aanleiding en doelen van het onderzoek zijn; c) verhelderen, kiezen of formuleren van onderzoeksvragen.</p>	<p>Doelen, het onderwerp van het onderzoek, onderzoeksvraag en type onderzoeksvraag geven of vertellen, of hardopdenkend aan leerlingen voordoen hoe aan het onderwerp, de doelen, en de vraagstelling kan worden gekomen.</p>	<p>Verschillende onderwerpen en vragen geven waaruit leerlingen mogen kiezen, leerlingen hints en tips geven.</p>	<p>Leerlingen zelf een onderwerp, doel en onderzoeksvraag laten bedenken, hooguit een thema aanreiken waarbinnen leerlingen hun opdracht moeten maken.</p>
<p>2. <i>Maken en hanteren van een onderzoeksplan</i></p> <p>a) bepalen hoe het onderzoek kan worden aangepakt; b) een werk- en tijdsplanning maken; c) een onderzoeksplan schrijven.</p>	<p>Een onderzoeksplan geven bij de te maken opdracht, of voordoen aan welke aspecten kan worden gedacht bij het maken van een plan.</p>	<p>Leerlingen begeleiden bij het maken van een onderzoeksplan, bijvoorbeeld aanwijzingen geven, voorbeelden van onderzoeksplannen geven, en in grote lijnen de planning aangeven.</p>	<p>De planning over laten aan leerlingen, hooguit een grove indicatie geven van een einddatum (bv. voor de kerstvakantie af), of leerlingen aan de hand van een grove checklist voor het plannen van onderzoek laten werken.</p>
<p>3a) <i>Verzamelen en selecteren van informatie</i></p> <p>- op tekst- of bronnenniveau relevante informatie verzamelen; - bij literatuur- of bronnenonderzoek een zoekplan maken met zoektermen voor het bibliotheekstelsel, de thesaurus of internet; - bij onderzoek naar meningen van mensen een voorstel voor een interview of vragenlijst maken.</p> <p>3b) <i>Vaststellen van de waarde en bruikbaarheid van gegevens</i></p> <p>Vragen beantwoorden als: - Is er voldoende informatie verzameld om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden? - Waar, door wie, wanneer en om welke reden is de bron destijds gemaakt?</p>	<p>Bronnen en informatie aanreiken. Hardopdenkend voordoen aan leerlingen hoe ze informatie kunnen verzamelen.</p> <p>Als docent de bronnen bepalen en de selectie van bronnen baseren op de waarde voor het onderzoek. Hardopdenkend voordoen hoe de waarde van bronnen kan worden bepaald.</p>	<p>Leerlingen een selectie laten maken uit aangereikte bronnen. Leerlingen gegeven bronnen zelf laten aanvullen. Leerlingen aanwijzingen en tips geven bij het zelf zoeken en selecteren van informatie (bijvoorbeeld titels of namen van auteurs geven of zoektermen op internet).</p> <p>Leerlingen bronnen aanbieden waarvan ze zelf de waarde moeten bepalen. Leerlingen aanwijzingen geven (bv. in de vorm van een gedetailleerde checklist) voor het bepalen van de waarde van bronnen.</p>	<p>De verzameling en selectie van bronnen aan leerlingen overlaten.</p> <p>Er vanuit gaan dat leerlingen zelf de waarde van bronnen bepalen.</p>
<p>4. <i>Verwerken van gegevens</i></p>	<p>Als docent de</p>	<p>Leerlingen</p>	<p>Er vanuit gaan dat</p>

<ul style="list-style-type: none"> - geselecteerde informatie op logische manier vastleggen; - ordening eventueel vergelijken met klasgenoot; over verschillen zo mogelijk consensus bereiken; - hoofdpunten van de bevindingen in samenvatting noteren. 	gegevens verwerken voor leerlingen, of hardopdenkend voordoen hoe gegevens kunnen worden verwerkt.	ondersteunen bij het verwerken van gegevens door het geven van hints of tips. Leerlingen in groepjes gegevens laten verwerken.	leerlingen zelfstandig gegevens verwerken. Erop toezien dat leerlingen gegevens verwerken.
<p>5. <i>Conclusies trekken en vraag beantwoorden</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - deelvragen beantwoorden; - vanuit de deelvragen de hoofdvraag beantwoorden; - de antwoorden onderbouwen en nuanceren aan de hand van de verzamelde en verwerkte gegevens. 	Als docent conclusies trekken en onderzoeksvragen beantwoorden voor leerlingen. Hardopdenkend voordoen hoe leerlingen conclusies kunnen trekken.	Leerlingen aanwijzingen geven voor het trekken van conclusies, bijvoorbeeld in de vorm van een stappenplan.	Er vanuit gaan dat leerlingen zelf conclusies trekken. Erop toezien dat leerlingen conclusies trekken door hier bijvoorbeeld aandacht aan te besteden in de opdracht en beoordeling.
<p>6. <i>Evalueren en beoordelen van onderzoek</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - nagaan in hoeverre de uitvoering de beoogde resultaten heeft opgeleverd; - checklist foutenanalyse toepassen; - ABC-tje uitvoeren. 	Het onderzoek voor leerlingen evalueren en beoordelen. Hardopdenkend voordoen hoe leerlingen hun onderzoek kunnen evalueren.	Leerlingen ondersteunen bij het evalueren en beoordelen van onderzoek, gebruik maken van medebeoordeling door leerlingen.	Er vanuit gaan dat leerlingen zelf hun onderzoek evalueren en beoordelen. Hierop toezien door dit onderdeel in de opdracht of bij de beoordeling te betrekken.
<p>7. <i>Bepalen en beargumenteren van een (eigen) standpunt</i></p> <p>Eigen standpunt onderbouwen of andermans standpunten over de onderzochte problematiek weerleggen eventueel met de resultaten van het onderzoek.</p>	Als docent standpunten formuleren. Hardopdenkend voordoen hoe een standpunt kan worden geformuleerd.	Leerlingen verschillende standpunten geven en voor- en tegenargumenten bij de verschillende standpunten laten bedenken.	Er vanuit gaan dat leerlingen zelf een standpunt formuleren. Hierop toezien door leerlingen bijvoorbeeld een debat te laten voeren of een betoog te laten schrijven over hun eigen standpunt.
<p>8. <i>Rapporteren en presenteren</i></p> <p>De presentatie is:</p> <ul style="list-style-type: none"> - afgestemd op de doelgroep; - past bij het type onderzoeksvraag en de verzamelde gegevens van het onderzoek; - is inzichtelijk en heeft een duidelijke inhoud en structuur. 	Als docent de resultaten voor de leerlingen presenteren. Hardopdenkend voordoen hoe gekomen kan worden tot een rapportage of presentatie van het onderzoek.	Leerlingen ondersteunen bij het maken van een rapportage of presentatie. Bijvoorbeeld door het geven van een stappenplan of voorbeelden van voorgaande jaren. Leerlingen tips geven.	Er vanuit gaan dat leerlingen zelf weten hoe ze rapporteren en presenteren moeten aanpakken. Hooguit leerlingen enkele richtlijnen geven waaraan de rapportage moet voldoen.

Mede op basis van figuur 9 kan men een opbouw van het onderwijsprogramma oftewel een leerlijn ontwikkelen.

4.4 Leerlijn

Wanneer de tijdelijke regeling van staatssecretaris Adelmund om één praktische opdracht uit te laten voeren afloopt, wordt het belangrijk om in praktische opdrachten een opbouw of leerlijn na te streven. Overigens kan het nastreven van een opbouw bij praktische opdrachten tijdens de regeling wel plaatsvinden bij verschillende vakken.

Het nastreven van een opbouw berust op het idee dat vaardigheidsontwikkeling een geleidelijk proces is. Bij het maken van een opbouw is het belangrijk afspraken te maken binnen de eigen sectie, en met andere secties. Vragen die men hierbij kan stellen zijn:

1. Welke vaardigheden zouden leerlingen kunnen en moeten ontwikkelen?
2. Welke leeractiviteiten kunnen leerlingen uitvoeren om die vaardigheden te ontwikkelen?

Bijvoorbeeld: om de vaardigheid 'plannen' te ontwikkelen, zullen leerlingen deze vaardigheid moeten oefenen. Dit kunnen ze doen door zelf een planning te maken.

3. Welke werkvormen stimuleren het gebruik van bepaalde leeractiviteiten door leerlingen?

Voorbeeld: wanneer docenten willen dat leerlingen de vaardigheid 'plannen' ontwikkelen, is het belangrijk te stimuleren dat leerlingen deze vaardigheid oefenen.

De docent kan dit stimuleren door werkvormen en opdrachten te kiezen die het gebruik van de vaardigheid oproepen, zoals leerlingen een logboek laten bijhouden.

4. Hoe kunnen deze werkvormen worden opgebouwd?

Gedacht kan worden aan:

- van meer sturend naar minder sturend;
- van gericht op deelvaardigheden naar meer gericht op integratie van meerdere vaardigheden;
- van gericht op een eenvoudig niveau van beheersing van de betreffende vaardigheid naar een hoger niveau;

Het is belangrijk geen werkvorm te kiezen waarmee leerlingen nog amper of geen ervaring hebben, als ze tijdens die werkvorm een nieuwe of moeilijke vaardigheid moeten gaan oefenen. In zo'n geval is het aan te raden de werkvorm eerst in eenvoudigere situaties te oefenen.

Uiteraard kan de docent bij de opbouw van werkvormen ook rekening houden met zijn eigen (didactische) vaardigheden. Een keuze kan bijvoorbeeld zijn om eerst werkvormen te gebruiken die eenvoudiger zijn te realiseren voor de docent, en geleidelijk aan 'op te schuiven' naar meer vernieuwende werkvormen voor de docent.

Figuur 10 geeft een voorbeeld van een matrix die op deze wijze kan ontstaan. In de lege cellen kunnen voorbeelden worden ingevuld van werkvormen en opdrachten die docenten kunnen gebruiken om de ontwikkeling van bepaalde (deel) vaardigheden te stimuleren.

Figuur 10: Sturing van bepaalde onderdelen van een onderzoeksopdracht

8. Rapporteren en presenteren			
7. Bepalen en beargumenteren van een standpunt			
6. Evalueren en beoordelen van het onderzoek			
5. Conclusies trekken en vraag beantwoorden			
4. Verwerken van gegevens			
3b. Vastleggen van de waarde en bruikbaarheid van gegevens			
3a. Verzamelen en selecteren van informatie			
2. Maken en hanteren van een onderzoeksplan			
1. Formuleren van een onderzoeksvraag			
0. Vakinhoudelijke kennis en vaardigheden			
	1		
	2		
	3		

Legenda:

1. *Leerlingen zijn weinig zelfstandig, en hebben weinig ervaring met het doen van onderzoek bij Grieks en Latijn (bijvoorbeeld bij een van de eerste praktische opdrachten in 4- of 5-vwo)*
2. *Leerlingen zijn enigszins zelfstandig en hebben al eens eerder een onderzoek gedaan bij Grieks en Latijn (bijvoorbeeld bij de tweede of derde praktische opdracht in 5-vwo)*
3. *Leerlingen zijn vrij zelfstandig en hebben ervaring met het doen van onderzoek bij Grieks en Latijn (bijvoorbeeld bij de laatste praktische opdracht in 6-vwo).*

5 Beoordelen van praktische opdrachten

5.1 Inleiding

Praktische opdrachten brengen een nieuwe vorm van beoordelen met zich mee. Deze vorm kenmerkt zich doordat ze is gericht op²⁹:

Authentieke en open opdrachten: in tegenstelling tot het schoolse karakter van traditionele toetsen, zijn praktische opdrachten vaak meer levensecht en ingebed in een dagelijkse context. Het gaat bijvoorbeeld om het schrijven van een artikel voor een fictieve vertaal- of bijbelclub, of het maken van een folder voor een reis naar Rome. In tegenstelling tot gesloten toetsen zoals multiple choice, of opdrachten die volgens een bepaalde procedure of stappenplan kunnen worden uitgevoerd, gaat het om opdrachten waarbij meerdere antwoorden goed kunnen zijn. Het maken van een posterpresentatie kan bijvoorbeeld op verschillende ‘goede’ manieren worden uitgewerkt.

Het beoordelen van complexe taken: in plaats van eenvoudige toetsen waarbij het gaat om het overhoren van kennis, gaat het bij praktische opdrachten om toetsen waarbij tegelijkertijd een beroep wordt gedaan op diverse vaardigheden van leerlingen. Bij het doen van onderzoek wordt bijvoorbeeld van leerlingen verlangd dat ze voldoende vakinhoudelijke kennis hebben, hun onderzoek uitvoeren en tegelijkertijd in de gaten houden of ze zich wel aan hun planning houden, en als dit onmogelijk blijkt oplossingen bedenken om hun onderzoek bij te sturen.

Het beoordelen van leerprocessen over een langere tijdsperiode: in plaats van een toets die in een lesuur wordt afgenomen werken leerlingen doorgaans meer dan één les aan een praktische opdracht.

Groepsbeoordeling: in tegenstelling tot toetsen waaraan leerlingen individueel werken, laten docenten leerlingen bij praktische opdrachten vaak om uiteenlopende redenen samenwerken (bijvoorbeeld om leerlingen van elkaar te laten leren, of om de werklast enigszins te verdelen).

Zelfbeoordeling: in tegenstelling tot een beoordeling door de docent alleen, kan het leerproces van leerlingen worden bevorderd wanneer ze zelf ook een oordeel uitspreken over hun proces en produkt. Zijn ze tevreden en waarom wel of niet? Interessant is het ook om te kijken naar de verschillen tussen de beoordeling van de docent en die van de leerling. Mogelijkerwijs vinden leerlingen andere zaken belangrijk dan de docent;

Reflectie: dit punt hangt samen met het vorige. Het bevordert het leerproces van leerlingen wanneer ze tijdens en na hun werk terugblikken (bijvoorbeeld met behulp van een logboek). Na het krijgen van het cijfer verdwijnt het werk niet in de prullenbak, maar wordt het gebruikt om nog eens op terug te blikken en er van te leren voor een volgende keer;

Integratie van beoordeling met instructie en begeleiding. In plaats van het scheiden van instructie en begeleiding, en beoordeling (bijvoorbeeld door na het geven van een les leerlingen een proefwerk te laten maken), kan bij praktische opdrachten meer aandacht worden besteed aan het zoeken van integratie tussen beide. Dit is bijvoorbeeld aan de orde wanneer een docent werkt met tussentijdse beoordelingen. Enerzijds krijgen leerlingen

halverwege hun leerproces een beoordeling die meetelt voor het eindcijfer, anderzijds kunnen ze profiteren van de feedback die ze door deze beoordeling krijgen. Ze kunnen hun werk nog bijstellen voordat het eindoordeel wordt gegeven.

Het beoordelen van praktische opdrachten kan betrekking hebben op het produkt, de presentatie, en het proces. Hiernaast wordt ingegaan op mogelijkheden ter vergroting van de efficiëntie van beoordelen, het aantal opdrachten, en knelpunten en remedies bij het beoordelen van praktische opdrachten.

5.2 Beoordelen van en beoordelingscriteria bij het produkt, de presentatie, en het proces

Aan deelnemers aan het vragenlijstonderzoek is in najaar 1999 gevraagd op welke wijze ze praktische opdrachten van leerlingen beoordelen. Het percentage deelnemers wordt gegeven dat in redelijke of sterke mate op een bepaalde wijze beoordeelt.

81 ik geef een cijfer voor het onderzoek als geheel, na scoring van een aantal aspecten die ik bij elkaar optel

56 ik laat leerlingen een logboek bijhouden, deze betrek ik bij de beoordeling

28 op basis van een eerste indruk rangschik ik het onderzoekswerk van leerlingen in kwaliteit van het werk, vervolgens geef ik een totaalbeoordeling op basis van het beoordelen van verschillende aspecten

23 tussentijdse beoordelingen maken onderdeel uit van de eindbeoordeling

19 na het geven van een eindbeoordeling, vraag ik een collega of hij tot eenzelfde beoordeling zou komen

- 16 na het geven van een eindbeoordeling, vraag ik (mede) leerlingen of ze tot eenzelfde beoordeling komen
- 12 ik geef een cijfer voor het onderzoek als geheel, na scoring van een aantal aspecten die ik van een maximaal te behalen score aftrek
- 7 ik registreer mijn indrukken van leerlingen tijdens de les, deze betrek ik bij de beoordeling
- 2 ik geef een globaal cijfer voor het onderzoek als geheel

Beoordelen van het produkt. Bij het beoordelen van praktische opdrachten gaat het vaak om het beoordelen van het produkt waarin deze opdrachten uitmonden, zoals: antwoorden op onderzoeksvragen, een essay, een onderzoeksplan, of een onderzoeksverslag.

Ten behoeve van de inzichtelijkheid en aanvaardbaarheid van de beoordeling van het onderzoeksprodukt verdient het de voorkeur op een analytische wijze te beoordelen. Dit betekent dat een eindbeoordeling tot stand komt via deelbeoordelingen op afzonderlijke aspecten. Dit is in tegenstelling met een holistische benadering, waarbij een globaal eindoordeel wordt gegeven. Hoewel holistisch beoordelen sneller en minder complex lijkt, verdient een analytische beoordeling om verschillende redenen de voorkeur. Ten eerste kan men er meer op vertrouwen dat het uiteindelijk gegeven cijfer correct is (er is minder gevaar om subjectieve zaken mee te tellen), de beoordeling valt beter hard te maken (te verantwoorden naar leerlingen en ouders). Ten tweede biedt een analytische beoordeling leerlingen inzicht in de sterke en zwakke punten, ze leren er meer van (in die zin vervult de beoordeling een feedbackfunctie)³⁰³¹.

Het beoordelen van praktische opdrachten is geen sinecure, omdat zich tijdens het beoordelen allerlei onbedoelde effecten kunnen voordoen. Als voorbeeld noemen we drie aanpakken om op een zoveel mogelijk verantwoorde manier analytisch te beoordelen³².

- “alle te beoordelen teksten eerst grof sorteren, dus op stapeltjes leggen, bijvoorbeeld: ‘duidelijk onvoldoende’, ‘zwak tot voldoende’, ‘ruim voldoende tot goed’, op basis van gronden die men voor zichzelf zoveel mogelijk expliciet maakt, en daarna de beoordeling verder verfijnen.
- alle teksten beoordelen tegen de achtergrond van een ‘schaal’ met een aantal ankerpunten in de vorm van voorbeeldteksten die daartoe vooraf zijn gewaardeerd en die de beoogde cijferrange dekken (...).
- niet per tekst alle criteria langslopen, maar per criterium alle teksten. Dat is lastig doordat men steeds opnieuw in elke tekst moet duiken, maar door per toegespitst criterium vergelijkend te beoordelen kan de kwaliteit van de beoordeling toenemen. Deze aanpak is goed werkbaar als de teksten een min of meer vaste opbouw hebben. Een docent zou op z’n minst af en toe deze aanpak (per criterium alle teksten langslopen) kunnen toepassen, om daarmee een check te verkrijgen op de objectiviteit van zijn of haar beoordelingen”.

Om van de deelbeoordelingen te komen tot een cijfer kan men er voor kiezen punten af te trekken van een maximaal te behalen cijfer (dat wordt geïdentificeerd met een (voor het betreffende niveau) perfecte uitvoering), of punten van de deelbeoordelingen bij elkaar op te tellen. Aangezien bij vaardigheden (die worden getoetst door praktische opdrachten)

vaak niet precies objectief duidelijk valt te maken wat een perfecte prestatie is, valt er wat voor te zeggen punten van deelbeoordelingen bij elkaar op te tellen in plaats van af te trekken van een 'perfecte' uitvoering³³.

Beoordelen van de presentatie. Praktische opdrachten kunnen op verschillende manieren worden gepresenteerd³⁴:

- geschreven verslag (onderzoeksverslag, verhalend verslag, recensie, verslag van een enquête of weergave van een interview);
- essay of artikel (uiteenzetting, beschouwing of betoog);
- mondelinge voordracht (uiteenzetting, beschouwing of betoog, forum-discussie);
- reeks stellingen met onderbouwing;
- posterpresentatie met toelichting;
- presentatie met gebruik van media (audio, video, ICT).

Twee presentatievormen lichten we hieronder iets nader toe.

Mondelinge presentatie. Omdat medeleerlingen veelal toehoorders zijn is het zinvol om hen te gebruiken bij het geven van feedback of medebeoordeling. Beoordelingscriteria kunnen worden verdeeld over de toehoorders. Voorbeelden van beoordelingscriteria zijn: inhoud, structuur, aansluiting bij de doelgroep, houding (duidelijkheid van stem, spreektempo, oogcontact met het publiek, gebaren en houding), gebruik van hulpmiddelen. Elke leerling let op een of meer criteria. Tijdens de presentatie van de leerling houden de medeleerlingen op een feedbackformulier bij wat ze van het punt vinden, en na afloop formuleert elk een tip en compliment voor de presentator. Hiernaast kan de leerling ook zelf een reflectieformulier invullen (of een stukje logboek).

De schriftelijke feedback wordt verzameld en ingeleverd bij de presentator en eventueel de docent. Vervolgens stelt de docent, al dan niet in samenspraak met de leerlingen, het cijfer vast.

Wanneer leerlingen (al dan niet in combinatie met een mondelinge voordracht) gebruik maken van een *video- of diapresentatie* zijn de volgende beoordelingscriteria mogelijk³⁵:

- duur van de film of dia's (in principe niet langer dan 10 minuten);
- inleiding op de film of dia's (wordt voor de kijkers duidelijk waarop ze moeten letten en worden ze voldoende voorbereid waar de film en dia's over gaan en waarom de maker hiervoor heeft gekozen);
- is film en dia de juiste manier om de inhoud over te brengen, of had net zo goed of beter voor een andere presentatievorm kunnen worden gekozen?;
- eenheid van de film of dia's, opbouw van de film of dia's, blijkt het doel uit de film of dia's, zijn de kwaliteit, geluid en het presentatietempo van de film of dia's goed, worden verschillende kanten van een onderwerp belicht, passen geluid en beeld bij elkaar;
- wordt na de vertoning een duidelijke afronding gegeven (bv. in de vorm van een discussie).

Posterpresentatie. Op een poster kunnen leerlingen hun visie of mening in een oogopslag

aan anderen duidelijk maken. Na het onderzoek presenteren leerlingen hun *poster* (afhankelijk van het aantal groepjes leerlingen verspreid over een of meer lesuren), bijvoorbeeld door om de beurt de poster toe te lichten. De docent en medeleerlingen zijn toeschouwers en stellen na de mondelinge toelichting vragen over de inhoud en de bedoeling van de poster. Wanneer elk groepje aan de beurt is geweest kunnen de posters naast elkaar worden gelegd en worden vergeleken. Vooral wanneer leerlingen verschillende posters hebben gemaakt over eenzelfde onderwerp geeft dit aanleiding tot discussie.

Een posterpresentatie leent zich goed voor zelfbeoordeling en medebeoordeling door leerlingen. Specifieke beoordelingscriteria kunnen zijn: presenteert de poster een kritische analyse van de literatuur? spreekt de poster het publiek aan, is ze duidelijk en informatief? gaat het daadwerkelijk om een poster en bijvoorbeeld niet om een collage of knipselkrant?

De meeste leerlingen kunnen met een bepaalde presentatievorm beter uit de voeten dan met een andere presentatievorm. Vrijwel elke leerling zal zijn of haar eigen voorkeur hebben voor een bepaalde presentatievorm. Om vaardigheden goed en eerlijk te kunnen beoordelen verdient het daarom de voorkeur de presentatievorm te variëren.

Meebeoordelen van het onderzoeksproces

In het onderzoek in najaar 1999 is nagegaan welke beoordelingscriteria docenten Klassieke Talen hanteren bij het meebeoordelen van het leerproces (weergegeven wordt het totaal van de percentages' in redelijke mate' en 'in sterke mate').

- 93 *nauwkeurigheid van werken*
- 81 *complexiteit van het onderzoek*
- 81 *originaliteit/creativiteit van het onderzoek*
- 77 *zelfstandigheid*
- 65 *werken volgens een planning*
- 65 *werkhouding/inzet*
- 65 *genomen risico met het onderzoek*
- 64 *bij groepswork: individuele bijdrage aan groep*
- 57 *bij groepswork: samenwerking in de groep*

Het leerproces van leerlingen wordt meebeoordeeld wanneer zaken die niet direct uit het eindproduct of de presentatie kunnen worden opgemaakt meetellen in de eindbeoordeling. Het gaat om zaken als: zelfstandigheid, werken volgens een planning, nauwkeurigheid van werken, de hoeveelheid geïnvesteerde tijd, werkhouding/inzet, complexiteit van het onderzoek, genomen risico met het onderzoek, originaliteit/creativiteit van het onderzoek, de individuele bijdrage aan groepswork, en samenwerking in de groep.

Afhankelijk van het doel van het onderzoek valt het te beargumenteren bepaalde aspecten van het proces mee te beoordelen (bijvoorbeeld originaliteit en creativiteit bij kritische verwerking naar aanleiding van een tekst). Ook is het verdedigbaar dat docenten gegeven begeleiding op een bepaalde manier willen verdisconteren in de beoordeling (in de zin van een positieve beoordeling als leerlingen zelf initiatief nemen, en een negatieve beoordeling als ze niets zelf bedenken).

Men kan zich echter ook afvragen waarom men het onderzoeksproces zou meebeoordelen³⁶. Hebben zelfstandigheid en onderlinge samenwerking te maken met onderzoeksvaardigheden? Behoren, voorzover het gaat om (methodische) keuzen, overwegingen en verantwoordingen niet te worden opgenomen in het onderzoeksverslag (en dus in het produkt zelf)? Wanneer het proces wordt meebeoordeeld met het oog op het controleren van de ‘authenticiteit’, is dit dan wel een aspect dat moet worden beoordeeld of eerder iets dat moet worden gecontroleerd? Bovendien is het moeilijk om zicht te krijgen op het onderzoeksproces van leerlingen. Desalniettemin kunnen docenten hiertoe verschillende activiteiten ondernemen:

- observeren. Een nadeel is dat dit alleen kan voor zover leerlingen in aanwezigheid van de docent aan het onderzoek werken;
 - voeren van tussentijdse gesprekken. Een nadeel is de arbeidsintensiteit;
 - leerlingen een logboek laten bijhouden. Een nadeel is dat veel leerlingen daaraan een hekel hebben, en een logboek oppervlakkig, onregelmatig of niet invullen. Het invullen van het logboek kan worden verbeterd door het logboek bij de beoordeling te betrekken, of expliciet te gebruiken ten behoeve van reflectie (bijvoorbeeld door te werken met rubrieken waarin leerlingen niet alleen bijhouden wat ze hebben gedaan, maar ook met welke argumenten ze bepaalde activiteiten hebben uitgevoerd en welke lering ze hieruit trekken). In het logboek kunnen verschillende zaken worden opgenomen, zoals³⁷: “waarom leerlingen een bepaald onderwerp en een bepaalde vraagstelling hebben gekozen en hoe ze daartoe zijn gekomen; de verschillende activiteiten die leerlingen hebben ondernomen, bijvoorbeeld naar de bibliotheek gaan of internet raadplegen of met mensen spreken; hoeveel tijd elke activiteit de leerling heeft gekost; of leerlingen alleen hebben gewerkt of samen met iemand anders; wat de activiteiten opleverden aan resultaten en vragen; welke problemen leerlingen zijn tegen gekomen en hoe ze die problemen hebben aangepakt; wat leerlingen van elke fase van het werken aan de opdracht hebben geleerd over het onderwerp, onderzoek doen, en over samenwerken met anderen en over jezelf”.
- Een gevaar van het werken met een logboek is dat het invullen oppervlakkig en onregelmatig of bij sommige leerlingen zelfs niet gebeurt. Maatregelen om dit te voorkomen is het logboek bij de beoordeling te betrekken (meebeoordelen), te werken met rubrieken waarin aan leerlingen niet alleen wordt gevraagd wanneer ze wat hebben gedaan (het logboek wordt daarmee een soort agenda), maar ook te vragen waarom, met welke argumenten ze bepaalde activiteiten hebben genomen.
- leerlingen tussenprodukten laten maken, zoals een onderzoeksplan. Deze oplossing is misschien het meest werkbaar.

5.3 *Het verminderen van de werkdruk bij beoordelen*

Verschiedende maatregelen kunnen worden genomen om de werkdruk van het beoordelen te verminderen. We presenteren ze in willekeurige volgorde.

Een eerste maatregel is het *verkleinen van het aantal beoordelingscategorieën*. Zoals in figuur 1 (in hoofdstuk 2) is aangegeven, kan de beoordeling betrekking hebben op tien deelvaardigheden, maar ook op zeven of vier deelvaardigheden. Van belang is dat de

opdracht die leerlingen uitvoeren betrekking heeft op eenzelfde opbouw in deelvaardigheden als wordt beoordeeld (dus niet leerlingen tien deelvaardigheden laten uitvoeren en hiervan maar vier beoordelen). Een mogelijkheid is bijvoorbeeld om leerlingen bepaalde onderzoeksstappen te geven, zodat deze ook niet hoeven te worden beoordeeld (bijvoorbeeld leerlingen een onderzoeksvraag geven en bronnen aanreiken). Het is zaak ervoor te waken dat het verkleinen van het aantal beoordelingscategorieën niet te ver wordt doorgevoerd, zodat het geven van een cijfer neerkomt op het geven van een indrukcijfer, of ‘overall-beoordeling’. Zoals in paragraaf 5.2 is aangegeven lijkt een holistische vorm van beoordelen tijd te besparen, maar is ze weinig inzichtelijk, en geeft ze leerlingen weinig specifieke feedback.

Een tweede maatregel die kan worden genomen is *het handelingsdeel of een schrijfopdracht te gebruiken als opstapje voor een grote praktische opdracht waarbij leerlingen onderzoek moeten doen*. In een onderzoeksopdracht kan worden voortgebouwd op werk dat leerlingen in het handelingsdeel of bij een schrijfopdracht hebben verricht. Een excursie in het handelingsdeel biedt leerlingen bijvoorbeeld de mogelijkheid (een deel) van hun gegevens te verzamelen voor hun onderzoek. Een schrijfopdracht kan bijvoorbeeld worden gebruikt om leerlingen een vertaling of vergelijking te laten maken van teksten die ze in hun onderzoek gebruiken.

Ten derde kan men *de opdracht verspreid over meer momenten beoordelen*. De tijdsdruk van het beoordelen wordt wellicht als minder zwaar ervaren wanneer ze wordt verdeeld over meer momenten. Te denken valt aan beoordeling na het indienen van het onderzoeksplan; beoordeling na de resultaten van de uitvoering van het onderzoek; beoordeling van de conclusies en het produkt; en beoordeling van de presentatie. Door tussentijds te beoordelen kan tegelijkertijd de functie van tussentijdse feedback worden vervuld, of kunnen go- / no go- beslissingen worden genomen. Verschillende momenten kunnen worden aangewezen voor tussentijdse beoordeling. In principe zou na elke onderzoeksstap een beoordelingsmoment kunnen worden ingelast. Gebruikelijker is het om beoordelingsmomenten meer te spreiden, door bijvoorbeeld in drie keer te beoordelen.

Een vierde maatregel is *zelf- en medebeoordeling door leerlingen*. Zelf- en medebeoordeling door leerlingen is zinvol wanneer een docent bijvoorbeeld leerlingen wil leren reflecteren en evalueren. Van belang is dat van te voren voor de leerlingen duidelijk is in hoeverre de beoordeling die ze geven meetelt of feedback moet geven aan de andere leerlingen. Voor de docent levert het werken met zelf- en medebeoordeling op dat hij inzicht krijgt in de motieven van leerlingen en criteria die ze stellen. Bovendien kunnen zelf- en medebeoordeling voor de docent als een soort ‘voorbeoordeling’ fungeren, waardoor de uiteindelijke beoordeling minder tijd hoeft te kosten. Op twee manieren kan de docent gebruik maken van zelfevaluatie³⁸.

Informeel zelf- of medebeoordeling. Deze vorm is enigszins pragmatisch en vrijblijvend van aard. Het doel is om leerlingen te leren reflecteren op hun leerproces door groepsdiscussie, of het werken met logboeken. Een voorbeeld van een effect is dat

leerlingen hun onderzoeksprodukt bijstellen of herschrijven op basis van feedback van medeleerlingen.

Formele zelf- of medebeoordeling. Omdat deze vorm van beoordelen consequenties heeft voor de eindbeoordeling van leerlingen is het van belang dat ze op systematische wijze, volgens afgesproken procedures wordt uitgevoerd. Vanzelfsprekend blijft de docent eindverantwoordelijk voor het beoordelen van leerlingen. Het specificeren van beoordelingscriteria kan door de docent gebeuren, maar ook in samenspraak met leerlingen (eventueel zouden de docent en leerlingen kunnen afspreken wat geschikte beoordelingscriteria zouden moeten zijn). Het expliciteren van beoordelingscriteria zou de communicatie tussen docenten en leerlingen over het doen van onderzoek kunnen verbeteren, en hiermee een deel van de instructie kunnen overnemen. Uit onderzoek blijkt dat leerlingen elkaars en hun eigen werk redelijk goed kunnen beoordelen³⁹. Bepaalde presentatievormen waarbij toeschouwers een belangrijke rol spelen lenen zich goed voor medebeoordeling (bijvoorbeeld bij een posterpresentatie, mondelinge voordracht of toneelspel). Discussie en reflectie kunnen worden bevorderd door een zelfbeoordeling van een leerling te vergelijken met de beoordeling van medeleerlingen.

Een vijfde maatregel om de efficiëntie van beoordelen te bevorderen is *groepsbeoordeling*. Het beoordelen van een groepsprodukt, in plaats van verschillende individuele produkten, kan tijd besparen. Van belang is dat de beoordeling in lijn is met de doelen die docenten nastreven met het laten samenwerken door leerlingen. Docenten kunnen leerlingen vanuit verschillende overwegingen laten samenwerken aan een opdracht⁴⁰:

1. om te kunnen meten hoe goed individuele leerlingen scoren nadat ze gelegenheid hebben gekregen van andere leerlingen te leren;
2. om leerlingen samen een eindprodukt te laten maken, maar wel rekening te houden met de individuele bijdrage aan het eindprodukt;
3. om de groepsproductiviteit te meten aan de hand van een groepsprodukt;
4. om te meten hoe bekwaam leerlingen zijn in samenwerken.

Bij overweging 1 werken leerlingen samen om elkaars leerproces te ondersteunen, en omdat meer handen (en hoofden) meer werk kunnen verrichten. Bij deze overweging valt te denken aan grote opdrachten of projecten waarbij leerlingen verschillende fasen samen uitvoeren om het wiel niet zelf opnieuw uit te hoeven vinden, om extra feedback te kunnen krijgen, omdat er onvoldoende materiaal is om leerlingen individueel aan deze fase te laten werken, of om elkaar te ondersteunen. Bijvoorbeeld: bij een praktische opdracht zoeken leerlingen samen geschikte bronnen, voor de beoordeling vragen leerlingen eerst feedback aan elkaar. Qua beoordeling valt voor de docent geen tijdswinst te behalen omdat individuele eindprodukten worden beoordeeld.

Bij overweging 2 wordt zowel de groep als de individuele leerling beoordeeld. Naast criteria voor het eindprodukt is het van belang beoordelingscriteria te formuleren waarmee de individuele bijdrage aan het eindprodukt wordt beoordeeld (bijvoorbeeld door het logboek mee te beoordelen, of door specifieke taken die een individuele leerling in de groep heeft verricht apart te beoordelen). Een van de uitgangspunten is dat leerlingen verschillende bijdragen leveren aan het groepsprodukt. De groepsleden kunnen hierdoor in

principe verschillende cijfers krijgen voor hetzelfde eindprodukt. Qua beoordeling valt tijdswinst te behalen, omdat de meeste criteria voor alle groepsleden hetzelfde worden beoordeeld. Enkele criteria worden apart beoordeeld voor individuele leerlingen en verdisconteerd in hun eindbeoordeling.

Bij overweging 3 wordt alleen het gezamenlijke eindprodukt beoordeeld. De gedachte achter samenwerken is dat leerlingen in groepswork tot een beter eindprodukt kunnen komen. Er wordt niet gekeken naar de individuele bijdrage omdat men dit teveel werk en tijd vindt kosten, omdat men van mening is dat in de 'niet-schoolse' wereld (bijvoorbeeld in het bedrijfsleven) bij gezamenlijke eindprodukten ook vaak geen aandacht wordt besteed aan wie precies welke bijdrage heeft geleverd, omdat men vindt dat alle groepsleden profiteren van de samenwerkingsprocessen die door groepsbeoordeling worden bevorderd, of omdat een 'gelijke' bijdrage niet perse wenselijk is (bijvoorbeeld omdat het de bedoeling is dat taken worden verdeeld).

Bij deze overweging is het zaak om leerlingen van te voren te instrueren dat ze als groepslid naar elkaar verantwoordelijk zijn voor het eindprodukt, en dat het resultaat uitmondt in een cijfer dat voor alle leden geldt. Belangrijk is om verantwoordelijkheid voor het groepsprodukt te stimuleren, bijvoorbeeld door voor werkvormen te kiezen waarin teamgevoel en openbaarheid belangrijk zijn (bijvoorbeeld een quiz, debat, of een rollenspel voor de rest van de klas).

Omdat bij deze overweging geen rekening wordt gehouden met de groepssamenstelling terwijl deze wel een belangrijke stempel kan drukken op de kwaliteit van het eindprodukt, en individuele bijdragen niet apart worden meebeoordeeld, lijkt het eerlijk over verschillende opdrachten heen groepssamenstellingen te wijzigen of te rouleren.

De vierde overweging is expliciet gericht op het proces van samenwerking door leerlingen. In principe werken leerlingen aan een dubbele taak, de eigenlijke opdracht en samenwerken. Het lijkt eerlijk dat leerlingen voordat ze worden beoordeeld op samenwerken voldoende mogelijkheden krijgen om te oefenen in samenwerken. Leerlingen kunnen hierop worden voorbereid door⁴¹: hen effectieve communicatievaardigheden te leren (regels op te stellen voor samenwerking), deelname en invloed van groepsleden zoveel mogelijk gelijk proberen te houden (door bijvoorbeeld te werken met bepaalde werkvormen waarin dit wordt nagestreefd, zoals 'denken-delen-uitwisselen', of 'experts'), of momenten van onderlinge uitwisseling en het maken van afspraken expliciet op te nemen in de opdracht (bijvoorbeeld door leerlingen notulen te laten bijhouden van bijeenkomsten met het groepje, de notulen zijn ter inzage van de docent).

5.4 Aantal opdrachten

In de vragenlijst in najaar 1999 is aan deelnemers gevraagd hoeveel praktische opdrachten voor Grieks of Latijn men van plan is om af te nemen in de gehele tweede fase. Gemiddeld genomen is men van plan drie schrijfoopdrachten en twee onderzoeksopdrachten te geven. Merk op dat deze gegevens zijn verzameld voor de invoering van de regeling van staatssecretarises Adelmund om de komende drie jaar één praktische opdracht verplicht te stellen.

Schrijfoopdrachten:

- *bijna vijftien procent wil nul of een schrijfoopdracht afnemen;*
- *bijna veertig procent is van plan twee schrijfoopdrachten af te nemen;*
- *een kwart van de deelnemers is van plan drie of vier schrijfoopdrachten af te nemen;*
- *bijna zes procent wil vijf, zeven, of tien schrijfoopdrachten afnemen.*

Onderzoeksopdrachten:

- *ruim dertig procent wil geen of een onderzoeksopdracht afnemen;*
- *bijna dertig procent van de deelnemers wil twee onderzoeksopdrachten afnemen;*
- *een kwart van de deelnemers wil drie of vier onderzoeksopdrachten afnemen;*
- *twaaalf procent van de deelnemers weet niet hoeveel praktische opdrachten hij of zij zal geven.*

Het aantal praktische opdrachten staat nergens officieel vastgelegd. Scholen mogen zelf bepalen hoeveel opdrachten ze afnemen.

Vanuit de belasting voor leerlingen, is het verstandig niet teveel praktische opdrachten (als toets) te geven. Ook vanwege de herkansingsregeling valt aan te bevelen het aantal toetsmomenten niet te groot te maken. Overigens is het voor velen nog de vraag hoe een praktische opdracht zou moeten worden herkanst. Verschillende docenten zullen er, gezien het tijdsprobleem, de voorkeur aan geven praktische opdrachten intensief te begeleiden opdat vrijwel alle leerlingen een voldoende halen, en herkansen niet nodig is (begeleiden naar een voldoende).

Aan de andere kant zijn voor een rechtvaardige beoordeling van het schoolexamen, verschillende praktische opdrachten nodig. Dit met het oog op het feit dat voor het toetsen van een vaardigheid meerdere meetmomenten nodig zijn. Uit onderzoeken blijkt dat het minimale aantal toetsmomenten om een uitspraak te kunnen doen over de bekwaamheid in het doen van onderzoek door leerlingen vijf is.

5.5 *Criteria voor de kwaliteit van beoordelingen*

In deze publicatie wordt het beoordelen van praktische opdrachten geïllustreerd met het model van het CITO (zie bijlage). Het CITO heeft als leidraad in veel vakken drie groepen vaardigheden onderscheiden die bij praktische opdrachten worden beoordeeld:

1. de informatie- en onderzoeksvaardigheden (algemene vaardigheden);
2. de vakinhoudelijke vaardigheden;
3. de presentatievaardigheden (algemene vaardigheden).

In de Syllabus schoolexamen Klassieke Talen worden deze op de pagina's 37-38 toegelicht. Dit zijn ook de groepen die in het beoordelingsmodel zelf vermeld staan (zie bijlage 1). Deze vaardigheden worden vervolgens onderverdeeld in beoordelingsaspecten: bijvoorbeeld onder "informatie- en onderzoeksvaardigheden" staat als aspect: "Heeft de leerling een duidelijk en realistisch plan van aanpak gemaakt?" In de uitleg bij de eisen waaraan beoordeling zou moeten voldoen, wordt steeds verwezen naar het beoordelingsmodel van de praktische opdracht die als bijlage is toegevoegd.

Welke eisen moeten aan de beoordeling worden gesteld?

Stokking en Van der Schaaf (1999a) onderscheiden de volgende eisen waaraan beoordelingen van praktische opdrachten aan zouden moeten voldoen (telkens wordt een voorbeeld gegeven van het CITO-beoordelingsmodel):

Betrouwbaarheid

Als dezelfde docent enkele weken later de produkten nogmaals beoordeelt, of als een collega de produkten ook beoordeelt, mogen de uitkomsten niet teveel verschillen.

Toelichting

In de bijlage 1 staat onder het kopje 'beoordelaarsinstructie' een reeks aanwijzingen over de wijze waarop de beoordelaars het betreffende model kunnen toepassen: de categorieën slecht tot en met zeer goed worden uitgelegd. Deze uitleg verhoogt de mate van betrouwbaarheid. Een beoordelaar kan aan de leerlingen of een andere beoordelaar uitleggen wat hij onder de verschillende omschrijvingen "zeer gebrekkig uitgewerkt" tot en met "naar volle tevredenheid" verstaat en ervoor zorgen dat deze omschrijving gelijk blijft. Als hij op een ander moment het werk nog eens zou beoordelen, zou hij op ongeveer de dezelfde beoordeling uitkomen.

Bij schrijfopdrachten trainen leerlingen zelfstandige meningsvorming. De beoordeling van de uitvoering wordt beïnvloed door de mate waarin docenten het wel of niet eens zijn met de geformuleerde mening en argumentatie. Het is aan te raden om de betrouwbaarheid te verhogen door collega's in te schakelen: ofwel om als een 'gecommitteerde' ook geleverd werk te beoordelen ofwel om tevoren samen zo duidelijk mogelijk bij de afzonderlijke schrijfopdrachten de beoordelingsaspecten te beschrijven.

Validiteit

Met de beoordeling moet min of meer worden gemeten wat men wil meten (en niet iets anders); de beoordeling moet:

- aansluiten bij het onderwerp dat behandeld is in de lesstof of dat leerlingen zelfstandig hebben bestudeerd;
- de ontwikkeling van de relevante (kennis en) vaardigheden die men wil meten zichtbaar maken;
- valide onderscheid maken tussen meer en minder bekwame leerlingen;
- duidelijk maken waartoe de leerlingen in staat zijn.

Toelichting

In het CITO-model staan verschillende beoordelingsaspecten vermeld. Aan deze aspecten is in het onderwijsprogramma aandacht besteed op de wijze waarop de leerling dit aspect in de praktische opdracht moet tonen. Een voorbeeld: leerlingen met Klassieke Talen hebben in een voorafgaande periode ervaring opgedaan met het ontdekken van “samenhang tussen gehanteerde regels (= “die Cicero zelf aan een goede redevoering stelt”: zie het leerlingenboekje in de CITO-uitgave) en stijlfiguren en de beoogde effecten”. Het is dan ‘valide’ om dit aspect in de beoordeling op te nemen.

Per aspect is er een beoordelingsschaal van 1 t/m 5. De ene leerling toont een groter inzicht dan een ander, deze leerling krijgt een hogere beoordeling.

Praktische bruikbaarheid

- docenten moeten de beoordeling kunnen uitvoeren (qua bekwaamheid en beschikbare tijd);
- de resulterende beoordeling moeten de gewenste functies kunnen vervullen, zoals: zicht bieden op hoever de leerlingen zijn en wat er nog aan schort; geschikt zijn voor het meetellen bij de vaststelling van (rapport)cijfers; geschikt zijn voor communicatie met leerlingen en ouders.

Toelichting

In de bijlage staat een omzettingstabel. De docent kan het totaal van de behaalde punten omzetten in een cijfer.

De leerling die op een bepaald aspect laag scoort, kan acties ter verbetering ondernemen. Hij kan daarvoor de docent om advies vragen. Een volgende keer kan hij constateren of hij in dit beoordelingsaspect vooruitgang heeft geboekt.

Aanvaardbaarheid

- de beoordelingsprocedure en de beoordelingscriteria moeten duidelijk en inzichtelijk zijn, kunnen worden uitgelegd aan anderen (leerlingen, ouders, collega's, schoolleiding, inspectie);
- de procedure en criteria moeten objectief zijn, tegenover anderen te verdedigen;
- leerlingen moeten weten waar ze aan toe zijn;
- leerlingen moeten gelijkwaardig worden behandeld, resp. gelijkwaardige kansen krijgen (o.a. qua beschikbare tijd, hulpmiddelen, begeleiding).

Toelichting

Het is aan te bevelen om over beoordelingsmodellen te communiceren met collega's in de sectie. De gelijkwaardigheid van beoordeling in een school moet voor alle leerlingen die in hetzelfde vak examen doen, gewaarborgd zijn. Ook communicatie met de leerlingen tijdens het onderwijs kan allerlei problemen na een beoordeling voorkomen. Als zij goed op de hoogte zijn van de beoordelings-aspecten en ermee ervaring opdoen, hebben zij een richtsnoer voor hun eigen leerproces: aan welke aspecten moet ik nog iets doen, welke beheers ik?

De drie categorieën van het CITO-model zijn adequate uitgangspunten om een beoordelingsmodel te maken dat voor de docent uitvoerbaar en, hanteerbaar is en voor leerlingen en anderen helder en aanvaardbaar is.

In de drie categorieën kunnen docenten aspecten aanpassen aan tekstpassages uit een pensum. Bijvoorbeeld: als het gaat om een filosofische tekst, kan 'juridische begrippen' in aspect 5 vervangen worden door 'filosofische begrippen'.

De docenten kunnen het model dus zo uitgebreid maken als zij zelf nodig vinden.

Aan de hand van de puntentelling kunnen zij een schaal voor de cijferbepaling opzetten. Een sectie neemt daarover na overleg een standpunt in.

5.6 Knelpunten en remedies bij beoordelen

In paragraaf 5.5 is een overzicht gegeven van kwaliteitseisen waaraan een goede beoordeling van praktische opdrachten zou moeten voldoen. Hoe kun je als docent waarborgen dat tegemoet wordt gekomen aan deze eisen? Dit kan door ervoor te zorgen dat bij de opdracht zelf, de afname van de opdracht, en het beoordelen van de opdracht knelpunten worden voorkomen. In deze paragraaf geven we enkele voorbeelden⁴².

Afname van de opdracht

In najaar 1999 is aan de deelnemers aan het onderzoek gevraagd in welke mate men maatregelen neemt bij de afname van praktische opdrachten (het totaal van de percentages 'in redelijke mate' en 'in sterke mate'):

- 82 ik geef leerlingen nauwkeurige instructies op papier, ik licht deze mondeling toe
- 81 ik zorg dat leerlingen voldoende materiaal hebben voor het uitvoeren van de opdracht
- 77 ik probeer zoveel mogelijk ervoor te zorgen dat leerlingen gelijke toegang hebben tot informatiebronnen
- 54 ik voorkom dat leerlingen frauderen
- 33 ik geef leerlingen voldoende tijd voor het uitvoeren van het onderzoek (in 'redelijke mate', geen enkele deelnemer heeft 'in sterke mate' aangekruist)

Uit de bevraging blijkt dat tijd het grootste knelpunt vormt bij het laten uitvoeren van praktische opdrachten. Tweederde van de deelnemers geeft leerlingen in geringe mate tijd voor het doen van onderzoek.

Verder is gevraagd in hoeverre zich bij het uitvoeren en beoordelen van praktische opdrachten door leerlingen knelpunten voordoen (het percentage wordt weergegeven van de deelnemers die aangeven dat de knelpunten zich in redelijke of sterke mate voordoen)

- 79 voor bepaalde onderzoeken is het eenvoudiger om geschikte informatiebronnen te vinden dan voor andere
- 77 voor bepaalde onderzoeken zijn betere hulpmiddelen en materialen beschikbaar dan voor andere
- 45 leerlingen leveren hun werk te laat in
- 35 sommige leerlingen krijgen meer ondersteuning bij hun onderzoek (bv. door ouders)
- 32 leerlingen die in een 'beter' groepje zitten worden bevoordeeld
- 29 leerlingen zijn faalangstig (durven bv. geen risico te nemen)
- 17 leerlingen begrijpen de instructies die ik geef niet goed
- 16 leerlingen zijn niet gemotiveerd voor het maken van onderzoeksopdrachten

Uit de bevraging blijkt dat met name de toegankelijkheid tot en beschikbaarheid van informatiebronnen en hulpmiddelen en materialen knelpunten zijn.

a) Knelpunt: leerlingen zijn niet of nauwelijks gemotiveerd voor het maken van de opdracht en doen niet hun best

Mogelijke oorzaken: leerlingen zijn niet geïnteresseerd in de opdracht, vinden de opdracht saai; leerlingen zijn er bij voorbaat van overtuigd te falen, ze vinden de opdracht te

moeilijk, wat heeft het dan nog voor zin om zich in te spannen?; leerlingen vinden de opdracht te makkelijk of kinderachtig (ze voelen zich niet serieus genomen of vinden de opdracht niet uitdagend genoeg); leerlingen hebben een drukke dag achter de rug, of hebben zojuist een opdracht gemaakt voor een ander vak;

Mogelijke consequentie: wanneer leerlingen zich niet inspannen om de opdracht te maken, zullen de resultaten lager uitvallen dan wanneer leerlingen ingespannen en gemotiveerd aan het werk zijn. Hierdoor ontstaat een vertekend beeld van wat leerlingen kunnen en weten.

Mogelijke remedies: aansluiten bij de voorkennis van leerlingen, zorgen dat de onderdelen van de praktische opdracht leerlingen aanspreekt, bijvoorbeeld door te komen met levensechte taken, opdrachten uit de wereld van arbeid en beroep of het vervolgonderwijs, leerlingen zelfstandig zaken laten uitzoeken, leerlingen in groepen aan een opdracht laten werken.

b) Knelpunt: de uitvoeringscondities zijn niet goed

Mogelijke oorzaken: leerlingen krijgen te weinig tijd voor het uitvoeren van de praktische opdracht; de docent geeft leerlingen onvoldoende, onduidelijke of onjuiste instructie; leerlingen hebben geen rustige werkplek; leerlingen hebben onvoldoende bronnen of middelen ter beschikking om de opdracht uit te voeren.

Mogelijke consequentie: leerlingen behalen buiten hun schuld om lage cijfers.

Mogelijke remedies: de studiebelasting voor leerlingen zeer ruim inschatten (volgens Schönau (1998) kosten praktische opdrachten leerlingen twee keer zoveel tijd dan de docent in eerste instantie inschat); heldere instructie bij de opdracht toevoegen; een rustige leeromgeving creëren; zorgen voor voldoende materiaal.

c) Knelpunt: leerlingen halen gezien de moeilijkheid van de opdracht ongeloofwaardig goede resultaten

Mogelijke oorzaken: leerlingen hebben hulp gekregen van derden, hebben toegang gehad tot bronnen waartoe ze normaliter geen toegang hebben, hebben hun werk overgeschreven of gekopieerd

Mogelijke consequentie: leerlingen behalen te hoge cijfers

Mogelijke remedies:

- Leerlingen vragen naar de procedure die ze hebben gevolgd en de bronnen die ze hebben gebruikt (bijvoorbeeld in een logboek), uit hun verantwoording kan bijvoorbeeld blijken welke bronnen ze hebben gebruikt.
- Leerlingen een mondelinge beurt geven, of vragen stellen over hun opdracht. Wanneer leerlingen goed kunnen uitleggen hoe hun opdracht in elkaar zit, waarom ze bepaalde keuzes hebben gemaakt, en veel weten over het onderzochte werk, zal een goede beoordeling terecht zijn.
- De opdracht in sterke mate voorstructureren. Wanneer de docent voor een klas bijvoorbeeld bepaalt over welk onderwerp leerlingen hun onderzoek moeten doen, en op welke manier ze het werk zouden moeten aanpakken, beperkt de docent voor

leerlingen de mogelijkheden om het werk over te schrijven. Welke andere leerling die niet bij hem in de klas zit heeft immers over hetzelfde onderwerp en met dezelfde aanpak een onderzoek uitgevoerd?

d) Knelpunt: leerlingen doen wat anders dan met de opdracht wordt bedoeld

Mogelijke oorzaken: de bedoeling van de opdracht of de beoordelingscriteria zijn onduidelijk; de opdracht is niet goed afgebakend.

Mogelijke consequenties: leerlingen voelen zich stuurloos en zijn teleurgesteld na een tegenvallende beoordeling, omdat ze andere doelen voor ogen hadden (“O, was dat de bedoeling, had dat dan gezegd, dan had ik het anders gedaan”).

Mogelijke remedies: doelen verhelderen; beoordelingscriteria van tevoren aan leerlingen bekend maken en bespreken; voorbeelden van goed beoordeelde eindproducten van voorgaande jaren aan leerlingen tonen (of zelf gemaakte voorbeelden tonen); tussentijds checken of de bedoeling van de opdracht duidelijk is voor leerlingen.

e) *Knelpunt: na een beoordeelde opdracht maken leerlingen bij een vergelijkbare opdracht dezelfde fouten*

Mogelijke oorzaken: leerlingen weten niet hoe ze kunnen leren van hun fouten; leerlingen zijn teveel gericht op het cijfer; de docent heeft te weinig de nadruk gelegd op de feedbackfunctie van beoordelen.

Mogelijke consequenties: leerlingen blijven dezelfde fouten maken.

Mogelijke remedies:

- Leerlingen leren reflecteren op hun werk;
- De feedbackfunctie van de beoordeling versterken, bijvoorbeeld door: het gemaakte werk van leerlingen na te bespreken, leerlingen nagekeken werk bij te laten houden in een documentatiemap, leerlingen op te laten treden als medebeoordelaar, leerlingen hun werk laten herschrijven, leerlingen twee einddata te geven voor het in te leveren werk (de eerste einddatum krijgt de leerling commentaar op basis waarvan hij zijn werk kan bijstellen, op de tweede datum moet het werk definitief worden ingeleverd voor beoordeling).

Beoordeling van de opdracht

Aan de deelnemers is in najaar 1999 gevraagd in hoeverre men maatregelen neemt bij het beoordelen van onderzoeksopdrachten (percentages worden gegeven van deelnemers die in redelijke of sterke mate hebben aangegeven)

98 *ik maak leerlingen duidelijk op welke criteria ze worden beoordeeld*

89 *ik spreek met leerlingen af op welke momenten ze worden beoordeeld*

87 *ik dwing mezelf de beoordeling te baseren op de vastgelegde beoordelingscriteria (en niet op wat anders)*

86 *ik maak leerlingen duidelijk wat de bedoeling is van de beoordeling*

86 *ik leg de beoordelingscriteria schriftelijk vast*

84 *ik zorg ervoor dat ik voor alle onderdelen waarover ik naar aanleiding van de beoordeling uitspraken wil doen beoordelingscriteria heb opgesteld*

84 *ik bouw het eindoordeel op uit verschillende deeloordelen*

72 *bij het beoordelen ken ik extra gewichten toe aan de meest relevante aspecten van het doen van onderzoek*

52 *ik geef, wanneer een leerling een onvoldoende beoordeling krijgt, als herkansing een leerzame opdracht (bv. gedeelte van het onderzoek over laten doen)*

a) *Knelpunt: de beoordeling is onvoldoende betrouwbaar: gebrek aan beoordelaarsovereenstemming; wanneer een andere docent het werk van leerlingen beoordeelt komt er ander cijfer uit; wanneer eenzelfde docent hetzelfde werk opnieuw beoordeelt komt hij tot een ander cijfer.*

Mogelijke oorzaken: de docenten beoordelen niet consistent, of hebben onvoldoende vastgelegd wat onder bepaalde beoordelingscriteria wordt verstaan; docenten leggen bij het beoordelen bepaalde accenten die doorwerken op andere criteria, ze worden bijvoorbeeld beïnvloed door de uitstraling van het werk van leerlingen (bijvoorbeeld een mooie layout of voorkant leidt tot een positievere beoordeling); bij het beoordelen is sprake van normverschuiving (bijvoorbeeld doordat de docent het ene werk nakijkt terwijl hij fit is en het andere werk terwijl hij moe is. Hij rekent dan strenger of minder streng), of omdat de docent zich laat beïnvloeden door de kwaliteit van voorafgaand nagekeken werk; de docent wordt bij het beoordelen van de oordeelsvorming en de argumentaties beïnvloed door zijn eigen standpunt (bij een praktische opdracht waar zelfstandige oordeelsvorming een onderdeel is).

Mogelijke consequenties: de beoordeling is sterk afhankelijk van persoonlijke oordelen van docenten, of van de (onbedoelde) accenten die hij legt; leerlingen krijgen een andere beoordelingen wanneer ze op een andere moment of in een andere volgorde zijn nagekeken.

Mogelijke remedies: duidelijk en gedetailleerd vastleggen wat onder bepaalde criteria wordt verstaan; oefenen en uitproberen met proefopdrachten om te waarborgen en na te gaan dat/of docenten consistent beoordelen; een weging toekennen aan aspecten die men belangrijker vindt; beoordelen per onderdeel van het produkt van leerlingen (bijvoorbeeld eerst van elk produkt het onderzoeksplan beoordelen, vervolgens van elk produkt de gegevensverzameling beoordelen, hierna van elk produkt de gegevensverwerking beoordelen, enzovoorts); voor het beoordelen het werk van leerlingen op een eerste indruk grof sorteren op zwak, redelijk, en goed, en vervolgens per gesorteerd groepje precieser beoordelen.

b) Knelpunt: te analytische beoordeling

Mogelijke oorzaak: beoordeling is gericht op een veelheid van verschillende aspecten van het werk van leerlingen.

Mogelijke consequenties: er wordt geen recht gedaan aan het geheel van de uitvoering van de opdracht, zaken worden uit verband getrokken; bij het expliciteren van specifieke criteria van een analytische beoordeling aan leerlingen wordt teveel weggegeven (blijft te weinig ruimte over voor eigen betekenisgeving of gevoel voor juistheid door leerlingen; het bijt met het uitgangspunt dat er meerdere goede oplossingen zijn en het belang van betekenisgeving door leerlingen). Een vergaande opsplitsing van te beoordelen aspecten maakt het beoordelen tot een weinig bruikbare, langdurende praktijk. Verder is analytisch beoordelen bij aspecten van tekstoverstijgend niveau minder goed toepasbaar (bijvoorbeeld betekenisgeving van de tekst, samenhangen in de tekst) (voor meer technische aspecten zoals zinsbouw, interpunctie, stijlmiddelen zou analytische beoordeling wel bruikbaar zijn).

Mogelijke remedie: een iets meer globale manier van beoordelen nastreven, bijvoorbeeld door verschillende aspecten samen te voegen onder één noemer (bijvoorbeeld spelling, lay-out, titel en illustraties van een werkstuk samenvatten als ‘verzorging’); bij het expliciteren van criteria aangeven dat de criteria richtingen aanduiden waarbinnen leerlingen hun opdracht kunnen uitvoeren.

c) Knelpunt: te holistische beoordeling

Mogelijke oorzaak: te veel afzonderlijk beoordelingscriteria zijn samengevat.

Mogelijke consequenties: een totaal of overall beoordeling wordt gegeven zonder dat wordt onderscheiden op welke onderdelen de beoordeling is gebaseerd. Het cijfer is een ‘algemene indruk cijfer’, dat niet goed valt hard te maken. De beoordeling wordt subjectief. Bovendien is voor de leerling onvoldoende duidelijk welke aspecten specifiek hebben bijgedragen aan de beoordeling. De leerling kan niet voor zichzelf concluderen waarin hij nou goed was en waarin minder.

Mogelijke remedie: een meer analytische manier van beoordelen nastreven, door bijvoorbeeld beoordelingen te geven over bepaalde onderdelen van de opdracht, en de resultaten van deze delen vervolgens bij elkaar op te tellen (al dan niet gewogen).

d) Knelpunt: leerlingen die goed zijn in een bepaalde presentatievorm zijn het niet vanzelfsprekend in een andere

Mogelijke oorzaak: vaardigheden zijn taakgebonden. Dit betekent bijvoorbeeld dat een leerling die goed is in het schrijven van een schriftelijk verslag over een bepaald onderwerp niet automatisch goed is in een mondelinge presentatie of videopresentatie over dit onderwerp

Mogelijke consequenties: leerlingen worden benadeeld of bevoordeeld doordat de vorm van de taak of presentatie hen niet ligt.

Mogelijke remedies: de presentatievormen in verschillende opdrachten afwisselen

(verschillende presentatievormen aan de orde laten komen); leerlingen extra laten oefenen met bepaalde presentatievormen; samenwerken met andere vakken aan de ontwikkeling van bepaalde presentatievormen; leerlingen zelf een presentatievorm laten kiezen (waarbij dan moet worden opgelet dat leerlingen niet steeds dezelfde presentatievorm kiezen).

e) Knelpunt (bij samenwerken door leerlingen): freeriders profiteren van het werk van medeleerlingen

Mogelijke oorzaken: de docent houdt bij het beoordelen alleen rekening met het eindprodukt en niet met het proces

Mogelijke consequenties: leerlingen voelen zich benadeeld omdat ze meer of beter werk hebben verricht dan hun groepsgenoten, maar toch hetzelfde cijfer krijgen. Leerlingen die minder hebben gedaan of freerider zijn geweest worden onterecht beloond

Mogelijke remedies:

- Wanneer men wel het samenwerkingsproces wil meerekenen in de beoordeling: naast het beoordelen van het eindprodukt leerlingen individueel toetsen over de inhoud en tot standkoming van het werk, aparte criteria onderscheiden voor het meebeoordelen voor het proces (om hier vat op te krijgen kunnen leerlingen een logboek bijhouden), medebeoordelingen van het proces door leerlingen, in een individueel eindgesprek met leerlingen vragen in hoeverre de groepsleden evenveel werk hebben verricht.

- Wanneer men niet het samenwerkingsproces wil meebeoordelen: van te voren aan leerlingen duidelijk maken dat alleen het produkt wordt beoordeeld, (op langere termijn) de groepssamenstelling bij verschillende opdrachten rouleren zodat niet steeds dezelfde leerlingen met elkaar samenwerken, zeer secuur de groepjes zelf samenstellen (bijvoorbeeld spreiding over niveau en leerstijl), leerlingen verschillende taken geven

f) Knelpunt (bij medebeoordeling door leerlingen): gebrek aan beoordelaars-overeenstemming tussen leerlingen

Mogelijke oorzaak: een leerling beoordeelt de medeleerlingen in het groepje guller dan de andere leerlingen doen; leerlingen willen persoonlijke relaties beschermen of versterken en baseren hun beoordeling op oneigenlijke criteria zoals elkaar wel of niet aardig vinden.

Mogelijke consequentie: de ‘gulle’ leerling komt in verhouding tot de rest met een lager cijfer uit de bus; populaire leerlingen krijgen hogere beoordelingen dan leerlingen die niet populair zijn.

Mogelijke remedie: leerlingen niet alleen medeleerlingen laten beoordelen, maar ook zichzelf laten beoordelen; leerlingen hun beoordeling laten verantwoorden aan de hand van beoordelingscriteria.

Samenvatting van knelpunten en remedies

In figuur 11 volgt een samenvatting van de besproken knelpunten en remedies bij de afname en beoordeling van praktische opdrachten.

Figuur 11: Samenvatting van enkele knelpunten en remedies

<i>Knelpunten bij de afname en beoordeling van de opdracht</i>	<i>Mogelijke remedies</i>
Leerlingen zijn niet of nauwelijks gemotiveerd voor het maken van de opdracht en doen niet hun best.	Zorgen voor een aansprekende opdracht, die aansluit bij de voorkennis van leerlingen (niet te makkelijk of te moeilijk), leerlingen in groepen aan de opdracht laten werken.
Uitvoeringscondities zijn niet goed.	Studiebelasting voor leerlingen zeer ruim inschatten, heldere instructie bij opdracht toevoegen, rustige leeromgeving creëren, zorgen voor voldoende materiaal.
Leerlingen halen gezien de moeilijkheid van de opdracht ongelofwaardig goede resultaten.	Leerlingen vragen naar de procedure die ze hebben gevolgd en bronnen die ze hebben gebruikt, leerlingen vragen stellen over hun opdracht, de opdracht in sterke mate voorstructuren.
Leerlingen doen wat anders dan met de opdracht wordt bedoeld.	Doelen verhelderen, beoordelingscriteria van te voren bekend maken en bespreken, voorbeelden van goed beoordeelde producten tonen.
Na een beoordeelde opdracht maken leerlingen bij een vergelijkbare opdracht dezelfde fouten.	Leerlingen leren reflecteren op hun werk, feedbackfunctie van de beoordeling versterken, tussentijds checken of de bedoeling van de opdracht duidelijk is voor leerlingen.
Beoordeling is onvoldoende betrouwbaar.	Duidelijk en gedetailleerd vastleggen wat onder bepaalde criteria wordt verstaan; oefenen en uitproberen van beoordeling bij proefopdrachten, weging toekennen, beoordelen per onderdeel van het produkt van leerlingen, rangschikken van het werk van leerlingen alvorens precieser te beoordelen.
Te analytische beoordeling.	Meer globale manier van beoordelen nastreven.
Te holistische beoordeling.	Beoordelingen geven over bepaalde onderdelen van de opdracht en resultaten van deze onderdelen bij elkaar optellen (al dan niet gewogen).
Leerlingen die goed zijn in een bepaalde presentatievorm zijn het niet vanzelfsprekend in een andere.	Presentatievormen in verschillende opdrachten afwisselen, leerlingen laten oefenen met presentatievormen, samenwerken met andere vakken aan de ontwikkeling van presentatievaardigheden, leerlingen zelf een presentatievorm laten kiezen.
Bij samenwerken: freeriders profiteren van het werk van medeleerlingen.	Wanneer men het samenwerkingsproces wil meerekenen naast het beoordelen van het eindprodukt: leerlingen individueel toetsen over de inhoud en de totstandkoming van het werk, aparte beoordelingscriteria onderscheiden voor het beoordelen van de individuele bijdrage aan het eindprodukt, medebeoordeling van het proces door het betreffende groepje leerlingen. Wanneer men niet het proces wil meebeoordelen: van te voren aan leerlingen duidelijk maken dat alleen het produkt wordt meebeoordeeld, groepssamenstelling op termijn rouleren, leerlingen in de groep verschillende taken geven.
Bij medebeoordeling door leerlingen: gebrek aan beoordelaarsovereenstemming tussen leerlingen.	Leerlingen niet alleen medeleerlingen laten beoordelen, maar ook zichzelf laten beoordelen, leerlingen hun beoordeling laten toelichten aan de hand van beoordelingscriteria.

6 Samenwerking in de school

6.1 Inleiding

De invoering van praktische opdrachten doet een beroep op samenwerking binnen de vaksectie en tussen vaksecties. In dit hoofdstuk wordt ingegaan op het bevorderen van samenwerking binnen de vaksectie Klassieke Talen en met secties van andere vakken.

6.2 Samenwerking in de vaksectie

In de schriftelijke bevraging van classici in najaar 1999 geven de volgende percentages aan in redelijke of sterke mate samen te werken binnen de eigen sectie omtrent de volgende zaken:

- 61 *de studiebelasting van leerlingen*
- 54 *beoordelingscriteria*
- 53 *de beoogde doelen*
- 51 *de keuzevrijheid van leerlingen*
- 49 *normering*
- 44 *gebruik van materialen en middelen*
- 36 *wijze van begeleiding*
- 34 *wijze van aanleren*

Gezien de complexiteit van de invoering van praktische opdrachten is het belangrijk elkaar te ondersteunen, te motiveren, en onderling taken te verdelen. Voor leerlingen is het prettig wanneer er afstemming of zelfs een doorlopende lijn bestaat tussen verschillende leerjaren, en verschillende vakken (bijvoorbeeld tussen KCV en de Klassieke Talen). Een belangrijke voorwaarde voor samenwerking in de vaksectie is dat er voldoende faciliteiten zijn. Te denken valt aan een rustige omgeving, en tijd voor overleg (uit de interviews blijkt dat minimaal één taakuur per week nodig is).

6.3 Samenwerking tussen secties van verwante vakken

Uit de bevraging in najaar 1999 blijkt dat men rondom praktische opdrachten nauwelijks samenwerkt met andere secties. Bevraging levert de volgende percentages op (percentage 'in redelijke mate' en 'in sterke mate'):

- 24 de studiebelasting van leerlingen
- 19 beoordelingscriteria
- 16 wijze van begeleiding
- 14 wijze van aanleren
- 13 normering
- 8 de beoogde doelen
- 6 de keuzevrijheid van leerlingen

De vormgeving van praktische opdrachten is een vakoverstijgende aangelegenheid. Uit de interviews blijkt het belang van een organiserend orgaan rondom de afstemming van praktische opdrachten. Over het meebeoordelen van het proces merkt docent 2 (school B) bijvoorbeeld op: *“ik heb sterk het idee dat (...) je dit niet kunt doen wanneer je de enige bent in school die dit wil doen, dit zou voor alle vakken volgens een gelijklopend principe moeten gaan. Wanneer de schoolleiding en secretariaat tweede fase hiertoe geen initiatief nemen gebeurt het niet”*.

Voor leerlingen kan duidelijkheid worden geschept door bij verschillende vakken te werken met een vergelijkbare, enigszins uniforme opzet en beoordelingsmodel.

Een *mogelijk* stramien om samenwerking te bevorderen ziet er als volgt uit⁴³

1. Informatie verzamelen

- stuur- of werkgroep(en) samenstellen die fungeren als 'trekkers van de kar' bij de invoering van praktische opdrachten en waarvan de ideeën als een olievlek kunnen worden verbreid in de school;
- met deze groep(en) brainstormen over een aanpak van praktische opdrachten dat past bij de visie van de school. Scholen kunnen bijvoorbeeld van visie verschillen in de wijze waarop men praktische opdrachten wil invoeren (sterke nadruk, of beleidsarme invoering), de mate waarin men vakinhoud of vakoverstijgende vaardigheden belangrijk vindt; de mate waarin men samenwerken of individueel werken tussen leerlingen benadrukt, de mate waarin men reflectie centraal wil stellen, en de mate waarin men vindt dat praktische opdrachten een uniforme opzet zouden moeten hebben per vak(sectie), profiel, of over alle vakken heen.
- binnen de stuurgroep(en) zoveel mogelijk informatie verzamelen (uit methodes, nascholing, publicaties en congressen, maar ook hetgeen op school al gebeurt in bijvoorbeeld de Basisvorming of bij vernieuwende docenten binnen de school, en ideeën van andere scholen).
- kritisch omgaan met de verzamelde informatie; niet klakkeloos ideeën overnemen, maar vooral die informatie selecteren die bruikbaar is voor de eigen school.
- hiaten in de geselecteerde informatie aanvullen met eigen ideeën (bijvoorbeeld door collega's te laten reageren op de verzamelde informatie, een ideeënbus te introduceren).

2. Informatie uitdragen

- docenten in voldoende mate informeren over praktische opdrachten en de voorgestelde aanpak;
- hoe concreter de informatie, hoe effectiever. Onderbouw de informatie met voorbeelden die aansluiten bij de huidige praktijk van de school;
- docenten zullen zich vooral betrokken voelen bij veranderingen als ze daar zelf voordeel bij hebben. Benadruk de bestaande behoeften, belangen, knelpunten en idealen van de school waarop wordt ingespeeld;
- de informatie op verschillende manieren verspreiden (bijvoorbeeld tijdens vergaderingen, in presentaties, in videobanden met demonstratielessen);
- de informatie regelmatig herhalen.

3. Informatie omzetten in activiteiten

- docenten voldoende tijd en ruimte geven om de informatie te laten bezinken, dingen in de praktijk uit te proberen, en zelf een mening te vormen;
- veel overleggen. Hierbij is het belangrijk ervoor te zorgen dat de aard van het overleg in de loop der tijd een ontwikkeling doormaakt van stoom af blazen en brainstorming naar de constructie van ideeën, en uitwisseling van ervaringen ter verbetering van praktische opdrachten. Van belang is een persoon of orgaan binnen de school die de uitwisseling stroomlijnt, stuurt en knopen doorhakt indien overleg lijkt te verzanden;
- realistisch blijven bij het maken van afspraken en opstellen van een beleid, denk vooruit, maar niet in te grote stappen.

Op het Cals College te Nieuwegein heeft, georganiseerd door de werkgroep tweede fase, een brainstormsessie plaatsgevonden over de vormgeving en inrichting van praktische opdrachten. Vervolgens is de werkgroep met een voorstel gekomen waarop docenten in een vergadering mochten schieten. Via de werkgroep tweede fase worden praktische opdrachten ingepland.

Op het Melanchthon College te Rotterdam bevordert de Tweede Fase Commissie de afstemming tussen praktische opdrachten bij de verschillende vakken. De commissie heeft een vakoverstijgend model ontwikkeld voor het aanbieden en beoordelen van praktische opdrachten. Onderdeel van de visie van de school is het bevorderen van afstemming tussen vakken. In het verlengde hiervan wordt ernaar gestreefd leerlingen eenduidigheid te bieden omtrent praktische opdrachten. De inhoudelijke afstemming heeft betrekking op: de structuur van praktische opdrachten; de indeling van de vaardigheden; het plan van aanpak; de presentatievormen; en de beoordelingssystematiek. De commissie bestaat uit drie personen die elk twee taakuren per week hebben gekregen voor hun werkzaamheden. De schoolleiding ondersteunt de commissie.

Het model voor praktische opdrachten is opgezet aan de hand van methodes en publicaties over praktische opdrachten. In een vergadering met alle docenten is een voorstel voor het model gedaan. Docenten mochten hierop commentaar leveren. Op basis van het commentaar werd het model aangepast.

Met betrekking tot de beoordelingssystematiek is een beoordelingslijst ontworpen, bestaande uit: algemene vaardigheden (informatievaardigheden en onderzoeksvaardigheden), vakinhoudelijke aspecten, en presentatievaardigheden. De verhouding tussen de drie onderdelen is momenteel 2:5:2. Een argument achter deze verdeling is dat men stapsgewijs wil toewerken naar meer beoordelen van algemene vaardigheden. Gaandeweg het uitproberen wordt het model aangepast en verbeterd.

7 Onderzoek

7.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op het onderzoek dat heeft plaatsgevonden onder docenten Klassieke Talen in 1999. Een beschrijving wordt gegeven van de opzet van het onderzoek en de deelnemers aan het onderzoek. Verder worden een samenvattende conclusie en aanbevelingen gegeven.

7.2 Onderzoeksopzet en deelnemers

Onderzoeksopzet

In 1999 is een onderzoek uitgevoerd onder docenten Grieks en Latijn in de tweede fase. De vraagstelling van het onderzoek luidt:

Hoe kunnen docenten Grieks en Latijn verantwoord en doelmatig omgaan met het maken van praktische opdrachten, het werken met deze opdrachten, en het beoordelen van produkten en presentaties van leerlingen?

Ten behoeve van het onderzoek zijn de volgende activiteiten ondernomen:

- gesprekken met vijf deskundigen (methodenmakers, lerarenopleiders, nascholers, docenten) in zomer 1999. Mede op basis van de resultaten van de gesprekken is een schriftelijke vragenlijst ontwikkeld;
- afname van een schriftelijke vragenlijst bij vierenzeventig docenten Klassieke Talen van verschillende scholen in najaar 1999.
- interviews met zes classici op vier scholen in najaar 1999.

Deelnemers aan het onderzoek

Van alle scholen voor voortgezet onderwijs met een bovenbouw Vwo en een gymnasiumafdeling of atheneum met Latijn, volgens de adreswijzer Onderwijs en Opleidingen 1999⁴⁴, is in september 1999 van elke school de vaksectieleider Klassieke Talen benaderd voor deelname aan het onderzoek. In totaal zijn 189 vaksectieleiders aangeschreven

Uiteindelijk is aan het vragenlijstonderzoek in najaar 1999 deelgenomen door 44 docenten Grieks en/of Latijn die lesgeven in de tweede fase Vwo. De respons betreft daarmee ruim 23 procent.

Vrijwel alle deelnemers geven zowel les in Grieks (93%) als Latijn (98%). Hiernaast geeft ruim de helft les in een ander vak (57%). In vrijwel alle gevallen betreft dit het vak KCV (twee docenten geven aan CKV te geven; een docent geeft Nieuw Griekse geschiedenis).

Gemiddeld zijn de deelnemers ervaren. De gemiddelde onderwijservaring is 15 jaren. Het aantal varieert tussen de 2 en 36 jaar. Eén deelnemer heeft hiernaast vier jaar ervaring als

universitair docent.

Vrijwel alle deelnemers geven les op een scholengemeenschap met een gymnasiumafdeling (98%). Eén docent geeft les op een categoriaal gymnasium, en één docent geeft les op een scholengemeenschap met een atheneumafdeling met Grieks of Latijn.

De secties waarvan de deelnemers lid zijn variëren in grootte van 1 tot 4.

De deelnemers gebruiken verschillende methodes. Vrijwel alle deelnemers gebruiken meerdere methodes. Figuur 12 geeft een overzicht van de verdeling van gebruikte methodes bij Grieks en Latijn.

Figuur 12: Methodes die de deelnemers gebruiken in hun lessen (n=44, najaar 1999)

<i>Methode</i>	<i>Aantal deelnemers dat aangeeft de methode te gebruiken</i>
Pallas	34
Fortuna	15
Uitgaven Hermaion (Ovidius en Caesar; Liefde, lust en leven)	13
Via Nova	11
Boeken CE	9
Roma	8
Hellenike	3
Overig	11

Aan de interviews is meegewerkt door zes deelnemers (1-6) van vier scholengemeenschappen (A-D) verspreid over het westen, midden en zuiden van het land. De selectie van de deelnemers aan de interviews heeft plaatsgevonden op basis van vrijwillige deelname, en de mate van samenwerking binnen de eigen sectie en tussen secties (in de zin dat er sprake moest zijn van enige samenwerking).

De interviews namen een uur in beslag. Alle interviews zijn afgenomen door dezelfde onderzoeker, opgenomen op tape en vervolgens uitgewerkt. De interviews bestonden uit open vragen en hadden betrekking op samenwerking met collega's rondom praktische opdrachten, het maken, aanpassen en kiezen van praktische opdrachten, het begeleiden van praktische opdrachten, en het beoordelen van praktische opdrachten bij Grieks en /of Latijn. Indien twee deelnemers van één school deelnamen, heeft een gezamenlijk interview plaatsgevonden.

7.3 Samenvattende conclusie

Ruim tweederde van de docenten Klassieke Talen is voorstander van praktische opdrachten bij Grieks en Latijn. Over het algemeen is men met name positief over het feit dat praktische opdrachten de zelfstandigheid van leerlingen bevorderen, variatie bieden en inzicht en beleving van leerlingen stimuleren. Twijfels heeft men over het nut van praktische opdrachten. Negatief is men vooral over het gebrek aan tijd. Vrijwel alle docenten ervaren bijvoorbeeld druk van de hoeveelheid lesstof die moet worden

behandeld en geven aan onvoldoende tijd te hebben. Verder geeft bijna tweederde van de deelnemers aan dat er te weinig praktische opdrachten bestaan.

De meeste docenten maken zelf praktische opdrachten, of passen praktische opdrachten aan. Ruim de helft van de docenten haalt praktische opdrachten uit de methode. Een derde krijgt opdrachten via een collega.

In redelijke of sterke mate eisen de meeste docenten dat praktische opdrachten: mogelijkheden bevatten voor reflectie, aansluiten bij de voorkennis van leerlingen, op verschillende goede manieren kunnen worden aangepakt, leerlingen keuzevrijheid bieden, ingebed zijn in een realistische of alledaagse context, en leerlingen mogelijkheden bieden om samen te werken. Verder is een belangrijke overweging of de opdracht haalbaar is voor leerlingen, dat wil zeggen qua moeilijkheidsniveau voor leerlingen en tijd en organisatie voor docenten.

Wat betreft de haalbaarheid van de opdracht treedt het knelpunt op dat volgens de meeste docenten Klassieke Talen leerlingen in 6-vwo in redelijke of sterke mate moeite hebben met het doen van onderzoek. Dit geldt met name voor de onderdelen: toepassen van vakinhoudelijke kennis en het formuleren van een onderzoeksvraag (volgens bijna drievierde van de docenten zullen leerlingen in 6-vwo hiermee moeite hebben). Ruim de helft van de docenten schat in dat leerlingen in 6-vwo moeite zullen hebben met het maken en hanteren van een onderzoeksplan, het evalueren van onderzoek, het verwerken van informatie en bronnen, en het bepalen en beargumenteren van een eigen standpunt. Een (kleine) minderheid schat in dat leerlingen in 6-vwo moeite zullen hebben met het verzamelen en selecteren van informatie of het rapporteren en presenteren over hun onderzoek.

Met praktische opdrachten als onderzoeksopdracht kan men verschillende doelen nastreven. Over het algemeen beoogt men leerlingen op een motiverende manier kennis over het vak te laten opdoen, leerlingen laten inzien dat onderzoek een manier is om kennis te verkrijgen, leerlingen te laten oefenen in zelfstandig werken en leren, en leerlingen kennis laten maken met de houding en werkwijze van een onderzoeker. Met schrijfoopdrachten is men er met name op gericht leerlingen een esthetisch oordeel te laten vormen aan de hand van gelezen teksten, en leerlingen een standpunt te laten bepalen.

Praktische opdrachten kunnen op verschillende manieren worden ingevuld. Een kleine meerderheid van de docenten heeft een voorkeur voor onderzoeksopdrachten boven schrijfoopdrachten. Over het algemeen hebben docenten een iets grotere voorkeur voor talige bronnen dan voor beeldende bronnen. Vrijwel alle docenten hebben een voorkeur voor vertaalde en authentieke teksten. Ongeveer tweederde van de docenten heeft (hiernaast) een voorkeur voor moderne teksten.

Voor de hand liggend is dat de invulling van praktische opdrachten bij Grieks en Latijn mede af hangt van het onderscheid dat men maakt tussen praktische opdrachten bij Grieks en Latijn en KCV. Docenten verschillen in het onderscheid dat ze maken tussen de vakken. Over het algemeen vindt men praktische opdrachten bij Grieks en Latijn taliger, wordt er meer gewerkt met originele authentieke bronnen (bij voorkeur teksten), vindt men praktische opdrachten bij Grieks en Latijn beperkter en vinden sommige deelnemers dat leerlingen bij Grieks en Latijn meer onderzoek doen. Praktisch opdrachten bij KCV zijn volgens deelnemers creatiever dan bij Grieks en Latijn en volgens enkele deelnemers doen leerlingen bij KCV meer onderzoek dan bij Grieks en Latijn.

Over het algemeen streven classici een activerende didactiek na. Vrijwel alle docenten beogen ondersteuning geleidelijk af te laten nemen als blijkt dat leerlingen meer taken zelfstandig uitvoeren. Verder beoogt men als een leerling een vraag stelt het antwoord niet voor te zeggen, maar een aanwijzing te geven. De meeste classici vragen leerlingen waarom ze bepaalde activiteiten uitvoeren, en laten leerlingen hardopdenkend zeggen wat ze doen en welke beslissingen ze nemen om een onderzoek op te zetten en uit te voeren. Vormen van begeleiding waarvan meer docentsturing uitgaat worden door minder dan de

helft van de docenten geprefereerd, zoals: leerlingen voorbeelden geven van goede aanpakken van het opzetten en uitvoeren van onderzoek, en leerlingen hun eigen aanpakken hiermee laten vergelijken; hardopdenkend verwoorden wat de docent doet en welke beslissingen hij neemt om een onderzoek op te zetten en uit te voeren; en stap voor stap voordoen aan leerlingen hoe een onderzoek kan worden opgezet en uitgevoerd.

Gezien de inschatting van het percentage leerlingen dat in 6-vwo volgens docenten moeite heeft met het doen van onderzoek kan men zich afvragen of met een wat meer sturende didactiek beter wordt aangesloten bij het niveau van leerlingen. Hiermee zou moeten worden voorkomen dat leerlingen teveel in het diepe worden gegooid.

Verder blijkt dat docenten leerlingen over het algemeen bij het doen van onderzoek begeleiden op de punten waarvan ze inschatten dat leerlingen daarmee de meeste moeite zullen hebben. Het gaat om het toepassen van vakinhoudelijke kennis en vaardigheden, het formuleren van een onderzoeksvraag, en het evalueren van het onderzoek.

Gemiddeld genomen zijn classici van plan drie schrijfopdrachten en twee onderzoeksopdrachten af te nemen.

Bij het beoordelen van praktische opdrachten geven de meeste docenten een cijfer voor het onderzoek als geheel na scoring van een aantal aspecten die men bij elkaar optelt. Ruim de helft van de docenten laat leerlingen een logboek bijhouden dit bij de beoordeling wordt betrokken. Om de betrouwbaarheid van het beoordelen te vergroten kan men voor het beoordelen eerst het werk van leerlingen op basis van een eerste indruk rangschikken in kwaliteit van het werk. Ruim een kwart van de deelnemers past deze strategie toe. Een andere manier is om een collega of (mede) leerlingen te laten meebeoordelen. Hiervan maakt bijna een vijfde van de docenten gebruik.

Om het beoordelen efficiënter te maken kan men de beoordeling baseren op tussentijdse beoordelingen. Ongeveer een kwart van de deelnemers maakt hiervan gebruik.

Over het algemeen betrekken docenten Klassieke Talen het proces bij de beoordeling. Het gaat daarbij vooral om nauwkeurigheid van werken, complexiteit van het onderzoek, originaliteit of creativiteit van het onderzoek, en zelfstandigheid van leerlingen. Bijna tweederde van de docenten let daarnaast op: het werken volgens een planning, werkhouding/inzet, genomen risico met het onderzoek, en bij groepswork: de individuele bijdrage aan de groep, en samenwerking in de groep.

Om de kwaliteit van beoordelingen te optimaliseren is het van belang om knelpunten zoveel mogelijk te voorkomen. Bij het uitvoeren en beoordelen van praktische opdrachten doen zich met name de volgende knelpunten voor:

voor bepaalde onderzoeken is het eenvoudiger om geschikte informatiebronnen te vinden dan voor andere; voor bepaalde onderzoeken zijn beter hulpmiddelen en materialen beschikbaar; leerlingen leveren hun werk te laat in.

Ongeveer een derde van de docenten geeft aan dat sommige leerlingen meer ondersteuning krijgen bij hun onderzoek of worden bevoordeeld doordat ze in een goed

groepje zitten, of doordat leerlingen faalangstig zijn.

Maatregelen die men neemt bij de afname van praktische opdrachten zijn vooral gelegen in: leerlingen nauwkeurige instructies op papier geven en deze mondeling toelichten, ervoor zorgen dat leerlingen voldoende materiaal hebben voor het uitvoeren van de opdracht, en proberen er zoveel mogelijk voor te zorgen dat leerlingen gelijke toegang hebben tot informatiebronnen. Ruim de helft van de docenten probeert te voorkomen dat leerlingen frauderen. Verder komt ook hier het tijdprobleem naar voren: slechts ongeveer eenderde van de docenten geeft leerlingen voldoende tijd voor het uitvoeren van het onderzoek.

Ten aanzien van het beoordelen van praktische opdrachten nemen vrijwel alle deelnemers maatregelen: leerlingen duidelijk maken op welke criteria ze worden beoordeeld, met leerlingen afspreken op welke momenten ze worden beoordeeld, zichzelf dwingen de beoordeling te baseren op de vastgelegde beoordelingscriteria, leerlingen duidelijk maken wat de bedoeling is van de beoordeling, beoordelingscriteria schriftelijk vastleggen, ervoor zorgen dat voor alle onderdelen waarover naar aanleiding van de beoordeling uitspraken worden gedaan beoordelingscriteria zijn opgesteld, het eindoordeel opbouwen uit verschillende deeloordelen, bij het beoordelen extra gewicht toekennen aan de meest relevante aspecten van het doen van onderzoek. Ruim de helft van de docenten geeft een leerling bij een onvoldoende beoordeling als herkansing een leerzame opdracht.

Het invoeren van praktische opdrachten vergt samenwerking binnen en tussen vaksecties. Over het algemeen werkt men enigszins samen binnen de sectie rondom praktische opdrachten. Bijna tweederde van de docenten geeft aan dat binnen de sectie afspraken zijn gemaakt over de studiebelasting van leerlingen. Bij ongeveer de helft van de deelnemers zijn afspraken gemaakt over beoordelingscriteria, de beoogde doelen, de keuzevrijheid van leerlingen, de normering of het gebruik van materialen en middelen. In ruim een derde van de vaksecties zijn afspraken gemaakt over de wijze van begeleiding, en de wijze van aanleren.

Zorgwekkend is dat er nauwelijks afspraken worden gemaakt met andere secties. Bijna een kwart van de deelnemers geeft aan dat afspraken zijn gemaakt over de studiebelasting van leerlingen. Bij bijna een vijfde van de deelnemers zijn afspraken gemaakt over beoordelingscriteria, en de wijze van begeleiding. Op ongeveer een tiende van de scholen zijn afspraken gemaakt over de wijze van aanleren, normering, doelen, en de keuzevrijheid van leerlingen.

7.4 Aanbevelingen

Deelnemers aan het onderzoek zijn over het algemeen positief over leerprocessen die door praktische opdrachten bij leerlingen worden bevorderd, maar negatief over de condities waaronder men praktische opdrachten moet uitvoeren. Om het aantal voorstanders van praktische opdrachten bij Grieks en Latijn te behouden, is het noodzakelijk de condities waaronder ze moeten worden uitgevoerd te verbeteren. Hierbij kan bijvoorbeeld worden gedacht aan het volgende:

- Op uitgeversniveau meer praktische opdrachten, en meer variatie tussen opdrachten aanbieden aan docenten, zodat de kans groter is dat een opdracht voldoet aan de eisen die een docent stelt;
- Op het niveau van nascholing en vakdidactische ondersteuning voor docenten de meerwaarde van praktische opdrachten bij Grieks en Latijn demonstreren.
- Op schoolniveau naast samenhang tussen de vakken KCV en Grieks en Latijn, samenhang tussen Grieks en Latijn en andere vakken bevorderen (te denken valt aan de talen en maatschappijvakken). Afspraken kunnen bijvoorbeeld worden gemaakt omtrent: afstemmen van afnamedata van praktische opdrachten, en verdelen van presentatievormen over vakken, de vorm (opbouw) waarin praktische opdrachten worden aangeboden aan leerlingen, de wijze waarop praktische opdrachten worden beoordeeld;
- Op docentniveau maatregelen ontwikkelen om de werkdruk rond praktische opdrachten te verminderen. Dit kan bijvoorbeeld worden gezocht in het voortbouwen op opdrachten uit het handelingsdeel, schrijf- en onderzoeksopdrachten bij elkaar laten aansluiten, opdrachten bij KCV en Grieks en Latijn bij elkaar laten aansluiten.

Verder blijken praktische opdrachten bij Grieks en Latijn volgens docenten voor leerlingen hoog gegrepen. Van belang is een geleidelijke opbouw na te streven in praktische opdrachten qua moeilijkheidsgraad, en qua sturing van het leerproces. Voorkomen moet worden dat leerlingen in het diepe worden gegooid.

Eindnoten

¹ Ministerie van Onderwijs, Cultuur, en Wetenschappen (1998). *Klassieke Talen en cultuur. Examenprogramma's profielen vwo/havo*. Den Haag: CFI.

Fisser, C., en Verhoeven, P. (1998a). *Ovidius en Caesar. Docentenhandleiding*. Emmeloord: Hermaion.

Schönau, D. (1999). *Syllabus Klassieke Talen. Voor het schoolexamen tweede fase havo/vwo*. Arnhem: CITO.

² Zie ook: Stokking, K.M., en Van der Schaaf, M.F. (1999). *Beoordelen van onderzoeksvaardigheden van leerlingen. Richtlijnen, alternatieven en achtergronden*. Utrecht: Universiteit Utrecht/Onderwijskunde/ISOR.

³ Schönau, D. (1999). *Syllabus Klassieke Talen. Voor het schoolexamen tweede fase havo/vwo*. p.97. Arnhem: CITO. Cito-syllabus Klassieke Talen schoolexamen.

⁴ Vergelijk Verkroost, M. (1999). *Onderzoekend handelen in het leeronderzoek*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen Universitair Centrum voor de Lerarenopleiding.

⁵ Stokking, K.M., en Van der Schaaf, M.F. (1999). *Beoordelen van onderzoeksvaardigheden van leerlingen. Richtlijnen, alternatieven en achtergronden*. Utrecht: Universiteit Utrecht/Onderwijskunde/ISOR.

⁶ Van der Schaaf, M.F. (2000). *Vaardig in het begeleiden van zelfstandig leren? Monitoringinstrument*. Utrecht: Universiteit Utrecht/Onderwijskunde/ISOR.

⁷ Bij het leren schrijven leerlingen de voortgang of het leerresultaat toe aan bepaalde interne of externe factoren. Voorbeelden van interne factoren zijn: inspanning die ze hebben geleverd, hun intelligentie of inzicht dat ze hebben gebruikt. Voorbeelden van externe factoren zijn: de uitleg van de docent, moeilijkheid van de opdracht, geluk. Leerlingen met een gezond attributieproces schrijven falen en successen vaak toe aan interne factoren. De leerling zegt bijvoorbeeld: "Ik heb de acht die ik heb gehaald verdiend, ik heb er hard voor gewerkt". Het attributieproces van leerlingen die zichzelf (bijvoorbeeld door gebrek aan zelfwaardering) onderschatten verloopt anders. Ze hebben de neiging om successen toe te schrijven aan externe factoren (het is puur geluk dat ik een negen heb gehaald), en mislukkingen toe te schrijven aan interne factoren. Bij leerlingen die zichzelf overschatten werkt het net andersom. Een gezonde attributie van leerlingen is belangrijk, omdat het voorkomt dat leerlingen te veel tegen bepaalde schooltaken gaan opzien en bij voorbaat van mislukken uitgaan, of geen eigen verantwoordelijkheid nemen voor hun eigen leren (omdat ze voortdurend excuses buiten zichzelf zoeken).

⁸ In de literatuur worden verschillende overzichten van onderzoeksvaardigheden gepresenteerd. Veelal worden onderzoeksvaardigheden daarbij geordend in een 'procesgang' van onderzoek doen. Hierbij wordt het doen van onderzoek in vereenvoudigde vorm gepresenteerd als het doorlopen van verschillende stappen. In werkelijkheid verloopt het doen van onderzoek eerder spiraalsgewijs, waarbij onderdelen op elkaar voortbouwen, en regelmatig wordt terug geblikt. Bovendien hoeven niet altijd alle stappen te worden uitgevoerd. Mogelijkerwijs zijn bepaalde stappen al afgerond of gegeven. Ten behoeve van de helderheid wordt in deze handreiking uitgegaan van het vereenvoudigde model.

⁹ Verhoeven, P. (1996). Zelfstandig werken en zelfstandig leren in het onderwijs klassieke talen. *Lampas*, 29 (3), 222-223.

¹⁰ Schönau, F. (1999). *Syllabus Klassieke talen. Voor het schoolexamen in de tweede fase havo/vwo*. Arnhem: CITO.

¹¹ Stokking, K.M. en Van der Schaaf, M.F. (1999). *Beoordelen van onderzoeksvaardigheden van leerlingen. Richtlijnen, alternatieven en achtergronden*. Utrecht: Universiteit Utrecht/Onderwijskunde/ISOR. opgenomen als aparte deelvaardigheid

¹² CITO (1998). *Syllabus Klassieke Talen voor de centrale examens in de tweede fase havo/vwo*.

Arnhem: CITO

¹³ Fisser, C., Heuvel, A. van den, en Verhoeven, P. (1996). *Roma I. Goden en mensen. Tekstboek; taalboek en docentenhandleiding*. Emmeloord: Hermaion.

¹⁴ Fisser, C. en Verhoeven, P. (1998b). *Ovidius en Caesar. Versieren en manipuleren met taal. Hulpboek*, p. 122. Emmeloord: Hermaion.

¹⁵ In Stokking, K.M. en Van der Schaaf, M.F. (1999). *Beoordelen van onderzoeksvaardigheden van leerlingen. Richtlijnen, alternatieven en achtergronden*. Utrecht: Universiteit Utrecht/Onderwijskunde/ISOR. opgenomen als aparte deelvaardigheid (in plaats van 3b)

¹⁶ Goris, M. (1994). *Muzen in close harmony. deel 1: naar een eenheid van didactische conceptie in de bovenbouw*, p. 22. Enschede: SLO.

¹⁷ Stokking, K.M. (1999). *Bouwstenen voor onderzoek in onderwijs en opleiding*. Utrecht: ISOR.

¹⁸ Bijvoorbeeld Fisser, C. en Verhoeven, P. (1998b). *Ovidius en Caesar. Versieren en manipuleren met taal. Hulpboek*, p. 14-16. Emmeloord: Hermaion.

¹⁹ Zie bijvoorbeeld Fisser, C. (1999b). *Liefde Lust en Leven. Gedichten van Catullus, Martialis en Horatius. Hulpboek*. Lunteren: Hermaion.

²⁰ Fisser, C. en Verhoeven, P. (1998b). *Ovidius en Caesar. Versieren en manipuleren met taal. Hulpboek*, p. 118-119. Emmeloord: Hermaion.

²¹ Jamin, T. (1998). *Examendossier Klassieke Talen*. Den Bosch: KCP-Groep.

²² Jamin, T. (1998). *Examendossier Klassieke Talen*. Den Bosch: KCP-Groep.

²³ Stokking, K.M., en Van der Schaaf, M.F. (1999). *Beoordelen van onderzoeksvaardigheden van leerlingen. Richtlijnen, alternatieven en achtergronden*. Utrecht: Universiteit Utrecht/Onderwijskunde/ISOR.

²⁴ Boekaerts, M. en Simons, P.R.J. (1995). *Leren en instructie. Psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: Van Gorcum.

²⁵ Collins, A., Brown, J.S., en Newman, S.E. (1989). Cognitive apprenticeship: teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In: L.B. Resnick (ed.). *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* p. 453-494. Hillsdale: Erlbaum.

²⁶ De werkvormen zijn overgenomen van: De Koning, H, de (1998). *Leren zelfstandig leren. Een didactische handleiding voor de leerkracht*. Baarn: Uitgeverij Nijgh Versluys.

²⁷ Houtveen, A.A.M., en Overmars, A.M. (1996). *Instructie bij rekenen en wiskunde. Constructie van twee observatie-instrumenten voor het meten van de kwaliteit en kwantiteit van instructie bij realistisch rekenen*. Utrecht: ISOR.

²⁸ Veenman, S (1992). Effectieve instructie volgens het directe instructiemodel. *Pedagogische Studiën*, 69, pp.242-269.

²⁹ Stokking, K.M. en Van der Schaaf, M.F. (1999). *Beoordelen van onderzoeksvaardigheden van leerlingen. Richtlijnen, alternatieven en achtergronden*. Utrecht: Universiteit Utrecht/Onderwijskunde/ISOR.

³⁰ Stokking, K.M. en Van der Schaaf, M.F. (1999). *Beoordelen van onderzoeksvaardigheden van leerlingen. Richtlijnen, alternatieven en achtergronden*. Utrecht: Universiteit Utrecht/Onderwijskunde/ISOR.

³¹ De feedbackfunctie werkt mee aan de loopbaanoriëntatie van leerlingen. Zij krijgen meer zicht op hun identiteit, hun sterke en zwakke kanten. Zij kunnen de door hen getoonde vaardigheden en kwaliteiten als zoekkader bij het kiezen van een vervolgopleiding gebruiken of deze ook vergelijken met de vaardigheden en kwaliteiten die een vervolgopleiding verwacht.

³² Stokking, K.M. (2000). *Ontwikkeling en beoordeling van schrijfvaardigheden. Aanwijzingen en suggesties voor docenten Nederlands rond het werken met het 'schrijfdossier' in de Tweede Fase*. Utrecht: ISOR/Onderwijsresearch.

³³ Stokking, K.M. en Van der Schaaf, M.F. (1999). *Beoordelen van onderzoeksvaardigheden van leerlingen. Richtlijnen, alternatieven en achtergronden*. Utrecht: Universiteit Utrecht/Onderwijskunde/ISOR.

³⁴ Ministerie van Onderwijs, Cultuur, en Wetenschappen (1998). *Klassieke Talen en cultuur*.

Examenprogramma's profielen vwo/havo. Den Haag: Centrale Financiën Instellingen.

³⁵ Wubbels, T., Tartwijk, J. van, & Groothuis, M. (1998). *Syllabus Mondeling Presenteren*. Utrecht: IVLOS Universiteit Utrecht.

³⁶ Stokking, K.M. en Van der Schaaf, M.F. (1999). *Beoordelen van onderzoeksvaardigheden van leerlingen. Richtlijnen, alternatieven en achtergronden*. Utrecht: Universiteit Utrecht/Onderwijskunde/ISOR.

³⁷ Schee, J. van der (1998). *Het profielwerkstuk wat en hoe? Een handleiding voor leerlingen havo/vwo in het bijzonder voor de vakken aardrijkskunde, economie en geschiedenis*, p. 9. Amsterdam: Instituut voor Didactiek en Onderwijspraktijk.

³⁸ Klenowski, V. (1995). Student self-evaluation processes in student-centred teaching and learning contexts of Australia and England. *Assessment in Education: principles, policy & practice*, 2 (2), 145-164.

³⁹ White, B.Y., en Frederiksen, J.R. (1998). Inquiry, modeling, and metacognition: making science accessible to all students. *Cognition and Instruction* 16 (1), 3-118.

Webb, N.M. (1995). Group Collaboration in Assessment: Multiple objectives, processes, and outcomes. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17 (2), pp. 239-261.

⁴⁰ Webb, N.M. (1995). Group Collaboration in Assessment: Multiple objectives, processes, and outcomes. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17 (2), pp. 239-261.

⁴¹ Webb, N.M. (1995). Group Collaboration in Assessment: Multiple objectives, processes, and outcomes. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17 (2), pp. 239-261.

⁴² We baseren ons hierbij op: Crooks, T.J. en Kane, M.J. (1996). Treats to the valid use of assessment. *Assessment in Education: principles, policy & practice*, 3 (3), 265-285.

⁴³ Harskamp, E, Schaaf, M., van der, en Stokking, K. (1999). *Zelfstandig leren in Studiehuis en Beroepseducatie. Een handreiking voor scholen*. Groningen/Utrecht: GION/ISOR.

⁴⁴ *Adreswijzer Onderwijs en Opleidingen 1999. Het volledige overzicht*. (1999). Meppel: Uitgeverij Ten Brink.

1. Beoordelingsmodel praktische opdracht Latijn De eerste klap is een daalder waard!
Een redevoering van Cicero (Cito, 1999).
2. Eindtermen Klassieke Talen (Cito, 1998)
3. Argumenten voor het meer of minder belangrijk vinden van praktische opdrachten bij de klassieke talen.
4. Kenmerken die men toekent aan praktische opdrachten bij de klassieke talen en KCV.
5. Schalen die zijn gebruikt in de vragenlijst.

1. Beoordelingsmodel praktische opdracht Latijn De eerste klap is een daalder waard!
Een redevoering van Cicero (Cito, 1999).

Praktische opdracht Latijn

Beoordelingsmodel

klas: vwo 5-6

slu: 15 uren

hulpmiddelen: bibliotheek
uitvoering: individuele opdracht
logboek: nee
presentatievorm: een schriftelijke of mondelinge redevoering, met een toelichting

De eerste klap is een daalder waard!

Een redevoering van Cicero

© Cito, Instituut voor Toetsontwikkeling, Arnhem
juli 1999

De beoordelingslijst

Voor de beoordeling van de praktische opdracht kunt u gebruik maken van bijgevoegde beoordelingslijst.

In deze beoordelingslijst wordt onderscheid gemaakt tussen algemene vaardigheden en vakinhoudelijke vaardigheden. De algemene vaardigheden zijn verdeeld in informatie- en onderzoeksvaardigheden enerzijds en presentatievaardigheden anderzijds. Bij de vakinhoudelijke vaardigheden gaat het om de beheersing van vaardigheden of het toepassen van werkwijzen die meer specifiek zijn voor het vak.

Beoordelaarsinstructie

De lijst omvat tien beoordelingsaspecten. Het laatste beoordelingscriterium is facultatief. Bij de bepaling van het eindcijfer kunt u de prestatie op de mondelinge voordracht honoreren met (maximaal) een bonuspunt.

Per aspect zijn er vijf categorieën onderscheiden waarmee men het oordeel aangeeft: slecht, onvoldoende, voldoende, goed, zeer goed. De betekenis van deze beoordelingscategorieën is als volgt:

slecht: *het aspect is niet aanwezig, of zeer gebrekkig uitgewerkt*
onvoldoende: *het aspect is weliswaar aanwezig, maar dermate summier uitgewerkt dat het niet het gewenste resultaat heeft opgeleverd*
voldoende: *het aspect is aanwezig en redelijk uitgewerkt*
goed: *het aspect is aanwezig en naar tevredenheid uitgewerkt*
zeer goed: *het aspect is aanwezig en naar volle tevredenheid uitgewerkt*

Bij de beoordeling geeft u elk aspect een score 1, 2, 3, 4 of 5, door deze in de beoordelingslijst te omcirkelen. Daarbij betekent:

1 = slecht;
2 = onvoldoende;
3 = voldoende;
4 = goed;
5 = zeer goed.

Om de eindscore van een leerling te bepalen, telt u de omcirkelde scores bij elkaar op, waarna u in de omzettingstabel het bij die score horende cijfer kunt opzoeken.

Omcirkel per aspect het getal in de kolom onder de categorie van uw oordeel

S o v g z
l n o o e
e v l e e
c o d d r
h l o
t d e g
o n o
e d e
n e d
d
e

PUN
TEN

Informatie- en onderzoeksvaardigheden					
1. Heeft de leerling een duidelijk en realistisch plan van aanpak gemaakt? <i>denk hierbij aan:</i> - of deelactiviteiten zijn vastgesteld; - of de tijdsplanning realistisch is.	1	2	3	4	5
2. In welke mate heeft de leerling de opdracht zelfstandig uitgevoerd? <i>denk hierbij aan:</i> - de mate waarin de leerling zich heeft kunnen redden; - zelf juiste beslissingen heeft genomen.	1	2	3	4	5
3. Heeft de leerling uit de teksten en secundaire literatuur voldoende relevante informatie gehaald? <i>denk hierbij aan:</i> - relevantie van de informatie; - volledigheid van de informatie.	1	2	3	4	5
				

Vakinhoudelijke vaardigheden					
4. Het herkennen en correct benoemen van de gebruikte regels en stijlfiguren is ...	1	2	3	4	5
5. Inzicht in de samenhang tussen gehanteerde regels en stijlfiguren en de beoogde effecten is ...	1	2	3	4	5
6. De wijze waarop de opvatting van de leerling over de relatie tussen stijlmiddelen en inhoud van de oorspronkelijke tekst is onderbouwd, is ...	1	2	3	4	5
7. De wijze waarop uitspraken over de rol en het belang van de genoemde personen is onderbouwd, is ...	1	2	3	4	5

8. De wijze waarop op interpretatie en de eigen mening op het gelezene is beargumenteerd, is ...	1	2	3	4	5	
					
Presentatievaardigheden (schriftelijk of mondeling betoog met toelichting)						
9. Hoe beoordeelt u de zeggingskracht van de tekst? <i>denk hierbij aan:</i> - aansprekendheid, aandacht trekken; - vergelijkbaarheid met stijl van Cicero.	1	2	3	4	5	
10. Hoe beoordeelt u de inhoud van de toelichting? <i>denk hierbij aan:</i> - relevantie; - inzichtelijkheid.	1	2	3	4	5	
Facultatief: Hoe beoordeelt u de mondelinge voordracht? <i>denk hierbij aan:</i> - intonatie; - contact met het publiek; - spreekgemak; - verstaanbaarheid.	1	2	3	4	5	
					
Totaal					

Voorstel cijferbepaling

Indien u een cijfer wilt geven voor de praktische opdracht dan kunt u gebruik maken van onderstaande omzettingstabel.

Minimale score	10
Maximale score	50
Cesuur	29.5

score	cijfer	score	cijfer	score	cijfer
10	1.0	24	4.2	38	7.3
11	1.2	25	4.4	39	7.5
12	1.5	26	4.6	40	7.8
13	1.7	27	4.8	41	8.0
14	1.9	28	5.1	42	8.2
15	2.1	29	5.3	43	8.4
16	2.4	30	5.5	44	8.7
17	2.6	31	5.7	45	8.9
18	2.8	32	6.0	46	9.1

19	3.0	33	6.2	47	9.3
20	3.3	34	6.4	48	9.6
21	3.5	35	6.6	49	9.8
22	3.7	36	6.9	50	10.0
23	3.9	37	7.1		

In bovenstaande omzettingstabel is als uitgangspunt voor de cesuur genomen dat het gemiddelde oordeel op de verschillende aspecten voldoende moet zijn om tot een voldoende te komen.

2 Eindtermen Klassieke Talen

Bron: Cito (1998). *Syllabus Klassieke Talen voor de centrale examens in de tweede fase havo/vwo*. Arnhem: Cito.

Eindterm 1: De kandidaat kan met behulp van een woordenboek een Griekse/Latijnse tekst in het Nederlands vertalen.

Eindterm 2: De kandidaat kan in een Griekse/Latijnse tekst tekstelementen aanwijzen die de opbouw en de samenhang van die tekst zichtbaar maken.

Eindterm 3: De kandidaat kan verschillen en overeenkomsten aangeven en toelichten tussen een vertaling van een Griekse/Latijnse tekst en het origineel.

Eindterm 4: De kandidaat kan kenmerkende verschillen, die samenhangen met verschillen tussen het Griekse/Latijnse en het Nederlandse taalsysteem, aangeven en toelichten aan de hand van een vertaling van een Griekse/Latijnse tekst en het origineel.

Eindterm 5: De kandidaat kan tekstbegripvragen beantwoorden over een Griekse/Latijnse tekst.

Eindterm 6: De kandidaat kan kernbegrippen in een Griekse/Latijnse tekst benoemen en toelichten. Het gaat hierbij om begrippen die tot de kern van de betekenis van de voorgelegde tekst behoren, c.q. een rol spelen in de thematiek die in de opsomming van de verplichte leerstof is omschreven.

Eindterm 7: De kandidaat kan een parafraze geven van een passage uit een Griekse/Latijnse tekst.

Eindterm 8: De kandidaat kan de essentie van een Griekse/Latijnse tekst weergeven.

Eindterm 9: De kandidaat kan karakteristieke opvattingen van een auteur in een

Griekse/Latijnse tekst herkennen en toelichten.

Eindterm 10: De kandidaat kan inhoud, vorm en opbouw van een Griekse/Latijnse tekst in verband brengen met de communicatieve situatie waarin de tekst is ontstaan; en kan kenmerken van de tekstsoort (verhalend, betogend, persuasief e.d.) en het genre (tragedie, epische poëzie, filosofisch proza, historisch proza, redevoering, dialoog e.d.) herkennen en toelichten.

Eindterm 11: De kandidaat kan een beargumenteerde opvatting formuleren over de relatie tussen vorm, opbouw en inhoud van een Griekse/Latijnse tekst.

Eindterm 12: De kandidaat kan beargumenteerde uitspraken doen over tijd- en cultuurgebonden aspecten van een Griekse/Latijnse tekst.

Eindterm 13: De kandidaat kan de inhoud van vertaalde Griekse/Latijnse teksten die inhoudelijk verwant zijn met de thematiek van het pensum vergelijken met teksten uit het pensum en een beargumenteerde toelichting geven op overeenkomsten en verschillen.

Eindterm 14: De kandidaat kan vorm en inhoud van een moderne tekst die inhoudelijk verwant is met of aansluiting heeft bij (de thematiek van) het pensum op hoofdpunten kritisch vergelijken met teksten uit het pensum en een beargumenteerde toelichting geven op overeenkomsten en verschillen.

Eindterm 15: De kandidaat kan – eventueel met behulp van nadere aanwijzingen met betrekking tot omvang en te gebruiken (typen van) argumenten – een gegeven stelling met betrekking tot de inhoud van een gelezen tekst beargumenteerd verdedigen of bestrijden.

3 Argumenten voor het meer of minder belangrijk vinden van praktische opdrachten bij de klassieke talen

Waarom vindt u aandacht aan praktische opdrachten in de klassieke talen meer of minder belangrijk? (sommige deelnemers gaven meerdere redenen)

Positieve argumenten

Meer inzicht

- Meer inzicht in thema's, in receptie.
- Het kan meer inzicht opleveren en vaardigheden bijbrengen.
- Leerlingen onthouden er meer van dan van droge grammatica.
- Omdat het de leerlingen helpt een eigen mening te formuleren en het de leerlingen kan laten inzien welke invloed de klassieken precies hebben.

-
- Vaak verdiepend en stimulerend.

Bevordert zelfstandigheid

- Zelfstandig en creatief met verworven kennis omgaan.
- Prikkelt tot actieve betrokkenheid bij stof/thema's.
- Leerlingen kunnen laten zien dat ze zelfstandig met Griekse/Latijnse teksten (al dan niet in vertaling) kunnen omgaan.
- Zelfstandig onderzoek en meer keuzemogelijkheden voor leerlingen dan in het traditionele systeem.
- Zelfstandigheid aankweken.
- Zelfstandigheid stimuleren, docent moet meer instructeur zijn, wel sturend.
- Een actievere rol van de leerling is wenselijk en daartoe dragen praktische opdrachten bij.
- Eigen inbreng is belangrijk.

Motiveert leerlingen

- Ik denk dat het voor hen het vak interessanter en minder abstract maakt.
- De leerlingen vinden het ook leuk om zelf iets uit te zoeken.
- Eigen creativiteit en interesse van de leerling wordt benut.

Biedt variatie

- Variatie in werkvormen.
- Differentiatie in werkwijzen acht ik belangrijk.
- Goed om literatuurvergelijking en dergelijke te onderzoeken en om te kunnen presenteren.
- Om voldoende ruimte over te houden voor andere werkvormen.
- Een andere vaardigheid ligt sommige leerlingen beter.

Beleving van leerlingen vergroten/aanspreken

- Leerlingen kijken op een andere manier naar het vak. Hopelijk op een manier die beter blijft hangen en zien ze daardoor dat het een levend vak is.
- Bij KCV zijn praktische opdrachten in erg sterke mate nodig om leerlingen bezig te laten zijn met diverse onderzoekjes om echt te voelen hoe. Bij Grieks en Latijn kun je de teksten beter integreren in hun eigen belevingswereld.
- Een thema uitzoeken (met probleemstelling) en presentatie aan de rest kan zeer geestverruimend werken.

Aansluiting bij andere vakken/vervolgopleiding

- Gelijk op met andere vakken.
- We moeten in de pas blijven lopen met de andere vakken. Het is een vereist in HBO en Universiteit.
- Gelijke aanpak als bij andere vakken.
- Het is een goede voorbereiding op vervolgstudies.

Negatieve argumenten

Is wet

- Het hoort bij de exameneisen.
- Omdat ze voor 40% meetellen voor het schoolexamen.
- Omdat het moet.
- Alleen in zoverre de minister nu eenmaal die eis stelt.
- Om het beste te maken van wat de wet voorschrijft.

Bij moderne talen ook geen praktische opdrachten

- Een taal leent zich niet zo goed voor praktische opdrachten. Trouwens, de moderne vreemde talen hebben geen praktische opdrachten.
- De praktische opdrachten zijn bij alle talen als 'niet zinvol' geschrapt; alleen bij Latijn en Grieks is dat bij vergissing nagelaten.
- Om het vak klassieke talen niet uit de pas te laten lopen met de moderne talen.

Tijdgebrek

- Door introductie van KCV heb ik uren Grieks en Latijn ingeleverd. Twee uitgelekte vakken dus, met nauwelijks de mogelijkheid de basisgrammatica af te ronden. Praktische opdrachten zijn te grote tijdvreter.

-
- Er zal weinig tijd zijn voor het lezen in de oorspronkelijke taal. Praktische opdrachten komen daar bovenop en boezemen me tegenzin in vanwege de doublure met KCV. Ik zal aan de wettelijke verplichtingen voldoen en meer niet.
 - Praktische opdrachten kosten teveel tijd (en soms ook geld). De vakken Latijn en Grieks hebben al zo weinig uren over in vergelijking met vroeger.
 - Praktische opdrachten kosten relatief veel tijd. Dit gaat ten koste van de toch al beperkte tijd voor taalvaardigheid.

Leerlingen worden te zwaar belast

- Bij KCV moeten leerlingen ook al praktische opdrachten maken, ik vind dit te gek!
- Leerlingen moeten wel bij erg veel vakken dit soort opdrachten doen.

Te moeilijk voor leerlingen

- Basiskennis ontbreekt teveel bij leerlingen, kost veel kostbare tijd, zelfstudie is heel frustrerend als de vaardigheid (vertalen) ontbreekt om zelfstandig een tekst te bestuderen. Veel begeleiding is daarvoor nodig!
- Een minimum aan taalvaardigheid is vereist, veel tijd nodig voor het puur lezen van teksten!

Praktische opdrachten wegen te zwaar mee

- Natuurlijk zijn er dingen die zelfstandig best onderzocht kunnen worden in secundaire (en primaire) literatuur, maar de waardering van 40% van 't eindcijfer is te zwaar!!!
- De weging van het schoolexamen is veel te hoog; 10 à 20% zou reëler zijn.

Nut, Praktische opdrachten leveren te weinig op

- Deze opdrachten leveren te weinig rendement op, in de gewone dynamiek van de lessen: vertalen, interpreteren, discussie over de teksten enz. steekt veel meer nut en opbrengst.
- De geringe tijd kan beter benut worden.
- In allerlei opzichten zijn de leerlingen al zo zelfstandig en is mijn lesgeven ook zo daarop gericht, dat het belang van de praktische opdrachten Latijn en Grieks niet heel groot kan zijn.
- Ik vind het moeilijk zinvolle praktische opdrachten te maken bij klassieke talen. Bovendien worden vakinhoudelijke doelen meer gediend door andere opdrachten.
- Het is mij niet helemaal duidelijk wat praktische opdrachten zijn. De introductie van de tweede fase is mijn inziens gehaast, rommelig en met te weinig didactisch materiaal verlopen.
- Persoonlijk ligt mijn prioriteit bij vertaalvaardigheden en tekstbegrip.
- Het is moeilijk geschikte praktische opdrachten te verzinnen. Bovendien is er zo weinig tijd voor de lectuur overgebleven, dat het niet een zinvolle tijdsbesteding lijkt.

Overig

- Praktische opdrachten zijn redelijk belangrijk, omdat de taal zelf toch het belangrijkste blijft. Praktische opdrachten zijn iets extra's.
- Omdat ze de mogelijkheid bieden buiten de (weinig) lessen aandacht te laten besteden aan (vertaalde) klassieke literatuur.
- Dat moet volgens het examenreglement De praktische opdrachten zijn voor 40% van belang voor het SE-cijfer, uiteindelijk zelfs voor 60%. Bovendien vind ik het belangrijk dat leerlingen leren hoe ze zo'n werkstuk in elkaar zetten en leren argumenteren en dergelijke.
- Het leerdoel van klassieke talen is het aanleren van cultuurreflectie door middel van taalonderwijs. Onderdeel van de praktische opdrachten is de proefvertaling. Hoewel vertalen omstreden is, vind ik de proefvertaling toch belangrijk. Van andere praktische opdrachten verwacht ik voorzichtig iets. Het moeten voor Latijn en Grieks talige opdrachten zijn, geen cultuurvragen.

4 Kenmerken die men toekent aan praktische opdrachten bij de klassieke talen en KCV

Welk onderscheid maakt u tussen praktische opdrachten voor Grieks/Latijn en

praktische opdrachten voor KCV?

Aard van de opdrachten: praktische opdrachten bij Grieks en Latijn zijn taliger dan bij KCV, praktische opdrachten bij KCV zijn kunstzinniger.

- KCV-opdrachten gaan meer in de richting van de kunstzinnige aspecten en verwijderen zich verder van de taal.
- Dat is juist het probleem. Voor Grieks en Latijn moet het een talige opdracht zijn, en dat kan niet.
- Grieks en Latijn meer op taal gericht en eventueel originele teksten.
- Inhoud schrijf- en onderzoeksopdrachten bij Grieks en Latijn is literair of talig.
- Inhoud KCV-onderzoekopdracht: kunstzinnig/cultuurhistorisch. Primaire doelen Grieks en Latijn: oordeelsvorming/literatuurbeschuwing/taalbeschuwing. Primaire doelen KCV: ontwikkeling onderzoeksvaardigheden (ook van nut bij Grieks en Latijn); kunstbeschuwing; levensbeschuwing; beschouwing cultuur historie.
- Grieks en Latijn meer talig dan beeldend, KCV omgekeerd.
- De basis bij Grieks en Latijn is altijd talig (vertaling/origineel); soms is het hetzelfde: toneelspel, vertaling lezen (dat vind ik overigens geen probleem).
- KCV veel meer op receptie en beeldende kunst e.d. gericht. Bij klassieke talen probeer ik meer vanuit de Grieks of Latijns oorspronkelijke tekst te werken (bij toneel is echter zeer moeilijk een scheidslijn te trekken).
- Grieks en Latijn zijn in principe veel taliger van opzet.
- 'Talig' versus 'niet (minder)- talig'.
- KCV meer receptiegericht.
- Grieks en Latijn talig; KCV meer beeldend en latere tijden.
- Grieks en Latijn zijn opdrachten die sterk talig zijn. Laten vergelijken van vertalingen; tekst inbedden in vertaalde teksten; onderzoek via de taal/tekst naar daarbuiten. KCV: historische/mythologisch/kunstzinnig eventueel met teksten.

Aard van de bronnen: bij praktische opdrachten bij Grieks en Latijn wordt gewerkt met originele authentieke bronnen, bij voorkeur teksten, bij KCV wordt meer gebruik gemaakt van vertaalde, beeldende en andersoortige bronnen.

- We proberen bij Grieks en Latijn authentieke tekst te gebruiken.
- Weet nog niet precies maar bij Grieks en Latijn zal meer worden uitgegaan van de originele tekst in Grieks en Latijn.
- Grieks en Latijn vooral vanuit origineel. KCV receptie.
- Grieks en Latijn: uitgangspunt is tekst.
- Voor Grieks en Latijn opdrachten die vooral te maken hebben met de authentieke tekst en vertalingen. Bij KCV gebruiken we vertaalde teksten voor zover die met de cultuur te maken hebben, verder meer theater/architectuur/filosofie/Rome reis voorbereiding (veel kunstgeschiedenis).
- Grieks en Latijn: teksten. Bij KCV ook andere bronnen, bijvoorbeeld beeldmateriaal.
- Grieks en Latijn: tekst.
- Andere bronnen. KCV beter voor zelfstandig leren door middel van een praktische opdracht. Waarom is vertalen geen praktische opdracht?
- KCV: geen authentieke teksten/meer beeldmateriaal; Grieks en Latijn: taliger/tekststructuur belangrijker.
- Bij Grieks en Latijn ga ik uit van een Griekse of Latijnse tekst, bij KCV laat ik teksten gebruiken in vertaling.
- KCV cultuur; Latijn en Grieks authentieke tekst.
- Grieks en Latijn: uitgaande van tekst, die niet perse verhalend, filosofisch of toneeltekst. Kan ook onderzoek naar gebruik van een begrip bij een of meer schrijvers zijn. KCV: uitgaan van of vertaalde tekst of beeldende tekst, meer op receptie gericht.
- Bij KCV hoeft geen origineel bronnenwerk te worden bestudeerd! Alles in vertaling.
- KCV-opdrachten zijn groter. Grieks/Latijn opdrachten moeten eigenlijk wel iets authentieks taligs bevatten.
- Praktische opdrachten bij Grieks en Latijn zijn literair gericht en gaan voor een belangrijk deel over teksten in Grieks en Latijn. Bij KCV komen teksten slechts aan bod in het kader van een breder cultuur historisch onderwerp.
- Grieks en Latijn : uitgangspunt zijn authentieke teksten. Bij KCV niet noodzakelijk.
- Praktische opdrachten Grieks en Latijn hebben betrekking op Grieks en Latijnse teksten. Praktische opdrachten bij KCV hebben betrekking op museumbezoek, voorstellingen, Rome reis, teksten in vertaling etcetera.
- Praktische opdrachten Grieks en Latijn, met name in klas 5 zijn veel tekstgericht (vertaald of authentiek).

Mogelijkheden van de opdrachten: praktische opdrachten bij Grieks en Latijn zijn beperkter dan bij KCV

- KCV meer verkennend van karakter (ook voor mijzelf). Zou bijvoorbeeld ook wel een tragedie willen opvoeren, dus meer handelingsdeel, voorbereid met praktische opdrachten. Dit zou ik niet doen bij Latijn of Grieks (teveel SLU's kwijt).
- Bij KCV zijn de opdrachten uitgebreider, vrijblijvender (het gaat immers om verwerven van vaardigheden, niet kennis), creatiever. Bij Grieks en Latijn zijn ze meer aan de methode of auteur gerelateerd!, meer gericht op grammaticale oefening.
- Latijn: minder vrije keuze van het onderwerp door de leerlingen; misschien minder ruimte.
- KCV meer onderzoek dan Grieks en Latijn.
- Geen in principe, hoewel het onderwerp (en dus de bronnen en materiaal) wel sterk bepaald wordt door de aard van beide vakken. KCV misschien meer mogelijkheden voor onderzoeksopdrachten.

Overig

- Het onderscheid is me nog volstrekt onduidelijk.
- De mijn inziens voor KCV te verwerven kennis kunnen leerlingen aan; de kennis benodigd voor Grieks en Latijn moet nog grotendeels verworven worden in de Tweede Fase en kan maar zeer ten dele op deze manier verworven worden.
- KCV: creatieve verwerkingsopdrachten spelen een grotere rol. Grieks/Latijn: onderzoeksopdrachten spelen een grotere rol.
- Vooralsnog: KCV bestaat uit praktische opdrachten. Praktische opdrachten bij klassieke talen zullen korte verwerkingsopdrachten zijn ingebed in schriftelijke toetsen.

5 Schalen die zijn gebruikt in de vragenlijst

Antwoordmogelijkheden:

- 1 = niet
- 2 = in geringe mate
- 3 = in redelijke mate
- 4 = in sterke mate

Schaal	aantal items	cronbachs alpha	gemid -delde

Mate waarin men doelen nastreeft met onderzoeksopdrachten	7	.86	2.8
	4	.58	3.0
Mate waarin men doelen nastreeft met schrijfpdrachten	13	.63	2.8
Mate waarin men bij praktische opdrachten de voorkeur heeft voor invullingen	6	.61	3.0
Mate waarin men eisen stelt aan praktische opdrachten	10	.81	2.6
Mate waarin leerlingen in 6-vwo naar inschatting van docenten over het algemeen moeite hebben met het uitvoeren van leeractiviteiten bij praktische opdrachten	7	.70	2.8
	10	.86	2.6
	9	.82	2.3
Mate waarin docenten tijdens de begeleiding van leerlingen bij het uitvoeren van praktische opdrachten begeleidings- vormen toepassen	5	.61	3.0
Mate waarin men denkt bij het begeleiden van praktische opdrachten leeractiviteiten van leerlingen te ondersteunen	9	.88	3.2
	10	.88	2.8
Mate waarin zich bij het uitvoeren en beoordelen van praktische opdrachten door leerlingen knelpunten voordoan	8	.97	2.4
	8	.87	1.4
Mate waarin docenten bij de afname van praktische opdrachten maatregelen nemen om storende factoren te voorkomen			
Mate waarin docenten bij het beoordelen van onderzoeksopdrachten maatregelen nemen om storende factoren te voorkomen			
Mate waarin men bij het beoordelen van praktische opdrachten van leerlingen let op procesaspecten			
Mate waarin docenten binnen de eigen sectie afspraken hebben gemaakt ten aanzien van ¹⁰¹ praktische opdrachten			
Mate waarin docenten met andere secties afspraken hebben gemaakt ten aanzien van praktische opdrachten			
