

Robbert Roosenboom:

Het profielwerkstuk *Over beoordeling van scriptievaardigheden bij de profielvakken*

In 4 havo en 4/5 vwo kiezen leerlingen in de Tweede Fase voor een profiel. Dat wil zeggen dat ze een vakkenpakket samenstellen dat aansluit bij een latere vervolgstudie. Zo bestaat het profiel Cultuur & Maatschappij naast Natuur & Techniek of Natuur & Gezondheid. Als proeve van hun bekwaamheid dienen leerlingen in het examenjaar een profielwerkstuk te vervaardigen dat vakoverstijgend is en beoordeeld wordt door de vakdocent. Het Cito heeft voor zowel het product als de totstandkoming ervan beoordelingscriteria vastgesteld. Robbert Roosenboom heeft zo zijn twijfels bij de aanpak van het Cito. Hij onderbouwt deze twijfels en komt met een alternatief.

De eerste profielwerkstukken van de Tweede Fase Havo zijn vervaardigd en beoordeeld op die scholen, die in het schooljaar 1998/1999 met de Tweede Fase gestart zijn. Dezelfde scholen zullen nu begonnen zijn met de introductie op het profielwerkstuk voor hun vwo-leerlingen; intussen zullen de overige scholen voor het eerst met hun havo-leerlingen aan de slag gegaan zijn. Om dit proces te ondersteunen heeft het Cito een *Handleiding profielwerkstuk* uitgebracht¹. Scholen vinden hierin onder andere instrumenten voor de begeleiding en beoordeling van profielwerkstukken. Bij de ontwikkeling van deze instrumenten heeft de hanteerbaarheid voor docenten van alle profielen zeker een rol gespeeld. Dat mocht ook wel, want verscheidene aspecten waarop van de beoordelaar gevraagd wordt het profielwerkstuk of het profielwerkstuk-in-wording te beoordelen, zullen een gevoel van onwennigheid oproepen –

zeker waar het gaat om een profielwerkstuk dat de vorm van een scriptie gekregen heeft, bij een beoordelaar die uit de aard van zijn vak voorheen nog weinig schrijfvaardigheden of scriptievaardigheden heeft beoordeeld. Ik heb echter mijn twijfels bij de wijze waarop het Cito voorstelt het profielwerkstuk en de totstandkoming ervan te beoordelen. Deze twijfels heb ik eerder uitgesproken². Ik wil ze hier uitgebreider onderbouwen en ook van een alternatief voorzien.

Aan de beoordelingsmodellen die het Cito verstrekt, ligt een bepaalde keuze ten grondslag: de keuze voor beoordeling van zowel het proces als het product. Op het eerste gezicht is er weinig mis met deze keuze. Er staat een redelijke hoeveelheid studielast voor het profielwerkstuk op het programma, 40 uur op de havo en 40 tot 80 uur op het vwo. Deze studielast mag niet geheel worden geboekt als toetstijd. Dan zou de leerling een product vervaardigen en beoordeelt de docent pas na de vervaardiging hoe de leerling het ervan afgebracht heeft. De studielast is behalve toetstijd echter ook *onderwijstijd*. Hoewel het profielwerkstuk geldt als een meesterproef waarbij de leerling laat zien welke kennis en vaardigheden hij in de achterliggende jaren in het profiel opgedaan heeft, blijft hij ook tijdens het proces van de vervaardiging van het profielwerkstuk leren. Dit lijkt ervoor te pleiten dat men aan het proces een even groot belang hecht als aan het product dat aan het einde van dat proces ontstaan is. Bovendien lijkt het in de geest van de Tweede Fase te passen, wanneer de aandacht van de docent verschuift naar de begeleiding van het leerproces. Niet alleen het *wat*, maar ook het *hoe* moet centraal komen te staan. En datgene wat in de begeleiding aandacht krijgt, moet in de beoordeling terugkeren. Tezamen zou dit moeten zorgen voor een reflectie op het proces die ertoe kan leiden dat de leerling de volgende keer dat hij voor de opgave komt te staan om een meesterproef af te leggen, minder fouten in het proces maakt.

Beoordelingsmoment I, aspect 4:

- Heeft de leerling bij de voorlopige onderzoeksvraag hypothesen opgesteld en/of verwachte uitkomsten of resultaten geformuleerd (onvoldoende = 1 punt; voldoende = 2 punten; goed = 3 punten)? Denk daarbij aan: overeenstemming met de theorie; past de hypothese bij de onderzoeksvraag; diepgang.

Beoordelingsmoment II, aspect 8:

- Zijn de aanzetten tot conclusies uit de resultaten/bevindingen van het onderzoek verantwoord getrokken (onvoldoende = 1 punt; voldoende = 2 punten; goed = 3 punten)? Denk daarbij aan: is de conclusie gebaseerd op de verzamelde informatie; is de conclusie doordacht; blijkt hieruit reflectie?

Afbeelding 1: Scores voor deelproducten bij procesbeoordeling

Het Cito-beoordelingsmodel

Procesbeoordeling, zeker bij werkstukken, is een relatief onbekend terrein. Wie zichzelf oplegt om hiervoor ook nog eens een gemakkelijk hanteerbaar beoordelingsmodel te maken, moet bijna een wiel uitvinden. Het is daarom op zijn minst interessant om kennis te nemen van de wijze waarop het Cito voorstelt de procesbeoordeling een vorm te geven. Ik onderscheid hierin twee operationaliseringen. Ten eerste komen er tijdens het proces allerlei deelproducten tot stand, die voor beoordeling in aanmerking komen: de probleemstelling, de onderzoeksvragen, een plan van aanpak, een hypothese, de onderzoeksopzet, de tijdsplanning, het zoekplan, het logboek, het bronnenboek en allerlei aanzetten tot ... (bijvoorbeeld een aanzet tot een conclusie). Een aantal van deze producten keert als onderdeel in het eindresultaat terug. De rest draagt wel bij aan de totstandkoming van het eindresultaat, maar maakt er geen deel meer van uit. Voor beide kan de leerling in het beoordelingsvoorstel van het Cito gedurende het proces van het schrijven

punten verzamelen, die blijven staan voor het totaal aantal punten waarop het eindcijfer gebaseerd wordt. Voorbeelden uit de beoordelingsmodellen van deze beoordelingsaspecten staan in afbeelding 1.

De tweede operationalisering van de procesbeoordeling is de zogeheten *go-/no go*-beslissing. Zoals uit de term al af te leiden is, kan deze manier van beoordelen alleen maar tijdens het proces toegepast worden. De beslissing bepaalt namelijk of de leerling verder kan of mag gaan met het schrijven van zijn profielwerkstuk. Bij een *no go*-beslissing van de begeleider moet de leerling eerst een fout herstellen voordat hij verder mag gaan. Ook bij deze beoordelingsaspecten verzamelt de leerling al punten voor zijn eindcijfer, zij het bij een *go*-beslissing meer dan bij een *go*-beslissing na een eerdere *no go*-beslissing. Voorbeelden hiervan staan in afbeelding 2.

De eerste manier van procesbeoordeling vind ik eigenlijk een verkapte productbeoordeling, zij het niet van het eindproduct maar van deelproducten. Enkele van deze deelproducten, bijvoorbeeld de probleemstelling en de onderzoeksvragen, keren in het eindresultaat

Beoordelingsmoment I, aspect 5:

- Heeft de leerling een duidelijk en realistisch plan van aanpak gemaakt (onvoldoende = no go; voldoende = 2 punten; goed = 3 punten) (na herstel: voldoende = 1 punt; goed = 2 punten)? Denk daarbij aan: noodzakelijke (deel)activiteiten benoemd; logische volgorde van activiteiten; realistische planning in tijd; uitvoerbaarheid en duidelijkheid van het plan; taakverdeling.

Beoordelingsmoment II, aspect 7:

- Blijkt uit het logboek en de verzamelde en bewerkte informatie dat de leerling de vakinhoudelijke problematiek en achtergrond begrepen heeft (onvoldoende = no go; voldoende = 2 punten; goed = 3 punten) (na herstel: voldoende = 1 punt; goed = 2 punten)? Denk daarbij aan: vakinhoudelijk verdedigbaar; consistent begrippenkader.

Afbeelding 2: Scores voor go-no go beslissing bij procesbeoordeling

taat terug en kunnen dan alsnog beoordeeld worden. Het lijkt me ook een juister moment om deze na afloop te beoordelen, omdat het legitiem is om gedurende het proces deze deelproducten bij te stellen. Een leerling die gedurende het proces tot het inzicht komt dat bijvoorbeeld een onderzoeksvraag opnieuw geformuleerd moet worden, heeft iets geleerd en hoeft daar niet op afgerekend te worden door middel van een vermindering van het totaal aantal punten dat hij voor zijn werkstuk kan behalen. Andere van deze deelproducten zijn niet meer apart zichtbaar in het eindresultaat, maar hebben er wel voor gediend – als ze goed waren – dit eindresultaat beter te maken. We moeten er dan misschien op vertrouwen dat ze uiteindelijk hun punten toch wel opleveren. Waren ze niet goed maar heeft het eindresultaat er niet onder geleden, dan moeten we ons afvragen of het misschien onredelijk was om deze deelproducten te eisen. Naar mijn mening hoort het logboek in veel gevallen in deze categorie, waarbij ik een uitzondering maak voor het logboek bij natuurwetenschappelijk onderzoek (in het profiel Natuur & Techniek en het profiel Natuur & Gezondheid).

De tweede manier van procesbeoordeling druist mijns inziens ook in tegen het leerproces dat de *making of* het profielwerkstuk moet zijn. Hulp is een essentieel onderdeel van dat leerproces. In een dialoog tussen begeleider en leerling moet de leerling geleidelijk aan meer zicht kunnen krijgen op de fouten en verdiensten van zijn profielwerkstuk-in-wor-ding. In de regel moet een begeleider er dus zijn wanneer de leerling hem nodig heeft. Een hulpvraag kunnen formuleren, houd ik in de meeste gevallen voor een kwaliteit van de leerling. De klad komt in deze dialoog, wanneer het de leerling duidelijk wordt dat het hem duur kan komen te staan als hij komt aanzetten met deelproducten waarover hij zelf nog onzeker is. Ik voorzie dat hij in het *go-/no go*-systeem soms eerst hulp bij een ander dan de begeleider gaat zoeken. Dat kan niet de bedoeling zijn. Ook al is een hulpvraag niet in alle gevallen een teken van zelfstandigheid, dan nog moeten wij het in de onderwijssituatie van het voortgezet onderwijs naar mijn idee nalaten om dit meteen op het cijfer van de leerling in mindering te

brenge. Op deze manier blijft er weinig over van de school als veilige leeromgeving. Fouten maken en daarvan leren worden ervaringen die niet meer binnen de school plaatsvinden, maar bij degene bij wie de leerling hulp zoekt alvorens naar zijn begeleider te gaan.

Alternatief voor het Cito-model

Het zal duidelijk zijn dat mijn voorkeur voor beoordeling van het profielwerkstuk blijft uitgaan naar een productbeoordeling. Ik heb hiervan ook een voorbeeld ontwikkeld, dat nu al zo'n zes jaar in gebruik is op de K.S.G. De Breul te Zeist (zie afbeelding 3).

Er zijn twee belangrijke uitgangspunten die aan dit beoordelingsmodel ten grondslag liggen. Ten eerste gaat het in dit model louter om de beoordeling van het eindproduct. Ten tweede is er een zo ver mogelijk doorgevoerde overeenstemming tussen eisen die aan het product worden gesteld en de evaluatie daarvan. Enerzijds zijn er dus de eisen die aan het begin van het proces aan de leerlingen bekend gemaakt worden in een scriptiehandleiding. Anderzijds de aspecten waarop het werk van de leerlingen aan het einde van het proces beoordeeld wordt. Dit heeft een model tot gevolg gehad waarin de nadruk is komen te liggen op de 'scriptietechniek'; daar richtte de scriptiehandleiding zich immers ook op. Deze nadruk is in eerste instantie ook wel als een bezwaar aangemerkt, totdat wij als docenten tot de conclusie kwamen dat het in ons scriptieonderwijs in feite ook te doen was om het bijbrengen van de meest essentiële scriptievaardigheden.

Het model is gebaseerd op twee soorten scores: puntenscores voor de kwaliteit van de aanwezige onderdelen en aftrekscores voor de afwezigheid van onderdelen. Het is hiermee vergelijkbaar met het correctiemodel van de samenvatting op het vwo-eindexamen, met zijn puntentoekenning voor de informatie-elementen en zijn aftrekpunten voor taalfouten en woordovertoolligheid. Voor aftrekscores kwamen die onderdelen van de scriptie in aanmerking waarvan de aanwezigheid in een scriptie vanzelfsprekend is, maar die daarom nog niet meteen met punten beloofd hoeven te worden. Puntentoekenning voor deze onderdelen geschiedt pas wanneer ze

Beoordelingsformulier scriptie VWO-5 1999-2000

Naam leerling: _____ Klas: _____

Beoordelaar: _____ Vakken: _____

Titel scriptie: _____ Cijfer: _____

I. VOLLEDIGHEID IN ONDERDELEN (CONTROLE OP AANWEZIGHEID)

(Facultatieve onderdelen staan tussen haakjes.)

| | |
|-----------------------|---|
| - titelbladzijde | 0 |
| - (woord vooraf) | 0 |
| - inhoudsopgave | 0 |
| - inleiding | 0 |
| - hoofdstuk 1-x (x>2) | 0 |
| - conclusie | 0 |
| - bibliografie | 0 |
| - (begrippenlijst) | 0 |
| - (bijlage(n)) | 0 |

☐ **Aftrek: -10 per ontbrekend of 'misplaatst' onderdeel**

II. NADERE INVULLING VAN ENKELE ONDERDELEN (CONTROLE OP AANWEZIGHEID)

Ila. titelbladzijde: naam / titel / (ondertitel) / klas / school / plaats / datum / vak / begeleider / verder niets

Ilb. inhoudsopgave: nummering (Arabisch) hoofdstukken / titels hoofdstukken / (nummering paragrafen) / titels paragrafen / bladzijdenummers hoofdstukken / bladzijdenummers paragrafen / vermelding overige onderdelen (zie I, m.u.v. titelblz. & inh.opg.) / bladzijdenummers overige onderdelen / opschrift ('Inhoud')
+++ controle op juistheid (Beginnen de onderdelen elk inderdaad op de bladzijde die de inhoudsopgave aangeeft?)

Ilc. bibliografie alfabetische ordening / aantal bladzijden per boek

Ild. bijlage(n): nummering / titels

☐ **Aftrek: -3 per ontbrekend onderdeelje**

III. VORMGEVING

| | |
|--|---|
| - omvang tekst tussen 25 en 35 bladzijden? | ja/nee (inleiding <input type="checkbox"/> conclusie) |
| - getypt? | ja/nee |
| - eindredactie heeft plaatsgevonden? | ja/nee |
| - papierformaat A4? | ja/nee |
| - regelafstand 1½? | ja/nee |
| - aanvaardbare marges? | ja/nee |
| - bladzijden genummerd? | ja/nee |
| - onderdelen (zie I) beginnen elk op een nieuwe bladzijde? | ja/nee |
| - en paragrafen? | ja/nee (nee = correct) |
| - ingesprongen bij nieuwe alinea's? | ja/nee |
| - afkortingen uitgeschreven? | ja/nee |

☐ **Aftrek: -10 per afwijking** (of een deel daarvan naar gelang de mate van afwijking)

Afbeelding 3: Een alternatief.

o = onvoldoende = 0p; z = zwak = 1p; v = voldoende = 2p; g = goed = 3p

IV. INLEIDING & CONCLUSIE

| | o | z | v | g |
|--|---|---|---|---|
| 1. - introductie & afbakening van het onderzoeksobject (onderwerp) | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 2. - uiteenzetting & motivering van de probleemstelling | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 3. - toelichting & vertaling probleemstelling in onderzoeksopzet | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 4. - terugkoppeling naar inleiding en hoofdstukken (samenvatting) | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 5. - beantwoording van de probleemstelling | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 6. - uiteindelijk bereikte niveau in de conclusie | 0 | 0 | 0 | 0 |

Va. HOOFDSTUK 1

| | o | z | v | g |
|--|---|---|---|---|
| 7. - samenhang in opbouw (deelvraag - onderzoek - deelconclusie) | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 8. - verslaglegging van het onderzoek (helderheid & lijn & logica) | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 9. - niveau van de deelconclusie (verhouding tot gebruikte informatie & relevantie t.o.v. de probleemstelling) | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 10. - vakinhoudelijke kwaliteit (o.a. inzicht & diepgang) | 0 | 0 | 0 | 0 |

Vb. HOOFDSTUK 2

| | o | z | v | g |
|---|---|---|---|---|
| 11. - samenhang in opbouw (deelvraag - onderzoek - deelconclusie) | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 12. - verslaglegging van het onderzoek (helderheid & lijn & logica) | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 13. - niveau van de deelconclusie (verhouding tot gebruikte informatie & relevantie t.o.v. de probleemstelling) | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 14. - vakinhoudelijke kwaliteit (o.a. inzicht & diepgang) | 0 | 0 | 0 | 0 |

Vc. HOOFDSTUK 3

| | o | z | v | g |
|---|---|---|---|---|
| 15. - samenhang in opbouw (deelvraag - onderzoek - deelconclusie) | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 16. - verslaglegging van het onderzoek (helderheid & lijn & logica) | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 17. - niveau van de deelconclusie (verhouding tot gebruikte informatie & relevantie t.o.v. de probleemstelling) | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 18. - vakinhoudelijke kwaliteit (o.a. inzicht & diepgang) | 0 | 0 | 0 | 0 |

V. OVERIGE HOOFDSTUKKEN Beoordeling en scoring als hierboven. Hierbij wordt een vermenigvuldigingsfactor van 3/4, 3/5, 3/6 enz. (bij 4, 5, 6 enz. hoofdstukken) ten aanzien van het totaal aantal scorepunten gehanteerd om binnen het maximum van 36 punten te blijven.

VI. BIBLIOGRAFIE

| | o | z | v | g |
|--|---|---|---|---|
| 19. - regels der titelbeschrijving (artikel/boek; achterhaalbaar?) | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 20. - analytisch-kritisch? | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 21. - kwantiteit van de verzamelde informatie | 0 | 0 | 0 | 0 |

VII. TAALVERZORGING & SCHRIJFSTIJL

| | o | z | v | g |
|--|---|---|---|---|
| 22. - inachtneming van de regels voor spelling & interpunctie | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 23. - inachtneming van de regels voor zinsbouw (formuleringen) | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 24. - eigen taalgebruik & schrijfstijl versus 'boekentaal' | 0 | 0 | 0 | 0 |

VIII. INFORMATIE EN HET GEBRUIK ERVAN

| | o | z | v | g |
|---|---|---|---|---|
| 25. - kwaliteit van de verzamelde informatie | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 26. - verantwoording van ontleening aan bronnen (in noten) | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 27. - houding t.o.v. gebruikte informatie (klakkeloos vs. kritisch) | 0 | 0 | 0 | 0 |

IX. (VAK)INHOUDELIJKHEID

| | o | z | v | g |
|---|---|---|---|---|
| 28. - overzicht over de materie | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 29. - (in te vullen door de sectie) ... | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 30. - (in te vullen door de sectie) ... | 0 | 0 | 0 | 0 |

EINDOORDEEL (SCORE min AFTREK plus BONUS (10p)):

OPMERKINGEN OVER HET PROCES VAN HET SCHRIJVEN / DE VOORTGANG:

BEGELEIDINGSFORMULIER

Begeleider: _____

Vakken: _____

Leerling: _____

Klas: _____

Onderwerp: _____

STAP 1

- Het gesprek over onderwerp(en) heeft plaatsgevonden
- Het gesprek over hoe verder naar stap 2 heeft plaatsgevonden

VERDER?: JA / NEE DATUM:

(UITERLIJK: 18 sept.)

PARAAF:

STAP 2

- Het onderwerp is gekozen, namelijk
- De (voorlopige) hoofdvraag/probleemstelling luidt: _____

- De (voorlopige) deelvragen/onderzoeksvragen (of: hoofdstukkenindeling) luiden:
- De leerling weet welke vindplaatsen/bronnen hij moet raadplegen.
- Het gesprek over hoe verder naar stap 3 heeft plaatsgevonden.

VERDER?: JA / NEE DATUM:

(UITERLIJK: 2 okt.)

PARAAF:

STAP 3

- De verwerking van de bronnen a.d.h.v. de onderzoeksvragen is getoond door de leerling, gezien door de begeleider.
- De leerling is ongeveer op de helft van zijn verwerkingsfase, naar de indruk van de begeleider.
- Het gesprek over hoe verder naar stap 4 heeft plaatsgevonden.

VERDER?: JA / NEE DATUM:

(UITERLIJK: 20 nov.)

PARAAF:

STAP 4

- Het onderzoek is afgesloten; er zijn voldoende bronnen gelezen.
- De gelezen bronnen zijn verwerkt a.d.h.v. de onderzoeksvragen. Er is een eerste hoofdstuk.
- Het gesprek over hoe verder naar stap 5 heeft plaatsgevonden.

VERDER?: JA / NEE DATUM:

(UITERLIJK: 15 dec.)

PARAAF:

STAP 5

- De leerling is in de schrijffase over de helft van het geplande aantal hoofdstukken (zie stap 2). Dit is getoond.
- Het gesprek over hoe verder naar stap 6 heeft plaatsgevonden.

VERDER?: JA / NEE DATUM:

(UITERLIJK: 12 febr.)

PARAAF:

STAP 6

- De definitieve versie is ingeleverd.
- De workshop kan worden gehouden.
- De beoordeling kan plaatsvinden.

AFGEROND?: JA / NEE DATUM:

PARAAF:

Afbeelding 4: Begeleidingsformulier

inhoudelijk bekeken zijn. In de praktijk betekent het werken met deze aftrekscores dat er zelden nog iets ontbreekt in de scriptie van een leerling. Dat was in de situatie van meer dan zes jaar geleden wel anders, ondanks de meeste heldere instructies. Het beoordelingsmodel ziet er uit als in afbeelding 3 (aan het einde van dit artikel).

De vrijheid die de leerlingen op De Breul in het proces hebben, misbruikten ze grondig. Zoals eerder de verplichting tot het opnemen van bepaalde onderdelen in de scriptie niets uithaalde bij bepaalde leerlingen zolang er geen aftrek op stond, zo leidde de verplichting tot het inleveren van ruwe versies van de scriptie-in-wording niet tot actie bij bepaalde leerlingen zolang er geen sanctie op stond. Wij besloten dit probleem niet met het middel van verrekening in de niveaubeoordeling – het eindcijfer – op te lossen, maar met een meer pedagogisch middel. Het ‘begeleidingsformulier’ werd ingevoerd en het misbruik van de vrijheid nam af. Het formulier legt de vrijheid ook wel aan banden, maar niet aan de banden van de aftrekpunten (zie afbeelding 4).

Wat het formulier misschien niet duidelijk laat zien, is dat leerlingen die een deadline overschrijden, gedwongen worden om hun achterstand bij te werken. (Ja, ja, schoolarrest en dat soort middelen.) Vrijheid in gebondenheid is hier het motto. Zolang leerlingen op een verantwoorde en verantwoordelijke wijze met hun vrijheid omgaan, wordt ze geen strobreed in de weg gelegd. Doen ze dit niet, dan treedt de gebondenheid in werking. Ideaal is het misschien nog niet, maar de beoordeling blijft op deze manier zuiver.

Voor de procesbeoordeling zie ik meer mogelijkheden in de onderbouw. Zonder hiermee weer een geheel nieuw onderwerp aan te snijden wil ik toch stellen dat in de onderbouw bepaalde overhoringen en onderdelen van proefwerken eigenlijk ‘inzetoverhoringen’ zijn. Cijfers waarvan een deel verdiend is met het zetten van de juiste stappen, sluiten hier naar mijn idee goed op aan. In de bovenbouw zijn alle stappen juist die tot een juist resultaat leiden. En de juistheid van het resultaat bepaalt misschien wel het beste – achteraf – de juistheid van de eraan voorafgaande stappen.

Noten

- 1 Roel Sinkeldam, *Handleiding profielwerkstuk; tweede fase havo/vwo*. Cito. Arnhem, 1998. Een handleiding voor de leerling is: *Het profielwerkstuk*. EPN. Houten, 2000. Hierin zijn ter informatie de begeleidings- en beoordelingsmodellen van het Cito overgenomen. Degenen die in het bezit zijn van de *Syllabus Nederlands voor het schoolexamen in de tweede fase havo/vwo* van Alex van de Kerkhof en Klaas Schreuder (Cito. Arnhem, 1998) kunnen dezelfde modellen hierin terugvinden.
- 2 Dit in een workshop op de conferentie ‘Het Schoolvak Nederlands’, Utrecht, 8 en 9 oktober 1999. Verslag hiervan: Robbert Roosenboom, ‘De rol van het vak Nederlands in de voorbereiding op het profielwerkstuk’ in: *Het Schoolvak Nederlands; verslag van de dertiende conferentie*. (Te verschijnen.)