



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Disciplinary writing

Four empirical studies on historical and philosophical literacy

Holdinga, C.C.

Publication date

2023

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

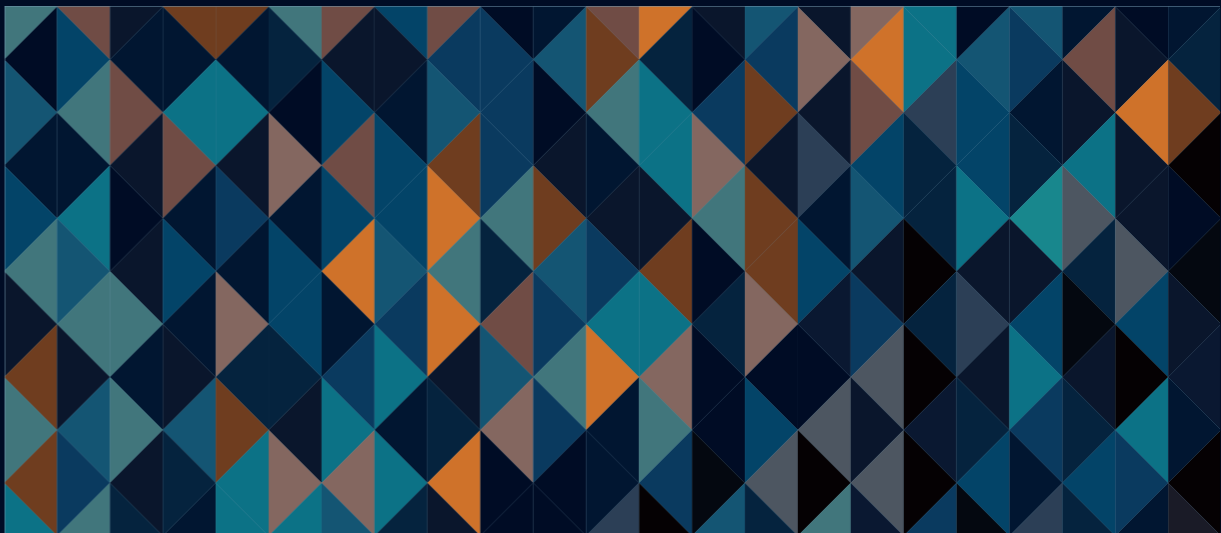
Holdinga, C. C. (2023). *Disciplinary writing: Four empirical studies on historical and philosophical literacy*. [Thesis, externally prepared, Universiteit van Amsterdam].

General rights

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

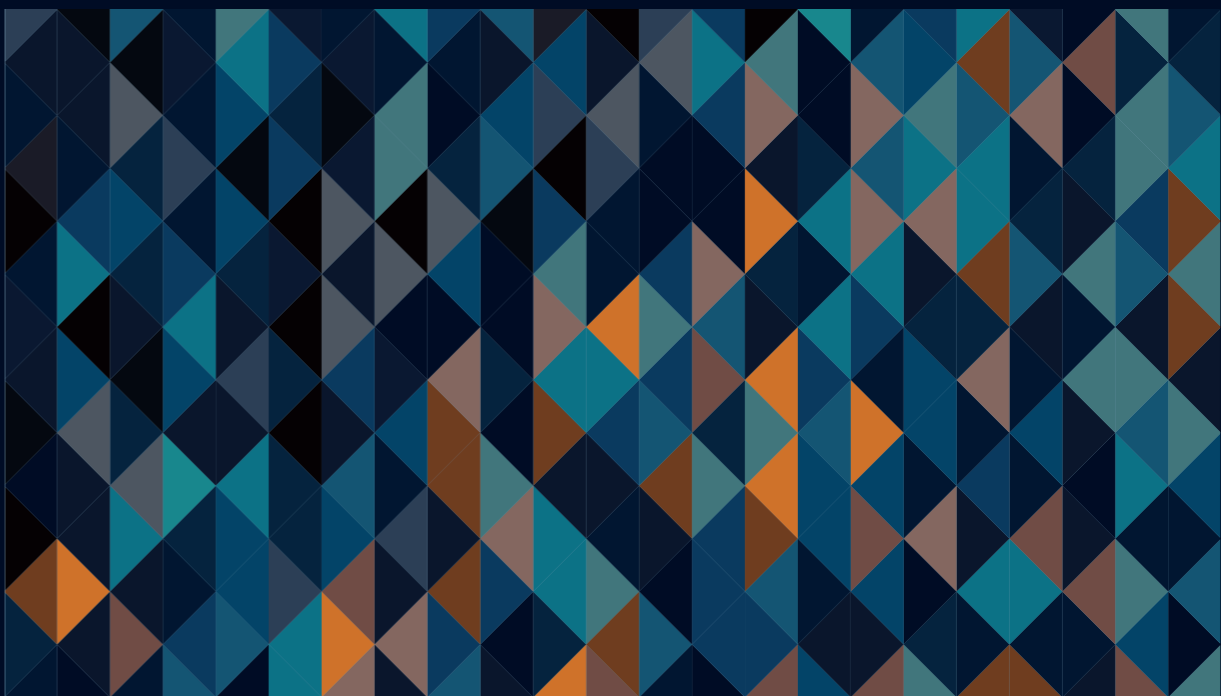
If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <https://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, P.O. Box 19185, 1000 GD Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.



DISCIPLINARY WRITING

Four empirical studies
on historical and
philosophical literacy

LIEKE HOLDINGA



DISCIPLINARY WRITING

LIEKE HOLDINGA

DISCIPLINARY WRITING
FOUR EMPIRICAL STUDIES ON HISTORICAL AND
PHILOSOPHICAL LITERACY



UNIVERSITY OF AMSTERDAM
Research Institute of Child Development
and Education

Disciplinary Writing
Four Empirical Studies on Historical and Philosophical Literacy
ISBN: 978-94-6483-459-8

Cover design: Patrick Kint
Printing: Ridderprint

Copyright © 2023 Lieke Holdinga
All rights reserved. No part of this thesis may be reproduced, stored, or transmitted in any way or by any means without the prior permission of the author, or when applicable, of the publishers of the scientific papers.

The research project presented in this publication was supported by the Dudo-Alpha Sustainable Humanities Programme, grant number DA2-2018-14.



DISCIPLINARY WRITING
FOUR EMPIRICAL STUDIES ON HISTORICAL AND
PHILOSOPHICAL LITERACY

ACADEMISCH PROEFSCHRIFT

ter verkrijging van de graad van doctor
aan de Universiteit van Amsterdam
op gezag van de Rector Magnificus
prof. dr. ir. P.P.C.C. Verbeek
ten overstaan van een door het College voor Promoties ingestelde
commissie, in het openbaar te verdedigen in de Aula der Universiteit
op vrijdag 17 november 2023, te 14.00 uur

door

Cornelia Caroline Holdinga
geboren te De Bilt

Promotiecommissie

Promotor: prof. dr. G. C. W. Rijlaarsdam
Universiteit van Amsterdam

Co-promotor: dr. J. P. van Drie
Universiteit van Amsterdam

Overige leden: prof. dr. M. L. L. Volman
Universiteit van Amsterdam

prof. dr. C. A. M. van Boxtel
Universiteit van Amsterdam

prof. dr. F. Kuiken
Universiteit van Amsterdam

prof. dr. S. De La Paz
University of Maryland

dr. D. W. Galbraith
University of Southampton

Faculteit der Maatschappij- en Gedragwetenschappen

TABLE OF CONTENTS

PROLOOG	Schrijvend leren in de vakles: effecten van schrijfprocesinstructie	7
CHAPTER 1	General Introduction	21
CHAPTER 2	Students' Disciplinary Writing Processes: A Think-Aloud Study	31
CHAPTER 3	Writing to Learn History: An Instructional Design Study	65
CHAPTER 4	Implementing Writing Process Instruction in the History Classroom: A Quasi-Experimental Study	99
CHAPTER 5	Fostering Philosophy Teachers' Disciplinary Writing Practice: A Multiple-Case Design Study	131
CHAPTER 6	General Discussion	169
REFERENCES		199
AUTHOR INDEX		211
APPENDICES		217
SUMMARY		237
SAMENVATTING		247
CONTRIBUTIONS OF AUTHORS		257
PUBLICATIONS AND PRESENTATIONS		259
ABOUT THE AUTHOR		261
DANKWOORD		263
DISSERTATION SERIES		265

PROLOOG

SCHRIJVEND LEREN IN DE VAKLES: EFFECTEN VAN SCHRIJFPROCESINSTRUCTIE

Dit proefschrift schreef ik in het Engels, om bij te kunnen dragen aan de internationale wetenschappelijke kennis rondom het ontwikkelen van schrijfvaardigheid in het onderwijs. Een belangrijk doel van het uitvoeren van dit onderzoek was echter om het onderwijs te verbeteren, al was het maar een fractie. Omwille van dat laatste doel schreef ik deze proloog, speciaal voor docenten met weinig tijd om proefschriften te lezen. Niet alleen docenten Nederlands, maar ook zeker (of misschien wel: vooral) docenten van andere vakken.

Bij het vak Nederlands leren leerlingen een goede tekst te schrijven. Het gaat dan om *generiek* leren schrijven. Aspecten die docenten Nederlands belichten zijn bijvoorbeeld het bepalen van tekstdoelen, het aanbrengen van structuur in een tekst en het duidelijk formuleren van wat je bedoelt. Centraal staat *communiceren*: kun je een duidelijk verhaal overbrengen aan je lezer? Het is voor docenten Nederlands een kluit om ervoor te zorgen dat leerlingen de school *geletterd* verlaten: het niveau van leerlingen blijft dalen (OECD, 2018), terwijl de samenleving een steeds hoger taalniveau lijkt te vereisen.

Bij andere vakken dan Nederlands wordt ook veel geschreven. Docenten van andere vakken doen graag een beroep op de generieke schrijfvaardigheid van leerlingen en veronderstellen deze vaardigheden bij leerlingen veelal bekend. Er wordt dus bij andere vakken wel geschreven, maar niet zo zeer aan schrijfvaardigheid gewerkt. In feite is dat een gemiste kans. Bovendien lijken docenten niet erg tevreden over het niveau waarop leerlingen schrijven. Gezien de veelgehoorde klacht dat leerlingen "zo slecht formuleren", lijkt de noodzaak er dus wel te zijn om aandacht te besteden aan schrijven bij andere vakken.

Tot slot noemen we nog een belangrijke reden om er niet zomaar van uit te gaan dat er dus niets gedaan hoeft te worden aan de ontwikkeling van schrijfvaardigheid bij andere vakken. Naast generieke vaardigheden, die inderdaad vanuit het vak Nederlands meegenomen kunnen worden naar

andere vakken, spreekt de docent met een opdracht voor zijn vak ook nog een andere schrijfvaardigheid aan: de *vakspecifieke schrijfvaardigheid*.

Om te beginnen kent elk vak kent zijn eigen tekstgenres. Soms worden dezelfde termen genoemd bij verschillende vakken, maar dat wil niet zeggen dat de termen dan ook dezelfde invulling kennen. Neem bijvoorbeeld het "betooog". Een betooog bij Nederlands is een persuasieve tekst, die bedoeld is om een lezer te overtuigen. De tekst is dan ook heel publieksgericht. De schrijver gebruikt argumenten en retorische middelen die passen bij zijn publiek, om zijn betooog kracht bij te zetten. De schrijver maakt ook gebruik van informatie om zijn argumenten te ondersteunen, maar kan die, omwille van zijn retorische doel, selectief inzetten. Een betooog bij geschiedenis is niet zo zeer gericht op het publiek. Er wordt vaak wel een mening gegeven, maar deze mening is een zorgvuldig afgewogen oordeel op basis van gedegen onderzoek naar de historische context en perspectieven die er zijn omtrent het besproken onderwerp. Het oordeel is gebaseerd op historische bronnen, die zorgvuldig geëvalueerd worden op hun betrouwbaarheid.

Het is heel voorstelbaar dat een leerling die bij geschiedenis wordt gevraagd om een betooog te schrijven, zijn opvatting van een betooog als "persuasieve tekst" meeneemt. Zeker als de docent geschiedenis ook nog eens accentueert dat de kennis die vanuit Nederlands is geleerd, bij deze opdracht dient te worden toegepast. Er zijn natuurlijk ook zeker raakvlakken tussen de twee soorten betogen. Er is een grote overlap aan criteria, zoals een duidelijke basisstructuur en coherentie. Maar er zijn ook vakspecifieke criteria, zoals het beoordelen van bronnen op betrouwbaarheid en representativiteit, het wegen van argumentatie vanuit verschillende perspectieven, inhoudelijke juistheid en correct gebruik van begrippen. De vakspecifieke aspecten van het betooog zullen door de geschiedenisdocent wel eerst duidelijk gemaakt moeten worden, wil de leerlingen zich aangesproken voelen in zijn vakspecifieke schrijfvaardigheid.

Twee zaken zijn hierbij van belang. Ten eerste moeten een leerling weten wat er precies van hem verwacht wordt bij een bepaalde schrijftaak. Hoe ziet de tekst eruit, waar moet de tekst aan voldoen? Daarnaast is het schrijfproces van belang; wat moet een leerling doen om zo'n tekst goed te schrijven?

Wat we kunnen bereiken als de vakdocent in zijn lessen ingaat op bovenstaande twee aspecten, kunnen we laten zien aan de hand van een voorbeeldleerling die meedeed aan ons onderzoek bij het vak geschiedenis. De leerling kreeg voorafgaand aan het onderzoek een geschiedenisstaak voorgeschoteld. Deze taak bevatte de vraag: *In hoeverre vind jij dat westerse musea koloniaal*

erfgoed moeten teruggeven aan landen van herkomst? Er werden vier korte bronnen bij gegeven. Een eerste bron was een relaas van Multatuli, waarin hij aankaarte hoe er werd omgegaan met de bewoners van Indonesië ten tijde van de Nederlandse bezetting. De tweede bron was afkomstig uit een verslag van de Nederlandse kunstenaar Wijnand Otto Nieuwenkamp, die meeding op en militaire expeditie om kunstvoorwerpen "veilig te stellen". De derde en vierde bron waren actuele nieuwsberichten. Een ervan was een interview met een Balinese vorst, die zei kunststukken het liefst te willen gebruiken bij rituelen, in plaats van ze alleen maar tentoon te stellen in musea. De laatste bron was een weergave van een interview met de directeur van het Museum Nasional in Indonesië. Hij gaf aan dat het teruggeven van objecten ook kan leiden tot spanningen, want van wie is het object precies? Ook noemde hij niet alle erfgoed even waardevol. De gehele opdracht inclusief bronnen besloeg twee pagina's tekst.

Zonder verdere instructie schreef de leerling uit 5 vwo het volgende:

Ik denk dat westerse landen een deel van het koloniaal erfgoed zouden moeten teruggeven. Soms is het alleen moeilijk om erachter te komen waar iets oorspronkelijk vandaan komt en soms kan niet verzekerd worden dat het ook weer in een museum terecht komt, in dat geval zou het waarschijnlijk beter zijn als het in een westers museum blijft. Volgens mij is het vooral belangrijk dat het voor iedereen (in een museum bijvoorbeeld) goed zichtbaar is en, zo mogelijk, ook duidelijk gemaakt wordt waar het oorspronkelijk vandaan komt.

De tekst bevat een duidelijke mening van de leerling, maar die mening is onvoldoende onderbouwd. De bronnen lijken weinig invloed te hebben gehad op de mening van de leerling; ze worden zelfs niet eens genoemd. Het is alsof de leerling de bronnen niet of nauwelijks heeft gelezen. Het is dus geen zorgvuldig afgewogen oordeel op basis van historisch onderzoek en de tekst draagt daarom niet bij aan de gehele discussie over koloniaal erfgoed waarnaar de opdracht verwijst.

Toegegeven, de taak gaf ook geen richting in hoe de uiteindelijke tekst eruit zou moeten komen te zien. De enige aanwijzing die de leerling kreeg was om gebruik te maken van de gegeven bronnen. Er werden verder geen aanwijzingen gegeven over tekstlengte of elementen die in de tekst aanwezig moesten zijn. In feite zitten de vereiste elementen wel in de vraag: een "in hoeverre-vraag" vereist logischerwijs een genuanceerd antwoord, met argumenten. Dit is echter impliciet, terwijl leerlingen vanuit werkboeken en examen-vragen wel gewend zijn om meer gestuurd te worden richting het gewenste antwoord. Veel vragen in werkboeken worden uitgesplitst in stappen a-b-c,

of vragen naar argumentatie vanuit slechts één perspectief. Toch hebben we in deze studie gebruik gemaakt van open en overkoepelende vragen, juist omdat deze vragen de leerling stimuleren de kwestie *als geheel* te beschouwen.

Na afloop van een korte lessenreeks schreef dezelfde leerling een tekst naar aanleiding van de vraag: *In hoeverre is de term 'politioenele actie' achteraf bezien te rechtvaardigen?* Ook hier waren weer vier korte bronnen gepresenteerd. De eerste bron was een fragment uit een radiotoespraak die Luitenant Gouverneur-Generaal Van Mook gaf, waarin hij de redenen voor de politioenele acties uitlegt. In de tweede bron maakt de hoofdredacteur van Vrij Nederland zich in een opiniestuk uit 1947 boos over de politioenele acties; hij noemt ze "oorlog". In een derde bron uit 1969 vertelt Joop Hueting, oud-soldaat in Nederlands-Indië tijdens de politioenele acties, over het massa-geweld in Indonesië in een uitgeschreven tv-interview. In een laatste bron uit 2005 reflecteert een oud-soldaat terug op zijn tijd in Nederlands-Indië, in het kader van onderzoek door het Verzetsmuseum. Net als in de voormeting besloeg de gehele opdracht ook nu weer twee pagina's tekst. Na instructie over het schrijven van teksten bij geschiedenis schreef de leerling de volgende tekst:

Toen Soekarno in 1945 na de Japanse capitulatie de onafhankelijke Republiek Indonesië uitriep, probeerde Nederland de koloniale situatie te herstellen. Om dit te bereiken trad Nederland met veel geweld op in twee "politioenele acties". Tegenwoordig is de vraag in hoeverre deze term te rechtvaardigen is.

In 1947 zei Luitenant Gouverneur-Generaal Van Mook dat er geen andere mogelijkheid was om rust en orde te verkrijgen en uiteindelijk de vrije Verenigde Staten van Indonesië op te richten. In een artikel van het dagblad De Nieuwe Courant staat ook dat de Nederlandse regering duidelijk wilde vaststellen dat deze maatregelen niet tegen het Indonesische volk maar de machthebbers en groepen die de werkelijke bevrijding van Nederlands-Indië in de weg staan.

Henk van Randwijk publiceerde in juli 1947 in Vrij Nederland een commentaar waarin hij stelde dat het geen politioenele acties zijn, maar oorlog. Hij maakt in zijn commentaar ook vergelijkingen met het verkeerd begrepen nationaal belang van het Duitse volk in de tweede wereldoorlog.

In 1969 vertelde Joop Hueting, een oud-soldaat in Nederlands-Indië, in een to-interview van oorlogsmisdaden die hij de inlichtingendienst heeft zien verrichten. Hij maakt duidelijk dat het geen incidentele gevallen waren, maar de normale gang van zaken.

De Nederlandse soldaat Jan Kuiper die zich meldde als oorlogsvrijwilliger voor de bevrijding van Indië vertelde in een gesprek met een documentalist van het Verzetsmuseum dat hij in loop der tijd langzaam twijfels over de militaire aanwezigheid van Nederland kreeg.

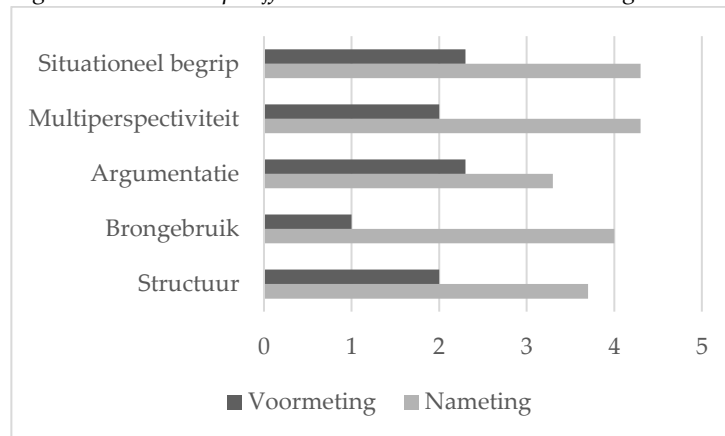
Toen leek het voor sommige mensen misschien rechtvaardig wat er in Nederlands-Indië gebeurde, maar ondertussen weten wij dat het niet om politioenele acties, maar om oorlogsvoering ging, met het doel de onafhankelijkheid van Indonesië te stoppen.

De tekst van de leerling neemt duidelijk toe in kwaliteit. Scores van een onafhankelijke jury van geschiedenisdocenten bevestigden dit. Deze jury kende punten toe aan de hand van een schaal met vijf voorbeeldteksten, waarbij de

minst goede tekst een fictieve score had van 70 punten, de middelste tekst 100 punten, en de beste tekst een score had gekregen van 130 punten. De eerste tekst van de voorbeeldleerling kreeg een holistische score van 83 punten; de tweede tekst kreeg 116 punten. Waar de eerste tekst dus ondergemiddeld scoorde, scoorde de tweede tekst bovengemiddeld.

De jury gebruikte ook nog een rubric met een schaal van 1 (zwak) tot 5 (goed) met vijf aspecten die van belang zijn in historische teksten (ontleend aan De La Paz et al., 2017). Ook hier (Figuur P1) zien we een duidelijke stijging in scores:

Figuur P1. Scores op vijf criteria voor de voorbeeldleerling



Voor het vak filosofie kunnen we eveneens een voorbeeld geven. Naar aanleiding van de vraag *In hoeverre is de mens in staat tot zuiver altruïsme?*, met daarbij vier bronteksten, schreef een leerling uit 4 vwo zonder instructie de volgende tekst:

Zuiver altruïsme, het belangeloos helpen van anderen zonder iets terug te verwachten, bestaat dat eigenlijk wel? Volgens hoogleraar sociale filosofie Roos Vonk zit er achter een onbaatzuchtige daad vaak een egoïstische reden en zijn de twee concepten niet zo tegenovergesteld als vele denken. Vonk suggereert dat er allerlei situaties zijn die op het eerste oog alleen altruïstische motieven lijken te hebben, waarbij later blijkt dat er ook egoïstische redenen achter kunnen verschuilen. Denk bijvoorbeeld aan een situatie waarbij jij iets voor iemand doet en verwacht dat zij iets voor jou terug zullen doen.

Volgens evolutiebioloog Richard Dawkins kan het menselijke moraal worden verklaard door onze 'zelfzuchtige' genen. Door de evolutietheorie zijn mensen niet per se gericht op zichzelf, maar om onze genen in stand te houden. Wetenschapsjournalist Matt Ridley is het eens met Dawkins en noemt het voorbeeld van geld nalaten aan je kinderen. Volledig egoïstische mensen zouden dit niet doen maar Dawkins zijn theorie zou dit wel kunnen verklaren.

Moraalfilosoof Adam Smith en boeddhistische monnik Matthieu Ricard zeggen daarentegen dat er wel zuivere altruïstische beslissingen gemaakt kunnen worden door de mens. Smith gebruikt hierbij het voorbeeld van emoties die van persoon op ander persoon kunnen overslaan. Ricard zegt zelfs dat kinderen van nature al onbaatzuchtig geboren zijn.

Wat we in deze tekst voornamelijk zien, en wat veel andere leerlingen ook deden, is dat de bronnen worden samengevat in de tekst. Hoewel de leerling dat in feite goed doet, is het niet wat een docent filosofie vraagt van een leerling met de gegeven opdracht. De gestelde filosofische vraag verlangt nog een *afweging* van de gegeven perspectieven. Het *eigen* filosofisch denken van de leerling is niet zichtbaar in deze tekst.

Na de lessenreeks voor het schrijven van filosofische teksten, kreeg dezelfde leerling een nieuwe schrijftaak, met de stelling: *Docenten op Het Hoogt* zouden minder verplichtingen moeten opleggen en meer uit moeten gaan van eigen verantwoordelijkheid van leerlingen*, waarbij opnieuw vier bronnen werden gepresenteerd. Dezelfde leerling schreef de volgende tekst:

Minder verplichtingen voor kinderen?

Op de gemiddelde school, en ook Het Hoogt worden jongeren ontzettend veel verplichtingen opgelegd in de vorm van regels of normen. Leerlingen zijn het niet altijd eens met deze verplichtingen en weten soms niet eens of ze überhaupt nuttig zijn. Dit roept de volgende vraag op: Moeten docenten op Het Hoogt minder verplichtingen opleggen en meer uit moeten gaan van eigen verantwoordelijkheid?

Als we over vrijheid en verplichtingen praten moeten we eerst een onderscheid maken tussen twee belangrijke vormen van vrijheid: positieve vrijheid en negatieve vrijheid. Volgens Berlin is er sprake van positieve vrijheid wanneer iemand volledig meester over zichzelf is en zijn eigen keuzes welbewust maakt. Volgens hem kan paternalisme, ook uit goede bedoelingen, gevaarlijk zijn voor iemand en zou daarom beargumenteren dat minder verplichtingen op Het Hoogt een goed idee zou kunnen zijn.

Volgens sommige filosofen, zoals John Stuart Mill, is paternalisme iets dat zo min mogelijk zou moeten worden gebruikt. Desalniettemin, als we met behulp van maatregelen het schaden van mensen kunnen voorkomen mogen we dit doen. Op Het Hoogt kunnen in sommige gevallen verplichtingen en goede impact hebben; zoals het verplichten van brugklaskinderen om op het schoolplein te blijven. Hier wordt hun vrijheid afgenomen om te zorgen dat ze niet verongelukken tijdens schooltijd. Bovendien kunnen er misschien leerlingen bij zitten die niet in staat om autonome beslissingen te maken omdat ze nog te jong zijn.

Wetenschappelijk gezien is de prefrontale cortex, het deel in je brein dat bepalend is voor het maken van verstandige keuzes nog lang niet volgroeid voor kinderen op een middelbare school. Volgens Eveline Crone is die pas klaar met ontwikkelen wanneer iemand 24 is. Je zou hiermee kunnen beargumenteren dat leerlingen niet zelfstandig genoeg zijn om sommige verplichtingen te verwijderen, maar volgens de wet is een persoon vanaf 18 jaar wel verstandig en zelfstandig genoeg om (bijna) alles zelf te kunnen doen dus dit hoeft niet per se te kloppen.

* "Het Hoogt" is een fictieve school. Oorspronkelijk stond hier de echte naam van de school van de leerlingen die de schrijftaak maakten. Leerlingen pasten de vraag dus toe op hun eigen school-situatie.

Een argument voor deze vraag zou kunnen worden gegeven door Michel Foucault die zegt dat onze vrijheid wordt beperkt door instituties zoals scholen. Volgens Foucault zouden verplichtingen niet eens per se nodig zijn omdat de leerlingen zelf elkaar in de gaten houden.

Concluderend, ik vind persoonlijk dat minder verplichtingen op Het Hoogt niet zozeer nodig zijn omdat ik het eens ben met de woorden van Eveline Crone, het brein van een puber is nog lang niet volledig volgroeid en daarom zou te veel vrijheid voor onwijze keuzes kunnen zorgen.

Terwijl deze opdracht en bronnen als complexer werden bestempeld door een onafhankelijke jury, schreef de leerling een betere tekst dan bij de eerste taak. In deze tekst laat de leerling zien dat hij zelf kan nadenken over de informatie uit de bronteksten. De verschillende perspectieven uit de bronnen worden niet alleen op een rij gezet, maar direct gekoppeld aan de gegeven casus van de eigen school.

SCHRIJFLESSEN

Hoe bereiken we dit? Om te beginnen ontwierpen de vakdocenten die meededen aan ons onderzoek zelf een aantal nieuwe schrijftaken, op basis van ontwerpprincipes voor effectieve leer-schrijftaken, afgeleid uit wetenschappelijk onderzoek:

Ontwerpprincipes voor schrijf-leertaken

1. Ontwerp schrijftaken die evaluatief van aard zijn. Stel dus een vraag die een afweging oproept, die de leerling baseert op bronnenonderzoek. Dit helpt leerlingen om een kwestie als geheel te bekijken en beoordelen.
 2. Voorzie de taak van bronnen (tekstueel of visueel, of beide), waarin verschillende perspectieven worden gerepresenteerd. Bronnen spreken elkaar dus tegen, of ze vullen elkaar aan. Wanneer er twee vaardigheden, lezen én schrijven, worden aangesproken, stimuleert dat het leerproces. Primaire bronnen hebben de voorkeur; leerlingen hebben bij primaire bronnen meer aandacht voor bronkenmerken, zoals: wie is de auteur precies? Vooral voor het vak geschiedenis is dat van belang.
 3. Zorg ervoor dat de taak voor leerlingen binnen één lesuur te maken is. Op deze manier is het schrijfproces voor jou als docent zichtbaar en dat geeft je de mogelijkheid om het proces van leerlingen te begeleiden. Bak de kwestie dus goed af in de vraagstelling en presenteer maximaal vier bronnen. Dit resulteert in teksten van 200-300 woorden, die ook nog behapbaar zijn als het gaat om lees-/nakijkwerk.
-

Verder ontwierpen we op basis van wat we weten uit eerder schrijfonderzoek een aantal lessen die inzetten op de twee eerder genoemde aspecten: een beeld vormen van de taakeisen en instructie over het lees-schrijfproces. Vakdocenten voerden de lessenreeks uit in 4, 5 en 6 vwo op verschillende scholen, bij

zowel bij geschiedenis als bij filosofie, waarbij de lessenreeks steeds een vakspecifieke invulling kreeg.

Overzicht van de lessenreeks

Les 1: alle leerlingen maken een schrijftaak over het vak. Het "ervaren" van de taak is nuttig om te kunnen reflecteren. Wat is moeilijk aan deze taak? Zo kunnen leerlingen hun recente ervaring gebruiken bij het bespreken wat er moeilijk is aan het schrijven van teksten voor dat vak en het schrijven van teksten in het algemeen. Schrijven op de computer verdient de voorkeur boven werken met pen en papier bij het schrijven van langere teksten; op de computer gaat schrijven sneller en je kunt makkelijker reviseren. Doordat er minder aandacht uitgaat naar het motorische, kan er meer aandacht uitgaan naar inhoud en structuur.

Les 2: leerlingen reflecteren op hun eigen proces en krijgen vervolgens een nieuwe vakspecifieke strategie aangeboden. Deze bestaat voor beide vakken uit zeven stappen, verspreid over drie fasen: *lezen*, *denken* en *schrijven*. Daarnaast staat *monitoren* centraal. De docent benadrukt vakspecifieke elementen in de instructie. Dat kan lastig zijn, omdat je je als vakdocent misschien niet altijd bewust bent van vakspecificiteit. In gesprek gaan met collega-docenten van andere vakken, of juist van je eigen vak, over wat schrijven bij jouw vak inhoudt, kan daarbij helpen. Vervolgens is het van belang de nieuwe strategie voor te doen, ofwel te "modellen". In ons onderzoek maakten we gebruik van een alternatief: we maakten een video waarin leerlingen te zien zijn ("modeling peers") die de strategieën toepassen. De video nu en dan pauzeren is aan te bevelen om te kunnen stilstaan bij wat te zien is. Wat doet de voorbeeldleerling? Is dat handig? Doe jij dat ook zo? De QR-codes verwijzen je naar de video's die we maakten voor elk vak.

Geschiedenis



Filosofie



Les 3: In een volgende les krijgen de leerlingen een aantal voorbeeldteksten te lezen van klasgenoten. Deze teksten geven aanleiding om te discussiëren over de goede en zwakke punten van elke tekst, om vervolgens gezamenlijk te komen tot een lijstje van circa vijf criteria voor goede *historische* dan wel *filosofische* teksten. Ook hier blijf je uitgaan van jouw vak. Zo belicht je aspecten die vakspecifiek zijn.

Les 4: Daarna gaan de leerlingen aan de slag met een nieuwe schrijfo opdracht. Deze is bij voorkeur in één lesuur te maken, zodat de docent de leerlingen kan ondersteunen bij het schrijfproces. Het is in ieder geval van belang dat er geschreven wordt in de les zelf, zodat het proces van de leerlingen voor jou als docent ook zichtbaar is. De geleerde strategie is het uitgangspunt bij het geven van feedback op het lees-schrijfproces. Als een leerling vastloopt, kun je bijvoorbeeld vragen bij welke stap de leerling vastliep, en waarom.

Les 5: De docent bespreekt in een vervolgles een of meer teksten van leerlingen in de les. Daarvoor kan gebruik gemaakt worden van een van de feedbackopties (zie kader "Hoe bespreek je een schrijftaak?"). Steeds wordt er teruggesproken naar de strategie. Wat moet er gebeuren in het proces, om te komen tot een beter proces? Welke stap uit de strategie verdient aandacht? Deze les draait om efficiënte feedback; effectief voor alle leerlingen, maar niet te arbeidsintensief voor de docent. Nakijken van dertig schrijfo opdrachten is immers erg veel werk.

Les 6/7: Herhaling van les 4 en 5, met een nieuwe schrijfo opdracht. Waarschijnlijk kan de leerling met minder hulp af en wordt de feedback steeds gericht.

Hoe bespreek je een schrijftaak?

De leerlingen hebben teksten geschreven en die bij jou ingeleverd. En nu? Je kunt de schrijftaken in een vervolgles bespreken, bijvoorbeeld op één van onderstaande manieren. Je maakt bij deze besprekingen gebruik van leerlingteksten die je anonimiseert. Een alternatief is om geanonimiseerde teksten uit een andere klas of ander leerjaar te gebruiken. **Richt je bij de bespreking (naast op inhoud en structuur) steeds óók op het proces: hoe kan een leerling tot een beter resultaat komen?**

Het maken van een tekstschaal

Kies drie teksten van verschillend niveau. Je kunt dat doen door de teksten globaal te bekijken en drie stapeltjes te maken: zwakke teksten, gemiddelde teksten en sterke teksten. Kies er vervolgens één uit elke stapel.

In de les laat je leerlingen (in duo's of groepjes) de teksten op volgorde leggen van niveau. Ze gaan de drie of vijf teksten dus rangordenen. Vervolgens bespreek je de rangordes klassikaal: waarom is de beste tekst dan het best? En wat ontbreekt er aan de zwakke tekst? *Welke stap in het proces zou beter uitgevoerd moeten worden voor een beter resultaat?*

Eigen teksten vergelijken met een tekstschaal

Kies drie teksten van verschillend niveau (zwak-gemiddeld-sterk). Presenteer ze op het bord. Geef aan wat je zwak-redelijk-sterk vindt aan de teksten. Laat leerlingen in duo's hun teksten uitwisselen en in jouw schaal plaatsen. Waar zou hun tekst in de schaal passen? Waar ligt dat aan? *Welke stap uit het stappenplan verdient blijkbaar meer aandacht?*

Een tekst van een willekeurige leerling bespreken

Vraag welke leerling zijn tekst op het bord besproken zou willen hebben. Laat de tekst van deze leerling op het bord zien en bespreek deze klassikaal. Wat is er goed aan, wat is er minder goed aan? *Wat kan de leerling doen om zijn tekst te verbeteren?*

Een goed voorbeeld presenteren

Kies een heel goede tekst uit en presenteer deze op het bord. Een goede voorbeeldtekst kan zwakkere leerlingen helpen om te zien hoe een goed eindresultaat eruit zou kunnen zien. Bespreek waarom je deze tekst zo goed vindt. Welke elementen maken de tekst zo sterk? *Hoe kom je tot die elementen, welke stappen moet je daarvoor zetten?*

Op criteria beoordelen

Formuleer eerst criteria voor goede vakteksten. Presenteer vervolgens een of meer teksten in de klas en leg ze naast de criteria. Aan welke criteria voldoet de tekst wel of niet?

Dit kan ook individueel gebeuren: laat leerlingen hun eigen tekst naast de criteria leggen. Of laat leerlingen de tekst van een medeleerling scoren op alle criteria. *Aan welke stap uit het stappenplan moet je nog aandacht besteden?*

DE RATIONALE ACHTER DE SCHRIJFLESSEN

Waarom zouden we leerlingen überhaupt schrijftaken geven in vaklessen? Vanzelfsprekend kunnen leerlingen hiermee laten zien wat ze in huis hebben aan vakspecifieke kennis en vaardigheden. Zo weten we waar ze staan in hun kennis- en vaardighedenontwikkeling. Daarnaast leren leerlingen door middel van schrijftaken communiceren. In het algemeen, maar leerlingen leren ook wat de verschillende vakken verlangen in teksten voor die vakken. Hoe historici schrijven, leer je bij geschiedenis. En hoe filosofen redeneren op papier, leer je bij filosofie.

Een andere belangrijke reden om schrijftaken in je vak te gebruiken is dat je door te schrijven je gedachten kunt ontwikkelen. Je kunt schrijvend leren: schrijven bevordert kennis of begrip van vakinhoud (Graham et al., 2020). Ook bevordert schrijven lezen (Graham & Hebert, 2010). Door te schrijven over wat je leest, word je gedwongen om hierover na te denken. Tot slot weten we dat schrijven en lezen geïntegreerd sterker werken dan apart (Graham et al., 2018).

Schrijven leidt niet altijd tot leren. Soms is een genre niet zo geschikt voor 'diep leren': maak je aantekeningen bijvoorbeeld, dan maak je niet zo snel nieuwe connecties. Bij een samenvatting of een verslag geldt hetzelfde. Over het algemeen kunnen we zeggen dat er beter begrip ontstaat van de leerstof met analysetaken, zoals essayschrijven.

Een andere situatie waarin schrijvend leren niet opgaat, is als tekstkwaliteit en leren elkaar tegenwerken. Het maken van een schrijfplan of outline kan bijvoorbeeld leiden tot een heel goed gestructureerde tekst, maar tot minder ontdekkingen, of zoals Baaijen en Galbraith (2018) het noemen: discovery. Aan de andere kant kan die discovery leiden tot een heel ongeorganiseerde tekst, omdat de leerling moeite krijgt om zijn gedachten op een rijtje te krijgen. Dan zal een leerling meerdere versies moeten schrijven van zijn tekst. Al met al zal er in schrijfopdrachten een balans moeten zijn tussen het ruimte geven aan discovery aan de ene kant, en het beteugelen van discovery aan de andere kant, omwille van communicatieve doelen. Een tekst moet uiteindelijk immers wel leesbaar zijn. Het is voor vakdocenten met name van belang dat zij zich bewust zijn van het doel van hun schrijfopdrachten. Waarom laat je leerlingen schrijven, met welk leerdoel?

Vakspecifiek schrijven

Schrijven bij geschiedenis is iets anders dan schrijven bij Nederlands of biologie, of welk vak dan ook. Natuurlijk zijn er kenmerken van goede teksten te

noemen die generiek zijn. We zien allemaal graag een goede structuur, alinea-indeling, kop-romp-staart. En ook zien we het liefst teksten waarin aandacht besteed is aan het taalgebruik, de spelling en de formulering. Toch kent elk vakgebied eigen vakspecifieke elementen in teksten, waar je niet aan voorbij kunt gaan (Carter, 2007). Bij geschiedenis wordt geschreven op basis van historische bronnen. De nadruk ligt op het kritisch bekijken van die bronnen; zijn ze betrouwbaar, representatief? Bronmateriaal kan op deze manier ingezet worden als ondersteuning bij argumentatie.

Bij filosofie gaat het schrijven ook nadrukkelijk om het proces. Het meest bekende genre in dit vak is het *filosofisch essay*: het schrijven zelf is een zoektocht naar het antwoord op een filosofische vraag.

Elk vak kent vakspecifieke invullingen van genres. Onderzoek van Coffin (2006) naar tekstfuncties bij geschiedenis resulteerde in de definitie van drie verschillende genrefamilies van geschiedenisteksten: "vastleggen", het optekenen van gebeurtenissen op een zo feitelijk mogelijke wijze; "uitleggen", waarbij oorzaken en gevolgen bijeengebracht worden, en "argumenteren", waarbij een leerling een kwestie van verschillende kanten bekijkt en zichzelf verhoudt tot een kwestie. Bij elk genre hebben we andere verwachtingen over hoe de tekst eruit moet zien. Bovendien heeft elk genre weer andere leereffecten. Hoewel dit onderzoek specifiek over het vak geschiedenis ging, veronderstellen we dat dit ook geldt voor andere vakken.

Taakeffectstudies bij geschiedenis (Voss & Wiley, 1997; Van Drie et al., 2006; Newell & Winograd, 1995) wijzen uit dat de leereffecten het grootst zijn bij een argumentatieve taak. In een studie van Van Drie (et al., 2006) werden twee soorten opdrachten vergeleken. In de ene onderzoeksconditie beantwoordden leerlingen de vraag: *Hoe kun je de veranderingen in het gedrag van jongeren in de jaren zestig verklaren?* Een verklarende vraag. In de andere onderzoeksconditie gingen leerlingen aan de slag met de vraag: *Waren de veranderingen in het gedrag van jongeren in de jaren zestig revolutionair?* Een evaluatieve vraag, waarbij wordt gevraagd naar een eindoordeel op basis van historische bronnen. Deze laatste vraag had een groter leereffect: de historische redeneringen in de leerlingteksten waren beter.

Argumenteren is een term die soms verwarring oproept. Het onderzoek van Coffin onderscheidt onder "argumenteren" weer drie verschillende termen: *een standpunt verdedigen*, *een kwestie beschouwen* en *een standpunt betwisten*. Elk van deze genres vereist een eigen structuur. Een ander onderscheid is het enkel- versus meervoudig perspectief (Monte-Sano & Allen, 2018): is de argumenterende tekst er een waarin één kant wordt beargumenteerd, of wordt een

kwestie van verschillende kanten bekeken? In het onderwijs worden deze termen nog wel eens door elkaar gebruikt, of de overkoepelende term argumenteren wordt gebruikt, waarbij de precieze verwachtingen niet expliciet worden gemaakt, terwijl dat wel belangrijk is. Is de instructie vaag, dan neigen leerlingen naar het schrijven van een eenzijdige tekst (Monte-Sano & Allen, 2018). Het is dus van belang om in een schrijftaak of in je les te expliciteren wat je precies voor tekst verwacht: je werkt daarmee aan een goede beeldvorming van de taakvereisten.

Schrijven in de vakken is dus erg nuttig: het kan het leren bevorderen. Gebruik je een schrijftaak in de les, dan is het noodzakelijk om na te denken over welk tekstgenre je verwacht en waarom. Tot slot kent elk vak zijn eigen vakspecifieke tekstgenres en -elementen, die aandacht verdienen in de vakles. Onze ontwerpprincipes voor schrijftaken helpen je op weg om nuttige leer-schrijftaken voor vaklessen te ontwikkelen. Je werkt met zulke taken aan taalvaardigheid en vakvaardigheid tegelijk.

Schrijfprocessen begeleiden

De schrijflessen uit onze onderzoeken zijn gebaseerd op onderzoek naar het ontwikkelen van algemene schrijfvaardigheid. Hiernaar is namelijk veel onderzoek gedaan. We weten uit eerder onderzoek dat het zinnig is om aandacht te besteden aan het schrijfproces van leerlingen, en om daarbij rekening te houden met hun schrijfvoorkeuren.

Een schrijfstrategie kun je goed onderwijzen met behulp van strategie-instructie aan de hand van het model van Self-Regulated Strategy Development (SRSD) (Harris & Graham, 2009): grof gezegd wordt een nieuwe strategie volgens dit model eerst uitgelegd, vervolgens voorgedaan, en tot slot inge oefend.

Het ontwikkelen van een strategie die geschikt is voor de taak en het vak vereist bewustzijn. Om te komen tot een strategie die je kunt uitleggen aan leerlingen, moet je je eerst bewust zijn van het proces dat je eigenlijk van leerlingen verwacht. In ons onderzoek zijn de twee strategieën voortgekomen uit onderzoek naar generieke lees-schrijfstrategieën, gecombineerd met vakspecifieke lees- en schrijfstrategieën. Dit resulteerde per vak in één strategie, die toegespitst was op het schrijfgenre. Om bij elke taak dus schrijfprocessen te kunnen begeleiden, is het noodzakelijk om na te denken over de vraag: welk proces verwacht ik van leerlingen bij deze taak? Het kan ook juist taakontwikkeling stimuleren, door deze vraag éérs te stellen. Welke processen wil ik leerlingen leren, en welke taak stimuleert precies *deze* processen?

CONCLUSIE

Al met al beveel ik met deze proloog aan vakdocenten aan om aandacht te besteden aan het ontwerpen van schrijftaken passend bij de vakleerdoelen en het geven van vakspecifieke schrijfprocesinstructie. Ik hoop dat de hier beschreven lessen hierbij een inspiratie zijn voor vakdocenten om schrijfinstructie in hun les te integreren.