



## UvA-DARE (Digital Academic Repository)

### Een goede tekst leren schrijven in de les geschiedenis

Holdinga, Lieke; van Drie, Jannet; Rijlaarsdam, Gert

**Publication date**

2024

**Document Version**

Final published version

**Published in**

Levende Talen Tijdschrift

[Link to publication](#)

**Citation for published version (APA):**

Holdinga, L., van Drie, J., & Rijlaarsdam, G. (2024). Een goede tekst leren schrijven in de les geschiedenis. *Levende Talen Tijdschrift*, 25(4), 3-25.

**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.

## Ten Geleide

Het kunnen schrijven van een goedlopende tekst is een belangrijke vaardigheid bij alle vakken in het VO. Maar het begeleiden van lees- en schrijfprocessen is voor veel vakdocenten niet zo'n vanzelfsprekendheid. Lieke Holdinga, Jannet van Drie en Gert Rijlaarsdam ondersteunden docenten geschiedenis bij die begeleiding. Op basis van eerder onderzoek ontwierpen ze een lessenreeks rondom een aanpak voor lezen en schrijven in het vak geschiedenis. In een interventiestudie testten docenten geschiedenis deze lessenreeks. Met behulp van ontwerpprincipes ontwierpen de docenten zelf geschikte schrijftaken waarmee leerlingen de aanpak oefenden. De resultaten lieten zien dat leerlingen die door hun docent werden begeleid in het lees- en schrijfproces betere teksten schreven: de inhoud kwam beter tot zijn recht. Aandacht voor lees- en schrijfprocessen in de geschiedenisles kan zorgen voor een grotere vakspecifieke taalvaardigheid.

Er is al veel onderzoek gedaan naar de invloed van de ondertiteling op het incidenteel leren van een (vreemde) taal wanneer men audiovisueel materiaal – films, series, documentaires – bekijkt. Er is daarentegen maar weinig bekend over wat taalleerders bewust doen om hun leerpotentieel te optimaliseren. De exploratieve studie van Sjoerd Lindenburg, Aletta Dorst, Fred Janssen en Nivja de Jong onderzoekt het kijkgedrag van taalleerders die een bacheloropleiding Frans volgen. Met behulp van eye-tracking zijn hun oogbewegingen vastgelegd terwijl ze naar audiovisueel materiaal keken met ondertiteling. De oogbewegingsopnames zijn vervolgens gebruikt als stimulus voor introspectieve interviews. Deze laten zien hoe de taalleerders reflecteerden op hun zichtbare cognitieve processen, taalleerachtergrond en meta-cognitieve leerstrategieën. Terwijl ze

het moeilijk vonden om cognitieve strategieën te benoemen, konden ze gemakkelijker metacognitief gedrag beschrijven. Evenals in eerder onderzoek bleek dat ondertiteling kijkers dwingt om de tekst te lezen, al bleef de rest van de kijksessie vooral een incidentele leeractiviteit. Intentioneel leren leek vooral plaats te vinden voor en na het kijken.

Niet alle mensen beheersen hun moedertaal even goed. Wijdverbreid is de gedachte dat, gemiddeld genomen, een journalist de moedertaal beter beheerst dan een elektromonteur, en die weer beter dan de vrouw of man die schoonmaakwerk verricht. Ook wat de beheersing van een vreemde taal betreft, verschillen mensen enorm in het succes dat ze boeken bij het leren ervan. Alweer wijdverbreid is de opvatting dat slimme mensen meer kans hebben een vreemde taal goed onder de knie te krijgen (of dat sneller doen) dan niet zo slimme mensen. In deze opvattingen is ingebakken de vooronderstelling dat er één enkele dimensie of schaal is waarop we verschillen in taalbeheersing (van een moedertaal of een vreemde taal) afbeelden: één trap van beheersingsniveaus. Jan Hulstijn presenteert een theorie die bovenstaande opvattingen nuanceert. Hij gaat niet uit van één beheersingsschaal maar van twee terreinen, een kernterrein en een uitbreiding daarvan, en formuleert de hypothese dat je voor de beheersing van het kernterrein niet over abstract denkvermogen hoeft te beschikken.

Jacqueline Evers-Vermeul bespreekt het proefschrift van Astrid van Winden, *Van struikelblok naar bouwsteen: Een vakdidactisch onderzoek naar het schrijven van begrijpelijke alinea's door leerlingen uit het voortgezet onderwijs*.

Namens de redactie  
HELGE BONSET

## Een goede tekst leren schrijven in de les geschiedenis

LIEKE HOLDINGA, JANNET VAN DRIE & GERT RIJLAARSDAM

*Het kunnen schrijven van een goedlopende tekst is een belangrijke vaardigheid bij alle vakken in het voortgezet onderwijs. Maar het begeleiden van lees- en schrijfprocessen is voor veel vakdocenten niet zo'n vanzelfsprekendheid. In deze studie ondersteunden we docenten geschiedenis bij die begeleiding. Op basis van eerder onderzoek ontwierpen we een lessenreeks rondom een aanpak voor lezen en schrijven in het vak geschiedenis. In een interventiestudie testten docenten geschiedenis deze lessenreeks. Met behulp van ontwerpprincipes ontwierpen de docenten zelf geschikte schrijftaken, waarmee leerlingen de aanpak oefenden. De resultaten van deze studie lieten zien dat leerlingen die door hun docent werden begeleid in het lees- en schrijfproces betere teksten schreven: de inhoud kwam beter tot zijn recht. Deze uitkomst maakt lees- en schrijfdidactiek relevant voor vakdocenten.*

Leerlingen in het voortgezet onderwijs schrijven vaak en veel. Geschreven werk kan docenten immers inzicht geven in waar de leerlingen staan in hun kennis- en vaardighedenontwikkeling. Om te zien wat voor teksten

er zoal geschreven worden bij geschiedenis, een talig vak, interviewden we docenten in een vooronderzoek. Eén van de ondervraagde docenten bracht de volgende vraag mee, als voorbeeld van een taak waarbij leerlingen een redenering op papier moeten zetten: 'Waarom zijn er juist in de Korea-oorlog zoveel Nederlandse soldaten gesneuveld (en niet in Vietnam)?' De opdracht bevatte de volgende brontekst:

“De Koude Oorlog heeft in vergaande mate de geschiedenis van vredesoperaties bepaald. Robuust optreden door de VN werd bemoeilijkt doordat vrijwel alle conflicten in het teken stonden van de Oost-Westverhoudingen. De vijf permanente leden van de Veiligheidsraad bezitten immers vetorecht en het ene blok torpedeerde de voorstellen van het andere blok, en vice versa. Tijdens de Koude Oorlog heeft de VN slechts eenmaal met geweld ingegrepen en dat was in de Korea-oorlog (1950-1953).”

De docent had deze taak voorgelegd aan leerlingen uit 5 vwo. Een van de leerlingen leverde de volgende tekst in:

In de Korea-oorlog sneuvelde veel Nederlandse soldaten doordat de Verenigde Naties, een vereniging waar bijna alle landen ter wereld aan zijn aangesloten om vrede met elkaar te houden.

→ Alle landen moesten meevechten  
→ soldaten sturen

De docent geschiedenis was verre van tevreden met dit antwoord; het geeft geen antwoord op de vraag, omdat niet wordt verklaard waarom de VN kon ingrijpen in Korea zonder veto van het Oostblok. Het antwoord is ook niet echt een tekst: verbanden worden niet uitgeschreven maar slechts weergegeven met pijlen. Zo maak je aantekeningen, maar schrijf je geen tekst.

Een andere leerling leverde een antwoord in waarover de docent wel tevreden was:

Het plan om Zuid-Korea te steunen tegen het communistische Noord-Korea was het idee van veiligheidsraad (zonder Rusland en China, want Rusland Boycotte en china's regime zat ergens anders. In De veiligheidsraad zaten meerdere landen waaronder Nederland die werden aangedrongen om soldaten naar de Korea-oorlog te sturen. Hierdoor zijn er veel Nederlanders gestorven in deze onverwante oorlog. In de bron is ook terug te zien dat in de korea-oorlog ook de VN mee streed doordat het zonder Rusland en China mogelijk was (geen veto's) dit is te zien aan: "tijdens de koude oorlog heeft de VN slechts eenmaal met geweld ingegrepen en dat was de Korea-oorlog (1950-1953)"

De docent constateerde dat de leerling de vrij complexe materie meteen in de eerste zin goed weet te vatten. Het vervolg biedt een goede uitleg. De docent ziet dat deze leerling begrijpt wat een veto is. Wat onduidelijk is, is wat de leerling bedoelt met 'de onverwante

oorlog'. Verder valt de tekst te verbeteren op het gebied van interpunctie en hoofdlettergebruik, aldus de docent geschiedenis.

Deze voorbeelden laten zien wat deze docent geschiedenis belangrijk vindt in de teksten van leerlingen. De docent verwacht logischerwijs in eerste instantie een inhoudelijk correcte en volledige redenering, en juist gebruik van historische begrippen. Daarnaast verwacht de docent dat leerlingen een tekst schrijven, en rekening houden met een lezer. Het antwoord moet dus voldoen aan communicatieve eisen. Leerlingen leerden dat in het taalonderwijs. Die eisen gelden ook als leerlingen teksten bij andere vakken schrijven. Antwoorden op open vragen zijn ook teksten, antwoorden moeten helder zijn, en geen zoekplaatje. Vakdocenten hebben hierin een specifieke verantwoordelijkheid. De docent geschiedenis spreekt in het voorbeeld immers ook *vakspecifieke taalvaardigheden* aan (Shanahan & Shanahan, 2008), zoals het opstellen van een verklarende historische redenering, het gebruiken van een historische bron als bewijs bij argumentatie en het hanteren van historische begrippen. Zowel algemene taalvaardigheid als vakspecifieke talige aspecten spelen een rol in vakonderwijs.

Van nature stellen docenten geschiedenis de vakinhoudelijke kant van hun vak voorop, en besteden ze niet veel aandacht aan het begeleiden van lees- en schrijfprocessen (De Oliveira, 2008). In dit onderzoek testten we of het zinvol is als docenten dit wel doen.

### Schrijf-leertaken

In deze studie maakten we gebruik van schrijf-leertaken: leren schrijven en het leren van vakinhoud worden gecombineerd. Schrijven en leren gaan goed samen. Het schrijven zelf kan helpen om je denken verder te brengen, of het schrijven doet je beseffen dat je

een onderwerp nog niet helemaal begrijpt (Klein, 1999). Maar niet elke schrijftaak lokt dit schrijvend leren even goed uit.

Taken moeten passen bij het leerdoel dat een docent wil bereiken. Een belangrijk leerdoel bij geschiedenis is *historisch redeneren*. Volgens Van Drie en Van Boxtel (2008) houdt dit in dat leerlingen informatie over het verleden kunnen organiseren om historische fenomenen te beschrijven, te vergelijken, of te verklaren. Het kunnen analyseren en interpreteren van bronmateriaal is daarbij een belangrijke deelvaardigheid (Nokes & De La Paz, 2008; Van Drie & Van Boxtel, 2008). Een geschikte opdracht om historisch redeneren uit te lokken is het stellen van een *evaluatieve vraag* (een in hoeverre-vraag) (Van Drie et al., 2006), die leerlingen beantwoorden door informatie uit bronnen te gebruiken. Zo'n vraag vergt een eendoordeel, wat alleen kan worden gegeven als eerst is onderzocht welke perspectieven mogelijk zijn.

### Begeleiden van schrijf-leertaken

Zo'n schrijftaak op basis van bronnen vraagt veel van leerlingen: bronnen analyseren, organiseren, synthetiseren, en dat dan nog weten te vatten in een goedlopende tekst. Het is dan ook aan te bevelen om leerlingen te begeleiden tijdens dit proces door middel van strategie-instructie.

Volgens Galbraith en Baaijen (2018) spelen in het schrijfproces twee belangrijke subprocessen een rol: een *kennisvormend* en een *kennisorganiserend* proces. Tijdens het kennisvormende proces zijn leerlingen bezig de inhoud te bedenken, al schrijvend en bronnen lezend. De nadruk ligt op begripsvorming. Tijdens het kennisorganiserende subproces zijn leerlingen bezig met begripoverdracht: ze richten zich op het communiceren van de inhoud aan een (denkbeeldige) lezer.

Deze subprocessen zijn beide nodig. Maar omdat ze verschillende doelen hebben, kunnen ze elkaar tegenwerken. Leren schrijven betekent volgens Galbraith en Baaijen voor een deel het conflict tussen deze twee processen te leren beheersen. De vakdocent kan leerlingen helpen om de twee processen te verbinden, door bijvoorbeeld eerst ruim baan te geven aan de vorming van de centrale gedachte, aan de eigen begripsvorming, zonder al rekening te houden met de retorische doelen die de opdracht bevat.

In ons onderzoek maken we gebruik van strategie-instructie, om leerlingen te ondersteunen bij het beheersen van het conflict tussen het complexe lees- en schrijfproces dat een schrijf-leertaak vergt. Bij strategie-instructie expliciteert de docent de aanpak door de denkstappen te benoemen en voor te doen. De schrijfstrategie heeft tot doel het kennisvormende en kennisorganiserende proces te onderscheiden en de samenwerking te organiseren. Dit zal het complexe complete proces behapbaar kunnen maken voor de relatief onervaren schrijver.

Verschillende onderzoekers hebben al laten zien dat strategie-instructie leerlingen kan helpen om betere geschiedenis teksten te schrijven (De La Paz & Felton, 2010; De La Paz et al., 2017; Martinez et al., 2015; Reynolds & Perin, 2009; Van Driel, 2024). Om echte schrijfprocesbegeleiding ging het veelal niet; de nadruk lag in deze studies op instructie over lezen, en als het ging om schrijven, voornamelijk over het aanbrengen van tekststructuur. Alleen de studie van Martinez et al. (2015) richtte zich wel op schrijfprocessen, maar dan van jonge schrijvers in het basisonderwijs (groep 8). In de hier gepresenteerde studie leggen we de nadruk op het complexe, gevorderde proces dat we verwachten in de bovenbouw van het VO. We werkten met korte schrijftaken, om een strategie voor het gehele lees-denkschrijfproces te kunnen instrueren en inoefenen.

## Onderzoeksvragen

De volgende onderzoeksvragen stonden centraal:

1. In hoeverre dragen schrijf-leertaken bij geschiedenis bij aan a. vakspecifieke schrijfvaardigheid, b. leerervaring, en c. vakkennis van leerlingen?
2. In hoeverre draagt strategie-instructie bij aan deze effecten?

## Methode

### Onderzoeksofzet

We creëerden drie condities: een takenconditie (T), een taken+strategieconditie (T+S), en een controleconditie (C). In Conditie T en T+S werkten docenten met door hen zelf ontwikkelde schrijf-leertaken in plaats van de opgaven in het schoolboek. In Conditie T+S voegden de docenten strategie-instructie toe. In de controleconditie kregen de leerlingen les zoals zij gewend waren; zij kregen uitleg en maakten werkboekopgaven. Er werden geen (langere) schrijfpdrachten gemaakt. Binnen elke conditie werkten docenten met de vakinhoud die zij behandelden op het moment van de interventie. De vakinhoud varieerde dus per klas. Die variatie draagt bij aan de generalisatie over onderwerpen.

### Deelnemers

Aan dit onderzoek deden elf docenten geschiedenis van tien verschillende scholen mee, met in totaal veertien klassen (4, 5 en 6 vwo) en 268 leerlingen. Docenten reageerden zelf op een algemene oproep voor onderzoeksdeelname. In Conditie T namen twee docenten deel met in totaal drie klassen (63 leerlingen). In Conditie T+S namen zes docenten deel met in totaal zeven klassen (119 leerlingen). In de controleconditie C namen drie docenten deel

met in totaal vier klassen (86 leerlingen). De groepsgrootte varieerde van 10 tot 32 leerlingen ( $M = 20,6$ ). Aan leerlingen (en in het geval van minderjarigen: ook hun ouders) werd actief om consent gevraagd. Tien leerlingen gaven geen consent. Zij deden wel mee aan de lessen, maar van hen werden geen data verzameld. De resultaten van deze studie zijn gebaseerd op de data van 268 leerlingen (tussen 14 en 19 jaar,  $M = 16,2$ ,  $sd = 0,85$ ).

### Beschrijving van de interventie

De lessenreeks was ontworpen in een eerdere studie (Holdinga et al., 2023). Twee ontwerpprincipes waren leidend: (1) docenten maken gebruik van schrijf-leertaken, en (2) docenten begeleiden hun leerlingen tijdens het lees- en schrijfproces.

### ONTWERPPRINCIPE 1: MAAK SCHRIJFTAKEN DIE HET LEREN BEVORDEREN

Deelnemende docenten ontwierpen zelf taken, om transfer naar andere onderwerpen te bevorderen. Ook zouden de taken op deze manier goed aansluiten op het lesprogramma.

Taken moesten voldoen aan vier criteria. Alle taken stelden een evaluatieve vraag centraal (1) en waren voorzien van (primaire) bronteksten (2). De taak moest verder een vervanging zijn van andere leeractiviteiten over hetzelfde onderwerp (3), en de taak moest binnen één lesuur te maken zijn (4). Lees- en schrijfprocessen moesten immers zichtbaar zijn voor de docent, om deze processen te kunnen begeleiden.

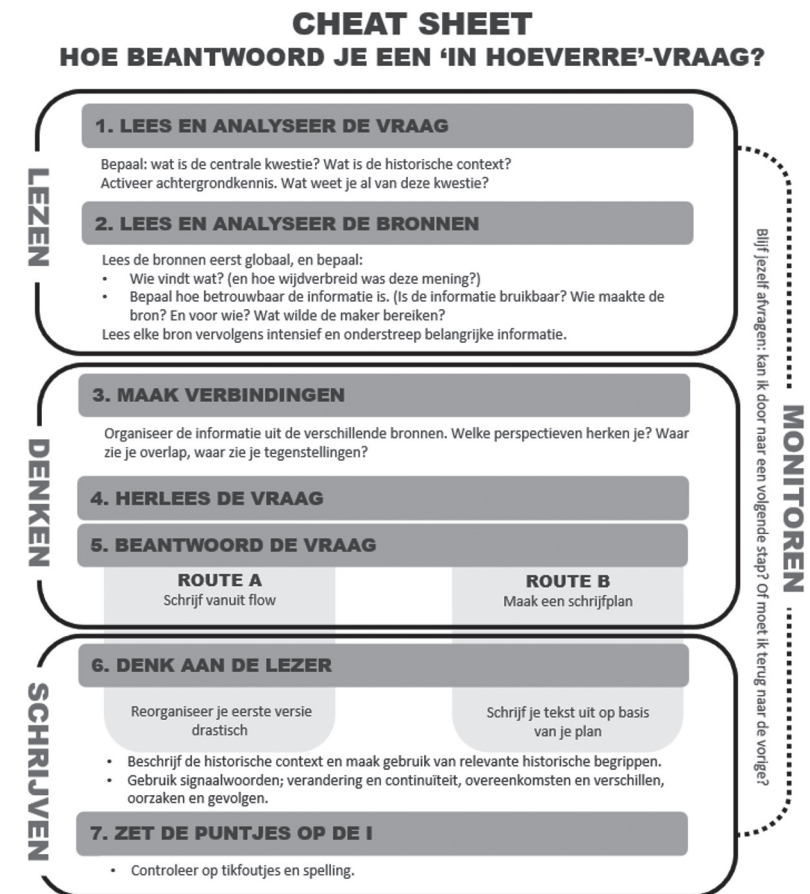
We introduceerden de ontwerpprincipes tijdens een één uur durende online trainingssessie. Iedere docent ontwierp vervolgens twee schrijftaken om te gebruiken tijdens de interventieperiode, als behandeling van een hoofdstuk uit het geschiedenisboek. Tussentijds kregen docenten feedback op hun conceptversies.

### ONTWERPPRINCIPE 2: BEGELEID HET LEES-SCHRIJFPROCES VAN LEERLINGEN MET STRATEGIE-INSTRUCTIE

De lessenreeks besloeg 7 lessen (tabel 1 op pagina 8). Meteen voorafgaand aan de lessenreeks werd een voormeting (Les 0) afgenomen. De schrijftaak uit de voormeting functioneerde als een startervaring die de basis vormde voor de strategie-instructie (het 'hele-taak-eerst-principe'). In twee lessen (Les 1 en 2) werd vervolgens de strategie gepresenteerd en inge oefend. Uitgangspunt

daarbij was het klassieke strategie-instructie-model van Harris en Graham (1996). Hierbij wordt een strategie eerst uitgelegd, en vervolgens zien leerlingen anderen de werkwijze uitvoeren. We maakten hiervoor een video met leerlingen uit 6 vwo, die de starttaak hardop denkend uitvoerden en de strategie toepasten.

Vervolgens oefenden de leerlingen de strategie, tijdens het maken van de door de docent ontwikkelde schrijf-leertaken (Les 3 en 5). In twee lessen werden de



Figuur 1. De Lees-Denk-Schrijfstrategie

Noot: dit is een verkorte versie van het originele leerlingmateriaal; de strategie werd uitgebreider gepresenteerd op een kleurrijke A5-wrapper

LES	KERN	LEERACTIVITEIT	CONDITIE T+S	CONDITIE T
0	Voormeting	Beleven van de taak	Leerlingen maken een eerste evaluatieve schrijftaak over een niet-behandeld onderwerp.	Zoals in Conditie T+S.
1	Strategie-instructie: directe instructie en modeling	Reflecteren op eigen handelen	Leerlingen noteren wat zij moeilijk en/of makkelijk vonden aan de taak van les 0.	-
Kennisnemen van een nieuwe strategie		De docent presenteert de Lees-Denk-Schrijf-strategie aan de leerlingen.		
Vergelijken van de nieuwe strategie met de eigen strategie		Leerlingen denken na over hun eigen gehanteerde aanpak en de verschillen met de nieuwe strategie.		
Observeren hoe anderen de taak aanpakken		Leerlingen kijken in de klas naar een 12-minuten durende video, waarin leerlingen te zien zijn die taak uit les 0 aan het uitvoeren zijn.		
	Evalueren hoe anderen de taak aanpakken	Leerlingen bepalen in hoeverre zij vinden dat de leerlingen in de video de taak goed aanpakten.		
2	Strategie-instructie: voorbeeldteksten bespreken	Beoordelen van teksten van anderen	Leerlingen lezen drie voorbeeldteksten van andere leerlingen.	-
Criteria voor goede teksten bepalen		De docent stelt samen met de leerlingen vast wat criteria zijn voor goede teksten bij geschiedenis, gebaseerd op de analyse van de voorbeeldteksten.		
Toepassen van criteria voor goede teksten		Leerlingen kiezen een fragment uit hun tekst van les 0 om te herschrijven.		
3	Begeleid inoefenen	Begeleid inoefenen van de strategie	Leerlingen maken een tweede schrijftaak met hulp van de strategie.	Leerlingen maken een tweede schrijftaak zonder de strategie.
4	Feedback	De eigen tekst kritisch bekijken	De docent kiest een aantal teksten om klassikaal te bespreken. Vakspecifieke aspecten worden daarbij belicht. De docent maakt een koppeling met het proces.	Zoals in Conditie T+S, maar de docent maakt geen koppeling met het proces.
5	Zelfstandig inoefenen	Zelfstandig hanteren van de strategie	Leerlingen maken een derde schrijftaak met behulp van de strategie.	Leerlingen maken een derde schrijftaak zonder de strategie.
6	Feedback	De eigen tekst kritisch bekijken	De docent kiest een aantal teksten om klassikaal te bespreken. Vakspecifieke aspecten worden daarbij belicht. De docent maakt een koppeling met het proces.	Zoals in Conditie T+S, maar de docent maakt geen koppeling met het proces.
7	Nameting	Zelfstandig schrijven	Leerlingen maken zelfstandig een nieuwe schrijftaak over een niet-behandeld onderwerp.	Zoals in Conditie T+S.

geschreven teksten in de klas besproken (Les 4 en 6). Het doel hiervan was de leerlingen bewust te maken van criteria voor goede teksten, in het bijzonder de vakspecifieke criteria.

De strategie die werd aangeboden was de vakspecifieke strategie Lezen-Denken-Schrijven (figuur 1 op pagina 7). Deze strategie ontwierpen we door bestaande kennis over schrijfprocessen (Hayes & Flower, 1981), leren door schrijven (Gabarit & Baaijen, 2008) en geschiedenisvaardigheden (Wineburg, 1991) te combineren. De strategie houdt rekening met verschillende schrijfaanpakvoorkeuren door twee routes aan te bieden: een route die stimuleert tot vrij schrijven (*drafting*) en een route die stimuleert tot het maken van een tekstplan (*outline planning*). Vanuit eerder onderzoek weten we dat leerlingen verschillende schrijfaanpakvoorkeuren kunnen hanteren, afhankelijk van de taak en voorkennis over het onderwerp (Kieft et al., 2008; Vandermeulen, 2020).

De online trainingssessie besteedde aandacht aan lees- en schrijfprocessen, zodat docenten zich in staat voelden om procesbegeleiding te geven. In één op één sessies bereidden we docenten vervolgens voor op de praktische uitvoering van de lessenreeks. Docenten ontvingen werkboekjes en A5-wrappers met de strategie voor leerlingen (figuur 1).

#### Meetinstrumenten

Met een voor- en nameting werden drie afhankelijke variabelen gemeten: (a) vakspecifieke schrijfvaardigheid, (b) leerervaring, en (c) vakkennis. Tussen de voor- en nameting zaten gemiddeld 8 weken.

Vakspecifieke schrijfvaardigheid werd gemeten met schrijftaken. In de voormeting kregen leerlingen de vraag 'In hoeverre vind jij dat westerse musea koloniaal erfgoed zouden moeten teruggeven aan de landen van herkomst?', in de nameting 'In hoeverre is de term 'politieele actie' achteraf gezien te

Tabel 1. Overzicht van de lessenreeks

rechtvaardigen?’ Beide taken bevatten vier korte bronteksten.

*Leerervaring* werd gemeten na afloop van de schrijftaak met de stelling ‘Ik heb veel geleerd door het schrijven van de tekst’. Leerlingen gaven een score op een schaal van 1 (helemaal oneens) tot 5 (helemaal eens).

*Vakkennis*, de kennis over het onderwerp dat behandeld was in de les, werd gemeten met een geheugentaak voorafgaand en na afloop van de interventie: ‘Je docent noteert een onderwerp op het bord. Schrijf alles op wat je weet over dit onderwerp.’ Het onderwerp dat de docent op het bord noteerde was het geschiedenisonderwerp dat gedurende de interventieperiode in de les werd behandeld. Dit was voor elke klas anders en varieerde van ‘de Verlichting’ tot ‘het Verdrag van Versailles’.

De drie taken werden steeds in één sessie van 50 minuten afgenomen. Eerst maakten leerlingen de geheugentaak over de geschiedenislessen, daarna de schrijftaak over een ander onderwerp, en vervolgens gaven zij een score voor hun leerervaring.

#### Vorbereiding van de data-analyse

Om de tekstkwaliteit te kunnen vaststellen, werden de 477 leerlingteksten beoordeeld door een poule van 21 docenten geschiedenis die niet betrokken waren bij de interventie. Elke tekst werd beoordeeld door drie docenten. Docenten gaven elke tekst een holistische score (Schipolowksi & Böhme, 2016) met behulp van een schaal met vijf ankerteksten, die scores hadden van 70, 85, 100, 115 en 130 punten. Deze schaal was ontwikkeld in een eerdere studie (Holdinga et al., 2023). Beoordelaars vergeleken elke tekst met de schaalteksten en gaven een in hun ogen passende holistische score. De beoordelingsprocedure leverde betrouwbare resultaten op (ICC varieerde van 0,79 tot 0,89). Verdere analyses deden we met de gemiddelde score van de drie beoordelingen.

De geheugentaak resulteerde in korte teksten die we analyseerden door de teksten op te delen in units (grammaticale hoofdzinnen; T-units; Hunt, 1965) en vervolgens te kijken naar de inhoud van die units. We noteerden hoeveel units in de nameting *nieuwe* informatie bevatten ten opzichte van de voormeting. De niet eerder genoemde informatie moest ook *inhoudelijk correct* en *relevant* zijn.

#### Statistische analyse

We voerden multilevel analyses uit om uit te zoeken of de conditie waarin leerlingen zaten invloed had op hun *tekstkwaliteit*. Omdat leerlingen in klassen genest zijn, en er bovendien twee meetmomenten waren per leerling, bouwden we daarvoor vier modellen. In het eerste model (Model 0) bekeken we de gemiddelde tekstkwaliteit van leerlingen, rekening houdend met het kenmerk Klas (‘random factor’). In Model 1 voegden we daar de factor Tijd aan toe; we bekeken of leerlingen beter schreven in de nameting dan in de voormeting. In Model 2 voegden we de factor Conditie toe, om te zien of leerlingen in de experimentele condities anders scoorden dan leerlingen in de controlegroep. In Model 3 voegden we de interactie tussen Tijd en Conditie toe. Eenzelfde procedure volgden we voor de scores die leerlingen gaven voor hun *leerervaring*.

Voor *vakkennis* voerden we een multilevel analyse uit met twee modellen. Met Model 0 bekeken we verschillen tussen leerlingen, rekening houdend met het kenmerk Klas. Met Model 1 bekeken we of de Conditie waarin leerlingen zaten van invloed was geweest op de mate van kennistoename.

## Resultaten

#### Vakspecifieke schrijfvaardigheid

Leerlingen in Conditie Taken+Strategie (T+S) schreven bij de voormeting al betere teksten

dan leerlingen in de Controleconditie, maar het verschil tussen Conditie T+S en beide andere condities werd nog groter bij de nameting (tabel 2; ( $\beta = 16,81$ ,  $se = 3,21$ ,  $t(241,77) = 5,24$ ,  $p < 0,001$ )). De Takenconditie (T) en de Controleconditie scoorden niet anders op de nameting dan op de voormeting.

Om te illustreren hoe de voortgang van leerlingen in de T+S-conditie eruitzag, presenteren we een voorbeeld. Zonder instructie schreef een leerling uit 5 vwo bij de voormeting de volgende tekst:

Ik denk dat westerse landen en 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.

Bij de nameting, 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 tras Nederland met veel geweld op in twee “politie 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 Raadwijk publiceerde in juli 1947 in Vrij Nederland een commentaar waarin hij stelde dat het geen politie 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.

	Voormeting EM (SE)	Nameting EM (SE)	Effectgrootte (Cohen's d)
Conditie Taken+Strategie	87,18 (1,76)	99,45 (1,99)	0,63**
Conditie Taken	75,56 (2,47)	77,67 (2,64)	0,11
Controleconditie	71,03 (2,19)	66,48 (2,30)	-0,24

\*\*  $p < 0,01$

Tabel 2. Geschatte gemiddelden in Model 3 voor Tekstkwaliteit (holistische score)

In 1969 vertelde Joop Hueting, een oud-soldaat in Nederlands-Indië, in een tv-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 verzetmuseum 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 politieke acties, maar om oorlogsvoering ging, met het doel de onafhankelijkheid van Indonesië te stoppen.

Deze tekst is duidelijk beter: de leerling plaatst de kwestie in context, bespreekt de bronnen en komt vervolgens tot een heldere afweging. De holistische scores bevestigen de groei. De eerste tekst kreeg een ondergemiddelde score van 83 punten; de tweede tekst kreeg een bovengemiddelde score van 116 punten.

#### Leerervaring

Bij de voormeting waren er geen verschillen in de leerervaring van leerlingen tijdens het schrijven van de tekst. Bij de nameting

waren die er wel. Leerlingen in Conditie T+S ( $\beta = 0,35, se = 0,16, t(224,31) = 2,19, p < 0,03$ ) en Conditie T ( $\beta = 0,42, se = 0,19, t(219,30) = 2,52, p < 0,02$ ) gaven in de nameting vaker aan te hebben geleerd door het schrijven van de tekst.

Bij de nameting scoort Conditie T+S significant hoger dan de Controleconditie (gemiddeld verschil = 0,50,  $se = 0,18, p < 0,01$ ) (tabel 3). Conditie T scoort tussen de andere condities in, maar verschillen met de andere condities zijn niet statistisch significant.

#### Vakkennis

Wat kennisname betreft, zagen we geen effect van Conditie (tabel 4). In alle condities was een vergelijkbare toename van vakkennis te zien.

### Conclusie en discussie

In deze studie hebben we onderzocht of schrijf-leertaken en een aanvullende strategie-instructie een positieve bijdrage zouden kunnen leveren aan de vakspecifieke schrijfvaardigheid van leerlingen. Daarnaast bekeken we of de schrijf-leertaken effecten hadden op de leerervaring van leerlingen en hun inhoudelijke kennis over het besproken geschiedenisonderwerp.

We kunnen concluderen dat schrijf-leer-

taken in combinatie met strategie-instructie een positief effect hebben op de vakspecifieke schrijfvaardigheid van leerlingen ( $ES = 0,63$ ). Na afloop van de interventie werden teksten van leerlingen in Conditie T+S gemiddeld genomen hoger beoordeeld dan teksten van leerlingen in andere condities. Dit bevestigt eerder onderzoek naar strategie-instructie bij schrijven (bijv. De La Paz et al., 2017), maar laat ook nog zien dat dit effect in een kort tijdsbestek bereikt kan worden. In Conditie T, waarin met schrijf-leertaken werd gewerkt, maar zonder de strategie-instructie daarbij te geven, verbeterde de schrijfvaardigheid van leerlingen niet. Ook deze bevinding is in lijn met eerder onderzoek (Monte-Sano, 2008). De vakspecifieke schrijfvaardigheid zal dus niet verbeteren als alleen schrijftaken zoals die in dit onderzoek werden ontwikkeld, worden toegevoegd aan het curriculum van andere vakken. Instructie over vakspecifieke lees- en schrijfprocessen is vereist om effecten te bewerkstelligen.

De vakkennis nam toe, maar die toename verschilde niet tussen de condities. Dat is aan de ene kant geruststellend: we kunnen concluderen dat schrijven een zinnige alternatieve leeractiviteit vormt. Met een schrijf-opdracht kan net zo veel kennis opgebouwd worden als met andere, meer reguliere leeractiviteiten zoals het beantwoorden van vragen uit het schoolboek.

Toch was het verrassend dat deze integrale schrijftaken blijkbaar niet leidden tot een *grotere* kennisname. We verwachtten immers dat de strategie-instructie leerlingen zou helpen om ruimte te maken voor de twee conflicterende processen die een rol spelen tijdens het maken van een schrijf-leertaak. Leerlingen die strategie-instructie kregen, zouden deze twee processen beter onder controle kunnen houden: eerst meer ruimte voor kennisvorming, daarna meer ruimte voor kennisorganisatie. Deze hypothese is in dit onderzoek niet bevestigd via de manier waarop we kennis in kaart brachten, want er werden geen verschillen gevonden in het aantal nieuwe units dat leerlingen formuleerden. Schrijftaken en strategielessen richtten zich ook niet zozeer op het verwerven van kennis. De schrijftaken beoogden dat leerlingen samenhangende kennis opbouwden: begrip van een historische kwestie. Dat begrip verschilde wel tussen condities, zo bleek uit de teksten die leerlingen schreven over een nieuw onderwerp in de natoets. Een mogelijke verklaring voor het ontbreken van een effect op vakkennis zou dus kunnen zijn dat leerlingen meer hogere denkvaardigheden ontwikkelden, wat niet goed te meten is met een geheugentaak. Voor het meten van groei in hogere denkvaardigheden was deze geheugentaak waarschijnlijk niet het juiste instrument.

	VOORMETING EM (SE)	NAMETING EM (SE)	EFFECTGROOTTE (COHENS D)
Conditie Taken+Strategie	3,29 (0,10)	3,58 (0,10)	0,31*
Conditie Taken	2,93 (0,14)	3,29 (0,13)	0,37*
Controleconditie	3,16 (0,12)	3,10 (0,11)	-0,06

\*  $p < 0,05$

Tabel 3. Geschatte gemiddelden in Model 3 voor Leerervaring

	CONDITIE TAKEN+STRATEGIE EM (SE)	CONDITIE TAKEN EM (SE)	CONTROLE- CONDITIE EM (SE)
Aantal nieuwe kennisunits	6,41 (0,43)	4,61 (0,58)	6,72 (0,50)
Gemiddelde lengte van nieuwe kennisunits	9,34 (0,54)	10,35 (0,73)	7,73 (0,63)

Tabel 4. Geschatte gemiddelden in Model 3 voor Vakkennis

Al met al geeft deze studie indicaties dat het inderdaad mogelijk is om leerlingen te helpen de twee centrale, conflicterende schrijfprocessen te beheersen, door middel van strategie-instructie: het resulteerde in betere teksten en een betere leerervaring. Verder zou het zo kunnen zijn dat leerlingen door de instructie bijvoorbeeld sneller gingen schrijven. De toegenomen lengte van de leerlingteksten wijst in deze richting. Om meer zicht te krijgen op het proces van leerlingen zouden we kunnen kijken naar de verandering in gehanteerde processen. We hebben in deze studie niet in kaart gebracht of en in hoeverre leerlingen hun strategieën aanpassen na de instructie. Het zou een interessante aanvulling zijn om veranderingen in aanpak van leerlingen te onderzoeken.

Concluderend kunnen we zeggen dat aandacht voor lees- en schrijfprocessen in de geschiedenisles kan zorgen voor een grotere vakspecifieke taalvaardigheid. Docenten van niet-taalvakken zijn doorgaans niet erg enthousiast over het integreren van taaldidactiek, maar dit onderzoek laat zien dat het loont voor het vak zelf. Tijdrovend hoeft het niet te zijn; in enkele lessen kan een effect bereikt worden. Aandacht voor schrijf- en leesvaardigheid in de vakles is dus geen verspilde tijd, maar een verrijking voor het vak.

## LITERATUUR

- De La Paz, S., & Felton, M. K. (2010). Reading and writing from multiple source documents in history: Effects of strategy instruction with low to average high school writers. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 174–192. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.03.001>
- De La Paz, S., Monte-Sano, C., Felton, M., Croninger, R., Jackson, C., & Piantedosi, K. W. (2017). A historical writing apprenticeship for adolescents: Integrating disciplinary learning with cognitive strategies. *Reading Research Quarterly*, 52(1), 31–52. <https://doi.org/10.1002/rrq.147>
- De Oliveira, L. C. (2011). *Knowing and writing school history. The language of students' expository writing and teachers' expectations*. Information Age Publishing.
- Drie, J. van, & Boxtel, C. van (2008). Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20(2), 87–110. <https://doi.org/10.1007/s10648-007-9056-1>
- Drie, J. van, Boxtel, C. van, & Linden, J. L. van der (2006). Historical reasoning in a computer-supported collaborative learning environment. In A. M. O'Donnell, C. E. Hmelo-Silver & G. Erkens, (Eds.), *Collaborative Learning, Reasoning and Technology* (pp. 265–296). Lawrence Erlbaum Associates.
- Driel, J. van, Drie, J. van, & Boxtel, C. van (2022). Writing about the significance of historical agents: The effects of reading and writing instruction. *Reading and Writing*. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10404-0>
- Galbraith, D., & Baaijen, V. M. (2018). The work of writing: Raiding the inarticulate. *Educational Psychologist*, 53(4), 238–257. <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1505515>
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1981). Identifying the organisation of writing processes. In L. W. Gregg, & E. R Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3–30). Lawrence Erlbaum Associates.
- Holdinga, C. C., Drie, J. P. van, Janssen, T. M., & Rijlaarsdam, G. C. W. (2023). Writing to learn history: An instructional design study. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 23(1), 1–44. <https://doi.org/10.21248/l1esll.2023.23.1.526>
- Hunt, K. W. (1965). *Grammatical structures written at three grade levels*. NCTE Research Report No. 3.
- Kieft, M., Rijlaarsdam, G., & Bergh, H. van den (2008). An aptitude–treatment interaction approach to writing-to-learn. *Learning and Instruction*, 18(4), 379–390. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.07.004>
- Klein, P. D. (1999). Reopening inquiry into cognitive processes in writing-to-learn. *Educational Psychology Review*, 11(3), 203–270. <https://doi.org/10.1023/A:1021913217147>
- Martínez, I., Mateos, M. D. M., Martín, E., & Rijlaarsdam, G. (2015). Learning history by composing synthesis texts: Effects of an instructional programme on learning, reading and writing processes, and text quality. *Journal of Writing Research*, 7(2), 275–302. <https://doi.org/10.17239/jowr-2015-07-02-03>
- Monte-Sano, C. (2008). Qualities of historical writing instruction: A comparative case study of two teachers' practices. *American Educational Research Journal*, 45(4), 1045–1079. <http://www.jstor.org/stable/27667162>
- Nokes, J. D., & De La Paz, S. (2018). Writing and argumentation in history education. In Metzger, S. A., & McArthur Harris, L. (Eds.), *The Wiley international handbook of history teaching and learning*. (pp. 551–578). Wiley-Blackwell.
- Reynolds, G. A., & Perin, D. (2009). A comparison of text structure and self-regulated writing strategies for composing from sources by middle school students. *Reading Psychology*, 30, 265–300. <https://doi.org/10.1080/02702710802411547>
- Schipolowski, S., & Böhme, K. (2016). Assessment of writing ability in secondary education: Comparison of analytic and holistic scoring systems for use in large-scale assessments. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 16, 1–22. <http://dx.doi.org/10.17239/L1ESLL-2016.16.01.03>
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40–59. <https://doi.org/10.17763/haer.78.1.v62444321p602101>
- Vandermeulen, N. (2020). *Synthesis writing in upper-secondary education: From a baseline of texts and processes to process-oriented feedback*. Dissertation KU Leuven.
- Wineburg, S. S. (1991). Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 73–87. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.1.73>

LIEKE HOLDINGA is postdoc onderzoeker aan de Universiteit van Amsterdam. Ze werkte tot voor kort als docent Nederlands in het voortgezet onderwijs en deed daarnaast (met een promotiebeurs van Dudoc-Alfa) de afgelopen jaren promotieonderzoek naar de didactiek van schrijfvaardigheid in de schoolvakken geschiedenis en filosofie.  
E-mail: c.c.holdinga@uva.nl

JANNET VAN DRIE is universitair hoofddocent, verbonden aan het Research Institute of Child Development and Education (RICDE) en de Interfacultaire Lerarenopleiding (ILO) van de Universiteit van Amsterdam. Haar onderzoek richt zich op het gebied van het geschiedenisonderwijs en specifiek op de vraag hoe het historisch redeneren van leerlingen bevorderd kan worden in interactie en schrijven.  
E-mail: j.p.vandrie@uva.nl

GERT RIJLAARSDAM is hoogleraar innovatie van het taalonderwijs aan de Universiteit van Amsterdam. Hij begeleidt onderzoek op het gebied van taal-, literatuur- en kunstonderwijs.  
E-mail: g.c.w.rijlaarsdam@uva.nl