



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Leren schrijven bij geschiedenis

een praktijkgericht onderzoek

van Drie, J.; Janssen, T.; Westerhout, A.; Groenendijk, T.

Publication date

2020

Document Version

Final published version

Published in

Dimensies : tijdschrift voor didactiek van de mens- en maatschappijvakken

License

Other

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

van Drie, J., Janssen, T., Westerhout, A., & Groenendijk, T. (2020). Leren schrijven bij geschiedenis: een praktijkgericht onderzoek. *Dimensies : tijdschrift voor didactiek van de mens- en maatschappijvakken*, 2, 4-21. <https://dimensies.nu/leren-schrijven-bij-geschiedenis/>

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, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

Leren schrijven bij geschiedenis: een praktijkgericht onderzoek

Leerlingen geschiedenis vinden het vaak lastig om goede teksten te schrijven en ze krijgen daar ook weinig instructie op. In het kader van een professionaliseringstraject, ontwierp een geschiedenisdocent een vakspecifieke schrijfinstructie voor zijn havo-2 klas. Deze instructie was gebaseerd op principes voor effectief schrijfonderwijs. In een quasi-experimentele studie, met voor- en nameting hebben we onderzocht wat de effecten zijn van deze schrijfinstructie, in vergelijking tot de normale lessen van deze docent, zonder schrijfinstructie. Er is daarbij specifiek gekeken naar de kennis over schrijven en de kwaliteit van de geschreven teksten. We vonden positieve effecten van de vakspecifieke schrijfinstructie zowel op kennis over schrijven als op tekstkwaliteit. Ook bleek er samenhang te zijn tussen de hoeveelheid kennis over schrijven die leerlingen hebben en de kwaliteit van de teksten die leerlingen schreven. Ondanks de beperkingen van deze studie, wijzen de uitkomsten er op dat aandacht voor schrijven binnen vakken kan bijdragen aan meer kennis over schrijven en betere teksten.

Kernwoorden: geschiedenis, schrijfvaardigheid, instructie

Jannet van Drie (Universitair hoofddocent, Research Institute of Child Development and Education, Universiteit van Amsterdam) J.P.vanDrie@uva.nl

Tanja Janssen (Senior onderzoeker, Research Institute of Child Development and Education, Universiteit van Amsterdam)

Arie Westerhout (Docent geschiedenis, Ichthuscollege, Veenendaal)

Talita Groenendijk (postdoc project Genrespecifiek schrijven in de mens- en maatschappijvakken)

Taal is een zaak van alle vakken. In het Referentiekader Doorlopende Leerlijnen Taal (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen, 2008) worden de eisen beschreven die aan leerlingen op verschillende niveaus worden gesteld. Hierbij wordt benadrukt dat het bereiken van de standaarden niet uitsluitend een zaak is van het vak Nederlands, maar van alle vakken. Daarnaast wordt benadrukt dat veel aandacht dient uit te gaan naar schriftelijke productie, gericht op de inhoud van de schoolvakken. Leerlingen dienen in staat te zijn om teksten uit verschillende vakgebieden te lezen, te begrijpen en ook zelf te kunnen schrijven. Dit is niet eenvoudig en vraagt om expliciete instructie, niet alleen binnen het vak Nederlands, maar ook binnen andere vakken.

Schrijfvaardigheid speelt een belangrijke rol binnen het vak geschiedenis. Historische kennis, begrip en kwaliteit van het historisch redeneren worden doorgaans getoetst door het schrijven van kortere en langere teksten. Om bijvoorbeeld de vraag te kunnen beantwoorden ‘Was Duitsland schuldig aan het uitbreken van de Eerste Wereldoorlog’ moet een leerling beschikken over inhoudelijke kennis over het uitbreken van deze oorlog. Daarnaast spelen historisch redeneervaardigheden een rol; een leerling dient te weten dat er bij geschiedenis altijd meerdere oorzaken meespelen die op complexe en niet-lineaire wijze op elkaar inwerken. Om dit goed uit te werken is specifieke taal nodig, bijvoorbeeld om type oorzaken te onderscheiden

(economische, politieke, directe, indirecte oorzaken) en om verbanden tussen oorzaken te leggen. Maar daarmee is de leerling er nog niet: de tekst moet ook een duidelijke structuur hebben die past bij de tekstsoort (in dit geval een verklarende tekst). De tekst moet samenhangend zijn en (indien aangegeven) gericht op het beoogde publiek.

Omdat schrijven een belangrijk middel is om historisch redeneren te uiten en dus om zicht te krijgen op het redeneren van leerlingen zouden het historisch denken en het opschrijven van deze redenering in samenhang ontwikkeld moeten worden. Hier ligt een taak voor de geschiedenisdocent. Diverse studies hebben inmiddels aangetoond dat expliciete instructie van schrijfvaardigheid gekoppeld aan het vak geschiedenis leidt tot betere teksten (De La Paz & Felton, 2010; Nokes & De La Paz, 2018; van Drie, Braaksma, & van Boxtel, 2015; van Drie, Braaksma, & van Boxtel, 2014).

Dat voor het schrijven van een goede tekst inhoudelijke kennis belangrijk is maar niet volstaat, blijkt ook uit schrijfonderzoek. Ook kennis over kenmerken van tekstgenres en kennis over hoe je een goede tekst schrijft (het schrijfproces) is nodig (McCutchen, 2011). Kennis over tekstgenres en schrijfprocessen wordt metacognitieve kennis over schrijven genoemd (Bouwer & Koster, 2016; Schoonen & de Gloppe, 1996). Hierbij wordt een onderscheid gemaakt tussen declaratieve, procedurele en conditionele kennis (Harris,

Graham, Brindle & Sandmel, 2009). Bij declaratieve kennis gaat het om kennis over tekstgenres, structuur en doel van de tekst. Bij procedurele kennis gaat het om de uitvoering van de schrijftaak, hoe te schrijven en strategieën om het schrijfdoel te bereiken. Conditionele kennis betreft kennis over wanneer en hoe je bepaalde strategieën inzet. De metacognitieve kennis over schrijven ontwikkelt zich gedurende de schooljaren van meer declaratieve kennis naar meer procedurele en conditionele kennis (Bouwer & Koster, 2016). In de loop van het voortgezet onderwijs wordt kennis over vakspecifieke kenmerken van tekstgenres steeds belangrijker (Miller, Scott, & McTigue, 2018). Uit onderzoek van Schoonen en de Gloppe (1996), bij meer dan 1000 vijftienjarigen, blijkt dat betere schrijvers meer kennis hebben over schrijven en dat deze kennis minder gericht is op oppervlakkige aspecten zoals presentatie en grammatica en meer op 'hogere orde' aspecten zoals de organisatie van de tekst. Schrijfinstructie kan bijdragen aan meer metacognitieve kennis over schrijven. Bouwer en Koster (2016) onderzochten in een quasi-experimentele studie de effecten van een schrijfinterventie in het basisonderwijs en vonden dat leerlingen in de interventiegroep meer kennis over schrijven hadden, ten aanzien van het schrijfproduct en het schrijfproces. Veel onderzoek naar metacognitieve kennis over schrijven vindt plaats in het basisonderwijs. Daarnaast is ook niet bekend in hoeverre

schrijfinterventies in de zaakvakken kunnen leiden tot meer kennis over schrijven. Hoewel diverse studies aantonen dat vakspecifieke schrijfinstructie zinvol is, blijkt ook dat geschiedenisdocenten hier nauwelijks aandacht aan geven in hun lessen. En als er al aandacht voor is, dan is dat met name gericht op de eisen die aan het schrijfproduct gesteld worden en minder op het schrijfproces (De Oliveira, 2011; Holdinga 2013; Mottart, van Brabant, & van de Ven, 2009). Om veranderingen in de lespraktijk te bewerkstelligen, dienen docenten te experimenteren met andere didactische aanpakken en ervaren dat het bijdraagt aan het leren van leerlingen, omdat dit invloed heeft op hun opvattingen en houdingen (Clarke & Hollingsworth, 2002). In veel studies naar effectieve en vakspecifieke schrijfinstructie zijn de interventies ontwikkeld zijn door onderzoekers en niet door docenten zelf (Koster, Tribushinina, de Jong, & van den Bergh, 2015). Daarom richt deze studie zich specifiek op effecten van een door een docent ontworpen vakspecifieke schrijfinstructie en wordt er een vergelijking gemaakt tussen de effecten van deze interventie met de lessen die de docent gewoon was te geven, zodat helder wordt wat het effect van de nieuwe aanpak is.

Methode

Doel en onderzoeksvragen

Deze studie maakt deel uit van een groter project gericht op professionaliseren

sering gericht op vakspecifieke schrijfinstructie, waarbij verschillende vakken en docenten betrokken waren¹ (van Drie, Janssen, & Groenendijk, 2017; van Drie, Groenendijk, Braaksma, & Janssen, 2016). In dit artikel zoomen we in op één geschiedenisdocent. Het doel van de studie is zicht te krijgen op effecten van een door de docent ontworpen vakspecifieke schrijfinstructie in vergelijking tot zijn normale lessen.

Drie onderzoeksvragen staan hierbij centraal:

1. Leidt een door de docent ontworpen vakspecifieke schrijfinstructie bij geschiedenis tot meer metacognitieve kennis over schrijven?
2. Leidt een door de docent ontworpen vakspecifieke schrijfinstructie bij geschiedenis tot betere kwaliteit teksten?
3. Is er een verband tussen metacognitieve kennis over schrijven en tekstkwaliteit na de vakspecifieke schrijfinstructie?

Tabel 1.

Design van het onderzoek

Voormeting	Lessen	Nameting
-Kennis over schrijven test -Schrijfopdracht	Interventiegroep: schrijfopdracht met vakspecifieke schrijfinstructie Controlegroep: schrijfopdracht zonder vakspecifieke schrijfinstructie	-Kennis over schrijven test -Schrijfopdracht

Design

Om de effectiviteit van de lessen te onderzoeken is gebruik gemaakt van een quasi-experimentele opzet, met een voor- en nameting op kennis over schrijven en tekstkwaliteit (zie Tabel 1). De twee klassen werden als geheel toegewezen als interventiegroep of controlegroep. De

interventiegroep ontving de vakspecifieke schrijfinstructie. De controlegroep kreeg deze lessen zoals de docent ze eerder gewoon was te geven, zonder expliciete aandacht voor schrijven. Omdat deze studie onderdeel is van een praktijkgericht onderzoek zijn een aantal keuzes in het design gemaakt ten gunste van de

¹ Dit project is gefinancierd door het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO) (Kortlopend Praktijkonderzoek projectnummer 405-14-505).

ecologische validiteit van het onderzoek (dat wil zeggen de mate waarin de onderzoeksresultaten uit een onderzoek overeenkomen met de alledaagse praktijk) en ten nadele zijn van de wetenschappelijke robuustheid. Zo bestond de interventie in de controle conditie uit twee lessen en in de interventiegroep uit vijf lessen. Omdat we een vergelijking wilden maken met de eerdere aanpak van de docent, is het aantal lessen in de controle groep niet gewijzigd. Echter, deze keuze heeft wel gevolgen voor de interpretatie van de resultaten.

Deelnemers

Aan deze studie nam een geschiedenisdocent met zijn twee havo-2 klassen. Op het moment van de dataverzameling had deze docent 5 jaar leservaring. Beide klassen bestonden uit 28 leerlingen. De klassen werden random verdeeld over de condities. Leerlingen die meer dan één les en/of twee van de vier metingen gemist hadden zijn uit de analyses gehaald.

Vakspecifieke schrijfinstructie

De docent is uitgegaan van bestaande lessen gekoppeld aan een schrijfopdracht. Het onderwerp was de sociale kwestie rond 1880 in de regio van de school, de Industriële Revolutie in Nederland was hiervoor behandeld. Leerlingen kregen de opdracht om in de huid te kruipen van iemand uit die tijd (bijvoorbeeld een vrouwelijke arbeider, een dominee, een fabriekseigenaar) en vanuit dit perspectief

een brief te schrijven naar een landelijke commissie die onderzoek doet naar de arbeidsomstandigheden. Leerlingen dienen hiervoor een standpunt in te nemen over de sociale kwestie en dit vanuit het perspectief van hun personage te beargumenteren, waarbij ze rekening houden met hoe hun personage in die tijd dacht en wat zijn/haar waarden en normen waren. De ervaring van de docent was dat dat leerlingen zich best goed konden inleven in hun personage, maar moeite hebben met het schrijven van een goed gestructureerde brief en het geven van goed geformuleerde argumenten.

De docent heeft deze lessen herontworpen. In het professionaliseringsprogramma stonden vijf ontwerpprincipes centraal: strategie-instructie, bestudering van voorbeeldteksten, gebruik maken van prewriting activiteiten (bijvoorbeeld informatie in een schema ordenen), interactie over teksten en gebruik maken van authentieke, levensechte taken. Deze ontwerpprincipes zijn afgeleid uit wat uit onderzoek bekend is over effectief schrijfonderwijs (Graham & Perin, 2007). De docent selecteerde zelf welke van deze principes hij wilde gebruiken voor de eigen lessen. In les 1 werden het onderwerp en de taak geïntroduceerd en kregen de leerlingen instructie over argumenteren bij geschiedenis. De docent modelleerde hoe hij een argument formuleert, afwegingen maakt en tot een conclusie komt, waarna de leerlingen dit oefenden met een nieuwe vraag. In les 2 stond het zoeken,

selecteren en ordenen van informatie uit historische bronnen uit het lokale archief centraal. De gevonden argumenten en tegenargumenten moesten in een tabel geplaatst worden (prewriting). De les werd afgesloten met reflectie op wat goed ging en wat nog lastig was. In les 3 gingen leerlingen hiermee verder en het argumentenschema werd aan het einde van de les ingeleverd en door de docent van feedback voorzien. Les 4 en 5 werden gebruikt om aan de brief te werken. Er werd voor de interventie ook samengewerkt met de docent Nederlands, die tussen les 1 en 3, twee lessen verzorgde over het schrijven van een zakelijke brief (een onderwerp dat eigenlijk later dat jaar op het programma stond)². Vanuit schrijfperspectief kan deze taak gezien worden als een semi-authentieke taak, waarbij doel van de tekst en beoogde publiek benoemd zijn. De lengte van de tekst was ongeveer 300 woorden en werd geschreven op een computer tijdens de les.

Leerlingen in de controle conditie werkten op de manier zoals de docent hiervoor deed. Ze kregen dezelfde taak (gedurende 2 lessen) en dezelfde inhoudelijke informatie over het onderwerp, maar ontvingen niet de schrijfinstructie met het

modelleren van argumenteren bij geschiedenis, of de prewriting activiteiten.

Analyses: kennis over schrijven

Allereerst hebben we gekeken naar de kennis van leerlingen over schrijven. Voorafgaand en na afloop van de interventie kregen leerlingen de opdracht om een fictieve email aan een vriend(in) te schrijven en hen daarbij advies te geven over hoe je een argumentatieve tekst bij geschiedenis schrijft. Dit instrument om kennis over schrijven in kaart te brengen is gebaseerd op een instrument van Schoonen en De Glopper (1996) en ook gebruikt door Bouter en Koster (2016). Ieder advies werd eerst gecodeerd op de vraag of het betrekking had op het tekstgenre (argumentatieve tekst) en of het vakspecifiek was. Vervolgens is gecodeerd of het advies gericht was op het schrijfproduct of op het schrijfproces, waarbij verschillende subcategorieën onderscheiden werden (zie Tabel 2). Elk advies kreeg dus drie codes: voor genre, voor vak en voor schrijfproduct of schrijfproces. Interbeoordelaarsbetrouwbaarheid is berekend over 40 teksten (uit een grotere sample van meerdere klassen) en bleek goed (Cohens' Kappa varieerde van 0,92 tot 1,00 voor de verschillende categorieën).

² De complete lessenserie is te vinden via <http://www.expertisecentrum-mmv.nl/project-schrijven/lessen-gs-havo2/>.

Tabel 2.

Beschrijving en voorbeelden van de categorieën schrijfadvies

Categorie	Beschrijving	Voorbeelduitspraken ³
<i>1. Genrespecifiek</i>	Specifiek gericht op het schrijven van een argumentatieve tekst.	In het middelste deel geef je je argumenten weer over het onderwerp.
<i>2. Vakspecifiek</i>	Specifiek gericht op het vak geschiedenis	Houd rekening met de betrouwbaarheid van een bron, dat is belangrijk bij geschiedenis.
<i>3. Schrijfproduct</i>		
3a. Doel / tekstsoort	Doel van tekst (bijvoorbeeld overtuigen), in relatie tot de beoogde lezers.	Door een tegenargument te weerleggen kun je de lezer overtuigen.
3b. Hoofdingrediënten	Hoofdonderdelen waaruit de tekst bestaat.	Zorg ervoor dat je altijd minstens twee argumenten voor jouw mening in je tekst zet.
3c. Structuur / verbindingswoorden	Ordening van onderdelen van de tekst, zoals introductie, en conclusie. Gebruik van verbindingswoorden om structuur aan te brengen.	Voeg als laatste je conclusie toe. Je kunt verbindingswoorden gebruiken om verschillende onderdelen van de tekst te ordenen, bijvoorbeeld ten eerste, ten tweede.
3d. Formulering/stijl	Gericht op formulering, stijl en vorm (bijvoorbeeld korte zinnen, spelling).	Probeer bij het onderwerp te blijven en niet af te dwalen. Let goed op fouten in spelling en grammatica.
<i>4. Schrijfproces</i>		
4a. Oriënteren	Oriëntatie op de opdracht.	Je begint met het goed doorlezen van de opdracht.
4b. Genereren	Genereren van inhoud, lezen over inhoud.	Zoek informatie over het onderwerp op internet.

³ Omdat dit codeerschema ontwikkeld is voor het hele project, zijn de uitspraken niet alleen uitspraken van havo 2 leerlingen.

4c. Voorbereiden	Activiteiten voorafgaand aan het schrijven gericht op ordenen inhoud.	Het is handig om voor je gaat schrijven een schrijfplan te maken. Maak een schema met daarin de belangrijkste informatie.
4d. Evalueren/ re-viseren	Beoordelen en herzien van de tekst.	Daarna zou ik de tekst een keer helemaal goed doorlezen. Fouten en verkeerde zinnen moet je verbeteren voor je het inlevert.
4e. Overig	Over het schrijfproces, maar niet passend in een van de andere categorieën.	Tot slot, begin niet de dag voordat je de tekst moet inleveren, maar neem de tijd.

Analyses: kwaliteit teksten

Daarnaast is er gekeken naar de kwaliteit van de teksten die leerlingen schreven. Voorafgaand en enkele weken na afloop van de lessen schreven leerlingen een tekst. Deze schrijfoopdrachten waren gemaakt door de docent en vergelijkbaar met de opdracht die de leerlingen in de lessen maakten. Het onderwerp verschilde wel. Bij de voormeting was het onderwerp de Gouden Eeuw, wat op dat moment centraal stond. Leerlingen kropen in de huid van iemand die naar de Republiek geëmigreerd was en die in een brief naar het thuisfront moest aangeven of zijn familie al dan niet ook naar de Republiek zou moeten komen. Bij de nameting namen leerlingen het perspectief van de commissie die arbeidsomstandigheden onderzocht rond 1880 en schreven een

antwoord op hun brief geschreven tijdens de interventie (de tekst geschreven tijdens de interventie is niet meegenomen bij de analyses). Bij alle teksten ging het dus om argumentatieve brieven, vanuit het perspectief van een historisch personage. De lengte van de tekst was 300 woorden en leerlingen hadden een lesuur van 50 minuten de tijd om de tekst te schrijven. De teksten zijn beoordeeld met een rubric bestaande uit drie categorieën: Genrespecifieke kwaliteit, Algemene schrijfkwaliteit en Vakspecifieke kwaliteit⁴. Genrespecifieke kwaliteit bevatte criteria voor de introductie (bijvoorbeeld: standpunt wordt genoemd), het middenstuk (bijvoorbeeld: bevat meerdere argumenten, bevat een tegenargument) en de conclusie (bijvoorbeeld: vat standpunt samen, bevat geen nieuwe informatie). Algemene

⁴ De complete rubric is te vinden via <http://www.expertisecentrum-mmv.nl/project-schrijven/overige-materialen/>

schrijfkwaliteit bevatte criteria over publieksgerichtheid, taalgebruik en spelling. Bij Vakspecifieke kwaliteit is gekeken naar inhoud en gebruik van vakbegrippen. Voor sommige criteria werd gewerkt met een 4-punts schaal, voor andere een 6-punts schaal. De teksten zijn beoordeeld door de docent. Een tweede beoordelaar

(de eerste auteur) heeft 26 teksten beoordeeld (26% van het totaal, verspreid over meetmoment en conditie). Correlaties (Spearman's R) tussen de beoordelaars op de drie criteria varieerden van 0,69 tot 0,80 ($p < 0,01$).

Tabel 3.

Gemiddelde frequenties en standaarddeviaties voor het totaal aantal adviezen, aantal genrespecifieke en vakspecifieke adviezen bij voor- en nameting.

	Voormeting		Nameting	
	Interventie N=25	Controle N=27	Interventie N=22	Controle N=28
<i>Totaal aantal adviezen</i>	4,12 (1,42)	4,56 (2,22)	4,95 (1,62)	3,96 (1,75)
Genrespecifiek	2,04 (1,49)	2,56 (1,80)	2,64 (1,68)	1,32 (1,12)
Vakspecifiek	0,04 (0,20)	0,11 (0,42)	0,32 (0,48)	0,25 (0,56)

Resultaten

Kennis over schrijven

Onze eerste onderzoeksvraag was of de kennis over schrijven bij leerlingen in de interventiegroep toe zou nemen in vergelijking tot de controlegroep. Tabel 3 laat de uitkomsten zien op de hoofdcategorieën: totaal aantal adviezen, aantal genrespecifieke en vakspecifieke adviezen. Wat opvalt is dat leerlingen in beide groepen en bij beide meetmomenten weinig vakspecifieke adviezen geven. Leerlingen in de interventiegroep gaven bij de nameting (na controle op de scores op de voormeting) meer adviezen in vergelijking tot de controlegroep ($F(1, 46) = 7,602, p =$

0,008) en ook meer genrespecifieke adviezen ($F(1, 46) = 14,401, p = 0,000$).

Tabel 4 laat de resultaten zien voor de product- en proces gerelateerde schrijfadvisen. De meeste adviezen in beide groepen en over beide metingen gaan over de onderdelen waaruit de tekst moet bestaan (hoofdingrediënten) en over het verzamelen van informatie (genereren).

Er blijkt een positief significant effect te zijn voor de interventiegroep voor het totale aantal product gerelateerde adviezen ($F(1, 46) = 7,629, p = 0,008$) en voor de subcategorie hoofdingrediënten van de tekst ($F(1, 46) = 5,191, p = 0,027$). Met andere woorden, de leerlingen die de

vakspecifieke schrijfinstructie kregen, noemde meer productadviezen dan de controle groep en vooral ook meer adviezen in de categorie Hoofdingrediënten. Kijkend naar de gemiddelde scores blijkt

dat de interventiegroep hoger scoort op deze twee variabelen bij de nameting, maar ook dat de controlegroep lager scoort dan op de voormeting.

Tabel 4.

Gemiddelde frequenties en standaarddeviaties voor product- en procesadviezen bij voormeting en nameting.

	Voormeting		Nameting	
	Interventie N = 25	Controle N = 27	Interventie N=22	Controle N=28
<i>Totaal productadviezen</i>	1,80 (1,76)	1,93 (1,30)	2,59 (1,53)	1,46 (1,62)
-Doel / tekstsoort	0,08 (0,40)	1,93 (1,30)	0,36 (0,58)	0,14 (0,45)
-Hoofdingrediënten	1,40 (1,32)	1,70 (1,14)	1,77 (1,27)	1,07 (1,36)
-Structuur/ verbindingswoorden	0,08 (0,40)	0,04 (0,19)	0,41 (0,67)	0,14 (0,36)
-Formulering/ stijl	0,24 (0,60)	0,15 (0,46)	0,46 (0,22)	0,11 (0,31)
<i>Totaal procesadviezen</i>	1,76 (1,59)	2,19 (1,30)	2,18 (1,26)	2,50 (1,48)
-Oriënteren	0,32 (0,48)	0,22 (0,42)	0,27 (0,46)	0,32 (0,67)
-Genereren	1,08 (0,95)	1,30 (1,41)	1,64 (1,05)	1,43 (1,03)
-Voorbereiden	0,36 (0,86)	0,30 (0,61)	0,32 (0,55)	0,32 (0,55)
-Evalueren/ reviseren	0,00 (0,00)	0,22 (0,51)	0,14 (0,35)	0,25 (0,52)
-Overig	0,00 (0,00)	0,15 (0,36)	0,09 (0,29)	0,18 (0,39)

Tabel 5.

Voorbeeld van een adviesbrief uit de voormeting en nameting.

Voormeting
<p>Lieve Daphne,</p> <p>Als ik een argumentatieve tekst moet schrijven, doe ik dat als volgt: Als ik een stelling lees, krijg ik meestal al gelijk in mijn hoofd of ik het er wel of niet mee eens ben. Daarna ga ik de tekst lezen die erbij hoort. Als ik iets vind in de tekst dat ik een goed argument vind, zet ik dat om in mijn eigen woorden. Als ik een paar goede argumenten heb, ben ik klaar.</p>

Liefs,
Rieke

Nameting

Lieve Daphne,

Om een goede argumentatieve tekst te schrijven, moet/kan je op de volgende dingen letten:

- Je moet je argument baseren op meerdere bronnen.
- Je kan mogelijke tegenargumenten bedenken.

Als je op internet het onderwerp opzoekt, kan je meerdere site's openen. Als je dan in verschillende bronnen dezelfde informatie vindt, kan je daar een argument op baseren. Aan het begin van je brief kan je beginnen met jezelf voorstellen en een (klein) stukje met je eigen mening over het probleem.

Succes!

Xxx

Rieke

In Tabel 5 staat een voorbeeld van een adviesbrief geschreven door een leerling uit de experimentele groep (Rieke; pseudoniem) tijdens de voormeting en nameting.

In de voormeting geeft Rieke vooral tips met betrekking tot het schrijfproces; het lezen van de tekst en het omzetten in eigen woorden. Over het schrijfproduct zegt ze dat het een paar argumenten moet bevatten. Haar adviezen zijn gericht op een argumentatieve tekst en dus genre-specifiek, maar niet vakspecifiek. In de nameting ligt het accent meer op het

schrijfproduct zelf. Waar het in de voormeting alleen nog ging over dat de tekst argumenten moet bevatten, benoemt ze nu ook dat er tegenargumenten genoemd moeten worden en dat de argumenten gebaseerd moeten zijn op bewijs uit de bronnen. Ze geeft ook een criterium voor goede argumenten, namelijk dat ze genoemd worden in meerdere bronnen. In tegenstelling tot de voormeting is deze adviesbrief specifiek met betrekking tot de eisen die aan het schrijfproduct gesteld worden en ook vakspecifiek (bij geschiedenis wordt benadrukt dat je argumenten

dient te baseren op bewijs uit bronnen en dat je meerdere bronnen met elkaar moet vergelijken). Tot slot geeft ze ook aanwijzingen hoe de tekst in briefvorm te presenteren.

Tekstkwiteit

De gemiddelde scores voor de kwaliteit van de teksten staan in Tabel 6. Om te bepalen of de interventie heeft geleid tot hogere scores hebben we Ancova's gebruikt en gecontroleerd voor de scores op de voormeting. De analyses lieten een positief significant effect zien voor de categorieën Genrespecifiek ($F(1, 45) = 30,421, p = 0,000$) en Algemene schrijfkwaliteit ($F(1, 45) = 5,575, p = 0,023$), maar niet voor vakspecifiek. Dus de leerlingen die vakspecifieke schrijfinstructie kregen, scoorden hoger op de categorieën Genrespecifiek en Algemene schrijfkwaliteit in vergelijking tot de leerlingen uit de controlegroep. Het effect voor Algemene schrijfkwaliteit lijkt niet zozeer veroorzaakt te worden door een verbetering bij de interventiegroep (de gemiddelde scores zijn nagenoeg gelijk), maar door een terugval bij de controlegroep. Bijlage 1 bevat twee teksten van een leerling uit de interventiegroep geschreven bij de voor- en name-ting.

Samenhang tussen kennis over schrijven en tekstkwiteit

In hoeverre schrijven leerlingen met meer kennis over schrijven ook betere teksten? Of anders geformuleerd: is er samenhang tussen de kennis over schrijven en de kwaliteit van de teksten? We hebben hiervoor gekeken naar de scores van de interventiegroep bij de nameting en wel naar de totaalscore voor tekstkwiteit ($M = 26,58; SD = 3,97$), het totaal aantal adviezen en de aantallen adviezen op de vijf hoofd- categorieën. Er bleek een significant positief verband te zijn tussen tekstkwiteit en het totaal aantal adviezen (Pearson's $r = 0,598; p \leq 0,01; N = 21$). Leerlingen die meer adviezen gaven schreven betere teksten. Daarnaast vonden we een gematigd positief effect tussen tekstkwiteit en aantal genrespecifieke adviezen ($r = 0,441; p \leq 0,05$) en tussen tekstkwiteit en aantal product gerelateerde adviezen ($r = 0,450; p \leq 0,05$). We vonden geen significante correlaties tussen schrijfkwaliteit en aantal vakspecifieke adviezen en proces gerelateerde adviezen. In aanvulling hierop hebben we ook gekeken of er een correlatie was tussen tekstkwiteit en kennis over schrijven op de voormeting voor de interventiegroep. Dit bleek niet het geval te zijn, wat suggereert dat de interventie hier van invloed is geweest.

Tabel 6.

Gemiddelde scores en standaard deviaties voor tekstkwaliteit bij voormeting en nameting.

	Voormeting		Nameting	
	Interventie N=25	Controle N=25	Interventie N=24	Controle N=27
Genrespecifiek	6,48 (1,61)	6,44 (1,71)	9,46 (1,79)	7,33 (1,47)
Algemene schrijfkwaliteit	10,28 (2,51)	9,68 (2,01)	10,33 (1,81)	9,00 (1,73)
Vakspecifiek	7,32 (1,03)	7,00 (1,71)	6,79 (1,59)	6,52 (0,94)

Max. scores: genrespecifiek 14, algemene schrijfkwaliteit 18 en vakspecifiek 12 punten.

Conclusies en discussie

Op basis van dit kleinschalige onderzoek kunnen we – voorzichtig - de volgende conclusies trekken. Ten eerste laat deze studie zien dat vakspecifieke schrijfinstructie kan bijdragen aan meer metacognitieve kennis over schrijven. Leerlingen uit de interventiegroep scoorden bij de nameting significant hoger dan de controlegroep voor totaal aantal adviezen, aantal genrespecifieke adviezen en productadviezen, met name ten aanzien van hoofdingredienten van de tekst. Dit verschil kan deels verklaard worden door de stijging bij de interventiegroep, maar ook door de lagere scores op de nameting bij de controlegroep. De hogere scores bij de interventiegroep zijn in lijn met de focus van de interventie, die meer gericht was op het schrijfproduct, dan op schrijfprocessen. Leerlingen in de interventiegroep lijken door de interventie een beter beeld te hebben gekregen van de eisen die gesteld

worden aan - in dit geval - argumentatieve teksten, een uitkomst die in lijn is met eerder onderzoek (Bouwer & Koster, 2016; Klein & Kirkpatrick, 2010).

We vonden geen verschil in kennis over schrijfprocessen. Een verklaring hiervoor kan zijn, dat ondanks dat de docent wel elementen zoals prewriting in zijn lessen verwerkte, dit niet expliciet onderwezen werd als een schrijfstrategie die vaker in te zetten is. Wellicht is dit voor een vakdocent die net begint met schrijfinstructie nog net een stap te ver. Vakspecifieke schrijfinstructie wordt nog niet vaak ingezet (Mottart et al., 2009) en is moeilijk te implementeren (De La Paz, 2007). Een mogelijke verklaring voor het kleine aantal vakspecifieke adviezen is dat leerlingen door het gebruik van de formulering ‘een argumentatieve tekst bij geschiedenis’ het meer als een schrijftaak zagen, dan als een geschiedenistaak.

Hoewel de adviesbrief interessante uitkomsten genereerde, is het de vraag of het alle kennis van leerlingen naar boven heeft gebracht. Wellicht geven interviews aanvullende informatie.

Ten aanzien van de tweede onderzoeksvraag, zien we dat de interventie heeft geleid tot betere kwaliteit teksten op de nameting, met name op genrespecifieke aspecten. Echter, ook hier zien we een terugval bij de controleconditie. Drie teksten schrijven in een relatief korte periode vraagt veel van leerlingen, waardoor de inzet minder wordt. Maar opvallend is wel dat die terugval alleen bij de controlegroep plaats vindt. Voor de vakspecifieke kwaliteit (inhoud en gebruik van vakbegrippen) waren er geen verschillen tussen de groepen. De aandacht voor het schrijven van de teksten is dus niet ten koste gegaan van de historische inhoud. Verder bleek er een positieve samenhang te zijn voor de interventiegroep op de nameting tussen kennis over schrijven en de kwaliteit van de teksten: hoe meer metacognitieve kennis leerlingen rapporteren over schrijven, hoe beter hun teksten zijn.

Een beperking van deze studie is dat het gericht is op één vak, één docent, met één interventie en met slechts twee klassen. Echter, ook voor twee andere docenten uit het project vonden we resultaten die in dezelfde richting wijzen (van Drie et al., 2018). Meer onderzoek is gewenst; naar andere vormen van schrijfinstructie, waarbij algemene en vakspecifieke elementen nog meer verbonden worden, naar andere

schrijftaken en in combinatie met leesvaardigheid. Een andere beperking is dat het aantal lessen voor de controlegroep en de interventiegroep niet gelijk was; twee versus vijf lessen. De factor tijd kan dus van invloed zijn geweest op de gevonden uitkomsten. De reden dat toch voor deze opzet is gekozen, is dat we de oude opzet die docent altijd gebruikte, wilden vergelijken met de nieuwe opzet. Ecologische validiteit was in deze studie belangrijk, wat ook de reden is geweest dat de docent zelf de lessen ontworpen heeft, de lessen in beide condities gegeven heeft en zelf beoordelaar was van de teksten. In een meer strikt wetenschappelijke benadering zouden hierin andere keuzes gemaakt kunnen worden. Echter, de docent heeft hierdoor wel het effect van vakspecifieke schrijfinstructie aan den lijve kunnen ervaren, wat bijdraagt aan blijvend gebruik ervan.

In een vragenlijst na afloop van het project gaf de docent aan dat de leerlingen het best lastig vonden om zo'n lange tekst te schrijven, maar dat ze ook trots waren dat het ze toch lukte. Hij was met name enthousiast over de het gebruik van een schema om informatie te ordenen (prewriting). Wel zou hij de leerlingen een volgende keer meer tijd geven om de tekst te kunnen schrijven. Bij het nakijken viel hem op dat veel brieven een duidelijke kop en staart hadden en een duidelijke kern met uitgewerkte argumenten. Dit was een hele voortuitgang. Hij gaat de schrijfinstructie dan ook zeker

weer gebruiken, want “Je merkt dat leerlingen echt beter gaan schrijven”.

Literatuur

Bouwer, R. & Koster, M. (2016). *Bringing writing research into the classroom. The effectiveness of Tekster, a newly developed writing program for elementary students*. Proefschrift, Universiteit Utrecht.

Clarke, D. & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947-967.

De La Paz, S. (2007). Managing cognitive demands for writing: comparing the effects of instructional components in strategy instruction. *Reading & Writing Quarterly*, 23, 249-266. doi: 10.1080/10573560701277609

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.

De Oliveira, L. C. (2011). *Knowing and writing school history. The language of students' expository writing and teachers' expectations*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Expert Groep Doorlopende leerlijnen (2009). *Referentiekader taal en rekenen*:

De referentieniveaus. Enschede: Ministerie van OCW.

Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476.

Harris, K. R., Graham, S., Brindle, M. & Sandmel, K. (2009). Metacognition and children's writing. In D. Hacker, J. Dunlosky, & A. Graesser (Eds). *Handbook of metacognition in education* (pp 131-153). New York: Routledge.

Holdinga, L. (2013). *Zaakvakdocenten en hun visie(s) op het ontwikkelen van de schrijfvaardigheid van havo/vwo-bovenbouwleerlingen*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam; Scriptie in het kader van de masteropleiding Academisch Meesterschap.

Koster, M., Tribushinina, E., De Jong, P.F., & Van den Bergh, B. (2015). Teaching children to write: A meta-analysis of writing intervention research. *Journal of Writing Research*, 7(2), 299-324.

McCutchen, D. (2011). From novice to expert: Implications of language skills and writing relevant knowledge for memory during the development of writing skill. *Journal of Writing Research*, 3(1), 51-68. doi: 10.17239/jowr-2011.03.01.3

- Miller, D. M., Scott, C. E., & McTigue, E. M. (2018). Writing in the secondary-level disciplines: a systematic review of context, cognition, and content. *Educational Psychology Review*, 30, 83-120. doi: 10.1007/s10648-016-9393-z
- Mottart, A., van Brabant, P., & van de Ven, P-H. (2009). Schrijven bij diverse schoolvakken. Een verkenning. *Levende Talen Tijdschrift* 10(4), 14-20.
- Nokes, J. D. & De La Paz, S. (2018). Writing and argumentation in history education. In: S. Metzger & L. Harris (Eds). *International Handbook of History Teaching and Learning*. pp. 551-602. New York, Wiley-Blackwell.
- Schoonen, R., & De Glopper, K. (1996). Writing performance and knowledge about writing. In G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh & M. Couzijn (Eds.), *Theories, models & methodology in writing research* (pp. 87-107). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- van Drie, J., Braaksma, M., & van Boxtel, C. (2015). Writing in History: Effects of writing instruction on historical reasoning and text quality. *Journal of Writing Research*, 7(1), 123-156.
- van Drie, J., Braaksma, M. & van Boxtel, C. (2014). Beter schrijven bij geschiedenis. Effecten van schrijfinstructie op algemene tekstkwaliteit en historisch redeneren. *Levende Talen Tijdschrift*, 15(3), 3-11.
- van Drie, J., Groenendijk, T., Braaksma, M., & Janssen, T. (2016). *Genrespecifiek schrijven in de mens- en maatschappijvakken. Negen lesontwerpen onderzocht*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.
- van Drie, J., Janssen, T., & Groenendijk, T. (2018). Effects of writing instruction on adolescents' knowledge of writing and text quality in history. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 18, 1-28. doi: 10.17239/L1ESLL-2018.18.03.08
- van Drie, J., Janssen, T., & Groenendijk, T. (2017). Improving writing in social studies through professional development: Effects on teachers' beliefs, classroom practice and students' writing. *European Journal for Applied Linguistics*, 5(2), 273-308. doi: 10.1515/eujal-2017-0009

Bijlage 1.

Deze bijlage bevat de teksten geschreven tijdens de voor- en nameting door dezelfde leerling uit de interventie groep. Deze leerling heeft een behoorlijke vooruitgang gemaakt en ging van een score van 23 punten op de voormeting, naar 30 punten op de nameting (net iets boven het gemiddelde van 26 punten op de nameting).

Woensdag 4 Maart 1623

Hallo familie,

Hoe gaat het met jullie? Ik heb het hier naar mijn zin en dat zal ik allemaal voor jullie schrijven! Hier in de Republiek is alles veel beter dan in Frankrijk! Ik kan mijn eigen geloof hebben en het maakt niet uit wat ik geloof en dat kon ik als hugenoot niet. Ik had ook niet echt goed betaald werk en nu heb ik dat wel ik wordt goed betaald en kan voldoende eten kopen. Vele mensen zijn tevreden met mijn schilder kunsten ze zijn zelfs zo blij er mee dat ik beroemde en belangrijke personen mag schilderen. Jullie zouden echt naar de Republiek moeten komen omdat het hier geweldig is de natuur is mooi, je hebt een eigen huis en hoeft niet meer te vluchten voor je geloof. Ieder dorp is voorzien van kleine marktjes en hoeft dus niet meer zo ver te reizen zoals wij in Frankrijk eerst wel moesten. Het is hier ook heel gezellig we hebben hier middagen dat je kan kijken naar een toneelstuk, of we gaan gezellig een workshop doen. Ook hebben we hier verschillende soorten werken en ik weet dat pa in Frankrijk niet zo goed werk kan vinden wat hij leuk vindt hier in de Republiek heb je bijvoorbeeld; schilder, dichter, toneelspeler, en zelf leraar je kan hier ook naar school. Je kan hier naar school om bijv. de taal te leren want de Joden en Duitsers kunnen amper de taal en gaan dus naar school, maar je kan ook naar school om te leren lezen, schrijven en te leren hoe je je zelf + je huis schoon te houden en dat je fris blijft. Vele mensen gaan ook naar school om te leren hoe je geld kan verdienen. De kinderen hier hebben veel meer plezier en spelen gezellig op straat en hebben veel meer vrienden. Je hebt hier gezellige huisjes met alles d'r op en d'r aan. De huisjes staan gezellig in een dorpje met een kerk en zo heb je in de Republiek heel veel kleine dorpjes en als je dat vergelijkt met Frankrijk heb je bijv. geen: school, werk, normale huisjes, geen marktjes en ga zo nog maar even door! Het is dus een goede keuze om naar hier te komen!

heel veel liefs en een dikke knuffel van jullie dochter Joanne!
P.S. je kunt hier veel prettiger leven met een eigen geloof dan dat je bijna gedoodt wordt wegens je geloof!

J.C.H. van de Hoef
Comissie van de fabriek
Heuvelstraat 75
3907 LP Veenendaal

Geachte meneer J.C.H. van de Hoef,

Ik ben blij dat u deze brief schrijft, want dan kan ik voor u kijken wat ik er aan kan doen. Er komen sowieso nieuwe wetten en ik zal u schrijven wat er als voordeel zal zijn voor u. Wat betreft de lange werkdagen en die heel vermoeiend zijn zal er niet zo heel veel veranderen maar voor de vrouwen zullen de uren wel minder worden omdat ze ook voor hun kinderen moeten zorgen. Ook de loon zal omhoog gaan omdat het geld niet bestemd is voor de kroeg, maar voor de rest in het huis houden. Aan de vieze lucht in de fabriek kan helaas niks gedaan worden want dat ligt aan de machines en daar kunnen wij niks mee. Over de kinderen die in de fabriek werken zal ik nog niet zoveel kunnen zeggen. Zoals u weet zijn er steeds meer kinderen die naar school moeten en wij zijn er mee bezig zodat er een regel komt dat ieder kind verplicht naar school moet. Inderdaad zullen de kinderen een echt vak gaan leren en zal de leeftijd grens van het werken in de fabriek ook omhoog gaan en zal je pas vanaf 16 jaar in de fabriek mogen werken, want met die gevaarlijke machines kunnen we niet verantwoordelijk dat het goed gaat vandaar ook de leeftijdsgrens. Aan de huizen zal ik helaas voorlopig nog niks kunnen doen van wege het lage budget van de commissie. Gelukkig zal er wel wat gedaan worden aan de kleine ruimtes en de vieze lucht die er buiten hangt, want dat merkt de ziekencommissie wel dat er steeds meer patiënten komen met long klachten. Aan de ziektes word gewerkt zodat als je ziek bent er niet zo snel ook ziek zal worden.

Nogmaals ik ben er zeer blij mee dat u deze brief heeft geschreven dat we ook nog eens extra kunnen zien dat het echt niet gaat! Binnenkort zullen wij de fabriek weer komen inspecteren en zullen wij letterlijk alle hoekjes controleren dat ze niks kunnen achterhouden!

Ik hoop dat u er tevreden mee bent en de nieuwe wetten zal accepteren.

Met vriendelijke groet,

M.J.C.M. Kolkman