



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Het nut van opschrijven

De functie van schrijftaken bij geschiedenis en filosofie nader beschouwd

Holdinga, L.; Janssen, T.; van Drie, J.; Rijlaarsdam, G.

Publication date

2022

Document Version

Final published version

Published in

Dimensies : tijdschrift voor didactiek van de mens- en maatschappijvakken

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Holdinga, L., Janssen, T., van Drie, J., & Rijlaarsdam, G. (2022). Het nut van opschrijven: De functie van schrijftaken bij geschiedenis en filosofie nader beschouwd. *Dimensies : tijdschrift voor didactiek van de mens- en maatschappijvakken*, 4, 97-115. <https://dimensies.nu/het-nut-van-op-schrijven-nr-4-feb-2022/>

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.

Het nut van opschrijven

De functie van schrijftaken bij geschiedenis en filosofie nader beschouwd

Bij de vakken geschiedenis en filosofie wordt doorgaans veel geschreven. Werkboeken staan vol met vragen waarop leerlingen hun antwoorden moeten opschrijven. Soms met de hand, soms digitaal. Ook eindexamens vragen behoorlijk wat schrijfwerk. Het is dus van belang dat onze leerlingen hun gedachten goed op papier kunnen zetten. Om te onderzoeken hoe leerlingen dat het beste kunnen doen, keken we naar hoe sterke leerlingen te werk gaan als zij een tekst schrijven voor geschiedenis en filosofie. We beschrijven dit onderzoek hier kort; het uitgebreide onderzoeksverslag is te vinden in Holdinga et al. (2021). Nu zullen we voornamelijk ingaan op de implicaties voor docenten in het voortgezet onderwijs en curriculum- en toetsontwikkelaars. De resultaten roepen namelijk een nieuwe relevante vraag op: wat willen we eigenlijk met schrijftaken in ons onderwijs bereiken, wat is het nut van opschrijven?

Kernwoorden: schrijfvaardigheid, geschiedenis, filosofie

Lieke Holdinga (docent-onderzoeker met een Dudoc-Alfa promotiebeurs, Research Institute of Child Development and Education, Universiteit van Amsterdam / docent Nederlands, Sint-Vituscollege Bussum)

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

Jannet van Drie (universitair hoofddocent, Research Institute of Child Development and Education, Universiteit van Amsterdam)

Gert Rijlaarsdam (hoogleraar, Research Institute of Child Development and Education, Universiteit van Amsterdam)

Theoretisch kader

Schrijven wordt bij de mens- en maatschappijvakken veel gebruikt om leerstof te verwerken (Van Drie, 2012). Leerlingen maken opdrachten uit werkboeken of schrijven antwoorden op toetsvragen om te laten zien in hoeverre ze de vakspecifieke denkprocessen beheersen. Bij geschiedenis gaat het om historische redeneerprocessen, bij filosofie om filosofisch denken. In veel gevallen vereist de taak dat leerlingen bronteksten lezen. Het schrijven gaat dan gepaard met lezen. Leerlingen lezen bronteksten, waaruit ze bruikbare informatie destilleren die ze verplechten met hun voorkennis of informatie uit een theorieboek.

Het onderwijzen van schrijfvaardigheid is doorgaans een zaak voor het vak Nederlands en geen onderdeel van andere vakken; bij geschiedenis noch bij filosofie is het leren communiceren van vakvaardigheden een onderdeel van het examenprogramma. Dit in tegenstelling tot veel andere landen, bijvoorbeeld de Verenigde Staten, waar schrijven veel meer wordt gezien als vakspecifiek en waar het leren communiceren van een vak dan ook tot de vakdoelstellingen behoort. Hoewel in Nederland in de eindtermen van filosofie wel argumentatieve vaardigheden zijn opgenomen, gaat het hier niet specifiek om schriftelijk argumenteren. Schrijven is bij deze vakken dus hoofdzakelijk een manier voor de docent om toegang te krijgen tot het denkproces van de leerling. Een logisch gevolg is dat vakdocenten weinig

tijd besteden aan het begeleiden van leerlingen in hun schrijfproces en ze er nauwelijks instructie over geven. Kennis over schrijfdidactiek ontbreekt bovendien (Gillespie et al., 2014; Mottart et al., 2009).

Toch kan het benutten van schrijftaken als leeractiviteit een meerwaarde zijn voor schoolvakken. Het schrijven zelf kan bijdragen aan het leerproces (Graham et al., 2020), doordat het schrijfproces ervoor kan zorgen dat het denken zich verder ontwikkelt. Stil moeten staan bij het formuleren van gedachten kan immers weer leiden tot nieuwe gedachten.

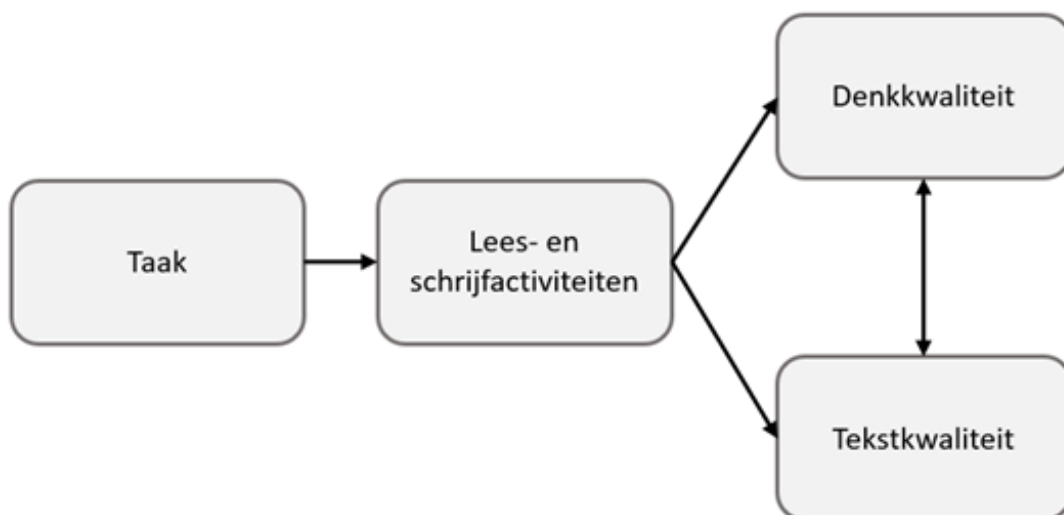
Dat benutten van schrijftaken moet dan wel weloverwogen gebeuren, want schrijven leidt niet 'zomaar' tot leren; hier zijn enkele voorwaarden aan verbonden. Zo moet een schrijftaak zorgvuldig gekozen worden, want het tekstgenre heeft invloed op het leereffect (Applebee, 1984). Argumentatief schrijven bijvoorbeeld zorgt veelal voor een diepgaander denkproces en beter begrip van de leerstof dan samenvatten, verhalend schrijven of verklaren (Wiley & Voss, 1999). Daarnaast is het van belang om de vakspecifieke elementen in ogenschouw te nemen: wat de kenmerken zijn van een goede argumentatieve tekst verschilt van vakdiscipline tot vakdiscipline, ingebed in wat gebruikelijk is in die disciplines (Bazerman, 1981).

Het is voor docenten dus nog een aardige uitdaging om goed vakspecifiek schrijfonderwijs te integreren in hun vakonderwijs. Hoe kies je als docent de juiste schrijftaak, passend bij je lesdoel? En hoe

begeleid je leerlingen bij het proces, zodanig dat ze goed vakspecifiek leren redeneren, en die redeneringen vervolgens goed leren *communiceren*? Het onderzoek dat we hier presenteren is een startpunt voor het ontwerpen van materiaal om docenten bij deze vragen te ondersteunen. We hebben met ons onderzoek willen ontdekken wat sterke leerlingen in de opbouw van het vwo doen als zij vakspecifiek schrijven op basis van bronnen. Onze onderzoeksvragen waren: wat zijn de variaties in lees-schrijfactiviteiten

onder sterke leerlingen? Welke benaderingen van de taak hangen samen met kwalitatief goede denkprocessen (denkkwaliteit) en goede teksten (tekstkwaliteit)? Wat is de invloed van de taak op de aanpak van de leerlingen? En kunnen we daarmee iets zeggen over vakspecificiteit? Figuur 1 toont de kernbegrippen uit deze vragen en de relaties daartussen. Op basis van de antwoorden op deze vragen beogen we in een later stadium vakspecifieke lees-/schrijf-instructie te ontwerpen voor leerlingen in 4 en 5 vwo.

Figuur 1. Samenhang tussen taak, activiteiten en kwaliteit



Er is veel onderzoek gedaan naar lees- en schrijfactiviteiten van heel goede lezers en schrijvers. Het gaat dan vaak om expertstudies, waarbij is onderzocht wat studenten of docenten doen. Goede lezers zijn over het algemeen actieve lezers, die tijdens het lezen bijvoorbeeld hun voor kennis activeren, voorspellingen doen over de rest van de tekst, verbanden leggen en

monitoren (Bråten & Strømsø, 2011; Chi, 2002; Pressley, 2002; Pressley & Afflerbach, 1995; Pressley & Harris, 2006). Onderzoek op het gebied van lezen laat zien dat een leesproces er complex uit kan zien en dat de eerste lezing onderbroken of gevolgd kan worden door andere leesactiviteiten zoals herlezen, analyseren van de taak of bestuderen van de bron-

tekst; daarnaast kan metacognitie een rol vervullen bij de afwisseling van deze activiteiten (Brante & Strømsø, 2018; Bråten & Strømsø, 2011; Merchie & Van Keer, 2014; Pressley, 2002; Pressley & Afflerbach, 1995; Pressley & Harris, 2006; Rogiers et al., 2019; Schellings et al., 2006). Sterke lezers nemen geen genoegen met onbegrip, maar zoeken net zo lang tot zij het minimale niveau van begrip hebben bereikt dat nodig is voor het leesdoel. Van den Broek en Helder (2017) noemen dit niveau de ‘standard of coherence’.

Processen van goede schrijvers zijn ook complex: schrijven is geen lineair proces, maar een afwisseling van lezen, denken en schrijfactiviteiten zoals formuleren, teruglezen van eigen tekst of reviseren (Ferrari et al., 1998; Flower & Hayes, 1980; Hayes & Flower, 1986; Lenski & Johns, 1997; Mateos et al., 2008; McGinley, 1992). Goede schrijvers schrijven vaak langere, meer uitgewerkte teksten (Ferrari et al., 1998). Metacognitieve activiteiten zoals monitoren en evalueren vormen gedurende het hele proces de schakels tussen deze verschillende lees- en schrijfactiviteiten.

In hoeverre sterke leerlingen in het voortgezet onderwijs ook al expertgedrag tonen in lezen en schrijven is minder duidelijk. Ook minder onderzocht is in hoeverre deze expertkenmerken gelden voor *vakspecifiek* lezen en schrijven. Wat onderzoek naar vakspecifieke processen ons wel vertelt, is dat bronanalyse een centrale vaardigheid is bij het vak geschiedenis

(Brante & Strømsø, 2018). Volgens Wineburg (1991) controleren geschiedenisexperts bronteksten op (1) *corroboratie* (is de informatie in lijn met andere bronnen?), (2) *auteursinformatie* (wie is de schrijver en wanneer schreef hij de tekst?) en (3) *contextualisatie* (waar en wanneer gebeurde hetgeen dat beschreven wordt in de bron?). Een analyse van een historische bron vereist dus meer dan generieke leesvaardigheidsstrategieën. Dat maakt het lezen van historische bronnen een vakspecifieke activiteit.

Voor filosofie geldt het filosofisch denken als een centrale vaardigheid. Tozzi (2012) formuleerde drie deelvaardigheden: (1) *problematiseren* (het formuleren van vragen en problemen), (2) *conceptualiseren* (het reflecteren op bestaande filosofische concepten) en (3) *argumenteren* (het formuleren en verdedigen van eigen standpunten). Omdat een kennisbasis van belang is bij deze vaardigheden, vormt het lezen van filosofische teksten veelal het startpunt voor filosofisch denken. Het lezen van (primaire) bronnen is dan ook een relevante vakspecifieke vaardigheid bij filosofie. Voor beide vakken is er dus sprake van een vorm van ‘kritisch denken’ naar aanleiding van bronnen. Dit speelt zich voornamelijk af in het lees-denkproces, wat duidelijk vakspecifiek is. Of ook het *schrijfproces* vakspecifiek is, is een vraag die tot nog toe onbeantwoord is gebleven.

Methode

In het onderzoek legden we 15 sterke leerlingen uit 5 vwo van zeven verschillende scholen twee opdrachten voor: een geschiedenistaak en een filosofietaak. We kozen ervoor om relatieve uitblinkers te selecteren, omdat we wilden weten wat de variatie aan activiteiten binnen deze groep leerlingen zou zijn. Voor het ontwerpen van instructie kunnen we ons dan immers baseren op wat deze goede leerlingen doen als zij schrijven op basis van bronnen. Hun lees-schrijfactiviteiten en de patronen hierin kunnen aanbevelingen zijn voor andere leerlingen in 4 en 5 vwo. De leerlingen werden voorgedragen voor selectie door hun docent geschiedenis of filosofie; onderzoek van Südkamp et al. (2012) leert ons dat docenten de capaciteiten van hun leerlingen goed kunnen inschatten. We controleerden of leerlingen inderdaad in *beide* vakken uitblonden door hun rapportcijfers te controleren. We beoogden vergelijkbare, maar wel representatieve taken te gebruiken: wat leerlingen regelmatig doen voor het betreffende vak, om zo vakspecificiteit te kunnen onderzoeken. De representativiteit bepaalden we op basis van een vooronderzoek, waarin we 10 docenten geschiedenis en 11 docenten filosofie interviewden over de aard, begeleiding en beoordeling van schrijftaken (ongepubliceerde data). De aard van de geselecteerde taak voor ons onderzoek verschilde daardoor per vak. In de geschiedenistaak stond bruikbaarheid van een historische

bron centraal; de leerlingen moesten de gegeven bron beoordelen op bruikbaarheid voor een bepaalde vraag. De filosofietaak ging over een kwestie rondom het thema 'ethiek', waarbij de leerlingen werd gevraagd deze kwestie van verschillende kanten te bekijken om vervolgens een afweging te maken. Beide taken zijn te vinden in Appendix A. We controleerden de geselecteerde taken op representativiteit voor het vak bij steeds twee vakdocenten en spreken daarom in het vervolg van dit artikel van vakverschillen, hoewel we ons realiseren dat vak- en taakverschillen samenvallen.

Voor het onderzoek werkten de leerlingen al hardopdenkend de opdrachten uit; ze kozen zelf in welke volgorde. De audio-opnamen verwerkten we tot uitgetypte protocollen, die we verdeelden in segmenten. Een segment bevatte één activiteit. Elk segment werd gecodeerd met behulp van een codeerschema, dat we toepasten voor beide vakken. Dit schema baseerden we op een literatuuranalyse van het in de vorige sectie genoemd onderzoek over lezen, schrijven en metacognitie. Deze drie categorieën vormden de basis, die tijdens een iteratief proces bottom-up uitgebreid werden met deelcategorieën. Een tweede onafhankelijke codeur segmenteerde en codeerde een gedeelte (vier protocollen) van de data om de interbeoordelaars-betrouwbaarheid te controleren ($\kappa = .78$). Het definitieve codeerschema is weergegeven in Tabel 1.

Tabel 1. Codeerschema voor het analyseren van de protocollen

Activiteit	Deelactiviteit	Toelichting	Voorbeeld
Lezen		Lezen van een stuk tekst	((leest))
Herlezen		Herlezen van een stuk tekst	((herleest))
Taakanalyse	Taakrepresentatie	Oriënteren op de taak / de taak interpreteren	<i>Ah, dus ik moet twee voorbeelden noemen.</i>
	Markeren	Markeren in de bron of opdracht	((markeert))
	Notities maken	Het noteren van kernwoorden uit de opdracht	((notitie))
Bronanalyse	Kenmerkenanalyse	Vaststellen wie de schrijver van de bron is, wie de bron schreef, etc.	<i>Ik zie dat de tekst geschreven is door een monnik.</i>
	Analyseren van informatie uit de bron	Gevolgtrekking maken op basis van wat gelezen is	<i>Hier staat dat er een koninkrijk verwoest was, dat laat zien dat er een strijd was.</i>
	Evalueren van informatie uit de bron	Bepalen wat belangrijk is aan de inhoud van de bron	<i>Ik denk dat dit gedeelte van de tekst wel belangrijk is.</i>
Genereren	Genereren van inhoud	Genereren van ideeën, redenen, argumenten, etc.	<i>Een voorbeeld van iets doen voor een ander is opstaan voor een ouder iemand in de bus.</i>
	Organiseren	Organiseren van informatie, relaties leggen tussen informatie-elementen	<i>Dus dit is een argument tegen de stelling.</i>
	Doelen stellen	Het stellen van inhoudelijke doelen	<i>Nu moet ik gaan uitleggen waarom de bron minder bruikbaar is voor het andere hoofdstuk.</i>

Activiteit	Deelactiviteit	Toelichting	Voorbeeld
Pauzeren		Een stilte van 5 seconden of langer	<i>(0.05)</i>
Schrijven	Formuleren Dicteren Tekst	Mentale tekstconstructie Hardop zeggen wat opgeschreven wordt Dat wat daadwerkelijk opgeschreven is	
Nalezen van eigen tekst		Teruglezen van eigen tekst nadat het opgeschreven is	
Reviseren	Evaluëren van tekst Reviseren van tekst	Evaluëren van eigen formuleringen of geschreven tekst Aanpassen van eigen formuleringen of geschreven tekst	<i>Wacht, nee, dat is niet het correcte woord.</i> <i><-verwijderde tekst></i>
Metacognitie	Zelf-instructie Monitoren Evaluëren	Zichzelf instrueren in wat te doen Een deel van het eigen proces monitoren Een deel van het eigen proces evalueren	<i>Ik ga eerst de tekst lezen.</i> <i>Hm, ik weet nog steeds niet wat ik nu precies moet doen.</i> <i>Is dit een goed voorbeeld? Ja, ik denk het wel.</i>
Overig	Onderzoeker Interactie Emotionele reacties Onduidelijk	De onderzoeker spreekt tot de leerling Interactie met de onderzoeker Positieve of negatieve emotionele reacties Niet te coderen uitspraken	<i>Probeer hardop te denken.</i> <i>Mag ik een marker gebruiken?</i> <i>((lacht))</i> <i>Ehm.</i>

We analyseerden de lees-schrijfactiviteiten van de leerlingen vervolgens op drie aspecten: (1) *frequentie* (hoe vaak deed een leerling dit tijdens het maken van een taak), (2) *absolute duur* van de activiteiten (hoeveel seconden besteedde een leerling aan deze activiteit), en (3) *relatieve duur* van de activiteiten (hoeveel procent van de tijd besteedde een leerling aan deze activiteit). We bekeken dit over de gehele taak, maar ook per segment, omdat het niet alleen relevant is *wat* de leerling precies doet, maar ook *op welk moment* (Rijlaarsdam & Van den Bergh, 1996, 2006). We verdeelden daarom de tijd in drie segmenten van elk een derde van de tijd, grofweg het begin, midden en eind van het proces representerend.

Daarnaast stelden we de kwaliteit vast van de denkprocessen en van de teksten die de leerlingen hadden geschreven. De hardopdenkprotocollen lieten we rangordenen op kwaliteit door een vakjury, steeds bestaande uit drie docenten of vakdidactici van het betreffende vak. We vroegen de beoordelaars om de protocollen op volgorde te leggen van kwaliteit van het denkproces, kijkend naar de redenering, los van wat er wel of niet in de uiteindelijke tekst belandde. De mediaan van de drie oordelen vormde de uiteindelijke rangorde.

De geschreven teksten lieten we eveneens rangordenen door vakjury's (opnieuw een jury per vak) op tekstkwaliteit. Hiervoor maakten we gebruik van Comproved, een online tool voor betrouwbaar holistisch,

comparatief beoordelen (www.comproved.com). Elke beoordelaar kreeg bij deze methode steeds twee teksten te zien met daarbij de vraag: welke tekst is beter? Door voldoende paarsgewijze vergelijkingen te maken van twee teksten ontstond een betrouwbare rangorde. Deze procedures leidden tot twee relatieve kwaliteitscores, voor de denkprocessen en de teksten. We onderzochten vervolgens *Spearman rank* correlaties tussen de lees-schrijfactiviteiten (op verschillende aspecten: duur, frequentie, en percentage van de tijd) en beide metingen van kwaliteit.

Resultaten

1 Patronen van lees-schrijfactiviteiten

Leerlingen vertoonden een grote variatie aan patronen van lees-schrijfactiviteiten. Sommigen deden lang over de taak, switchten vaak van activiteit naar activiteit, gebruikten veel metacognitieve activiteiten, terwijl anderen de taak snel maakten, een veel minder complex patroon lieten zien en nauwelijks monitorde. Hoe het patroon er voor een leerling bij het ene vak uitzag, was niet noodzakelijk ook het patroon bij het andere vak. Interessant is dus om te bekijken welke relatie er is tussen bepaalde activiteiten of patronen en kwaliteit. Dit verschilde per vak.

2 De relatie tussen lees-schrijfactiviteiten en kwaliteit

Tabel 2 toont de geanalyseerde lees-schrijfactiviteiten en de relaties


met kwaliteit. Voor beide vakken geldt dat totale duur van het proces lijkt uit te maken voor de tekstkwaliteit: leerlingen die langer deden over de taak, schreven betere teksten. Verder zien we echter


voornamelijk verschillen tussen de vakken als we kijken naar de verschillende lees-schrijfactiviteiten en hun samenhang met kwaliteit.

Tabel 2. Overzicht van statistisch significante correlaties tussen activiteiten, tekstkwaliteit en denkkwaliteit.

Activiteit	Geschiedenis		Filosofie	
	Tekstkwaliteit	Denkkwaliteit	Tekstkwaliteit	Denkkwaliteit
Totale duur	🕒		🕒	
Metacognitie: evalueren				
Lezen	%	%	🕒	
Bronanalyse	%			
Genereren	🕒	🕒	%	
Pauzeren ^a	🕒 %			
Schrijven	🕒 🗨		🕒 % 🗨	🕒 🗨
Teruglezen van eigen tekst				🕒
Reviseren				🕒

Uitleg van de symbolen en kleuren

 = positieve correlatie ($p < .05$)

 = negatieve correlatie ($p < .05$)

🕒 = duur (gemeten in seconden)

|||| = frequentie

% = percentage van de tijd

🗨 = aantal woorden

^aPauzeren associëren we met genereren, om dat deze twee activiteiten sterk met elkaar samenhangen in ons onderzoek.

Voor geschiedenis zien we veel activiteiten die een rol spelen als het gaat om tekstkwaliteit, voornamelijk in de fase van het genereren, waaronder we ook ‘pauzeren’ scharen. Leerlingen die veel tijd

besteedden aan het genereren (het redeneren over de casus), schreven een tekst van relatief goede kwaliteit. Daarentegen schreven leerlingen die een hoog percentage van de tijd besteedden aan het lezen

en analyseren van de bron, een relatief minder goede tekst: hoe langer de leesfase en hoe langer de fase van bronanalyse (relatieve duur), hoe lager de kwaliteit van de tekst. Hoe langer de fase van genereren en het daadwerkelijke schrijven, en hoe langer de tekst, hoe hoger de tekst werd gewaardeerd. Tenslotte bleek dat leerlingen die tijdens de leesfase (segment 1) het begripsproces monitorden, betere teksten afleverden.

Als het gaat om denkkwaliteit zien we minder correlerende activiteiten. Het gebruik van metacognitie was een van de weinige activiteiten die zowel met tekstkwaliteit als met denkkwaliteit verbonden waren: leerlingen die vaker hun eigen lees- en schrijfproces evalueerden, scoorden hoger qua tekstkwaliteit én qua denkproces. Daarnaast bleken ook een lange planfase en een relatief korte leesfase positief bij te dragen aan het oordeel over de denkkwaliteit.

Voor filosofie ziet het patroon van correlaties er anders uit dan voor geschiedenis. Wat tekstkwaliteit betreft, zien we dat leerlingen die tijd investeerden in het lezen, maar een niet te groot percentage van de tijd bleven hangen in de genereerfase, relatief betere teksten schreven. Het schrijfproces blijkt centraal te staan: de schrijfactiviteiten (het schrijven zelf, teruglezen van eigen tekst en reviseren) hebben een connectie met zowel tekstkwaliteit als denkkwaliteit. Wat verder opvalt is dat dat we bij beide vakken vrij veel verbanden zien tussen lees-

schrijfactiviteiten en tekstkwaliteit, maar veel minder tussen lees-schrijfactiviteiten en denkkwaliteit. Er is zeker overlap als we vanuit denkkwaliteit kijken; is een activiteit verbonden met denkkwaliteit, dan in de meeste gevallen ook met tekstkwaliteit. Voor geschiedenis zien we maar drie activiteiten die significant correleren met denkkwaliteit, voor filosofie zien we er meer. Bij filosofie lijkt de denkkwaliteit samen te hangen met schrijven, bij geschiedenis met voorbereidende activiteiten, zoals het lezen van de bronnen en genereren.

Conclusie

De resultaten van deze studie wijzen erop dat de relaties tussen leesschrijf-activiteiten en kwaliteit per vak verschillen. Een eerste verschil is dat tekstkwaliteit bij geschiedenis voornamelijk wordt bepaald in de denkfase, en voor filosofie in de schrijf-fase. Een andere bevinding is dat we weinig verbanden zien tussen lees-schrijfactiviteiten en denkkwaliteit; vooral bij geschiedenis ontbreken connecties. Een derde verschil tussen de vakken is dat bij geschiedenis tekstkwaliteit en denkkwaliteit niet door dezelfde leesschrijf-activiteiten verklaard worden. Dat betekent: het is niet vanzelfsprekend dat een leerling met een goed denkproces ook een goede tekst schrijft. Acties die bijdragen aan denkkwaliteit zijn bij geschiedenis blijkbaar niet de acties die bijdragen aan een goede tekst en vice versa. Voor de filosofieopdracht lijkt dat juist wel te gelden: het

schrijfproces en het denkproces zijn veel meer met elkaar verweven.

Discussie

Hoe kan het dat bij filosofie het schrijven en denken elkaar versterken, en bij geschiedenis niet? Waarschijnlijk kunnen we de verschillen tussen de vakken verklaren door de aard van de taken. De geschiedenisopdracht resulteerde namelijk in een tekst waarin niet zozeer het denkproces zelf (de afwegingen die de leerling maakt) op papier komt te staan, maar voornamelijk de *uitkomst* van dat denkproces. Dat is immers wat deze opdracht van leerlingen vraagt: een antwoord op de vraag, niet het demonstreren van het denken. De vraag lijkt op veel werkboekvragen en eindexamenvragen geschiedenis. Bij zulke vragen ondersteunt het componeren van een antwoord het denkproces niet. Het is geen 'writing-to-learn', maar 'writing-to-test'. Anders is dat bij de filosofietaak, waarin werd gevraagd om een kwestie te bespiegelen en op basis daarvan een afweging te maken. Deze vraagstelling nodigt kennelijk veel meer uit de redenering als geheel op papier te zetten. Moeten we de verschillen dus slechts zien als taakverschillen en niet als vakverschillen? De selectie van de taken was weloverwogen; we waren gericht op zoek naar representatieve taken voor elk vak. We zouden dus mogen verwachten dat we deze verschillen vaker tegen zullen komen als we geschiednistaken en filosofietaken met elkaar vergelijken. Om daar zeker van

te zijn, zouden we het onderzoek echter moeten uitvoeren met meer vergelijkbare taken per vak. Daarnaast zouden we de onderzoeksgroep moeten verbreden (niet alleen uitblinkers) en vergroten (meer leerlingen dan vijftien).

Of de gevonden verschillen nu verschillen zijn tussen de vakken of slechts tussen de taken: de bevindingen van het onderzoek bieden hoe dan ook stof tot nadenken over de vraag wat we eigenlijk beogen met onze schrijftaken, en dan voornamelijk met taken zoals de geselecteerde geschiednistak. Want als het doel zou zijn om leerlingen te laten redeneren en hun redeneerproces in tekst te laten zien, dan is de in dit onderzoek gebruikte examenvraag niet het meest geschikt. Wanneer we de opdracht dusdanig formuleren dat een leerling naast de uitkomst ook het denkproces moet laten zien, kan het schrijven zelf het denkproces ondersteunen. Op die manier heeft een schrijfoopdracht (hoe kort ook) naast een 'testfunctie' ook een 'leerfunctie': de docent kan aan de tekst zien of de leerling het denkproces goed kan weergeven én het redeneerproces van de leerling ontwikkelt zich ook nog tijdens het leerproces. Feedback op de tekst kan dan vervolgens over het redeneerproces gaan, en niet alleen over het goede antwoord.

Een alternatief voor de vraagstelling uit ons onderzoek is bijvoorbeeld: "in hoeverre kun je deze bron gebruiken voor deze hoofdstukken?" Dit is een voorbeeld van een evaluatieve vraag, waarvan

is bewezen dat die meer historisch redeneren uitlokt (Van Drie, et al., 2006) en zorgt voor beter begrip van de leerstof (Wiley & Voss, 1999) dan andere typen vragen. We illustreren dit aan de hand van een voorbeeld: de leerling in het onderstaande fragment twijfelt over het juiste antwoord bij de geschiedenisstaak. Hoewel de denkkwaliteit redelijk is, is de uiteindelijke tekst zwak. De leerling heeft een antwoord opgeschreven, maar begint hier toch aan te twijfelen. De leerling vraagt zich af: heb ik de vraag nu wel goed beantwoord? Deze twijfel is terecht, want het opgeschreven antwoord klopt niet. De leerling besluit echter toch bij het gegeven antwoord te blijven en de twijfel zien we niet terug in de tekst. De afweging is gemaakt, de tekst bevat deze afweging, en de twijfel blijft onzichtbaar. De leerling van dit fragment had wellicht een betere score op tekstkwaliteit gekregen met een evaluatieve vraag, waarin de twijfel een plaats had kunnen krijgen.

Een fragment uit het hardopdenkprotocol van een leerling:

"Ik zie net dat ik niet goed heb gelezen, want er staat boven: "schrijft de monnik Beda". Dus misschien is het toch wel van een monnik. Lastig. Ehm, want als dit is geschreven door een monnik, dan zegt het dus wel wat over hoe die monnik denkt over de wereld. Maar aan de andere kant gaat het in de bron niet meer over de monnik en vooral over de machtsstrijd. Dus ik denk dat de bron nog steeds meer zegt

over de machtsstrijd omdat de monnik alleen maar een soort ooggetuige is."

De uiteindelijke tekst:

Tekst 1 is beter te gebruiken voor het hoofdstuk over de machtsstrijd tussen Bernicia en Mercia omdat het in tekst 1 vooral gaat over het al dan niet sluiten van vrede en het voeren van een (verwoestende) oorlog. Dit staat in de bron in bijvoorbeeld het stukje van 'maar de ... te roeien'. Tekst 1 is voor het hoofdstuk over een monnik in een Angelsaksisch klooster minder bruikbaar omdat er niet direct wordt gesproken over het denken van een monnik.

Niet alleen bij evaluatieve vragen, maar ook bij vragen met een testfunctie hebben leerlingen schrijfvaardigheid nodig. Er hoeft geen volledige redenering op papier, maar een leerling moet nog altijd zijn conclusies weten op te schrijven. Voorbeelden uit ons hardopdenkonderzoek laten zien dat dat zelfs voor goede leerlingen nog regelmatig een lastige taak is. Uit onderstaand fragment uit een hardopdenkprotocol blijkt dat deze leerling weet hoe historische bronnen geanalyseerd moeten worden. De uiteindelijke tekst laat echter niets van die kennis zien: we zien slechts steekwoorden en argumentatie ontbreekt.

Fragment uit het hardopdenkprotocol van een leerling:

“Ik zou eerst kijken naar wie de bron heeft geschreven. Ik zie dat de bron is geschreven door een monnik, dus eh, het tweede deel van de vraag kun je daar dan wel op toepassen, omdat het dus, ja, gaat over het mens- en wereldbeeld van een monnik. Ehm. Verloop van de machtsstrijd. Ja, even kijken. Nou ja, de bron is bijna honderd jaar nadat het plaatsvond, geschreven, zie ik. Dus dan denk ik dat het niet zo goed bruikbaar is voor het beschrijven van de verloop van de machtsstrijd, omdat het best wel lang daarna is geschreven. En, misschien niet heel objectief is.”

De uiteindelijke tekst:

Hoofdstuk 1: minder bruikbaar, bijna 100 jaar na gebeurtenis opgeschreven en bevooroordeeld.

Hoofdstuk 2: bruikbaar omdat de bron is geschreven door een monnik.

Wat gaat hier mis? Misschien heeft deze leerling de vaardigheid om gedachten te vertalen in tekst niet in huis, want wat in het hoofd zat, komt niet helder op papier. In dit geval zou een schrijfinstructie zinnig kunnen zijn: voor het leren opschrijven van gedachten zijn strategieën te leren. De patronen van lees-schrijfactiviteiten van hardopdenkende leerlingen uit het onderzoek die deze vertaalslag wel weten te maken, kunnen een voorbeeld zijn voor leerlingen zoals de leerling in dit fragment.

Maar mogelijk is er iets anders aan de hand. De leerling heeft bijvoorbeeld de taakopvatting dat deze taak geen echte

tekst vereist, met een kop, romp en staart en met goedlopende zinnen. In dat geval kan het bespreken van goede voorbeeldteksten een zinvolle leeractiviteit zijn, dan ziet een leerling hoe het eindproduct er ook uit zou kunnen zien. Het gaat dan om *taakrepresentatie*. Ook kunnen we hierbij een nieuwe vraag stellen: in hoeverre verwacht een docent geschiedenis eigenlijk een *tekst*? En in hoeverre maken docenten de verwachting van een echte tekst expliciet bij hun leerlingen?

Implicaties voor de praktijk

Ons onderzoek laat zien dat het van belang is om het soort schrijftaak zorgvuldig te kiezen, afhankelijk van het beoogde doel. In de eerste plaats is het voor docenten relevant om zich af te vragen: welk nut heeft het schrijven bij deze opdracht? Zetten we een schrijftaak puur in om testredenen ('beheerst de leerling begrippen en redeneerwijzen?'), of is het schrijven bedoeld om het redeneren te ondersteunen: is het schrijven een leeractiviteit?

In beide gevallen zijn er kansen om te werken aan schrijfvaardigheid bij leerlingen en de tekstkwaliteit te verhogen, ook als er alleen geschreven wordt om testredenen. Een eerste stap is taakverheldering. Docenten kunnen zichzelf de vraag stellen in welke mate zij bij leerlingen expliciet maken wat zij verwachten als product. Verwachten ze een *tekst*, met structuur en helder taalgebruik? Dan zouden ze die verwachtingen expliciet kunnen maken, bijvoorbeeld door

voorbeeldteksten te bekijken en bespreken. Welke elementen zien zij dan graag terug in zo'n tekst? Dit zorgt voor een goede taakrepresentatie bij leerlingen.

Daarnaast zouden docenten kunnen denken aan schrijfinstructie. Hoe kom je van een goede redenering tot een goed antwoord op papier? Expliciete instructie over schrijfstrategieën kan heel zinvol zijn.

Een laatste element is de inhoud van de feedback, of de inhoud van het beoordelingsmodel. Gaat het bij de beoordeling om het gebruik van het juiste jargon, moeten er begrippen aan de orde komen, worden er scores gegeven voor een reeks van begrippen die uit een goed antwoord moeten blijken? Of wordt er van de leerlingen een coherent antwoord verwacht, dat ook begrijpelijk is voor iemand die de vraag niet heeft gelezen, en geen telraam in de hand heeft?

Niet alleen in de lespraktijk, maar ook voor curriculum- en toetsontwikkelaars roept dit onderzoek een relevante vraag op: wat beogen we bijvoorbeeld met werkboek- en eindexamenvragen? In les-

methodes en eindexamens zien we veel vragen met een pure testfunctie: er wordt gevraagd naar de *uitkomst* van een denkproces. Maar zouden we niet ook graag in het geval van 'writing-to-test' een ander soort tekst willen zien van leerlingen? Wanneer we een vraag stellen die vereist dat het denkproces zelf in de tekst verwerkt wordt, krijgen we inzicht in dit denkproces van de leerling. Als onderwijs beoogt denkprocessen van leerlingen te ontwikkelen, willen we ook zien of die denkprocessen aanwezig zijn, en of leerlingen die kunnen tonen in woord en geschrift. Het gaat er vaak genoeg niet om of een antwoord correct is of niet; het gaat erom of de leerling de kern raakt op de weg daarnaartoe. Willen we dat blootleggen, dan zullen we ook vragen moeten formuleren die ons daarover informatie geven. Het is niet alleen van belang dat vakspecifieke denkprocessen in het hoofd van de leerling plaatsvinden, het leren communiceren van die denkprocessen is ook een deel van het vak.

Literatuurlijst

Applebee, A. N. (1984). Writing and reasoning. *Review of Educational Research*, 54, 577-596.

Bazerman, C. (1981). What written knowledge does: Three examples of academic discourse. *Philosophy of the Social Sciences*, 11, 361-388.

<https://doi.org/10.1177/004839318101100305>

Brante, E., & Strømsø, H. I. (2018). Sourcing in text comprehension: A review of interventions targeting sourcing skills. *Educational Psychology Review*, 30, 773-799. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9421-7>

Bråten, I., & Strømsø, H. I. (2011). Measuring strategic processing when students read multiple texts. *Metacognition and Learning*, 6(2), 111-130.

Chi, M. T. H. (2000). Self-explaining expository texts: The dual processes of generating inferences and repairing mental models. In Glaser, R. (Ed.). *Advances in Instructional Psychology*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 161-238.

Ferrari, M., Bouffard, T., & Rainville, L. (1998). What makes a good writer? Differences in good and poor writers' self-regulation of writing. *Instructional Science*, 26(6), 473-488.

Flower, L. S., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.

Gillespie, A., Graham, S., Kiuvara, S., & Hebert, M. (2014). High school teachers' use of writing to support students' learning: A national survey. *Reading and Writing*, 27(6), 1043-1072.

<https://doi.org/10.1007/s11145-013-9494-8>

Graham, S., Kiuvara, S. A., & MacKay, M. (2020). The effects of writing on learning in science, social studies, and mathematics: A meta/analysis. *Review of Educational Research*, XX(X), 1-48. <https://doi.org/10.3102/003465430914744>

Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*, 41(10), 1106-1113.

<https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1106>

Holdinga, L., Janssen, T. & Rijlaarsdam, G. (2021). The relationship between students' writing process, text quality, and thought process quality in 11th-grade history and philosophy assignments. *Written Communication*, 38(4), 544-586. <https://doi.org/10.1177/07410883211028853>

Lenski, S., & Johns, J. L. (1997). Patterns of reading-to-write. *Reading Research and Instruction*, 37(1), 15-38.

<https://doi.org/10.1080/19388079709558252>

Mateos, M., Martín, E., Villalón, R., & Luna, M. (2008). Reading and writing to learn in secondary education: online processing activity and written products in summarizing and synthesizing tasks. *Reading and Writing*, 21, 675-697.

<https://doi.org/10.1007/s11145-9086-6>

McGinley, W. (1992). The role of reading and writing while composing from sources. *Reading Research Quarterly*, 27(3), 227-248.

Merchie, C., & Van Keer, H. (2014). Using on-line and off-line measures to explore fifth and sixth graders' text-

learning strategies and schematizing skills. *Learning and Individual Differences*, 32, 193-203.

<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.03.012>

Mottart, A., Van Brabant, P., & Van de Ven, P. H. (2009). Schrijven bij diverse schoolvakken. Een verkenning. *Levende Talen Tijdschrift*, 10(4), 14-20.

Pressley, M. (2002). Metacognition and self-regulated comprehension. In: Farsstrup, A.E. & Samuels, S.J. (Eds.). *What Research Has to Say About Reading Instruction* (3rd edition), pp. 291-309

Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal Protocols of Reading: The nature of Constructively Responsive Reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Pressley, M., & Harris, K. R. (2006). Cognitive strategies instruction: From basic research to classroom instruction. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 265-286). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Rijlaarsdam, G., & Van den Bergh, H. (1996). An agenda for research into an interactive compensatory model of writing: Many questions, some answers. In C. M. Levy, & S. Ransdell (Eds.), *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences, and Applications* (pp. 107-126).

Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Rijlaarsdam, G., & Van den Bergh, H. (2006). Writing process theory: A functional dynamic approach. In C. A. Arthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research*. New York: The Guilford Press.

Rogiers, A., Merchie, E., & Van Keer, H. (2019) What they say is what they do. Comparing task-specific self-reports, think-aloud protocols, and study traces for measuring secondary school students' text-learning strategies. *European Journal of Psychology of Education*, 1-18.

<https://doi.org/10.1007/s10212-019-00429-5>

Schellings, G., Aarnoutse, C., & Van Leeuwe, J. (2006). Third-grader's think-aloud protocols: Types of reading activities in reading an expository text. *Learning and Instruction*, 16(6), 549-568. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2006.10.004>

Südkamp, A., Kaiser, J., & Möller, J. (2012). Accuracy of teachers' judgements of students' academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 743-762. <https://doi.org/10.1037/a0027627>.

Tozzi, M. (2012). Une approche par compétences en philosophie? *Rue Descartes*, 1, 22-51.

<https://doi.org/10.3917/rdes.073.0022>

Van Drie, J. (2012). *Taalgericht vakonderwijs in de Mens- en Maatschappijvakken. Een handreiking voor opleiders en docenten*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken en Landelijk Expertisecentrum Economie en Handel.

Van Drie, J., Van Boxtel, C., & Van der Linden, J. L. (2006). Historical reasoning in a computer-supported collaborative learning environment. In A. M. O'Donnell, C. E. Hmelo, & G. Erkens, (Eds.), *Collaborative Learning, Reasoning and Technology* (pp. 265-296). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Van den Broek, P., & Helder, A. (2017). Cognitive processes in discourse comprehension: passive processes, reader-initiated processes, and evolving mental representations. *Discourse Processes*, 54(5-6), 360-372.

<https://doi.org/10.1080/0163853X.2017.1306677>

Wiley, J. & Voss, J. F. (1999). Constructing arguments from multiple sources: Tasks that promote understanding and not just memory for text. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 301-311.

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>

Appendix A

De geschiedenistaak

In zijn *Kerkgeschiedenis van het Engelse volk*, voltooid omstreeks 731, schrijft de monnik Beda over de oorlog die in 654 uitbreekt tussen de heersers van twee Angelsaksische koninkrijken in Engeland, Oswiu van Bernicia en Penda van Mercia:

Rond die tijd werd koning Oswiu blootgesteld aan de woeste en onstuimige aanvallen van Penda, de koning van Mercia, die Oswiu's broer had gedood. Uiteindelijk zag Oswiu zich gedwongen hem een enorm deel uit de koninklijke schatkist te beloven in ruil voor vrede. De voorwaarde was dat Penda terug zou keren naar huis en zou ophouden Oswiu's koninkrijk te verwoesten. Maar de heidense koning wilde dit aanbod niet accepteren, want hij was vastbesloten het hele volk, van hoog tot laag, uit te roeien. Oswiu deed een beroep op Gods genade en hulp, nu hij zag dat niets anders hem en zijn volk kon redden van deze barbaarse en meedogenloze vijand. (...) Aldus maakte hij zich met zijn kleine leger gereed voor de strijd. Er wordt verteld dat het leger van de heidenen wel dertigmaal groter was. (...) De slag begon en de heidenen werden op de vlucht gedreven en vernietigd. De dertig aanvoerders die aan de zijde van Penda vochten, verloren vrijwel allemaal het leven.

Stel: je schrijft een werkstuk over de geschiedenis van Angelsaksisch Engeland. Je wilt deze bron gebruiken in twee hoofdstukken: één over het verloop van de machtsstrijd tussen Bernicia en Mercia, en één over het mens- en wereldbeeld van een monnik in een Angelsaksisch klooster.

Leg uit, telkens met een verwijzing naar de bron, voor welk hoofdstuk de bron minder bruikbare informatie bevat en voor welk hoofdstuk de bron beter bruikbare informatie bevat.

Bron: Cito, vwo-examen 2018-I

De filosofietaak

Volgens de evolutionaire biologie is de menselijke moraal vanuit de evolutietheorie te verklaren. Onze genen zijn volgens de evolutiebioloog Richard Dawkins 'zelfzuchtig', we zijn 'geprogrammeerd' om onze eigen genen in stand te houden, en niet zozeer gericht op de overleving van onszelf als individu. In het volgende citaat is een aanhanger van Dawkins, de Britse wetenschapsjournalist Matt Ridley, aan het woord:

'Als ik voor mijn kinderen zorg, dien ik het eigenbelang van mijn genen. Maar dat betekent niet dat ik daarmee mijn individuele zelfbelang nastreef, eerder het tegendeel. Het levert mij alleen maar kosten op. Als ik puur zelfzuchtig zou zijn, zou ik er niet eens aan beginnen.

Die verklaring reikt verder dan je zou denken. Neem bijvoorbeeld economie. De klassieke economie biedt geen enkele verklaring voor het feit dat mensen geld nalaten aan hun kinderen. Volgens economen is dat irrationeel, omdat het geen eigenbelang dient. De theorie van de zelfzuchtige genen biedt wel een verklaring. Wanneer je geld nalaaft, zijn de genen zelfzuchtig, niet het individu.'

(Lesley Monfils, *Filosofie Magazine*, 1998, nr. 5)

Handelen mensen volgens jou alleen uit eigenbelang? Geef een voorbeeld dat de stelling ondersteunt dat mensen alleen uit eigenbelang handelen en geef een voorbeeld dat tegen de stelling ingaat. Geef vervolgens een onderbouwd antwoord op de vraag of mensen alleen uit eigenbelang handelen.

Bron: Cogito werkboek vwo, p. 44-45.