

raire teksten lenen zich voor een redeneeropdracht. Zo kunnen leerlingen uit de onderbouw in een lessenreeks bij *Koning van Katoren* stapsgewijs redeneren over de maatschappelijke problemen die worden aangesneden in het verhaal en de waarde die de roman vandaag de dag nog heeft. De didactiek is eveneens toepasbaar in kortere vorm, waarbij leerlingen redeneren binnen een van de perspectieven. De centrale literaire tekst kan ook een gedicht zijn of een kort verhaal. Een mooi voorbeeld is een opdracht bij het gedicht ‘Je hoort verhalen’ van Radna Fabias met als redeneervraag ‘Hoe symboliseert de 12.000 kilometer lange navelstreng in dit gedicht het gevoel van nazaten van tot slaaf gemaakten?’ De hulpbron die leerlingen kregen aangereikt, was een beschouwing over de excuses voor het slavernijverleden. Veel leerlingen kwamen tot het inzicht dat zij het slavernijverleden vooral vanuit hun eigen perspectief bekeken en pas nu begrepen waarom volgende generaties hier zoveel jaar na dato nog mee bezig zijn. De opdracht met het gedicht van Fabias is ook uitgevoerd in een variant waarin de zakelijke tekst (de beschouwing) centraal stond en het gedicht als hulpbron diende. Dit leidde in de redenering tot een andere toon, maar de verworven inzichten kwamen wel overeen. ■

RENATE VAN KEULEN is docent Nederlands op het Van Maerlantlyceum in Eindhoven en docent vakdidactiek en onderzoeker aan de Radboud Docenten Academie. Ze promoveerde aan Tilburg University op een ontwerponderzoek naar een digitale *gamification* didactiek waarmee leerlingen leren redeneren over (historische) literatuur. Naast haar werk als docent en onderzoeker is Van Keulen coördinator van de redactie letterkunde van het Vakdidactisch Handboek van de Werkgroep Onderzoek en Didactiek Nederlands (WODN).

LITERATUUR

- Bax, S., & Mantingh, E. (2019). Tjeempie! ‘Wat zou er zijn met die moderne schrijvers?’: Literatuurhistorisch redeneren met Liesje in Luilletterland. *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde*, 135(2), 100–127.
- Herder, A., Pleumeekers, J., Schaik, N. van. (2024). *Toelichtingsdocument conceptexamenprogramma’s Nederlandse taal en literatuur – vmbo, havo en vwo*. SLO.
- SLO. (2025). *Definitieve conceptkerndoelen Nederlands: Herziene versie 2025 – Inclusief toelichtingsdocument*.
- Keulen, R. van, & Bax, S. (2021). Literatuurhistorisch redeneren: Hoe leerlingen met redeneerdidactiek literatuurhistorische inzichten kunnen verwerven. *Kunstzone*, 2021(4), 16–18.
- Meesterschapsteam Nederlands. (2020). *Het schoolvak Nederlands in perspectief*. Vakdidactiek Geesteswetenschappen. <https://nederlands.vakdidactiek.nl/wp-content/uploads/sites/4/2020/10/Nederlands-in-perspectief-smrt2020.pdf>

Meer weten?

In de opdrachten laten leerlingen niet alleen zien dat zij door systematisch redeneren tot zorgvuldige en uitvoerige antwoorden komen; ook zetten zij tijdens hun redeneerproces niet-literaire broninformatie opvallend doelgericht en effectief in om literaire teksten te interpreteren. Op dit moment voer ik samen met Nadie Janssen vervolgonderzoek uit om de kansen van het combineren van literaire en ‘zakelijke’ leesvaardigheid in kaart te brengen. Informatie over dit onderzoek wordt geplaatst op <www.redenerenoverliteratuur.nl>. Deze site bevat ook informatie over de redeneerdidactiek en divers lesmateriaal.

Verder lezen:

Janssen, N., & Keulen, R. van. (2024). Rijkere antwoorden in de literatuurles: Literaire inzichten verwerven en verwoorden met een redeneerdidactiek. *Levende Talen Magazine*, 111(5), 4–8. <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltm/article/view/2406>

Janssen, N., & Keulen, R. van. (2023). *Redeneren en inzichten verwerven over literatuur*. Didactiek Nederlands. <https://didactieknederlands.nl/handboek/2023/05/redeneren-en-inzichten-verwerven-over-literatuur/>

Keulen, R. van. (2024). *Spelen met de waarheid: Literatuurhistorisch leren redeneren met een digitale game over De donkere kamer van Damokles* [Proefschrift, Tilburg University]. Tilburg University Research Portal. <https://research.tilburguniversity.edu/en/publications/spelen-met-de-waarheid-literatuurhistorisch-lernen-redeneren-met-e>

Schrijfdidactiek in alle vakken

Schrijfvaardigheid ontwikkelen hoeft niet alleen maar bij het vak Nederlands te gebeuren. Ook in andere vakken wordt volop geschreven. Dat biedt mogelijkheden voor het combineren van leren van vakinhoud en leren schrijven. Om dit in de praktijk te brengen werd een lessenreeks ontwikkeld om schrijfdidactiek in de vakken geschiedenis en filosofie te integreren. Met resultaat: leerlingen leerden betere teksten te schrijven voor deze vakken. En niet onbelangrijk: ze leerden net zo veel over de lesstof als een vergelijkingsgroep, zo liet een onderzoek in het schoolvak geschiedenis zien.

DOOR LIEKE HOLDINGA

Al in 2010 werd het Referentiekader Taal gelanceerd door het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. In dit kader wordt de beoogde ontwikkeling van taalvaardigheid van leerlingen beschreven. De verantwoordelijkheid voor deze taalontwikkeling rust vaak op de schouders van de sectie Nederlands binnen de school. Dat is niet helemaal terecht. Het zou een ge-

deelde verantwoordelijkheid van alle docenten in de school moeten zijn, zo staat ook in het Referentiekader geschreven. Wanneer taal een belangrijke rol speelt binnen een vak, dan vereist dat aandacht van docenten en leerlingen, ook bij niet-talvakken.

Niet voor niets vinden we in de geactualiseerde kern-doelen voor het vak Nederlands twee overkoepelende



doelen: de school zorgt voor een rijke taal- en leesomgeving, en de school stimuleert de taalontwikkeling van de leerling in alle leergebieden. Niet alleen zijn verende krachten nodig voor een stimulans van algemene taalvaardigheid van leerlingen, het is ook nodig omdat schoolvakken van de leerlingen begrip van specifieke school- en vaktaal vereisen, en docenten per vak vakspecifieke taalvaardigheden verwachten van leerlingen. Dat kan het vak Nederlands niet alleen borgen.

Schoolvakken als geschiedenis en filosofie zijn vakken waarbij taal een grote rol speelt. In beide vakken lezen en schrijven leerlingen met enige regelmaat teksten. Toch voelen docenten van deze vakken zich niet erg vertrouwd met taaldidactiek. Zij richten zich liever op de inhoud van hun vak. Enerzijds is dat begrijpelijk: inhoudelijke doelen staan ook in de exameneisen van deze vakken centraal. Anderzijds bevatten de inhoudelijke doelen vaak wel talige componenten. Leerlingen moeten bijvoorbeeld in staat zijn om historische veranderingen te *beschrijven* of uitspraken te *ondersteunen met argumenten*. Dit zijn vakspecifieke taalvereisten. Met een ontwerponderzoek bekeken we of we schrijfdidactiek en vakinhoud zouden kunnen combineren. Uitgangspunt was *schrijvend leren*: kunnen leerlingen vakinhoud leren én hun schrijfvaardigheid ontwikkelen? Dat zou dubbele winst zijn.

Ontwerpprincipes

In het onderzoek vroegen we docenten geschiedenis en filosofie om schrijftaken voor hun vak te ontwerpen die geschikt zouden zijn voor schrijvend leren. We hanteerden drie ontwerpprincipes voor taken:

1. De opdracht bevat een *kwestie*. Een centrale, evaluatieve vraag stelt leerlingen voor een keuze: aan welke kant sta ik? Zo'n vraag vereist van leerlingen om na te denken over verschillende perspectieven op de kwestie, voordat een afweging kan worden gemaakt. Het is belangrijk dat de kwestie nog niet eerder is bediscussieerd in de klas. De kwestie is dus nieuw.
2. De opdracht bevat *bronnen*. Op deze manier worden lezen en schrijven met elkaar verbonden. Het maakt het lezen van bronteksten nuttig (lezen-om-te-schrijven). Hiermee wordt het leren schrijven bovendien

verbonden aan het leren. De leerling wordt immers geactiveerd om de nieuwe informatie uit verschillende bronnen met elkaar te verbinden, en te verbinden met eerder opgedane kennis.

3. De opdracht is kort, bij voorkeur binnen één lesuur te maken. Dit zorgt voor een beperkte nakijklast, want het levert redelijk korte teksten op. Bovendien creëert het schrijven in de les gelegenheid voor de docent om te zien hoe leerlingen schrijven; het proces wordt zichtbaar. Dat maakt dat er ook feedback kan worden gegeven op het proces, tijdens het schrijven zelf.

We ontwierpen vervolgens een lessenreeks per vak. Het belangrijkste ontwerpprincipe was hierbij: de docent geeft uitleg over en feedback op het lees- en schrijfproces. Vakspecificiteit staat hierbij voorop: hoe lees en schrijf je in het betreffende vak? Tijdens een vooronderzoek merkten we namelijk op dat het hier in vaklessen veelal aan ontbreekt. Lezen en schrijven in vakken gebeurt vaak zonder instructie of begeleiding van de docent, of zelfs helemaal buiten het zicht van de docent, doordat het bijvoorbeeld als huiswerk wordt opgegeven. Maar hoe weet een leerling hoe de taak moet worden aangepakt als er geen instructie gegeven wordt over het hoe? En hoe kan een docent feedback geven op het proces als dat proces onzichtbaar is?

**Lezen en schrijven in vakken
gebeurt vaak zonder instructie
of begeleiding van de docent,
of zelfs helemaal buiten het
zicht van de docent**

Wat kan de leerling in het proces anders doen om een betere tekst te schrijven?

Praktische uitwerking

De kern van de lessenreeks wordt gevormd door een vakspecifieke Lezen-Denken-Schrijven-strategie. De gemene deler is dat de stappenplannen voor beide vakken zijn opgedeeld in drie fasen: lezen, denken en schrijven. Een van de stappen in de fase van het schrijven is: verplaats je in de lezer. Deze stap wordt in vaklessen vaak vergeten. Dat komt doordat leerlingen de teksten die ze schrijven in vaklessen vaak niet zien als ‘teksten’. Ze denken daardoor ook onvoldoende aan de ‘lezer’ die hun tekst moet kunnen volgen en begrijpen. Dat die lezer enkel hun docent is, maakt deze stap niet minder belangrijk. Bovendien bleek uit vooronderzoek dat docenten zich minder comfortabel voelden bij schrijfdidactiek dan bij leesdidactiek. Het lezen van historische/filosofische bronnen gebeurde vaker in de les, maar met activiteiten zoals het ‘modellen’ van schrijven of het bespreken van voorbeeldteksten waren vakdocenten veel minder vertrouwd. Met de lessenreeks voegden we dus voornamelijk schrijfdidactiek toe aan de vakles.

De stappenplannen zijn vakspecifiek ingevuld. Het stappenplan voor filosofie kreeg als titel ‘Hoe beantwoord ik een filosofische vraag?’ en benadrukte onder andere het belang van de eigenheid van de leerling als schrijver van de tekst. Voor geschiedenis was het stappenplan getiteld ‘Hoe beantwoord ik een in-hoeverrevraag?’. We benadrukten het analyseren van bronnen op bijvoorbeeld representativiteit tijdens de leesfase en het gebruik van historische begrippen en verbanden tijdens de schrijffase.

De ontworpen lessenreeks heeft voor zowel geschiedenis als filosofie de volgende opbouw, met zeven kernelementen die stuk voor stuk een functie vervullen:

1. *Ervaring* – De leerlingen maken, nog zonder instructie, een schrijftaak voor het vak over een kwestie. Aange-

zien het soort opdracht voor leerlingen waarschijnlijk nieuw is, zullen leerlingen ervaren dat de taak op sommige vlakken moeilijk is. Bij geschiedenis schrijven leerlingen naar aanleiding van de kwestie ‘In hoeverre vind jij dat westerse musea koloniaal erfgoed zouden moeten teruggeven?’, en voor filosofie ‘In hoeverre bestaat zuiver altruïsme?’.

2. *Reflectie* – De leerlingen reflecteren op de schrijftaak; op welke vlakken hebben ze moeilijkheden ervaren?
3. *Instructie* – De leerlingen krijgen de vakspecifieke Lezen-Denken-Schrijven-strategie gepresenteerd.
4. *Modeling* – De leerlingen zien hoe een ander de strategie toepast (‘modelt’). We maken gebruik van een video waarin leerlingen te zien zijn die hardop denkend de schrijftaak uitvoeren over de kwesties genoemd bij punt 1.
5. *Taakrepresentatie* – Voorbeeldteksten worden besproken, klassikaal of in groepjes. Voorbeelden helpen leerlingen om duidelijkheid te krijgen over de criteria. Wat maakt een tekst goed bij filosofie/geschiedenis? Kortom: wat vergt de taak eigenlijk precies?
6. *Oefening* – Leerlingen oefenen vervolgens met de gepresenteerde strategie, met een nieuwe kwestie.
7. *Feedback* – De docent voorziet leerlingteksten van feedback en koppelt feedbackpunten aan het lees- en schrijfproces. Wat kan de leerling in het proces anders doen om een betere tekst te schrijven? Er zijn verschillende efficiënte en laagdrempelige manieren om een tekstbespreking te doen. De docent selecteert bijvoorbeeld drie teksten: een zwakke, een gemiddelde en een sterke tekst, en bespreekt deze klassikaal. Of leerlingen ontvangen drie tot vijf teksten, om op volgorde te leggen van kwaliteit. Belangrijk hierbij is dat voorbeeldteksten iets anders zijn dan modelteksten. Een voorbeeldtekst is uitgangspunt voor uitwisseling van ideeën over een goede tekst, en geen perfecte (model)tekst.

Deze werkwijze met zeven kernelementen kan ook worden ingezet bij andere schoolvakken. Een eerste stap is dan om na te denken over de schrijftaak die centraal staat. Welke schrijftaak is in het betreffende schoolvak belangrijk? Welke denkstappen moeten leerlingen hierbij zetten? Welke taalvaardigheden spreek je hierbij aan? Vervolgens zullen vakdocenten zelf de vertaalslag moeten maken naar een stappenplan dat aansluit op de vakspecifieke taaldoelen.

Ook binnen het vak Nederlands zou vaker gewerkt kunnen worden met schrijvend leren, in het kader van het combineren van vaardigheden. Er kan bijvoorbeeld worden gedacht aan een kwestie over een literair of taalkundig onderwerp.

De docent Nederlands of taalcoördinator kan collega’s van verschillende vakken adviseren in het integreren van lees- en schrijfdidactiek. Hoe geef je bijvoorbeeld efficiënt feedback op teksten? Docenten die deelnamen aan dit onderzoek vonden dat niet altijd makkelijk. Het vraagt enige oefening om te praten over tekstkwaliteit. Het bespreken van wat een tekst een goede tekst maakt is binnen elk vak net anders, en de dialoog hierover kan veel kwaliteitscriteria expliciet maken. Dat is niet alleen voor docenten van belang, maar uiteraard ook voor leerlingen. ■

LIEKE HOLDINGA gaf 17 jaar Nederlands op een middelbare school in Bussum. Dankzij een beurs van Dudoc-Alfa voerde ze naast het lesgeven een promotieonderzoek uit in samenwerking met Gert Rijlaarsdam en Jannet van Drie van de Universiteit van Amsterdam. Met dit onderzoek beoogde ze de schrijfvaardigheid van leerlingen in de schoolvakken geschiedenis en filosofie te verbeteren. In samenwerking met docenten van verschillende scholen werden lessen ontworpen. Het gebruikmaken van schrijfdidactiek ten bate van vakinhoud stond hierbij centraal. Inmiddels is Holdinga postdoctoraal onderzoeker aan de Universiteit van Amsterdam en aan de Rijksuniversiteit Groningen in verschillende projecten, gericht op taalgericht vakonderwijs en met bijzondere aandacht voor schrijfvaardigheidsontwikkeling.

Meer weten?

Holdinga, C., Drie, J. van, & Rijlaarsdam, G. (2024). Een goede tekst leren schrijven in de les geschiedenis. *Levende Talen Tijdschrift*, 25(4), 3–15. <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltt/article/view/2424>

In dit artikel lees je meer over de effecten van de schrijflessen in het vak geschiedenis.

Holdinga, C., Janssen, T., Drie, J. van, & Rijlaarsdam, G. (2022). Het nut van opschrijven. *Dimensies*, 4, 97–115. <https://dimensies.nu/het-nut-van-op-schrijven-nr-4-feb-2022/>

In dit artikel wordt ingegaan op effecten van een bepaalde vraagstelling in schrijfopdrachten. Welke vraag kies je met welk leerdoel?

Baaijen, V. (2023). *Het dual process model*. Didactiek Nederlands. <https://didactieknederlands.nl/handboek/2022/03/het-dual-writing-process-model-deel-1-schrijven-om-te-begrijpen-en-begrepen-te-worden/>

In dit artikel wordt beschreven welke denkprocessen er plaatsvinden bij het schrijven.

Drie, J. van, & Holdinga, C. (2025). Taalsteun voor schrijven in de mens- en maatschappijvakken: Een overzicht van effectieve instructie- en werkvormen. *Dimensies*, 10, 8–26. <https://dimensies.nu/wp-content/uploads/2025/06/dimensies10-art1-jun25.pdf>

In dit artikel wordt een overzicht gegeven van werkvormen die bij de zaakvakken zouden kunnen worden gebruikt om schrijfvaardigheid van leerlingen te vergroten.