

Appendix

Models		Comparison					
Y = C + [variances]		X <sup>2</sup>	Npar	Models	X <sup>2</sup>	df	p
Model 0	Intercept plus random factor (ID)	2816,823	3				
Model 1	Plus: Measurement Occasion (M)	2730,485	5	0 vs 1	86,338	2	<0,001
Model 2	Plus: Condition (CON)	2721,356	6	1 vs 2	9,129	1	0,003
Model 3	Plus: M * CON	2706,321	8	2 vs 3	15,035	2	0,001

Tabel A1. Linear Mixed Models - Modelpassing en -vergelijking voor effecten van meetmoment en conditie op holistische tekstkwaliteit

Models		Comparison					
Y = C + [variances]		X <sup>2</sup>	Npar	Models	X <sup>2</sup>	df	p
Model 4	Plus: Preplan	2705,943	9	3 vs 4	0,378	1	0,539
Model 5	Plus: Preplan * M	2705,867	11	4 vs 5	0,076	2	0,963
Model 6	Plus: Preplan * CON	2704,148	12	5 vs 6	1,719	1	0,190
Model 7	Plus: Preplan * CON * M	2703,352	14	6 vs 7	0,796	2	0,672

Tabel A2. Linear Mixed Models – Modelpassing en -vergelijking voor moderatie eerst ordenen variabele van holistische tekstkwaliteit

Models		Comparison					
Y = C + [variances]		X <sup>2</sup>	Npar	Models	X <sup>2</sup>	df	p
Model 4	Plus: Draft	2706,306	9	3 vs 4	0,015	1	0,903
Model 5	Plus: Draft * M	2704,395	11	4 vs 5	1,911	2	0,385
Model 6	Plus: Draft * CON	2703,384	12	5 vs 6	1,011	1	0,315
Model 7	Plus: Draft * CON * M	2701,628	14	6 vs 7	1,756	2	0,416

Tabel A3. Linear Mixed Models – Modelpassing en -vergelijking voor moderatie snel schrijven variabele van holistische tekstkwaliteit

VERSCHENEN PROEFSCHRIFT

Schrijven in de zaakvakken

FOLKERT KUIKEN

Holdinga, C. C. (2023). *Disciplinary writing. Four empirical studies on historical and philosophical literacy*. Universiteit van Amsterdam. 266 blz. Isbn 978 94 6483 459 8

Aan het eind van het basisonderwijs behaalt 73% van de leerlingen het fundamentele niveau 1F voor schrijfvaardigheid (Inspectie van het Onderwijs, 2021). De prestaties blijven daarmee achter bij eerder geformuleerde ambities, en voorspellen niet veel goeds voor de uitkomsten van het peilingsonderzoek naar de schrijfvaardigheid van leerlingen in het tweede leerjaar voortgezet onderwijs dat op dit moment wordt uitgevoerd. De ontwikkeling van schrijfvaardigheid wordt over het algemeen overgelaten aan de docent Nederlands, terwijl leerlingen ook bij andere vakken het nodige moeten schrijven. Docenten Nederlands en vakdocenten zouden elkaar dus kunnen versterken in een gezamenlijke poging de schrijfvaardigheid van hun leerlingen verder te ontwikkelen. Maar omdat het bij de zaakvakken vaak om andersoortige opdrachten en genres gaat, verdient het aanbeveling dat vakdocenten vooral aandacht besteden aan vakspecifieke aspecten van taalvaardigheid. Holdinga wil met haar dissertatie docenten geschiedenis en filosofie in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs faciliteren en ondersteunen in de ontwikkeling van vakspecifiek schrijven.

De onderzoeksvraag die in haar proefschrift centraal staat, sluit daar dan ook bij aan: *Welke aanpak is geschikt om de vakspecifieke taalvaardigheid van leerlingen effectief en efficiënt te ontwikkelen in de bovenbouw van het geschiedenis- en filosofieonderwijs?* Om deze vraag te beantwoorden heeft ze vier deelstudies verricht die hieronder kort worden samengevat. Daarna volgt een bespreking van het onderzoek.

**De deelstudies**

Na een korte, algemene introductie wordt in het tweede hoofdstuk verslag gedaan van een studie waarin het schrijfproces van vijftien goed presterende leerlingen ('beginnende experts') uit 5-vwo is geanalyseerd aan de hand van hardopdenksessies, terwijl ze – op basis van bronnen – schrijftaken uitvoerden voor beide vakken. Daarbij werden hun lees-, schrijf- en metacognitieve activiteiten onderverdeeld in elf verschillende deelprocessen. Voor metacognitie ging het bijvoorbeeld om zelfinstructie ('Ik ga eerst de tekst lezen'), monitoring ('Ik begrijp nog steeds niet goed wat er van me verwacht wordt') en evaluatie ('Is dit een goed voorbeeld? Ja, ik denk het wel'). Deze werden vervolgens gecorreleerd met de kwaliteit van de geproduceerde teksten en de kwaliteit van het denkproces van de leerlingen. Hierbij kwamen verschillen tussen de vakken naar voren: bij geschiedenis was vooral sprake van een effect van meer en beter plannen. Dit resulteerde in

een betere tekst, maar niet in een kwalitatief beter denkproces, zoals vastgesteld op basis van een door leerkrachten bepaalde rangorde. Bij filosofie daarentegen waren betere en langere teksten het product van leerlingen die meer tijd aan het schrijven hadden besteed en vaker reviseerden. Daarnaast bleek de filosofietaak vooral het denkproces van de leerlingen te stimuleren, waardoor er meer dan bij geschiedenis sprake was van een schrijven-om-te-leren-taak, waarbij leerlingen tegelijkertijd vakkennis opdoen en hun inzicht in de leerstof vergroten.

In het derde hoofdstuk wordt de ontwikkeling van een lessenreeks voor geschiedenis uit de doeken gedaan, bestaande uit directe instructie, modeling door middel van een video, discussies over voorbeelden en het uitvoeren van twee schrijftaken. Hieraan ging een voorstudie vooraf waarin tien geschiedenisdocenten (en elf filosofiedocenten) werden geïnterviewd over de schrijftaken die ze normaliter aan hun leerlingen voorleggen en hoe ze het schrijfproces van hun leerlingen ondersteunen. Deze voorstudie leidde tot twee ontwerpprincipes: 1) het schrijven van korte, evaluatieve teksten op basis van meerdere bronnen en perspectieven; 2) een vakspecifieke, flexibele lees-schrijfstrategie-instructie, bestaande uit zeven stappen waarin strategieën betreffende lezen, schrijven en historisch redeneren tot één overkoepelende lees-denk-schrijfstrategie werden gecombineerd. Aan de hand van deze principes ontwikkelden twee geschiedenisdocenten schrijftaken voor 5-vwo met als onderwerp de oorlog in Vietnam. Bij de uitvoering van deze lessenserie bleek dat de deelnemende docenten overtuigd waren van het eerste principe, maar niet van het tweede, omdat de achterliggende gedachte achter dit principe niet voldoende duidelijk was. In een aangepaste versie van de lessenreeks werd aan dit euvel tegemoetgekomen door voorafgaand aan het gebruik van het materiaal een scholingssessie

voor docenten op te nemen.

De bijgestelde lessenreeks is in hoofdstuk 4 getest in een quasi-experimenteel onderzoek met drie condities: 1) 119 leerlingen (verdeeld over zeven groepen en zes docenten) voerden een schrijftaak uit op basis van beide ontwerpprincipes; 2) 63 leerlingen (verdeeld over drie groepen en twee docenten) deden dit zonder de strategie-instructie; 3) 80 leerlingen (verdeeld over vier groepen en drie docenten) vormden de controlegroep, waarin niet werd geschreven. De lessenreeks bleek effectief: leerlingen die de strategie-instructie hadden gekregen schreven betere teksten dan leerlingen die deze instructie niet hadden gehad, zowel holistisch als in termen van situationeel begrip, multiperspectiviteit, brongebruik, argumentatie en structuur. Door middel van een toets achteraf (een zogeheten 'recall test') werd de vakinhoudelijke kennis van de leerlingen gemeten. Daaruit bleek dat de leerlingen die strategie-instructie hadden gekregen even goed presteerden wat hun toename van vakinhoudelijke kennis betreft als leerlingen in de andere condities. Een schrijftaak (met strategie-instructie!) kan daarom een alternatieve route voor het opdoen van vakinhoudelijke kennis zijn.

In hoofdstuk 5 wordt gerapporteerd over een vergelijkbaar onderzoek bij filosofie, zij het dat deze studie meer kwalitatief van aard is. Drie docenten filosofie ontwierpen schrijftaken voor 4-vwo op basis van de twee ontwerpprincipes. De implementatie ervan werd onderzocht aan de hand van interviews met docenten en leerlingen, terwijl een jury de teksten van de leerlingen beoordeelde. Het onderzoek liet zien dat de docenten goed uit de voeten konden met de ontwerpprincipes voor de taken en dat de strategie-instructie haalbaar en leerzaam was voor de leerlingen. De leerlingen lieten na de interventie meer zelfstandig denken zien in hun teksten. Wel hadden de filosofiedocenten

moeite met de beperkte omvang van de taken, omdat hun taken doorgaans langer zijn en hun leerlingen normaliter meer tijd krijgen om te schrijven.

In het zesde en laatste hoofdstuk worden de resultaten van het onderzoek samengevat, gevolgd door reflectie op onder meer methodologische kwesties, suggesties voor toekomstig onderzoek en aanbevelingen voor de praktijk. Op het eerste punt ga ik hieronder nader in. Wat het laatste punt betreft adviseert Holdinga om in het zaakvakonderwijs meer soortgelijke taken als in haar onderzoek op te nemen: korte schrijftaken op basis van bronnen, gericht op schrijven-om-te-leren en waarbij leerlingen door de docent ondersteund worden in de vorm van strategie-instructie, voorbeeldteksten en feedback. Volgens Holdinga zou in de docentopleiding aan al deze aspecten aandacht moeten worden besteed en uitgevers zouden meer van dit soort schrijf-leertaken in hun leermiddelen moeten opnemen.

### Bespreking

Al met al mooie resultaten met duidelijke implicaties voor de praktijk. Maar bij de kritische lezer rijzen af en toe wel vragen bij de gemaakte keuzes. Zo verschilde in hoofdstuk 2 de geschiedenisstaak van de filosofietaak, waardoor het geen verbazing mag wekken dat voor de vakken verschillende resultaten werden gevonden. De auteur is zich daarvan bewust, maar maakt van de nood een deugd door te zeggen dat het haar doel juist was om verschillen tussen de vakken te determineren.

Op basis van de bevindingen in hoofdstuk 2 wordt in hoofdstuk 3 een instructie-model c.q. lessenreeks gepresenteerd die in de volgende hoofdstukken terugkomt: in hoofdstuk 4 bij het geschiedenisonderzoek en in hoofdstuk 5 bij de filosofiestudie. Er worden daarbij twee bronnen gebruikt: het SRSD-model (Self-Regulated Strategy

Development) van Harris en Graham (1996), inclusief een mondelinge fase, en een daarop aangepast model van De La Paz en Felton (2010), zonder mondelinge fase. Holdinga is uitgegaan van het laatste model en dit roept de vraag op waarom, omdat er een nauwe relatie bestaat tussen spreken en schrijven: als schrijvers eerst hun gedachten mondeling verwoorden, kan dat helpen bij het schrijven van een tekst. Overigens wordt naar mijn idee in hoofdstuk 4 abusievelijk vermeld dat is uitgegaan van het SRSD-model, omdat de stappen van de lessenreeks overeenkomen met die van De La Paz en Felton. Een tweede vraag betreft de omvang van de lessenreeks. In hoofdstuk 3 wordt een reeks van zes lessen gepresenteerd, maar bij de implementatie ervan wordt in één groep het aantal lessen beperkt tot vier, terwijl in hoofdstuk 5 dit aantal zelfs beperkt lijkt te zijn tot drie.

Zoals hierboven aangegeven werd in hoofdstuk 4 de vakinhoudelijke kennis van de leerlingen vastgesteld door middel van een recall test. Dit werd gedaan aan de hand van het aantal nieuwe T-units en de gemiddelde lengte van deze nieuwe T-units. Een T-unit omvat een hoofdzin, plus de daaraan verbonden bijzinnen (Hunt, 1965). Het is een maat die relatief gemakkelijk te scoren is, maar het is de vraag of hij geschikt is om de mate van vakinhoudelijke kennis vast te stellen. In de eerste plaats is de T-unit een vrij globale maat. In de tweede plaats wordt verondersteld dat nieuwe T-units nieuwe informatie bevatten en dat langere T-units meer inhoudelijke informatie bevatten, maar dat hoeft niet altijd zo te zijn. Naar mijn idee had de auteur zich beter kunnen richten op het aantal en de inhoud van de nieuwe informatie-eenheden die in de recall test naar voren kwamen.

Een algemeen punt dat als een rode draad door het hele proefschrift heen loopt, is het zoeken naar een balans tussen (ecologische) validiteit en generaliseerbaarheid. Dat is een

wankel evenwicht. Enerzijds is het lovenswaardig dat de auteur heeft getracht om met haar onderzoek zo goed mogelijk aan te sluiten bij de bestaande praktijk. Leerkrachten mochten zelf hun schrijftaken ontwikkelen, zelf bepalen aan welke onderzoeksconditie ze wilden deelnemen en kregen veel vrijheid bij de inrichting van hun lessenreeks. Dat maakt het voor docenten makkelijker om de voorgestelde aanpak toe te passen in de onderwijspraktijk. Anderzijds leidde deze vrijheid tot veel variatie, waardoor het lastig was om allerlei factoren onder controle te houden. Bovendien werden leerlingen soms aan taken blootgesteld die ze normaliter niet gewend waren, zoals hardop denken tijdens een schrijfofdracht (hoofdstuk 2) of in weinig tijd een korte schrijftaak uitvoeren in plaats van de gebruikelijke omvangrijker taak in meer tijd (bij filosofie in hoofdstuk 5). Het is daarom de vraag hoe ecologisch valide het onderzoek echt is.

Een andere kwestie die in het onderzoek boven de markt blijft hangen is de relatie tussen schrijvend leren en lerend schrijven. Bij het lezen van de dissertatie krijgt de lezer geen antwoord op de vraag in hoeverre er bij vakspecifiek schrijven nu vooral sprake is van het eerst- of laatstgenoemde, dan wel van allebei.

Bij het opmaken van de balans stel ik vast dat Holdinga met haar onderzoek laat zien hoe de taalvaardigheid – en in het bijzonder de schrijfvaardigheid – van leerlingen in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs kan worden vergroot. Het proefschrift maakt duidelijk dat zaakvakdocenten met de juiste taken en strategie-instructie daar een belangrijke bijdrage aan kunnen leveren. Hoewel in het proefschrift gefocust wordt op de vakken geschiedenis en filosofie is het denkbaar dat de voorgestelde procedure ook bij andere vakken succesvol kan zijn. Ik hoop dan ook van harte dat de resultaten van het onderzoek hun weg vinden naar de zaakvakdocenten

en in het bijzonder naar de opleiders die de aankomende docenten op hun onderwijs-taak voorbereiden. Zeer prijzenswaardig is dat de auteur in dat verband een veertien pagina's tellende proloog aan haar proefschrift heeft toegevoegd, specifiek gericht op (zaakvak)docenten, zodat zij in kort bestek kennis kunnen nemen van de inhoud van het proefschrift en van de manier waarop ze schrijf-leertaken in hun eigen onderwijspraktijk kunnen inzetten. Andere promovendi zouden aan zo'n proloog voor de praktijk een voorbeeld kunnen nemen.

#### LITERATUUR

- De La Paz, S., & Felton M. K. (2010). Reading and writing from multiple source documents in history: Effects of strategy instruction with low to average high school writers. *Contemporary Educational Psychology* 35(3), 174–192.
- Harris, K., & Graham, S. (1996). *Making the writing process work: Strategies for composition and self-regulation*. Brookline Books.
- Hunt, K. W. (1965). *Grammatical structures written at three grade levels*. NCTE Research Report no. 3.
- Inspectie van het Onderwijs (2021). *Peil. Schrijfvaardigheid. Einde (speciaal) basisonderwijs 2018–2019*. Inspectie van het Onderwijs.

FOLKERT KUIKEN is emeritus-hoogleraar Nederlands als tweede taal en meertaligheid (Universiteit van Amsterdam). De afgelopen twee jaar was hij verbonden aan SLO als procesregisseur van de vakvernieuwingscommissie Nederlands die in opdracht van OCW (concept) eindtermen ontwikkelde voor Nederlands in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs.  
E-mail: f.kuiken@uva.nl

# Ensie

🔍 Zoek in 507 woordenboeken en encyclopedieën... **Zoek**

## Word vriend van Ensie en krijg toegang tot alle begrippen, spreekwoorden, synoniemen en meer.

Ensie, opgericht in 1946, maakt kennis gratis toegankelijk voor iedereen. Met meer dan 2 miljoen lemma's is Ensie inmiddels groter dan Wikipedia Nederland, maar dat gaat niet vanzelf.

- ✓ Toegang tot alle zoekresultaten
- ✓ Volledige advertentievrije website
- ✓ Tijdelijk met korting voor lezers van Onze Taal

[Ga naar vriend.ensie.nl](https://vriend.ensie.nl)

Scan mij



Ensie