

Ten Geleide

In het eerste artikel proberen Jannet van Drie, Martine Braaksma en Carla van Boxtel meer zicht te krijgen op de effecten van typen schrijfinstructie op de kwaliteit van het schrijven. In een experimentele studie hebben zij gekeken naar de effecten van een algemene schrijfinstructie zoals die bij het vak Nederlands gegeven kan worden, en van een domeinspecifieke schrijfinstructie gericht op het schrijven bij geschiedenis, op algemene tekstkwaliteit en de kwaliteit van het historisch redeneren in de teksten. Daarnaast keken ze of sterkere en zwakkere schrijvers meer of minder baat hadden bij een bepaald type instructie. De kwaliteit van historisch redeneren bleek hoger bij de domeinspecifieke instructie en er waren geen verschillen tussen de condities op algemene tekstkwaliteit. Zwakkere of sterkere schrijvers hadden geen baat bij verschillende typen instructie.

Jantine Oosterhof, Judith Jansma en Marjon Tammenga-Helmantel gingen na wat de opvattingen zijn van docenten Frans over doeltaal=voertaalgebruik en welke redenen zij geven om de doeltaal wel of niet te gebruiken als voertaal in de klas. De geënquêteerde docenten zijn overwegend negatief over hun doeltaal=voertaalgebruik in hun lessen. Ook blijkt dat hun inzet van de doeltaal verschilt per taalsituatie, dat waar zij doeltaal het belangrijkste achten ze aangeven deze ook meer toe te passen, en dat in makkelijke taalsituaties meer Frans wordt gesproken dan in moeilijke. Overleg en afspraken met sectiegenoten over doeltaalgebruik lijkt een positieve invloed te hebben op het gebruik van de doeltaal.

Hoe kunnen leerkrachten in meertalige basisschoolklassen leerlingen ondersteunen bij het leren van taal die nodig is voor rekenen-wiskunde? Deze vraag stond centraal in het promotieonderzoek van Jantien Smit. Zij ontwikkelde een repertoire van leerkracht-

strategieën waarmee leerkrachten vaktaalontwikkeling in de rekenles kunnen bevorderen. Met deze *scaffolding*-strategieën zetten leerkrachten de taalontwikkeling metaforisch gezien 'in de steigers'. De analyse van leerlingteksten laat zien dat de leerlingen door de taalgerichte aanpak – zowel de taalgerichte lessen als het bieden van *scaffolding*-strategieën door de leerkracht – inderdaad substantiële vooruitgang boekten in het beoogde curriculumgenre voor lijngrafieken.

In het hoger onderwijs worden hoge eisen gesteld aan de taalvaardigheid van hbo-studenten en er bestaat behoefte aan gerichte steun voor taalvaardigheidsontwikkeling. Mariken Bindels en Maaiké Hajer beschrijven een onderzoek naar de vraag in hoeverre verheldering van structuurkenmerken van een tekst door inzet van een softwareprogramma leidt tot meer inhoudgerichte interactie tussen studenten. Gebruik van het programma *Rationale™* blijkt tot verbeteringen te leiden in de kwaliteit en kwantiteit van interactie rond de centrale inhoud van de tekst. Studenten die gebruikmaakten van *Rationale™* gebruiken meer taakgerelateerde interactie en zijn in hun interactie meer gericht op de inhoudelijke aspecten en formuleringen in de tekst dan studenten in de controlegroep.

Machteld Moonen signaleert het artikel 'The Issue: Research on Materials and Their Role in Classroom Discourse and SLA' van E. Tarone, en Huub van den Bergh het proefschrift van Anouk van Eerden en Mik van Es, *Meten en maximaliseren van basale schrijfvaardigheid bij eerstejaarsstudenten in het hoger beroepsonderwijs*.

Namens de redactie,
HELGE BONSET

Beter schrijven bij geschiedenis Effecten van schrijfinstructie op algemene tekstkwaliteit en historisch redeneren

JANNET VAN DRIE, MARTINE BRAAKSMA & CARLA VAN BOXTEL

Het doel van het onderzoek dat besproken wordt in dit artikel is meer zicht te krijgen op de effecten van typen schrijfinstructie op de kwaliteit van het schrijven. In een experimentele studie hebben we gekeken naar de effecten van een algemene schrijfinstructie, zoals die bij het vak Nederlands gegeven kan worden, en een domeinspecifieke schrijfinstructie (gericht op het schrijven bij geschiedenis) op algemene tekstkwaliteit en de kwaliteit van het historisch redeneren in de teksten. Daarnaast waren we benieuwd of sterkere en zwakkere schrijvers meer of minder baat zouden hebben bij een bepaald type instructie.

Het schoolvak geschiedenis doet een groot beroep op de lees- en schrijfvaardigheid van leerlingen (Van Drie et al., 2012). Inhoudelijke kennis, begrip en kwaliteit van vakspecifiek redeneren van leerlingen worden doorgaans getoetst door het schrijven van teksten, zoals antwoorden op toetsvragen, essays, en werkstukken. Leerlingen schrijven dus veel, maar vinden het ook lastig, en de geschreven teksten hebben niet altijd de gewenste kwaliteit. Geschiedenisdocenten noemen als groot probleem dat de teksten van leerlingen onsamenhangend zijn en weinig structuur kennen (De

Oliveira, 2011). Tekstanalyses bevestigen dit beeld: leerlingen sommen inhoudelijke kennis op als losse informatie-eenheden zonder structuur en samenhang (Leinhardt, 2000; McCarthy, Young & Leinhardt, 1998) en de kwaliteit van het historisch redeneren in de teksten schiet vaak tekort (Van Drie, Van Boxtel & Braaksma, 2014).

Binnen het schoolvak geschiedenis wordt er nauwelijks aandacht besteed aan schrijfdidactiek. Als dit al gebeurt, blijft het beperkt tot het geven van een aantal aanwijzingen voor indeling, lay-out, en dergelijke. Er is vooral aandacht voor het uiteindelijke product en niet voor het schrijfproces (Holdinga, 2013; Mottart, Van Brabant & Van de Ven, 2009). Leerlingen wordt niet systematisch onderwezen hoe zij informatie kunnen genereren en ordenen en hoe zij een schrijftaak binnen het vak kunnen aanpakken (De Oliveira, 2011; McCarthy Young & Leinhardt, 1998). Evenmin is er veel aandacht voor genrekenmerken van teksten, doel- en publiekgerichtheid of taalgebruik (Van der Leeuw & Meestringa, 2011). Ook is vaak niet duidelijk hoe de te schrijven tekst zich verhoudt tot de genres die bij Nederlands geschreven worden (is een essay hetzelfde als een beschouwing? Zie Mottart,

Van Brabant & Van de Ven, 2010). Kortom; vakdocenten geschiedenis verwachten veel van leerlingen in dit opzicht, maar bieden onvoldoende didactische ondersteuning.

Bij het vak Nederlands is er vanzelfsprekend wel aandacht voor schrijfdidactiek; leerlingen leren verschillende tekstsoorten te schrijven, waarbij er vooral aandacht is voor communicatieve doelen, zoals: hoe breng ik mijn boodschap over aan de lezer? Het doel van schrijven bij het vak Nederlands is echter anders dan bij geschiedenis. Staat bij geschiedenis het ontwikkelen van vakinhoudelijke kennis en redeneren centraal (schrijvend leren), bij Nederlands gaat het om het ontwikkelen van de schrijfvaardigheid zelf (leren schrijven). Maar gezien bovenstaande constatering dat de kwaliteit van de teksten bij geschiedenis te wensen overlaat, lijkt het er op dat er nauwelijks transfer plaatsvindt naar schrijftaken in andere vakken, en dat het schrijven bij Nederlands onvoldoende basis biedt om ook bij andere vakken goed te kunnen schrijven (Mottart, Van Brabant & Van de Ven, 2009).

Het goed kunnen schrijven binnen een vak vereist naast vakinhoudelijke kennis en vakspecifieke redeneervaardigheden (bijvoorbeeld historisch redeneren, economisch redeneren, geografische denkwijzen hanteren), ook kennis over hoe ideeën op passende wijze in een tekst gepresenteerd kunnen worden (Langer, 1992). Kennis van tekstgenres en hun vakspecifieke invulling is hierbij onontbeerlijk (Coffin, 2006; Schleppegrell, 2002). Diverse onderzoeken laten zien dat kennis van tekstgenres een belangrijke bijdrage levert aan verscheidene aspecten van tekstkwaliteit (Klein, 1999; Klein & Kirkpatrick, 2010). Het gaat hierbij om zaken als: structureren van de tekst, verbanden leggen en de juiste woorden hiervoor gebruiken. Dit pleit voor het in samenhang ontwikkelen van vakspecifieke denkvaardigheden en schrijfvaardigheid binnen genres (De La Paz & Felton, 2010; Moje

2008; Monte-Sano, 2010). Zo concludeert Monte-Sano (2010) in haar onderzoek naar schrijven bij geschiedenis: *'historical thinking and writing are inextricably linked'* (p. 563). Uitkomsten van onderzoek op dit gebied zijn positief (zie bijvoorbeeld De La Paz, 2005; De La Paz & Felton, 2010).

Doel van het onderzoek

Het doel van het onderzoek is meer zicht te krijgen op de effecten van typen schrijfinstructie (domeinspecifiek of algemeen) op de kwaliteit van het schrijven. In een experimentele studie hebben we gekeken naar de effecten van een algemene schrijfinstructie, zoals die bij het vak Nederlands gegeven kan worden, en een domeinspecifieke schrijfinstructie (gericht op het schrijven bij geschiedenis) op algemene tekstkwaliteit en de kwaliteit van het historisch redeneren in de teksten. Daarnaast waren we benieuwd of sterkere en zwakkere schrijvers meer of minder baat zouden hebben bij een bepaald type instructie. Uit diverse studies blijkt namelijk dat sterkere en zwakkere schrijvers baat hebben bij verschillende typen instructies (cf. Braaksma, Rijlaarsdam & Van den Bergh, 2002; submitted; Ferretti, MacArthur & Dowdy, 2000).

Methode

Deelnemers

Met behulp van een experimenteel design hebben we gekeken wat het effect is van de verschillende schrijfinstructies op algemene tekstkwaliteit en kwaliteit van historisch redeneren. Het onderzoek is uitgevoerd met drie klassen 5 vwo van een school (in totaal 55 leerlingen), verdeeld over twee cohorten. Het eerste jaar deed één docent met haar twee klassen mee, in het tweede jaar een andere docent met haar klas. Leerlingen die de inter-

venties of de voor- of natoets gemist hadden, werden niet meegenomen in de analyses. De uiteindelijke onderzoeksgroep bestond uit 42 leerlingen.

Op basis van hun scores op een argumentatieve schrijftaak over een niet historisch onderwerp (*automatische donorregistratie*) zijn leerlingen ingedeeld in goede en zwakke schrijvers. De leerlingen moesten een betoog schrijven waarin zij hun mening gaven en ondersteunden met argumenten of automatische donorregistratie wel of niet verplicht zou moeten worden. Ze hadden daarbij de beschikking over korte bronteksten. De teksten (maximaal 300 woorden) werden gescoord op globale tekstkwaliteit met het gebruik van tekstschalen. We kozen voor een globale beoordeling omdat Schoonen (2005) heeft aangetoond dat holistische beoordelingen (met gebruik van schalen) zorgen voor een hogere generaliseerbaarheid dan analytische scoringsmethoden. Elke tekst werd gescoord door twee beoordelaars met behulp van een *benchmark*-tekst. De beoordelaars kregen een uitleg over wat gemiddeld was aan deze tekst, gelet op de opdracht die de leerlingen voor het schrijven van de tekst hadden gekregen. Deze gemiddelde tekst kreeg 100 punten. Aan elke tekst werd vervolgens een aantal punten toegekend in verhouding tot deze tekst (cf. Blok, 1985). Als een tekst 200 punten kreeg, dan was deze dus twee keer zo goed als de *benchmark*-tekst. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid tussen de twee beoordelaars over 15 teksten bleek 0,84 (Spearman Brown). Op basis van de scores werden de leerlingen per cohort in twee groepen verdeeld: zwakkere en sterkere schrijvers. De leerlingen uit deze twee groepen werden vervolgens random ingedeeld in een van de twee condities (algemene of domeinspecifieke schrijfinstructie). Er bleek geen verschil te zijn in schrijfvaardigheid tussen de leerlingen in de twee cohorten en ook niet in de twee condities.

De lessenserie

De schrijfinstructie is onderdeel van de lessenserie 'Nederland als democratie'. Deze lessenserie¹ is voor een eerder onderzoeksproject ontwikkeld (Van Drie, Van Boxtel & Stam, 2013). In deze lessenreeks gaan leerlingen aan de slag met de ontwikkeling van de Nederlandse democratie van 1795 tot heden. Aan de leerlingen wordt gevraagd te bepalen welke historische figuur of gebeurtenis het belangrijkste was voor de ontwikkeling van de democratie in Nederland. Het bepalen van het historisch belang, ofwel de historische significantie² van personen en gebeurtenissen omvat veel aspecten die bij geschiedenis leren belangrijk zijn. Leerlingen hebben kennis nodig van allerlei feiten, begrippen en ontwikkelingen die met een persoon of gebeurtenis te maken hebben en gebruiken deze in hun redeneringen. Als eindopdracht schrijven ze een betogende brief naar de secretaris van de Stichting Huis voor de Democratie³, waarin ze aangeven welke persoon/gebeurtenis zeker een plek in een tentoonstelling over dit onderwerp moet krijgen. Het tekstgenre is een betoog, omdat de leerlingen de lezer met argumenten moeten overtuigen welke persoon of gebeurtenis het belangrijkste is geweest voor de ontwikkeling van de democratie in Nederland. Tegenargumenten (bijvoorbeeld waarom de persoon/gebeurtenis niet zo belangrijk is geweest of waarom iets of iemand anders belangrijker zou zijn geweest) dienen ontkracht te worden. Dit betoog is gegoten in de vorm van een brief, zodat duidelijk is voor wie en met welk doel geschreven wordt. Op deze manier wordt de opdracht in een realistische context aangeboden. De hele lessenserie werkt toe naar deze eindopdracht. De leerlingen worden hierbij ondersteund door bronnenmateriaal en werkbladen. Groepswork en klassengesprekken wisselen elkaar in elke les af.

Uit een analyse van de betogende brieven in een eerder onderzoeksproject bleek dat de

kwaliteit van het historisch redeneren te wensen overliet, bijvoorbeeld op het gebied van contextualiseren en gebruik van metabegrippen, zoals verandering, oorzaak, gevolg (Van Drie et al., 2013). Daarnaast viel het op dat de opbouw en structuur van de tekst te wensen overlieten.

Interventie: de schrijfinstructie

Alle leerlingen volgden eerst de lessenserie (5 lessen van 50 minuten) die werd gegeven door hun eigen docent geschiedenis, daarna volgde de schrijfles (1 les). De schrijfinstructie werd in twee varianten aangeboden, maar kende wel dezelfde opzet (zie tabel 1). Deze opzet is gebaseerd op inzichten over effectieve schrijfinstructie en geeft leerlingen door het bestuderen van voorbeeldteksten inzicht in welke criteria een tekst effectief maken voor een bepaald publiek (Hillocks, 1986; Graham & Perin, 2007). De schrijfinstructie begint met een korte uitleg van de docent waaruit duidelijk wordt uit welke onderdelen een betogende brief bestaat (aanhef, inleiding, middenstuk en conclusie), welke aspecten daarin op welke manier aan de orde komen en hoe deze aspecten effectief ingezet kunnen worden. Daarna gaan de leerlingen zelf aan de slag: zij moeten van verschillende leerlingteksten aangeven wat er goed en minder goed aan is. Daarna moeten ze met behulp van deze punten in groepjes adviezen formuleren voor het schrijven van een betogende tekst die ze vervolgens aan de hele klas presenteren. Op deze manier krijgen ze op een actieve manier inzicht wat de criteria zijn voor een effectieve betogende tekst.

De verschillen tussen de algemene en domeinspecifieke variant zijn vooral terug te vinden in het instructiedeel dat de docent verzorgde. Bij de algemene schrijfinstructie werden algemene aspecten benoemd, zoals die ook tijdens een schrijfles bij Nederlands aan de orde kunnen komen: pakkende inleiding, presentatie van het standpunt, onder-

bouwing van) argumenten, structurering en uitsmijter. Bij de domeinspecifieke instructie werden deze punten ook genoemd, maar vakspecifiek ingekleurd. Bijvoorbeeld: goede argumenten voor het bepalen van historische significantie zijn bijvoorbeeld dat een persoon of gebeurtenis zorgde voor veel veranderingen in de eigen tijd, of dat de veranderingen nu nog zichtbaar zijn. Andere voorbeelden zijn het gebruik van vakspecifieke begrippen, rekening houden met betrouwbaarheid van bronnen en in de inleiding aangeven om welke tijd het gaat (contextualiseren). Deze aspecten van historisch redeneren komen ook in de lessenserie aan de orde, soms meer impliciet (bijvoorbeeld als het gaat om contextualiseren), soms heel expliciet (bijvoorbeeld criteria voor het bepalen van historische significantie). In die zin wordt er in de domeinspecifieke instructie geen nieuwe informatie aangeboden. Wel worden deze aspecten gerelateerd aan het schrijven van een betogende brief en wordt er aandacht gegeven aan hoe je deze aspecten verwerkt in de tekst. Dit laatste ontbreekt dus bij de algemene schrijfinstructie, waarbij de koppeling tussen historisch redeneren in de lessen en het schrijven van de tekst niet expliciet gemaakt wordt.

Procedure

In het eerste jaar werden beide versies van de schrijfles gegeven door de eigen docent. In het tweede jaar werd de domeinspecifieke instructie gegeven door de docent uit het eerste jaar om te zorgen voor zo weinig mogelijk verschillen in de interventielessen. Omdat de algemene schrijfinstructie alleen op het zelfde tijdstip gegeven kon worden, is deze les gegeven door de tweede auteur. Vooraf was een script voor de les samengesteld en bestudeerd met de docent, en via video-opnamen is onderzocht of de les volgens plan is uitgevoerd. Dit bleek inderdaad het geval.

	ALGEMENE SCHRIJFINSTRUCTIE	DOMEINSPECIFIEKE SCHRIJFINSTRUCTIE
instructie	<ul style="list-style-type: none"> • Algemene theorie over het schrijven van een betogende brief • Criteria worden geconcretiseerd door gebruik van voorbeelden over een algemeen onderwerp 	<ul style="list-style-type: none"> • Domeinspecifieke theorie over het schrijven van een betogende brief • Criteria worden geconcretiseerd door gebruik van voorbeelden over het bepalen van historische significantie (met andere inhoud dan in de lessenserie)
bediscussieren van tekstvoorbeelden	<ul style="list-style-type: none"> • Bepalen van sterke en zwakke punten in tekstvoorbeelden door gebruik te maken van de criteria uit de instructie • Voorbeelden van een introductie, middenstuk en afsluiting van een betogende brief, over het bepalen van de historische significantie van personen (andere dan in de lessenserie aan de orde kwamen) 	<ul style="list-style-type: none"> • Idem • Idem (er werd gebruik gemaakt van dezelfde voorbeelden)
formuleren van adviezen	<ul style="list-style-type: none"> • In groepen formuleren van criteria voor een goede betogende brief • Klassengesprek over deze criteria 	<ul style="list-style-type: none"> • Idem • Idem

Tabel 1. Omschrijving van de twee schrijfinstructies

Analyses

De betogende brieven werden geschreven op de computer en geanalyseerd op tekstkwaliteit en historisch redeneren. De globale tekstkwaliteit werd, net als bij de voormeting, gemeten door het gebruik van schalen. Ook hier kreeg de gemiddelde tekst (de benchmark-tekst) 100 punten (zie bijlage A voor deze tekst) en werden de negatieve en positieve punten van deze tekst omschreven (zie bijlage B). De beoordelaars ontvingen deze benchmark-tekst met de toelichting en een voorbeeld van een zwakke tekst (50 punten) en een sterke tekst (150 punten). Ook deze schaalpunten werden toegelicht

(zie bijlage B). De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid over 10 teksten was 0,98 (Spearmann Brown). De kwaliteit van historisch redeneren werd gemeten met een codeerschema dat voor een eerdere studie ontwikkeld was (Van Drie et al., 2013) en gebaseerd is op het raamwerk voor het analyseren van historisch redeneren (Van Drie & Van Boxtel, 2008; Van Boxtel & Van Drie, 2013). Dit codeerschema bevat zeven items, waarvoor 0, 1, of 2 punten gegeven konden worden. De items zijn:

1. gebruik van de verschillende criteria voor historische significantie;
2. kwaliteit van argumenten;

3. ontkrachten van tegenargumenten (argumenten waarom een persoon of gebeurtenis niet historisch significant zou zijn);
4. gebruik van metabegrippen;
5. gebruik van inhoudelijke begrippen;
6. koppeling van argumentatie aan het kernbegrip democratie;
7. contextualiseren (persoon/gebeurtenis wordt in de tijd geplaatst).

De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid werd berekend over 29 teksten (alle teksten uit het eerste cohort) en varieerde tussen 0,63 en 0,89 (Cohen's κ). De beide beoordelaars hebben alle teksten beoordeeld en de gemiddelde score werd gebruikt voor de analyses. Er is gecontroleerd of er een relatie was tussen historisch redeneren en tekstkwaliteit, maar dat bleek niet zo te zijn (Pearson $r = -0,13$; $p = 0,41$); beide variabelen meten dus andere aspecten.

Resultaten

In tabel 2 staan de gemiddelde scores op tekstkwaliteit en historisch redeneren voor beide condities. Een one-way ANOVA liet een positief effect zien van de instructie op de kwaliteit van historisch redeneren $\{F(1,40) = 5,69, p = 0,02\}$, maar niet op algemene tekstkwaliteit $\{F(1,40) = 0,34, p = 0,56\}$. Leerlingen die de domeinspecifieke instructie hadden gevolgd, scoorden significant beter op historisch redeneren dan leerlingen die de algemene schrijfinstructie hadden gevolgd.

	ALGEMENE SCHRIJFINSTRUCTIE (N=22)		DOMEINSPECIFIEKE SCHRIJFINSTRUCTIE (N=20)	
	M	SD	M	SD
Tekstkwaliteit	100,23	31,15	94,25	35,10
Historisch redeneren	0,87	0,29	1,08	0,27

Tabel 2. Gemiddelde scores en standaarddeviaties voor tekstkwaliteit en historisch redeneren in beide condities

Om na te gaan of initiële zwakkere of sterkere schrijvers in verschillende mate profiteerden van een bepaalde instructie hebben we een *mixed model*-analyse uitgevoerd met de natoets-scores op tekstkwaliteit als afhankelijke variabele, en type schrijfinstructie (conditie), initiële schrijfvaardigheid en interactie tussen conditie en initiële schrijfvaardigheid als *fixed* factoren. De resultaten toonden echter geen significante effecten van deze factoren {conditie: $F(1,42) = 1,46$; $p = 0,23$; initiële schrijfvaardigheid: $F(1,42) = 2,39$; $p = 0,13$; conditie * initiële schrijfvaardigheid: $F(1,42) = 1,07$; $p = 0,31$ }. We vonden dus geen hoofdeffecten van type schrijfinstructie en initiële schrijfvaardigheid en geen differentiële effecten van schrijfinstructie.

Conclusie en discussie

In deze experimentele studie hebben we onderzocht wat de effecten zijn van een algemene en van een domeinspecifieke schrijfinstructie op tekstkwaliteit en historisch redeneren. Uit de analyses blijkt dat de kwaliteit van historisch redeneren hoger was bij de domeinspecifieke instructie en dat er geen verschillen waren tussen de condities op tekstkwaliteit. Hieruit kunnen we concluderen dat een op geschiedenis gerichte schrijfinstructie leidt tot een betere kwaliteit van historisch redeneren in teksten. Deze uitkomst ondersteunt eerdere bevindingen

(e.g., De La Paz, 2005; De La Paz & Felton, 2010), maar vult deze ook aan, omdat in die studies gebruik werd gemaakt van langere interventies over meerdere maanden en er hier sprake is van een korte interventie gericht op schrijfvaardigheid van een lesuur. In de voorafgaande lessenserie, die voor leerlingen in beide condities gelijk was, oefenden de leerlingen ook met historisch redeneren in het kader van groepswork en klassikale besprekingen, maar was er geen sprake van expliciete instructie gericht op het te schrijven eindproduct. Een les toevoegen waarin domeinspecifieke schrijfinstructie wordt gegeven resulteert dus in teksten die een betere kwaliteit van historisch redeneren laten zien.

Dat er geen verschillen gevonden zijn op tekstkwaliteit kan wellicht verklaard worden doordat er te weinig verschillen waren tussen de condities op dit gebied. Een interessante vraag voor vervolgonderzoek is of de algemene schrijfvaardigheid van leerlingen beter wordt door de domeinspecifieke schrijfinstructie. Dit kan worden nagegaan door een nameting toe te voegen waarin leerlingen een schrijftaak maken over een algemeen onderwerp (zoals in de voormeting). Als de algemene schrijfvaardigheid inderdaad zou blijken te verbeteren, dan is dat een argument om meer aandacht te besteden aan schrijven binnen de vakken. Onderzoek op het gebied van lezen van historische teksten wijst uit dat hierdoor de algemene leesvaardigheid van leerlingen verbetert (Reisman, 2012).

In dit onderzoek hebben we twee typen schrijfinstructie met elkaar vergeleken. Er is geen vergelijking gemaakt met een controlegroep zonder schrijfinstructie of met schrijfinstructie gebaseerd op andere didactische principes zoals (peer-)feedback en revisie (zie bijvoorbeeld Kluger & DeNisi, 1996). Vervolgonderzoek zou zich hierop kunnen richten. Daarnaast is het interessant om te onderzoeken of soortgelijke effecten ook gevonden kunnen worden voor andere

schoolvakken als economie, aardrijkskunde of biologie.

Wel hebben we gekeken of initiële zwakkere of sterkere schrijvers baat hebben bij een ander type instructie. Dat bleek hier niet het geval te zijn. Een mogelijke oorzaak voor het ontbreken van deze differentiële effecten is de niet-significante en kleine correlatie tussen beide schrijfmetingen (Pearson $r = 0,21$; $p = 0,18$). Daarnaast differentieert een korte interventie waarvan de condities sterk op elkaar lijken wellicht niet genoeg. Ten slotte kan ook het geringe aantal proefpersonen een rol hebben gespeeld.

Deze studie heeft implicaties voor de onderwijspraktijk. Het lijkt zinvol te zijn om leerlingen expliciet domeinspecifieke schrijfinstructie te geven. Het veel gehoorde argument dat dit alleen een taak is van de docent Nederlands is niet houdbaar: domeinspecifieke schrijfinstructie leidt tot beter vakspecifiek redeneren. Samenwerking met de docent Nederlands is wel belangrijk in deze. Wat leren en doen leerlingen al bij Nederlands en hoe kun je daarop voortbouwen als vakdocent? Ook is het een mogelijkheid om domeinspecifieke schrijfinstructie samen voor te bereiden en te geven. Hoewel we geen vergelijking hebben gemaakt met andere didactische principes voor schrijfinstructie of met een controlegroep zonder schrijfinstructie, wijzen de uitkomsten van dit onderzoek erop dat de didactische principes van het leren van tekstvoorbeelden krachtige principes zijn. Dit geeft docenten houvast voor het ontwerpen van (domeinspecifieke) schrijfinstructie.

NOTEN

1. De lessenserie, inclusief schrijfinstructie, docentenhandleiding, werkbladen en bronnen is te vinden op <http://www.uva.nl/over-de-uva/organisatie/medewerkers/content/d/r/j.p.vandrie/j.p.van-drie.html> (zie aldaar tabblad lessenserie historische significantie).

2. De term historische significantie komt uit de Angelsaksische literatuur. In Engeland bijvoorbeeld is het één van de structuurbegrippen uit het eindexamenprogramma.
3. Nu ProDemos Huis voor democratie en rechtstaat.

LITERATUUR

- Blok, H. (1985). Estimating the reliability, validity, and invalidity of essay ratings. *Journal of Educational Measurement*, 22, 41-52. doi: 10.1111/j.1745-3984.1985.tb01048.x
- Braaksma, M., Rijlaarsdam, G., & Van den Bergh, H. (2002). Observational learning and the effects of model-observer similarity. *Journal of Educational Psychology*, 94, 405-415.
- Braaksma, M., Rijlaarsdam, G., & Van den Bergh, H. (submitted). Differential effects of learning conditions on content knowledge acquisition and writing skills. Two experimental studies on the effects of hyper-text writing and observational learning.
- Coffin, C. (2006). Learning the language of school history: the role of linguistics in mapping the writing demands of the secondary school curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 38, 413-429.
- De La Paz, S. (2005). Effects of historical reasoning instruction and writing strategy mastery in culturally and academically diverse middle school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 139-156.
- 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.
- Ferretti, R. P., MacArthur, C. A., & Dowdy, N. S. (2000). The effects of an elaborated goal on the persuasive writing of students with learning disabilities and their normally achieving peers. *Journal of Educational Psychology*, 92, 694-702.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476.
- Hillocks, G. (1986). *Research on written composition: New directions for teaching*. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Reading and Communicative Skills.
- 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.
- Klein, P. D. (1999). Reopening inquiry into cognitive processes in writing-to-learn. *Educational Psychology Review*, 11(3), 203-270.
- Klein, P. D., & Kirkpatrick, L. C. (2010). A framework for content area writing: Mediators and moderators. *Journal of Writing Research*, 2(1), 1-46.
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119, 254-284.
- Langer, J. (1992). Speaking of knowing: Conceptions of understanding in academic disciplines. In A. Herrington, & C. Moran (Eds.), *Writing, teaching, and learning in the disciplines* (pp. 69-85). New York: The Modern Language Association of America.
- Leinhardt, G. (2000). Lessons on teaching and learning in history from Pauls' pen. In P. N. Stearns, P. Seixas, & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching, and learning history. National and international perspectives* (pp. 223-245). New York: New York University Press.

- McCarthy Young, K., & Leinhardt, G. (1998). Writing from primary document. A way of knowing in history. *Written communication* 15(1), 25-68.
- Moje, E. (2008). Foregrounding the disciplines in secondary literacy teaching and learning: A call for change. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 52(2), 96-107.
- Monte-Sano, C. (2010). Disciplinary literacy in history: An exploration of the historical nature of adolescents' writing. *Journal of the Learning Sciences*, 19, 539-568.
- Mottart, A., Van Brabant, P., & Van de Ven, P.-H. (2009). Schrijven bij diverse schoolvakken. Een verkenning. *Levende Talen Tijdschrift*, 10(4), 14-20.
- Mottart, A., Van Brabant, P., & Van de Ven, P.-H. (2010). Schrijven bij diverse schoolvakken – voorbeelden, analyses en aanbevelingen. *Levende Talen Tijdschrift*, 11(2), 22-29.
- Reisman, A. (2012). Reading like a historian: A document-based history curriculum intervention in urban high schools. *Cognition & Instruction*, 30(1), 86-112.
- Schleppegrell, M. J. (2002). Linguistic features of the Language of schooling. *Linguistics and Education*, 12(4), 431-459.
- Schoonen, R. (2005). Generalizability of writing scores: an application of structural equation modeling. *Language Testing*, 22(1), 1-30. doi: 10.1191/0265532205lt2950a
- Van Boxtel, C. & Van Drie, J. (2013). Historical reasoning in the classroom: What does it look like and how can we enhance it? *Teaching History*, 150, 44 - 52
- Van der Leeuw, B., & Meestringa, T. (2011). Eisen aan schrijfvaardigheid in de bovenbouw havo/vwo. *Levende Talen Tijdschrift*, 12(2), 14-24.
- Van Drie, J. (red.) (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. (2008). Historical reasoning: towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20(2), 87-110.
- Van Drie, J., Van Boxtel, C., & Stam, B. (2013). 'But why is this so important?' Discussing historical significance in the classroom. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 12(1), 146-168.
- Van Drie, J., Van Boxtel, C., & Braaksma, M. (2014). Writing to engage students in historical reasoning. In P. Klein, P. Boscolo, L. Kirkpatrick, & C. Gelati (Eds.), *Studies in Writing: Writing as Learning Activity. Studies in Writing, Volume 17* (pp. 94-119). Leiden: Koninklijke Brill NV.

JANNET VAN DRIE is als docent-onderzoeker verbonden aan Interfacultaire Lerarenopleidingen van de UvA. Haar onderzoek richt zich op het gebied van het geschiedenisonderwijs en specifiek op de vraag hoe het historisch redeneren van leerlingen bevorderd kan worden in interactie en schrijven. E-mail: <J.P.vanDrie@uva.nl>

MARTINE BRAAKSMA werkt als docent en onderzoeker aan de Interfacultaire Lerarenopleidingen van de UvA. Zij doet onderzoek naar schrijfvaardigheid in het voortgezet onderwijs en verzorgt daarnaast in opdracht van de Nederlandse Taalunie en Stichting Lezen de jaarlijkse inventarisatie van empirisch onderzoek naar het taalonderwijs Nederlands in het voortgezet onderwijs (HTNO). E-mail: <m.a.h.braaksma@uva.nl>

CARLA VAN BOXTEL is als hoofddocent verbonden aan de Interfacultaire Lerarenopleidingen van de UvA en is bijzonder hoogleraar Historische cultuur en educatie aan de EUR. Ze doet onderzoek naar het leren en onderwijzen van geschiedenis en erfgoededucatie.

BIJLAGE A Gemiddelde tekst (100 punten) die gebruikt is als benchmark voor de beoordeling van de betogende brieven

Suzanne Klever
Poststraat 3
9999 AA Zendplaats

Zendplaats, 31 januari 2012.

Huis van de Democratie
Hoofdstraat 1
1344 AB Den Haag

Betreft: persoon of gebeurtenis die belang heeft voor het Huis van de Democratie.

Geachte heer/mevrouw,
Lang geleden, toen er nog geen democratie was in Nederland, was er veel ongelijkheid, veel armoede, vrouwen werden benadeeld, etc. Burgers en politici begonnen zich te realiseren dat dit niet eerlijk was en dat de samenleving toe was aan verandering en hierdoor wou men ook verandering. In de loop der jaren is er steeds meer inspraak gekomen voor alle burgers. Dit is uiteindelijk uitgegroeid tot de democratie die wij nu in Nederland kennen. Wij hebben de geschiedenis les de afgelopen weken besteedt aan het ontstaan van de democratie en welke personen en gebeurtenissen daar invloed op hebben gehad. En ik vind dat de invoering van het kiesrecht de grootste invloed heeft gehad op de democratisering.

Ten eerste omdat door de invoering van het kiesrecht de absolute heerschappij van kleine groepen verdween. Voor de democratisering hadden absolute vorsten de macht in handen. De kleine, rijke elite had wel wat invloed op de politiek maar dit was nihil. Naast die kleine, rijke elite (die vaak maar uit enkele procenten van een samenleving bestond) was er een gigantische, arme onderlaag van de bevolking. Deze onderlaag had niks te zeggen en had alle beslissingen van de vorst maar te accepteren. Door het kiesrecht hadden zij ook steeds meer invloed op het land en hierdoor kwam er meer gelijkheid. Dit brengt mij meteen op het volgende argument.

Namelijk dat er door het kiesrecht meer gelijkheid tussen bevolkingsgroepen is gekomen. Denk hierbij aan de kloof tussen arm en rijk die verdwijnt, omdat de elite geen privileges meer had. Hierdoor hadden de armen ook een kans om hoger op te klimmen! Er kwam dus meer mobiliteit tussen beroepen en standen in de samenleving. Maar ook het onderscheid tussen landarbeiders en fabrieksarbeiders verdween, want iedereen was gelijk voor de wet en iedereen had het recht om te stemmen. Dit was in die tijd iets nieuws en hier hadden de mensen

in deze tijd veel baat aan, maar niet alleen zij, maar ook wij leven nu nog steeds in een maatschappij waar iedereen gelijk is!

Verder verbeterde de levensomstandigheden van de burgers, voornamelijk de omstandigheden van de armen, zoals hierboven al genoemd. Want zij kregen veel meer kansen in de samenleving en waren niet gedoemd tot een arm leven. Maar denk ook aan de positie van de vrouw! Omdat iedereen mocht stemmen en dus ook de vrouw. Verdween de benadeelde maatschappelijke positie van de vrouw dus ook.

Het nadeel van de invoering van het kiesrecht was dat veel invloedrijke groepen het niet eens waren hiermee. Denk bijvoorbeeld aan de kerk, socialisten, liberalen en verschillende politieke partijen. De kerk het hier niet mee eens was. Een van de redenen was, dat zij hierdoor hun positie in de maatschappij mogelijk kwijt konden raken en in deze tijd werd de kerk nog heel belangrijk gevonden. Maar hierin tegen begon de kerk toch al haar positie te verliezen, omdat de kerk minder belangrijk wordt in de steeds modernere samenleving. Maar ook denk ik dat de kerk haar bezwaren opgaf, omdat zij zich realiseerde wat voor geweldige kans dit zou zijn voor de maatschappij.

Het komt er dus op neer, dat de invoering van het kiesrecht niet alleen de politiek heeft veranderd. Maar ook de hele samenleving! Doordat er gelijkheid kwam voor burgers en veel kloven tussen bevolkingsgroepen verdwenen. Dit heeft allemaal weer invloed gehad op volgende ontwikkelingen, maar ook op de hedendaagse maatschappij waar wij op dit moment in leven.

Hoogachtend,
Suzanne Klever

Bijlage B Omschrijving schaalpunten voor de globale tekstbeoordeling van de betogende brieven**GEMIDDELDE TEKST** (100 punten)

- Brief voldoet aan formele brieven (adressering, datum, aanhef, afsluiting)
- Nette uiterlijke structuur (indeling, witregels)
- In de eerste alinea wordt een redelijke poging gedaan tot het aandachttrekken van de lezer
- Deze eerste alinea is echter wel wijdloepig en het huis van de democratie komt daarin niet echt aan de orde; kwestie komt wel aan de orde (welke gebeurtenissen invloed hebben gehad op de democratie)
- Goede signaalwoorden (opsommend)

- Aansluiting tweede en derde alinea is echter niet erg mooi
- Standpunt wordt vermeld aan het einde van de eerste alinea
- Stijl is redelijk, wel wat punctuatiefouten
- Redelijk goed uitgewerkte argumenten
- Tegenargument wordt niet echt als een tegenargument gepresenteerd, maar als een nadeel
- Redelijke poging tot uitsmijter (aantrekkelijke laatste zin)
- In het slot goede herhaling van belangrijkste argumenten in laatste alinea (maar wel vage zin: 'invloed gehad op volgende ontwikkelingen')
- Standpunt komt in laatste alinea echter niet expliciet terug

ZWAKKE TEKST (50 punten)

- Brief voldoet niet goed aan formele brieven (geen eigen adressering, datum niet voltooid, afsluiting niet netjes, te lange onduidelijke betreft-regel)
- Nette uiterlijke structuur (indeling, witregels)
- In de eerste alinea wordt een redelijke poging gedaan tot het aandachttrekken van de lezer maar de stijl is verschrikkelijk
- De kwestie komt in de eerste alinea niet aan de orde
- Heel weinig signaalwoorden
- Standpunt wordt vermeld aan het einde van de eerste alinea
- Stijl is zwak, ook slechte woordkeus en groot aantal punctuatiefouten
- Wel inhoudelijke argumenten maar rommelig gestructureerd en zwak uitgewerkt (ook veel herhaling)
- Tegenargument is vergezocht en wordt niet goed ingeleid
- Herhaling standpunt komt in laatste regel van laatste alinea maar het slot is verwarrend
- Niet een aantrekkelijke uitsmijter

STERKE TEKST (150 punten)

- Brief voldoet aan formele brieven (adressering, datum, aanhef, afsluiting had beter gekund door hoogachtend te gebruiken)
- Nette uiterlijke structuur (indeling, witregels)
- In de eerste alinea wordt de aandacht van de lezer getrokken, mooie beginzin
- Deze eerste alinea is ook goed van stijl en de kwestie komt ook aan de orde (welke gebeurtenissen van belang zijn voor de democratie in Nederland)
- Goede signaalwoorden (opsommend)
- Standpunt wordt vermeld aan het einde van de eerste alinea
- Goede, prettige stijl
- Goed uitgewerkte argumenten, mooie koppeling naar huidige maatschappij (Partij voor de Dieren). Ik twijfel echter of zin over districtenstelsel goed te begrijpen is.
- Tegenargument wordt echt als een tegenargument gepresenteerd en goed weerlegd
- Redelijke poging tot uitsmijter (aantrekkelijke laatste zin)
- In het slot goede herhaling van belangrijkste argumenten in laatste alinea
- Standpunt komt in laatste alinea expliciet terug
- Brief is wel aan de lange kant

Et si on parlait français ?

Onderzoek naar doeltaal=voertaalgebruik van docenten Frans in de onderbouw¹

JANTINE OOSTERHOF, JUDITH JANSMA & MARJON TAMMENGA-HELMANTEL

In ons onderzoek zijn wij nagegaan wat de opvattingen zijn van docenten Frans over doeltaal=voertaalgebruik, en welke redenen zij geven om de doeltaal wel of niet te gebruiken als voertaal in de klas. De door ons geënquêteerde docenten zijn overwegend negatief over hun doeltaal=voertaalgebruik in hun lessen. Ook blijkt dat hun inzet van de doeltaal verschilt per taalsituatie, dat waar zij doeltaal het belangrijkste achten ze aangeven deze ook meer toe te passen, en dat in makkelijke taalsituaties meer Frans wordt gesproken dan in moeilijke. Overleg en afspraken met sectiegenoten over doeltaalgebruik lijkt een positieve invloed te hebben op het gebruik van de doeltaal.

Uit de literatuur is bekend dat veelvuldig gebruik van de doeltaal in de vreemdetalenles een positief effect op leerlingen en hun prestaties heeft. Tammenga-Helmantel, Van Eisdien, Heinemann en Kliemt (2013) laten zien in een review studie dat vooral de receptieve en reproductieve (uitspraak, intonatie) vaardigheden verbeteren onder invloed van doeltaal=voertaal-gebruik (DT=VT-gebruik), en dat dit gebruik de motivatie van de leerlin-

gen en het klassenklimaat positief beïnvloedt. Deze uitkomst wordt bevestigd in literatuur die betrekking heeft op de Nederlandse schoolcontext. Kordes en Gille (2012; 2013) onderzochten in het kader van een Europees onderzoek de taalvaardigheid Engels en Duits van Nederlandse leerlingen uit 3 havo en 3 vwo, en enkele uit 4 vmbo. De resultaten laten zien dat er een positieve relatie is tussen de mate van doeltaalgebruik in de klas en de toetscores van de leerlingen voor de vaardigheden luisteren, lezen en schrijven (spreken werd niet getoetst). In twee gevallen, Engels luisteren en Engels lezen, is deze positieve relatie statistisch significant. Ook in andere Nederlandse vto-contexten zijn studies uitgevoerd die wijzen op het positieve effect van doeltaal als voertaal (voor AIM²): Rouse-Malpat, Verspoor & Visser, 2012; voor tweetalig onderwijs: Verspoor & Edelenbos, 2011; voor PACE³: Groeneveld, 2011). Naast deze empirische studies is de afgelopen jaren ook een aantal (vak)didactische bijdragen verschenen dat positief was over DT=VT in het vto, zoals Plante (2009), Kwakernaak (2004; 2007; 2010) en Staatsen (2009).

Nederlandse mvt-docenten zetten de doeltaal relatief weinig in ondanks de geboden