

Verbeteren van schrijfvaardigheid in de mens- en maatschappijvakken

Handreiking voor opleiders en docenten

Jannet van Drie (eindredactie)



Landelijk Expertisecentrum
Mens- en Maatschappijvakken

Verbeteren van schrijfvaardigheid in de mens- en maatschappijvakken

Handreiking voor
opleiders en docenten

Colofon

© 2015 Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken – Amsterdam

Een samenwerkingsverband van: Interfacultaire Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam; Onderwijscentrum Vrije Universiteit; Domein Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam en Hogeschool IPABO Amsterdam/Alkmaar.

www.expertisecentrum-mm.nl

Eindredactie: Jannet van Drie

Projectgroep:

Jannet van Drie (ILO, Universiteit van Amsterdam); Bart Gielen (Hogeschool van Amsterdam/UpvA); Lenie Kneppers (ILO, Universiteit van Amsterdam); Kees van Loon (Gereformeerde Hogeschool, Zwolle); Brenda Stam (ILO, Universiteit van Amsterdam); Arie Vonk (Marnix Academie, Utrecht)

Met bijdragen van:

Suzanne van Norden (Stichting Taalvorming, Amsterdam/Marnix Academie, Utrecht); Martine Braaksma (ILO Universiteit van Amsterdam); Iris Aartsema; Gera van der Heiden; Bertine Lohuis; Jatinka Lotterman; Ilona Schutte; Alietta Woertink (studenten Gereformeerde Hogeschool Zwolle); Jeroen Bouterse; Ivar Drost; Jos Elzenga; David Knibbe; Tom Kuijpers; Jannke Kuipers; Livia Mazzali; Nathan Stoltz; Nynke Sytsema; Frank-Jan van Triest; Benne ter Veen; Martin Vlaming; Gerke de Vries; Joris Zijlema (studenten ILO, Universiteit van Amsterdam)

Tekstredactie: Nathan Stoltz

Fotografie: Lenie Kneppers, met dank aan het IJburg College, Amsterdam

Omslagontwerp: Toewan grafische communicatie, Amsterdam

Lay-out binnenwerk: Mariëlle de Reuver

Druk: Printpartners Ipskamp, Enschede

ISBN 978-94-90147-14-3

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch of door fotokopieën, opnamen, of enige andere manier zonder voorafgaande toestemming van de uitgever.

Noot: Wij hebben geprobeerd rechthebbenden van copyright te achterhalen. Denkt men rechthebbende te zijn, dan kan men zich wenden tot de uitgever.

Inhoud

	Inleiding	5
Deel 1	Schrijven in de mens- en maatschappijvakken. Een inleiding. <i>Jannet van Drie & Martine Braaksma</i>	11
Deel 2	Verkenningen van genres binnen de mens- en maatschappijvakken	
1	Gebouwen, rituelen en mythes: Schrijven binnen het thema godsdienst in de bovenbouw van het basisonderwijs. <i>Suzanne van Norden</i>	25
2	Genredidactiek voor het vak geschiedenis. <i>Nathan Stoltz & Janneke Kuipers</i>	41
3	Stellen en proberen: Essay- en argumentatievaardigheden bij filosofie en Nederlands. <i>Gerke de Vries & Frank-Jan van Triest</i>	51
4	Leren door schrijven bij filosofie: een onderzoek naar de functionaliteit van schrijfopdrachten bij het vak filosofie. <i>Benne ter Veen</i>	59
5	Schrijfvaardigheden voor economische vakken. Wat is het verschil tussen theorie en praktijk? <i>Livia Mazzali</i>	71
Deel 3	Lesontwerpen	79
	Referenties	199

Inleiding

Aanleiding en doel van deze publicatie

Leerlingen schrijven veel bij de mens- en maatschappijvakken, maar ze vinden het ook vaak lastig om hun redeneringen goed op schrift te stellen. Docenten vinden de teksten of antwoorden vaak niet goed geformuleerd en onsamenhangend. De vraag is vervolgens hoe je als docent aandacht kunt geven aan schrijfvaardigheid op zodanige wijze dat het vakspecifiek denken en redeneren ondersteund wordt. In deze publicatie worden hier handreikingen voor gegeven.

Deze publicatie is het vervolg op het in 2012 verschenen boek *Taalgericht vakonderwijs in de Mens- en Maatschappijvakken. Handreiking voor opleiders en docenten*. Dit boek had als doel om aan de hand van concrete lesvoorbeelden te laten zien hoe er in het basis- en voortgezet onderwijs en op lerarenopleidingen gewerkt kan worden aan taalgericht vakonderwijs in de mens- en maatschappijvakken. De lesvoorbeelden waren gericht zowel op lees-, luister- en schrijfvaardigheden. Deze publicatie is in het geheel gericht op het ontwikkelen van schrijfvaardigheid binnen de vakken. Centrale vraag daarbij is: hoe kun je in het basis- en voortgezet onderwijs binnen de mens- en maatschappijvakken werken aan vakspecifieke vaardigheden en tegelijkertijd bijdragen aan verbetering van de schrijfvaardigheid van leerlingen? Het gaat hierbij dus zowel om het leren van de taal en redeneerwijzen van het vak, als de manieren waarop je deze opschrijft.

De projectgroep is met deze vraag aan de slag gegaan, ieder binnen zijn of haar eigen context. Zo zijn er lessen ontworpen voor de eigen opleiding, hebben studenten naar dit onderwerp onderzoek gedaan of zijn er lessen ontworpen voor eigen klassen in het voortgezet onderwijs. Dit alles heeft geresulteerd in een breed palet van bijdragen. Breed in de zin van diverse schoolvakken (aardrijkskunde, economie, filosofie, godsdienst en levensbeschouwing en geschiedenis), breed in de zin van doelgroep (basisonderwijs, diverse

niveau's en leerjaren van het voortgezet onderwijs, pabo en lerarenopleiding), en breed qua tekstsoorten en gebruikte didactiek.

Opbouw van deze publicatie

Deze publicatie bestaat uit drie delen. In Deel 1 schetsen Jannet van Drie en Martine Braaksma theoretische achtergronden bij schrijven in de mens- en maatschappijvakken. Hierbij gaan ze in op kenmerken van goede schrijfp opdrachten, effectieve schrijfinstructie en beoordeling. Deel 2 bevat een aantal bijdragen met als focus de rol van genres (tekstsoorten) binnen verschillende m&m-vakken. De eerste bijdrage is van Suzanne van Norden, naar aanleiding van haar boek *Iedereen kan leren schrijven* (2014). Deze bijdrage richt zich specifiek op het basisonderwijs en op het vak godsdienst en levensbeschouwing. De andere vier bijdragen zijn gebaseerd op praktijkonderzoek uitgevoerd door studenten van de eerste graads lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam (ILO). Hoewel divers in aanpak, betreft het steeds een verkenning van genres en de rol van schrijfp opdrachten binnen een specifiek schoolvak (geschiedenis, filosofie of economie). De complete onderzoeksverslagen zijn digitaal beschikbaar (zie de noot bij elke bijdrage). In Deel 3 zijn lesontwerpen beschreven voor zowel het basis- en het voortgezet onderwijs, als voor de pabo en de lerarenopleiding. Deze lesontwerpen zijn ontwikkeld en uitgevoerd door leden van de projectgroep of door studenten van de opleidingen waar projectgroepleden werkzaam zijn. Het betreft veelal samenvattingen van lessenseries en bijbehorend evaluatieonderzoek. De beschrijvingen gaan in op het doel van de ontworpen lessen, geven een beschrijving van de opzet van de lessen en beschrijven de ervaringen met de uitvoering van de lessen. Elk lesontwerp start met een kader met informatie over onder meer vak, doelgroep, tekstgenre en gebruikte instructievormen. Voor een aantal van de lesontwerpen geldt dat er uitgebreidere versies van het lesmateriaal en het bijbehorende onderzoek digitaal beschikbaar zijn. In dat geval is de betreffende verwijzing is te vinden bij *vindplaats* in het kader. Hieronder is een overzicht opgenomen van de lesontwerpen, geordend naar leerjaar. Door het verzamelen en bijeenbrengen van deze bijdragen hopen we als projectgroep concrete suggesties te geven

over hoe je als m&m-docent aan de slag kunt gaan met schrijfvaardigheid in het vak, op zo'n wijze dat de ontwikkeling van vakspecifieke denk- en redeneervaardigheden samen op gaat met de ontwikkeling van schrijfvaardigheid.

Ontwerp	Titel	Doelgroep	Vak
1	'Groeten van Leo': Een verhalend ontwerp over de jodenvervolgning	midden- en bovenbouw po	geschiedenis
2	Het schrijven van jouw levenslijn	midden- en bovenbouw po	geschiedenis
3	Complete en goed gestructureerde antwoorden op verklarende atlasvragen	1 havo/vwo	aardrijkskunde
4	Verklarend historisch schrijven	1 havo/vwo	geschiedenis
5	Beantwoorden van verklarende geografische vragen	2 vwo	aardrijkskunde
6	Standplaatsgebondenheid: Columbus' ontdekking van de Nieuwe Wereld	2 havo/vwo	geschiedenis
7	Vrede van Versailles vanuit verschillende perspectieven	3 havo/vwo	geschiedenis
8	Verklarende vragen beantwoorden bij aardrijkskunde	3 havo	aardrijkskunde
9	Lezen en schrijven als wetenschappers: een lessenserie over meningen en perspectieven	3 havo/vwo	geschiedenis
10	OLD: een strategie voor het beantwoorden van economievragen	5 havo/ 6 vwo	economie
11	Beter in hoge orde vragen dankzij formatieve toetsing	bovenbouw havo/vwo	geschiedenis
12	Beantwoorden van vergelijkende geografische vragen	4 vwo	aardrijkskunde
13	Het belang van het historisch essay	5 vwo	geschiedenis
14	Een historisch betoog schrijven en herschrijven op basis van feedback	4 vwo	geschiedenis
15	Genredidactiek in het basisonderwijs: 'teach as you preach'	pabo, derde jaar	geschiedenis
16	Aandacht voor vakspecifieke schrijfinstructie op de lerarenopleiding	Eerste graads lerarenopleiding	m&m-vakken

Deel 1

Schrijven in de mens- en
maatschappijvakken. Een
inleiding.

Schrijven in de mens- en maatschappijvakken. Een inleiding.

Jannet van Drie & Martine Braaksma

1 Waarom aandacht voor schrijven in de mens- en maatschappijvakken?

Schrijfvaardigheid is de moeilijkste taalvaardigheid voor leerlingen om te leren (Bonset & Braaksma, 2008). De eisen die aan schrijfvaardigheid in het voortgezet onderwijs gesteld worden zijn hoog, zowel in de reguliere lessen als in de centraal schriftelijke eindexamens. Deze eisen zijn geëxpliciteerd met de invoering van het Referentiekader Doorlopende Leerlijnen Taal (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen, 2008). Dit referentiekader geeft aan wat leerlingen op verschillende niveaus (1F–4F) moeten kunnen. In documenten over het referentiekader wordt expliciet benadrukt dat er veel aandacht moet uitgaan naar schriftelijke productie die gericht is op *inhouden* van de schoolvakken en dat het bereiken van de standaarden een zaak is van *alle* vakken en niet uitsluitend van het vak Nederlands.

De mens- en maatschappijvakken (m&m-vakken) doen een groot beroep op de lees- en schrijfvaardigheid van leerlingen (Van Drie et al., 2012). Inhoudelijke kennis en begrip en de kwaliteit van het vakspecifieke redeneren van een leerling worden doorgaans getoetst door het schrijven van teksten van verschillende lengte (zoals antwoorden op toetsvragen, essays, praktische opdrachten, et cetera). Leerlingen moeten dus veel schrijven, maar de opbrengst hiervan is vaak onvoldoende, zowel voor het vak (leren redeneren met vakconcepten) als voor schrijfvaardigheid. Veel docenten zullen de situatie wel herkennen dat sommige leerlingen in staat zijn om mondeling goede redeneringen op te bouwen maar op papier onsamenhangende teksten schrijven en daardoor laag scoren op schriftelijke toetsen. Docenten beschouwen onsamenhangend schrijven dan ook als een groot probleem (zie ook De Oliveira, 2011). Voor het vak geschiedenis bijvoorbeeld is vastgesteld dat leerlingen

inhoudelijke kennis opsommen als losse informatie-eenheden zonder structuur en samenhang (Leinhardt, 2000; McCarthy, Young & Leinhardt, 1998) en dat de kwaliteit van het historisch redeneren in de teksten vaak te kort schiet (Van Drie, Van Boxtel, & Braaksma, 2014).

Binnen de m&m-vakken wordt er doorgaans niet veel aandacht besteed aan schrijfdidactiek. Als dit al gebeurt dan blijft dit 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 zelf (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 (bijvoorbeeld: is een essay hetzelfde als een beschouwing? zie Mottart, Van Brabant, & Van de Ven, 2010). Veelal blijft het impliciet wat van leerlingen verwacht wordt als ze een economisch verschijnsel moeten verklaren, of twee geografische gebieden moeten vergelijken. Kortom; vakdocenten verwachten veel van leerlingen in dit opzicht, maar bieden onvoldoende didactische ondersteuning.

Het goed kunnen schrijven binnen een schoolvak 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). Bij het schoolvak Nederlands leren leerlingen teksten schrijven (zoals uiteenzetting, beschouwing en betoog) waarbij er vooral aandacht is voor communicatieve doelen (hoe breng ik mijn boodschap over aan de lezer?). Het doel van schrijven bij het vak Nederlands ligt dus vaak niet in het ontwikkelen van vakinhoudelijke kennis zoals bij bijvoorbeeld de m&m-vakken (schrijvend leren), maar is juist gericht op het ontwikkelen van de schrijfvaardigheid zelf (leren schrijven). Deze vaardigheid kan ingezet worden bij schrijfopdrachten

in andere vakken, maar deze transfer lijkt niet groot te zijn. Oorzaken hiervoor zijn onder meer gelegen in het feit dat leerlingen zich onvoldoende realiseren dat ze de kennis en vaardigheden opgedaan bij Nederlands ook kunnen inzetten bij andere vakken en dat docenten Nederlands en andere vakken te weinig op de hoogte zijn van elkaars 'schrijfcurriculum'. Daarbij komt dat schrijven in de andere vakken in vergelijking tot Nederlands specifieke eisen stelt ten aanzien van het vakspecifieke redeneren en de vakspecifieke invulling van tekstgenres.

Diverse auteurs wijzen op het belang van kennis van tekstgenres en hun vakspecifieke invulling (Coffin, 2006; Schleppegrell, 2002). Verscheidende 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 (signaal)woorden hiervoor gebruiken. Dit pleit voor het in samenhang ontwikkelen van vakspecifieke denkvaardigheden en schrijfvaardigheid binnen genres (De La Paz & Felton, 2010; 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). Van Drie, Braaksma en Van Boxtel (2014) vergeleken in een experimentele studie bij het vak geschiedenis de effecten van een algemene instructie voor het schrijven van een betoog (50 minuten), zoals die ook bij het vak Nederlands gegeven wordt, met een meer vakspecifieke schrijfinstructie waarbij de elementen van een betoog gekoppeld werden aan aspecten van historisch redeneren. Zij vonden een gematigd positief effect van deze domein-specifieke benadering op de kwaliteit van het historisch redeneren in leerlingteksten, maar geen verschillen op tekstkwaliteit. Het lijkt dus zinvol te zijn om leerlingen expliciet domeinspecifieke schrijfinstructie te geven, waarbij er een verbinding wordt gelegd tussen wat er bij Nederlands geleerd wordt wat vakspecifieke kenmerken zijn (bijvoorbeeld wat is goed argument bij geschiedenis of filosofie?). Er is behoefte aan meer inzicht in hoe schrijven in de verschillende vakken werkt (Monte-Sano 2010) en aan praktische uitwerkingen voor verschillende vakken, niveaus, leerjaren en tekstgenres.

Het schrijven van teksten speelt dus een belangrijke rol in de m&m-vakken. Docenten gaan er vanuit dat schrijfvaardigheden geleerd worden bij Nederlands, maar leerlingen zijn onvoldoende in staat om deze kennis mee te nemen naar het specifieke vak. Bovendien kennen schrijftaken binnen de vakken vakspecifieke kenmerken en eisen die vaak impliciet blijven. Het doel van deze publicatie is om door middel van concrete lesvoorbeelden te laten zien hoe er in de m&m-vakken aandacht aan schrijfvaardigheid gegeven kan worden op zo'n wijze dat schrijf- en denkvaardigheden elkaar wederzijds versterken.

2 Hoe ziet een goede schrijftaak eruit?

Leerlingen krijgen te maken met een grote variatie in schrijftaken. Denk bijvoorbeeld aan het geven van verklaringen voor historische verschijnselen, het vergelijken van aardrijkskundige gebieden of het geven van een onderbouwd standpunt over een actueel onderwerp bij maatschappijleer. Verschillende typen schrijftaken ontlokken verschillende typen denkhandelingen en stimuleren daardoor andere aspecten van het vakspecifieke redeneren. Het schrijven van een tekst waarin de schrijver in de huid kruipt van een historisch figuur leidt bijvoorbeeld minder tot het kritische beschouwen van historische bronnen dan bijvoorbeeld schrijftaken waarin een interpretatie gegeven moet worden van een historisch verschijnsel op basis van een kritische analyse van historische bronnen (Monte-Sano & De La Paz, 2012). Het is daarom belangrijk om goed na te denken welke schrijftaak past bij de leerdoelen. Maar ook is het belangrijk om leerlingen te laten oefenen met het schrijven van diverse typen teksten (en dus typen denkhandelingen). Van der Leeuw en Meestringa (2014) maken een onderscheid tussen verschillende genres teksten die op school gebruikt worden.

- a. Verhalende genres (vertelling en verhaal)
- b. Feitelijke genres (procedure, verslag en verklaring)
- c. Waarderende genres (beschouwing en betoog)

Elk genre kent zijn eigen doel en structuur. Kenmerk van een goede schrijftaak is dat het genre duidelijk is, omdat dit gevolgen heeft voor het doel en de structuur van de tekst. Binnen een genre zijn verschillende tekstvormen mogelijk. Het zorgvuldig kiezen van

tekstvorm is belangrijk omdat dit te maken heeft met de vraag voor wie je schrijft. Leerlingen schrijven vaak voor hun docent en zijn daardoor geneigd te laten zien wat ze allemaal weten (Greene, 1994). Het gebruik van een authentieke context kan dit probleem voorkomen. Het is dan duidelijker wat het doel van de tekst is en wie de beoogde lezer is. Daarnaast kan een authentieke context ook motiverend werken en het leren meer betekenisvol maken (zie Duffy, Lowyck & Jonassen, 1993).

Hieronder volgt een aantal aandachtspunten bij het opstellen van een schrijftaak, die in diverse (onderzoeks-)publicaties genoemd worden:

- ♦ **Doelgroep:** Voor wie wordt de tekst geschreven, wie is de beoogde doelgroep/lezer?
- ♦ **Doel:** Wat is het doel van de tekst?
- ♦ **Genre:** Om welk tekstgenre gaat het? Verhalende (vertelling, verhaal), feitelijke (verslag, beschrijving, procedure, verklaring), waarderende genre (beschouwing, betoog, respons)?
- ♦ **Telstvorm:** Om welke tekstsoort gaat het? Bijvoorbeeld een brief, recensie, ingezonden stuk voor een krant, et cetera.
- ♦ **Vakspecifieke denkhandelingen:** Welke vakspecifieke denkhandelingen of redeneerwijzen spelen een rol? Bijvoorbeeld verklaren, vergelijken, beargumenteren?
- ♦ **Lengte:** Hoe lang moet de tekst zijn?
- ♦ **Gebruik informatiebronnen:** Mag er gebruik gemaakt worden van informatiebronnen? Moet de informatie zelf gezocht worden of wordt deze gegeven?
- ♦ **Beoordeling:** Op basis van welke criteria wordt de tekst beoordeeld? Bijvoorbeeld zowel vakspecifieke als algemene criteria voor tekstkwaliteit. Is dit duidelijk voor de leerlingen?

3 Wat zijn kenmerken van effectieve schrijfinstructie?

Hoewel er veel bekend is over effectieve schrijfinstructie, bereikt deze kennis m&m-docenten veelal niet. Er zijn verschillende meta-analyses naar effectieve schrijfinstructies uitgevoerd (Graham, McKeown, Kiuvara, & Harris, 2012; Graham & Perin, 2007a; Hillocks, 1986; Rogers & Graham, 2008; Rijlaarsdam et al., 2011). Deze meta-analyses vergelijken verschillende schrijfinstructies in het basisonderwijs tot en

met het hoger onderwijs die als doel hebben de schrijfkwaliteit van leerlingen te verbeteren. Een aantal van deze instructies wordt hier genoemd en kort toegelicht. Voor een uitgebreide (publieksgerichte) bespreking zie Graham en Perin (2007b), Braaksma en Janssen (in druk) en Fiori, Richters en Zuidgeest (2012).

Strategie-instructie. Als de meest effectieve schrijfinstructie wordt in de meta-analyses strategie-instructie gerapporteerd. In strategiegericht schrijfonderwijs leren leerlingen – via expliciete instructie – :

- a. bepaalde strategieën toe te passen bij het plannen, structureren, formuleren en reviseren van teksten;
- b. bepaalde zelfregulerende strategieën toe te passen (zoals doel bepalen, jezelf monitoren en jezelf instructies geven);
- c. bepaalde tekststructuren te herkennen en zelf toe te passen.

Deze strategieën en tekststructuren kunnen genrespecifiek zijn. Bijvoorbeeld: een strategie voor het schrijven van een verhaal of voor een betogende tekst (zie het bijvoorbeeld de OLD-strategie in Lesontwerp 10 in deze bijdrage). De strategieën kunnen ook meer algemeen van aard zijn, toepasbaar bij het schrijven van allerlei soorten teksten. Een voorbeeld hiervan is de PLAN WRITE strategie (De La Paz, 1999): Pay attention to the prompt, List main ideas, Add supporting ideas, Number your ideas, Work form your plan to develop your thesis statement, Remember your goals, Include transition words for each paragraph, Try to use different kind of sentences, use Excciting, interesting \$100.000 words.

Strategie-instructie bevat vaak de volgende onderdelen: activeren achtergrondkennis; bespreken en modelleren van de strategie door de docent; memoriseren van de strategie (bijvoorbeeld met behulp van een acroniem zoals PLAN WRITE); ondersteund gebruiken van de strategie, bijvoorbeeld door leerlingen samen te laten werken; en zelfstandig gebruik van de strategie.

Modelteksten. Een andere effectief gebleken schrijfinstructie is het werken met modelteksten (Hillocks, 1986). Door leerlingen goede voorbeelden van teksten te tonen, krijgen ze zicht op hoe een tekst er uit moet komen te zien. Ze kunnen hier (zelfstandig) criteria voor

goede teksten uithalen. Dit stimuleert zelfreflectie bij het vergelijken van de modeltekst met de eigen tekst. Ook is het mogelijk om leerlingen diverse goede en minder goede voorbeelden van teksten te laten zien en hen te vragen wat sterke en zwakke punten in deze teksten zijn.

Peer-teaching. Daarnaast is 'peer teaching' erg effectief gebleken in het schrijfonderwijs. Hierbij werken leerlingen samen in verschillende fasen van het schrijfproces. Ze kunnen ze bijvoorbeeld samen (inhoud en/of structuur van) een tekst plannen, een eerste versie schrijven, elkaar feedback geven op basis van criteria of samen de tekst reviseren.

Productdoelen. Ook het opstellen van duidelijke productdoelen is een erg effectieve instructie. Dit houdt in dat leerlingen goed op de hoogte moeten zijn van het doel van de schrijfo opdracht en de kenmerken van het uiteindelijke schrijfproduct. Dat laatste kan goed gedaan worden met behulp van tekstmodellen. Leerlingen moeten dan actief hun aandacht richten op specifieke kenmerken van modelteksten, deze kenmerken onthouden en kunnen reproduceren in eigen teksten.

Schema's. Tot slot noemen we hier het gebruik van schema's. In een schema wordt informatie op visuele wijze weergegeven. Het functioneert daarbij als hulpmiddel om te denken en relaties te leggen. Het helpt om relevante informatie (uit bronnen) te selecteren en te organiseren en speelt dus een rol in de fase voorafgaand aan het daadwerkelijke schrijven van de tekst. Verschillende soorten schema's kunnen ondersteunend werken voor verschillende typen redeneringen (Van Drie, Van Boxtel, Jaspers, & Kanselaar, 2005). Zo kan een causaal schema helpen oorzaak-gevolg relaties in kaart te brengen en een argumentatief diagram om argumenten voor en tegen een bepaald standpunt zichtbaar te maken. Deze schema's kunnen individueel door een leerling gemaakt worden, maar ook samen met andere leerlingen. Leerlingen kunnen elkaar dan aanvullen, vragen om uitleg of tegenspreken. Dit soort gesprekken bevordert het leerproces (Cox, 1999). Hoewel deze schema's ondersteunend kunnen werken, is het omzetten van deze grafische weergaven naar lineaire tekst niet altijd eenvoudig (zie Coirier, Andriessen, & Chanquoy, 1999). In een schema kun je een relatie weergeven door middel van een pijl, maar het is

soms lastig te bedenken welke woorden je hiervoor in de tekst gebruikt.

Het proces van teksten leren schrijven kan het beste ondersteund worden in een klassensituatie waarin de 'omgevingsmodus' (environmental mode, Hillocks, 1986) wordt toegepast. In deze modus geeft de docent een schrijftaak en organiseert vervolgens het leren van specifieke subvaardigheden (bijvoorbeeld het genereren van inhoud voor het schrijven, structureren of het reviseren van de tekst) die bijdragen aan het schrijven van de hele tekst. Hierbij is het van belang dat leerlingen actief teksten bediscussiëren en ervaringen uitwisselen (zie ook Rijlaarsdam et al., 2008). Daarnaast is het belangrijk om naast vakinhoudelijke doelen ook vaktaaldoelen te formuleren (Hajer & Meestringa, 2009). Bijvoorbeeld, leerlingen weten welke woorden ze kunnen gebruiken om het uitbreken van de Eerste Wereldoorlog te verklaren.

4 Op welke manieren kun je schrijfp opdrachten beoordelen?

Schrijfp opdrachten worden door m&m-docenten doorgaans vooral beoordeeld op inhoud, al spelen soms ook meer algemene schrijfvaardigheden een rol zoals formulering, spelling, interpunctie en structuur (Holdinga, 2013). Deze eisen worden vaak niet expliciet duidelijk gemaakt aan leerlingen (Holdinga, 2013; Mottart et al., 2010).

Wat beoordeeld wordt in een tekst hangt sterk samen met de doelen die de docent gesteld heeft. De focus kan liggen op veel verschillende aspecten (vakinhoud, tekststructuur, spelling, et cetera), maar ook op een of twee aspecten. Als het doel van de lessen is geweest om te leren een vergelijking te maken tussen twee geografische gebieden en hiervoor de juiste signaalwoorden te gebruiken, dan kan tijdens de beoordeling specifiek gelet worden op de inhoudelijke juistheid van de vergelijking en op het gebruik van signaalwoorden. In alle gevallen geldt dat de beoordelingseisen bekend zijn bij de leerlingen. Het is raadzaam om hierin samen te werken met docenten Nederlands.

Er zijn verschillende manieren om teksten te beoordelen. Pollmann, Prenger en de Gloppe (2012) bespreken vier verschillende methodes:

impressie-oordeel, analytische methode, 'primary trait' en de schaalmethode. De eerste methode is het impressie-oordeel, waarbij de kwaliteit van de tekst wordt vastgesteld door een globale impressie van de gehele tekst. De tweede methode is de analytische methode. Van te voren worden er een aantal aspecten gekozen waarop beoordeeld wordt. Deze deelaspecten krijgen elk afzonderlijk een oordeel, bijvoorbeeld in de vorm van 0 tot 3 punten. Deze methode wordt veel gebruikt. Een speciale vorm van de analytische methode, die steeds meer gebruikt wordt is de rubric. In een rubric wordt voor elk te beoordelen aspect een omschrijving gegeven van de verschillende niveaus. Bijvoorbeeld voor de beoordeling van de argumentatie in de tekst: niveau 1 is 1 argument goed uitgewerkt; niveau 2 is meerdere argumenten goed uitgewerkt; niveau 3 is meerdere argumenten goed uitgewerkt en een tegenargument gegeven en ontkracht. Naast dat rubrics gebruikt worden als beoordelingsinstrument, kunnen zij ook goed in het onderwijs ingezet worden om leerlingen zicht te geven op de eisen waar hun tekst aan moet voldoen. Daarnaast geeft het leerlingen ook directer feedback op de beoordeling (zie Andrade & Du, 2005). De derde methode, primary trait scoring, richt zich op het globaal beoordelen van het hoofdkenmerk van de tekst. Ten slotte is er de schaalmethode, waarbij gebruikt gemaakt wordt van voorbeeldteksten die representatief zijn voor een bepaald niveau. Elke tekst wordt gespiegeld aan de voorbeeldteksten en krijgt op basis daarvan een aantal punten toegewezen. Er zijn bijvoorbeeld drie voorbeeldteksten, een zwakke tekst die 50 punten krijgt, een gemiddelde tekst 100 punten en een sterke tekst 150 punten. Een nieuwe tekst wordt aan de hand van deze drie referentiepunten beoordeeld en krijgt bijvoorbeeld 120 punten als het beter is dan de gemiddelde tekst, maar zwakker dan de sterke tekst.

5 Verder lezen?

Als u meer wilt lezen over dit onderwerp dan vindt u hieronder een aantal suggesties. We hebben hier gekozen voor Nederlandstalige publicaties. Deze lijst pretendeert niet volledig te zijn. Andere leessuggesties zijn te vinden in de referentielijst achterin deze publicatie.

- Bakker, C., & Meestringa, T. (2005). Schrijftaken die het denken bevorderen(1). Over denken en verwerkingsopdrachten uit het leerboek. *NVOX*, 10–12.
- Bakker, C., & Meestringa, T. (2005). Schrijftaken die het denken bevorderen(2). Hoe schrijven het denken bevordert. Ervaringen bij ANW. *NVOX*, 84–86.
- Bakker, C., & Meestringa, T. (2005). Schrijftaken die het denken bevorderen(3). Acht schrijftaken beschreven. *NVOX*, 120–122.
- Drie, J. van, Braaksma, M., & Boxtel, C. van (2014). Beter schrijven bij geschiedenis. Effecten van schrijfinstructie op algemene tekstkwaliteit en historisch redeneren. *Levende Talen Tijdschrift*, 15(3), 3–14.
- Drie, J. van, Goudsmit, H., Hooghuis, F., Hoogt, T. van der, Stein, E., Kneppers, L., Loon, K. van, & Schans, T. van der (2012). *Taalgericht vakonderwijs in de mens- en maatschappijvakken: een handreiking voor opleiders en docenten*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken Landelijk expertisecentrum Economie en Handel.
- Hajer, M., & Meestringa, T. (2009). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Hoogeveen, M. & van Gelderen, A. (2014). Effecten van leren schrijven met peer repsonse en instructie in genrekennis. *Levende Talen Tijdschrift*, 15(2), 15–26.
- Leeuw, B. van der, & Meestringa, T. (2014). *Genres in schoolvakken. Taalgerichte didactiek in het voortgezet onderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Leeuw, B. van, & Meestringa, T. (2011). Eisen aan schrijfvaardigheid in de bovenbouw havo/vwo. *Levende Talen Tijdschrift*, 12(2), 14–24.
- Montagne, B., Boxtel, C. van, & Drie, J. van (2012). Taal in eindexamens soms te moeilijk. Onderzoek naar talige complexiteit. *Kleio*, 53(4), 39–44.
- 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.
- Norden, S. van (2012). Schrijven over beroemde personen. ‘Het zou mij nooit lukken om een land te ontdekken’, *JSW*, 97(2), 40 – 43.
- Norden, S. van (2014). *Iedereen kan leren schrijven. Schrijfplezier en schrijfvaardigheid in het basisonderwijs*. Bussum: Coutinho.

- Pollmann, E., Prenger, J., & De Glopper, K. (2012). Het beoordelen van leerlingteksten met behulp van een schaalmodel. *Levende Talen Tijdschrift*, 13(3), 15–24.
- Prenger, J. & de Glopper, K. (2014). Effecten van schrijven om te leren bij Nederlands, geschiedenis en science. *Levende Talen Tijdschrift*, 15(2), 27–36.

Deel 2

Verkenning van genres binnen de mens- en maatschappijvakken

1. Gebouwen, rituelen en mythes: Schrijven binnen het thema godsdienst in de bovenbouw van het basisonderwijs.

Suzanne van Norden

1.1 Inleiding

Basisscholen werken veel met zaakvakmethodes per vakgebied, maar ook met thema's – een aanpak waarin de zaakvakgebieden meer geïntegreerd aan de orde komen. Schrijftaken vind je in de vakmethoden niet veel terug, of het moet zijn in de vorm van het schriftelijk beantwoorden van vragen. Binnen een thematische aanpak zijn bredere schrijftaken, gericht op het schrijven van een hele tekst, meestal wel een vast onderdeel: kinderen schrijven dan onderzoeksverslagjes of maken een 'werkstuk'. In dit artikel bepleit ik een gerichtere didactische aanpak van schrijftaken binnen zaakvakonderwerpen en thema's, met als dubbele opbrengst: beter schrijvend leren, en beter leren schrijven. Ik neem daarbij mijn ervaringen met lessenreeksen over het thema godsdienst in de groepen 6 en 7 als voorbeeld.

1.2 'Zakelijk' schrijven op de basisschool

Het thema 'godsdienst' komt in elke bovenbouw wel een keer langs. Daarbij gaat het om het op- en uitbouwen van kennis over verschillende geestelijke stromingen en de manieren waarop mensen daarmee leven. Schoolboeken geven hierover informatie in de vorm van op de leeftijdsgroep afgestemde teksten en plaatjes. Er is een hoop ondersteunend materiaal te vinden op educatieve websites, en een nog grotere hoop ongeordend materiaal op de rest van het internet. Leerkrachten zoeken naar manieren om leerlingen te helpen hierin hun weg te vinden. Zij geven lessen rondom de onderwerpen, volgen de verwerkingsopdrachten van methodes, of geven opdrachten voor het maken van werkstukken en spreekbeurten. Thematisch werkende scholen gebruiken soms een stappenplan voor het opzetten van onderzoekjes door leerlingen. In elke aanpak zitten vormen van

schrijven. De vraag rijst *hoe* kinderen het beste kunnen schrijven over godsdiensten, om er voldoende over te kunnen leren.

Vaak hanteert men bij zaakvakken en thema's een algemene vorm van 'zakelijk' schrijven, waarbij een hoeveelheid opgedane kennis overzichtelijk moet worden weergegeven, ongeacht om welk vakgebied het gaat. Teksten moeten ingedeeld worden in een inleiding, enkele paragrafen voorzien van kopjes, en soms een conclusie of afsluitende alinea. De inhoud daarvan wordt vaak aan de leerlingen overgelaten. Bij het onderwerp 'godsdiensten' zou het bijvoorbeeld kunnen gaan over de kenmerken van een godsdienst, bij het onderwerp 'wilde dieren' over verschillende soorten en waar die voorkomen, bij het onderwerp 'middeleeuwen' over ridders en verschillende kenmerken van hun outfit en levenswijze. Natuurkundige onderzoekjes kunnen beschreven worden in een chronologisch opgebouwde verslagvorm. Het criterium 'overzichtelijkheid' leidt zo bij elk vakgebied tot een zeer globale tekstopbouw.

Veel leerlingen worstelen met die opbouw. Hun werkstukken zien er nog al eens uit als breiwerken van weetjes zonder veel samenhang, en met een discutabele paragraaf-indeling. Inleidingen en conclusies zijn vaak geen echte inleidingen en conclusies. Zwakke schrijvers hebben vaak moeite met het selecteren van gevonden materiaal en het omzetten daarvan in 'eigen woorden'. Deze worstelingen hebben gevolgen voor het leereffect van schrijven: het is bijvoorbeeld moeilijk om al schrijvend onderscheid te maken tussen algemene en bijzondere informatie of hoofd- en bijzaken, tussen beschrijven en verklaren, of tussen het ene en het andere aspect, terwijl zulke ordeningen nu juist essentieel zijn voor kennisopbouw in de zaakvakken. Algemene schrijfschema's als inleiding-kern-slot geven kinderen daarbij niet genoeg houvast.

Het zou dus goed zijn om leerlingen meer inzicht te geven in de doelen en kenmerken van hun 'werkstuk'-teksten, en ze beter te begeleiden bij het schrijven daarvan. Leerkrachten in het basisonderwijs vinden dit vaak lastig. De redenen daarvoor zijn divers: ze nemen (of krijgen) er de tijd niet voor; ze weten zelf niet genoeg van tekstkenmerken om goede feedback te kunnen geven; ze hebben

geen helder beeld van schrijfdidactiek; of ze menen dat werken aan schrijfvaardigheid thuishoort in de taallessen en niet in een zaakvakles. Dat is jammer, want effectieve begeleiding van schrijven kan zowel de opbrengst van zaakvaklessen als de motivatie van kinderen voor schrijven enorm verhogen.

1.3 Werken met genres binnen het thema godsdienst

In twee Amsterdamse bovenbouwgroepen die gewend waren met thema's te werken, ontwikkelden we lessen met gebruik van bekende principes uit de didactiek van teksten schrijven, zoals:

- ♦ stapsgewijze opbouw naar schrijven toe;
- ♦ praten en schrijven afwisselen;
- ♦ voorbeeldteksten analyseren;
- ♦ strategie-instructie en *modelling*;
- ♦ tekstbesprekingen in de groep en in tweetallen (Van Norden, 2014).

We onderzochten daarbij welke tekstgenres passen bij deelonderwerpen van het overkoepelende thema godsdienst. Dit om te voorkomen dat alleen 'algemene' informatieve teksten werden geschreven en om kinderen meer helderheid te geven over het doel van hun teksten. Ook probeerden we de schrijfonderwerpen kleiner te maken, zodat er gericht gezocht kon worden in de enorme hoeveelheden informatie over godsdiensten in boeken en op het internet.

Verhalende genres	– Ervaring / vertelling – Verhaal
Feitelijke genres	– Historie – Verslag / beschrijving – Procedure – Verklaring / uiteenzetting
Evaluerende genres	– Beschouwing – Betoog

Kader 1.1. Genres voor de basisschool

Bij het zoeken naar geschikte genres gebruikten we de genre-indeling afkomstig uit de zogeheten genre-didactiek van de Sydney School (Gibbons, 2009; Rose & Martin, 2012). Deze indeling maakt een

onderscheid tussen verhalende, informerende en evaluerende genres, en geeft essentiële verschillen in bedoeling en tekstopbouw tussen deze genres aan. In het boek *Iedereen kan leren schrijven* (Van Norden, 2014) wordt gewerkt met de zoals weergegeven in kader 1.1.

Al brainstormend konden we voor elk genre mogelijke schrijfonderwerpen binnen het thema godsdienst bedenken. Hieruit maakten we de volgende keuze (zie kader 1.2).

Binnen een periode van zeven weken werkte ik wekelijks met de leerkrachten van een groep 6 en een groep 7 aan het schrijven van een *ervaringstekst* (genre vertelling) over een godsdienstachtig verschijnsel dat je zelf hebt waargenomen, een *proceduretekst* over een godsdienstige (rituele) handeling, een *beschrijvend verslag* over een voorwerp of een gebouw in relatie tot een godsdienst, en een *mythe* (genre verhaal) waarin sprake is van goden uit de Griekse oudheid. Dit pakten we in beide groepen net weer anders aan. Ik beschrijf hieronder verschillende manieren waarop schrijfp opdrachten in de groepen zijn uitgevoerd en begeleid.

Thema: godsdienst		
<i>Genregroep</i>	<i>Genre en doel</i>	<i>Mogelijke tekstsoorten en Schrijfonderwerpen</i>
Verhalende genres (meeslepen)	<i>Ervaring / vertelling</i> Reeks gebeurtenissen uit persoonlijke ervaring vertellen	<i>Ervaringstekst</i> Iets wat je hebt gezien dat met godsdienst te maken heeft
	<i>Verhaal</i> Een onderhoudend verhaal vertellen over een reeks gebeurtenissen en hierop eventueel reflecteren	<i>Verhaalvormen</i> Navertellen gevonden verhaal uit een godsdienstige traditie Scheppingsverhalen Een mythe schrijven waarin goden en mensen voorkomen

Feitelijke genres (informer)	<i>Historie</i> Beschrijven van fasen in een leven of een tijd	<i>Biografie</i> : Over het leven van een profeet of heilige <i>Geschiedenistekst</i> : Over het ontstaan van een godsdienst of godsdienstig gebouw
	<i>Verslag / beschrijving</i> Geordend beschrijven van een gebeurtenis, een verschijnsel of een onderzoek, bv door classificeren en ontleden	<i>Beschrijvingen en verslagen</i> Beschrijving van voorwerp/gebouw/ Verslag van bezoek aan een kerk /Leesverslag/ Verslag van onderzoekje/Interview
	<i>Procedure</i> Instrueren en beschrijven hoe je iets moet doen of hoe iets verloopt	<i>Instructies en procedurele teksten</i> Volgorde van religieuze handelingen/ rituelen beschrijven Verloop van religieuze feesten beschrijven
	<i>Verklaring / uiteenzetting</i> Een verschijnsel verklaren en interpreteren: oorzaken en gevolgen beschrijven	<i>Analyses, vergelijkingen, uitleg</i> Overeenkomsten en verschillen tussen godsdiensten a, b en c. Hoe komt het dat mensen een geloof hebben of juist niet? Wat is de functie van een religieuze plek of bouwwerk en waar komt dat vandaan?
Evaluerende genres (oordeel geven)	<i>Beschouwing</i> Kritisch kijken naar teksten Een kwestie vanuit één of meer gezichtspunten onderzoeken	<i>Kwesties</i> Moeten kinderen op school verplicht godsdienstles krijgen? Moeten kinderen hun geloof zelf kunnen kiezen en vanaf hoe oud kunnen ze dat? Moeten kinderen op één school allemaal van dezelfde godsdienst zijn?
	<i>Betoog</i> Standpunt met argumenten onderbouwen	

Kader 1.2. Schrijfonderwerpen bij het thema godsdienst

1.4 De eerste schrijfpdracht: vertelling/ervaring

In groep 6 startten we met een taalronde (zie voor deze werkvorm Van Norden 2004 en 2014) over ‘dingen die je hebt gezien of meegemaakt, die met godsdienst te maken hebben’. In een vertelronde kwamen uiteenlopende ervaringen naar voren, zoals het bijwonen van een doopfeest, Boeddhabeeldjes op de vensterbank van een tante, het bezoek aan een kerk. Kinderen maakten lijstjes van zulke ervaringen, vertelden elkaar over een daarvan en schreven er een tekst over zonder aanwijzingen voor de vorm daarvan. Door het nabije mondelinge vertellen, krijgen dergelijke teksten meestal vanzelf de opbouw van een vertelling: oriëntatie → chronologische gebeurtenissen. Deze teksten bekeken we de volgende les op duidelijkheid, chronologie en details, door middel van een klassikale tekstbespreking. Alle kinderen werkten hierna in tweetallen aan een tweede versie van hun teksten, door ze preciezer en duidelijker te maken, de interpunctie en de spelling te verbeteren, en vaak nog later bedachte aanvullingen toe te voegen.

In groep 7 brachten we een focus in het onderwerp van de taalronde: ‘iets wat je mensen hebt zien doen dat met godsdienst te maken heeft’. Daardoor werd door elke leerling gelijk over een handeling geschreven (zie voor voorbeelden kader 1.3).

Milans opa en oma bidden. Dan zeggen ze een versje. Ik vind dat een beetje gek. Maar gelukkig hoef ik dat niet te zeggen. Op het eind zeggen ze amen. Dat moet je dan wel zeggen.

Ik was bij opa en oma en daar bidden ze altijd. Eerst zeggen ze bedankt lieve heer voor het lekkere eten. Dan zeggen ze amen en als laatst slaan ze een kruis.

Ik ging naar een tempel in China. Er waren mensen die met wierook rondliepen en het vervolgens in een bak met aarde neerzetten. Het zag er heel raar uit. en daarna gingen ze voor de bak staan! Maar daarna gingen we weg.

Kader 1.3. Voorbeelden van ervaringsteksten over godsdienstige handelingen

In de schrijfpodracht lag de nadruk op het procedure-karakter, door als aanwijzing te geven dat 'volgorde-woorden' gebruikt moesten worden (eerst, daarna, vervolgens, ten slotte, op het laatst). Dit werd door de taalsterke kinderen zelfstandig toegepast, taalzwakkere kinderen hadden voorbeelden en tips van de leerkracht nodig. Tijdens de klassikale tekstbespreking waren deze volgorde-woorden een aandachtspunt. De zo ontstane handelingsteksten waren een goed uitgangspunt voor de volgende schrijfpodracht in het genre 'procedure' (zie derde schrijfpodracht).

1.5 De tweede schrijfpodracht: verslag/beschrijving

Evaringsteksten hebben als voordeel, dat kennis van de inhoud al bij de kinderen aanwezig is. Er hoeft geen informatie gezocht te worden, de teksten zijn in twee lessen van rond een uur geschreven, besproken en herschreven. Dat geldt niet zomaar voor het tekstgenre 'verslag/beschrijving', zeker niet als het hierbij gaat om een zaakvakonderwerp. Om over een deelonderwerp binnen het thema godsdienst te kunnen schrijven, moesten we onderwerpen selecteren, informatie zoeken en aantekeningen maken. Dat kostte tijd. In beide groepen gebruikten we de eerder geschreven ervaringsteksten als uitgangspunt voor de onderwerpskeuze.

In groep 6 lieten we de kinderen gebouwen, voorwerpen en handelingen aanwijzen in hun eigen teksten en deze verzamelen op gekleurde plakbriefjes. Door die te categoriseren op flaps konden we onderwerpen vaststellen waar kinderen in tweetallen aan gingen werken (zie kader 1.4).

In de lessen hierop volgend werkten we aan het verzamelen van informatie over de onderwerpen vanuit een voorgeselecteerde verzameling bibliotheekboeken, aangevuld met beperkt internetgebruik. Van de gevonden informatie maakten de kinderen aantekeningen (iets waarmee ze al wat ervaring hadden). Daarnaast namen we tijd voor instructie bij de tweede schrijfpodracht, gericht op het tekstgenre 'verslag/beschrijving'. In dit genre gaat het om kenmerken/eigenschappen van iets, in dit geval een gebouw, een voorwerp of een handeling. De opbouw van het genre 'verslag' bestaat uit twee stappen: (1) identificatie van het onderwerp (wat is het voor

iets?); (2) geordende beschrijving van allerlei kenmerken (hoe ziet het er uit? waar dient het voor? bij welke godsdienst hoort het?)

Handelingen ▪ Boze geesten weggagen ▪ Begraven ▪ Bidden bij het boeddhisme ▪ Bidden bij het christendom en bij de islam ▪ Feestvieren met cadeaus ▪ Eerste communie doen ▪ Vasten ▪ Dopen ▪ Klaagmuur	Voorwerpen ▪ Kruisbeeld ▪ Orgel in de kerk ▪ Raam met kleuren ▪ Beelden van heiligen Gebouwen ▪ Sint Pieterskerk in Rome ▪ Tempel ▪ Moskee
--	---

Kader 1.4. Onderwerpen om te onderzoeken

We bekeken met de groep een kort filmpje over de moskee van Schooltv beeldbank, en lazen daarna de bijbehorende tekst op het digibord. Geleid door de leerkracht analyseerden de kinderen de structuur van deze tekst, door het karakter van de verschillende alinea's te benoemen, en door de woorden te markeren die dit inleiden: 'de moskee is ...', 'in een moskee mag je niet...', 'elke moskee heeft...' (zie kader 1.5).

De moskee is... het gebedshuis van de moslims. Hij is vaak te herkennen aan een koepel en één of meer minaretten, dat zijn kleine torentjes.

In een moskee mag je... niet met je schoenen aan lopen. Daarom doet iedereen zijn schoenen uit.

Doordeweeks is het vaak niet zo druk, maar op vrijdag wel. Dan komen de moslims bidden. Vrouwen bidden in een ander gedeelte van de moskee dan mannen.

Het bidden gebeurt met het gezicht naar Mekka, daarom is de voorkant van elke moskee die kant opgericht.

Elke moskee heeft... een koepel In deze koepel staan verzen uit de koran geschreven.

Kader 1.5. Voorbeeldtekst genre verslag

Deze opbouw maakten we algemener, door kleine structuurschema's te geven als hulpmiddel bij het schrijven van een verslag over een voorwerp, een handeling of een gebouw. Deze schema's bespraken we met de groep. Aan de hand van deze schema's (kader 1.6), en instructies (kader 1.7) voor het schrijven in tweetallen, begonnen de kinderen met de schrijftaak. Daarbij was het bepaald niet stil in de klas; er werd in de tweetallen veel overlegd.

Schrijven over een voorwerp

- Wat is het en bij welke godsdienst hoort het
- Hoe ziet het er uit
- Wat doen mensen er mee
- Waarom doen ze dat

Schrijven over een handeling

- Wat is het en bij welke godsdienst hoort het
- Hoe gaat de handeling precies
- Waarom doen mensen dit

Schrijven over een gebouw

- Wat is het, waar staat het en bij welke godsdienst hoort het
- Hoe ziet het er uit
- Wat doen mensen daar
- Waarom doen ze dat

Kader 1.6. Schrijfschema's afgestemd op genre 'verslag'

Instructies voor tweetallen

1. Kies een boek van de boekentafel
2. Zoek samen of je in dat boek iets vindt over je onderwerp
3. Maak daarvan kort aantekeningen
4. Leg het boek terug en pak eventueel nog een boek, doe hetzelfde
5. Praat over wat je hebt gevonden en of dat genoeg is
6. Begin met het schrijven van jullie tekst, gebruik daarbij de punten op het bord

Let op:

- een van jullie schrijft, de ander bedenkt mee
- eerst hardop een zin formuleren en dan pas schrijven
- het hoeft niet in een keer goed te zijn, je mag doorstrepen
- wat je opschrijft moet je zelf begrijpen

Kader 1.7. Schrijfinstructies voor tweetallen

Deze gestructureerde aanpak leek alle kinderen houvast te geven, ook al hadden de zwakkere schrijvers hulp nodig en vond iedereen het lastig om genoeg (begrijpelijke) informatie in de bronnen te vinden. Tijdens het schrijven werden de schema's op het digibord veel geraadpleegd. In een nabespreking over de handigheid van het schema en de taakverdeling kwamen overigens verschillende reacties. Sommige kinderen zeiden last te hebben van het schema, omdat ze hun tekst al geschreven hadden en hem nu weer helemaal moesten omgooien. Schrijfschema's hebben als nadeel dat ze soms mechanisch (zonder inzicht) worden ingezet, wat kan leiden tot vreemde teksten, die zonder schema misschien beter waren geworden.

Tijdens klassikale bespreking van enkele teksten kon los van het schema bekeken worden, of de teksten duidelijk begonnen (identificatie), en of ze voldoende en begrijpelijke informatie gaven (geordende beschrijving). Hierbij kwamen goede tips, zoals over de eerste zin van de glas-in-lood tekst (kader 1.8)..

Glas in lood zijn ramen in kerken met veel kleuren. Het hoort bij het christendom. Op de ramen staan verhalen van Jezus en Heilige. ze makten verhalen op de ramen omdat ze vroeger nog niet konden lezen. en de kattedraal van chartre in Frankrijk is hij beroemd om zijn mooien glas en lood. Glas en lood is dus gekleurde ramen.

Kader 1.8. Eerste versie verslag over glas-in-lood ramen

De Klaagmuur

De Klaagmuur ligt in Jeruzalem en het hoort bij het jodendom. Wat is de klaagmuur? De Klaagmuur is een muur waar mensen gebedjes doen. Het is een briefje dat bedoeld is voor god. Vroeger was de Klaagmuur een gedeelte van de tempel de tempel werd in het jaar 70 verwoest door de romeinselegers.

Hoe ziet de Klaagmuur er uit? Het is een grote muur waar allemaal briefjes in zitten maar niet helemaal hoog waar je geen briefjes in kan stoppen zit een bos groene planten op de muur.

Kader 1.9. Verslag over de klaagmuur

Een leerling zei bijvoorbeeld dat ‘glas in lood zijn ramen in kerken met veel kleuren’ veranderd moest worden in ‘glas in lood zijn ramen met veel kleuren in kerken’, omdat je anders denkt dat die kerken veel kleuren hebben

1.6 De derde schrijfp opdracht: procedure

In groep 7 keken we, na het schrijven van de ervaringsteksten over handelingen, naar voorbeeldteksten waarin een godsdienstig ritueel wordt beschreven. Focus lag op de opbouw van het genre ‘procedure’: doel → (eventueel) behoeften → stappen of methode → (eventueel) resultaat, en het aanduiden van volgorde. Op het digibord stonden twee verschillende teksten over een doopritueel, waarin de stappen op verschillende manieren werden verwoord: met tijd- en volgordewoorden, en volgens genummerde stappen. Hierbij was het lastig om ook de stillere kinderen actief te betrekken. Dat ging vooral door af en toe op de inhoud in te gaan en naar ervaringen te vragen. Maar ook door samen in de tekst met kleur markeringen te maken van tijd- en volgordewoorden, iets dat door iedereen goed te volgen was. Een volgende les begonnen we met het gezamenlijk schrijven van een ‘zakelijke’ proceduretekst over een godsdienstig ritueel, in dit geval een instructie voor de ‘woedoe’ (rituele wassing voor het betreden van de moskee). Na het bekijken van een filmpje over de woedoe schreven we hardop denkend met de hele groep een tekst op het bord (kind achter toetsenbord) volgens de kenmerken die vorige week aan de orde waren geweest. Dit gezamenlijk schrijven op grond van een kleine hoeveelheid informatie gaf een duidelijk voorbeeld van hoe je in ‘eigen woorden’ schrijft (zie kader 1.10). De volgende stap was het in tweetallen op dezelfde wijze schrijven over eigen onderwerpen en zelf daarbij gevonden informatie. Daarbij was niet zozeer het schrijven lastig, als wel het selecteren van bruikbare informatie uit de gevonden (internet)teksten. Bij een ‘traditionele’ aanpak van werkstukken is dat probleem minder groot, omdat een globaal geordende tekst wordt geschreven en selectie dus minder nodig is. Zoals hierboven al geschetst, leidt dat echter tot minder zinvolle/leerzame resultaten.

[Aanwijzing: Wat is het?]

Moslims moeten de woedoe uitvoeren, voordat ze de moskee in kunnen. Woedoe is een ritueel dat je je moet wassen voordat je in de moskee gaat.

[Aanwijzing: Hoe gaat het precies?]

Om de woedoe uit te voeren, moet je eerst je handen wassen. Daarna je mond wassen. En dan je neus. Dan drie keer je gezicht. Vervolgens je hoofd, je oren en je nek. Ten slotte was je je voeten.

[Aanwijzing: Iets extra's toevoegen]

De jongens en de meisjes wassen zich op verschillende plekken. De meisjes mogen geen haren laten zien, dus ze hebben een hoofddoek op. Jongens mogen een petje op.

Kader 1.10. Gezamenlijk o.l.v. de leerkracht geschreven proceduretekst over een godsdienstig ritueel

Later in de lessenreeks bespraken we enkele teksten klassikaal op opbouw en duidelijkheid. Daarbij kwam naar voren dat sommige onderwerpen zich niet heel goed leenden voor een procedurele opbouw (zoals 'speciale kleding bij verschillende godsdiensten'), of dat te weinig informatie was gevonden om procedures precies te kunnen beschrijven. We besloten in die gevallen om dan over te stappen naar het genre 'verslag' zoals beschreven in de vorige paragraaf. Opmerkelijk was dat kinderen die (bijvoorbeeld uit eigen ervaring) veel van een onderwerp af wisten, zoals een Turkse jongen over handelingen bij het bidden, heel goed gebruik maakten van de schrijfinstructies en daardoor goede (gestructureerde) teksten schreven (kader 1.11).

1.7 De vierde schrijfofdracht: verhaal/mythe

In groep 7 sloten we het thema godsdienst af met een schrijfofdracht in een niet feitelijk genre: het verhaal. We kozen daarbinnen de verhaalvorm 'mythe'. Het genre 'verhaal' verschilt van de vertelling/ervaringstekst in opbouw: waar de vertelling vooral bepaald wordt door chronologie, heeft het verhaal daarnaast een opbouw in de fasen oriëntatie → probleem → oplossing. We waren bij deze

schrijfp opdracht benieuwd of vorm-aanwijzingen remmend of juist ondersteunend zouden werken op het schrijven, en ook of de fantasie-onderwerpen de kinderen niet onzeker zouden maken.

Zingen

Wij hebben een onderzoekje gedaan naar zingen. We hebben ontdekt dat ze in drie geloven zingen. Namelijk in het Christendom, het Jodendom en in het Hindoeïsme ook. over de Islam hebben we niks gevonden. Maar als ze een gebed oplezen vinden we het wel een beetje als zingen klinken.

Zingen in het Jodendom

In het Jodendom zingt de Chazan het gebed voor en de mensen zingen het na.

Zingen in het Christendom

In Christendom word er in een koor gezongen maar alle mensen in de kerk zingen staat mee.

Zingen in Hindoeïsme

Derishais de wijzen mannen geven het gebed door

Kader 1.11. In tweetal geschreven gecombineerde verslag-/ proceduretekst over een godsdienstig ritueel

Als start lezen we een verhaal voor uit een bundel met Griekse mythen (Kramer, 2005). over Heracles en de stier. Dit verhaal analyseerden we met de groep op de oriëntatie-probleem-oplossing structuur door te onderzoeken waar het verhaal zich afspeelde, wat er voor spannend of problematisch gebeurde en hoe dat werd opgelost. Daarna maakten we samen lijstjes van personen, plekken en handelingen die in het verhaal voorkwamen. Vervolgens kregen de kinderen in tweetallen een kopie van een andere mythe, die ze samen lezen en hierbij opnieuw lijstjes maakten van personen, plekken en handelingen. De lijstjes werden ingenomen en willekeurig weer over de tweetallen verdeeld, zodat elk tweetal uit deze 'verhaal ingrediënten' kon kiezen bij het samen schrijven van een zelfbedachte mythe volgens de opdracht hieronder (kader 1.12).

Voor een aantal kinderen was het lastig om zomaar iets uit de duim te zuigen, ondanks de gegeven personages, locaties en handelingen. Dat was te zien aan sommige geforceerde of onduidelijke teksten en aan

kinderen die moeilijk aan het schrijven kwamen. Een effect dat overigens vaker optreedt bij het schrijven van 'fantasieteksten'.

Opdracht voor tweetallen

Schrijf samen een verhaal waarin voorkomen:

- Minstens 1 persoon van je lijstje
- Minstens 1 god
- Minstens 1 plek van je lijstje
- Minstens 1 handeling van je lijstje

Het verhaal moet een duidelijk begin hebben, een spannende gebeurtenis in het midden, en een afloop.

Een van jullie schrijft, samen bedenken jullie het verhaal en de zinnen die je gaat opschrijven.

Kader 1.12. Opdracht voor het in tweetallen schrijven van een mythe

Bij ervaringsteksten en feitelijke teksten zijn de bronnen voor de inhoud makkelijker bereikbaar: de eigen waarneming, of schoolvakkennis.

We veronderstelden dat de kinderen bij het schrijven gebruik zouden maken van de in het groepsgesprek gegeven kennis over verhaalstructuur en van het lezen van een 'voorbeeldtekst'. Dat bleek moeilijk aantoonbaar. Wel konden we hier later de tekstbesprekingen op richten: in eerste versies van de mythes de oriëntatie, het probleem en de oplossing aanwijzen. Soms werd bijvoorbeeld duidelijk dat een probleem of een afloop ontbraken. We stimuleerden de kinderen om elkaar in dat geval tips te geven en daarvan aantekeningen te maken. Voor de aandacht was het belangrijk om hier tempo in te brengen: niet te lang doorgaan op elke tekst, maar gebruik maken van nieuwsgierigheid naar elkaars teksten. Aan de eerste versies werd nog in andere lessen doorgewerkt (zie kader 1.13). Er kwamen grappige teksten uit, waarin Griekse helden en goden ineens hele andere dingen doen dan uit bestaande mythes bekend is. Het zou interessant zijn om de opgedane ervaring met de verhaalstructuur later nogmaals toe te passen, en bijvoorbeeld een 'boodschap' of moraal toe te voegen naar voorbeeld van een fabel. Ook zou verder gewerkt kunnen worden aan

genrekennis door de eerder geschreven zakelijke teksten met deze verhalende tekst te vergelijken.

De onbekende man Orpeus liep uit zijn huis om een ondbijt te nemen in charon's tuin. Toen hij klaar was met het ondbijt ging hij naar de herberg om te zingen met zijn vrienden. Ze zongen het lied van jupiter die de duivel vernederde tijdens zijn tocht door de onderwereld. Toen de duivel dat hoorde verbrande hij al zijn vrienden en de herberg met hellevuur. Maar toen de duivel de olympius bloemen rook van orpeus vluchten hij terug naar de onderwereld. En zo werd er een nieuw lied gemaakt.

Kader 1.13. Herschreven 'mythe' met duidelijke verhaalstructuur

1.8 Tot slot: opbrengst en didactiek

De hier beschreven lessenreeksen laten zien, dat goede begeleiding en instructie bij de schrijftaken leiden tot relatief doelgerichte teksten met een bij het gekozen genre passende opbouw. De teksten zijn korter dan de bekende 'werkstuk'-teksten, maar leesbaarder en informatiever door de keuze voor een deelonderwerp en door hun structuur. Kinderen leren tijdens deze lessenreeksen tegelijkertijd 'schrijven in genres' en kennis opdoen over aspecten van het thema godsdienst. De opgedane schrijfvaardigheid is geen eindstation maar een fase in de schrijfontwikkeling van elk kind; teksten zijn niet 'perfect' maar stapjes op weg naar doeltreffendheid. De opgedane inhoudelijke kennis werd aan het einde van de lessenreeks verbreed door uitwisseling in 'presentatiekringen' van ongeveer acht leerlingen, die elkaar vertelden en bevroegen over de deelonderzoekjes. Het is duidelijk dat een dergelijke aanpak tijd kost: voor het verzamelen van informatie over de onderwerpen, voor het stapsgewijs begeleiden van het onderzoeks- en schrijfproces, voor instructie over de tekstgenres, voor bespreking en herschrijven van teksten met de groep en in tweetallen. Daarbij was behoud van motivatie bij de kinderen altijd richtinggevend voor duur en opbouw van de lessen. Die motivatie wordt voornamelijk bepaald door aansluiting bij ervaringen en belangstelling van kinderen, en door uitvoerbaarheid van opdrachten voor alle niveaus.

Leerkrachten kunnen gecombineerde zaakvak-/schrijflessen opbouwen door zaakvakthema's te koppelen aan daarbij passende genres, en de schrijftaken volgens de hier beschreven didactische principes op te bouwen (zie voor uitgebreide beschrijving van de didactiek Van Norden, 2014). Als structureel op deze manier gewerkt wordt, bouwen kinderen al op de basisschool aan hun vermogen tot schrijvend leren, en aan de academische schrijfvaardigheid die ze in het voortgezet onderwijs nodig zullen hebben.

2. Genredidactiek voor het vak geschiedenis. *Nathan Stoltz & Janneke Kuipers*¹

2.1 Inleiding

In de eindtermen voor geschiedenis (havo en vwo) wordt van leerlingen verwacht dat zij hun antwoorden in correct Nederlands formuleren. Echter, formele taaleisen worden niet gesteld bij het eindexamen geschiedenis. Wel worden er in de eindtermen vaardigheden van leerlingen verwacht die kennis van talige constructies vereisen. Zo wordt in domein A van de eindtermen geschiedenis verwacht dat examenkandidaten historisch kunnen denken en redeneren (CVE, 2013). Van leerlingen wordt verwacht dat zij gebeurtenissen in chronologische volgorde kunnen vertellen (eindterm A1 t/m A3). Zij moeten causale verbanden kunnen leggen en in historische processen continuïteit en verandering onderscheiden (eindterm A4 t/m A12). Tot slot moeten de leerlingen als onderdeel van historisch denken en redeneren discussies kunnen voeren en daarbij argumenten kunnen aandragen om stellingen te ondersteunen en te verwerpen (eindterm A13 t/m A19).

Historisch denken en redeneren is geen aangeboren vaardigheid (Wineburg, 2001) en moet daarom door leerlingen veelvuldig geoefend worden. Leerlingen moeten tijdens hun schoolcarrière in aanraking komen met de talige bouwstenen om historisch denken en redeneren te leren. Volgens de genredidactiek komen leerlingen daarmee in aanraking door veel verschillende soorten teksten te schrijven. Elke soort tekst (genre) heeft namelijk een eigen structuur en vraagt om een bepaalde taalvaardigheid. Uit onderzoek van de Australische linguïste Caroline Coffin (2006) blijkt dat oefenen met het schrijven van verschillende soorten teksten kan bijdragen aan het historische denken en redeneren van leerlingen. Coffin onderzocht in Australië welke genres er gebruikt worden in het onderwijs. Uiteindelijk

¹ Het complete verslag is te vinden via <http://ilo.publication-archive.com/search-publications/10> [trefwoord Stoltz]

ontwierp zij een genre-indeling waarin zij drie genrefamilies onderscheidde: vastleggen (recording), verklaren (explaining) en beargumenteren (arguing). In dit onderzoek wordt dieper ingegaan op het genre-indeling van Coffin. Vervolgens wordt er gekeken naar de taaleisen die gesteld worden binnen het Nederlandse geschiedenisonderwijs en de rol van genredidactiek daarin. Tot slot wordt er bekeken of de Australische indeling van Coffin toepasbaar is op het Nederlandse geschiedenisonderwijs.

2.2 Tekstgenres van Coffin

Coffin (2006) heeft door middel van interviews met docenten en het bestuderen van docentbeoordelingen op huiswerk gedestilleerd wat docenten en examinatoren verwachten aan lees- en schrijfvaardigheid bij Australische leerlingen. Daarnaast heeft ze gedurende twee jaar in Australië en Groot-Brittannië het geschiedenisonderwijs vanuit het perspectief van de leerling bestudeerd. De opbrengst van dit veldwerk is door Coffin geanalyseerd met behulp van *systematic functional linguistics* (SFL), in het Nederlands beter bekend als functionele grammatica. Dit heeft geleid tot een indeling in de drie bovengenoemde genrefamilies (vastleggen, verklaren en beargumenteren). Die genrefamilies heeft Coffin vervolgens opgedeeld in subgenres voor geschiedenis, die samen een negental tekstsoorten vormen. Te weten: autobiografische vertelling, biografische vertelling, historische vertelling, historische verklaring, verklaring gericht op oorzaken, verklaring gericht op gevolgen, beschouwen, discussiëren en betwisten. Hierna volgen drie kaders voor elke genrefamilie van Coffin, vertaald naar het Nederlands. De tabellen worden ondersteund met toelichtingen en voorbeelden van de talige bouwstenen waarover leerlingen moeten beschikken om de verschillende genres te kunnen beheersen.

2.3 Genrefamilie A: Vastleggen

Waar de autobiografische vertelling in het geval van de leerling een tijdspanne heeft van ongeveer een decennium, beslaat de biografische vertelling al snel meer dan 50 jaar. Met de historische vertelling en de historische verklaring verschuift de focus van specifieke personen naar

algemene historische gebeurtenissen. Daarnaast vereisen de subgenres in toenemende mate abstract denken en het gebruik van ‘tijdgebonden taalgebruik’ (*language of time*) en in subgenre A4 zelfs ‘causaal taalgebruik’ (*language of cause and effect*).

Genrefamilie	Genre	Algemeen doel	Structuur (stadia)
Vastleggen (A)	Autobiografische vertelling (A1)	Navertellen van gebeurtenissen in je eigen leven	Oriëntatie; documentatie van gebeurtenissen (optioneel: heroriëntatie)
	Biografische vertelling (A2)	Navertellen van gebeurtenissen van iemands leven	Oriëntatie; documentatie van gebeurtenissen (optioneel: evaluatie van persoon)
	Historische vertelling (A3)	Navertellen van gebeurtenissen in het verleden	Achtergrond; documentatie van gebeurtenissen (optioneel: deductie)
	Historische verklaring (A4)	Verklaren waarom gebeurtenissen plaatsvonden in een bepaalde volgorde	Achtergrond; verklaring van gebeurtenissen (optioneel: deductie)

Kader 2.1. Genrefamilie A: Vastleggen

In deze genrefamilie ligt de nadruk voornamelijk op beschrijven wat er gebeurd is. Voorbeeld per subgenre:

- ♦ A1: Beschrijf je eigen leven.
- ♦ A2: Beschrijf het leven van Julius Caesar.

- ♦ A3: Beschrijf de gebeurtenissen die hebben geleid tot de val van het Romeinse Rijk
- ♦ A4: Beschrijf en verklaar de opeenvolging van gebeurtenissen in het eerste contact tussen Spanjaarden en indianen.

- ♦ In (jaartal), rond (jaartal), aan het einde van de (telwoord) eeuw, (getal) jaar geleden, van (jaartal) tot (jaartal), (jaar) later
- ♦ Voordat, nadat, eerst, daarna, wanneer, in de loop van de tijd, begin jaren (jaartal), vervolgens
- ♦ En, ook, ten eerste, ten slotte
- ♦ Hierdoor, als gevolg van, dit kwam door

Kader 2.2. Voorbeelden van talige bouwstenen 'vastleggen'

2.4 Genrefamilie B: Verklaren

Teksten in genrefamilie B construeren een relatief complex, gelaagd causaal 'model' van gebeurtenissen in het verleden. Waar subgenre A4, de historische verklaring, betrekking heeft op een eenduidige reeks samenhangende gebeurtenissen, integreren teksten die onder genrefamilie B 'verklaren' vallen meerdere gelijktijdig voorkomende oorzaken en gevolgen. Gebeurtenissen en sociale –, politieke –, economische structuren worden opgenomen in een complex web van onderlinge beïnvloeding van causale relaties. Er wordt een complexer niveau van causaal redeneren verwacht. Niet één oorzaak, maar een keten van verschillende oorzaken die elkaar beïnvloeden (structurele oorzaken, incidentele oorzaken, persoonlijke motieven) dienen beschreven te worden.

In subgenre A4 is het chronologisch verloop van de tijd een structurerende factor, terwijl er in subgenres B1 en B2 ruimte is voor het verenigen van lange termijn oorzaken en gevolgen en de meer directe oorzaken en gevolgen. In plaats van een nadruk op beschrijven wat er gebeurd is (zoals in genrefamilie A), ligt de nadruk bij genrefamilie B veel meer op het 'waarom'.

Genrefamilie	Genre	Algemeen doel	Structuur (stadia)
Verklaren (B)	Uitleg/verklaring: Oorzaken (B1)	Uitleggen/verklaren welke oorzaken of factoren bijdragen aan een bepaalde uitkomst	Uitkomst; oorzaken en factoren; evaluatie
	Uitleg/verklaring: Gevolgen (B2)	Uitleggen/verklaren van effecten of gevolgen van een situatie	Input; effecten en gevolgen; evaluatie

Kader 2.3. Genrefamilie B: Verklaren

Om te kunnen beschrijven waarom iets gebeurd is, moeten leerlingen de tekstgenres van genrefamilie A beheersen. ‘Waarom’ beschrijven kan niet zonder de ‘wat’ eerst vast te stellen. Uiteraard is juist in deze genrefamilie het gebruik van *language of time* en *language of cause and effect* onmisbaar. Voorbeeld per subgenre:

- ♦ B1: Waarom richtte de derde stand in Frankrijk de Nationale Vergadering op?
- ♦ B2: Wat waren de gevolgen van de ontdekkingsreizen op het wereldbeeld van de Europeanen?

- ♦ Zoals, evenals, in vergelijking met, soortgelijke
- ♦ Door, doordat, waardoor, te danken aan
- ♦ Om te, daarmee, waarmee, door middel van
- ♦ Want, omdat, daarom, vanwege
- ♦ Samengevat, kortom, dus, hieruit volgt
- ♦ Aanleiding vormen, reden, motief
- ♦ Gedurende, tijdens, ten tijde van, tegelijkertijd, ondertussen

Kader 2.4 Voorbeelden van talige bouwstenen ‘verklaren’

2.5 Genrefamilie C: Beargumenteren

Het schrijven van een tekst in Genrefamilie C ‘beargumenteren’ vereist vaardigheid in het schrijven van teksten in genrefamilies A en B: leerlingen moeten kunnen schrijven over het ‘wat’ en ‘waarom’ van

historische gebeurtenissen om een tekst te kunnen produceren waarin een standpunt ingenomen wordt. De subgenres die onder 'beargumenteren' vallen vereisen een herstructurering van de tekst. De relatie tot de lezer verandert namelijk: de tekst moet overtuigen.

Genrefamilie	Genre	Algemeen doel	Structuur (stadia)
Beargumenteren (C)	Beschouwing (C1)	Uiteenzetten van standpunt of argument	Achtergrond: stelling; argumenten; evaluatie van argumenten
	Discussie (C2)	Bediscussiëren van twee of meer standpunten m.b.t. een bepaalde kwestie	Achtergrond; kwestie; argumenten/ perspectieven; plaatsbepaling
	Betwisten (C3)	Het aanvechten van een opvatting	Opvatting; opvatting wordt betwist; alternatieve opvatting

Kader 2.5 Genrefamilie C: Beargumenteren

Genrefamilies B en C komen qua abstractie overeen: in beide genrefamilies ontbreekt het voor genrefamilie A zo kenmerkende chronologisch tijdsverloop. De teksten in genrefamilie C zijn ingekaderd in een argumentatieve structuur. Het grote verschil tussen genrefamilie B en C is dat de teksten in genrefamilie B interpretaties van het verleden weergeven, en dat teksten in genrefamilie C interpretaties van het verleden onder de loep nemen. Voorbeeld per subgenre:

- ♦ C1: In hoeverre was overproductie de oorzaak van de Grote Depressie in de VS?
- ♦ C2: Beoordeel de rol van keizerlijke vrouwen gedurende de Julisch-Claudische dynastie.

- ♦ C3: Weerleg de volgende stelling: ‘De Spanjaarden zijn alleen en geheel schuldig aan de dood van miljoenen mensen in Midden- en Zuid-Amerika.’ (aan hand van bijgeleverd document waarin De Zwarte Legende uiteengezet wordt).

- ♦ Maar, echter, hoewel, toch, daarentegen
- ♦ Zoals, evenals, in vergelijking met, soortgelijke
- ♦ Bijvoorbeeld, zo, zoals, ter illustratie
- ♦ Want, omdat, daarom, vanwege
- ♦ Als, wanneer, mits, tenzij, in het geval dat, alleen als, voordat, op voorwaarde dat
- ♦ Ten eerste, in de tweede plaats, ten slotte, daarnaast, bovendien
- ♦ Samengevat, kortom, dus, hieruit volgt

Kader 2.6 Voorbeelden van talige bouwstenen ‘argumenteren’

2.6 Vergelijking met Nederland

Het werk van Coffin is gebaseerd op het Australische onderwijs, waar schrijven (essayopdrachten) een belangrijke rol speelt. Nu is de vraag: met wat voor soort schrijfopdrachten komen leerlingen in Nederland in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs (havo en vwo) in aanraking? Omdat dit artikel een verkenning betreft, is ervoor gekozen twee van de grotere geschiedenismethodes onder de loep te nemen, te weten *Feniks* (2012) en *MeMo* (2011). Het onderzoek geeft een – weliswaar beknopt – beeld van de schrijfopdrachten waar leerlingen in de bovenbouw van havo/vwo mee in aanraking komen.

Voor de geschiedenismethodes *Feniks* en *MeMo* zijn zowel de havo als de vwo edities onder de loep genomen. Na iedere paragraaf volgen steeds enkele opgaven. Schrijfopdrachten worden hier in brede zin opgevat en variëren van korte antwoorden tot uitgeschreven essays. Om een representatief beeld te krijgen van de methodes zijn de opgaven in meerdere hoofdstukken geanalyseerd. Voor *Feniks* zijn dit hoofdstukken 1, 5 en 10 en voor *MeMo* de hoofdstukken 1, 5, 6 en 13. Hoofdstuk 1 wordt aan het begin van de bovenbouw behandeld en hoofdstukken 10 voor *Feniks* en 13 voor *MeMo* aan het einde van de bovenbouw. Zodoende wordt de gehele bovenbouw in beschouwing genomen. Voor beide methodes zijn dezelfde drie tijdvakken

geselecteerd. Om beide methodes met elkaar te kunnen vergelijken is er dus voor gekozen om hoofdstuk 5 in *Feniks* te vergelijken met hoofdstuk 5 en hoofdstuk 6 in *MeMo* ('Ontdekkers en Hervormers' is in *MeMo* verspreid over twee hoofdstukken). De genre-indeling van Coffin is gebruikt als hulpmiddel bij het analyseren van de opgaven in de beide geschiedenismethodes. Het kader (2.7) hieronder laten zien welke resultaten het onderzoek heeft opgeleverd. Hierbij moet in ogenschouw worden genomen dat de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid niet is berekend.

	HAVO		VWO	
	<i>Feniks</i> Totaal (%)	<i>MeMo</i> Totaal (%)	<i>Feniks</i> Totaal (%)	<i>MeMo</i> Totaal (%)
A1	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0(0%)
A2	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0(0%)
A3	12 (7%)	28 (14%)	33 (21%)	32 (17%)
A4	13 (8%)	6 (3%)	4 (3%)	3 (2%)
B1	30 (18%)	66 (33%)	30 (19%)	64 (35%)
B2	23 (14%)	31 (16%)	35 (22%)	40 (22%)
C1	71 (43%)	39 (20%)	45 (29%)	20 (11%)
C2	10 (6%)	22 (11%)	11 (7%)	26 (14%)
C3	5 (3%)	4 (2%)	0 (0%)	0 (0%)
Totaal	164 (100%)	196 (100%)	158 (100%)	185 (100%)

Kader 2.7. Analyse van schrijfpodrachten m.b.v. de indeling in genres van Coffin (2006)

In de methodes *Feniks* en *MeMo* zijn in totaal respectievelijk 322 (164 vwo, 158 havo) en 381 (196 vwo, 185 havo) schrijfpodrachten bestudeerd. De ruim 700 schrijfpodrachten konden voor het overgrote deel worden onderverdeeld in de negen genres van Coffin (zie ook hieronder). De subgenres die verreweg het meeste voorkomen zijn B1 (verklaren van oorzaken), B2 (verklaren van gevolgen) en C1 (beschouwen). Bij *Feniks* wordt in verhouding meer nadruk gelegd op het subgenre beschouwen (C1). Terwijl het subgenre verklaren van oorzaken (B1) in *MeMo* de boventoon voert (zie kader 2.7)

2.7 Bruikbaarheid van Coffins' indeling

Uit de analyse zijn enkele conclusies te trekken. In de terugkoppeling op de eindtermen geschiedenis blijkt dat de drie hoofdgenres van Coffin voor een groot gedeelte samenvallen met de eisen die worden gesteld aan de vaardigheden van leerlingen in het Nederlandse geschiedenisonderwijs. De genrefamilie 'vastleggen' komt overeen met de eindtermen A1 t/m A3 (gebeurtenissen in chronologische volgorde kunnen vertellen). De tweede genrefamilie 'verklaren' komt overeen met eindtermen A4 t/m A12 (causale verbanden kunnen leggen en in historische processen continuïteit en verandering kunnen onderscheiden). Tot slot komt Coffins' genrefamilie 'beargumenteren' overeen met de eindtermen A13 t/m A19 (discussies kunnen voeren en daarbij argumenten kunnen aandragen om stellingen te ondersteunen en te verwerpen).

De indeling van Coffin en de Nederlandse onderwijspraktijk voor het vak geschiedenis laten dus duidelijk gelijkenissen zien. Toch zijn er ook een drietal verschillen aan te wijzen. Allereerst lijken leerlingen in Nederland in contact te komen met een subgenre dat in Coffins' indeling niet voor komt. Namelijk, het aantonen van verschillen en overeenkomsten (in de eindtermen voor geschiedenis terug te vinden onder processen van continuïteit en verandering). Eventueel kan om die reden het subgenre 'verklaren van verschillen en overeenkomsten' worden toegevoegd. Een voorbeeld van dit subgenre is: 'Beredeneer waarom werkende jongeren in de jaren vijftig wel geld te besteden hadden en jongeren uit de generaties voor hen niet (*MeMo* havo, vraag 7, p. 252). In tabel 4 en 5 is dit subgenre overigens buiten beschouwing gelaten en dus niet meegerekend in de totalen.

Ten tweede blijkt uit de analyse van de schrijfopdrachten dat leerlingen die in de bovenbouw havo/vwo met deze methoden werken niet in contact komen met genres A1 en A2 (biografische en autobiografische vertelling). Dit is te verklaren door het feit dat Coffins' indeling bedoeld is voor de volledige middelbare schoolperiode – in Australië zijn dit zes leerjaren. In het Australische onderwijs zit een duidelijke lijn in wat aan schrijfvaardigheid wordt verwacht van leerlingen. Daar oefenen leerlingen in de leeftijd 11–13

voornamelijk met genrefamilie A 'Vastleggen', leerlingen in de leeftijd 14–16 met genrefamilie B 'Verklaren', en leerlingen in de leeftijd 16–18 jaar met genrefamilie C 'beargumenteren' (Coffin, 2006, p. 417). Hoe zit dit in Nederland? Waarschijnlijk is er in Nederland wel sprake van een opbouwende lijn in moeilijkheid als gekeken wordt naar jaar 1 tot eindexamenklas. Toch lijkt uit dit beknopte onderzoek naar voren te komen dat de methodes *Feniks* en *MeMo* binnen de bovenbouw geen lijn volgen als het gaat om schrijfvaardigheid. Aan het begin van de bovenbouw worden dezelfde schrijfvaardigheden verwacht als bij het afsluiten van het voortgezet onderwijs. Kortom, er is geen duidelijke leerlijn voor het vak geschiedenis in de bovenbouw.

Tot slot hebben wij gekeken naar de antwoordmodellen bij de schrijfopdrachten van *Feniks* en *MeMo*. In de methoden lijkt iedere vorm van taalgebruik waarin historisch redeneren tot uitdrukking komt vermeden te worden. Antwoordmodellen bestaan voornamelijk uit opsommingen – wat uiteraard zeer praktisch is bij het nakijken van huiswerk. Het is echter in strijd met wat van wij van leerlingen verwachten, antwoorden in volzinnen. Zonder gebruik van *language of time* en *language of cause and effect* en alledaagse verbindingswoorden werken deze antwoordmodellen begrippeend lezen in de hand in plaats van dat ze leerlingen leren historisch redeneren. De beperking van de antwoordmodellen moet dus in ogenschouw genomen worden. Hoe kun je van leerlingen verwachten dat zij op schrift laten zien dat zij historisch kunnen redeneren, als hen hiervoor het gereedschap (aandacht voor tekststructuur en talige bouwstenen) niet wordt aangereikt? Een interessante vraag voor vervolgonderzoek zou dan ook zijn: oefenen geschiedenisdocenten met leerlingen hoe ze de verschillende soorten vragen ('Verklaar...', 'Beredeneer...', 'Vergelijk...', 'Beschrijf...', 'Beargumenteer...') het beste kunnen beantwoorden?

De genre-indeling van Coffin is dus grotendeels op het Nederlandse geschiedenisonderwijs toepasbaar. Naast enkele hierboven genoemde kanttekeningen is de genre-indeling van Coffin zeer bruikbaar voor docenten en methodemakers. De indeling in genres en de structuur bieden ondersteuning bij het formuleren en beoordelen van schrijfopdracht en zelfs voor het ontwikkelen van een leerlijn.

3. Stellen en proberen: Essay- en argumentatievaardigheden bij filosofie en Nederlands. *Gerke de Vries & Frank-Jan Triest*²

3.1 Inleiding

In het schooljaar 2013–2014 hebben we onderzoek gedaan naar hoe op onze stageschool (een gymnasium) de vaardigheden essay schrijven en argumenteren binnen de vakken filosofie en Nederlands worden onderwezen. In het vervolg noemen we dit de ‘onderwijspraktijk’. De onderwijspraktijk op onze stageschool (school A) hebben we door middel van semigestructureerde interviews geïnventariseerd en vervolgens vergeleken met twee vergelijkbare scholen (B en C). Alle scholen staan in Amsterdam. Op basis van de inventarisatie, specifiek voor school A, en de vergelijking met scholen B en C hebben wij een aantal aanbevelingen gedaan voor het organiseren van de onderwijspraktijk in argumentatie- en essayvaardigheden. (In deze bijdrage gaan we niet expliciet in op de vergelijking met de twee andere scholen).

De resultaten van dit onderzoek willen tegemoet komen aan de behoefte die er onder de docenten filosofie en Nederlands heerst om van elkaars curriculum op de hoogte te zijn. Wanneer deze voorwaarde vervuld is, kunnen zij gaan samenwerken door aanbevelingen over te nemen of ze te verwerpen en zich tot iets nieuws te laten inspireren. Het gevolg dat we verwachten, is een vermindering van wat in de literatuur ‘systeemscheiding’ wordt genoemd (Boekaerts & Simons, 2003; Geerdink & De Beer, 2013; Korthagen, Tigchelaar & Wubbels, 2001). Systeemscheiding wordt concreet ervaren doordat leerlingen niet in staat blijken om vaardigheden die ze bij het ene vak geleerd hebben, bij het andere vak toe te passen, met het gevolg dat docenten dubbel tijd besteden aan het aanleren van die vaardigheden bij hun eigen vak. Wanneer leraren van elkaar weten wanneer ze welke

² Het complete verslag is te vinden via <http://ilo.publication-archive.com/search-publications/10> [trefwoord Triest]

vaardigheden aanleren, kunnen zij met bijvoorbeeld een stylesheet naar de overeenkomsten en verschillen in dezelfde vaardigheid(-heden) bij verschillende vakken wijzen. Zo'n stylesheet is een mogelijke uitwerking van de resultaten van ons onderzoek, ingevuld door de docenten zelf, sectie overstijgend.

Systeemscheiding is een psychologisch gevolg van twee oorzaken: het reeds besproken tekort aan curriculumkennis tussen docenten onderling, dat tevens leestijd kost, en het los van elkaar onderwijzen van theorie en praktijk. Dit laatste is op school A niet het geval, de docenten doen er alles aan om in hun eigen onderwijspraktijk de kenmerken van een goed essay en een goed debat met het schrijven en voeren ervan in te oefenen. De oplossing voor de leerlingen en de wens bij de docenten is een verheldering en integratie van die onderwijspraktijken. Daartoe zullen de beide secties eerst bij zichzelf te rade moeten gaan en hun bevindingen met die van de anderen vergelijken. Dit kan uitmonden in een 'leerplan vaardigheden', dat oneerbiedig gezegd, fungeert als een vakoverstijgende checklist voor docenten enerzijds en stylesheets in de media- en bibliotheken voor de leerlingen anderzijds. Deze stylesheets waren op het moment van onderzoek wel in aanbouw, zij het nog niet vakoverstijgend.

3.2 Probleembeschrijving

Op onze stageschool bestaat geen vakoverstijgend overzicht van de bestaande onderwijspraktijk op het gebied van de vaardigheden. Als gevolg hiervan volgen de docenten geen gezamenlijke lijn en is de individuele docent niet in staat om de leerling te wijzen op wat hij bij andere vakken heeft geleerd. Dit probleem is niet alleen een probleem van docenten, want systeemscheiding treft vooral de leerling. Het is immers de leerling die in staat wordt geacht om vaardigheden vakoverstijgend toe te passen, maar daar niet toe in staat is wanneer de individuele vakken een ander spoor volgen en niet naar elkaar verwijzen. Dit maakt dat de leerling 'steeds opnieuw het wiel moet uitvinden' (Boekaerts & Simons, 2003, p. 17-18).

Als er door het gebrek aan overzicht geen schoolbrede aanpak mogelijk is die inefficiënte overlap kan voorkomen, ontwikkelt de leerling mogelijk fragmentarische vaardigheden, of, wat het andere

uiterste is, hij krijgt bij het ene vak aangeboden wat hij bij het andere vak al gehad heeft. Het gevolg van systeemscheiding voor de docenten is dat zij tijdens de les aandacht moeten besteden aan het oefenen en inslijpen van vaardigheden, die elders al aan bod zijn gekomen. Vooral voor filosofiedocenten, die per week minder contacturen hebben dan bijvoorbeeld docenten Nederlands, kan deze inefficiëntie ervoor zorgen dat zij hun lesdoelen niet of slechts ten dele kunnen verwezenlijken.

Tijdgebrek is een van de mogelijke oorzaken van bovenstaande problematiek. Zo heeft de sectie filosofie aangegeven dat ze er nog niet aan toegekomen is om met andere secties een overzicht van de bestaande onderwijspraktijk te vormen. Een andere oorzaak is het ontbreken aan centrale aansturing vanuit de schoolleiding op dit punt. Deze stelt geen uren beschikbaar voor overleg en faciliteert zelf geen centraal overlegmoment. Op dit moment is er slechts sprake van incidenteel en informeel overleg tussen individuele docenten, wat aangeeft dat de aanwezige kennis op het gebied van argumentatie en het schrijven van essays niet schoolbreed is afgestemd.

3.3 Onderzoek

Tijdgebrek is een van de mogelijke oorzaken van bovenstaande problematiek. Zo heeft de sectie filosofie aangegeven dat ze er nog niet aan toegekomen is om met andere secties een overzicht van de bestaande onderwijspraktijk te vormen. Een andere oorzaak is het ontbreken aan centrale aansturing vanuit de schoolleiding op dit punt. Deze stelt geen uren beschikbaar voor overleg en faciliteert zelf geen centraal overlegmoment. Op dit moment is er slechts sprake van incidenteel en informeel overleg tussen individuele docenten, wat aangeeft dat de aanwezige kennis op het gebied van argumentatie en het schrijven van essays niet schoolbreed is afgestemd.

Het uitgangspunt van ons onderzoek was het in kaart brengen van de onderwijspraktijk op het gebied van argumentatieleer (inclusief logica) en essayvaardigheden bij de vakken filosofie en Nederlands op onze stageschool. Bovendien wilden wij eventuele overlap (tussen de vakken onderling en overlap tussen jaarlagen per vak) tussen deze onderwijspraktijken in kaart brengen. Hiertoe hebben wij interviews

gehouden met een docent filosofie en een docent Nederlands van onze stageschool. Het onderwijs in essayschrijven, argumentatievaardigheden en logica vormt binnen deze secties een substantieel onderdeel. Verder interviewden wij twee docenten van twee andere scholen, een docent filosofie en een docent filosofie en Nederlands (hier wordt niet afzonderlijk over gerapporteerd).

3.4 Bevindingen en conclusies

1. Onderwijspraktijk op de stageschool. Op basis van de interviews met betrokken sectieleiden is een inventarisatie gemaakt van de onderwijspraktijk per leerjaar (klas 1 t/m 6) op het gebied van argumentatieleer (inclusief logica) en essayvaardigheden op onze school. Tijdens de interviews werd door beide geïnterviewde docenten van onze stageschool aangegeven dat er is geëxperimenteerd met essaybeoordeling aan de hand van gemeenschappelijke rubrics. Hierbij voegde filosofie een aparte filosofische component aan de rubrics toe. Inmiddels is deze praktijk verloren gegaan: filosofie hanteert de criteria van de *International Philosophy Olympiad* (IPO). Wat tevens uit de interviews naar voren is gekomen, is dat de controle op spelling en grammatica bij beide vakken van belang is. Dit laat onverlet dat de inhoud nog immer vakspecifiek is en dat, ten gevolge van de lengte van het geschreven werk, dit werk niet altijd met dezelfde criteria kan worden beoordeeld.

2. Overlap. Op basis van de inventarisatie hebben we op een aantal punten overlap geconstateerd. Zo wordt in jaar 1 bij zowel Nederlands als bij filosofie aan argumentatie gedaan. Het argumentatieve deel bij filosofie is zeer summier en eenvoudig maar wordt bij Nederlands diepgaander behandeld. In jaar 2 gebeurt er bij zowel Nederlands als filosofie vrij veel op het gebied van argumentatie; de inhoud en aanpak van de argumentatievaardigheden is echter zeer verschillend. Verder komt in jaar 3 bij Nederlands de argumentenmap uit jaar 2 terug, bij filosofie wordt het argumentatieve deel uitgebreid met 'Ethos, Pathos, Logos'. In jaar 4 houden de leerlingen bij filosofie een retorische oefening en bij Nederlands een mondeling betoog en in jaar 6 schrijven de leerlingen bij Nederlands een literair essay en bij filosofie

een essay over de eindexamenstof. Deze essays zijn echter zo verschillend van aard dat hier nauwelijks van overlap sprake is.

3. Kennis over elkaars curriculum. Uit de gesprekken met de sectieleden van onze stageschool bleek dat zij vrijwel geen kennis hadden van elkaars curriculum en onderwijspraktijk. Bovendien bleken met betrekking tot het essay zeer uiteenlopende opvattingen te bestaan. Bij Nederlands bevindt zich het essay op de schaal van een zakelijke naar een literaire tekst. Naar verloop van tijd leren de leerlingen steeds meer literair schrijven, waarbij het persoonlijke en speelse aspect een steeds grotere rol gaat spelen. Bij filosofie is het essay een in verschillende mate argumenterende tekst, waarin het persoonlijke element niet mag ontbreken. Onder 'argumentatie' wordt steeds het cluster van mondelinge en schriftelijke argumentatievaardigheden verstaan. Bij Nederlands komt dit tot uiting in het geschreven betoog, bij filosofie in de mondelinge retorische oefening en bij beide vakken in het gesproken debat. Bovendien behandelen beide vakken argumentatieleer. Dit doen zij echter aan de hand van twee verschillende methodes. Hierdoor leren leerlingen bijvoorbeeld meerdere benamingen voor dezelfde drogredenen. Daarnaast wordt bij filosofie dit onderdeel uitvoeriger behandeld en wordt er ingegaan op ethos, pathos en logos. De wens om meer inzicht te hebben in elkaars curriculum en onderwijspraktijk werd door alle geïnterviewden uitgesproken.

3.5 Aanbevelingen

Ons onderzoek geeft aanleiding voor een zestal aanbevelingen aan onze stageschool. Ten eerste bleek de wens om meer inzicht in elkaars onderwijspraktijk breed te worden gedragen. De inventarisatie stelt het docententeam in staat om op de hoogte te zijn van wat de collega's doen en wanneer op het gebied van essay- en argumentatievaardigheden. Dit versterkt de mogelijkheid tot samenwerking. Wellicht dat deze inventarisatie als basis kan dienen voor een centraal overlegmoment met secties filosofie en Nederlands, waarbij andere geïnteresseerde partijen zich kunnen aansluiten. Tijdens dit overleg kan het onderwijsprogramma op een wenselijke en efficiënte manier worden ingericht, uitgaand van een helder overzicht

van de huidige situatie. Het verdient de aanbeveling om in een vroeg stadium van de middelbare schoolcarrière de gemeenschappelijke kenmerken van argumentatie en essayschrijven integraal te behandelen. Op een later moment kunnen de vakspecifieke bijzonderheden worden aangeleerd.

Ten tweede pleiten wij voor een stijlboek, waarin de uiteenlopende opvattingen van het essay expliciet kunnen worden gemaakt. Dit stijlboek sluit aan bij de bestaande praktijk van een centraal document over bronvermelding. Wanneer het online beschikbaar wordt gemaakt, kan het stijlboek leerlingen en docenten een verduidelijkend overzicht bieden van de verschillende typen essays bij de verschillende vakken. De inhoud van een dergelijk stijlboek kan tijdens het eventuele centrale overlegmoment worden uitgewerkt. Het ligt voor de hand dat beide secties elk hun opvatting van een essay uitwerken. Deze kunnen ze vervolgens samenvoegen en met elkaar vergelijken.

Een derde aanbeveling betreft het maken van gemeenschappelijke beoordelingsrubrics voor essays. De geïnterviewde docenten van de stageschool gaven aan dat er eerder is geëxperimenteerd met dergelijke rubrics. Hierbij voegde filosofie een aparte filosofische component aan de rubrics toe. Ondertussen is deze praktijk verloren gegaan. Filosofie hanteert de criteria van de *International Philosophy Olympiad* (IPO). Het loont wellicht de moeite om te onderzoeken of deze oude praktijk kan herleven, door aan de rubric van Nederlands het IPO-criterium 'filosofisch begrip' toe te voegen (zie kader 3.1). Wil een dergelijk onderzoek kans van slagen hebben, dan zal rekening moeten worden gehouden met de sterk uiteenlopende opvatting van wat een essay inhoudt. Zonder afstemming hierover zullen de rubrics onvoldoende van toepassing zijn op beide vormen.

Filosofisch begrip

Punten worden toegekend op grond van mate waarin het essay overtuigend aantoont dat de auteur filosofische begrippen en theorieën correct verwoordt, toepast of herkent. Met andere woorden, de auteur toont aan dat hij/zij een inhoudelijke kennis van de filosofie heeft.

Kader 3.1. Criterium filosofisch begrip volgens IPO

De vierde aanbeveling behelst de onderwijspraktijk op het gebied van essayvaardigheden in klas 1 en 2 bij Nederlands. In de huidige situatie wordt het essay bij Nederlands pas in klas 3 behandeld. Door eerder aandacht te besteden aan essayvaardigheden ontstaat de mogelijkheid het verschil tussen een essay bij filosofie en bij Nederlands te benadrukken. In ons voorstel voor een doorlopende leerlijn hebben wij deze mogelijkheid opgenomen.

Met de vijfde aanbeveling wordt ingegaan op de onderwijspraktijk op het gebied van argumentatieleer. In de huidige praktijk besteden de vakken filosofie en Nederlands op een verschillende manier aandacht aan argumentatieleer (filosofie) en argumentatietheorie (Nederlands). Hierdoor behandelen de leerlingen die beide vakken volgen tweemaal vergelijkbare stof, die op verschillende manier wordt uitgelegd. Een voorbeeld hiervan is de verschillende benamingen voor drogredenen, die bij Nederlands al in klas 2 worden behandeld, terwijl ze pas in klas 3 (in een andere vorm) aan bod komen bij filosofie. Met het oog op een zo efficiënt en duidelijk mogelijke kennisoverdracht verdient het de aanbeveling de behandeling van argumentatieleer te stroomlijnen. In de huidige lespraktijk wordt dit onderwerp het eerst behandeld bij filosofie, in klas 1. Bij Nederlands wordt er pas in klas 2 aandacht aan besteed. Nu de behandeling niet parallel loopt, kan wellicht een centraal document omtrent argumentatieleer uitkomst bieden. Dit document zou dan, vergelijkbaar met het stijlboek omtrent essays, online beschikbaar moeten zijn voor leerling en docent. Het centrale overlegmoment biedt beide secties de gelegenheid om een keuze te maken voor een gezamenlijke lijn. Hierbij kan worden gedacht aan het huidige overzicht in de methode *Nieuw Nederlands*, die gebruikt wordt bij Nederlands. Nu echter filosofie een uitgebreidere behandeling van het onderwerp voorstaat, verdient wellicht een andere methode de voorkeur. Vanwege het praktische karakter en de duidelijke voorbeelden raden wij aan om de methode van Van Eemeren en Snoeck Henkemans (2011) als uitgangspunt te laten dienen. Beide vakken kunnen dan verwijzen naar hun gezamenlijke selectie uit een uitwerking van deze methode, terwijl filosofie er voldoende materiaal uit kan halen om haar uitgebreidere programma in te vullen.

Wij vermoeden dat de wens om meer inzicht in de huidige onderwijspraktijk op het gebied van essay- en argumentatievaardigheden niet beperkt is tot de besproken secties. Daarom behelst onze laatste aanbeveling dat onze onderzoeksbevindingen online beschikbaar worden gemaakt op de medewerkerssite van onze stageschool. Zo kan het gehele docententeam er kennis van nemen en er wellicht voordeel van hebben. Misschien kan het zelfs ter inspiratie dienen voor vervolgonderzoek naar andere onderwijspraktijken.

4. Leren door schrijven filosofie: Een onderzoek naar de functionaliteit van schrijfproducten bij het vak filosofie.

Benne ter Veen³

4.1 Inleiding

Binnen het voortgezet onderwijs functioneren schrijfopdrachten vaak als een middel om kennis en vaardigheden te toetsen of als een communicatiemiddel. Schrijven kan echter ook opgevat worden als een middel om kennis en begrip bij de leerlingen teweeg te brengen. Dit wordt in de literatuur 'writing to learn' ('schrijvend leren') genoemd (Klein, 1999). In deze bijdrage wordt er vanuit dit perspectief gekeken naar de wijze waarop schrijfopdrachten op dit moment functioneren binnen het vak filosofie in de bovenbouw van het vwo. Daarnaast wordt er gekeken welke kansen er voor schrijfopdrachten liggen binnen het vak filosofie.

4.2 Schrijven en het vak filosofie

Binnen het vak filosofie leren leerlingen na te denken over filosofische vragen. Dit nadenken kent volgens Brüning (2003) drie grondstructuren. In de eerste plaats moet je begrippen verhelderen die bij een filosofische vraag een rol van betekenis spelen. Wanneer je bijvoorbeeld nadenkt over de vraag of mensen een vrije wil hebben, ligt het voor de hand om te definiëren wat een vrije wil is. Ten tweede probeer je antwoorden te formuleren op filosofische vragen. Wanneer je dit probeert, moet je gronden aandragen voor je antwoord. Waarom heb je dit antwoord gevonden en niet een ander antwoord? Tot slot moet je, omdat er vaak verschillende standpunten mogelijk zijn, evalueren waarom het ene standpunt – met bijbehorende argumentatie – beter is dan het andere.

³ Het complete verslag is te vinden via <http://ilo.publication-archive.com/search-publications/10> [trefwoord ter Veen]

In een goede filosofische tekst komen deze drie grondstructuren terug: belangrijke begrippen worden helder uiteengezet, de redeneringen zijn deugdzzaam en navolgbaar en verschillende standpunten en argumenten worden tegen elkaar afgewogen. Ten aanzien van filosofische teksten wordt vaak het belang van helderheid en eenvoud benadrukt. Martinich (1989) stelt in dit verband dat een geoefend denker in staat is om een filosofische kwestie eenvoudig, helder en gestructureerd voor het voetlicht te brengen. 'If you can't explain it simply you don't understand it well enough.'⁴ Een heldere tekst is een afspiegeling van helder denken.

Naast het feit dat teksten een afspiegeling zijn van het denken van leerlingen, en als zodanig als toets gebruikt kunnen worden, kan het schrijven ook als middel dienen om het denken van leerlingen te ontwikkelen. Janet Emig (1977), één van de grondleggers van de writing-to-learn benadering, stelt dat het schrijfproces opvallende overeenkomsten vertoont met succesvolle leerstrategieën. Ze noemt in dit verband drie kenmerken van schrijven én succesvol leren die relevant kunnen zijn voor het vak filosofie. Ten eerste word je als schrijver voortdurend geconfronteerd met je voorlopige tekst, voor je op het scherm of op papier. Het schrijven genereert daarmee automatisch een krachtige vorm van feedback. Deze feedback kan een katalysator vormen voor goed denken, omdat het vragen oproept als 'wat heb ik nog niet helder geformuleerd?' en 'wat begrijp ik nog niet?' en 'deugt deze redenering?'. Ten tweede word je, wanneer je schrijft, gedwongen om verbindingen te maken. Als schrijver moet je structuur aanbrengen in je verhaal, waarbij verbindingen tussen bepaalde concepten expliciet gemaakt moeten worden. Emig (1977) stelt in dit verband: 'Clear writing by definition is that writing which signals without ambiguity the nature of conceptual relationships.' (p.126). Bij het vak filosofie is het begrijpen en uitleggen van relaties tussen (abstracte) begrippen een belangrijke vaardigheid. Ten derde ben je als schrijver actief en betrokken als je schrijft, omdat de tekst van jezelf is. Dit biedt leerlingen de mogelijkheid om hun eigen filosofische ideeën te ontwikkelen en te verwoorden. Bovendien bieden

⁴ Dit citaat wordt toegeschreven aan Albert Einstein (bron onbekend).

schrijfopdrachten, tot op zekere hoogte, ruimte voor verschil in tempo. Daardoor wordt er recht gedaan aan verschillen tussen leerlingen.

Het inzetten van schrijfprocessen als middel om filosofische vaardigheden te ontwikkelen heeft gevolgen voor de wijze waarop een docent instructie geeft bij schrijftaken. Flower en Hayes (1986) maken in dit verband een onderscheid tussen productgerichte en procesgerichte instructie. Een productgerichte instructie legt de nadruk op het eindproduct en niet op de processen die leiden tot dit product. In de praktijk zou dat er als volgt uit kunnen zien: leerlingen krijgen goede voorbeeldteksten voorgehouden, vervolgens de mogelijkheid om te oefenen en ontvangen achteraf hun eindtekst met commentaar terug. Bij een procesgerichte instructie probeert de docent invloed uit te oefenen op het schrijfproces, zodat de leerlingen leren wat ze moeten doen als ze schrijven. Een docent kan dit doen door leerlingen te laten deelnemen aan werkvormen die bijdragen aan de ontwikkeling van schrijfvaardigheden. Zo kan een docent leerlingen leren om te brainstormen, zodat ze beter in staat zijn om ideeën te genereren voor het schrijven.

4.3 Schrijven bij filosofie: de huidige stand van zaken

Vanuit de geschetste mogelijkheden van schrijfopdrachten voor het vak filosofie, is een onderzoek gedaan naar de huidige stand van zaken met betrekking tot schrijfopdrachten binnen het vak filosofie in de bovenbouw van het vwo. Dit onderzoek heeft plaatsgevonden op twee scholen. In de eerste plaats is er gekeken naar het soort schrijfopdrachten binnen het curriculum van de bovenbouw van het vwo. Daarnaast zijn twee ervaren docenten geïnterviewd over schrijftaken binnen hun lessen filosofie. Eén van de docenten is een collega op de school waar de schrijver van dit stuk zelf werkzaam is. Het contact met de andere docent is tot stand gekomen via de lerarenopleiding. Tot slot is er bij leerlingen een vragenlijst afgenomen bij een specifieke schrijfopdracht.

4.3.1 Soorten schrijftaken

Binnen het Platform Taalgericht Vakonderwijs wordt er gekeken naar de verschillende eisen die er per vak aan het schrijven van leerlingen worden gesteld. Hajer, van der Laan en Meestringa (2010) stellen binnen dit verband dat er meer onderzoek nodig is om duidelijk te krijgen wat de vakspecifieke kenmerken van een vaktaal zijn en welke tekstgenres er binnen een vak gevraagd worden. Dit geldt ook voor het vak filosofie. De eindtermen voor het vak filosofie voor het vwo spreken alleen kort over één tekstsoort die leerlingen moeten beheersen. Leerlingen moeten 'een logisch, correct en overtuigend betoog [kunnen] opzetten', waarbij ze 'met betrekking tot een filosofische vraagstuk informatie selecteren, structureren en interpreteren' (College voor Examens, 2011). In de lespraktijk wordt dit betoog vaak aangeduid met de term 'essay'. In kader 4.1 zijn de (met een cijfer beoordeelde) schrijfp opdrachten opgenomen die op de onderzochte scholen worden gegeven in de bovenbouw van het vwo (de vetgedrukte opdrachten tellen mee voor het schoolexamen). Uit de tabel is af te lezen dat het essay de belangrijkste tekstvorm is op deze scholen. Dit strookt met het gegeven dat ruim 86% van de docenten filosofie aangeeft gebruik te maken van het essay als werkvorm (Marsman, 2010). Wat er precies onder een filosofisch essay verstaan wordt is niet altijd duidelijk. Binnen academische kring wordt het essay vandaag de dag veelal opgevat als een tekstvorm waarin een filosofisch standpunt met argumentatie wordt uitgelegd en geëvalueerd (zie bijvoorbeeld de handleiding voor het schrijven van een filosofische tekst van de universiteit van Harvard: <http://www.fas.harvard.edu/~phildept/files/GuidetoPhilosophicalWriting.pdf>). Het essay kan daarnaast ook vrijer opgevat worden als 'probeersel', waarbij een schrijver persoonlijk reflecteert op een filosofische kwestie en een gedachtegang uitprobeert. Binnen de onderzochte scholen zijn beide opvattingen terug te vinden in de essay-opdrachten. Het essay wordt opgevat als een beargumenteerde weergave van je eigen ideeën, in discussie met andere filosofische standpunten. Een voorbeeld van een essayopdracht die wordt gegeven op één van de onderzochte scholen is opgenomen in kader 4.3.

Andere tekstvormen die gebruikt worden binnen de onderzochte scholen zijn het kritisch review (het weergeven van andermans standpunt gevolgd door een evaluatie), de begripsanalyse (kritische doordenking van een filosofisch begrip) en het populair filosofisch artikel (het uitleggen van een filosofisch idee of vraagstuk aan een leek). Voor de meeste schrijfp opdrachten krijgen leerlingen meerdere weken de tijd. Twee essays moeten de leerlingen, na enkele weken van oefening en het verzamelen van informatie, in één lesuur schrijven. Het blijkt dat kleine niet-becijferde opdrachten, van minder dan 300 woorden, niet of nauwelijks gegeven worden.

SCHOOL 1		
vwo 4	vwo 5	vwo 6
Essay (zelfgekozen onderwerp)	Essay (zelfgekozen onderwerp) Begripsanalyse	Geen
SCHOOL 2		
vwo 4	vwo 5	vwo 6
Begrippenlijst Essay (ethisch dilemma)	Begrippenlijst Essay (over vrijheid)	Essay (cultuurfilosofie) Filosofisch dossier: met o.a. (1) kritisch review van een filosofisch artikel en (2) een populair filosofisch artikel

Kader 4.1. Schrijfp opdrachten voor een cijfer (op twee scholen)

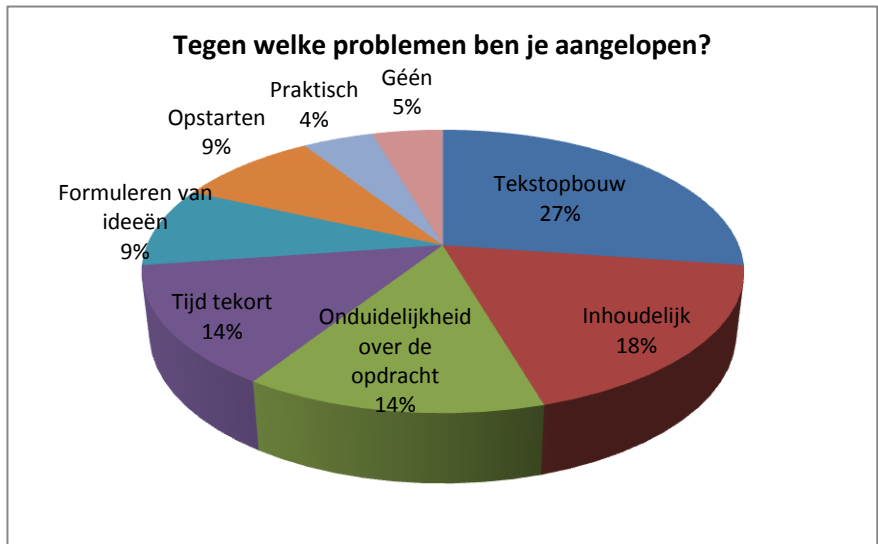
4.3.2 Hoe functioneren schrijfp opdrachten bij filosofie?

Uit de interviews met de twee docenten filosofie kwam naar voren dat beide docenten zowel een productgerichte als procesgerichte visie op schrijven hebben. Naast het feit dat schrijfp opdrachten ingezet worden als middel om te toetsen, benadrukten beide docenten het belang van schrijven als middel om ten aanzien van een filosofisch vraagstuk

ideeën onder woorden te brengen, te begrijpen en te communiceren naar anderen. De relevantie van de methodiek 'leren door schrijven' voor het vak filosofie wordt dus onderschreven door beide docenten. Eén docent pleitte in dit verband nadrukkelijk voor grotere schrijfp opdrachten op het centraal examen, omdat het bij filosofie hoort 'om je gedachten te formuleren [en] te communiceren naar anderen.'

De instructie van beide docenten ten aanzien van schrijfp opdrachten gebeurt voorafgaand aan het schrijfproces. Ze geven in dit stadium een uitgebreide instructie, zowel in de les als in de handleiding bij de schrijfp opdracht (zie het voorbeeld in kader 4.3). De instructie richt zich op de tekstopbouw en de beoordelingscriteria van de schrijfp opdrachten. Eén docent maakt ook gebruik van voorbeelden bij de instructie, door klassikaal een schrijftaak voor te doen op het bord of een goed essay te analyseren. Tijdens het schrijfproces zijn de docenten beschikbaar voor advies, wanneer leerlingen hier behoefte aan hebben (beantwoorden van vragen of het doorlezen van een eerste versie). Het becommentariëren van eerste versies zien beide docenten als een tijdrovende klus, waarbij ze soms leerlingen moeten teleurstellen. Dit wordt versterkt doordat leerlingen vaak gelijk oplopen in het schrijfproces, waardoor ze vaak op hetzelfde moment hulp nodig hebben. Bij één schrijfp opdracht (het kritisch review) begeleidt de docent het schrijfproces door peerfeedback in te zetten. Op basis van de feedback van een klasgenoot moeten leerlingen bij deze opdracht hun eerste versie herschrijven.

Op het gebied van schrijfp opdrachten is er geen samenwerking tussen de vakken filosofie en Nederlands op de onderzochte scholen. De docenten staan hier niet onwelwillend tegenover, maar zien vaak praktische bezwaren voor een succesvolle samenwerking. Van Triest en de Vries (zie deze publicatie) pleiten in dit verband voor een samenwerking tussen beide secties. Omdat er bij beide vakken verschillende opvattingen kunnen bestaan over wat een essay is, kan dit tot verwarring leiden bij leerlingen. Zij stellen daarom dat het belangrijk is om deze verschillen duidelijk te maken aan leerlingen (in de les en in de handleidingen). Daarnaast zouden dezelfde beoordelingsmodellen gebruikt kunnen worden, aangevuld met vakspecifieke beoordelingscriteria. De docenten geven verder aan dat



Kader 4.2. Problemen bij het maken van een schrijfoopdracht

de taalbeheersing van leerlingen wisselend is en benadrukken hierbij het belang van een goede taalbeheersing voor het vermogen om helder te denken. Ze voelen zich hier verantwoordelijk voor, maar hun acties blijven grotendeels beperkt tot opmerkingen en correcties in het eindproduct.

Met behulp van een vragenlijst is er ook een inventarisatie gemaakt van de problemen die leerlingen ervaren bij het maken van een schrijfoopdracht. De vragenlijst is ingevuld door 17 leerlingen en had betrekking op een specifieke schrijfoopdracht: een essay waarin de leerlingen beargumenteerd een beslissing moesten nemen ten aanzien van ethisch dilemma. Het essay moest in één uur geschreven worden en mocht maximaal 500 woorden bevatten. Op de open vraag 'tegen welke problemen ben je aangelopen bij deze schrijfoopdracht' gaf ongeveer een kwart van de leerlingen aan problemen te ondervinden met hoe je een tekst opbouwt. De andere genoemde problemen zijn uit kader 4.2 af te lezen.

De stelling 'ik zou graag een strategie willen leren om een essay te schrijven' beantwoordde één-derde van de leerlingen instemmend.

Een deel van de leerlingen gaf daarmee aan behoefte te hebben aan ondersteuning op het gebied van schrijfvaardigheid. Een meerderheid van de leerlingen gaf verder aan dat ze bij het maken van de schrijfopdracht niet (bewust) gebruik hebben gemaakt van kennis en vaardigheden die ze bij het vak Nederlands hebben geleerd.

4.4 Besluit

Uit de literatuur komt naar voren dat de methodiek ‘schrijvend leren’ relevant kan zijn voor het vak filosofie. Als leerlingen schrijven worden ze gedwongen tot (1) feedback op hun ideeën, (2) het expliciteren van conceptuele relaties en (3) het onder woorden brengen van eigen ideeën. Deze eigenschappen van schrijven kunnen bijdragen aan het leren van belangrijk filosofische vaardigheden (verhelderen, funderen en evalueren). Voor het effectief inzetten van schrijfopdrachten is het van belang dat de instructie van de docenten zich richt op de processen die ten grondslag liggen aan het schrijven. Hiervoor moeten docenten allereerst inzicht krijgen in de processen die een rol spelen bij schrijven en de wijze waarop ze invloed kunnen uitoefenen op deze processen.

In dit praktijkonderzoek is er gekeken naar de wijze waarop schrijfopdrachten op dit moment functioneren bij het vak filosofie. Hierbij moet worden aangetekend dat het onderzoek zich beperkt heeft tot twee docenten filosofie. Het is daarom de vraag in hoeverre de resultaten representatief zijn voor alle docenten filosofie. De geïnterviewde docenten onderschrijven het belang van schrijfopdrachten bij het aanleren van filosofische vaardigheden. Het is in dit verband opvallend dat ze voornamelijk grote schrijfopdrachten (voor een cijfer) inzetten en weinig tot geen kleine schrijfopdrachten die binnen één les zijn af te ronden. Vanuit het perspectief van ‘schrijvend leren’ ligt het voor de hand om juist ook kleine schrijfopdrachten te ontwikkelen, mede gelet op het feit dat uit onderzoek blijkt dat kleinere schrijfopdrachten op dit gebied effectiever zijn dan grotere schrijfopdrachten (Rijlaarsdam et al., 2011).

Hoewel de docenten aangeven dat ze het schrijfproces belangrijk vinden voor het aanleren van filosofische vaardigheden, wordt er

tijdens het schrijfproces geen structurele instructie gegeven. De docenten geven alleen in de fase voorafgaand aan het schrijven structurele instructie aan de leerlingen. Tijdens het schrijfproces geven de docenten geen instructie en fungeren 'enkel' nog als vraagbaak. De leerlingen krijgen bijvoorbeeld geen instructie in hoe ze ideeën moeten genereren als ze aan het schrijven zijn. Ook wordt ze niet geleerd hoe ze een tekst moeten reviseren. Op dit gebied liggen er duidelijk mogelijkheden voor een effectievere inzet van schrijfoopdrachten binnen het filosofieonderwijs. Hiervoor is het allereerst nodig dat docenten weten hoe ze schrijfprocessen van leerlingen kunnen sturen, met oog voor de specifieke eisen die bij het vak filosofie horen. Met behulp van deze inzichten kunnen werkvormen ontwikkeld worden die leerlingen leren wat ze moeten doen als ze een filosofische tekst schrijven.

De eerder genoemde schrijfoopdracht waarbij leerlingen elkaars eerste versie moeten voorzien van commentaar zodat ze hun tekst kunnen herschrijven, is een mooi voorbeeld van zo'n procesgerichte instructie van schrijfoopdrachten. Door deze opdracht worden leerlingen bewust gemaakt van het publiek waarvoor ze schrijven (wat komt niet duidelijk over op mijn medeleerling?), waardoor ze leren om helderder te schrijven en de vertaalslag te maken naar de lezer.

Suggesties voor een procesgerichte instructie bij schrijfoopdrachten zijn:

- ♦ help leerlingen om ideeën te genereren door brainstormsessies te organiseren;
- ♦ reik leerlingen schema's aan die ze helpen bij het selecteren en ordenen van informatie, zodoende kunnen ze zich bewust worden van de structuur van hun tekst;
- ♦ maak leerlingen bewust van de criteria waarmee ze hun tekst zowel qua inhoud als vorm kunnen beoordelen, zodat ze hun eigen tekst kunnen beoordelen én reviseren;
- ♦ laat leerlingen elkaars teksten beoordelen en daarover in gesprek gaan met elkaar (peerfeedback) en geef ze vervolgens de kans om hun tekst te reviseren;
- ♦ laat leerlingen elkaar observeren wanneer ze hardop denkend een tekst schrijven.

Deze suggesties zijn niet alomvattend, maar kunnen een eerste aanzet zijn om het schrijfproces van leerlingen te sturen. Zodoende kunnen leerlingen niet alleen gestimuleerd worden om hun schrijfvaardigheid te ontwikkelen, maar leren ze ook belangrijke denkvaardigheden die centraal staan bij het vak filosofie.

OPDRACHT: FILOSOFISCH ESSAY

PO I (10 %)

4VWO

In een filosofisch essay onderzoek je een bepaalde filosofische vraag. Je maakt eerst duidelijk waarom die vraag volgens jou een belangrijke filosofische vraag is. Bij een filosofisch vraagstuk gaat het meestal om meer inzicht te verkrijgen in een of meerdere abstracte begrippen, zoals bijvoorbeeld bij de vraag: wat is tijd? Of bij de vraag: hoe kun je kinderen het beste leren leren? Op dergelijke vragen zijn meerdere antwoorden mogelijk. Door na te denken probeer je die verschillende antwoorden voor jezelf en de lezer helder te krijgen, alsook de argumenten waarmee mensen deze antwoorden zouden kunnen onderbouwen. Vervolgens leg je uit welk antwoord volgens jou het beste is, en wat er dan mis is met het beargumenteerde antwoord dat het tegenovergestelde beweert. Zo kom je uiteindelijk tot jouw beargumenteerde conclusie op het filosofische vraagstuk.

Welke stappen dien je te zetten bij het schrijven van het essay?

- ♦ Bepaal het onderwerp waar je over wilt schrijven.
- ♦ Stel een belangrijke filosofische vraag over dit onderwerp.
- ♦ Zoek één goed boek of drie goede artikelen die je kunnen helpen om meer te begrijpen van het begrip dat centraal staat in je onderzoek. Maak daarbij duidelijk of en hoe je aan anderen kunt uitleggen waarom deze bronnen ook betrouwbaar zijn. Als je denkt en kunt uitleggen dat ze echt betrouwbaar zijn om als bron te gebruiken, mag je deze artikelen gebruiken voor je essay. Kijk daarbij uit voor overschrijven. Je mag wel korte stukjes citeren tussen ‘aanhalingstekens’, maar die moet je dan voorzien van een voetnoot met paginanummer. Bovendien moet je, nadat je een stuk tekst geciteerd hebt, ook altijd nog in je eigen woorden uitleggen wat de auteur met dat citaat bedoelt en waarom dat citaat belangrijk is.

- ♦ Bedenk minimaal twee verschillende antwoorden die je op jouw filosofische vraag zou kunnen geven. Het beste is als die twee antwoorden diametraal tegengesteld aan elkaar zijn. Bijvoorbeeld: tijd is iets objectiefs dat meetbaar is of tijd is juist iets subjectiefs dat alleen maar in de menselijke geest bestaat. Of: je kunt kinderen het beste leren leren door ze helemaal vrij te laten en ze vanzelf alles te laten ontdekken versus je kunt leerlingen het beste leren leren door ze te dwingen om bepaalde kennis en vaardigheden op te doen.
- ♦ Bedenk wat de sterkste argumenten zijn voor de verschillende posities – je kunt bijvoorbeeld denken aan een inductieve redenering of aan een deductieve redenering of aan een redenering door middel van een analogie of een gedachtenexperiment. Probeer deze argumenten zo overtuigend mogelijk te maken.
- ♦ Bedenk vervolgens ook wat je tegen deze argumenten in zou kunnen brengen. Hoe zou je ze kunnen weerleggen? Denk daarbij aan tegenvoorbeelden, aan vooronderstellingen die misschien niet kloppen en aan drogredenen en andere redeneerfouten.
- ♦ Bedenk vervolgens met welk antwoord jij het zelf het meeste eens bent. Wat is jouw standpunt?
- ♦ Nu kun je het geheel gaan opschrijven. Je begint met je introductie waarin je uitlegt waarom dit een belangrijke en filosofische vraag is. Je probeert de lezer je verhaal in te trekken door het spannend te maken of grappig of gewoon interessant.
- ♦ Vervolgens presenteer je het antwoord op de vraag waar je het niet mee eens bent. Je legt uit waarom veel mensen zo denken, en je legt uit wat de twee belangrijkste argumenten zijn van mensen om toch zo te denken.
- ♦ Vervolgens leg je uit wat er niet klopt aan die argumenten die het standpunt ondersteunen waar jij het niet mee eens bent. Je probeert die argumenten dus te weerleggen.
- ♦ Nu maak je duidelijk wat volgens jou het juiste antwoord is en je geeft minimaal twee argumenten voor jouw antwoord.
- ♦ Uiteindelijk bereik je zo de conclusie. In de conclusie vat je de belangrijkste dingen die je in het essay gezegd hebt nog eens kort samen. Je eindigt met een goede uitsmijter. Vaak is dat een zin die het verhaal rond maakt – aan het einde zijn we weer terug bij het begin en wordt opnieuw duidelijk hoe belangrijk bijvoorbeeld dit

vraagstuk is – of een grap of een nieuwe hersenkraker die weer centraal zou kunnen komen te staan in een volgens filosofisch essay.

- ♦ Lees je essay, nadat je het af hebt, aan twee verschillende mensen voor, en probeer spelfouten en overbodige, kromme en lelijke zinnen eruit te halen. Probeer zo helder en bondig mogelijk te schrijven. Maak steeds zo duidelijk mogelijk wat je bedoelt te zeggen en kies daar de juiste woorden bij. Geef concrete voorbeelden van zaken die heel abstract zijn. En maak van concrete voorbeelden duidelijk waarom zij van belang zijn bij het onderzoeken van je filosofisch vraagstuk.

Eisen

- ♦ Je onderzoek is 800–1000 woorden lang, ongeveer drie A4tjes tekst, en is geschreven in correct Nederlands.
- ♦ De deadline voor het inleveren is XXX om XXX uur.
- ♦ Let op: Wanneer je je onderzoek later inlevert, zullen er punten van je cijfer worden afgetrokken.
- ♦ Je onderzoek lever je in via magister, en zal worden onderworpen aan een plagiaatcontrole. Je levert ook een geprinte versie in het postvakje van je docent in.

Kader 4.3. Voorbeeld van een essayopdracht bij filosofie

5. Schrijfvaardigheden voor economische vakken. Wat is het verschil tussen theorie en praktijk? *Livia Mazzali*⁵

5.1 Inleiding

Schrijven is een belangrijk onderdeel van de dagelijkse schoolpraktijk. Een proefwerk maken of een verslag schrijven, een opgave van het werkboek maken: er wordt regelmatig een beroep gedaan op de schrijfvaardigheden van leerlingen. Schrijven blijkt, vanwege de complexiteit, naast lezen en spreken de moeilijkste van de drie taalvaardigheden is die leerlingen op school onder de knie moeten krijgen (Mottart, Vanbrabant, & Van de Ven, 2010). Leerlingen moeten over een drempel heen voordat ze de pen op papier durven te zetten. Dit is vooral een knelpunt bij economische vakken, waar leerlingen in de dagelijkse schoolpraktijk en tijdens het centraal examen regelmatig een advies moeten schrijven, een standpunt moeten beargumenteren of verbanden moeten (uit)leggen tussen verschillende situaties.

5.2 Achtergrond en praktijk

Goed schrijven is in eerste instantie belangrijk om je helder uit te kunnen drukken in de maatschappij. Verder blijkt in de dagelijkse schoolpraktijk dat schrijven helpt om kennis te verwerven, volgens de benadering 'schrijven om te leren' (Klein, 1999). Wanneer leerlingen schrijven, zijn ze namelijk actief bezig met de stof en dit proces zou dan leiden tot meer kennis en begrip van het onderwerp.

5.2.1 Vakjargon

Balans, resultatenrekening, conjunctuur, structuur en averechtse selectie. Hoe krijgen leerlingen dit allemaal in hun hoofd? Als leerlingen aangezet worden om economische teksten te produceren,

⁵ Het complete verslag is te vinden via <http://ilo.publication-archive.com/search-publications/10> [trefwoord Mazzali]

blijkt of ze het vakjargon werkelijk hebben begrepen en kunnen toepassen (Van Drie et al., 2012). Leerlingen moeten bij economie veel vaktaal gebruiken en van hen wordt verwacht om begrippen en concepten in verschillende situaties te kunnen plaatsen volgens de context/concept-benadering (Van der Leeuw en Meestringa, 2011).

5.2.2 Eisen aan schrijfvaardigheid

Om meer inzicht te krijgen in dit onderwerp heb ik vorig jaar bij een 5 vwo klas onderzoek gedaan naar schrijfopdrachten voor het vak economie. Door middel van literatuuronderzoek en praktijkvragen aan leerlingen en docenten over hoe zij tegenover schrijfopdrachten staan, ben ik tot de volgende conclusie gekomen: De schrijfresultaten van leerlingen voldoen niet aan de verwachtingen van de docenten en aan de richtlijnen van de literatuur, zoals vastgesteld in het Referentiekader (Wet referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen, 2010).

Het referentiekader taal beschrijft wat leerlingen in de opeenvolgende fasen van het onderwijs moeten kennen en kunnen aan basisvaardigheden taal tussen het primaire onderwijs en vwo. Specifiek moeten leerlingen volgens de eindtermen vwo (niveau 4F van het Referentiekader) in staat zijn om 'goed gestructureerde teksten te schrijven over allerlei onderwerpen uit de (beroeps)opleiding en van maatschappelijke aard'. Verder moet een leerling 'relevante kwesties kunnen benadrukken, standpunten uitgebreid kunnen uitwerken en ondersteunen met redenen en voorbeelden'. Ook beschrijft het Referentiekader duidelijk de kenmerken van een eindterm vwo met betrekking tot schrijfproduct. Dit moet onder andere een hoge mate van grammaticale correctheid hebben, consequent zijn en vrijwel geen schrijffouten hebben.

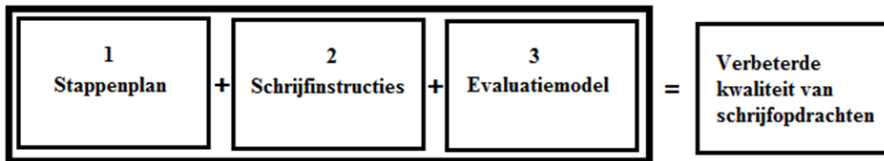
Het schrijfproces van de leerlingen wordt niet structureel begeleid binnen de zaakvakken, zoals economie. Hajer en Meestringa (2009) zijn van mening dat in alle vaklessen taaldoelen worden gesteld. Zij bevelen daarvoor onderwijs aan dat contextrijk en interactief is, waarin 'modelling' (voordoen van denkgedrag) een plaats heeft en waar taalsteun gegeven wordt. Uit interviews bij leerlingen komt duidelijk naar voren dat, als leerlingen een tekst voor economie moeten

schrijven, ze zich voornamelijk op de inhoud richten. Ze besteden minder aandacht aan de opbouw en aan de vorm van de tekst, zoals ze dat bij Nederlands hebben geleerd. Ze vergeten tevens welke tekstsoort en welke schrijfstrategie ze moeten gebruiken. Vaak zeggen leerlingen dat ze behoefte hebben aan duidelijke richtlijnen over het doel, de vorm en de lengte van de opdracht om goed aan de slag te kunnen gaan.

Naar aanleiding van aangestipte problematiek heb ik het volgende onderzocht: hoe kunnen economiedocenten de leerlingen effectief ondersteunen bij het maken van schrijfoopdrachten?

5.3 De ondersteuning in kaart

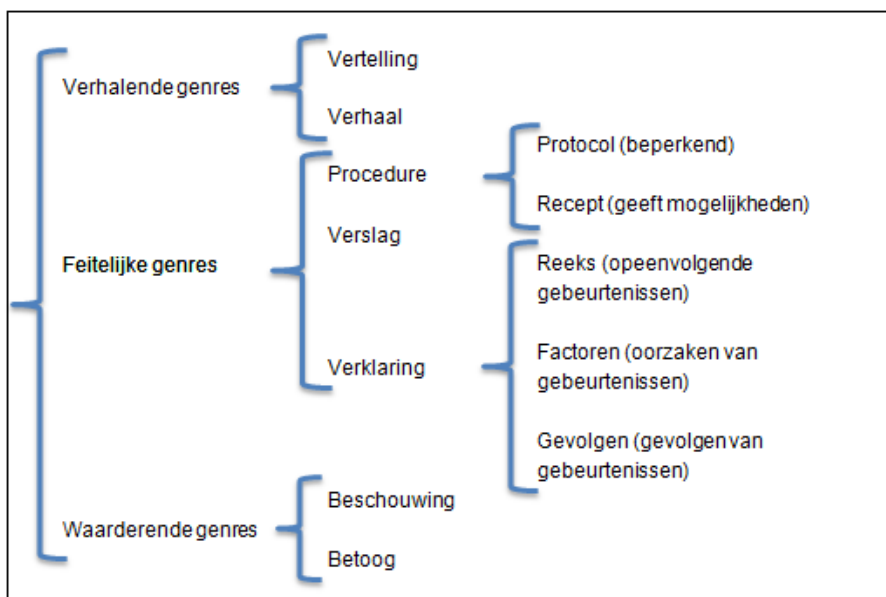
Om de kwaliteit van schrijfoopdrachten binnen economische vakken te verbeteren, stel ik een model voor waarin de leerlingen systematisch begeleiding krijgen bij het schrijfproces. In dit onderdeel zal ik de verschillende elementen van het model en de werking ervan in de praktijk nader toelichten.



Kader 5.1. Gestructureerde begeleiding van het schrijfproces

5.3.1 Het stappenplan

In de Nederlandse taalmethodes voor het voortgezet onderwijs leren leerlingen schrijven volgens een stappenplan, dat de belangrijke fasen van het schrijven begeleidt. De stappenplannen verschillen per methode en per genre. Van Drie et al. (2012) omschrijven, op basis van literatuur, een genre als een sociale praktijk waarmee mensen binnen een specifieke cultuur een doel proberen te bereiken, meestal met behulp van gesproken of geschreven taal. Taal wordt altijd doelgericht gebruikt voor een bepaalde groep. Van der Leeuw & Meestringa (2014; 2013) hebben de genres, die in het onderwijs



Kader 5.2. Genres volgens van der Leeuw en Meestringa (2013, p.18)

gangbaar zijn volgens Australische onderzoekers, geordend in het schema in kader 5.2.

Welke genres komen bij economie voor? De verhalende genres vallen dan af. De feitelijke genres en waarderende genres zijn wel aan de orde. Uit eigen ervaring als docent weet ik dat leerlingen regelmatig een beschouwing moeten schrijven. Een beschouwing zorgt ervoor dat de lezer een bredere kijk op de materie krijgt. Hiermee wil de schrijver de lezer informeren en de gelegenheid geven om zich een mening te vormen over een bepaalde kwestie. In het centraal examen van 2012 werd leerlingen gevraagd om een betoog te schrijven. Het doel van een betoog is de lezer te overtuigen over een bepaalde kwestie (Steenbergen et al., 2004).

Volgens Van der Leeuw en Meestringa (2011) is het schrijven van een adviesrapport een goed voorbeeld van een schrijfopdracht voor het vak economie. Een adviesrapport zou ik ook onder de waarderende genres plaatsen. Zouden de leerlingen het stappenplan voor een beschouwing (zie kader 5.3) kunnen gebruiken voor het schrijven van een

adviesrapport? In een adviesrapport formuleert de schrijver zijn eigen conclusies en aanbevelingen (Steenhouder et al., 1999) om te informeren en om te overtuigen. Leerlingen zouden het stappenplan voor een beschouwing ook kunnen gebruiken voor een adviesrapport als ze dan wel de structuur aanpassen. In het middendeel (onderdeel 3) moeten voor- en nadelen dan op de specifieke situatie worden toegepast en in de conclusie moet de beste oplossing voor de gegeven situatie worden gegeven.

	Stappen	Hulpvragen
1	Doel, publiek en tekstsoort bepalen	Wat is je opdracht precies? Waar gaat het eigenlijk over? Wie is je publiek?
2	Informatie voor de inhoud verzamelen, selecteren en ordenen	Wat weet je er al van? Welke ideeën over dit probleem ga je beschrijven? Ontwerp de volgorde en zoek informatie op. Schrijf de ideeën stuk voor stuk uit.
3	Structureren	Wat is de structuur van jouw tekst? <u>a. inleiding</u> (vraag / probleemstelling/verschijnsel) <u>b. middenstuk</u> (antwoorden/ voor- en nadelen/gevolgen). Heb je de informatie geschreven in een logische volgorde? <u>c. slot</u> (wat zijn je conclusies?)
4	Zinnen en alinea's formuleren	Welke trefwoorden kan je gebruiken voor de inleiding, de deelonderwerpen en het slot? Schrijf ze op. Formuleer nu zinnen en alinea's. Welke titel kan je aan jouw tekst geven? Zet die bovenaan.
5	Reviseren	Kan een leerling of de leraar jouw conceptversie becommentariëren? Verwerk dit commentaar. Schrijf een definitieve versie.
6	Spelling en opmaak verzorgen	Heb je de spelling, de interpunctie, de verwijzingen en de bibliografie gecontroleerd? Klaar!

Kader 5.3. Stappenplan voor een beschouwing

5.3.2 De schrijfinstructies

Mottart et al. (2010) geven aan dat, om schrijfproducten van goede kwaliteit te kunnen produceren, het belangrijk is dat

economiedocenten duidelijke instructies aan de leerlingen meegeven over de doelstellingen, de hoofdvraag en over de vormgeving van het eindproduct. Deze schrijfinstructies komen voor in de schrijfpodrachten van het centraal examen.

In opgave 3 ('Meten is weten') van het examen vwo 2012, tijdvak 2, moesten leerlingen bijvoorbeeld een artikel schrijven in een landelijke krant over de groei van de welvaart, met gebruikmaking van de volgende richtlijnen:

- ♦ Uitleg geven over twee gegeven aspecten van de groei van de welvaart;
- ♦ In de uitleg van ieder aspect moet de kandidaat bepaalde, eveneens gegeven, begrippen verwerken;
- ♦ De onderdelen van het artikel moeten logisch op elkaar aansluiten. Er moeten 150 woorden met een toegestane afwijking van 25 woorden worden gebruikt.

Hier hadden leerlingen dus het specifieke stappenplan kunnen gebruiken voor het maken van een beschouwing.

5.3.3 Het evaluatiemodel

In kader 5.4 staat het gebruikte evaluatiemodel. Om een goed taalbeleid te implementeren is het belangrijk dat schrijfpodrachten ook bij het vak economie op het Nederlands worden beoordeeld en dat de resultaten hiervan aan de leerlingen op een constructieve en transparante wijze worden teruggekoppeld. Om dit te realiseren kunnen economiedocenten een formulier gebruiken, waarmee schrijfpodrachten worden beoordeeld op de opbouw, inhoud, vorm en taal. Vanzelfsprekend weegt de inhoud het zwaarst mee. Door het systematisch gebruiken van deze instrumenten worden leerlingen op een gestructureerde manier begeleid bij het maken van schrijfpodrachten.

Onderdeel	Eisen	Max. punten	Gewicht (%)	Punten
Opbouw	Er is een duidelijke indeling in inleiding–middenstuk–slot	1	10	
Inhoud	Uitleg van de stof is inhoudelijk correct en duidelijk Indien gevraagd wordt er gebruik gemaakt van een berekening De tekst geeft de lezer genoeg informatie om zijn standpunten te bepalen	5	70	
Taal	Spelling en de interpunctie zijn goed gebruikt. Er zijn geen grammaticale fouten	1	10	
Vorm	De tekst heeft een titel. De hoofdvraag wordt in de tekst verwerkt. Er wordt gebruikt gemaakt van concrete en actuele voorbeelden.	1	10	
<i>Totaal</i>		<i>.../8</i>	<i>.../100%</i>	

Kader 5.4. Beoordelingsformulier voor schrijfopdrachten economie

5.4 Aanbevelingen

Het gebruiken van een stappenplan, van schrijfinstructies en van een evaluatieformulier zijn de belangrijkste voorstellen die uit mijn onderzoek vloeien. Bovendien heb ik de volgende adviezen geformuleerd om de kwaliteit van de schrijfopdrachten te verbeteren bij de economische vakken.

- ♦ Er moet meer aandacht besteedt worden aan het schrijven vanaf de eerste fase voortgezet onderwijs.
- ♦ Er moet meer gebruik gemaakt worden van ‘modelling’ om het schrijfproces van leerlingen te bevorderen. Bij ‘modelling’ geeft de docent expliciete instructie over het gebruik van een strategie, die daarna door de leerlingen wordt geoefend. ‘Modelling’ kan bijvoorbeeld worden gebruikt in een lessenserie. In elke les komt een specifiek genre en bijbehorende schrijfstrategie aan de orde.
- ♦ Regelmatige afstemming tussen docenten economie en docenten Nederlands. Leerlingen gebruiken de schrijfgeregels en tekstsoorten,

die ze bij Nederlands hebben geleerd, niet automatisch bij een ander vak, zoals economie (systeemscheiding). Om de Nederlandse taal goed te gebruiken binnen alle vakken is het belangrijk dat de docenten economie en Nederlands regelmatig afstemmen en samenwerken aan de schrijfprocessen. Bij Nederlands kunnen bijvoorbeeld leerlingen een opdracht over een economisch onderwerp schrijven. Vervolgens beoordeelt zo mogelijk de docent Nederlands het schrijfproduct op de taalaspecten, terwijl de economiedocent het stuk op inhoudsniveau beoordeelt.

Ik heb mijn onderzoek uitgevoerd aan het einde van het schooljaar en er was niet genoeg tijd om de stappenplannen en het evaluatiemodel structureel te gebruiken. Een aandachtspunt van mijn onderzoek voor de toekomst is het uitproberen en verfijnen van het evaluatiemodel, om te zorgen dat dit zo goed mogelijk voldoet aan de behoeften van docenten en leerlingen.

Deel 3

Lesontwerpen

Lesontwerp 1. 'Groeten van Leo': Een verhalend ontwerp over de Jodenvervolgung

Ontwikkelaar	Kees van Loon (opleider), Aliette Woertink, Ilona Schutte, Jatinka Lotterman (studenten)
Vak	mens en maatschappij/geschiedenis
Groep	middenbouw en bovenbouw basisonderwijs
Genre	creatief schrijven
Instructievormen	verhalend ontwerp, meervoudige intelligenties

Doel

Op de opleiding volgen de tweedejaars pabostudenten een module *Inzet van didactische werkvormen* en voor de vakken aardrijkskunde, geschiedenis en natuur & techniek een module *Ontwerp lessen wereldoriëntatie met aandacht voor taalgericht vakonderwijs*. Deze twee opleidingsmodules worden in de praktijk aan elkaar gekoppeld. Na inleidende colleges van de beide modules volgen werkcolleges waarbij de leerdoelen van de diverse vakken aan elkaar worden gekoppeld. In dit geval kozen de studenten voor geschiedenis en verhalend ontwerp (Bell, Harkness, & White, 2007; Vos, Dekkers & Reehorst, 2007). De taalmethode en de geschiedenis methode van de stageschool werden door de studenten onderzocht en in een 'historisch' verhalend ontwerp werden de doelen van taal gekoppeld aan doelen voor geschiedenis. Op deze manier werd gepoogd om een win-winsituatie te creëren (Van Beek & Verhallen, 2010). Het hier beschreven lesontwerp omvat dus het vakgebied taal en geschiedenis. De studenten hebben via onderzoek naar het onderwerp Tweede Wereldoorlog, in combinatie met meervoudige intelligentie (Gardner, 1993), een verhalend ontwerp gemaakt. Dit verhalend ontwerp speelt zich af rondom het boek *Groeten van Leo*, geschreven door Martine Letterie (2013). Dit boek is geschreven voor kinderen in de leeftijd 8 tot 10 jaar en wil jongere kinderen vertellen over de geschiedenis van Kamp Westerbork. De nadruk wordt in het ontwerp gelegd op het vakgebied taal, door het centraal stellen van het boek en de verbaal/linguïstische intelligentie in alle lessen. De geschiedenis leerdoelen worden als volgt geformuleerd:

- ♦ de leerlingen hebben enige historische kennis van belangrijke verschijnselen en ontwikkelingen in de periode van de bezetting en de Jodenvervolgung;
- ♦ de leerlingen kunnen perioden en gebeurtenissen uit hun eigen leven en uit de geschiedenis op een tijdbalk plaatsen;
- ♦ de leerlingen kunnen historische bronnen raadplegen, bij deze bronnen gaat het in elk geval om: (a) verhalen van mensen die het meegemaakt hebben; (b) overblijfselen uit de eigen omgeving, foto's, stambomen, historische kaarten enz.; en (c) teksten en illustraties, wandplaten.

De taaldoelen zijn per episode (een les in het verhalend ontwerp) als volgt geformuleerd:

Episode 1: De kinderen kunnen een langere tekst schrijven met diverse inhoudselementen en meerdere (+ complexer) tekststructuren.

Episode 2: De kinderen leren korte teksten te schrijven bij afbeeldingen met als functie de lezer te informeren.

Episode 3: De kinderen kunnen, vanuit het innemen van een standpunt vanuit een ander persoon, gedachten en gevoelens beschrijven.

Episode 4: De kinderen kunnen informatie verwerven uit een krantenartikel en deze omzetten in gesproken taal (=nieuwsbericht). De kinderen leren naar inhoud en vorm delen van teksten te ordenen.

Beschrijving

Uitgangspunt is het jeugdboek *Groeten van Leo* geschreven door Martine Letterie (2013). Leo Meyer is 7 jaar. Op zijn jas zit een gele ster. Leo en zijn ouders komen in Westerbork terecht en hij leeft daar nog twee jaar. Het verhaal van Leo Meijer staat voor dat van velen. Hij is één van de 18.000 joodse kinderen die in de Tweede Wereldoorlog zijn weggevoerd en vermoord. Het verhalend ontwerp is opgezet en wordt uitgevoerd in vier episodes. De episodes zijn opgebouwd volgens een vast en steeds terugkerend structuur:

- ♦ Vooraf: een inleiding op het verhaal
- ♦ Incident: een centraal staande gebeurtenis
- ♦ Sleutelvragen: zetten de leerlingen in beweging om al onderzoekend lerend met de lesinhoud te laten bezig zijn

- ♦ Activiteiten: de concretisering van in dit geval vooral de talige aspecten van de lesinhoud.

Episode 1

Vooraf. De school heeft een pakketje ontvangen met daarin het boek 'Groeten van Leo'. Op het pakketje staat dat deze bestemd is voor de leerlingen van groep 5/6 van basisschool in De leerkracht geeft aan zelf niet te weten van wie het komt. De leerkracht leest voor de start van de les hoofdstuk 1 t/m 4 uit het boekje.

Incident. De studenten, introduceren de les door een ontvangen brief voor te lezen. Deze brief is van mevrouw Mulder, zij was het buurmeisje van Leo en heeft de oorlog overleefd. Ze stelt zichzelf voor in de brief en geeft aan dat ze gehoord heeft dat de leerlingen een boek over het leven van Leo gekregen hebben, van dit boek is namelijk maar 1 exemplaar. Leo en mevrouw Mulder spraken elkaar elke dag, totdat Leo door de Duitsers werd meegenomen. Mevrouw Mulder heeft daarna niets meer van Leo gehoord. Ze wil heel graag weten wat er allemaal in het boek over Leo staat, om te weten te komen wat Leo allemaal mee heeft gemaakt. Ze vraagt of de kinderen haar willen helpen.

Sleutelvragen. Hoe zouden we mevrouw Mulder kunnen helpen? En hoe maken we dat aan haar bekend?→ *verbaal/linguïstisch*

Activiteiten. *Verbaal linguïstisch:* Een brief terug schrijven naar mevrouw Mulder (zie kader 1.1).

Episode 2

Vooraf. De leerkracht leest voor de start van de les hoofdstuk 5 t/m 8 uit het boekje.

Incident. Wij, als studenten, introduceren de les door een gestuurd filmpje van mevrouw Mulder te tonen. In dit filmpje bedankt ze de leerlingen voor de gestuurde brief. Mevrouw Mulder stelt in deze brief nog meer vragen en hoopt dat de leerlingen haar kunnen en willen helpen. Ze zou graag meer informatie willen over de Hollandse Schouwburg in Amsterdam, waar Leo een tijdje is verbleven, welke nu een monument is. Ook weet ze dat Leo per trein naar verschillende plaatsen werd vervoerd, ze is erg benieuwd hoelang hij heeft gereisd. Ook is ze erg benieuwd hoe kamp Westerbork eruit zou hebben gezien.

Sleutelvragen. Hoe zouden we mevrouw Mulder informatie kunnen geven over de Hollandse Schouwburg in Amsterdam?→

verbaal/linguïstisch

Activiteiten. *Verbaal/linguïstisch:* Het schrijven en maken van een informatiefolder.

Episode 3

Vooraf. De leerkracht leest voor de start van de les hoofdstuk 9 t/m 13 uit het boekje.

Incident. Wij, als studenten, introduceren de les door een ontvangen brief van mevrouw Mulder voor te lezen. Ze bedankt opnieuw de kinderen voor hun inzet en gestuurde informatie. Ook stuurt ze een bladzijde uit het dagboek wat gevonden is in het huis van Leo. Mevrouw Mulder vraagt zich onder andere af of Leo, nadat hij door de Duitsers is meegenomen, ook een dagboek bijhield. Mevrouw Mulder vertelt ook dat ze veel heeft gebeden voor Leo en de andere mensen in de tijd van de oorlog. Ze vraagt zich af of Leo in het boek vertelt waarvoor hij gebeden heeft. Ook houdt mevrouw Mulder erg van zingen, doordat ze al oud is vergeet ze veel dingen, een liedje niet. Ze zou graag een herinnering van Leo willen, zouden de kinderen een liedje voor haar willen schrijven over Leo? Dan weet ze zeker dat ze hem niet zal vergeten.

Sleutelvragen. Hoe zouden wij aan mevrouw Mulder kunnen laten weten wat Leo heeft gebeden toen hij in kamp Westerbork zat?

→ *verbaal/linguïstisch.* Hoe zouden wij mevrouw Mulder blij kunnen maken met een liedje over Leo? → *muzikaal/ritmisch.*

Activiteiten. *Verbaal/linguïstisch:* Het schrijven van een gebed, zoals Leo gebeden zou kunnen hebben ten tijde van de oorlog. Het schrijven van een liedje; (minstens) één couplet en een refrein over Leo, om mevrouw Mulder 'blij' te maken (ook *muzikaal/ritmisch*).

Episode 4

Vooraf. De leerkracht leest voor de start van de les hoofdstuk 14 t/m 18 uit het boekje.

Incident. Wij, als studenten, introduceren de les door een ontvangen brief van mevrouw Mulder voor te lezen. Ze bedankt opnieuw de kinderen voor hun inzet en gestuurde informatie. Ook stuurt ze een krantenbericht mee uit de tijd van de oorlog. Mevrouw Mulder schrijft

in de brief dat ze benieuwd is of Leo in kamp Westerbork ook naar school ging. Ze zou weleens willen weten wat hij daar allemaal leerde en of er op school ook tijd was voor leuke dingen. Ook is ze benieuwd naar de verschillen over de oorlog welke Leo heeft meegemaakt en de oorlogen die zich nu afspelen. Mevrouw Mulder zou graag willen dat veel meer kinderen het verhaal van Leo kennen. Zouden de leerlingen haar hierbij kunnen helpen?

Sleutelvragen. Hoe zouden we andere kinderen kunnen vertellen over het leven van Leo? → *verbaal/linguïstisch*. Hoe zouden wij aan mevrouw Mulder de verschillen tussen de oorlog van Leo en de oorlog van nu duidelijk kunnen maken? → *verbaal/linguïstisch – visueel/ruimtelijk*.

Activiteiten. *Verbaal/linguïstisch*: Het schrijven en opnemen van een nieuwsuitzending voor het Jeugdjournaal.

Verbaal/linguïstisch + visueel/ruimtelijk: Het maken van een collage met de verschillen tussen de 2^e wereldoorlog en oorlogen van nu.

Ervaringen

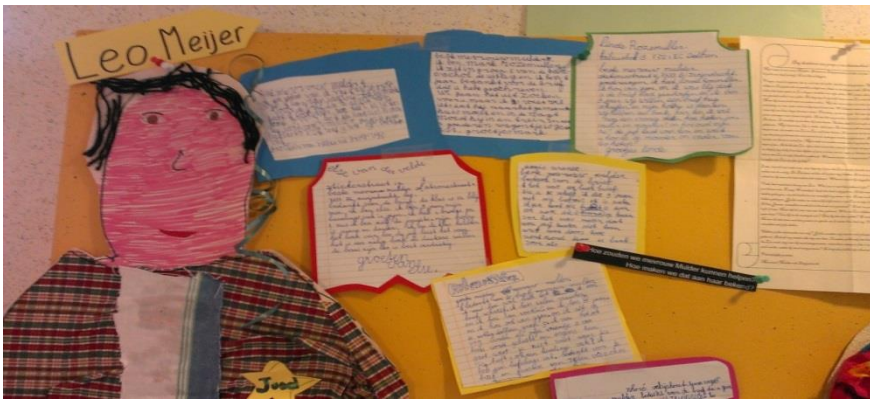
Mijn ervaring als pabo-opleider met deze module was dat het zoeken en vinden van een passende didactische werkvormen bij talige activiteiten voor de studenten een leerzaam proces was. Ze kwamen uit bij het 'Verhalend Ontwerp'. Het was hun voorlopige antwoord op de vraag hoe de vakgebieden geschiedenis en taal op een effectieve en voor leerlingen aantrekkelijke manier zijn te combineren. Achteraf konden zij terugkijken op een hele juiste keus waarbij het verbaal-linguïstische element goed werkte om de win-winsituatie te bereiken. Ze zijn bijzonder trots op het eindresultaat; het was meer dan alleen een taalles en een geschiedenisles. De studenten hebben echt over de grenzen van de diverse vakken heen gekeken. Ze hebben samen met hun leerlingen ervaren hoe in het werkelijke leven, in heden en verleden, alles met elkaar verbonden is. Het was meer dan alleen een combinatie van taal en geschiedenis; ook andere vakgebieden zoals aardrijkskunde en godsdienst kwamen aan bod. De studenten hebben hun didactische repertoire verrijkt met hun ervaringen met het verhalend ontwerp. Vooral de inbreng van de leerlingen trof de studenten en hun begeleider op de stageschool.

	Afzender	Jouw naam + adres: V. Oorbeeld Voorbeeldstraat 1 1234 AB Voorbeeld
	Plaats en datum	Dalfsen, 24-09-'13
	Geadresseerde	Mevr. J. Mulder Stationsstraat 4 7655 BL Zwijndrecht
	Betreft: regel	Wat is het onderwerp van je brief?
	Aanhef	Hoe begroet je mevrouw Mulder?
	Briefkern	-Bedank mevrouw Mulder voor de brief -Stel jezelf voor -Vertel hoe de klas gaat helpen -Vertel/vraag mevrouw Mulder nog twee dingen
	Afsluiting	Hoe sluit je de brief af?
	Ondertekening	Jouw naam + hand-tekening

Kader 1.1. Voorbeeldbrief

Het gaf ontzettend veel voldoening om de reacties van de kinderen te zien tijdens de lessen. Ook was het fijn om te merken dat de leerkracht van de groep erg enthousiast voorlas uit het boekje. Het boek Groeten van Leo was een indrukwekkend boekje voor de kinderen. De sleutelvragen bleken zo te zijn gesteld dat ze de leerlingen brachten tot verschillende oplossingen, het vervolg open hielden en zo nog meer ruimte boden voor andere oplossingen en

communicatie hierover. De voor de leerlingen gestelde geschiedenis- en taaldoelen werden door alle leerlingen gehaald. De leerlingen hebben mooie brieven geschreven en andere dingen gemaakt. Er ontstond tijdens de diverse episodes een prachtige wandfries (zie kader 1.2) waarop trots diverse resultaten werden getoond. Belangstellende ouders werden enthousiast rondgeleid en bijgepraat over het verloop van het verhalend ontwerp.



Kader 1.2. Leerlingmateriaal

Lesontwerp 2. Het schrijven van jouw levenslijn

Ontwikkelaar	Kees van Loon (opleider), Gera van der Heiden, Bertine Lohuis, Iris Aartsma (studenten)
Vak	geschiedenis/Nederlands
Groep	middenbouw en bovenbouw basisonderwijs
Genre	feitelijke genres: chronologie/autobiografie
Instructievormen	meervoudige intelligenties, schrijfstijlen

Doel

Op de opleiding volgen de tweedejaars pabostudenten een module *Inzet van didactische werkvormen* en voor de vakken aardrijkskunde, geschiedenis en natuur & techniek een module *Ontwerpflessen Wereldoriëntatie met aandacht voor taalgericht vakonderwijs*. Deze twee opleidingsmodules worden in de praktijk aan elkaar gekoppeld waarbij de studenten in deze situatie gekozen hebben voor het ontwikkelen van een lessenserie 'Het schrijven van jouw levenslijn'. Na inleidende colleges van de beide modules volgen werkcolleges waarbij de leerdoelen van de diverse vakken, in dit geval geschiedenis en de verbaal-linguïstische intelligentie (Gardner, 1993) aan elkaar worden gekoppeld. De taalmethode en de geschiedenis methode van de stageschool werden door de studenten onderzocht om op deze manier een win-winsituatie (Van Beek & Verhallen, 2010) te creëren waarbij de doelen van taal/creatief schrijven (verbaal-linguïstische intelligentie) gekoppeld werden aan de doelen van het in beeld krijgen van 'de eigen levenslijn'.

Studenten hebben zich verdiept in de theorie rond 'het schrijven van een (levens)verhaal'. Er zijn vier vormen aan bod gekomen. Bij *het observatieverhaal* (andere benamingen kunnen zijn: ooggetuigenverhaal, documentaire verhaal of verslaggeversverhaal) gaat het om een zo nauwkeurig mogelijke beschrijving van een gebeurtenis. Bij het *inlevingsverhaal* worden de gebeurtenissen zo weergegeven dat leerlingen zich kunnen inleven en doet dus een beroep op gevoel en helpt leerlingen zich te verplaatsen in anderen. Bij het *interpretatieverhaal* speelt naast de beschrijving ook een verklaring van de gebeurtenis(sen) een rol. Bij de *(poëtische)voordracht* kan het karakter van bovenstaande vormen terugkomen in de mondelinge

presentatie van het eigen levensverhaal/levenslijn, maar bijvoorbeeld ook in de vorm van een gedicht.

De hier beschreven lessenserie omvat dus het vakgebied taal en geschiedenis. Geschiedenis is het hoofdvak en taal is hierin geïntegreerd. Het gaat om de geschiedenis van het eigen leven van de kinderen en in de bovenbouw gaat het ook om hoe ze hun eigen toekomst voor zich zien. Gedurende deze lessenserie schrijven de kinderen stap voor stap hun eigen levensverhaal. Ze beginnen met het maken van een tijdbalk in chronologische volgorde. Vervolgens schrijven ze hun eigen levensverhaal en dit verwerken ze in een creatieve presentatie. De nadruk ligt bij deze presentatie op de verbaal-linguïstische intelligentie.

Beschrijving

Er zijn twee varianten ontwikkeld: *Het maken van een eigen levenslijn* voor de onderbouw en *Het schrijven van een eigen levensverhaal* voor de bovenbouw. De lessenserie voor de onderbouw bevat vier lessen voor de bovenbouw vijf lessen. De bovenbouw heeft een extra les die over de toekomst gaat. Om te kunnen starten met de eerste les, is het van belang dat de kinderen thuis al 'onderzoek' gedaan hebben naar hun eigen leven.

Middenbouw. In de middenbouw nemen de kinderen minimaal zes foto's mee, van baby tot aan nu. Deze foto's zijn nodig voor het maken van de tijdbalk en het schrijven van hun levenslijn. Geef de kinderen ruim de tijd om deze foto's mee te nemen en maak ouders attent door het meegeven van een brief of door het sturen van een mail.

Bovenbouw. In de bovenbouw maken de kinderen geen gebruik van foto's, maar van verhalen van thuis. Het is de bedoeling dat de kinderen aan hun ouders of andere familieleden vragen stellen over hun leven tot nu toe. Het kan wat lastig zijn voor de kinderen, daarom is er een werkblad gemaakt dat de kinderen houvast geeft voor het stellen van vragen en waarop ze antwoorden kunnen noteren. Er staan voorbeeldvragen op over bijvoorbeeld de babytijd (Hoe was ik als baby? Waren mijn broers/zussen blij dat ik geboren werd?), de

peutertijd (Hoe was ik als peuter? Ging ik naar de opvang of een peuterspeelzaal? Had ik daar veel vriendjes?) en leuke verhalen/feiten (Heb ik vroeger ondeugende/grappige dingen gedaan? Heb ik leuke/bijzondere gebeurtenissen meegemaakt?).

De duur van de onderstaande lessen is omstreeks een klokuur per les.

Les 1

Middenbouw. Er wordt gestart met het bekijken van het voorbeeld van een levenslijn van de stagiaire. Het is de bedoeling dat de kinderen vooral kijken naar de levenslijn en herkennen dat hier een chronologische volgorde in zit. Naar aanleiding van de introductie krijgen de kinderen de theorie en uitleg. Het gaat het erom dat de kinderen snappen hoe ze iets op chronologische volgorde plaatsen: wat was er eerst, baby of nu? En dat ze de foto's van klein naar nu op volgorde kunnen leggen. Na het bespreken van de theorie is het tijd om de kinderen de tijdbalk uit te leggen en gaan ze de foto's op de tijdbalk plaatsen. Het is de bedoeling dat ze dit op chronologische volgorde doen en ook de leeftijd op het moment van de foto er bij schrijven. Na het maken van de tijdbalk gaan de kinderen alvast oefenen met het maken van een verhaal. Dit doen ze mondeling. De klas wordt verdeeld in groepjes van vier kinderen. Binnen het groepje gaan de kinderen aan elkaar vertellen over hun tijdbalk. Ze krijgen ieder twee minuten om het verhaal te vertellen. De tijd wordt aangegeven door middel van een stopwatch (op het digibord). Na elke twee minuten wordt er gewisseld en is er een ander kind aan het woord. De les wordt afgesloten met een korte vooruitblik op de volgende les.

Bovenbouw. Er wordt gestart met het bekijken van het voorbeeld van een levenslijn van de stagiaire aan de hand van een PowerPointpresentatie. Voorafgaand aan het bekijken van de PowerPoint met de levenslijn krijgen de kinderen twee vragen mee: Wat valt je op aan de schrijfstijl van de verschillende stukjes tekst? Valt je iets op aan de tijd waarin het geschreven is?

In de bovenbouw wordt er uitleg gegeven aan de hand van de vragen die ze aan hun ouders gesteld hebben. Het is de bedoeling dat de kinderen inzien dat er in een verleden tijd en tegenwoordige tijd geschreven is. Het is van belang dat ze eerst zien dat er twee verschillende schrijfstijlen gebruikt zijn. Daarna gaan de kinderen

kijken welke kenmerken er bij welke schrijfstijl horen. Ze plaatsen de kenmerken in het goede rijtje. Na het bespreken van de theorie is het tijd om de kinderen de tijdbalk uit te leggen. In de bovenbouw hebben de kinderen thuis verhalen gehoord over vroeger. Een aantal van deze verhalen en gebeurtenissen die ze zelf weten, gaan ze op de tijdbalk plaatsen. Ze doen dit door de leeftijd op dat moment op te schrijven op de goede plek in de tijdbalk en enkele kernwoorden die het verhaal omschrijven. Na het maken van de tijdbalk gaan de kinderen alvast oefenen met het maken van een verhaal. Dit doen ze mondeling. De klas wordt verdeeld in groepjes van vier kinderen. Binnen het groepje gaan de kinderen aan elkaar vertellen over hun tijdbalk. Ze krijgen ieder twee minuten om het verhaal te vertellen. De tijd wordt aangegeven door middel van een stopwatch (op het digibord). Na elke twee minuten wordt er gewisseld en is er een ander kind aan het woord. De kinderen maken een bewuste keuze voor één van de stijlen met het vertellen: ik-vorm of derde persoon. Als leerkracht is het belangrijk om bij groepjes mee te luisteren of dit ook consequent gebruikt wordt. Als het bij het vertellen consequent gebruikt wordt, gaat het straks bij het schrijven van de tekst waarschijnlijk ook beter. Na het vertellen krijgen de kinderen nog een korte vooruitblik over de volgende les.

Les 2

Deze les is voor midden- en bovenbouw grotendeels hetzelfde. De tijdbalken van de kinderen liggen klaar. Deze hebben de kinderen nodig bij het schrijven van hun levenslijn. Belangrijke vragen zijn:

- ♦ Wat is belangrijk bij het schrijven vanuit de 1^e persoon/ik-vorm? (middenbouw)
- ♦ Wat is ook alweer belangrijk bij het schrijven? (bovenbouw: verleden tijd en tegenwoordige tijd)
- ♦ Wat houden de twee verschillende schrijfstijlen in? (bovenbouw)

De verschillen tussen schrijven in de 1^e en 3^e persoon worden genoemd en tevens worden er enkele voorbeelden gegeven (zie kader 2.1 en 2.2).

Eerste persoon	Derde persoon
Ik-vorm	Hij/zij-vorm
Persoonlijk	Minder persoonlijk
Dicht bij jezelf	Vanaf een afstand
Vanuit één persoon gezien	Vanuit meerdere personen beschreven
Gemakkelijk inleven	Moeilijker inleven
Gevoelens/emoties	Meer feiten dan gevoelens

Kader 2.1. Schema verschillende schrijfstijlen

Schrijven vanuit de 1^e persoon

“Toen ik zes jaar was, leerde ik een vriendinnetje kennen. Zij had een eigen pony en dat vond ik helemaal geweldig! Ik mocht een keer met haar mee naar huis en daar mocht ik op haar pony rijden. Ik wist het meteen: ik wil ook pony rijden! Ik vond het zo geweldig en ik werd er helemaal blij van!”

Schrijven vanuit de 3^e persoon

“Toen Melanie zes jaar was, kwam er in groep 3 een nieuw meisje. Al snel werd Melanie vriendinnen met dit meisje. Melanie ging een keer met het meisje mee naar huis en mocht toen op de pony rijden. Het meisje had namelijk een eigen pony. Vanaf dat moment wilde Melanie ook graag ponyrijden.”

Kader 2.2. Voorbeelden voor schrijven vanuit 1^e en 3^e persoon

Voor de kinderen gaan schrijven, krijgen ze uitleg over het schrijven. Het gaat hier vooral om de eisen die gesteld worden aan de tekst:

Middenbouw:

- ♦ minimaal twee zinnen bij elke foto;
- ♦ geschreven vanuit de ik-vorm.

Bovenbouw:

- ♦ een samenhangend verhaal van minimaal 20 regels;
- ♦ alle gebeurtenissen van de tijdbalk er in verwerkt;
- ♦ verleden tijd en tegenwoordige tijd goed gebruikt;
- ♦ geschreven in de ik-vorm (met emoties) of vanuit de derde persoon.

Na de uitleg gaan de kinderen aan de gang met het schrijven. Ze schrijven eerst hun verhaal in klad. Als ze klaar zijn met de kladversie, gaan de leerlingen in de bovenbouw zelf hun geschreven stuk controleren op interpunctie, hoofdletters en spelfouten. Ook moeten ze goed kijken of de gebeurtenissen van hun tijdbalk verwerkt zijn in de geschreven tekst.

In de middenbouw gaat het vooral om het schrijven van goede zinnen. Ook dit wordt gecontroleerd (eventueel door de leerkracht) voor ze de netversie gaan schrijven. Hierna mogen ze de netversie schrijven. Kinderen vinden het leuk om dit met gekleurde pennen te doen en er iets moois van te maken. Als afsluiting praten de kinderen met elkaar over het schrijfproces. Dit kan klassikaal, in tweetallen of in groepjes. De kinderen krijgen de volgende vragen mee:

- ♦ Hoe vond je het om een verhaal over je eigen leven te schrijven en waarom?
- ♦ Wat vond je moeilijk aan het schrijven?
- ♦ Wat heb je deze les geleerd?

Les 3

Bovenbouw.

Deze les is alleen voor bovenbouw groepen en gaat over de vraag: Hoe zie jij jezelf over 10 jaar? Deze vraag en andere vragen zoals: Naar welke school wil je na de basisschool?; Waarom wil je graag naar die school?; Wat wil je later worden?; Naar welke school/opleiding moet je om dat te kunnen worden?; bespreken de kinderen in groepjes van 4 kinderen. Hierna volgt een klassikale bespreking van de vragen. Vervolgens wordt een voorbeeldtekst bekeken. In elke zin is de toekomstige tijd onderstreept, zodat de kinderen dit kunnen herkennen. De vraag aan de kinderen is: In welke tijd is dit geschreven en hoe zie je dat? Het is belangrijk om te benadrukken dat het over iets gaat wat nog moet komen en dat er in de toekomstige tijd geschreven moet worden.

Hierna wordt de vragenlijst met vragen; “Hoe zie je jezelf over 10 jaar?”; “Naar welke school wil je na de basisschool?”; “Wat wil je later worden?”; “Welke opleiding moet je doen om dat te kunnen worden?” uitgedeeld.

De kinderen geven kort en kernachtig antwoord op de vragen. Dit is een leidraad voor het schrijven over de toekomst. Wanneer de kinderen

klaar zijn, gaan ze beginnen met het schrijven. Ze schrijven eerst een kladversie van minimaal 10 regels. Geef deze eis vooraf goed aan bij de kinderen! Na het schrijven van de kladversie laten ze de tekst controleren door een klasgenoot of door de leerkracht. Als dit gedaan is, voegen ze het toe aan de tekst die ze in les 2 hebben geschreven. Het moet één doorlopend verhaal worden. De kinderen die snel klaar zijn met schrijven, maken een tekening over hun toekomst. Zo zijn ze op een andere, visuele manier bezig met hun toekomst en kunnen ze de tekening toevoegen aan hun verhaal. Als laatste wordt vooruit gekeken naar de volgende les. Dit is de voorbereiding op de presentatie, zodat de kinderen alvast na kunnen denken over de manier waarop ze hun levensverhaal willen presenteren.

Les 4

Dit is de les waarin de kinderen gaan werken aan hun eindpresentatie, die ze zelf vormgeven door middel van de meervoudige intelligenties. Ze kiezen een werkvorm die bij hen past. Om de kinderen handvatten te kunnen geven, is het belangrijk dat de leerkracht kennis heeft van de verschillende meervoudige intelligenties die hier ingezet kunnen worden. De leerkracht moet de kinderen voorbeelden kunnen geven voor het vormgeven van de presentatie. Hieronder volgen enkele voorbeelden bij de meervoudige intelligenties:

- ♦ Verbaal–linguïstisch (taalknap): gedicht, songtekst;
- ♦ Muzikaal–ritmisch (muzieknep): muziekstuk met instrumenten, een lied;
- ♦ Lichamelijk–kinesthetisch (beweegknep): dans, theaterstuk (bv. pantomime);
- ♦ Visueel–ruimtelijk (beeldknep): filmpje, collage, tekening, foto's.

Dit zijn de meervoudige intelligenties die goed te gebruiken zijn. Andere ideeën en inbreng van kinderen is natuurlijk altijd welkom. Het moet echt iets van de kinderen zijn.

Na het werken aan de eindpresentatie evalueren de kinderen in groepjes of in tweetallen het product en proces. Ze vertellen aan elkaar hoe het proces van voorbereiding is verlopen. Vragen die de leerkracht mee kan geven aan de kinderen bij het evalueren zijn: Wat ging er goed bij de voorbereiding?; Wat vond je lastig bij de voorbereiding?; Is het geworden zoals je het had bedacht? Waarom wel/niet?

Les 5

Er wordt kort herhaald wat de bedoeling is van de eindpresentaties. De kinderen krijgen uitleg over het beoordelingsformulier en het formulier wordt samen besproken om te kijken of er onduidelijkheden over zijn. De evaluatievragen/stellingen waarop de kinderen elkaar beoordelen zijn:

- ♦ de manieren van presenteren past bij mijn klasgenoot;
- ♦ ik weet nu de levensloop van mijn klasgenoot;
- ♦ de presentatie is origineel;
- ♦ de presentatie is duidelijk en begrijpelijk.

De klas is in de (vooraf gemaakte) groepen van maximaal 5 kinderen verdeeld. De kinderen presenteren in hun groepje hun eindpresentatie. De andere kinderen beoordelen deze presentatie aan de hand van het beoordelingsformulier. Elk kind krijgt vijf minuten de tijd om te presenteren. Na de presentatie wordt de beoordeling ingevuld en wordt er gewisseld. Als afsluiting reflecteren de kinderen over de opdracht en over wat zij hebben geleerd. Dit doen de kinderen aan de hand van de reflectievragen (zie les 4).

Ervaringen

De lessen sluiten aan bij de kerndoelen voor het basisonderwijs en bieden de mogelijkheid om geschiedenis- en taal theorie aan te bieden en op een leuke manier toe te passen. Het biedt de kinderen plezier in het schrijven en in geschiedenis. Het is goed om te merken dat kinderen enthousiast met deze opdrachten bezig zijn geweest en de goede herinneringen van hun leven weer boven hebben gehaald. Door te beginnen met de levenslijn van een van de stagiaires waren de kinderen vanaf het begin af enthousiast. Zij kregen een kijkje in het leven van hun juf en ontdekten zo nieuwe dingen uit het leven van hun juf. Kinderen gingen gericht nadenken over dingen die zij hebben meegemaakt in het verleden. Zo kregen ze bijna allemaal een positief beeld van hun eigen leven.

Voor sommige leerlingen was het een leuke uitdaging om te gaan rekenen met de jaartallen. Het hanteren van de spellingsregels die bekend zijn bij de kinderen ging gemakkelijk. De leerlingen wilden

graag veel tijd voor het schrijven. Ze hebben veel tijd nodig om een zin op te schrijven. Sommige kinderen vinden het moeilijk om een regel te bedenken die ze kunnen opschrijven en dan is overleg met een buurman/buurvrouw een mogelijkheid om verder te komen. Zo konden ze met elkaar bedenken hoe ze het verhaal vorm kunnen geven. De leerlingen vonden het prettig dat ze een presentatievorm konden kiezen die bij hen past. Door kleine groepjes te vormen werd de drempel om te presenteren lager. En door te werken in groepjes duurde het niet te lang voor de kinderen. Door leerlingen te laten kiezen voor een eigen presentatievorm en diverse voorbeelden aan te dragen waren er verschillende presentatie vormen in de klas. Door deze afwisseling bleef het leuk om naar de presentaties te luisteren. Kinderen bleven actief luisteren omdat ze elkaar moesten beoordelen. Naast geschiedenis is ook taalonderwijs een belangrijk onderdeel van deze lessenserie. Het is de bedoeling dat de kinderen een tekst in verhaalvorm schrijven over hun eigen leven, aan de hand van een tijdbalk. In deze lessenserie leren de kinderen om de geleerde theorie toe te passen in hun eigen levensverhaal. Tijdens deze lessen leren de leerlingen over aanduidingen van tijd en leren ze hoe je een tijdlijn maakt. Zo krijgen ze meer inzicht in hun eigen geschiedenis. Dit kan een goede basis zijn voor andere geschiedenislessen. Het is de bedoeling dat de kinderen in hun verhaal gebruik maken van tijdsaanduidingen. Dit hebben de kinderen nodig om verhalen te schrijven met een chronologische volgorde.

Deze lessen zijn voor de studenten unieke lessen geweest omdat ze heel erg dicht bij de leerlingen stonden. Want hoe jong of oud je ook bent, ook jij hebt een levensverhaal bij je. Door middel van deze lessenserie willen ze kinderen laten stil staan bij de mooie momenten van hun leven. Omdat deze lessen gaan over jezelf sluiten ze prima aan op de belevingswereld van de kinderen. Tot slot, de lessenserie is prima geschikt om kinderen elkaar beter te laten leren kennen, maar ook om als leerkracht meer te weten te komen over de kinderen die in je klas zitten.

Lesontwerp 3. Complete en goed gestructureerde antwoorden op verklarende atlasvragen

Ontwikkelaar	Joris Zijlema
Vak	aardrijkskunde
Groep	1 havo/vwo
Genre	feitelijke genres: verklaren (atlasvragen)
Instructievormen	stappenplan, modellling, peerfeedback, voorbeeldteksten analyseren
Vindplaats	http://ilo.publication-archive.com/search-publications/1 [trefwoord Zijlema]

Doel

Een compleet en goed gestructureerd antwoord geven op een verklarende vraag is een vaardigheid die veel leerlingen nog niet helemaal beheersen. Wanneer het antwoord uit een geografische bron moet worden afgeleid lijken leerlingen er nog meer moeite mee te hebben. Zo vinden leerlingen het bijvoorbeeld lastig de juiste informatie uit atlaskaarten te halen en lukt het ze niet de informatie op een goede manier te relateren aan hun voorkennis. Wanneer de leerlingen hun antwoord op papier zetten geven ze vaak te korte antwoorden en hebben zij moeite om hun antwoord goed en gestructureerd te verwoorden. Veel leerlingen lukt het niet om hun denkstappen inzichtelijk te maken. Wanneer ze hun toets terug krijgen blijkt soms dat ze het antwoord eigenlijk wel wisten maar dat ze het niet goed op papier hebben gezet. *‘Maar dat wist ik gewoon’* of *‘Dat staat er toch?’* zijn dan ook kreten die regelmatig de revue passeren wanneer er toetsen worden besproken.

Waar ligt dit aan? Welke stappen doorlopen de leerlingen en welke vaardigheden zijn ontoereikend bij het beantwoorden van dergelijke aardrijkskundige vragen? En nog belangrijker, wat kan je als docent doen om de leerprestaties van leerlingen te verbeteren door in je lessen extra aandacht te geven aan het oefenen van bepaalde vaardigheden? Dit zijn vragen waar deze lessenserie zich op richt. Voor het opzetten van de lessenserie is er een probleemanalyse uitgevoerd. Er is voor gekozen om dit te doen aan de hand van geschreven literatuur en een klein verkennend onderzoek. Het

verkenkend onderzoek bestond uit de analyse van enkele toetsvragen en een opdracht waarbij de leerlingen is gevraagd om hardop te denken tijdens het maken van verschillende verklarende atlasvragen. Uit de probleemanalyse kwam naar voren dat de slechte scores op verklarende atlasvragen vaak te maken hebben met gebrekkige atlas- en taalvaardigheden bij leerlingen. De oplossing voor dit probleem is dan ook tweeledig. Het doel is om in de vier lessen van de lessenserie gericht te werken aan verschillende atlas- en taalvaardigheden van de leerlingen.

Beschrijving

Les 1. Introductie en atlasvaardigheden

Om de geplande leerdoelen bij de leerlingen inzichtelijk te maken is tijdens de eerste les uitgebreid uitgelegd wat het doel is van de lessenserie. Er is besproken welke vaardigheden er geoefend zullen worden en waarom het belangrijk is dat de leerlingen deze vaardigheden verder ontwikkelen. Door de leerdoelen en het leerproces voor de leerlingen inzichtelijk te maken zal de leeropbrengst vergroot worden (Ebbens & Ettekoven, 2005).

Na de introductie van de lessenserie wordt onder de leerlingen een opgavenboekje uitgedeeld (zie het complete verslag). Dit opgavenboekje wordt tijdens de lessenserie gebruikt om te oefenen met de verschillende vaardigheden. Het boekje wordt na elke les door de docent ingenomen en bewaard om te garanderen dat de alle leerlingen elke les over het boekje kunnen beschikken.

In de eerste les staan de atlasvaardigheden centraal en zal door middel van verschillende opdrachten worden gewerkt aan de kaartselectie, het kaartlezen, de kaartanalyse en de kaartinterpretatie van de leerlingen (Bulthuis et al., 2013). Om te beginnen wordt klassikaal, bondig besproken welke verschillende soorten kaarten er zijn. Dit gebeurt aan de hand van pagina 12 tot en met 15 van de Grote Bosatlas (54^e editie) en het lesboek 'De Geo' (Bulthuis et al., 2013). Bij de verschillende kaarten wordt besproken hoe deze, met behulp van de titel en legenda gelezen dienen te worden. Na deze uitleg wordt kort besproken hoe aan de hand van de verschillende registers en het kaartblad kaarten gevonden kunnen worden in de atlas. De leerlingen gaan vervolgens individueel oefenen door middel van een kaartselectie opdracht

waarbij de leerlingen de juiste kaart moeten opzoeken in de atlas. Na vijf minuten wordt de opdracht kort nabesproken. Na de kaartselectie opdracht wordt geoefend met het analyseren en interpreteren van atlaskaarten. Dit gebeurt aan de hand van een opdracht die in duo's wordt gemaakt. Wanneer een van de leerlingen bezig is om een opgave te maken, is het de taak van de andere leerling om alle ondernomen stappen te volgen en noteren. De rollen worden na één opgave omgedraaid. De opdracht wordt kort nabesproken, hierbij ligt de nadruk op de stappen die door de leerlingen worden gemaakt bij de kaartanalyse. Aansluitend hierop wordt de duo's gevraagd om enkele stappen, die horen bij het analyseren van een atlaskaart, in de goede volgorde te zetten. De juiste volgorde wordt vervolgens besproken en genoteerd in het opgavenboekje. Ter afronding wordt de kern van de les nogmaals klassikaal samengevat (Ebbens & Ettekoven, 2005).

Les 2. Verschillende soorten geografische vragen

Om te beginnen wordt kort herhaald wat we de vorige les hebben gedaan. Vervolgens wordt er besproken wat voor soort geografische vragen er zijn en waarom het belangrijk is om het verschil tussen de verschillende geografische vragen te weten (Bulthuis et al., 2013). Omdat uit de probleemanalyse is gebleken dat door leerlingen vaak slechts een beschrijving wordt gegeven bij verklarende vragen, zal de focus deze les vooral liggen op dit type vragen. Na de korte uitleg worden de leerlingen individueel aan een opgave gezet waarbij ze bij verschillende voorbeeldvragen moeten aangeven of het beschrijvende- of verklarende vragen betreft. Vervolgens wordt de leerlingen gevraagd om met hun partner de verschillen en overeenkomsten tussen hun antwoorden door te nemen. Uiteindelijk wordt er klassikaal besproken wat de juiste antwoorden zijn en welke woorden op de verschillende typen vragen duiden. Om de kennis met betrekking tot het herkennen van beschrijvende- en verklarende vragen te laten beklijven, moeten de leerlingen vervolgens zelf vragen bedenken bij twee atlaskaarten. Deze vragen moeten betrekking hebben op de lesstof die op dat moment wordt behandeld. Er is gekozen om deze opdracht uit te voeren met twee atlaskaarten om de leerlingen te laten oefenen met de atlas. Na het bedenken van vier atlasvragen worden de zelfbedachte vragen door de leerlingen onderling uitgewisseld en binnen de verschillende duo's besproken. Hierbij moeten de leerlingen

kijken of het daadwerkelijk beschrijvende- en verklarende vragen betreft en welke woorden in de vraagstelling hierbij van belang zijn. Commentaar en verbeteringen worden bij de gemaakte vragen gezet en aan de leerling terug gegeven. De les wordt afgesloten met een korte conclusie waarin de kernpunten van de les worden besproken.

Les 3. Correcte antwoorden op verklarende vragen

De derde les van de lessenserie staat in het teken van de kenmerken van een goed antwoord op een verklarende atlasvraag. Om te beginnen zal nogmaals kort besproken worden wat verklarende vragen zijn en hoe deze herkend kunnen worden. Vervolgens worden de leerdoelen van deze les besproken en krijgen de leerlingen een voorbeeldvraag voorgelegd (zie kader 3.1).

Het betreft een atlasvraag waarbij vier goede antwoorden worden gegeven. Het is aan de leerlingen om (individueel) de antwoorden te ordenen, van het meest goede naar het minst goede antwoord. Daarnaast wordt de leerlingen gevraagd wat het belangrijkste verschil is tussen de verschillende antwoorden en aan welke vier voorwaarden een correct antwoord volgens hen moet voldoen. Na het maken van de opdracht worden de antwoorden door de leerlingen onderling besproken en kiezen de leerlingen in tweetallen de belangrijkste voorwaarden voor een goed antwoord. In de klassikale bespreking die volgt, wordt op het bord een overzicht gemaakt van de belangrijkste uitkomsten. Dit overzicht wordt vervolgens vergeleken met een vooraf opgesteld overzicht van de belangrijkste voorwaarden voor een correct antwoord (zie kader 3.2). De verschillende voorwaarden worden nogmaals kort uitgelegd. In het opdrachtenboekje staan enkele correcte- en incorrecte voorbeeldantwoorden. Om de leerlingen met de stof te laten oefenen moeten zij bij de antwoorden in het boekje enkele voorwaarden markeren. De les wordt afgesloten met een uitgebreide nabespreking en samenvatting van de les.

Opdracht 6 – Wat is het beste antwoord?

Voorbeeldvraag

Gebruik voor deze vraag GB53: 177 (GB54: 193)

Verklaar waarom er in het zuidoosten van de Verenigde Staten een uitgebreider rampenplan is voor orkanen dan in het westen van het land.

Antwoorden

A = Meer orkanen

B = In kaart GB:54 193 is te zien dat er in het zuidoosten veel grote steden liggen en dat er in dit gebied meer orkanen plaatsvinden dan in het westen van de Verenigde Staten (oorzaak). Hierdoor is er in het zuidoosten een groter risico op slachtoffers ten gevolge van orkanen dan in het westen (gevolg). Op plaatsen waar het risico met betrekking tot orkanen groter is zal het rampenplan uitgebreider zijn, dus is het rampenplan voor orkanen in het zuidoosten van de Verenigde Staten uitgebreider dan in het westen van het land.

C = In de kaart is te zien dat er veel orkanen voorkomen in het zuidoosten van Amerika. In het zuidoosten is er een beter rampenplan dan in het westen.

D = In de kaart is te zien dat er in het zuidoosten meer orkanen voorkomen dan in het westen, daarom is er in dit gebied een beter rampenplan dan in het westen van het land.

Kader 3.1. Verschillende antwoorden op een verklarende atlasvraag

Les 4. Stappenplan voor het correct beantwoorden van een verklarende atlasvraag

In de laatste les van de lessenserie zullen de belangrijkste aspecten van de eerdere drie lessen bij elkaar komen en wordt de leerlingen de mogelijkheid geboden om te oefenen met een uit het onderzoek voortgevloeid stappenplan. Dit stappenplan moet de leerlingen helpen om beter antwoord te geven op verklarende atlasvragen.

Om te beginnen zal met de klas besproken worden wat er nodig is om

een verklarende atlasvraag goed te kunnen beantwoorden. Hierbij wordt kort herhaald welke stappen er gemaakt moeten worden bij de kaartanalyse, hoe een verklarende vraag te herkennen is en aan welke voorwaarden het antwoord moet voldoen.

Vervolgens wordt de leerlingen gevraagd om een verklarende atlasvraag individueel te beantwoorden. Hierbij mogen de leerlingen hun lesboek gebruiken. Wanneer de leerlingen hun antwoord hebben opgeschreven worden ze op het stappenplan achterop het opgavenboekje gewezen (zie kader 3.2). In het stappenplan staan de verschillende stappen en voorwaarden om tot een goed antwoord te komen. Het stappenplan wordt kort uitgelegd en met de klas besproken. Vervolgens wisselen de leerlingen hun antwoord op de verklarende atlasvraag uit en beoordelen deze op de criteria die op het stappenplan staan vermeld.

Verklarende atlasvragen: stappenplan

Om een compleet en goed gestructureerd antwoord op een verklarende atlasvraag te geven moeten de volgende vier stappen op de juiste manier doorlopen worden:

1. Het goed lezen van de vraag
2. Een correcte kaartanalyse
3. Het formuleren van een compleet en goed gestructureerd antwoord
4. Controleren of het antwoord klopt

Hieronder worden de vier stappen verder toegelicht:

Stap 1: Lees de vraag goed door

- Wat voor soort vraag is het?
- Welke atlaskaart(en) moeten er voor de vraag gebruikt worden?

Stap 2: Kaartanalyse

- Zoek de juiste kaart(en) op en controleer nogmaals of je de juiste kaart(en) gebruikt.
- Lees de titel van de kaart(en).
- Bekijk de legenda: Hoeveel elementen/categorieën staan er in en wat betekenen ze?
- Wat hebben de titel en de elementen/categorieën uit de legenda met de vraag te maken?

- Kaartanalyse: Welke geografische locatie is er op de kaart te zien en hoe is de spreiding van de verschillende elementen/categorieën in de kaart?
- Kaartinterpretatie: Hoe kan de spreiding die in de kaart te zien is verklaard worden?
- Hoe kan de informatie uit de kaart bijdragen aan een antwoord op de vraag?

Stap 3: Het formuleren van een compleet en goed gestructureerd antwoord

Zorg dat bij het formuleren van je antwoord wordt voldaan aan de volgende voorwaarden:

- Het antwoord is compleet en sluit goed aan bij wat er gevraagd wordt.
- Het antwoord bestaat uit correcte, hele zinnen.
- Er wordt een deel van de vraag herhaald in de het antwoord.
- Er wordt in het antwoord gebruik gemaakt van verbindingswoorden.
- In het antwoord wordt benoemd welke bron er is gebruikt en wat er uit de bron is afgelezen.
- In het antwoord wordt een *oorzaak* genoemd.
- In het antwoord wordt een *gevolg* genoemd.
- In het antwoord wordt een *verklarend principe* (= algemene regel) genoemd.

Stap 4: Controleren of het antwoord klopt

Lees de vraag en je antwoord nogmaals goed door:

- Zijn de juiste atlaskaarten gebruikt?
- Voldoet het antwoord aan de voorwaarden van stap 3?

Kader 3.2. Stappenplan bij verklarende atlasvragen

Er wordt de leerlingen gevraagd te beoordelen of alle stappen op de juiste manier zijn doorlopen en of het antwoord aan de beschreven voorwaarden voldoet. De leerlingen zetten commentaar bij de antwoorden van de medeleerling wanneer er dingen niet kloppen of bepaalde aspecten missen. Daarna worden de antwoorden weer terug gegeven aan de leerling die het antwoord had opgeschreven. De leerlingen lezen het commentaar bij hun antwoord en krijgen de mogelijkheid om hun antwoord, aan de hand van het commentaar en het stappenplan, opnieuw te formuleren. Om de leerling nogmaals met

het stappenplan te laten oefenen wordt er vervolgens nog een verklarende atlasvraag beantwoord. Dit keer mag het stappenplan hierbij gebruikt worden. Tijdens de bespreking van de vraag wordt concreet voorgedaan hoe de stappen precies doorlopen moeten worden om de vraag te beantwoorden. Na de bespreking van de laatste opdracht wordt de leerlingen gevraagd enkele reflectievragen in het opgavenboekje in te vullen. De les wordt afgesloten met een uitgebreide bespreking van de gehele lessenserie. Er wordt klassikaal besproken waar de leerlingen eventueel nog moeite mee hebben en hoe het stappenplan ze hierbij in de toekomst kan helpen.

Ervaringen

Uit de theorie bleek dat verklarende atlasvragen een beroep doen op veel verschillende vaardigheden van de leerling. Om een goed antwoord te geven op een verklarende atlasvraag moeten leerlingen beschikken over genoeg kennis, atlasvaardigheden en taalvaardigheden (Bulthuis et al., 2013; Van den Berg et al., 2009; Van Drie et al., 2012). Deze verschillende aspecten moeten op de juiste manier ingezet en aan elkaar gerelateerd worden om een tot een goed resultaat te komen. De lessenserie heeft aangetoond dat door bepaalde vaardigheden gericht te oefenen de structuur van de antwoorden en de werkwijze van leerlingen verbeterd kan worden. Vanwege de complexiteit en diversiteit van de benodigde vaardigheden is een lessenserie van vier lessen echter niet genoeg. Zo bleek uit het onderzoek dat voor sommige taalvaardigheden meer tijd en oefening nodig is om tot een structureel beter resultaat te komen.

Uit de belangrijkste conclusies van het ontwerponderzoek zijn de volgende suggesties voor herontwerp ontstaan:

- ♦ Spreid de lessenreeks uit over meer lessen. Om een verklarende atlasvraag goed te kunnen beantwoorden moeten de leerlingen veel verschillende en soms complexe vaardigheden leren. Vier lessen is hiervoor te kort, bij een langere lessenreeks kunnen de besprekingen uitgebreider uitgevoerd worden. Er kan dan bovendien meer met de verschillende losse vaardigheden geoefend worden voordat er verder wordt gegaan met het volgende onderdeel van het stappenplan.

- ♦ Zorg dat de inhoud van de lessenserie goed aansluit bij de doelgroep. Beperk je tot de meest noodzakelijke vaardigheden en informatie zodat het niet te veel wordt voor de leerlingen. Wanneer er teveel tegelijk wordt behandeld kan dit afdoen aan het uiteindelijke resultaat ('less is more').
- ♦ Zorg dat er bij peer-review opdrachten voldoende sturing is vanuit de docent. De nabespreking moet bij deze opdrachten goed gepland en uitgevoerd worden om eventuele misvattingen te corrigeren.
- ♦ Leg binnen de lessenreeks nog iets meer de nadruk op de taalvaardigheden. Uit dit onderzoek blijkt dat op dat vlak de minste resultaten zijn behaald. Voor het herontwerp zou het dan ook goed zijn om hier meer aandacht aan te schenken.

Lesontwerp 4. Verklarend historisch schrijven

Ontwikkelaar	Jeroen Bouterse
Vak	geschiedenis
Groep	1 havo/vwo
Genre	feitelijke genres: verklaren
Instructievormen	samenwerkend leren, schematiseren, stappenplan
Vindplaats	http://ilo.publication-archive.com/search-publications/1 [trefwoord Bouterse]

Doel

Het doel van de lessenserie is om leerlingen betere teksten te laten schrijven bij het vak geschiedenis. Vaak kennen de teksten die leerlingen schrijven een gebrek aan samenhang en worden verbanden niet goed uitgewerkt, waardoor de tekst ook inhoudelijk te kort schiet. Dit lesontwerp richt zich op het verbeteren van de interne samenhang en structuur van de teksten van leerlingen, zowel inhoudelijk als ‘formeel’ (in de opbouw van de tekst). Dat gebeurt in deze serie door leerlingen bekend te maken met historische verklaringen, en ze in een aantal lessen verschillende vaardigheden aan te leren waarmee ze stapsgewijs een verklarende tekst kunnen schrijven. Vorm en inhoud worden hierbij in samenhang behandeld, vanuit de veronderstelling dat historisch schrijven afhankelijk is van historisch redeneren, en dat discipline-specifieke schrijfinstructie de kwaliteit van historisch redeneren zelf kan verbeteren (Spoehr & Spoehr 1994; Van Drie, Braaksma, & Van Boxtel, 2014). Het doel van dit ontwerp is dat de opstellen van de leerlingen zowel in formeel als inhoudelijk opzicht in kwaliteit toenemen. De lessenserie behandelt achtereenvolgens:

- ♦ het formuleren van vragen, aan de hand van *Question Formulation Technique* (QFT; zie Rothstein & Santana, 2011);
- ♦ het opstellen van oorzakelijke redeneringen en het nadenken over verschillen in oorzaken (o.a. op basis van instrumenten in Chapman, 2003);
- ♦ argumenteren over het gewicht van oorzaken;
- ♦ het schrijven van een tekst aan de hand van de structuur ‘vraag – mogelijke verklaringen – argumenten – conclusie’.

Beschrijving

Les 1

Na een inleiding over het nut van vragen stellen bij schrijven, worden leerlingen voorbereid op 'brainstormen' over vragen die hen te binnen schieten bij een afbeelding (het schilderij 'De kroning van Napoleon' door David). Ze worden eerst bekend gemaakt (ook door kort groepsoverleg) met de regels bij het stellen van vragen. Hierbij is het van belang dat de leerlingen in deze fase zo ongeremd mogelijk vragen stellen.

Vervolgens maken ze kennis met het onderscheid tussen open en gesloten vragen, door ze in een onderwijsleergesprek te laten reflecteren op voorbeelden. Hierna geven ze voor hun eigen vragen aan wat open en wat gesloten vragen zijn en maken ze een selectie van meest interessante en bruikbare vragen.

In een afsluitend onderwijsleergesprek wordt het nut van open vragen (vooral 'waaromvragen') bij het schrijven van een werkstuk duidelijk gemaakt, en wordt deze leskern verbonden aan het thema van de volgende les: het geven van historische verklaringen.

Les 2

Er worden kriskras kaartjes uitgedeeld met gebeurtenissen, die in verschillende setjes oorzaken en gevolgen van elkaar zijn. Het is vervolgens aan de leerlingen om iemand te vinden met een kaartje dat een oorzaak of gevolg van hun eigen kaartje bevat, om daarna met diegene samen te gaan zitten.

Vervolgens leren leerlingen in een onderwijsleergesprek denken in termen van oorzaken en gevolgen, en gaan ze daarna kort met hun eigen kaartjes oefenen met het formuleren van zinnen waarin een oorzaak-gevolg verband wordt weergegeven.

Hierna wordt in een onderwijsleergesprek duidelijk te maken hoe oorzaken in belang kunnen verschillen. Leerlingen ervaren dit zelf door ze in de tweetallen/groepjes vier oorzaken van de splitsing van het Romeinse Rijk op belang te laten sorteren in een diamant (Chapman, 2003): belangrijkste oorzaak boven, onbelangrijkste onder. Hun keuzes lichten ze schriftelijk toe op een apart vel, zodat ze ook gewend raken aan het schriftelijk verwoorden van deze concepten.

In de nabespreking hiervan worden ze erop gewezen dat indelingen van belangrijke en onbelangrijke oorzaken vaak verschillen en dat je daar dus over kunt discussiëren.

Les 3

De les begint met het in een PowerPointpresentatie laten zien van een reeks van gebeurtenissen met elk twee oorzaken, waarvan leerlingen individueel de belangrijkste moeten aanwijzen (met stemkaartjes). Dit laat zien hoe soms de meningen verschillen, en de leerlingen discussiëren verder over één van de onderwerpen. In dit geval was de vraag wat een belangrijkere oorzaak was voor de Romeinse overwinningen in Gallië; Caesars talent of de kwaliteit van het Romeinse leger.

De leerlingen lezen daar eerst zelfstandig een kort tekstje over, waar ze dan in groepjes over discussiëren op basis van regels die daar vooraf voor zijn opgesteld (gericht op respectvolle discussie). Na deze groepsdiscussie vindt een discussie over hetzelfde onderwerp plaats met de hele klas.

In een nabespreking in een onderwijsleergesprek wordt de relevantie van deze discussie uitgelegd: dat leerlingen in een tekst ook verschillende standpunten moeten kunnen beargumenteren over wat er belangrijk en onbelangrijk is.

Les 4

In deze les schrijven leerlingen een tekst op basis van de inzichten uit de eerdere lessen. Eerst schrijven de leerlingen in groepjes kenmerken van een goede tekst op. Die worden klassikaal nabesproken en er wordt een brug geslagen naar de opbouw van een historisch werkstuk: inleiding, middenstuk, conclusie.

Er wordt duidelijk gemaakt dat in de inleiding en het middenstuk dingen gebeuren die in eerdere lessen besproken zijn: het stellen van een open vraag ergens over, liefst een 'waaromvraag', het bespreken van verschillende mogelijke antwoorden (liefst oorzaken) op die vraag, en het geven van argumenten waarom het ene antwoord beter is.

Dan oefenen de leerlingen daarmee in groepjes: ze krijgen, net als in de eerste les, een visuele bron waarover ze vragen kunnen stellen waarop speculatieve antwoorden mogelijk zijn. Daar schrijven ze dan een tekstje over aan de hand van de eerder aangereikte structuur

(vraag stellen in de inleiding, antwoorden introduceren en beargumenteren in het middenstuk, samenvatten in de conclusie).

Ervaringen

De effectiviteit van deze lessenserie heb ik geprobeerd in kaart te brengen door dezelfde klas voor en na de interventie een individueel opstel te laten schrijven en de beide opstellen aan de hand van een zelf ontworpen rubric te scoren. Deze rubric bestaat uit drie categorieën: (1) randvoorwaarden (o.a. titel, naam auteur); (2) taal en tekst (o.a. taalfouten, alinea-indeling, verbanden op zinsniveau en woordkeus); en (3) inhoud (o.a. juistheid, inhoudelijke samenhang, kwaliteit eigen inbreng). Uit de uitslagen bleek (met allerlei mogelijke voorbehouden) een vooruitgang op de inhoudelijke kwaliteit van de teksten, maar niet op taal- en tekstitems.

Aan het eind van de lessen is de leerlingen via een feedbackformulier gevraagd wat ze geleerd hadden. De leerlingen noemden vooral het stellen van vragen, het formuleren van argumenten en het structureren van teksten.

Tijdens de lessen slaagden de leerlingen doorgaans in hun verklaringen redelijk goed te formuleren, ook op schrift. Mijn vermoeden is dan ook dat de interventie beter zou werken als de leerlingen tijdens de lessen niet alleen aan door de docent voor de hele klas gedefinieerde opdrachten werken, maar ook meteen een volgende stap zetten in hun eigen opstel. Dat wil zeggen dat ze bijvoorbeeld in les 1 ook een vraag moeten bedenken voor hun volgende opstel, in/rond les 2 bij die vraag enkele mogelijke verklaringen bedenken, en in les 3 argumenten voor of tegen die verklaringen. Het wordt de leerlingen dan waarschijnlijk eerder duidelijk hoe de strategieën in hun eigen opstellen toepasbaar zijn.

Lesontwerp 5. Beantwoorden van geografische vragen

Ontwikkelaar	Tom Kuijpers
Vak	aardrijkskunde
Groep	2 vwo
Genre	diverse genres
Instructievormen	samenwerkend leren, peerfeedback, stappenplan, zelf vragen formuleren, woordenlijsten
Vindplaats	http://ilo.publication-archive.com/search-publications/1 [trefwoord Kuijpers]

Doel

Aardrijkskunde doet, net als de andere mens- en maatschappijvakken een groot beroep op de taalvaardigheid van leerlingen (Van Drie et al., 2012, p.5). Veel leerlingen hebben moeite met het beantwoorden van geografische vragen, zoals ‘verklaar het ontstaan van zware aardbevingen in Guatemala’ en ‘beredeneer welke politieke motieven de VS heeft voor investeringen in duurzame energiebronnen’. Stam en Van Drie (2013) stellen in hun onderzoek naar de moeilijkheden die leerlingen ondervinden met de talige aspecten van het geschiedenisonderwijs dat er enkele oorzaken zijn voor onvolledige antwoorden. Een van de oorzaken is dat leerlingen de vraag niet begrijpen. Een andere oorzaak is dat leerlingen niet weten hoe een goed antwoord geformuleerd moet worden (Stam & Van Drie, 2013). Daarentegen concluderen Broekkamp en anderen (2004) dat het beeld dat leerlingen hebben van de manier waarop antwoorden op toetsvragen eruit moeten zien vaak niet overeenkomt met dat wat docenten van hen verwachten. Het probleem lijkt tweeledig. Enerzijds weten leerlingen niet welke elementen er in een antwoord moeten zitten en anderzijds schiet de schrijfvaardigheid van leerlingen te kort. Het doel van deze lessenserie is dat leerlingen weten aan welke eisen antwoorden op geografische vragen dienen te voldoen en weten hoe zij tot een volledig antwoord kunnen komen. Om deze leerdoelen te bereiken dienen leerlingen procedurele kennis over het formuleren van antwoorden op te doen.

Beschrijving

De lessenserie vindt plaats in vier lesuren (50 minuten) in een 2 vwo klas. De leerdoelen worden gekoppeld aan vakinhoud, waardoor de te leren vaardigheden betekenis krijgen voor leerlingen. De stof die hierbij centraal staat betreft hoofdstuk 2 'Nederland verandert' in *De Geo* (Ten Brinke et al., 2009). In dit hoofdstuk staat de ontwikkeling van steden en het platteland in Nederland centraal.

Het probleem is zoals gesteld tweeledig en heeft in beide gevallen betrekking op procedurele kennis (Marzano & Miedema, 2007).

Volgens Marzano en Miedema gaat het aanleren van dit type kennis in drie fasen:

1. stappenplan achterhalen;
2. uitproberen;
3. automatiseren, inslijpen.

De opbouw van de lessenserie in dit ontwerp onderzoek is op dit driefasenmodel gebaseerd. Vanwege het talige karakter van het probleem lijkt taalgericht vakonderwijs een goed middel te zijn. Taalgericht vakonderwijs is een contextrijke didactiek, met taalsteun en vol interactie (Hajer & Meestringa, 2009). In de onderstaande tabel staat een overzicht van de verschillende lessen.

Les	Inhoud
1	Introductie: probleem inzichtelijk maken voor de leerlin9
2	Stappenplan achterhalen
3 & 4	Automatiseren door te oefenen (uitproberen, automatiseren en inslijpen)

Kader 5.1 Overzicht van de lessen

Les 1

Als opening van de les wordt een aandachtsrichter gebruikt, waarmee leerlingen meteen hun voorkennis kunnen activeren met betrekking tot de verschillende typen geografische vragen. De docent geeft vervolgens een korte klassikale introductie over de verschillende typen geografische vragen, hoe antwoorden op die vragen eruit zouden moeten zien en het nut van het herkennen van deze vragen. Vervolgens gaan leerlingen na of zij de verschillende typen

geografische vragen herkennen. Dit wordt gedaan met een quiz via de Socrative-website.

Les 2

Waar les 1 geldt als introductieles, staat in les 2 de eerste fase van het driefasenmodel centraal: het stappenplan voor het beantwoorden van geografische vragen achterhalen. Omdat het effectiever is als leerlingen hun eigen leren vorm geven, gaan zij zelf het stappenplan achterhalen. Leerlingen gaan in tweetallen aan de slag om een stappenplan op te stellen bij het beantwoorden van geografische vragen (waarderende, verklarende, probleemoplossende, beschrijvende en voorspellende vragen). Nadien worden de achterhaalde stappen klassikaal besproken en wordt er een 'best practice'-stappenplan opgesteld. Om leerlingen antwoorden te kunnen laten formuleren, krijgen ze de beschikking over een overzicht van de inhoudelijke eisen die aan de antwoorden gesteld worden. De docent laat de leerlingen zien dat een antwoord op een verklarende vraag uit vier onderdelen dient te bestaan: een situatiebeschrijving, oorzaak, gevolg en verklarend principe.

Type geografische vraag	Hoe herken je ze / voorbeeld	Verbindingswoorden
Beschrijvende vraag	Hoe, waar, wat	Zoals, bijvoorbeeld, ten eerste, ten tweede
Verklarende vraag	Verklaar, hoe, waarom, waardoor	Dus, daarom, doordat, waardoor, zodat
Voorspellende vraag	Hoe zal het daar zijn?	Dus, daarom, doordat, waardoor, zodat
Waarderende vraag	Is dat daar gewenst? / Wat vind je van...?	Omdat, daarom, doordat, waardoor, zodat
Probleemoplossende vraag	Wat voor oplossingen zijn er voor....?	Omdat, daarom, doordat, waardoor, zodat

Kader 5.2. Typen geografische vragen en bijbehorende verbindingswoorden

Toetsvragen bij les 3



Figuur 1. Een woonwijk

1 Bekijk figuur 1.

Verklaar het verschil in type woning tussen de huizen op de voor- en achtergrond.

2 Woningen in probleemwijken.

a Noem twee verschillende problemen van woningen in veel probleemwijken.

b Leg uit waarom de leefbaarheid in een probleemwijk zal toenemen als er duurdere woningen worden gebouwd.

3 Oplossingen voor probleemwijken.

Bedenk twee maatregelen die nodig zijn om de leefbaarheid in een wijk te verbeteren.

4 Landbouw en leefbaarheid landelijke gebieden.

Waarom leidt schaalvergroting in de landbouw meestal tot een daling van de leefbaarheid op het platteland?

5 'De bio-industrie is goed voor Nederland.' Ben je het hier mee eens?

Kader 5.3. Toetsvragen bij les 3

Les 3

In deze les wordt het opgestelde stappenplan uitgetoetst en geautomatiseerd. Maar eerst wordt er taalsteun geboden, welke gericht is op het gebruik van verbindingswoorden. Aan de leerlingen wordt gevraagd welke verbindingswoorden gebruikt kunnen worden, waarna de docent per type geografische vraag een overzicht geeft van

de verbindingswoorden die gebruikt kunnen worden. Hierna gaan leerlingen individueel aan de slag met een paar toetsvragen (zie kader 5.3) en volgen daarbij het stappenplan. Vervolgens wisselen leerlingen in tweetallen hun antwoorden uit en geven elkaar feedback over de geformuleerde antwoorden.

De les wordt afgesloten met het klassikaal bespreken van de ervaringen van leerlingen bij het beantwoorden van de vragen.

Les 4

In deze laatste les wordt het stappenplan verder geautomatiseerd door leerlingen in groepjes van twee zelf toetsvragen en het bijbehorende antwoordmodel op te laten stellen. Leerlingen dienen van alle vijf de typen geografische vragen minimaal een vraag en bijbehorend antwoord op te stellen. Vervolgens wisselen de tweetallen hun vragen uit met een ander groepje en is het de bedoeling dat ze elkaars vragen gaan beantwoorden. Hierna kijken de ontwerpers de antwoorden volgens hun zelf opgestelde antwoordmodel na en geven elkaar feedback. Hierna volgt een klassikale bespreking van de beste vragen die volgens de verschillende groepjes leerlingen zijn opgesteld. De les wordt afgesloten met een korte terugblik op de lessenserie.

Ervaringen

De dataverzameling voor de eindmeting is uitgevoerd door zowel vooraf als achteraf de kennis en vaardigheden van leerlingen te toetsen en de resultaten te evalueren. De resultaten op de toetsvragen laten zien dat de schrijfvaardigheid van leerlingen bij het beantwoorden van verklarende vragen vooruit is gegaan. Dit blijkt uit de hogere gemiddelde scores op de eindmeting. Verklarende vragen worden vaker beantwoord met een oorzaak, gevolg en verklarend principe. De antwoorden zijn dan ook vaker completer in vergelijking met de nulmeting. Een voorbeeld geeft deze vooruitgang duidelijk weer. Het volgende antwoord gaf een leerling op de vraag 'Leg uit dat er in Johannesburg minder regen valt dan langs de oostkust?': *'Omdat Johannesburg in de regenschaduw ligt, langs de kust verdampt er meer water dus ook meer regenwolken.'* Op de vraag 'Sommige bedrijven kiezen voor een locatie aan de rand van de stad. Leg uit waarom bedrijven voor deze locatie kiezen.' bij de eindmeting gaf

diezelfde leerling het volgende antwoord: 'Vroeger waren de meeste bedrijven gevestigd in het centrum van de stad. Maar dat was lastig omdat het slecht bereikbaar was. De meeste bedrijven liggen nu rond de snelweg omdat de bereikbaarheid daar beter is en mensen hebben nu minder last van de overlast die bedrijven soms meebrengen, zoals geluid, stank, chemische stoffen die vrijkomen.' Het tweede voorbeeld is een completer antwoord dan het eerste antwoord, omdat het antwoord bestaat uit een situatiebeschrijving, oorzaak en gevolg en de zinnen goed op elkaar aansluiten met behulp van verbindingswoorden. Dit laat de ontwikkeling in schrijfvaardigheid bij het beantwoorden van een verklarende vraag zien.

Uit de uitkomsten uit de vragenlijst blijkt dat een groot deel van de leerlingen de lessenserie als nuttig heeft ervaren, slechts een klein deel is het hier niet mee eens. Gemiddeld beschouwd zijn de reacties van de leerlingen positief. Leerlingen vinden het nuttig om eigenaar te zijn van hun leerproces (ze kijken zelf een deel van hun werk na en bepalen aan welke onderdelen ze meer tijd willen besteden), taalsteun te krijgen, zelf geografische vragen op te stellen en elkaar feedback te geven. Het nut van het samen opstellen van een stappenplan is bij de reactie van de leerlingen echter niet duidelijk naar voren gekomen. Ik had verwacht dat de leerlingen uiteindelijk een stuk beter zouden presteren op inhoudsniveau en de lessenserie nog beter zouden waarderen. Het is echter mogelijk dat leerlingen de lessenserie als te moeilijk ervaren hebben. Tijdens de lessen gaven een aantal leerlingen aan de opdrachten als erg lastig te ervaren en vroeg een aantal veelvuldig: 'Waarom moeten we dit weten? Wat hebben we hier aan? Krijgen we er een cijfer voor?' Een aantal elementen beschouw ik echter als zeer nuttig en effectief. Zo is het geven van taalsteun erg belangrijk om complete antwoorden te krijgen op toetsvragen, want leerlingen weten het antwoord vaak wel, maar het ook kunnen opschrijven is een ander verhaal. Ook de combinatie van zelfstandig en klassikaal werken is zeer effectief. Leerlingen worden eerst in het diepe gegooid en zijn bij het klassikaal (na-)bespreken betrokken. Het beantwoorden van geografische vragen blijft een vaardigheid die langzaam in moet worden geslepen. Een enkele lessenserie lijkt hier dan ook niet voldoende.

Lesontwerp 6. Standplaatsgebondenheid: Columbus' ontdekking van de Nieuwe Wereld

Ontwikkelaar	Bart Gielen
Vak	geschiedenis
Groep	2 havo/vwo
Genre	waarderende genres: argumenteren (gericht op standplaatsgebondenheid en multiperspectiviteit)
Instructievormen	samenwerken leren, begrippenlijst

Doel

De ontdekking van Amerika door Columbus in 1492 geldt als een van de meest invloedrijke gebeurtenissen in de westerse geschiedenis. Met deze expeditie en de veroveringstochten die daarop volgden, begon de Europese expansie over de wereld. Er ontstond een wereldeconomie waarbij alle werelddelen met elkaar verbonden raakten en waarbij Europa eeuwenlang de dienst uitmaakte. Vanuit het perspectief van de indianen echter, waren de gevolgen van de ontdekking van 'de Nieuwe Wereld' desastreus. Verovering, onderwerping en exploitatie door de conquistadores leidden ertoe dat binnen een zeer korte tijd eeuwenoude indianenbeschavingen, zoals de Maya's, de Inca's en de Azteken, verdwenen.

In deze werkvorm wordt stilgestaan bij het herdenken van vijftig jaar ontdekking van Columbus. De leerlingen kruipen in de huid van zowel de indianen als de Spanjaarden. Hoe werd vanuit beide bevolkingsgroepen gekeken naar de ontdekking en hoe is dit gevoel te verklaren? Het oefenen in *standplaatsgebondenheid* leent zich heel goed voor dit onderwerp. Deze werkvorm is eveneens een toepassingsopdracht voor het *oefenen met structuur- en historische begrippen*. Nadat een bepaald standpunt is ingenomen, door middel van een afbeelding (zie beschrijving van de lessen), wordt er een onderschrift bedacht waarbij de leerlingen gebruik maken van een begrippenschema. Abstracte begrippen worden geconcretiseerd door deze te koppelen aan de gekozen afbeelding en aan de historische context.

Beschrijving

Voorafgaande aan deze werkvorm hebben de leerlingen al kennis gemaakt met het tijdvak 'Ontdekkers en Hervormers'. Ze hebben voorkennis van zowel de oorzaken van de ontdekkingsreizen als de ontdekking van Amerika. De werkvorm is geschikt als verwerkingsopdracht met betrekking tot de gevolgen van Columbus' ontdekking.

Deze opdracht (zie kader 6.1) bestaat uit twee delen en duurt ongeveer veertig minuten, inclusief nabespreking. De leerlingen werken in tweetallen samen, maar krijgen individueel de opdracht. Uitgangspunt is het vijftigjarig herdenken van de ontdekking van Amerika in 1542 aan de hand van een passende afbeelding en bijbehorend onderschrift. In het eerste deel van de opdracht (ongeveer 10 minuten) kiezen de leerlingen uit de vier getoonde afbeeldingen één geschikte afbeelding die recht doet aan het perspectief van de indianen en één afbeelding die recht doet aan het perspectief van de Spanjaarden. De keuze van de afbeeldingen dient beargumenteerd te worden.

In het tweede gedeelte van de opdracht schrijven de leerlingen een passend onderschrift voor beide gekozen afbeeldingen. Per onderschrift hebben de leerlingen ongeveer tien minuten de tijd. Dit onderschrift geeft als het ware in twee á drie zinnen de visie weer van beide bevolkingsgroepen. De leerlingen mogen bij hun onderbouwing het geschiedenisboek of eventuele andere bronnen raadplegen. Voor het maken van het onderschrift dienen de leerlingen echter gebruik te maken van het aanwezige begrippenschema. In deze opdracht is ervoor gekozen dat elke begrip maar één keer mag worden gebruikt en dat elk onderschrift uit vijf begrippen dient te bestaan.

Ik heb hiervoor gekozen omdat op deze manier de leerlingen een goede afweging dienen te maken voor de keuze van het begrip (zie verder: ervaringen). Na ongeveer twintig minuten (twee keer tien minuten) volgt de nabespreking. Eerst wordt besproken voor welke afbeeldingen is gekozen en waarom. Vervolgens worden verschillende onderschriften hardop voorgelezen, waarbij naar voren dient te komen dat de indianen en de Spanjaarden ieder op hun eigen manier aankeken tegen de ontdekking van Columbus.

Opdracht. De ontdekking van Columbus herdacht

Situatie:

Het is 't jaar 1542. Precies 50 jaar daarvoor ontdekte Columbus de Nieuwe Wereld, Amerika. Reden voor een herdenking, zowel bij de indianen als bij de Spanjaarden. We herdenken het jubileum aan de hand van een passende afbeelding.

Opdracht:

Bedenk voor beide genoemde volkeren welke afbeelding zij zouden hebben gekozen om dit vijftigjarig jubileum te herdenken. Je moet kiezen uit één van de vier onderstaande afbeeldingen en je keuze beargumenteren. Vervolgens bedenk je een passend onderschrift (= tekst onder afbeelding) bij beide afbeeldingen. Je dient hiervoor dus in de huid te kruipen van zowel de indianen als de Spanjaarden.

Afbeelding 1



Afbeelding 2



Afbeelding 3



Afbeelding 4

Vraag 1

- a. Bedenk voor beide genoemde volkeren welke afbeelding zij zouden hebben gekozen om dit vijftigjarig jubileum te herdenken
- b. Geef voor beide keuzes een inhoudelijk argument (= reden) waarom je juist voor deze afbeelding hebt gekozen
- c. Schrijf een kort, maar duidelijk onderschrift (ongeveer 10 woorden). Maak hiervoor gebruik van het begrippenschema (zie tabel 1). Let op: je mag maar VIJF begrippen per onderschrift gebruiken.

Ontdekkingsreizen	Veroveraars	Oorza(a)k(en)
Gevolg(en)	Ellende	Rijkdom
Goud	Moord	Glorie
Christendom	Cultuur	Beschaving
Verandering	Oorlog	Kolonies

Tabel 1. Begrippenschema

Kader 6.1. Leerlingenopdracht De ontdekking van Columbus herdacht

Ervaringen

Deze opdracht is uitgevoerd in de tweede klas van zowel havo als vwo (maar kan ook ingezet worden in de bovenbouw). De opdracht werd als leuk, maar door sommige leerlingen ook als moeilijk ervaren. In ieder geval gingen de leerlingen enthousiast aan de slag. Met name in de havo-klas hadden veel leerlingen moeite met het kiezen van een passende afbeelding voor zowel de indianen als de Spanjaarden. Bij het schrijven van een onderschrift hadden enkele leerlingen moeite met het feit dat zij elk begrip maar één keer mochten gebruiken en dat per onderschrift maar vijf begrippen gebruikt mochten worden. Tussentijdse evaluatie is dan ook gewenst. Bij de klassikale nabespreking van zowel de afbeeldingen als het onderschrift bleek echter wel dat het oefenen in standplaatsgebondenheid bij de indianen en de Spanjaarden gelukt was. Een leerlingduo schreef over de 'zogenaamde beschaving van de blanke Spanjaarden', terwijl een ander duo het begrip 'beschaving' plaatste bij de Spaanse beschavingsmissie ten aanzien van de indianen. Daarbij vonden er levendige discussies plaats waarom sommige afbeeldingen juist wel en sommige juist niet geschikt waren. Zoals vermeld werd de opdracht

ook als moeilijk werd ervaren. Bij deze werkvorm zijn echter verschillende mogelijkheden om te differentieren. In de eerste plaats is het mogelijk om van tevoren een afbeelding te selecteren voor zowel het perspectief van de indianen als de Spanjaarden. Daarnaast kun je ervoor kiezen om de eisen met betrekking tot het maken van het onderschrift te versoepelen. In plaats van dat de leerlingen elk begrip maar één keer mogen gebruiken is het natuurlijk mogelijk dat de leerlingen elk begrip uit begrippenschema mogen gebruiken. Ook de eis dat elk onderschrift uit vijf begrippen dient te bestaan, kan natuurlijk worden losgelaten.

Lesontwerp 7. Vrede van Versailles vanuit verschillende perspectieven

Ontwikkelaar	Bart Gielen
Vak	geschiedenis
Groep	3 havo/vwo
Genre	waarderende genres: argumenteren (gericht op standplaatsgebondenheid en multiperspectiviteit)
Instructievormen	samenwerken leren, begrippenlijst

Doel

In 1919 werd door de geallieerde overwinnaars het verdrag van Versailles getekend. Daarmee kwam officieel een einde aan de Eerste Wereldoorlog, waarbij het verslagen Duitsland als de grote schuldlige werd bestempeld. Hoe werd er vanuit Franse en Duitse zijde tegen dit vredesverdrag aangekeken, en waarom? De werkvorm 'Vrede van Versailles vanuit verschillende perspectieven' stimuleert actief historisch denken bij leerlingen en nodigt uit tot argumenteren en redeneren. Dat gebeurt vooral door leerlingen een bepaald standpunt in te laten nemen (standplaatsgebondenheid), waarbij ze hun mening dienen te verantwoorden aan de hand van verschillende argumenten. Het onderwerp 'De Vrede van Versailles' krijgt daardoor meer betekenis.

Beschrijving

In deze opdracht bekijken de leerlingen de Vrede van Versailles vanuit verschillend perspectief. Ze doen dit door individueel een krantenkop te bedenken en een ondertekening te schrijven bij de afbeelding waarop de geallieerde overwinnaars te zien zijn. Ze kruipen hiervoor in de huid van een Franse en een Duitse hoofdredacteur en verwoorden beide perspectieven op basis van historische argumenten (zie kader 7.1). Hiervoor hebben zij ongeveer 30 minuten de tijd. Op basis van historische (achtergrond)kennis beargumenteren ze hun standpunten. Daarnaast werken zij aan standplaatsgebondenheid/multiperspectiviteit. Deze werkvorm is geschikt vanaf 3 havo/vwo, waarbij zowel het onderwerp Eerste Wereldoorlog als het verdrag van Versailles is behandeld.

Tevens is er goed te variëren met deze werkvorm. Zo is het bijvoorbeeld ook mogelijk om de klas in tweeën te splitsen, waarbij je de ene helft van de klas de kant van de Fransen laat beschrijven en de andere kant de positie van de Duitsers. Vervolgens kunnen de twee kampen een discussie aan de hand van genoemde argumenten. Daarnaast is ook een meer uitgebreide variant op de werkvorm mogelijk door de perspectieven van Engeland en de Verenigde Staten aan bod te laten komen.

Ervaringen

Deze werkvorm is uitgevoerd in een 3-gymnasium klas bestaande uit dertig leerlingen. Zij gingen enthousiast aan het werk. Vooral het bedenken van een pakkende krantenkop (in stijl van De Telegraaf) vonden de leerlingen erg leuk. Ze konden hun eigen creativiteit koppelen aan een historische gebeurtenis. Het innemen van verschillende perspectieven ging over het algemeen goed, hoewel in de antwoorden van de leerlingen weinig sprake is van echte nuance. Zo wordt bijvoorbeeld vanuit Franse zijde nagenoeg alleen maar gezinspeeld op gerechtigheid en vanuit Duitse zijde is vernedering de hoofdmoot. Dat het verdrag van Versailles wel erg hard was voor Duitsland en dat ook de Fransen medeverantwoordelijk waren voor het uitbreken van de oorlog komt niet aan bod.

Voor een aantal leerlingen was het lastig om een drietal argumenten te bedenken. De leerlingen noemden vaak slechts één, hooguit twee, verschillende argumenten om hun visie te onderbouwen (zie voorbeelden). In de opdracht had eerst beter aangegeven moeten worden (bijvoorbeeld via nummering) wat drie argumenten zouden zijn, om ze vervolgens een onderschrift te laten schrijven.

In veel van de onderschriften van de leerlingen worden structuurbegrippen zoals 'oorzaak', 'gevolg' en 'verandering' niet expliciet gebruikt. Daarentegen komen deze begrippen in de onderschriften wel impliciet tot uiting. Het gebruik van een begrippenlijst waaruit de leerlingen begrippen kunnen kiezen is aan te raden. In een dergelijke begrippenlijst kunnen naast inhoudelijke begrippen ook structuurbegrippen opgenomen worden.

Opdracht 1. Versailles vanuit Frans en Duits perspectief

Versailles, 28 juni 1919 – Het is precies vijf jaar na de moordaanslag op Frans-Ferdinand. De belangrijkste personen aan de onderhandelingsstafel in Versailles zijn de Amerikaanse president Wilson, de Engelse premier David Lloyd George, de Italiaanse eerste minister Vittorio Orlando en de Franse president Georges Clemenceau. De kaart van Europa wordt opnieuw getekend: nieuwe grenzen worden gemaakt. De Duitse afgevaardigden hebben geen inbreng bij de vredesonderhandelingen; zij moeten overal mee akkoord gaan.



Vraag. Stel, je bent zowel de hoofdredacteur van een Duitse én een Franse krant. Hoe kijk jij dan tegen dit verdrag van Versailles aan? Geef op de volgende vragen steeds twee antwoorden: eerst vanuit het perspectief van de Duitse hoofdredacteur, vervolgens vanuit het perspectief van de Franse hoofdredacteur.

- Schrijf een pakkende krantenkop bij de afbeelding.
- Schrijf een onderschrift (=tekst onder afbeelding) aan de hand van de afbeelding. Gebruik hiervoor ongeveer tien woorden.
- Schrijf een tekst in de vorm van een krantenartikel vanuit het perspectief van zowel de Fransen als van de Duitsers. In dit artikel beoordeel je het Verdrag van Versailles aan de hand van tenminste drie verschillende (historische) argumenten. Gebruik voor je argumentatie het leerboek en/of maak eventueel gebruik van internet. Je artikel telt ongeveer honderd woorden. (NB: je begint je artikel met de hoofdstad vanwaar het artikel afkomstig is, dus bijvoorbeeld PARIJS –)

Kader 7.1. Opdracht Versailles vanuit Duits en Frans perspectief

Hieronder staan twee voorbeelden weergegeven van krantenkoppen en onderschriften die geschreven zijn door leerlingen. Eveneens is onder toelichting de waardering ervan beschreven.

Voorbeeld 1

Krantenkop: 'Niet verloren!'

Onderschrift: 'Duitse onderhandelaars niet welkom, alleen de 'overwinnaars' in beeld'

Krantenartikel: 'Wij, de Duitsers hebben niet verloren! De Fransen kunnen niks zelf en hebben weer hulp nodig. En dan ook nog de "vrede" uitroepen in Versailles: hoe durven ze! Ze willen ons alleen maar vernederen. Ook nog al die straffen: minder land, geen wapens en een heel klein leger. En we zijn niet eens schuldig! Ze willen ons alleen maar klein maken, omdat ze bang voor ons zijn, het grote Duitsland. De Fransen zochten oorlog en wij moesten ons verdedigen. Italië dat is gaan overlopen; zielig hoor. Maar wij, de moedige Duitsers bleven aan één kant en vochten door.'

Kader 7.2 Voorbeeld leerling 1

De leerling in voorbeeld 1 heeft een duidelijk standpunt ingenomen vanuit het perspectief van veel Duitsers die na de Eerste Wereldoorlog van mening waren dat zij inderdaad nog niet verloren hadden (dolkstootlegende). De vrede werd dan ook als een vernedering ervaren (standplaatsgebondenheid). De gevolgen van de Vrede van Versailles voor Duitsland wordt helder verwoord (hoewel Duitsland nog steeds wapens mocht hebben, zij het op kleine schaal). Het feit dat de leerling vermeldt dat de Fransen de oorlog zochten en Duitsland zich moest verdedigen, is weliswaar historisch gezien niet correct, maar past goed binnen de teneur die onder een deel van de Duitse bevolking heerste.

Voorbeeld 2

Krantenkop: 'De herovering: van Versailles.'

Onderschrift: 'De overwinnaars houden een onderonsje na hun bespreking.'

Krantenartikel: '28 juni 1919 – de dag van onze terugkomst. We hebben gevochten tot aan de overwinning! Wij zijn de overwinnaars. De Duitsers zijn verloren. Waar zij ooit hun 'machtige' keizerrijk uitriepen, tekenen ze nu zwijgend hun ondergang. De Duitsers hebben gefaald, maar wij? Wij waren nooit zo slim en goed. Wij waren degene die een einde aan de oorlog maakten. Wij hebben een vrede opgesteld en wij hebben de macht. Nous aimons la France!'

Kader 7.3. Voorbeeld leerling 2

De leerling in voorbeeld 2 toont een helder standpunt ten aanzien van Franse overwinnaars na einde van Eerste Wereldoorlog: grote euforie (standplaatsgebondenheid). Hoewel in het krantenartikel terecht wordt gerefereerd aan het uitroepen van het Duitse Keizerrijk in het paleis van Versailles, zijn er verder nauwelijks historische verklaringen gegeven voor de grote vreugde aan Franse zijde.

Lesontwerp 8. Verklarende vragen bij aardrijkskunde

Ontwikkelaar	Martin Vlaming
Vak	aardrijkskunde
Groep	3 havo
Genre	feitelijke genres: verklaren
Instructievormen	samenwerken leren, modelling, peerfeedback, revisie, schrijfkaders
Vindplaats	http://ilo.publication-archive.com/search-publications/1 [trefwoord Vlaming]

Doel

Veel docenten ervaren in hun lessen dat leerlingen tijdens onderwijsleergesprekken goede antwoorden geven maar dit vervolgens niet of onvoldoende laten zien bij het schriftelijk beantwoorden van open vragen tijdens een toets. Het probleem van de gebrekkige schriftelijke formulering van antwoorden bij toetsen speelt in het bijzonder bij verklarende vragen, waarbij naar een meer uitgebreid antwoord wordt gevraagd. De volgende lessenserie van vier lessen is ontworpen om 3-havo leerlingen te helpen bij het goed schriftelijk formuleren van antwoorden op verklarende vragen voor het vak aardrijkskunde. Bij een verklarende vraag wordt er naar een verklaring gevraagd waarom iets zo is. Bij aardrijkskunde worden vragen als 'Waarom is dat daar?' of 'Waarom is dat daar zo?' regelmatig gesteld. De verklarende vraag is over het algemeen goed te herkennen aan de woorden 'leg uit' of 'verklaar' die de vraag inluiden of, zoals bij het onderstaande voorbeeld, aan het einde van de vraag aangeven om de beschreven situatie te verklaren. Omdat de onderwerpen bij aardrijkskunde vaak handelen over situaties en verschijnselen die zich specifiek voordoen op een bepaalde plaats op aarde is de verklarende vraag een doeltreffende vraag voor het toetsen van het inzicht van de leerling. Een voorbeeld van een dergelijke verklarende vraag bij aardrijkskunde is: 'China is de grootste producent van rijst en tarwe op de wereld. Toch is China niet de grootste exporteur van rijst en tarwe op de wereld. Verklaar deze schijnbare tegenstelling.'

De hulp die tijdens de lessenserie bij het beantwoorden van de verklarende vragen wordt aangeboden bestaat uit het aanbieden van veel interactiemogelijkheden gecombineerd met de benodigde

taalsteun zoals deze zijn verwoord in het handboek taalgericht vakonderwijs van Hajer en Meestringa (2009). De vier lessen zijn verbonden door een spelelement. Leerlingen werken in groepjes en formuleren door interactie hun ideeën. De resultaten van de eerste drie lessen worden verwerkt in de vierde les in de vorm van een taalspel (quiz).

De belangrijkste taalsteun die tijdens de lessenserie wordt aangeboden vindt plaats in de vorm van schrijfkaders. De schrijfkaders dienen als leidraad bij het beantwoorden van de verklarende vragen. De docent laat door middel van modelling zien hoe de schrijfkaders toegepast kunnen worden. De interactie gebeurt in werkvormen als denken–delen–uitwisselen, peerfeedback en revisie waarbij de leerlingen zelf verklarende vragen formuleren en met behulp van schrijfkaders de vragen beantwoorden. Hierbij is onder meer uitgegaan van de adviezen die worden gegeven in de publicatie *Taalgericht vakonderwijs in de mens en maatschappijvakken* (Van Drie et al., 2012) waarbij het gebruik van peerfeedback en revisie wordt aangemoedigd omdat dit een belangrijk principe is om de schrijfvaardigheid van leerlingen te verbeteren. De lessenserie kan worden toegepast op ieder willekeurig onderwerp binnen het vak aardrijkskunde. De belangrijkste doelen van de lessenserie zijn:

- ♦ het bewust worden van, en leren herkennen van een verklarende vraag door leerlingen;
- ♦ het verbeteren van de schriftelijke formulering van antwoorden op verklarende vragen;
- ♦ het geven van een gevarieerde lessenserie waarbij het leerproces bij de leerlingen gestimuleerd wordt doormiddel van peerfeedback, revisie en een spelelement;
- ♦ het geven van een lessenserie waarbij zo weinig mogelijk frontaal wordt lesgegeven;
- ♦ het geven van een lessenserie waarbij de leerlingen al spelend leren.

Beschrijving

In de eerste drie lessen wordt geoefend in het herkennen van een verklarende vraag en het schriftelijk formuleren van een antwoord op

een verklarende vraag. Hierbij neemt per les de moeilijkheidsgraad toe. In de eerste les gebeurt dit met het introduceren en herkennen van een verklarende vraag. In de tweede les met het construeren van een schriftelijk antwoord op een verklarende vraag met behulp van een schrijfkader. En in de derde les moeten de leerlingen op schrift zelfstandig antwoorden formuleren op verklarende vragen zonder de steun van een schrijfkader. In de vierde les wordt de opgedane kennis uit de voorgaande drie lessen getoetst in de vorm van een quiz.

Les 1

In de eerste les maken de leerlingen kennis met de verklarende vraag. Met behulp van een schrijfkader wordt de opbouw van een verklarende vraag toegelicht. Een schrijfkader helpt leerlingen, door het geven van taalsteun, hun schriftelijke antwoorden goed te formuleren. De leerlingen maken als eerste kennis met de verklarende vraag door er zelf één te bedenken en op te schrijven. De docent begint met het voordoen van wat er in de les van de leerlingen wordt verwacht. Door middel van modelling bedenkt de docent (hardop denkend) een verklarende vraag over de betreffende tekst. Hierbij wordt het schrijfkader op het bord getoond. De docent vult vervolgens op het bord de lege zinnen in het schrijfkader aan waardoor er een verklarende vraag ontstaat. Bij deze oefening is het volgende schrijfkader gebruikt:

In paragraaf 2.1 van het lesboek staat dat.....

Leg uit waarom / verklaar waarom

Kader 8.1. Schrijfkader 1

De leerlingen worden in groepen van 4 of 5 leerlingen ingedeeld en gaan vervolgens zelf aan de slag met het opstellen van verklarende vragen met behulp van een schrijfkader. De verklarende vragen worden opgesteld naar aanleiding van de te behandelen lesstof. De leerlingen leren in deze les om met behulp van een schrijfkader zelf verklarende vragen over de lesstof op te stellen. Er wordt in de eerste les nog niet geoefend in de beantwoording van de verklarende vraag,

dit gebeurt in de tweede en derde les. In deze eerste les is het belangrijk dat de leerlingen binnen de groep elkaars geproduceerde vragen kritisch bekijken en waar nodig aanpassen. De leerlingen krijgen de opdracht om per groep een selectie te maken van de beste vier verklarende vragen. De gemaakte vragen worden ingeleverd en door de docent nagekeken. Met iedere goed opgestelde vraag worden per tafelgroep punten verdiend. Aan het einde van de lessenserie worden alle, in de lessenserie behaalde punten, per groep opgeteld. De groep die in de gehele lessenserie de meeste punten heeft gehaald wint en krijgt een prijs. De geproduceerde verklarende vragen (vier per groep) dienen als oefenmateriaal voor de volgende les.

Les 2

In de tweede les wordt er geoefend in het beantwoorden van de verklarende vraag met behulp van een schrijfkader. In de instructiefase worden de kenmerken van de verklarende vraag herhaald en introduceert de docent het schrijfkader voor het schriftelijk formuleren van het antwoord op een verklarende vraag. De docent laat net als in de eerste les, door middel van modelling, zien wat er deze les van de leerlingen wordt verwacht. Bij deze oefening is voor het formuleren van een antwoord op een verklarende vraag het volgende schrijfkader gebruikt:

Ik wil uitleggen hoe het komt dat.....

Dit wordt veroorzaakt doordat.....

waardoor.....

Kader 8.2. Schrijfkader 2

Vervolgens gaan de leerlingen zelf aan de slag met het beantwoorden van verklarende vragen die in de voorgaande les door een andere tafelgroep zijn opgesteld. De antwoorden van de vragen worden nagekeken door de tafelgroep die de betreffende vragen heeft opgesteld. De leerlingen voorzien door middel van peerfeedback en revisie de antwoorden van schriftelijk commentaar. De nagekeken

vragen worden weer teruggegeven aan de groep die de vragen beantwoord heeft. Vervolgens stellen de leerlingen aan de hand van de behandelde lesstof opnieuw vier verklarende vragen op, inclusief het antwoord. Iedere goed opgestelde vraag plus antwoord wordt weer beloond met één punt. Deze vragen en antwoorden worden opgeschreven binnen de daarvoor bestemde kaders die op de antwoordbladen zijn afgedrukt. De ingeleverde vragen en antwoorden dienen wederom als oefenmateriaal voor de volgende les.

Les 3

In de derde les wordt er geoefend in het beantwoorden van verklarende vragen maar deze les zonder het gebruik van een schrijfkader. De opbouw van de les is identiek aan de voorgaande les met dat verschil dat er in deze derde les geen gebruik wordt gemaakt van schrijfkaders. Met goed geformuleerde vragen en antwoorden kunnen er ook in deze les per tafelgroep weer punten verdiend worden.

Les 4

De vierde les wordt gegeven in de vorm van een quiz. Het doel van deze les is dat de opgedane kennis over de goede formulering van antwoorden op verklarende vragen plus de behandelde lesstof wordt getest. De punten die in de voorgaande drie lessen per tafelgroep zijn verdient gelden als startpunt. In de quiz worden per tafelgroep punten verdient door het beantwoorden van de quizvragen. De tafelgroep die over de vier lessen de meeste punten heeft verdient, wint. De quizvragen bestaan uit een variatie van meerkeuzevragen, kennisvragen en verklarende vragen. De verklarende vragen in de quiz zijn een selectie van vragen die de voorgaande drie lessen door de leerlingen zelf zijn opgesteld. De vragen worden op het digibord afgebeeld waarna de leerlingen per tafelgroep de antwoorden op een antwoordblad noteren. Voor het beantwoorden van een verklarende vraag wordt de leerlingen gevraagd op een juiste wijze antwoord te geven op de vraag die op het bord vertoond wordt. De leerlingen worden op weg geholpen door het geven van de aanhef van het antwoord 'Ik wil uitleggen hoe het komt dat...' zodat het verband gelegd wordt met de oefeningen die in de voorgaande lessen zijn

uitgevoerd in het goed schriftelijk formuleren van een antwoord op een verklarende vraag.

Geef een goed geformuleerd antwoord op de volgende verklarende vraag. Begin het antwoord met: Ik wil uitleggen hoe het komt dat.....

Kader 8.3. Schrijfkader 3

Ervaringen

Een lessenserie van vier lessen lijkt voor de door mij opgezette lessenserie te kort voor het behalen van een duidelijk resultaat. Het resultaat van de lessenserie werd bepaald aan de hand van een toets analyse. In de toets werden een aantal verklarende vragen gesteld. De antwoorden van de leerlingen werden geanalyseerd. Een goed geformuleerd antwoord op een verklarende vraag moest voor deze toets analyse aan drie criteria voldoen: (1) het antwoord bevat een inleiding, (2) het antwoord bevat verbindingswoorden, en (3) Het antwoord bevat termen en begrippen. Voor ieder antwoord op een verklarende vraag waren op het gebied van de formulering van het antwoord maximaal 3 punten te behalen. Na de toets bleek dat leerlingen met name op criteria 1 'het antwoord bevat een inleiding', beter scoorde dan voor de lessenserie. 15 van 23 leerlingen scoorden na de lessenserie beter op dit onderdeel. Door de lessenserie waren zowel de schriftelijke formulering als de inhoud van de antwoorden verbeterd. Ook het nakijken van de antwoorden werd hierdoor vergemakkelijkt, omdat bij meer leerlingen duidelijk werd waar ze met het antwoord naartoe wilden. In de voormeting die voorafging aan de lessenserie haalden 9 leerlingen een onvoldoende en het klasgemiddelde was 5,7. Op de eindtoets, na afloop van de lessenserie, haalden 2 leerlingen een onvoldoende, en was het gemiddelde een 6,6. Tijdens de lessenserie begonnen de leerlingen in de derde les pas goed te begrijpen wat van hen verwacht werd. Het principe van denken–delen–uitwisselen begon in de derde les goed te werken. De leerlingen hadden de eerste twee lessen nodig om de opzet van de lessen te begrijpen. Daarbij was ikzelf naar mijn idee gedurende de eerste twee lessen te veel aan het woord terwijl dat juist

niet de opzet van deze lessenserie was. De door de leerlingen geproduceerde vragen en antwoorden werden in de derde les aanzienlijk beter gemaakt in vergelijking met de eerste twee lessen. Ook waren de leerlingen in de derde les meer doordrongen van het spelelement binnen de lessen waardoor er fanatieker en met een duidelijk doel gewerkt werd aan het maken van de opdrachten. Als verbetering zou ik voor een volgende keer deze lessenserie verdelen over 6 tot 8 lessen waardoor de instructie voor deze lessenserie verdeeld kan worden over meerdere lessen en er ook meer tijd besteed kan worden aan de inhoud van de lesstof. Daarbij leent de opdracht, waarbij een verklarende vraag plus antwoord over de lesstof wordt geformuleerd, zich goed als los onderdeel van een 'willekeurige' les. Uit de reacties van de leerlingen, naar aanleiding van een vragenlijst over de lessenserie, blijkt dat het merendeel van de leerlingen de taalsteun door middel van modelling en het gebruik van schrijfkaders als positief heeft ervaren. Ook vond het merendeel van de leerlingen het werken in groepjes leuk en leerzaam. Hierbij moet wel vermeld worden dat de betreffende 3-havo klas gewend was om in tafelgroepen te werken.

De samenwerking binnen de tafelgroepen kwam naar mijn idee wat laat op gang. Pas in de derde les ontstond er een natuurlijke taakverdeling waarbij iedere leerling in ieder geval één vraag en één antwoord bedacht en er één leerling (met het beste handschrift) aangewezen werd als notulist. Dit proces zou kunnen worden versneld door iedere leerling vanaf het begin een duidelijke taakomschrijving binnen de tafelgroep te geven. Het spelelement en het behalen van punten in de voorgaande lessen heeft er onder meer aan bijgedragen dat de meeste leerlingen fanatiek meededen met het beantwoorden van de quizvragen. De meeste quizvragen waren meerkeuzevragen waardoor de vragen elkaar snel afwisselden en de aandacht niet verslapte. In de meerkeuzevragen voor het beantwoorden van een 'verklarende vraag' moesten de leerlingen goed geformuleerde antwoorden onderscheiden van slechte en gebrekkig geformuleerde antwoorden. Hierdoor kregen de leerlingen spelenderwijs een oefening in het herkennen van goed geformuleerde antwoorden op verklarende vragen.

Lesontwerp 9. Lezen en schrijven als historici. Een lessenserie over meningen en perspectieven

Ontwikkelaar	David Knibbe
Vak	geschiedenis
Groep	3 havo/vwo
Genre	waarderende genres: argumenteren
Instructievormen	(bronnenkritiek)
Vindplaats	modelling, scaffolding, schematiseren, stappenplan http://ilo.publication-archive.com/search-publications/1 [trefwoord Knibbe]

Doel

Gezien het belang van tekstboeken in het leerproces, lijkt het nog steeds of leerlingen leren en historici produceren. Dit geeft leerlingen niet de vaardigheden die ze nodig hebben om zich in onze informatierijke maatschappij te redden. Iedereen met een internetverbinding kan liegen of het gedrukt staat. Leerlingen moeten teksten dus op hun betrouwbaarheid kunnen beoordelen. In het verlengde hiervan moeten ze leren om informatie te ordenen op relevantie en betrouwbaarheid. Zo vroegen leerlingen in één van mijn geschiedenislessen tijdens een internetopdracht of Piet Hein in Rotterdam of Delftshaven was geboren. Beide plaatsen worden namelijk op Wikipedia genoemd. Om leerlingen een kritische houding ten opzichte van teksten aan te leren heb ik een lessenserie volgens het documenten-model (Engels: documents-model) ontworpen. Aan de basis van het documenten-model staat de baanbrekende studie van Wineburg (1991). In deze studie vergelijkt hij strategieën die excellente leerlingen en historici gebruiken bij het lezen van historische tekstbronnen. Het blijkt dat leerlingen teksten zien als feitenverzamelingen, terwijl historici de waarde van de inhoud proberen vast te stellen door, onder andere, te kijken naar de auteur en de context waarin het geschreven is. Leerlingen, zo betoogt Wineburg, zouden net zoals historici teksten moeten beoordelen op hun betrouwbaarheid. In latere studies hebben onder andere Bråten, Britt, Strømsø en Rouet (2011) gekeken naar de implicaties voor het leren. Dit resulteerde in de overtuiging dat leerlingen meer als

wetenschappers zouden moeten werken. Ze zouden niet meer kant en klare feiten aangereikt moeten krijgen in een tekstboek, maar geleerd moeten worden hoe om te gaan met verschillende bronnen over één gebeurtenis. In deze lessenserie staan leerlingen niet langer aan het einde van het wetenschappelijke debat maar er middenin.

Een essentiële eerste stap is dat leerlingen leren inzien dat teksten niet verzamelingen van feitjes zijn. Hiervoor werden ze gedurende de lessenserie ondergedompeld in verschillende standpunten ten aanzien van een kwestie. Ze kregen bronnen met conflicterende perspectieven over een onderwerp en moesten op basis hiervan hun eigen standpunt opschrijven. Door lezen en schrijven te combineren leren leerlingen zien dat auteurs zich positioneren in een speelveld van meningen en perspectieven. Om betere lezers te worden moeten leerlingen gaan denken als schrijvers en om betere schrijvers te worden moet leerlingen goed kunnen lezen. Deze lessenserie heeft als achterliggend idee dat de vaardigheden van lezen en schrijven met elkaar verbonden zijn (Monte-Sano & De La Paz, 2012).

Het doel van deze lessenserie is dat leerlingen inzien dat auteurs altijd vanuit een bepaald perspectief schrijven en dat zij, op basis hiervan, keuzes maken bij het schrijven. Daarnaast moeten de leerlingen zich het reguliere geschiedenis curriculum eigen maken. Het doel van de lessenserie sluit aan bij eindtermen A5 (informatie kunnen beoordelen en vergelijken) en A7 (het herkennen van waardepatronen). De in de les gebruikte teksten waren vereenvoudigde en vertaalde bronnen uit de tijd van het modern imperialisme. Hierdoor leerden ze over het onderwerp, door als historici te werken.

Beschrijving

De lessen bestonden telkens uit drie onderdelen. Eerst bepaalden de leerlingen de betrouwbaarheid van de bron. Hiervoor gebruikten ze de bronnenkritiek zoals die door Reisman (2012) is voorgesteld, waarbij leerlingen bronnen analyseren aan de hand van de onderstaande vijf vragen (kader 9.1). Bronnenkritiek stimuleert namelijk het inzicht dat er verschillende perspectieven over één onderwerp zijn (Monte-Sano & De La Paz, 2012). Bij het tweede onderdeel werd de informatie in een schema geordend. Deze stap is belangrijk voor het leren over de historische situatie (Bråten, Strømsø & Britt, 2009) maar ook om

visueel weer te geven dat een auteur keuzes moet maken in wat hij vertelt. Ten slotte schreven de leerlingen aan de hand van hun schema een betoog over een stelling waarin de perspectiviteit van teksten terugkwam en waarbij ze zelf een mening moesten vormen. Bijvoorbeeld, 'kwamen de Fransen naar Afrika om de bevolking daar te helpen?

Auteur:

Wist de auteur waarover hij sprak en wat waren zijn motieven?

Omgeving:

Wat gebeurde er in deze tijd en in de omgeving van waar de bron werd geschreven?

Publiek:

Voor wie heeft de auteur de tekst geschreven? Wie zou het moeten lezen?

Doel:

Wat was het doel van de auteur met deze tekst. Wat wilde hij dat er gebeurde?

Kader 9.1. Bronnenkritiek (zie Reisman, 2012)

Om deze drie stappen succesvol te doorlopen werden de leerlingen ondersteund (scaffolding). Hiervoor kregen ze elke les een boekje met daarin alle benodigde bronnen en hulpmiddelen. Zo stond er een samenvatting van het verhaal van de docent over het lesonderwerp in, werden de vragen gespecificeerd voor de bronnen en kregen ze een schema waarin ze de informatie konden ordenen. Daarnaast stond er een schrijfschema in om ze bij het schrijven van een betoog te helpen. Deze hulpmiddelen werden stapsgewijs afgebouwd of versimpeld.

Les 1

In de eerste les werd bronnenkritiek geïntroduceerd en moesten de leerlingen een redevoering voor een rechtbank houden. Hier was voor gekozen omdat dat een bekende context bood van een (on)betrouwbare getuigenis en omdat dit een forum is waar tegenovergestelde meningen over één feit samenkomen. Na uitleg

over het doel van de lessenserie begon de les met een bron inclusief bibliografisch bijschrift op het scherm. De docent vroeg aan de klas om de bron te lezen. Daarna werd voorgedaan hoe een historicus de bron leest. Het eerste wat een historicus wil weten, zo legde de docent uit, is de betrouwbaarheid van de informatie. De eerste stap van een bron lezen is dus om de niet naar de tekst zelf te kijken. Om dit te illustreren verdween de brontekst van het scherm zodat alleen nog de bibliografische informatie zichtbaar was. Vervolgens dacht de docent hardop na of de auteur wel iets van het onderwerp kon weten en over de omgeving waar het in geschreven was.

De les vervolgde met de introductie van het lesonderwerp: de botsing van culturen bij het modern imperialisme, meer specifiek de juridische strijd over het verbod op de weduweverbranding (sati). Bij deze introductie werd de benodigde informatie gegeven voor het beantwoorden van de tweede vraag van de bronnenkritiek.

Vervolgens ging de klas zelf aan de slag met bronnen over de weduweverbranding. Eén bron verwoordde de stem van de voorstanders van dit ritueel en één bron die van de tegenstanders. De leerlingen moesten de bronnen op hun betrouwbaarheid beoordelen door te kijken naar de auteur en zijn omgeving, waarbij ze werden geholpen met sturende vragen. Uiteindelijk produceerde elke leerling op basis van de bronnen een lijstje met argumenten voor en tegen sati, waarvan de betrouwbaarste bovenaan stonden. In het derde deel van de les werd de klas opgedeeld in groepjes van voor- en tegenstanders. Verschillende leerlingen uit elke groep hielden hun betoog voor de “rechtbank”.

Les 2

De tweede les ging over de ‘wedloop om Afrika’. In deze les gingen de leerlingen aan de slag met de eerste vier punten van de bronnenkritiek uit het kader. Ook nu werd dit voorgedaan en gaf de docent in zijn introductie de benodigde informatie voor de context van de bron. De leerlingen kregen vertaalde Franse, Duitse en Engelse bronnen waarin de auteurs hun publiek probeerden te overtuigen dat hun land koloniën nodig had. Het onderstaande schema waarin de leerlingen de argumenten uit de bronnen plaatsten, stimuleerde hen om de auteurs met elkaar te vergelijken en te zoeken naar overeenkomsten en verschillen.

Opbouw	Deelonderwerp	Trefwoorden
Inleiding	Eerste alinea: Vertel de situatie: wat deden de Fransen aan het einde van de 19 ^e eeuw? Herhaal de vraag: Kwamen de Fransen naar Afrika om de bevolking daar te helpen?	
Middenstuk	Geef hier jouw argumenten. Zorg dat je de bron noemt waarop jij je baseert en waarom je hem gelooft. Bijv. Ik denk dat de Fransen kwamen om te helpen omdat ... dat zegt. Hij wist waar hij het over had want ... Of: ik denk dat Fransen niet kwamen om te helpen omdat zij de Afrikaanse mensen ... noemden.	
Slot	Zesde alinea: herhaal jouw stelling en vat de argumenten samen.	

Kader 9.2. Schrijfschema voor les 2

Les 3

In de derde les kwam het superioriteitsdenken en racisme aan bod en stond het vijfde punt van bronnenanalyse centraal: de toon van de bron. Hiervoor moesten de leerlingen woorden die de gevoelens of het wereldbeeld van de auteur over het onderwerp verraden onderstrepen. Een voorbeeld van een bron waarin een vwo-leerling de woorden heeft onderstreept staat hieronder.

Les 4

De laatste les werden er geen nieuwe vaardigheden meer behandeld maar deed de docent ze niettemin opnieuw voor bij een bron. Ditmaal ging de uitleg over het onderwerp Max Havelaar en de gevolgen van het kolonialisme. In de bronnen werd het cultuurstelsel zowel aangevallen als verdedigd. Omdat de bronnen, ondanks hun tegengestelde mening, dezelfde onderwerpen aansneden ordenden de leerlingen de argumenten naar onderwerp. Een goed ingevuld schema

liet zien dat de perspectieven over één onderwerp ver uit elkaar kunnen liggen.

Opdracht 1

Hieronder staat een fragment uit het boek 'Over kolonisatie door moderne volkeren' uit 1883 van de Franse econoom Beaulieu. Met het boek waaruit hier geciteerd is probeerde Beaulieu het Franse volk ervan te overtuigen dat kolonies geld zouden opleveren. Voor zijn wetenschappelijke werk ontving Beaulieu verschillende prijzen.

- a. Onderstreep de woorden in het onderstaande fragment die de gevoelens en/of het wereldbeeld van de auteur verraden

"Het grootste gedeelte van de wereld wordt bevolkt door barbaarse stammen of wilden die eindeloos oorlog voeren en wrede gebruiken hebben. Ze weten weinig van de kunsten of wetenschappen. Ze weten niet hoe te werken, ze doen geen uitvindingen en benutten de natuurlijke rijkdommen niet. Ze leven in kleine groepjes, in armoede en verspreid over een groot gebied dat, als het goed gebruikt zou worden, veel geld en voedsel had kunnen opleveren.

Dit deel van de wereld heeft beschaafde mensen nodig. Het is niet natuurlijk voor de beschaafde mensen uit het Westen om wetenschap, kunst en beschaving te verzamelen en niet de voordelen daarvan te delen met de wilden in nood. We hebben een taak om onze kennis over geneeskunde, de wet en christendom te verspreiden. Zo'n verandering van een barbaars land kan niet alleen met handel gedaan worden."

Bron: Paul Leroy Beaulieu, *De la colonisation chez les peuples modernes* [Over kolonisatie door moderne volkeren], (1883)

Kader 9.3. Voorbeeld van door vwo leerling onderstreepte bron

Ervaringen

De effectiviteit van de lessenserie is gemeten door analyse van leerlingenteksten met behulp van een rubric (kader 9.4) de analyse van een toetsvraag, alsook op de leerervaringen. Hieruit komt een algemeen positief beeld naar voren: het doel van de lessenserie is gehaald en de leerlingen vonden het leuk. Maar het blijkt ook dat de bronnenkritiek voor

de zwakkere leerlingen te snel ging en dat de (on)betrouwbaarheid van een bron preciezer uitgelegd had moeten worden. Het primaire doel van de lessenserie was het aanleren dat teksten niet verzamelingen van feitjes zijn, maar dat ze worden geschreven vanuit een perspectief en dat auteurs keuzes maken bij het schrijven. De combinatie van bronnenkritiek en schema's bleek effectief. Uit de betogen die de leerlingen hebben ingeleverd voor en na de lessenserie blijkt dat zij zich beter realiseren dat teksten vanuit een bepaald perspectief worden geschreven; ze scoorden op de natoets hoger op dit punt dan op de voortoets. Ook zijn ze beter in staat zijn om hun stelling met argumenten te onderbouwen en om te contextualiseren. Naar mijn inschatting kwam veel van deze toename door het schrijfschema. Veel leerlingen gaven aan dat ze dit schema zeer behulpzaam vonden. Zonder de structuur van dit schema waren de leerlingen blijkbaar minder geneigd om hun argumenten te onderbouwen. Bovendien, zo bleek uit de feedback van de leerervaringen en de klassengesprekken, realiseerden sommige leerlingen dat teksten die ze elders lezen, zoals het internet, ook onbetrouwbaar zouden kunnen zijn. Zoals één leerlinge vol verbazing vroeg: 'geldt dit [de vijf vragen uit het kader] dan ook voor websites?' In de literatuur wordt dit vaak als een belangrijk punt genoemd omdat leerlingen teksten van het internet te gemakkelijk als de waarheid accepteren (Wineburg & Martin, 2004). Vanwege het gebrek aan tijd had ik dit punt laten vallen in mijn lessenserie. Het is bemoedigend om te zien dat leerlingen dit zelf ontdekten.

Uit de gerapporteerde leerervaringen blijkt verder dat leerlingen deze lessen leuker vonden dan de voorgaande lessen over het imperialisme, voornamelijk ook door het gebruik van bronnen. De onderwerpen van de bronnen waren uitgekozen op hun dramatisch vermogen. Deze bron plaatsten de leerlingen vervolgens in de context die vaak wat droger was, bijvoorbeeld de politieke verhoudingen. Hierdoor hadden ze het gevoel met een spannend onderwerp bezig te zijn en niet met een overzichtelijk maar saai schema. In de toets over lesstof van het boek scoorden de leerlingen die de lessenserie hadden gevolgd even hoog als de leerlingen uit de controlegroep. Dit is om twee redenen opmerkelijk. Enerzijds omdat de leerlingen uit de controlegroep tijdens de lessen uit de serie met opdrachten specifiek gericht op het boek aan de slag zijn gegaan en dus meer tijd ermee bezig waren. Anderzijds overlapt de bronnen niet

volledig met de informatie uit het leerboek. Hierdoor kregen leerlingen die de lessenserie volgden extra kennis in de lessen aangeboden; ze hebben dus in dezelfde tijd meer stof behandeld. Bovendien bleek uit de antwoorden dat de informatie uit de lessenserie goed onthouden was, ook al hoefden ze die niet te leren voor de toets. De methode om uit verschillende en conflicterende bronnen informatie te halen werkt dus goed voor het leren van inhoudelijke kennis. Uit de toetsvraag over de betrouwbaarheid van een bron en uit mijn observaties tijdens de lessen blijkt echter ook dat de bronnenkritiek voor de zwakkere leerlingen te moeilijk was. In de twee havo/vwo-3 klassen die de lessenserie hebben gevolgd, staan veel leerlingen op afstromen naar het vmbo. Deze leerlingen scoorden beneden verwachting op de toetsvraag over bronnenkritiek. Uit hun antwoorden en uit mijn ervaringen tijdens de lessen bleek dat de vijf punten van bronnenkritiek teveel waren om in vier lessen te behandelen. Daarnaast bleek het punt van de toon van een bron, wat in de laatste twee lessen is behandeld, te abstract voor de vmbo-leerlingen te zijn. Dit begrepen ze, naar mijn inschatting, aan het einde van de lessenserie nog onvoldoende. Hieruit kan echter wel afgeleid worden dat de methode om aan de hand van bronnen een betoog te schrijven goed voor de motivatie en informatieopname, zelfs als de leerlingen de methode om de informatie te ordenen (de bronnenkritiek) minder goed beheersen.

Niettemin zou de lessenserie op twee punten verbeterd moeten worden. Ten eerste zou de bronnenkritiek beter op het niveau van de klas moeten worden afgestemd. Vijf punten in vier lessen was goed te doen voor de vwo-leerlingen maar het was voor vmbo-leerlingen teveel. Hier zouden drie punten voldoende zijn. De toon van een bron zal waarschijnlijk te abstract blijven voor vmbo-leerlingen. De vragen zouden dus zo concreet mogelijk gehouden moeten worden. Gebaseerd op mijn observaties tijdens de les zou ik punt één, twee en vier van de vijf vragen uit het kader voorstellen.

Ten tweede zou de (on)betrouwbaarheid van een bron beter moeten worden uitgewerkt. Dit probleem openbaarde zich eigenlijk al bij de eerste les waarbij er een discussie in de klas ontstond naar aanleiding van een vraag over hoe een bron onbetrouwbaar kan zijn. Hieruit bleek dat sommige leerlingen niet begrepen dat als iemand niets kon weten over

een onderwerp, bijvoorbeeld omdat hij veel later leefde, hij geen betrouwbare getuige is. Een vwo-leerling merkte echter terecht op dat bronnen toch altijd op zijn minst een goede representatie van een standpunt kunnen zijn. Uiteraard had hij gelijk maar hierdoor raakten de zwakke leerlingen nog meer in de war. Aan de basis van dit probleem ligt het punt dat de betrouwbaarheid van een bron afhankelijk is van je onderzoeksvraag. Er moet meer tijd worden ingeruimd om de leerlingen te laten verkennen wanneer een bron onbetrouwbaar is. Een goede insteek zou bijvoorbeeld zijn om een politieonderzoek naar een historische moord (Caesar, Frans Ferdinand, Pim Fortuyn etc.) als uitgangspunt te nemen en de leerlingen te laten nadenken over wat betrouwbare getuigen zijn aan de hand van bibliografische informatie. Van hieruit zou als volgende stap een journalist als uitgangspunt genomen kunnen worden. Deze moet een artikel schrijven over de gebeurtenis waarin hij diverse getuigenverklaringen en meningen over de gebeurtenis verwerkt. Hiermee wordt de onbetrouwbaarheid van een bron met betrekking tot een gebeurtenis en de waarde van een gekleurde bron voor mentaliteitsgeschiedenis onderscheiden, evenals hun onderlinge samenhang geanalyseerd.

Met de hier twee voorgestelde verbeteringen bepalen leerlingen zelf hoe ze de meningen meenemen in hun beeld van het verleden. Zo krijgen de leerlingen de meeste ruimte om hun eigen kennis op te bouwen en hun eigen ideeën te ontwikkelen. Op de manier is het documenten model op zijn sterkst, wanneer eigen onderzoek het leerboek vervangt en leerlingen beginnende wetenschappers worden.

Pun- ten	Onderbouwing	Oog voor perspectief	Contextualisatie
3	Feiten/citaten worden uitgelegd EN expliciet verbonden met een conclusie EN de uitleg is altijd correct.	Weegt de perspectieven van de auteurs af (bv. bespreekt de betrouwbaarheid) OF Voegt verschillende perspectieven van auteurs samen (bv. vergelijkt de ideeën in de documenten)	Integreert context, bewijs uit de bronnen in een uitleg of conclusie OF Gebruikt context en bewijs uit de bronnen samen om een conclusie te trekken.
2	Feiten/citaten worden zonder uitleg gepresen-teerd maar zijn wel expliciet verbonden met een conclusie OF Feiten/citaten worden uitgelegd maar niet verbonden met een conclusie EN tenminste één uitleg is correct.	Beschrijft het perspectief van de auteur op een manier waaruit blijkt dat er begrepen wordt dat de bron een perspectief van de auteur is. Opmerking: de naam van de auteur hoeft niet genoemd te worden.	Beschrijft de context naast het bewijs zonder ze expliciet met elkaar te verbinden.
1	Feiten/citaten worden zonder uitleg gepresen-teerd (ze kunnen wel impliciet een conclusie ondersteunen) OF Feiten/citaten worden gepresen-teerd met onnauwkeurige uitleggen.	Noemt de auteur (bv. volgens bron 1 of de auteur zegt)	Noemt de tijd, plaats of publiek van de bronnen (bv. in bron 2, een brief van de generaal)

0	Geen bewijs wordt gegeven OF Ongerelateerd bewijs OF De bron wordt alleen maar overgeschreven. Opmerking: er kan wel een bewering zijn.	De leerling presenteert informatie uit de bronnen alsof hij het zelf bedacht heeft OF Denkt dat de bronnen altijd de waarheid zeggen	De context wordt niet genoemd OF De leerling plaatst de bron niet goed in de tijd (bv. gebruikt een bron uit 1820 maar beschrijft de situatie uit 1900).
---	---	---	---

Kader 9.4. Rubric voor het beoordelen van een betoog. Vertaald uit Monte-Sano en De La Paz (2012)

Lesontwerp 10. OLD: een strategie voor het beantwoorden van economievragen

Ontwikkelaar	Lenie Kneppers
Vak	economie
Groep	5 havo/ 6 vwo (maar ook andere klassen)
Genre	feitelijke genres: verklaren
Instructievormen	strategie-instructie, stappenplan

Doel

Leerlingen zijn vaak slordig in het beantwoorden van schriftelijke vragen. Zo geven zij vaak de uitkomst van een redenering zonder duidelijk te maken waarom dat zo is. 'Bacon, Lettuce and Tomato' is een strategie die er op gericht is om leerlingen te helpen hun (examen)antwoorden vollediger en juister te formuleren. Deze strategie is afkomstig van een Britse blog voor economieleraars (Tutor2U.net)⁶ en de naam is ontleend aan een daar populaire, geliefde sandwich: Bacon, Lettuce and Tomato. De drie beginletters B, L en T staan voor sleutelwoorden die leerlingen kunnen helpen bij het structureren van hun antwoorden. De afkorting is gemakkelijk te onthouden voor leerlingen. In het onderstaande schema is de Engelse BLT-strategie vertaald naar het Nederlands om het toepasbaar te maken op het Nederlandse onderwijs.

- | | | |
|-----------------------------------|---|---------------------------------|
| 1. Because | → | Omdat |
| 2. Leading to | → | Leidend tot |
| 3. Therefore (resulting in, etc.) | → | Daarom (heeft tot gevolg, etc.) |

Kader 10.1 Britse BLT vertaalt naar Nederlandse OLD-strategie

Hoewel wellicht minder tot de verbeelding sprekend dat de BLT-strategie in Groot-Brittannië, zal de vertaalde OLD-strategie in het Nederlandse onderwijs hopelijk doen bijdragen aan het beantwoorden van economische vragen. De afkorting OLD is gemakkelijk te

⁶ <http://www.tutor2u.net/blog/index.php/business-studies>

onthouden en geeft een handvat om gestructureerd economische vragen te beantwoorden.

Op de Britse blogsites worden voorbeelden gegeven van de beantwoording van 'economische' vragen aan de hand van de BLT-strategie. Hieronder worden enkelen van die voorbeelden genoemd.

Question 1. Explain one way in which John could reduce the risk of setting up his own business.

One way in which John could reduce the risk of setting up his own business is to form a limited company. This would reduce the risk, because, it would give John unlimited liability leading to Johns liability being limited to the amount that he has invested. Therefore, if the business failed he wouldn't risk losing his own personal possessions due to the protection of limited liability.

Kader 10.2. Antwoord a.d.h.v. de BLT-strategie

Als de te beantwoorden vraag in een specifieke context staat, is het goed om "kruiden toe te voegen aan de BLT". Wat moeilijk om te zetten naar het Nederlands, maar bedoeld wordt dat leerlingen voorbeelden toevoegen aan hun antwoord die slaan op die specifieke context. Hieronder staat een voorbeeld. Hoewel beide voorbeelden meer Management- en organisatievragen zijn, is deze strategie ook voor economievragen goed toepasbaar.

Question 2. How could Vue cinemas increase their profits?

One way in which Vue cinemas could increase their profits is by reducing their costs, such as popcorn. This is because if Vue bought cheaper popcorn it would lead to a reduction in their variable costs and therefore lead to an increase in their profits.

Kader 10.3. Antwoord a.d.h.v. de BLT-strategie inclusief voorbeelden

Beschrijving

Voor het aanleren van strategieën zijn verschillende stappen te onderscheiden. Allereerst het activeren van achtergrondkennis, bijvoorbeeld door zelf een opdracht te laten beantwoorden zonder de OLD-strategie. Daarna bespreekt de docent de strategie door het hardop denkend voor te doen (modelling) en het daarna te bespreken met leerlingen (wat hebben ze gehoord, gezien).

Het gebruik van het acroniem OLD helpt de leerlingen om het de stappen te memoriseren. Hierna gaan leerlingen ondersteund oefenen met het gebruik van de strategie, bijvoorbeeld door in tweetallen vragen te beantwoorden met behulp van de OLD-strategie. Hierbij kunnen ze, door elkaar te bevragen en te overleggen, elkaar helpen. Tot slot oefenen de leerlingen individueel. In deze fase kunnen leerlingen feedback geven op elkaars antwoorden, waarna de leerling zijn/haar eigen antwoord (indien nodig) herschrijft.

Ervaringen

Deze OLD-strategie is (nog) niet uitgetoetst in de klas. Er zijn dus (althans in Nederland) geen ervaringen mee. Wel is bekeken welke effecten het gebruik van OLD zou kunnen hebben op het beantwoorden van examenvragen. Om dit te onderzoeken zijn hieronder een aantal antwoorden op vwo- en havo examens van het examen economie (2014) bekeken. Daarvoor is hieronder eerst gekeken naar vragen uit het vwo-examen 1^e tijdvak (kader 10.4).

Vraag 1.

De vereniging 'Vervoer Veilig' toont zich voorstander van het gebruik van dit bonus-malussysteem door CarSure, met het argument dat dit leidt tot veiliger verkeer. Leg dit argument van de vereniging 'Vervoer Veilig' uit.

Antwoord met OLD:

De vereniging 'Vervoer Veilig' denkt dat omdat de autorijder beloond wordt als hij geen schade maakt. Dat leidt tot een lagere premie én omdat de autorijder wordt bestraft als hij wel schade maakt. Dat leidt dan tot een hogere premie. Daardoor zal de automobilist proberen zo weinig mogelijk schade te maken, dus hij zal voorzichtiger gaan rijden zoals bijvoorbeeld meer afstand houden, en dat leidt dan tot veiliger verkeer.

Vraag 2. Klantenorganisatie Het Ziekenboegje maakt daarentegen bezwaar tegen toepassing van het bonus-malussysteem in de zorg. Welk bezwaar zou de klantenorganisatie maken? Licht dit bezwaar toe.

Antwoord met OLD. *Het ziekenboegje zal bezwaar maken omdat een klant niet vrijwillig kan kiezen of hij wel/niet ziek wordt. Het systeem leidt er dan toe dat bijvoorbeeld chronische of langdurige zieken de dupe worden. Het systeem kan ook leiden tot het later bezoeken van de huisarts om de straf te voorkomen. Daardoor kan het gebeuren dat de ziektekosten juist hoger worden bijvoorbeeld omdat de klant dan naar het ziekenhuis moet.*

Vraag 6.

De journalist stelt dat KB's geneigd kunnen zijn hun reputatie op het spel te zetten door te gemakkelijk een positieve kredietbeoordeling te geven. Beargumenteer het standpunt van de journalist.

Antwoord met OLD.

Omdat de KB's alleen vergoeding krijgen als de kredietwaardigheid gelijk of hoger wordt beoordeeld dan 70% leidt dit ertoe dat de KB's risico accepteren op reputatieverlies. Daardoor hebben ze dan inkomen, want een andere bron van inkomsten hebben ze nauwelijks.

Kader 10.4. Vragen uit het vwo examen 1^e tijdvak (2014), met antwoorden volgens het OLD-format

Vervolgens is hieronder gekeken naar twee vragen uit het havo-examen, met antwoorden van examenkandidaten (kader 10.5 en 10.6). Daarnaast kijken we hoe een antwoord er met OLD had uitgezien. Daardoor is het mogelijk te bekijken of het antwoord beter was geweest als de kandidaat OLD had toegepast. Zou het gebruik van OLD deze kandidaten geholpen hebben? Bij vraag 1 (kader 10.5) herhaalt kandidaat 1 de eerste zin maar vergeet aan te geven waarom dat zo is. Het woordje daarom zou hem/haar geholpen kunnen hebben. Vervolgens kan het woordje daardoor of dit leidt tot hem/haar aangezet hebben tot het benoemen van de gevolgen. Het antwoord had er dan bijvoorbeeld zo uit kunnen zien: Consumentenbestedingen kunnen ook worden afgeremd als de inflatie hoog is, omdat *de consumenten denken dat de goederen duurder worden* en dat

daardoor *hun koopkracht lager wordt*. Dat leidt ertoe *dat zij hun aankopen uitstellen*. In plaats van consumeren gaan zij dan sparen.”

Vraag 1.

Leg uit dat consumentenbestedingen ook kunnen worden afgeremd als de gevoelsinflatie hoog is. Gebruik het woord koopkracht.

Kandidaat 1 schrijft:

Consumentenbestedingen kunnen ook worden afgeremd als de inflatie hoog is. In plaats van consumeren gaan zij dan sparen. Als men spaart, geeft men ook niets uit en worden consumentenbestedingen afgeremd.

Kandidaat 2 schrijft:

In dit geval denken ze dat ze weinig voor hun geld krijgen. De koopkracht is laag. Ze gaan ervan uit dat uiteindelijk de inflatie minder stijgt dan de loonsverhoging. Als dit gebeurt dan wordt de koopkracht groter.

Kader 10.5. Antwoorden kandidaat 1 en 2 op vraag 1

Ook het antwoord van kandidaat 2 zou beter worden als de kandidaat zich bij een uitspraak had afgevraagd waarom dat zo is. En wat voor gevolgen dat heeft. Bijvoorbeeld: *Ze denken ze dat ze weinig (waar) voor hun geld krijgen, omdat ze denken dat de prijzen meer stijgen dan de lonen. Dus dat hun koopkracht vermindert. Dat leidt ertoe dat ze minder gaan besteden.*

Dan vraag 17 (zie kader 10.6). De beantwoording bij kandidaat 1 van het eerste deel gaat prima. Omdat...waardoor (of: dit leidt tot)... daardoor... Dan gaat het fout: de kandidaat had beter aan de hand van de OLD-strategie door kunnen gaan, bijvoorbeeld op de volgende wijze: *“Omdat de wisselkoers daalt, worden geïmporteerde goederen duurder. Dat leidt tot inflatie en dus koopkrachtverlies. Daardoor nemen de bestedingen af. Dat heeft effect op de economische situatie.”*

Ook bij kandidaat 2 gaat het begin goed. Er wordt een uitspraak gedaan. Direct volgt: doordat (omdat). Vervolgens hierdoor (dit leidt tot). Dan gaat het fout. *Dat heeft tot gevolg dat er inflatie optreedt,*

zou gevolgd moeten worden door omdat... Leerlingen moeten zich dus steeds afvragen: "*dat zeg ik nu wel, maar waarom eigenlijk?*"

Vraag 17.

Baniti: "Maar als voorwaarde voor die noodlening stelt het IMF dat de subsidies op primaire goederen worden afgeschaft. Dat zal leiden tot onrust in het land, zoals voedselrellen en stakingen. Dat heeft effect op de economische situatie van Egypte. Ik zal uitleggen waarom...".

Schrijf in ongeveer 50 woorden de uitleg van de bewering van Baniti. In de uitleg moeten de volgende aspecten aan de orde komen:

- De invloed van de toenemende onrust, zoals voedselrellen en stakingen, in het land op de wisselkoers van het Egyptische pond.
- De invloed van de wisselkoersverandering van het Egyptische pond op de inflatie, de koopkracht en de bestedingen van de Egyptenaren.

Kandidaat 1 schrijft:

Omdat als een land in conflict is, gaan mensen niet investeren in dat land, dus de concurrentiepositie zal dalen waardoor er weinig vraag is naar het Egyptische pond. Daardoor daalt de wisselkoers. Egypte krijgt weinig geld binnen, omdat de wisselkoers daalt. Er komt inflatie. Egyptenaren kunnen minder kopen door de hoge prijzen, dus de koopkracht wordt minder, bestedingen dalen. Dus dat heeft effect op de economische situatie.

Kandidaat 2 schrijft:

Door de toenemende onrust in Egypte zal de vraag naar het EGP dalen. Dit komt doordat men een groter risico loopt om zijn investeringen kwijt te raken. Hierdoor zal de wisselkoers verslechteren. Dat heeft tot gevolg dat er inflatie optreedt. Waardoor goederen duurder worden en de koopkracht dus daalt. Door de koopkracht daling kunnen ze minder besteden.

Kandidaat 3 schrijft:

Door de toenemende onrust zoals voedselrellen en stakingen zullen ervoor zorgen dat het geld niets meer waard is omdat de mensen toch niet werken en wel betalen voor hun eten. De wisselkoers wordt namelijk zoveel hoger dan eerst dat de Egyptenaren minder kunnen besteden doordat ze dezelfde koopkracht houden, maar alles wordt duurder.

Kader 10.6. Antwoorden kandidaat 1, 2 en 3 op vraag 17

Wat is er aan de hand bij kandidaat 3? Er staat *door* (omdat) *de onrust wordt het geld niets meer waard*. Die waardedaling wordt wel verklaard omdat *de mensen toch niet werken en wel betalen voor hun eten*. Er staan dus eigenlijk twee verklaringen: door de onrust werken de mensen niet en betalen wel voor hun eten, daardoor wordt het geld niets meer waard. Zo geschreven zien we dat niet verklaard wordt (waarom) dat bij onrust mensen niet werken en wel betalen. Als de kandidaat dan verder gaat en schrijft: omdat het geld niets meer waard is, wordt de wisselkoers hoger. Hier zou omdat... moeten volgen. Daardoor (dit leidt tot) kunnen de Egyptenaren niets meer besteden omdat ze dezelfde koopkracht houden. Vreemd hier is dat daardoor weer gevolgd wordt door omdat. Het is natuurlijk wel duidelijk dat de betreffende kandidaat niet veel economische kennis heeft. De strategie zou deze leerling wellicht helpen, omdat hij op het onjuiste gebruik van de woorden OLD met de antwoorden, kan worden gewezen.

Als leerlingen steeds getraind worden in OLD en zij bovenstaande fouten leren te corrigeren, lijkt het mij dat OLD kan werken. Korte zinnen maken is daarvoor overzichtelijker dan lange samengestelde zinnen. Vanzelf zijn ook andere oplosvaardigheden van belang. Kandidaat 3 is niet goed in staat de vraag goed te lezen (wat willen ze weten), informatie te zoeken in de tekst, etc. Hij/zij is daarin in niet bedreven. Als hij/zij de vraag en het krantenbericht goed had gelezen zou een beter resultaat zijn bereikt. Als laatste is nog op te merken, dat in geen van de antwoorden leerlingen iets toevoegen uit de context, maar het inleidend stukje bij de opgave is ook weinig contextrijk en ik veronderstel dat de leerlingen weinig van de Egyptische context afweten.

Lesontwerp 11. Beter in hoge orde vragen dankzij formatieve toetsing

Ontwikkelaar	Jos Elzenga
Vak	geschiedenis
Groep	4 vwo (ook andere bovenbouwklassen)
Genre	diverse genres
Instructievormen	Formatief toetsen (classroom assessment techniques), (peer)feedback, revisie, samenwerkend leren
Vindplaats	http://ilo.publication-archive.com/search-publications/1 [trefwoord Elzenga]

Doel

Steen des aanstoets en aanleiding voor dit lesontwerp is een ervaring die menig docent herkennen zal. Mijn leerlingen (4-vwo geschiedenis) hadden een toets gemaakt en daarbij het nodige aantal punten laten liggen bij de hogere orde vragen. Antwoorden waren bijvoorbeeld onsamenvattend, eenzijdig, beantwoorden de vraag niet, of refereerden niet aan de bron. Fouten waarbij taalvaardigheid, zowel wat betreft het lezen van de vraag als het opschrijven van een antwoord, een grote rol speelt. Mijn plan om hier voor de leerlingen een leermoment van te maken, door expliciet op het beantwoorden van dergelijke vragen in te gaan tijdens een uitgebreide toetsbespreking, kwam zeggend niet echt van de grond. Nadat de leerlingen de eerste tien minuten van de les hadden besteed aan een nauwkeurige bestudering van hun cijfer (was het wel goed berekend? Wat zou het doen met hun gemiddelde? Hoe verhield het zich tot de cijfers van klasgenootjes?), stond de rest van de les hoofdzakelijk in het teken van pogingen van leerlingen om extra punten los te peuteren. Er was aandacht voor mijn feedback en uitleg voor zover de leerlingen er inconsistentie en dus een potentiële aanleiding tot een hoger cijfer in dachten te zien.

Bovenstaande is even jammer als onvermijdelijk. Jammer, omdat het feedback geven op gemaakt werk zodanig dat leerlingen hier op gaan reflecteren – in de literatuur afwisselend formatief toetsen, formatief evalueren of *assessment for learning* genoemd – een uitermate

effectieve methode is (Black et al. 1998; Black & Wiliam 2004). '*Few initiatives in education have had such a strong body of evidence to support a claim to raise standards*', in de woorden van Black & Wiliam (2004, p.9). Onvermijdelijk, omdat de beschreven focus van leerlingen op hun cijfer in plaats van hun leerproces inherent is aan precies dat becijferen: '*when the classroom culture focuses on rewards, "gold stars," grades, or class ranking, then pupils look for ways to obtain the best marks rather than to improve their learning*' (Black et al. 1998, p.142). Hier komt nog eens bij dat toetsen over het algemeen een afsluitend karakter hebben: wanneer de getoetste stof geen rol van betekenis speelt in de volgende lessen, is het niet gek dat leerlingen weinig gemotiveerd zijn van hun fouten te leren. De vraag is dan natuurlijk hoe je die effectieve formatieve evaluatie dan wel van de grond krijgt.

Welnu, daarbij dienen zich meteen enkele nieuwe problemen aan. Ten eerste ontkom je als docent nu eenmaal niet aan het geven van cijfers, en zul je met enige regelmaat dus summatieve toetsen moeten afnemen. En het feit dat hier een cijfer op staat, maakt dus dat je ze niet formatief kunt inzetten. Ten tweede is formatief evalueren tijdrovend. Je moet leerlingen op een serieuze manier vragen laten maken, hun antwoorden op de een of andere manier nakijken en van feedback voorzien, en leerlingen vervolgens ook nog eens aan de slag laten gaan met deze feedback. Immers, leerlingen simpelweg feedback tonen heeft niet zoveel zin, leerwinst treedt pas op wanneer ze aan de slag moeten met reflectie en revisie (Hattie & Timperley 2007; Black et al. 2004).

Formatief evalueren kan op twee manieren. Allereerst is er een vrij uitvoerig arsenaal aan *classroom assessment techniques* (CATs) ontwikkeld: weinig tijdrovende en eenvoudig in te zetten technieken om bepaalde aspecten van formatieve evaluatie alsnog op een gemakkelijke maar zinnige manier in de reguliere lestijd te integreren. Door middel van kleine opdrachten als *muddiest point* of *one minute paper* krijgt de docent zicht op het denken van zijn leerlingen, en kan hij hier vervolgens gerichte sturing aan geven. In dit onderzoek is echter gekeken naar de opbrengsten van een tweede optie, namelijk een lessenserie waarin formatieve evaluatie juist ruim baan krijgt. Wil

je met leerlingen uitgebreid met onbecijferde 'toetsen', bespreking, geschreven feedback en revisieopdrachten aan de gang, dan zal dit het grootste gedeelte van het reguliere lesprogramma in beslag nemen.

Het bijbehorend onderzoek richt zich dus op de vraag of een lessenserie waarin reguliere lesonderdelen (onderwijsleergesprekken, presentaties, werkboek et cetera) worden vervangen door een hoofdzakelijk uit formatieve toetsing bestaand programma, zinnig is. Levert een dergelijke lessenserie een winst op het gebied van hoge orde vaardigheden van leerlingen op, of stelt het leerlingen ondanks de focus op vaardigheden tegelijk genoeg in staat de inhoudelijke stof meester te worden, zodanig dat het gerechtvaardigd is het grootste gedeelte van de lestijd met formatief evalueren aan de slag te gaan? Ter beantwoording van deze vragen is een in het teken van formatieve toetsing staande lessenserie ontwikkeld waarbij de focus ligt op hoge orde vragen, en dan vragen betreffende toepassing, analyse (vergelijken) en evaluatie (beargumenteren) in het bijzonder. Zoals gezegd speelt taalvaardigheid een grote rol bij dergelijke vragen, zowel wat betreft het goed lezen en begrijpen van de vragen als het gestructureerd en samenhangend kunnen opschrijven van een antwoord. De focus van de lessenserie lag daarom voor een belangrijk gedeelte bij de talige aspecten van het beantwoorden van hogere orde vragen, met dus de verwachting dat dit leerlingen beter in staat stelt goede antwoorden te formuleren.

Beschrijving

De lessenserie ging over de late Middeleeuwen en besloeg zes lessen, drie enkele lesuren en drie blokken. Er is gewerkt met drie manieren van formatief evalueren:

- ♦ Leerlingen beantwoorden individueel door de docent opgestelde hoge orde vragen, de docent voorziet de antwoorden van feedback, en de leerlingen gaan eerst individueel en daarna in samenwerking aan de slag met revisie.
- ♦ Leerlingen beantwoorden individueel door de docent opgestelde hoge orde vragen, en moeten daarna aan de hand van een door de docent opgesteld antwoordmodel in groepjes elkaars werk van feedback voorzien, en aan de slag gaan met revisie.

- ♦ Leerlingen stellen in groepjes eigen hoge orde vragen met bijbehorend antwoordmodel op, de groepjes beantwoorden elkaars vragen, en aan de hand van hun eigen antwoordmodel voorzien de groepjes de antwoorden van een ander groepje van feedback, en gaan de groepjes aan de slag met revisie.

Les 1

De docent leidt kort het onderwerp in (bij dit onderzoek was dat de opkomst van de middeleeuwse steden) en daarna krijgen de leerlingen van de docent enkele hoge orde vragen over het zojuist ingeleide onderwerp. De leerlingen moeten deze individueel maken, maar mogen hierbij hun boek gebruiken. Aan het eind van de les neemt de docent alle antwoorden in, en voorziet ze voorafgaand aan de volgende les van feedback. Belangrijk daarbij is dat de feedback duidelijk, specifiek, begrijpelijk en aanmoedigend is, dat voor de leerling duidelijk wordt wat er nog niet goed is en waarom niet, en wat voor hem of haar de volgende te ondernemen stap is. Zie het onderstaande voorbeeld in kader 11.1.

Vraag:

Door de opkomst van de steden veranderde er een hoop. Verdedig de volgende stelling: 'Dat wat de adel op politiek gebied inleverde, kreeg zij terug op economisch gebied'.

Antwoord van leerling:

De stelling is waar, want de adel voerde belastingen in en kreeg daardoor meer geld.

Feedback van docent:

Let goed op de twee verschillende delen waaruit de stelling bestaat. Wat betreft het tweede, economische, deel zit je goed! Maar in een volledig antwoord staat daarnaast ook waarom het eerste gedeelte van de stelling waar is. Dus wat leverde de adel op politiek gebied in?

Kader 11.1. Vraag met bijbehorend antwoord en feedback

Les 2

De leerlingen krijgen hun antwoorden, met daarbij de geschreven feedback van de docent, terug. Aan de hand van de feedback moeten zij hun eigen antwoord verbeteren. Vervolgens vormen de leerlingen tweetallen, waarbij iedere leerling aan zijn of haar partner moet uitleggen wat zijn of haar oorspronkelijke antwoord was, welke feedback daarop was ontvangen, en wat naar aanleiding hiervan zijn of haar nieuwe antwoord is. Belangrijk is dat leerlingen uitleggen waarom ze denken dat hun nieuwe antwoord wel goed is, dit zodat zij zicht krijgen op hun eerdere fouten. De partner kan daar vervolgens weer feedback op geven. De les wordt afgesloten met een klassikale bespreking waarin de docent een aantal leerlingen vraagt om met de klas te delen wat hij of zij zojuist van zijn of haar partner te horen heeft gekregen, en wat daarop zijn of haar feedback was. Steeds moet weer aan andere leerlingen gevraagd worden om feedback op het nieuwe antwoord te geven, zodat er tegen het einde van de les gezamenlijk een definitief antwoord kan worden opgesteld.

Les 3

De docent leidt kort een nieuw onderwerp in (in dit geval staatsvorming in de Middeleeuwen), en daarna krijgen de leerlingen van de docent enkele hoge orde vragen over het zojuist ingeleide onderwerp. De leerlingen moeten deze individueel maken, maar mogen hier hun boek bij gebruiken. Aan het eind van de les neemt de docent alle antwoorden in.

Les 4

De leerlingen gaan in groepjes van drie of vier zitten, en iedere leerling krijgt de antwoorden van vorige les van een van zijn of haar groepsleden. Het is raadzaam om de volgende oefening in te leiden met een korte uitleg over hoe je feedback moet geven, zie daarvoor de beschrijving van les 1. Vervolgens geeft of projecteert de docent een antwoordmodel (dus niet zozeer een voorbeeldantwoord, maar een antwoordmodel dat duidelijk maakt aan welke eisen een goed antwoord voldoet en hoeveel punten waarmee kunnen worden verdiend, zie het voorbeeld hieronder), en moeten de leerlingen de antwoorden van hun groepsleden naar aanleiding hiervan van feedback voorzien. Dan delen de leerlingen hun feedback met zowel

de leerling van wie de antwoorden zijn als de rest van de groepsgenoten, en moet het groepje als geheel tot een nieuw antwoord komen. De groepjes doen dit bij ieder groepslid. De les eindigt met een klassikale bespreking waarin de docent steeds een groepje vraagt om de meest voorkomende fout en hun nieuwe antwoord met de klas te delen. Steeds moet weer aan een ander groepje worden gevraagd om feedback op het nieuwe antwoord te geven.

Vraag:

'In de late Middeleeuwen ligt de oorsprong van de hedendaagse staatsinrichting'. Geef 1 argument vóór en 1 argument tégen deze stelling.

Antwoordmodel:

Voor de vraag zijn 2 punten te verdienen, 1 punt voor een goed argument vóór en 1 voor een goed argument tégen. Een argument is goed als het ten eerste inhoudelijk waar is wat er wordt gezegd, en ten tweede ook daadwerkelijk een goed bewijs is voor de stelling waarvoor het een argument is. Bijvoorbeeld: voor, want in deze tijd verschijnen de eerste grondwet en het eerste parlement; tegen, want de hedendaagse staatsinrichting draait om democratie en burgerrechten, en dat had je toen nog niet.

Kader 11.2 Vraag met bijbehorend antwoordmodel

Les 5

De docent leidt kort een nieuw onderwerp in (de middeleeuwse conflicten van het christendom), en daarna gaan de leerlingen in groepjes van drie of vier zitten. Naar aanleiding van de zojuist gegeven inleiding en de stof in het boek, moeten de groepjes zelf enkele hogere orde vragen opstellen. Daarbij moeten zij ook bij iedere vraag een antwoordmodel maken. Aan het eind van de les neemt de docent alle opgestelde vragen en antwoordmodellen in.

Les 6: De leerlingen zitten in dezelfde groepjes als vorige les. Ieder groepje krijgt het antwoordmodel dat zij zelf hadden opgesteld, en de vragen die een ander groepje had opgesteld. Ieder groepje moet gezamenlijk die vragen van een ander groepje beantwoorden.

Vervolgens zorgt de docent dat die gemaakte antwoorden terecht komen bij het groepje dat de vorige les de betreffende vragen had gemaakt. Ieder groepje voorziet vervolgens aan de hand van het antwoordmodel dat zij de vorige les zelf opgesteld hadden, de antwoorden van een ander groepje van feedback. Ieder groepje krijgt daarna weer de door hen gemaakte antwoorden met de feedback terug, en moeten hun antwoorden naar aanleiding hiervan verbeteren. De les eindigt met een klassikale bespreking waarin de docent steeds een groepje vraagt om met de klas te delen hoe de vragen die zij moesten beantwoorden luiden, wat hun antwoord was, welke feedback daarop is ontvangen, en wat dan het nieuwe antwoord is. Steeds moet vervolgens weer aan een ander groepje worden gevraagd om feedback op het nieuwe antwoord te geven.

Ervaringen

De lessenserie is afgesloten met een summatieve toets over de behandelde stof, waarna de score per leerling kon worden vergeleken met de scores op de twee eerder gemaakte, vergelijkbare toetsen. Tevens is er een vragenlijst afgenomen om de waardering van de leerlingen in kaart te brengen (vonden ze het leuk? Leerzaam? Meer dan anders? Welk onderdeel precies?). Welke conclusies kunnen er nu worden getrokken?

Vooropgesteld dat het onderzoek van een beperkte omvang was, en het goed aanleren van hoge orde vaardigheden een zaak van de lange adem is, is er wat betreft de prestaties van de leerlingen een duidelijke stijging zichtbaar. Allereerst simpelweg aangaande het behaalde aantal punten: op de twee toetsen voorafgaand aan de lessenserie werd door de leerlingen bij hoge orde vragen gemiddeld 61% van het te behalen aantal punten gehaald, bij de toets na het ontwerp was dat 80%. Wellicht interessanter zijn de resultaten van de vergelijkende foutenanalyse van de toetsen. Bij zowel vragen over standplaatsgebondenheid als vragen over oorzaak en gevolg waren er op de eerste twee toetsen steeds meerdere leerlingen die geen antwoord gaven op de vraag, respectievelijk gemiddeld 42% en 29%. Zie het onderstaande kader 11.3 voor een voorbeeld. Op de toets na de lessenserie maakte geen enkele leerling meer een dergelijke fout bij

deze vragen. Bij vragen waarbij leerlingen een bepaalde historische ontwikkeling moesten beschrijven aan de hand van enkele gegeven termen, gaf op de eerst twee toetsen gemiddeld 42% van de leerlingen een antwoord zonder samenhang. Op de derde toets was dit aantal gedaald naar 17%. Bij vragen waarbij leerlingen een stelling moesten verdedigen of bekritisieren, maakten gemiddeld 29% van de leerlingen op de eerste twee toetsen de fout om slechts een gedeelte van de stelling te behandelen. Op de derde toets was er geen enkele leerling meer die deze fout maakte. En bij vragen waarbij leerlingen een eigen waardeoordeel moesten beargumenteren, was gemiddeld 25% van hen op de eerste twee toetsen niet in staat om passende argumentatie te geven bij hun mening. Ook deze fout kwam op de derde toets niet meer voor. Natuurlijk werden er nog wel andere fouten gemaakt, maar het lijkt er niet op dat bepaalde fouten op de toets na de lessenserie ineens meer voorkwamen. Tevens lijkt er geen sprake van dat leerlingen hebben geleden onder het feit dat er in de lessenserie minder inhoudelijke aandacht was voor de stof. Althans, de lage orde vragen (reproductie en begrip) zijn op de derde toets niet slechter gemaakt dan daarvoor.

Er lijkt dus reden te zijn om te wensen over latende hoge orde vaardigheden bij leerlingen aan te pakken met de manier van formatief toetsen zoals beschreven. Voor een eventuele toepassing hiervan is het zinnig ook te kijken naar de resultaten van de afgenomen vragenlijst. Naar aanleiding hiervan zijn namelijk twee belangrijke constatering te doen. Allereerst gaven de leerlingen aan het in de les individueel beantwoorden van hoge orde vragen, zoals in les 1 en 3, niet zo leuk te vinden. Dit is begrijpelijk: het is individueel werk dat in stilte gedaan moet worden, in feite lijkt het op een echte toets. Toch is het natuurlijk een belangrijk onderdeel van een les waarin je wil dat leerlingen op hun antwoorden reflecteren. Het feit dat leerlingen het een minder leuk onderdeel vinden, is wel reden om op te letten dat het niet een onnodig grote rol gaat spelen.

Toetsvraag voorafgaand aan de lessenserie:

Leg uit hoe het kwam dat de slag in het Teutoburgerwoud langdurige gevolgen had voor de ligging van de limes.

Antwoord:

Bij het Teutoburgerwoud verloren de Romeinen van de Germanen bij de grens van de Rijn. Dit omdat de Germanen slimmer waren in hun eigen gebied, het bos, en de Romeinen daar in de modder wegzakte door hun zware uitrusting.

Fout:

Er wordt geen antwoord gegeven op de vraag. Er wordt verteld wat de slag bij het Teutoburgerwoud was, en waarom de Romeinen verloren. Maar er wordt niet verteld waarom de ligging van de limes, de grens, hierdoor langdurig werd beïnvloed. Namelijk: de Romeinen waren onder de indruk van hun eerste echt grote nederlaag, kregen ontzag voor de Germanen, en besloten daarom de Rijn als goed verdedigbare natuurlijke grens te houden. Het is een typische fout: leerlingen geven de feitelijke informatie die ze hebben geleerd, maar zijn niet in staat een causaal verband te beschrijven.

Toetsvraag na de lessenserie:

Leg uit hoe het kwam dat de terugkeer van de geldeconomie leidde tot staatsvorming en centralisatie.

Antwoord:

De terugkeer van de geldeconomie betekende dat er weer geld in omloop was, en daardoor konden vorsten dus weer belasting innen. Met die belasting konden vorsten dan de dingen betalen die nodig zijn voor staatsvorming en centralisatie, zoals ambtenaren en soldaten

Goed:

Dit antwoord is helemaal goed omdat het goede causale verband wordt beschreven: door de geldeconomie was belastingheffing mogelijk, en door die belastingheffing konden ambtenaren en soldaten worden betaald en ontstond er dus staatsvorming en centralisatie

Kader 11.3 Ontwikkeling van leerling bij vragen over causaliteit

Ten tweede gaven de leerlingen juist hun waardering aan voor in het bijzonder het tweede en derde onderdeel, het onderling feedback geven aan de hand van een gegeven antwoordmodel van les 4 en het in groepsverband werken aan de hand van zelf opgestelde vragen en antwoordmodellen van les 6. Voor beide onderdelen geldt dat de leerlingen aangaven het zowel leuker als leerzamer te vinden dan de manier waarop zij normaal les krijgen. Aan dit laatste wil ik nog een eigen observatie toevoegen. Precies die twee door de leerlingen gewaardeerde onderdelen waren ook de onderdelen die ik zelf als docent prettig vond werken, al is het maar omdat het voor de docent veel minder tijdrovend is in de voorbereiding. Het eerste onderdeel, waarbij de docent tussen les 1 en 2 de antwoorden van iedere leerling van geschreven feedback moet voorzien, vraagt wat dat betreft meer, terwijl het juist weer minder door de leerlingen wordt gewaardeerd.

Concluderend: in klassen waarin het niveau van leerlingen op het gebied van hogere orde vragen in het algemeen, en de bijbehorende taalvaardigheid in het bijzonder, nog te wensen over laat, kan de beschreven lessenserie uitkomst bieden. Zoals gezegd maakt de keuze voor uitgebreide formatieve evaluatie dat er voor andere lesmethoden of werkvormen niet al te veel lestijd overblijft. Echter, daar staat dus niet alleen tegenover dat leerlingen hogere orde vragen beter onder de knie krijgen, maar tevens dat leerlingen ondanks de focus op vaardigheden niet lager scoren op puur inhoudelijke vragen. Door de hierboven beschreven aanbeveling over de verschillende onderdelen ter harte te nemen, hoeft de lessenserie voor de docent bovendien geen extra tijdsinvestering te betekenen. Leerlingen expliciet laten oefenen met het maken en beantwoorden van hoge orde vragen, en de verwerking hiervan aan de hand van werkvormen gericht op het geven, ontvangen en verwerken van feedback, is de moeite van het proberen waard.

Lesontwerp 12. Beantwoorden van vergelijkende geografische vragen

Ontwikkelaar	Ivar Drost
Vak	aardrijkskunde
Groep	4 vwo
Genre	feitelijke genres: vergelijken
Instructievormen	(Peer)feedback, modelling, revisie, woordenlijst, samenwerkend leren
Vindplaats	http://ilo.publication-archive.com/search-publications/1 [trefwoord Drost]

Doel

Dit lesontwerp richt zich op het verbeteren van antwoorden op vergelijkende vragen bij aardrijkskunde. Antwoorden die leerlingen opschrijven geven soms geen antwoord op de vraag of zijn onvolledig en zijn vaak onvoldoende gestructureerd. Bij vergelijkende vragen volstaan leerlingen vaak met een antwoord dat slechts één van de objecten benoemt (Van der Schee & Béneker, 2012).

Eén van de vaardigheden die bij het examen aardrijkskunde centraal staat is het herkennen, formuleren en beantwoorden van geografische vragen. Geografische vragen gaan over "de verschillen tussen verschijnselen op aarde plus de relaties daartussen en verschillen binnen gebieden en tussen gebieden." (College voor Examens, 2014, p.8) Om daaraan te kunnen voldoen dient een leerling de geografische benadering toe te passen bij het formuleren en beantwoorden van geografische vragen. Centraal, binnen de geografische benadering, staat dan ook het kunnen vergelijken van verschijnselen en gebieden in ruimte en tijd. Een leerling dient aan te kunnen geven wat de verschillen en overeenkomsten zijn om uiteindelijke categorieën te kunnen vormen. Binnen de aardrijkskunde is het dus van belang leerlingen vergelijkingen te laten maken en verbanden te laten leggen. Maar juist het leggen van relaties binnen en tussen gebieden blijkt voor (havo-)leerlingen een groot probleem (Van der Schee & Béneker, 2012). De vraag is waarom leerlingen zoveel moeite hebben met het opschrijven van antwoorden en hoe dit verbeterd kan worden.

Er zijn een aantal oorzaken aan te wijzen voor de problemen van leerlingen bij het beantwoorden van aardrijkskundevragen. Allereerst oogt de taal eenvoudig maar blijkt dit slechts schijn, een voorbeeld hiervan is het woord *cultuur*, dat binnen de aardrijkskunde veel bredere implicaties heeft dan men op het eerste oog zou denken (Van Drie et al., 2012). Ten tweede blijkt dat leerlingen schrijven in het algemeen de moeilijkste taalvaardigheid vinden (Bonset & Braaksma, 2008). Uit onderzoek naar antwoorden van leerlingen op het havo-examen aardrijkskunde bleken leerlingen veelal tegen dezelfde dingen aan te lopen. Het eerste probleem begint bij het lezen van de vraag, leerlingen hebben moeite met de formulering van de vraag of hebben deze niet goed gelezen. Een tweede probleem doet zich voor als er bronnen moeten worden gebruikt, dit verwart de leerlingen meestal. Een derde probleem is het leggen van verbanden tussen de verschillende begrippen, als ze de afzonderlijke termen kennen weten ze deze meestal niet bij elkaar te brengen, of niet op het juiste ruimtelijke schaalniveau. Het laatste probleem doet zich voor bij het verwoorden van wat ze bedoelen: leerlingen zijn onvolledig, noemen bij vergelijkingen slechts een van de twee gevraagde elementen, en hanteren vaag taalgebruik (Van der Schee & Bénéker, 2012). Een derde oorzaak is dat blijkt dat leerlingen weinig kennis hebben van schrijfgeslacht waardoor ze niet in staat zijn een antwoord te formuleren in relatie tot de lezer en om samenhang in hun tekst te krijgen, hierdoor missen de teksten structuur en organisatie (Van der Leeuw & Meestringa, 2011; Van Drie et al., 2012).

Afgezien van het ontbreken van kennis over tekstgenres bij leerlingen, is het vergelijken (compare-contrast) ook nog een van de moeilijkste tekststructuren. Leerlingen dienen namelijk een veelvoud aan vragen te beantwoorden (bijvoorbeeld wat wordt er vergeleken en waarop; in welke opzichten vergelijkbaar; in welke opzichten verschillend). Ze doorlopen hierbij een tweetal stappen: het verkrijgen van informatie en deze informatie zo organiseren dat de verschillen en overeenkomsten duidelijk worden voor de lezer. Leerlingen blijken moeite te hebben met het verzamelen van kenmerken, de ordening ervan, of met beide (Hammann & Stevens, 2003).

Om dit te verhelpen moeten leerlingen adequaat gesteund worden, schrijven is geen algemene vaardigheid, maar is sterk afhankelijk van de tekstsoort waarin geschreven wordt. Leerlingen zou geleerd moeten worden hoe ze zich in vakspecifieke concepten moeten uitdrukken en vervolgens dit om kunnen zetten in vakteksten in relatie tot het gevraagde genre.

Om leerlingen deze (schrijf-)vaardigheden aan te leren moet er expliciete aandacht aan geschonken worden. De kern van schrijfvaardigheidsonderwijs is het geven van expliciete schrijfinstructie (Van der Schee & Béneker, 2012; Van Drie et al., 2012; Graham & Perin 2007). Het gaat er om leerlingen specifieke strategieën aan te leren voor het plannen, het herzien en opstellen van hun antwoord en hen hiervoor de stappen aan te leren. Uit onderzoek blijkt dat, of het nu gaat om algemene of zeer specifieke strategieën, het aanleren ervan een sterke impact heeft op de kwaliteit van schrijven van leerlingen (Graham & Perin 2007).

Binnen het vergelijkende genre maken leerlingen vaak gebruik van een drietal verschillende tekstorganisaties: punt voor punt (i.e. eigenschappen), clustering van overeenkomsten en verschillen, of onderwerp voor onderwerp. Het is belangrijk de leerlingen met alle drie kennis te laten maken (Hammann & Stevens, 2003). Daarnaast moeten leerlingen duidelijk krijgen wat het onderwerp is van de vraag, de punten die vergeleken dienen te worden, de signaalwoorden voor een vergelijkende vraag kunnen herkennen en de structuur van de vraag zelf (Hammann & Stevens, 2003).

Bij het ontwerpen van de lessenserie stond een aantal elementen centraal. Een eerste element was het expliciteren van de taaldoelen: leerlingen moeten weten wat er van hen wordt verwacht en waarom (Mottart, Van Brabant & Van de Ven, 2009; Graham & Perin, 2007; Hajer, 2008). Een tweede element was het modelling concept. Modelling is een methode waarin er in eerste instantie expliciete instructie plaatsvindt over de te volgen strategie, in dit geval, ten aanzien van het beantwoorden van vergelijkende vragen. Deze instructie begint met het voordoen van de strategie door de docent: het vertonen van het denkgedrag. De leerlingen observeren het

vertoonde gedrag waarna het klassikaal word nabesproken (Van Drie et al., 2012). Een derde onderdeel betrof het door leerlingen bestuderen van modelteksten en het door hen eruit laten halen van de sterke elementen, patronen en vormen (Graham & Perin, 2007). Het vierde element gaat er vanuit dat leerlingen ook zelf met de stof aan de slag moeten. Er moet veel ruimte worden geboden aan leerlingen om vergelijkende vragen te kunnen beantwoorden, waarin duidelijk is dat ze voor een echt 'publiek' schrijven, waarin leerlingen de verschillende stappen volgen en er op reflecteren, er ruimte is voor gerichte feedback en daaropvolgende revisie (Graham & Perin, 2007). Een vijfde en laatste element was gericht op peer review: door feedback van medeleerlingen te laten komen krijgen leerlingen meer inzicht in hoe een goede tekst in elkaar zit en op langere termijn levert het tijdswinst op voor de docent (Van Drie et al., 2012).

Deze elementen moeten ertoe leiden dat leerlingen na de lessenreeks beter geformuleerde en completere antwoorden geven op vergelijkende geografische vragen. De lesontwerpen waren er op gericht een 4 Vwo klas te helpen een vergelijkende vraag te herkennen; de vraag beter te kunnen ontleden en begrijpen; een vollediger en beter geformuleerd antwoord te kunnen opschrijven.

Beschrijving

De lessenreeks bestond uit een reeks van drie lessen van 50 minuten aan een 4 vwo klas, waar bij de eerste twee lessen steeds de helft van de tijd werd besteed aan het reguliere curriculum en de rest aan de verbetering van schrijfvaardigheid. Het reguliere curriculum betrof het Nederlandse rivierenlandschap.

Les 1. Herkennen

De eerste les begon met het expliciteren van de taaldoelen: de leerlingen werd duidelijk gemaakt dat we aan de slag gingen met vergelijkende vragen en waarom we daarmee aan de slag zijn gegaan. Dit gebeurde aan de hand van de examensyllabus en een verwijzing naar een door hun recent gemaakte toets. In deze eerste les lag de nadruk op het kunnen herkennen van vergelijkende geografische vragen. Eerst werden de kenmerken van een vergelijkende vraag

aangegeven, door aan te geven dat er gevraagd wordt naar overeenkomsten en/of verschillen tussen twee (of meer) objecten; dit valt onder meer te herkennen aan de signaalwoorden. De uitleg werd continue voorzien van voorbeelden van vergelijkende vragen die zoeken naar overeenkomsten of verschillen en voorbeelden van signaalwoorden.

Om te kijken of de leerlingen vragen konden herkennen kregen ze een vel met daarop tien vragen uit het examen van vorig jaar. De leerlingen moesten individueel benoemen welke daarvan vergelijkende vragen waren en waar ze dat aan hebben kunnen herkennen. Dit geeft de leerlingen de kans te oefenen met het herkennen van verschillende type vergelijkende vragen en het op deze manier verwerken van de uitleg. Ter afsluiting van de les werden de antwoorden van leerlingen klassikaal besproken en werd op deze manier op de leskern afgesloten.

Les 2. Lezen

Ook de tweede les startte met de explicitering van het (taal-)doel: het goed lezen van vergelijkende geografische vragen. Dit gebeurde aan de hand van een recent gemaakte toetsvraag (Figuur 1), waar veel leerlingen de fout ingingen, om zo het belang voor de leerling duidelijk te maken. De vraag luidde: *‘Leg uit dat voor een natuurramp in Thailand er in Nederland waarschijnlijk veel meer geld ingezameld zal worden dan voor een natuurramp in Myanmar’*. Het moest de leerlingen duidelijk worden wat er nou precies vergeleken wordt en waarop. Waarop verschillen ze; wat zijn de overeenkomsten? Om te zorgen dat leerlingen dit goed doen is hen een stappenplan aangeleerd waarbij ze tijdens het lezen van een vergelijkende vraag zichzelf drie vragen dienen te stellen alvorens ze een antwoord gaan formuleren. Deze vragen (kader 12.1) moeten leerlingen helpen helder te krijgen wat er nou precies van ze gevraagd wordt. Dit stappenplan werd gekoppeld aan de eerder genoemde toetsvraag als voorbeeld. Deze vraag is door middel van modelling hardop voor gedaan. Ter verwerking kregen de leerlingen vervolgens een opdracht: de leerlingen kregen een vel met daarop vijf vergelijkende vragen (uit de oefening uit les één, vragen uit het eindexamen) waarbij ze het stappenplan moesten doorlopen. Tot slot zijn de vragen klassikaal besproken. Enkele leerlingen werden gevraagd naar wat ze hebben

geantwoord en waarom. Dat laatste gaf inzicht in wat de leerlingen ervan hadden meegekregen en bood wederom de kans op de leskern af te sluiten.

Stappenplan: jezelf vragen stellen tijdens het lezen

1. Wat wordt er vergeleken?
2. Waarop wordt er vergeleken?
3. Wat zijn op deze onderdelen de verschillen en overeenkomsten?

Kader 12.1. Stappenplan

Les 3. Formuleren en reviseren

Oorspronkelijk was de intentie formuleren en reviseren in aparte lessen te behandelen, maar gedurende de uitvoering bleek dat dit onderdeel veel tijd kost en er de ruimte voor genomen moest worden. Daarom zijn deze twee onderdelen samengevoegd en hebben uiteindelijk een gehele les in beslag genomen.

Ook deze les startte met de explicitering van het (taal-)doel van deze les: leerlingen leren hoe ze goed en volledig antwoord geven op een vergelijkende vraag en het belang van het herzien van een gegeven antwoord en hoe dit te doen. Ter activering liet ik de leerlingen een vraag uit een examen zien en een door mij opgesteld antwoord; hierin zaten zowel goede als slechte elementen. Ik stelde hierbij de leerlingen de vraag aan te geven wat hier goed en slecht aan was. Nadat dit was nabesproken gaf ik vervolgens hardop denkend het goede en volledige antwoord. De les vervolgde met een uitleg van de kenmerken van een goed en volledig antwoord te expliciteren. Zo toonde ik de drie verschillende manieren van antwoorden (punt voor punt, clustering van overeenkomsten en verschillen, of onderwerp voor onderwerp; inclusief voorbeelden) en benoemde het belang van signaalwoorden nogmaals. Ook gaf ik aan hoe een volledige redenering eruit ziet aan de hand van een cartoon en een antwoord van een van de leerlingen op een recente toetsvraag. Het eerste is belangrijk doordat het visueel van aard is en met grapje een boodschap overbrengt terwijl het laatste belangrijk is doordat het relevant is voor de leerlingen doordat het een eigen antwoord is op een toetsvraag. Op eenzelfde wijze behandelde ik de relatie tussen oorzaak-gevolg. Vervolgens gingen de leerlingen hier zelf mee aan de slag en moesten ze een vraag beantwoorden op de wijze die overeenkomt met hetgeen

hiervoor was besproken. Nadat alle leerlingen hun antwoord hadden geformuleerd gingen we klassikaal verder met een uitleg over wat te doen als je eenmaal je antwoord hebt opgeschreven. Ik heb geprobeerd het belang van het nalezen en het eventueel herzien van je antwoord aan de leerlingen duidelijk te maken. Om dit te verbeteren hamerde ik erop dat de leerlingen zowel de vraag als het antwoord nog een keer moesten lezen en zich vervolgens de vraag moesten stellen wat nou precies de vraag was en of hun antwoord daar op aansloot. Aan de hand van een vraag uit de toets en door hen gegeven antwoorden werd dit klassikaal besproken en het belang geduid. Om te komen tot diepere beheersing gingen de leerlingen daarna in duo's elkaars eerder gegeven geschreven antwoorden bespreken en beoordelen (peer review) en vervolgens individueel weer hun eigen antwoorden herzien.

Ervaringen

Om de lessenserie te evalueren op leerresultaat is gebruik gemaakt van een tweetal vragen in een voor- en nameting. Het resultaat is gemeten door een interventie klas van 21 leerlingen te vergelijken met een controleklas van 12 leerlingen. Deze meting ging niet zozeer om of de leerlingen inhoudelijk het goede antwoord gaven, maar of ze hun antwoord hadden geformuleerd passend bij het vergelijkende genre. Om dit te evalueren is gekeken naar zeven aspecten (kader 12.2).

Uit de gegevens lijkt de lessenserie er voor gezorgd te hebben dat de leerlingen beter in staat zijn completere en beter gestructureerde antwoorden te geven op vergelijkende geografische vragen: de leerlingen waren beter in staat het wat uit een vraag te halen (aspect 1); vaker gebruik te maken van een van de schrijfstructuren horend bij het vergelijkende schrijfggenre (aspect 3); verder is de argumentatie van leerlingen verbeterd (aspect 6) en zijn de antwoorden van leerlingen vollediger geworden (aspect 7). Wel bleken leerlingen minder goed uit de vraag te kunnen halen waarop er werd vergeleken (aspect 2) en maakten zij minder gebruik van signaalwoorden in de beschrijving van de oorzaak (aspect 3).

	Aspecten	Beoordeling
1	Wat wordt er vergeleken	Heeft de leerling het 'wat' eruit gehaald?
2	Waarop wordt er vergeleken	Heeft de leerling het 'waarop' eruit gehaald?
3	Schrijfstructuur	Heeft de leerling bij het vergelijken gebruik gemaakt van een van de structuren? (punt voor punt, onderwerp voor onderwerp, clustering van de verschillen/overeenkomsten)
4	Signaalwoord oorzaak	Heeft de leerling gebruik gemaakt van een signaalwoord in de beschrijving van de oorzaak?
5	Signaalwoord gevolg	Heeft de leerling gebruik gemaakt van een signaalwoord in de beschrijving van het gevolg?
6	Argumentatie; coherentie	Is er sprake van een logische opvolging van argumenten, coherentie tussen oorzaak en gevolg, goed georganiseerd en gemakkelijk te volgen middels een van de drie vergelijkende structuren?
7	Volledigheid	Is het antwoord/de redenering van de leerling volledig, of blijven er dingen impliciet?

Kader 12.2. Aspecten waarop antwoorden van leerlingen zijn beoordeeld

Naast het leerresultaat is ook gekeken naar de ervaring van de leerlingen met de lessenreeks: hebben zij het gevoel dat ze er iets van hebben opgestoken? Dit is gedaan aan de hand van door leerlingen ingevulde learner reports. Over het algemeen waren de leerlingen positief over de opbrengst van de lessenserie; ervaren ze dat ze beter in staat zijn vergelijkende geografische vragen te beantwoorden; beter in staat zijn vergelijkende vragen te herkennen; beter kunnen benoemen wat en waarop er wordt vergeleken; en weten hoe een volledig antwoord op een vergelijkende vraag er uit ziet. Het merendeel gaf dan ook aan dat ze veel geleerd hebben van de lessenserie. Tegelijkertijd is het beeld enigszins verdeeld en hebben niet alle leerlingen het vertrouwen dat ze weten wat de verschillende

onderdelen van een vergelijkende vraag zijn; hoe zelf een volledig antwoord te geven; en hoe een gegeven antwoord te reviseren. Over het algemeen lijkt de lessenserie de leerlingen dus te hebben geholpen bij het beantwoorden van vergelijkende geografische vragen. Maar terugkijkend op de lessenserie zijn er nog enkele zaken die beter kunnen. Een daarvan was de koppeling tussen het reguliere curriculum en de interventie, deze was nu te zwak waardoor het voor leerlingen soms wat teveel werk en moeite werd. De opdrachten van de interventie zouden meer vormgegeven kunnen en moeten worden zodat ze fungeren als verwerking van de lesstof. Daarnaast is het duidelijk dat voor de verschillende stappen genoeg tijd ingeruimd moet worden, het vraagt veel van de leerlingen. Ook regelmatig blijven oefenen zou goed zijn voor de beklijving. Een laatste punt betreft de explicitering van de doelen en het waarom. Ondanks dat iedere les ermee startte was het waarom toch niet voor alle leerlingen duidelijk. Dit moet kennelijk nog duidelijker gemaakt worden, zolang leerlingen niet inzien waarom ze iets moeten weten zullen ze zich waarschijnlijk ook niet optimaal inzetten.

Lesontwerp 13. Een historisch betoog schrijven en herschrijven op basis van feedback

Ontwikkelaar	Brenda Stam
Vak	geschiedenis
Groep	4 vwo
Genre	waarderende genres: argumenteren
Instructievormen	modelleren van bronnenanalyse, samenwerkend leren, instructie over criteria voor een betoog bij geschiedenis, docentfeedback, peerfeedback

Doel

Een belangrijk doel van het geschiedenisonderwijs is de ontwikkeling van het vermogen tot historisch denken en redeneren. Vanuit dit perspectief moeten leerlingen vertrouwd worden gemaakt met de metaconcepten en benaderingswijzen die kenmerkend zijn voor geschiedenis, zoals het historisch contextualiseren, inleving en het beoordelen van de standplaatsgebondenheid en representativiteit van bronnen. Een geschikte en veel gebruikte opdracht hiervoor is het schrijven van een betoog op basis van meerdere historische bronnen. Dit is een lastige opdracht voor leerlingen, qua historische vaardigheid (analyse van bronnen en op basis van aanvullende of tegensprekende informatie tot een historische interpretatie komen) en qua schrijfvaardigheid. We hebben lesmateriaal ontwikkeld voor leerlingen uit 4 vwo, met expliciete aandacht voor instructie op historische redeneer- en schrijfvaardigheden en voor feedback. Op twee momenten in het schooljaar is hier aandacht aan besteed. Het doel is te komen tot een verhoging van de kwaliteit van de schrijfproducten, zowel qua historisch redeneren als tekstkwaliteit.

Beschrijving

De leerlingen schrijven (voor leerlingen van een andere school) een betoog over de vraag of de Atheense democratie een goede staatsvorm was (zie kader 13.1).

Eerst krijgen de leerlingen vijf bronnen van verschillende mensen uit de tijd van de Atheense democratie en aan de hand van een aangereikt stappenplan analyseren ze deze bronnen in groepen. Daarbij kijken

leerlingen naar de aard van de bron, het doel van de bron, de context waarin de bron verschenen is, het perspectief van de maker, de informatie die de bron geeft en (in relatie tot de andere bronnen) de betrouwbaarheid van die informatie (zie kader 13.2). Bij de instructie van deze opdracht wordt eerst één bron klassikaal behandeld, door middel van modelling. Hardop denkend doet de docent voor welke stappen de leerlingen bij de analyse moeten doorlopen. Vervolgens analyseren de leerlingen in groepen de rest van de bronnen en krijgen ze feedback van de docent op hun analyse. Daarna krijgen de leerlingen een instructie over het schrijven van een betoog bij geschiedenis. Daarbij is er aandacht voor de eisen die gesteld worden aan de inleiding, het middenstuk en het slot van het betoog. Vervolgens schrijven leerlingen (met behulp van de bronnenanalyse) individueel hun betoog. Op het betoog krijgen de leerlingen feedback van de docent. Vervolgens mogen de leerlingen hun betoog reviseren. De opdracht neemt twee lesuren van 50 minuten in beslag. Tijdens de eerste les krijgen leerlingen een instructie bij de opdracht, een uitleg bij het schrijven van een betoog bij geschiedenis en legt de docent van een voorbeeld uit wat er van de leerlingen verwacht wordt bij de bronnenanalyse. Tijdens de tweede les werken de leerlingen in groepen aan de bronnenanalyse. De rest van de opdrachten voeren de leerlingen thuis uit.

Ervaringen

De opdracht en de uitvoering zijn naderhand op verschillende wijzen geëvalueerd: door de leerlingen (in een gesprek met de docent), door de docent, door collega's Nederlands en geschiedenis tijdens een rondetafelgesprek op een congres over leerling–docent–interactie bij schrijven in de vakken (Utrecht, januari 2014, zie ook Van Drie & Stam, 2014). De belangrijkste sterke punten en verbeterpunten vallen uiteen in punten die betrekking hebben op de inhoud(–elijke formulering) van de opdracht, punten die betrekking hebben op de uitvoering van de opdracht en punten die betrekking hebben op de feedback.

Opdracht 1. De Atheense democratie: een goede staatsvorm?

Je schrijft voor vwo-leerlingen van een andere school die les krijgen over de democratie een betoog over de vraag of de Atheense democratie een goede staatsvorm was.

Bestudeer de bronnen en het tekstboek pag. 26–28

1. Je analyseert in groepen 5 bronnen aan de hand van het format 'bronnenkritiek' dat je krijgt.
2. Elke bron bevat 1 of meer opvattingen over de democratie. Je schrijft individueel een betoog van 400–600 woorden waarin je een oordeel formuleert over de Atheense democratie. Daarbij ga je in op de toenmalige opvattingen over de democratie en de opvatting die wij tegenwoordig hebben over democratie. Leidraad is de vraag of de Atheense democratie een goede staatsvorm was.
3. Elke groep levert woensdag de bronnenanalyse in via de mail

Je levert het betoog in op dinsdag 29 oktober via de ELO.

Kader 13.1. Opdracht 1. De Atheense democratie: een goede staatsvorm?

Inhoud. Het analyseren van de bronnen volgens een vast format, waarbij leerlingen gedwongen worden om informatie te zoeken over oorsprong en auteur en vervolgens de bronnen in een context te plaatsen, is voor leerlingen in deze vorm nieuw. Probleem bij de betoogopdracht is verder dat de opdracht eigenlijk hybride is: leerlingen moeten het verleden evalueren met bronnen en het heden zonder. De beoordelingscriteria hebben vooral betrekking op historisch redeneren en minder op vorm. Er ontbreken zaken die voor het schrijven van een betoog wel belangrijk zijn, zoals: het gebruiken van de bronnenkritiek in het betoog; de hoeveelheid woorden die gebruikt mag worden; de hoeveelheid argumenten die verwacht wordt; en opbouw, samenhang en formulering.

Wat voor type bron is het?	<i>Bijv. een dagboek, een ooggetuigenverslag, een krant, een overheidsrapport, een brief, een onderzoek van een historicus, een schoolboek, een redevoering</i>
Met welk doel is de bron gemaakt?	<i>Bijv. informeren, amuseren, bekritisieren, indoctrineren, schofferen, nuanceren</i>
Wat is de historische context waarin de bron is gemaakt?	<i>Wat weet je over de tijd en omstandigheden waarin de bron is verschenen?</i>
Welke informatie geeft de bron over de vraag in kwestie?	
Wie heeft de bron gemaakt, wat weet je over die persoon en wat is zijn perspectief?	<i>Wat is de achtergrond van de auteur, hoe kijkt de auteur tegen de kwestie aan en hoe hangt dat samen met het type bron, het doel van de bron, de standplaatsgebondenheid van de auteur en de context?</i>
Is de informatie in deze bron (in vergelijking met die in de andere bronnen) betrouwbaar? En waarom?	<i>In hoeverre komt de inhoud van de bron overeen met de andere bronnen? Waar vullen de bronnen elkaar aan en waar spreken ze elkaar tegen? Wat betekent dat voor de betrouwbaarheid van de bron?</i>

Kader 13.2. Bronnenkritiek. Vraag: Is de Atheense democratie een goede staatsvorm? En waarom?

Uitvoering. Door bij het maken van een bronnenkritiek eerst hardop denkend het goede voorbeeld te geven, weten leerlingen wat er van hen wordt verwacht en (hoewel de uitkomsten van de analyse soms nog wat naïef zijn), is de toon gezet en de weg naar het maken van een volwaardige bronnenkritiek ingeslagen. Leerlingen geven aan dit lastig, maar ook leerzaam te vinden. Bij het maken van de bronnenanalyse in groepen is vervolgens lastig dat niet goed zichtbaar is of alle leerlingen daar even hard aan mee hebben gewerkt en niet

alle leerlingen gebruiken de bronnenanalyse even goed bij het schrijven van hun betoog.

Feedback. De leerlingen geven aan dat ze het krijgen van feedback leerzaam vonden en dat ze het prettig vonden dat ze hun betoog daarna mochten aanpassen. Als docent (en als leerling) krijg je goed zicht op het leerproces van de leerling en hoe leerlingen zich verbeteren. Daar zit beslist de winst bij een dergelijke opdracht. Kanttekening is dat leerlingen de feedback als absoluut lijken op te vatten, omdat ze in een volgende versie precies doen wat je vraagt; niets meer en niets minder. Kunst is om feedback te geven die helder maakt op welke onderdelen verbeteringen mogelijk of nodig zijn, maar die leerlingen ook dwingt zelf een concrete invulling aan de verbetering te geven en niet alleen 'het voorgezegde uit te voeren.' Het geven van dergelijke feedback op deze wijze is helaas zeer tijdrovend.

Herziening van de opdracht. Naar aanleiding van de feedback en de ervaringen van docent en leerlingen is een nieuwe schrijfopdracht uitgedacht en uitgezet over de vraag of het verhaal van Kenau als legeraanvoerster mythe of werkelijkheid is (zie kader 13.3). De opdracht is op een aantal wezenlijke punten aangepast. Om te beginnen is nadrukkelijk gekozen voor een eenduidige opdracht: een betoog schrijven over de vraag of het verhaal waar is of niet aan de hand van een set bronnen uit verschillende tijden. Leerlingen hoeven hier dus niet én het verleden te evalueren met bronnen én het heden zonder bronnen, zoals dat wel bij de opdracht over de Atheense democratie het geval was. Om meer gericht en kwalitatief betere feedback te kunnen geven, zijn de criteria voor beoordeling aangepast en in een rubric gegoten (kader 13.6). Er zijn criteria toegevoegd over opbouw, samenhang en formulering (kader 13.4) en er is een onderscheid gemaakt in volledigheid en kwaliteit van de gebruikte argumenten. Tot slot is de werkwijze aangepast. Niet alleen wordt de samenwerking zo ingericht dat sprake is van een positieve wederzijdse afhankelijkheid, maar ook raken leerlingen door het geven van peerfeedback hiermee vertrouwd en krijgen ze beter zicht op de eisen die gesteld worden. De werkwijze is er bovendien op gericht om de

werkdruk van de docent binnen aanvaardbare grenzen terug te brengen.

Opdracht 2. Kenau: mythe of werkelijkheid?

2014 is 'het' Kenaujaar. Met een film, drie boeken, speciale activiteiten in Haarlemse musea en zelfs een echte Kenau–stadswandeling wordt het verhaal over het manwif dat een vrouwenleger aanvoerde in de strijd tegen de Spanjaarden tijdens de Tachtigjarige oorlog nieuw leven in geblazen. Maar is dat terecht?

Op basis van een bronnenanalyse schrijf je een betoog van 300–400 woorden voor leeftijdsgenoten over de vraag of het verhaal over Kenau als legeraanvoerster mythe of werkelijkheid is.

Je gaat als volgt te werk:

- Je analyseert een aantal bronnen volgens het format. Je overlegt over je bevindingen met een aantal medeleerlingen en daarna maak je in groepen een definitieve versie. Die lever je in.
- Op basis van de bronnenkritiek en vooraf vastgestelde criteria schrijf je individueel een betoog
- Je geeft feedback aan een klasgenoot op basis van de criteria voor een goed betoog
- Op basis van de individuele betogen en de feedback schrijf je in groepen een definitieve versie.
- De bronnenanalyse en het betoog bepalen samen het cijfer

Kader 13.3. Opdracht 2. Kenau: mythe of werkelijkheid

Beschrijving

Bij deze opdracht moesten leerlingen eerst individueel 4 of 5 bronnen volgens het format bronnenkritiek (zie kader 13.2) analyseren. Daarna moesten ze overleggen met een aantal medeleerlingen in groepen en per groep een definitieve versie inleveren van de bronnenkritiek voor een cijfer (expertmethode). Op basis van de bronnenkritiek en vooraf vastgestelde criteria (kader 13.6) moesten leerlingen vervolgens individueel een betoog schrijven. Daarna gaven duo's elkaar feedback op basis van de criteria voor een goed betoog. Op basis van de individuele betogen en de feedback schreef elke groep een definitieve versie voor een cijfer.

In de praktijk zijn leerlingen drie lesuren met deze opdracht bezig geweest: één les werd besteed aan het analyseren van de bronnen in groepen, één les aan het geven van feedback op elkaars betoog en één les aan het schrijven van een definitieve versie. Het was echter beter geweest om ten minste twee extra lesuren uit te trekken voor de andere onderdelen.

Argumentatiemodel A-V-V-V

A: geef een argument

V: geef een voorbeeld (citaat of andere ondersteuning) bij het argument

V: verklaar hoe dit voorbeeld je argument ondersteunt en

V: verbind dit met je vraag

Opbouw in het betoog

Inleiding: Formuleer de vraag en beantwoord deze kort

Middenstuk: Alinea 1: Argument, Voorbeeld, Verklaring, Verband

Alinea 2: Argument, Voorbeeld, Verklaring, Verband

Alinea 3: Argument, Voorbeeld, Verklaring, Verband

Slot: Samenvatting belangrijkste argumenten en van het antwoord op de vraag

Kader 13.4. Argumentatiemodel AVVV

Ervaringen

Deze opdracht was inderdaad eenduidiger en duidelijker, waardoor de betogen beter aansloten bij de opdracht. Daarnaast maakten de beoordelingscriteria transparanter op welke punten de betogen al dan niet onvoldoende, voldoende, of goed waren. Bovendien betekende deze opzet inderdaad een verlichting voor de docent.

Dat gezegd hebbende, blijven er zaken wringen. Om te beginnen moesten leerlingen teveel bronnen analyseren, waardoor ze ook niet goed zicht hielden op de bronnen die anderen bekeken en gefragmenteerde kennis omtrent de vraag vergaarden. Van echte uitwisseling was (mede door tijdgebrek) geen sprake en van gevoelde wederzijdse afhankelijkheid ook niet echt. Het was dan ook heel verschillend welke bronnen gebruikt werden bij de individuele betogen. Een tweede bezwaar is dat de groepen te weinig gebruik

maakten van de mogelijkheid om de verschillende individuele betogen goed te bespreken en op basis van een analyse van de sterke en zwakke kanten een nieuwe en verbeterde versie van een betoog samen te schrijven. Eigenlijk werd in de groepen het 'beste' betoog uitgekozen, iets aangepast en opnieuw ingeleverd. Dat de opdracht uiteindelijk uitgevoerd moest worden in beperkte tijd hielp ook niet echt.

Nu lijkt het wat somber te eindigen, maar dat is toch niet de bedoeling. Het is een opdracht met potentie, die –met een aantal aanpassingen– verder verbeterd kan worden. Toch levert de opdracht ook in de huidige vorm en doordat leerlingen twee keer een dergelijke opdracht moesten uitvoeren, leerrendement op. Als ik leerlingen uit 4 vwo een historische redenering zie opzetten zoals in het onderstaand kader (13.5) te lezen is, dan weet ik dat ik op de goede weg ben.

Emanuel van Meteren, de eerste geschiedschrijver van de Tachtigjarige Oorlog, zegt in zijn 'Belgische ofte Nederlantsche historie van onsen tijden' dat Kenau daadwerkelijk andere vrouwen aan voerde om zich in te zetten voor de opstand en de vrouwelijke aard opzij zette voor de mannelijke daden zoals vechten. Volgens de historicus Leopold von Ranke leveren geschiedschrijvers die zich beperken tot hun eigen tijd de 'grootste waarheid' en dat is precies wat van Meteren deed. Ook in onze tijd is er onderzoek gedaan naar de feiten over Kenau. E. Kloek heeft meerdere bronnen gebruikt om het verhaal te bewijzen. Zo is zij de naam Kenau tegen gekomen in meerdere stadsdocumenten, er wordt vermeld dat zij daadwerkelijk hout leverde en andere vrouwen aan spoorde mee te helpen. Toch is het verhaal dat vrouwen meevochten onder leiding van Kenau niet realistisch. Het is gebaseerd en uitgegroeid door sensatieverhalen, prenten en liederen die vooral ontstonden om de mensen moed te geven.

Kader 13.5. Voorbeeld van historische redenering door leerlingen 4 vwo

Aspect	Onder-deel	Criterium	Punten 1 t/m 5
Vorm	Inleiding	– De aandacht van de lezer wordt getrokken – Het onderwerp en de vraagstelling worden geïntroduceerd – Er wordt een standpunt ingenomen met betrekking tot de vraag	
	Midden-stuk	– In 3 alinea's worden argumenten gegeven, onderbouwd en verbonden met de vraag (zie model hieronder) – Er wordt tenminste 1 keer een tegenargument genoemd en verworpen	
	Slot	– Er wordt afscheid van de lezer genomen – De conclusie en het antwoord op de vraag worden in andere woorden herhaald	
Kwaliteit	Bron-gebruik	– Er wordt bij de onderbouwing van de argumenten gebruik gemaakt van alle bronnen – Er wordt op een juiste manier verwezen naar de bronnen (wel: Els Kloek zegt / niet: bron 1 zegt) – Er wordt nadrukkelijk rekening gehouden met de conclusies uit de bronnenkritiek	
	Inhoud	– Het betoog sluit qua niveau aan bij de doelgroep – De genoemde argumenten en de onderbouwing zijn van voldoende niveau – De inhoud van het betoog is historisch juist – Er wordt op een juiste wijze gebruik gemaakt van historische begrippen	
	Taalge-bruik	– Het betoog is boeiend om te lezen, sluit aan bij de doelgroep en is grammaticaal en qua zinsbouw op orde	

Kader 13.6. Criteria betoog

Lesontwerp 14. Het belang van het historisch essay

Ontwikkelaar	Nynke Sytsema
Vak	geschiedenis
Groep	5 vwo
Genre	waarderende genres: verklaren en argumenteren
Instructievormen	stappenplan, broninterpretatie, schematiseren, woordenlijsten
Vindplaats	http://ilo.publication-archive.com/publication/14/3012 [trefwoord Sytsema]

Doel

Het doel van deze lessenserie is om leerlingen vaardig te maken in het schrijven van een historisch essay. Hoewel het historisch essay sinds de invoering van de tweede fase geen onderdeel van het eindexamen is, blijft het belangrijk om hier in de geschiedenisles aandacht aan te besteden. Door middel van het schrijven van een historisch essay wordt het historisch redeneren van leerlingen ontwikkeld. Historisch redeneren kan worden samengevat als het construeren of evalueren van continuïteit of verandering van historische processen, het kunnen uitleggen van historische verschijnselen of het vergelijken van historische verschijnselen en periodes (Van Drie & Van Boxtel, 2008; Van Boxtel & Van Drie, 2013). Veel leerlingen zien geschiedenis als een realiteit met vaststaande feiten en niet als een interpretatie van een historicus. Door leerlingen een historisch essay te laten schrijven, leren ze bronnen te analyseren, de betekenis van bronnen te begrijpen en gebruik te maken van feiten om het verleden te construeren en verklaren (Monte-Sano, 2011).

Wanneer leerlingen zonder enige instructie een historisch essay schrijven, is de kans groot dat het een opsomming van argumenten wordt zonder dat er oog is voor verbanden en causaliteit (Clark, 2001). Oefening in het leren lezen van bronnen en het kunnen verwoorden van de inhoud van de bron verdient daarom aandacht. Leerlingen kunnen gedachten mondeling vaak beter op een rijtje zetten dan schriftelijk. Door met elkaar in debat te gaan kunnen leerlingen argumenten vormen en structureren (Clark, 2001). Daarnaast leren ze informatie op papier te schematiseren door een causaal diagram, een

matrix of een lijst te gebruiken. (Van Drie, Van Boxtel & Braaksma, 2014). Het schematiseren van informatie is van belang in de fase voorafgaand aan het daadwerkelijk schrijven van het essay. Het schematiseren zorgt voor ondersteuning van verschillende aspecten van historisch denken. Een causaal diagram zorgt voor ondersteuning bij uitleg van historische verschijnselen. Een matrix helpt om aspecten van verandering en continuïteit te organiseren. Door middel van lijsten kunnen voor- en tegenargumenten bij stellingen naast elkaar worden gezet. Het ligt aan het type essay dat geschreven wordt welk schema het beste gebruikt kan worden. In de lesbeschrijving zal er dieper op het gebruik van een causaal diagram ingegaan worden.

De meest voorkomende essaytypen binnen het vak geschiedenis zijn een verhaal, een beschrijving, een uitleg of een betoog (Scott, 2006). Scott heeft voor leerlingen een werkschema gemaakt, aan de hand waarvan ze hun betoog kunnen schrijven. De argumenten, oftewel ideeën, van de leerlingen worden per paragraaf uiteengezet. De leerlingen moeten deze ideeën onderbouwen aan de hand van bewijs en feiten. De la Paz (2005) heeft schematisch uiteengezet hoe leerlingen structuur kunnen aanbrengen in het schrijven van een betoog. In kader 14.1 zijn de modellen die Scott en De la Paz gebruiken, gecombineerd. De ideeën worden uitgewerkt in de introductie, de daarop volgende paragrafen en de conclusie. In de introductie komt de centrale vraag met het standpunt dat in het betoog wordt aangenomen, naar voren. Vervolgens wordt het standpunt in de eerste paragrafen onderbouwd met argumenten, die gebaseerd zijn op bewijs en feiten. In de laatste paragraaf komen tegenargumenten aan bod, die met nieuw bewijs verworpen worden, zodat het standpunt verder onderbouwd wordt. In de conclusie worden het standpunt en de argumenten kort samengevat en wordt het essay afgesloten.

Om vervolgens van het betoog een samenhangend geheel te maken, is het nuttig om met leerlingen de signaalwoorden uit kader 14.2 door te nemen (Woodcock, 2005). Elk signaalwoord geeft een samenhang in een tekst aan. De woorden kunnen aankondigen dat er bijvoorbeeld een oorzaak, gevolg, conclusie of opsomming volgt. Door actief gebruik van signaalwoorden te maken, kunnen leerlingen een

samenhangend geheel van hun essay maken en causale verbanden helder structureren. Passief gezien, kunnen leerlingen snel en gemakkelijk de opbouw van de tekst ontwaren en causale verbanden ontdekken door herkenning van signaalwoorden.

Ideeën	Bewijs & feiten
Introductie	▪ Geef antwoord op je historische vraag ▪ Geef aan wie, waar en wanneer ▪ Geef een korte samenvatting van je betoog ▪ Verwoord jouw standpunt
1 ^e paragraaf	▪ Geef het belangrijkste argument dat jouw standpunt onderbouwt ▪ Onderbouw het argument met feiten en leg uit hoe de feiten jouw standpunt onderbouwen ▪ Sluit af met een concluderende zin die jouw standpunt onderbouwt
2 ^e paragraaf	▪ Geef een volgend argument dat jouw standpunt onderbouwt ▪ Onderbouw het argument met feiten en leg uit hoe de feiten jouw standpunt onderbouwen ▪ Sluit af met een concluderende zin die jouw standpunt onderbouwt
3 ^e paragraaf	▪ Geef een tegenargument voor jouw standpunt ▪ Onderbouw dit tegenargument met bewijs ▪ Verwerp dit tegenargument met nieuw bewijs om jouw standpunt verder te onderbouwen
Conclusie	▪ Herhaal jouw standpunt ▪ Herhaal kort de argumenten die jouw standpunt onderbouwen ▪ Sluit het betoog af met een overtuigende slotzin

Kader 14.1. Structuuropbouw betoog

bijdragen	invloed	vervolgens	hoewel	toestaan	motiveren
toenemen	ondanks	aanmoedigen	dit leidde tot	bekrachtigen	aandrijven
elementair	verder	ontwikkelen	bovendien	ontmoedigen	desondanks
potentieel	basis	dit voedde	voorkomen	steunen	fundamenteel
ontketenen	oorsprong	voorafgaand	afschrikken	essentieel	reflecteren
opstoken	begin	zodoende	de kern van	voortbrengen	onderliggend
aanzienlijk	toestaan	belemmeren	uitbarsten	grondslag	beëindigen
centraal	dit dwong	de bron van	veroorzaken	voornamelijk	

Kader 14.2. Signaalwoorden

Beschrijving

Les 1

Het doel van de les is de theoretische kant van het schrijven van een historisch essay te belichten. Door middel van een klassikale instructie wordt besproken welke verschillende type essays er zijn, waarin de verschillende typen essays zich onderscheiden, hoe een essay schematisch opgebouwd kan worden om er een samenhangend geheel te maken en wat de functie van het gebruik van signaalwoorden is. Als oefening om te zien wat signaalwoorden kunnen aangeven, wordt de signaalwoordentabel uit kader 14.2 op een A4tje uitgedeeld. In duo's nemen de leerlingen de woorden door en beantwoorden hierbij de volgende vragen:

- ♦ Duidt het woord op iets wat van groot belang is?
- ♦ Duidt het woord op een termijn?
- ♦ Duidt het woord op een verband met andere gebeurtenissen?
- ♦ Duidt het woord op de snelheid van verloop van een gebeurtenis?
- ♦ Duidt het woord op het bevestigen/tegenspreken van een eerder genoemd punt?

De docent kan ter afsluiting van de les een historische tekst uitdelen waar de leerlingen zelf de signaalwoorden uithalen en door middel van de bovengenoemde vragen de functie van het woord bepalen.

Les 2

Het doel van de les is dat leerlingen informatie uit primaire bronnen kunnen halen en deze schematisch kunnen rangschikken. Leerlingen krijgen in tweetallen vier primaire bronnen over de moord op de gebroeders de Witt (zie kader 14.3) en gaan aan de hand van een causaal diagram de lynchpartij in kaart brengen. Als hulpmiddel gebruiken leerlingen de signaalwoordentabel uit kader 14.2.

Op 20 augustus van het Rampjaar 1672 werden twee belangrijke politici, de broers Johan en Cornelis de Witt, in Den Haag door een volksmenigte gelyncht. Zoek aan de hand van de onderstaande bronnen uit wat achterliggende redenen waren voor de menigte om de gebroeders de Witt te lynchen.

Bron 1. Schurken in landspolitiek (1672). Een lasterpamflet uit het Rampjaar 1672 tegen de twee spraakmakendste raadpensionarissen van de zeventiende eeuw.

Bron: Meijer Drees, M. en Stronks, E. (red.) (2002), *Wat wonders, wat nieuws! De zeventiende eeuw in pamfletten*. Amsterdam: Athenaeum – Polak & Van Gennep

Bron 2. Fragment uit deductie of verklaring ter verantwoording van de Akte van Seclusie, door Johan de Witt (1654)

Bron: Lesbrief de Deductie van Johan de Witt voor bovenbouw havo/vwo (www.vriendenvandewitt.nl)

Bron 3. Ooggetuigenverslag door de Rotterdamse tegelbakker Joachim Oudaen (1672) Aanhanger Johan de Witt koopt diens rechterwijsvinger.

Bron: Stipriaan, R. van (2007), *Ooggetuigen van de Gouden Eeuw*. Amsterdam: Bert Bakker

Bron 4. Brief van Otto Hinlopen (1672) Hierin schrijft Otto aan een vriend over de situatie in Hoorn.

Bron : eindexamen havo 2010– Tijdvak II Vernieuwde tweede fase (www.allexamens.nl)

Kader 14.3 Primaire bronnen bij opdracht

In een causaal diagram wordt het standpunt, of in dit geval de centrale vraag, in het midden in een tekstvakje gezet (Van Drie et al., 2014). Directe en indirecte oorzaken kunnen in kaart gebracht worden door ze in tekstvakjes te plaatsen en deze met pijlen met de hoofdvraag te verbinden, indien van toepassing met elkaar. Om de directe en indirecte oorzaken gemakkelijk te kunnen onderscheiden worden de tekstvakjes met directe oorzaken blauw gekleurd en die met indirecte oorzaken rood.

Les 3 en 4

Het doel van deze lessen is dat leerlingen individueel het causaal diagram in een essay gaan verwerken. Leerlingen krijgen hier twee lessen de tijd voor. Wat niet af is, wordt thuis verder afgemaakt. Ze krijgen hierbij de volgende opdracht:

Essayopdracht: de moord op de gebroeders de Witt

- Verwerk (individueel) de oorzaken uit je causaal diagram in het schema voor een historisch essay (zie kader 14.1). Let op: het schema in kader 14.1 is voor een betoog, daarom hoeft de laatste alinea van het inbrengen van een tegenargument en de verwerping hiervan niet in het essay te worden opgenomen. Schrijf aan de hand van je causaal diagram en essay-schema een essay
- In het essay geef je antwoord op de vraag: 'Waarom werden de gebroeders de Witt door het volk vermoord?'
- Gebruik in je essay minimaal drie citaten uit de tekst. Het essay bevat minimaal 800 en maximaal 1000 woorden.

Kader 14.4. Essayopdracht

Ervaringen

De meeste leerlingen zijn enthousiast wanneer ze een historisch essay mogen schrijven als afsluiting van het tijdvak regenten en vorsten. Ze hebben het idee dat ze zo meer invloed op hun cijfer kunnen uitoefenen dan wanneer ze een proefwerk maken. Als docent merk ik dat veel leerlingen de kern van de primaire bronnen op papier weten te zetten. Opmerkelijk is dat leerlingen het vaak lastig vinden om proefwerkvragen over soortgelijke primaire bronnen te beantwoorden.

Hierbij lijkt de essentie van de bron hen te ontgaan. Een essay en een proefwerk toetsen beiden iets anders. In een proefwerk wordt de geleerde lesstof getoetst, in een essay de vaardigheid om informatie, verkregen uit bronnen, in eigen woorden op papier te zetten. Beide manieren van toetsen zijn waardevol, maar geen vervanging voor elkaar. Daarom denk ik dat het belangrijk is om het historisch essay op te nemen in het curriculum voor het vak geschiedenis.

Hoewel ik met 5 vwo gewerkt heb aan het schrijven van een historisch essay, heb ik nog niet de volledige opbouw zoals beschreven in mijn lessenreeks gevolgd. Daarom wil ik komend jaar het schrijven van een historisch essay voor bovenbouw vwo verder uitdiepen. Ik ben erg benieuwd wat het rendement zal zijn wanneer leerlingen de uitleg van de lessenreeks krijgen en de bijbehorende opdrachten doen en in hoeverre de kwaliteit van de essays verschilt met de essays die de leerlingen geschreven hebben zonder enige uitleg van signaalwoorden, een causaal diagram of de structuur voor de opbouw van een betoog.

Lesontwerp 15. Genredidactiek in het basisonderwijs: 'teach as you preach'

Ontwikkelaar	Arie Vonk
Vak	geschiedenis
Groep	Pabo, derde leerjaar
Genre	feitelijke en waarderende genres: beschrijven, verklaren, beschouwen
Instructievormen	samenwerkend leren, peerfeedback, formatieve feedback, voorbeeldteksten, analyseren, genredidactiek

Doel

Er worden vaak en veel teksten geschreven in de bovenbouwgroepen op de basisschool. Van het schrijven van opstellen tot het maken van boekverslagen en van het bedenken van een stukje voor in de schoolkrant tot het opstellen van een recensie over een tv-programma. En elk type tekst heeft zo zijn eigen karakter en zijn eigen metier (Hajer, 2010).

Leerlingen in de bovenbouw moeten op grond van kerndoel vijf in staat zijn om te schrijven 'over onderwerpen die [...] betrekking hebben op verleden en toekomst en over de omgeving die minder nabij is. Hierbij komen ook abstracte onderwerpen voor (bijvoorbeeld bij de zaakvakken)'. Het gaat hierbij dus om teksten waarin onder andere geschiedenisonderwerpen centraal staan. De vraag is of deze 'geschiedenisteksten' een eigen karakter hebben en zo ja, waar dit uit bestaat? Bovendien, op welke manier kun je hier als leerkracht didactisch op inspelen, zodat de leerlingen in staat zijn tot het opstellen en schrijven van een dergelijk specifieke tekst?

De toepassing van genredidactiek biedt een antwoord op bovenstaande vragen. Hierbij wordt er vanuit gegaan dat er binnen elk schoolvak (en de daarbij behorende disciplines) verschillende tekstgenres worden gebruikt. Volgens Hajer (2010) helpt aandacht voor specifieke eigenschappen van dergelijke teksten basisschoolleerlingen te zien en ervaren hoe het gebruik van taal in verschillende vakken werkt. Van Norden (2014, p. 41–43) werkt een dergelijke didactiek voor het primair onderwijs uit. De didactiek richt zich op de volgende kenmerken:

- ♦ Het doel van de tekst moet de leerlingen duidelijk worden gemaakt.
- ♦ Het specifieke genre wordt aan de hand van voorbeeldteksten (met duidelijke kenmerken) gezamenlijk besproken en geanalyseerd.
- ♦ Leerlingen schrijven met elkaar, onder begeleiding van de docent, een voorbeeldtekst.
- ♦ Leerlingen schrijven hun eigen teksten, die worden besproken op kenmerken en aandachtspunten die passen bij dit specifieke genre.

Mijn eigen ervaring heeft geleerd dat het uitsluitend instructie geven over een dergelijke complexe didactiek niet voldoende is om pabostudenten inzicht te geven in de manier waarop zo'n didactiek feitelijk 'werkt'. Het opleidingsprincipe van de Marnix Academie 'teach as you preach' suggereert een oplossingsrichting: de (stappen van de) didactiek toepassen in het eigen onderwijs aan studenten, om van daaruit de transfer te maken naar het basisonderwijs. Dit uitgangspunt is toegepast in het lesontwerp: studenten ervaren de werking van genredidactiek aan den lijve en weten daarmee wat 'werkt' en wat bij de inzet van deze didactiek speciale aandacht en voorbereiding van hen als leerkracht vergt.

Het basisschoolvak geschiedenis staat bij deze aanpak centraal. Het is de bedoeling om met studenten een 'historische tekst' te schrijven over een zelf gekozen onderwerp binnen een vooraf geselecteerd thema. In deze tekst draait het om 'de specifieke combinatie tussen vorm en inhoud, die zich uiteindelijk manifesteert in kenmerkende taal' (Van Dijk & Klören, 2012, p. 69).

Studenten hebben geen ervaring in het schrijven van een dergelijk werkstuk. Aan de hand van deze schrijftraining wil ik hen laten ervaren op welke manier vakinhoud en schriftelijke taalvaardigheid ontwikkeld kunnen worden. Naast vakinhoudelijke kennis, wordt aandacht besteed aan beschrijvende, verklarende en meer beschouwende elementen die in een dergelijke historische tekst kunnen worden onderscheiden.

Beschrijving

Hieronder volgt de beschrijving van de lessenserie. Deze serie bestaat uit een vijftal fasen, die als afzonderlijke lessen kunnen worden aangemerkt. Uitgangspunt hierbij is dat de studenten in deze lessen de didactiek zelf ervaren, er daardoor inhoudelijk kritisch op kunnen

reflecteren om daarmee de didactiek op verantwoorde wijze in te zetten in de geschiedenislessen op de stageschool. De afzonderlijke lessen namen gemiddeld een uur in beslag. De afzonderlijke lessen zullen in het vervolg van dit ontwerp uitgebreid worden uitgewerkt.

Les 1. Het ontwikkelen van de inhoud.

Les 2. Het aan de hand van een voorbeeldtekst analyseren van het genre

Les 3. Het onder begeleiding schrijven van de eigen tekst

Les 4. Het bespreken van de uiteindelijke opbrengsten

Les 5. Het maken van de transfer naar de basisschool

Les 1. Ontwikkelen van de inhoud

We oriënteren ons tijdens een inhoudelijk college op het verloop van de Opstand tegen Spanje. Kernbegrippen, gebeurtenissen, personen en jaartallen worden hierbij op chronologische wijze onder de aandacht gebracht. Studenten krijgen tijdens dit college de opdracht om één gebeurtenis of persoon binnen dit thema te kiezen, waar ze de komende periode een historische tekst bij gaan schrijven.

Ik leg de studenten bovendien uit dat we voor deze aanpak kiezen om ze het effect van genredidactiek aan den lijve te laten ondervinden.

Met natuurlijk als onderliggend doel dit uiteindelijk te verwerken in goed en verantwoord onderwijs naar hun leerlingen toe.

Les 2. Analyse van het genre aan de hand van tekstfragmenten en een voorbeeldtekst

Ik heb studenten allereerst informatie gegeven over een aantal specifieke begrippen die horen bij het geschiedenisgenre, namelijk: beschrijven, verklaren en beschouwen (Van Norden, 2014, p. 49–56).

- ♦ Beschrijven: het geordend beschrijven van een gebeurtenis of een verschijnsel staat centraal. Het verschijnsel wordt door middel van de vraag naar het ‘wat’ geïdentificeerd. Classificering speelt hierbij een belangrijke rol, inclusief woorden die dit aangeven zoals ‘ten eerste’, ‘daarnaast’ en ‘ten slotte’.
- ♦ Verklaren: het verklaren en interpreteren van een gebeurtenis of een verschijnsel staat centraal. Hierbij spelen de beschrijving van oorzaken en gevolgen een belangrijke rol, inclusief woorden die dit aangeven zoals ‘want’, ‘doordat’ en ‘vanwege’.

- ♦ Beschouwen: het kritisch kijken naar een gebeurtenis of een verschijnsel staat centraal. Hierbij spelen gezichtspunten voor en tegen een belangrijke rol, inclusief woorden die dit aangeven zoals 'aan de ene kant' en 'aan de andere kant'.

Op grond van deze informatie rubriceren studenten tekstfragmenten (zie kader 15.1) door aan te geven of het beschrijven, het verklaren en/of het beschouwen centraal staat.

Opdracht 1. Fragmenten met verschillende tekstgenres

Lees de onderstaande tekstfragmenten. Noteer de nummers van de fragmenten op een vel papier. Schrijf bij elk fragment op of het gaat om een tekst met een beschrijvend karakter (B), verklarend karakter (V) of een beschouwend karakter (BS)

Fragment 1.

Karel V was gesteld op de jonge Willem van Oranje. Tijdens zijn abdicatie werd hij dan ook begeleid door deze edelman en niet door zijn eigen zoon, Filips II. Ook al is het niet ondenkbaar dat deze gebeurtenis een rol heeft gespeeld in het latere conflict tussen hen beiden, moet de impact ervan niet worden overschat.

Fragment 2.

Filips II was woedend op de opstandelingen. Hij trok uit nijd de haren uit zijn baard. 'Die ketters hebben de katholieke kerk ontheiligd!' briede hij. Hij nam zich voor hen keihard aan te pakken. Zijn oplossing? Alva natuurlijk!

Fragment 3.

Doordat de hertog van Parma het slim weet te spelen, valt het gezamenlijke verbond van de opstandige gewesten in 1579 uiteen. Het gevolg hiervan is dat de zuidelijke gewesten zich verenigen in de Unie van Atrecht, de noordelijke gewesten vormen de Unie van Utrecht. Je zou kunnen beweren dat hiermee de scheiding tussen het huidige België en Nederland is aangebracht.

Fragment 4.

Maurits wilde van geen wijken weten. Hij gebruikte zijn macht als opperbevelhebber van het leger en liet Van Oldenbarnevelt onthoofden in de Binnenhof in 's Gravenhage. Hiermee riep hij zichzelf uit tot de absolute leider van de jonge Republiek.

Fragment 5.

1 april 1572 nemen de watergeuzen de vestingstad Den Briel op de Spanjaarden in. Ze dragen deze stad op stadhouder Willem van Oranje. Deze gebeurtenis heeft als een katalysator voor het georganiseerde verzet tegen de Spanjaarden gewerkt, want in het kielzog van Den Briel durfden nu ook andere steden de zijde van Oranje te kiezen.

Fragment 6.

Het blijft bijzonder dat er tijdens de korte adempauze in de oorlog tegen Spanje in de jonge Republiek een burgeroorlog op uitbreken stond. Het conflict tussen de beide kemphanen had zomaar anders af kunnen lopen.

Fragment 7.

Het plakkaat van Verlatinghe is een revolutionair document; volgens dit document is het een volk toegestaan zijn leider af te zetten, mits deze leider ingaat tegen de geboden van God. Een ongekend 'brutale' actie dus in een tijd van absolute vorsten en machthebbers in omliggende Europese landen. Wat losse gewesten die de handschoen oppakken en het conflict met een wereldmacht aangaan.

Fragment 8.

Kortom, het conflict tussen Maurits en Van Oldenbarnevelt draait feitelijk om drie belangrijke thema's: religie, financiën en persoonlijkheid.

Fragment 9.

Filips II gaat dan ook de geschiedenisboeken in als een afstandelijk bestuurder, die geen oog had voor de belangen van de inwoners van de Nederlanden. Hij resideerde in Madrid en vocht bovendien tal van oorlogen uit tegen de Fransen en de Ottomanen. Bovendien waren de lijntjes letterlijk 'lang'. Voordat Alva arriveerde om de Beeldenstormers aan te pakken, was er bijna een jaar verstreken.

Fragment 10.

Met Willem van Oranje wist je gewoon niet waar je aan toe was. Enerzijds zette hij zich in voor de protestantse zaak, terwijl hij tegelijkertijd in Antwerpen de Beeldenstorm met grof geweld de kop indrukte. En dat terwijl hij wordt neergezet als een overtuigd voorvechter van de protestantse zaak.

Kader 15.1. Tekstgenres

Na de antwoorden met elkaar vergeleken te hebben, kregen studenten opnieuw een tekst aangeboden (zie kader 15.2). Het was allereerst de bedoeling om deze tekst in alinea's onder te verdelen en na te denken over de functie en de meerwaarde hiervan.

Opdracht 2

Hieronder vind je een tekst over het conflict tussen Van Oldenbarnevelt en Maurits. Bepaal in tweetallen welke alinea's je in deze tekst kunt onderscheiden. Welke subkopjes (met titel) zou je daarbij willen plaatsen? Wat is hier de functie/meerwaarde van?

Opdracht 3

Ook op woord- en zinsniveau kun je kenmerken onderscheiden die echt bij een goede geschiedenistekst horen. Zo zijn er:

- woorden, zinnen en/of alinea's die meer beschrijvend van karakter zijn;
- woorden, zinnen en/of alinea's die meer verklarend van karakter zijn;
- woorden, zinnen en/of alinea's die meer beschouwend van karakter zijn.

Lees de tekst nogmaals en highlight woorden, zinnen en/of alinea's die meer beschrijvend (dikgedrukt), verklarend (cursief) of beschouwend (onderstreept) zijn.

14 september 1547 wordt Johan van Oldenbarnevelt geboren in huis Bollenburg in Amersfoort, als zoon van koopman Gerrit van Oldenbarnevelt. Zijn vader stond niet bepaald goed bekend: hij dronk en werd meerdere keren voor het gerecht in Amersfoort gedaagd. Ook zijn zussen waren geen toonbeeld van goed gedrag, twee van hen leefden van de prostitutie. Des te verbazender is het dat deze Johan van Oldenbarnevelt uit zou groeien tot een van de belangrijkste staatsmannen van de Republiek der Zeven Verenigde Nederlanden. Maar ook een staatsman die ongenadig in aanvaring kwam met zijn stadhouder Maurits. In dit betoog staat dit conflict centraal. Hoe ontstond dit conflict, wat hield het in en hoe liep het af? Op jeugdige leeftijd erfde Johan van Oldenbarnevelt de goederen van de familie van zijn moeder. Dit maakte hem onafhankelijk van zijn vader en bracht hem ertoe rechten te gaan studeren. Dit deed hij achtereenvolgens in onder meer Leuven, Bourges en Heidelberg. In deze laatste stad kwam hij voor het eerst in aanraking met het calvinisme en maakte zich geleidelijk aan los van de katholieke kerk. Op 23 jarige leeftijd keerde de jonge advocaat terug naar Den Haag, waar hij aan de slag ging als advocaat bij het Hof van Holland. Langzaam maar zeker groeide zijn politieke invloed. Als advocaat en bestuurder werkte Van Oldenbarnevelt zich steeds verder naar de bestuurlijke top van de

opstandige gewesten. *Zeker nadat hij vertrouwenspersoon van Willem van Oranje werd en de vergadering van de Staten verhuisde naar Delft, waar de prins zetelde, nam zijn invloed in snel tempo toe.*

Hij werd landsadvocaat en raadspensionaris van de Staten van Holland. Na de moord op Willem van Oranje in 1584 brak een woelige periode aan. Het was Van Oldenbarnevelt die de Nederlanden hier doorheen manoeuvreerde en de jonge zoon van Willem van Oranje, Maurits, voordroeg als opvolger van zijn vermoorde vader. De beide bestuurders konden het aanvankelijk prima met elkaar vinden. Hield Maurits zich primair bezig met de militaire verdediging van de Nederlanden, Van Oldenbarnevelt concentreerde zich op het politieke spel. Bovendien zorgde het leeftijdsverschil tussen hen beide voor een zekere afhankelijkheid van Maurits ten opzichte van Van Oldenbarnevelt; hij beschouwde hem dan ook als zijn politieke mentor. Samen hebben ze ervoor gezorgd dat de strijd tegen Spanje effectief werd gestreden en de jonge Republiek vanaf 1588 steeds meer op eigen benen kwam te staan. Bovendien ging het de Nederlanden inmiddels ook economisch voor de wind; de handel komt op en na de val van Antwerpen wordt Amsterdam de grote stapelmarkt van Europa. Desondanks broeide het steeds meer tussen de beide heren. Na de slag bij Nieuwpoort liep het vertrouwen van Maurits een deuk op. Het voortbestaan van de Republiek was onnodig op het spel gezet door Van Oldenbarnevelt. *Dit typeert de verschillen tussen de beide machthebbers: was Maurits bovenal een behoedzaam, voorzichtig opererend legeraanvoerder, Van Oldenbarnevelt keek meer vooruit en ging risicovolle ondernemingen niet uit de weg. Daarnaast diende Van Oldenbarnevelt primair de belangen van de Hollandse gewesten. De bloei van de handel stond hem dan ook primair voor ogen, waarbij een (tijdelijk) bestand met de Spaanse opponent hem in 1609 uitstekend uit kwam.* Dit spaarde kosten uit en zorgde voor rust – noodzakelijke voorwaarden om de welvaart te vergroten. Maurits daarentegen wilde de oorlog voortzetten. Volgens hem moest Spanje de definitieve dolkstoot toe worden gediend en bovendien viel zijn invloed en status terug tijdens de vrede. Ten slotte zorgde een geloofsconflict tussen hen beide voor steeds groter animositeit. Koos Maurits voor een strikte interpretatie van de leer van de Bijbel, Van Oldenbarnevelt stond een meer vrije, humanistische uitleg voor. Het is de vraag welke rol dit conflict in het uiteindelijk verloop van de Opstand tegen Spanje heeft gespeeld. Mijnhardt en Segal (2009) doen de uiteindelijke zege van Maurits af als een Pyrrhusoverwinning. Ze tonen aan de hand van briefwisselingen tussen Van Oldenbarnevelt en De Grote aan dat Van Oldenbarnevelt al vanaf 1618 ernstig rekening hield met een hervatting van de strijd met Spanje, en hier bovendien voorstander van was. Hij hoefde derhalve ook niet door Maurits als ‘obstakel’ uit de weg te worden geruimd.

Kader 15.2. Tekstgenres op alinea-, zins- en woordniveau

Bovendien hebben we hierop volgend op zinsniveau en tekstniveau gekeken naar woorden en alinea's die meer beschrijvend, meer verklarend en meer beschouwend van karakter zijn. In onderstaande tekst staat een aantal illustraties van deze laatste opdracht opgenomen. Het is belangrijk dat studenten bij het schrijven van een tekst rekening houden met het publiek voor wie de tekst uiteindelijk bedoeld is, de zogenaamde doelgroep. Bij deze opdracht leren studenten inzien dat opbouw en taalgebruik hier een belangrijke rol in spelen. Het maakt namelijk een groot verschil of je de beschouwende tekst voor medestudenten, voor de lezers van een geschiedenistijdschrift of voor de kinderen van groep 8 van je stageklas schrijft.

Les 3: Het onder begeleiding schrijven van de eigen tekst

Studenten gaan in deze fase van de lessenserie zelfstandig aan de slag met het schrijven van een beschouwende tekst over het onderwerp dat ze na afloop van de eerste fase hebben uitgekozen. Ze schrijven deze tekst voor hun medestudenten en passen hierbij natuurlijk de inhoudelijke informatie die ze over het geschiedenisgenre hebben gekregen (zie de opdrachten van fase/les 2) actief toe.

Les 4: Het bespreken van de uiteindelijke opbrengsten

Het feitelijke werk zit erop, de studenten hebben hun tekst geschreven. Deze bijeenkomst wisselen we de opbrengsten van dit schrijven onderling uit. In tweetallen nemen studenten elkaars werk door, door er schriftelijke opmerkingen bij te plaatsen en daar achteraf met elkaar over in gesprek te gaan (peerfeedback). Leerlingen evalueerden elkaar aan de hand van de vragen in kader 15.3.

Opdracht 4. Evaluatievragen

- 1) Is er sprake van een duidelijke opbouw van de tekst? Waar merk je dat aan?
- 2) Wordt de inhoud je goed duidelijk gemaakt? Waar ligt dat aan?
- 3) Is er sprake van een beschouwende tekst? Markeer woorden of zinnen die hierop duiden.
- 4) Is de tekst op maat van de doelgroep (medestudenten) geschreven?
- 5) Heb je nog andere opmerkingen/vragen over de tekst?

Kader 15.3. Evaluatievragen

Les 5. Het maken van de transfer naar de stageschool

Na het hele traject zelf te hebben doorlopen, staan we deze laatste fase stil bij de mogelijke toepassing van genredidactiek op de basisschool. Studenten kunnen hierbij putten uit hun eigen opgedane ervaringen en dit bovendien verbinden aan hun expertise in het werken met leerlingen in de praktijk. Hierbij was het de taak aan de leerlingen om de volgende vragen te beantwoorden:

Opdracht 5. Toepassing op eigen lespraktijk

- 1) Waar liggen kansen voor de inzet van genredidactiek bij het vak geschiedenis?
- 2) Welke moeilijkheden kent de inzet van genredidactiek bij het vak geschiedenis?
- 3) Wat vraagt de inzet van genredidactiek van de (rol van de) leerkracht?
- 4) Wat vraagt de inzet van genredidactiek van de (rol van de) leerlingen?

Kader 15.4. Toepassing op de eigen lespraktijk

Ervaringen

Het werken met genredidactiek heeft me verschillende inzichten opgeleverd. Allereerst dat er voor het schrijven van een goede ‘geschiedenistekst’ inhoudelijke beheersing van de stof nodig is. Om een goed verhaal op papier te kunnen zetten over een historisch onderwerp, moet je jezelf er goed in hebben verdiept en moet je bovendien zicht hebben op de bredere context ervan. De uitwerking van de genrespecifieke kenmerken van historische teksten hebben mij en de studenten veel nieuwe inzichten opgeleverd. Een tekst kan niet alleen in zijn geheel, maar ook op zins- en woordniveau worden geanalyseerd op kenmerken van beschrijven, verklaren en beschouwen. De discussies hierover met de studenten waren vruchtbaar en scherpten deze inzichten bij de studenten aan. Het onder begeleiding werken aan bepaalde deelvaardigheden heeft hoe dan ook zijn vruchten afgeworpen. Studenten werden stapsgewijs meegenomen in het proces, voerden gesprekken en discussies met elkaar over de opdrachten en konden de opgedane kennis en vaardigheden gebruiken en toepassen bij het schrijven van hun eigen teksten. Studenten gaven aan hiermee gaandeweg grip te hebben

gekregen op de functie en de meerwaarde van deze specifieke didactiek. Of, zoals een van hen het formuleerde, 'het gaat niet alleen om het uiteindelijke product, het proces hier naartoe is ook belangrijk!'

De transfer naar de eigen lespraktijk verliep soepel. Studenten waren in staat om de kern van deze didactiek, namelijk dat wat eigen is aan teksten die bij het vak horen, te vertalen naar de toepassing bij basisschoolleerlingen. Juist het oefenen van deelvvaardigheden, het plenair bespreken van teksten, en het geven van formatieve feedback op elkaars schrijfproducten werden tijdens de nabespreking duidelijk onder de aandacht gebracht als elementen die ook bij toepassing van deze didactiek in het basisonderwijs naar voren moeten komen. Juist ook omdat ze de toepassing van de didactiek aan den lijve hebben ondervonden, geven studenten aan de leerlingen beter te kunnen begeleiden bij het schrijven van dergelijke teksten.

Er kleven echter ook wat 'nadelen' aan de inzet van deze didactiek. Het op de juiste manier toepassen van deze didactiek kost, zeker bij een eerste keer, veel tijd. Tijd die je nodig hebt om achter het specifieke vakkarakter van de tekst te komen, tijd om de deelvvaardigheden aan te bieden en in te slijpen, tijd om peerfeedback te geven op elkaars werk. Deze tijdsinvestering zal afnemen naarmate er vaker gewerkt wordt met deze genredidactiek, maar neemt niet weg dat er veel tijd mee gemoeid is. Ook in het werken met de leerlingen op de basisschool. Het 'teach as you preach' principe werkte tot op zekere hoogte naar tevredenheid. Studenten hebben zelf onder begeleiding gewerkt aan het schrijven van hun uiteindelijke historische, beschouwende tekst. Tussen de verschillende bijeenkomsten waarin we hebben gewerkt met deze didactiek, zat telkens een week. Daardoor moesten studenten er elke nieuwe bijeenkomst weer inkomen. Het korter op elkaar aanbieden van de verschillende fasen zou dit probleem zeker oplossen. Het neemt niet weg dat de inzet van deze didactiek tot nieuwe en verrassende inzichten heeft geleid. Door de bank genomen was het enthousiasme van de studenten groot, sterker nog, een aantal van hen heeft dit onderwerp inmiddels opgepakt voor hun eigen individuele onderzoek op hun stageschool.

Lesontwerp 16. Aandacht voor vakspecifieke schrijfinstructie op de lerarenopleiding

Ontwikkelaar	Jannet van Drie en Brenda Stam
Vak	mens- en maatschappijvakken
Groep	eerste graads lerarenopleiding/nascholing
Genre	diverse genres
Instructievormen	kenmerken schrijftaken, vakspecifieke schrijfinstructie (divers)

Doel

Dit lesontwerp betreft een (keuze)workshop (anderhalf uur) voor studenten mens- en maatschappijvakken aan een eerstegraads lerarenopleiding. Docenten in de mens- en maatschappijvakken zetten regelmatig schrijfopdrachten in, als opdracht om te leren en om kennis en vaardigheden te toetsen. Echter leerlingen worden nauwelijks onderwezen hoe ze een goede verklaring of vergelijking kunnen opschrijven. Docenten (en studenten op de lerarenopleiding) lopen er tegen aan dat leerlingen vaak onsamenhangend schrijven. Door middel van deze workshop willen we aankomende docenten laten zien en ervaren hoe je aandacht aan schrijfvaardigheid kunt geven, op zo'n manier dat dit ook kan leiden tot verbetering van de denkvaardigheden van leerlingen.

Beschrijving

De workshop duurt anderhalf uur. Als introductie krijgen de studenten een schrijfopdracht over de vraag: Is Duitsland schuldig aan het uitbreken van de Eerste Wereldoorlog? Op zich kan er ook voor een opdracht over een algemeen (actueel) onderwerp gekozen worden, maar hier is gekozen voor een vakspecifiek onderwerp gekozen om de rol van vakinhoud helder te krijgen; studenten geschiedenis zullen er minder moeite mee hebben, dan studenten aardrijkskunde of kunstvakken. Dit maakt duidelijk wat de rol is van vakspecifieke kennis bij schrijven. Aan de hand van deze schrijfervaring wordt er gesproken over hoe ze het vonden om te schrijven, of het gemakkelijk of moeilijk ging, leuk was of niet, welke (inhoudelijke) kennis ze nodig hadden om de tekst te kunnen schrijven en ook hoe ze aan het werk gegaan zijn

(direct schrijven, of eerst een plannetje maken). Vervolgens wordt besproken wat de rol van schrijven is in de mens- en maatschappijvakken, hoe het zich verhoudt tot de eindtermen en dat het middel is om het vakspecifieke denken en redeneren te kunnen stimuleren. Hierna volgt een instructiedeel waar in vier vragen centraal staan:

- ♦ Waarom is het zinvol aandacht te besteden aan schrijven bij mens en maatschappijvakken? Het idee 'leren-door-schrijven' wordt hier verder toegelicht.
- ♦ Wat zijn kenmerken van goede schrijfoopdrachten? Studenten krijgen een aantal verschillende schrijfoopdrachten te zien en hen wordt gevraagd wat ze een goede taak vinden en wat een minder goede en waarom. Aan de hand daarvan worden met elkaar een aantal criteria voor goede taken besproken, zoals dat het genre van de tekst helder moet zijn, net zoals het doel van de tekst en het beoogd publiek. Ook wordt er gesproken over het gebruik van authentieke contexten voor schrijfoopdrachten en dat korte schrijfoopdracht (bijvoorbeeld 300 woorden) net zo nuttig kan zijn als het schrijven van lange teksten van meerdere pagina's.
- ♦ Waarom is schrijven van goede teksten bij de mens- maatschappijvakken zo lastig? Aan de hand van een leerlingtekst wordt met elkaar besproken waar problemen en moeilijkheden voor leerlingen kunnen ontstaan. Benadrukt wordt de complexiteit van het schrijven bij de vakken, aan de hand van het schrijfmodel van Hayes & Flower (1980), gecombineerd met het beroep wat het schrijven doet op de vakkennis en vaardigheid in het vakspecifieke redeneren van de leerling.
- ♦ Hoe kun je leerlingen leren goede teksten te schrijven? Vervolgens worden de instructiemogelijkheden besproken. In dit deel wordt aandacht besteed aan wat bekend is vanuit de literatuur over effectieve schrijfinstructie (zie Graham & Perin, 2007). Er wordt een onderscheid gemaakt in wat je op welk moment kunt doen: voorafgaand aan de schrijftaak (bijvoorbeeld strategie-instructie geven of leren van modelteksten); tijdens de schrijftaak (bijvoorbeeld gebruik laten maken van woordenlijsten, schrijfkaders of beginzinnen); en na de schrijfoopdracht (bijvoorbeeld (peer)feedback geven en laten reviseren). Studenten krijgen een

voorbeeld te zien van een vakspecifieke schrijfinstructie, ontwikkeld voor een onderzoeksproject (Van Drie, Braaksma & Van Boxtel, 2014); zie ook <http://www.uva.nl/over-de-uva/organisatie/medewerkers/content/d/r/j.p.vandrie/j.p.van-drie.html>, aldaar tabblad lessenserie historische significantie). Daarna gaan ze zelf aan de slag met het bestuderen van tekstvoorbeelden, net zoals de leerlingen dit gedaan hadden. De studenten krijgen steeds drie tekstmodellen te zien voor de inleiding, voor het middenstuk en het slot van een argumentatieve brief en moeten sterke en zwakke punten van deze tekstmodellen benoemen. Op basis hiervan formuleren ze met de buurman criteria voor het schrijven van een goede argumentatieve brief bij geschiedenis. Deze punten worden ten slotte in duo's uitgewisseld.

Ervaringen

Studenten vonden het prettig om met concrete voorbeelden te werken, zoals de voorbeeldschrijfp opdrachten, een leerlingtekst en een concreet voorbeeld van een vakspecifieke schrijfinstructie en het leren met behulp van tekstvoorbeelden. Dit gaf hen ideeën voor hun eigen lessen; het inzetten van tekstvoorbeelden is bijvoorbeeld heel bruikbaar om leerlingen te leren op een betere wijze antwoorden op toetsvragen te schrijven. Daarnaast hadden veel studenten er nooit zo bij stil gestaan dat schrijven in hun vak voor leerlingen zo complex is, voor henzelf, als experts in het vak, is het vanzelfsprekend. Hierdoor realiseerden ze zich ook dat het dus heel belangrijk is leerlingen hierbij te helpen door er in de lessen gericht aandacht aan te besteden. Eén student formuleerde het als volgt: “Als docent moet je je eigen vanzelfsprekendheden gaan zien en die bij de leerlingen aanleren”.

Referenties

- Andrade, H. & Du, Y. (2005). Student perspectives on rubric-referenced assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*. 10(3), 1–11.
- Beek, W. van, & Verhallen, M. (2010). *Taal, een zaak van alle vakken*. Bussum: Coutinho.
- Bell, S., Harkness, S., & White, G. (Ed.) (2007). *Storyline. Past, present & future*. Glasgow:Enterprising Careers, University of Strathclyde.
- Berg, G. van den, Bosschaart, A., Kolkman, R., Pauw, I., Schee, J. van der, & Vankan, L. (2009). *Handboek vakdidactiek aardrijkskunde*. Amsterdam: Landelijk expertisecentrum mens- en maatschappijvakken.
- Beukers, E., & Klein, S. (2011). *MeMo. Geschiedenis voor de bovenbouw. Leer/opdrachtenboek havo* (vierde druk, eerste oplage). 's-Hertogenbosch: Malmberg.
- Beukers, E., & Klein, S. (2011). *MeMo. Geschiedenis voor de bovenbouw. Leer/opdrachtenboek vwo* (vierde druk, eerste oplage). 's-Hertogenbosch: Malmberg.
- Black, P., Harisson, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Working inside the black box: assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 8–21. Londen: NFER Nelson.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139–148.
- Boekaerts, M., & Simons, P. (2003). *Leren en instructie*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Bonset, H., & Braaksma, M. (2008). *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht. Een inventarisatie van onderzoek van 1997 tot en met 2007*. Enschede: SLO.
- Boxtel, C. van, & Drie, J. van (2013). Historical Reasoning in the Classroom. What does it look like and how can we enhance it? *Teaching History*, 150, 44–52.
- Braaksma, M., & Janssen, T. (in druk). *Vier effectieve schrijfdidactieken voor het voortgezet onderwijs*. Den Haag: De Nederlandse Taalunie.
- Bråten, I., Britt, A. M., Strømsø, H., & Rouet, J. (2011) The role of epistemic beliefs in the comprehension of multiple expository texts: Toward an integrated model. *Educational Psychologist*, 46(1), 48–70.

- Bråten, I., Strømsø, H., & Britt, A. M. (2009). Trust matters: Examining the role of source evaluation in students' construction of meaning within and across multiple texts. *Reading Research Quarterly*, 44(1), 6–28.
- Brinke, W. ten, Jong, C. de & Padmos, J. (2009). *De Geo*. Lesboek 2 vwo. Aardrijkskunde voor de onderbouw. Amersfoort: Thieme Meulenhoff.
- Broekkamp, H., Hout-Wolters, B. van, Bergh, H. van den, & Rijlaarsdam, G. (2004). Teachers' task demands, students' test expectations, and actual test content. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 205–220.
- Brünig, B. (2003). *Philosophieren in der Sekundarstufe: Methoden und Medien* (Vol. 1). Weinheim/Base/Berlin: Beltz.
- Bulthuis, J., Bunder, H. van der, Gerits, G., Hendriks, I., Padmos, J., Peters, A., & Wanrooij, B. van (2013). *De Geo: systeem aarde* (4^e druk). Amersfoort: Thieme Meulenhoff.
- Chapman, A. (2003). Camels, diamonds and counterfactuals: A model for teaching causal reasoning. *Teaching History*, 112, 46–53.
- Clark, V. (2001). Illuminating the shadow: Making progress happen in causal thinking through speaking and writing. *Teaching History*, 105, 26–33.
- Coffin, C. (2006) *Historical discourse. The language of time, cause and evaluation*. New York: Continuum.
- Coirier, P., Andriessen, J., & Chanquoy, L. (1999). From planning to translating: The specificity of argumentative writing. In G. Rijlaarsdam & E. Espéret (Series Eds.) & J. Andriessen & P. Coirier (Vol. Eds.), *Studies in Writing: Vol. 5. Foundations of argumentative text processing* (pp.1–28). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- College voor Examen. (2014). *Aardrijkskunde vwo. Syllabus Centraal Examen 2014*. Utrecht: Commissie voor Examen.
- College voor Examen. (2013). *Syllabus Geschiedenis vwo 2015* (geraadpleegd: <http://www.cve.nl>, januari 2014)
- Cox, R. (1999). Representation construction, externalised cognition and individual differences. *Learning and Instruction*, 9, 343–363.
- De la Paz, S. (1999). Self-regulated strategy instruction in regular education settings: Improving outcomes for students with and without learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 14(2), 92–106.
- 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. (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. (2011). *Knowing and writing school history. The language of students' expository writing and teachers' expectations*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Dijk, G. van, & Klören, L. (2012). Genredidactiek in groep 8: Een historische beschouwing schrijven. In J. van Drie (Red). *Taalgericht vakonderwijs in de Mens- en Maatschappijvakken* (pp. 69–79). Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.
- 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.
- Drie, J. van, Boxtel, C. van, & 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, the Netherlands: Koninklijke Brill NV.
- Drie, J. van, Boxtel, C. van, Jaspers, J., & Kanselaar, G. (2005). Effects of representational guidance on domain specific reasoning in CSCL. *Computers in Human Behavior*, 21(4), 575–602.
- Drie, J. van, Braaksma, M., & Boxtel, C. van (2014). Beter schrijven bij geschiedenis. Effecten van schrijfinstructie op algemene tekstkwaliteit en historisch redeneren. *Levende Talen Tijdschrift*, 15(3), 3–14.
- Drie, J. van, Goudsmit, H., Hooghuis, F., Hoogt, T. van der, Stein, E., Kneppers, L., Loon, K. van, & Schans, T. van der (2012). *Taalgericht vakonderwijs in de mens- en maatschappijvakken: een handreiking voor opleiders en docenten*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken Landelijk expertisecentrum Economie en Handel.
- Drie, J. van & Stam, B. (2014). Historisch redeneren stimuleren door middel van schrijfopdrachten: de rol van instructie en feedback. In J. Evers-Vermeul, R. de Graaf, H. Schaap, & G. van Silfhout (Eds). *Verzamelde werken van Leerling-docent-interactie bij schrijven in de vakken: een ontmoeting tussen wetenschap en praktijk* (p.19). Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Duffy, T., Lowyck, J. & Jonassen, D. (Eds.). (1993). *Designing environments for constructive learning*. Heidelberg: Springer-Verlag.
- Ebbens, S., & Ettekoven, S. (2005). *Effectief leren: basisboek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

- Eemeren, F. van, & Snoeck Henkemans, A. (2011). *Argumentatie. Inleiding in het identificeren van meningsverschillen en het analyseren, beoordelen en houden van betogen*. Houten: Noordhoff.
- Emig, J. (1977). Writing as a Mode of Learning. *College Composition and Communication*, 28(2), 122–128.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen (2008). *Over de drempels met taal en rekenen; hoofdrapport van de Expertgroep Doorlopende leerlijnen Taal en Rekenen*. Enschede.
- Fiori, L., Richters, J., & Zuijdgeest, M. (2012). *Effectieve interventies om te leren schrijven bij de mvt. Verslag literatuurstudie*. CPS.
- Gardner, H. (1993) *Multiple Intelligences: The Theory In Practice*. New York: Basic Books.
- Geerdink, G., & Beer, F. de (red.) (2013). *Meer mans. Leraren opleiden met oog voor diversiteit en kwaliteit*. Antwerpen: Garant.
- Gibbons, P., (2009). *English learners, academic literacy and thinking. Learning in the challenge zone*. Portsmouth: Heinemann.
- Graham, S., McKeown, D., Kiuvara, S., & Harris, K. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 879–896.
- Graham, S., & Perin, D. (2007a). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445–476.
- Graham, S., & Perin, D. (2007b). *Writing Next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools – A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Greene, S. (1994). The problems of learning to think like a historian: Writing history in the culture of the classroom. *Educational Psychologist*, 29(2), 89–96.
- Hajer, M. (2008). De lat hoog voor vakonderwijs: taalbeleid in de klas via taalgerichte vakdidactiek. *Vonk*, 38(1), 11–26.
- Hajer, M. (2010). Genredidactiek: nieuwe perspectieven voor vakspecifiek taalonderwijs. In *Bundel 24, vierentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*, 324 – 327.
- Hajer, M., Laan, E. van der, & Meestringa, T. (2010). *Taalgericht de vakken in! Achtergronden bij dertien lessenseries*. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling
- Hajer, M., & Meestringa, T. (2009). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Hammann, L., & Stevens, R. (2003). Instructional approaches to improving students' writing of compare-contrast essays: An experimental study. *Journal of Literacy Research*, 35(2), 731–756.

- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback, *Review of Educational Research*, 77, 81–112.
- Hayes, J., & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. Gregg, & E. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3–30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, R., & Flower, L. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*, 41(10), 1106–1113.
- 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.
- Hillocks, G. (1986). *Research on written composition: New directions for teaching*. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Reading and Communicative Skills.
- Klein, P. (1999). Reopening inquiry into cognitive processes in writing–to–learn. *Educational Psychology Review*, 11, 203–270.
- Klein, P., & Kirkpatrick, L. (2010). A framework for content area writing: Mediators and moderators. *Journal of Writing Research*, 2(1), 1–46.
- Korthagen, F., Tigchelaar A., & Wubbels, Th. (red.) (2001). *Leraren opleiden met het oog op de praktijk*. Leuven: Garant.
- Kramer, S. (2005) *De tocht van de Argonauten*. Ploegsma.
- 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.
- Leeuw, B. van der, & Meestringa, T. (2011). Eisen aan schrijfvaardigheid in de bovenbouw havo/vwo, *Levende Talen Tijdschrift*, 12(2), 14–24.
- Leeuw, B. van der, & Meestringa, T. (2013). *Genres leren schrijven bij de vakken*. Enschede: SLO.
- Leeuw, B. van der, & Meestringa, T. (2014). *Genres in schoolvakken. Taalgerichte didactiek in het voortgezet onderwijs*. Bussum: Coutinho.
- 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.
- Letterie, M. (2013). *Groeten van Leo. Een kind in kamp Westerbork*. Amsterdam: Leopold.
- Marsman, P. (2010). *Vakdossier Filosofie*. Enschede: SLO (zie ook: http://www.slo.nl/downloads/2010/Vakdosier_20Filosofie__webversie.pdf/)
- Martinich, A. (2009). *Philosophical writing: An introduction*. John Wiley & Sons.

- Marzano, R., & Miedema W. (2007). *Leren in vijf dimensies. Moderne didactiek voor het voortgezet onderwijs*. Assen: Koninklijke van Gorcum.
- McCarthy Young, K., & Leinhardt, G. (1998). Writing from primary document. A way of knowing in history. *Written communication* 15(1), 25–68.
- 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.
- Monte-Sano, C. (2011). Beyond reading comprehension and summary: Learning to read and write in history by focusing on evidence, perspective and interpretation. *Curriculum Inquiry*, 41, 212–249.
- Monte-Sano, C., & De La Paz, S. (2012). Using writing tasks to elicit adolescents' historical reasoning. *Journal of Literacy Research*, 44, 273–299.
- 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.
- Norden, S. van (2004). *Taal leren op eigen kracht. Taalverwerving op school met behulp van de werkwijze van taalvorming*. Assen: Van Gorcum.
- Norden, S. van (2014). *Iedereen kan leren schrijven. Schrijfplezier en schrijfvaardigheid in het basisonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Pollmann, E., Prenger, J., & De Glopper, K. (2012). Het beoordelen van leerlingteksten met behulp van een schaalmodel. *Levende Talen Tijdschrift*, 13(3), 15–24.
- Reisman, A. (2012). Reading like a historian: A document-based history curriculum intervention in urban high schools. *Cognition and Instruction*, 30(1), 86–112.
- Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Couzijn, M., Janssen, T., Raedts, M., Steendam, E. van, Toorenaar, J., & Bergh, H. van den (2008). Observation of peers in learning to write: Practice and research. *Journal of Writing Research*, 1(1), 53–83.
- Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Janssen, T., Groenendijk, T., & Toorenaar, A. (2011). Learning to write and writing to learn. *Better: evidence-based education*, 3(2), 14–15.
- Rijlaarsdam, G., Bergh, H. van den, Couzijn, M., Janssen, T., Braaksma, M., Tillema, M., Steendam, E. van, Raedts, M. (2011). Writing. In K. R. Harris, S. Graham, & T. Urdan (Eds.), *APA Educational Psychology Handbook: Application to Learning and Teaching*, 3, (pp.189–228). Washington, D.C.: American Psychological Association.

- Rogers, L. A., & Graham, S. (2008). A meta-analysis of single subject design writing intervention research. *Journal of Educational Psychology, 100*(4), 879–906.
- Rose, D., & Martin, J. (2012). *Learning to write, reading to learn. Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Sheffield: Equinox.
- Rothstein, D., & Santana, L. (2011). *Make just one change. Teach students to ask their own questions*. Cambridge (Mass): Harvard Education Press.
- Schee, J. van der, & Béneker, T. (red.) (2012). *Leergedrag en toetsaanpak onder de loep, Aardrijkskundeonderwijs onderzocht*, 81–96. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.
- Schleppegrell, M. (2002). Linguistic features of the language of schooling. *Linguistics and Education, 12*(4), 431–459.
- Scott, A. (2006). Essay writing for everyone: An investigation into different methods used to teach Year 9 to write an essay. *Teaching History, 123*, 26–33.
- Spoehr, K., & Spoehr, L. (1994). Learning to think historically. *Educational Psychologist, 29*, 71–77.
- Stam, B. & Drie, J. van (2013). Talige dimensies van het geschiedenisonderwijs. Een case-studie. *Opbrengsten uit het lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, Onder de Loep 19*. Utrecht.
- Steenbergen, W., Feenstra, H., Frank, H., Hulst, M., van der, & Kooiman, M. (2004). *Nieuw Nederlands 5/6 vwo* (4^e druk). Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers bv.
- Steenhouder, M., Jansen, C., Maat, K., Staak, J. van der, Vet, D. de, Witteveen, M., & Woudstra, E. (1999). *Leren Communiceren*. (4^e druk). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Venner, J., Heijden, C. van der, & Haperen, M. van (2012). *Feniks. Overzicht van de geschiedenis. Geschiedenis van de bovenbouw havo* (tweede druk, tweede oplage, 2013). Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Venner, J., Heijden, C. van der, & Haperen, M. van (2012). *Feniks. Overzicht van de geschiedenis. Geschiedenis van de bovenbouw vwo* (tweede druk, eerste oplage, 2012). Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Vos, E., Dekkers, P., & Reehorst, E. (2007). *Verhalend ontwerpen. Een draaiboek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Wineburg, S. (1991). On the reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy. *American Educational Research Journal, 28*(3), 495–519.

- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press.
- Wineburg, S. & Martin, D. (2004). Reading and rewriting History: Students learn to read critically as they plunge into primary and secondary sources looking for historical fact. *Educational Leadership*, 62(1), 42-45.
- Woodcock, J. (2005). Does the linguistic release the conceptual? Helping Year 10 to improve their causal reasoning. *Teaching History*, 119, 5-14.

Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken

www.expertisecentrum-mm.v.nl

De mens- en maatschappijvakken doen een groot beroep op de taalvaardigheid van leerlingen. Leerlingen schrijven veel bij deze vakken, maar vinden het vaak lastig om hun antwoorden en redeneringen goed te formuleren. Hoe kun je als docent aandacht geven aan schrijfvaardigheid op zodanige wijze dat het vakspecifieke denken en redeneren ondersteund wordt?

Deze publicatie heeft als doel hiervoor handreikingen te bieden aan opleiders en docenten in het basis- en voortgezet onderwijs. Naast meer theoretische bijdragen, worden er 16 concrete lesontwerpen gepresenteerd van hoe docenten aandacht besteden aan schrijfvaardigheid in hun lessen en hoe opleiders dit doen. De voorbeelden zijn zowel gericht op het basis-, als voortgezet onderwijs.

