

AANDACHT VOOR SCHRIJVEN IN DE GESCHIEDENISLES

Vijf principes en drie voorbeelden

Veel leerlingen vinden het lastig om hun redeneringen goed op schrift te stellen.

Hoe structureer je een verklaring voor het uitbreken van de Franse Revolutie?

En hoe ziet een goede vergelijking tussen twee historische perioden eruit?

Daarvoor heb je schrijfvaardigheden nodig.

Hoe pak je dat aan in de geschiedenisles?



In een eerder *Kleio*-artikel (*Kleio* 5, 2015) hielden we een pleidooi om expliciet aandacht te besteden aan schrijfvaardigheid in de geschiedenisles, omdat historisch redeneren en schrijven samen opgaan. Immers, leerlingen moeten niet alleen weten dat er bij geschiedenis meerdere oorzaken aan te wijzen zijn, maar dit ook goed kunnen opschrijven. Hiervoor is, naast inhoudelijke kennis, kennis nodig van de structuur van een historische verklaring en kennis van woorden die je kunt gebruiken om verbanden weer te geven. Maar hoe besteed je nu als docent aandacht aan schrijfvaardigheid in je lessen, op zo'n manier dat je het integreert met historisch denken en redeneren? Deze vraag vormde het uitgangspunt voor het project *Bevorderen van genrespecifieke teksten schrijven in de mens- en maatschappijvakken* (zie kader *Het project*). Twaalf docenten van verschillende mens- en maatschappijvakken en Nederlands hebben hierin samen lessen ontworpen en uitgevoerd. Deze lessen zijn geïnspireerd op vijf ontwerpprincipes, waarvan in literatuur is aangetoond dat ze effectief zijn.¹

1. Strategie-instructie: een stapsgewijze methode voor het leren van schrijfvaardigheden, waarbij na uitleg van de docent, leerlingen eerst ondersteund en daarna zelfstandig teksten schrijven.
2. Bestuderen van voorbeeldteksten: leerlingen bestuderen voorbeeldteksten zodat ze zich een beeld vormen van hoe een tekst er uit kan zien en wat criteria voor goede teksten zijn, deze criteria kunnen ze vervolgens zelf toepassen in hun eigen teksten.
3. Pre-writing: hieronder vallen allerlei activiteiten die voorafgaan aan het daadwerkelijke schrijven van de tekst, zoals bijvoorbeeld het selecteren en ordenen van inhoudelijke informatie in een schema.
4. Interactie: het samenwerken aan en praten over een tekst, bijvoorbeeld het samen ideeën genereren of elkaars tekst van feedback voorzien.
5. Authentieke taken: hierbij gaat het over het ontwerpen van de schrijftaak, zodat de context, het doel en het publiek duidelijk zijn.

De docenten hebben zich op het schrijven in een specifiek tekstgenre gericht: argumenteren, verklaren of vergelijken. De effectiviteit van de lessen is ook onderzocht. Uit het onderzoek blijkt dat de teksten van leerlingen door de lessen vooruit zijn gegaan ten opzichte van teksten die leerlingen voorafgaand aan de lessenserie schreven, maar ook ten opzichte van leerlingen uit controleklassen die dezelfde opdracht hebben gemaakt, maar zonder de schrijfinstructielessen. De deelnemende

docenten hebben aangegeven dat deze ontwerpprincipes hen houvast geven bij het ontwerpen van geïntegreerde vak- en schrijflessen. Na een half jaar zeggen ze deze principes nog steeds te gebruiken in hun lessen. Dit gebeurt nu niet altijd meer in een lessenserie van meerdere lessen, maar juist in één of een halve les. Bijvoorbeeld door na een les waarin historisch verklaren centraal staat, expliciet stil te staan bij de vraag: Hoe schrijf je dit nu op? De drie geschiedenisdocenten uit het project laten hier zien welke lessenseries zij gemaakt hebben en wat hun ervaringen hiermee zijn. Deze voorbeelden laten zien hoe je op verschillende manieren, voor verschillende niveaus en leerjaren, aandacht aan schrijfvaardigheid kunt besteden bij geschiedenis. ►



HET PROJECT

Het project *Bevorderen van genrespecifieke teksten schrijven in de mens- en maatschappijvakken* is gefinancierd door het Nationaal Regieorgaan Onderwijsresearch (NRO, Kortlopend Praktijkonderzoek, projectnummer 405-14-505). Doel van het project was om docenten uit de mens- en maatschappijvakken meer toe te rusten in het integreren van schrijfdidactiek in hun lessen om zo de kwaliteit van de leerlingteksten te verbeteren. Aan het project namen twaalf docenten deel voor de vakken aardrijkskunde, ckv, economie, filosofie, geschiedenis, maatschappijwetenschappen en Nederlands. Over het project is een publicatie verschenen: van Drie, J., Groenendijk, T., Braaksma, M., & Janssen, T. (2016). *Genrespecifiek schrijven in de mens- en maatschappijvakken. Negen lesontwerpen onderzocht*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken. Te verkrijgen via: tiny.cc/K04S1 (pdf). Meer informatie over de ontwerpprincipes, het onderzoek en de complete lesmaterialen (waaronder videofragmenten van lessen) zijn te vinden via: tiny.cc/K04S2.

Jannet van Drie is als docent-onderzoeker verbonden aan de Interfacultaire Lerenoopleidingen (ILO) van de Universiteit van Amsterdam. Zij was projectleider van het beschreven project. **Johan van Driel, Arie Westerhout** (beiden docent geschiedenis Ichthus College in Veenendaal) en **Roderik Egberink** (docent geschiedenis Sint-Vituscollege in Bussum) namen deel aan dit project.

¹ Zie o.a. Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476.



BRIEF OVER DE SOCIALE KWESTIE – **ARIE WESTERHOUT**, ICHTHUS COLLEGE VEENENDAAL

Bij het behandelen van de sociale kwestie in mijn havo 2-klassen liet ik de leerlingen elk jaar een brief schrijven. Ze mochten zich verplaatsen in een fabrieksdirecteur, een arbeider of een dominee die opkwam voor de rechten van de arbeider. Vanuit dat perspectief schreven ze over de werk- en leefomstandigheden van fabrieksarbeiders in de negentiende eeuw. De leerlingen kwamen elk jaar weer met mooie brieven waar ze goed hun best op hadden gedaan. Toch wrong er iets. De brieven leken vaak veel op elkaar en een heldere structuur in de brieven ontbrak. Binnen het project ben ik samen met de docent Nederlands aan de slag gegaan om de kwaliteit van de teksten te verbeteren. Bij deze taak gaat het om het schrijven van een argumentatieve brief: leerlingen geven bijvoorbeeld argumenten waarom de arbeidsomstandigheden zo slecht waren. Specifiek voor geschiedenis hierin is dat leerlingen zich moeten inleven in een personage uit de tijd zelf. Het is ook een authentieke taak (principe 5), in de zin dat duidelijk is wat de context van de opdracht is, aan wie geschreven wordt en met welk doel.

De lessenserie bestaat uit vijf lessen. Hiervoor zijn de industriële revolutie en de sociale kwestie

behandeld. In de eerste les introduceer ik het onderwerp met de situatie in de negentiende eeuw in Veenendaal, waar onze school staat. Op verschillende plekken zijn de stille getuigen van de industriële revolutie nog te zien, iets waarvan de meeste leerlingen zich niet bewust zijn. Daarna leg ik de briefopdracht uit. Een belangrijk doel van het schrijven van de brief is dat leerlingen leren argumenteren. Dit doe ik hardop denkend voor (modelleren, onderdeel van principe 1), waarna de leerlingen zelf gaan oefenen.

In de tweede en derde les gaan de leerlingen op zoek naar informatie en zoeken zij argumenten voor de door hen gekozen persoon. Ze gebruiken hiervoor de kennis uit de lessen en maken gebruik van een online database met interviews met arbeiders uit 1892. Toen reisde een overheidscommissie af naar Veenendaal om zich een eigen oordeel te vormen over de sociale kwestie. De argumenten die de leerlingen bedenken worden geordend in een schema, dat ze gebruiken bij het schrijven van de brief (principe 3: pre-writing). In de vierde en vijfde les schrijven de leerlingen de definitieve brief die ongeveer zeshonderd woorden lang is. Ze richten hun brief aan een van de commissieleden die zij moeten overtuigen van hun standpunt. Wanneer de leerlingen kiezen om te schrijven vanuit het perspectief van een fabrieksdirecteur proberen ze de situatie te bagatelliseren. Wanneer zij schrijven als arbeider proberen de leerlingen duidelijk te maken dat de omstandigheden in de fabrieken verschrikkelijk zijn. Bij het nakijken bleek dat veel brieven een duidelijke kop en staart hadden en een goede kern met ongeveer drie uitgewerkte argumenten. Een hele vooruitgang, vergeleken met de producten die in eerdere jaren werden ingeleverd. Uit het onderzoek bleek dat de kwaliteit van de teksten significant beter was in vergelijking met een controleklas waarin de leerlingen dezelfde opdracht kregen, maar zonder de schrijfinstructie. En ook bij de na-meting waarin de leerlingen een andere gelijksoortige tekst moesten schrijven, scoorde deze groep beter dan de controleklas. Hoewel het qua planning vaak lastig is, loont het bij deze opdracht samen te werken met het vak Nederlands. Bij dit vak werd in twee lessen stilgestaan bij het schrijven van een brief en werden de briefconventies uitgelegd. Ook werd er in deze lessen ingegaan op de opbouw van een brief met een inleiding, een kern en een slot. Door deze lessenserie zijn de eindproducten van de leerlingen behoorlijk verbeterd en hebben leerlingen geleerd beter te formuleren en argumenteren, een vaardigheid die bij geschiedenis nauwelijks te onderschatten is.

**'MAAR HET STAAT ER TOCH?' – RODERIK
EGBERINK EN DOCENTE NEDERLANDS LIEKE
HOLDINGA, SINT-VITUSCOLLEGE BUSSUM**

Het is een veelgehoorde kreet tijdens het nabespreken van mijn toetsen: 'Maar dat staat er toch?' Mijn antwoord is bijna altijd ontkennend. Het staat er niet. In een toets wordt bijvoorbeeld de vraag gesteld: 'Noem een verschil en een overeenkomst tussen het optreden van de WIC in Amerika en het optreden van de VOC in Azië.' Los van inhoudelijke fouten, gebeurt het vaak dat leerlingen bij het noemen van een verschil maar één kant belichten: 'De VOC stichtte vooral handelsposten.' Ik moet als docent dan zelf invullen dat de WIC blijkbaar iets anders deed. Andere leerlingen hebben wel begrepen dat je beide kanten moet benoemen, maar zijn daar niet expliciet in: 'De VOC stichtte vooral handelsposten en de WIC niet.' Met de ontwikkelde lessenserie wilden we ervoor zorgen dat leerlingen volledige antwoorden op toetsvragen zouden gaan formuleren en dat zij geen punten zouden laten liggen door het niet goed verwoorden van antwoorden. Om dit doel te bereiken heb ik nauw samengewerkt met mijn collega van Nederlands, die aan dezelfde vwo 4-klas les gaf. Het idee was dat we bij de geschiedenislessen de geleerde vaardigheden van Nederlands zouden toepassen op toetsvragen bij geschiedenis. Ons uitgangspunt werden de drie tekstgenres die centraal stonden in het project (vergelijken, argumenteren en verklaren). Eerst werd bij Nederlands aandacht besteed aan de structuur van het betreffende tekstgenre, daarna ging het er bij geschiedenis om hoe je een dergelijke vraag beantwoordt. Er werd daarbij verwezen naar de geleerde stof bij Nederlands, zodat leerlingen gestimuleerd werden om aangeleerde vaardigheden langer bij zich te dragen dan tot aan de deur van het desbetreffende vaklokaal. De leerlingen leerden bijvoorbeeld eerst bij Nederlands over vergelijkende teksten, waarna bij geschiedenis werd geleerd hoe je vergelijkende toetsvragen beantwoordt (zie kader *Stappenplan vergelijkende vragen*). Aan het begin van de les kregen de leerlingen uit een eerder door hen gemaakte toets een voorbeeldvraag te zien en een goed en minder goed antwoord. Ik had de antwoorden wat aangepast, zodat ze extremer werden in goed en fout. De leerlingen kregen de opdracht om te bepalen welk antwoord het beste was en waarom. De uitkomsten werden geïnventariseerd en een paar voorbeelden werden besproken (principe 2: bestuderen van voorbeeldteksten). Vervolgens werd een stappenplan geïntroduceerd (principe 1: strategie-instructie) en richtte ik de aandacht op de structuur van de tekst door

verschillende elementen met kleuren aan te duiden. De leerlingen oefenden vervolgens met drie vragen, waarna hun antwoorden werden besproken. Ook voor argumentatieve vragen en verklarende vragen werd een stappenplan geïntroduceerd en gingen de leerlingen zelf oefenen met het stappenplan. Bij de argumentatieve vragen keken de leerlingen de antwoorden van hun buur na en gaven daar feedback op (principe 4: interactie). De vierde, en tevens laatste les in de serie werd gebruikt voor het herkennen van de verschillende genres bij toetsvragen en om te oefenen met alle drie de genres door elkaar heen. Het schiet natuurlijk niet op als je wel feilloos antwoorden kunt vormgeven aan de hand van een aangeleerd stappenplan, maar dat je vervolgens niet weet welk stappenplan je moet toepassen op bepaalde vragen.

Voor het onderzoek zijn de resultaten van deze klas vergeleken met een controleklas, die de schrijf-instructie bij geschiedenis niet heeft gehad. De klas die de schrijfinstructie gevolgd heeft, scoorde significant hoger dan de controleklas op vergelijkende en argumentatieve vragen, voor verklarende vragen werd geen verschil gevonden. De leerlingen vonden de lessen nuttig. Ze waren op toetsvragen gericht, dus erg praktisch. Ze maakten zich wel zorgen over de hoeveelheid tijd die het kost om de vragen volgens het stappenplan te maken, maar dat heb ik proberen te ondervangen door daar de laatste les op in te gaan. De leerlingen vonden het bovendien 'wel spannend' dat twee van hun docenten zo samenwerkten, en dat zegt eigenlijk al genoeg over hoe vaak we als docenten de koppeling maken tussen verschillende vakken. ►

STAPPENPLAN VERGELIJKENDE VRAGEN

1. Inleiding: herhaal de vraag in je antwoord.
2. Noem de overeenkomsten.
3. Noem de verschillen. Omschrijf dit positief: wat had fenomeen X wel.
4. Geef een conclusie: kom terug op de vraag en concludeer 'komt weinig overeen/deels overeen/ grotendeels overeen'.

Voorbeeldantwoord leerling op de vraag 'Vergelijk de handelswijze van de VOC in Azië met de handelswijze van de WIC in Amerika'.

De handelswijze van de VOC en de WIC verschillen van elkaar op een paar vlakken. Ten eerste heb je het hoofddoel dat verschilt. Bij de WIC is dit de kaapvaart. Hiermee wordt bedoeld dat de WIC zijn hoofddoel het kapen van schepen is. De VOC daarentegen heeft als hoofddoel om zoveel mogelijk winst te maken door handel.

Er zijn natuurlijk ook overeenkomsten. De VOC is niet bang om met harde hand op te treden als hun handelscontacten met andere volken of landen gaan handeldrijven. De WIC vreest geweld ook niet, want met hun hoofddoel komt het wel vaker voor dat ze moeten vechten.

De handelswijze van de VOC en de WIC komen dus deels overeen.



NEDERLANDERS MEDESCHULDIG AAN DE JODENVERVOLGING? – JOHAN VAN DRIEL, ICHTHUS COLLEGE VEENENDAAL

Als leerlingen een betogende tekst schrijven, moet het onderwerp zorgen voor intrinsiek betrokken leerlingen en iets oproepen bij leerlingen zodat zij ook echt iets willen vinden. Dit was mijn motivatie om de Holocaust als onderwerp te kiezen voor mijn lessenserie in havo 5. Uitgangspunt was het in 2006 verschenen boek *Tegen beter weten in* van journalist Ies Vuijsje en de in 2012 verschenen reactie op dit boek *Wij weten niets van hun lot* van historicus Bart van der Boom. Daar waar Vuijsje betoogt dat Nederlanders medeschuldig zijn aan de genocide, betoogt Van der Boom precies het tegenovergestelde. Op basis van dagboekfragmenten en berichten uit de (illegale) pers, voornamelijk uit het boek van Van der Boom, hebben mijn leerlingen een brief geschreven aan Vuijsje waarin zij beargumenteren of zij het met hem eens zijn (principe 5: authentieke taak).

Om een betogende brief over dit onderwerp te kunnen schrijven, moet je beschikken over achtergrondinformatie over de genocide op de Joden in Nederland en weten hoe de structuur van een argumentatie (standpunt, argumenten, tegenargument, weerlegging en conclusie) in elkaar zit. Omdat mijn havo 5-leerlingen in hoofdlijnen op de hoogte zijn van de genocide op de Joden pasten deze onderwerpen in één les. Deze kennis was nodig om in de tweede les in tweetallen met behulp van pre-writing (principe 3) een aantal bronnen te analyseren en informatie te verwerken in een schema, om zo later een beargumenteerd standpunt te kunnen innemen. Dit vormde dan het raamwerk voor de brief aan Vuijsje. Aangezien argumenten beter tot hun recht komen als zij gepresenteerd worden in een aantrekkelijke vorm,

heb ik in de derde les met behulp van voorbeeldteksten (principe 2) aandacht besteed aan de opbouw en de lay-out van een betogende brief. In het laatste deel van deze les heb ik hardop denkend voorgedaan hoe je een brief aan Vuijsje kunt beginnen (*modelling*, onderdeel principe 1). Na de eerste alinea heb ik leerlingen allemaal zelf een vervolgzin laten schrijven. De zinnen van twee leerlingen heb ik op het bord geprojecteerd en vervolgens mochten leerlingen stemmen welke zin ze het beste vonden. In het gesprek erna zijn we ingegaan op de vraag waarom die zin dan beter is. De gekozen zin bleef staan en leerlingen schreven vervolgens de volgende zin, waarna de klas weer bepaalde welke zin zij het beste vond. Thuis maakten de leerlingen een schrijfplan (pre-writing), waarin zij kort hun standpunt en argumenten weergaven. In de vierde les schreven de leerlingen hun brief, waarbij ze het schrijfplan konden gebruiken. Tijdens de laatste les gaven de leerlingen elkaar feedback (principe 4) met behulp van een *rubric* (analytische beoordelingsschaal) en verwerkten de leerlingen de feedback.

In het onderzoek werden de uitkomsten vergeleken met een controleklas, waarin leerlingen werkten aan dezelfde opdracht, maar geen schrijfinstructie kregen. Bij beide groepen zijn drie teksten geanalyseerd: voorafgaand aan de lessenserie, de tekst geschreven tijdens de interventielessen en een nameting. De gemiddelde kwaliteit van de teksten op de voormeting was voor beide groepen gelijk, maar de leerlingen die de lessenserie gevolgd hadden scoorden significant hoger dan de controleklas bij de interventietekst en bij de nameting. Het effect van de interventie bleef dus ook na de interventie bestaan.

Ik was zelf tevreden over het resultaat van de teksten die de leerlingen schreven. Voor veel leerlingen was de behandelde stof over het schrijven van een betoog niet nieuw. Het was al behandeld bij Nederlands. Normaliter gebruiken zij deze kennis niet bij een vak als geschiedenis. Dat was deze keer anders. Ze gingen hun kennis over het schrijven van een betoog nu ook echt gebruiken. Daardoor konden leerlingen beter laten zien dat zij in staat waren om beargumenteerde standpunten in te nemen, waarbij zij lieten merken dat kennis van de Holocaust onzeker was vanwege het wantrouwen van de pers. Uit gesprekje met leerlingen bleek dat ze de lessenserie hadden gewaardeerd. Volgens een leerling had ze geleerd 'hoe je op een goede manier met bronnen om moest gaan' en een andere leerling begreep nu eindelijk 'hoe je een goed betoog moest schrijven'. Al met al is deze lessenserie de moeite waard! ■