

Taalsteun voor schrijven in de mens- en maatschappijvakken

Een overzicht van effectieve instructie- en werkvormen

Samenvatting

Hoewel bij de mens- en maatschappijvakken doorgaans vaak een beroep wordt gedaan op de schrijfvaardigheid van leerlingen, is het geven van schrijfinstructie of het begeleiden van schrijfprocessen in de klas nog geen alledaagse praktijk. Toch is deze inzet van vakleraren nodig voor een goede schrijfvaardigheidsontwikkeling van leerlingen. Schrijven is niet alleen een belangrijke algemene vaardigheid voor de toekomst van elke leerling, ook is het van belang dat leerlingen kennis opbouwen van vakspecifieke vereisten als het gaat om het verwoorden van redeneringen, het gebruiken van begrippen en het invullen van genres in verschillende vakgebieden. In dit artikel geven we een overzicht van effectieve instructie- en werkvormen voor schrijven vanuit de didactiek van taalgericht vakonderwijs (TVO). We richten ons daarbij vooral op het voortgezet onderwijs van 12 tot 18 jaar. Eerst bespreken we kenmerken van goede schrijftaken. Hierna gaan we in op ondersteuning voorafgaand aan het schrijven door gebruikmaking van schema's en op ondersteuning tijdens het schrijfproces.

Jannet van Drie (universitair hoofddocent, Universiteit van Amsterdam)

Lieke Holdinga (postdoc onderzoeker, Universiteit van Amsterdam)

Kernwoorden: schrijfvaardigheid, taalgericht vakonderwijs, secundair onderwijs, instructie

Inleiding

Redeneringen die niet af zijn, onduidelijk gebruik van verwijswwoorden, verkeerd gebruik van signaalwoorden, veel leraren in

de mens- en maatschappijvakken komen dit tegen als ze toetsen of schrijfopdrachten nakijken. Leerlingen verliezen door

het slecht formuleren punten bij de beoordeling en dat is niet wenselijk. Leraren worstelen daarom met de vraag hoe ze leerlingen kunnen ondersteunen om hun kennis en redeneringen goed op te schrijven.

Deze ervaringen sluiten aan bij bredere zorgen over de daling in taalvaardigheid van leerlingen in Nederland en Vlaanderen (OECD, 2024; Onderwijsraad, 2022; Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2019). Vanuit diverse kanten wordt ervoor gepleit om binnen de schoolvakken meer aandacht aan taalvaardigheden te besteden (Crevits, 2014; Levende Talen Nederlands, 2019; Ministerie van OC&W 2022; Onderwijsraad, 2022; Vandenbroucke, 2007). In deze plannen en daaruit volgende initiatieven gaat veel aandacht uit naar het bevorderen van leesvaardigheid. Schrijfvaardigheid krijgt veel minder aandacht, terwijl dit een zeer complexe vaardigheid is (Bonset & Braaksma, 2008). Er is kennis voor nodig die leerlingen niet vanzelf opdoen: kennis over het onderwerp en de gevraagde redeneerwijze, en ook kennis over hoe ideeën op een passende wijze in de te schrijven tekst gerepresenteerd kunnen worden (Goldman et al., 2016; Langer, 1992).

Bij de mens- en maatschappijvakken in het voortgezet onderwijs worden de kennis en redeneervaardigheden van leerlingen doorgaans getoetst door middel van schrijfp opdrachten, zoals het formuleren van antwoorden op open toetsvragen

(Hajer & Meestringa, 2020). Maar leerlingen wordt vaak niet expliciet geleerd hoe ze hun kennis en redeneringen op moeten schrijven. Bij Nederlands leren leerlingen om teksten te schrijven. Dit algemene schrijfonderwijs is erop gericht leerlingen te leren communiceren. De nadruk ligt vaak op organisatie van de informatie in de tekst en op formulering van zinnen. Bij andere vakken dan taalvakken wordt schrijven echter meestal voor andere doelen ingezet. Schrijven is in deze vakken een leeractiviteit die draait om het onthouden van de leerstof (bijvoorbeeld met een samenvatting), het begrijpen van de leerstof (bijvoorbeeld met een essay), of om te laten zien of je de leerstof begrepen hebt (bijvoorbeeld met open toetsvragen). Uit meta-analyses (Bangert-Drowns et al., 2005; Graham et al., 2020) blijkt dat schrijven een goede leeractiviteit kan zijn voor in deze lessen; schrijven ondersteunt denken en daarmee leren, en daarmee kunnen die doelen bereikt worden.

Als leerlingen een vakspecifieke schrijfpdracht uitvoeren, dan zijn er ook vakspecifieke vereisten (Goldman, et al., 2016; Holdinga, 2023; Shanahan & Shanahan, 2008; van Drie et al., 2016). Het algemeen schrijfonderwijs is dan een basis, maar nog niet voldoende om goede teksten te kunnen schrijven voor vakken zoals economie of geschiedenis. Dan moet de leerling immers ook weet hebben van vakspecifieke redeneringen, vakbegrippen en vakspecifieke tekstsoorten, zoals een

historische verklaring of betoog. Uit onderzoek blijkt dat schrijfinstructie aangepast op de specifieke eisen van het vak tot betere resultaten leidt dan algemene schrijfinstructie (van Drie et al., 2015). Uit deze overwegingen volgt dat binnen elk schoolvak aandacht geven zou moeten worden aan vakspecifieke schrijfvaardigheid: het op een logische en gestructureerde wijze weergeven van de opgedane kennis en bijbehorende redeneerwijzen. Hoe schrijf je een vergelijking tussen twee landen op het gebied van klimaat op, een verklaring voor het uitbreken van de Eerste Wereldoorlog, of de gevolgen van toegenomen inflatie op de economie? Het is van belang dat vakleraren hun leerlingen hierin ondersteunen, maar hoe kunnen leraren dat doen?

In deze bijdrage gaan we op deze vraag in vanuit de didactiek van Taalgericht Vakonderwijs (TVO; Hajer & Meestringa, 2020) en dan vooral het geven van taalsteun. We bespreken een aantal vormen van schrijfinstructie en schrijfondersteuning, waarvan uit onderzoek is gebleken dat deze bijdragen aan een betere (vakspecifieke) tekstkwaliteit. We richten ons daarbij vooral op het voortgezet onderwijs van 12 tot 18 jaar. Eerst bespreken we kenmerken van goede schrijftaken, waarna we twee vormen van schrijfinstructie bespreken (strategie-instructie en voorbeeldteksten). Hierna gaan we achtereenvolgens in op ondersteuning voorafgaand aan het schrijven door gebruikmaking van

schema's, ondersteuning tijdens het schrijfproces en interactie en schrijven.

Taalgericht vakonderwijs en het geven van taalsteun

Het uitgangspunt van TVO is dat de ontwikkeling van vakkennis samen onderwezen wordt met de bijbehorende taalvaardigheden. TVO kent drie didactische pijlers: context, interactie en taalsteun. Voor het ondersteunen van vakspecifieke schrijfvaardigheid is de pijler taalsteun belangrijk. Taalsteun gaat om het geven van ondersteuning bij het begrijpen en zelf produceren van taal die nodig is voor specifieke taken (Hajer & Meestringa, 2020). Het gaat dan vaak om vaktermen en vakspecifieke redeneerwijzen (bijv. vergelijken, verklaren, beargumenteren), maar ook om algemene schooltaal (wat houdt het bijvoorbeeld in als je wordt gevraagd iets te 'beredeneren'?). Taalsteun is een breed begrip en kan gericht zijn op het ondersteunen van de ontwikkeling van woordenschat, maar ook op het lezen, spreken of schrijven. Er wordt onderscheid gemaakt tussen vooraf geplande taalsteun enerzijds, en anderzijds geplande, interactieve taalsteun die gegeven wordt tijdens de uitvoering van de les door feedback te geven op taaluitingen van leerlingen. We richten ons hier vooral op vooraf geplande taalsteun bij het schrijven in verschillende vakken.

Schrijftaken

Het geven van een taalgerichte les begint met een duidelijke schrijftaak. Wat is eigenlijk een goede schrijftaak? Er zijn verschillende aspecten die hierin een rol spelen. Allereerst is het belangrijk om na te denken over het doel van schrijven. Wordt de taak gebruikt om leerlingen de leerstof te laten verwerken? Of wil de leraar leerlingen laten oefenen met vakspecifiek redeneren? Het helder hebben van het doel van de schrijftaak sluit aan bij de aandacht die er vanuit TVO is voor het formuleren van (vak)talige leerdoelen: bij de formulering van leerdoelen gaat het niet alleen om *welke leerstof* leerlingen moeten beheersen (bijvoorbeeld: landen in Europa kunnen vergelijken op het gebied van klimaat, landschap en bevolking), maar ook over *hoe ze over deze leerstof moeten communiceren* (bijvoorbeeld: een vergelijking tussen landen op het gebied van klimaat, landschap en bevolking kunnen opschrijven met gebruik van passende signaalwoorden). Dit richt de aandacht van de leraar vervolgens op de vraag wat leerlingen aan ondersteuning nodig hebben om dit te kunnen laten zien. Wanneer er geschreven wordt in de mens- en maatschappijvakken, is het waarschijnlijk dat het begrijpen van de leerstof centraal zal staan. Dan is het goed te beseffen dat schrijven om te leren en leren schrijven niet altijd goed samengaan. In de taak moet een balans zijn tussen inhoud en vorm (Baaijen & Galbraith, 2018). Vergt de opdracht te veel denkwerk, dan is er te

weinig ruimte voor het zorgen voor een goede vorm. Door bijvoorbeeld een te open opdracht of te veel bronmateriaal die de leerling eerst moet lezen, moet de leerling te veel informatie tot zich nemen. Het risico is dan dat hij verdwaald raakt in de inhoud. Is de opdracht daarentegen te gesloten, dan zorgt dat voor te weinig denken en voor te veel aandacht voor de vorm. Het leren wordt dan beperkt door bijvoorbeeld de aandacht voor organisatie en taalgebruik. Het leren van vakspecifiek schrijven begint dus met een goed taakontwerp, waarbij nagedacht is over welke taak geschikt is voor het beoogde leerdoel.

Voor het schoolvak geschiedenis is behoorlijk wat onderzoek gedaan naar de invloed van verschillende soorten schrijftaken op het leren. Hierbij wordt onder 'leren' doorgaans de vaardigheid van het 'historisch redeneren' verstaan, wat wordt gezien als de belangrijkste vakvaardigheid (van Boxtel & van Drie, 2018). Voss en Wiley (1997) vergeleken de leeruitkomsten van twee taken (een narratief versus een argumentatieve tekst) met twee soorten informatiebronnen (een tekstboek versus een selectie van verschillende korte historische bronnen). Zij vonden dat het schrijven van een argumentatieve tekst op basis van historische bronnen het meest bijdroeg aan het begrip van de leerstof. Deze taak stimuleerde tot dieper nadenken over een kwestie ('knowledge transforming', Bereiter & Scardamalia, 1987). Ook in een onderzoek van Monte-

Sano en De La Paz (2012) werden verschillende taken vergeleken. Dit onderzoek liet zien dat het meeste historisch redeneren werd uitgelokt door taken waarbij de leerlingen worden uitgedaagd om verschillende bronnen met wisselende perspectieven aan elkaar te verbinden. Een studie van Van Drie et al. (2006) liet een vergelijkbaar beeld zien. Een schrijftaak waarbij leerlingen werd gevraagd een kwestie te *beoordelen* (een evaluatieve vraag) bleek krachtiger in het uitlokken van historisch redeneren dan een schrijftaak waarbij leerlingen een voorval moesten *verklaren* (een verklarende vraag). Dit betekent overigens niet dat in schrijftaken vooral argumentatie- of evaluatievragen centraal zouden moeten staan. Het betekent wel dat de formulering van de vraag voor een schrijftaak invloed heeft op de leeractiviteiten die je ontlokt en dat het belangrijk is om na te denken over het doel van de schrijfo opdracht (en de doelen van de les) en of de vraagstelling daarop aansluit. Een andere aanbeveling voor schrijftaken is het combineren van schrijven met andere taaldomeinen (Bouwer et al., 2022). Zo kan schrijven versterkt worden door dit te combineren met lezen (Graham & Herbert, 2011); wanneer een leerling gaat schrijven, komt hij er bijvoorbeeld achter dat hij een bron moet herlezen, omdat hij niet helemaal heeft begrepen wat de brontekst zei. Dit stimuleert het denkproces. Daarnaast kunnen bronteksten ook als voorbeeld dienen voor de eigen tekst (zie ook Van der Leeuw & Meestringa, 2014).

Je kunt bijvoorbeeld de opbouw van de tekst bespreken met leerlingen, hoe vaktaal wordt gebruikt of hoe in de tekst een verklaring of een perspectief op de kwestie wordt weergegeven. Onderzoek van Van Driel (2024) laat zien dat het op deze manier aandacht besteden aan lezen ten behoeve van het schrijven van een tekst leidt tot betere teksten, en dat dit effect nog wat sterker is als het gecombineerd wordt met instructie op het schrijven. Andere aandachtspunten voor taakontwerp zijn het benoemen van de beoogde lezer en het doel van de tekst en nadenken over de lengte van de tekst. Leerlingen schrijven vaak niet om te communiceren met een lezer, maar ‘omdat het moet’. Zonder feedback van de lezer weet een leerling niet of het communicatieve doel van de tekst geslaagd is (Evers-Vermeul & van den Bergh, 2009). Het is dus van belang dat een opdracht de leerling dwingt om na te denken over het effect van zijn tekst op de lezer. Het helpt hierbij om in de opdracht duidelijk te benoemen wat het doel van de tekst is en wie de beoogde lezer is. Voor beginnende schrijvers of bij nieuwe tekstgenres is het raadzaam om te werken met korte taken, die te maken zijn in de les. Dit maakt de aanpak van de leerling voor de leraar zichtbaar, waardoor hij de leerling op weg kan helpen in het schrijfproces. Vanuit onze eigen ervaringen met schrijftaken van 50 tot 500 woorden kunnen we zeggen dat deze kortere schrijftaken veel voldoende zicht geven op de vakkennis en

redeneervaardigheden van de leerlingen en hun schrijfvaardigheid (Holdinga et al., 2025).

Een veelgehoorde zorg van vakleraren is dat schrijfopdrachten veel vragen van de leraar. Het voelt voor leraren vaak als 'extra' in een toch al overvol curriculum. Toch is deze zorg niet helemaal terecht. Een schrijftaak kan goed als alternatieve leeractiviteit worden ingezet. In plaats van leerlingen eerst een thema uit te leggen met een klassikale uitleg, is het ook goed mogelijk om een schrijftaak te geven, waarin leerlingen zelf met zorgvuldig geselecteerde bronnen dit thema verkennen, of leerlingen na de uitleg in plaats van de vragen uit het werkboek aan de slag zetten met gerichte schrijfopdrachten. Schrijven om te leren is echt anders dan schrijven om te verwerken (waarbij leerlingen bijvoorbeeld werkboekvragen maken) of schrijven om te onthouden (bijvoorbeeld leerlingen een samenvatting laten schrijven). Uit interventieonderzoek in het vak geschiedenis (Holdinga, 2023) blijkt dat het maken van schrijf-leertaken tot net zo veel feitenkennis bij leerlingen leidt als het reguliere 'uitleg-met-werkboekvragen-maken'.

Vormen van vakspecifieke schrijf-instructie

Als leraren van mens- en maatschappijvakken ondersteuning bieden bij het schrijven, dan is dit in de praktijk doorgaans gericht op het eindproduct en niet op het proces (De Oliveira, 2011; Mottart

et al., 2009). Dit terwijl uit onderzoek blijkt dat aandacht voor lees- en schrijfprocessen leerlingen helpt om betere schrijvers te worden (Graham & Hebert, 2011; Graham et al., 2023). Vanuit onderzoek zijn verschillende effectieve instructievormen bekend, die leerlingen helpen om betere teksten te schrijven in de vakken. We bespreken hier twee vormen: strategie-instructie en het werken met voorbeeldteksten.

Strategie-instructie

Strategie-instructie is de meest onderzochte instructievorm voor leren schrijven. Door middel van het aanleren van een strategie geef je de leerling hulpmiddelen in handen om een taak steeds meer zelfstandig aan te pakken (vgl. taalleerstrategieën, Hajer & Meestringa, 2020). Een strategie of aanpak gaat over wat je moet doen, hoe, wanneer en waarom. Dit kan leerlingen helpen om te begrijpen welke denkprocessen nodig zijn voor de schrijftaak. Ook kan het leerlingen helpen om een complexe taak, zoals schrijven op basis van bronnen, op te delen in overzichtelijke eenheden. Een schrijfstrategie kan gericht zijn op de tekststructuur (bijvoorbeeld: schrijf eerst een inleiding met je standpunt, schrijf twee alinea's met ondersteunende argumenten, sluit af met een conclusie), op het proces (bijvoorbeeld: schrijf eerst je ideeën op, lees het antwoord nog een keer goed door), of op redeneerwijzen (bijvoorbeeld: hoe je bron analyseert op betrouwbaarheid, of

een atlaskaart leest). Een strategie is zeer contextafhankelijk; de te nemen stappen zijn toegespitst op tekstsoort en vak. Het is de taak van de vakleraar om zo'n strategie aan de leerlingen expliciet te maken. Uit verschillende onderzoeken weten we dat dit effectief is. Zo liet onderzoek van Alkema et al. (2023) zien dat aandacht voor het lezen van bronnen leerlingen helpt om broninformatie beter te synthetiseren in eigen teksten bij het vak wetenschapsonderwijs. Onderzoek van Holdinga (2023) liet zien dat aandacht voor vakspecifieke processen tijdens het schrijven van teksten bij geschiedenis en filosofie ook betere vakteksten opleverde.

Een veelvuldig onderzochte manier om leerlingen een strategie aan te leren is door Self-Regulated Strategy Development (SRSD, Harris & Graham, 2015). In zes fasen waarbij de leerling steeds meer wordt losgelaten leert de leerling zelfstandig een strategie toe te passen. Via het activeren van voorkennis (fase 1), in dit geval over schrijven en schrijfaanpakken, wordt een strategie besproken met de leerlingen (fase 2). Vervolgens demonstreert de leraar de aanpak (fase 3) en is het zaak dat leerlingen de besproken aanpak onthouden (fase 4). Vervolgens volgt begeleide oefening (fase 5) en zelfstandige oefening (fase 6) met de strategie. Uit onderzoek bij verschillende vakken (o.a. De La Paz et al., 2010, 2017; Holdinga, 2023) blijkt dat strategie-instructie goed werkt volgens (een vorm van) de SRSD-methode voor het ontwikkelen van vakspecifieke

schrijfvaardigheid, ook voor taalzwakkere leerlingen (Wissinger et al., 2018).

Een belangrijk onderdeel van strategie-instructie is het demonstreren van de aanpak, ook wel 'modeling' genoemd. Er zijn verschillende mogelijkheden: de leraar kan hardop denkend voordoen hoe hij de taak zou aanpakken, maar een leerling kan dat ook (Couzijn & Rijlaarsdam, 2005b). Dat laatste is een uitkomst voor leraren die zich niet erg bewust zijn van schrijfaanpakken en de vakspecifieke aspecten hierin, en voor wie het modelleren dan ook een uitdaging kan zijn. Een andere mogelijkheid is om te werken met video's in plaats van live modeling. In een video kan de leraar of een leerling hardop denkend voordoen hoe de taak kan worden aangepakt. Dit vraagt voorbereiding, maar is wellicht gemakkelijker voor de leraar die zich het modelleren nog niet heeft eigengemaakt. Onderzoek heeft laten zien dat een demonstratie van iemand die nog zoekende is (een *coping* model) beter werkt dan een demonstratie van iemand die de taak gemakkelijk aanpakt (een *expert* model) (Traga Philippakos, 2021). Ook als een leraar zelf modelt, is het dus van belang om de moeilijkheden voor leerlingen in het proces te belichten. Het helpt hierbij om leerlingen een gerichte kijkopdracht te geven en die na te bespreken (Fidalgo et al., 2015). Hierdoor wordt de aandacht van de leerling gericht op belangrijke aspecten van de aan te leren strategie.

Voorbeeldteksten

Een andere krachtige vorm is het samen met leerlingen bestuderen van voorbeeldteksten (Graham et al., 2023; Graham & Perin, 2007; Hillocks, 1986). Het bediscussieren van sterke en zwakke punten van een voorbeeldtekst is nuttig voor het creëren van een taakrepresentatie. De leerling leert: zo kan (of moet) een tekst bij dit vak eruitzien en deze aspecten vindt de leraar belangrijk in een tekst voor dit vak. Het geeft de leerling zicht op succescriteria en past in die zin ook goed bij formatief handelen (Gulikers & Baartman, 2017). De leraar kan het werken met voorbeeldteksten klassikaal vormgeven, door met de klas samen een aantal (delen van) teksten te bespreken. Het is ook mogelijk om het meer leerlinggestuurd vorm te geven, bijvoorbeeld door leerlingen in groepjes sterkere en zwakkere punten uit een aantal teksten te laten noteren en van daaruit criteria voor een goede tekst te destilleren (zie ook van Drie et al., 2015). Deze criteria kunnen vervolgens klassikaal besproken worden. Als vervolgo opdracht kunnen leerlingen zelf een tekst schrijven met behulp van de criteria en leerlingen kunnen elkaar aan de hand van de criteria feedback geven.

Ondersteuning voorafgaand aan het schrijven: werken met schema's

De hierboven genoemde instructievormen bieden leerlingen ondersteuning bij het schrijfproces en geven leerlingen zicht op hoe een goede tekst in het vak er uit kan

zien. Daarnaast kunnen leerlingen voorafgaand aan het schrijven ondersteund bij het selecteren en organiseren van de inhoud van de tekst. Voor je een tekst kunt schrijven, moet je verdiepen in de inhoud en weten waarover je gaat schrijven. Om leerlingen te ondersteunen bij het grip te krijgen op die inhoud kan gebruik gemaakt worden van allerlei verschillende activiteiten voorafgaand aan het schrijven zelf. In de schrijf literatuur wordt dit 'pre-writing' genoemd. Het inzetten van pre-writing activiteiten heeft een positief effect op tekstkwaliteit (Graham et al., 2023; Graham & Perin, 2007). Het gaat hierbij om het genereren, selecteren en/of ordenen van ideeën en inhoud voor de tekst, voorafgaand aan het schrijven zelf. Voorbeelden van prewriting activiteiten zijn het voeren van groeps- of onderwijsleergesprekken (zie hierna onder het kopje Interactie), het vrij schrijven (alles opschrijven wat je weet), of het maken van een schema. Het maken van een schema is een eenvoudig in te zetten werkvorm, waarvan in de mens- en maatschappijvakken al vaak gebruik van wordt gemaakt. In een schema wordt informatie op een visuele wijze weergegeven. Een schema helpt bij het selecteren van informatie en het ordenen ervan, bijvoorbeeld door het benoemen van relaties of door het categoriseren. Het geeft zicht op welke informatie nog ontbreekt of onduidelijk is. Als in een argumentatieschema argumenten voor en tegen met een eigen kleur weergegeven worden, wordt het

bijvoorbeeld direct zichtbaar als er nog weinig tegenargumenten zijn. Leerlingen samen laten werken aan een schema leidt tot betere schema's (Cox, 1999), doordat leerlingen elkaar kunnen aanvullen, bevragen en tegenspreken, wat tot aanvullende leeractiviteiten leidt.

Het maken van een schema is krachtige werkvorm om informatie uit een of meerdere teksten te verwerken. Daarnaast kan het behulpzaam zijn bij het schrijven van een tekst. Door de informatie voorafgaand aan het schrijven weer te geven in een schema, vinden de processen van nadenken over de inhoud van de tekst en het schrijven van de tekst niet tegelijkertijd plaats, maar meer na elkaar. Hierdoor wordt het werkgeheugen minder belast. Daarnaast functioneert het schema als een 'extern werkgeheugen' (Scaife & Rogers, 1996) tijdens het schrijven. Je kunt terugkijken naar het schema om te kijken of je alle elementen, verbanden en relaties in de tekst verwerkt hebt. Onderzoek laat echter ook zien dat de stap van een schema naar een lineair geordende tekst voor leerlingen nog best groot is (Coirier et al., 1999), waarbij ook ondersteuning wenselijk kan zijn.

Er zijn diverse schematische vormen die gebruikt kunnen worden, denk bijvoorbeeld aan een begrippenschema of conceptmap, een causaal schema, een venn-diagram, argumentatief schema of tabelvorm. Verschillende schematische vormen benadrukken verschillende type verbanden en redeneerwijzen (van Drie et al.,

2005; Klijnstra et al., 2024). Het is daarom belangrijk om de keuze van de schematische vorm aan te laten sluiten bij de redeneerwijze die in de te lezen tekst centraal staat. Van Drie et al. (2005) onderzochten het effect van verschillende soorten schema's voorafgaand aan het schrijven van een tekst op de kwaliteit van gesprekken tussen leerlingen en van de uiteindelijke tekst. De vraag die in de tekst beantwoord moest worden was: Waren de jaren zestig revolutionair, als je kijkt naar de veranderingen in het gedrag van de jeugd? Leerlingen (5 vwo) werkten aan deze opdracht in tweetallen in een computergestuurde leeromgeving en communiceerden met elkaar via chat. Een groep maakte voorafgaand aan het schrijven van de tekst een argumentatief diagram waarin argumenten voor en tegen het standpunt geordend werden. Een tweede groep maakte een matrix waarin veranderingen beschreven werden, waarin werd aangegeven om wat voor type verandering het ging en of de verandering revolutionair was. Een derde groep maakte een lijst met punten die in de uiteindelijke tekst moesten komen. Uit analyse van de chatsprekken bleek dat het type schema invloed had op het gesprek tussen de leerlingen en op de kwaliteit van onderdelen van de tekst. De leerlingen die een argumentatief diagram maakten spraken vaker over argumenten voor en tegen en scoorden op dit punt ook hoger bij hun tekst. De leerlingen die een matrix maakten spraken daarentegen meer over

veranderingen en zij scoorden hierop ook hoger in hun tekst. De schematische vorm richt dus de aandacht van de leerlingen op bepaalde aspecten. Dit betekent dat de schematische vorm zorgvuldig gekozen moet worden door de leraar, rekening houdend met de centrale redeneerwijze in de tekst en de doelen van de tekst.

Ondersteuning tijdens het schrijven

Er zijn ook werkvormen die leerlingen ondersteunen tijdens het schrijven zelf. Een bekende vorm is het werken met een schrijfkader. Een schrijfkader geeft de structuur van de tekst weer in de vorm van *starters*, een startzin die de leerling vervolgens kan afmaken. Volgens Lewis en Wray (1997) helpt een schrijfkader leerlingen om een begin te maken met een tekst. Ook helpen de starters op een gestructureerde manier een stapje verder te zetten in het denken. Bovendien worden in de starters signaalwoorden aangereikt om verbanden aan te geven, die leerlingen op den duur ook zelf kunnen gaan gebruiken. Het is immers het idee dat de ondersteuning door middel van het schrijfkader ook weer afgebouwd wordt.

Schrijfkaders dienen aangepast te zijn aan de specifieke schrijfopdracht en ondersteuning te bieden bij de redeneerwijze die centraal staat. Een schrijfkader voor het beschrijven van oorzaken en gevolgen zou er bijvoorbeeld zo uit kunnen zien:

Ik wil uitleggen hoe het komt dat....
Al/toen ... had dat als gevolg dat
Hierdoordan.....
Die veroorzaakte dus....
Dit leidde er toe dat
Zo ontstonden

Wijs, M., & Steenhagen, G. (2012). Lesontwerp 7. Beantwoorden van verklarende toetsvragen op vmbo en havo. In: J. van Drie (Ed.), *Taalgericht vakonderwijs in de mens- en maatschappijvakken. Handreiking voor opleiders en docenten* (pp. 91). Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.

Daarnaast kunnen ook suggesties gegeven worden hoe je specifieke onderdelen van de tekst schrijft, bijvoorbeeld hoe je een conclusie kunt starten of verwijst naar informatie uit bronnen. Zo geeft Huiders (2022) in de lessenserie *Samen geschiedenis schrijven* de volgende suggesties voor het ontkrachten van tegenargumenten in een argumentatieve tekst: “Maar er is een probleem met deze bronnen aangezien....; Maar aan deze bronnen moet minder geloof worden gehecht want...” (p. 154). Tot slot kunnen woordenlijsten met vaktermen, schooltaalwoorden en/of signaalwoorden van nut zijn bij lees- en schrijftaken. Ook voor de bovenbouw kunnen woordenlijsten nuttig zijn, door ze te richten op meer genuanceerde vak- of verbindingswoorden, zoals ‘versnellen’, ‘op de achtergrond spelen’, ‘beïnvloeden’

(Zie voor een voorbeeld voor verklaren Woodcock, 2005 en <https://expertisecentrum-geschiedenis.nl/wp-content/uploads/Woordenlijst-oorzaken-en-oorzakelijke-verbanden.pdf>).

Hoewel dit vrij eenvoudig in te zetten vormen van ondersteuning bij het schrijven zijn, is er uit onderzoek niet veel bekend over de effectiviteit ervan, ook omdat ze vaak ingezet worden in combinatie met andere vormen van ondersteuning (bijvoorbeeld in combinatie met expliciete schrijfinstructie).

Interactie en schrijven

Interactie wordt zowel vanuit onderzoek naar schrijven als vanuit taalgericht vakonderwijs gezien als een belangrijk middel. Interactie kan op verschillende manieren en op verschillende momenten in het schrijfproces ingezet worden. Daarom bespreken we het hieronder apart. Interactie is een van de drie pijlers van taalgericht vakonderwijs: wanneer een leraar spreekmomenten in de les inbouwt, oefenen de leerlingen met het gebruik van de vaktaal en creëert hij daarmee mogelijkheden om feedback te geven op de taalvaardigheid van leerlingen. Zowel schrijven als interactie kunnen gezien worden als verbale leeractiviteiten die elkaar kunnen versterken (Keys, 1994). Zowel bij het spreken als het schrijven moeten gedachtes onder woorden gebracht worden (verbaliseren). Hierdoor word je je meer bewust van je gedachten en het geeft een ander de mogelijkheid om te reageren, door een vraag te

stellen, aan te vullen of er iets tegen in te brengen. Hierdoor worden dus allerlei zinvolle leeractiviteiten ontlokt.

Er zijn verschillende manieren om spreken en schrijven te combineren. Zo kunnen gesprekken tussen leerlingen ingezet worden als een vorm van prewriting, bijvoorbeeld door, zoals hierboven genoemd, het samen maken van een schema of het gezamenlijk genereren van ideeën (zie bijvoorbeeld Hulders, 2022; van Drie et al., 2005). Door discussies of gesprekken over de leerstof wordt de leerling op weg geholpen met het nadenken over de inhoud van de tekst. Felton en Herko (2004) lieten leerlingen voorafgaand aan het schrijven debatteren over het onderwerp, wat ertoe leidde dat leerlingen zowel argumenten voor als tegen in hun tekst opnamen. Door het met elkaar praten over de inhoud oefenen leerlingen met het gebruik van de vakbegrippen en redeneerwijzen. Van Drie en Van de Ven (2017) onderzochten hoe leerlingen in hun teksten gebruik maakten van een onderwijsleergesprek dat plaatsvond voorafgaand aan het schrijven van een tekst. Zij vonden dat leerlingen in hun tekst ideeën uit het gesprek herhaalden, maar ook dat ze deze ideeën aanpasten en verder ontwikkelden. Daarnaast waren de formuleringen in de tekst ook complexer dan in het gesprek. Met andere woorden: door het combineren van een onderwijsleergesprek met een schrijftaak ontwikkelden leerlingen hun kennis en taalgebruik verder.

Een andere effectieve werkvorm is om leerlingen samen één tekst te laten schrijven, onder meer omdat dit de schrijfmotivatie verhoogt (De Smedt et al., 2019). Bovendien maakt samen schrijven het bediscussiëren van de aanpak noodzakelijk. Dit zorgt weer voor bewustzijn over het schrijfproces.

Het schrijven van een tekst is als activiteit in zichzelf ook interactie; er is immers altijd een lezer met wie de schrijver 'in gesprek is'. Wanneer zichtbaar wordt gemaakt hoe de lezer reageert op de tekst, is dat ook heel leerzaam. Dit kan bijvoorbeeld door leerlingen elkaars tekst te laten lezen en daarop feedback te laten geven (Hoogeveen & van Gelderen, 2013; Huisman et al., (2018). Een andere vorm is 'reader observation', waarbij een lezer (een medeleerling) de tekst hardop leest, waar de schrijver ook bij is (Couzijn & Rijlaarsdam, 2005a). Dit legt bloot waar de tekst nog onduidelijk of problematisch is.

Conclusie

Bij de verschillende mens- en maatschappijvakken doen leerlingen kennis op over de wereld om hen heen. Daarbij is het belangrijk dat ze ook over deze kennis kunnen communiceren, in gesprekken en door middel van het schrijven van teksten. In deze bijdrage hebben we verschillende, vanuit onderzoek effectief gebleken, manieren besproken om leerlingen te ondersteunen bij het schrijven van teksten in de mens- en maatschappijvakken. Dit vanuit het idee van taalsteun, één van de pijlers

van taalgericht vakonderwijs. Het ontwikkelen van vakkennis en -vaardigheden en het ontwikkelen van schrijfvaardigheid kan op die wijze hand in hand gaan.

Voorafgaand aan het inzetten van schrijftaken is het belangrijk is om na te denken over het doel van de schrijftaak en het type redeneren dat erbij centraal staat. Vandaaruit kan nagedacht worden over welke vormen van ondersteuning passend zijn, gezien de taak en het niveau van de leerlingen. De hier besproken instructie- en werkvormen kunnen relatief eenvoudig ingepast worden in de lessen, ook in combinatie met elkaar. Schema's en interactie kunnen bijvoorbeeld los ingezet worden, maar ook in combinatie met strategie-instructie. Daarnaast kunnen ze zowel ingezet worden voor korte teksten, zoals toetsvragen, of langere teksten, als een verslag of een essay.

Bouwer et al. (2022) benadrukken dat weliswaar bekend is wat effectieve methoden zijn voor schrijfonderwijs, maar dat vaak onderbelicht blijft wat leraren nodig hebben om die didactieken toe te passen in hun lessen. Een belangrijke voorwaarde voor effectiviteit van schrijfonderwijs in de vakken is dat de leraar kennis heeft over wat schrijven in het specifieke vak precies inhoudt. Vanuit taalgericht vakonderwijs wordt het belang benadrukt van kennis over hoe taal binnen het vak 'werkt': wat zijn specifieke redeneerwijzen, hoe wordt er binnen het vakgebied gecommuniceerd en met behulp van welke tekstgenres, wat geldt als 'bewijs' voor beweringen

(vgl. Goldman et al., 2016). Daarnaast is het belangrijk dat leraren alle vakken kennis en vaardigheden ontwikkelen over schrijfonderwijs in de context van hun vak. Dit vraagt nogal wat van leraren en zou volgens ons een structurelere plek dienen te krijgen in de lerarenopleidingen en in nascholingstrajecten. Tot slot is het zinvol om binnen de school uit te wisselen wat er binnen het specifieke schoolvak en de verschillende mens- en maatschappijvakken aan schrijfvaardigheid gedaan wordt (denk aan type schrijftaken, vormen van ondersteuning, wijze van beoordeling). Hierbij is afstemming met het vak Nederlands van groot belang. Kennis van elkaars curriculum kan helpen om goed in te kunnen spelen op de voorkennis van leerlingen (bijvoorbeeld door te verwijzen naar bij Nederlands geleerde signaalwoorden of tekststructuren) en vakspecifieke verschillen te benoemen. Idealiter leidt dit tot een gezamenlijke leerlijn schrijfvaardigheid over verschillende schoolvakken heen. De school kan dit faciliteren in het taalbeleid (zie voor meer informatie Bogaert & Van den Branden, 2010; Hajer & Meestringa, 2020).

Al met al laat dit artikel zien dat er tal van mogelijkheden zijn om te werken aan schrijfvaardigheid in de mens- en maatschappijvakken. We hebben hier vooral vanuit onderzoek effectief gebleken werken en instructievormen besproken. Er zijn ook andere vormen van ondersteuning mogelijk. En hoewel veel van de hier opgenomen werk- en instructievormen

voortkomen uit onderzoek dat gedaan werd binnen het vak geschiedenis, lijken de adviezen ook heel goed bruikbaar binnen andere domeinen (vgl. Alkema et al., 2023; van Dijk et al., 2022; van Drie, 2015; van Drie et al. 2016) en het primair onderwijs (vgl. van Norden, 2024). Met dit overzichtsartikel hopen we bij te dragen aan een brede toepassing van schrijfdidactiek in de vakken, om gezamenlijk de taalvaardigheid van leerlingen, zowel in het algemeen als binnen de mens- en maatschappijvakken, de nodige impuls te kunnen geven.

Referenties

Alkema, E., Van Weijen, D., & Rijlaarsdam, G. (2023). Synthesis writing in science orientation classes: An instructional design study. *Journal of Writing Research*, 15(1), 133–165.

<https://doi.org/10.17239/jowr-2023.15.01.06>

Baaijen, V. M., & Galbraith, D. (2018). Discovery through writing: Relationships with writing processes and text quality. *Cognition and Instruction*, 36(3), 199–223.

<https://doi.org/10.1080/07370008.2018.1456431>

Bangert-Drowns, R. L., Hurley, M. M., & Wilkinson, B. (2004). The effects of school-based writing to learn interventions on academic achievement:

A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 74, 29-58.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum.

Bogaert, N., & Van den Branden, C. (2010). *Handboek taalbeleid secundair onderwijs*. Acco.

Bonset, H. & Braaksma, M. (2008). *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht. Een inventarisatie van onderzoek van 1997 tot en met 2007*. SLO.

Bouwer, R., Van Ockenburg, L., Van der Loo, J., & Van Weijen, D. (2022). *Literatuurstudie naar de kenmerken van effectief schrijfonderwijs in het voortgezet onderwijs*. Universiteit Utrecht.

Coirier, P., Andriessen, J., & Chanquoy, L. (1999). From planning to translating: The specificity of argumentative writing. In J. E. B. Andriessen, & P. Coirier (Vol. Eds.), *Studies in Writing: Vol. 5. Foundations of argumentative text processing* (pp. 1-28). Amsterdam University Press.

Couzijn, M. & Rijlaarsdam, G. (2005a). Learning to write by reader observation and written feedback. In G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh, & M. Couzijn (Vol. Eds.), *Studies in Writing Series: Vol. 14. Effective learning and teaching of writing, 2nd Edition* (pp. 209-240). Brill.

Couzijn, M., & Rijlaarsdam, G. (2005b). Learning to read and write argumentative text by observation of peer learners. In G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh, & M. Couzijn (Vol. Eds.), *Studies in Writing Series: Vol. 14. Effective learning and teaching of writing, 2nd Edition* (pp. 241-259). Brill.

Crevits, H. (2014). *Beleidsnota 2014-2019 onderwijs*. Brussel: Vlaamse Regering.

Cox, R. (1999). Representation construction, externalised cognition and individual differences. *Learning and Instruction*, 9, 343-363.

De La Paz, S., & Felton, M. K. (2010). Reading and writing from multiple source documents in history: Effects of strategy instruction with low to average high school writers. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 174-192.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.03.001>

De La Paz, S., Monte-Sano, C., Felton, M., Croninger, R., Jackson, C. & Worland Piantedosi, K. (2017). A historical writing apprenticeship for adolescents: Integrating disciplinary learning with cognitive strategies. *Reading Research Quarterly*, 52(1), 31-52.
<https://doi.org/10.1002/rrq.147>

De Oliveira, L. C. (2011). *Knowing and writing school history. The language of students' expository writing and teachers' expectations*. Information Age Publishing.

De Smedt, F., Graham, S., & Van Keer, H. (2019). The bright and dark side of writing motivation: Effects of explicit instruction and peer assistance. *The Journal of Educational Research*, 112(2), 152-167. <https://doi.org/10.1080/00220671.2018.1461598>

Evers-Vermeul & van den Bergh (2009). Schrijf voor de lezer. Over effecten van lezersgericht (her)schrijven op de kwaliteit van instructieve teksten. *Levende Talen Tijdschrift*, 10(2), 14-23.

Felton, M. K., & Herko, S. (2004). Dialogue to two-sided argument: Scaffolding adolescents' persuasive writing. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 47(8), 672-683.

Fidalgo, R., Torrance, M., Rijlaarsdam, G., van den Bergh, H., & Lourdes Álvarez, M. (2015). Strategy-focused writing instruction: Just observing and reflecting on a model benefits 6th grade students. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 37-50.

Goldman, S. R., Britt, M. A., Brown, W., Cribb, G., George, M., Greenleaf, C., Lee, C. D., Shanahan, C., & Project READI

(2016). Disciplinary literacies and learning to read for understanding: A conceptual framework for disciplinary literacy. *Educational Psychologist*, 51(2), 219-246.

<https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1168741>

Graham, S. & Hebert, M. (2011). Writing to read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review*, 81(4), 710-744.

<https://doi.org/10.17763/haer.81.4.t2k0m13756113566>

Graham, S., Kim, Y. S., Cao, Y., Lee, W., Tate, T., Collins, P., Cho, M., Moon, Y., Chung, H. Y., & Olson, C. B. (2023). A meta-analysis of writing treatments for students in grades 6-12. *Journal of Educational Psychology*, 115(7), 1004-1027. <https://doi.org/10.1037/edu0000819>

Graham, S., Kiuvara, S. A., & MacKay, M. (2020). The effects of writing on learning in science, social studies, and mathematics: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 90(2), 179-226. <https://doi.org/10.3102/0034654320914744>

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

Gulikers, J. T. M., & Baartman, L. (2017). *Doelgericht professionaliseren. Formatief toetsen met effect! Wat DOET de docent in de klas?* NRO-PRO.

Hajer, M. & Meestringa, T. (2020). Handboek Taalgericht Vakonderwijs. Coutinho.

Harris, K. R., & Graham, S. (2015). Self-regulated strategy development: Theoretical bases, critical instructional elements, and future research. In R. Fidalgo, K. R. Harris, & M. Braaksma (Vol. Eds.), *Studies in Writing Series: Vol 34. Design principles for teaching effective writing* (pp. 119-154). Brill.

Hillocks, G. (1986). *Research on written composition: New directions for teaching*. Urbana, Ill.: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills, National Institute of Education.

Holdinga, C. C. (2023). *Disciplinary writing. Four empirical studies on historical and philosophical literacy*. Doctoral dissertation. University of Amsterdam.

Hoogeveen, M., & van Gelderen, A. (2013). What works in writing with peer response? A review of intervention studies with children and adolescents. *Educational Psychology Review*, 25(4), 473-502. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9229-z>

Huisman, B., Saab, N., van Driel, J., & van den Broek, P. (2018). Peer-feedback on academic writing: Undergraduate students' peer-feedback role, peer-feedback perceptions and essay performance. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(6), 955-968. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1424318>

Hulders, I. (2022). *Learning to reason with historical sources in secondary education: design, implementation and evaluation of the Writing History Together programme*. Proefschrift Universiteit Gent.

Inspectie van het Onderwijs (2024). *De staat van het Onderwijs*. Inspectie van het Onderwijs.

Klijnstra, T., Stoel, G. L., Ruijs, G. J., Save-nije, G. M., & van Boxtel, C. A. (2024). Design principles for promoting students' social scientific reasoning about social problems. *The Journal of Social Studies Research*, 48(3), 204-217. <https://doi.org/10.1177/23522798241238459>.

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). The Modern Language Association of America.

- Levende Talen Nederlands (2019). *Advies curriculum Nederlands in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs*. <https://levendetalen.nl/wp-content/uploads/2019/09/LTadvies-curriculum-Nederlands-2019.pdf>
- Lewis, M. & Wray, D. (1997). *Writing frames*. Reading: University of Reading.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2022). *Masterplan Basisvaardigheden*. <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2022/05/12/kamerbrief-masterplan-basisvaardigheden>
- Monte-Sano, C., & De la Paz, S. (2012). Using writing tasks to elicit adolescents' historical reasoning. *Journal of Literacy Research*, 44(3), 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.
- OECD (2024), *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>.
- Onderwijsraad (2022). *Taal en rekenen in het vizier*. Onderwijsraad.
- Scaife, M., & Rogers, Y. (1996). External cognition: How do graphical representations work? *International Journal Human-Computer Studies*, 45, 185-213.
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40-59. <https://doi.org/10.17763/haer.78.1.v62444321p602101>
- Traga Philippakos, Z. A. (2021). Think aloud modeling: Expert and coping models in writing instruction and literacy pedagogy. *The Language and Literacy Spectrum*, 31(1).
- van Boxtel, C. & van Drie, J. (2018). Historical Reasoning: Conceptualizations and Educational Applications. In: S. Metzger & L. Harris (Eds). *International Handbook of History Teaching and Learning*. pp. 149-176. New York, Wiley-Blackwell.
- Vandenbroucke, F. (2007). *De lat hoog voor talen in iedere school. Goed voor de sterken, sterk voor de zwakken*. Brussel: Vlaamse Regering.
- van der Leeuw, B. & Meestringa, T. (2014). *Genres in schoolvakken: Taalgerichte didactiek in het voortgezet onderwijs*. Coutinho.
- van Dijk, G., Hajer, M., Kuiper, W., & Eijkelhof, H. (2022). Design

principles for language sensitive technology lessons in teacher education. *International Journal of Technology and Design Education*, 32(2), 971-986.

<https://doi.org/10.1007/s10798-020-09622-w>

van Drie, J. (red). (2012). *Taalgericht vak-
onderwijs in de mens- en maatschappij-
vakken. Handreiking voor opleiders en
docenten*. Amsterdam: Landelijk Experti-
secentrum mens- en maatschappijvak-
ken.

van Drie, J. (red). (2015). *Verbeteren van
schrijfvaardigheid in de mens- en maat-
schappijvakken. Handreiking voor oplei-
ders en docenten*. Amsterdam: Landelijk
Expertisecentrum mens- en maatschap-
pijvakken.

van Drie, J., Braaksma, M., & van Boxtel, C. (2015). Writing in History: Effects of writing instruction on historical reasoning and text quality. *Journal of Writing Research*, 7(1), 123-156. doi: 10.17239/jowr-2015.07.01.06

van Drie, J., Groenendijk, T., Braaksma, M., & Janssen, T. (2016). *Genrespecifiek
schrijven in de mens- en maatschappij-
vakken. Negen lesontwerpen onderzocht*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.

van Drie, J., van Boxtel, C., Jaspers, J., & Kanselaar, G. (2005). Effects of

representational guidance on domain specific reasoning in CSCL. *Computers in Human Behavior* 21(4), 575-602. doi: 10.1016/j.chb.2004.10.024

van Drie, J., van Boxtel, C., & Van der Linden, J. (2006). Historical reasoning in a computer-supported collaborative learning environment. In A. M. O'Donnell, C. E. Hmelo, & G. Erkens, (Eds.), *Collaborative learning, reasoning and technology* (pp. 265-296). Lawrence Erlbaum Associates.

van Drie, J. & van de Ven, P.-H. (2017). Moving ideas. An exploration of students' use of dialogue for writing in history. *Language and Education*, 31(6), 526-542. doi: 10.1080/09500782.2017.1326504

van Driel, J. (2024). *Reading, reasoning, and writing about historical significance. The effects of reading and writing instruction on the quality of written texts*. Proefschrift. Universiteit van Amsterdam.

van Norden, S. (2024). *Iedereen kan leren schrijven*. Boom Uitgevers.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2019). *Peiling Nederlands. Lezen, luisteren en schrijven in het basisonderwijs 2018*. https://peilingsonderzoek.be/wp-content/uploads/2018/11/Brochure_Nederlands_BaO_2018_DEF.pdf

Voss, J. F., & Wiley, J. (1997). Developing understanding while writing essays in history. *International Journal of Educational Research*, 27, 255-265.
[https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(97\)89733-9](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(97)89733-9)

Wissinger, D. R., Ciullo, S. P., & Shiring, E. J. (2018). Historical Literacy Instruction for All Learners: Evidence From a Design

Experiment. *Reading & Writing Quarterly*, 34(6), 568-586.
<https://doi.org/10.1080/10573569.2018.1510795>

Woodcock, J. (2005). Does the linguistic release the conceptual? *Teaching History*, 119, 5-14.

Abstract

In history education efforts have been made to make visible a greater diversity of perspectives on the past. In this article, we examine how text in history textbooks can contribute to creating multiperspectivity. Research in the field of discourse studies has shown that the wording of text content can promote or inhibit identification and empathy with text characters. We analyze to what extent and how in editions of two widely used upper secondary school methods from 2012 and 2018/2019, textual devices create multiperspectivity. Our analysis shows that the textbooks differ somewhat among themselves in the extent to which multiperspectivity is visible in the texts. These differences are subtle, but systematic. In this article, we discuss the differences and their effect on perspectivization from a discourse studies perspective. Our contribution concludes with recommendations for textbook authors and teachers to employ language use and reflection on language use as tools to enhance multiperspectivity in humanities and social studies subjects.

Keywords: writing skills, language-oriented subject education, secondary education, instruction