

- ◆ **Taalsteun voor schrijven in de mens- en maatschappijvakken**
- ◆ **Schrijfstrategie voor een heldere en gepaste stijl: Beter Nog Even BijSchaven**
- ◆ **Multiperspectiviteit in schoolmethoden geschiedenis: hoe de tekst kan bijdragen**
- ◆ **De dialoog als vraaggesprek: kenmerken en vraagstrategieën**

Inhoud

Inleiding redactie	4
Taalsteun voor schrijven in de mens- en maatschappijvakken	8
Schrijfstrategie voor een heldere en gepaste stijl: Beter Nog Even BijSchaven	27
Multiperspectiviteit in schoolmethoden geschiedenis: hoe de tekst kan bijdragen ...	60
De dialoog als vraaggesprek: kenmerken en vraagstrategieën	81
Uitgesproken - Meertaligheid in de mens- en maatschappijvakken.....	104
Uitgeprobeerd - De posterpresentatie met gesproken toelichting	113
Uitgelezen - Duurzaamheid in het curriculum geschiedenis	123

Dimensies

Dimensies is een vrij toegankelijk Nederlandstalig tijdschrift over onderzoek naar de didactiek van de mens- en maatschappijvakken. Dimensies is een uitgave van het Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.

Hoofdredactie

- ◆ Gijs van Gaans (vakdidacticus levensbeschouwing, Universiteit van Amsterdam en vakdidacticus geschiedenis Fontys Educatie, Tilburg)
- ◆ Albert Logtenberg (vakdidacticus geschiedenis, ICLON, Universiteit Leiden)
- ◆ Aster van Mieghem (vakdidacticus maatschappij-, cultuur-, gedragswetenschappen, Universiteit vAntwerpen)
- ◆ Hans Wessels (vml. vakdidacticus filosofie en lerarenopleider, Universiteit Utrecht en vml. toetsdeskundige, Cito, Arnhem)

Redactie

- ◆ Jefta Bego (lerarenopleider maatschappijleer, Fontys Lerarenopleiding Tilburg)
- ◆ Mathijs Booden (vakdidacticus aardrijkskunde, Universiteit van Amsterdam)
- ◆ Errol Ertugruloglu (docent Maatschappijleer Wolfert Tweetalig, Rotterdam en onderzoeker, ICLON, Universiteit Leiden)
- ◆ Roel Grol (lerarenopleider economie, HAN University of Applied Sciences)
- ◆ Tim Huijgen (vakdidacticus geschiedenis, Rijksuniversiteit Groningen)
- ◆ Naïma Lafrarchi (didacticus geschiedenis en levensbeschouwing, lerarenopleider geschiedenis, Universiteit Gent)
- ◆ Tessa de Leur (lerarenopleiding geschiedenis, Hogeschool van Amsterdam)
- ◆ Karel van Nieuwenhuysse (hoofddocent specifieke lerarenopleiding, faculteit letteren, Katholieke Universiteit Leuven)
- ◆ Sabine Schipper (docent geschiedenis en maatschappijleer, Kalsbeek College, Woerden)
- ◆ Wouter Smets (didacticus mens- en maatschappijvakken, Erasmus Universiteit, Rotterdam, en Karel de Grote Hogeschool, Antwerpen)
- ◆ Hanneke Tuithof (vakdidacticus geschiedenis, Universiteit Utrecht en hoofddocent gammadi-dactiek lectoraat Curriculumvraagstukken funderend onderwijs, Hogeschool Utrecht)

Projectleiding

Carla van Boxtel (hoogleraar vakdidactiek, in het bijzonder geschiedenisonderwijs, Universiteit van Amsterdam en coördinerend projectleider Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken)

Vormgeving: Toewan - grafische communicatie, Amsterdam

Website: www.dimensies.nu

Contact: redactie@dimensies.nu

ISSN - 2950-0265

Inleiding redactie

Met enige trots presenteren we als nieuwe hoofdredactie dit themanummer over taal bij de mens- en maatschappijvakken. De aanleiding voor dit themanummer is meer dan een jaar geleden ontstaan en is tweeledig.

De eerste aanleiding was de ervaring van leraren en lerarenopleiders van de mens- en maatschappijvakken dat het scheppen van een veilig pedagogisch lesklimaat in de huidige tijd van snelle en ook polariserende meningen voor leraren een grote uitdaging is. Maatschappelijke vraagstukken zijn complex en er bestaan verschillende perspectieven die de leraar aan de orde wil laten komen. Het is een uitdaging voor leraren om de juiste taal te vinden die de leerlingen aanspreekt. Mondelinge of schriftelijke uitingen in taal in onze hedendaagse maatschappij zijn ‘taaldaden’ geworden. Er wordt door onderzoekers (bijv. Torringa, 2011) een verschil gemaakt tussen de neutrale inhoud van een taaluiting en de uitdrukingskracht of ‘illocutionaire kracht’: wat zegt de spreker of schrijver in woorden en wat is de bedoeling van de spreker of schrijver?

John Austin, en na hem zijn student John Searle, waren de eersten die een taaluiting als taaldaad of handeling beschouwen en niet als neutrale boodschap van een zender naar een ontvanger. Zij onderzoeken de alledaagse omgangstaal en voegen aan de semantische functie van taal een sociale functie toe. Taal bestaat uit woorden (locutie) en heeft daarmee een directe functie om een boodschap over te brengen (illocutie): de uitspraak “*Wat is het hier warm*” geeft aan dat de temperatuur hoog is en dat frisse lucht toelaten fijn zou zijn. Maar de uitspraak heeft ook een effect dat de spreker probeert te bereiken (perlocutie): dat iemand het raam open doet. Deze perlocutieve functie van taal, waarbij de nadruk ligt op het beoogde effect van de spreker of schrijver op het publiek, maakt het taalgebruik van de hedendaagse leraar bij het behandelen en analyseren van maatschappelijke vraagstukken tot een uitdaging. Daarnaast biedt het ook kansen voor onderzoek en onderwijs. Wat is de kracht van taal in een klas met meerdere perspectieven en waardeoordelen?

De tweede aanleiding was het resultaat van het onderzoek van PISA naar de taalvaardigheden van vijftienjarige leerlingen (PISA, 2023). Nederlandse en Vlaamse 15-jarigen presteerden in leesvaardigheid in het laatste Pisa onderzoek 2022 het laagst van bijna alle 14 landen van de EU. Dat gold in Nederland niet alleen voor leesvaardigheid, maar

ook voor schrijfvaardigheid waarbij 1 op de 4 leerlingen het vereiste niveau niet behaalde. In het kader van deze zorgwekkende uitkomsten is er in Nederland en Vlaanderen steeds meer aandacht gekomen voor taalgericht vakonderwijs gekomen, waarin wordt onderzocht op welke wijze alle vakken – dus niet alleen Nederlands of de andere talen – kunnen bijdragen aan betere taalvaardigheden, met name wat betreft lezen en schrijven. Deze editie van *Dimensies* maakt duidelijk hoe het talig perspectief de lessen kunnen verrijken, vanuit schrijven, lezen en spreken.

Wat betreft de didactiek van het schrijven is er in eerdere nummers van *Dimensies* regelmatig aandacht besteed zoals:

- ◆ *Leren schrijven bij geschiedenis* van Jannet van Drie, Tanja Janssen, Arie Westerhout en Talita Groenendijk in nummer 2 ([zie pdf](#))
- ◆ *Het nut van opschrijven bij de vakken geschiedenis en filosofie* van Lieke Holdinga, Tanja Janssen, Jannet van Drie en Gert Rijlaarsdam in nummer 4 ([zie pdf](#))
- ◆ *“En wat vind ik?” Leerlingen redeneren over het concept historisch belang* van Johan van Driel in nummer 8 ([zie pdf](#))
- ◆ en *Syntheseteksten leren schrijven; schrijven om te leren* van Edith Alkema in nummer 8 ([zie pdf](#))

Wat betreft de didactiek van het gesproken woord zijn in ons tijdschrift enkele bijdragen gepubliceerd in het kader van kritisch kunnen denken en redeneren. Dan gaat het om de volgende bijdragen:

- ◆ *Reflecteren op waardegeladen kritisch denken tijdens klassikale dialogen* van Floor Rombout in nummer 4 ([zie pdf](#))
- ◆ *Sociaalwetenschappelijk redeneren over maatschappelijke problemen: definitie en niveaus* van Thomas Klijnsstra in nummer 5 ([zie pdf](#))
- ◆ *Historisch denken bevorderen bij leerlingen in het secundair geschiedenisonderwijs: een interventie-onderzoek naar disciplinaire en burgerschapseffecten in Vlaanderen* van Marjolein Wilke, Fien Depaepe en Karel Van Nieuwenhuyse in nummer 6 ([zie pdf](#))

Dit overzicht geeft aan dat er binnen de didactiek van de mens- en maatschappijvakken regelmatig onderzoek wordt gedaan naar schrijfvaardigheid en in mindere mate naar spreekvaardigheid. Het onderzoek naar de didactiek van spreekvaardigheid en ook leesvaardigheid is in Nederland en Vlaanderen vooral het domein van de talen.

In dit nummer over taal zijn we daarom verheugd dat we verschillende bijdragen kunnen presenteren over de didactiek van zowel het geschreven woord als het gesproken

woord. Deze bijdragen kunnen leraren, opleiders en onderzoekers ondersteunen bij de didactiek van het behandelen van maatschappelijke vraagstukken.

De eerste twee bijdragen van dit nummer gaan over schrijfvaardigheid.

Het eerste artikel **Taalsteun voor schrijven in de mens- en maatschappijvakken**. Een overzicht van effectieve instructie- en werkvormen van Jannet van Drie en Lieke Holdinga biedt een handzaam overzicht van instructie- en werkvormen voor schrijven vanuit de didactiek van taalgericht vakonderwijs. Ondersteuning van schrijftaken wordt beschreven vanuit een overzicht van onderzoek dat hier de afgelopen jaren naar is gedaan.

In het tweede artikel **Schrijfstrategie voor een heldere en gepaste stijl: Beter Nog Even BijSchaven** geven taalwetenschappers Aliza Glasbergen-Plas en Tyche Grijns samen met een lerarenopleider geschiedenis Stefan Glasbergen een kijkje in taalwetenschappelijk onderzoek naar schrijfvaardigheid en vertalen dit naar ontwerpprincipes en een didactisch model voor de Mens- en Maatschappijvakken aan de hand van stijlprincipes gevat in het acroniem 'Beter Nog Even BijSchaven'.

Een betekenisvolle omgang met het taalgebruik in schoolboekteksten is het thema van het artikel van tekstwetenschappers Kim van Gool en Ninke Stukker en vakdidacticus geschiedenis Tim Huijgen getiteld **Multiperspectiviteit in schoolmethoden geschiedenis: Hoe de tekst kan bijdragen**. Deze auteurs analyseerden in hoeverre en hoe in edities van twee veelgebruikte schoolmethoden voor bovenbouw vwo met tekstuele middelen multiperspectiviteit wordt gecreëerd. Hieruit volgen aanbevelingen voor methodeschrijvers en docenten om taalgebruik en reflectie op taalgebruik in te zetten als instrumenten om multiperspectiviteit in de mens- en maatschappijvakken te versterken.

In een beschouwend artikel over het gesproken woord **De dialoog als vraaggesprek: kenmerken en vraagstrategieën** onderzoekt filosoof Hans Wessels de kenmerken van de dialoog bij Hannah Arendt en vergelijkt deze a) met de kenmerken van de dialoog in verschillende vormen van dialogisch onderwijs en b) met de uitkomsten van recent vakdidactisch onderzoek bij het vak filosofie in Nederland. Daaruit blijkt dat specifieke vraagstrategieën ruimte geven aan leerlingen om zelfstandig te denken en tot oordeelsvorming te komen. Een vaardigheid die wordt genoemd in de concept-kerndoelen van het leergebied Mens en Maatschappij.

De rubriek **Uitgesproken** geeft deze keer een podium aan taalwetenschappers en onderwijsonderzoekers Catherine van Beuningen en Daniela Polišenská die spreken

over meertaligheid in de mens -en maatschappijvakken. Wat is meertaligheid en hoe zouden docenten in de mens- en maatschappijvakken meertaligheid een plek kunnen geven in hun onderwijs?

In de rubriek **Uitgelezen** doet Marit Boekema verslag van haar onderzoek naar het thema duurzaamheid bij het vak geschiedenis. Op basis van literatuuronderzoek en gesprekken met lerarenopleiders laat zij zien hoe het thema duurzaamheid zou kunnen bijdragen aan historisch besef en kritisch denken bij leerlingen.

In de rubriek **Uitgeprobeerd** doet lerarenopleider geschiedenis Gijs van Gaans verslag van een nieuwe toetsvorm: de posterpresentatie met toelichting. In de bijdrage Een goed gesprek over geschiedfilosofie. Posterpresentaties als betekenisgericht toetsinstrument voor geschiedfilosofische vakinhouden in de eerstegraads Hbo-opleiding leraar geschiedenis wordt stilgestaan bij de voor- en nadelen van posterpresentaties met een gesproken toelichting van de student.

Namens de redactie

Hans Wessels en Albert Logtenberg

Referenties

Pisa (2023). Universiteit Twente. doi. org/10.3990/1.9789036559461

Torringa, H. (2011). *Critical thinking as reflecting on understanding others* (proefschrift). Universiteit Utrecht.

Torringa, H. (2022). Kritisch denken, waartoe? Keuzehulp voor docenten. In: *Dimensies, Tijdschrift voor didactiek van de Mens- en Maatschappijvakken* - nr. 4. februari 2022

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 verwijswaarden, 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

Schrijfstrategie voor een heldere en gepaste stijl: *Beter Nog Even BijSchaven*

Samenvatting

De wetenschappelijke consensus is dat docenten in de zaakvakken ook aandacht zouden moeten besteden aan schrijfvaardigheid. Dat kan lastig zijn voor een docent in de Mens- en Maatschappijvakken die geen Nederlands heeft gestudeerd. Dit artikel presenteert een didactisch model voor een aspect van schrijfvaardigheid, namelijk stijl. Het model bevat vijf stijlprincipes die samen leiden tot een heldere (begrijpelijke en lezervriendelijke) en gepaste (bijvoorbeeld niet te informele) schrijfstijl. Het onderzoek neemt als startpunt een Engelstalig model voor stijl dat is ontwikkeld aan de Technische Universiteit Delft (TU Delft). Als eerste stap analyseren we een corpus van zinnen die zijn herschreven door 62 studenten aan de TU Delft na het doorlopen van hun stijlonderwijs. Onze analyse toont dat de studenten een stijlprincipe konden toepassen in 84% van de herschreven zinnen. We interpreteren drie patronen in de data als verbeterpunten voor het onderwijs. Als tweede stap evalueren we de ontwerpprincipes voor het model dat is ontwikkeld aan de TU Delft, voor de context van de Mens- en Maatschappijvakken. Op basis van deze twee stappen presenteren we een didactisch model voor stijl voor de Mens- en Maatschappijvakken. Het is een strategie waarbij een leerling, student of docent de stijl van een tekst evalueert aan de hand van vijf stijlprincipes, te onthouden met het acroniem 'Beter Nog Even BijSchaven'.

Aliza Glasbergen-Plas (Docent Communicatieve vaardigheden, TU Delft)

Tyche Grijns (Docent Communicatieve vaardigheden, TU Delft)

Stefan Glasbergen (Lerarenopleider Geschiedenis, Hogeschool van Amsterdam)

Kernwoorden: schrijfvaardigheid, ontwerpen, secundair onderwijs, Beter Nog Even BijSchaven

Inleiding

Het bevorderen van schrijfvaardigheid is niet alleen een taak van het schoolvak Nederlands (De La Paz et al., 2017; Van Drie et al., 2021; Van Gelderen & Van Schooten, 2011). Het Referentiekader taal en rekenen stelt dat er “zorgvuldig feedback gegeven dient te worden op schrijven spreekproducten door alle bij het onderwijs betrokkenen, docenten Nederlands en docenten van andere vakken” (SLO, 2009, p. 17). Ook op hogescholen en universiteiten moet taalvaardigheids-onderwijs een structurele rol hebben, wat vraagt om een “omslag in het denken van vakdocenten die het nu nog niet als hun taak zien om aandacht te besteden aan de taalvaardigheid van hun studenten” (Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren, 2015, p. 10).

Zaakvakdocenten kunnen aandacht aan taal besteden met ‘taalgericht vakonderwijs’. Hierbij besteden docenten tegelijkertijd aandacht aan vakinhoudelijke doelen én aan taalontwikkeling, door contextrijk onderwijs met taalsteun en veel interactie (Hajer & Meestringa, 2020; Kuiper & Smit, 2019). Onderzoek laat zien dat taalgericht vakonderwijs bevorderlijk kan zijn voor zowel de taalvaardigheid als voor de beheersing van het betreffende vak, ook bij de Mens- en Maatschappijvakken (Wilschut & Pijls, 2018). Conceptuele ontwikkeling en taalverwerving gaan vaak samen. De precieze schrijfvaardigheden die verworven moeten worden, zijn (vooral op hogere niveaus) verschillend in verschil-

lende vakgebieden (Hyland, 2000). Bovendien moeten leerlingen of studenten de aansluiting ervaren tussen wat ze geleerd hebben bij het vak Nederlands en wat er van hen gevraagd wordt bij andere vakken en in hun vervolgopleiding. Als ze het gevoel hebben dat taal bij de Mens- en Maatschappijvakken niet belangrijk wordt gevonden, is het niet zo verwonderlijk als ze er bij die vakken weinig aandacht aan besteden, en de transfer te wensen overlaat (Van Gelderen & Van Schooten, 2011).

Het kan echter lastig zijn voor docenten in de Mens- en Maatschappijvakken om aandacht te besteden aan schrijfvaardigheid. Ze zijn immers opgeleid in een ander vak dan Nederlands. Docenten die aandacht willen besteden aan taal, hebben soms het gevoel dat ze hiertoe niet goed zijn toegerust (Mottart et al., 2009; Schall-Leckrone & McQuillan, 2012). Het kan voor hen moeilijk zijn om zelf te identificeren welke talige kenmerken relevant zijn om te bespreken (Garrone-Shufan, 2020; Heidari et al., 2023). Docenten in een studie van Holdinga et al. (2024) geven aan behoefte te hebben aan criteria en maatstaven voor schoolse teksten. Een docent moet immers zelf de criteria helder hebben om ze goed te kunnen bespreken.

Het voorliggende onderzoek biedt docenten precies dit soort criteria voor een bepaald aspect van schrijfvaardigheid, namelijk ‘stijl’. Stijl gaat over hoe een bepaalde boodschap verwoord wordt: die kan bijvoorbeeld meer of minder

duidelijk (goed leesbaar) zijn. De stijl van een tekst moet ook gepast zijn binnen een bepaalde context, bijvoorbeeld niet te formeel. Stijl houdt verband met helder denken, redeneren en, als resultaat, leesbaarheid van een tekst (Pappas et al., 2019). Het is immers bevorderlijk voor de helderheid van een redenering als de zinnen geen vage formuleringen bevatten en duidelijk gestructureerd zijn. Schrijven en denken zijn nauw met elkaar verbonden, waardoor helder formuleren ook de ideeën zelf kan verhelderen (Greetham, 2010).

Leerlingen en studenten hebben echter moeite met stijl. De problemen met dit aspect van schrijfvaardigheid blijken uit behoefteanalyses onder studenten (De Wachter & Heeren, 2011), enquêtes onder docenten (De Wachter & Heeren, 2011; Kuiken & Van Kalsbeek, 2014), tekstanalyses (Steenbakkers et al., 2021; Van Rijt et al., 2022) en toetsscores (Berckmoes & Rombouts, 2009). In een literatuurstudie van Herelixka en Verhulst (2014) wordt stijl aangewezen als het grootste probleemgebied binnen schrijfvaardigheid na tekststructuur.

Voor het schoolvak Nederlands is recent een nieuw lespakket ontwikkeld op het gebied van stijl, gebaseerd op empirisch onderzoek (Steenbakkers, 2023). De stijlmodule van Steenbakkers bestaat uit acht

hoofdstukken, ieder voor een les van 50 minuten. Het is een uitgebreide lessenserie waarin ook tekstsoorten worden besproken die niet passen bij het curriculum van de Mens- en Maatschappijvakken, zoals een e-mail. De module is geschikt voor het vak Nederlands, maar qua inhoud en tijdsduur te omvangrijk voor de Mens- en Maatschappijvakken. Voor zo ver ons bekend is, is er voor de zaakvakken op dit moment geen didactiek voor stijl.

Dit artikel presenteert een didactisch model voor stijl voor de Mens- en Maatschappijvakken. Het bouwt voort op een model dat is ontwikkeld aan de Technische Universiteit Delft (TU Delft). Daar wordt in enkele cycli een model voor stijl ontwikkeld dat geschikt is voor Engelstalig schrijfonderwijs binnen een technische universitaire studie (Glasbergen-Plas & Grijns, in voorbereiding a, b). De overeenkomst met de Mens- en Maatschappijvakken is dat dit schrijfonderwijs plaatsvindt bij niet-talige opleidingen, waar stijl een beperkte rol inneemt (anders dan in de lessenserie van Steenbakkers (2023) voor het schoolvak Nederlands).

Het model dat is ontwikkeld aan de TU Delft volgt de ontwerpprincipes in Tabel 1; deze worden uitvoeriger beschreven in Glasbergen-Plas en Grijns (in voorbereiding a).

Tabel 1 *Ontwerpprincipes Didactisch Model voor Schrijfstijl ontwikkeld aan de TU Delft*

ASPECT	ONTWERPPRINCIPE
Te leren inhoud	Gewenste schrijfstijl: zowel helder (goed leesbaar) als gepast (voor tekstsoort, doel en doelgroep)
Didactiek	Strategie-instructie: een strategie aanleren voor een effectieve schrijfstijl
Vorm	Online video-tutorial: een tutorial met korte filmpjes en online oefeningen

Studenten leren door middel van strategie-instructie in een video-tutorial om hun tekst te herschrijven aan de hand van vijf stijlprincipes (evaluatiecriteria voor stijl). De principes vormen samen een acroniem, 'SSPArC', om het makkelijker te maken ze te onthouden. Het model is aan de TU Delft uitgewerkt als een stijlmodule die studenten zelfstandig doorlopen als onderdeel van een schrijfcursus (zie de methodesectie voor meer detail).

Het type onderzoek aan de TU Delft en in dit artikel is ontwerponderzoek, wat qua doelen en methodiek verschilt van effectonderzoek (Van den Akker, 1999). Het doel van een ontwerponderzoek is om zowel kennis te vergaren als een bruikbaar product te ontwikkelen (in dit geval: een model voor het onderwijzen van stijl). De onderzoeksmethoden zijn daarom niet alleen gericht op het bepalen van de effectiviteit van een bepaalde versie van het product. Een tweede doel is het verzamelen van rijke data, zodanig dat ze inzicht

geven in hoe het product verder verbeterd kan worden. Met het oog op dit tweeledige doel zijn de onderzoeksmethoden van ontwerponderzoek soms anders dan bij een effectstudie (standaard bij een effectstudie: een pretest en posttest met een experimentele en een controlegroep).

We formuleren voor dit ontwerponderzoek naar stijlonderwijs de volgende twee onderzoeksvragen:

A. In hoeverre konden de studenten aan de TU Delft de inhoud van de stijlmodule toepassen?

Deze eerste vraag evalueert het didactische model dat is ontwikkeld aan de TU Delft. Het doel is te verkennen in hoeverre studenten het geleerde konden toepassen en eventuele verbeterpunten op te sporen. Hiertoe analyseren we de zinnen die studenten aan de TU Delft hebben herschreven als laatste taak in de stijlmodule; een uitgebreidere analyse is te vinden

in Glasbergen-Plas en Grijns (in voorbereiding a, b). De analyse laat positieve resultaten zien en toont drie verbeterpunten die we meenemen als aanbevelingen voor het model voor de Mens- en Maatschappijvakken.

B. Hoe kan het model dat is ontwikkeld aan de TU Delft, worden vertaald naar een didactisch model voor stijl bij de Mens- en Maatschappijvakken?

De tweede vraag maakt de vertaalslag naar een Nederlandse versie van het model voor de Mens- en Maatschappijvakken. We beschouwen in hoeverre de ontwerpprincipes in Tabel 1 moeten worden aangepast in de nieuwe context: Nederlandstalig onderwijs bij de Mens- en Maatschappijvakken.

De combinatie van (A) de analyse van de herschreven zinnen en (B) de overwegingen betreffende de nieuwe context resulteert in de Nederlandstalige schrijfstrategie '*Beter Nog Even BijSchaven*'. De strategie is met name bedoeld voor de bovenbouw van het voortgezet onderwijs en het hoger onderwijs.

Conceptueel kader

Schrijfonderzoek bij de Mens- en Maatschappijvakken

In bestaande studies naar schrijfonderwijs binnen de Mens- en Maatschappijvakken is de rol van taal vaak klein. Er wordt

bijvoorbeeld lesgegeven over schrijven bij het vak geschiedenis in het voortgezet onderwijs, waarna onderzocht wordt of leerlingen na het onderwijs betere argumentatieve geschiedenisteksten kunnen schrijven dan ervoor (De La Paz et al., 2017; Van Drie et al., 2015). Bij het beoordelen hiervan wordt vaak gekeken naar de tekstlengte en/of de kwaliteit van een tekst als geheel. Tekstkwaliteit wordt dan holistisch beoordeeld: één score voor de tekst als geheel. Bij Van Drie et al. (2021) is 'taalgebruik en spelling' wel onderdeel van de beoordelingsrubric, maar er wordt voor dit onderdeel geen aparte score gegeven.

Een schrijfinterventie bij het vak filosofie besteedt expliciet aandacht aan taal, maar beperkt (Holdinga et al., 2024). De auteurs ontwikkelen een genre- en discipline-specifieke strategie voor lezen en schrijven in het voortgezet onderwijs: de *Read-Think-Write strategie*. Leerlingen volgen hierbij zeven stappen bij het schrijven van een beschouwende filosofietekst: stappen die horen bij lezen, denken en schrijven. Het schrijven bestaat uit twee stappen: Stap 6 'Dive into the reader's role' en Stap 7 'Revise your text' (p. 46). Bij stap 6 hoort onder andere het aanvullen en zo nodig herstructureren van de tekst. Ook worden leerlingen aangemoedigd om te schrijven vanuit hun eigen perspectief en hun eigen 'stem' te gebruiken. Het advies bij stap 7, het reviseren, is om de tekst te controleren op tikfouten en spelling.

Reviseren, spelling, taal en stijl

Reviseren kan echter veel meer omvatten dan een controle op tikfouten en spelling. Flower en Hayes (1981) maakten oorspronkelijk onderscheid tussen drie processen bij het schrijven: (1) plannen (ideeën genereren en die organiseren aan de hand van doelen), (2) ideeën vertalen naar taal (invullen van het plan met tekst), en (3) herzien (de tekst lezen en herschrijven). Deze processen zijn geen stadia bij het schrijven, maar kunnen elkaar op elk moment tijdens het schrijven afwisselen. Het model van Flower en Hayes is in de loop van de jaren doorontwikkeld (Hayes, 2012). Het proces van herzien is daarbij vervangen door een 'Evaluator', die de output monitort van drie andere basiscomponenten in het model: (a) de 'Proposer', (b) de 'Translator' en (c) de 'Transcriber'. De Proposer genereert ideeën voor de tekst, nog in non-verbale vorm. De Translator vertaalt deze ideeën naar taal, maar nog in de vorm van klanken. De Transcriber zet deze taal ten slotte om in geschreven tekst. De Evaluator is dus een component van het schrijfproces die revisie mogelijk maakt van ideeën, taal in de vorm van klanken en geschreven tekst. 'Reviseren' is daarmee een brede term: het controleren op spelling en tikfouten valt eronder, maar ook het evalueren van de taal (grammatica, woordkeus, stijl), inhoud en structuur van de tekst.

Spellen is dus slechts een beperkt onderdeel van schrijven. Andere talige kennis

die nodig is bij het schrijven – soms gezien als fundamenteeler – is kennis van grammatica en woorden (Aronoff & Rees-Miller, 2020). Spellingsregels kunnen gewijzigd worden, zoals in 1995. Grammaticale kennis is deels gebonden aan regels die de meeste mensen niet kunnen benoemen. De volgorde *de boom* is goed en *boom de* is fout, maar we hebben niet paraat waarom en we denken er doorgaans ook niet over na.

Eén aspect van taal (om precies te zijn: van taalgebruik) is stijl. Stijl gaat over de keuzes in woordgebruik en grammaticale structuren om een bepaalde boodschap uit te drukken (Burger & De Jong, 2009; Renkema, 2020). De grammatica en de spelling van een taal zijn gebonden aan regels (geen keuze), zoals bij het voorbeeld van *de boom* versus *boom de*. De uiting *boom de* is grammaticaal incorrect in elke context, en van *boomm* is de spelling verkeerd, in elke tekstsoort. Ook woordgebruik kan juist of onjuist zijn. Er zijn echter binnen de regels van de grammatica en het correct gebruik van woorden meerdere manieren om iets te zeggen, en elke keuze heeft een subtiele invloed op de betekenis. Neem bijvoorbeeld deze drie versies van de doelstelling van een tekst: a. *Ik ga hier wat vertellen over...* (informeel en niet precies) versus b. *Ik beoog met dit geschrift...* (te formeel) versus c. *Ik beargumenteer in dit essay...* (gepast) (maar in sommige tekstsoorten in sommige vakgebieden is het gebruik van *ik* ongepast). Alle drie deze

voorbeelden zijn grammaticaal correct (en goed gespeld). Een schrijver kan zich dus binnen de regels van de grammatica op verschillende manieren uitdrukken (keuze), maar sommige keuzes zijn binnen een bepaalde context wel wenselijker dan andere. Een boodschap kan binnen de regels van de grammatica bijvoorbeeld meer of minder helder verwoord worden (duidelijk, makkelijk leesbaar). Daarnaast moet de stijl binnen een onderwijscontext gepast zijn (bijvoorbeeld niet te informeel), in dit geval de context van de Mens- en Maatschappijvakken. Individuen ontwikkelen over het algemeen ook een persoonlijke schrijfstijl, maar die moet steeds aangepast worden aan de context: de tekstsoort (het genre), het doel van de tekst en de doelgroep (soms de docent) (De Jong, 2018).

Schooltaal, genre en stijl

De onderwijswereld hanteert een specifieke stijl. De taal die gebruikt wordt in schoolboeken en tijdens lessen, is vaak formeler en abstracter dan de taal die leerlingen onder elkaar of thuis spreken (Cummins, 2000). Niet aan elke keukentafel wordt bijvoorbeeld gesproken over argumenten *aandragen* of *afwegen*. Deze formele, abstracte taal wordt aangeduid als 'schooltaal', 'taal van (de) school', of 'academische taal'. (De termen worden

soms door elkaar gebruikt, mogelijk onder invloed van het Engels. De Engelse term *academic language* wordt gebruikt voor alle onderwijsniveaus.)¹

Het verwerven van schooltaal is een bekend struikelblok voor leerlingen in het primair en voortgezet onderwijs en voor studenten in het hoger onderwijs (Elliott et al., 2018; C. Snow & Uccelli, 2009).

Binnen de categorie schooltaal/academische taal moet onderscheid worden gemaakt tussen verschillende genres (Driscoll et al., 2020; Swales, 1990). Relevante genres bij de Mens- en Maatschappijvakken zijn bijvoorbeeld essays en profielwerkstukken in het voortgezet onderwijs, en werkstukken, beschouwingen en afstudeeropdrachten in het hoger onderwijs (en als het gaat om lezen ook bijvoorbeeld leerstofteksten, verhalende teksten en bronnen). In het dagelijks taalgebruik wordt de term *genre* gebruikt als een equivalent voor *tekstsoort*, maar het concept 'genre' in de literatuur voert verder (Bawarshi & Reiff, 2010; Tardy, 2009). Kenmerken van bepaalde genres zijn niet toevallig, maar zijn verbonden met de sociale doelen van de tekstsoort. Genres zijn sociale acties binnen een specifieke gemeenschap. Het concept genre verklaart zo bepaalde stijl- en structuurkenmerken van een tekst. Een voorbeeld in de Mens-

¹ Volgens Herelixka en Verhulst (2014, p. 12) is er wel verschil tussen de taal van het voortgezet en die van het hoger onderwijs: de taal in het hoger onderwijs is abstracter en cognitief-veelzijdiger.

en Maatschappijvakken is de wenselijkheid van subjectiviteit. Een zin die begint met 'Ik ben van mening dat...' is gepast in een betoog, maar niet in de methodesectie van een scriptie. De kenmerken van een bepaald genre kunnen verschillen tussen vakgebieden (Hyland, 2000). Een tekst die een historische verklaring geeft, bevat bijvoorbeeld bepaalde woorden die nodig zijn om een causaal verband uit te drukken, zoals *door*, *factoren* of *reden* (Coffin, 2004). Het is daarom effectief om aan schrijfvaardigheid te werken binnen de context van een bepaald genre in een bepaald vakgebied (Driscoll et al., 2020; Swales, 1990). 'Genredidactiek' helpt leerlingen of studenten om de specifieke kenmerken van een genre te doorzien, en te zien hoe deze kenmerken bepaald worden door het communicatieve doel en de context (Bawarshi & Reiff, 2010).

Genres bij de Mens- en Maatschappijvakken vallen binnen de categorie schooltaal/academische taal, en vertonen daarom ook veel overeenkomsten in stijl. Omdat de taal gepast moet zijn binnen de schoolse/academische context, zouden leerlingen en studenten spreektaal en subjectieve uitspraken moeten vermijden ("Ik vind die hele rechtbank niks") (De Jong, 2018, p. 242). De woordkeus moet ook niet zo formeel zijn dat dit afdoet aan de helderheid (Bennett, 2009; Halliday & Martin, 1993). Een gepaste stijl is ook beknopt, want academische taal wordt gekenmerkt door een hoge informatie-dichtheid (Biber & Gray, 2010; Halliday &

Martin, 1993). Een ander kenmerk van academische taal is precisie: zinnen moeten exact en zonder vaagheden worden geformuleerd (Sword, 2012). Voor helderheid is echter meer van belang, zoals de hoeveelheid informatie per zin (de lezer moet de informatie nog kunnen verwerken) en de woordvolgorde binnen een zin (Burger & De Jong, 2009; Johnson, 2014). Analyses van stijlgidsen laten zien dat dit soort basisadviezen over stijl veel overeenkomsten vertonen tussen verschillende vakgebieden (Bennett, 2009; Sword, 2012). Adviezen voor de leesbaarheid, zoals over de lengte en complexiteit van zinnen, verschillen bijvoorbeeld niet systematisch tussen disciplines. Ons uitgangspunt voor een gewenste schrijfstijl is dat deze zowel helder zou moeten zijn als passend in de context. Dit uitgangspunt lijkt voor meerdere vakgebieden toepasbaar, waaronder de Mens- en Maatschappijvakken. Wel moet er steeds rekening gehouden worden met de specifieke vereisten van een genre binnen een vakgebied.

Methode

Deelnemers en context

De deelnemers van het onderzoek aan de TU Delft waren 62 studenten 'Sustainable Energy Technology' (uit een cohort van 90), een internationale masteropleiding. Ze waren tussen de 20 en 31 jaar oud en

hadden verschillende moedertalen.² De studenten gaven schriftelijk toestemming voor hun deelname aan het onderzoek (*informed consent*).

Als onderdeel van hun curriculum volgden de studenten een schrijfcursus (2 EC), die was geïntegreerd met een vakinhoudelijke cursus (*content-based approach*; M. A. Snow & Brinton, 1988; Wingate, 2019). De vakinhoudelijke cursus bood studenten de inhoud waarover bij de schrijfcursus een adviesrapport werd geschreven. De opleidingsmanager van de master had van tevoren eisen vastgesteld waaraan het genre ‘adviesrapport’ moet voldoen in het betreffende vakgebied. De schrijfcursus bevatte vier colleges over academisch schrijven en ging onder andere in op doelstelling en doelgroep, hoofdstukindeling, alineastructuur, brongebruik en de kenmerken van het betreffende genre (*genre-based approach*; Driscoll et al., 2020; Swales, 1990). De studenten kregen les in vier groepen, van vier schrijfdocenten die hetzelfde programma volgden. Stijl werd aangeboden tegen het einde van de schrijfcursus, voorafgaand aan het laatste college.

Materialen: de stijlmodule

In navolging van de ontwerpprincipes (Tabel 1, zie inleiding) werd het stijlonderwijs aangeboden door middel van strategie-instructie. Strategie-instructie is bewezen

effectief bij schrijfonderwijs (Donker et al., 2014; Graham, 2006). Het idee achter strategie-instructie is om te achterhalen hoe effectieve schrijvers het schrijfproces aanpakken, en die succesvolle aanpak dan expliciet te onderwijzen aan beginnende schrijvers. De strategie wordt niet alleen uitgelegd, maar ook voorgedaan (‘model-leren’), vaak hardop door de docent. Vervolgens passen studenten de strategie zelf toe met geleidelijk minder ondersteuning (*guided practice*). Een gebruikelijk type strategie voor reviseren is de tekst te evalueren aan de hand van een klein aantal specifieke doelen of criteria (Graham, 2006; MacArthur, 2016).

Om te komen tot criteria voor het evalueren van stijl combineerden we twee stromingen uit de literatuur. Veel onderzoeksliteratuur beschrijft de karakteristieke kenmerken van academische teksten (Biber & Conrad, 2019; Biber & Gray, 2010; Halliday & Martin, 1993; Hyland, 2000). Het idee is dat expliciete, gedetailleerde beschrijvingen van de taal in academische teksten gebruikt kunnen worden in het onderwijs om studenten de gewenste schrijfstijl aan te leren; de focus van dit type literatuur is echter beschrijven. Een tweede relevante stroming in de literatuur bestaat uit stijladviesboeken: stijlgidsen die adviezen geven over effectief academisch schrijven (Bennett, 2009; Dunleavy, 2003; Johnson, 2014; Sword,

² Nederlands, Engels, Duits, Italiaans, Frans, Spaans, Portugees, Pools, Mandarijn/talen in China, Indonesisch, Hindi, Bengali, Tamil, Odia en Arabisch.

2012). De adviezen in stijlguides zijn vaak niet alleen gericht op wat gebruikelijk is in gepubliceerde academische teksten, maar ook op wat een duidelijke en prettig leesbare tekst oplevert.

Een synthese van de literatuur leidde tot het didactische model voor stijl dat gebruikt is in het onderzoek aan de TU Delft. Vijf brede stijlprincipes vormden het acroniem *SSPArC*:

Single idea – Beperk de hoeveelheid informatie in een zin (vuistregel: één idee per zin)

Strong order – Gebruik binnen een zin een heldere, sterke woordvolgorde

Precise – Formuleer precies

Appropriate register – Schrijf formeel maar niet te formeel (dus in een passend register)

Concise – Schrijf beknopt

De adviezen werden aan de studenten toegelicht aan de hand van voorbeelden. In overeenstemming met de ontwerpprincipes in Tabel 1 had de strategie-instructie de vorm van een online video-tutorial.

De combinatie van strategie-instructie en

een online video-tutorial leidde tot de volgende elementen in de stijlmodule:

- ◆ een korte video (1-3 minuten) over een van de vijf stijlprincipes met uitleg en modelleren van het principe, met daarna *guided practice* als volgt;
- ◆ een online meerkeuzevraag over het principe (met online feedback);
- ◆ een korte online herschrijfvraag waarbij studenten een gegeven zin moesten herschrijven volgens het betreffende principe (met online feedback);
- ◆ een herschrijftaak waarbij studenten in hun eigen concepttekst een zin moesten zoeken die een bepaald principe schond, en de zin probeerden te herschrijven volgens het betreffende principe.³

Procedure, data en design

De volgorde binnen de stijlmodule was als volgt: een video over één principe → een online meerkeuzevraag → een online herschrijfvraag. Na vijf video's met ieder twee online vragen volgt de herschrijftaak als laatste taak in de stijlmodule. De tutorial tot aan de herschrijftaak kostte ongeveer een half uur. De studenten doorliepen de tutorial op een tijd en plaats naar keuze.

De onderzoeksdata bestonden uit de antwoorden op de herschrijftaak. Voor elk van de vijf principes van *SSPArC* werd de studenten gevraagd:

³ De onderzoekers beschikten ook over de gehele concepttekst van de studenten, maar deze is niet gebruikt bij de data-analyse.

- (A) in een half hoofdstuk van hun concept-rapport te zoeken naar een zin die het betreffende principe schond;
- (B) deze zin te herschrijven volgens het principe.⁴

De studenten reviseerden dus zinnen die zij zelf eerder hadden geschreven. De studenten kopieerden de oorspronkelijke zin naar een inleveropdracht op Brightspace (hun online leeromgeving) en typten de herschreven versie in een ruimte eronder. Ze mochten het ook aangeven als de tekst volgens hen geen schending van het betreffende principe bevatte. Aangezien een student per stijlprincipe één zin herschreef, resulteerde de taak in een corpus van zinsparen (een oorspronkelijke en een herschreven versie) met vijf zinsparen per student.

Data-analyse

Twee codeurs (de eerste en tweede auteur) codeerden of een principe was toegepast. Daarnaast noteerden de codeurs patronen in de data die zouden kunnen leiden tot aanbevelingen voor toekomstig stijlonderwijs, zoals terugkerende fouten. De categorieën bij het coderen waren:

- (A) ‘zin herschreven’ of ‘geen zin herschreven’: er is een zin herschreven of

niet. De code ‘geen zin herschreven’ werd toegekend als een student aangaf dat zijn/haar tekst geen schending bevatte van het betreffende principe.

- (B) ‘toegepast’ of ‘niet toegepast’: de student heeft het betreffende principe toegepast of niet.

De codeurs gebruikten een uitgebreid coderingsschema om te bepalen of een wijziging onder een bepaald principe viel (principe ‘toegepast’). **Bijlage A** geeft meer detail over het coderen en beschrijft de statistische analyses.

Resultaten

Onderzoeksvraag A:

Evaluatie didactisch model voor stijl TU Delft

Zin herschreven of niet

Van de 310 zinnen herschreven de studenten een zin in 89% van de gevallen (N=277). In 11% van de gevallen gaf een student aan dat zijn/haar tekst geen schending van het betreffende principe bevatte. Er waren geen studenten die dit altijd (voor elk principe) beweerden. Tabel 2 toont het aantal herschreven zinnen per principe.

⁴ Stijl kan onderzocht worden met tekstfragmenten als data (in plaats van complete teksten), omdat de te onderzoeken patronen (woordgebruik en zinsconstructies) veel voorkomen (Biber & Conrad, 2019).

Tabel 2 Aantal Studenten dat een Zin Herschreef

N = 62 studenten	Single idea	Strong order	Precise	Appropriate register	Concise
Zin herschreven	56 (90%)	57 (92%)	59 (95%)	44 (71%)	61 (98%)
Geen schending van dit principe in mijn tekst	6 (10%)	5 (8%)	3 (5%)	18 (29%)	1 (2%)

Bij vier van de vijf principes vonden bijna alle studenten een zin om te herschrijven (90% – 98% van de studenten). Het aantal studenten dat een zin herschreef, is numeriek kleiner voor Appropriate register (71%). Er waren echter geen statistisch significante verschillen tussen de principes wat betreft het aantal herschreven zinnen ($\chi^2 = 5.4875$, $df = 4$, $p = .24$, met Appropriate register als referentiecategorie). Er was ook geen effect van de moedertaal van een student ($\chi^2 = 0.0126$, $df = 3$, $p = .99$). Samenvattend vonden studenten in

de meeste gevallen een zin in hun tekst om te herschrijven. Dit lijkt een eerste indicatie dat de stijlmodule voor deze studenten nut had.

Principe toegepast of niet

Bij de 277 herschreven zinnen is vervolgens gekeken of een student het betreffende principe had toegepast. Tabel 3 laat zien hoeveel studenten een bepaald principe wisten toe te passen.

Tabel 3 Aantal Studenten dat een Stijlprincipe Toepaste

	Single idea	Strong order	Precise	Appropriate register	Concise
Principe toegepast	52 (93%)	45 (79%)	44 (75%)	37 (84%)	54 (89%)
Principe niet toegepast	4 (7%)	12 (21%)	15 (25%)	7 (16%)	7 (11%)

Noot: Het totale aantal studenten verschilt per principe omdat alleen de herschreven zinnen worden weergegeven. Het percentage betreft dus het percentage van de herschreven zinnen.

In 84% van de herschreven zinnen werd inderdaad het betreffende principe toegepast (N=323). Het precieze aantal verschilde per principe, maar lag tussen de 75% (principe Precise) en 93% (principe

Single idea). Er waren geen studenten die nooit (bij geen van de principes) het principe toepasten. De principes verschilden niet significant van elkaar ($\chi^2 = 0.0827$, $df = 4$, $p = .99$, met Single idea als

referentiecategorie). De moedertaal van een student had ook geen invloed op het al dan niet toepassen van een principe ($\chi^2 = 0.0036$, $df = 3$, $p = .99$). Kortom, bij de meeste herschrijvingen pasten de studenten inderdaad het betreffende principe toe.

Patronen in de data

Een aantal patronen in de data leidt tot aanbevelingen voor het model voor de Mens- en Maatschappijvakken:

- ◆ De indruk van de codeurs was dat sommige studenten het principe Concise hadden opgevat als een opdracht om een zin simpelweg in te korten. Er is echter een verschil tussen ‘kort’ (weinig woorden gebruiken) en ‘beknopt’ (zo min mogelijk woorden gebruiken voor wat de schrijver te zeggen heeft). (Een schrijver moet wel voldoende uitleg geven.)
- ◆ Bij het principe Single idea observeerden de codeurs overcompensatie. Het advies aan studenten was om zinnen te splitsen als ze te lang en ingewikkeld werden, maar studenten splitsten ook zinnen die goed leesbaar waren. Soms leidde dit tot zinnen die té kort waren. De instructie noemde als vuistregel om ‘één idee per zin’ te schrijven; mogelijk heeft verwarring hierover geleid tot de overcompensatie. Het is immers moeilijk te bepalen hoe lang een idee is. Mogelijk is het beter om dit principe uit te leggen in termen van de hoeveelheid informatie die een

lezer kan verwerken: als een zin zo lang en ingewikkeld wordt dat de lezer hem niet makkelijk kan verwerken, is het beter om de zin te splitsen.

- ◆ Het aantal studenten dat een zin herschreef was numeriek (hoewel niet
- ◆ significant) kleiner voor Appropriate register (71%) dan voor de andere principes (tussen 90% en 98%). Het is mogelijk dat sommige studenten dit principe moeilijker konden toepassen omdat een student daarvoor moet weten welk taalgebruik (on)gepast is. Het is ook mogelijk dat studenten hun tekst al in een gepast register hadden geschreven. Beide verklaringen worden gestaafd door de antwoorden op een vragenlijst in een ander deel van het onderzoeksproject, waarin studenten deze beide punten noemen (Glasbergen-Plas & Grijns, in voorbereiding b).

Interim conclusies en aanbevelingen

De evaluatie van het model laat dus positieve resultaten zien. We noteren daarnaast drie aanbevelingen voor het model voor de Mens- en Maatschappijvakken:

- ◆ Het is belangrijk om het verschil tussen ‘beknopt’ en ‘kort’ te expliciteren in de uitleg.
- ◆ Het lijkt beter om de vuistregel ‘één idee per zin’ los te laten en studenten te adviseren zich te verplaatsen in de lezer en te bedenken hoeveel informatie per zin deze aan kan. Deze gewijzigde uitleg vraagt om een andere

naam voor het principe 'Single idea'.

- ◆ Het lijkt verstandig om bij het principe Appropriate register ook te bespreken welk taalgebruik gezien wordt als (niet) passend. Er kan bijvoorbeeld een aantal veelvoorkomende voorbeelden van te (in)formeel taalgebruik worden opgenomen in de instructie. Daarnaast is het van belang om binnen de Mens- en Maatschappijvakken aandacht te besteden aan woordenschat-ontwikkeling.⁵

Resultaten Onderzoeksvraag B:

Aanpassing naar de Mens & Maatschappijvakken

We beschouwen nu hoe het model dat is ontwikkeld aan de TU Delft, kan worden vertaald naar een didactisch model voor stijl bij de Mens- en Maatschappijvakken. Hiertoe hanteren we Nieveen en Folmers kwaliteitscriteria voor onderwijsproducten die worden ontwikkeld met ontwerponderzoek (Nieveen & Folmer, 2013).

Nieveen en Folmer (2013, pp. 159–161) expliciteren dat de nadruk die een bepaald kwaliteitscriterium krijgt, verschillend is per stadium van een ontwerponderzoek. De nadruk ligt tijdens het ontwikkelen van een onderwijsproduct op de criteria 'relevantie', 'consistentie' en 'verwachte praktische bruikbaarheid':

- ◆ Relevantie wil zeggen dat er behoefte is aan het product en dat het ontwerp gebaseerd is op wetenschappelijke kennis.
- ◆ Consistentie betekent dat het onderwijs logisch is ontworpen (ook wel constructvaliditeit).
- ◆ Verwachte praktische bruikbaarheid betekent dat te verwachten valt dat het product bruikbaar is in de setting waarvoor het is ontwikkeld. (Het kwaliteitscriterium 'feitelijke praktische bruikbaarheid' kan pas beoordeeld worden nadat het onderwijsproduct in de betreffende setting is uitgetoetst.)

Met deze kwaliteitscriteria in de hand evalueren we de ontwerpprincipes in Tabel 1 voor de nieuwe context, evenals de uitwerking van de ontwerpprincipes tot het model.

Ontwerpprincipes te leren inhoud: Stijl zowel helder als gepast

[Relevantie] Het uitgangspunt van een heldere en gepaste stijl lijkt ook toepasbaar in de Mens- en Maatschappijvakken. Hoewel academisch taalgebruik verschilt tussen disciplines en genres (Hyland, 2009), vertonen basisadviezen over stijl in verschillende disciplines veel overeenkomsten (Bennett, 2009; Sword, 2012). De literatuur over stijl in het Nederlands

⁵ Er is veel bekend over hoe schooltaalwoorden het beste onderwezen kunnen worden; zie Plas (2010) voor een Nederlandse samenvatting van de literatuur en Glasbergen en Wilschut (2018) en Glasbergen en Glasbergen-Plas (2019) voor kleinschalige studies waarin woorden werden onderwezen bij het vak geschiedenis.

(Burger & De Jong, 2009; Renkema, 2020) geeft geen aanleiding om het uitgangspunt van helderheid en gepastheid te wijzigen voor een Nederlandstalig model. Voor schrijfonderwijs in het Nederlands is het wel wenselijk dat de stijlprincipes Nederlandse namen hebben en kunnen worden onthouden met een Nederlands acroniem [Consistentie & Verwachte praktische bruikbaarheid].

Ontwerpprincipe didactiek: Strategie-instructie

[Relevantie] De effectiviteit van strategie-instructie is aangetoond voor alle onderwijstypen, van primair tot hoger onderwijs (Graham, 2006; Graham & Perin, 2007; MacArthur et al., 2022). De effectiviteit voor de context van de Mens- en Maatschappijvakken staat niet ter discussie.

[Verwachte praktische bruikbaarheid] Bij de Mens- en Maatschappijvakken zal schrijfonderwijs echter beperkt de tijd krijgen. Er is mogelijk niet altijd tijd voor de opbouw die hoort bij strategie-instructie: modelleren gevolgd door *guided practice* (zie methodesectie). We prefereren daarom een model dat docenten op meerdere manieren kunnen inzetten, naargelang de wens en beschikbare tijd. Dit betekent het loslaten van strategie-instructie als noodzakelijk kenmerk van het model.

[Consistentie] We verwachten dat het model ook consistent zal zijn als *strategie* (de stijl van een tekst evalueren aan de hand van deze vijf principes), als docenten deze inzetten zonder strategie-instructie

(modelleren van de strategie gevolgd door *guided practice*). Het is mogelijk dat een beperktere didactiek (bijvoorbeeld feedback of *self-assessment* aan de hand van het model) minder effect zal sorteren dan strategie-instructie; we geven hier prioriteit aan het criterium 'Verwachte praktische bruikbaarheid'.

Ontwerpprincipe vorm: Online video-tutorial

Een online video-tutorial kan goed passen in de context van de Mens- en Maatschappijvakken [Relevantie]. Het lijkt ons echter praktisch als docenten geen tijd hoeven te investeren in het maken van video's en online oefeningen, hoewel dit natuurlijk wel kan [Verwachte praktische bruikbaarheid]. We laten daarom de online video-tutorial als ontwerpprincipe los en geven het model een beknopte vorm. De vorm van een checklist lijkt goed aan te sluiten op de didactiek van een strategie zonder de noodzaak van strategie-instructie [Consistentie]. Een checklist kan naar keuze gebruikt worden binnen of buiten de les.

Uitwerking tot het model met vijf principes
Stijladviezen voor het Nederlands in de literatuur (Burger & De Jong, 2009; Renkema, 2020) verschillen inhoudelijk niet sterk van adviezen voor het Engels (Bennett, 2009; Johnson, 2014). Het uitgangspunt van een heldere en gepaste stijl kan daarom ook in het Nederlands uitgewerkt worden tot een model met deze vijf stijlprincipes. De uitwerking van een

van de principes, Strong order, moet wel aangepast worden, vanwege grammaticale verschillen tussen het Nederlands en het Engels.⁶

Discussie

Didactisch model voor stijl

Dit artikel heeft als doel om een didactisch model voor stijlonderwijs te presenteren voor de Mens- en Maatschappijvakken, voortbouwend op een Engelstalig model dat is ontwikkeld aan de TU Delft. Als eerste stap analyseerden we zinnen die studenten aan de TU Delft hadden geschreven na het doorlopen van hun stijlmodule. De analyse gaf positieve resultaten: studenten konden de geleerde stijlprincipes toepassen op eerder geschreven zinnen. We behouden daarom de opzet van het didactische model aan de TU Delft met vijf stijlprincipes. We observeerden daarnaast drie patronen in de data die we interpreterden als verbeterpunten en daarmee aanbevelingen voor het model voor de Mens- en Maatschappijvakken. Als tweede stap evalueerden we de ontwerpprincipes voor het model dat is ontwikkeld aan de TU Delft, voor de nieuwe context: Nederlandstalig onderwijs in de Mens- en

Maatschappijvakken. Naar aanleiding van deze evaluatie behouden we het ontwerp-principe van een heldere en gepaste stijl als inhoud van het model. Wel geven we de stijlprincipes Nederlandse namen in een Nederlands acroniem. We behouden dezelfde vijf stijlprincipes, met aanpassingen aan een van de principes vanwege kenmerken van het Nederlands. Wat betreft de didactiek laten we strategie-instructie los als noodzakelijk kenmerk van het model. In plaats daarvan bieden we het model aan als strategie die op meerdere manieren is in te zetten: voor strategie-*instructie* (modelleren gevolgd door *guided practice*) of met een beperktere werkvorm. Een docent kan de strategie ook zelf gebruiken om feedback te geven op een schrijfproduct. We presenteren het model in de vorm van een checklist.

De resulterende strategie bestaat uit het evalueren van de stijl van een tekst aan de hand van vijf stijlprincipes met als acroniem 'Beter Nog Even BijSchaven':

Behapbaar – Houd de hoeveelheid informatie in een zin behapbaar voor de lezer

⁶ 1. Het Engelstalige model bevat het advies om het hoofdwkwoord vroeg in de zin te plaatsen, maar in het Nederlands kan het werkwoord ook achteraan staan. (Vergelijk: *De student heeft het werkwoord aan het eind van de zin geplaatst* en *The student (has) placed the verb at the end of the sentence.*)

2. Het Engelstalige model bevat het advies om een zin te beginnen met de belangrijkste informatie (onderwerp en hoofdwkwoord). Nederlandse zinnen beginnen echter vaak met een link naar de voorafgaande context (Verheijen et al., 2013). (De zin *Tijdens het college werden drie onderwerpen besproken* is in het Nederlands een goede zin, maar in het Engels is *Three topics were discussed during the lecture* beter.)

⁷ We bedanken Jenny Doetjes voor deze ingeving.

Niveau – Schrijf formeel maar niet te formeel (dus op een passend niveau)

Exact – Formuleer exact

Beknopt – Schrijf beknopt

Sterke volgorde – Gebruik binnen een zin een heldere, sterke woordvolgorde

De strategie is uitgewerkt met uitleg en voorbeelden in **Bijlage B**. We geven ter illustratie voorbeelden uit het vakgebied geschiedenis; het model kan op dezelfde manier uitgewerkt worden voor andere Mens- en Maatschappijvakken.⁸

Beter Nog Even BijSchaven bij de Mens- en Maatschappijvakken

We bieden *Beter Nog Even BijSchaven* aan als didactisch hulpmiddel voor reviseren op het gebied van stijl, een aspect van schrijfvaardigheid. Leerlingen en studenten reviseren onvoldoende (Bonset, 2010; Van Ockenburg et al., 2018). Dit komt niet alleen door een gebrek aan kennis over de gewenste eigenschappen van een tekst, maar ook door een gebrekkige attitude (Berckmoes & Rombouts, 2009). Studenten beseffen niet dat herschrijven een normaal onderdeel is van het schrijfproces (Bonset, 2010). Werken met *Beter Nog Even BijSchaven* bij de Mens- en

Maatschappijvakken kan bijdragen aan zowel het aspect van kennis als dat van attitude. Een docent geeft immers de boodschap af dat hij/zij niet alleen de inhoud, maar ook de stijl van een tekst belangrijk vindt.

Beter Nog Even BijSchaven kan gebruikt worden voor het evalueren van een schrijfproduct (een bepaalde tekst) of als onderdeel van het schrijfproces (het proces om tot een tekst te komen). Meerdere leerdoelen bij de Mens- en Maatschappijvakken (SLO, 2016) lenen zich voor oefening door middel van schrijven, zoals het verdedigen van een standpunt of het presenteren van onderzoeksuitkomsten. In het kader van die leerdoelen kan een docent aan leerlingen uitleggen aan welke eisen een tekst bij de Mens- en Maatschappijvakken moet voldoen (schrijfproduct). Leerlingen of studenten kunnen ook met *Beter Nog Even BijSchaven* (peer) feedback krijgen op een versie van hun tekst, waarna deze herschreven moet worden (schrijfproces). Als studenten generatieve kunstmatige intelligentie (GenAI) gebruiken zoals ChatGPT, kan *Beter Nog Even BijSchaven* gebruikt worden om hen kritisch te laten reflecteren op de output van GenAI. (In onze ervaring is die soms voor verbetering vatbaar op het gebied van stijl.) De kwaliteit van de stijl in de output zal vaak afhangen van de kwaliteit van de prompt. Aandacht

⁸ We bedanken de studenten van de Lerarenopleiding geschiedenis aan de Hogeschool van Amsterdam die toestemming hebben gegeven voor het (anonieme) gebruik van hun teksten. De voorbeelden in de checklist zijn geschreven door de auteurs van dit artikel op basis van zinnen uit deze beschouwingen.

besteden aan stijl kan het beste tegen het einde van het schrijfproces, dus bijvoorbeeld als een hoofdstuk van een afstudeeropdracht bijna klaar is (conceptversie). Er kan natuurlijk ook gedurende het schrijven op stijl gelet worden, maar sommige beginnende schrijvers hebben dan te veel aandacht nodig voor bijvoorbeeld inhoud en structuur (Flower & Hayes, 1981; Quinlan et al., 2012). Zoals eerder genoemd in het conceptueel kader kan de stijl van verschillende, ook aangrenzende, vakgebieden van elkaar verschillen, evenals de stijl van schoolse genres (Hyland, 2000), bijvoorbeeld wat betreft het gebruik van *ik*. *Beter Nog Even BijSchaven* is inzetbaar binnen alle tekstsoorten binnen de Mens- en Maatschappijvakken, maar het is goed als docenten bedenken of ze bepaalde accenten willen leggen voor hun eigen vakgebied en het betreffende genre, en deze helder communiceren aan studenten.

Beter Nog Even BijSchaven kan gezien worden als aanvulling op bestaande schrijfmodellen voor de Mens- en Maatschappijvakken. Verschillende modellen bieden docenten handvatten voor schrijven vaak ook leesonderwijs, maar deze besteden niet of nauwelijks aandacht aan stijl. Een voorbeeld is een lees- en schrijfmodel voor het leren schrijven van syntheses teksten (Van Ockenburg et al., 2021). De auteurs noemen vier aspecten die samen algemeen beschouwd worden als de basis om de kwaliteit van een syntheses tekst te bepalen: (a) weergave van de

inhoud uit de bron, (b) integratie van de informatie, (c) structuur en (d) stijl/taal (p. 15). De schrijfinterventie besteedt echter wel aandacht aan de eerste aspecten, maar niet veel aan stijl. De lees- en schrijfmethode *Synthese Challenge* is ook ontwikkeld voor onderwijs in het schrijven van syntheses teksten (Alkema, 2022). De vierde en laatste component van dit model is het schrijven van de syntheses tekst. Deze component bestaat op zijn beurt uit vijf componenten, met als laatste 'Correcte taal & bronvermelding'. Stijl speelt hier dus eveneens een zeer kleine rol. De *Read-Think-Write strategie* voor het vak filosofie besteedt wel aandacht aan reviseren, maar alleen op het gebied van tikfouten en spelling (Holdinga et al., 2024). De strategie beslaat het lezen, denken en schrijven bij het schrijven van een beschouwende filosofie tekst. Twee van de zeven stappen in het model betreffen het schrijven; hierbij komt stijl niet aan de orde. *Beter Nog Even BijSchaven* heeft dus een andere focus dan bestaande overkoepelende (lees- en) schrijfmodellen. Het kan daardoor ook gebruikt worden naast en in aanvulling op een meeromvattend model.

Beperkingen en vervolgstappen

Dit onderzoek heeft niet aangetoond dat de kwaliteit van schrijfproducten (hele teksten) toeneemt na onderwijs met *Beter Nog Even BijSchaven* – dat was niet de inzet. De analyse maakte gebruik van Nieveen en Folmers kwaliteitscriteria

voor onderwijsproducten die worden ontwikkeld met ontwerponderzoek (Nieveen & Folmer, 2013). Nieveen en Folmer noemen de criteria relevantie, consistentie, praktische bruikbaarheid en effectiviteit, waarbij in de ontwerpfase de focus ligt op relevantie, consistentie en verwachte praktische bruikbaarheid. De kwaliteitscriteria zijn hiërarchisch van opbouw (Nieveen & Folmer, 2013, pp.159-161). Als een onderwijsproduct niet bruikbaar is, is de vraag naar effectiviteit immers nog niet relevant. Een vervolgstap voor *Beter Nog Even BijSchaven* is om te evalueren op feitelijke praktische bruikbaarheid en effectiviteit.

Dergelijk toekomstig onderzoek zou moeten achterhalen of *Beter Nog Even BijSchaven* werkbaar is en effect sorteert op verschillende onderwijsniveaus in de Mens- en Maatschappijvakken. De beste vorm daarvoor is een gerandomiseerde effectstudie die onderzoekt of *Beter Nog Even BijSchaven* zorgt voor een betere stijl in schrijfproducten in vergelijking met een controlegroep. De aanname op basis van de hierboven beschreven literatuur is dat toepassing van deze vijf stijlprincipes leidt tot een heldere en academische stijl. Het is echter niet realistisch om te verwachten dat schrijfproducten van leerlingen na een les in *Beter Nog Even BijSchaven* een volledig heldere en academische stijl vertonen. Een longitudinale studie van Penris en Verspoor (2017) geeft inzicht in het proces van academische taalontwikkeling. De auteurs onderzochten

de ontwikkeling in academische taalvaardigheid van een student gedurende dertien jaar. Allerlei maten voor taalvaardigheid (o.a. zinscomplexiteit en woordgebruik) laten zien dat academische taalontwikkeling niet snel is en ook niet lineair. Verspoor concludeert dat academische taalvaardigheidsontwikkeling “een proces [is] van lange adem” (Verspoor, 2019, p. 111). Daarom zal naar ons idee elke kortdurende eenmalige interventie rondom taal gezien moeten worden als een startpunt of een stap in het ontwikkelingsproces.

Het didactische model dat is ontwikkeld aan de TU Delft, lijkt voor de deelnemende studenten een succesvolle eerste stap. De studenten vonden na het stijlonderwijs in 89% van de gevallen een zin om te herschrijven volgens een van de stijlprincipes. In 84% van de gevallen pasten ze bij het herschrijven inderdaad het betreffende stijlprincipe toe. Dat de studenten in hun eigen tekst zinnen vonden om te herschrijven laat zien dat het stijlonderwijs niet overbodig was. Dat ze de geleerde principes konden toepassen toont dat het onderwijs de studenten heeft geholpen een stap te zetten in het verwerven van een effectieve schrijfstijl. Toekomstig onderzoek moet uitwijzen of vergelijkbare resultaten behaald kunnen worden met *Beter Nog Even BijSchaven* bij de Mens- en Maatschappijvakken: een andere context. Bovendien is strategie-*instructie* geen kenmerkende eigenschap meer van het model en is een checklist een

beperkte vorm dan een online video-tutorial. Onderzoek moet uitwijzen of de ontwerpkeuzes die gemaakt zijn ten behoeve van de verwachte praktische bruikbaarheid, niet te veel ten koste gaan van de effectiviteit.

Het aanleren van schrijfvaardigheid reikt verder dan het schoolvak Nederlands. Als we willen dat hoogopgeleide Nederlanders goed kunnen schrijven, zal ook het hoger onderwijs studenten hierin moeten begeleiden (Vanhooren et al., 2022).⁹ Ook docenten in het voortgezet onderwijs zullen verantwoordelijkheid moeten voelen voor hun aandeel in de taalontwikkeling (SLO, 2009). Het is echter niet verwonderlijk als sommige docenten in de Mens- en Maatschappijvakken het gevoel hebben dat schrijfonderwijs hoort bij het schoolvak Nederlands en prioriteit geven aan hun vakinhoud. Schrijfvaardigheid wordt in de kerndoelen van het domein Mens en Maatschappij namelijk niet genoemd (SLO, 2016).¹⁰ Daarnaast is lestijd schaars en leiden lerarenopleidingen in de Mens- en Maatschappijvakken niet per se op in didactiek van schrijfonderwijs. Het curriculum van lerarenopleidingen volgt namelijk op hoofdlijn de kerndoelen van de schoolvakken waarvoor zij docenten opleiden. Leerlingen zullen op hun beurt niet geneigd zijn om buiten het vak Nederlands veel aandacht te besteden aan hun

taal als docenten dat niet van hen vragen (cf., Alkema, 2022). Het opnemen van taalgericht vakonderwijs in de kerndoelen van de Mens- en Maatschappijvakken zou dit patroon helpen doorbreken.

Dankwoord

We bedanken Jenny Doetjes voor de brainstormsessie en de ingeving die leidde tot het Nederlandstalige acroniem. We bedanken ook Matthijs Looij voor zijn goede en constructieve opmerkingen en twee anonieme reviewers voor hun goede suggesties. Tot slot bedanken we de studenten die toestemming hebben gegeven om zinnen uit hun teksten te gebruiken voor de 'Beter Nog Even BijSchaven' checklist.

⁹ Zie Van Gelderen (2017) voor een inzichtelijke uitleg van waarom dit zo is.

¹⁰ Bij het domein Nederlands wordt wel benoemd dat taalonderwijs ook een rol speelt bij onderwijs in andere domeinen (SLO, 2016, p. 7)

Referenties

- Alkema, E. G. (2022). *Schrijven met kennis van zaken. Een didactiek voor de zaakvakken/ Writing with knowledge. Didactics for subject classes*. Doctoral dissertation, The University of Amsterdam. Geraadpleegd op 15 januari 2025, van <https://dare.uva.nl/search?identifier=d7627439-52b7-4914-b87fd385f8748969>
- Aronoff, M., & Rees-Miller, J. (2020). *The handbook of linguistics*. John Wiley & Sons.
<https://books.google.nl/books?hl=en&lr=&id=fUq1DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR9&dq=the+handbook+of+linguistics&ots=5mgyin-BuCR&sig=LFAP5td6GhttkXgJM-WWI88GLmn4>
- Bates, D., Mächler, M., Bolker, B. M., & Walker, S. C. (2015). Fitting linear mixed-effects models using lme4. *Journal of Statistical Software*, 67(1), 1–48.
<https://doi.org/10.18637/jss.v067.i01>
- Bawarshi, A. S., & Reiff, M. J. (2010). *Genre: An introduction to history, theory, research, and pedagogy*. Parlor Press.
- Bennett, K. (2009). English academic style manuals: A survey. *Journal of English for Academic Purposes*, 8(1), 43–54.
<https://doi.org/10.1016/j.jeap.2008.12.003>
- Berckmoes, D., & Rombouts, H. (2009). *Intern rapport verkennend onderzoek naar knelpunten taalvaardigheid in het hoger onderwijs*. Universiteit Antwerpen.
- Biber, D., & Conrad, S. (2019). *Register, Genre, and Style* (2de editie). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511814358>
- Biber, D., & Gray, B. (2010). Challenging stereotypes about academic writing: Complexity, elaboration, explicitness. *Journal of English for Academic Purposes*, 9(1), 2–20. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(02\)00124-810.1016/j.jeap.2010.01.001](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(02)00124-810.1016/j.jeap.2010.01.001)
- Bonset, H. (2010). Nederlands in het voortgezet en hoger onderwijs: Hoe sluit dat aan? Deel 1. *Levende Talen Magazine*, 97(3), 16–20.
- Burger, P., & De Jong, J. C. (2009). *Handboek Stijl* (2nd ed.). Noordhoff.
- Coffin, C. (2004). Learning to Write History: The Role of Causality. *Written Communication*, 21(3), 261–289.
<https://doi.org/10.1177/0741088304265476>
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.

De Jong, J. (2018). *Handboek academisch schrijven. In stappen naar een essay, paper, artikel, scriptie of proefschrift* (tweede, herziene druk). Coutinho.

De La Paz, S., Monte-Sano, C., Felton, M., Croninger, R., Jackson, C., & Piantedosi, K. W. (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 Wachter, L., & Heeren, J. (2011). *Taalvaardig aan de start. Een behoefteanalyse rond taalproblemen en remediëring van eerstejaarsstudenten aan de KU Leuven*. Katholieke Universiteit Leuven.

Donker, A. S., De Boer, H., Kostons, D., Van Ewijk, C. D., & van der Werf, M. P. (2014). Effectiveness of learning strategy instruction on academic performance: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 11, 1–26. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.11.002>

Driscoll, D. L., Paszek, J., Gorzelsky, G., Hayes, C. L., & Jones, E. (2020). Genre Knowledge and Writing Development: Results From the Writing Transfer Project. *Written Communication*, 37(1), 69–103. <https://doi.org/10.1177/0741088319882313>

Dunleavy, P. (2003). *Authoring a PhD: How to Plan, Draft, Write and Finish a Doctoral Thesis or Dissertation*. Red Globe Press London.

<https://doi.org/10.1007/978-0-230-80208-7>

Elliott, S., Hendry, H., Ayres, C., Blackman, K., Browning, F., Colebrook, D., Cook, C., Coy, N., Hughes, J., Lilley, N., Newbould, D., Uche, O., Rickell, A., Rura, G.-P., Wilson, H., & White, P. (2018). ‘On the outside I’m smiling but inside I’m crying’: Communication successes and challenges for undergraduate academic writing. *Journal of Further and Higher Education*, 43(9), 1163–1180. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1455077>

Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387. <https://doi.org/10.2307/356600>

Garrone-Shufra, S. (2020). Preparing teachers to teach the language of history. *Teaching History: A Journal of Methods*, 45(2), 2–17. <https://doi.org/10.33043/TH.45.2.2-17>

Glasbergen, S., & Glasbergen-Plas, A. (2019). ‘Abolitionisme’ begrijpen: Oefeningen om de woordenschat van leerlingen te verbeteren. *Kleio*, 60(4), 26–29.

Glasbergen, S., & Wilschut, A. (2018). Wie weet wat het begrip communisme betekent? Woordenschat en tekstbegrip onder havo 4-leerlingen. *Kleio*, 59(1), 27–31.

Graham, S. (2006). Strategy instruction and the teaching of writing: A meta-analysis. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald, *Handbook of writing research* (pp. 187–207). The Guilford Press.

Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99, 445–476.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.445>

Greetham, B. (2010). *Thinking Skills for Professionals*. Palgrave Macmillan UK.
<https://doi.org/10.1007/978-0-230-28155-4>

Gries, S. Th. (2021). (Generalized Linear) Mixed-Effects Modeling: A Learner Corpus Example. *Language Learning*, 71(3), 757–798.
<https://doi.org/10.1111/lang.12448>

Hajer, M., & Meestringa, T. (2020). *Handboek taalgericht vakonderwijs* (4de druk). Coutinho.

Halliday, M. A. K., & Martin, J. R. (1993). *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. The Falmer Press.

Hayes, J. R. (2012). Modeling and Remodeling Writing. *Written Communication*, 29(3), 369–388.
<https://doi.org/10.1177/0741088312451260>

Heidari, N., Sebastian Feser, M., Scholten, N., Schwippert, K., & Sprenger, S. (2023). Language in primary and secondary geography education: A systematic literature review of empirical geography education research. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 32(3), 234–251.
<https://doi.org/10.1080/10382046.2022.2154964>

Herelixka, C., & Verhulst, S. (2014). *Nederlands in het hoger onderwijs—Taalunie: Een verkennende literatuurstudie naar taalvaardigheid en taalbeleid*. Nederlandse Taalunie.

Holdinga, L., Drie, J. van, & Rijlaarsdam, G. (2024). Fostering philosophy teachers' disciplinary writing practice: A multiple-case design study. *Journal of Writing Research*, 16(1), Article 1.
<https://doi.org/10.17239/jowr-2024.16.01.02>

Hyland, K. (2000). *Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing*. Longman.

Hyland, K. (2009). *Academic discourse: English in a global context* (1st ed.). Continuum.

<https://doi.org/10.5040/9781474211673>.

Johnson, S. (2014). *Getting it across: A Guide to Effective Academic Writing (revised and expanded edition)*. Techne Press.

Kuiken, F., & Van Kalsbeek, A. (2014). De ontwikkeling van taalbeleid binnen Geesteswetenschappen aan de Universiteit van Amsterdam. *Dutch Journal of Applied Linguistics*, 3(2), 154-169.

<https://doi.org/10.1075/dujal.3.2.04kui>

Kuiper, C., & Smit, J. (2019). Taalgericht vakonderwijs in het hbo: Leeropbrengsten van twee vakdocenten. *Tijdschrift Voor Hoger Onderwijs*, 37(2-3), 59-75.

Kuznetsova, A., Brockhoff, P. B., & Christensen, R. H. B. (2017). lmerTest package: Tests in linear mixed effects models. *Journal of Statistical Software*, 82(13), 1-26. <https://doi.org/10.18637/jss.v082.i13>

MacArthur, C. A. (2016). *Instruction in evaluation and revision*. In *Handbook of writing research*, 2nd ed (pp. 272-287). The Guilford Press.

MacArthur, C. A., Traga Philippakos, Z. A., May, H., & Compello, J. (2022). Strategy instruction with self-regulation in college

developmental writing courses: Results from a randomized experiment. *Journal of Educational Psychology*, 114(4), 815-832.

<https://doi.org/10.1037/edu0000705>

Mottart, A., Vanbrabant, P., & Van de Ven, P.-H. (2009). Schrijven bij diverse schoolvakken: Een verkenning. *Levende Talen Tijdschrift*, 10(4), 14-21.

Nieveen, N., & Folmer, E. (2013). Formative Evaluation in Educational Design Research. In T. Plomp & N. Nieveen (Eds.), *Educational Design Research Part A* (pp. 152-169). SLO, nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling.

Pappas, P. A., Taboada, M., & Alexander, K. (2019). Teaching linguistic argumentation through a writing-intensive approach. *Language*, 95(3), e339-e363. <https://doi.org/10.1353/lan.2019.0062>

Penris, W., & Verspoor, M. (2017). Academic Writing Development: A Complex, Dynamic Process. In S. E. Pfenninger & J. Navracscics (Eds.), *Future Research Directions for Applied Linguistics* (Vol. 109, pp. 215-242). Multilingual Matters Ltd. <https://doi.org/10.21832/9781783097135-012>

Plas, A. (2010). Werken aan schooltaalwoordenschat: Het Posterproject uitgebreid met aspecten van de aanpak van Kinsella. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 1, 43-54.

<https://doi.org/10.1075/ttwia.83.05pla>

Quinlan, T., Loncke, M., Leijten, M., & Van Waes, L. (2012). Coordinating the Cognitive Processes of Writing: The Role of the Monitor. *Written Communication*, 29(3), 345–368.

<https://doi.org/10.1177/0741088312451112>

R Core Team. (2022). *R: A language and environment for statistical computing* [Computer software]. R Foundation for Statistical Computing, Vienna. <https://www.R-project.org/>

Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren. (2015). *Vaart met taalvaardigheid Nederlands in het hoger onderwijs. Adviesrapport*. Nederlandse Taalunie.

Renkema, J. (2020). *Schrijfwijzer* (6th ed.). Boom.

Schall-Leckrone, L., & McQuillan, P. J. (2012). Preparing history teachers to work with English learners through a focus on the academic language of historical analysis. *Journal of English for Academic Purposes*, 11(3), 246–266. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2012.05.001>

SLO. (2009). *Referentiekader taal en rekenen: De referentieniveaus*. Ministerie van OCW.

SLO. (2016). *Karakteristieken en kerndoelen onderbouw voortgezet onderwijs*. SLO, nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling. <https://www.slo.nl/kerndoelen/>

Snow, C., & Uccelli, P. (2009). The Challenge of Academic Language. In *The Cambridge Handbook of Literacy* (pp. 112–133). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511609664.008>

Snow, M. A., & Brinton, D. M. (1988). Content-Based Language Instruction: Investigating the Effectiveness of the Adjunct Model. *TESOL Quarterly*, 22(4), 553–574. <https://doi.org/10.2307/3587256>

Steenbakkens, J. (2023). *Speelse toewijding: Een pedagogisch-didactisch onderzoek naar schrijfstijl- en formuleeronderwijs in klas 3 en 4 havo/vwo*. [Doctoral dissertation, University of Groningen]. University of Groningen. <https://doi.org/10.33612/diss.609882233>.

Steenbakkens, J., Stukker, N., & De Gloppe, K. (2021). Formuleerproblemen in leerlingenwerk en schoolboeken Nederlands: Een onderzoek naar de aansluiting tussen de leerstof en de formuleerproblemen van leerlingen. *Pedagogische Studiën*, 98, 27–45.

Stevenson, M., & Sergeant, E. (2022). epiR: Tools for the Analysis of Epidemiological Data [Computer software]. <https://CRAN.R-project.org/package=epiR>

Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.

Sword, H. (2012). *Stylish Academic Writing*. Harvard University Press.

Tardy, C. (2009). *Building Genre Knowledge*. Parlor Press.

Van den Akker, J. (1999). Principles and Methods of Development Research. In J. Van den Akker, R. M. Branch, K. Gustafson, N. Nieveen, & T. Plomp (Eds.), *Design Approaches and Tools in Education and Training* (pp. 1–14). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-011-4255-7_1

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. <https://doi.org/10.17239/jowr-2015.07.01.06>

Van Drie, J., Van Driel, J., & Van Weijen, D. (2021). Developing students' writing in History: Effects of a teacher-designed domain-specific writing instruction. *Journal*

of Writing Research, 13(2), Article 2. <https://doi.org/10.17239/jowr-2021.13.02.01>

Van Gelderen, A. (2017). *Taalontwikkeling van studenten; veel meer dan spelling en grammatica. Een belangrijke rol voor de vakdocent*. ScienceGuide. <https://www.scienceguide.nl/2017/11/taalontwikkeling-studenten-meer-dan-spelling-en-grammatica/>

Van Gelderen, A., & Van Schooten, E. (2011). *Taalonderwijs; een kwestie van ontkavelen. Openbare Les in Duplo*. Rotterdam University Press.

Van Ockenburg, L., Van Weijen, D., & Rijlaarsdam, G. (2018). Syntheseteksten leren schrijven in het voortgezet onderwijs; Het verband tussen schrijfaanpak en voorkeur voor leeractiviteiten. *Levende Talen Tijdschrift*, 19(2), 3–14.

Van Ockenburg, L., Van Weijen, D., & Rijlaarsdam, G. (2021). Learning how to synthesize: The design and evaluation of a reading-writing learning unit for high-school students. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 21(1), 1–33. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2021.21.01.06>

Van Rijt, J. H. M., Van den Broek, B., & Van den Bergh, H. (2022). Refocusing writing style education? Relationships

between stylistic lapses and the quality of Dutch secondary school students' argumentative texts. *Journal of Writing Research*, 13(3), Article 3. <https://doi.org/10.17239/jowr-2022.13.03.03>

Vanhooren, S., Wulftange, L., & de werkgroep Taalcompetentie in het hoger onderwijs. (2022). *Taalcompetent in het hoger onderwijs. Kader voor een taalcompetentieversterkend aanbod aan hogescholen en universiteiten*. Taalunie.

Verheijen, L., Los, B., & De Haan, P. (2013). Information structure: The final hurdle? The development of syntactic structures in (very) advanced Dutch EFL writing. *Dutch Journal of Applied Linguistics*, 2(1), 92-107. <https://doi.org/10.1075/dujal.2.1.09ver>

Verspoor, M. (2019). Van lange adem. In A. Mottart & S. Vanhooren (Eds.), 33ste HSN-Conferentie Onderwijs Nederlands

(pp. 111-112). Hogeschool Windesheim. Geraadpleegd op 24 maart 2025, van https://hsnbundels.taalunie.org/wp-content/uploads/2019/11/2019_III_ho-ger_onderwijs_7_Verspoor.pdf

Wilschut, A., & Pijls, M. (2018). *Effecten van vakkenintegratie: Een literatuurstudie*. Hogeschool van Amsterdam, Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding. Geraadpleegd op 18 november 2024, van <https://www.hva.nl/kc-onderwijs-opvoeding/gedeelde-content/publicaties/publicaties-algemeen/2018/effecten-van-vakkenintegratie.html>

Wingate, U. (2019). Achieving transformation through collaboration: The role of academic literacies. *Journal of Learning Development in Higher Education*, 15, 1-9. <https://doi.org/10.47408/jldhe.v0i15.566>

Bijlage A Coderen en statistische analyses

Code 'toegepast' of 'niet toegepast'

De code 'toegepast' werd toegekend als de student ten minste één aanpassing had gedaan volgens het betreffende principe. Het principe Concise werd bijvoorbeeld gecodeerd als 'toegepast' als iets in de zin beknopter was herschreven, ook als dit niet gold voor andere delen van de zin. Er werd gecodeerd per los zinspaar, dus zonder de context van de grotere tekst in beschouwing te nemen. Als dit leidde tot twijfel, bijvoorbeeld over of bepaalde woorden terecht waren geschrapt voor het principe Concise of dat het duidelijker voor de lezer was geweest om ze te behouden, kreeg de student het voordeel van de twijfel (code 'toegepast'). Er werd alleen gecodeerd of het betreffende principe was toegepast: alle wijzigingen met betrekking tot een van de andere stijlprincipes, spelling, grammatica of incorrect woordgebruik werden buiten beschouwing gelaten.

Betrouwbaarheid

Na het ontwikkelen¹¹ van het schema codeerden de codeurs onafhankelijk van elkaar 20% van de data. De betrouwbaarheid werd berekend met de functie *epi.kappa* van het package *epiR* (Stevenson & Sergeant, 2022) in R (R Core Team, 2022). Cohen's Kappa was 0,87 (Single idea), 0,71 (Strong order), 1 (Precise), 1 (Appropriate register) en 1 (Concise). Gezien de goede tot uitstekende betrouwbaarheid codeerde één van de codeurs (de eerste auteur) de rest van de data.

Statistische analyses

We voerden twee statistische analyses uit om te bepalen of er verschillen waren tussen de vijf principes wat betreft (a) het aantal herschreven zinnen ('zin herschreven' of 'geen zin herschreven') en (b) het aantal keer dat een principe werd toegepast ('toegepast' of 'niet toegepast'). Een eerste mixed-effects logistiek regressiemodel had als afhankelijke variabele het 'aantal herschreven zinnen' en een tweede het 'aantal keer principe toegepast'. Beide modellen hadden als fixed factor 'principe' en als random factors 'student' en 'groep/docent'.¹² De analyse werd gedaan in R met de functie *glmer* van het package *lme4* (Bates et al., 2015) en de *p*-waarden werden berekend met het package *lmerTest* (Kuznetsova et al., 2017), na het verwijderen van outliers (respectievelijk 3,2% en 2,5% van de data in de twee analyses). We onderzochten ook of er een effect was van de moedertaal van een student ('moedertaal' als fixed factor toegevoegd aan het model).

¹¹ Het coderingsschema werd verhelderd en gepreciseerd totdat beide codeurs het hetzelfde konden hanteren. De hoeveelheid discussie die dit verfijnen vereiste (aantal rondes) verschilde per principe.

¹² Eén student levert vijf datapunten (één herschreven zin voor elk stijlprincipe). Daarnaast zijn studenten 'genest' in groepen met een bepaalde docent. Er kunnen echter verschillen zijn tussen studenten en tussen groepen/docenten. De random factors 'student' en 'groep/docent' nemen deze verschillen mee in het model.

Beter Nog Even BijSchaven: een strategie voor stijl

Evalueer de tekst aan de hand van onderstaande vijf stijlprincipes

BEHAPBAAR

Schrijf zinnen met een behapbare hoeveelheid informatie. Als een zin te lang of te ingewikkeld is, wordt deze moeilijk te lezen. Bedenk hoeveel informatie de lezer per zin kan verwerken. Plak geen zinnen aan elkaar in één hele lange zin, zoals in 1A. Schrijf ook geen té korte zinnen, zoals in 1B. Het beste is om de lengte te variëren.

1A. Terugkomend op de hoofdvraag 'Hoe belangrijk waren slavenopstanden als oorzaak voor de afschaffing van de slavernij?' kan op basis van de gelezen teksten worden geconcludeerd dat, hoewel veel slavenopstanden mislukten, met name de Haïtiaanse Revolutie de aanzet was voor latere slavernij-afschaffingen.

Beter: Ik kom nu terug op de hoofdvraag hoe belangrijk slavenopstanden waren als oorzaak voor de afschaffing van de slavernij. Op basis van de gelezen teksten kan worden geconcludeerd dat, hoewel veel slavenopstanden mislukten, met name de Haïtiaanse Revolutie de aanzet was voor latere slavernij-afschaffingen.

1B. Nederlands-Indië was in de periode 1920-1940 een kolonie van Nederland. In veel koloniën in de jaren twintig en dertig was er sprake van een apartheidssamenleving. Europeanen leefden vaak afgezonderd van de lokale bevolking. De apartheid was veelal in de wet verankerd.

Beter: Nederlands-Indië was in de periode 1920-1940 een kolonie van Nederland. In veel koloniën in de jaren twintig en dertig was er sprake van een apartheidssamenleving, waarbij Europeanen vaak afgezonderd leefden van de lokale bevolking. De apartheid was veelal in de wet verankerd.

Kijk nog eens naar:

NIVEAU

Schrijf geen spreektaal in een geschreven tekst, maar laat het niveau van de woorden en zinnen aansluiten bij de tekstsoort en de lezer. Schrijf niet te informeel (2A) maar ook niet te formeel (2B). Voorbeelden van te informele woorden zijn *je*, *niks*, *een hoop*, *een heleboel* (2C) en *nou* (2D). Vermijd *ik* en *we/wij* (2E), behalve als je iets beschrijft wat jij doet (2F) (bij twijfel: geen *ik*).¹³ Belangrijk: gebruik een neutrale, objectieve toon, zonder overdrijvingen (2G).

Een beschouwing of essay kan iets informeler en persoonlijker (2E) zijn dan een profielwerkstuk of afstudeeropdracht. In een profielwerkstuk of afstudeeropdracht vermijd je directe vragen (behalve de onderzoeksvraag) (2D), begin je geen zinnen met *en*, *maar* of *want* en schrijf je complete zinnen (2G).

2A. *Je* kan Nederlands-Indië beschrijven als een apartheidssamenleving (te informeel). Beter: Nederlands-Indië is te beschrijven als een apartheidssamenleving.

2B. *Men* kan Nederlands-Indië beschrijven als een apartheidssamenleving (te formeel).

2C. *niks* (beter: niets); *een hoop/een heleboel* (beter: noem het aantal)

2D. Hoe afgezonderd leefde de bevolking *nou* echt? Beter: Een relevante vraag is hoe afgezonderd de bevolking echt leefde.

2E. *Ik heb het idee dat* Nederlands-Indië geen apartheidssamenleving was (te informeel). Beter: *Naar mijn idee/maar mijn mening/concluderend* was Nederlands-Indië...

2F. *Ik* zal deze vraag onderzoeken aan de hand van drie teksten. (Dit is goed omdat je aankondigt wat jij zelf in de tekst gaat doen.)

2G. William Wilberforce, Thomas Clarkson en Thomas Fowell Buxton. *Het* zijn allemaal namen van mensen die *enorm belangrijk* zijn geweest voor de afschaffing van de slavernij. Beter: William Wilberforce, Thomas Clarkson en Thomas Fowell Buxton zijn alle drie belangrijk geweest voor de afschaffing van de slavernij.

Kijk nog eens naar:

¹³ Voor docenten Het advies over *ik* en *we/wij* moet genuanceerd zijn omdat het gebruik van deze woorden steeds meer geaccepteerd raakt: er is een verandering gaande. De snelheid van de verandering verschilt per vakgebied, het maakt uit hoe *ik/we/wij* in de zin gebruikt wordt, en *we* en *wij* zijn meer geaccepteerd dan *ik*.

EXACT

Formuleer zo exact mogelijk. Zeg wat je daadwerkelijk wil zeggen, en niet ongeveer dat, zoals in 3A. Gebruik het meest precieze woord voor wat je wil zeggen, zoals in 3B. Pas extra op met woorden als *het* of *ze* die naar eerder in de tekst verwijzen. Waar verwijst het woord *het* naar in 3C? Dat blijft te vaag. Je kunt het best alleen verwijzen naar woorden die letterlijk in de zin ervoor staan.

3A. Het onderscheid van mensen ging niet om het individu, maar om de groep waar ze toe behoorden, langs de kleurlijn. Beter: Er werd onderscheid gemaakt tussen groepen mensen met verschillende huidskleuren.

3B. Janssen et al. (2018) *zeggen* dat de opstand mislukte. Beter: *beweren, stellen of beargumenteren*

3C. Op 17 augustus 1795 weigerden de slaafgemaakten om te werken en sloten zich aan bij een opstand. Een van de leiders, Tula, wilde de slavernij helemaal afschaffen. *Het* mislukte echter en had daardoor juist een vertragend effect op de afschaffing van de slavernij. Beter: *De opstand* mislukte echter en...

Kijk nog eens naar:

BEKNOPT

Schrijf zo beknopt mogelijk: gebruik zo min mogelijk woorden voor wat je te zeggen hebt. Voorbeelden van woorden die vaak weg kunnen zijn *het is belangrijk om uit te leggen dat* en *gesteld kan worden dat* (4A). Je moet je lezer wel genoeg uitleg geven, dus schrap woorden niet zomaar. Bedenk wat je wilt zeggen in een zin en kijk dan of alle woorden daarvoor nodig zijn. Zo niet, dan kun je ze beter weglaten.

4A. Gesteld kan worden dat de slavenopstand in Haïti resulteerde in de afschaffing van de slavernij daar. Beter: De slavenopstand in Haïti resulteerde in de afschaffing van de slavernij daar.

4B. Als we kijken naar de visie van Baardewijk (2002) is vrij snel te zien dat hij een duidelijke 'kleurlijn' ziet die hij als grens tussen bevolkingsgroepen beschouwt. Beter: Baardewijk (2002) ziet een duidelijke 'kleurlijn' die hij beschouwt als grens tussen bevolkingsgroepen.

Kijk nog eens naar:

STERKE VOLGORDE

Plaats de informatie in een zin in een sterke, logische volgorde. Hou zo veel mogelijk bij elkaar wat bij elkaar hoort. Een zin kort onderbreken kan wel, zoals bij *waarbij weliswaar veel bloed werd vergoten* in voorbeeld 5A, maar doe dit niet al te vaak. Als een groot aantal woorden de zin onderbreekt, leest dit meestal minder prettig, zoals in 5B. Geef daarnaast je zinnen geen lange aanloop (5C). Probeer de kern van wat je wil zeggen vroeg in een zin te zetten, zodat de lezer niet hoeft te wachten op het belangrijkste.

5A. De Haïtiaanse Revolutie, waarbij weliswaar veel bloed werd vergoten, resulteerde in de afschaffing van de slavernij.

5B. Deze revolutie, die volgens Jansen belangrijker was voor de afschaffing van de slavernij dan het Europese abolitionisme, lijkt uit het collectieve geheugen te zijn verdwenen door Europese superioriteitswaan.

5C. Dat de inheemse bevolking van Nederlands-Indië niet in dezelfde klasse in het openbaar vervoer mocht reizen als de Europeanen is een voorbeeld van het feit dat Europeanen en leden van de inheemse bevolking van elkaar afgezonderd leefden.

Beter: Europeanen en leden van de inheemse bevolking in Nederlands-Indië leefden van elkaar afgezonderd, waarbij de inheemse bevolking bijvoorbeeld niet in dezelfde klasse in het openbaar vervoer mocht reizen als de Europeanen.

Of: Europeanen en leden van de inheemse bevolking in Nederlands-Indië leefden van elkaar afgezonderd. De inheemse bevolking mocht bijvoorbeeld niet in dezelfde klasse in het openbaar vervoer reizen als de Europeanen.

Kijk nog eens naar:

Abstract

The scientific consensus is that not only language teachers should pay attention to students' writing skills. This can be challenging for teachers who were educated in the Social Sciences or biology and are not language instructors. This paper presents a didactic model for one aspect of writing: style. The model consists of five style principles that together lead to a clear (understandable, reader-friendly) and appropriate (e.g., not too informal) writing style. The research takes as a starting point an English-language model for style developed at Delft University of Technology (TU Delft). As a first step, we analyse a corpus of sentences rewritten by 62 students at TU Delft after completing their instruction on writing style. Our analysis shows that the students were able to apply a style principle in 84% of the rewritten sentences. We interpret three patterns in the data as areas for improvement in the instruction. As a second step, we evaluate the design principles of the model developed at TU Delft for the new context. Based on these two steps, we present a didactic model for writing style for the Social Sciences and biology. It is a strategy that allows a student or teacher to evaluate a text's style using five style principles, remembered by the acronym 'Beter Nog Even BijSchaven' ('Better ReVise A Little').

Keywords: writing skills, design, secondary education, Better ReVise A Little

Multiperspectiviteit in schoolmethoden geschiedenis: Hoe de tekst kan bijdragen

In het geschiedenisonderwijs leeft de wens om een grotere diversiteit aan perspectieven op het verleden zichtbaar te maken. In dit artikel onderzoeken we hoe de tekst in schoolmethoden geschiedenis kan bijdragen aan het creëren van multiperspectiviteit. Uit tekstwetenschappelijk onderzoek is bekend dat de formulering van tekstinhoud identificatie en empathie met personages kan bevorderen of juist tegenhouden. We analyseren in hoeverre en hoe in edities van twee veelgebruikte schoolmethoden voor bovenbouw vwo uit 2012 en 2018/2019 met tekstuele middelen multiperspectiviteit wordt gecreëerd. Onze analyse laat zien dat de methoden onderling enigszins verschillen in de mate waarin multiperspectiviteit zichtbaar wordt in de teksten. Deze verschillen zijn subtiel, maar wel systematisch. In dit artikel bespreken we de verschillen en hun effect op de perspectivering vanuit een tekstwetenschappelijk perspectief. Onze bijdrage eindigt met aanbevelingen voor methodenschrijvers en docenten om taalgebruik en reflectie op taalgebruik in te zetten als instrumenten om multiperspectiviteit in de mens- en maatschappijvakken te versterken.

Kim van Gool (Communicatieadviseur Gemeente Midden-Groningen)

Ninke Stukker (Center for Language and Cognition Groningen, Rijksuniversiteit Groningen)

Tim Huijgen (Department of Teacher Education, Rijksuniversiteit Groningen)

Kernwoorden: multiperspectiviteit, taalgebruik, secundair onderwijs, analyse lesmethode, geschiedenis

Inleiding

In een multiculturele en democratische samenleving is het belangrijk dat leerlingen een meerstemmig perspectief krijgen aangereikt bij het schoolvak geschiedenis (Barton & Levstik, 2004; Stradling, 2003;

Wansink et al., 2018). In Nederland is dit doel bijvoorbeeld terug te zien in de recent verschenen conceptkerndoelen voor het domein mens en maatschappij waarbij leerlingen moeten ‘leren andere perspectieven te herkennen en ermee om te gaan’

voor het begrijpen van de wereld om hen heen (SLO, 2024, p.12). Ook in het geschiedenisonderwijs in de bovenbouw van het vwo is het interpreteren van verschillende perspectieven op het verleden (en heden) een belangrijk doel. Leerlingen moeten bijvoorbeeld menselijk gedrag kunnen verklaren 'vanuit de identiteit van individuen en groepen die in die tijd en/of op die plaats leefden en hierbij rekening houden met verschillende factoren die de standplaatsgebondenheid van mensen of een groep bepalen (Bijvoorbeeld: waardesystemen, politieke, sociaaleconomische en culturele oriëntatie, kennis, gender, karakter, toevallige factoren)' (College voor Toetsen en Examens, 2023, p. 9).

Multiperspectiviteit wordt gedefinieerd als een subjectieve waarneming, waarbij vanuit verschillende oogpunten wordt gekeken naar een bepaalde context om het verleden te begrijpen (Van Boxtel & Van Drie, 2018; Van Nieuwenhuysse, 2018; Wansink et al., 2018). Multiperspectiviteit is niet alleen belangrijk voor het aanleren van historisch besef binnen het schoolvak geschiedenis, maar helpt mogelijk radicalisering voorkomen en bevordert intercultureel begrip (Van Nieuwenhuysse, 2019). Ook kan multiperspectiviteit bijdragen aan begrip voor elkaar in 'divided societies', zoals Noord-Ierland (McCully, 2012). Multiperspectiviteit helpt leerlingen ook bij het omgaan met controversiële of 'gevoelige' historische onderwerpen (Goldberg & Savenije, 2018).

Een belangrijke bron van kennis voor leerlingen zijn de geschiedenismethoden die in de les worden gebruikt (Van der Kaap & Visser, 2016). Sommige onderzoeken laten zien dat de inhoud van een schoolboek, meer nog dan de voorgeschreven eindtermen, bepaalt wat een leerling moet kennen en kunnen (Surma & Delnoij, 2018). Het valt daarom te verwachten dat schoolmethoden een belangrijke bijdrage leveren aan het creëren van multiperspectiviteit. Schoolmethoden geven echter vaak een eenzijdig beeld van historische onderwerpen, zoals het koloniale verleden en de Arabisch-islamitische cultuur (Heilbron, 2019; Riley et al., 2012; Weiner, 2014). Bovendien is er weinig aandacht voor wereldgeschiedenis waarin bijvoorbeeld niet-westerse perspectieven meer centraal staan (Huijgen et al., 2016). Uit recent onderzoek van Houwen (2023) en Kropman (2021) blijkt dat in schoolmethoden en in geschiedenislessen weinig aandacht is voor verschillende perspectieven. De perspectieven die behandeld worden in schoolboeken zijn vooral wit, westerse en mannelijk. In schoolmethoden krijgen we een inkijk in het leven van Lodewijk de XIV, Willem van Oranje en Napoleon, maar zien bijvoorbeeld niet wat minderheden hebben meegemaakt op dat moment.

Vakdidactici hebben multiperspectiviteit tot dusver vooral op inhoudelijk niveau in kaart gebracht, bijvoorbeeld met aandacht voor de aard van de bron (bijvoorbeeld: welke ooggetuigen er zijn),

sociale categorieën van historische actoren (rijk/arm, man/vrouw etc.), geografisch niveau (speelt het zich af in Europa, Azië etc.), narratieve plots (voortgang/neergang) en soorten opvattingen over de geschiedenis (koloniale/politieke geschiedenis etc.) (Grever, 2011; Kropman et al., 2019; Wansink et al., 2018). Maar ook de manier *waarop* informatie over historische personen en groepen personen wordt gepresenteerd draagt bij aan het creëren van multiperspectiviteit. Kropman et al. (2020; zie ook Houwen & Kropman, 2019) verkennen in dit kader het gebruik van verteltechnieken en metaforen.

In dit artikel bestuderen wij de constructie van multiperspectiviteit in teksten vanuit een tekstwetenschappelijke benadering. Ons startpunt is het begrip ‘perspectivering’; het verschijnsel dat informatie in een tekst kan worden gepresenteerd vanuit een specifiek persoonlijk gezichtspunt. Een perspectiefanalyse geeft antwoord op vragen als: wie is er op deze plaats in de tekst aan het woord? Wie voelt, denkt of zegt dit? Door wiens ogen kijken we nu naar de weergegeven wereld? (Stukker & Verhagen, 2019). We richten ons daarmee specifiek op het empathie-aspect van perspectivering en multiperspectiviteit: de mate waarin de tekstuele presentatie leerlingen uitnodigt om zich in te leven in specifieke individu-gebonden perspectieven. We brengen niet alleen in kaart welke perspectieven in de tekst aan de orde komen, maar ook *hoe* dat

gebeurt. We bespreken en demonstreren hoe niet alleen ‘literaire’ middelen als metaforen en verteltechnieken, maar juist ook alledaagse woorden zoals werkwoorden en bijvoeglijke naamwoorden die een oordeel weergeven, subjectieve perspectieven kunnen aanbrengen in teksten. In de tekstwetenschap is veel onderzoek gedaan naar de manier waarop woordkeuzes, zinsbouw en andere formuleringskeuzes bijdragen aan een geperspectiverde tekstinterpretatie. Vergelijk hoe in het onderstaande tekstfragment wordt verwezen naar Columbus (verwijzende uitdrukkingen zijn vetgedrukt) en naar de inheemse bewoners van Amerika (vet en cursief gedrukt).

(1) De ontdekkingsreiziger **Columbus** was in opdracht van het Spaanse koningspaar vanaf de Canarische eilanden naar het westen gevaren en had in vijf weken land bereikt. **Columbus** had het boek van Marco Polo bij zich. Daaruit had **hij** afgeleid dat niet ver ten westen van de Canarische eilanden Japan lag. Maar het eiland waar hij aan land ging, leek niet op de beschrijvingen van Marco Polo. Er woonden ***naakte mensen*** en de natuur was heel anders. Toch geloofde **Columbus** dat hij de westelijke route naar Indië had ontdekt. Hierdoor staan ***de oorspronkelijke bewoners*** bekend als ***indianen*** en zijn het Caribisch gebied en de landen eromheen West-Indië of de West

genoemd. (*Geschiedeniswerkplaats* (2018, p.68)

Bij het lezen van dit fragment zien we Columbus voor ons als een mens van vlees en bloed waarmee we ons kunnen identificeren, terwijl de inheemse bevolking wat abstract blijft. Niet alleen de tekstinhoud draagt daaraan bij (over Columbus wordt in dit fragment meer verteld dan over de inheemse bevolking) maar ook de gekozen formuleringen. Formuleren in de tekst kunnen de lezer uitnodigen om het perspectief van een tekstpersonage in te nemen. Talige uitdrukkingen van perspectief laten de lezer reconstrueren wat een tekstpersonage denkt, voelt of wil (Sanders & Hoeken, 2015). In het tekstfragment hebben we een aantal voorbeelden onderstreept. De cognitiewerkwoorden *afleiden*, *geloven* en *ontdekken* bijvoorbeeld verwijzen naar mentale activiteiten. Deze zijn niet zichtbaar in de feitelijke werkelijkheid. Ze hebben zich (althans, zo wil de schrijver ons doen geloven) afgespeeld in het hoofd van Columbus. Door deze mentale activiteiten te benoemen in de tekst worden we uitgenodigd om ons te verplaatsen in Columbus' subjectieve perspectief (Fagel et al., 2012). *Leek* kan ook zo worden begrepen. Het is een koppelwerkwoord dat aangeeft hoe de werkelijkheid zich voordoet in de subjectieve perceptie van een persoon. *Heel anders* is een oordeel dat moet worden toegeschreven aan Columbus. Oordelende uitdrukkingen zoals de het bijvoeglijke

naamwoord *anders* en de intensiveerder *heel* roepen in de tekstinterpretatie de aanwezigheid van een oordelende instantie op; ook dat versterkt de aanwezigheid van een subjectief perspectief in de tekst (Gray & Biber, 2014; over intensiverende uitdrukkingen zie Van Mulken & Schellens, 2012). Hoe meer van dit soort perspectiefmarkeringen de tekst bevat, hoe sterker het perspectief van het belevende tekstpersonage voor de lezer voelbaar is (Sanders & Hoeken, 2015; Stukker & Verhagen, 2019). In het resultatenhoofdstuk bespreken we de in ons onderzoek geanalyseerde perspectiefuitdrukkingen in meer detail.

Het vermogen om je te verplaatsen in het perspectief van een ander is diep geworteld in de menselijke cognitie. Deze zogenaamde sociale cognitie stelt mensen in staat om een ander te zien als een mens met intenties, gedachten en gevoelens zoals zichzelf (Tomasello, 2008). Uit tekstwetenschappelijk onderzoek is bekend dat perspectiefmarkeringen bijdragen aan de mate waarin lezers zich identificeren met een personage in de tekst (Green, 2006; Slater & Rouner, 2002) of empathie ervaren (Hoeken & Sinkeldam, 2013). Met perspectiefmarkeringen blijkt een tekst zelfs de emoties en opvattingen van lezers te kunnen beïnvloeden (De Graaf et al., 2012). Door perspectiverende stijl in kaart te brengen analyseren we in dit artikel niet alleen *welke* perspectieven in de tekst

voor de lezer ‘inleefbaar’ worden gemaakt, maar ook *hoe* dat gebeurt.

De vragen die in ons onderzoek centraal staan luiden: in hoeverre is er sprake van multiperspectiviteit in schoolmethoden geschiedenis? Welke historische perspectieven worden zichtbaar en invoelbaar gemaakt in teksten van schoolmethoden voor geschiedenis en in hoeverre is perspectivering evenwichtig verdeeld over sociale categorieën die van belang zijn voor het ontstaan van multiperspectiviteit? In dit artikel rapporteren we onze bevindingen voor ‘regionale afkomst’. Aan de hand van tekstwetenschappelijke en cognitief-psychologische inzichten leggen we uit hoe perspectivering in tekst ontstaat en creëren we handvatten om multiperspectiviteit (of het ontbreken ervan) in tekst in kaart te brengen. Bij wijze van gevalsstudie analyseren we twee veelgebruikte methoden voor vwo. We laten zien dat de methoden onderling iets verschillen in de mate waarin en de manier waarop multiperspectiviteit in de tekst vorm krijgt. We analyseerden van elke methode twee opeenvolgende edities om na te gaan of er ontwikkeling heeft plaatsgevonden. Dat blijkt niet het geval.

Methode

We selecteerden twee veelgebruikte methodes voor bovenbouw vwo: *Feniks* (edities 2012 en 2019) van uitgeverij Thieme-Meulenhoff en *Geschiedeniswerkplaats* (edities 2012 en 2018) van uitgeverij

Noordhoff. Volgens de spaarzame informatie die beschikbaar is over marktaandeelen zijn deze methoden, samen met *Sprekend Verleden* en *Memo*, de meest gebruikte methoden in het vwo-geschiedenisonderwijs (Van der Kaap, 2014). Vwo is een van de drie leerniveaus in het secundaire onderwijs in Nederland (12-18 jaar), duurt zes jaar en geeft bij succesvolle afronding toegang tot de universiteit. In het vwo-geschiedenisonderwijs zijn methodeteksten vaak het langst en het meest uitgebreid. Onze inschatting was dat dit type teksten het rijkste materiaal zou opleveren voor een eerste verkenning van perspectiverende tekststrategieën in schoolmethoden voor het geschiedenisonderwijs. Binnen deze vier methoden selecteerden we de tijdvakken ‘Regenten en vorsten’ (Tijdvak 6, 1600-1700) en ‘Pruiken en revoluties’ (Tijdvak 7, 1700-1800), omdat deze periodes relatief veel thema’s omvatten die kunnen worden aangemerkt als gevoelige geschiedenis, zoals de ‘Gouden Eeuw’, kolonialisme en slavernij.

De methodes (*Geschiedeniswerkplaats* en *Feniks*) volgen beiden een chronologische opbouw in tijdvakken en maken gebruik van de kenmerkende aspecten voor het ordenen van de leerstof. De leerstof binnen het vwo-eindexamenprogramma geschiedenis in Nederland is namelijk opgebouwd in tien tijdvakken en 49 ‘kenmerkende aspecten’. Deze aspecten geven de belangrijkste gebeurtenissen in een tijdvak weer waarbij leerlingen bij een

kenmerkend aspect een passend voorbeeld (gebeurtenis, ontwikkeling, verschijnsel, handeling, gedachtegang) moeten kunnen geven ter verduidelijking. Een voorbeeld van een kenmerkend aspect uit Tijdvak 6 is bijvoorbeeld 'de bijzondere plaats in staatkundig opzicht en de bloei in economisch en cultureel opzicht van de Nederlandse Republiek'. Een voorbeeld uit Tijdvak 7 is de 'uitbouw van de Europese overheersing, met name in de vorm van plantagekoloniën en de daarmee verbonden trans-Atlantische slavenhandel, en de opkomst van het abolitionisme'. Verder dienen leerlingen uit te leggen hoe kennis van een tijdvak de oriëntatie op de hedendaagse werkelijkheid beïnvloedt en dat de betekenis die aan tijdvakken wordt toegekend mede afhangt van tijd, plaats en omstandigheden waarin mensen zich met het verleden bezighouden (College voor Toetsen en Examens, 2023).

In de analyse zijn naast de hoofdtekst ook inleidende tekstdelen en bronnen meegenomen. In totaal hebben we 129 boekpagina's geanalyseerd die als volgt over de schoolmethoden waren verdeeld:

Geschiedeniswerkplaats 2012 (32 pagina's), *Geschiedeniswerkplaats* 2018 (28 pagina's), *Feniks* 2012 (47 pagina's) en *Feniks* 2019 (22 pagina's). We analyseerden alle tekstuele verwijzingen naar personen in de tekst. Doordat de hoeveelheid woorden per methode en jaargang kan verschillen gaan we in de rapportage en interpretatie van de resultaten uit van de

relatieve verschillen. Daarbij rekenen we de absolute aantallen om naar percentages van de totale aantallen voorkomens per methode. Omdat ons onderzoek zich richt op perspectiverende tekststrategieën is beeldmateriaal buiten beschouwing gebleven.

We onderzochten hoe perspectivering is verdeeld over verwijzingen naar tekstpersonages die in het hedendaags maatschappelijk discours op grond van regionale of etnische afkomst als 'dominant' worden gezien (zoals 'Het Westen') of juist als een minderheidsgroep (niet-westers). We zijn ons bewust van de standplaatsgebondenheid van dit onderscheid en de eurocentrische gevoelswaarde ervan. Het onderscheid weerspiegelt niet onze persoonlijke overtuigingen of een norm die we in het onderwijs zouden willen versterken. In ons onderzoek hebben we geprobeerd aan te sluiten bij de maatschappelijk gangbare definitie van sociale categorieën, omdat juist die een aanknopingspunt bieden voor toepassen van het concept multiperspectiviteit in de klas. Het onderzoek werd uitgevoerd in het kader van de afstudeerscriptie voor de Masteropleiding Communicatie- en Informatiewetenschappen (Rijksuniversiteit Groningen) van de eerste auteur (Van Gool, 2022). Het scriptieonderzoek bracht de variabelen regionale afkomst, gender en sociaal-economische status in kaart. In dit artikel rapporteren we de bevindingen voor regionale afkomst; een

variabele die in discussies over multiperspectiviteit en in tekstboekanalyses vaak centraal staat (Huijgen et al., 2016).

Het uitgangspunt van de analyse was dat multiperspectiviteit met het oog op regionale afkomst in de teksten sterker aanwezig is naarmate er *minder* verschil is in het aantal keren dat westerse en niet-westerse perspectieven tekstueel worden uitgewerkt. Voor regionale afkomst onderscheidden we de volgende categorieën: West-Europees, westerse immigranten in de Verenigde Staten, Oost-Europees, niet-westers en andere afkomsten. Deze laatste categorie omvatte verwijzingen naar personages uit andere regio's, maar ook verwijzingen naar personages waarvan de regionale afkomst niet vastgesteld kon worden. In de onderzochte teksten kwamen verwijzingen naar de categorieën 'westerse immigranten in de VS' en 'Oost-Europees' zeer weinig voor. In de onderstaande analyse hebben we de voorkomens uit deze categorieën daarom ondergebracht in de restcategorie.

Perspectief definieerden we als: de zichtbare aanwezigheid van een specifiek persoonlijk gezichtspunt in de tekst, dat betrekking heeft op de gevoelens, overtuigingen of oordelen van een specifiek individu. Aanwezigheid van perspectivering in de tekst stelden we vast door na te gaan hoe vaak elke tekstuele verwijzing naar personages of groepen personen uit de onderscheiden categorieën gepaard ging

met een van de volgende veel voorkomende uitdrukkingen van perspectief: mentale en communicatieve werkwoorden, oordelende uitdrukkingen (*stance*) en agentieve uitdrukkingen. Deze perspectiefuitdrukkingen zijn uitgebreid onderzocht in de taal- en tekstwetenschappen. Definities, werking en effecten van elk van deze uitdrukkingen bespreken we in het resultatenhoofdstuk. Zo brengen we ze direct in verband met de manier waarop ze worden gebruikt in de schoolmethoden. Elke talige verwijzing naar een persoon of groep personen is geteld en gecategoriseerd naar afkomst. Naar eenzelfde persoon kan in een tekst meerdere keren worden verwezen. Elke verwijzing is geanalyseerd en opgenomen in de tellingen, aangezien elke verwijzing op zichzelf bijdraagt aan het ontstaan of uitblijven van perspectivering. Vervolgens hebben we in kaart gebracht of een verwijzing gepaard ging met een, of eventueel meer talige perspectiefuitdrukkingen. In overeenstemming met de in de inleiding besproken tekstwetenschappelijke inzichten namen we aan dat elk gebruik van een perspectiefuitdrukking het effect heeft dat het mentale perspectief van het bijbehorende tekstpersonage wordt opgeroepen.

In de resultatensectie beschrijven we deze uitdrukkingen van perspectief in meer detail. De analyse werd uitgevoerd door de eerste auteur. In tekstanalytisch onderzoek bestaat altijd het risico dat de resultaten worden beïnvloed door

subjectieve vertekening. Om dit te voorkomen analyseerde de tweede auteur 20 procent van het materiaal (ca. 26 pagina's) dubbel. Verschillen werden besproken tot consensus werd bereikt. Het analysemodel werd aangescherpt naar aanleiding van deze besprekingen.

Resultaten

Tabel 1 *Verdeling van Personen over Regio's*

	West-Europees	Niet-westers	Anders	Totaal
GW2012	926 (81%)	118 (10,3%)	99 (8,7%)	1143 (100%)
F2012	1245 (83,8%)	97 (7,2%)	143 (9,6%)	1485 (100%)
GW2018	941 (77,6%)	93 (8,5%)	179 (14,8%)	1213 (100%)
F2019	622 (81,0%)	69 (9,0%)	77 (10,0%)	768 (100%)

Noot: GW = *Geschiedeniswerkplaats*, F = *Feniks*.

In alle methoden heeft het overgrote merendeel van de persoonsverwijzingen betrekking op West-Europese personen. Rond de 10% van de persoonsverwijzingen betreffen niet-westerse regio's. *Geschiedeniswerkplaats* verwijst in de 2018-editie in verhouding wat minder vaak naar niet-westerse personen, *Feniks* juist wat meer, maar de verschillen zijn dermate subtiel dat we hier geen betekenisvolle interpretatie aan kunnen geven. We bespreken hieronder hoe de perspectiefuitdrukkingen zijn verdeeld over de West-Europese en niet-westerse personages. In de tabellen vermelden we voor de volledigheid

Verdeling regionale perspectieven in de methoden

We hebben de perspectiefuitdrukkingen in kaart gebracht door alle tekstuele verwijzingen naar personen te analyseren. Tabel 1 laat zien hoe vaak er in de onderzochte samples werd verwezen naar personen van resp. een West-Europese, niet-westerse en een andere afkomst.

telkens ook de categorie 'anders', maar wegens het heterogene karakter van deze categorie interpreteren we deze niet. Onder deze categorie vallen bijvoorbeeld verwijzingen naar een perspectief dat niet onduidelijk toe te wijzen valt aan één regio, bijvoorbeeld 'miljoenen mensen' of 'in deze tijd dacht men'.

Perspectivering met mentale en communicatieve werkwoorden

Mentale en communicatieve werkwoorden en werkwoordelijke uitdrukkingen geven perspectief aan personen die worden genoemd in de tekst (Lagerwerf e.a.,

2011). Door aan te geven dat de tekstpersonages communiceren, denken en emoties voelen krijgen we immers een inkijkje in hun binnenwereld:

- (1) In 1514 keerde de Spaanse priester **Bartolomé de las Casas** terug uit de Spaanse kolonie Hispaniola (Haïti en Dominicaanse Republiek). Hij had daar gezien hoe de **indiaanse slaven** in groten getale stierven door ziektes en door slavenarbeid. Hij was zo diep onder de indruk dat hij zich de rest van zijn leven inzette voor de rechten van **indianen**. (*Geschiedeniswerkplaats* (2012, p.117))

In tekstfragment (2) zien we hoe aan Bartolomé de las Casas (in de tekstfragmenten duiden dikgedrukte verwijzingen personages van ‘West-Europese’ afkomst aan) de mentale activiteiten van ‘zien’ en ‘onder de indruk zijn’ worden toegeschreven. Als lezer word je zo meegenomen in de belevingswereld van een West-Europees personage. Van de genoemde ‘indiaanse slaven’ of ‘indianen’ (verwijzingen naar niet-westerse personages zijn vet en cursief weergegeven) daarentegen worden geen mentale of communicatieve activiteiten beschreven. Andere uitdrukkingen van perspectief zijn eveneens afwezig. Hierdoor blijft de mogelijkheid om zich te identificeren met de ‘indianen’ uit.

In lijn met dit voorbeeld zijn het in de geanalyseerde steekproeven uit de

methoden vooral de West-Europese personen in de tekst die communiceren, denken, voelen en waarnemen – zie Tabel 2. Dat verbaast natuurlijk niet, want we zagen al dat de overgrote meerderheid van de in de geanalyseerde methoden aangehaalde personen afkomstig is uit deze regio. Interessanter wordt het als we de aantallen mentale en communicatieve processen in verband brengen met het aantal keren dat er een persoon uit de betreffende regio wordt genoemd in de teksten. Dan zien we in de eerste plaats dat het aantal malen dat een persoonsverwijzing gepaard gaat met een mentaal of communicatief werkwoord - wat betekent dat de betreffende persoon in de tekst een mentaal of communicatief proces uitvoert of ondergaat - in alle methoden rond de 7% ligt. De methoden verschillen onderling echter wél in de manier waarop de mentale en communicatieve gebeurtenissen zijn verdeeld over regionale afkomsten. In *Feniks* communiceren, denken, voelen en zien/horen personen uit niet-westerse regio's in verhouding ongeveer even vaak als West-Europese personen in de tekst (2012) of zelfs wat vaker (2019).

Een voorbeeld van een personage uit een niet-westerse regio die met een cognitief werkwoord mentale activiteit krijgt toegerekend, is te zien in fragment (3).

- (2) In Groot-Brittannië werd **Olaudah Equiano** een belangrijke woordvoerder van de abolitionisten. Hij

was als kind ontvoerd uit Afrika en kwam als slaaf in Amerika terecht. (...) Bij de slavenhandel vraagt hij zich af: 'Heeft u dit geleerd van uw God, die tegen u zegt: "Behandel alle mensen zo zoals uzelf zou willen dat u wordt behandeld?' (Feniks, (2019, p.148)

In *Geschiedeniswerkplaats* communice-

ren, denken, voelen en zien/horen personen uit niet-westerse regio's in verhouding minder vaak dan West-Europese personen in de tekst. Dit is het geval in zowel de editie uit 2012 als die uit 2018: rond 8% van de West-Europese personen voert een mentale of communicatieve activiteit uit tegen 2,5% (2012) en 0% (2018) van de niet-westerse personen.

Tabel 2 Verdeling van Mentale en Communicatieve Werkwoorden over Regio's

	West-Europees	Niet-westers	Anders	Totaal
GW2012	73 (7,9%)	3 (2,5%)	5 (5%)	81 (7,1%)
F2012	99 (8,0%)	5 (5,2%)	7 (4,9%)	111 (7,5%)
GW2018	78 (8,3%)	0 (0%)	8 (4,5%)	86 (7,0%)
F2019	41 (6,6%)	7 (10,1%)	4 (5,2%)	52 (6,8%)

Noot: GW = *Geschiedeniswerkplaats*, F = *Feniks*. Absolute aantallen, en tussen haken: het percentage van het totale aantal aangehaalde personages (zie Tabel 1) in de regiocategorieën dat een mentale of communicatieve activiteit verricht.

Perspectivering met stance

Woorden en uitdrukkingen die een subjectief oordeel weergeven worden in de tekstwetenschap uitdrukkingen van *stance* of modaliteit genoemd (Vis et al., 2012). *Stance* vertaalt zich letterlijk als de subjectieve 'houding' van een tekstpersonage ten opzichte van de situatie die in de zin wordt beschreven. Deze houdingen of perspectieven kunnen positief (4) of negatief (5) zijn.

(3) De strijd tegen Spanje was voorbij. De blijdschap hierover was zo groot, dat

Amsterdam besloot om een nieuw stadhuis (nu Koninklijk Paleis) op de Dam te bouwen, groter dan elk ander bestuursgebouw in Europa. (*Feniks* (2012, p.157)

(4) De ambities van **de stadhouder** leidden tot wantrouwen bij een deel van de **regenten**. Zij waren bang dat de stadhouder hun vrijheid zou inperken." (*Geschiedeniswerkplaats* (2018, p.84)

Ook wanneer we naar uitdrukkingen van *stance* kijken blijkt dat West-Europese personages meer perspectief toegewezen krijgen dan personen afkomstig uit niet-westerse regio's. West-Europese personen beschikken in de tekst dus vaker over emoties, attitudes en opinies. Wel zien we, net als bij de perspectiverende

werkwoorden, een klein verschil tussen *Geschiedeniswerkplaats* en *Feniks*: in verhouding krijgen niet-westerse tekstpersonages in *Feniks* vaker perspectief toegewezen met *stance*-uitdrukkingen dan niet-westerse tekstpersonages *Geschiedeniswerkplaats*.

Tabel 3 Verdeling van Stance-Uitdrukkingen over Regio's

	West-Europees	Niet-westers	Anders	Totaal
GW2012	118 (12,7%)	5 (4,2%)	9 (9,1%)	132 (11,5%)
F2012	140 (11,2%)	7 (7,2%)	10 (7,0%)	157 (10,6%)
GW2018	116 (12,3%)	6 (6,5%)	27 (15,1%)	149 (12,3%)
F2019	62 (10%)	6 (8,7%)	8 (10,4 %)	76 (9,9%)

Noot: GW = *Geschiedeniswerkplaats*, F = *Feniks*. Absolute aantallen, en tussen haken: het percentage van het totale aantal aangehaalde personages (zie tabel 1) in de regiocategorieën waarnaar wordt verwezen in combinatie met een *stance*-uitdrukking.

Perspectivering met agentiviteit

Agentiviteit is een taalkundig concept dat aangeeft of een tekstpersonage een actieve of een meer passieve rol speelt in gebeurtenissen in de tekst (Wilke et al., 2019). In dit onderzoek onderscheidden we twee categorieën: de 'agens' en 'patiëns'. Een personage wordt als agens aangewezen wanneer deze persoon verantwoordelijk is voor de gebeurtenis in de zin of een handeling uitvoert. De tegenhanger hiervan is de patiëns. Wanneer een personage de rol van patiëns vervult, heeft dit personage de situatie zelf niet in handen, maar ondergaat deze juist een gebeurtenis of handeling. De volgende

voorbeeldzin uit *Geschiedeniswerkplaats* 2018 geeft dit goed weer:

(1) **De Portugezen** verhandelden **de meeste slaven**" (*Geschiedeniswerkplaats* (2018, p. 105)

In deze zin zijn 'de Portugezen' de agens en 'de meeste slaven' de patiëns. In een actieve zin is de agens te herkennen als het grammaticale 'onderwerp' van de zin, de patiëns als 'lijdend voorwerp'. Is er sprake van een passieve zin ('lijdende vorm'), dan wordt de patiëns het grammaticale onderwerp ('de meeste slaven werden verhandeld door de

Portugezen'). Door te kiezen voor een passieve zinsconstructie kan meer nadruk worden gelegd op de patiëns, zonder dat deze zelf een handeling uitvoert. Deze constructie is vaker terug te zien wanneer 'slaven' het grammaticale onderwerp zijn, zoals in fragmenten (7) en (8).

(2) **Slaven** werden tewerkgesteld op de katoenplantages. Om aan de vraag naar slaven te voldoen, werden **slaven** als beesten 'gefokt'. (*Geschiedeniswerkplaats* (2012, p.119)

(3) **Slavenhandelaren** haalden **mensen uit Afrika** om de plantages van arbeidskrachten te voorzien. **Deze slaven** werden in Afrika tegen Europese handelsgoederen (textiel, wapens en drank) geruild en vervolgens als handelswaar over de Atlantische Oceaan naar Amerika vervoerd (trans-Atlantische slavenhandel). (*Feniks*, (2012, p.199)

Fragment (8) laat nog duidelijk de verandering zien van de patiëns in een actieve en in een passieve zin. In de eerste zin zijn de 'slavenhandelaren' de agens en dus het

grammaticaal onderwerp. In de daaropvolgende zin wordt de aandacht verschoven naar 'deze slaven', de patiëns. Zo krijgen 'deze slaven' wel de aandacht van de lezer, maar niet in de rol van agens.

Bovenstaande fragmenten zijn representatieve voorbeelden van de wijzen waarop agentiviteit in de geanalyseerde teksten vorm krijgt. Over het algemeen krijgen niet-westerse perspectieven minder agentiviteit toegewezen dan West-Europese personages: in *Geschiedeniswerkplaats* wordt in 2012 32% van de westerse personen in tekstuele verwijzingen gepresenteerd als agens tegen 18% van de niet-westerse personen. In 2018 is dat 32% tegen 12%. Bij *Feniks* is dat verschil kleiner: in 2012 gaat het om 20% van de verwijzingen naar westerse personen tegen 16,5% verwijzingen naar niet-westerse personen, en in 2019 is 23,5% van de verwijzingen naar westerse personen agentief tegen 20% van de niet-westerse personen. Interessant is dat patiëns-verwijzingen bij beide methoden in beide jaren minstens twee keer zo vaak voorkomen bij niet-westerse personen dan bij westerse personen.

Tabel 4 Verdeling van Agentiviteit over Regio's

	West-Europees		Niet-westers		Anders		Totaal
	Agens	Patiëns	Agens	Patiëns	Agens	Patiëns	
GW2012	297 (32,1%)	82 (8,9%)	22 (18,6%)	21 (17,8%)	18 (18,2%)	6 (6,1%)	446 (39%)
F2012	245 (19,7%)	80 (6,4%)	16 (16,5%)	14 (14,4%)	26 (18,2%)	12 (8,4%)	393 (26,5%)
GW2018	305 (32,4%)	93 (9,9%)	11 (11,8%)	27 (29%)	28 (15,6%)	20 (11,2%)	484 (39,9%)
F2019	146 (23,5%)	48 (7,7%)	14 (20,3%)	9 (13%)	6 (7,8%)	9 (11,7%)	232 (30,2%)

Noot: GW = *Geschiedeniswerkplaats*, F = *Feniks*. Absolute aantallen, en tussen haken: het percentage van het totale aantal aangehaalde personages (zie tabel 1) in de regiocategorieën waarnaar wordt verwezen in combinatie met agentiviteit.

Conclusies en Discussie

Formuleringskeuzes beïnvloeden de interpretatie van de tekstinhoud in lesstof zoals schoolmethoden. In dit artikel bespreken we hoe formuleringen kunnen bijdragen aan het ontstaan of juist het uitblijven van personageperspectief in de teksten van schoolmethoden geschiedenis. Eerder onderzoek (Houwen & Kropman, 2019; Kropman et al., 2021) heeft gewezen op de invloed van opvallende, 'literaire' tekstenkenmerken, zoals metaforen en verteltechnieken op het ontstaan van perspectivering en multiperspectiviteit in geschiedenismethoden. Met ons onderzoek hebben we laten zien dat ook minder opvallende formuleringskeuzes - met bijvoorbeeld werkwoorden, bijwoorden, bijvoeglijke naamwoorden en

zinsconstructies die oordelen, mentale processen en agentiviteit uitdrukken - bijdragen aan het zichtbaar en invoelbaar maken van specifieke individu-gebonden historische perspectieven. Ons doel was te demonstreren dat perspectivering, en uiteindelijk: multiperspectiviteit, als balans of disbalans tussen de in de tekst aanwezige perspectieven, in taalgebruik ook op subtieler manieren ontstaat.

We rapporteerden in dit artikel een verkennend onderzoek naar talige verwijzingen naar personen en groepen personen in teksten over de tijdvakken 'Regenten en vorsten' en 'Pruiken en revoluties' in twee veel gebruikte schoolmethoden (*Feniks* van ThiemeMeulenhoff en *Geschiedeniswerkplaats* van Noordhoff) uit de

jaren 2012 en 2018/2019. We onderzochten welke historische perspectieven zichtbaar en invoelbaar worden gemaakt in schoolmethoden voor geschiedenis. In het bijzonder waren we geïnteresseerd in de vraag in hoeverre perspectivering evenwichtig is verdeeld over categorieën van regionale afkomsten. We brachten in kaart hoe vaak verwijzingen naar personen van West-Europese en niet-westerse afkomst gepaard gingen met een aantal bekende, krachtige uitdrukkingen van perspectief: mentale en cognitieve werkwoorden, oordelende uitdrukkingen (*stance*) en agentiviteit. Wat deze uitdrukkingen gemeen hebben, is dat ze inzicht geven in de gedachten, gevoelens en overtuigingen – oftewel: het subjectieve perspectief – van personages in de tekst. Uit tekstwetenschappelijk onderzoek is bekend dat de aanwezigheid van perspectiefuitdrukkingen de lezer aanzetten zich te identificeren met het tekstpersonage en empathie te voelen met diens perspectief. Op basis daarvan doen we de voorspelling dat leerlingen een grotere kans hebben om multiperspectiviteit te ontwikkelen als historische personages uit verschillende culturen ongeveer even vaak tekstueel perspectief toegekend krijgen.

We vonden dat in nagenoeg alle geanalyseerde tekstverzamelingen personages van West-Europese afkomst relatief vaker worden geperspectieerd met de onderzochte taalconstructies dan personages van niet-westerse afkomst. We zagen

hierbij overigens kleine, maar wel systematische verschillen tussen de methoden. In onze steekproef is het verschil tussen West-Europese en niet-westerse personen in *Geschiedeniswerkplaats* groter dan in *Feniks*. Dit resultaat moet met voorzichtigheid worden geïnterpreteerd want de omvang van de steekproef is bescheiden, en de aantallen observaties zijn getalsmatig laag. Opvallend is echter wel dat het geobserveerde verschil zich consistent voordoet bij alle onderzochte soorten perspectiefuitdrukkingen.

We hadden verwacht dat de verschillen in perspectivering van de diverse regionale categorieën vergeleken groepen in de edities van 2018/2019 kleiner zouden zijn dan in de edities van 2012. De maatschappelijke en vakdidactische discussies over representatie van minderheden in het geschiedenisonderwijs nam in deze periode immers toe in intensiteit, zeker wanneer het gaat om 'gevoelige' onderwerpen, zoals het slavernijverleden (Heilbron, 2019). We vonden echter geen sterke aanwijzingen dat deze ontwikkeling heeft plaatsgevonden. Interviews met educatieve auteurs kunnen licht werpen op in hoeverre methoden (proberen) rekening te houden met het maatschappelijke debat en zijn daarom een welkome aanvulling op toekomstig tekstboekonderzoek.

Regionale afkomst is natuurlijk niet het enige thema dat kan worden geïdentificeerd als potentieel 'gevoelige

geschiedenis'. Andere voorbeelden zijn gender en sociaal-economische status, waarbij de aanname is dat vrouwen en mensen met een lagere SES historisch ook gezien worden als minderheidsgroepen. In een eerste verkenning observeerde Van Gool (2022) dat ook in deze categorieën de traditioneel dominante categorie van het mannelijke en rijkere deel van de bevolking getalsmatig meer aandacht krijgt in de teksten. Desondanks waren de patronen voor deze variabelen in de onderzochte steekproef minder sterk en systematisch dan voor de variabele regionale afkomst, die we in dit artikel hebben gerapporteerd. Nader onderzoek aan een grotere steekproef moet uitwijzen of er daadwerkelijk verschillen bestaan in multiperspectiviteit voor verschillende thema's in verband met gevoelige geschiedenis in teksten in schoolmethoden voor geschiedenis.

Dit verkennende onderzoek geeft uiteraard nog geen definitief antwoord op de vraag hoe het gesteld is met de tekstuele multiperspectiviteit in schoolmethoden voor geschiedenis. Ons onderzoek richtte zich op de teksten over de kenmerkende aspecten van Tijdvak 6 en 7 (1600-1800). Het tekstboek bestaat uit meerdere perioden waarbij het bij iedere periode belangrijk is dat leerlingen inzien dat constructies van het verleden subjectief zijn en dat verschillende bronnen kunnen leiden tot meerdere narratieven met betrekking tot historische gebeurtenissen (een

belangrijk doel van geschiedenisonderwijs wereldwijd, Abbey & Wansink, 2022). We weten niet of en hoe multiperspectiviteit in deze andere perioden aan bod komt. Dit roept andere interessante onderzoeksvragen op: verschilt de aandacht en manier van multiperspectiviteit per periode? Is multiperspectiviteit bij 'gevoelige' onderwerpen anders dan bij niet-gevoelige onderwerpen? Wij hebben niet speciaal gelet op aanvullende informatie met betrekking tot de historische contexten (verdiepende thema's). Een andere beperking van ons onderzoek is dat het onderzochte corpus alleen bestond uit tekstboeken, omdat deze het meest worden gebruikt door docenten. Er zijn echter ook werkboeken met opdrachten en digitale omgevingen bij de onderzochte methode en deze zijn niet onderzocht. Een verdere uitsplitsing van de categorieën 'anders' kan tevens meer genuanceerdere resultaten opleveren. Ons onderzoek richtte zich op teksten in vwo-schoolmethoden, maar vergelijkingen met havo- en vmbo-schoolmethoden voor geschiedenis zijn interessant als vervolgonderzoek. Zijn bij deze methoden juist meer of minder verschillende perspectieven aanwezig?

Ook over de talige constructie van perspectief in geschiedismethoden is met dit onderzoek het laatste woord nog niet gezegd. Bij wijze van steekproef hebben we in dit onderzoek 'slechts' drie in de tekstwetenschap frequent onderzochte typen uitdrukkingen in kaart

gebracht. Er bestaan nog meer taalconstructies die gespecialiseerd zijn in het creëren van perspectief (voor een overzicht zie bijvoorbeeld Sanders & Hoeken, 2015 en Stukker & Verhagen, 2019). Voor onze doeleinden (een eerste inventarisatie van de mate waarin perspectivering evenredig is verdeeld over de potentieel aanwezige perspectieven) voldeed deze gedeeltelijke inventarisatie.

Een vanuit tekstwetenschappelijk oogpunt interessante observatie was dat de onderzochte perspectiefuitdrukkingen onderling verschillen in hoe vaak ze voorkomen in de geanalyseerde teksten. In onze resultaten is te zien dat de hoeveelheid uitdrukkingen van agentiviteit over de hele linie hoger is dan de aantallen mentale/communicatieve werkwoorden en uitdrukkingen van modaliteit/*stance*. Dit suggereert dat perspectief zich in teksten in geschiedenismethoden kennelijk vaker manifesteert in de vorm van agentiviteit dan in de toekenning van gedachten, emoties en opinies. Een mogelijke verklaring is dat agentiviteit, oftewel: het presenteren van handelingsaspecten, voor het tekstgenre van schoolmethoden geschiedenis ‘passender’ is om tekst te perspectiveren dan het gebruik van mentale/communicatieve werkwoorden of *stance*. Mogelijk is hier een verband met de opvatting dat methodeteksten zoveel mogelijk neutraal beschrijvend dienen te zijn. In dit kader zou het interessant zijn om in vervolgonderzoek tekstnormen

voor schoolmethoden in verband te brengen met een grotere verzameling perspectiefuitdrukkingen en hun eigenschappen. Uit onderzoek is bekend dat de talige constructie van perspectief in verschillende tekstgenres varieert onder invloed van genrenormen en andere contextfactoren (Gray & Biber, 2014; Stukker & Verhagen, 2019).

Met dit artikel hadden we twee doelen voor ogen. In de eerste plaats is het bedoeld als een verkennende inventarisatie van de manier waarop teksten van schoolmethoden geschiedenis multiperspectiviteit creëren. Hoewel er nog veel te onderzoeken valt, suggereren onze bevindingen dat er nog winst te behalen valt bij het inzetten van teksten als didactisch middel om bij leerlingen een multiperspectief begrip van geschiedenis te realiseren. Daarnaast hopen we dat de bespreking van tekstwetenschappelijke inzichten over perspectivering en de demonstratie van een toepassing van deze kennis informatief is voor vakdocenten en methodenmakers in de mens- en maatschappijvakken. We bouwden voort op eerder onderzoek (bv. Houwen & Kropman, 2019; Kropman et al. 2020) door te laten zien dat perspectivering niet alleen ontstaat in literaire tekststrategieën, maar juist ook in minder opvallend taalgebruik. We hopen met ons onderzoek een volgende stap te hebben gezet voor een bewustere omgang met taal en tekst in de mens- en maatschappijvakken. Zeker in combinatie met

principes van taalgericht vakonderwijs (cf. Hajer & Meestringa, 2015) kan ons onderzoek bijdragen aan (inclusieve) taalcompetenties van leerlingen, bijvoorbeeld door bij het principe van ‘taalsteun bieden’ ook leerlingen te leren hoe zij agency in een tekst kunnen herkennen en bediscussiëren.

We hopen dat ons onderzoek docenten en educatieve uitgeverijen in de mens- en maatschappijvakken aanzet om bewust te kijken naar teksten die zij willen dat leerlingen bestuderen. Welke manier van het uitdrukken van emoties, attitudes en opinies (*stances*) in teksten is het meest geschikt voor het onderwijzen van multiperspectiviteit aan leerlingen? Welke vormen van agentiviteit zijn aanwezig in (schoolboek)teksten? Welke (impliciete) boodschappen geven we leerlingen mee wanneer minderheidsperspectieven minder agentiviteit toegewezen krijgen dan bijvoorbeeld West-Europese personages die vaker als ‘overwinnaars’ worden beschouwd? Dit zijn vragen waar docenten en auteurs van schoolboeken nog meer rekening mee kunnen houden bij het ontwerpen van lesmateriaal. Dit geldt niet alleen voor het schoolvak geschiedenis, maar ook voor andere zaakvakken, omdat multiperspectiviteit een kernelement is van de mens-en maatschappijvisie, zoals beschreven in het tweede deel van *Wat werkt als je samenwerkt* (Tuithof & Bego, 2024). Welke teksten met welke ‘stances’ en vormen van agentiviteit laat je

leerlingen lezen bij bijvoorbeeld aardrijkskunde wanneer zij samenlevingsvraagstukken moeten bestuderen? Welke teksten selecteer je als maatschappijleerdocent wanneer je het ‘gepolariseerde’ onderwerp de *pluriforme samenleving* behandelt (Ramkema & Gelinck, 2014)? Ons onderzoek demonstreert hoe taal- en tekstwetenschappelijke inzichten het onderzoek naar taal in vakdidactische contexten kan verrijken. Meer in het algemeen hopen we in onze bijdrage te hebben laten zien hoe een multidisciplinair perspectief - zoals het inzetten van tekstwetenschappelijke inzichten bij het oplossen van vakinhoudelijke vraagstukken - vakdidactiek voor de zaakvakken kan versterken.

Referenties

- Abbey, D., & Wansink, B. G. (2022). Brokers of multiperspectivity in history education in post-conflict societies. *Journal of Peace Education*, 19(1), 67-90.
- Barton, K. & Levstik, L. (2004). Teaching history for the common good. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410610508>
- Boxtel, C. van & Van Drie, J. (2018). Historical reasoning: Conceptualizations and educational applications. In S. A. Metzger & L. McArthur Harris (Eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 149-176). Wiley-Blackwell.

College voor Toetsen en Examens.
(2023). *Geschiedenis vwo. Syllabus Centraal Examen*. College voor Toetsen en Examens.

Fagel, S., Stukker, N. & Van Andel, L.
(2012). Hoe telbaar is stijl? Een kwantitatieve analyse van observatie en participatie in de stijl van Arnon Grunberg. *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde (TNTL)*, 17(3), 178-203.

Gool, K. van (2022). *Multiperspectiviteit in het geschiedenisonderwijs*. MA-scriptie opleiding Communicatie- en Informatiewetenschappen, Rijksuniversiteit Groningen.

Goldberg, T., & Savenije, G. M. (2018). Teaching controversial historical issues. In S. A. Metzger & L. M. Harris (Eds.), *The Wiley international handbook of history teaching and learning* (pp. 503–526). Wiley Blackwell.

Graaf, A. de, Hoeken, H., Sanders, J., & Beentjes, J.W.J. (2012). Identification as a mechanism of narrative persuasion. *Communication Research*, 39(6), 802 – 823.

Gray, B. & Biber, D. (2014). Current conceptions of stance. In: Hyland, K. & Sanchó Guinda, C. (red.). *Stance and voice in written academic genres* (pp. 15-33). Palgrave Macmillan.

Green, M. C. (2006). Narratives and cancer communication. *Journal of Communication*, 56(1), 163-183.

Grever, M. (2011). De antropologische wending op microniveau. Cultureel pluralisme en gemeenschappelijke geschiedenis. In: Grever, M., Haan, I. D., Hondius, D. G., & Legêne, S. (Eds.) (2011). *Grenzeloze gelijkheid. Historische vertogen over cultuurverschil*. Bert Bakker /Prometheus.

Hajer, M., & Meestringa, T. (2015). *Handboek taalgericht vakonderwijs (3e herziene druk)*. Coutinho.

Heilbron, M. (2019). Naar een meerstemmig perspectief op het Nederlandse slavernijverleden. *Beleid en Maatschappij*, 46(2), 276-285.

Hoeken, H. & Sinkeldam, J. (2013). De rol van emoties in narratieve overtuiging. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 35(3), 226-236.

Houwen, A. (2023). *Ja, dit kan zo niet langer!: Beeldvorming, kritisch analyseren en genderverhoudingen in de bovenbouw van het voortgezet geschiedenisonderwijs*. Dissertatie Universiteit van Amsterdam.

- Houwen, A., & Kropman, M. (2019). Een kant van het verhaal. Onderzoek naar narratieven in schoolboeken. *Kleio*, 5, 30-33.
- Huijgen, T., Abbring, H., Bokdam, R., Brouwer, M., Lolkema, D. R., & Reinders, F. (2016). Toward a global past? The presence of world history in Dutch history textbooks and history teaching. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 14(1), 67-80.
- Kaap, A. van der. (2014). *Enquête nieuw centraal examen geschiedenis in de tweede fase*. SLO.
- Kaap, A. van der, & Visser, A. (2016). *Geschiedenis: Vakspecifieke trendanalyse 2016*. SLO.
- Kropman, M. C. M. (2021). *Shifting lenses: Multiperspectivity and narratives of the Dutch past in secondary history education*. Dissertatie Universiteit van Amsterdam.
- Kropman, M., van Drie, J., & van Boxtel, C. (2019). Multiperspectivity in the history classroom: The role of narrative and metaphor. In: M. Hanne, & A. A. Kaal (Eds.), *Narrative and metaphor in education: Look both ways* (pp. 63-75). Routledge.
- Kropman, M., Van Boxtel, C., & Van Drie, J. (2020). Narratives and multiperspectivity in Dutch secondary school history textbooks. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 12(1), 1-23.
- Kropman, M., Van Boxtel, C., & Van Drie, J. (2021). Multiperspectivity in lesson designs of history teachers: The role of school book texts in the design of multiperspective history lessons. *Historical Encounters*, 8(1), 46-69.
- Lagerwerf, L., Schurink, M. & Oegema, D. (2011). Subjectiviteit als taalgebruik in dagbladen en nieuwsweblogs. *Tijdschrift voor Communicatiewetenschap*, 39(3), 107-126.
- Logtenberg, A., Storck, E., & Wansink, B. (2019). Schoolvakken in perspectief: Geschiedenis. In: Janssen, F., Hulshof, H. & Van Veen, K. (2019). *Wat is echt de moeite waard om te onderwijzen? Een perspectiefgerichte benadering* (pp. 153-178) Universiteit Leiden / Rijksuniversiteit Groningen.
- McCully, A. (2012). History teaching, conflict and the legacy of the past. *Education, Citizenship and Social Justice*, 7(2), 145-159.
- Mulken, M. van & Schellens, P. (2012). Over loodzware bassen en wapperende broekspijpen. Gebruik en perceptie van taalintensiverende stijlmiddelen.

Tijdschrift voor Taalbeheersing, 34(1), 28-55.

Nieuwenhuysse, K. van (2018). Hoofdstuk 1: Eurocentrisme in geschiedenisonderwijs voorbij: multiperspectiviteit als middel tot intercultureel historisch denken. In: Couttenier, M., Standaert, N., & Van Nieuwenhuysse, K. (2018). *Eurocentrisch denken voorbij: Interculturele perspectieven in geschiedenisonderwijs* (pp. 11-45). Universitaire Pers Leuven.

Nieuwenhuysse, K. van (2019). Going beyond Eurocentric us-them thinking in historian education: Multiperspectivity as a tool against radicalisation and for a better intercultural understanding. In N. Clycq, C. Timmerman, D. Vanheule, R. Van Caudenberg, & S. Ravn (Eds.), *Radicalisation: A marginal phenomenon or a mirror to society?* (pp. 215-243). Leiden University Press.

Pingel, F. (2010). *UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision*. Unesco.

Ramkema, H., & Gelinck, C. (Eds.). (2014). *Handboek vakdidactiek maatschappijleer*. LEMM

Sanders, J., & Hoeken, H. (2015). Constructing the landscape of consciousness in news stories. In: Lardinois, A., Levie, S., Hoeken, H. & Lüthy C. (red.). *Texts, transmissions, receptions. Modern*

Approaches to Narratives. (pp. 133-151). Brill.

Sheppard, M. G. (2010). Creating a caring classroom in which to teach difficult histories. *The History Teacher*, 43(3), 411-426.

Slater, M.D., & Rouner, D. (2002). Entertainment-education and elaboration likelihood: Understanding the processing of narrative persuasion. *Communication Theory*, 12(2), 173-191.

Stradling, R. A. (2003). *Multiperspectivity in history teaching: A guide for teachers*. Council of Europe.

Stukker, N. & Verhagen, A. (2019). *Stijl, taal en tekst: stilistiek op taalkundige basis*. Leiden University Press

Surma, T., & Delnoij, L. (2018). De wetenschap van het leren toegepast op schoolboeken. In L. De Man, & M. Van den Brande (Eds.), *Over schoolboeken en leermiddelen: Sleutels voor onderwijskwaliteit?* (pp. 133-155). Politeia.

Tomasello, M. (2008). *Origins of human communication*. The MIT Press.

Tuithof, H., & Bego, J. (Eds.). (2024). *Wat werkt als je samenwerkt. Deel 2*. LEMM

Vis, K., Sanders, J. & Spooren, W. (2012). Diachronic changes in subjectivity

and stance. A corpus linguistic study of Dutch news texts. *Discourse, context and media*, 1(2-3), 95-102.

Wansink, B., Akkerman, S., Zuiker, I., & Wubbels, T. (2018). Where does teaching multiperspectivity in history Education begin and end? An analysis of the uses of temporality. *Theory & Research in Social Education*, 46(4), 495-527.

Weiner, M. F. (2016). Colonized curriculum: Racializing discourses of Africa and Africans in Dutch primary school history textbooks. *Sociology of Race and Ethnicity*, 2(4), 450-465.

Wilke, M., Depaepe, F., & Van Nieuwenhuyse, K. (2019). Agency in geschiedenisonderwijs: belang en conceptualisering. *Hermes: Tijdschrift van de Vlaamse Leraren Geschiedenis*, 23(2), 28-32.

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: multiperspectivity, language use, secondary education, analysis of teaching methods, history

De dialoog als vraaggesprek: kenmerken en vraagstrategieën

Een vergelijkende analyse van de kenmerken van de dialoog bij Hannah Arendt en van vraagstrategieën van leraren om leerlingen zelfstandig te leren denken.

Samenvatting

De context van deze beschouwing is de bijstelling van de examenprogramma's in het voortgezet onderwijs in Nederland, waarin het behandelen van maatschappelijke vraagstukken en denkvaardigheden als oordeelsvorming een belangrijke plek krijgen. Het stellen van vragen is volgens Hattie (2012) een krachtig en veel gebruikt instrument in het onderwijs en hij noemt de leraar die de benodigde vraagstrategieën hiervoor gebruikt een 'dialogische leraar'. In dit artikel wordt onderzocht wat de kenmerken zijn van de dialoog als specifiek vraaggesprek bij Hannah Arendt. Deze worden vergeleken met de kenmerken van de dialoog in verschillende vormen van dialogisch onderwijs en met de uitkomsten van recent vakdidactisch onderzoek bij het vak filosofie in Nederland. Daaruit blijkt dat Hannah Arendt een viertal grondslagen voor de dialoog formuleert en dat specifieke vraagstrategieën van leraren ruimte geven aan leerlingen om zelfstandig te denken en om tot oordeelsvorming te komen.

Hans Wessels (vm. vakdidacticus filosofie en vm. lerarenopleider GST, Univ. Utrecht)

Kernwoorden: dialogen, vraagstrategie, argumentatie, oordelen, secundair onderwijs, filosofie

Context

Maatschappelijke vraagstukken en oordeelsvorming

De aanleiding van deze beschouwing is de opdracht die het ministerie van onderwijs vorig jaar heeft gegeven om de landelijke examenprogramma's voor het voortgezet onderwijs in Nederland bij te stellen. Het instituut voor curriculumontwikkeling SLO is momenteel aan het werk om deze opdracht uit te voeren en doet dat samen met zgn. 'vakvernieuwings-commissies' waarin voor elk schoolvak, zowel onder- als bovenbouw, leraren, vakdidactici en andere experts samenwerken.

In deze opdracht wordt bij de kwaliteitscriteria het criterium *'Kansengelijkheid'* expliciet vermeld en vervolgens wordt daarbij het volgende als toelichting gegeven:

"De conceptexamenprogramma's doen recht aan de diversiteit in de samenleving (diversificatie) door de keuze van inhoud, perspectieven bij de inhoud, en de formulering/gebruik van begrippen in eindtermen. Bij de nadere uitwerking van de eindtermen worden waar relevant voorstellen opgenomen over hoe racisme, discriminatie, antisemitisme, koloniaal verleden en migratiegeschiedenis worden verankerd in het curriculum (OCW, 2024, p.6 en 7)."

¹ Waarschijnlijk wordt hier *morele* principes bedoeld: ethiek is een meta-discipline van de filosofie en

De commissie voor de onderbouw van het leergebied Mens en Maatschappij (M&M) heeft op basis van deze opdracht concrete maatschappelijke vraagstukken benoemd waarin diversiteit in de zin van verschillende perspectieven en waarden een rol spelen, zoals hoe te komen tot een rechtvaardige verdeling in de maatschappij of tot duurzame ontwikkeling. De conceptkerndoelen van deze commissie betreffen niet alleen kennis over deze vraagstukken, maar ook het ontwikkelen van vaardigheden en houdingen (SLO, 2025, p. 6 - 8). Concreet betekent dit dat leerlingen leren om informatie te verzamelen, te begrijpen en te beoordelen. Het is de bedoeling dat leerlingen leren een onderbouwde mening te vormen (SLO, 2025, p. 13). Bij de kernbegrippen wordt *'ethische oordeelsvorming'* dan ook expliciet genoemd en als volgt omschreven: *"het vormen van oordelen op basis van ethische principes en waarden"* (SLO, 2025, p. 44).¹

Dialogisch denken bij Hannah Arendt

Van de politieke denkers die zich in de recente geschiedenis hebben onderscheiden met betekenisvolle reflecties op maatschappelijke en politieke vraagstukken moet naast John Rawls (over rechtvaardigheid), Michel Foucault (over macht en disciplineren), en Martha Nussbaum (de vermogensbenadering) zonder twijfel

onderzoekt de moraal. Voor leerlingen is dat wat veel gevraagd.

Hannah Arendt worden genoemd. De belangrijkste reden om haar hier te behandelen is dat zij in haar werk systematisch onderzoekt wat het betekent om als persoon te denken en te oordelen. Haar uitgangspunt is dat het menselijk denken sterk dialogisch van aard is: het denken van de 'de ander' is noodzakelijk voor het zelf kunnen denken. Arendt laat dat met name zien door te verwijzen naar de manier waarop Socrates het 'dialogische denken' in zijn vraaggesprekken toepast om tot een gezamenlijk oordeel te komen over vraagstukken, waarover verschillend wordt gedacht. Zij kan in dit opzicht als belangrijk politieke denker voor de huidige didactiek van het behandelen van maatschappelijke vraagstukken worden beschouwd. Dat educatieve belang is bij bovengenoemde andere politieke denkers niet of minder direct aanwezig.

Hannah Arendt is vooral bekend door haar publicaties over macht en autoriteit (Arendt, 2017; Arendt, 2006), waarin zij als politiek denker met sterk fenomenologische wortels elementen van autoritair denken opspoort en historisch analyseert. Zij doet dit om een antwoord te kunnen geven op de vraag, die de leidraad vormt van haar denken, namelijk hoe het geweld en de terreur van het nazisme en het stalinisme in de vorige eeuw konden plaatsvinden. Deze politiek-morele vraag wordt voor Arendt sterk confronterend als zij als verslag doet van het Eichmannproces (Arendt, 1963). Daarin concludeert zij dat oorlogsmisdadiger Eichmann

verschrikkelijke dingen heeft gedaan, maar in wezen een onnadenkende uitvoerder was van besluiten: het kwaad is banaal en zit in ieder mens. De oorzaak daarvan is een gebrek aan denken.

Later zal zij over Eichmann schrijven: *"Ik werd getroffen door een opvallend gebrek aan diepgang bij de dader, waardoor het onmogelijk werd om achter de onbetwistbare slechtheid van zijn daden dieperliggende wortels of beweegredenen te bespeuren...Het enige dat echt opviel in zijn gedrag uit het verleden ... was iets volstrekt negatiefs: geen domheid, maar gedachteloosheid* (Arendt, 2021, p. 34)." Er is volgens Arendt een verband tussen de gedachteloosheid of het niet-nadenken van de mensen en het kwaad waar we mee in WO II zijn geconfronteerd. *"Zou het probleem van goed en kwaad, ons vermogen om recht van onrecht te onderscheiden, verband kunnen houden met ons vermogen tot nadenken?* (Arendt, 2021, p. 35)." Zij onderzoekt vervolgens wat 'denken' als mentale activiteit van de mens betekent in relatie met 'niet-nadenken'. Niet-nadenken leidt volgens haar tot onvoldoende onderbouwde oordelen. De mens kan alleen tot een oordeel komen, als er wordt nagedacht: in het oordelen wordt het denken zichtbaar en dat oordeel *"manifesteert zich in het vermogen om juist van verkeerd, mooi van lelijk, te onderscheiden."* (Arendt, 2021, p. 252).

Het denken van de mens is volgens Arendt 'dialogisch' van aard en dat helpt om zorgvuldig tot een oordeel te

komen. Het denken heeft als mentale activiteit bij Arendt namelijk twee vormen. De eerste vorm is de stille dialoog of interne reflectie, waarbij de persoon zelf nadenkt. Dat is een mentaal gesprek met jezelf waarmee het eigen denken een proces van vraag en antwoord doorloopt (Arendt, 2021, p. 242 en 245). De tweede vorm is een externe reflectie waarbij het denken via het spreken wordt gedeeld met anderen. Voor het starten van een dialoog met jezelf is echter een ander persoon noodzakelijk is: *“ik spreek eerst met anderen, vooraleer ik met mezelf spreek, ..., om dan te ontdekken dat ik niet alleen met anderen kan dialogeren, maar ook met mezelf* (Arendt, 2021, p. 246).” Het spreken met de ander vormt bij Arendt de input voor het spreken met jezelf. Het denken kan alleen door het gesprek met de ander dialogisch worden. Zij besteedt in haar werk dan ook uitgebreid aandacht aan de geschiedenis van het dialogisch denken. Arendt analyseert met name de wijze waarop Socrates vraaggesprekken houdt met zijn medeburgers van Athene. De wijze waarop Socrates in zijn vraaggesprekken tot oordeelsvorming komt is de reden om in deze beschouwing te starten met de kenmerken van de dialoog bij Hannah Arendt. Het leren om een oordeel te vormen, wordt in de concept-kerndoelen voor het leergebied Mens en Maatschappij expliciet genoemd. En Socrates wil in zijn vraaggesprekken tot een oordeel komen door elke deelnemer om te beginnen open vragen te stellen over een concreet

vraagstuk en vervolgens als gespreksleider op de gegeven antwoorden door te gaan.

Het stellen van vragen als didactische strategie

Om de inhoud en vaardigheden uit het leergebied M&M en bij de mens-en maatschappijvakken te onderwijzen, worden door leraren verschillende didactische strategieën gebruikt, waaronder het stellen van vragen aan de leerlingen. Hattie (2012) wijst erop op dat het stellen van vragen een van de krachtigste en meest gebruikte instrumenten is van de leraar. En dat luisteren daarbij een van de belangrijkste taken van de leraar is: het toont begrip voor het gezichtspunt van de leerling. Hattie (2012) noemt de leraar die de benodigde vraagstrategieën hiervoor gebruikt een ‘dialogische leraar’. Hij refereert daarbij aan onderzoek van Mercer en Littleton (2007) en Alexander (2008). Dit is de reden om in deze beschouwing stil te staan bij de vraagstrategieën van leraren in verschillende vormen van dialogisch onderwijs.

Een vraaggesprek waar de leraar luistert en reageert op de antwoorden van leerlingen wordt in de didactische vakliteratuur een interactief vraaggesprek genoemd. Veel handboeken vakdidactiek dat in de lerarenopleidingen voor de mens- en maatschappijvakken wordt gebruikt, behandelen deze interactieve leeractiviteit waarbij de leraar door het stellen van vragen in gesprek gaat met een of

meerdere leerlingen (Wilschut, Van Straaten & Van Riessen 2023; Van den Boorn, 2022; Steegen, 2023). Datzelfde geldt voor handboeken algemene didactiek (Geerts & Van Klaringen, 2017; Ebbens & Ettekoven, 2015; Hoogeveen & Winkels, 2022). Het vraaggesprek is daarmee een overkoepelende term en kent veel specifieke vormen of varianten afhankelijk van de doelen van de leraar.

Dat kan een klassiek onderwijsleergesprek zijn bij het begin van de les om de beginsituatie te achterhalen, of aan het einde van de les om te controleren of de inhoud is overgekomen, een kringgesprek over hobby's of vakanties om het ijs te breken, een discussie over een stelling om denkvaardigheden te trainen, of een dialoog over een maatschappelijk vraagstuk om morele oordelen te vormen en onderbouwingen daarvan te onderzoeken.

De dialoog is een specifieke vorm van een interactief vraaggesprek, waarbij de leraar veel inhoudelijke ruimte geeft aan de leerlingen om zelf na te denken. Daarbij gebruikt de leraar bewust didactische strategieën wat betreft het stellen van vragen en het reageren op antwoorden van leerlingen. De afgelopen 40 jaar zijn veel grote en kleine empirische onderzoeken uitgevoerd naar het gedrag van leraren en leerlingen in het zgn. 'dialogische onderwijs' waarvan Vygotsky (1962) en Bakhtin (1981) de grondleggers waren.

Vraagstrategieën van leraren filosofie

In twee recente promotieonderzoeken (Rombout, 2023; Le Coultre, 2024) worden de vraagstrategieën van leraren nog wat scherper in kaart gebracht en dat gebeurt bij het vak filosofie in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs in Nederland. De centrale vraag van deze onderzoeken is: welke vraagstrategieën zetten leraren filosofie in om voor leerlingen ruimte te scheppen om zelfstandig te denken? Uit deze twee onderzoeken blijkt dat leraren filosofie de leerlingen in hun lessen inhoudelijk veel ruimte geven om tot een oordeel te komen door enerzijds authentieke vragen te stellen en anderzijds systematisch door te vragen op gegeven argumenten. Rombout (2023) heeft daartoe een specifieke vorm van de dialoog onderzocht: de waardegeladen dialoog. Dat is de reden om recent vakdidactisch onderzoek bij het vak filosofie in deze beschouwing te betrekken.

Vraagstelling en werkwijze

Op grond van bovenstaande gaat het in deze beschouwing om de volgende vragen:

- a) Wat zijn de kenmerken van de dialoog bij Hannah Arendt?
- b) Welke vraagstrategieën worden door leraren in het dialogisch onderwijs gebruikt om leerlingen ruimte te geven om zelfstandig te denken en waarin zijn de kenmerken van de dialoog bij Hannah Arendt te herkennen?

- c) Welke vraagstrategieën gebruiken leraren filosofie om leerlingen zelfstandig te laten denken en welke kenmerken van de dialoog van Hannah Arendt zijn daarin te herkennen?

Naar aanleiding van de conceptkerndoelen, waarin oordeelsvorming in een 'perspectiefrijke' maatschappij als denkvaardigheid wordt genoemd, zijn de kenmerken van de dialoog in het werk van Hannah Arendt onderzocht.

Om helderheid over de 'dialoog' in relatie met 'vraagstrategieën' te krijgen, is in recente onderzoeksartikelen gezocht, waarin deze begrippen werden uitgelegd of onderzocht. Met name is gebruik gemaakt van de kritische terugblik op dialogisch onderwijs en het vraaggedrag van leraren van Ruiguo Cui en Peter Teo (2020) en een aantal empirische onderzoeken naar de dialogische praktijk in de klas.

Vervolgens zijn twee recente proefschriften (Rombout, 2022; Le Coultre, 2023) over de dialoog in hedendaagse lessen filosofie onderzocht op kenmerken van de dialoog en de vraagstrategieën die leraren gebruiken om leerlingen te leren om zelfstandig te denken.

Theoretisch kader

Kenmerken van de dialoog bij Hannah Arendt

De term 'dialoog' stamt etymologisch af van het Griekse *dialogos*, waarbij *dia* staat voor *door* of *over*, en *logos* voor *het woord*

of *spraak*; maar *dia* staat ook voor *heen en weer*.

Dialogisch onderwijs in het algemeen stelt vooral het aspect 'heen en weer door spraak' centraal, want de leraar geeft in de les bewust ruimte aan het spreken van de leerling, waardoor het gesprek heen en weer beweegt tussen leraar en leerling of tussen leerlingen onderling.

De oervorm van de dialoog is volgens Arendt in het werk van Plato te vinden, waarin Socrates als hoofdfiguur optreedt die op de marktplaats van Athene vragen-derwijs in gesprek gaat met zijn stadsge-noten over o.a. opvoeding, geluk, kennis, en rechtvaardigheid. Het zijn fundamentele vragen die Socrates aan zijn stadsge-noten stelt en door de vragen van Socrates ontstaat er een levendige discussie tussen de deelnemers. Arendt wijst er op basis van deze vraaggesprekken nadrukkelijk op dat een dialoog het karakter heeft van een gesprek tussen vrienden (Arendt, 2021, p. 606 – 609 en 657 - 659).

Dat betekent dat de dialoog als eerste kenmerk een balans heeft tussen vrijheid en respect: enerzijds *de vrijheid* om te antwoorden of te vragen wat voor jou inhoudelijk zinvol is en het niet met elkaar eens te zijn. Maar anderzijds blijft een dialoog respectvol door het gesprek op basis van de rede te houden. In de dialoog beweegt het standpunt of het oordeel heen en weer tussen argumenten voor en argumenten tegen.

De hoogste wet van zo'n dialoog is volgens Arendt: spreek jezelf niet

tegen (Arendt, 2021, p. 243). *Het gebruik van de rede en het discursieve karakter* van de dialoog kunnen we het tweede kenmerk noemen van de dialoog. De dialoog bij Socrates focust daarmee op de inhoud - het oordeel en de onderbouwing daarvan argumenten -, en niet op de persoon of emotionele overtuiging van de deelnemers.

In de gesprekken die hij voert, stelt Socrates zich op als gespreksleider op die het proces van spreken en denken aanstuurt door met name vragen te stellen en waar mogelijk samen te vatten of conclusies te trekken. Hannah Arendt benadrukt op basis van de rol van Socrates het belang van het door de gespreksleider stellen van wat wij tegenwoordig 'authentieke vragen' zouden noemen: vragen naar het standpunt en de argumenten van de deelnemers. Socrates begint het vraaggesprek als gespreksleider vaak met een authentieke vraag om de deelnemers te introduceren: wie vindt wat en op grond van welke waarvan? Het stellen van *authentieke vragen* kunnen we bij Arendt als derde kenmerk van de dialoog benoemen. Dit staat direct in verband staat met het vierde kenmerk van de dialoog volgens Arendt, namelijk dat de mensen in de stadstaat Athene onderling van mening kunnen verschillen. De reden van het verschillen van mening geeft Arendt in haar hoofdwerk: Mensen bewonen deze

planeet en "*pluraliteit is de wet van de aarde*" (Arendt, 2021 p. 52). De vraag waarom pluraliteit bij het voeren van dialoog belangrijk is, wordt door Arendt als volgt beantwoord: "*Slechts waar dingen kunnen worden gezien in een verscheidenheid van aspecten ... kan de werkelijkheid van de wereld haar ware en betrouwbare gestalte krijgen*" (Arendt, 2015). In hedendaagse termen kun je zeggen dat Arendt de mens als intersubjectief wezen benadrukt: kenmerkend voor de mens is dat de mens geen geïsoleerd wezen is maar altijd een mens is onder andere mensen. *Pluraliteit* is daarmee het vierde kenmerk van de dialoog bij Arendt en kunnen we het beste vertalen als 'meerstemmigheid'². Meerstemmigheid of pluraliteit bij Arendt komt met deze omschrijving dicht bij ons hedendaagse begrip 'multiperspectiviteit', zoals bijvoorbeeld Wansink (2017) dat gebruikt.

Een vijfde kenmerk volgens Arendt is dat niet in alle dialogen een antwoord wordt gevonden op de beginvraag van Socrates. De dialoog heeft regelmatig een open einde als er is geen duidelijke conclusie is te formuleren. In deze dialogen wordt dan door Socrates geconstateerd dat de discussie nergens toe heeft geleid of dat het gesprek in cirkels ronddraait. Dit worden wel de 'aporetische dialogen' genoemd: er is geen uitweg of conclusie en de deelnemers zijn in verwarring of

² De vraag naar de rol van de taal die wordt gebruikt om een perspectief te verwoorden, wordt met name

door Wittgenstein geanalyseerd in 'Philosophische Untersuchungen', 1953.

denkverlegenheid geraakt. Dat open einde is met name het geval in de *Laches* (wat is een goede opvoeding?), de *Lysis* (wat is vriendschap?), de *Charmides* (wat is bezonnenheid?), de *Politeia* (wat is rechtvaardigheid?). Je zou hieruit kunnen concluderen dat bij sommige dialogen het onderwerp of de beginvraag te complex is of de meerstemmigheid onder de deelnemers te groot. Een andere mogelijkheid is dat het doel van Socrates is om zijn medeburgers een meer permanente vragende of onderzoekende houding aan te leren. Samenvattend worden door Arendt, verspreid over haar werk, de volgende vijf kenmerken van de dialoog genoemd:

- ◆ een balans tussen gelijkwaardigheid en vrijheid van de deelnemers;
- ◆ het gebruik van de rede (discursiviteit) door de deelnemers;
- ◆ het stellen van authentieke en ‘open’ vragen door de gespreksleider;
- ◆ pluraliteit of meerstemmigheid onder de deelnemers;
- ◆ het open einde van een dialoog.

Deze vijf kenmerken tonen welke aspecten bij het voeren van een dialoog van belang zijn om ‘dialogisch denken’ bij het vormen van een oordeel bij Arendt te bereiken.

Dat wordt ondersteund door het fundamentele karakter van de genoemde kenmerken. Vier van de vijf kenmerken kunnen we zelfs als voorwaardelijk beschouwen voor het slagen van de dialoog. Dat

geldt dat voor de kenmerken gelijkwaardigheid en vrijheid, het gebruik van de rede, het stellen van authentieke vragen, en meerstemmigheid. Deze vier kenmerken kunnen we daarom beschouwen als grondslagen het voeren van een dialoog bij Hannah Arendt. Dat geldt minder voor het open einde van de dialoog: een open einde kan voorkomen, maar is geen vereiste.

Dialogisch onderwijs in de klas

Aan de wieg van het dialogische onderwijs staan twee *pedagogische* benaderingen (Cui & Teoa, 2020). Als eerste benoemt de linguïst Vygotsky (1962) het belang van het gesproken woord voor het leren van kinderen: door het gebruik van taal in een sociale omgeving, worden kennis en vaardigheden niet uit het hoofd geleerd, maar via talige sociale interactie geïnternaliseerd. De pedagoog Bakhtin (1981) benoemt in het verlengde van Vygotsky expliciet het dialogische karakter van de taal: alle taaluitingen zijn of een reactie op een voorafgaande taaluiting of anticipeert op een volgende taaluiting. De taaluitingen vormen op deze wijze een ketting en we spreken vanaf dat moment van ‘dialogisch onderwijs’. Deze genoemde pedagogische visies worden echter tot de jaren negentig van de vorige eeuw nauwelijks in de lespraktijk onderzocht, waardoor niet duidelijk werd hoe dialogisch onderwijs er in de klas concreet uitzag, met name als het gaat om gedrag van leerlingen en het

gedrag van leraren. (Cui & Teo, 2020).

Een empirisch onderzoek naar *algemene kenmerken* van dialogisch onderwijs werd uitgevoerd door Alexander (2001 en 2008) die vier jaar lang in het primair onderwijs in Engeland, Frankrijk, India, Rusland en de V.S. lessen opnam en analyseerde, en leraren en leerlingen interviewde. Op basis van de observaties en gesprekken werd het model 'dialogic teaching' ontwikkeld, waarbij de leerlingen inhoudelijk ruimte krijgen om gezamenlijk vraaggesprekken te voeren of taken uit te voeren. Het model heeft de volgende vijf kenmerken:

- ◆ Collectiviteit: de leerlingen voeren een gesprek (of leertaak) als groep gezamenlijk uit;
- ◆ Wederkerigheid: de leerlingen luisteren naar elkaar, wisselen ideeën uit en overwegen alternatieve gezichtspunten;
- ◆ Ondersteuning: de leerlingen helpen elkaar om gedachten vrij en zonder angst voor 'foute' antwoorden te formuleren;
- ◆ Cumulatie: de leerlingen bouwen inhoudelijk voort op wat de ander naar voren heeft gebracht;
- ◆ Doelgerichtheid: het gesprek is open en dialogisch is, maar er wordt rekening gehouden met de leerdoelen.

De eerste vier kenmerken betreffen de wijze waarop de leraar 'dialogisch

omgaat' met de inhoud van de les: de leraar geeft hier veel ruimte aan de leerlingen door met name de gezamenlijkheid te stimuleren en te stimuleren dat leerlingen elkaar inhoudelijk ondersteunen.

In een onderzoek van Mercer (1995) ligt de focus op *het gebruik van taal door leerlingen*. Hij baseert zich daarbij op Barness (1976) die 'exploratieve gesprekken' ontwikkelde, waarin leerlingen als eerste leren om stap voor stap hun gedachten onder woorden te brengen: informatie te ordenen, de juiste woorden zien te vinden, waarnemen wat het effect is van de woorden op de aanwezigen, patronen in het gesprek herkennen. We zien bij Barness het begin van didactische strategieën van de leraar om de leerlingen bewust te maken van wat het effect is van taalgebruik in het vraaggesprek.

Mercer (1995) onderscheidt op basis hiervan drie typen gesprekken die in de klas worden gevoerd: a) 'disputationale gesprekken', waarin deelnemers met elkaar redetwisten over hun eigen gelijk, b) 'cumulatieve gesprekken' met als kenmerken herhalingen, bevestigingen en uitweidingen, c) 'exploratieve gesprekken, waarin het doel is om een gezamenlijk denkenonderzoek uit te voeren, waarbij de leerlingen elkaar helpen om tot antwoorden te komen.

Een belangrijke voorwaarde om bij exploratieve gesprekken het doel te bereiken is dat elke deelnemer moet investeren in het scheppen van een leerklimaat van

veiligheid en gezamenlijkheid. De leraar en de leerlingen bepalen daartoe gezamenlijk een aantal spelregels voor het exploratieve gesprek, zoals: iedereen mag het woord voeren maar niemand wordt persoonlijk aangevallen, elke bijdrage wordt gerespecteerd mits ondersteund door een bewijs of een redenering. In de eerste spelregel zien we het belang dat wordt gehecht aan een goed werkklimaat als voorwaarde voor het gesprek. In de tweede spelregel is het discursieve karakter van het exploratieve gesprek te herkennen, omdat elke bijdrage moet worden ondersteund door een bewijs of een redenering.

In een tweede grootschalig empirisch onderzoek, van Martin Nystrand (1997), ligt de focus op *het gedrag van de leraren*. Hij heeft honderden lessen in het voortgezet onderwijs in Amerika geobserveerd met oog op 'dialogisch georganiseerde instructie' door de leraar. De instructies van de leraar hebben als doel om ruimte te scheppen voor de inhoudelijke inbreng van de leerlingen en deze inbreng ook te waarderen. Nystrand (1997) onderscheidt bij dialogisch succesvolle leraren drie didactische strategieën of didactische 'moves':

- ◆ Het stellen van 'authentieke vragen': vragen die gericht zijn op de eigen gedachten en standpunten van de leerlingen en niet op het beheersen van voldoende kennis;

- ◆ Het expliciet 'oppakken' van de antwoorden van leerlingen door deze antwoorden inhoudelijk te verwerken in vervolgvragen;
- ◆ Het evalueren 'op inhoudsniveau' - wat we tegenwoordig zouden benoemen als positief inhoudelijke feedback geven - waarbij de leraar enerzijds de antwoorden van de leerlingen benoemt als waardevol en anderzijds de antwoorden expliciet inhoudelijk verwerkt in het gesprek met de klas en daarop commentaar geeft.

Het stellen van authentieke vragen wordt door Nystrand als eerste benoemd en betreft het stellen vragen naar de gedachte en/of het standpunt van de leerling. Daardoor krijgen de leerlingen ruimte om zelf een gedachtegang of standpunt te ontwikkelen. Datzelfde geldt voor het inhoudelijk betrekken van de antwoorden van de leerlingen bij het gesprek. Beide vraagstrategieën stimuleren de leerlingen om inhoudelijk ruimte in te nemen.

Een derde onderzoek grootschalig onderzoek van Chapin en collega's (2009) betreft eveneens *het gedrag van leraren* en geeft meer concrete handvatten voor het stellen van vragen en omgaan met antwoorden. Het gedrag van leraren wordt door hen in een model van *Accountable Talks* geplaatst met de volgende vijf kenmerken, waardoor de leerlingen inhoudelijk ruimte krijgen van de leraar:

- ◆ Het parafraseren van de antwoorden van de leerlingen;
- ◆ Het herhalen van de antwoorden van leerlingen door andere leerlingen in eigen woorden;
- ◆ Een redenering laten toepassen: de leerlingen vragen hun redenering toe te passen op een bijdrage van een andere leerling;
- ◆ Het vragen om een inhoudelijke bijdrage toe te voegen aan het gesprek of het standpunt;
- ◆ Het bewust inzetten van een wachttijd om antwoorden van leerlingen te krijgen.

In dit model is door eerste vier kenmerken veel aandacht voor de inhoudelijke reactie op de leerlingantwoorden door andere leerlingen. Dit geeft leerlingen ruimte om inhoudelijk verder te denken op elkaars antwoorden. Datzelfde geldt voor het geven van voldoende tijd om te antwoorden.

Hedendaags dialogisch onderwijs bij het vak filosofie

Wat betreft het vraaggesprek bij het vak filosofie is er begin vorige eeuw een traditie gestart door de filosoof-pedagoog Nelson (1882-1927) voor het houden van een zogenaamd ‘Socratisch gesprek’ (Nelson, 1994). Dat gesprek begint de leraar niet met een abstracte vraag aan de klas maar met een concrete vraag over een herkenbare situatie die in een gezamenlijk vraaggesprek onder leiding van de leraar door de leerlingen wordt onderzocht tot er

consensus is bereikt. Dat antwoord wordt in een tweede stap in hetzelfde gezamenlijke vraaggesprek onderzocht op toepasbaarheid in andere situaties. De fasen in het Socratisch gesprek vormen daarmee een zandloper (smal -breed-smal) en de leraar is verantwoordelijk voor het zorgvuldig doorlopen van de verschillende fasen in het gesprek door het stellen of laten stellen van vragen aan de deelnemers. De onderwijskundige Lipman (1923-2010) werkte dat later uit tot een geschikte vorm voor kinderfilosofie (Nelson, 1994), waarbij het accent ligt op eenvoudige verhalen over onderwerpen als geluk en eerlijkheid. In twee recente promotieonderzoeken wordt op het gedachtegoed van Nelson voortgebouwd en het ‘*vraaggedrag*’ van de leraar in de vorm van interventies bij een dialoog onderzocht Rombout (2023) en Le Coultre (2024). Het doel van de dialoog blijkt tweeledig:

a) het betrekken van de leerlingen bij de lesstof b) het gezamenlijke (interactief) onderzoeken van een fundamentele vraag of moreel dilemma. Of deze doelen ook worden bereikt, is afhankelijk van de mate waarin de leraar de leerlingen ruimte geeft om zelf na te denken. Dat doet de leraar concreet door enerzijds authentieke of open vragen te stellen aan de leerlingen stelt en anderzijds de antwoorden van leerlingen op verschillende manieren inhoudelijk te betrekken bij het vervolg van de les. Deze aandacht voor de antwoorden blijkt ook uit verschillende grootschalige

empirische onderzoeken (Cui & Teoa, 2020).

Le Coultre (2023) onderzoekt in haar promotieonderzoek op welke wijze leraren filosofie in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs ruimte scheppen voor leerlingen om nadrukkelijk zelf na te denken. Zij onderscheidt in haar onderzoek op basis van Mortimer en Scott (2003) twee verschillende gesprekken in de klas: de *'authoritative discourse'* en de *'dialogic discourse'*, ofwel het autoritatieve vraaggesprek en het dialogische vraaggesprek. In het autoritatieve vraaggesprek wordt door de leraar een bepaalde theorie of filosofische opvatting centraal gesteld. De vragen die de leraar aan de klas stelt en de antwoorden van de leerlingen, worden daarbij door de leraar bewust met die theorie in verband gebracht. In het dialogische vraaggesprek onderzoeken leraar en leerlingen gezamenlijk een begrip, een theorie of een (fundamentele) vraag, waarbij de leraar aan de leerlingen inhoudelijk alle vrijheid geeft. Op grond van een veertigtal lesobservaties bij leraren filosofie, komt zij tot een vijftal strategieën die leraren gebruiken om leerlingen in een dialogisch vraaggesprek zelfstandig te laten denken.

- ◆ Ten eerste stellen leraren filosofie vragen naar concrete voorbeelden uit de leefwereld van de leerlingen of leraren vragen aan de leerlingen om hierover zelf vragen te formuleren

- ◆ Ten tweede vragen leraren aan de leerlingen om over een vraag of vraagstuk een standpunt of oordeel te formuleren, en te vragen dat te onderbouwen met rationele argumenten.
- ◆ Ten derde kan leerlingen worden gevraagd een ander perspectief in te nemen door argumenten te vragen voor een ander standpunt dan het eigen standpunt. Die perspectiefwisseling kan ook tot stand komen door als leraar een niet genoemd perspectief in te nemen en te beargumenteren.
- ◆ Ten vierde wordt het denken van leerlingen gestimuleerd als de leraar een nog niet ingebracht argument alsnog inbrengt.
- ◆ Ten vijfde het leerlingen onderling laten uitwisselen van standpunten en argumenten. Zonder de aanwezigheid van de leraar ervaren sommige leerlingen meer ruimte om zelf na te denken en tot een afronding van gedachten te komen.

Uit het onderzoek van Le Coultre blijkt bovendien dat de rode draad bij het voeren van een dialoog tussen leraar en leerlingen de wederzijdsheid is om open te staan voor elkaars inhoudelijke inbreng. Dat vergt veel aandacht en concentratie van de leraar, want luisteren, meedenken, de aandacht van de klas vasthouden en het gesprek sturen, moet door de leraar bijna gelijktijdig worden uitgevoerd. Tenslotte blijkt dat het voor het zelf denken van leerlingen essentieel is dat

de leraar het dialogische vraaggesprek afwisselt met het autoritatieve vraaggesprek. De leraar moet het geven van veel ruimte aan de leerlingen - vragen naar hun oordelen en argumenten - afwisselen met het als leraar inbrengen van filosofische kennis, met name van filosofische begrippen en theorieën. Die afwisseling van inhoudelijke vrijheid en inhoudelijke sturing is cruciaal volgens Le Coultre om voor leerlingen ruimte te scheppen om te denken.

Het promotieonderzoek van Rombout (2022) betreft een meer specifieke vorm van een dialoog: de 'waardegeladen' dialoog, waarbij leerlingen een weloverwogen moreel oordeel formuleren over wat in een bepaalde situatie het juiste is om te doen. Vervolgens gaan de leerlingen uitleggen waarom dat het juiste is om te doen. Omdat medeleerlingen die uitleg kunnen ondersteunen, bevragen of bekritisseren, voert de klas in feite gezamenlijk een kritisch onderzoek over de onderliggende vraag: welke waarden zijn in deze situatie belangrijk en waarom? Het doel van de waardengeladen dialoog onderzoek komt in dit opzicht sterk overeen met het gezamenlijk denkonderzoek in de exploratieve gesprekken van Mercer (1995). Op grond van lesobservaties onderscheidt Rombout (2022) in haar ontwerponderzoek drie didactische strategieën die leraren filosofie inzetten om tot een waardegeladen dialoog te komen.

Ten eerste maken leraren 'waarden' bewust het onderwerp van gesprek door een 'waardegeladen' vraag te formuleren en vervolgens door in de les waarden uit te lichten of in het parafraseren van de bijdragen van de leerlingen te sturen naar waardengeladen kwesties.

Ten tweede geven leraren realistische voorbeelden met vaak een dilemma en vragen zij hoe leerlingen zouden handelen; daarbij vragen de leraren naar argumenten en beweegredenen.

Ten derde gebruiken de leraren de volgende strategieën als het gaat om de antwoorden van de leerlingen: het (laten) samenvatten van een antwoord over de besproken waarden, het ondersteunen van de argumentatie van een leerling of het geven van een tegenargument. Opvallend is tenslotte dat bij de waardegeladen dialoog de leerlingen naar hun gedrag in een bepaalde kwestie kan worden gevraagd.

Op grond van dit onderzoek kunnen we concluderen dat leraren filosofie naast het stellen van authentieke vragen, bij een waardegeladen dialoog structureel focussen op:

- a) Het vragen naar een oordeel over een realistisch voorbeeld (uit de alledaagse werkelijkheid) met een dilemma;
- b) Het onderbouwen van het oordeel door rationele argumenten en de rationele (tegen)argumenten van andere leerlingen;

- c) Het formuleren van tegenargumenten of niet-ingebrachte argumenten;
- d) Het terugblikken op de dialoog: welke argumenten waren rationeel gezien het sterkste en wat betekent dit voor jouw oordeel?

We zien in de twee vakdidactische promotieonderzoeken verschillende eerdergenoemde vraagstrategieën uit het dialoogisch onderwijs terug:

- ◆ Authentieke vragen stellen naar het standpunt of oordeel van de leerlingen (Alexander, 2006);
- ◆ Het ingaan op de antwoorden of voorbeelden van de leerlingen (Nystrand, 1997);
- ◆ Het samenvatten of parafraseren van de antwoorden van de leerlingen (Chapin, O'Connor & Anderson, 2009);
- ◆ Het inhoudelijk betrekken van de antwoorden bij volgende vragen of antwoorden (Chapin, O'Connor, & Anderson, 2009);
- ◆ Het vragen om een argumentatie in de vorm van argumenten of tegenargumenten (Nystrand, 1997; Chapin et al., 2009).

Conclusies

In deze beschouwing ging het ten eerste om de volgende vraagstelling: Wat zijn de kenmerken van de dialoog bij Hannah Arendt? Bij Hannah Arendt gaat het om de volgende kenmerken.

Gelijkheid en vrijheid;

Dat het voeren van een dialoog bij Arendt het karakter heeft van een gesprek tussen vrienden betekent dat er bij het voeren van een dialoog vrijheid en respect een essentieel kenmerk zijn van de dialoog. Enerzijds de vrijheid om te antwoorden of te vragen wat inhoudelijk zinvol is en het niet met elkaar eens te zijn. En anderzijds respect door het gesprek op basis van de rede te houden. Dit betekent dat het bij een dialoog om rationeel navolgbare argumenten gaat. En de leerlingen zijn in de klas in zoverre gelijk dat zij kunnen verschillen in achtergrond, interesse en overtuiging, maar leerlingen delen de dezelfde schoolsoort, hetzelfde vak en dezelfde jaarlaag.

Het kenmerk van gelijkheid en vrijheid kunnen we daarom in het hedendaags onderwijs als eerste grondslag beschouwen voor de dialoog in de klas: elke leerling wordt op basis van gelijkheid uitgenodigd mee te doen met het gezamenlijke denkonderzoek en elke bijdrage is daarbij welkom. Mits het op basis van de rede is.

Het gebruik van de rede;

Het kenmerk van de dialoog bij Arendt dat relevant is voor ons hedendaags onderwijs wellicht het meest fundamentele kenmerk van de dialoog: *het gebruik van de rede* oftewel het discursieve karakter van de dialoog. Door het gebruik van de rede in de zin van het geven van een bijdrage op basis van een rationeel navolgbare argumentatie en/of empirisch bewijs leidt een vraaggesprek niet tot

persoonlijke aanvallen of ruzies. Daarmee vormt het de tweede grondslag voor het kunnen voeren van een dialoog, waarbij leerlingen elkaar zowel kunnen helpen als kunnen bevragen.

Pluraliteit of meerstemmigheid onder de deelnemers;

Dit kenmerk is voor Arendt onlosmakelijk verbonden met het mens-zijn: de mens bevindt zich 'in de wereld' en dat betekent samenleven met andere mensen, die een eigen perspectief kunnen hebben. Pluraliteit wat betreft de dialoog betekent bij Arendt dat er in de dialoog een verscheidenheid van aspecten aan de orde komt dat overeenkomt met de verscheidenheid van de werkelijkheid. We kunnen meerstemmigheid over een maatschappelijk vraagstuk daarom als grondslag beschouwen om een zinvolle dialoog in de klas te kunnen voeren: zonder verschil van mening of verschil in perspectief zal er geen dialoog plaatsvinden.

Het stellen van authentieke vragen;

Het belang van de beginsituatie als kenmerk zien we terug bij de 'authentieke vragen' die Arendt in de Socratische dialogen herkent: het starten van de dialoog door het vragen naar het standpunt van de deelnemers. In de standpunten - en in de gebruikte argumentatie - laten de personen die deelnemen aan de dialoog zichzelf aan elkaar zien. Dit kenmerk van de dialoog vormt de vierde grondslag. Vervolgens kunnen de deelnemers om elkaar bevragen en ook ondersteunen om tot oordeelsvorming te komen.

Het open einde van een dialoog;

Dit is een kenmerk van de dialoog dat niet als grondslag kan worden beschouwd. Het open einde is immers een mogelijkheid dat zich kan voordoen bij het voeren van een dialoog. In het verlengde van Plato's 'aporie' constateert Arendt wel dat dit open einde van de dialoog niet negatief hoeft te zijn: het kan immers tot een nieuw begin van het denkproces leiden. In het spreken over complexe maatschappelijke vraagstukken kunnen de leerlingen weliswaar in verwarring worden gebracht door de complexiteit en gelaagdheid van het vraagstuk. En deze verwarring kan vruchtbaar zijn als er een nieuwe richting in het denken ontstaat. Het verwoorden van die nieuwe denkrichting betekent dat er op een later moment inhoudelijk nieuwe stappen in het gesprek gemaakt kunnen worden. Dat kan de volgende dag zijn of de volgende week. Maar leraren staan zichzelf in de lespraktijk weinig vrijheid en uitloop van lestijd toe vraaggesprek door de grote mate van 'institutionele dwang' die zij ervaren om het vereiste curriculum uit te voeren (Wansink, Akkermans & Wubbels, 2016).

De tweede vraagstelling in deze beschouwing betrof de strategieën van leraren om leerlingen ruimte te geven om zelfstandig te denken en waarin de kenmerken van de dialoog bij Hannah Arendt zijn te herkennen

Op grond van eerdergenoemde empirische onderzoeken kunnen we

concluderen dat leraren in het dialogisch onderwijs de volgende specifieke vraagstrategieën gebruiken om leerlingen inhoudelijk ruimte te geven in de les:

- ◆ Het stellen van authentieke vragen: 'open vragen' naar het standpunt van de leerlingen (Nystrand, 1997);
- ◆ Het gezamenlijk onderzoeken en elkaar daarin ondersteunen
- ◆ De leerlingen voldoende tijd geven om een antwoord te kunnen formuleren (Chapin, O'Connor en Anderson, 2009);
- ◆ Het antwoord van leerlingen serieus nemen door het antwoord te herhalen of te parafraseren (Nystrand, 1997);
- ◆ Een inhoudelijke bijdrage van de leerlingen vragen in de vorm van een toepassing of argumentatie (Nystrand, 1997; Chapin et al., 2009)., welke bijdrage wordt gerespecteerd mits ondersteund door een bewijs of een redenering (Mercer, 1995)

Deze strategieën zijn gebaseerd op vele lesobservaties en hebben als resultaat dat leerlingen ruimte wordt gegeven om zelfstandig inhoudelijke denkstappen te maken. Het denken van de leerlingen wordt daarbij in het lesproces door de gebruikte didactische strategieën van de leraar aangestuurd. Als we dit vergelijken met de analyse van de dialoog door Hannah Arendt dan zijn de volgende overeenkomsten te noemen.

1. Hoewel het streven naar gezamenlijkheid en het elkaar ondersteunen door Arendt niet als kenmerk van de dialoog wordt genoemd, ligt dit wel besloten in het beschouwen van een dialoog als een gesprek tussen vrienden.
2. Het kenmerk van gelijkheid en vrijheid bij Arendt zien we terug in de aandacht die de leraar geeft aan de antwoorden en aan het uitgangspunt dat elke leerling wordt uitgenodigd om een inhoudelijke bijdrage te geven.
3. Een derde overeenkomst is dat die bijdrage ondersteund moet worden door een bewijs of redenering: het discursieve karakter van de dialoog is de grondslag voor het vraaggesprek, waardoor de deelnemers zich focussen op de inhoud van het gesprek.
4. Pluraliteit of meerstemmigheid zien we niet expliciet terug in de verschillende vraagstrategieën.
5. Het stellen van authentieke naar het standpunt of oordeel van de deelnemers is expliciet te herkennen.

De derde vraagstelling was welke vraagstrategieën leraren filosofie gebruiken om leerlingen zelfstandig te laten denken en welke kenmerken van de dialoog van Hannah Arendt daarin zijn te herkennen.

We zien in de twee genoemde promotieonderzoeken verschillende vraagstrategieën uit het dialogisch onderwijs terug waarmee leraren filosofie bewust ruimte geven aan het inhoudelijk zelfstandig denken van leerlingen:

Op grond van lesobservaties bij leraren filosofie, voegt Le Coultre hier twee didactische strategieën aan toe die leraren bij het vak filosofie gebruiken om leerlingen in een dialogisch vraaggesprek *zelfstandig* te laten denken:

- ◆ het stellen van ‘realistische vragen’ aan leerlingen; dus over actuele (maatschappelijke) vraagstukken uit de leefwereld van de leerlingen;
- ◆ door systematisch argumenten uit te wisselen, die nog niet zijn genoemd en leerlingen daarop laten reageren.

Het onderzoek van Rombout (2022) betreft een meer specifieke vorm van een dialoog: de ‘waardegeladen’ dialoog, die van belang is als het gaat om het komen tot een oordeel of standpunt. Rombout (2022) heeft drie (vraag)strategieën geobserveerd die leraren filosofie gebruiken om de waardegeladen dialoog te bevorderen.

Bij de waardegeladen dialoog geven leerlingen een weloverwogen moreel oordeel over wat in een bepaalde situatie het juiste is om te doen. De leerlingen onderbouwen dit oordeel met argumenten en leggen daarmee uit waarom dat het juiste is om te doen.

Concluderend past het vak filosofie bij uitstek in de traditie van het dialogisch onderwijs, omdat leraren filosofie dezelfde vraagstrategieën gebruiken bij het voeren van een dialoog.

Wat betreft het herkennen van de kenmerken van Arendt kunnen we concluderen dat leraren filosofie in hun lespraktijk volgens Le Coultre (2023) en Rombout (2022) systematisch focussen op het uitwisselen van de standpunten en argumenten door de leerlingen.

Daarmee herkennen een aantal kenmerken van de dialoog bij Hannah Arendt. Ten eerste is dat het starten van de dialoog met een authentieke vraag, naar het standpunt of oordeel van de leerlingen, waarbij door leraar en medeleerlingen wordt ingegaan op het voorbeeld dat de leerling geeft. Elke leerling wordt hierdoor uitgenodigd een bijdrage te geven. Hierin is het kenmerk van vrijheid en gelijkheid van Arendt te herkennen. Het werken in tweetallen of in kleine groepjes draagt bij aan de gelijkheid, omdat daarmee verbaal minder sterke leerlingen ook aan bod kunnen komen.

De tweede overeenkomst is dat leerlingen wordt gevraagd om een standpunt te onderbouwen met rationele argumenten. Dat kan door een bewijs of door een valide redenering. Hierin herkennen we het discursieve karakter van de dialoog bij Arendt. In de lessen filosofie zien we dat terug in het feit dat leerlingen worden getraind op het vormen van een oordeel op grond van rationele argumenten en niet (of minder) op grond van emotionele overtuigingen. Daarmee leiden gesprekken over maatschappelijke vraagstukken niet tot persoonlijke aanvallen. Met Aristoteles zouden we kunnen zeggen dat bij

de dialoog het overtuigen op basis van logos (feiten en logische argumenten) de voorkeur heeft boven het overtuigen op basis van pathos of emotie (Aristoteles, 2016).

Ten derde betreft dat de pluraliteit of meerstemmigheid onder de leerlingen. Het scheppen van meerstemmigheid doet de leraar filosofie vaak door de klas een dilemma voor te leggen, waarbij de verschillende argumenten elkaar qua kracht in evenwicht houden. Een van de conclusies van Le Coultre (2023) is bovendien dat leraren filosofie juist de momenten van verwarring in het vraaggesprek aangrijpen om het denkproces op gang te brengen en meningen uit te lokken. En soms worden die momenten van verwarring door de leraar zelf geschapen, om uit het alledaagse 'routine-denken' te raken. Voor een deel is dit te herkennen in het aporetische karakter van sommige Socratische dialogen: door een vraag van Socrates wordt soms verwarring gecreëerd waardoor de deelnemers van hun stuk worden gebracht en het gesprek wordt beëindigd.

Op grond van bovenstaande kunnen we concluderen dat de kenmerken van een dialoog in de les filosofie voor een groot deel overeenkomen met de kenmerken van het dialogisch denkproces zoals dat bij Hannah Arendt plaatsvindt om tot een onderbouwd moreel oordeel te komen (Arendt, 2021). Er wordt door de vraagstrategieën van de leraar met een sterke focus op argumenten en standpunten

door leerlingen zowel een externe dialoog gevoerd als een interne dialoog. Door middel van specifieke vraagstrategieën is de leraar filosofie in staat is om het denkproces van leerlingen te vertragen. En dat kunnen vertragen van het denkproces van leerlingen is een belangrijke bijdrage van de leraar als het gaat om oordeelsvorming over maatschappelijke vraagstukken.

Discussie

Hannah Arendt behandelt in haar werk uitgebreid het belang van een dialoog en dan gaat het haar om de dialoog in het politieke domein met verschillende kenmerken, zoals gelijkheid, vrijheid en pluraliteit (Arendt 2015; Arendt, 2021). Zij wil echter in een tweetal publicaties educatie en onderwijs strikt gescheiden houden van het politieke domein. Zij plaatst de school voor jonge kinderen namelijk in een tussengebied tussen de beschermende privésfeer van het gezin en het openbare publieke leven, waaronder de politiek. De eerste taak van het onderwijs is volgens Arendt het bieden van een veilige plek voor het kind om op te groeien en tot bloei te komen. In *Reflections on Little Rock* (1959) keert zij zich daarom tegen het door de overheid afgedwongen opheffen van de rassenscheiding tussen zwarte en witte leerlingen in het onderwijs. Zwarte leerlingen werden in openbare bussen naar scholen met witte leerlingen getransporteerd. Arendt verzette zich hiertegen met als argument dat leerlingen niet als pionnen gebruikt

mogen worden in een politiek conflict waar volwassenen verantwoordelijk voor zijn.

Arendt geeft twee jaar later in *The Crises in Education* (1961) fundamentele kritiek op het onderwijssysteem van de V.S., waarbij zij zich expliciet uitspreekt tegen het moderne onderwijs van haar tijd met veel aandacht voor (denk)vaardigheden en een grotere rol van de leerling, zoals met name John Dewey dat verdedigde. Het is de taak van de volwassene om het jonge kind op school in een beschermde omgeving op te voeden voor het openbare leven: de nieuwkomer wordt door de opvoeder, die uit de oude wereld komt, daarop voorbereid. Volgens Arendt is de kennis en de autoriteit van de leraar essentieel om tot goed onderwijs te komen die het kind voorbereid op het openbare leven. Er kan in het onderwijs dus geen sprake van veel vrijheid voor leerlingen en gelijkheid tussen leraar en leerlingen.

Het is zinvol om kort stil te staan bij de redenen om ondanks bovenstaande positie van Arendt over educatie en politiek een beschouwing te schrijven over de kenmerken van de dialoog bij Arendt in relatie met het onderwijs in de mens- en maatschappijvakken te betrekken.

De eerste reden is dat de scherpe grens die Arendt trekt tussen onderwijsdomein en het politieke domein niet zo absoluut is als zij in de twee publicaties doet voorkomen (Arendt 1959; Arendt, 1961). De vraag is immers a) wanneer een kind volwassen genoeg is om te handelen in het

politieke domein en b) op welke specifieke wijze leerlingen op een school kunnen worden voorbereid op het openbare leven, w.o. de politiek. In aansluiting op Biesta (2015), die kritisch is over de ontwikkelingspsychologische benadering van Arendt, zou immers de conclusie kunnen worden getrokken dat een kind nooit klaar is of altijd klaar is voor het openbare leven.

De tweede reden om Hannah Arendt over de dialoog ten behoeve van het onderwijs te onderzoeken, is dat de huidige scholen zijn te beschouwen als mini-maatschappij, waarin dezelfde soort (sociale) krachten en perspectieven aanwezig zijn als in maatschappij. De school is wellicht bij uitstek de plek waar jongvolwassenen in een (relatief) veilige omgeving worden voorbereid op het openbare leven en op het als burger leren samen te leven. Dat kan bijvoorbeeld door het voeren van een dialoog, waarbij o.l.v. een leraar wordt geëfend met vragen, met antwoorden en met het verwoorden van argumenten. Dat geldt ook voor het op school onderzoeken van maatschappelijke vraagstukken en het vormen van een onderbouwd oordeel of standpunt. En dat geldt tenslotte ook voor het kennisnemen van en omgaan met andere perspectieven en houdingen.

Arendt gaf overigens op de universiteit als docent zelf veel ruimte aan haar studenten voor discussies en argumentatieve uitwisseling en stimuleerde hen voortdurend om ruimte te nemen om zelf te denken (Nixon, 2020). Er is dus een

moment in het leven van jongvolwassenen dat ook Arendt van oordeel is dat zij niet meer beschermd hoeven te worden en klaar zijn met de voorbereiding op het openbare leven.

Op grond hiervan zijn in deze beschouwing de kenmerken van de dialoog in het politieke domein bij Arendt op hun waarde geschat voor de dialoog in het onderwijs in de mens- en maatschappijvakken.

Suggesties voor verder onderzoek

Deze bijdrage gaat over het voeren van een dialoog en welke didactische strategieën ruimte geven aan leerlingen om zelfstandig te denken om tot een oordeel te komen. Dat betekent dat vooral leerlingen met sterke verbale kwaliteiten door worden aangesproken. Het is daarom ten eerste zinvol dialogische leeractiviteiten bij de mens- en maatschappijvakken waarbij niet het gesproken woord, maar de geschreven taal centraal staat nader te onderzoeken wat betreft aansturing door leraren en effect op leerlingen.

Het kan ten tweede zinvol zijn om het aporetische karakter of open einde bij de dialogen van Plato nader te onderzoeken en in verband te brengen met het begrip 'nataliteit' bij Hannah Arendt. Nataliteit wordt door Arendt begrepen als nieuw begin, of als geboorte waarna alle mogelijkheden weer mogelijk zijn. Trevor Tchir (2017) wijst erop dat het begrip 'daimon' bij Arendt en tot nu toe een onderbelichte rol heeft gespeeld bij de analyse van haar

politieke filosofie. Hij wijst erop dat 'de innerlijke ander' een belangrijke rol kan spelen als 'het geweten' bij de innerlijke dialoog, met name bij het veranderen van standpunt. Dat staat wel op gespannen voet met het gegeven dat Arendt een dialoog kenschetst als een gesprek tussen vrienden. Tenzij 'vrienden' worden beschouwd als kritische vrienden of betekenisvolle anderen (Taylor, 2002).

In datzelfde kader kan het ten derde zinvol zijn om de gedachten van Arendt over 'nataliteit' te vergelijken met het begrip 'subjectificatie' van de pedagoog Biesta. Biesta heeft in zijn inspirerende en spraakmakende werk *Het prachtige risico van onderwijs* (2015) een analyse gemaakt van de gedachten van Arendt, maar daarin niet expliciet aandacht kunnen geven aan het begrip 'nataliteit'. Zowel Arendt als Biesta zijn geworteld in en schatplichtig aan de fenomenologische traditie, waardoor wellicht meer betekenisvolle adviezen voor het hedendaags onderwijs kunnen worden geformuleerd.

Referenties

Alexander, R.J. (2001). *Culture and Pedagogy*. London: Blackwell.

Alexander, R.J. (2008). *Towards Dialogic Teaching: Rethinking Classroom Talk*. (3e druk). York: Dialogos.

Arendt, H. (2015). *De menselijke conditie*. (3^e druk). Amsterdam: Boom.

- Arendt, H. (2021). *Het leven van de geest*. (2^e druk). Amsterdam: Boom.
- Arendt, H. (1959). Reflections on Little Rock. *Dissent*, 6(1), 45–56.
- Arendt, H. (1954). *The Crises in Education*. https://thi.ucsc.edu/wp-content/uploads/2016/09/Arendt-Crisis_In_Education-1954.pdf
- Arendt, H. (2017). *Totalitarisme*. Amsterdam: Boom.
- Arendt, H. (2006). 'What Is Authority?' In *between Past and Future: Eight Essays in Political Thought*. London: Penguin Books.
- Aristoteles. (2016). *Retorica*. Vertaling door Marc Huys. Groningen: Historische Uitgeverij.
- Biesta, G. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. (4^e druk). . Culemborg: Phronese
- Bakhtin, M.M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Austin: Texas Press.
- Barnes, D. (1976). *From Communication to Curriculum*. Harmondsworth: Penguin.
- Champlin, J. (2013). Born again, Arendt's "Nativity" as Figure and Concept. *The Germanic Review*, 88: 150–164, 2013. Taylor & Francis Group, LLC. ISSN: 0016-8890 print / 1930-6962 online DOI: 10.1080/00168890.
- Chapin, S. H., C. O'Connor, & N. C. Anderson. (2009). *Classroom Discussions: Using Math Talk to Help Students Learn*. 2nd ed. Sausalito, CA: Math Solutions.
- Cui, R. & Teo, P. (2020). Dialogic education for classroom teaching: a critical review. *Language and Education* 35(4):1-17 doi.org/10.1080/09500782.2020.1837859
- Ebbens, S. & Ettekooven, S. (2015). *Effectief leren: basisboek*. . Groningen: Noordhoff Uitgever.
- Geerts, W. & Van Klaringen, R. (2017). *Handboek voor leraren*. Bussum: Coutinho.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: maximizing impact on learning*. (1 ed). London: Routledge.
- Hoogeveen, P. & Winkels, J. (2022). *Het didactisch werkvormenboek*. Assen: Van Gorcum.
- Kim, M. Y. & Wilkinson, I. A. G. (2019). "What is Dialogic Teaching? Constructing, Deconstructing, and Reconstructing a Pedagogy of Classroom Talk." *Learning, Culture and Social Interaction*, (21), 70–86. doi:10.1016/j.lcsi.
- Le Coultre, E. (2023). *Ruimte om te denken: wat we kunnen leren van ervaren filosofiedocenten*. Rijksuniversiteit Groningen.

- Lefstein, A. & Snell, J. (2014). *Better than Best Practice: Developing Teaching and Learning through Dialogue*. New York: Routledge.
- Lyle, S. (2008). "Dialogic Teaching: Discussing Theoretical Contexts and Reviewing Evidence from Classroom Practice." *Language and Education* 22 (3): 222–240.
doi:10.1080/09500780802152499.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mercer, N. (1995). *The Guided Construction of Knowledge: Talk Amongst Teachers and Learners*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Mercer, N. & Dawes, L. (2008). The Value of Exploratory Talk. In *Exploring Talk in School: Inspired by the Work of Douglas Barnes*, edited by N. Mercer and S. Hodgkinson, 55–73.
London: Sage.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking*. London: Routledge.
- Mortimer, E.F., & Scott, P.H. (2003). *Meaning making in secondary science! classrooms*. Maidenhead: Open University Press.
- Nelson, L. (1994). *De socratische methode*. Inleiding en redactie Jos Kessels. Amsterdam: Boom.
- Nixon, J. (2020). Hannah Arendt. The Promise of Education. Cham: Springer.
doi.org/10.1007/978-3-030-37573-7
- Rombout, F. (2022). *Value-loaded critical thinking in philosophical dialogues*. [Thesis, externally prepared, Universiteit van Amsterdam].
- SLO (2025). *Tussenproduct karakteristiek en raamwerk voor de vakken aardrijkskunde, bedrijfseconomie, economie, filosofie en geschiedenis*. Enschede, 20 januari 2025.
- Steegen, A. (2023). *Handboek vakdidactiek aardrijkskunde: leraar worden en zijn*. Antwerpen: Pelckmans.
- Taylor, Ch. (2002). *De malaise van de moderniteit*. Kampen: Ten Have.
- Tuithof, J. I. G. M. (2018). *Wat werkt als je samenwerkt: Voorbeelden van samenwerking tussen gammavakken*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.
- Van den Boorn, R. (2022). *Handboek vakdidactiek maatschappijleer*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken/Den Haag: Pro-Demos.
- Van Geelen, S. & Milota, M. (red). (2022). *De Nieuwe Utrechtse School: Historische traditie en hedendaagse aanpak*. Utrecht.

Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and Speech. In R.W. Rieber, A.S. Carton (Eds.), *The Collected Works of L.S. Vygotsky*, Vol. 1.

Wansink, B. G. J., Akkerman, S., & Wubbels, T. (2016). The Certainty Paradox of student history teachers: Balancing between historical facts and interpretation. *Teaching and Teacher Education*, 56, 94-105.

Wansink, B. G. J. (2017). *Between fact and interpretation: Teachers' beliefs and practices in interpretational history teaching*. [Doctoral thesis 1 (Research UU /

Graduation UU), Universiteit Utrecht]. Utrecht University.

Wittgenstein, L. (2020). *Filosofische onderzoeken*. Vertaling Maarten Derksen en Sybe Terwee. Amsterdam: Boom.

Wilschut, A., Van Straaten, D. & Van Riesen, M. (2023). *Geschiedenisdidactiek: handboek voor docenten* (294-300). Bussum: Coutinho.

Yair, G. (2000). "Educational battlefields in America: The tug-of-war over students' engagement with instruction". *Sociology of Education*, 73(4), 247-69

Abstract

The context of this reflection is the adjustment of the examination programs in secondary education in the Netherlands, in which the treatment of social issues and thinking skills such as judgment are given an important place. According to Hattie (2012), asking questions is a powerful and widely used instrument in education and he calls the teacher who uses the necessary questioning strategies for this a 'dialogical teacher'. This article examines the characteristics of dialogue as a specific questioning conversation in Hannah Arendt. These are compared with the characteristics of dialogue in various forms of dialogical education and with the results of recent research into the subject of philosophy in the Netherlands. This shows that Hannah Arendt formulates four foundations for dialogue and that specific questioning strategies of teachers give students room to think independently and to form judgment.

Keywords: dialogues, questioning strategy, argumentation, judgments, secondary education, philosophy

Uitgesproken

Interview Catherine van Beuningen en Daniela Polišenská over meertaligheid in de mens -en maatschappijvakken

Albert Logtenberg (vakdidacticus geschiedenis, ICLON, Leiden)

In dit interview spreekt vakdidacticus geschiedenis Albert Logtenberg met taalwetenschappers en onderzoekers Catherine van Beuningen en Daniela Polišenská over hoe meertaligheid een rol kan spelen in de mens -en maatschappijvakken.

In 2019 publiceerden ze een inventarisatiestudie waaruit bleek dat onder vo-talendocenten eentaligheid nog de norm blijkt te zijn en dat er misvattingen bestaan rond meertaligheid. Momenteel onderzoeken ze samen met taaldocenten hoe de (meer)talige bronnen van leerlingen ingezet kunnen worden bij het leren van en over een taal.

In dit gesprek bespreken we wat meertaligheid is en verkennen we hoe docenten in de mens- en maatschappijvakken meertaligheid een plek zouden kunnen geven in hun onderwijs. Meertaligheid biedt ook voor niet-talendocenten een steiger voor het leren, draagt bij aan multiperspectiviteit in de les en is een thema en aanpak voor burgerschapsvorming.



Catherine van Beuningen



Daniela Polišenská

Kunnen jullie jezelf voorstellen?

Catherine: “Ik werk als lector Taalontwikkeling en Meertaligheid aan de Hogeschool van Amsterdam en sinds september van dit jaar ook als bijzonder hoogleraar Wereldburger-schap en tweetalig onderwijs aan de Universiteit van Amsterdam. Ik ben als taalweten-schapper aan de UvA gepromoveerd en daarvan kende ik Daniela al, nog voordat we HvA-collega's werden.”

Daniela: “Ik ben gepromoveerd op taalverwerving van Nederlandse kinderen. En op dit moment werk ik met Catherine samen in het lectoraat Taalontwikkeling en Meertaligheid. En bij *Centre of Expertise Urban Education* zijn we trekker van het thema ‘verborgen ken-nisbronnen’.”

En jullie zijn bezig met meertaligheid. Wat is dat, meertaligheid? Hoe definieer je dat?

Catherine: “Dat is een hele complexe vraag. Er zijn verschillende definities. Bijvoorbeeld, je bent alleen meertalig als je al van jongs af aan met verschillende talen opgroeit. Er zijn ook definities die benadrukken dat meertaligheid gaat over jezelf verbonden voelen met verschillende taalgemeenschappen, omdat taal ook een identiteitsmarkeerder is. En wij hebben zelf eigenlijk gekozen om een definitie te hanteren waarin verschillende aspecten uit verschillende definities samenkomen en een heel inclusieve definitie te gebruiken.”

Daniela: “Meertaligheid is heel breed. Dus als je mensen vraagt: ‘beschouw je jezelf als meertalige?’, dan zeggen ze ja of nee. En als je doorvraagt, gaan ze hun taalverhaal ver-tellen waarom ze zichzelf als meertalig beschouwen. En iedereen heeft een ander verhaal. In onze definitie nemen we al die verhalen mee.”

Catherine: “Er zit ook nog een brede definitie onder van wat taal eigenlijk is. Dus veel mensen zeggen: ‘ik ben niet meertalig, want ik spreek alleen maar Nederlands en een beetje Engels’. Maar binnen de talen die je spreekt zijn er ook allerlei variëteiten. En ei-genlijk rekken we dus de definitie van taal een beetje op voorbij een smalle definitie waarin een taal alleen een landstaal of een officiële taal is. Dus in die zin zeggen we: ‘Iedereen is eigenlijk meertalig omdat iedereen, afhankelijk van de context of situatie, altijd zal schakelen tussen verschillende taalvariëteiten en verschillende talen.’”

Daniela: ‘Onze brede definitie is voor het onderwijs handig omdat meertaligheid dan geen uitzonderlijke situatie is. En de aanpakken die we ontwikkelen samen met docenten, die zijn voor alle leerlingen, dus niet exclusief voor leerlingen die verschillende landstalen zouden spreken.’

Iedereen is dus meertalig. Hoe en waarom doen jullie onderzoek hiernaar?

Catherine: “Steeds meer kinderen en jongeren in het onderwijs groeien op met een andere taal dan het Nederlands. Bovendien spreken ook leerlingen uit Nederlandstalige gezinnen verschillende variëteiten. En leerlingen komen op school en daarbuiten allemaal veelvuldig in aanraking met het Engels en andere ‘vreemde talen’. En op dit moment zien we in het onderwijs dat er heel weinig ruimte is voor al die meertalige bagage en achtergronden die leerlingen wel meebrengen. Hierdoor ontstaat er een niet-taleninclusieve leeromgeving, wat zowel sociaal-emotionele nadelen kan hebben als ook cognitieve nadelen. We weten inmiddels dat leraren of scholen zo'n eentalige benadering niet vanuit onwil of vanuit slechte bedoelingen hanteren, maar dat het goed aansluiten bij de leerbehoeften en talenten van meertalige leerlingen echt wel wat vraagt aan vaardigheden van docenten. Docenten voelen zich niet voldoende toegerust en missen nog de materialen of handvatten die zij nodig hebben. En gezien die rol, die taal op zoveel manieren speelt – bij de identiteit, bij sociale cohesie – willen we dus graag onderzoeken, samen met onderwijsprofessionals, hoe een meer taleninclusieve onderwijspraktijk eruit zou kunnen zien.

Daniela: “Dus alle pijlen in het onderwijs zijn gericht of op het Standaardnederlands, of op het leren van Engels, Frans of Duits, maar ook op zogenaamde taaleilandjes. En er wordt niet voortgebouwd op de talenkennis die de leerlingen al hebben. Dat zie je eigenlijk in alle lagen van het onderwijs. Maar de samenleving waar docenten van de mens- en maatschappijvakken zich ook mee bezighouden, die is meertalig. Ja, en die meertaligheid wordt dus buiten de schoolmuren gehouden.”

“We doen nu vooral ontwerpgericht praktijkonderzoek samen met leraren, maar het idee om dit onderzoek te doen kwam bij mij vanuit taalwetenschappelijke inzichten. Ik kwam in de onderwijs- en opleidingspraktijk met de bagage en kennis die ik had over taalverwerving en meertaligheid. En ik zag docenten andere dingen doen die totaal niet aansloten op die inzichten uit de taalwetenschap. Over leerlingen werd gezegd dat ze een taalachterstand hadden. ‘Het is zo lastig om hen les te geven, want ze hebben geen taal’. Nou, dat is natuurlijk onzin, want ze hebben wel een taal, maar nog niet het Nederlands op niveau.”

Catherine: “En we hoorden ook adviezen aan leerlingen en aan ouders als: stop vooral met het gebruiken van die andere talen en houd je alleen nog bezig met het Nederlands, ook bij hele jonge kinderen. Advies aan ouders om bijvoorbeeld niet meer voor te lezen in de sterkste taal of in de thuistaal. Terwijl uit wetenschappelijk onderzoek juist heel duidelijk is dat een hele sterke basis in je eerste taal of je sterkste taal, dat die onontbeerlijk is voor verder leren van nieuwe talen en nieuwe inhouden.”

Wat voor onderzoek is dat taalwetenschappelijk onderzoek?

Catherine: “Er zijn twee verschillende typen vragen die centraal staan. De vraag *hoe* het helpt om in het onderwijs voort te bouwen op die talige voorkennis en de meer psycholinguïstische vraag hoe talen zich in hoofden van kinderen ontwikkelen en hoe daar een link zit tussen die talen. En aan die onderwijskant, daar denk ik dat nog wel wat schort aan empirische evidentie. Maar aan de psycholinguïstische kant is wel duidelijk dat je een sterke basis nodig hebt in die eerste taal om überhaupt daarna nieuwe talen te kunnen leren en dat de verschillende talen die iemand kent of leert met elkaar interacteren. De vraag is; hoe geven we onderwijs zo vorm dat die onderlinge links tussen talen en de al aanwezige taalbasis ook vergroot of doelgericht aangesproken worden? Er is wel best wat onderzoek in meer taalhomogene onderwijscontexten, zoals in de Amerikaanse of Canadese context waar twee talen naast elkaar gebruikt en verworven worden. Maar de meertalige situatie die we in Nederland kennen is heel anders. We hebben hier heel veel verschillende talen naast elkaar. En het onderzoek naar dat soort taal-heterogene contexten is nog wat minder ver ontwikkeld.”

Wat voor onderzoek doen jullie nu?

Catherine: “We hebben eerst verschillende onderwijscontexten in beeld gebracht. En overall zien we dat in het Nederlandse onderwijs nog heel veel dat eentalige model wordt toegepast, waarbij eigenlijk niet doelgericht wordt voortgebouwd op kennis van en in andere talen. Op basis van methodieken en inzichten uit die meertalige contexten zijn we nu met docenten bezig om aanpakken te ontwikkelen die passen in de context van het Nederlandse voortgezet onderwijs en van het middelbaar beroepsonderwijs. Dat doen we behalve op basis van theorie bijvoorbeeld ook met behulp van voorbeelden van wat werkt in de PO-context. Die voorbeelden vertalen we dan naar aanpakken voor het voortgezet onderwijs, oudere leerlingen en voor studenten. En we evalueren die ontworpen aanpakken vervolgens ook in de onderwijspraktijk.”

Daniela: “Eén van de projecten heet MultiLEd.¹ Daarin ontwikkelen we een meertalige aanpak voor de schoolvakken Nederlands en Engels in de vmbo-onderbouw. Dat doen we samen met docenten Nederlands en Engels en lerarenopleiders.”

¹ Zie: <https://www.hva.nl/nieuws/2025/2/multiled-talenonderwijs-in-meertalige-vmbo-klassen>

Catherine: “Het is een ontwerpgericht project. Nu zitten we in de fase dat we in een ontwerpgroep van docenten, lerarenopleiders en onderzoekers een aanpak ontwikkelen die we dan in een volgende fase met deeltijdstudenten van onze lerarenopleidingen gaan evalueren op bruikbaarheid en relevantie. Dus kunnen ze ermee uit de voeten en zien ze inderdaad dat leerlingen zich meer thuis voelen, of op school beter hun kennis kwijt kunnen en mogelijk zelfs ook beter Nederlands en Engels leren, wanneer zij uitgenodigd worden om hun volledige meertalige repertoire te gebruiken?”

Kunnen jullie een voorbeeld van een mooie aanpak geven?

Catherine: “Daarvoor moet ik eigenlijk nog iets vooraf vertellen. We sluiten in MultiLEd aan bij de beoogde curriculumvernieuwingen die er voor talenonderwijs aankomen. In de nieuwe kerndoelen en eindtermen voor talen is er expliciet ruimte om aandacht te besteden aan taaldiversiteit en meertaligheid in relatie tot drie doeldomeinen, namelijk taalvaardigheid, taalbewustzijn en cultuurbewustzijn. Dus leerlingen leren over wat taal is, wat meertaligheid is en hoe talen functioneren in de maatschappij en ontwikkelen een bewustzijn van hun eigen talige- en culturele achtergrond. Daarmee is er in het talenonderwijs van de toekomst wat meer dan nu ook ruimte om inhoudelijke verdieping op te zoeken met leerlingen en dus niet alleen maar eenzijdig bezig te zijn met het ontwikkelen van taalvaardigheden. Daarom ontwikkelen we in het project nu ook onderwijsactiviteiten en werkvormen voor alle drie die doeldomeinen. Bij op taalvaardigheid gerichte activiteiten gaat het echt om leerlingen de ruimte geven om in hun taalleerproces de kennis van andere talen aan te spreken of verbindingen te zoeken tussen talen die ze al kennen en de nieuwe taal die ze leren. Terwijl het in die taal- en cultuurbewustzijnsdomeinen dus eerder gaat om kennisontwikkeling die nodig is om leerlingen zich te laten ontwikkelen tot bewuste taalgebruikers, die effectief kunnen deelnemen aan onze pluriforme samenleving.”

Ook bij de mens en maatschappijvakken wordt het curriculum vernieuwd. Wat zijn aanknopingspunten voor docenten buiten het talendomein? Bijvoorbeeld als je denkt aan taalgericht vakonderwijs? Waar denken jullie dan aan?

Catherine: “In taalgericht vakonderwijs is er denk ik een switch te maken van ‘alles via en ten behoeve van het Nederlands’ naar ook leerlingen expliciet uitnodigen en de ruimte te geven om over concepten na te denken of er over kunnen spreken in hun sterkste taal. Juist ook om die vaktaalontwikkeling in het Nederlands of de doeltaal verder te brengen. Dus eigenlijk is een meertalige benadering een stapje voorbij taalgericht vakonderwijs. Dat vraagt niet alleen om bewustzijn van de rol van het Nederlands in het leerproces, maar bewustzijn van het feit dat alle talen die leerlingen meenemen voor hen een

rol spelen in dat leren. Dus daar zit het vaardigheidsaspect. En inhoudelijk zijn er natuurlijk ook allerlei verbindingen, vooral bij cultuurbewustzijn.”

Daniela: “Bijvoorbeeld door het gebruik van meertalige bronnen en lesmaterialen die ze dan in hun eigen taal kunnen verwerken en dan weer terugbrengen naar het Nederlands.”

Catherine: “En op die manier open je ook verschillende domeinen en bronnen die anders gesloten blijven. In plaats van dat je altijd alles doet via het Nederlands lijkt het me juist ook voor de Mens -en Maatschappij vakken interessant om daar ruimte te geven aan andere talen, om zo nieuwe en andere perspectieven meer de klas in te kunnen halen.”

Daniela: “Vanuit ons onderzoek met studenten van de lerarenopleiding horen we ook; we zien meertaligheid als meerwaarde omdat het ons dwingt om te kijken vanuit een ander perspectief. Dus meertaligheid aanboren is goed voor het ontwikkelen van multiperspectiviteit.”

Daniela: “En als je nog idealistischer zou zijn, dan zou ik het nog verder willen trekken. Als je zoiets doet, dan ondersteun je ook echt de leerlingen om meertalige taalgebruikers te worden, omdat je ze dus uitnodigt die thuistaal actief te benutten. Dus dat betekent dat ze die thuistaal ook blijven behouden. Want wat vaak gebeurt in de taalverwerving is dat de instructietaal, in dit geval het Nederlands, het op een gegeven moment overneemt en dat leerlingen die thuistaal juist gaan verliezen.”

“Je zou als docent expliciet kunnen benoemen als je dit doet. Er zijn nieuwe woorden die we in het Nederlands leren, die je misschien niet kent in je eigen taal. Zoek het dan ook op in je eigen taal. Dan verrijk je je vaardigheid in je thuistaal. Dus dat je die verrijking eigenlijk aan beide kanten stimuleert.”

In jullie artikelen geven jullie aan dat er nog verschillende impliciete en expliciete normen zijn over talen en dat ze qua status kunnen verschillen. Hoe voorkom je als docent dat je dit versterkt in de les?

Catherine: “Ten eerste denk ik dat je het eigenaarschap bij de leerlingen moet leggen. Dus we zeggen niet; je moet als docent al die bronnen in andere talen aanreiken. Ik denk dat je heel goed leerlingen daarin ruimte kan geven om zelf bronnen te zoeken in de talen die voor hen belangrijk zijn. En ja, er zijn nog allerlei uitgesproken en onuitgesproken vooroordelen over welke talen belangrijker zouden zijn. Die zijn een weerslag van sociale en economische verhoudingen. In werkelijkheid zijn alle talen echter belangrijk én gelijkwaardig. Daarom is het belangrijk dat we in het onderwijs een meer open en positieve houding aannemen jegens alle talen die leerlingen meebrengen. Dat is een

belangrijke omslag in het denken die we in alle niveaus van het onderwijs nog moeten maken. Het is, in het kader van taalbewustzijn, ook interessant om het met leerlingen expliciet te hebben over hun eigen houdingen ten aanzien van verschillende talen of het feit dat ze allemaal verschillende talen gebruiken, afgestemd op het doel en de context.”

Ik kan me voorstellen dat docenten M&M denken ‘als ik leerlingen laat redeneren over een vakinhoudelijk concept in hun eigen taal of met bronnen in hun eigen taal heb ik minder zicht en controle over het leerproces, zeker als je zelf de taal niet beheerst.’ Hoe zien jullie dat?

Daniela: “De eerste stap is dus dat je weet wie je in de klas hebt en voor welke leerlingen de talen ook functioneel zijn in hun leerproces. Dus welke leerlingen kunnen eigenlijk die talen inzetten? Dat zullen niet alle meertalige leerlingen zijn. Sommige leerlingen zullen zeggen; “Ja, ik spreek thuis Turks, maar ik zou niet Turks willen of kunnen gebruiken in de lessen geschiedenis”. Dus voor zo’n leerling kun je voorstellen dat je die taal alleen positief bevestigt. Je laat bijvoorbeeld een leerling wel iets uitzoeken, als die leerling dat wil, over bijvoorbeeld Turkse geschiedenis. Een leerling kan zelf misschien denken dat deze niets aan de thuistaal heeft op school, maar je kunt zo’n leerling daar wel toe aanmoedigen.”

Maar hoe stel je die diagnose als niet-talendocent dat een taal functioneel is in het leerproces?

Daniela: “Ik weet niet of je dat kunt, inderdaad, als geschiedenisdocent bijvoorbeeld. En er zijn ook verschillende typen meertalige leerlingen. Je kunt niet zomaar iets voor alle leerlingen besluiten; het is geen kwestie van ‘one size fits all’. Een goed voorbeeld van een groep leerlingen voor wie het heel goed werkt hun sterkste taal in te zetten als steiger voor het leren, zijn nieuwkomers. Zij hebben meestal al een goede basis in hun thuistaal of in het Engels, wat betreft schoolse taalvaardigheid.”

Catherine: “Het is belangrijk dat het voor het hele docententeam, maar ook voor leerlingen zelf, helder is wat voor talig repertoire leerlingen meebrengen. Dus daar moeten scholen werk van maken. En dat ga je niet in elke les doen, maar dat zou bijvoorbeeld in het mentoraat goed een plek kunnen krijgen. Een talig profiel met wat leerlingen *kunnen* en *willen* met die verschillende talen in hun repertoire. En die inzichten kunnen dan gedeeld worden in het bredere team, zodat je zicht hebt op wie je in de klas hebt.”

“En daarbij is het belangrijk dat behalve docenten ook leerlingen, zo vroeg mogelijk, zelf het idee hebben dat die talen die ze buiten school spreken waardevol kunnen zijn en gebruikt mogen worden. Daarom zijn we ons project MultiLEd in de brugklas

gestart. Want nu zijn er leerlingen die denken ‘ik wil dat Turks niet gebruiken, want dan word ik als raar gezien of dan val ik buiten de groep.’ Dus we moeten eerst zorgen dat er een positieve houding en een open cultuur is waarin het niet meer als raar of minderwaardig gezien wordt dat je andere talen spreekt dan of naast het Nederlands.”

“Tegelijkertijd moeten er ook afspraken zijn over het gebruik van andere talen, schoolbreed en tussen leerlingen en docent. Het kan niet zo zijn dat er altijd op elk moment in elke taal gecommuniceerd wordt. Soms wil je ook gewoon het centraal houden en dan moet dat via de gemeenschappelijke- en/of instructietaal, in ons geval meestal het Nederlands. En het is ook heel belangrijk dat leerlingen die taal goed leren. Maar op momenten dat leerlingen even samen overleggen of als een leerling zelf iets aan het uitzoeken is, dan kan dat heel goed ook via andere talen. Als leerlingen dat kunnen, dan kan het bijvoorbeeld heel functioneel zijn, als ze een tekst moeten schrijven in het Nederlands, om eerst een schrijfplan te maken in de taal waar zij het makkelijkst in schrijven of de tekst zelfs helemaal te schrijven en daarna te vertalen naar het Nederlands.”

Daniela: “Internationale scholen hebben hier veel ervaring mee. Die hebben ook onderwijs in de moedertalen van leerlingen en dat is heel interessant. De docent heeft het volle vertrouwen dat die leerlingen echt werken aan die projecten in de moedertaal, terwijl hij ze niet verstaat. Daar hebben we ook veel inspiratie opgehaald.”

Catherine: “En uit Vlaams onderzoek² weten we ook dat als je goede afspraken hebt gemaakt en die cultuur op orde is, dat leerlingen, als ze die thuistaal dan gebruiken, dat ze dat dan ook doen om over de stof te praten.”

Dank voor het delen. Is er nog een afsluitende boodschap die jullie willen benadrukken?

Daniela: “Ik zou het heel fijn vinden als meertaligheid meer vanuit kansen benaderd wordt dan vanuit achterstanden. De waardering is niet hetzelfde voor alle talen. Hoe om te gaan met meertaligheid is niet alleen een taalkundige discussie en dat maakt het ook moeilijk, want het is ook een discussie over politiek, economie en minderheden. Dat maakt het soms een gevoelig thema, maar tegelijkertijd ook een thema dat relevant is voor maatschappijvakken (burgerschap).”

² Zie: Rosiers, K. (2016). Haal meer uit interactie! Meertalige interactie in de klas. In L. Van Praag, S. Sierens, O. Agirdag, P. Lambert, S. Slembrouck, P. Van Avermaet, ... M. Van Houtte (Eds.), *Haal meer uit meertaligheid: omgaan met talige diversiteit in het basisonderwijs* (pp. 71–82). Leuven, Den Haag: Acco.

Catherine: “Het is heel belangrijk dat leerlingen de Nederlandse taal leren, dat staat buiten kijf, maar het hoeft geen ‘of, of’ te zijn. Het Nederlands lijdt er niet onder als je ruimte geeft aan een andere taal; zie het als twee kanten van dezelfde medaille. En onze maatschappij is niet ééntalig en het is niet zo dat je alleen maar via een goede beheersing van het Nederlands succesvol kunt zijn; we moeten van deze en andere hardnekkige overtuigingen over meertaligheid af.”

Verder lezen:

Beuningen, C. van, & Polišenská, D. (2023). Meertaligheid in de klas: (Laat) alle talen tellen! In J. Dera, J. Gubbels, J. van der Loo, & J. van Rijt (Eds.), *Vaardig met vakinhoud. Handboek vakdidactiek Nederlands* (pp. 27-39). Uitgeverij Coutinho.

Beuningen, C. van, & Polišenská, D. (2020). Durf meer met meertaligheid. *Levende Talen Magazine*, 107(7), 10-14.

Beuningen, C. van, & Polišenská, D. (2019). Meertaligheid in het voortgezet onderwijs: Een inventarisatiestudie naar opvattingen en praktijken van talendocenten. *Levende Talen Tijdschrift*, 20(4), 25-36.

Uitgeprobeerd

Een goed gesprek over geschiedfilosofie

Posterpresentaties als betekenisgericht toetsinstrument voor geschiedfilosofische vakinhouden in de eerstegraads Hbo-opleiding leraar geschiedenis

Gijs van Gaans (lerarenopleider geschiedenis Fontys Educatie, Tilburg & vakdidacticus levensbeschouwing UvA-ILO)

De uitdaging

Een diverse instroom

De kennisbasis van de geschiedenis voor de eerstegraads master Hbo-lerarenopleidingen omvat een domein met de naam 'wetenschappelijke grondslagen en ontwikkelingen'. Daarin wordt specifieke kennis omschreven die studenten van die Hbo-opleidingen moeten beheersen aan het einde van hun masterstudie. Het domein valt uiteen in kennis over kentheorieën, geschiedfilosofische en historiografische stromingen en ontwikkelingen, verklaringsmodellen en kennis van historisch onderzoek. Dit zijn meta-historische onderwerpen en daardoor voor veel studenten erg abstracte onderdelen van de opleiding.

De studenten van de masteropleiding leraar geschiedenis van Fontys Educatie, afdeling Tilburg (FET) hebben verschillende vooropleidingen (bachelor) gevolgd. Hoewel in de kennisbasis van de tweedegraads geschiedenisopleidingen (bachelor) elementen van de historische methode beschreven staan, mist daar wel de geschiedfilosofische reflectie en het historiografische overzicht. Hoewel die kennisbasis bachelor wel benadrukt dat geschiedenis door mensen geconstrueerde beelden zijn en dat deze beelden altijd vanuit hedendaagse vragen en begrippen worden vervaardigd, is er minder aandacht voor geschiedfilosofische stromingen, voor specifieke uitdagingen van verklaringsmodellen of voor benadering over bijvoorbeeld de noodzaak tot dekolonisatie van het vakgebied.

Binnen de bacheloropleiding aan FET wordt wel een cursus *Theorie van de geschiedenis* verzorgd, waarin de laatstgenoemde zaken aan bod komen. Collega-opleidingen kiezen daar mogelijk minder voor en concentreren zich op andere waardevolle zaken. De ruimte voor geschiedwetenschappelijke inhoud is aan de meeste lerarenopleidingen noodzakelijkerwijs beperkt. Naast die inhoud moeten studenten in vier jaar immers ook pedagogische en algemeen didactische inhouden verwerken en wordt terecht de nodige ruimte gereserveerd voor werkplekleren. Deze beperkte ruimte en de verschillende keuzes die tweedegraadsopleidingen daarin maken, leiden er wel toe dat de diversiteit aan voorkennis in de masteropleiding van FET groot is. Deze voorkennis betreft niet alleen de feitelijke kennis, maar, zo geven sommige studenten tijdens colleges aan, ook de epistemologische reflectie op wat historische kennis kan zijn. Daardoor wordt de cursus theorie van de geschiedenis in de masteropleiding door studenten als pittig ervaren, zo blijkt al enkele jaren uit gesprekken en periode-evaluaties. Velen zien, zeker aan het begin van de cursus niet in welke meerwaarde deze stof heeft voor hun professionele ontwikkeling. In gesprekken tijdens de cursus geven studenten vaak aan dat ze de meerwaarde van de inhoud ervan niet zien voor hun rol als eerstegraadsdocent. Daarnaast geven studenten aan dat zij de leercurve wel erg steil vinden. Vaak geven studenten in het college aan dat ze het lastig vinden om echt te erkennen dat geschiedenis primair een constructie van beelden van het verleden is, waardoor de problematisering van de epistemologische basis van die beelden leidt tot veel cognitieve dissonantie. Vaak worden dan ook vragen gesteld als ‘Als wij al niet weten wat echt gebeurd is, wat moet ik 4 HAVO morgen in Nederland dan vertellen? Of in Vlaanderen aan het 4^e leerjaar SO-arbeidsmarktfinaliteit?’.

Ondanks deze geluiden wil de opleiding vasthouden aan de grote rol van geschiedfilosofische inhouden in het curriculum. Reden daarvoor is dat meerdere onderzoeken hebben aangetoond dat een gedegen geschiedfilosofisch en epistemologisch besef van docenten bijdraagt aan hun competentie in het aanleren van historische denkvaardigheden anderzijds, hoewel deze competentie ook afhankelijk is van andere contextfactoren (Åström Elmersjö & Zanazanian, 2022; Wilke, Depaepe, & Van Nieuwenhuyse, 2022; Mathis & Parkes, 2020). Wie beter weet welke problemen historici tegen komen bij het beschrijven van een betrouwbaar verhaal over het verleden, lijkt beter in staat te begrijpen waar leerlingen op vast kunnen lopen en waarom. Daarbij is de maatschappelijke omgang met het verleden nog vaak onderwerp van discussie. Denk aan debatten over beelden van omstreden Nederlanders en over het gemeenschappelijke verhaal van ons koloniale verleden. Naar de mening van de opleiding moet een eerstegraads docent in staat zijn om op een door-dachte manier met leerlingen over deze omgang te discussiëren.

Eerdere aanpassingen aan de cursus

Binnen het nieuwe curriculum, dat in 2019 inging, werkt de opleiding aan FET met leeruitkomsten en probeert ze cursussen inhoudelijk zoveel mogelijk met elkaar te verbinden. Zo ontstaat de mogelijkheid de verbanden tussen inhouden van cursussen niet alleen beter aan te laten sluiten bij de praktijk, maar ook op inhouden van andere cursussen. Daarom werd de cursus *Theorie van de geschiedenis* gekoppeld aan de cursus *vakdidactiek: vakvisie en curriculumontwikkeling*. In de eerste cursus werken studenten daarom toe naar een visie op de aard en functie van geschiedenis als zowel maatschappelijk fenomeen als als vakwetenschap. Deze visie wordt vervolgens vertaald naar een vakwerkplan, waarin studenten op basis van hun eerste visie een vakvisie voor het schoolvak op hun school uitwerken, deze vertalen naar eigen eindtermen (naast de landelijke eindtermen) en deze eindtermen uiteindelijk vertalen naar een curriculum gebaseerd op lange leerlijnen.

In de eerste opzet moesten studenten voor de cursus *theorie van de geschiedenis* een traditioneel visiestuk schrijven op basis van een duidelijke rubric. In die rubric werden veel punten toegekend aan de weergave van de geschiedfilosofische debatten en historiografische ontwikkelingen. Deze eerste opdracht leverde producten op die vooral heel dicht bij die rubric bleven; studenten bleken prima in staat om de inhoud van de literatuur en colleges in eigen woorden weer te geven, maar een duidelijk eigen visie op het vak en hun rol daarin bleef uit. Deels leek dat gemis te verklaren vanuit het gegeven dat het gaat om docenten in opleiding. Voor velen was hun eigen professionele identiteit vooral verbonden aan hun docentschap. Een visie en rol als historicus leek voor hen nog wat onvoorstelbaar.

Op basis van deze inzichten is in een tweede ontwerp van de cursus gekozen om als eindproduct een manifest te vragen, gebaseerd op *The History Manifesto* van Jo Guldi & David Armitage (2014). Kernvragen waren: 'Wat is de meerwaarde is een wetenschappelijk benadering t.o.v. andere maatschappelijke manieren van omgaan met het verleden?' en 'Wat betekent dat voor jouw omgang met het verleden?'. Vanaf dat moment werd er in de cursus meer aandacht besteed aan collectief geheugen en werd ook in colleges meer nagedacht over die vraag naar de eigen omgang met de geschiedenis. Ook is de literatuur aangepast. Waar eerdere cursussen nog veel werkten met *De constructie van het verleden* van Chris Lorenz (1998), is vorig jaar al gekozen voor het toegankelijker geschreven boek *Wanneer het verleden trekt* van Herman Paul (2016). De hoop was dat een lesopzet die meer gericht was op verwerking en het gebruik van toegankelijker literatuur zouden leiden tot een diepere reflectie op de leerstof. Echter, ook met deze opzet bleken de meeste eindproducten vooral een weergave van de aangeboden kennis en bleef de

beantwoording van de vraag naar de eigen omgang met de geschiedenis wat oppervlakkig.

Een bijkomend probleem bleek generatieve AI. De afsluitende opdracht voor de cursus is als prompt ingevoerd in Co-pilot. Daarbij zijn ook alle auteurs die in de cursusbeschrijving waren genoemd, opgenomen in de vraag. Vervolgens is het door dat programma gegenereerd product beoordeeld met de bestaande rubric. En, helaas, AI kwam op een (nipte) voldoende beoordeling uit.

Posterpresentatie als authentieke taak

De vraag vanuit de opleiding luidde daarom als volgt: “Hoe een cursus *theorie van de geschiedenis* te ontwerpen die zowel recht doet aan het abstracte karakter van de stof, in relatie tot verschillen in voorkennis, en tegelijkertijd studenten toch uitdaagt om deze stof naar hun eigen persoon te trekken. Daarbij wordt binnen Fontys Educatie meer aandacht gevraagd voor een nieuw opleidingskader: talentgericht onderwijs. Belangrijke uitgangspunten zijn het ontplooien van de talenten van de individuele student, een leren dat aansluit bij authentieke situaties, de student als eigenaar van het eigen leerproces en studeerbaarheid (Fontys Hogescholen, Dienst Onderwijs en Onderzoek, 2018).

Vanuit deze uitgangspunten was voor de opleiding allereerst van belang dat studenten die schriftelijk minder vaardig waren ook op een andere manier hun leeruitkomsten zouden kunnen aantonen. Door de geschiedfilosofische reflectie te koppelen aan hun rol als professional in geschiedenis, binnen én buiten de klas, probeerde de opleiding ook te werken met een meer authentieke taak. Daarbij werd studenten gevraagd om als basis voor hun reflectie een historisch boek te nemen dat hen de afgelopen jaren had geraakt. Tijdens de presentatie kon dat werk worden gebruikt om te reflecteren op de door de auteur gemaakte historiografische keuzes en bijgevolg de betrouwbaarheid van het boek in geschiedwetenschappelijke zin. Daarbij was achterliggende vraag: ‘Hoe bepaal je als docent de kwaliteit van historische werken die je gebruikt in het bijhouden van je vakken-nis?’. Deze vragen werden in de colleges ook samen besproken op basis van andere casussen.

Op basis van de eigen doelen van de opleiding en het nieuwe opleidingskaders is de leeruitkomst voor de cursus *theorie van de geschiedenis* uiteindelijk als volgt geformuleerd:

‘De student analyseert op basis van wetenschappelijk disciplinaire kennis t.a.v. geschiedfilosofie en historiografie a) op welke wijze geschiedfilosofische debatten en ontwikkelingen een rol spelen of terugkomen in het schoolvak geschiedenis in zowel de onderbouw als de bovenbouw van het voortgezet onderwijs b) op een zodanige wijze dat hij

er zelf een standpunt in kan nemen over de meerwaarde van geschiedfilosofische inzichten voor zijn rol als vakdocent'.

Naast dat in de opzet van de colleges nog meer gewerkt werd met praktijkvoorbeelden en studenten was gevraagd om samen te reflecteren op de waarde van deze kennis voor hen als professionals, vragen de leeruitkomst en het nieuwe kader ook om een andere toetsvorm: een posterpresentatie.

De posterpresentatie als assessment

Uitgangspunten

Voor vraag naar andere toetsvormen biedt het *Handboek toetsen in het hoger onderwijs* (van Berkel, et al., 2023) enkele aanknopingspunten. Twee hoofdstukken hebben ons met name geïnspireerd: hoofdstuk zeventien over mondelinge toetsen en hoofdstuk achttien over performance assessments. Beide toetsvormen sloten echter niet geheel aan op de gekozen opzet. Een mondelinge toets vertrekt doorgaans vanuit vooraf geformuleerde vragen en geeft de student minder vrijheid dan wij zouden willen. Performance assessments daarentegen werken met authentieke praktijktaken en hoewel de opdracht zo authentiek mogelijk was, is het niet echt een praktijktaak.

De toetsvorm die de opleiding voor ogen had, stond tussen beide vormen in: er was een wat vrijer geformuleerde opdracht, die vraagt om een reflectie op en om toepassing van de redelijk abstracte leerstof op het eigen professionele handelen. Daarbij was het dus van belang dat studenten de ruimte kregen om een eigen visie neer te zetten, die evenwel gebaseerd was op wetenschappelijke geschiedfilosofische kennis. Vanuit ervaringen op wetenschappelijke conferenties is gekozen voor een posterpresentatie; op basis van een aantrekkelijke poster, waarop in steekwoorden belangrijke kennis is vermeld, verwoordt de student in een gesprek zijn eigen visie op geschiedenis. Dit gesprek biedt docenten ook de mogelijkheid om aan de hand van verhelderende vragen de kennis, inzichten en de overtuigingen van de student nauwkeuriger te bevragen. Daarmee bestaat het assessment uit twee onderdelen: het vervaardigen en uitleggen van de poster, naast het evaluatieve gesprek.

Voor deze posterpresentatie zijn belangrijke ontwerpprincipes van beide toetsvormen meegenomen: bij ieder assessment waren twee docenten aanwezig, de onderwerpen van gesprek stonden in grote lijnen al voorafgaand aan het assessment vast en studenten hadden ook ter voorbereiding een rubric als beoordelingskader gekregen. Studenten kregen de keuze om óf een traditioneel verslag in te leveren of om een posterpresentatie te doen. Die posterpresentatie draaide niet alleen om vragen vanuit de docenten. De gedachte was dat studenten door middel van de poster ook veel vrijheid hadden om

inhoudelijke sturing te geven aan het gesprek. Immers, een goede visie is een eigen verhaal.

De opdracht en de toetsing.

De opdracht zelf was erg vrij. Studenten kregen wel een voorbeeldposter met uitleg en de rubric van de cursus. De instructie voor het ontwerp van de poster benadrukte dat een goede poster géén samenvatting is van de hele stof, maar vooral een houvast in een presentatie. Tevens werd tijdens colleges benadrukt dat het gesprek vooral ook moest gaan over hoe studenten zelf antwoord gaven op vragen als ‘Hoe waar kunnen beelden van het verleden zijn?’, ‘Hoe bepaal ik de plausibiliteit van beelden van het verleden?’ en ‘Wat betekent dit voor mijn rol als docent geschiedenis?’. Daarbij werd aangegeven dat de literatuur, de voorbeelden uit het college en het zelfgekozen boek konden dienen als argumenten ter onderbouwing van de eigen visie. In het assessment werd de visie vooral beoordeeld op coherentie en onderbouwing. Die onderbouwing zou hoger worden beoordeeld wanneer voorbeelden en inzichten uit de literatuur zouden worden gecombineerd. Studenten kregen tevens de rubric geruime tijd voorafgaand aan de presentatie zelf. Zo werd geprobeerd de toetsing zo transparant mogelijk te maken.

De posterpresentaties zelf werden georganiseerd op twee dagen, waarvan 14 presentaties op de eerste dag. Studenten zijn maar één dag per week op de hogeschool en staan de rest van de week vaak als docent voor de klas. Iedere student had een eigen individueel assessment, maar mocht ook een medestudent uitnodigen om deel te nemen aan het gesprek. Zo werd gepoogd om de transparantie te vergroten. Voor ieder assessment was een half uur uitgetrokken, waarvan studenten 15 minuten moesten presenteren. Daarna was er ruimte voor gesprek en vragen. Bij de meeste assessments waren beide docenten aanwezig. Vanwege andere werkzaamheden zijn vier assessments slechts door één docent gedaan. Beide docenten maakten aantekeningen. Op basis van het gesprek en de ingeleverde poster kwamen de docenten in de week volgend op het assessment samen tot een oordeel. Dit oordeel is, samen met feedback naar studenten gestuurd.

Conclusies en reflectie

Verloop assessments

Van de 18 deelnemende studenten koos er slechts één voor het maken van een verslag. De voorbereiding van de meeste studenten was goed tot zeer goed te noemen. Niet alleen had iedereen een serieuze poster ontworpen, de meesten hadden ook aantoonbaar geprobeerd alle relevante inzichten te verwerken in de presentaties. Veel studenten gaven echter wel aan zenuwachtig te zijn vanwege het feit dat zijn alleen voor twee docenten stonden. Daarbij hadden ze ook geen idee wat ze moesten verwachten, mede

omdat de opleiding deze posterpresentatie inzette als toetsmiddel. Slechts twee studenten kozen ervoor om ook elkaar als medestudent uit te nodigen tijdens de presentatie. Er was geen verschil in de rol die docenten tijdens het gesprek speelden. Beiden stelden ze vragen en maakten aantekeningen. Wel probeerden beiden bewust de studenten op hun gemak te stellen en vooral ook te stimuleren om zoveel mogelijk in te gaan op alle belangrijke onderwerpen. Het bleek lastig om de strakke planning goed te volgen. Sommige gesprekken duurden net iets langer dan een half uur. Soms waren bepaalde onderwerpen nog onvoldoende besproken en wilden de docenten deze nog wel even aanstippen aan het einde van het gesprek. Dat maakte sommige presentaties mogelijk net wat te gehaast. Wel is aan het einde van ieder gesprek gevraagd of de student nog zaken wilde toevoegen, zaken die mogelijk nog niet aan bod waren gekomen. Daarmee gaven de gesprekken wel een afdoende beeld van de visie van de studenten. De gesprekken werden doorgaans als prettig ervaren, zeker wanneer de eerste zenuwen wat konden bedaren. Toch ervaren studenten deze vorm toch spannender dan een schriftelijke toets of een verslag.

Resultaten

Ondanks de goede voorbereiding en de betrokken gesprekken rondde een groot deel van de studenten de cursus met de eerste kans niet met een voldoende af. Slechts 3 studenten behaalde de cursus in één keer. Een groot deel van de studenten (9) had een te groot aantal slordigheden in de literatuurverwijzingen op de poster, waardoor het werk niet beoordeelbaar was. Correcte verwijzingen zijn een speerpunt van de opleiding. Deze studenten werd gevraagd om enkel die verwijzingen aan te passen voor een voldoende beoordeling. 5 studenten behaalde een onvoldoende voor de presentatie. Daarmee lagen de resultaten op een vergelijkbaar niveau met andere jaren, zei het dat de voldoende aanzienlijk hoger uitvielen.

Wel viel op dat het belangrijkste doel achter de keuze voor een posterpresentatie, het verwoorden van een eigen visie, nog steeds moeilijk bleek voor veel studenten. Veel posters waren eigenlijk niet echt posters te noemen, maar vrij uitgebreide samenvattingen van alle inzichten en literatuur. Daarbij viel op dat de posters opgebouwd waren aan de hand van dezelfde tussenkopjes als de vooraf gegeven rubric. Dit gegeven is geïnterpreteerd als dat studenten deze presentatie toch vooral ook hebben beschouwd als een toets die behaald moet worden en minder als een kans om hun eigen visie weer te geven. Omdat ze vaak ook deze samenvatting naliepen kwam men snel in tijdnood tijdens het gesprek en werd de eigen visie minder expliciet verwoord. Ook de verwerking van het eigen boek bleek niet altijd de handvatten voor meer toepassing van de geschiedfilosofische theorie te bieden. Studenten konden vaak wel uitleggen wat hen aansprak aan de inhoud

van het boek, maar een reflectie op de gekozen verklaringsmodellen en daarmee de betrouwbaarheid van het boek bleek vaak lastig. Juist in de verwerking van deze meer abstracte en diepgaande onderdelen bleek het verschil tussen de mensen met een voldoende score (tussen de 6 en 7) en die met een hogere score (boven de 7,5): die laatste groep was duidelijk meer in staat om kritisch naar het zelfgekozen boek te kijken, alsook naar de verschillende manieren van omgaan met het verleden.

Daarbij moet wel worden opgemerkt dat het gesprek na de presentatie wel kansen bood om de verwerking van de stof door studenten beter te beoordelen. Aan de hand van concretere vragen bleken de docenten in staat meer te sturen op zaken die studenten zelf niet hadden verwoord, maar waar ze wel degelijk over hadden nagedacht. Ook konden we door kritische tegenwerpingen te bieden hen hun onderbouwing nauwkeuriger laten verwoorden. Juist in het gesprek bleek een diepgang die in de poster of de presentatie niet naar voren was gekomen.

Reflectie en voornemens herontwerp

Ondanks deze resultaten is de opleiding tevreden met de keuze voor een posterpresentatie als toetsvorm. Deze vorm heeft duidelijk de potentie om studenten meer de lesstof eigen te maken en te verbinden met een visie op het eigen vak. Vooral de gesprekken maakten duidelijk dat de meeste studenten serieus over de stof hadden nagedacht en dat ze, met andere richtvragen, ook meer diepgang konden laten zien in hun denken dat dat uit de eigen poster en presentatie aanvankelijk bleek. Daarmee heeft deze vorm een belangrijk voordeel op een traditioneel verslag.

Toch moeten de opdracht en de toetsvorm op belangrijke punten worden herontworpen. Allereerst moet de rubric worden versimpeld. Nu bevat deze een groot aantal (11) zeer concreet omschreven items. Studenten die effectief willen studeren, hetgeen bij deeltijdstudenten begrijpelijk is, willen uiteraard zeker weten dat ze aan die items voldoen. Een beperkte rubric met meer aandacht voor de eigenheid van de visie zouden het leren van studenten anders kunnen richten.

Bovendien moet er tijdens het college (nog) meer gericht worden gewerkt aan de verwerking. Daartoe zijn dit jaar goede aanzetten gedaan, maar per college kan mogelijk explicieter worden verwezen naar hoe bepaalde inhoud in een poster aan bod zouden kunnen komen. Ook zou de eigenheid van de visie in de colleges meer aandacht kunnen krijgen. Mogelijk helpt het om een deel van het laatste college in te richten als een facultatieve generale repetitie, waarin peerfeedback een grotere rol kan spelen.

Tenslotte verdient de werkwijze tijdens de presentatie nog enige aandacht. Allereerst moeten echt *alle* presentaties worden beoordeeld door twee docenten. In een enkel geval is dat nu niet gebeurd, waardoor de beoordeling te veel afhankelijk wordt van de

ervaring van slechts één collega. Daarbij moeten de docenten een strakkere rolverdeling afspreken: een stelt vragen en de ander maakt aantekeningen. Ook is het aan te bevelen dat de presentatie wordt opgenomen. Dan kunnen beide docenten zaken terugluisteren en heeft de student ook bewijs voor wanneer deze in beroep wil gaan tegen een beoordeling. Een opname komt dus de transparantie ten goede. Om die transparantie verder te vergroten is het aan te raden om bij alle presentaties een medestudent uit te nodigen. Deze eerste opzet van het toetsen van de cursus *Theorie van de geschiedenis* met behulp van posterpresentaties is goed bevallen. De opleiding ziet een meerwaarde in deze vorm van toetsen voor deze inhouden. Echter, de concrete uitwerking van de toets en het toetsmoment, alsook de voorbereiding ervan in de colleges verdient nog verdere overdenking. In het volgende jaar worden de meeste van de hierboven genoemde voornemens verwerkt in een nieuwe opzet.

Adviezen

Het werken met posterpresentaties biedt mogelijkheden voor het toetsen van abstractere leerstof, zeker wanneer men wil dat deze betekenisgericht verwerkt worden. Daarbij is vooral ook het begeleidend gesprek van meerwaarde: het biedt de mogelijkheid om door te vragen en aandacht besteden aan onderwerpen die de student niet bespreekt. Deze toetsvorm heeft echter ook duidelijke uitdagingen.

Reserveer allereerst voldoende tijd voor een goed gesprek. Bij dat gesprek moeten twee docenten aanwezig zijn, die onderling een duidelijke taakverdeling afspreken. Tijdens het gesprek moet de docent die de vragen stelt dat op zo'n manier doen dat het de student uitnodigt om zoveel mogelijk te vertellen. Daarbij moet die laatste docent wel de validiteit bewaken door bij te houden of alle relevante onderwerpen aan bod zijn gekomen. Op basis van de aantekeningen van de tweede docent kan later nog een beoordeling worden gemaakt.

Voor de transparantie en betrouwbaarheid van de toets is het van belang dat de rubric van de presentatie vooraf aan studenten wordt verstrekt. Ook is het aan te raden om de gesprekken op te nemen, naast de aantekeningen die een docent maakt. Niet alleen kan dan worden teruggeluisterd bij twijfel, de opname kan ook worden gebruikt mochten er bezwaren tegen het gesprek of de beoordelingen worden geuit. Voor de transparantie is het een goede zaak wanneer een medestudent aanwezig is bij het gesprek.

Een goede posterpresentatie, waarbij het gesprek veilig en uitnodigend is, geeft studenten de ruimte om het geleerde op een eigen manier te vertellen, waardoor ze ook in staat worden gesteld om eigen inzichten en visies toe te voegen. Het geeft docenten tevens de mogelijkheid om zaken te bevragen die een student mogelijk wel beheerst, maar de student niet direct als passend of relevant had geacht. Juist door dit interactieve

karakter zijn dit soort presentaties niet alleen informerend, maar kunnen presentaties ook goede gesprekken opleveren.

Referenties

10 voor de leraar. (2017). *Kennisbasis geschiedenis. Tweedegraadslerarenopleiding*. Den Haag: Vereniging Hogescholen .

10 voor de leraar. (2018). *Kennisbasis geschiedenis. Eerstegraadlerarenopleiding*. Den Haag: Vereniging Hogescholen.

Åström Elmersjö, H., & Zanzanian, P. (2022). History teachers and historical knowledge. *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures and history education*, 8(1), pp. 181-195. <https://doi.org/10.52289/hej9.110>

Fontys Hogescholen, Dienst Onderwijs en Onderzoek. (2018). *5 uitgangspunten van leren*. Eindhoven: Fontys Hogescholen.

Guldi, J., & Armitage, D. (2014). *The History Manifesto*. Cambridge University Press.

Lorenz, C. (1998). *De constructie van het verleden*. Boom.

Mathis, C., & Parkes, R. (2020). Historical Thinking, Epistemic Cognition, and History Teacher Education. In C. W. Berg, & T. M. Christou, *The Palgrave Handbook of History and Social Studies Education* (pp. 189-121). Palgrave Macmillan.

Paul, H. (2016). *Als het verleden trekt. Kernthema's in de geschiedfilosofie*. Boom.

van Berkel, H. et. al. (2023). *Toetsen in het hoger onderwijs*. Boom.

Wilke, M., Depaepe, F., & Van Nieuwenhuyse, K. (2022). The interplay between historical thinking and epistemological beliefs: A case study with history teachers in Flanders. *Historical Encounters-A Journal of Historical Consciousness Historical Cultures and History Education*, 9(1), pp. 196-219.
doi:<https://doi.org/10.52289/hej9.111>

Uitgelezen

Duurzaamheid in het geschiedenis- onderwijs: een integrale benadering

Marit Boekema, (promovendus Environmental Citizenship, Rijksuniversiteit Groningen, historicus en docent)

Duurzaamheid en geschiedenis zijn nauw met elkaar verweven, maar deze verbinding krijgt nog weinig aandacht in het geschiedeniscurriculum. Vanuit mijn ervaring als geschiedenisdocent en mijn onderzoek tijdens mijn master Geschiedenis aan de Rijksuniversiteit Groningen, merkte ik dat leerlingen regelmatig vragen stelden over klimaatverandering. Dit inspireerde mij om te onderzoeken hoe het thema duurzaamheid in het geschiedeniscurriculum een plek zou kunnen krijgen. Op basis van gesprekken met lerarenopleiders en literatuuronderzoek laat dit artikel zien hoe duurzaamheid zou kunnen bijdragen aan historisch besef en kritisch denken bij leerlingen.

Milieugeschiedenis als basis

Een antropocentrisch wereldbeeld, waarin de natuur ondergeschikt was aan de mens, heeft lange tijd onze West-Europese geschiedschrijving beïnvloed (Hersey & Steinberg, 2019). In de Bijbel werd bijvoorbeeld al geschreven dat God de mens de opdracht gaf: 'Vervult de aarde en onderwerpt haar.' (Genesis 1). Vanuit dat mens- en wereldbeeld oefenden verschillende filosofen hun invloed uit op dit gedachtegoed. Eind zeventiende eeuw schreef de filosoof Francis Bacon dat de mens boven de rest van de natuur staat. Het is onze taak, zei hij, om de natuur goed te bestuderen zodat we de juiste technologie kunnen ontwikkelen om haar de baas te zijn. John Locke en René Descartes vonden bovendien dat een stuk grond eigendom kon worden zodra die door een mens werd bewerkt. Door arbeid te verrichten, krijg je als mens recht op alles wat de grond je biedt (Blom, 2023). Deze visie domineerde ook tijdens het kolonialisme en imperialisme, waardoor de wederkerige relatie tussen mens en natuur van inheemse bevolkingsgroepen teniet werd gedaan. Het beeld dat de natuur en de Aarde ongeschikt zijn aan de mens, heeft er mede

toe geleid dat de impact van menselijke activiteiten op het milieu lange tijd werd genegeerd.

Milieugeschiedenis, een academische discipline die opkwam vanaf de jaren 1960, legt de nadruk op de wisselwerking tussen mens en natuur door de eeuwen heen (Hughes, 2016). Bij milieugeschiedenis horen drie verschillende thema's. Het eerste thema is (1) de invloed van omgevingsfactoren op de menselijke geschiedenis. Een omgeving kan volgens Hughes worden gedefinieerd als de Aarde met de boden, mineralen, alle wateren, de atmosfeer, de weersomstandigheden en alle levende dingen zoals dieren en planten. Bij milieugeschiedenis staan deze factoren altijd in relatie tot de mens. (2) Veranderingen in het milieu dat werd of wordt veroorzaakt door menselijk handelen en de daarbij behorende effecten op de menselijke samenleving. Dit is het tweede thema. Hierbij valt te denken aan erosie, de reductie van biodiversiteit, het uitsterven van planten en diersoorten, woestijnvorming, verzilting of vergiftiging. Er zijn ook positieve invloeden te benoemen zoals het creëren van nationale parken, het beschermen van bedreigde diersoorten of het toekennen van rechten aan de natuur zoals rivieren en bossen. En (3) het derde thema is de geschiedenis van het menselijke denken over de natuur en de houding tegenover de natuur (Hughes, 2016). Door milieugeschiedenis in het onderwijs te integreren, kunnen we leerlingen helpen begrijpen hoe historische keuzes en ontwikkelingen tot de huidige milieuproblemen hebben geleid. Wanneer we kijken naar het curriculum voor het schoolvak geschiedenis blijft de relatie tussen mens en natuur vaak onderbelicht. Daarbij wordt het antropocentrisme binnen het schoolvak geschiedenis niet uitgedaagd, terwijl hier wel ruimte voor is binnen de verschillende tijdvakken.

De didactische vraag wat er in het algemeen in het onderwijs aan bod moet komen is niet nieuw. Ook de discussie of het onderwijs aandacht moet besteden aan het klimaat en onze natuurlijke omgeving bestaat al langer. Zo betoogden Barton en Ho recentelijk in hun boek *Curriculum for Justice and Harmony*, dat onderwijs moet bijdragen aan rechtvaardigheid in de samenleving door thema's te integreren zoals klimaatverandering. Scholen kunnen de sociale problemen in de wereld niet eigenhandig oplossen, maar ze kunnen leerlingen wel de kennis en vaardigheden aanreiken waarmee zij zelf een verschil kunnen maken. (Barton en Ho, 2021). Daarop aansluitend geven Béneker en Van Gaans in een analyse over '*Toekomstgericht onderwijs in de maatschappijvakken*' aan wat jongeren moeten leren om te kunnen omgaan met de grote maatschappelijke vraagstukken van deze tijd. 'Toekomstgericht onderwijs draait om kennis en begrip van de wereld. De leerlingen leren hoe het lokale met het mondiale verbonden is en hoe deze weer verbonden zijn met het persoonlijk dagelijks leven. Belangrijk is ook te kunnen denken in

meerdere perspectieven en vanuit verschillende visies op de toekomst.' (Beneker, 2018). Schoolmethodes geschiedenis besteden echter nauwelijks aandacht aan een toekomstperspectief. Een reden hiervoor is het argument dat het verleden zich nooit precies herhaalt, maar er zijn wel verbanden te ontdekken van ontwikkelingen op de lange termijn die zich in de toekomst kunnen voortzetten. Een voorbeeld hiervan is de invloed van mensen op hun natuurlijke omgeving.

Analyse interviews

Om een eerste kader te creëren heb ik acht gesprekken gevoerd met verschillende leraarenopleiders binnen de vakgroep geschiedenis op Hogeschool Windesheim. De gesprekken heb ik op een open manier verkend zonder een wetenschappelijke procedure te gebruiken. Iedereen heeft de ruimte gekregen om te reflecteren op de rol van geschiedenis in de transitie naar een duurzamere wereld. Ik ben begonnen met twee startvragen: 1. Denk je dat de mens invloed uitoefent op het klimaat? En 2. Wat zijn jouw associaties met duurzaamheid en geschiedenis?

Wat alle gesprekspartners bindt, is het besef dat de ecologische en maatschappelijke uitdagingen van onze tijd vragen om fundamentele veranderingen. Vrijwel iedereen noemt de klimaatcrisis een symptoom van een dieperliggend probleem: een economisch en cultureel systeem gebaseerd op groei, exploitatie en individualisme. Dat systeem heeft, historisch gezien veel welvaart gebracht, maar staat nu onder druk. Zo werd er bijvoorbeeld gezegd: 'Nog nooit in de geschiedenis heeft een mens drie hamburgers op een dag kunnen eten, maar de gevolgen voor het milieu zijn groot.' Binnen deze context zien alle gesprekspartners het onderwijs als een sleutelfactor. Ze vinden dat het onderwijs niet alleen kennis moet overdragen, maar ook karakter moet vormen, zingeving moet bieden en ruimte moet scheppen voor reflectie op het eigen handelen. Duurzaamheid is daarom niet een apart vakgebied, maar een fundamentele houding over het omgaan met de natuur die verweven moet zijn met het curriculum. Thema's als macht, ongelijkheid, schaarste en ecologische grenzen kunnen dan goed vanuit historische casussen worden belicht, wat studenten helpt hun eigen tijd en keuzes te duiden.

Opvallend is dat verschillende gesprekspartners wijzen op een paradox: jongeren voelen wel urgentie van de klimaatcrisis, maar hun gedrag is daar lang niet altijd op afgestemd. Ze vliegen veel, verspillen voedsel of geloven dat technologie het wel zal oplossen. Dit spanningsveld tussen weten en doen komt vaker terug. Het is volgens velen een reden om het onderwijs niet alleen op kennis, maar juist op ervaring en ethiek te richten. Hoewel de gesprekspartners het in grote lijnen eens zijn over de waarde van geschiedenisonderwijs

voor het thema duurzaamheid, leggen ze verschillende accenten. Eén van hen spreekt over een 'a-historische tijd' waarin het normbesef is vervaagd. Geschiedenis kan als kompas dienen dat ons opnieuw moreel kan oriënteren. Anderen waarschuwen juist voor een te moraliserende benadering. Zodra het voelt als 'indoctrinatie' gaan mensen in de weerstand. Daarom pleiten ze voor het voeren van open gesprekken, waarbij ruimte is voor meerdere perspectieven. De socratische methode wordt genoemd als waardevol instrument: niet zeggen wat 'moet', maar vragen stellen die jongeren aanzetten tot nadenken. Ook lopen de opvattingen uiteen over waar precies de kracht van geschiedenisonderwijs ligt. Sommige gesprekspartners zien vooral potentie in het behandelen van ecologische processen uit het verleden, zoals ontbossing, bodemerosie en energiegebruik. Anderen benadrukken de meer filosofische of reflectieve waarde van het vak.

De diverse invalshoeken laten zien dat duurzaamheid gelinkt aan geschiedenis geen eenduidig vraagstuk is. Het thema raakt aan hoe we leven, hoe we leren, en hoe we onszelf en de wereld begrijpen. Misschien is de belangrijkste les dat ons onderwijs ruimte moet bieden aan ongemak, complexiteit en de zoektocht naar betekenis, want vanuit daar start vaak duurzame verandering.

Nieuwe vragen binnen het curriculum

In de gesprekken met de lerarenopleiders geschiedenis heb ik een eerste denkrichting onderzocht over welke nieuwe vragen docenten kunnen stellen om de interactie tussen mens en natuur centraal te stellen. Nieuwe vragen kunnen immers een ander licht werpen op al bestaande historische thema's. Een voorbeeld hiervan is dat iedereen Julius Caesar kent en het Romeinse Rijk, maar weinig mensen weten dat de bossen in Zuid-Europa werden gekapt voor de verwarming van de badhuizen en de bouw van de vloot. Dit heeft geleid tot bodemerosie, uitbraken van ziektes en overstromingen. Dit soort aspecten worden zichtbaar door bijvoorbeeld vragen te stellen hoe de Romeinen omgingen met hun natuurlijke omgeving.

We hebben de vragen die uit dit gesprek met de opleiders kwamen, kunnen onderverdelen in natuurvragen en bestaansvragen. Natuurvragen richten zich op hoe samenlevingen hun omgeving benutten, welke hulpbronnen ze aanwendden en hoe ze omgingen met vervuiling en uitputting. Voorbeelden hiervan zijn: Hoe maakten mensen in verschillende tijden en plaatsen gebruik van hun natuurlijke omgeving? Of Hoe gingen mensen om met cyclische processen? Bestaansvragen nodigen leerlingen uit om na te denken over bredere maatschappelijke thema's zoals politieke macht, sociale ongelijkheid en de grenzen van economische groei. Denk hierbij aan vragen als: Wie moet de baas zijn? of Hoe draag je

bij aan de samenleving? Door deze vragen te koppelen aan historische tijdvakken, kunnen docenten duurzaamheid integreren in hun lessen. Zo stimuleren ze leerlingen om kritisch na te denken over zowel het verleden als de uitdagingen van vandaag.

Natuurvragen

- Hoe verhoudt de mens zich tot de natuur?
- Op welke manier gebruikten mensen op bepaalde plaatsen hun omgeving? (Denk hierbij aan jagen, verzamelen, landbouw, mijnbouw, bosbouw etc.)
- Welke natuurlijk hulpbronnen werden gebruikt om te overleven?
- Hoe gingen mensen om met cyclische processen?
- Welke rol speelde de natuurlijke omgeving voor het functioneren van de samenleving?
- Welke problemen van vervuiling en uitputting van hulpbronnen kwamen naar voren?
- Hoe gingen mensen om met ziektes?
- Hoe werd er door de bevolkingsgroep tegen de natuur aangekeken? (Denk hierbij aan natuurgodsdiensten of de natuur zien als een hulpbron om zelf rijk van te worden.)
- Welke factoren uit het verleden maakten dat mensen wel of niet bewust waren van de omgang met hun leefomgeving?
- Waarom hebben bepaalde culturen bedacht dat we voorzichtig met de natuur moeten omgaan?

Voorbeelden van bestaansvragen

- Wie moet de baas zijn?
- Hoe gaan we met elkaar om?
- Hoe draag je bij aan de samenleving?
- Hoe verhoud ik mij tot de wereld?
- Hoe verhoud ik mij tot mezelf?
- Wat is wenselijk gedrag ten aanzien van je leefomgeving? (Terwijl mensen ook geld willen verdienen en voedsel willen hebben)
- Hoe begrenzen we onszelf en hoe houden we onszelf in toom?
- Hoe kunnen we een samenleving inrichten zodat het goed is voor zoveel mogelijk mensen én de leefbaarheid van de Aarde?
- Hoe gaat een samenleving om met desinformatie?
- Zijn complottheorieën van alle tijden?
- Wat voor uitgangspunten hadden mensen in het verleden om iemand te vertrouwen?

Overzicht van de relatie tussen mens en natuur per historische periode

Het geschiedeniscurriculum is opgebouwd rondom de tijdvakken. Er is gekeken hoe de relatie tussen mens en natuur in het bestaande curriculum kon worden verweven. Hier volgen enkele voorbeelden van hoe de relatie tussen mens en natuur in elk tijdvak kan worden geïntegreerd. Daarbij heb ik een elfde tijdvak toegevoegd: 'Tijd van ecologisch herstel en balans? 2025 – Toekomst'. In dit tijdvak zijn een aantal positieve ontwikkelingen beschreven, die leerlingen ook het vertrouwen kunnen geven dat de huidige crisis het hoofd geboden kan worden.

1. Tijd van jagers en boeren – Prehistorie Tot 3000 v.Chr.  Kenmerkende aspecten • De levenswijze van jager-verzamelaars. • Het ontstaan van landbouw en landbouwsamenlevingen. • Het ontstaan van de eerste stedelijke gemeenschappen in Egypte.	Hoe verhoudt de mens zich tot de natuur? • De eerste mensen waren kwetsbaar voor de natuur. Ze pasten zich aan extreme omstandigheden aan. Een voorbeeld hiervan zijn de Eskimo's. • De verspreiding van mensen over de continenten leidde tot het verdwijnen van diersoorten. Een voorbeeld hiervan is het uitsterven van megafauna in Australië & Nieuw-Zeeland. Daarnaast zijn in Tsjechië botten gevonden van duizenden mammoeten die door mensen waren gedood (Headrick, 2020). • Domesticatie planten en dieren. • Het ontstaan van de landbouw, de Neolithische revolutie. Het vinden van voedselbronnen die mensen door moeilijke tijden konden loodsen was waarschijnlijk een krachtige motivatie om te experimenteren. • Door de landbouw groeide de menselijke bevolking, maar de gezondheid van de eerste boeren verslechterde. De levensduur nam af door een verandering in het dieet en ziektes. In tegenstelling tot verzamelaars die veel vlees en verse groenten en fruit aten, gingen boeren over op granen, knollen die armer waren aan eiwitten en vitaminen. Zo ontstonden scheurbuik, tandbederf en diabetes. Daarnaast zorgde de ontginning van land voor bijvoorbeeld ideale omstandigheden voor muggen en de verspreiding van Malaria (Headrick 2020).
--	--

2. Tijd van Grieken en Romeinen – Oudheid 3000 v.Chr. tot 500 n.Chr.



Kenmerkende aspecten

- De eerste aanzet tot wetenschappelijk denken en het denken over burgerschap en politiek in de Griekse stadstaat.
- Ontstaan van de westerse wijsbegeerte en de klassieke vormtotaal van de Grieks-Romeinse cultuur.
- De groei van het Romeinse Rijk waardoor de Grieks-Romeinse cultuur zich in Europa verspreidde.
- De confrontatie tussen de Grieks-Romeinse cultuur en de Germaanse cultuur van Noordwest-Europa.
- De ontwikkeling van het christendom en jodendom als eerste monotheïstische godsdiensten.

Hoe verhoudt de mens zich tot de natuur?

- De eerste complexe samenlevingen ontstonden meestal rondom water zoals rivieren en meren. Voorbeelden hiervan zijn Egypte (Nijl), Mesopotamië (Eufraat en Tigris), de Indusvallei, de westkust van Zuid-Amerika en centraal-Mexico.
- Ontstaan van landbouwirrigatie.
- Groei van steden zoals Athene, Alexandrië en Rome.
- In Griekenland was de bodem niet vruchtbaar genoeg. Hierdoor gingen de Grieken koloniën stichten rond de Middellandse zee.
- De Wereldstad Rome werd voorzien in producten door de expansie van Romeinen. Cederbomen waren in die tijd populair voor de bouw van tempels, boten en paleizen. Hierdoor nam de ontbossing toe. In de buurt van mijncentra was de ontbossing ernstig. Bij het smelten van een ton ijzer werd 72.320 ton hout verbruikt (Headrick, 2020). Ook de Romeinse baden die werden verwarmd verbruikten veel hout. Door de ontbossing droogde de bodem uit en er ontstond erosie in Italië en omgeving. De gekapte bossen konden geen regenwater meer opvangen en daardoor overstroomde Rome bijvoorbeeld regelmatig. De ontboste hellingen erodeerden en vervolgens vulden de rivieren zich met slib. Hierdoor slibden havens en uiterwaarden dicht en er ontstonden malariamoeassen. Het verval van het Romeinse rijk ging gepaard met de achteruitgang van de omgeving.
- In de stad Rome waren mensen gemiddeld 4 centimeter korter dan hun voorouders of de volkeren in Midden-Europa. Ook was de gemiddelde levensverwachting slechts twintig tot dertig jaar. Deze leeftijd lag lager dan die van Gallische volkeren. Ook was het kindersterftecijfer hoog. Een oorzaak hiervan was het dieet en tekort aan dierlijke eiwitten, omdat dieren zeldzaam waren en duur om te voeren (Headrick, 2020).
- Mensen in steden werden ook kwetsbaarder voor ziektes door de opkomst van het stadsleven en lange afstand-reizen.

3. Tijd van monniken en ridders – vroege middeleeuwen 500 tot 1000



Kenmerkende aspecten

- Het ontstaan en de verspreiding van de islam.
- De vrijwel volledige vervanging in West-Europa van de agrarisch-urbane cultuur door een zelfvoorzienende agrarische cultuur, georganiseerd via hofstelsel en horigheid.
- Het ontstaan van feodale verhoudingen in het bestuur.
- De verspreiding van het christendom in heel Europa.

Hoe verhoudt de mens zich tot de natuur?

- De opkomst van het Arabische rijk ging hand in hand met de agrarische revolutie. Er kwamen innovaties in gewassen zoals katoen, rietsuiker, tarwe en rijst. Ook werden irrigatietechnieken hersteld en er kwamen dammen en waterreservoirs (Headrick, 2020). Daarbij werd er steeds intensiever gebruik gemaakt van waterraden, kanalen, aquaducten en windmolens.
- De landbouwinnovatie zette zicht voort. Zo kwam er een afwerkploeg die dieper de grond kon omwoelen, het drieslagstelsel werd ingevoerd, de paardenhalsband werd vanuit China geïmporteerd en de uitvinding van het hoefijzer zorgde ervoor dat paarden beter ingezet konden worden voor zwaar landbouwwerk.
- Nederland werd gecreëerd. De ontginning van Nederland begon in de 9^e eeuw. Water werd afgevoerd door windmolens om nieuwe landbouwgrond te creëren. Op het nieuwe land werden Amsterdam, Delft, Gouda en Den Haag gebouwd (Headrick, 2020). Daarbij werden er dijken aangelegd. Om de paar decennia kwam er een storm en werden dijken en dorpen weggevaagd, maar telkens keerden de bewoners terug om de boel te herbouwen.

4. Tijd van steden en staten – hoge en late middeleeuwen 1000 tot 1500



Kenmerkende aspecten

- De opkomst van handel en ambacht die de basis legde voor het herleven van een

Hoe verhoudt de mens zich tot de natuur?

- Kwetsbaarheid voor pandemieën zoals de Zwarte dood.
- Tussen het jaar 800 en 1300 veranderden de bossen, moesrassen en heidevelden van West-Europa en Midden-Europa in landbouwgrond, dorpen of steden. Er vond een enorme ontbossing plaats. In westelijk en centraal Europa werden de gevolgen van ontbossing al in de elfde gevoeld eeuw. Beren, wolven, bevers, marters en andere wilde dieren werden schaars.

agrarisch-urbane samenleving. • De opkomst van de stedelijke burgerij en de steden. • Het conflict in de christelijke wereld over de vraag of de wereldlijke of de geestelijke macht het primaat behoorde te hebben. • De uitbreiding van de christelijke wereld naar buiten toe, onder andere in de vorm van de kruistochten. • Het begin van staatsvorming en centralisatie	
---	--

5. Tijd van ontdekkers en hervormers– renaissance/ reformatie/ ontdekkingsreizen 1500 tot 1600  Kenmerkende aspecten • Het begin van de Europese overzeese expansie. • Het veranderende mens- en wereldbeeld van de renaissance en het begin van een nieuwe wetenschappelijke belangstelling. • De hernieuwde interesse voor de klassieke oudheid.	Hoe verhoudt de mens zich tot de natuur? • Er vond een uitwisseling plaats van nieuwe planten, diersoorten en gewassen tussen de Oude en Nieuwe wereld. Daarbij werden er ook ziektes zoals Malaria en gele koorts overgebracht. Dit wordt de Colombiaanse uitwisseling genoemd. • Begin van de Kleine IJstijd in Eurazië (duurde tot het midden van de 19^e eeuw) Er waren veel schommelingen in het weer met veel abnormale koude winters, koele zomers, droogte en overstromingen (Headrick, 2020). Mogelijke verklaringen voor de Kleine IJstijd zijn vulkaanuitbarstingen, en daling van CO₂ in de lucht en zonnevlekken waardoor de Aarde minder zonlicht kreeg. Dit leidde tot mislukte oogsten, hongersnoden en bevolkingsafname. In de winter konden legers over de Rijn rijden en op de Thames in Londen ontstonden nieuwe stadswijken (Blom, 2023).
---	--

• De protestantse reformatie en splitsing van de christelijke kerk in West-Europa. • De Opstand in de Nederlanden en het ontstaan van een onafhankelijke Nederlandse staat	
---	--

6. Tijd van regenten en vorsten – gouden eeuw 1600 tot 1700  Kenmerkende aspecten • Het streven van vorsten naar absolute macht. • Het burgerlijk bestuur en de stedelijke cultuur in de Nederlandse Republiek. • Het ontstaan van handelskapitalisme en het begin van een wereldeconomie. • De wetenschappelijke revolutie.	Hoe verhoudt de mens zich tot de natuur? • Verdere voortzetting van de Colombiaanse uitwisseling en de Kleine IJstijd.
--	--

7. Tijd van pruiken en revoluties – verlichting 1700 tot 1800 	Hoe verhoudt de mens zich tot de natuur? • Er kwam een versnelling in de bevolkingsgroei. • Het ontstaan van de Industriële revolutie in Engeland werd versterkt door de fabricage van ijzer, katoen, kolen, stoommachines, stoomboten en spoorwegen. Er kwam een revolutie op gang van productie en transport. • Engeland ging steenkool gebruiken omdat hout schaars werd. Londen werd zwaar vervuild door luchtverontreiniging en rivieren werden vergiftigd.
---	--

Kenmerkende aspecten • Rationeel optimisme en ‘verlicht denken’ dat werd toegepast op alle terreinen van de samenleving • Voortbestaan van het Ancien Régime met pogingen om het vorstelijk bestuur op eigentijdse verlichte wijze vorm te geven: verlicht absolutisme. • Uitbouw van de Europese overheersing, met name in de vorm van plantagekoloniën en de daarmee verbonden trans-Atlantische slavenhandel, en de opkomst van het abolitionisme. • De democratische revoluties in westerse landen.	• Ernstige ziektes zoals cholera zorgden voor pandemieën. Door de uitvinding van stoomschepen konden lange afstanden worden overbrugd en dit zorgde voor een snellere verspreiding van ziektes. • Slavernij en katoenplantages in Amerika zorgden voor toename van landbouwgrond, bodemerosie en milieuvernietiging. Ook kwamen er pioniers naar Amerika die de inheemse Indianen en lokale diersoorten uitroelden. Bossen werden omgehakt in de zoektocht naar waardevolle mineralen. • Massaproductie en massaconsumptie ontstonden.
--	--

8. Tijd van burgers en stoommachines – industrialisatie 1800 tot 1900  Kenmerkende aspecten • De industriële revolutie en het ontstaan van een industriële samenleving in de westerse wereld. • Discussies over de ‘sociale kwestie’.	Hoe verhoudt de mens zich tot de natuur? • Niet-westerse landen werden sterk beïnvloed door de Westerse industrialisatie. De Westerse vraag naar tropische producten steeg zoals: kleurstoffen uit India, palmolie uit West-Afrika, katoen uit Amerika en rubber uit het Amazonegebied (Headrick, 2020). Ook nam de vraag naar suiker, koffie en thee toe. • Opening Suezkanaal zorgde voor kortere afstanden om te reizen. • Natuurlijke bossen werden vervangen voor landbouwgrond. Suikerplantages, theeplantages, rijst en cacao. • Verspreiding van ziektes zoals cholera. Ook braken er ziektes uit voor planten zoals de druivenziekte of de aardappelziekte. • <u>Voorbeeld van Londen</u>: De armen waren in Londen de grootste slachtoffers van vervuiling. De rijkere elite hadden vakantieoordn buiten Londen waardoor ze konden
---	--

• Het modern imperialisme dat verband hield met de industrialisatie. • De opkomst van emancipatiebewegingen. • voortschrijdende democratisering • De opkomst van politiek-maatschappelijke stromingen: liberalisme, nationalisme, socialisme, confessionalisme en feminisme.	ontsnappen aan extreme luchtvervuiling. De beruchte <i>Great Smog</i> van Londen in de winter van 1952-1953 zorgde voor ongeveer 12.000 extra sterfgevallen (Bell & Swafelt, 2019). Tot op de dag van vandaag is de vervuiling in Londen een probleem voor de volksgezondheid. Dit komt tegenwoordig door de verkeersemissies. Londenaren sterven vroegtijdig aan langdurige luchtvervuiling.
---	--

9. Tijd van de wereldoorlogen – eerste helft 20e eeuw 1900 tot 1950  Kenmerkende aspecten • De rol van moderne propaganda- en communicatiemiddelen en vormen van massa-organisatie • De totalitaire politieke systemen: communisme en nationaal-socialisme (fascisme) De economische wereldcrisis, het voeren van twee wereldoorlogen, de Duitse bezetting van Nederland en de Holocaust. • Niet eerder vertoonde verwoestingen door massavernietigingswapens en de	Hoe verhoudt de mens zich tot de natuur? • In de 20^e eeuw verviervoudigde de wereldbevolking. Van ongeveer 1,6 miljard mensen in 1900 naar 6 miljard in 2000 (Headrick, 2020). • Verspreiding van nieuwe krachtige energie zoals elektriciteit, olie en kernenergie. • Er werden nieuwe materialen gebruikt zoals staal, beton en chemicaliën. • Nieuwe machines zoals vliegtuigen en auto's. • Er vond een enorme groei van de wereldeconomie plaats, die even werd onderbroken door de Grote Depressie. • Er werd geëxperimenteerd met giftige gassen bijvoorbeeld tijdens WOI. Dit ging niet alleen ten koste van soldaten, maar ook van dieren en de natuur. • De Spaanse griep brak uit. Een kwart van de wereldbevolking raakte besmet en naar schatting zijn er 24 tot 40 miljoen mensen om het leven gekomen (Headrick, 2020). • Tijdens WOII was het creëren van overstromingen een vorm van milieuoorlogvoering. In China werden bijvoorbeeld de dijken van de Gele Rivier doorbroken om de Japanse troepen tegen te houden (Headrick, 2020).
---	---

betrokkenheid van de burgerbevolking bij oorlogvoering.

- **Opkomst van verzet in de koloniën tegen het West-Europese imperialisme.**

10. Tijd van televisie en computer – tweede helft 20e eeuw 1950 – heden



Kenmerkende aspecten

- **Blokvorming in de wereld met een wapenwedloop en de dreiging van een atoomoorlog (Koude Oorlog).**
- **De dekolonisatie die een eind maakte aan de westerse macht in de wereld.**
- **De eenwording van Europa.**
- **De toenemende westerse welvaart vanaf de jaren zestig en het ontstaan van ingrijpende sociaal-culturele veranderingen.**
- **De ontwikkeling van pluri-forme en multiculturele samenlevingen.**

Hoe verhoudt de mens zich tot de natuur?

- In de tweede helft van de twintigste eeuw waren drie thema's belangrijk: (1) Het verbeteren van de levensstandaard van burgers in een land. (2) Versterking van militaire macht en (3) het vergroten van een economische positie in de wereld (Headrick, 2020).
- Overvloedige natuurlijke hulpbronnen werden als vanzelfsprekend beschouwd en de natuur werd makkelijk genegeerd.
- Opkomst van massaconsumptie, massaproductie en marketing. Er werd een groot beroep gedaan op natuurlijke hulpbronnen en er werd steeds meer afval geproduceerd. De opkomst van auto's zorgde bijvoorbeeld voor een toename van rubberplantages die werden gemaakt in de oerbossen van Indonesië en de Amazone.
- Opkomst internet en AI Artificial Intelligence (Bell & Swafeld, 2019).
- Overbevissing van oceanen.
- Gebruik van fossiele brandstoffen en chemische meststoffen voor de landbouw.
- Sinds 1960 is 640.000 hectare Amazonewoud in Brazilië verdwenen, vooral voor landbouwgrond. Dit is gebied dat ongeveer zeventien keer zo groot is als Nederland. Veel gewassen, zoals tarwe, maïs en soja, dienen als veevoer. Het is een inefficiënt proces: 6,9 kilo graan levert slechts 1 kilo varkensvlees op, bij rundvlees is dit 4,8 op 1 (Ritchie, 2024).
- Aanleg van grote dammen en irrigatieprojecten.
- Enorme toename vlees- en visconsumptie.
- Ongeveer 70% van de antibiotica in de VS wordt gebruikt om ziektes bij dieren te voorkomen en om groei te bevorderen.

	• <u>Voorbeeld van de Sovjet-Unie</u>: De communistische industrialisatie en militarisering kwamen met hoge milieukosten: in 1989 was van de 600 miljoen hectare grond de helft ernstig in gevaar: 157 miljoen hectare grond was zout, 113 miljoen geërodeerd, 25 miljoen drassig en 5 miljoen onder water. Dit kwam door mijnafval, ashopen, stadstortplaatsen, overmatige mechanisatie, chemicaliën en slechte landbouwpraktijken (Headrick, 2020).
--	---

11. Tijd van ecologisch herstel en balans? 2025 – Toekomst 	Er zijn ook positieve ontwikkelingen gaande. Vanaf de tweede helft van de twintigste eeuw realiseerden onderzoekers dat de mens het Aardse klimaat beïnvloedt. Sindsdien zijn er ook (succesvolle) opkomende initiatieven om dit tegen te gaan: • Het creëren van beschermde natuurparken. Zonder veel menselijke activiteiten floreren hier allerlei planten- en diersoorten. Er is ruimte voor herstel. • Internationale afspraken over het herstellen van de ozonlaag waren succesvol. • Rechten toekennen aan de natuur. Dit is een opkomende beweging, ook in Nederland (Den Outer, 2023). Een voorbeeld hiervan is de Whanganui-rivier in Nieuw-Zeeland. Dankzij de inheemse Maori's heeft de rivier in 2017 eigen rechten gekregen. Daardoor kan de rivier beter beschermd worden tegen menselijke activiteiten. • De opkomst van regeneratieve landbouw, een circulaire economie en brede welvaart. • Ontwikkeling van duurzame en hernieuwbare energiebronnen • Internationaal beleid over milieufspraken, zoals het Kyoto-protocol uit 1997 en het klimaatakkoord van Parijs in 2015. • Opkomst alternatieven voor vlees. • Bewustwording rondom voedselverspilling. • Recycling en hergebruik is toegenomen. • Ontwikkeling van groene architectuur zoals energiezuinige woningen of groene daken in stedelijke planning. • Opkomst elektrisch vervoer en alternatieven voor brandstof.
--	---

	Het verleden laat ons zien dat veranderingen soms lang kunnen duren, maar de ontwikkelingen van de afgelopen vijftig jaar laten ons ook zien dat we volop in een transitiefase zitten. Duurzame verandering is gaande.
--	--

Interdisciplinaire samenwerking

Tot slot is samenwerking tussen vakken essentieel om duurzaamheid structureel in het onderwijs op te nemen. Elk vakgebied kan een waardevolle bijdrage leveren. Zo kunnen aardrijkskunde en biologie inzichten geven in klimaatverandering, ecologische systemen en biodiversiteit. Filosofie, levensbeschouwing en maatschappijleer bieden ruimte voor reflectie op de ethische, sociale en politieke dimensies van duurzaamheid. Economie kan leerlingen leren nadenken over de circulaire economie en het streven naar brede welvaart. In de lessen techniek kunnen innovatieve middelen zoals Virtual Reality worden ingezet om klimaatscenario's tastbaar te maken. Scheikunde en natuurkunde kunnen zich richten op het begrijpen van vervuiling, chemische processen en de ontwikkeling van duurzame materialen en energiebronnen. Wiskunde kan bijdragen door het onderbouwen van duurzaamheidskeuzes door data-analyse modellen. En ook in taalvakken kunnen leerlingen werken met teksten, speeches en debatten rondom duurzaamheid. Uiteindelijk hebben we elk vakgebied met bijbehorende kennis en vaardigheden nodig voor de duurzame transitie en een leefbare toekomst.

Conclusie

De relatie tussen mens en natuur is gezien bovenstaande een fundamenteel historisch thema dat een vaste plaats verdient in het geschiedenisonderwijs. Door milieugeschiedenis te integreren in het curriculum, krijgen leerlingen niet alleen inzicht in historische milieuproblemen, maar ook in de bredere maatschappelijke gevolgen van menselijke activiteit. Dit helpt hen niet alleen om het heden beter te begrijpen, maar ook om na te denken over de toekomst en hun eigen rol daarin. Hoewel er nog onderzoek nodig is naar de praktische implementatie en de effecten van deze toevoeging op het curriculum, biedt de geschiedenis waardevolle inzichten over de wijze waarop samenlevingen met ecologische uitdagingen zijn omgegaan. Door leerlingen een handelingsperspectief te bieden en hen kritisch te laten nadenken over historische en hedendaagse milieuproblemen, kan geschiedenisonderwijs bovendien bijdragen aan een duurzamere toekomst.

Referenties

Barton C. Keith., & Li-Ching Ho (2021). *Curriculum for Justice and Harmony: Deliberation, Knowledge, and Action in Social and Civic Education*. Routledge.

Béneker, T. & van Gaans, G. (2018). Kennis voor de toekomst? *Toekomstgericht onderwijs in maatschappijvakken*. Landelijk expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.

Blom, Philipp. (2023). *De onderwerping. Een geschiedenis van de verhouding van de mens tot de natuur*. Uitgeverij De Bezige Bij.

Den Outer, Jessica (2023) *Rechten voor de natuur*. Lemniscaat.

Headrick, R. D. (2020). *Humans Versus Nature : A Global Environmental History*. New York: Oxford University press.

Hersey, D. M., & Steinberg, T. (2019). *A field on fire. The future of Environmental History*. Tuscaloosa: The University of Alabama Press.

Hughes, J. D.. (2016). *What is environmental history? Second edition*. Cambridge: Polity press.

Peeters, W. D. Bell., & Swafeld, J. (2019). How New are New Harms Really? Climate Change, Historical. Reasoning and Social Change. *Journal of Agricultural and Environmental Ethics*, Vol 32, 505-526.

Ritchie, Hannah. (2024) *Niet het einde van de wereld. Waarom wij de eerste generatie zijn met perspectief op een duurzame planeet*. Uitgeverij Balans.

Whyte, D. I. (2013). *A Dictionary of Environmental History*. Londen: I.B. Tauris & Co.