

Historisch denken bevorderen bij leerlingen in het secundair geschiedenisonderwijs

een interventie-onderzoek naar disciplinaire en burgerschapseffecten in Vlaanderen.¹

Dit artikel rapporteert over een interventiestudie ($N=668$) in het Vlaamse geschiedenisonderwijs waarin de disciplinaire en burgerschapseffecten van een lessenreeks werden onderzocht. Leerlingen in de interventiegroep ($n = 402$) namen deel aan een lessenreeks van 12-14 lesuren, gebaseerd op principes van *cognitive apprenticeship* en gericht op het bevorderen van historisch denken. Via een pre- en posttest werd het effect nagegaan op (1) het historisch denken van leerlingen (in termen van vaardigheden, procedurele kennis en epistemologische opvattingen) en (2) op democratische vaardigheden en disposities van leerlingen. Statistische analyses toonden aan dat de lessenreeks effectief was in het bevorderen van de vaardigheid van leerlingen om een beargumenteerd antwoord te geven op een historische vraag en op de daaraan gerelateerde procedurele kennis. Er werd geen effect gevonden op hun epistemologische opvattingen. De lessenreeks had geen rechtstreekse burgerschapseffecten, maar bijkomende analyses toonden wel aan dat historische en democratische vaardigheden met elkaar verbonden zijn.

Marjolein Wilke, Educatieve Master Cultuurwetenschappen, KU Leuven

Fien Depaepe, hoogleraar Centrum voor instructiepsychologie en technologie, KU Leuven

Karel Van Nieuwenhuyse, hoofddocent Educatieve master cultuurwetenschappen, KU Leuven

¹ Dit artikel is gebaseerd op: Wilke, M., Depaepe, F., & Van Nieuwenhuyse, K. (2022b). Fostering democratic citizenship through historical thinking? A cluster randomized controlled intervention study. *Contemporary Educational Psychology*, 71, 102-115. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2022.102115>

Kernwoorden: historisch denken, geschiedenisonderwijs, secundair onderwijs, burgerschapsvorming, interventie-onderzoek

Inleiding

In Vlaanderen wordt sinds september 2019 een onderwijshervorming gradueel doorgevoerd in het secundair onderwijs. Voor het geschiedenisonderwijs houdt ze in dat historisch denken centraal komt te staan. Dat brengt met zich mee dat leerlingen gaan kennismaken met en inzicht verwerven in geschiedenis als een academische discipline. Daarnaast zijn verschillende vakdidactici ervan overtuigd dat het bevorderen van historisch denken ook kan bijdragen tot bepaalde aspecten van democratisch burgerschap. Dit artikel rapporteert over een interventiestudie in het Vlaamse geschiedenisonderwijs die beoogde om meer inzicht te verwerven in effectieve onderwijspraktijken om historisch denken bij leerlingen te bevorderen, en om de potentiële bijdragen van historisch denken aan burgerschapsvorming te onderzoeken.

De invulling van historisch denken in de Vlaamse eindtermen vertoont veel gelijkenissen met het model van historisch redeneren (van Drie & van Boxtel, 2008) dat in het Nederlandse geschiedenisonderwijs wordt gehanteerd. Historisch denken combineert *knowing history* en *doing history* (Havekes et al., 2012). Met *knowing history* wordt verwezen naar kennis en inzicht die leerlingen opdoen over historische fenomenen (personen, groepen, gebeurtenissen, ontwikkelingen) in het

verleden. *Doing history* verwijst naar het verwerven van inzicht in (de discipline van) geschiedenis. Hierbij raken leerlingen vertrouwd met de werkwijze die historici hanteren om kennis over het verleden te construeren. Onder *doing history* vallen dan ook conceptuele en procedurele kennis, zoals betrouwbaarheid, bewijs, reflectie over *agency* en causaliteit. Door leerlingen te laten kennismaken met de werkwijze van historici verwerven ze inzicht in hoe kennis over het verleden tot stand komt; zo kunnen ze tevens genuanceerde epistemologische opvattingen ontwikkelen, over zowel kennisconstructie als de waarde van die kennis (Buehl & Alexander, 2001). Voor geschiedenis is er sprake van genuanceerde epistemologische opvattingen wanneer leerlingen inzien dat kennis een geconstrueerd en interpretatief karakter heeft en daardoor onderhevig is aan verandering, maar dat de waarde van claims over het verleden beoordeeld kan worden door die claims af te toetsen aan disciplinaire criteria (Maggioni et al. 2009; Stoel, Logtenberg et al., 2017).

Historisch denken wordt beschouwd als een *unnatural act* (Wineburg, 2001). Deze manier van denken gaat immers in tegen de (naïeve) manier waarop leerlingen spontaan naar geschiedenis kijken. Leerlingen hebben spontaan de

neiging om vanuit hedendaagse denkkaders naar het verleden te kijken; daarbij houden ze er vaak naïeve epistemologische opvattingen op na, in die zin dat ze bronnen zien als een letterlijke afspiegeling van het verleden (Wineburg, 1991; 2001). Het bevorderen van historisch denken bij leerlingen is dan ook geen evidentie en vereist een weldoordachte didactische aanpak. Dit vormt een eerste belangrijk aandachtspunt in deze studie.

Een tweede aandachtspunt betreft de relatie tussen historisch denken en burgerschapsvorming. Historisch denken kan volgens verschillende vakdidactici een spontane bijdrage leveren aan het voorbereiden van leerlingen op hun participatie in een democratische samenleving (onder andere Gallagher, 1996; Lévesque, 2009; McCully, 2012; Monte-Sano, 2016; Nokes, 2013; Reisman, 2012; Stearns, 1998; Stradling, 2003; Wineburg & Reisman, 2015). Onder 'democratische samenleving' verstaan we een samenleving waarin burgers met een open blik met anderen in dialoog kunnen gaan om gemeenschappelijke beslissingen te nemen over publieke vraagstukken, en waarbij verschillen tussen individuen en groepen worden erkend (Barton & Levstik, 2004). De bovengenoemde vakdidactici veronderstellen dat historisch denken bepaalde vaardigheden en disposities bevordert die leerlingen spontaan zullen toepassen in een actuele context, in het bijzonder in hun omgang met actuele informatiebronnen en maatschappelijke debatten.

Geschiedenisonderwijs zou volgens hen zo – zonder er expliciet op in te zetten – kunnen bijdragen aan aspecten van burgerschapsvorming. Hoewel de potentiële bijdrage van historisch denken aan aspecten van democratisch burgerschap door verschillende wetenschappers ondersteund wordt (o.a. Gallagher, 1996; Lévesque, 2009; McCully, 2012; Monte-Sano, 2016; Nokes, 2013; Reisman, 2012; Stearns, 1998; Stradling, 2003) is empirisch bewijs voor deze relatie bijzonder schaars. Vanuit algemeen onderwijskundig onderzoek kunnen bovendien vragen worden gesteld bij de aanname dat leerlingen automatisch bepaalde kennis, vaardigheden of attitudes vanuit het vak geschiedenis zullen toepassen in een actuele context. Onderzoek in andere vakgebieden geeft immers aan dat zo'n "verre transfer", namelijk van één context naar een andere, niet evident is wanneer er niet expliciet op ingezet wordt.

De interventiestudie die in dit artikel centraal staat, onderzocht de effecten van een lessenreeks gericht op het bevorderen van historisch denken op (1) het historisch denken van leerlingen (in termen van vaardigheden, procedurele kennis en epistemologische opvattingen) en (2) op democratische vaardigheden en disposities van leerlingen.

Stand van het onderzoek

In wat volgt beschrijven we eerst belangrijke ontwikkelingen en hiaten in het onderzoek naar het bevorderen van

historisch denken bij leerlingen. Vervolgens wordt dieper ingegaan op hoe vakdidactici zoal de relatie tussen historisch denken en burgerschapsvorming beschouwen, en op onderzoek naar deze relatie.

Bevorderen van historisch denken bij leerlingen

Een essentieel onderdeel van historisch denken is het kunnen innemen van een beargumenteerd standpunt als antwoord op een historische vraag, op basis van bronnen (De La Paz & Felton, 2010; Monte-Sano, 2016; van Drie & van Boxtel, 2008; Voet & De Wever, 2017; Van Nieuwenhuysse, 2020). Om deze competentie bij leerlingen te evalueren en te bevorderen, wordt vaak gebruik gemaakt van onderzoekend leren opdrachten op basis van meerdere documenten. Bij dit type opdrachten beantwoorden leerlingen een authentieke historische vraag via een analyse van verschillende bronnen. Deze opdrachten brengen verschillende aspecten van historisch denken samen en sluiten nauw aan bij de aard van de discipline (van Boxtel & van Drie, 2018). De bedoeling is immers dat leerlingen bij het analyseren van de bronnen veel meer doen dan ze samenvatten. Doorgaans wordt de bronnen-set zo samengesteld dat ze verschillende perspectieven en antwoorden op de historische vraag omvat en dat de bronnen verschillen in waarde, in het licht van die vraag. Om een onderbouwd antwoord te kunnen geven op de historische vraag

moeten leerlingen discipline-specifieke denkwijzen toepassen om de informatie in de bronnen naar waarde te schatten en hun antwoord te onderbouwen: ze moeten bronnen met elkaar confronteren, de betrouwbaarheid en representativiteit van bronnen tegen elkaar afwegen, argumenten aanbrengen, bewijs gebruiken om argumenten te ondersteunen en tegenargumenten weerleggen (De La Paz & Felton, 2010; Nokes, 2017; Rouet & Britt, 1996). Onderzoek dat gebruik maakt van onderzoekend leren opdrachten toonde reeds aan dat het toepassen van die discipline-specifieke denkwijzen voor leerlingen bijzonder moeilijk is en ingaat tegen de manier waarop zij dit soort opdrachten spontaan benaderen. Zo hebben leerlingen de neiging om bronnen eerder samen te vatten dan ze kritisch te vergelijken, besteden ze weinig aandacht aan tegenstrijdige bronnen en hebben ze weinig oog voor de waarde van bronnen (Britt & Aglinskas, 2002; Monte-Sano, 2012; Nokes, 2017; Reisman, 2010; Rouet et al., 1996; Stahl et al., 1996; Wineburg, 1991). Studies naar effectieve onderwijsstrategieën om historisch denken bij leerlingen te bevorderen benadrukken dan ook hoe belangrijk het is dat de discipline-specifieke denkwijzen expliciet benoemd en zichtbaar gemaakt worden naar leerlingen toe (cfr. *infra* voor nadere uitleg). Verder wordt aangeraden om leerlingen stapsgewijs te laten oefenen met het toepassen van deze denkwijzen, steeds met de gepaste ondersteuning en feedback

door de leraar (bijvoorbeeld De La Paz, 2005; De La Paz & Felton, 2010; Freedman, 2015; Monte-Sano & De La Paz, 2012; Nokes et al., 2007; Reisman, 2012). Ook interactie blijkt een bevorderende rol te spelen in het historisch denken van leerlingen. Zowel interactie tussen leerlingen onderling, bijvoorbeeld in de vorm van groepswork, wordt aanbevolen, evenals interactie in de vorm van klasgesprekken onder leiding van de leraar (Stoel et al., 2017; van Boxtel & van Drie, 2017; van Boxtel et al., 2021).

Hoewel meerdere studies reeds positieve effecten aantoonde van deze didactische praktijken op verschillende aspecten van historisch denken, blijft een aantal uitdagingen bestaan. Een eerste betreft de ontwikkeling van genuanceerde epistemologische overtuigingen over geschiedenis bij leerlingen. Hoewel die een essentieel onderdeel vormen van historisch denken (zie eerder) is er weinig geweten over hoe we ze bij leerlingen kunnen bevorderen. Er wordt verwacht dat onderzoekend leren opdrachten hier een rol in kunnen spelen omdat ze leerlingen vertrouwd maken met de processen van het evalueren en construeren van historische kennis, maar onderzoek daarover is beperkt (Lee & Ashby, 2000; Voet & De Wever, 2017; Wiley et al., 2020).

Ten tweede is er onduidelijkheid over de rol die affectieve variabelen spelen in het historisch denken van leerlingen. Historisch denken kan immers niet als een louter cognitieve activiteit beschouwd

worden, het raakt namelijk inherent ook aan affectieve dimensies. Het vermogen van studenten om meerdere perspectieven te overwegen kan bijvoorbeeld afnemen wanneer studenten zich sterk emotioneel verbonden voelen met een onderwerp (Barton & McCully, 2007; Goldberg et al., 2011). Daarnaast toont onderzoek in andere onderwijsvakken aan dat de motivatie en interesse van leerlingen en hun overtuigingen over het nut van een bepaalde taak invloed uitoefenen op hun betrokkenheid en bijgevolg op hun leerresultaten (Wigfield & Eccles, 2000; Paul et al., 2017). Ook voor geschiedenis wordt er verwacht dat deze aspecten een rol spelen, maar hier werd tot op heden weinig onderzoek naar verricht.

Historisch denken en democratisch burgerschap

Verschillende vakdidactici gaan ervan uit dat historisch denken kan bijdragen tot bepaalde vaardigheden en disposities die belangrijk zijn in het licht van democratisch burgerschap. Empirisch bewijs voor zo'n relatie is voorlopig echter zeer beperkt. In het beschrijven van de relatie tussen historisch denken en burgerschap worden verschillende aspecten van historisch denken als belangrijk aangeduid. Sommige onderzoekers wijzen er bijvoorbeeld op dat reflectie over *agency* binnen de geschiedenislessen ervoor kan zorgen dat leerlingen anders kijken naar hun eigen rol in de samenleving en hen meer inzicht zou kunnen geven in de rol

die zij kunnen spelen in het verwezenlijken van maatschappelijke veranderingen (Barton, 2012; Seixas, 2012). Ook van historische empathie wordt verwacht dat het bij leerlingen een grotere bereidheid kan stimuleren om verschillende perspectieven in de samenleving te erkennen (Barton & Levstik, 2004; Endacott & Brooks, 2013). Naast deze historische redeneerwijzen wordt door vakdidactici ook vaak gewezen op het belang van het innemen van een beargumenteerd standpunt op een historische vraag. Daarbij wordt aangenomen dat er een overlap bestaat tussen vaardigheden, kennis en disposities die nodig zijn om een beargumenteerd standpunt in te nemen op een historische vraag, en vaardigheden, kennis en disposities die burgers nodig hebben wanneer ze op een onderbouwde manier willen deelnemen aan maatschappelijke debatten (bijvoorbeeld Barton & Levstik, 2004; McCully, 2012; Monte-Sano, 2016; Slater, 1995; Stearns, 1998; Nokes, 2013; Wineburg & Reisman, 2015). Zo benadrukken McGrew en collega's (2018) dat het bij het omgaan met online informatiebronnen – net zoals bij historische bronnen – belangrijk is om ze met elkaar te confronteren en de waarde ervan te evalueren, bijvoorbeeld door na te gaan wie de auteur is van de bron. Monte-Sano (2016) stelt dat leerlingen burgerschapsvaardigheden leren door historische beeldvorming te construeren en te evalueren aangezien het nadenken over de geloofwaardigheid van bewijsmateriaal en waar het vandaan komt,

burgers kan helpen om sterkere argumenten aan te voeren in het licht van publieke debatten.

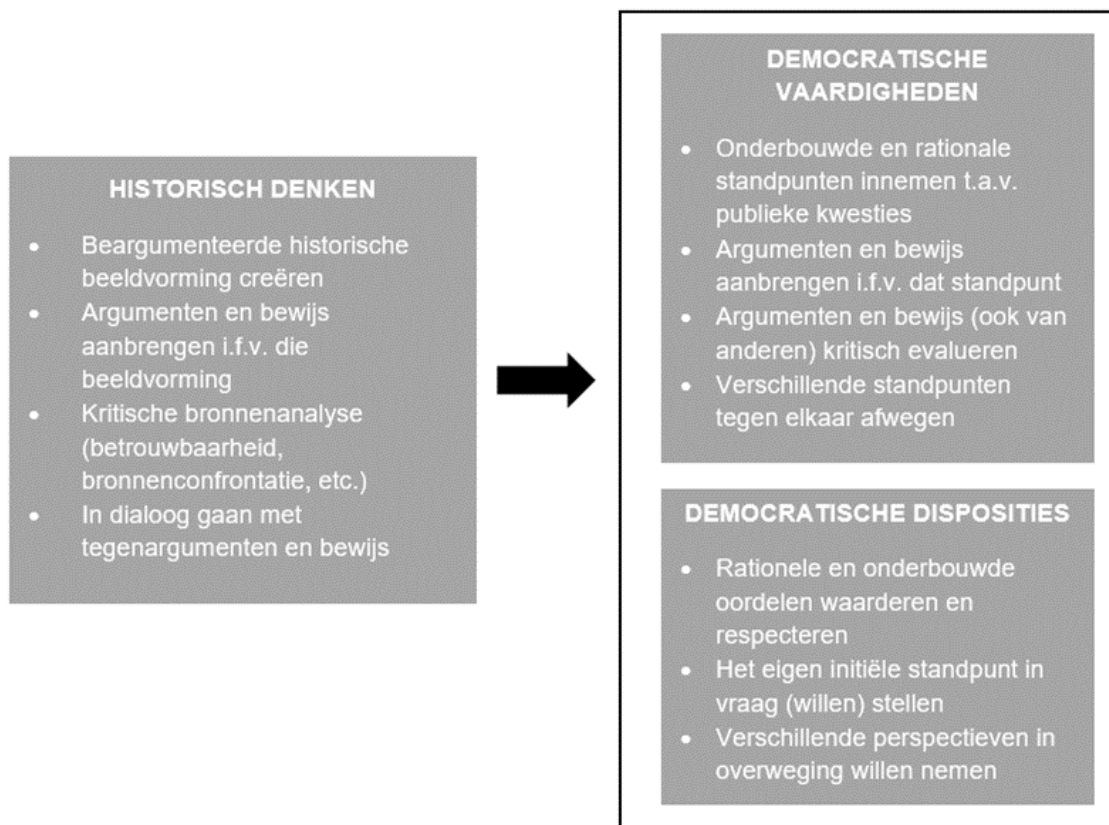
De veronderstelde burgerschapsbijdrage van historisch denken kan grofweg ingedeeld worden in twee categorieën: democratische vaardigheden en democratische disposities (zie figuur 1). Met betrekking tot vaardigheden wordt verondersteld dat leerlingen via historisch denken beter in staat zullen zijn om beredeneerde en rationele oordelen te vellen over publieke kwesties, deel te nemen aan maatschappelijke debatten op basis van een evaluatie van bewijsmateriaal, sterkere argumenten aan te dragen, de kwaliteit van andermans argumenten in publieke debatten kritisch te beoordelen en verder te kijken dan hun eigen perspectief (Barton & Levstik, 2004; McCully, 2012; Monte-Sano, 2016; Nokes, 2013). In termen van democratische disposities wordt verwacht dat twee facetten worden bevorderd: (1) de neiging om debatten te benaderen vanuit een positie van rationaliteit, waarbij leerlingen waardering tonen voor rationele argumenten die gestoeld zijn op bewijs uit bronnen, (2) de bereidheid om hun eigen, initiële standpunt in twijfel te trekken en verschillende perspectieven te overwegen en te evalueren (Barton & Levstik, 2004; McCully, 2012; Monte-Sano, 2016).

Van historisch denken wordt dus verondersteld dat het leerlingen meer geneigd zal maken om een beargumenteerd standpunt in te nemen ten aanzien van

publieke kwesties (democratische disposities) en dat het hen ook in staat zal stellen

om dat op een kwaliteitsvolle manier te doen (democratische vaardigheden).

Figuur 1 De veronderstelde bijdrage van historisch denken aan democratisch burgerschap.



Onderzoek naar deze relatie tussen historisch denken en democratisch burgerschap is echter zeer beperkt. Onderzoek in de context van *post-conflict* en verdeelde samenlevingen, bijvoorbeeld in Noord-Ierland, toonde reeds aan dat geschiedenislessen waarin historisch bronnenonderzoek en multiperspectiviteit centraal staan, leerlingen meer bereid kunnen maken om het standpunt van ‘de ander’ in deze actuele conflicten te begrijpen (bijvoorbeeld: Barton & McCully, 2005; 2010; Ben-David Kolikant & Pollack, 2019;

Goldberg et al., 2011; McCully, 2012). In deze onderzoeken werd echter niet bestudeerd in welke mate deze toegenomen openheid voor andere perspectieven zich ook uitbreidde naar andere thema’s. Meer direct bewijs voor een relatie tussen historisch denken en burgerschap is te vinden in het onderzoek van Reisman (2012). In een interventiestudie over het bevorderen van kritisch bronnenonderzoek bij leerlingen testte zij of leerlingen strategieën voor het kritisch analyseren van historische bronnen, zoals bronnenconfrontatie,

ook zouden toepassen op actuele informatiebronnen. Het onderzoek toonde aan dat leerlingen bepaalde strategieën inderdaad ook toepasten op actuele informatiebronnen. Hoewel deze studie indicaties geeft dat een transfer mogelijk is, blijft bijkomend empirisch bewijs voor een bijdrage van historisch denken aan burgerschapsvorming voorlopig uit. Bovendien wijst onderzoek in andere onderwijskundige domeinen uit dat zo'n relatie allesbehalve evident is. Ze veronderstelt immers dat leerlingen spontaan vaardigheden en disposities die ze leren in één context (namelijk geschiedenis) zullen toepassen in een andere (namelijk actuele) context. Zo'n "verre transfer" tussen verschillende contexten is echter niet gemakkelijk te verwezenlijken (Perkins & Salomon, 1994). Het idee dat zo'n transfer spontaan zou optreden – wat door vakdidactici verondersteld lijkt te worden – is dus allesbehalve evident.

Vraagstelling en methode

Het doel van deze studie is om zowel de disciplinaire als burgerschapseffecten te onderzoeken van een lessenreeks gericht op het bevorderen van historisch denken. De studie wil op die manier inzicht verwerven in onderwijsstrategieën die historisch denken bij leerlingen kunnen bevorderen en de aanname van een "spontane" transfer naar aspecten van burgerschap onderzoeken. Specifiek werd in de lessenreeks de nadruk gelegd op het innemen van een beargumenteerd antwoord op een

historische vraag, op basis van een kritische analyse van bronnen.

Om dit doel te bereiken werd een interventiestudie opgezet in het zesde jaar van het geschiedenisonderwijs in Vlaanderen/Brussel. In juni 2020 werd daartoe een *open call* voor deelname gelanceerd onder geschiedenisleerkrachten. Deelnemende scholen werden willekeurig toegewezen aan een interventiegroep en een controlegroep. In de interventiegroep maakten leerkrachten gebruik van een lespakket van acht lessen (gedurende 12-14 lesuren), gericht op het bevorderen van historisch denken bij leerlingen. In de controlegroep gebruikten leerkrachten hun reguliere lesmateriaal.

De effecten van de interventie werden gemeten via een pretest en posttest en via statistische analyses vergeleken met de controlegroep om de volgende onderzoeksvragen (OV) te beantwoorden:

- ◆ OV1: Wat is het effect van een lessenreeks gericht op het bevorderen van historisch denken, op (a) de vaardigheid van leerlingen met betrekking tot het innemen van een beargumenteerd antwoord op een historische vraag, (b) de daaraan verbonden procedurele kennis en (c) epistemologische opvattingen over geschiedenis?
- ◆ OV2: Wat is het effect van een lessenreeks gericht op het bevorderen van historisch denken, op (a) democratische vaardigheden en (b) democratische disposities van leerlingen?

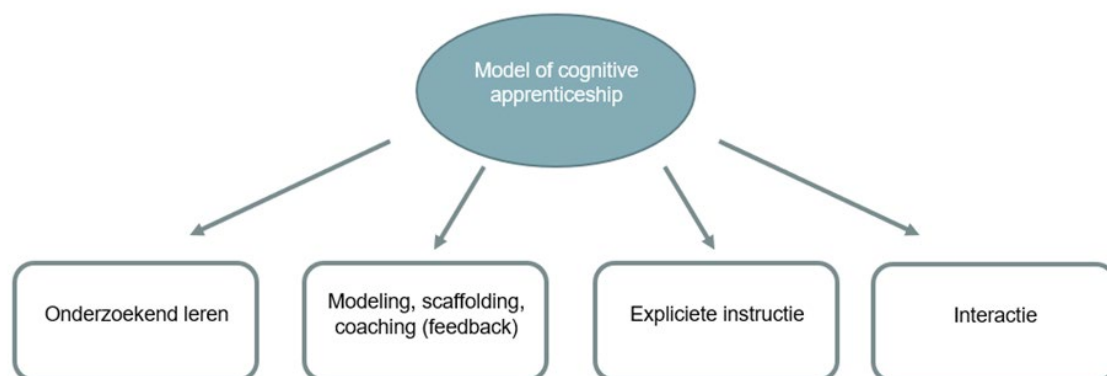
Ontwerp van het lespakket

Het lespakket bestond uit acht lessen rond het thema “dekolonisatie na 1945”. De lessenreeks werd opgesteld in overleg met historische en vakdidactische experts, alsook ervaren leraren en lerarenop-leiders. Er werd doelbewust gekozen om zowel historische als vakdidactische ex-perten te betrekken, omdat de lessen-reeks *knowing* en *doing history* integreert en om te bewaken dat de lessenreeks his-torisch-inhoudelijk aansloot bij recente historiografische inzichten.

Om het historisch denken van leerlingen te bevorderen werd de lessenreeks

ontwikkeld volgens de principes van *cognitive apprenticeship* (Collins et al., 1991). Dit onderwijskundig model be-schrijft in een aantal stappen het proces waarlangs leerlingen stapsgewijs zelfstan-digheid kunnen verwerven bij het uitvoe-ren van complexe leertaken. Centraal daarin staat het gebruik van authentieke leertaken, die nauw aansluiten bij de dis-cipline. Om dit algemene onderwijskun-dige model te vertalen naar de specifieke context van het geschiedenisonderwijs, werd gebruik gemaakt van aanbevelingen en inzichten uit geschieddidactisch onder-zoek (zie verder).

Figuur 2 De centrale designprincipes.



Doorheen de lessenreeks werden onder-zoekend leren opdrachten gebruikt als au-thentieke leertaken voor de discipline ge-schiedenis. Dit zijn immers taken die leer-lingen toelaten om kennis te maken met de werkwijze van historici. Leerlingen gin-gen doorheen de lessen op verschillende momenten aan de slag met een histori-sche vraag die ze, op basis van een kriti-sche analyse van bronnen, beant-

woordden. In lijn met aanbevelingen uit eerder onderzoek (Monte-Sano & De La Paz, 2012; van Drie et al., 2006) ver-trokken deze opdrachten steeds vanuit evaluatieve onderzoeksvragen. Dit type vragen, waarop geen voor de hand lig-gend antwoord uit bronnen is af te leiden, dwingt leerlingen om bronnen kritisch te-gen elkaar af te wegen en hun standpunt te onderbouwen en zijn dus

bijzonder geschikt om historisch denken bij leerlingen uit te lokken (van Drie et al., 2006).

Om leerlingen de nodige ondersteuning te geven bij deze opdrachten werd gebruik gemaakt van een proces van *modelling*, *scaffolding* en *coaching* (incl. *feedback*) (zie: Collins et al., 1991). Het proces van het beantwoorden van een historische vraag op basis van bronnen, werd in eerste instantie gemodelleerd door de leerkracht. Die demonstreerde daarbij hoe een expert aan de slag gaat met het beantwoorden van zo'n historische vraag via kritische bronnenanalyse en doorliep luidop de verschillende stappen. Op die manier werden de essentiële denkprocessen en vaardigheden zichtbaar voor de leerlingen. In de volgende lessen gingen leerlingen steeds zelfstandiger aan de slag met het beantwoorden van een historische vraag. Via *scaffolds* werden leerlingen ondersteund bij de opdrachten. *Scaffolds* werden aangeboden voor verschillende stappen in het proces: bronnen evalueren en confronteren, bewijs afwegen en een onderbouwd antwoord formuleren. De inhoud ervan werd gebaseerd op bestaand onderzoek binnen geschiedenisonderwijs, onder andere van Monte-Sano en collega's (2014) en het materiaal ontwikkeld door de *University of Michigan* (2021). Die ondersteuning nam doorheen de lessenreeks geleidelijk af (*fading*) zodat de leerlingen meer zelfstandigheid verwierven. Sowieso werden leerkrachten aangemoedigd om ondersteunende

maatregelen waar nodig aan te passen aan de noden van de leerlingen. De leerkracht *coachte* de leerlingen tijdens het maken deze opdrachten, onder meer via het geven van feedback.

In lijn met aanbevelingen uit eerdere interventiestudies binnen geschiedenis nam ook *explicit teaching* een belangrijke plaats in doorheen het lespakket (zie bijvoorbeeld Stoel, van Drie & van Boxtel, 2017). Daarbij expliciteerde de leerkracht het denkproces en de stappen die doorlopen worden bij het beantwoorden van een historische vraag. Bij het modelleren van het beantwoorden van een historische vraag werden de verschillende stappen en denkwijzen bijvoorbeeld expliciet benoemd en toegelicht. Daarnaast was er expliciete instructie over conceptuele kennis zoals betrouwbaarheid of representativiteit en over historische redeneerwijzen zoals causaal redeneren of continuïteit en verandering. Ook procedurele kennis (bijvoorbeeld rond het evalueren van de betrouwbaarheid van een bron) werd expliciet toegelicht. Het materiaal voor leerlingen besteedde eveneens expliciete aandacht voor conceptuele en procedurele kennis die leerlingen doorheen de lessen opdeden en die hen inzicht verschafte in geschiedenis als discipline.

Ook interactie vormde een belangrijk principe doorheen het lespakket. Groepswork werd gebruikt om leerlingen de kans te geven hun denkproces te articuleren en af te toetsen bij medeleerlingen (Reisman, 2012; Stoel, van Drie & van Boxtel,

2017). Klasgesprekken, aangestuurd door de leerkracht, speelden daarnaast een belangrijke rol om het (historisch) denken van leerlingen verder te bevorderen (van Boxtel et al., 2021; van Drie & van de Ven, 2017).

Meetinstrument: pretest en posttest

Leerlingen legden gedurende twee lessen voor en na het onderzoek een pretest en een posttest af. Deze testen brachten, naast achtergrondkenmerken van de leerlingen, de volgende aspecten in kaart:

Historisch denken (onderzoeksvraag 1)

De vaardigheid van leerlingen om op basis van een kritische analyse van bronnen een beargumenteerd antwoord in te nemen op een historische vraag, werd in kaart gebracht via een historische essaytaak. De historische vragen die daarbij centraal stonden, waren (1) of politiegeweld bij de Sharpeville-demonstratie (1960) geoorloofd was of niet en (2) of het buitensporige geweld van Nederlandse soldaten tijdens de Indonesische Onafhankelijkheidsoorlog (1945-1949) een structureel of een incidenteel karakter kende. Deze essaytaken werden geëvalueerd aan de hand van een set met zes criteria: standpuntbepaling, argumentatie, kwaliteit van de argumentatie, gebruik van bewijs (bronnen), evaluatie van de waarde van bronnen en dialoog met tegenargumenten en bronnen evaluatierubric (zie Appendix A). Het essay werd op elk criterium beoordeeld op een vier-puntenschaal, wat leidde tot een

totaalscore op 24. Om de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid na te gaan werd 10% van de pretest-essays onafhankelijk gescoord door twee evaluatoren. Dat resulteerde in een heel goede overeenstemming (ICC: 0.87, SD = 0.08) (Cicchetti, 1994).

Naast de *vaardigheid* van leerlingen om op basis van een kritische analyse van bronnen een beargumenteerd antwoord in te nemen op een historische vraag werd ook hun procedurele *kennis an sich* hier rond in kaart gebracht. Eerder onderzoek toont immers aan dat er niet altijd een rechtstreeks verband is tussen de kennis van leerlingen over bepaalde procedures binnen de discipline van geschiedenis en de mate waarin leerlingen deze kennis toepassen in concrete opdrachten. Zo toonde onderzoek van Paul en collega's (2017) aan dat leerlingen verschillende criteria kennen om de betrouwbaarheid van een bron te evalueren, maar ze deze niet altijd toepassen in de praktijk. In een recent onderzoek van Van der Eem en collega's (2022) werd het omgekeerde vastgesteld: leerlingen pasten meer criteria toe dan ze konden opnoemen. De procedurele kennis van leerlingen werd gemeten via twee open vragen: "Welke aspecten van een historische bron ken jij, die mee kunnen mee bepalen hoe betrouwbaar een bron is om een bepaalde historische vraag te beantwoorden?" en "Welke stappen kan je ondernemen wanneer je op basis van een set bronnen een historische vraag moet beantwoorden?". Tien

procent van de antwoorden werd door twee evaluatoren beoordeeld, wat leidde tot een heel goede overeenstemming ($\kappa = .80$ voor de eerste vraag; $\kappa = .86$ voor de tweede vraag).

Epistemologische opvattingen over geschiedenis werden in kaart gebracht via een meetinstrument (Wiley et al., 2020) bestaande uit twaalf stellingen verdeeld over twee subschalen. De subschalen brachten opvattingen in kaart over “*the simplicity and certainty of knowledge*” en over de waarde van het integreren van informatie uit verschillende documenten. Het meetinstrument bevatte stellingen zoals “de meeste historische gebeurtenissen zijn te wijten aan één enkele oorzaak”, “historische verklaringen zouden niet mogen veranderen in het licht van nieuwe informatie” en “om erachter te komen of wat je leest accuraat is, moet je meerdere bronnen vergelijken”. Beide subschalen behaalden een goede score met betrekking tot hun interne consistentie (Cronbach’s $\alpha = .69$ voor subschaal 1; $\alpha = .75$ voor subschaal 2).

Democratisch burgerschap (onderzoeksvraag 2)

Democratische vaardigheden werden in kaart gebracht via een actuele essaytaak, parallel aan de historische essaytaak. Leerlingen werden gevraagd om, op basis van een kritische analyse van bronnen, een beargumenteerd standpunt in te nemen ten aanzien van twee

maatschappelijke debatten: (1) Moet de stemgerechtigde leeftijd verlaagd worden tot 16 jaar en (2) Moeten ijkingsstoetsen verplicht worden voor alle opleidingen in het hoger onderwijs. De actuele essaytaken werden opnieuw geëvalueerd op basis van de rubric met zes criteria (ICC = .87).

Democratische disposities werden gemeten via een reeks stellingen gericht op drie verschillende aspecten, gebaseerd op gevalideerde meetinstrumenten. Perspectiefname peilde naar de neiging van leerlingen om zich het perspectief van iemand anders in te beelden of over te nemen (De Corte et al., 2007). Stellingen waren bijvoorbeeld “Ik probeer anderen soms beter te begrijpen door mij voor te stellen hoe zaken er vanuit hun perspectief uitzien” en “Ik vind het soms moeilijk om zaken vanuit het perspectief van iemand anders te bekijken”. *Critical openness* bracht in kaart in welke mate leerlingen de neiging hebben om actief open te staan voor nieuwe ideeën en kritisch te zijn bij het evalueren van deze ideeën (Sosu, 2013). Het werd gemeten via stellingen zoals “Ik gebruik meer dan één bron om voor mezelf informatie te vergaren” en “Het is belangrijk om het standpunt van andere mensen over een kwestie te begrijpen”. *Deliberation within* peilde naar de interne reflectieprocessen die leerlingen ondernemen om argumenten voor en tegen een bepaalde kwestie af te wegen (Weinmann, 2018). Stellingen die hiernaar peilden waren bijvoorbeeld “Ik heb de

argumenten voor en tegen mijn eigen standpunt en andermans meningen ge-evalueerd” en “Ik heb nagedacht over verschillende meningen over het onderwerp”. De schaal voor *perspective-taking* behaalde een goede score op interne consistentie ($\alpha = .73$), de andere schalen behaalden een middelmatige score ($\alpha = .63$ voor *critical openness*; $\alpha = .62$ voor *deliberation within*), wat er op kan wijzen dat deze schalen minder betrouwbaar zijn.

Affectieve aspecten (verklarende variabele)

Aangezien onderzoeksliteratuur aangeeft dat affectieve aspecten, zoals motivatie, mogelijk een rol kunnen spelen in het historisch denken van leerlingen, wilden we de eventuele rol van deze variabelen mee in rekening brengen. Er werden daarom twee affectieve dimensies opgenomen in de vragenlijst. Ten eerste werd in kaart gebracht in welke mate de onderwerpen van de essaytaken voor leerlingen gevoelig lagen. Bij elke essaytaak werd aan leerlingen gevraagd om de gevoeligheid van het onderwerp aan te geven op een vijf-puntenschaal en om een korte toelichting te geven in het geval het onderwerp voor hen gevoelig was. Ten tweede werd de interesse in geschiedenis en opvattingen

van leerlingen over het belang van het vak geschiedenis gemeten (Wigfield & Eccles, 2000). Dit gebeurde aan de hand van de *task value* schaal die stellingen bevat zoals: “Over het algemeen, hoe nuttig zijn de zaken die je leert bij geschiedenis?” en “Hoe belangrijk is het voor jou om goed te zijn in geschiedenis?”

Data-analyse

Een eerste stap in het analyseren van de data was om na te gaan of de leerlingen in de controle- en interventiegroep een gelijkaardige beginsituatie hadden. Daartoe werden de pretestresultaten van beide groepen leerlingen op elke van de variabelen in de studie vergeleken via *one-way ANOVA's*. Om de effecten van de lessenreeks te onderzoeken, werd vervolgens gebruik gemaakt van multilevel-analyses en hiërarchische lineaire regressieanalyses² die beide toelaten om rekening te houden met verschillende startposities van leerlingen en om de invloed van meerdere variabelen tegelijk in kaart te brengen. Bij de opbouw van de multilevel-modellen werd gebruik gemaakt van een *bottom-up* benadering (Hox, 2010) waarbij aan een nulmodel stapsgewijs de predictorvariabele (conditie) en covariabelen (zoals pretestscore) werden toegevoegd.

² Multilevel-analyses houden rekening met verschillen tussen leerlingen op klas- en/of schoolniveau. Voor de democratische disposities waren de variantiewaarden voor het school- en klasniveau in de initiële multilevelmodellen echter quasi onbestaande en niet significant (ze varieerden tussen 0.00 en 0.01, met een standaardafwijking van 0.01). Dit

geeft aan dat er op school- en klasniveau geen noemenswaardige variantie bestond en een multilevel-model onnodig was. Voor deze variabelen werd daarom gebruik gemaakt van regressieanalyses. Beide analysemethoden houden wel rekening met individuele verschillen tussen leerlingen in de pretest.

Het meest geschikte model werd bepaald op basis van de BIC, AIC en $-2 \log\text{-likelihood}$ waarden en op basis van de proportie verklaarde variantie van elk model (Hox, 2010). Voor de regressiemodellen werd een identieke aanpak gehanteerd en werd het beste model geselecteerd op basis van de totale hoeveelheid verklaarde variantie. Omwille van de grote hoeveelheid aan modellen worden enkel de resultaten van de beste modellen gerapporteerd.

Resultaten

Deelnemers

In totaal vervulldigden 668 leerlingen (226 in de controlegroep, 402 in de interventiegroep) in 47 klassen van 17 scholen de volledige pre- en posttest. Beide groepen bestonden voor ongeveer 60% uit meisjes en 40% uit jongens; de gemiddelde leeftijd was 17 jaar. Deelnemende

scholen hadden een gelijkaardig leerlingenpubliek wat de socio-economische en etnisch-culturele achtergrond van de leerlingen betrof. Zowel in de controlegroep als in de interventiegroep had ongeveer 30% van de leerlingen een lage socio-economische status. Een minderheid van de leerlingen werd geboren in een ander land dan België (2.7 % in de controlegroep en 3.7 % in de interventiegroep) of had minstens één ouder die niet in België werd geboren (10.62 % in de controlegroep en 11.44 % in de interventiegroep). Ongeveer de helft van deze leerlingen had een migratieachtergrond vanuit één van de EU27 landen.

Descriptieve resultaten

Tabel 1 toont de gemiddelde scores van leerlingen in de controlegroep en interventiegroep op de verschillende variabelen in de pretest.

Tabel 1 *Pretest scores in controle- en interventiegroep op de verschillende variabelen. Gemiddelde (M) en standaardafwijking (SD).*

	Controlegroep (n = 266)	Interventiegroep (n = 402)
	M (SD)	M (SD)
Historische essay (op 24)	14.77 (3.62)	15.20 (3.58)
Gevoeligheid historische essaytaak (op 5)	2.95 (1.03)	2.95 (1.05)
Procedurele kennis (op 15)**	3.85 (1.51)	4.40 (1.77)
Epistemologische opvattingen (op 6)		
Subschaal 1	2.39 (0.60)	2.31 (0.63)
Subschaal 2	4.77 (0.51)	4.78 (0.56)
Task value (op 7)	4.52 (1.14)	4.62 (1.11)
Actuele essaytaak (op 24)*	14.15 (3.62)	14.75 (3.44)

Gevoeligheid actuele essaytaak (op 5)	2.43 (1.15)	2.56 (1.13)
Democratische disposities		
Deliberation within	3.69 (0.51)	3.72 (0.52)
Critical openness	3.94 (0.40)	3.95 (0.38)
Perspective taking	3.53 (0.58)	3.58 (0.50)

Note. Significante verschillen tussen de controle- en interventiegroep in pretest. *: $p < .05$; **: $p < .001$

Uit tabel 1 wordt duidelijk dat er (kleine) verschillen waren tussen de pretestscores van leerlingen in de controlegroep en interventiegroep. Statistische analyses toonden aan dat deze verschillen op pretestniveau enkel significant waren voor de procedurele kennis van leerlingen en de actuele essaytaak. Leerlingen in beide groepen hadden dus andere startposities met betrekking tot deze twee aspecten. Op de andere variabelen waren de verschillen tussen beide groepen niet significant. Ook tussen leerlingen onderling binnen één groep waren de verschillen groot, zoals blijkt uit de grote standaardafwijkingen op een aantal variabelen. Op de historische essaytaak scoorden leerlingen in de pretest bijvoorbeeld gemiddeld 14.77 op 24 (controlegroep) en 15.20 op 24 (interventiegroep). In beide groepen was er echter een grote standaardafwijking voor deze variabele (3.62 en 3.58).

Effecten van de interventie op historisch denken en epistemologische opvattingen (OV1)

De eerste onderzoeksvraag ging de effecten van de lessenreeks na op het historisch denken van leerlingen. Hierbij

werden de effecten van de lessenreeks onderzocht op (1) de historische essaytaak, (2) de procedurele kennisvragen en (3) de epistemologische opvattingen van leerlingen.

Uit de multilevelanalyses (zie appendix B en C) bleek dat de lessenreeks een significant positief effect had op de vaardigheid van leerlingen om een beargumenteerd antwoord in te nemen op een historische essaytaak en op de hieraan gerelateerde procedurele kennis. Rekening houdend met verschillen in de pretestscores, scoorden leerlingen in de interventiegroep gemiddeld 4.79 punten ($p = .007$) hoger dan leerlingen in de controlegroep op de historische essaytaak en 2.06 ($p < .001$) punten hoger op procedurele kennis. Hoewel er een significante vooruitgang was op de procedurele kennis van leerlingen bleven de scores van leerlingen nog steeds relatief laag (gemiddeld 6.42 op 15).

Op de epistemologische opvattingen van leerlingen had de lessenreeks geen significant effect. Ook de resultaten in Tabel 1 tonen aan dat de epistemologische opvattingen van leerlingen min of meer gelijk bleven in de pretest en posttest, zowel in

de interventiegroep als in de controlegroep.

Effecten van de interventie op democratisch burgerschap (OV2)

De tweede onderzoeksvraag onderzocht de effecten van de lessenreeks op democratische vaardigheden en disposities van leerlingen.

De initiële analyses toonden aan dat de interventie geen rechtstreeks effect had op de democratische vaardigheden van leerlingen, noch op democratische disposities. Leerlingen in de interventiegroep scoorden in de posttest dus niet noodzakelijk beter op de historische essaytaak dan leerlingen in de controlegroep; ook de democratische disposities bleven grotendeels stabiel.

Verdere analyses schetsen een iets genuanceerder beeld. In deze analyses werd rekening gehouden met de mogelijkheid dat de lessenreeks niet bij alle leerlingen hetzelfde effect had gegenereerd. In een nieuw multilevelmodel (zie Appendix C) werd niet alleen de rol van de conditie onderzocht, maar werd een bijkomende variabele opgenomen, namelijk de vooruitgang die leerlingen maakten op de historische essaytaak (op basis van de verschilscore tussen posttest en pretest). Deze analyses wezen op een verband tussen de *vooruitgang* die leerlingen maakten op de historische essaytaak en hun score op de actuele essaytaak in de posttest. Naarmate leerlingen meer vooruitgang geboekt hadden op de historische

essaytaak, scoorden ze ook significant hoger ($p < .001$) op de actuele essaytaak in de posttest. Dit verband was echter bijzonder klein (per punt dat leerlingen vooruit gingen op de historische essaytaak, scoorden ze 0.16 punten hoger op de actuele essaytaak) en wijst niet noodzakelijk op een effect van de lessenreeks aangezien we geen zekerheid hebben over de richting van het verband. Het is mogelijk dat leerlingen vooruitgang boekten op de actuele essaytaak en dat die vooruitgang een effect had op hun historische essaytaak.

De rol van affectieve variabelen

Voor beide onderzoeksvragen werd de invloed van affectieve dimensies op de prestaties van leerlingen onderzocht door na te gaan of (1) de gevoeligheid van de onderwerpen van de essaytaken of (2) de waarde die leerlingen hechtten aan het vak geschiedenis een invloed had op de scores van leerlingen op de historische of actuele essaytaak of op hun procedurele kennis. Statistische analyses toonden aan dat geen van beide affectieve dimensies hier een significante invloed op hadden (zie Appendix B en D).

Conclusie

Dit onderzoek probeerde meer inzicht te krijgen in effectieve onderwijsstrategieën om historisch denken bij leerlingen te bevorderen en in de mogelijke bijdrage van historisch denken tot (aspecten van) democratisch burgerschap.

Met betrekking tot de eerste onderzoeksvraag kan gesteld worden dat de lessenreeks, die aandacht heeft voor *knowing* en *doing history*, en ontwikkeld is op basis van principes van *cognitive apprenticeship* en onderzoekend leren, het historisch denken van leerlingen verbeterde, zowel met betrekking tot hun vaardigheid om een beargumenteerd standpunt in te nemen op een historische vraag als met betrekking tot hun procedurele kennis. Deze resultaten wijzen dus, in lijn met bevindingen uit eerder onderzoek, op de effectiviteit van de gebruikte ontwerpprincipes (bijv. van Boxtel & van Drie, 2017; van Boxtel et al., 2021; Monte-Sano & De La Paz, 2012; Nokes et al., 2007).

Ondanks deze positieve effecten slaagde de lessenreeks er niet in om de epistemologische opvattingen van leerlingen te veranderen. Een mogelijke verklaring hiervoor kan gevonden worden in het feit dat lessenreeks hier niet *expliciet* op inzette. Een andere verklaring is dat epistemologische opvattingen eerder stabiele opvattingen zijn die minder vatbaar zijn voor veranderingen op korte termijn. Eerder onderzoek in Nederland toonde reeds aan hoe moeilijk het is om epistemologische opvattingen van leerlingen te veranderen (Stoel, van Drie et al., 2017).

Met betrekking tot de tweede onderzoeksvraag toonde het onderzoek aan dat we niet al te optimistisch moeten zijn over een “spontane” bijdrage van historisch denken aan democratisch burgerschap. Ondanks de effectiviteit van de interventie

op het historisch denken van leerlingen, vonden we geen duidelijk empirisch bewijs voor het bestaan van een transfer naar democratische vaardigheden en disposities. De bevinding dat leerlingen die vooruitgingen op de historische essaytaak ook (beperkt) beter scoorden op de actuele essaytaak toont aan dat beide wel enigszins met elkaar verbonden zijn, maar laat niet toe om van een transfer-effect te spreken. Hieruit blijkt dat we voorzichtig moeten zijn met de aanname dat leerlingen (spontaan) een transfer zullen maken van vaardigheden en disposities die ze verwerven in de context van geschiedenisonderwijs naar een bredere, actuele context. Het lijkt er dus op dat het bereiken van doelstellingen die verbonden zijn aan democratisch burgerschap (zoals het kritisch kunnen omgaan met actuele informatiebronnen) enkel mogelijk is als deze expliciet aan bod komen en een plaats krijgen binnen het onderwijs. Net zoals historisch denken vereist ook het bevorderen van burgerschapsvaardigheden en -disposities een specifieke didactische aanpak. Als we toch een transfer van het ene domein naar het andere willen bereiken, zal het nodig zijn de aanname van spontaniteit te verlaten, en zullen docenten de gelijkenissen tussen verschillende domeinen expliciet moeten maken. Vanuit deze vaststelling dient zich dan ook de vraag aan waar deze burgerschapsdoelen best precies een plaats krijgen in onderwijs, en welke rol hierin van geschiedenisonderwijs kan/moet verwacht worden.

Vooraf gezien het feit dat historisch denken een waardevolle doelstelling *an sich* is en het tijd vraagt om deze denkwijze bij leerlingen te bevorderen, rijst de vraag of er binnen geschiedenisonderwijs ook expliciet en bijkomend ingezet dient te worden op deze burgerschapsdoelen. Dit neemt niet weg dat geschiedenisonderwijs op andere manieren kan bijdragen aan democratisch burgerschap, bijvoorbeeld door leerlingen inzicht te doen verwerven in het ontstaansproces van actuele maatschappelijke fenomenen of door hen kritisch te leren kijken naar het gebruik van het verleden in publieke debatten. Dit onderzoek hield ook rekening met de mogelijke invloed van affectieve dimensies op historisch denken en democratische vaardigheden van leerlingen. Verschillende onderzoekers veronderstellen immers dat een grote (emotionele) betrokkenheid bij een (historisch of actueel) thema een invloed zou kunnen hebben op de manier waarop leerlingen dit thema benaderen en op de mate waarin zij bereid zijn om verschillende standpunten te overwegen (Barton & McCully, 2007; Goldberg et al., 2011). In onze analyses vonden we echter geen verband tussen de gevoeligheid van de essay-onderwerpen en de prestaties van leerlingen. Dit zou echter verklaard kunnen worden door het feit dat de onderwerpen van de essaytaken gemiddeld genomen niet bijzonder gevoelig bevonden werden (zie de descriptieve resultaten in Tabel 1). Daarnaast suggereert de literatuur dat de waarde die leerlingen

hechten aan het vak geschiedenis een rol kan spelen op hun prestaties (Paul et al., 2017). Ook deze relatie werd in onze analyses niet bevestigd. Hoewel op basis van deze bevindingen het belang van affectieve aspecten in het historisch denken van leerlingen in twijfel zou kunnen worden getrokken, lijkt het vooral aangewezen dat er meer onderzoek verricht wordt om deze mogelijke relatie verder te onderzoeken.

Een aantal beperkingen van deze studie dienen ook in rekening genomen te worden. Zo verzamelden we geen informatie over de langetermijneffecten van de lessenreeks. Bovendien onderzochten we enkel specifieke aspecten van historisch denken en democratisch burgerschap. Zoals in 'Stand van het onderzoek' reeds werd besproken, zou historisch denken zou ook op andere manieren verband kunnen houden met democratisch burgerschap, bijvoorbeeld via het bevorderen van historische empathie of reflectie over agency. Deze aspecten van historisch denken werden in deze studie evenwel niet actief aan bod gebracht. Daarenboven werden effecten onderzocht op (bepaalde) democratische disposities en vaardigheden, maar kan geschiedenisonderwijs ook bijdragen tot andere aspecten van democratisch burgerschap, zoals democratische kennis (bijvoorbeeld over politieke instellingen en processen) of actief engagement in de samenleving. Verder kenden de meetinstrumenten die gehanteerd werden voor het in kaart brengen van de

democratische disposities ook beperkingen. Deze schalen hadden een middelmatige interne consistentie en zijn gebaseerd op zelfrapportering door leerlingen. Een meer onafhankelijke inschatting van de disposities van leerlingen zou bijvoorbeeld verkregen kunnen worden via cognitieve interviews. Dat was echter omwille van praktische redenen niet mogelijk in dit onderzoek. Ten slotte werd de uitvoering van het onderzoek sterk belemmerd door de coronamaatregelen die ervoor zorgden dat de lessenreeks slechts gedeeltelijk in de klas kon worden gegeven.

Opmerking

De lessenreeks die aan de basis lag van deze interventiestudie is vrij beschikbaar via deze website: <https://www.arts.kuleuven.be/outreach/geschiedenis/lespakket-dekolonisatie-na-1945>

Financiering

Dit onderzoek werd gefinancierd door het Bijzonder Onderzoeksfonds van de KU Leuven (fonds nr. 3H180247). Het financieringsorgaan had geen invloed op de uitvoering of de resultaten van het onderzoek.

Referenties

- Barton, K. (2012). Agency, choice and historical action: How history teaching can help students think about democratic decision making. *Citizenship Teaching and Learning*, 7(2), 131–142.
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Barton, K. C., & McCully, A. W. (2005). History, identity and the school history curriculum in Northern Ireland: An empirical study of secondary students' ideas and perspectives. *Journal of Curriculum Studies*, 37(1), 85–116. <https://doi.org/10.1080/0022027032000266070>
- Barton, K. C., & McCully, A. (2007). Teaching controversial issues... where controversial issues really matter. *Teaching History*, 127, 13–19.
- Barton, K. C., & McCully, A. (2010). Secondary students' perspectives on school and community history in Northern Ireland. *Teachers' College Record*, 112(1), 142–181.
- Ben-David Kolikant, Y., & Pollack, S. (2019). Collaborative, multi-perspective historical writing: *The explanatory power of a dialogical framework*. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, 7. <https://doi.org/10.5195/dpj.2019.245>
- Britt, M.A., & Aglinskias, C. (2002). Improving students' ability to identify and use source information. *Cognition and Instruction*, 20(4), 485–522. https://doi.org/10.1207/S1532690XCI2004_2

Buehl, M. M., & Alexander, P. A. (2001). Beliefs about academic knowledge. *Educational Psychology Review*, 13(4), 385–418. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1011917914756>

Cicchetti, D. V. (1994). Guidelines, criteria, and rules of thumb for evaluating normed and standardized assessment instruments in psychology. *Psychological Assessment*, 6(4), 284–290. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.6.4.284>

Collins, A., Brown, J. S., & Holum, A. (1991). Cognitive apprenticeship: Making thinking visible. *American Educator*, 6(11), 38–46.

De Corte, K., Buyyse, A., Verhofstadt, L. L., Roeyers, H., Ponnet, K., & Davis, M. H. (2007). Measuring empathic tendencies: Reliability and validity of the Dutch version of the Interpersonal Reactivity Index. *Psychologica Belgica*, 47, 235–260. <https://doi.org/10.5334/pb-47-4-235>

De La Paz, S. (2005). Effects of historical reasoning instruction and writing strategy mastery in culturally and academically diverse middle school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 139–156. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.139>

De La Paz, S., & Felton, M. (2010). Reading and writing from multiple source

documents in history: Effects of strategy instruction with low to average high school writers. *Contemporary Educational Psychology*, 35(3), 174–192. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.03.001>

Endacott, J., & Brooks, S. (2013). An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8(1), 41–58.

Freedman, E. (2015). “What happened needs to be told”: Fostering critical historical reasoning in the classroom. *Cognition and Instruction*, 33(4), 357–398. <https://doi.org/10.1080/07370008.2015.1101465>

Gallagher, C. (1996). *History teaching and the promotion of democratic values and tolerance. A handbook for teachers*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/1680494432>

Goldberg, T., Schwarz, B. B., & Porat, D. (2011). “Could they do it differently?": Narrative and argumentative changes in students' writing following discussion of “hot” historical issues. *Cognition and Instruction*, 29(2), 185–217. <https://doi.org/10.1080/07370008.2011.556832>

Harris, R. (2011). Citizenship and history. Uncomfortable bedfellows. In I.

Davies (Ed.), *Debates in history teaching* (pp. 186–196). Routledge.

Havekes, H., Arno-Coppen, P., Luttenberg, J., & van Boxtel, C. (2012). Knowing and doing history: A conceptual framework and pedagogy for teaching historical contextualisation. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 11(1), 72–93.

Hox, J. (2010). *Multilevel Analysis. Techniques and Applications*. Routledge.

Lee, P., & Ashby, R. (2000). Progression in historical understanding among students ages 7–14. In P. Stearns, P. Seixas, & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching, and learning history: national and international perspectives* (pp. 199–222). New York University Press.

Lee, P., & Shemilt, D. (2007). New alchemy or fatal attraction? History and citizenship. *Teaching History*, 129, 14–19.

Lévesque, S. (2009). *Thinking historically. Educating students for the twenty-first century*. University of Toronto Press.

Maggioni, L., VanSledright, B., & Alexander, P. (2009). Walking on the borders: A measure of epistemic cognition in history. *The Journal of Experimental Education*, 77(3), 187–213.
<http://doi.org/10.3200/JEXE.77.3.187-214>

McCully, A. (2012). History teaching, conflict and the legacy of the past. *Education, citizenship and social justice*, 7(2), 145–159.
<https://doi.org/10.1177/1746197912440854>

McGrew, S., Breakstone, J., Ortega, T., Smith, M., & Wineburg, S. (2018). Can students evaluate online sources? Learning from assessments of civic online reasoning. *Theory & Research in Social Education*, 46(2), 165–193.
<https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1416320>

Monte-Sano, C. (2012). What makes a good history essay? Assessing historical aspects of argumentative writing. *Social Education*, 76(6), 294–298.

Monte-Sano, C. (2016). Argumentation in history classrooms: a key path to understanding the discipline and preparing citizens. *Theory Into Practice*, 55(4), 311–319.
<https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1208068>

Monte-Sano, C., De La Paz, S. & Felton, M. (2014). *Reading, thinking, and writing about history. teaching argument writing to diverse learners in the common core classroom, grades 6-12*. Teachers College.

Monte-Sano, C., & De La Paz, S. (2012). Using writing tasks to elicit adolescents' historical reasoning. *Journal of Literacy Research*, 44(3), 273-299. <https://doi.org/10.1177/1086296X12450445>

Nokes, J. D. (2013). *Building students' historical literacies: learning to read and reason with historical texts and evidence*. Routledge.

Nokes, J. (2017). Historical reading and writing in secondary school classrooms. In M. Carretero, S. Berger, & M. Grever (Eds.), *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (pp. 553-571). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-52908-4>

Nokes, J. D., Dole, J. A., & Hacker, D. J. (2007). Teaching high school students to use heuristics while reading historical texts. *Journal of Educational Psychology*, 99, 492-504. <http://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.492>

Paul, J., Macedo-Rouet, M., Rouet, J.-F., & Stadtler, M. (2017). Why attend to source information when reading online? The perspective of ninth grade students from two different countries. *Computers & Education*, 113, 339-354. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.05.020>

Perkins, D., & Salomon, G. (1994). Transfer of learning. In T. Husen, & T. Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education: Vol 11* (2nd ed., pp. 6452-6457). Pergamon Press.

Reisman, A. (2012). Reading like a historian: A document-based history curriculum intervention in urban high schools. *Cognition and Instruction*, 30, 86-112. <https://doi.org/10.1080/07370008.2011.634081>

Rouet, J.-F., Britt, M. A., Mason, R. A., & Perfetti, C. A. (1996). Using multiple sources of evidence to reason about history. *Journal of educational psychology*, 88(3), 478-493.

Stahl, S. A., Hynd, C. R., Britton, B. K., McNish, M. M., & Bosquet, D. (1996). What happens when students read multiple source documents in history? *Reading Research Quarterly*, 31(4), 430-456. <http://www.jstor.org/stable/748185>

Seixas, P., (2012). Historical agency as a problem for researchers in history education. *Antíteses*, 5(10), 537-553. <http://doi.org/10.5433/1984-3356.2012v5n10p537>

Slater, J. (1995). *Teaching history in the new Europe*. Cassell Council of Europe series.

Sosu, E. M. (2013). The development and psychometric validation of a Critical Thinking Disposition Scale. *Thinking Skills and Creativity*, 9, 107–119. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2012.09.002>

Stearns, P. (1998). Why study history? *American Historical Association*. [https://www.historians.org/about-aha-and-membership/aha-history-and-archives/historical-archives/why-study-history-\(1998\)](https://www.historians.org/about-aha-and-membership/aha-history-and-archives/historical-archives/why-study-history-(1998))

Stoel, G., Logtenberg, A., Wansink, B., Huijgen, T., van Boxtel, C., & van Drie, J. (2017). Measuring epistemological beliefs in history education: An exploration of naïve and nuanced beliefs. *International Journal of Educational Research*, 83, 120–134. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2017.03.003>

Stoel, G. L., van Drie, J. P., & van Boxtel, C. A. M. (2017). The effects of explicit teaching of strategies, second-order concepts, and epistemological underpinnings on students' ability to reason causally in history. *Journal of Educational Psychology*, 109(3), 321–337. <https://doi.org/10.1037/edu0000143>

Stradling, R. (2003). *Multiperspectivity in history teaching: a guide for teachers*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/1680493c9e>

University of Michigan (2021). *Disciplinary literacy tools structure, a process for inquiry and argument writing*. <https://readinginquire-write.umich.edu/tools-structure/>

van Boxtel, C. & van Drie, J. (2018). Historical reasoning: conceptualizations and educational applications? In S.A. Metzger, & L.M. Harris (Eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 149–176). Wiley Blackwell.

van Boxtel, C., & van Drie, J. (2017). Engaging students in historical reasoning: the need for dialogic history education. In M. Carretero, S. Berger, & M. Grever (Eds.), *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (pp. 573–589). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-52908-4>

van Boxtel, C., & van Drie, J. (2013). Historical reasoning in the classroom: What does it look like and how can we enhance it? *Teaching History*, (150), 44–52.

van Boxtel, C., Voet, M., & Stoel, G. (2021). *Inquiry Learning in History*. In R. G. Duncan, & S. A. Chinn (Eds.), *International Handbook of Inquiry and Learning* (pp. 296–310). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315685779>

van Drie, J., & van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: towards a

framework for analysing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20(2), 87-110.

<http://dx.doi.org/10.1007/s10648-007-9056-1>

van Drie, J., van Boxtel, C., & Van der Linden, J. L. (2006). Historical reasoning in a computer-supported collaborative learning environment. In A. M. O'Donnell, C. E. Hmelo-Silver, & G. Erkens (Eds.), *Collaborative Learning, Reasoning and Technology* (pp. 266-297). Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9780203826843>

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. <https://doi.org/10.1080/09500782.2017.1326504>

Van Nieuwenhuysse, K. (2020). From knowing the national past to doing history. History (teacher) education in Flanders since 1918. In C. Berg, & T. Christou (Eds.), *The Palgrave handbook of history and social studies education* (pp. 355-386). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-37210-1>

Voet, M., & De Wever, B. (2017). History teachers' knowledge of inquiry methods: an analysis of cognitive processes used during a historical inquiry. *Journal of Teacher Education*, 68(3), 312-329.

<https://doi.org/0.1177/0022487117697637>

Weinmann, C. (2018). Measuring political thinking: Development and validation of a scale for "deliberation within", *Political Psychology*, 39(2), 365-380.

<https://doi.org/10.1111/pops.12423>

Wigfield, A., & Eccles, J. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.

<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>

Wilschut, A., Van Straaten, D., & Van Riesen, M. (2013). *Geschiedenisdidactiek. Handboek voor de vakdocent*. Coutinho .

Wils, K., Schampaert, A., Clarebout, G., Cools, H., Albicher, A., & Verschaffel, L. (2011). Past and present in contemporary history education. an exploratory empirical research on prospective history teachers. *International Journal of Research on History Didactics, History Education, and Historical Culture*, 32, 217-236.

Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*. Temple University press.

Wineburg, S. (1991). Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of

documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 73–87. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.1.73>

Wineburg, S., & Reisman, A. (2015). Disciplinary literacy in history: a toolkit for digital citizenship. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58 (8), 636-639. <https://www.jstor.org/stable/44011195>

Wiley, J., Griffin, T., Steffens, B., & Britt, M. A. (2020). Epistemic beliefs about the value of integrating information across multiple documents in history. *Learning and Instruction*, 65, 101–266. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.10126>

Appendix A: Evaluatierubric

	1	2	3	4
Standpunt-bepaling	Het antwoord bevat geen standpunt dat betrekking heeft op de historische vraag (de historische vraag wordt niet beantwoord).	Het antwoord bevat een standpunt dat slechts gedeeltelijk betrekking heeft op de historische vraag (bv. deels naast de kwestie, niet helemaal in lijn met de onderzoeksvraag).	Het antwoord bevat een standpunt dat betrekking heeft op de historische vraag, maar dit zit enkel impliciet in de tekst (vaag).	Antwoord bevat een duidelijk standpunt dat betrekking heeft op de onderzoeksvraag en dat expliciet als standpunt naar voren wordt geschoven.
Argumentatie vanuit de bronnen i.f.v. het ingenomen standpunt	Er worden geen argumenten ingezet vanuit de bronnen die het ingenomen standpunt onderbouwen.	Het standpunt wordt in beperkte mate onderbouwd met argumenten vanuit de bronnen. • Er worden één of meerdere argumenten vermeld • Maar: de/het aangereikte argument(en) wordt niet als dusdanig ingezet/expliciet als argument ingezet ter ondersteuning van het ingenomen standpunt (bv. enkel beschrijvend).	Het standpunt wordt overwegend onderbouwd met argumenten vanuit de bronnen. • Er worden één of meerdere argumenten vermeld • Maar: een deel van de argumenten wordt niet als dusdanig ingezet/niet expliciet ingezet ter ondersteuning van het ingenomen standpunt (bv. enkel beschrijvend).	Het standpunt wordt volledig onderbouwd met argumenten vanuit de bronnen. • Er worden meerdere argumenten vermeld • En: de argumenten worden expliciet ingezet ter ondersteuning van het ingenomen standpunt.
Kwaliteit van de argumentatie vanuit de bronnen i.f.v. het ingenomen standpunt	Er is geen argumentatie vanuit de bronnen aanwezig. Er worden geen argumenten vanuit de bronnen vermeld om het standpunt te onderbouwen.	De argumentatie vanuit de bronnen is incorrect. Er wordt één of meerdere argumenten vermeld, maar geen enkel argument wordt helemaal juist ingezet (bv. informatie uit onbetrouwbare bron wordt kritiekloos overgenomen, foute redeneringen of veronderstellingen).	De argumentatie vanuit de bronnen is gedeeltelijk correct en kwaliteitsvol. Er wordt minimaal één kwaliteitsvol (juist) argument vermeld.	De argumentatie vanuit de bronnen is correct en kwaliteitsvol. Er worden minimaal twee juiste, kwaliteitsvolle, argumenten vermeld.

Verwijzing naar bewijs uit bronnen i.f.v. het ingenomen standpunt	Het ingenomen standpunt wordt niet gestaafd met bewijs uit bronnen. Of: er wordt enkel in algemene termen verwezen naar de bronnen (bv. enkel 'op basis van de bronnen vind ik...').	Het ingenomen standpunt wordt in beperkte mate gestaafd met bewijs uit bronnen. • Er wordt slechts naar één bron concreet verwezen i.f.v. het ingenomen standpunt. • Andere bronnen worden niet geconcretiseerd of ingezet.	Het ingenomen standpunt wordt overwegend gestaafd met bewijs uit bronnen. • Er wordt naar meerdere bronnen concreet verwezen i.f.v. het ingenomen standpunt. • Maar: niet alle bronnen worden gepreciseerd (het blijft soms onduidelijk naar welke bronnen verwezen wordt) of bronnen worden niet expliciet ingezet i.f.v. het ingenomen standpunt.	Het ingenomen standpunt wordt volledig gestaafd met bewijs uit bronnen. Er wordt naar meerdere bronnen concreet verwezen in functie van het ingenomen standpunt.
Evalueren van de waarde van de bronnen (betrouwbaarheid en/of representativiteit)	De waarde van de bronnen wordt niet geëvalueerd. Er is geen aandacht voor relevante elementen die de betrouwbaarheid / representativiteit van bronnen kunnen beïnvloeden (auteur, waar en wanneer, context, etc.).	Er is op een oppervlakkige manier aandacht voor de evaluatie van de waarde van bronnen (betrouwbaarheid/ representativiteit). Er wordt melding gemaakt van relevante aspecten (bv. auteur, datum, plaats, doel,...) van de bron(nen), maar: • dit gebeurt slechts bij één bron. • of: Dit wordt niet gekoppeld aan een evaluatie van de waarde van de bronnen. • of: de evaluatie van de waarde van de bronnen is overwegend inaccuraat (bv. verschillende redeneerfouten m.b.t. betrouwbaarheid van de bron, simplistische tegenstelling objectief-subjectief).	Er is beperkte aandacht voor de evaluatie van de waarde van bronnen (betrouwbaarheid/ representativiteit). Er wordt bij minstens één bron melding gemaakt van relevante aspecten (bv. auteur, datum, plaats, doel,...), maar: • dit wordt slechts bij één bron gekoppeld aan een evaluatie van de waarde van de bronnen. • en: de evaluatie van de betrouwbaarheid van de bronnen gebeurt overwegend op een kwaliteitsvolle en accurate manier.	Er is veel aandacht voor de evaluatie van de waarde van bronnen (betrouwbaarheid/ representativiteit). Er wordt bij meerdere bronnen melding gemaakt van relevante aspecten (bv. auteur, datum, plaats, doel,...): • dit wordt bij meerdere bronnen gekoppeld aan de evaluatie van de betrouwbaarheid van bronnen. • en: de evaluatie van de betrouwbaarheid van de bronnen gebeurt op een kwaliteitsvolle en accurate manier.

Erkennen van en dialoog met andere perspectieven	Er is geen dialoog met andere perspectieven/standpunten of tegenargumenten t.a.v. de historische vraag. • Het bestaan ervan wordt niet vermeld. • Of: het bestaan ervan wordt enkel vermeld, maar ze worden niet weerlegd of uitgedaagd (geen dialoog).	Er is een oppervlakkige dialoog met andere perspectieven/standpunten of tegenargumenten t.a.v. de historische vraag. Het bestaan ervan wordt vermeld en gedeeltelijk weerlegd of uitgedaagd, maar: • redeneringen daarbij zijn overwegend vaag, onduidelijk of inaccuraat. • en/of bronnen worden enkel inhoudelijk tegen elkaar afgezet (oppervlakkig).	Er is een beperkte dialoog met andere perspectieven/standpunten of tegenargumenten t.a.v. de historische vraag. Het bestaan ervan wordt vermeld en gedeeltelijk weerlegd of uitgedaagd door de waarde van de bronnen te evalueren, maar: • dit gebeurt slechts bij één bron. • of dit gebeurt slechts op basis van één element dat de waarde van de bron kan beïnvloeden.	Er is een grondige dialoog met andere perspectieven/standpunten t.a.v. de historische vraag. Het bestaan ervan wordt vermeld, tegenargumenten worden aangehaald en grondig weerlegd of uitgedaagd door de waarde van de bronnen te evalueren. • Dit gebeurt bij minstens twee bronnen. • Of: dit gebeurt op basis van meerdere elementen die de bron(nen) kunnen beïnvloeden.
---	---	---	--	--

Appendix B: Multilevel modellen voor historische essaytaak in de posttest

	Model 0	Model 1	Model 2
	<i>B</i> (<i>SD</i>)	<i>B</i> (<i>SD</i>)	<i>B</i> (<i>SD</i>)
Fixed effects			
Intercept	15.90 (0.68)*	17.31 (0.60)*	12.24 (1.34)*
Conditie (controlegroep)		-3.91 (1.01)**	-4.79 (1.74)**
Pretest score op historische essaytaak			0.23 (0.06)*
Pretest score op procedurele kennis			0.30 (0.11)**
Gevoeligheid van de historische essaytaak			-0.11 (0.17)
Task value			0.11 (0.16)
Interactie conditie*pretestscore op historische essaytaak			0.08 (0.10)
Variantiecomponenten			
Tussen leerlingen (residual)	19.42 (1.097)*	19.46 (1.10)*	18.23 (1.04)*
Tussen scholen	6.44 (2.52)***	2.81 (1.35)***	2.62 (1.19)***
Tussen klassen	0.63 (0.48)	0.62(0.48)	0.12 (0.35)
Aantal parameters	4	5	10
Model fit			
AIC	3936.9	3929.275	3846.113
BIC	3954.917	3951.796	3891.051
-2LL	3928.9	3919.275	3826.113

Note. * $p < .001$, ** $p < .01$, *** $p < .05$.

Appendix C: Multilevel modellen voor procedurele kennis in de posttest

	Model 0	Model 1	Model 2
	<i>B (SD)</i>	<i>B (SD)</i>	<i>B (SD)</i>
Fixed effects			
Intercept	5.39 (0.36)*	6.11 (0.33)*	4.03 (0.67)*
Conditie (controlegroep)		-1.997 (0.55)**	-2.06 (0.68)**
Pretest score op procedurele kennis			0.40 (0.07)*
Pretest score op historische essaytaak			0.01 (0.03)
Task value			0.05 (0.09)
Interactie conditie*pretest-score op procedurele kennis			0.05 (0.12)
Variantiecomponenten			
Tussen leerlingen (residual)	5.88 (0.33)*	5.88 (0.33)*	5.51 (0.31)*
Tussen scholen	1.72 (0.69)***	0.78 (0.39)***	0.51 (0.29)
Tussen klassen	0.25 (0.17)	0.26 (0.17)	0.18 (0.15)
Aantal parameters	4	5	9
Model fit			
AIC	3140.123	3133.087	3057.224
BIC	3158.040	3155.608	3097.667
-2LL	3132.023	3123.087	3039.224

Note. * $p < .001$, ** $p < .01$, *** $p < .05$.

Appendix D: Multilevel modellen voor democratische vaardigheden in de posttest

	Model 0	Model 1	Model 2	Model 3
	<i>B</i> (<i>SD</i>)	<i>B</i> (<i>SD</i>)	<i>B</i> (<i>SD</i>)	<i>B</i> (<i>SD</i>)
Fixed effects				
Intercept	15.196 (0.46)*	15.68 (0.53)*	10.22 (0.86)*	10.15 (0.82)*
Conditie (controlegroep)		-1.34 (0.89)	-0.98 (1.24)	-0.75 (1.19)
Pretest score op actuele essaytaak			0.37 (0.05)*	0.36 (0.05)*
Gevoeligheid van de actuele essaytaak			0.07 (0.11)	0.04 (0.11)
Interactie conditie*pretest score op actuele essaytaak			-0.02 (0.07)	-0.01 (0.08)
Verschilscore procedurele kennis				0.01 (0.05)
Verschilscore op historische essaytaak				0.16 (0.03)*
Interactie conditie*verschilscore procedurele kennis				0.15 (0.13)
Interactie conditie*verschilscore historische essaytaak				-0.14 (0.05)**
Variantiecomponenten				
Tussen leerlingen	11.28 (0.64)*	11.28 (0.64)*	9.96 (0.56)*	9.64 (0.55)*
Tussen scholen	2.84 (1.17)***	2.35 (1.03)***	1.25 (0.62)***	0.89 (0.49)
Tussen klassen	0.33 (0.28)	0.33 (0.28)	0.25 (0.23)	0.21 (0.22)
Aantal parameters	4	5	8	12
Model fit				
AIC	3563.785	3563.737	3473.342	3434.794
BIC	3581.796	3586.251	3509.353	3488.737
-2LL	3555.785	3553.737	3457.342	3410.794

Note. * $p < .001$, ** $p < .01$, *** $p < .05$.