

# “En wat vind ik?”

## Leerlingen redeneren over het concept historisch belang<sup>1</sup>

Het curriculum geschiedenis verplicht scholen om een aantal onderwerp te bespreken. Deze onderwerpen worden in deze tijd als belangrijk gezien. In de toekomst kunnen deze keuzes anders uitpakken. Door leerlingen bewust te maken van het gegeven dat het belang van het verleden niet vast ligt en met hen daarover te redeneren, kunnen zij zich bewust worden van het interpretatieve karakter van geschiedenis. Lezen en schrijven spelen daar een rol bij. Dit artikel beschrijft de effecten van een lezen-om-te-schrijven instructie en de toegevoegde waarde van schrijfstrategie-instructie op de kwaliteit van door leerlingen (havo/vwo 4) geschreven teksten. Deze teksten gingen over het belang van historische personen. De resultaten suggereren dat instructie gericht op lezen en schrijven leerlingen kan helpen om bewust te redeneren over het historische belang van het verleden. Door het gebruik van zorgvuldig geformuleerde taken kan er ook worden gewerkt aan bredere onderwijsdoeleinden, zoals burgerschapsvorming en de taalvaardigheid van leerlingen.

*Johan van Driel (programmamanager SLO; vakdidacticus geschiedenis U.v.A)*

*Kernwoorden: historisch redeneren, kritisch denken, secundaire bronnen, schrijfopdrachten, leesopdrachten, historisch besef*

Alle scholen in Nederland zijn verplicht om bij geschiedenis verschillende onderwerpen te behandelen. Het gaat dan bijvoorbeeld over de geschiedenis het christendom als monotheïstische godsdienst,

het kolonialisme en de democratische revoluties. Deze onderwerpen zijn volgens de wetgever zo belangrijk dat iedereen er iets van moet weten. Toch zijn er de nodige discussies over deze onderwerpen.

---

<sup>1</sup> Dit artikel is gebaseerd op mijn proefschrift *Reading, reasoning, and writing about historical significance. The effects of reading and writing instruction on the quality of written texts*. Dit proefschrift heb ik geschreven onder begeleiding van Jannet van Drie en Carla van Boxtel en werd gefinancierd door DUDOC ALFA.

Deze discussies gaan over het perspectief van waaruit deze onderwerpen moeten worden behandeld. Lezen, redeneren en schrijven over het concept historisch belang kan helpen om leerlingen in deze discussies te introduceren. Zo wordt het historisch redeneren van leerlingen gestimuleerd (Van Boxtel & Van Drie, 2018).

Dit artikel is bedoeld om de resultaten van mijn promotieonderzoek met een breder publiek te delen. Mijn onderzoek richtte zich op het lezen en schrijven over het concept historisch belang. Dit concept staat in de internationale literatuur bekend onder de naam 'historical significance' (Seixas & Morton, 2012) en kan in het Nederlands worden vertaald met historisch belang. In dit artikel maak ik gebruik van de woorden historisch belang en probeer ik antwoord te geven op de vraag: hoe kan een lees- en schrijfinstructie de kwaliteit van geschreven teksten over het 'historisch belang' van historische personen bevorderen? Eerst zet ik uiteen wat het concept 'historisch belang' inhoudt. Vervolgens ga ik in op een aantal deelonderzoeken uit mijn proefschrift, waarbij steeds apart wordt ingegaan op de onderzoeksmethode en de resultaten. In de paragraaf daarna illustreer ik aan de hand van teksten, geschreven door één havo-4 leerling, hoe het redeneren van leerlingen zich kan ontwikkelen. Ook beantwoord ik de vraag waarom expliciete aandacht voor het concept historisch belang helpt om geschiedenis relevant te maken voor

leerlingen. Aan het einde van dit artikel trek ik enkele conclusies.

### **Van historisch belang**

Volgens Hunt (2000) is het metahistorische concept 'historisch belang' het hart van het geschiedenisonderwijs. Elke gebeurtenis, ontwikkeling of persoon wordt behandeld omdat de makers van het curriculum op landelijk of schoolniveau hebben besloten dat dit onderwerp belangrijk is. Veel leerlingen zullen zich niet realiseren dat de ontwikkelaars van het curriculum ook andere keuzes hadden kunnen maken. Het historisch belang van een gebeurtenis is geen vaststaand gegeven, maar een constructie achteraf (Lévesque, 2008; Seixas & Morton, 2012). Het onderwijzen van het concept historisch belang beoogt leerlingen bewust te maken van het gegeven dat het historische belang van het verleden niet vastligt en ook nog eens verschillend kan worden gewaardeerd.

Het bepalen van het historisch belang van een gebeurtenis, persoon of ontwikkeling gebeurt op basis van criteria. Verschillende onderzoekers hebben dit soort criteria ontwikkeld (Cercadillo, 2001; Hunt, 2000; Lévesque, 2008; Seixas & Morton, 2012). Vrijwel alle criteria gaan in op de gevolgen van een gebeurtenis, persoon of ontwikkeling (vroeger en nu) en op de symbolische functie van een historisch verschijnsel. Voor mijn onderzoek heb ik gebruik gemaakt van de criteria van Hunt (2000). Deze criteria zijn: (1)

belangrijk in de tijd zelf, (2) belangrijk na deze tijd, (3) belangrijk voor het heden en (4) de symbolische functie. Ter illustratie een voorbeeld waarin deze criteria worden toegepast op het historisch belang van Christopher Columbus (1451-1506). Columbus is van historisch belang omdat zijn reis naar Amerika gevolgen had in de tijd zelf (meer inkomsten voor de Spaanse koning), na zijn leven (koloniale relatie tussen Spanje en Amerika), de gevolgen merkbaar zijn in het heden (Spaans is een belangrijke taal in Zuid-Amerika) en Columbus symbool staat voor een groter fenomeen (bijvoorbeeld de Europese overzeese expansie).

Een ander aspect van het concept historisch belang is dat het toekennen van belang aan het verleden verbonden is aan iemands achtergrond. Dat kan bijvoorbeeld gaan over iemands politieke of levensbeschouwelijke overtuigingen (Cercadillo, 2001; Gottlieb & Wineburg, 2012; Lévesque, 2008; Seixas & Morton, 2012). Een criticus van het kolonialisme zal de criteria van Hunt mogelijk anders toepassen dan in het bovenstaande voorbeeld. Critici zullen bijvoorbeeld beargumenteren dat Columbus symbool staat voor de groeiende ongelijkheid tussen Europa en (delen van) Amerika. Ook zal het leed van de oorspronkelijke Amerikaanse bevolking als gevolg van de Europese expansie meer aandacht krijgen. Het belang van iemands sociaal-culturele achtergrond bij het toekennen van historisch belang komt ook naar voren in verschillende

onderzoeken onder leerlingen. Zij hebben de neiging vooral belang toe te kennen aan gebeurtenissen of personen die belangrijk waren voor de groep waarmee zij zich identificeren (Barton, 2005; Cercadillo, 2001; Peck, 2010; Seixas, 1994, 1997). Echter, er is nog weinig bekend over de vraag of leerlingen zich bewust zijn van de invloed van iemands achtergrond bij het toekennen van belang aan historische gebeurtenissen, personen of ontwikkelingen en of zij kunnen leren dat dit belang niet vastligt en in de loop van de tijd kan veranderen.

### Onderzoek naar lezen binnen het vak geschiedenis

Lezen is belangrijk om te kunnen werken met het concept historisch belang. Om het belang van het verleden te begrijpen, is het nodig om teksten te lezen waarin andere mensen belang toekennen aan het verleden en te achterhalen hoe de auteur dit belang onderbouwt met bewijs. Internationaal onderzoek naar lezen suggereert dat veel Nederlandse leerlingen moeite hebben met deze manier van lezen (Gubbels et al., 2019).

Het onderzoek naar het lezen van teksten binnen het vak geschiedenis concentreert zich op het lezen van primaire bronnen, die geschreven zijn in de periode waarin

de bestudeerde persoon leefde (Reisman, 2012; Wineburg, 1991).<sup>2</sup>

Naast primaire bronnen maken historici gebruik van secundaire bronnen. Dit zijn bronnen waarin een historicus, achteraf, een onderbouwde interpretatie van het verleden geeft (Seixas, 2016). de bestudeerde persoon leefde (Reisman, 2012; Wineburg, 1991).<sup>3</sup>

Daarbij geldt dat historici niet in het luchtledige schrijven, maar werken vanuit een bepaalde onderzoekstraditie en ook beïnvloed worden door hun eigen achtergrond (Gottlieb & Wineburg, 2012; Megill, 2007). Het is de taak van de lezer om te controleren of een tekst aan de vereiste kwaliteitscriteria voldoet. Een van deze criteria is dat er onderbouwing vanuit bronnen aanwezig is (Monte-Sano, 2010). Vaak zijn er ook bronnen en gebeurtenissen die niet passen bij de stellingname van een historicus. Het is belangrijk om na te gaan of deze zijn benoemd door de auteur en of het belang van deze bronnen overtuigend wordt gerelativeerd (Schleppegrell & de Oliveira, 2006).

Er is nog nauwelijks vakdidactisch onderzoek gedaan naar het lezen van dit soort secundaire bronnen (Cercadillo et al., 2017; Chapman & Georgiu, 2021). Juist in dit soort bronnen kennen auteurs vanuit hun eigen perspectief belang toe aan het

verleden. Er is reden om aan te nemen dat het voor leerlingen lastig is om het perspectief van een historicus te herkennen (Carretero & Kriger, 2011; Cercadillo, 2001; Van Drie et al., 2013). Dit kan wellicht worden verklaard met de conclusie van Wineburg (1991) dat leerlingen doorgaans verwachten dat een historicus een onpartijdige rechter is.

### Onderzoek naar het schrijven van teksten over het verleden

Het belang van gebeurtenissen, personen en ontwikkelingen uit het verleden kan worden beschreven in een tekst. Over het schrijven van teksten binnen het schoolvak geschiedenis is al behoorlijk wat bekend. Net als bij het onderzoek naar lezen, richt het meeste onderzoek naar schrijven zich op het schrijven op basis van primaire bronnen. Leerlingen wordt dan geleerd om op basis van primaire bronnen een argumentatieve tekst te schrijven. Algemene schrijfprocessen, zoals het ophalen van kennis uit het geheugen, het geordend opschrijven van ideeën en het reviseren van de tekst (Hayes, 2012; Kellogg, 2008), worden domeinspecifiek toegepast. Leerlingen leren niet om zomaar een argument op te schrijven, maar een *historisch* argument. Daarbij moeten de leerlingen gebruik maken van bewijs uit primaire bronnen en deze met

<sup>2</sup> De lessen van dit onderzoek zijn te raadplegen via de website [History Lessons | Stanford History Education Group](#)

<sup>3</sup> De lessen van dit onderzoek zijn te raadplegen via de website [History Lessons | Stanford History Education Group](#)

de historische context uitleggen. Leerlingen krijgen vaak schrijfstrategie-instructie. Deze kan zich richten op schrijfprocessen (bijvoorbeeld: welke stappen zet je om een goed argument op te schrijven) of op kenmerken van het product (bijvoorbeeld: de kenmerken van een goede conclusie). Veel voorkomende elementen uit schrijfstrategie-instructie zijn expliciete instructie, werken met voorbeeldteksten, het gezamenlijk schrijven van delen van de tekst en (peer)feedback. Verschillende onderzoekers rapporteren positieve resultaten van schrijfstrategie-instructie op de kwaliteit van geschreven teksten (De La Paz, 2005; Van Drie et al., 2021; Wissinger et al., 2021). Naast de studie van Van Drie et al. (2015) is er naar het schrijven van teksten over het concept historisch belang nog weinig onderzoek gedaan.

Algemeen onderzoek laat verder zien dat leesinstructie positieve invloed heeft op de kwaliteit van geschreven teksten (Graham et al., 2018). Het effect van leesinstructie tijdens het lezen van secundaire bronnen op de kwaliteit van geschreven teksten is binnen het vak geschiedenis nog niet zo vaak toegepast.

Bovenstaande beschrijving van de literatuur laat zien dat er nog weinig inzicht is in hoe het lezen en schrijven van leerlingen over het concept historisch belang kan worden verbeterd. Om het concept 'historisch belang' goed te leren begrijpen, is het verstandig om te werken met verschillende teksten. In deze teksten

moet dan vanuit een verschillend perspectief worden gekeken naar het verleden. Secundaire teksten zijn hiervoor erg geschikt. Daarnaast is het, binnen het vak geschiedenis, onduidelijk welke impact leesinstructie heeft op de kwaliteit van geschreven teksten. Om goed zicht te krijgen op de impact van deze instructie, is het van belang om schrijfstrategie-instructie te betrekken bij deze leesinstructie. Mijn promotieonderzoek probeert inzicht te krijgen in deze elementen.

### Taak en materialen

Om het lezen, redeneren en schrijven van leerlingen over het concept historisch belang te bevorderen, zijn verschillende schrijftaken ontwikkeld. Al deze taken bestonden uit twee onderdelen. In het eerste onderdeel werd de leerlingen gevraagd om te beschrijven hoe het denken over het historisch belang van een persoon uit verleden zich in de loop van de tijd heeft ontwikkeld. In het tweede deel moesten leerlingen zelf het belang van deze persoon beargumenteren. Deze taken waren ingebed in een authentieke context, bijvoorbeeld of een standbeeld van een (omstreden) persoon moet blijven staan of niet. De leerlingen kregen bij elke taak de volgende materialen: een tekst gebaseerd op een boek uit de 19<sup>e</sup> eeuw, een tekst gebaseerd op een tekst uit de tweede helft van de 20<sup>e</sup> eeuw en achtergrondinformatie over de 19<sup>e</sup> en 20<sup>e</sup> eeuw.

De leerlingen schreven bij elke taak een tekst. Al deze teksten zijn

geanalyseerd met behulp van een codeerschema. Dit codeerschema is te vinden in bijlage A. Het schema is een aanpassing van een eerder gebruikt schema (Van Drie et al., 2021). De aanpassingen zijn gemaakt op basis van andere literatuur (cf. Hunt, 2000).

### **Leerlingen lezen, redeneren en schrijven**

Gegeven dat er weinig bekend is over lezen, redeneren en schrijven over het concept historisch belang, hebben 12 leerlingen een van de taken (over Columbus) eerst hardop denkend gedaan. De leerlingen kregen verder geen lees- of schrijf-instructie.

De resultaten van deze kleine studie lieten zien dat leerlingen de teksten inhoudelijk wel begrepen. Veel leerlingen noemden enkele “positieve” dingen van Columbus (bijvoorbeeld: toenemende handel) en enkele “negatieve” dingen (bijvoorbeeld: geweld tegen de oorspronkelijke bevolking). Toch leken leerlingen de teksten meer te zien als twee elkaar aanvullende beschrijvingen dan als verschillende perspectieven op het verleden (Van Driel et al., 2022a). Dit sluit aan bij eerder onderzoek (Wolfe & Goldman, 2005).

### **Effect van instructie**

De bevindingen van deze kleine studie en aanwijzingen uit de algemene literatuur (Schleppegrell & de Oliveira, 2006; Schoenbach et al., 2012) over lezen zijn gebruikt om een lezen-om-te-schrijven

instructie te ontwikkelen. Deze instructie richtte zich op het herkennen van perspectieven, de invloed van de historische context en de redeneerlijn van een auteur. Op basis van deze inzichten zijn drie metacognitieve vragen ontwikkeld: (1) Welke boodschap heeft de auteur?, (2) Hoe is de redenering van de auteur opgebouwd (argumenten, weerleggen van tegenargumenten)? en (3) Wat is de invloed van de historische context op de auteur? Verder leek zinvol om leerlingen bewust te maken van het interpretatieve taalgebruik van historici om gebeurtenissen of personen belangrijk te maken (bijvoorbeeld: de gevolgen waren groot) of om hun belang juist te relativiseren (bijvoorbeeld: slechts weinig mensen merkten de gevolgen).

Om te onderzoeken of deze instructie helpt om betere teksten te schrijven, is een experimenteel onderzoek uitgevoerd in HAVO-4 ( $N = 102$ ). De lessenserie duurde 5 lessen en de leerlingen werden random verdeeld over twee condities. Een conditie kreeg instructie over het concept historisch belang en instructie over de hierboven benoemde metacognitieve vragen. Een beschrijving van de interventielessen is te vinden in tabel 1 (kolom: lezen-om-te-schrijven). De andere groep kreeg dezelfde instructie over het concept historisch belang en een vakinhoudelijke instructie, waarin verschillende historische ontwikkelingen (aan de hand van relevante kenmerkende aspecten) de revue passeerden. Ongeveer 16% van de teksten zijn gecodeerd door twee

personen (Cohen Kappa varieerde van 0.56 tot 0.91). De overige teksten zijn gecodeerd door een persoon. Een ANOVA liet zien dat leerlingen in de lezen-om-te-schrijven conditie ( $M = 2.42$ ,  $SD = 0.41$ ) betere teksten schreven in vergelijking met de leerlingen uit de vakinhoudelijke conditie ( $M = 2.02$ ,  $SD = 0.42$ ). Het verschil is significant ( $F(1, 92) = 21.610$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = 0.19$ ). Deze effectgrootte is klein (Van Driel et al., 2022b).

Daarnaast wilden we zicht krijgen op de toegevoegde waarde van schrijfstrategie-instructie. Dit is onderzocht in een nieuwe deelstudie, bestaande uit twee interventies. Tijdens deze interventies is de hierboven beschreven lezen-om-te-schrijven instructie opnieuw gebruikt en is schrijfstrategie-instructie toegevoegd. De schrijfstrategie-instructie was gericht op kennis van het tekstgenre, het construeren van (tegen)argumenten en weerleggingen. Ook was er aandacht voor relevante taal om het belang van het verleden te duiden (bijvoorbeeld: in die tijd, grote gevolgen). Aan dit onderzoek deden zowel HAVO-4 ( $N = 91$ ) als VWO-4 leerlingen ( $N = 51$ ) mee. De leerlingen werden random verdeeld over twee condities: een leesconditie ( $N = 70$ ) en een lees- en schrijfconditie ( $N = 72$ ). De leerlingen in de leesconditie kregen tijdens beide interventies een lezen-om-te-schrijven instructie (zie tabel 1). De lezen en schrijven conditie kreeg tijdens de eerste interventie lezen-om-te-schrijven instructie. Tijdens de tweede interventie kregen deze leerlingen

schrijfstrategie-instructie. Een beschrijving is te vinden in tabel 1 (kolom: schrijfstrategie-instructie). Om de ontwikkeling van leerlingen te meten, hebben de leerlingen een tekst geschreven als voortest, een tekst aan het einde van beide interventies en een natest (tabel 2). Ongeveer 18% van de teksten is beoordeeld door 2 personen. De Cohen Kappa varieerde van .67 tot .78. De resultaten (repeated measures) van deze interventies laten zien dat er bij de voortest geen verschillen tussen beide groepen waren ( $p = .20$ ) en dat beide instructies effectief waren [ $\chi^2(5) = 22.20$ ,  $p < .05$ ; Greenhouse-Geisser:  $\epsilon = .90$ ;  $F(2.70, 305.17) = 133.22$ ,  $p < .001$ ,  $r = .55$ ]. Deze effectgrootte is groot. De leerlingen uit beide groepen schreven dus tijdens de natest betere teksten dan tijdens de voortest. Tegelijkertijd was de groei van de leerlingen uit de lezen- en schrijven conditie groter dan de leerlingen uit de leesconditie. Er was namelijk een significant effect van het type instructie ( $F(1, 113) = 10.19$ ,  $p < .001$ ,  $r = .29$ ) en een interactie-effect van tijd en conditie ( $F(2.70, 305.17) = 2.97$ ,  $p = .037$ ,  $r = .10$ ). De gecombineerde instructie bleek dus het meest effectief, ook al is het verschil klein (Van Driel et al., 2022c).

### *Ontwikkeling van een leerling*

Om bovenstaande enigszins abstracte (statistische) beschrijving meer concreet te maken, geef ik nu enkele voorbeelden uit de verschillende teksten van één Havo-4 leerling uit de lees- en

schrijfconditie (de laatst beschreven deelstudie). Dit geeft inzicht in de ontwikkeling van veel leerlingen en de impact van de instructie.

Tijdens de voortest, over Keizer Constantijn, valt op dat deze leerling duidelijk een onderscheid tussen beide historici maakt. De leerling schrijft:

*‘Eusebius van Caesarea schrijft met volle lof over de keizer. [...] Maar als je kijkt naar de mening van de historicus J Zangenberg heeft hij dit juist gedaan om rust in het rijk terug te laten keren.’*

De leerling koppelt beide opvattingen niet aan een historisch perspectief en gaat niet in op de achtergrond van de auteurs. Als het eigen oordeel wordt beschreven, schrijft deze leerling:

*‘Ik denk dat hij zeker een gelover was, omdat hij toch veel voor het geloof gedaan heeft.’*

Wat Constantijn dan precies deed, tegenargumenten of een maatstaf waarop dit oordeel gebaseerd is, ontbreken.

Na de eerste interventie, waarin de leerling lezen-om-te-schrijven instructie kreeg, wordt de geschreven tekst completer. De instructie richtte zich op de boodschap van de auteurs over Columbus en de bijbehorende (tegen)argumenten. Deze komen nu aan bod. Zo schrijft de leerling:

*‘[...] is positief over Columbus vanwege toenemende handel. Maar hij kaart maar 1 keer aan dat de ontdekking van Amerika ook vervelende gevolgen had. En daar gaat hij verder niet op in. Je merkt dus dat hij een eenzijdig beeld schetst.’*

Ook is er een verklaring voor de verschillen tussen beide historici: *‘Dat heeft met het tijdperk waarin de mensen leven te maken, maar ook met de ontwikkeling van waarden en normen.’* In het eigen oordeel worden nu ook meer beide kanten van het verhaal betrokken:

*‘Zelf vind ik dat het historisch belang van Columbus nog steeds groot is. [...] Dan laten we merken dat we ook de negatieve kanten van de ontdekking niet zijn vergeten.’*

Tijdens de tweede interventie kreeg deze leerling schrijfstrategie-instructie. Dit gebeurde aan de hand van teksten over Napoleon. In vergelijking met de tekst over Columbus valt op dat de leerling, naast de boodschap en (tegen)argumenten, nu ook ingaat op hoe een auteur tegenargumenten ontkracht. Zo schrijft de leerling over lovende tekst over Napoleon:

*‘Hij sprak niet altijd de waarheid. Maar dat deed hij met een goede intentie. Het zorgde namelijk voor rust onder zijn volk.’*

Ook de historische context van de auteur komt nadrukkelijker in beeld:

*‘Toen was er veel aandacht voor heersers en helden.’*

Het eigen oordeel ontbreekt in deze brief. De natest ging over Cecil Rhodes. De beschrijving van beide historici is compleet. Er is aandacht voor de boodschap van de auteur, de argumentatie van de auteur en de context waarin een tekst is geschreven. Na de beschrijving van beide historici, volgt een constatering over het toekennen van historisch belang. Het wordt:

*‘beïnvloed door de veranderende waarden het normen’.*

Na deze beschrijving, komt de leerling tot een oordeel:

*‘Rhodes was vroeger belangrijker voor het Britse Rijk dan tegenwoordig, aangezien het Britse Rijk nu helemaal haar macht kwijt is in Zuid-Afrika. En hij droeg bij aan de Apartheid [...]. Dat is tegenwoordig een gevoelig onderwerp en [wordt als] discriminatie gezien.’*

### **Historisch Belang en het schoolcurriculum**

Bovenstaande beschrijvingen van deelonderzoeken uit mijn promotieonderzoek naar het lezen, redeneren en schrijven over het concept historisch belang kan van waarde zijn in de verschillende

geschiedeniscurricula van Nederlandse scholen. Het kan leerlingen helpen om dieper begrip van het vak geschiedenis te verwerven, maar kan ook een bijdrage leveren aan het realiseren van bredere onderwijsdoelen. Hieronder staan enkele voorbeelden:

1. De ontwikkeling die de hierboven beschreven leerling doormaakt, laat zien dat dit soort opdrachten leerlingen kunnen helpen om historische kennis ‘krachtig’ te maken (Young, 2016; Nordgren, 2021). Historische kennis wordt gerelateerd aan hedendaagse discussies en deze leerling reflecteert op hedendaagse waarden en normen. De leerlingen begrijpen (enigszins) dat de blik waarmee je naar discussies over het verleden kijkt, wordt beïnvloed door persoonlijke waarden.

2. In dit onderzoek worden steeds verschillende periodes vergeleken. Leerlingen kunnen zo ontdekken dat in verschillende periodes anders aangekeken werd tegen het verleden. Dit kan leerlingen helpen om kennis over de interpretatieve aard van historische kennis te verwerven (cf. Körber, 2021).

3. In Nederland zijn de nodige zorgen over de geletterdheid van leerlingen. De geletterdheid van Nederlandse leerlingen loopt sneller terug dan van hun leeftijdsgenoten in veel andere landen. Met name de categorie evalueren van en reflecteren op teksten verdient aandacht (OECD,

2018). Met het evalueren van en reflecteren op teksten wordt onder andere bedoeld dat leerlingen grip kunnen krijgen op de redenering van een auteur. De Onderwijsraad (2022) pleit (daarom) voor meer aandacht voor geletterdheid in andere vakken. Echter, de gehanteerde instructies sluiten niet altijd aan bij de eisen die vanuit de vakdiscipline worden gesteld (Moje, 2008). De voor dit onderzoek ontwikkelde instructies sluiten wel aan bij de eisen van het vak geschiedenis.

4. De link met het heden maakt dat dit type opdrachten een rol kan spelen bij de invulling van de burgerschapsopdracht (2021) van scholen. Scholen worden geacht om doelgericht en samenhangend burgerschapsonderwijs te verzorgen over de democratische rechtstaat en de diversiteit in de samenleving. Open opdrachten, waarin leerlingen worden uitgedaagd om zelf een beargumenteerd oordeel te geven over (controversiële) personen in het verleden kunnen aanleiding zijn tot een gesprek over diversiteit in levensbeschouwing, politieke voorkeuren of hoe 'ik' en de 'ander' zich tot elkaar verhouden.

5. Jongeren worden overspoeld met nieuwsberichten via allerlei kanalen zoals TikTok en Snapchat. Deze berichten worden vaak zonder context aangeboden en soms ook met verkeerde intenties gemaakt. Recent is betoogd dat de leesstrategieën van historici kunnen helpen om te

leren functioneren in een democratische samenleving met vrije toegang tot informatie (Nokes & De La Paz, 2023). De in dit onderzoek toegepaste leesinstructie, waarin leerlingen leren om kritisch te reflecteren op teksten, kan wellicht helpen bij het identificeren van onjuiste informatie.

### **Zelf aan de slag**

Docenten of scholen die zelf aan de slag willen met lezen en schrijven over het concept historisch belang, doen er verstandig aan om met enkele zaken rekening te houden. Hieronder noem ik er enkele:

1. Ontwerp open opdrachten. Juist open opdrachten kunnen het redeneren van leerlingen stimuleren. Het is daarbij wel belangrijk dat leerlingen voldoende ondersteuning krijgen in de vorm van instructie, modeling en feedback. Deze ondersteuning kan worden afgebouwd naar mate leerlingen dit soort opdrachten vaker hebben gedaan.

2. Gebruik bronnen die elkaar tegenspreken. Bronnen die niet met elkaar overeenkomen, kunnen het perspectief van auteurs zichtbaar maken. Contrasterende bronnen kunnen zo laten zien dat geschiedenis geen vaststaand verhaal is, maar een interpretatie.

3. Het zal vaak nodig zijn om de bronnen aan te passen aan het niveau van de leerlingen. Zonder dit soort

aanpassingen is het vaak niet mogelijk om leerlingen aan de slag te laten gaan met bronnen (Wineburg & Reisman, 2015). Het is wel van belang dat de teksten rijk en uitdagend blijven. Het doen van een leesbaarheidstest kan helpen (bijvoorbeeld de Flesch-Kincaid test).

4. Het verzorgen van een taal instructie kan voor zowel docent als leerlingen onwennig voelen. Enige oefening kan nodig zijn om gewend te raken aan het geven van instructie en -voor leerlingen- om te wennen aan het idee dat taal en inhoud elkaar kunnen versterken. Vaak erkennen leerlingen na verloop van tijd wel dat deze manier van lezen en schrijven ook een goede voorbereiding is op vervolgonderwijs.

5. Redeneren over secundaire bronnen is complex. Voorbereiding, bijvoorbeeld door leerlingen te laten redeneren over tegengestelde primaire bronnen, lijkt verstandig. Dit kan door gebruik te maken van de lessen van Reisman. Er zijn ook enkele Nederlandstalige lesvoorbeelden beschikbaar (Van Driel & Tammes, 2023).

### **Beperkingen**

Aan alle onderzoeken kleven ook beperkingen, zo ook dit onderzoek. In dit onderzoek is gekozen voor een design waarin veel variabelen hetzelfde waren: zo vond het onderzoek plaats op één school en werden de lessen gegeven door één docent. Hierdoor was het wel mogelijk om

alle klassen te mixen en leerlingen random toe te wijzen aan een conditie (experimenteel onderzoek), maar is het de vraag of de resultaten te generaliseren zijn naar andere scholen. De context van een andere school kan impact hebben op de resultaten van de instructie uit dit onderzoek.

Dit onderzoek vraagt daarom om vervolgonderzoek. Dit onderzoek kan zich richten op de vraag of deze instructie ook breder toepasbaar is binnen het geschiedenisonderwijs. In dat onderzoek kan dan ook worden gekeken of deze manier van lesgeven invloed heeft op de motivatie van leerlingen of deze instructie leerlingen helpt om het interpretatieve karakter van geschiedenis beter te begrijpen.

### **Conclusie**

In dit artikel heb ik verslag gedaan van mijn promotieonderzoek naar lezen, redeneren en schrijven over het concept historisch belang. Dit concept vormt het hart van het geschiedenisonderwijs. Echter, veel leerlingen zullen zich daar niet bewust van zijn. Lees- en schrijfinstructie kan dit bewustzijn mogelijk bevorderen. De leesinstructie was gericht op het identificeren van de boodschap van een auteur, hoe de bijbehorende argumentatie was opgebouwd en de invloed van de historische context op de auteur. De schrijfstrategie instructie richtte zich op het aanleren van kenmerken van een goede tekst en hoe je een goede tekst schrijft. We kunnen concluderen dat talige

instructie en het expliciet aandacht geven aan het concept historische belang zinvol is. Door teksten die passen bij de 19<sup>e</sup> eeuw te vergelijken met teksten uit het

heden/recente verleden kunnen leerlingen leren dat het historisch belang van het verleden niet vastligt, maar kan veranderen.

## Literatuur

Barton, K. C. (2005). "Best not to forget them": Secondary students' judgments of historical significance in Northern Ireland, *Theory & Research in Social Education*, 33(1), 9-44.

<https://doi.org/10.1080/00933104.2005.10473270>

Carretero, M., & Kriger, M. (2011). Historical representations and conflicts about indigenous people as national identities. *Culture and Psychology*, 17(2), 177-195.

Cercadillo, L. (2001). Significance in history: students' ideas in England and Spain. In A. Dickinson, P. Gordon, & P. Lee (Eds.), *Raising Standards in History* (pp. 116-145). Education Woburn Press.

Cercadillo, L., Chapman, A., & Lee, P. (2017). Organizing the past: Historical accounts, significance and unknown ontologies. In M. Carretero, S. Berger, & M. Grever (Eds.) *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 529-552). Palgrave Macmillan.

Chapman, A & Georgiou M. (2021). Powerful knowledge building and conceptual change research: Learning from research on 'historical accounts' in England and

Cyprus. In A. Chapman (eds) *Knowing History in Schools. Powerful knowledge and the powers of knowledge* (pp. 72-96). UCL press.

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(1), 139-156. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.139>

Gillespie, A., Graham, S., Kiuahara, S., & Hebert, M. (2014). High school teachers' use of writing to support students' learning: A national survey. *Reading and Writing*, 27(6), 1043-1072. <https://doi.org/10.1007/s11145-013-9494-8>

Gottlieb, E., & Wineburg, S. (2012). Between veritas and communitas: Epistemic switching in the reading of academic and sacred history. *Journal of the Learning Sciences*, 21(1), 84-129. <https://doi.org/10.1080/10508406.2011.582376>

Graham, S., Liu, X., Bartlett, B., Ng, C., Harris, K. R., Aitken, A., Barkel, A., Kavanaugh, C., & Talukdar, J. (2018).

Reading for writing: A meta-analysis of the impact of reading interventions on writing. *Review of Educational Research*, 88(2), 243–284.  
<https://doi.org/10.3102/0034654317746927>

Gubbels, J., van Langen, A. M. L., Maassen, N. A. M., & Meelissen, M. R. M. (2019). Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht. Enschede. Universiteit Twente. doi: 10.3990/1.9789036549226

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

Hunt, M. (2000). Teaching historical significance. In J. Arthur & R. Phillips (Eds.), *Issues in history teaching* (pp. 39–53). Routledge.

Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1–26.

Körber, A. (2021). Historical consciousness, knowledge, and competencies of historical thinking: An integrated model of historical thinking and curricular implications. *Historical Encounters*, 8(1), 97–119.  
<https://doi.org/10.52289/hej8.107>

Lévesque, S. (2008). *Thinking historically. Educating students for the Twenty-First Century*. Toronto University Press.

Megill, A. (2007). *Historical Knowledge, Historical Error: A Contemporary Guide to Practice*. University of Chicago Press.

Moje E. B. (2008). Foregrounding the disciplines in secondary literacy teaching and learning: A call for change. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 52(2), 96–107.  
<https://doi.org/10.1598/JAAL.52.2.1>

Monte-Sano, C. (2010). Disciplinary literacy in history: An exploration of the historical nature of adolescents' writing. *Journal of the Learning Sciences*, 19(4), 539–568.  
<https://doi.org/10.1080/10508406.2010.4810>

Nokes, J. D., & De La Paz, S. (2023). Historical Argumentation: Watching Historians and Teaching Youth. *Written Communication*, 40(2), 333–372.  
<https://doi.org/10.1177/07410883221148679>

Nordgren, K. (2021). Powerful knowledge for what? History education and 45-degree discourse Chapman A. (eds) *Knowing History in Schools. Powerful knowledge and the powers of knowledge* (pp.177–201). UCL press.

OECD. (2019). *PISA 2018 Results. Combined executive summaries*, Volume I, II, & III. Retrieved from [https://www.oecd.org/pisa/Combined\\_Executive\\_Summaries\\_PISA\\_2018.pdf](https://www.oecd.org/pisa/Combined_Executive_Summaries_PISA_2018.pdf).

Onderwijsraad (2022). *Taal en rekenen in het vizier*. Gedownload van: <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2022/11/3/taal-en-rekenen-in-het-vizier>.

Peck, C. L. (2010). "It's not like [I'm] Chinese and Canadian. I am in between": Ethnicity and students' conceptions of historical significance. *Theory & Research in Social Education*, 38(4), 574–617. <https://doi.org/10.1080/00933104.2010.10473440>

Reisman, A. (2012). Reading like a historian: A document-based history curriculum intervention in urban high schools. *Cognition and Instruction*, 30(1), 86–112. <http://dx.doi.org/10.1080/07370008.2011.634081>

Schleppegrell, M., & de Oliveira, L. (2006). An integrated language and content approach for history teachers. *Journal of English for Academic Purposes*, 5(1), 254–268. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2006.08.003>

Schoenbach, R., Greenleaf, C., & Murphy, L. (2012). *Reading for understanding:*

*How Reading Apprenticeship improves disciplinary learning in secondary and college classrooms* (2nd ed.). Jossey-Bass.

Seixas, P. (1994). Students' understanding of historical significance. *Theory & Research in Social Education*, 22, 281–304. <https://doi.org/10.1080/00933104.1994.10505726>

Seixas, P. (1997). Mapping the terrain of historical significance. *Social Education*, 61(1), 22–27.

Seixas, P. (2016). Translation and its discontents: Key concepts in English and German history education. *Journal of Curriculum Studies*, 48(4), 427–439. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1101618>

Seixas, P., & Morton, T. (2012). *The big six: Historical thinking concepts*. Nelson.

Van Boxtel, C. A. M., & Van Drie, J. P. (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.

Van Drie, J. (2013). Hoe bepalen we wat belangrijk is om te leren? Historische significantie in de klas. *Kleio*, 54(5), 38–41.

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), 201–229. <https://doi.org/10.17239/jowr-2021.13.02.01>

Van Driel, J., Van Drie, J. & Van Boxtel, C. (2022a). "Struggling with historical significance: Reasoning, reading, and writing processes". *European Journal of Applied Linguistics*, 10(1), 185–211.

Van Driel, J., Van Drie, J., & Van Boxtel, C. (2022b). Writing about historical significance: The effects of a reading-to-write instruction. *International Journal of Educational Research*, 112. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101924>

Van Driel, J., Van Drie, J., & Van Boxtel, C. (2022c). Writing about the significance of historical agents: The effects of reading and writing instruction. *Reading and Writing, Advanced online publication*. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10404-0>

Van Driel, J., & Tammes, A. C. (2023). *Handreiking taalvaardig geschiedenisonderwijs. Primaire bronnen lezen, erover*

*schrijven en in gesprek gaan*. Stichting Leerplan Ontwikkeling.

Wineburg, S. (1991). On the reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy. *American Educational Research Journal*, 28(3), 495–519. <https://doi.org/10.3102/00028312028003495>

Wineburg, S., & Reisman, A. (2015). Disciplinary literacy in history. A toolkit for digital citizenship. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58, 636–639. <https://doi.org/10.1002/jaal.410>.

Wissinger, D. R., De La Paz, S., & Jackson, C. (2021). The effects of historical reading and writing strategy instruction with fourth- through sixth-grade students. *Journal of Educational Psychology*, 113(1), 49–67. <https://doi.org/10.1037/edu0000463>

Wolfe, M. B. W., & Goldman, S. R. (2005). Relations between adolescents' text processing and reasoning. *Cognition and Instruction*, 23(4), 467–502. [https://doi.org/10.1207/s1532690xc02304\\_2](https://doi.org/10.1207/s1532690xc02304_2)

Young, M. (2016) 'School subjects as powerful knowledge: Lessons from history.' In C. Counsell, K. Burn and A. Chapman (eds), *Masterclass in History Education: Transforming teaching and learning* (pp. 185–94). Bloomsbury Academic.