

6

- ◆ Historisch denken bevorderen bij leerlingen in het secundair geschiedenisonderwijs
- ◆ De zingevende functie van historische narratieven van studenten

Inhoud

Inleiding redactie	4
Historisch denken bevorderen bij leerlingen in het secundair geschiedenisonderwijs	6
De zingevende functie van historische narratieven van studenten	37
Uitgesproken	58
Uitgeprobeerd - <i>Het bevorderen van het historisch inlevingsvermogen van leerlingen</i>	65
Uitgeprobeerd - <i>Een voorbeeld van vakoverstijgend onderwijsmateriaal voor Duits en geschiedenis</i>	74
Uitgelezen	90

Dimensies

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

Hoofdreductie

- ◆ Jeftha Bego (lerarenopleider maatschappijleer, Fontys Lerarenopleiding Tilburg)
- ◆ Wouter Smets (didacticus mens- en maatschappijvakken, Karel de Grote Hogeschool, Antwerpen)
- ◆ Hanneke Tuithof (vakdidacticus geschiedenis, Universiteit Utrecht en hoofddocent gammadi-dactiek lectoraat Curriculumvraagstukken funderend onderwijs, Hogeschool Utrecht)
- ◆ Hans Wessels (voormalig vakdidacticus filosofie en lerarenopleider, Universiteit Utrecht en voormalig toetsdeskundige, Cito, Arnhem)

Redactie

- ◆ Mathijs Booden (vakdidacticus aardrijkskunde, Universiteit van Amsterdam)
- ◆ Errol Ertugruloglu (docent Maatschappijleer Wolfert Tweektalig, Rotterdam en onderzoeker, ICLON, Universiteit Leiden)
- ◆ Ingrid Faas (lerarenopleider maatschappijleer, Hogeschool van Amsterdam)
- ◆ Roel Grol (lerarenopleider economie, HAN University of Applied Sciences)
- ◆ Tim Huijgen (vakdidacticus geschiedenis, Rijksuniversiteit Groningen)
- ◆ Karel van Nieuwenhuyse (hoofddocent specifieke lerarenopleiding, faculteit letteren, Katholieke Universiteit Leuven)
- ◆ Sabine Schipper (docent geschiedenis en maatschappijleer, Kalsbeek College, Woerden)
- ◆ Alderik Visser (curriculumontwikkelaar SLO)
- ◆ Tessa de Leur (lerarenopleiding geschiedenis, Hogeschool van Amsterdam)
- ◆ Naïma Lafrarchi (didacticus geschiedenis en levensbeschouwing, lerarenopleider geschiedenis, Universiteit Gent)

Projectleiding

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

Vormgeving: Toewan - grafische communicatie, Amsterdam

Website: www.dimensies.nu

Contact: redactie@dimensies.nu

Inleiding redactie

Met enige trots presenteren we hierbij nummer 6 van *Dimensies*. Dat betekent dat we met dit nummer onze derde jaargang ingaan en langzaam de kinderschoenen ontgroeien. Dat blijkt ook uit het groeiend aantal vaste lezers dat we kunnen begroeten, dat nu tussen de 250 en 300 zweeft.

Bovendien voldoet ons tijdschrift sinds kort aan alle voorwaarden om te kunnen opgenomen worden in de VABB-lijst, die voor Vlaamse onderzoekers gebruikt wordt ter beoordeling en kwantificeren van onderzoekspublicaties. Tenslotte kunnen we mededelen dat het *Dimensies* sinds vorige week een ISSN-nummer heeft: 2950-0265.

Dit nummer bevat twee bijdragen over vakdidactisch onderzoek naar fenomenen uit de directe actualiteit van de maatschappij: een artikel over democratisch burgerschap en een artikel over de invloed van historische narratieven.

1. Het eerste artikel betreft een uitgebreid interventie-onderzoek naar historisch denken van Marjolein Wilke, Fien Depaepe en Karel Van Nieuwenhuyse. Zij doen in het artikel **Historisch denken bevorderen bij leerlingen in het secundair geschiedenisonderwijs: een interventie-onderzoek naar disciplinaire en burgerschapseffecten in Vlaanderen** verslag van hun onderzoek naar effectieve onderwijsstrategieën om a) historisch denken bij leerlingen te bevorderen, en b) de mogelijke bijdrage van historisch denken tot democratisch burgerschap vast te stellen. Zowel de conclusies over historisch denken als over de bijdrage tot democratische vaardigheden en disposities bij leerlingen worden genuanceerd weergegeven en in zowel het cognitieve als het affectieve domein benoemd.
2. In het tweede artikel **De zingevende functie van historische narratieven van studenten, een verkennend onderzoek** doet Gijs van Gaans verslag van een pilotstudie onder hbo-studenten geschiedenis. Verschillende disciplines bestuderen dergelijke narratieven, waaronder geschiedenis en religiewetenschappen. Deze studie verkent de mogelijkheid om methoden uit de geestelijke gezondheidszorg te gebruiken om verhalen over het gedeelde verleden te analyseren met betrekking tot hun zingevende functie. Op basis van de vergaarde data kunnen we de gevoelige aard van bepaalde onderwerpen beter helpen te begrijpen. In de duiding van deze

onderwerpen speelt mogelijk niet alleen een verschil in historische kennis, maar ook een verschil in mens- en wereldbeeld alsmede fundamentele waarden een rol.

In de rubrieken presenteren wij de volgende bijdragen.

In de rubriek **Uitgesproken** zijn we trots op een primeur: een interview met de voorzitter van de Belgische Canoncommissie Emmanuel Gerard over de ontwikkeling van de historische Canon van Vlaanderen. De interviewer is Hanneke Tuithof, lid van de commissie herijking Canon van Nederland.

Daarnaast zijn er ook twee bijdragen voor de rubriek **Uitgeprobeerd**.

De eerste bijdrage is van Tim Huijgen, Hanneke Bartelds, Iris van den Brand en Hannah van der Plaat die verslag doen van twee lessenseries die het historisch inlevingsvermogen van leerlingen bevorderen.

De tweede bijdrage is van Marloes Meier, Doris Abitzsch en Hanneke Tuithof over een ontwerponderzoek vakoverstijgend onderwijs van het vak Duits met geschiedenis op basis van twee kernconcepten van deze vakken: respectievelijk cultureel leren en multiperspectiviteit.

In de rubriek **Uitgelezen** doet Wouter Smets verslag van een drietal interessante vakdidactische onderzoeken in internationale tijdschriften waaraan Nederlandstalige onderzoekers hebben bijgedragen.

Tenslotte willen wij u graag wijzen op het volgende nummer van Dimensies dat een themanummer zal zijn over curriculumontwikkeling.

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.

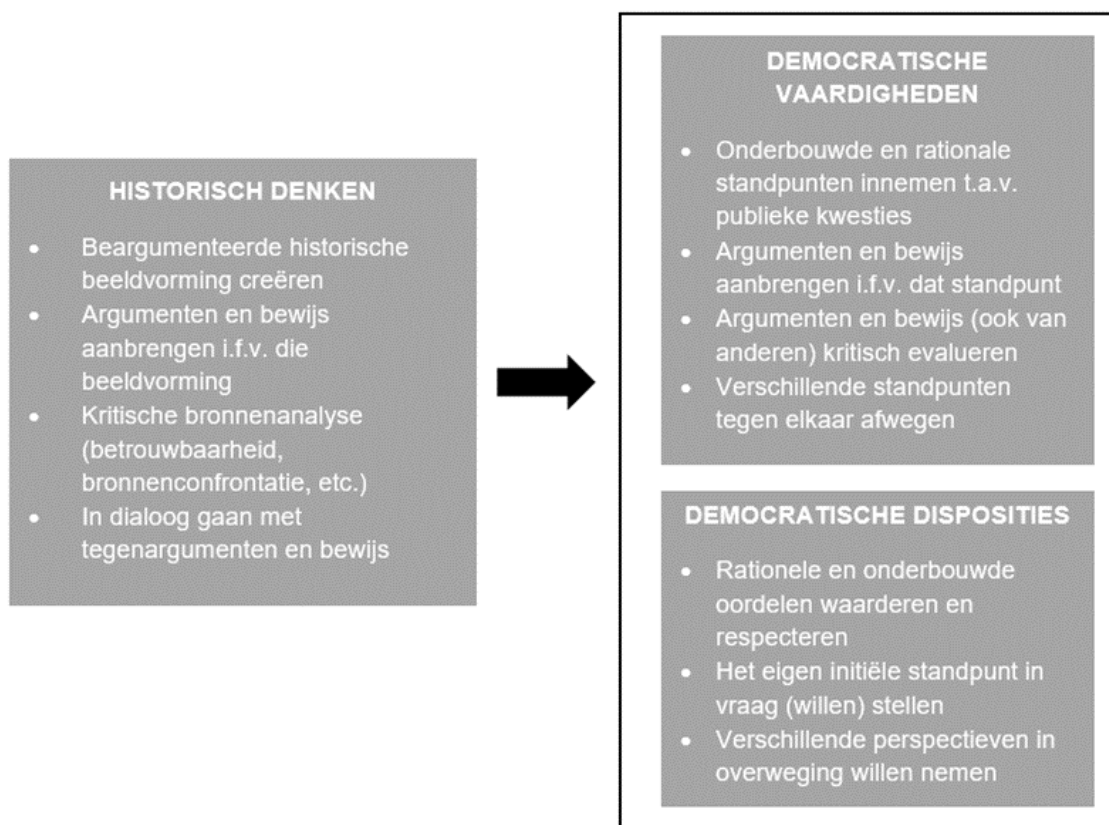
De veronderstelde burgerschapsbijdrage van historisch denken kan grofweg ingedeeld worden in twee categorieën: democratische vaardigheden en democratische disposities (zie figuur 1). Met betrekking tot vaardigheden wordt verondersteld dat leerlingen via historisch denken beter in staat zullen zijn om 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?

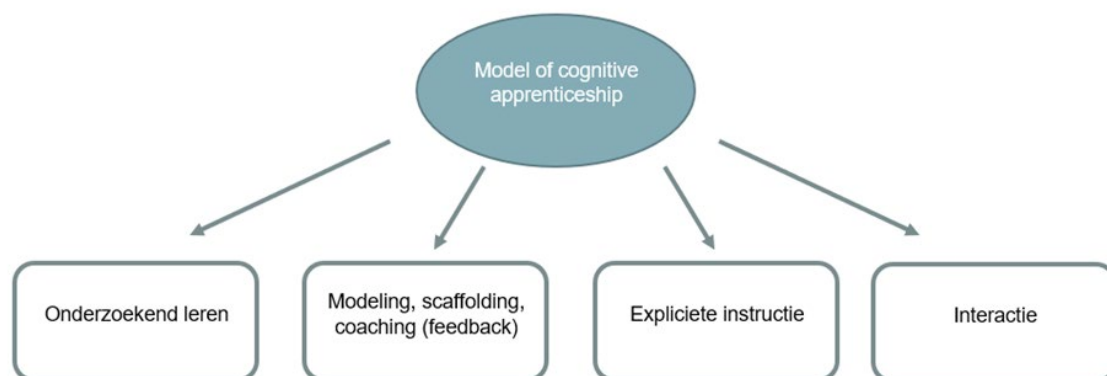
Ontwerp van het lespakket

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 lessenreeks *knowing* en *doing history* integreert en om te bewaken dat de lessenreeks historisch-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 aan 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://readingquire-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/0.1016/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. * $p < .001$, ** $p < .01$, *** $p < .05$.

De zingevende functie van historische narratieven van studenten

Een verkennend onderzoek onder hbo-studenten geschiedenis

Mensen geven (vaak) zin aan het leven door gebruik te maken van narratieven waarin heden, verleden en toekomst op coherente wijze met elkaar worden verbonden. Verschillende disciplines bestuderen dergelijke narratieven, waaronder geschiedenis en religiewetenschappen. Inzichten uit beide disciplines worden echter nauwelijks gecombineerd. Deze beperkte pilotstudie verkent de mogelijkheid methoden uit de geestelijke gezondheidszorg in te zetten om verhalen over het gedeelde verleden te analyseren met betrekking tot hun zingevende functie. Daarvoor werden methoden uit de gezondheidszorg vertaald naar dataverzamelingsinstrumenten en analysemethoden geschikt voor het geschiedenisonderwijs. Aan het onderzoek namen vijf studenten van een tweedegraads lerarenopleiding geschiedenis deel. Uit eerste observaties komt het beeld naar voren dat studenten met een explicietere sociale zelfidentificatie, coherenter narratieven over het verleden hanteerden en deze ook verbonden met hun kernwaarden en funderende mens- en wereldbeelden. Dat verband kan de gevoelige aard van bepaalde onderwerpen beter helpen begrijpen; in de duiding van deze onderwerpen speelt mogelijk niet alleen een verschil in historische kennis, maar ook in mens- en wereldbeeld en fundamentele waarden een rol.

Gijs van Gaans, vakdidacticus levensbeschouwing UvA, lerarenopleider geschiedenis en levensbeschouwing Fontys Tilburg

Kernwoorden: historische narrativiteit, zingeving, verankerde ultieme levensdoelen, historisch bewustzijn.

Inleiding en onderzoeksvragen

Het bespreken van gevoelige historische onderwerpen in de klas krijgt sinds twee decennia meer wetenschappelijke aandacht (Epstein & Peck, 2018; Boxtel, van, Grever, & Klein, 2016). Eerdere onderzoeken naar de redenen waarom bepaalde onderwerpen ‘gevoelig’ zijn, legden een verband tussen die emotionele geladenheid en de narratieven die leerlingen meekregen buiten de geschiedenisles om. Deze narratieven verhalen vaak over een collectief verleden en vertrekken daarom vanuit een duidelijk ‘wij-versus-zij’ perspectief. Daardoor staan ze nauw in verband met de sociale identiteit van leerlingen.

Tijdens een stage als geestelijk verzorger in een verzorgingstehuis kwam ik enige tijd terug in aanraking met andere manieren van omgaan met menselijke narrativiteit. Binnen die context zijn met name persoonlijke levensverhalen van cliënten van belang. Vanuit een levensbeschouwelijk perspectief geven deze verhalen over het persoonlijk verleden zin aan het leven, doordat ze het verloop van de geschiedenis betekenisvol verbinden met wat de theoloog Paul Tillich onze ‘*ultimate concern*’ noemde (Tillich, 1957); datgene wat ons ten diepste drijft. Kruizinga et al. (2015) omschrijven deze ultieme zorg als

‘verankerde ultieme levensdoelen’ en concretiseren het als een geheel van ultieme levensdoelen en iemands funderende wereldbeeld. Vanwege deze zingevende functie van levensverhalen is bij ervaringen van contingentie - ervaringen dat het leven niet meer aansluit bij die ‘verankerde ultieme levensdoelen’ - een narratieve herinterpretatie van dat levensverhaal vaak wenselijk (Bruner, 1990). Gefragmenteerde narratieven, waarin dergelijke contingente levensgebeurtenissen niet zijn geïntegreerd in een plot dat heden en verleden zinvol verbindt, hebben een negatief effect op de mentale gezondheid (Bauer, McAdams & Pals, 2008).

Een voorbeeld kan dit perspectief mogelijk verhelderen. Een jonge man besteedde altijd veel aandacht aan zijn fysieke gezondheid: hij at gezond, sportte fanatiek, rookte en dronk niet of nauwelijks en had ook op andere gebieden aandacht voor zijn lichamelijke gesteldheid. Zijn ultieme levensdoel was een zo lang en gezond mogelijk leven (Van Den Brink, 2012). Het werd ondersteund door een wereldbeeld waarin lichamelijke gezondheid maakbaar is en daarmee bepaald wordt door eigen keuzes. De jongen raakte besmet met Covid-19 en werd in het ziekenhuis opgenomen. Zelfs na ontslag behield hij klachten. Het

gezonde leven, voor hem een bron van zin, kon hij niet meer leiden zoals hij dat gewend was. Om weer zin te ervaren kan het hem helpen zich te herbezinnen op zijn ultieme levensdoelen, maar ook zijn wereldbeeld. Dat doet hij door een nieuw verhaal over zijn leven te vertellen, waarbij zijn longcovid bijvoorbeeld geïnterpreteerd wordt als een wake-up call om meer aandacht te besteden aan zaken als vrienden en familie en minder aan de fysieke kant van het leven.

Collectieve verhalen vervullen soms een vergelijkbare zingevende functie (Bruner, 1990; Hernan, 2009; Smith, 2003). De verhalen over een collectief verleden waarmee jongvolwassenen zin geven aan hun leven en zich in de wereld te oriënteren, zijn doorgaans een persoonlijke vertaling en toe-eigening van meerdere collectieve verhalen. Dat kunnen bijvoorbeeld de verhalen van het nationale verleden of de vrijheidsstrijd van de eigen sociale in-group zijn. Sociale groepen delen deze verhalen vaak niet alleen met woorden, maar bijvoorbeeld ook door middel van gezamenlijke rituelen en vieringen (Connerton, 1989; Smart, 1996). Deze verhalen spelen ook een rol in de sociale zelfidentificatie van leerlingen. Wel moet worden opgemerkt dat leerlingen meerdere sociale identiteiten en dus meerdere narratieven combineren (Meyer-Hamme, 2009; Yildirim, 2018). In hoeverre de verhalen die leerlingen vertellen over een (gedeeld) verleden uiting geven aan hun *ultimate concerns* is nog niet onderzocht.

Dergelijke zingevende verhalen functioneren grotendeels onbewust, zeker in het dagelijkse leven. Over de achterliggende ultieme levensdoelen en ons funderende wereldbeeld spreekt men nog minder (Ammerman, 2014). Omdat deze laatste twee zaken in de geestelijke zorg juist van eminent belang zijn, zijn daarvoor methodes ontwikkeld om ze bespreekbaar te maken. Deze methodes sluiten in hun definitie van narratieven aan bij de filosofie van Paul Ricoeur, met name zijn ideeën over 'plots'. Ricoeur definieerde deze plots als zinvolle, begrijpelijke verbanden die worden gelegd in de sequentie van historische gebeurtenissen (Ricoeur, 1980; 1984; 1985).

Deze eerste pilotstudie is vooral bedoeld om de toepasbaarheid van deze onderzoeksmethoden voor het onderwijs te bepalen. In hoeverre maken zij het mogelijk de funderende wereldbeelden en de ultieme levensdoelen en waarden achter de verhalen die leerlingen hebben over een gedeeld verleden te ontwaren? Aangezien het een verkennend onderzoek is, is het niet opgezet als een ontwerponderzoek. De analyse van de verzamelde data moet daarom worden gezien als een bewuste reflectie op de methoden. Gezien de aard van de verzamelde data zal evenwel ook aandacht worden besteed aan een reflectie op de inhoudelijke resultaten. Daarbij zal worden ingezoomd op de wijze waarop studenten met verschillende sociale identiteiten op een andere wijze narratieven construeren, op welke wijze

hun *ultimate concerns* daarin te herkennen zijn en hoe zij die relateren aan hun sociale zelfidentificatie.

Theoretisch raamwerk

Om de ontwerpprincipes achter deze methoden te onderbouwen wordt eerst een uiteenzetting gegeven van de inzichten in de aard en de functie van historische narratieven, met name onder jongeren. Zo wordt duidelijker welke toevoeging de methoden hopen te bieden aan het bestaande onderzoek. Tevens zal kort worden ingegaan op de religiewetenschappelijke inzichten achter de methoden. Op die wijze wordt helder op welke wijze deze methoden die toevoeging hopen te bieden.

Geschiedenis en historische narratieven

In de menselijke omgang met het verleden kunnen twee verschillende narratieve *modi* worden onderscheiden: de academische beeldvorming en wat wordt aangeduid als ‘collectief’- of ‘sociaal geheugen’ (Assman, 1992; 2002; Wertsch, 2004; 2006; Rigney, 2005; Létourneau, 2006; Barton & Levstik, 2008). Meerdere auteurs wezen reeds op de narratieve aard van historisch bewustzijn, zowel binnen de meer wetenschappelijke als binnen de populaire omgang met het verleden (Rüsen 2005; 2006; Straub, 2005; Ricoeur, 2006; 1984). Daarnaast is duidelijk dat dergelijke narratieven, met name de verhalen die als collectief geheugen worden beschouwd, een zingevende functie hebben

(Rüsen, 2013). Ze integreren het individuele en unieke leven in een groter, overkoepelend verhaal. Deze narratieven voorzien daardoor in ‘sets of references including teleological schemes, clichés, reified characters, and fragments through which the past, the present and the future are not only decoded, but also anticipated’ (Lévesque & Croteau, 2020, p. 12).

Onderzoeken naar historische narrativiteit onder jongeren werden gedaan in verschillende culturele contexten. Daarom is een generalisatie van de opbrengsten lastig. Desondanks zijn enkele relevante observaties mogelijk. Allereerst hebben narratieven die leerlingen buiten de geschiedenisles meekrijgen invloed op hun beelden van het verleden en met name de plots – de ‘rode draad’ die de verschillende gebeurtenissen en personen betekenisvol verenigt – die ze daarin aanbrengen, (Seixas 1993; Epstein 1998). Vooral familie is een belangrijke bron voor verhalen over het verleden, waardoor deze verhalen ook sterk gekleurd kunnen worden door het collectieve geheugen van de eigen sociale en culturele achtergrond. De plots in deze verhalen helpen leerlingen betekenisvolle verbanden te leggen tussen verleden en heden, met name als het gaat om de positie van de eigen sociale groep. Zo maakten meerdere onderzoeken in de multiculturele contexten van verschillende westerse landen duidelijk dat leerlingen zonder migratieachtergrond vaak positiever staan ten opzichte van het nationale verleden en het

ationale plot, waarschijnlijk omdat deze ook grotendeels aansluiten bij het plot van de historische narratieven die thuis worden gedeeld (Grever et al 2011; Epstein 1998). Leerlingen met een migratieachtergrond of zij die afkomstig zijn uit een etnische minderheidsgroep kregen thuis vaak andere narratieven mee en stonden bijgevolg kritischer ten opzichte van de nationale narratieven die in de klas werden gedeeld (Grever et al. 2011; Epstein 2009; 1998).

Daarnaast beïnvloedt de sociale zelfidentificatie van studenten zowel de structuur als de inhoud van narratieven over een gedeeld verleden: hoe sterker de band met die identificatie wordt ervaren, des te meer historische gebeurtenissen worden verwerkt in het verhaal en des te meer het verleden wordt betrokken op morele lessen en op de oriëntatie op het handelen in het heden (Lévesque 2017). Wanneer deze verhalen een belangrijke bron voor de eigen (sociale) identiteit worden geacht, dan lijken leerlingen meer moeite te hebben om dat verhaal bij te stellen wanneer ze informatie krijgen die er niet mee strookt (Goldberg et al. 2008). Tegelijkertijd blijkt de relatie tussen historische narratieven en de sociale zelfidentificatie van leerlingen niet eenduidig te zijn. Sociale identiteiten lijken weliswaar vaak gegrondvest in verhalen van een gedeeld verleden, maar de wijze waarop en de mate waarin dat gebeurt, verschilt per individuele leerling (Barton & McCully 2007).

Zorgvuldigheid in het bepalen van die relatie is daarom geboden.

De narratieve competentie van middelbare schoolleerlingen is evenwel nog in ontwikkeling, zeker in de vroegere jaren. Vooral het integreren van de op school aangeboden historische kennis omtrent gebeurtenissen en personen in een overkoepelend plot blijkt lastig (Hawkey & Prior 2010). Daardoor blijft hun beeld van dat verleden eerder een onsamenhangende brei van feiten en daarmee weinig betekenisvol. Wanneer leerlingen deze feiten toch in een narratief plot proberen samen te brengen, dan is er een kans dat deze onkritisch het verhaal van de lesmethodes volgt. Pas in latere leerjaren en op basis van bijbehorend geschiedenisonderwijs ontwikkelen ze mogelijk kritische, historische narratieven (Carreto & van Alphen 2014).

Hoe die sociale zelfidentificatie de narrativiteit beïnvloedt en welke rol de wereldbeelden van leerlingen en hun fundamentele waarden daarin spelen, alsook in de zingevende kwaliteit van deze verhalen is nog onduidelijk. Juist dat laatste aspect staat in de geestelijke zorg voorop. Inzichten uit die expertise bieden hier een oplossing.

De zingevende functie van narratieven in de geestelijke zorg

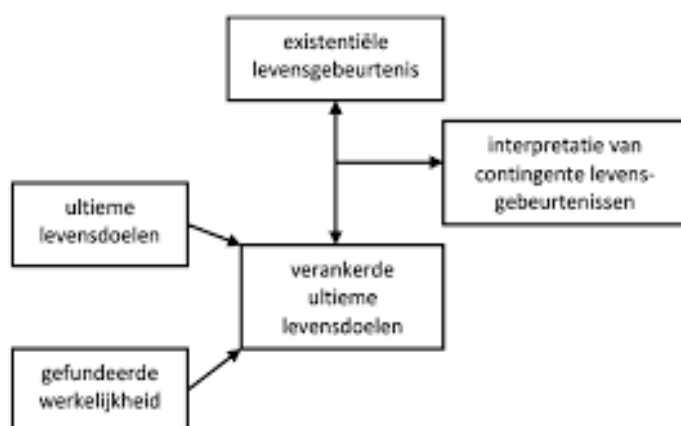
Ook collectieve narratieven over een gedeeld verleden kunnen een zingevende functie vervullen (Connerton, 1989; Létourneau, 2006). Ook deze narratieven sluiten vaak aan bij de eigen

sociale identiteit en algemene mens- en wereldbeelden (Rozenzweig & Thelen, 1998; Lévesque & Croteau, 2020). De verhouding van deze zingevende functie van collectieve narratieven tot onze *ultimate concerns* is nog onduidelijk: onze ultieme levensdoelen (en fundamentele waarden) en onze algemene wereld- en mensbeelden.

Het eerder aangehaalde werk van Kruizinga et al. benadrukt dat existentiële, contingente levensgebeurtenissen de individuele ultieme, verankerde levensdoelen verstoren; ze blijken niet langer

haalbaar of sluiten niet meer aan bij het mens- en wereldbeeld. Deze ervaring zorgt zodoende voor een beperkte ervaring van zin in het leven. In zo'n geval verkent de geestelijk verzorger samen met de cliënt het levensverhaal, inclusief die ultieme, verankerde levensdoelen. De geestelijk verzorger nodigt die cliënt uit om het eigen levensverhaal te 'hervertellen', zodat het verhaal niet alleen coherent is, maar opnieuw aansluit bij die levensdoelen, die op zichzelf ook weer geherformuleerd kunnen worden (figuur 1).

Figuur 1 Verankerde ultieme levensdoelen en de (her)interpretatie van levensgebeurtenissen (Kruizinga et. al., 2015).



Kruizinga et al. ontwikkelden de zogenaamde LISA-methode om levensverhalen te verkennen. Daarbij wordt de cliënt gevraagd om de belangrijkste gebeurtenissen uit zijn leven te omschrijven en deze te plaatsen op een tweedimensionale tijdslijn (een levende tijdslijn); hoe positiever de gebeurtenis voor iemands leven hoe hoger deze op de verticale as wordt geplaatst. Vervolgens wordt aan de hand

van deze lijn het verhaal samen verkend. Daarbij wordt speciale aandacht besteed aan de 'keerpunten', die gebeurtenissen die de levenslijn plots en duidelijk van richting (positief-negatief) doet veranderen. Die punten zijn mogelijk gerelateerd aan contingente gebeurtenissen. Omdat deze gebeurtenissen vaak narratief geïdentificeerd worden in relatie tot de verankerde, ultieme levensdoelen, vormt de

bespreking van deze gebeurtenissen een
ingang tot de verkenning van die doelen.
Voor die duiding, van zowel positieve als

negatieve keerpunten, geven Kruizinga et
al. drie mogelijkheden: situationeel, exis-
tentieel en spiritueel (tabel 1).

Tabel 1 *Narratieve duiding van contingente ervaringen (Kruizinga et. al. 2015)*

	<i>Codering duiding 'breuken' (Kruizinga 2015)</i>
situationeel	De gebeurtenis heeft een effect voor de betreffende persoon in de concrete situatie.
existentieel	De gebeurtenis overstijgt de situationele betekenis en heeft voor de betreffende persoon een effect op zijn gehele bestaan in tijd en levensruimte.
spiritueel	De gebeurtenis overstijgt de situationele en existentiële betekenis en heeft voor de betreffende persoon een effect op het wereldbeeld waardoor de existentiële betekenis een transcendente - het immanente overstijgende - vorm krijgt.

Psychologen Westerhof en Bolhmeier (2010) omschrijven vier plots die te herkennen zijn in levensverhalen: romantische, komische, ironische en tragische plots (zie tabel 2). Ze baseren zich daarbij op de typologie van de literatuurwetenschapper Northrop Frye (1957). Het

verschil tussen deze verschillende plots wordt bepaald door twee elementen: de mate waarin iemand ervaart invloed te hebben gehad op het eigen leven en mate waarin de levensloop als persoonlijke vooruitgang of als neergang wordt ervaren.

Tabel 2 *Plots in levensverhalen (Westerhof en Bohlmeier, 2010)*

Typologie plots	
Romantisch	Het plot verhaalt over een verbetering of groei in de geschiedenis, maar de actoren van de significante in-group hebben weinig invloed daarop.
Ironisch	Het plot verhaalt over een verslechtering of neergang in de geschiedenis, maar de actoren van de significante in-group hebben weinig invloed daarop.
Tragisch	Het plot verhaalt over een verslechtering of neergang in de geschiedenis, maar de actoren van de significante in-group hebben veel invloed daarop.

Komisch	Het plot verhaalt over een verbetering of groei in de geschiedenis, maar de actoren van de significante in-group hebben veel invloed daarop.
---------	--

Ontwerpprincipes

Voor het gebruik van deze methoden in didactisch onderzoek is een vertaalslag nodig. Persoonlijke levensverhalen verschillen van verhalen over een collectief verleden en leerlingen zijn niet zonder meer cliënten van een geestelijk verzorger. Van belang is dat zo'n aanpassing een impliciet narratief van leerlingen zodanig helpt expliciteren, dat deze samen met de onderzoeker verkend kan worden. Aangezien de narrativiteit van leerlingen nog in ontwikkeling is en leerlingen niet vanzelfsprekend veel parate historische kennis hebben, zal de opdracht hen voorbeelden moeten aanreiken en hen moeten helpen een plot aan te brengen. Deze voorbeelden moeten aansluiten bij meerdere narratieven die verwacht kunnen worden in een klas. Om de cognitieve last draaglijk te houden, moet het aantal voorbeelden beperkt blijven. Leerlingen moeten tevens de mogelijkheid hebben eigen voorbeelden aan te dragen, voor wanneer een leerling beschikt over meer dan gemiddelde historische kennis.

Ook de coderingsschema's moeten worden aangepast. Dat geldt met name voor die van tabel 1, de duiding van contingente gebeurtenissen. Hoewel in het verleden ook 'breuken' kunnen worden onderscheiden, heeft die term enkele nadelen. Allereerst zullen veel historici

aandragen dat breuken vaak minder een radicale verandering zijn, maar eerder een versnelling van veranderingsprocessen die al eerder zijn ingezet. Ten tweede hebben ze geen betrekking op een persoonlijke contingente ervaring, maar op een ontwikkeling in een verleden waaraan de leerlingen geen deelhad. Evenwel kan een leerling ervaren nog wel beïnvloed te worden door deze ontwikkelingen. De codering zal herschreven moeten worden, zodat ze betrekking hebben op een langer, collectief verleden. Ook moet de codering een duiding van een verband tussen de verankerde ultieme levensdoelen en een mogelijk plot in het narratief mogelijk maken.

Methoden

Dataverzamelingsinstrumenten

Om de verankerde ultieme levensdoelen in de historische narratieven van studenten te verkennen zijn twee opeenvolgende dataverzamelingsinstrumenten ingezet: een opdracht en een interview. In de opdracht werden studenten gevraagd een museumexpositie te ontwerpen over de periode 1800-heden. Daarin moesten gebeurtenissen en personen worden opgenomen, die ze zelf significant achtten. De gekozen, beperkte historische periode hielp het aantal te selecteren

voorbeelden in de expositie beperkt te houden, maar bood wel voldoende input om langere ontwikkelingen in het verleden te erkennen. Ook werd studenten gevraagd om te reflecteren op de lessen die we kunnen leren uit de geschiedenis en op ontwikkelingen in de toekomst.

De museumexpositie werd verdeeld over drie kamers: een kamer met de belangrijkste historische actoren, een met de belangrijkste gebeurtenissen en een met een reflectie op heden-verleden-toekomst. Om studenten voorbeelden te geven van actoren en gebeurtenissen kregen ze 50 kaartjes, 20 van historische actoren en 30 van gebeurtenissen (bijlage 1). Deze kaartjes bevatten een afbeelding op de ene zijde en een korte historische uitleg op de andere zijde. De gekozen voorbeelden waren vooral bedoeld om de respondenten voldoende bouwstenen te geven om hun eigen narratief uit te beelden. Sommige kaartjes bevatten voorbeelden die tot de reguliere lesstof gerekend mogen waren. Andere betroffen voorbeelden die niet of nauwelijks aan bod komen, zoals de afschaffing van het islamitische kalifaat in 1924 en Marcus Hirschfeld, een vroege voorvechter voor emancipatie van homoseksuelen. De grote diversiteit aan voorbeelden had tevens als doel respondenten het gevoel te geven dat hun eigen perspectief welkom was. Door onbekende voorbeelden aan te dragen werd geprobeerd duidelijk te maken dat er niet alleen gezocht werd naar wat men in de colleges al aan voorbeelden had meegekregen.

Daarnaast kregen de respondenten een onbeperkt aantal jokers om eigen voorbeelden op te nemen in de expositie.

De geselecteerde kaartjes werden geplaatst op een vel waarop de muren van de expositie in 2D waren afgebeeld. De kaartjes in de eerste twee kamers moesten vervolgens worden omgezet in een 'levende tijdlijn', door ze een waarde toe te kennen; des te positiever de gebeurtenissen werden beschouwd des te hoger op de wand ze werden geplaatst en *vice versa* (Bijlage 2). In de laatste zaal mocht men thema's aangeven die men wilde bespreken. Aan het einde van een sessie werd de opdracht nabesproken, waarbij samen met de onderzoeker werd gereflecteerd op de relatie tussen heden, verleden en toekomst, de gemaakte keuzes, de resultaten en de didactische kwaliteit van de opdracht.

Op basis van de expositie werd een aantal studenten uitgenodigd deze expositie middels een interview verder te verkennen. Daarin werd studenten gevraagd om als rondleider de interviewer mee te nemen door de eigen expositie en uit te leggen waarom bepaalde actoren en gebeurtenissen gekozen worden en hoe deze zich tot elkaar verhouden. Wanneer de levende tijdlijn duidelijk van richting veranderde van positieve kaartjes, naar beduidende negatievere, of omgekeerd, werd deze ontwikkeling door middel van open vragen verder verkend: "Ik zie dat je de Shoah erg negatief beoordeelt,

maar de verklaring van de universele mensenrechten, die vrij snel daarna volgde heel positief. Hoe verhouden die twee gebeurtenissen zich volgens jou tot elkaar?” Ook werd gevraagd om te reflecteren op deze ontwikkeling in relatie tot het ontwikkelingen in de hele periode: “Begrijp ik het goed dat de strijd om gelijke rechten een belangrijk thema is in je tentoonstelling? Hoe zie je dat verloop over de hele geschiedenis, is het nu beter gesteld dan 200 jaar terug? Zo nee, waarom niet?” Een dergelijke vorm van kwalitatief-narratief onderzoek betekent altijd een vorm van co-creatie van een narratief; de context waarin het verhaal wordt gevormd (de opdracht en het interview), alsook de rol van de interviewer spelen hierin immers een sturende rol (Kohler Riessman, 2008). Dit effect is zoveel mogelijk ondervangen door vooral open vragen te stellen en de antwoorden van de geïnterviewden zoveel mogelijk ter controle terug aan hen terug te geven met de vraag of dat was wat ze bedoelden

Participanten

Deelnemers werden geworven onder de eerste- en tweedejaarsstudenten van een tweedegraads lerarenopleiding. Het onderzoek werd uitgevoerd in het laatste blok van studiejaar 2021-2022. De doelgroep was dus al enigszins historisch geschoold. Er werden 120 studenten aangeschreven. Uiteindelijk meldden zich er vijf deelnemers aan, waarvan twee zichzelf identificeerden als vrouwelijk (studenten

A en B) en twee als mannelijk (C en D). Eén van hen omschreef zich als transman (E). Eén van de mannelijke deelnemers (student D) identificeerde zich sterk met diens achtergrond als nakomeling van slaafgemaakten. Alle deelnemers waren tussen de 18 en 21 jaar oud. Aangezien het primaire doel van dit onderzoek het testen van de dataverzamelmethode was, is ervoor gekozen de ontworpen opdracht in duo's te laten maken.

Vanwege de beperkte tijd, werd na de opdracht bij twee van de vijf studenten ook een interview afgenomen. Vanuit de doelstellingen van dit onderzoek waren dat in ieder geval de studenten die in het maken van de museumopdracht duidelijke keuzes maakten. In dit onderzoek bleken dat de studenten te zijn, die bij hun aanmelding hun sociale identiteit expliciet verwoordden; dat was voor hen de reden om mee te doen. Het betrof studenten die zich identificeerden als een afstammeling van slaafgemaakten en als transman. Om te bekijken op welke wijze het interview bij een student met een minder expliciete zelfidentificatie verliep, was een derde student uitgenodigd. Deze zegde echter op het laatste moment de afspraak af. Daardoor is dit perspectief niet meegenomen.

Data-analyse

De gemaakte exposities en de interviews werden opgenomen en vervolgens geanalyseerd op basis van twee coderingschema's. De eerste betrof de

narratieve plots zoals Frye (tabel 1; 1957) die omschreef. Deze codering hielp te bepalen welke ontwikkeling er in de narratieven te erkennen waren. Het tweede schema was gebaseerd op die codes, zoals in die LISA-methode worden gebruikt

(Kruizinga et al., 2015). Zoals aangegeven zijn deze laatste codes geherformuleerd, zodat de wijze waarop gebeurtenissen en personen gerelateerd werden aan langere termijnontwikkelingen inzichtelijk gemaakt kon worden (zie tabel 3).

Tabel 3 *Codering van de breuken in de levende tijdslijnen van de museumopdracht*

Codering duiding ‘keerpunten’ in de levende tijdslijn (n.a.v. Kruizinga 2015)	
Situationeel	De verandering wordt alleen als relevant gezien voor de directe historische context, en heeft dus geen betekenisvol effect op verdere ontwikkelingen. Het raakt daarom noch aan diepere waarden en normen, noch aan het mens- en wereldbeeld
Existentieel	De verandering wordt als relevant gezien voor de gehele geschiedenis en raakt aan het mens- en wereldbeeld van de respondent, maar niet aan de fundamentele waarden en doelen.
Spiritueel	De verandering wordt relevant gezien voor het fundamentele wereldbeeld en fundamentele waarden

Op basis van deze codes werden allereerst de plots in de levende tijdslijnen (de museumexposities) geduid. In hoeverre laat deze over de hele periode een ontwikkeling zien van meer negatief gewaardeerde voorbeelden naar positieve, of *vice versa*, of is er geen duidelijke ontwikkeling waar te nemen? Op basis het opgenomen overleg tussen de studenten werd ook bepaald in hoeverre men een invloed van verschillende sociale groepen op die ontwikkelingen erkende. Tevens werd bekeken welke extra voorbeelden de verschillende studenten aandroegen en hoe deze werden gerelateerd aan de plots. De resultaten uit deze eerste analyse van de tijdlijnen dienden voor zover mogelijk als basis voor het doorvragen tijdens de interviews. Niet alle

studenten werden immers geïnterviewd. Daarmee werd ook gecontroleerd of die duiding aansloot bij de ideeën van de studenten.

De interviews zelf werden allereerst geanalyseerd op basis van de codes rond de keerpunten. Daarbij waren de antwoorden op het doorvragen door de interviewer van groot belang. Centraal stond de verklaring die een student gaf voor de plotselinge verandering in de richting van de tijdlijn – van sterk positief naar negatief en/of omgekeerd – en de causale verklaring van de gebeurtenissen aan beide kanten van dat keerpunt. Wanneer de gezamenlijke tijdlijn van studenten C & D bijvoorbeeld sterk van richting veranderde vanuit de conferentie van Berlijn en de

Namibische Genocide (sterk negatief) naar het Algemeen Kiesrecht (van 1919, dus inclusief vrouwenkiesrecht), werd in het interview met student D gevraagd hoe hij alle drie de gebeurtenissen verklaarde (Welke oorzaken zou je geven voor deze gebeurtenissen?) en hoe hij de relatie tussen deze drie zag (In hoeverre hebben die eerste twee gebeurtenissen bijgedragen aan de derde?). De daaropvolgende reflectie op de plots en de ontwikkelingen maakten een bespreking van de onderliggende ultieme levensdoelen mogelijk.

De data uit deze interviews zijn geanalyseerd met de codes voor keerpunten; situationeel, existentieel of spiritueel. Daarvoor was de mate waarin de oorzaken van een verandering werden toegeschreven aan slechts factoren uit de directe historische context van de verandering, oorzaken op langere termijn, of zelfs uit universele kenmerken van menselijk gedrag of de aard van het leven, van belang. Daarnaast was van belang in hoeverre de veranderingen aansloten bij de fundamentele waarden van de respondent.

Resultaten en conclusies

De bruikbaarheid van de methoden

De museumopdracht stelde de studenten in staat om op basis van de gegeven

kaartjes en de jokers een tweedimensionale tijdlijn te maken. De studenten herkenden veel, doch niet alle, aangeleverde voorbeelden. Bij de voorbeelden die minder bekend waren, bleek de begeleidende tekst voldoende informatie te bevatten om deze mee te nemen in hun overweging. De opdracht maakte het mogelijk om verschillen in de manier waarop studenten de voorbeelden uitkozen en waardeerden te benoemen. Vanwege de opzet van deze pilot, maakten studenten gebruik van de vele jokers. Dat leverde een vijftiental nieuwe kaartjes op (zie tabel 4). Opvallend is dat de gekozen actoren en gebeurtenissen vaak algemeen bekende historische voorbeelden betreffen, voorbeelden die in ieder school- en handboek vermeld worden. Bij navragen bleek een aantal voorbeelden, zoals Leopold II, Congo en Tsjernobyl onderdeel te zijn van collegestof die dat jaar behandeld was. Een aantal jokers behoort daar niet toe, zoals de Stonewall Riots en Marsha P. Johnson (belangrijk in de emancipatie van LGBTI+) en Barak Obama en George Floyd (belangrijk voor de emancipatie van mensen met een Afrikaanse herkomst). Deze laatste voorbeelden werden gegeven door de twee studenten met de vermelde expliciete sociale zelfidentificatie.

Tabel 4 Door respondententen ingezette jokers

sessie studenten A & B	sessie studenten C+D	sessie student E
Hitler	Leopold II	Marsha P. Johnson
Alan Turing	Congo	Stonewall Riots
Tsjernobyl	Adolf Hitler	
George W. Bush	Stalin	
Malala	Bush Jr.	
George Floyd	Barack Obama	
Corona	George Floyd	
Hitler		

Deze twee studenten benaderden, zelfs in samenwerking met studenten met een minder expliciete zelfidentificatie, het selectieproces van de kaartjes anders. Waar de laatste groep eerst alle kaartjes las en vervolgens een keuze en narratief maakte, selecteerden de eerstgenoemde studenten sneller de kaartjes die voor hun narratief relevant waren. Zij leken al een bestaand narratief te gebruiken in hun benadering van het verleden, waar andere studenten hun impliciete narratief pas door de opdracht op dat moment bewust leken te gaan vormen.

In hun overleg beargumenteerden studenten hun keuzes door te verwijzen naar zaken als ‘het hielp de emancipatie van vrouwen’ of ‘was verantwoordelijk voor volkerenmoord’. In het nagesprek werd hen gevraagd om te reflecteren op de waarden achter deze argumenten. In die reflectie werden waarden genoemd als rechtvaardigheid, gerechtigheid en grotere gelijkheid (inclusiviteit) in de samenleving.

Daarin weken beide groepen studenten nauwelijks van elkaar af.

De zingevende functie van de narratieven

Bij het maken van de levende tijdlijn en het reflecteren op de relatie tussen heden, verleden en toekomst aan het einde van het maken van de opdracht, maakte geen student een koppeling tussen de ontwikkelingen in het verleden en de toekomst. De deelnemers maakten zich met name zorgen om de toekomst. Zaken als misbruik van internet, de oorlog in Oekraïne, de geopolitieke situatie over het algemeen en verslechterde sociale verhoudingen tussen arm en rijk werden genoemd. Daar staat tegenover dat men wel positief was ten opzichte van een zich ontwikkelende kritischere houding ten opzichte van internet en sociale media, een groeiende nadruk op mensenrechten, en een verdergaande emancipatie, mede mogelijk gemaakt door toegankelijker onderwijs.

Er waren kaartjes aangeleverd, die het mogelijk maakten de ontwikkelingen achter deze thema's in het verleden weer te geven. Zo was op een aangeleverd kaartje met Aletta Jacobs te lezen dat zij als eerste Nederlandse vrouw met succes een universitaire studie afrondde. Dit kaartje werd zeker opgenomen in een aantal tijdlijnen, maar werd vooral uitgelegd als voorbeeld van vrouwenemancipatie in het algemeen. Haar optreden werd in de toekomstzaal niet expliciet gekoppeld aan een groeiende toegankelijkheid van het onderwijs. Deze groeiende toegankelijkheid leek in deze tijdlijn en bijbehorende onderbouwing los te staan van de rol die vrouwen als Aletta Jacobs hadden gespeeld.

De gemaakte tijdlijnen/museumexposities bleken geschikt als uitgangspunt voor een interview; er kwam een gesprek op gang over het verloop van de geschiedenis, zoals de studenten die zagen. De keerpunten in de verhaallijn van de expositie werden in eerste instantie vooral situationeel verklaard, vanuit directe oorzaken en gevolgen. Na het verkennen van de

lijn in zijn geheel werden ook existentiële duidingen gegeven; in beide gevallen betrof dit het idee van een constante strijd tegen ongelijkheid die zich in verschillende vormen door de hele geschiedenis laat herkennen. De strijd om macht waaruit deze ongelijkheid voortkomt werd ervaren als een universeel kenmerk van menselijk gedrag.

Tegelijkertijd werden er in bepaalde gebeurtenissen – o.a. afschaffing slavernij, de verklaring van de universele mensenrechten en de Stonewall Riots – belangrijke keerpunten erkend die de kernwaarden van rechtvaardigheid en inclusiviteit hebben helpen verwezenlijken. Student E bracht bijvoorbeeld een plot aan, waarin een kleine groep mensen op verschillende momenten in de geschiedenis minderheden onderdrukte vanuit een zucht naar macht. Hij plaatste de Stonewall Riots in de context van de jongerenculturen van de jaren '60, waarin meerdere groepen jongeren voor hun gelijke rechten strenden, 'omdat ze het zat waren'. Op de vraag hoe belangrijk het is dat de Stonewall Riots ook in de geschiedenisboeken genoemd moeten worden, zei hij:

"Ik wil niet zeggen dat daar per se een heel hoofdstuk over zou moeten gaan, maar wel dat wel gewoon benoemd wordt, net zoals de Dolle Mina's ook benoemd worden. Omdat ik het idee heb toch dat voor de lgbtqi+ gemeenschap, dat er eigenlijk niet echt heel veel aandacht wordt besteed in geschiedenisboeken. Het enigste waar je het in terugziet, in de Shoah wordt het vaak heel kort benoemd en bij de legalisering van het homohuwelijk. Dat zijn eigenlijk de enige twee punten, terwijl, ja er zit ook nog wel een weg tussen, waarin ze zich vrij proberen te maken, om het zo maar te zeggen en, ja, rechten willen hebben."

In de Stonewall Riots leek hij een belangrijk punt te zien voor de strijd voor vrijheid en gelijke rechten van de lgbtqi+ gemeenschap, een strijd die hij samen liet vallen met het streven van andere sociale groepen voor dezelfde rechten. Deze gebeurtenis verdient naar zijn mening aandacht, omdat die allereerst relevant is voor dat overkoepelende streven en daarnaast omdat leerlingen te weinig over de emancipatie van de lgbtqi+ gemeenschap meekrijgen in de bestaande schoolmethodes.

Juist deze twee waarden, vrijheid en gelijke rechten, werden door de respondenten genoemd als fundamenteel; het bevorderen ervan wordt gezien als een ultiem levensdoel, terwijl men een wereld- en mensbeeld verwoordde waarin deze constant onder druk staan. De geselecteerde gebeurtenissen dragen bij aan de verwezenlijking van deze waarden en maken zo

niet alleen duidelijk hoe de wereld zou moeten zijn, maar ook hoe ze kan zijn. Deze duiding zou gezien kunnen worden als een aanzet tot een spirituele duiding: deze gebeurtenissen geven tegenwicht aan de existentiële duidingen van gebeurtenissen zoals de Shoah.

Bij beide geïnterviewde studenten kon een komisch plot worden herkend, waarbij de eigen in-group zelf verantwoordelijk was voor de eigen emancipatie, die evenwel nog niet geheel voltooid was. Dit plot werd wel gekoppeld aan een existentiële spanning: beiden herkenden in de geschiedenis een constante strijd om macht, een belangrijke oorzaak van discriminatie. Beiden verwachtten niet dat deze spanning zou verdwijnen in de nabije toekomst.

Zo gaf student D, de nabestaande van slaafgemaakten, het volgende aan toen werd besproken wat volgens hem een constante was in het verleden:

“Dat het blanke of Europese mensen zijn die de macht over de wereld willen uitoefenen. [Mensen als Sojourner Truth en Anton de Kom] hebben dat niet gedaan om te laten zien wij zwarte zijn sterke mensen of ook intelligente mensen, maar om te laten zien dat het niet oké is en dat ze ook net zo goed, zo of niet beter zijn dan andere mensen. We matter too. Dat ze ook mensen zijn en geen dieren. Dat ze ook een brein hebben en intelligent zijn.”

Anton de Kom was voor hem een goed voorbeeld voor de rol van de afstammelingen van slaafgemaakten: hij was een Surinaamse vrijheidsstrijder die voor straf naar Nederland werd gezonden, maar zelfs daar tegen het onrecht van de Duitse bezetter streed. Hij belichaamt de

kernwaarde van het strijden voor rechtvaardigheid, zelfs als die aan jezelf is ontzegd.

Binnen deze beperkte studie leken de studenten met een helder verwoorde (sociale) zelfidentificatie een historische narratief met een plot te hanteren dat ze reeds voorafgaand aan de opdracht

ontwikkeld hadden. Niet alleen kozen zij direct de bijbehorende kaartjes uit, maar ze kwamen ook met voorbeelden die niet tot de aangereikte lesstof behoorden. In de interviews leken zij belangrijke ontwikkelingen existentieel te duiden: deze werden expliciet gekoppeld aan kernwaarden als gelijkwaardigheid en inclusie en aan een wereldbeeld waarin deze waarden constant onder druk lijken te staan. Deze druk werd ervaren als een constante factor in de geschiedenis, maar die in de toekomst kan afnemen. Keerpunten in hun levende tijdslijn werden na doorvragen geïd als voorbeelden van een groeiende emancipatie en daarmee een manifestatie van hun kernwaarden, en zodoende van hun ultimate concern. Daarbij werd ook de positieve bijdrage van de eigen sociale groep benoemd.

Discussie

Opbrengst

Dit onderzoek had als doel de bruikbaarheid van ontworpen methoden te bepalen. Deze methoden waren ontwikkeld om de zingevende en oriënterende functie van verhalen over een van collectief verleden onder studenten te verkennen. De museumopdracht bleek studenten in staat te stellen hun narratief te expliciteren en bespreekbaar te maken; deelnemers gingen actief aan de slag, selecteerden kaartjes en waren in staat om in onderling overleg hun keuze van de verschillende gebeurtenissen en personen te onderbouwen. Daarbij relateerden zij hun keuzes aan

voor hen belangrijke waarden en normen. Bij de waardering van de voorbeelden werden deze gebeurtenissen vergeleken op basis van de manier waarop ze aansloten op die waarden en normen. Het aansluitende interview maakte het mogelijk de zingevende laag samen te bespreken.

Het aantal respondenten in deze studie is te beperkt om generaliserende uitspraken te doen. Wel was er een duidelijk verschil te onderscheiden tussen respondenten. Studenten met een expliciet verwoorde sociale identiteit hadden een duidelijk verhaal te vertellen. Ze kozen bewust kaartjes uit de aangeleverde set en wisten andere eigen voorbeelden als joker te gebruiken. Tijdens het gezamenlijk verkennen van de levenslijnen in de interviews betrokken zij hun mens-, wereldbeelden en ultieme levensdoelen, waardoor een spirituele duiding van het narratief te ontwaren was. Anders gezegd: voor hen is geschiedenis vooral een zingevend en dus emotioneel en waardegeladen verhaal dat ergens over gaat. Daarbij spelen rechtvaardigheid en inclusiviteit een grote rol, waarden die bijvoorbeeld ook in het longitudinale onderzoek van Tilburg University naar religie en zingeving onder jongeren als belangrijk worden genoemd (Van Dijk-Groeneboer & Van Herpen-De Regt, 2019).

De andere studenten, zij die niet expliciet hun sociale identiteit benoemden, hadden meer tijd nodig om kaartjes te selecteren. Zij hadden zeker narratieve beelden van het verleden, maar leken impliciete plots meer te verkennen terwijl ze de

verschillende voorbeelden selecteerden. Ook zij droegen eigen voorbeelden aan, maar dat bleken vaak voorbeelden die in een klassensituatie waren behandeld.

Reflectie op methoden en resultaten

Op basis van deze resultaten kan worden afgevraagd of ons begrip van de relatie tussen de narratieve omgang met het verleden en sociale identiteiten, niet een extra dimensie omtrent zingeving behoeft. Jörn Rüsen benadrukte reeds de waarde van de narratieve competentie in de menselijke omgang met het verleden; een historische narratief brengt een interne eenheid aan tussen heden, verleden en toekomst door middel van het concept van continuïteit. Deze continuïteit ondersteunt (sociale) identiteiten, doordat ze mensen overtuigt van enige zekerheid en permanentie in een veranderlijke wereld (Rüsen, 2005).

Ook voor hem ligt de noodzaak voor deze narratieve competentie in de ervaring van keerpunten in de geschiedenis, die onze zekerheden uitdagen en daarom om een heroriëntatie vragen. Deze heroriëntatie zou twee componenten hebben: één heroriëntatie op ons wereldbeeld en één op onszelf en onze identiteit (Rüsen, 2013). Deze oriënterende functie van geschiedenis op de eigen identiteit lijkt breed geaccepteerd, maar waarom geschiedenis voor mensen ook emotioneel gevoelig kan liggen verdient misschien nog wat meer onderzoek. Mogelijk ligt daarvoor een aanknopingspunt in de levensbeschouwelijke

en zingevende laag van verhalen, in de vorm van de verankerde ultieme levensdoelen. Juist deze dimensie wordt door mensen zelden expliciet verteld. Dit onderzoek doet vermoeden dat deze laag weldegelijk een rol kan spelen in de narrativiteit van leerlingen en dat ze beelden over het verleden in bepaalde gevallen verbindt met verankerde ultieme levensdoelen.

Door een verhaal te vertellen krijgen mensen greep op de complexe wereld waarin ze leven. Historici doen dat onder andere door na te denken over continuïteit en verandering. Binnen de geestelijke verzorging gaat men dieper in op die veranderingen om te verkennen in hoeverre de duiding van die verandering is verbonden met de ultieme verankerde levensdoelen van de verteller. Binnen een klassensituatie wordt dat laatste vaak niet gedaan. Evenwel zijn leerlingen ook vertellers, ook van verhalen die beginnen voordat zij zelf geboren zijn, verhalen die voor hun sociale identiteit van groot belang zijn. Dit onderzoek operationaliseerde daarom het concept van de verankerde ultieme levensdoelen (ultimate concerns), een levensbeschouwelijk concept, in historische termen. Het doel van die operationalisering is te verhelderen in hoeverre historisch besef, zoals mensen die in de late pubertijd ontwikkelen verband heeft met die ultieme verankerde levensdoelen. De resultaten geven aanleiding om dat verder te onderzoeken.

Studenten met een expliciete zelfidentificatie relateerden gekozen voorbeelden coherenter met hun fundamentele waarden, wereld- en mensbeelden. Wanneer historisch bewustzijn als een deel van de menselijke levensbeschouwing gezien kan worden, zeker ook onder jongvolwassenen, dan kan die opvatting bijdragen aan een antwoord op de vraag waarom bepaalde onderwerpen gevoelig zijn. Het betreft dan vaak onderwerpen, waarover in de samenleving meerdere narratieven aanwezig zijn, narratieven die elkaar soms ook tegenspreken. Wanneer dat laatste het geval is, zien mensen mogelijk hun identiteit niet erkend. Het eigen narratief is minder vanzelfsprekend, terwijl dat narratief juist een zingevende uitdrukking kan zijn van verankerde ultieme levensdoelen. Daardoor staat niet alleen de 'historische waarheid' op het spel, maar ook de als fundamenteel ervaren waarheid. In zo een geval is het begrijpelijk wanneer mensen de confrontatie met andere narratieven kiezen.

Bibliografie

Alvén, F., & Ortuño-Molina, J. (2022). Temporal orientation in Spanish and Swedish teachers' students' narratives about gender equality. *Historical Encounters*, 30-44.

Ammerman, N. T. (2014). *Sacred Stories, Spiritual Tribes. Finding Religion in Everyday Life*. Oxford: Oxford University Press.

Barton, K. C., & McCully, A. W. (2007). History, identity, and the school curriculum in Northern Ireland: an empirical study of secondary students' ideas and perspectives. *Journal of Curriculum Studies*, 85-116.

Barton, K., & Levstik, L. (2008). "It wasn't a good part of history" National identity and students' explanations of historical significance. In L. Levstik, & K. Barton, *Researching History Education. Theory, method, and context* (p. 240-268). New York: Routledge.

Boxtel, van, C., Grever, M., & Klein, S. (2016). *Sensitive pasts. Questioning Heritage in Education*. New York: Berghahn.

Brink, van den, G. (2012). *De Lage Landen en het hogere*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge & Londen: Harvard University Press.

Carratero, M., & Van Alphen, F. (2014). Do Master Narratives Change Among High School Students? A Characterization of How National History is Represented. *Cognition and Instruction*, 290-312.

Clark, A., & Grever, M. (2018). Historical Consciousness: Conceptualizations and Educational Applications. In S. A. Metzger, & L. M. Harris, *The Wiley*

International Handbook of History Teaching and Learning (p. 177-202). New York: Wiley-Blackwell.

Deaux, K. (2000). Models, Meanings and Motivations. In D. Capozza, & R. Brown, *Social identity processes: Trends in theory and research* (p. 1-14). London: SAGE Publications.

Epstein, T. (1998). Deconstructing Differences in African-American and European-American Adolescents' Perspectives on US History. *Curriculum Inquiry*, 397-423.

Epstein, T. (2009). *Interpreting National History. Race, Identity, and Pedagogy in Classrooms and Communities*. New York and London: Routledge.

Epstein, T., & Peck, C. L. (2018). *Teaching and Learning Difficult Histories in International Contexts. A Critical Sociocultural Approach*. New York & Londen: 2018.

Fowler, J. W. (1981). *Stages of Faith. The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning*. New York: HarperOne.

Goldberg, T., Schwarz, B. B., & Porat, D. (2007). Living and dormant collective memories as contexts of history learning. *Learning and Instruction*, 223-237.

Grever, M., Pelzer, B., & Haydn, T. (2011). High school students' views on history. *Journal of Curriculum Studies*, 207-229.

Harris, R., & Reynolds, R. (2014). The history curriculum and its personal connection to students from minority ethnic backgrounds. *Journal of Curriculum Studies*, 1-23.

Hawkey, K., & Prior, J. (2010). History, Memory cultures and meaning in the classroom. *Journal of Curriculum Studies*, 231-247.

Kohler Riessman, C. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Los Angeles, Londen, new Delhi & Singapore: Sage Publications.

Kooij, van der, C., & Schans, van der, T. (2018). *Bij de tijd 3*. VGN.

Létourneau, J. (2006). Remembering our Past: An Examination of the Historical Memory of Young Québécois. In R. Sandwell, *To the Past: History Education, Public Memory and Citizenship Education* (p. 70-87). Toronto: University of Toronto Press.

Létourneau, J., & Moisan, S. (2006). Young People's Assimilation of a Collective Historical Memory: A Case Study of Quebecers of French-Canadian Heritage. In P. Seixas, *Theorizing Historical Consciousness* (p. 109-128).

Toronto, Buffalo & London: University of Toronto Press.

Lévesque, S. (2005). Conceptions historiques et identitaires des élèves francophones et anglophones de l'Ontario à l'époque post-11 septembre. *Canadian and International Education/ Education canadienne et internationale*, 31-41.

Lévesque, S. (2017). History as a 'GPS': On the uses of historical narrative for French Canadian students' life orientation and identity. *London Review of Education*, 227-242.

Lévesque, S., & Croteau, J.-P. (2020). *Beyond History for Historical Consciousness. Students, Narrative and Memory*. Toronto, Buffalo & London: University of Toronto Press.

Liu, J. H., & László, J. (2007). A Narrative Theory of History and Identity. Social Identity, Social Representations, Society, and the Individual. In G. Moloney, & I. Walker, *Social Representations and Identity. Content, Process, and Power* (p. 85-107). New York: Palgrave MacMillan.

O'Conner, P. (2019). The unachored past: Three modes of collective memory. *Memory Studies*, 1-16.

Peck, C. L. (2018). Intersections of Students' Ethnic Identifications and Understanding of History. In T. Epstein, & C. L. Peck, *Teaching and Learning Difficult*

Histories in International Contexts. A Critical Sociocultural Approach (p. 247-252). New York & London: Routledge.

Ricoeur, P. (1980). Narrative Time. *Critical Inquiry*, 169-190.

Ricoeur, P. (1984). *Time and Narrative. Volume 1*. Chicago: University of Chicago Press.

Ricoeur, P. (1985). *Time and Narrative. Volume 2*. Chicago: University of Chicago Press.

Rigney, A. (2005). Plenitude, scarcity and the circulation of cultural memory. *Journal of European Sources*, 11-28.

Rozenzweig, R., & Thelen, D. (1998). *The Presence of the Past. Popular Uses of History in American Life*. New York: Columbia University Press.

Rüsen, J. (2005). *History. Narration, Interpretation, Orientation*. New York & Oxford: 2005.

Rüsen, J. (2013). *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*. Keulen, Weimar & Wenen: Böhlau Verlag.

Seixas, P. (1993). Historical Understanding among Adolescents in a Multicultural Setting. *Curriculum Inquiry*, 301-327.

Smith, C. (2003). *Moral, Believing Animals. Human Personhood and Culture*. Oxford & New York: Oxford University Press.

Van Dijk-Groeneboer, M., & Van Herpen-De Regt, B. (2019). Jongeren en hun waarden. *Religie & Samenleving*, 1440173.

Wertsch, J. V. (2004). Specific Narratives and Narrative Templates. In P. Seixas, *Theorizing Historical Consciousness* (p. 49-62). Toronto, Buffalo & London: University of Toronto Press.

Wertsch, J. V. (2006). Specific Narratives and Schematic Narrative Templates. In P. Seixas, *Theorizing Historical Consciousness* (p. 49-62). Toronto, Buffalo and London: University of Toronto Press.

Westerhof, G., & Bohlmeijer, E. (2010). *Psychologie van de levenskunst*. Boom: Amsterdam.

Winter, J. (2010). 'The performance of the past: memory, history, identity'. In K. Tilmans, F. v. Vree, & J. Winter, *Performing the Past, Memory, History and Identity in Modern Europe* (p. 35-49). Amsterdam: Amsterdam University Press.

Bijlage

<https://dimensies.nu/wp-content/uploads/2023/02/Bijlage-Artikel-De-zin-gevende-functie-van-historische-narratieven-nr6.pdf>

Uitgesproken

Interview met Emmanuel Gerard over de ontwikkeling van de canon van Vlaanderen

Emmanuel Gerard is historicus en emeritus hoogleraar aan de KU Leuven en was decaan van de Faculteit Sociale Wetenschappen aan diezelfde universiteit. In 2020 werd hij hoofd van de commissie die de historische canon van Vlaanderen moest samenstellen. Over de totstandkoming van deze Canon werd Gerards op 7 december 2022 geïnterviewd door Hanneke Tuithof, vakdidacticus geschiedenis bij de Universiteit Utrecht en hoofddocent Mens en Maatschappijvakken bij de Hogeschool Utrecht. Zij was lid van de commissie herijking Canon van Nederland en is lid van de hoofdredactie van Dimensies.

De Canon van Vlaanderen zal begin mei 2023 gepresenteerd worden. Zie ook [Canon van Vlaanderen](#) voor meer informatie



Bron: canon.vlaanderen.be

Op 22 september 2020 kreeg u de opdracht van de viceminister-president van de Vlaamse regering en Vlaams minister van Onderwijs, Sport, Dierenwelzijn en Vlaamse Rand (Ben Weyts) een commissie samen te stellen om een Canon van Vlaanderen te ontwikkelen. Hoe bent u bij de Canon betrokken geraakt?

Vanaf 2014 ben ik curator van het bezoekerscentrum van het Vlaams Parlement. Daar is een vaste, wetenschappelijk onderbouwde tentoonstelling gewijd aan parlement, democratie en rechtstaat. Daardoor ben ik bekend bij politici, maar ook via oud-studenten die inmiddels politiek actief zijn. Ik heb in het verleden meer opdrachten aanvaard die

op het snijpunt zitten van de wetenschappelijke bedrijvigheid aan de universiteit en de publieke wereld. Ik ben bijvoorbeeld betrokken geweest bij het onderzoeken van delicate onderwerpen, zoals de moord op de Congolese premier Patrice Lumumba en de moord op de communistische leider Julien Lahaut. Een historicus moet wat mij betreft verantwoordelijkheid nemen in vragen over het verleden waar de samenleving opheldering over wil. De Canon van Vlaanderen bevindt zich ook op het snijvlak tussen wetenschap en publieke ruimte.

In mei 2020 is mij de vraag gesteld om de ontwikkeling van de Canon van Vlaanderen te trekken. Het idee hiervoor was al gelanceerd in de formateursnota door Bart de Wever van de Nieuw-Vlaamse Alliantie (N-VA) in augustus 2019. Dit voornemen is toen opgenomen in de regeringsverklaring met het idee dat een canon een instrument kon zijn om de Vlaamse identiteit aan te scherpen. Er is over dit voornemen vervolgens een langdurig en hevig publiek debat geweest. Tijdens die periode hoorde ik een radio-interview met Frits van Oostrom, voorzitter van de Nederlandse Canoncommissie, over de mogelijkheden van een canon (zie kader 3 over de Canon van Nederland). Na het horen van dat interview ben ik wel anders gaan kijken naar het idee van een canon. Ik ben ervan overtuigd dat er met een canon iets positiefs aan te vangen valt als men aandacht heeft voor de mogelijke valkuilen. Het kan een nuttig en helder instrument zijn om aspecten van het verleden te leren kennen. Dus toen ik uiteindelijk als voorzitter gevraagd werd zag ik zeker mogelijkheden om een Canon van Vlaanderen te ontwikkelen die nuttig zou zijn.

Hoe is de samenstelling van de commissie?

Wanneer ik door minister Weyts werd gevraagd of ik de commissie wilde leiden, waren er voor mij twee punten belangrijk: dat ik zelf de commissie kon samenstellen en dat de commissie in volkomen onafhankelijkheid kon werken zonder tussenkomst van de politiek in het eindproduct. Ik heb bij de samenstelling zoveel mogelijk diversiteit proberen aan te brengen. De commissie bestaat uit vier mannen en vier vrouwen en er is een connectie met de grote universiteiten om een vorm van levensbeschouwelijk pluralisme te bereiken. Naast historici en een archeoloog zijn er ook kunsthistorici, literatuurwetenschappers en twee 'publieke intellectuelen' (zie kader 1 over de leden van de commissie). Dat is niet omdat er, zoals sommigen suggereren, geen historici wilden meewerken. Ik heb gekozen voor verschillende stemmen binnen de commissie. In de opdrachtenbrief staat immers dat de Canon zich op een brede inhoud moet richten: het politiek-institutionele, kunst, literatuur, taal, materieel en niet-materieel erfgoed. (zie ook Canon van Vlaanderen).

Wat was de opdracht van de commissie?

De Canon van Vlaanderen moet zich op een brede inhoud richten, niet alleen op de klassieke geschiedenis, maar ook op kunst en literatuur. In de opdracht staat dat de commissie zich kan laten inspireren door het Nederlandse voorbeeld (zie kader 2 en 3).

Alles wat met cultuur en onderwijs te maken heeft is de bevoegdheid van de Vlaamse Gemeenschap en niet van de federale (Belgische) overheid. In de opdrachtbrief voor de commissie staat expliciet in dat de Canon geen instrument is om een Vlaamse identiteit vorm te geven of normatief te bepalen wat het betekent om een Vlaming te zijn. Deze kan natuurlijk wel een rol spelen bij identiteitsvorming, maar het is geen oefening van wat is er typisch Vlaams is. Iedereen moet voor zichzelf beslissen hoe hij of zij zich verhoudt tot het verleden.

Wat is het doel van jullie Canon?

In eerste instantie is het net als in Nederland een instrument voor leerkrachten en leerlingen. Uiteraard hopen we ook dat de Canon voor een breder publiek zijn nut kan hebben. De Canon is niet bedoeld om aan leerkrachten te zeggen: 'vertel deze verhaaltjes'. De Canon is bedoeld om leerkrachten en leerlingen een inhoudelijk aanbod te doen, ze te inspireren of te ondersteunen. Sommigen vrezen dat de Canon de eindtermen zal doorkruisen en het historisch denken van leerlingen in de weg zal staan. Dat hoeft wat ons betreft echt niet zo te zijn. Onze hoop is dat de Canon gaat functioneren als manier om na te denken over de eigen geschiedenis. Confrontatie, reflectie en inspiratie zijn termen die ik aan de Canon zou willen verbinden.

Welk proces hebben jullie tot nu toe doorlopen?

De commissie heeft eerst het maatschappelijk debat geanalyseerd. Vervolgens hebben de leden als startpunt ieder hun eigen Canon gemaakt, net als de Nederlandse commissie heeft gedaan. De leden zijn tenslotte experts. De Canon moet een overzicht bieden van gebeurtenissen, figuren en kunstwerken die betekenis hebben voor de hedendaagse Vlaamse samenleving. Ze worden opgevat als vensters die uitkijken op grotere thema's of ontwikkelingen. Dat vensteridee is overgenomen van de Canon van Nederland (zie kader 3). Er was dan een consensus vast te stellen qua thema's (bijvoorbeeld het humanisme), al werden soms andere concrete figuren of gebeurtenissen genoemd (bijvoorbeeld Erasmus of Vives).

De metafoor van de vensters is door ons nog verder gesystematiseerd door blikvangers te kiezen bij een thema. Onze blikvangers zijn een nadrukkelijke opstap naar een breder, algemener thema. Daardoor konden ook minder opvallende of minder voor de hand liggende personen of voorwerpen als blikvanger gekozen worden (zie kader 2). De

blikvanger die je kiest om naar het thema te gaan heeft dus iets willekeurigs, het zou ook iets anders kunnen zijn. Dat bood ons ook de mogelijkheid rekening te houden met diversiteit in haar vele betekenissen.

Klopt het dat de commissie veel gewone mensen en ook veel vrouwen in de Canon heeft opgenomen in vergelijking met de Canon van Nederland?

Ja, daar hebben we dus nadrukkelijk naar gestreefd.

Kunt u al een tipje van de sluier oplichten hoe de Canon eruit gaat zien?

Er zijn zestig thema's met telkens een blikvanger, die ook de eerste aandacht zal trekken. We wilden bijvoorbeeld de Industriële Revolutie een plek geven als thema. Lieven Bauwens heeft de *Mule Jenny* gesmokkeld van Groot Brittannië naar het vasteland. Duizenden spinners hebben hiermee gewerkt en het heeft hun leven veranderd. We kozen als heel concrete blikvanger bij de Industriële Revolutie niet voor Lieven Bauwens of een andere belangrijke persoon, maar juist voor die machine die het leven van duizenden mensen heeft bepaald. Dit soort keuzes kan tot interessante discussies leiden.

Wat is de relatie met de Vlaamse eindtermen?

De eindtermen voor het vak geschiedenis (onderdeel van een ruimere set, die intussen door het Grondwettelijk Hof is vernietigd) bevatten alleen historische vaardigheden en abstracte begrippen. Er is geen koppeling met een specifiek grondgebied, land of werelddeel. Wij zien geen tegenstelling tussen de Canon en de eindtermen. De Canon is bedoeld om leerkrachten en leerlingen te voorzien van verhalen, voorbeelden, inspiratie en inhoud en niet als methode van lesgeven. We hopen dat ons werk docenten kan voeden. Uit de gesprekken die we gevoerd hebben met docenten van verschillende onderwijstypes bleek ook een behoefte aan gestructureerde, geverifieerde en heldere informatie. Die informatie zal voor iedereen vrij toegankelijk zijn, daar hoeft je geen handboek voor te kopen of fotokopieën voor te maken.

In hoeverre is de Canon verplichtend en gaat deze gebruikt worden voor inburgering?

Standpunt van de commissie is dat de Canon in het onderwijs een inspiratiebron kan zijn. In principe zal er geen normatieve koppeling met identiteit en burgerschap zijn. Dat neemt niet weg dat sommige vensters in het debat daarover een rol kunnen spelen. Zeker als ze betrekking hebben op rechten en maatschappelijke organisatievormen, zoals de grondwet of afspraken over sociale zekerheid, is het wel goed dat iedereen weet dat deze er zijn en hoe ze er gekomen zijn. En dat kan dan mogelijk een rol in

burgerschapsvorming spelen. Maar de commissie ziet niet hoe of waarom inburgeraars de zestig canonvensters 'moeten kennen'.

Hoe beoordelen jullie alle commotie en debat over de Canon in de samenleving?

In onze oefening houden we rekening met de bezorgdheden die in het maatschappelijk debat zijn geformuleerd. Maar het debat heeft soms wel de grens van de hoffelijkheid overschreden.

We proberen er naar te kijken en ons er nog niet in te mengen. De kritiek gaat toch vooral uit van aannames over de inhoud, ook al zegt men het concept te bestrijden. De door ons gekozen discretie voedt ook wel de kritiek, omdat men niet weet wat er in de Canon staat. De Canon van Vlaanderen kan in de ogen van sommigen alleen maar anti-Belgisch zijn, maar we vragen ons af waarop men zich baseert. De Canon van Vlaanderen is geen Canon van de Vlaamse beweging of van het streven naar Vlaamse autonomie. Ook voor de inwoners van Vlaanderen is de Belgische realiteit uiteraard belangrijk.

Hoe duurzaam is de Canon?

Het wetenschappelijk onderzoek staat niet stil en ook het maatschappelijk debat over het verleden evolueert voortdurend. Ook de Canon zal daarom na 2023 op gezette tijden worden geactualiseerd. De commissie zal een herziening na een bepaalde periode adviseren (bijvoorbeeld zeven of tien jaar), net als in Nederland gebeurd is.

Wat zijn jullie vervolgstappen?

De thema's en blikvangers zijn geformuleerd. De bijbehorende teksten moeten eind december 2022 afgerond zijn om in de vorm van een boek uitgegeven te kunnen worden. Daarna stellen we het adviesrapport over het gebruik van de Canon op. De structuur van de website krijgt geleidelijk vorm en wordt vanaf februari 2023 met informatie gevuld. In de eerste helft van mei wordt de Canon van Vlaanderen formeel gepresenteerd.

Wat hopen jullie?

Dat de Canon van Vlaanderen een inspiratiebron kan zijn. De Canon van Vlaanderen zal daartoe een overzicht bieden van gebeurtenissen, figuren en kunstwerken die een bijzondere betekenis bezitten voor de Vlaamse samenleving van vandaag. Het is geen uitgestippeld pad, maar een kompas voor een avontuurlijke reis. Er worden inhoudelijke en didactische elementen aangereikt te gebruiken ter informatie en inspiratie voor docenten, leerlingen en iedereen die daar behoefte aan heeft.

Emmanuel Gerard (1952) is historicus en emeritus hoogleraar aan de KU Leuven en was decaan van de Faculteit Sociale Wetenschappen aan diezelfde universiteit. Verder was hij voorzitter/directeur van diverse onderzoeksinstituten en maatschappelijke organisaties. Hij publiceerde over het interbellum, verzuiling, parlementaire geschiedenis, de monarchie, de Koude Oorlog en dekolonisatieprocessen. Hij was expert in de parlementaire onderzoekscommissie naar de moord op de Congolese premier Patrice Lumumba, en leidde in opdracht van CegeSoma en in uitvoering van een senaatsresolutie een onderzoek naar de moord op de communistische leider Julien Lahaut. Hij is curator van het Bezoekerscentrum van het Vlaams Parlement.

Kader 1 Samenstelling van de commissie Canon van Vlaanderen

Bron: Canon van Vlaanderen

Emanuel Gerard (voorzitter): Historicus en emeritusprofessor aan de Faculteit Sociale Wetenschappen van de Katholieke Universiteit Leuven.

Kevin Absillis: Professor Nederlandstalige letterkunde en literatuurwetenschap aan de Universiteit Antwerpen.

Tinneke Beeckman: Filosoof, schrijfster en columniste.

Wim De Clercq: Professor historische archeologie aan de Universiteit Gent.

Jan Dumolyn: Professor middeleeuwse geschiedenis aan de Universiteit Gent.

Hind Fraihi: Journaliste en columniste, lid van de Koninklijke Academie voor Nederlandse Taal en Letteren (KANTL), gewezen titularis van de leerstoel Willy Calewaert aan de VUB.

Katlijne Van der Stighelen: Professor kunstgeschiedenis aan de KU Leuven.

Cathérine Verleysen: Hoofd Collectie en Onderzoek van het Museum voor Schone Kunsten Gent (MSK).

Frank Willaert: Emeritusprofessor Oudere Nederlandse letterkunde aan de Universiteit Antwerpen en ondervoorzitter van de Koninklijke Academie voor Nederlandse Taal en Letteren (KANTL)

Kader 2 *Waarover gaat de Canon van Vlaanderen?*

Bron: Canon van Vlaanderen en dit interview

De Canon gaat over de geschiedenis, de cultuur en de mensen van de regio die vandaag Vlaanderen wordt genoemd, vanaf de vroegste bewoning tot nu. De Canon is een terugblik, maar knoopt ook aan bij het heden, en wil zo bijdragen aan een beter inzicht in onze samenleving.

De Canon heeft aandacht voor hoogte- en dieptepunten, voor invloeden van elders en uitstraling naar buiten, voor bekende mensen maar ook voor de gewone man en vrouw. Hij zal de soms verwonderde blik die andere culturen op onze vanzelfsprekendheden richten niet verwaarlozen. Ook het toevallige karakter van historische ontwikkelingen zal in de Canon aandacht krijgen, want de geschiedenis verloopt soms grillig en het huidige Vlaanderen is niet de onafwendbare uitkomst van het verleden.

Vlaanderen zoals we dat nu kennen, kreeg pas vorm vanaf de negentiende eeuw in het kader van het moderne België. Voordien verwees de naam naar het oude graafschap, dat ruw geschetst de huidige provincies Oost- en West-Vlaanderen en delen van Zeeuws- en Frans-Vlaanderen omvatte. Wat vandaag Vlaanderen wordt genoemd, was lange tijd een lappendeken van gebieden die deel uitmaakten van ruimere politieke verbanden zoals de Bourgondische, de Spaanse of de Oostenrijkse Nederlanden.

Er zijn zestig blikvangers gekozen die een opstap vormen naar grotere thema's. Deze blikvangers kunnen figuren, delen van het landschap, gebeurtenissen of (kunst)voorwerpen zijn.

Kader 3 *Canon van Nederland*

Bron: www.canonvannederland.nl

Tussen 2005 en 2007 heeft de commissie-Van Oostrom op verzoek van de regering de Canon van Nederland samengesteld. In 2019-2020 is de Canon vernieuwd door de commissie-Kennedy.

De Canon telt vijftig vensters: belangrijke personen, voorwerpen en gebeurtenissen die samen het verhaal van de historische en culturele ontwikkeling van Nederland laten zien. Ieder venster staat voor een groter verhaal of een bredere ontwikkeling en kun je vanuit meerdere perspectieven bekijken. Je vindt de Canon op verschillende plekken in Nederland, van bijzondere voorwerpen in musea tot historische locaties bij jou in de buurt. De Canon is in de eerste plaats bedoeld voor het onderwijs.

Uitgeprobeerd

Het bevorderen van het historisch inlevingsvermogen van leerlingen

Nederlandse geschiedenisdocenten ontwikkelden lesmateriaal om het historisch inlevingsvermogen bij leerlingen te vergroten. Zij deden dat in een Professionele Leergemeenschap (PLG) van de Rijksuniversiteit Groningen. Tim Huijgen, Hanneke Bartelds, Iris van den Brand en Hannah van der Plaat presenteren twee uitgewerkte lessenseries voor leerlingen in de bovenbouw havo en vwo (15-18 jaar).

Volgens het eindexamenprogramma havo/vwo van het schoolvak geschiedenis moeten leerlingen “menselijk gedrag (denken en doen) in het verleden verklaren vanuit de toen en daar bekende en geaccepteerde kennis en waarden” (College voor Toetsen en Examens, 2023, p. 9). Zonder historisch inlevingsvermogen slagen leerlingen hier vaak niet in (Huijgen, 2018). Historische inleving is het vermogen om de wereld te beschrijven zoals die door de mensen in het verleden werd gezien, zonder hedendaagse waarden op te leggen aan het verleden (Yilmaz, 2007). Veel leerlingen kijken namelijk vanuit hun eigen waarden, normen en kennis naar historische gebeurtenissen. Waarom stemden zoveel mensen op Hitler? Waarom zou je heksen verbranden? Dit soort vragen vinden leerlingen lastig te beantwoorden.

Voor het bevorderen van het historisch inlevingsvermogen is een affectieve en cognitieve connectie noodzakelijk (Endacott & Brooks, 2013; Huijgen 2018). Ten eerste is het belangrijk dat leerlingen historische personen zien als mensen die te maken hadden met herkenbare menselijke ervaringen, zoals verdriet en woede (affectieve connectie). Daarnaast moeten leerlingen, op basis van historische bronnen, de economische, politieke en culturele context van een periode waarin de historische persoon leefde, kunnen beschrijven (cognitieve connectie).

Maar hoe kun je het historisch inlevingsvermogen van leerlingen bevorderen in de lespraktijk? En is het mogelijk om door het bestuderen van menselijk gedrag in het verleden, te werken aan het *algemene* inlevingsvermogen van leerlingen, zodat zij bijvoorbeeld in actuele

discussies verschillende perspectieven herkennen en begrijpen? In onderzoek van Bartelds et al. (2020) noemden docenten en leerlingen namelijk een duidelijke link tussen historisch inlevingsvermogen en algemeen inlevingsvermogen. Volgens hen zorgt het historisch inlevingsvermogen voor meer nuance in een discussie en een prettigere omgang met

elkaar in onze hedendaagse samenleving. Het gebruik van ooggetuigen werd als een mogelijk geschikte manier genoemd om door de bestudering van historische personen te werken aan het algemeen inlevingsvermogen van leerlingen. Op basis van deze studie werden zeven ontwerpprincipes geformuleerd voor vervolgonderzoek (zie Tabel 1).

Tabel 1 Zeven ontwerpprincipes voor het bevorderen van het historisch inlevingsvermogen.

Ontwerpprincipe	Korte beschrijving
1. Geeft expliciete instructie op de vaardigheid historisch inlevingsvermogen.	Hierbij gaat het samengevat om drie vragen (wat, hoe en waarom) waarbij de antwoorden op deze vragen duidelijk moeten worden voor leerlingen: 1. Wat is historisch inlevingsvermogen? 2. Hoe kan het historisch inlevingsvermogen vergroot worden? 3. Waarom is historisch inlevingsvermogen belangrijk als vaardigheid?
2. Geeft de leerlingen genoeg context (contextualiseren).	Met behulp van historische bronnen en kennis een gebeurtenis of actie van een persoon in het verleden kunnen verklaren in de specifieke tijd en ruimtelijke en sociale context.
3. Heeft aandacht voor standplaatsgebondenheid.	Besef dat hoe je naar iets kijkt afhankelijk is van de tijd, plaats en cultuur waarin je leeft.
4. Heeft aandacht voor multiperspectiviteit.	Dat verwijst naar het idee dat geschiedenis interpretatief en subjectief is, met meerdere naast elkaar bestaande verhalen over bepaalde historische gebeurtenissen, in plaats van objectief weergegeven te worden door één gesloten verhaal.
5. Geeft aandacht aan cognitieve en affectieve aspecten van historisch inlevingsvermogen.	De affectieve dimensie houdt in dat men belangstelling toont voor historische actoren, om hen geeft, met hen meeleeft of zich met hen identificeert, hun menselijke emoties herkent en zich betrokken voelt. Het cognitieve aspect wordt gevormd door het construeren van een historische context waarbinnen acties van historische personen zich afspelen. Hier is dus een zeer nauwe relatie met contextualiseren.

6. Heeft aandacht voor het belang van de persoonlijke connectie tussen de leerling en de ooggetuige.	Jezelf in iemand herkennen en/of er een persoonlijke verbinding met een historische actor aangaan. Dit is dus automatisch een vorm van affectief inleven.
7. Verbindt het werken met historisch inlevingsvermogen aan algemeen inlevingsvermogen.	Dit verschilt met historische inleving door de actuele component. Hoe zorg je ervoor dat leerlingen beter naar <i>elkaar</i> luisteren en elkaar begrijpen? Hoe zorg je ervoor dat leerlingen meer begrip krijgen met betrekking tot verschillende standpunten/perspectieven in actuele discussies?

De PLG

Een belangrijke vraag blijft hoe deze zeven ontwerpprincipes kunnen worden gebruikt om concreet lesmateriaal te ontwikkelen. In een PLG waaraan 11 geschiedenisdocenten deelnamen, werd gezamenlijk deze vraag verkend. De deelnemende docenten kwamen uit verschillende delen van Nederland en verschilden sterk qua werkervaring. Sommigen begonnen net als geschiedenisdocent, anderen stonden al decennia voor de klas. De PLG werd geleid door Tim Huijgen, vakdidacticus geschiedenis bij de Lerarenopleiding van de Rijksuniversiteit Groningen. Iedere docent in de PLG ontwierp een eigen lessenserie waarbij er een koppeling was met een mede-deelnemer die buiten de bijeenkomsten om meedacht en feedback leverde. In totaal waren er drie gezamenlijke bijeenkomsten waar deelnemers kennis maakten met vakdidactische theorieën rondom inleving, hun ideeën en voortgang presenteerden en feedback verzamelden. Na de eerste bijeenkomst gingen de deelnemers aan de slag met het ontwerpen van de

lessenseries. Het historisch onderwerp kon verschillen, net als het leerjaar, de duur van de lessenserie en het leerniveau. Belangrijk was dat de ontwerpprincipes werden gebruikt bij het ontwikkelen van het onderwijs. Tijdens de tweede bijeenkomst presenteerden de deelnemers hun plannen, vond een check plaats of de ontwerpprincipes duidelijk waren en kregen ze feedback van de begeleider en mede-deelnemers. Bij de derde en laatste bijeenkomst werden de definitieve lessenseries gepresenteerd en ervaringen gedeeld met het geven van (onderdelen van) de lessenseries. Niet alle deelnemers slaagden erin de volledige lessenserie te geven en een enkeling ontwikkelde alleen de lessenserie (zonder deze uit te voeren).

Twee voorbeelden voor het bevorderen van inleving

Hoe kun je de zeven ontwerpprincipes gebruiken voor het ontwikkelen van onderwijs? Twee ontwikkelde lessenseries uit de PLG laten dit goed zien. Uitgewerkte lesformulieren waarin een

expliciete koppeling naar de gebruikte ontwerpprincipes is opgenomen zijn bij ieder voorbeeld beschikbaar (zie de links).

Voorbeeld 1: Verzuiling in Nederland

Het eerste voorbeeld zijn drie lessen van 45 minuten voor havo 4 over de verzuilde

Nederlandse maatschappij in de periode 1800-1950. Verzuiling houdt in dat een samenleving is opgedeeld in ideologische zuilen op grond van levensbeschouwelijke of maatschappelijke opvattingen. Figuur 1 geeft een globaal overzicht van de lessen-serie.

Figuur 1

Doelstellingen:

- Leerlingen kunnen uitleggen wat verzuiling en historische inleving is
- Leerlingen kunnen een tekstuele bron beoordelen en analyseren
- Leerlingen kunnen meerdere verzuilde perspectieven herkennen in tekstuele bronnen
- Leerlingen kunnen een interview voorbereiden om historische informatie eruit te halen
- Leerlingen kunnen verzuilde verhalen via video herkennen, beoordelen en analyseren
- Leerlingen kunnen zelfstandig een interview afnemen en daarover rapporteren
- Leerlingen kunnen verschillende perspectieven begrijpen en met elkaar vergelijken
- Leerlingen kunnen zelf een positie innemen in de verzuiling in het heden en in het verleden

Beginsituatie:

- Het betreft lesmateriaal voor havo 4 (15-16 jaar)
- De lessen gaan over de Verzuiling in Nederland (1800-1950)
- Leerlingen hebben geen expliciete voorkennis over de Verzuiling en over inleving als vaardigheid

Werkvormen:

- Klassikale uitleg
- Discussie (stellingen)
- Onderwijsleergesprek
- Video-kijkvragen
- Interview-opdrachten

Leermiddelen:

- Verslagen van ooggetuigen (werkbladen)
- Andere Tijden: Seizoen 23, aflevering 6 - Tijd voor nieuwe politiek (video)
- Werkblad historische analyse

Opzet lessen:

1. De leerlingen staan deze les stil bij wat verzuiling is en hoe dit eruit ziet. Tevens maken zij kennis met het begrip 'historische inleving'. Dit doen ze door het analyseren van geschreven en ongeschreven bronnen en het voorbereiden van een interview met familieleden
2. De leerlingen staan deze les stil bij wat verzuiling is en hoe dit eruit ziet. Tevens maken zij kennis met het begrip 'historische inleving'. Dit doen ze door het analyseren van geschreven en ongeschreven bronnen en het voorbereiden van een interview met familieleden
3. De leerlingen zijn 'in gesprek' gegaan met het verleden door het interviewen van familieleden. Hierdoor leven ze zich in in het verleden en stellen ze zich de verzuiling voor door de ogen van hun familieleden. Door het vergelijken van verschillende interviews leren zij multiperspectiviteit, omdat de leerlingen in aanraking komen met verschillende perspectieven

Evaluatie:

- Check lesdoelen aan het einde van iedere les
- Klassikale nabespreking in de laatste les over proces en eindproduct

Voorbeeld 2: De Eerste Wereldoorlog

Het tweede voorbeeld betreft twee lessen van ieder 90 minuten over de Eerste Wereldoorlog voor vwo 5 als onderdeel van Tijdvak 9 (1900-1950). De lessen gaan vooral over de oorzaken en kenmerken van de Eerste Wereldoorlog (1914-1918) en de rol van België, Frankrijk, Groot-

Brittannië en Nederland in deze oorlog.

In Figuur 2 staat het globale overzicht van de lessenserie waarbij de lessen kunnen worden opgedeeld in vier lessen van 45 minuten. De volledige lessenserie is te vinden via: [hier link naar lesvoorbeeld 2 invoegen].

Figuur 2

Doelstellingen:

- Leerlingen kunnen minstens twee oorzaken benoemen voor WOI
- Leerlingen kunnen minstens twee kenmerken benoemen van de oorlogsvoering in WOI
- Leerlingen kunnen uitleggen wat standplaatsgebondenheid is
- Leerlingen kunnen uitleggen hoe zij naar WOI kijken en waarom 'hun' perspectief verschilt van iemand uit België/Frankrijk/Groot-Brittannië

Beginsituatie:

- Het betreft lesmateriaal voor vwo 5 (16-17 jaar)
- De lessen gaan over de Eerste Wereldoorlog (1914-1918)
- Leerlingen hebben basiskennis over het verloop van de Eerste Wereldoorlog opgedaan in de onderbouw
- Leerlingen hebben geen expliciete voorkennis over standplaatsgebondenheid en inleving als vaardigheid

Werkvormen:

- Klassikale uitleg
- Discussie
- Onderwijsleergesprek
- Video-kijkvragen
- Maken van opdrachten

Leermiddelen:

- Video Schooltv: De Eerste Wereldoorlog - 1914 – 1918 + kijkvragen
- Tekstboek en werkboek
- Bronnen-opdracht
- Video Schooltv: Ten Oorlog! - De Eerste Wereldoorlog + kijkvragen
- Trailer "They shall not grow old"

Opzet lessen:

4. De les begint met een herhaling van de oorzaken van de Eerste Wereldoorlog waarbij leerlingen elkaar helpen wanneer ze een oorzaak missen. Daarna maken de leerlingen een bronnenopdracht waarbij zij personages en oorzaken uit een bron moeten halen. Daarna kijken de leerlingen een videofragment waarbij ze het fragment aan een oorlogskenmerk moeten koppelen. Daarna volgt een uitleg over de verschillende kenmerken van de Eerste Wereldoorlog waarna ze bronopdrachten over de Eerste Wereldoorlog maken om de kennis te verwerken
5. De centrale vraag van deze les is waarom wij in Nederland mogelijk anders naar de Eerste Wereldoorlog kijken dan mensen in België, Frankrijk of Groot-Brittannië. Leerlingen kijken eerst de trailer van They shall not grow old. Deze trailer gaat vooral in op jonge soldaten (15/16 jaar). Hierbij is het mogelijk een verbinding te maken met hedendaags inlevingsvermogen, bijvoorbeeld door als docent te verwijzen naar de oorlog in Oekraïne, of een dergelijke situatie. Daarna geeft de docent expliciete instructie over multiperspectiviteit en standplaatsgebondenheid door te modelleren (als expert zelf vragen te beantwoorden). Vervolgens behandelen de leerlingen in groepjes bronnen uit verschillende landen om te achterhalen welke perspectieven er waren. De les eindigt namelijk met een opdracht waarbij leerlingen vanuit één perspectief/land een brief schrijven als soldaat tijdens de Eerste Wereldoorlog. Deze brieven vergelijken ze vervolgens

Evaluatie:

- Als afsluiting van de eerste les formuleren leerlingen, op basis van de lesinhoud, drie vragen die ze aan een soldaat willen stellen die vocht in de Eerste Wereldoorlog
- Een check aan het einde van de lessenserie door leerlingen te vragen of meningen van soldaten uit verschillende landen verschilden

Leeropbrengsten van de PLG

In een algemene evaluatie van de PLG kwamen drie belangrijke punten naar voren:

- ◆ Alle docenten noemden de combinatie van de zeven ontwerpprincipes zeer praktisch en concreet: een bruikbare leidraad die helpt als checklist bij het ontwerpen van lessen rondom historisch inlevingsvermogen.
- ◆ De discussies en het samenwerken binnen de PLG rondom de zeven ontwerpprincipes vonden de docenten zeer nuttig.

Zoals een deelnemer het verwoordde: "Tijdens de PLG heb ik een hoop praktische voorbeelden gezien hoe historisch inleven kan leiden tot meer algemeen inleven en empathie. Door de ontwerpprincipes kon ik heel makkelijk aan de slag met historisch inleven. De ontwerpprincipes zijn een goede basis voor een (korte) lessenserie. Daardoor zie ik, na het ontwerpen van mijn eigen les en het zien van de voorbeelden van de andere docenten, ook steeds beter hoe ik bij andere onderwerpen historisch inleven toe kan

voegen. Dat zal ik in de toekomst zeker gaan doen, want de opbrengst van het geven van de les was groot!"

- ◆ Docenten gaven aan in het algemeen meer vertrouwen te hebben in het geven van expliciete instructies aan leerlingen met betrekking tot historische inleving, maar blijven worstelen met hoe zij het *algemene* inlevingsvermogen van leerlingen expliciet kunnen onderwijzen in hun lessen.

Toch leverde de worsteling wel iets op volgens een deelnemer: "Door de verbinding tussen historisch inleven en algemene inleving te leggen, wordt het makkelijker om het belang van het historisch inleven aan de leerlingen duidelijk te maken en daarmee ook het belang van het leren over geschiedenis in het algemeen. Mijn ontworpen lessen maakten duidelijk dat het historisch inleven enorm aansluit bij de leerlingen. Leerlingen gingen enthousiast aan de slag met lesmateriaal, konden veelal zelfstandig aan de slag met de bronnen en het inleven leidde tot verdieping in de soms toch wat droge stof bij de tijdvakken en kenmerkende aspecten."

Discussie

De PLG liet zien dat het gezamenlijk ontwerpen van onderwijs motiverend kan werken voor deelnemers. Dit sluit aan bij eerder onderzoek van bijvoorbeeld Vesio, Ross, en Adams (2007). De deelnemende docenten waren ook zelfverzekerd wanneer het ging om het bevorderen van het historisch inlevingsvermogen. Onduidelijk blijft hoe je, als docent, precies kunt werken aan het *algemeen* inlevingsvermogen van leerlingen door het bestuderen van menselijk gedrag in het verleden. De twee lessenseries bieden concrete voorbeelden en inspiratie, maar meer onderzoek is nodig naar de effecten van het ontwikkelde lesmateriaal en de afzonderlijke ontwerpprincipes op het historisch en algemeen inlevingsvermogen van leerlingen.

Over de auteurs

Tim Huijgen is universitair docent en vakdidacticus geschiedenis bij de Rijksuniversiteit Groningen. Zijn contactgegevens zijn: t.d.huijgen@rug.nl.

Hanneke Bartelds is geschiedenisdocent bij het Willem Lodewijk Gymnasium in Groningen en promovenda bij de Universiteit van Amsterdam.

Iris van den Brand is geschiedenisdocent bij het Parcival College in Groningen.

Hannah van der Plaat is geschiedenisdocent bij OSG Piter Jelles in Leeuwarden.

Promotieonderzoek

De PLG was onderdeel van het promotieonderzoek van Hanneke Bartelds aan de Universiteit van Amsterdam naar historische inleving. Haar begeleiders zijn prof. dr. Carla van Boxtel en dr. Geerte Savenije.

Literatuur

Bartelds, H., Savenije, G., & Van Boxtel, C. (2020). Students' and teachers' beliefs about historical empathy in secondary history education. *Theory & Research in Social Education*, 48(4), 529–551. <https://doi.org/10.1080/00933104.2020.1808131>.

College voor Toetsen en Examens. (2023). Syllabusgeschiedenis havo/vwo 2023. <https://www.examenblad.nl/examen/geschiedenis-vwo-4/2023>

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

Huijgen, T. (2018). *Balancing between the present and the past. Promoting students' ability to perform historical contextualization*. University of Groningen.

<https://research.rug.nl/en/publications/balancing-between-the-present-and-the-past-promoting-students-abi>

Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008).

A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning.

Teaching and Teacher Education, 24(1), 80-91.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>

Yilmaz, K. (2007). Historical empathy and its implications for classroom practices in schools. *The History Teacher*, 40(3), 331-337.

Uitgeprobeerd

Een voorbeeld van vakoverstijgend onderwijsmateriaal voor Duits en geschiedenis: multiperspectiviteit en cultureel leren in de praktijk.

Er is op middelbare scholen volgens van Dée et al. (2017) weinig interesse voor kennis over Duitsland en de Duitsers. De Tweede Wereldoorlog zorgde jarenlang voor een negatief imago van Duitsland en de Duitse samenleving. Bij het vak Duits wordt wel op de actualiteit en historie van Duitsland ingegaan. Het didactiseren van deze onderwerpen dient echter vaak ter versterking van de luister- en leesvaardigheid van de taal. Kennis van de historie van het land en zijn bevolking en het bestaan van verschillende perspectieven op een historische gebeurtenis kunnen eraan bijdragen, dat het huidige Duitsland en zijn bevolking in de historische context worden geplaatst. Dit leidt tot begrip en kennis van land en samenleving, betogen Marloes Meijer, Doris Abitzsch en Hanneke Tuithof.

Het implementeren van burgerschap moet er voor zorgen dat leerlingen worden voorbereid op een leven als kritisch en zelfstandig burger in de maatschappij (VO-raad, 2021). Het huidige vreemdetalenonderwijs draagt volgens de *Startnotitie burgerschap* namelijk slechts impliciet bij aan burgerschap.

Vakoverstijgend onderwijs voor Duits en geschiedenis kan er echter voor zorgen dat politieke en maatschappelijke thema's in het onderwijs sterker kunnen worden belicht. In deze bijdrage willen we laten zien op welke wijze dat vorm kan krijgen en wel op basis van het

concept *multiperspectiviteit* uit de geschiedenisdidactiek en het concept *cultureel leren* uit de vreemdetalendidactiek.

De conceptuele basis: twee concepten

Multiperspectiviteit is een concept uit de geschiedenisdidactiek dat erop wijst dat geschiedenis altijd vanuit meerdere perspectieven bekeken kan worden. Wansink et al. (2018) beargumenteren dat geschiedenis interpreteerbaar is en dus subjectief. Er bestaat niet slechts één kijk op de geschiedenis (Stoel et al., 2017). Wanneer geschiedenis bestudeerd wordt, draait het niet enkel om het perspectief

van één persoon, maar om het perspectief van meerdere personen. Daarom wordt over *multiperspectiviteit* gesproken. Zo kan in het geval van de Duitse eenheid bijvoorbeeld worden gesproken over het perspectief van de bevolking die in opstand kwam tegen het DDR-regime en het perspectief van voorstanders van het DDR-regime. Zo leren leerlingen hoe er van meerdere kanten naar de DDR en zijn politieke systeem gekeken werd.

Het begrijpen van verschillende zienswijzen uit het verleden, helpt om de verhoudingen van de huidige samenleving van een land te begrijpen (Wansink et al., 2018). Het ontdekken van deze verschillende perspectieven draagt bovendien bij aan de doelstelling van de VO-raad (2021), waarin gesteld wordt dat de ontwikkeling van leerlingen tot zelfstandige en kritische burgers een opdracht is die het voortgezet onderwijs moet vervullen.

Historisch redeneren is in dit kader een belangrijke concrete vaardigheid om *multiperspectiviteit* vorm te geven in de onderwijspraktijk. *Historisch redeneren* wordt door van Drie & van Boxtel (2008) beschreven als: “een oefening, met het doel informatie over een historische gebeurtenis te verzamelen, zodat historische gebeurtenissen verklaard, vergeleken of beschreven kunnen worden.” Het schetsen van de historische context van een historische gebeurtenis is van groot belang om de meningen en keuzes van historische personages in de juiste tijd te

plaatsen en deze te kunnen verklaren (Huijgen et al., 2019b). Dit kan bijvoorbeeld ondersteund worden door video's of teksten die een historische gebeurtenis introduceren en verduidelijken. Om leerlingen in staat te stellen deze historische context te schetsen, is het de bedoeling dat leerlingen opdrachten uitvoeren waarin de historische gebeurtenis en het gedrag van historische personages verklaard, vergeleken en geëvalueerd dienen te worden (Huijgen et al., 2019a).

Om *multiperspectiviteit* in de onderwijspraktijk te bereiken onderscheiden Wansink et al. (2018) drie temporele kaders: a) ‘het verleden’, b) ‘tussen verleden en heden’, en c) ‘het heden’. Deze praktische toepassing van *multiperspectiviteit* past goed bij het thema Duitse eenheid, hiermee kritisch naar het heden en het verleden kan worden gekeken. Wanneer van het temporele kader ‘het verleden’ wordt uitgegaan, worden perspectieven van ooggetuigen van de historische gebeurtenis gepresenteerd. Primaire bronnen, zoals brieven van historische personages kunnen hier aangeleverd worden. Denk bij de Duitse eenheid bijvoorbeeld aan een ooggetuigenverslag van de maandagdemonstraties voor meer vrijheden in de DDR. Leerlingen leren daartoe welke verschillende perspectieven met betrekking tot dezelfde historische gebeurtenis bestaan. Ze verplaatsen zich in de perspectieven van deze ooggetuigen en beargumenteren hoe en waarom deze

personen tot besluiten of meningen zijn gekomen (Wansink et al., 2018).

Het tweede temporele kader 'tussen verleden en heden' richt zich op perspectieven van personen die geen ooggetuigen van de desbetreffende historische gebeurtenis zijn geweest, maar wel een verbinding met de gebeurtenis onderhouden of deze onderzocht hebben (Wansink et al., 2018). Leerlingen leren op deze manier kritisch te kijken naar verschillende perspectieven die in verschillende tijden over een historische gebeurtenis bestaan. Deze perspectieven kunnen zij dan in de context van de desbetreffende tijd, waarin het perspectief ontstaan is, plaatsen. In de onderwijspraktijk kan aan de leerlingen een selectie van teksten met perspectieven uit verschillende temporele kaders voorgelegd worden. Er kunnen bijvoorbeeld krantenartikelen over de val van de muur uit het jaar 2000 en 2020 aan de leerlingen worden voorgelegd.

Het eigen perspectief van de leerlingen en de docent komt bij het derde temporele kader van 'het heden' aan bod (Wansink et al., 2018). In dit geval zullen leerlingen en docenten hun eigen perspectief op een historische gebeurtenis gaan formuleren. Om dit te bereiken is het van belang om je in te leven in de tijd van de historische gebeurtenis, hier kritisch naar te kijken, om vervolgens zelf d.m.v. historische redeneren te kunnen formuleren hoe je in deze situatie gereageerd/geageerd had. Zo kunnen leerlingen

bijvoorbeeld formuleren of zij zelf aan de demonstraties voor meer vrijheid in de DDR hadden deelgenomen.

Een kanttekening bij het doorvoeren van *multiperspectiviteit* in de onderwijspraktijk is echter dat de docent zich op de hoogte moet stellen van zijn/haar eigen perspectieven en de perspectieven die onder zijn/haar leerlingen leven over een historische gebeurtenis. Bepaalde thema's kunnen sterke emoties oproepen (Wansink et al., 2021). Zo kan het voorkomen dat een leerling bijvoorbeeld een familielid heeft dat zelf ooggetuige is geweest en hier een duidelijke mening over heeft. Opdrachten waarbij voorkennis over de historische gebeurtenis wordt geactiveerd zijn daarom van groot belang.

De bovenstaande drie temporele kaders leiden tot de volgende vier ontwerpprincipes:

- ◆ Opdrachten binnen het temporele kader verleden, moeten leerlingen stimuleren, om verschillende perspectieven van ooggetuigen van een historische gebeurtenis in te nemen en deze te onderbouwen (M1);
- ◆ Opdrachten van het temporele kader tussen verleden en heden zijn erop gericht om een vergelijking tussen verschillende perspectieven uit verschillende tijden over een bepaalde historische gebeurtenis te creëren (M2);
- ◆ Opdrachten van het temporele kader heden dienen leerlingen te stimuleren

hun eigen perspectief met betrekking tot een historische gebeurtenis te formuleren en onderbouwen (M3);

- ◆ *Historisch redeneren* ligt ten grondslag aan de inzet van *multiperspectiviteit* in de onderwijspraktijk (M4). (Meijer, 2022)

Cultureel leren is een begrip uit de vreemdetalendidactiek, dat zich richt op de kritische discussie die over voorkennis kan ontstaan. Wanneer personen een gesprek aangaan, dan nemen ze hun eigen voorkennis mee. Het gesprek daarover aangaan kan zorgen voor nieuwe inzichten over gebeurtenissen, maar ook over personen. Een gesprek met een Oost-Duitsers, die de demonstraties voor meer vrijheid in de DDR heeft meegemaakt, kan leiden tot meer begrip en inzicht over deze gebeurtenis. *Cultureel leren* kan volgens Hallet (2010) bijdragen aan de ontwikkeling van leerlingen, omdat culturen en dus ook samenlevingen altijd in beweging zijn en dus veranderingen kunnen doormaken. Wat de ene persoon als bekend bestempeld, is voor een ander persoon juist onbekend (Wulf, 2015). Door hierover met elkaar het kritische gesprek te starten, kunnen de leerlingen hun eigen interpretatie van cultuur, maar ook van historische of andere onderwerpen formuleren (Voerke & Janzen, 2017). Verschillende werkvormen en authentieke materialen met een variatie aan perspectieven kunnen een kritische discussie op gang brengen. Voorwaarde

hiervoor is wel dat een hoog niveau van receptieve (luisteren en lezen) en productieve vaardigheden (spreken en schrijven) in de desbetreffende doeltaal nodig is om een kritische discussie te kunnen voeren.

Het concept *cultureel leren* kan worden onderverdeeld in twee deelconcepten: *discursieve Landeskunde* en *cultuurreflexief leren*. Binnen het concept *discursieve Landeskunde* wordt voorkennis van gesprekspartners geduid en wordt aan voorwerpen, gebeurtenissen en de wereld een betekenis toegeschreven. De gezichtspunten van andere personen worden niet slechts van de buitenkant bekeken, maar dienen te worden ingenomen om een beter begrip van de motieven, besluiten en het gedrag van de desbetreffende personen te ontwikkelen. Wanneer het om de Duitse eenheid gaat kan in een kritisch gesprek bijvoorbeeld gesproken worden over of de Duitse eenheid voor de Oost-Duitsers een mislukking of een succes is geweest. Bij moeilijkere thema's is het van belang dat de docent voorinformatie aanbiedt om de leerlingen klaar te stomen voor een kritische discussie (Altmayer, 2016).

Bij *cultuurreflexief leren* gaat het volgens Schweiger et al. (2015) om: "de reflexieve uiteenzetting met clichés, toeschrijvingen en veronderstellingen." Dit betekent dat voorkennis/verwachtingen die als vanzelfsprekend gezien worden, in een kritische discussie besproken worden

en bevestigd of juist verworpen kunnen worden. Taboes en heikele thema's kunnen daarom een goed onderwerp van gesprek vormen. De deelnemers aan de discussie zullen nieuwe inzichten krijgen en meer begrip kunnen opbrengen voor de overwegingen van andere personen in een bepaalde situatie. Met het gebruik van primaire bronnen kunnen leerlingen zich verdiepen in de beweegredenen van historische personages. Door deze kritisch te bekijken en te bespreken met anderen, ontstaan hierover nieuwe inzichten (Hägi-Mead, 2017). Immers et al. (2022) omschrijven dit als een proces waarbij leerlingen op hun eigen voorkennis/verwachtingen en die van anderen reflecteren. Dit kan ertoe leiden dat ze hun eigen voorkennis/verwachtingen kunnen uitbreiden of veranderen. Leerlingen gaan dus niet alleen aan de slag met de gezichtspunten van anderen, maar ook met die van henzelf. Vooroordelen over Oost- en West-Duitsers kunnen daarbij onderwerp van gesprek zijn. Deze kunnen in de kritische discussie worden bevestigd of verworpen.

Om *cultureel leren* en dus *discursieve Landeskunde* en *cultuurreflexief leren* in de onderwijspraktijk aan te bieden wordt in deze bijdrage van de volgende ontwerpprincipes uitgegaan:

- ◆ Leerlingen dienen hun eigen voorkennis over een bepaald thema te activeren en bij de bewustwording

van hun voorkennis ondersteund te worden (C1);

- ◆ De materialen die aangeboden worden moeten authentiek zijn en meerdere realistische perspectieven tonen, waarbij een variatie aan perspectieven over een bepaald thema voorhanden is (C2);
- ◆ Leerlingen de mogelijkheid bieden hun eigen voorkennis en die van anderen in een kritische discussie uit te wisselen (C3);
- ◆ Verschillende werkvormen moeten een kritische discussie mogelijk maken (C4);
- ◆ Voor de deelname aan de discussies is een hoog niveau van receptieve en productieve vaardigheden noodzakelijk. Bepaalde thema's kunnen ook met behulp van strategieën en chunks voor lagere niveaus aangepast worden (C5). (Meijer, 2022)

Vergelijking multiperspectiviteit en cultureel leren

Bij zowel *multiperspectiviteit* als bij *cultureel leren* gaat het erom dat meerdere perspectieven over (historische) gebeurtenissen naast elkaar kunnen bestaan. Dit betekent dus dat geschiedenis op meerdere manieren geduid kan worden (Wansink et al., 2018). Bij *multiperspectiviteit* gaat het expliciet om deze verschillende perspectieven en *cultureel leren* sluit hierbij aan doordat leerlingen hun

eigen voorkennis als perspectief in de discussie kunnen inzetten en deze voorkennis bij het kritisch bekijken van een bron kunnen gebruiken en aan de bron betekenis kunnen geven (Altmayer, 2016). Voorkennis en verwachtingen die in de maatschappij als vanzelfsprekend worden beschouwd kunnen daartoe bevestigd of ontkracht worden (Schweiger et al., 2015).

Praktische implementatie: ontwerpcriteria

De concepten *multiperspectiviteit* en *cultureel leren* en de bijbehorende ontwerpcriteria vormen de basis voor lesmateriaal over de Duitse eenheid. Het lesmateriaal bestaat uit drie delen, waarbij drie deelonderwerpen van de Duitse eenheid aan bod komen: (1) de demonstraties in de DDR eind jaren 80, (2) de val van de muur op 9 november 1989 en de eerste vrije verkiezingen in de DDR op 18 maart 1990 en (3) de formele Duitse eenwording op 3 oktober 1990 en de gevolgen daarvan voor de Duitse samenleving. Hieronder wordt bij het lesmateriaal de praktische implementatie beschreven. De praktische implementatie van de ontwerpcriteria van *multiperspectiviteit* en *cultureel leren* is volgens een steeds terugkerend systeem in het lesmateriaal

opgebouwd. *Historisch redeneren* (M4) en het activeren en inzetten van voorkennis (C1) zijn complementair aan elkaar en kunnen dus met elkaar verbonden worden. De principes van de temporele ka- ders verleden (M1), tussen verleden en heden (M2) en heden (M3) versterken een kritische discussie (C3), die door authentieke materialen (C2), verschillende werkvormen (C4) en receptieve en productieve vaardigheden (C5) ondersteund kunnen worden.

In appendix A is het lesmateriaal voor de drie deelonderwerpen opgenomen. Daar wordt vanaf nu bij de beschrijving van de praktische implementatie naar verwezen. Opdrachten met een + zijn bedoeld voor leerlingen die Duits in hun pakket hebben en opdrachten met een * zijn bedoeld voor leerlingen die geen Duits in hun pakket hebben. Wijzigingen die na de evaluatie met de focusgroep van docenten Duits en geschiedenis zijn aangebracht, zijn weergegeven in het groen. Deze worden later in dit artikel verder toegelicht.

De implementatie van de ontwerpcriteria van de concepten *multiperspectiviteit* en *cultureel leren* in het lesmateriaal is als volgt in de deelontwerpen terug te zien:

Figuur 1 Nagestreefde indeling van de ontwerpcriteria bij deelonderwerp 1.

Demonstraties in de DDR eind jaren 80	Deelonderwerp1: Opdracht 1	Deelonderwerp1: Opdracht 2	Deelonderwerp1: Opdracht 3	Deelonderwerp1: Opdracht 4
M1 temporele kaders verleden		X	X	
M2 Temporele kaders tussen verleden en heden				X
M3 temporele kaders heden		X		
M4 historisch redeneren	X	X		
C1 activeren en inzetten van voorkennis	X	X		
C2 authentieke materialen	Teksten, foto's, posters en video's.			
C3 kritische discussie		X	X	X
C4 verschillende werkvormen	Variatie aan werkvormen in deelonderwerp 1.			
C5 receptieve en productieve vaardigheden	X	X	X	X

Deelonderwerp 1 belicht de protesten die in oktober 1989 in de DDR plaatsvonden. Om het thema te introduceren en voorkennis te activeren, bekijken de leerlingen bij de eerste opdracht eerst een video waarin de demonstraties kort geïntroduceerd worden. Doel van deze opdracht is het om leerlingen inzicht in de historische gebeurtenis te geven en de leerlingen hun eigen voorkennis te laten activeren om in de volgende opdrachten verschillende perspectieven te kunnen herkennen, interpreteren, vergelijken, analyseren en duiden. De tweede opdracht van het eerste deelonderwerp draait om een viertal foto's die tijdens de maandagdemonstraties in de DDR gemaakt zijn. Het doel van de opdracht is

dat leerlingen de roep om vrijheid tijdens de maandagdemonstraties leren kennen en deze kunnen interpreteren en onderbouwen. Opdracht 3 richt zich op zes perspectieven op de demonstraties vóór of in oktober 1989. Doel van de opdracht is dat de leerlingen de belangrijkste redenen van de deelnemers van de demonstraties kunnen noemen, analyseren en onderbouwen. In de vierde opdracht wordt door middel van een krantenartikel op de actualiteit van januari 2022 ingegaan. Leerlingen ontwikkelen eerst inzicht in de perspectieven van actuele demonstraties, interpreteren en analyseren deze en dichten deze tot slot in een discussie een relevantie toe met betrekking tot de demonstraties in de DDR.

Figuur 2 *Nagestreefde indeling van de ontwerpcriteria bij deelonderwerp 2.*

de val van de muur op 9 november 1989 en de eerste vrije verkiezingen in de DDR op 18 maart 1990	Deelonderwerp2: Opdracht 1	Deelonderwerp2: Opdracht 2	Deelonderwerp2: Opdracht 3	Deelonderwerp2: opdracht 4
M1 temporele kaders verleden		X	X	X
M2 temporele kaders tussen verleden en heden				X
M3 temporele kaders heden			X	X

M4 historisch redeneren	X	X	X	
C1 activeren en inzetten van voorkennis	X	X	X	X
C2 authentieke materialen	Teksten, foto's, posters en video's.			
C3 kritische discussie		X	X	X
C4 verschillende werkvormen	Variatie aan werkvormen in deelonderwerp 2.			
C5 receptieve en productieve vaardigheden		X	X	X

In deelontwerp 2 richten de opdrachten zich op de val van de muur en de eerste vrije verkiezingen in de DDR. De eerste opdracht heeft als doel het activeren van voorkennis en het leggen van verbanden bij het thema val van de muur. In opdracht 2 wordt deze voorkennis verder uitgediept door middel van een video en een kritische discussie waarin verschillende perspectieven over de val van de muur benadrukt worden. Opdracht 3 stelt een graphic novel over de val van de muur centraal. Het hoofddoel van de opdracht is dat leerlingen de perspectieven

van ooggetuigen van de val van de muur kunnen beschrijven en daartoe ook hun eigen perspectief kunnen verwoorden. De vierde opdracht heeft als onderwerp de eerste vrije verkiezingen in de DDR. Aan de leerlingen worden vier verkiezingsposters gepresenteerd, die allemaal een perspectief voor de toekomst van de DDR schetsen. Doel is hierbij dat de leerlingen de vier verkiezingsposters uit het jaar 1990 duiden, deze met een verkiezingsposter uit 2021 vergelijken, om vervolgens een eigen perspectief op verkiezingen en verkiezingsposters te formuleren.

Figuur 3 *Nagestreefde indeling van de ontwerpcriteria bij deelonderwerp 3.*

De formele Duitse eenwording op 3 oktober 1990	Deelonderwerp3: Opdracht 1	Deelonderwerp3: Opdracht 2	Deelonderwerp3: Opdracht 3
M1 temporele kaders verleden		X	X
M2 temporele kaders tussen verleden en heden		X	
M3 temporele kaders heden			X
M4 historisch redeneren	X		
C1 activeren en inzetten van voorkennis	X		X
C2 authentieke materialen	Teksten, foto's, posters en video's.		
C3 kritische discussie		X	X
C4 verschillende werkvormen	Variatie aan werkvormen in deelonderwerp 3.		
C5 receptieve en productieve vaardigheden	X		X

Het derde deelonderwerp focust zich op de Duitse eenheid en de gevolgen daarvan. Net als bij de andere deelonderwerpen is een video over de historische gebeurtenis onderdeel van de introductie. Het doel van deze eerste opdracht is dan ook het activeren van voorkennis en het leggen van verbanden bij het thema Duitse eenheid. In de tweede opdracht

worden de gevolgen van de Duitse eenheid aan de leerlingen voorgelegd. Het hoofddoel is dat de perspectieven van Oost-Duitsers over de gevolgen van de Duitse eenheid worden geduid en in de loop van de tijd worden geïnterpreteerd en geanalyseerd. De derde afsluitende opdracht gaat over het samensmelten van de twee Duitse staten tot één Duitse

staat en de daardoor ontstane vooroordelen. Het doel van de opdracht is dat leerlingen de vooroordelen over Oost- en West-Duitsers kunnen herkennen en ze hun eigen ervaringen met vooroordelen in een discussie kritisch tegen het licht kunnen houden.

De verbinding van beide concepten draagt aan het vakoverstijgende onderwijs voor Duits en geschiedenis bij, omdat leerlingen met dit lesmateriaal leren hoe het leven van Oost-Duitsers gedurende het proces van de Duitse eenheid eruitzag. Dit helpt leerlingen om te begrijpen hoe de verhoudingen in het huidige Duitsland ontstaan zijn. De huidige verhoudingen tussen Oost- en West-Duitsers kunnen deels verklaard worden door de geschiedenis van de twee aparte Duitse staten. Leerlingen kijken hier niet alleen met een historiografische, maar ook met een culturele bril naar en leggen verbanden tussen verleden en heden.

Herkenning ontwerpcriteria door expert-groep

Na de doorvoering van het ontwerpproces is het lesmateriaal voorgelegd aan een focusgroep van drie docenten Duits en drie docenten geschiedenis. Zowel bij de docenten Duits als de docenten geschiedenis gaat het om één docent in opleiding, één pas afgestudeerde docent en één ervaren docent. Deze groep heeft in interviews verteld wat zij in het lesmateriaal herkennen en welke concepten en

leerdoelen naar hun mening aan het ontwerp ten grondslag liggen. Dit betekent dat de docenten vooraf niet over de concepten zijn geïnformeerd om sociaal-wenselijke antwoorden te voorkomen. In appendix B is de leidraad voor deze interviews opgenomen. Het doel van deze interviews is om te ontdekken of de docenten vakoverstijgend onderwijs en specifiek de ontwerpprincipes van de concepten *multiperspectiviteit* en *cultureel leren* in de materialen herkennen.

Deze interviews maken duidelijk dat tussen de docenten Duits en de docenten geschiedenis geen grote verschillen bestaan over de aanwezigheid van de ontwerpprincipes van *multiperspectiviteit* en *cultureel leren* in het ontworpen lesmateriaal. Ieder principe werd minstens één keer in de materialen herkend. In de meeste gevallen komt de inschatting van de docenten overeen met de nagestreefde indeling van het lesontwerp. In enkele gevallen werd een opdracht meer of minder aan een principe gekoppeld. Opvallend is dat vooral de docenten Duits en geschiedenis die nog in opleiding zijn of recent afgestudeerd zijn, de principes eenvoudig in de opdrachten konden herkennen en deze ook met de desbetreffende begrippen konden verklaren. Zij konden de verbinding van beide concepten herkennen en brachten deze begrippen dan ook met elkaar in verband. De docenten Duits die net afgestudeerd zijn of nog in opleiding zijn,

konden het begrip *historisch redeneren* uit de geschiedenisdidactiek niet alleen herkennen, maar ook verklaren en de meerwaarde voor het lesmateriaal benoemen. Het volgende citaat van de net afgestudeerde docent Duits ondersteunt dit: “Historisch redeneren, dat de leerlingen de demonstraties van toentertijd met de alledaagse wereld in het heden vergelijken. Dat ze de samenhang zien. Het leren inleven in personen, die in andere tijden geleefd hebben, wordt daardoor vereenvoudigd.”

De docenten die meer onderwijservaring hebben en de opleiding dus al langer geleden hebben verlaten, konden zich hier minder uitgebreid over uitlaten en hieraan niet de concrete begrippen koppelen. De bevindingen van deze docenten richtten zich met name op inhoud en lay-out. Wel konden zij omschrijven dat leerlingen hun eigen perspectief moeten kunnen formuleren. De ervaren geschiedenisdocent zei bij opdracht 3 van deelonderwerp 1: “Wat had jij gedaan als je een medewerker van de Stasi was geweest?” Dit kan direct worden verbonden met principe M3 van het concept *multiperspectiviteit*, het temporele kader van het heden.

Conclusie

Het ontwerponderzoek heeft aangetoond dat de concepten *multiperspectiviteit* en *cultureel leren* voor experts zichtbaar in lesmateriaal met het thema Duitse

eenheid geïntegreerd kunnen worden. De ontwerpcriteria van beide concepten zijn goed met elkaar te verbinden. Het *historisch redeneren* (M4) is goed te verbinden met het activeren en inzetten van voorkennis bij het *cultureel leren* (C1). Bij beide concepten worden leerlingen geactiveerd kennis over een historische gebeurtenis te verzamelen en deze te duiden. De ontwerpcriteria M1, M2 en M3 richten zich op de drie temporele kaders van *multiperspectiviteit*, waarbij verschillende perspectieven op een historische gebeurtenis door de tijd heen geanalyseerd worden. Een kritische discussie (C3) zet dit extra kracht bij en zorgt ervoor dat leerlingen hun eigen voorkennis, maar ook vooroordelen en stereotypen over een historische gebeurtenis op kritische wijze gaan analyseren. Authentieke materialen (C2), een variatie aan werkvormen (C4) en de afstemming van receptieve en productieve vaardigheden en taalondersteuning (C5) ondersteunen deze kritische analyse.

Het ontwerponderzoek heeft bovendien duidelijk gemaakt dat de nagestreefde inzet van de ontwerpcriteria van beide concepten door de docenten grotendeels in het lesmateriaal herkend wordt en dat met name de docenten die net zijn afgestudeerd of nog in opleiding zijn, de verbinding van de principes van beide concepten konden herkennen. Tips van de volledige focusgroep focussen zich voornamelijk op inhoud en lay-out.

Doordat de docenten de criteria in het lesmateriaal grotendeels herkend hebben, kan tenslotte ook geconcludeerd worden dat de concepten *multiperspectiviteit* en *cultureel leren* in onze uitwerking van de negen ontwerpcriteria voor het thema De Duitse eenheid leerlingen zowel in de gelegenheid stelt, de verhoudingen en perspectieven in de DDR en daarbuiten in hun eigen context te plaatsen als verbindingen te leggen tussen verleden en heden. Ze leren daarbij niet alleen van de perspectieven die worden aangeleverd in het lesmateriaal, maar ook van elkaar en doen daarmee nieuwe inzichten op die eraan kunnen bijdragen dat zij de verhoudingen in het huidige Duitsland leren begrijpen. Maar deze verwachting zal nader onderzocht moeten worden.

Aanbevelingen voor de onderwijspraktijk

Naar aanleiding van de interviews die met een focusgroep van docenten Duits en geschiedenis zijn doorgevoerd, kunnen drie aanbevelingen geformuleerd worden. De eerste is de verbinding van de kenmerkende aspecten met het lesmateriaal. Door deze aspecten met de opdrachten te verbinden, wordt het vak geschiedenis binnen het lesmateriaal nog duidelijker naar voren gehaald en worden leerlingen gestimuleerd verbanden te leggen tussen de gebeurtenissen rondom de Duitse eenheid. Hierop aansluitend moeten de opdrachten die de leerlingen

moeten uitvoeren concreet worden geformuleerd, zodat leerlingen zelfstandig met het lesmateriaal aan de slag kunnen gaan en de gestelde doelen kunnen behalen. Om dit te testen zal het lesmateriaal in de praktijk in een schoolcontext getoetst moeten worden.

Een tweede aanbeveling is dat docenten zich dienen te blijven bijscholen en zich op de hoogte moeten blijven stellen van de nieuwe ontwikkelingen die zich binnen hun eigen vakgebied en binnen andere vakgebieden voordoen. Zo werd duidelijk dat docenten die de lerarenopleiding al langer verlaten hebben, zich niet altijd op de hoogte stellen van nieuwe ontwikkelingen binnen hun eigen vakgebied. Nieuwe didactische benaderingen kunnen het onderwijs verrijken en leiden tot meer samenwerking tussen vakken. In het alledaagse leven staan verschillende vakgebieden tenslotte ook met elkaar in verbinding.

De opmerkingen die de docenten tenslotte geven om het lesmateriaal nog sterker en overzichtelijker te maken richten zich onder andere op de kenmerkende aspecten die bij het vak geschiedenis een belangrijke rol spelen. Deze zijn omwille van de tijd niet in de verbeteringen bij dit ontwerponderzoek opgenomen, maar bieden voor de toekomst een mogelijkheid om het lesmateriaal uit te breiden. Andere opmerkingen richten zich met name op de verwoording van bepaalde opdrachten die duidelijker

moeten maken wat er van de leerlingen verwacht wordt. Verbeteringen die in het lesontwerp zijn aangebracht, zijn in appendix A in het groen weergegeven.

Het lesmateriaal is binnen dit onderzoek alleen aan een focusgroep voorgelegd, maar nog niet in de praktijk in een schoolcontext uitgevoerd.

Over de auteurs

Marloes Meijer afgestudeerd Master Duitse taal en cultuur: educatie en communicatie, Universiteit Utrecht / Master Duitslandstudies (geschiedenis), Universiteit van Amsterdam / Bachelor lerarenopleiding Duits, Hogeschool Windesheim, Zwolle¹; marloesm10@gmail.com

Doris Abitzsch vakdidacticus Duits aan de Graduate School of Teaching van de Universiteit Utrecht en docent Duitse taal en cultuur aan dezelfde universiteit; d.abitzsch@uu.nl

Hanneke Tuithof vakdidacticus geschiedenis en onderzoeker gammadidactiek UU en hoofddocent curriculumvraagstukken HU; h.tuithof@uu.nl

Literatuurlijst

Altmayer, C. (2016, Red.). *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Hägi-Mead, S. (2017). *Umparken im Kopf – Konstruktive Überlegungen zu Tabus und heiklen Themen in Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien*. In: Haase, P. & M. Höller (Red.): *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde. Materialien Deutsch als Fremdsprache. Band 96*. Göttingen: Universitätsverlag, 209-235.

Hallet, W. (2010). Kulturelles Lernen. In: Hallet, W. & G. Königs (Red.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett/Kallmayer.

Huijgen, T. (2018). 'Het persoonlijke verhaal maakt geschiedenis behapbaar'. Het gebruik van oral history in het voortgezet geschiedenisonderwijs. In: *Tijdschrift voor Geschiedenis*, 131(4), 637-641.

Huijgen T., P. Holthuis, C. van Boxtel & W. van de Grift (2019a). Promoting historical contextualisation in classrooms: an observational study. In: *Educational Studies*, 45(4), 456-479.

¹ Deze bijdrage is gebaseerd op een ontwerponderzoek dat in het kader van een masterscriptie aan de Universiteit Utrecht is uitgevoerd. Marloes Meijer heeft deze scriptie in 2022 ter afronding

van de master Duitse taal en cultuur: educatie en communicatie aan de Universiteit Utrecht geschreven. Doris Abitzsch en Hanneke Tuithof zijn de scriptiebegeleiders vanuit de Universiteit Utrecht.

Huijgen T., P. Holthuis, C. van Boxtel, W. van de Grift & C. Suhre (2019b). Students' historical contextualization and the cold war. In: *British Journal of Educational Studies*, 76(4), 439-468.

Immers, S, D. Abitzsch & S. Jentges. (2022). Reflecteren op cultuur tijdens schooluitwisselingen. Een model voor cultuurreflexief leren. In: *Levende Talen Magazine*, 109(1), 12-17.

Meijer, M. (2022). *Masterarbeit "Multiperspektivität und kulturelles Lernen zusammenbringen? Wie soll das denn aussehen?" Eine Masterarbeit zur Verbindung von Multiperspektivität und kulturellem Lernen und ihrem Mehrwert für den fachübergreifenden Unterricht für Deutsch und Geschichte am Beispiel von Unterrichtsmaterialien zur deutschen Einheit*. Universiteit Utrecht.

Schweiger, H., S. Hägi & M. Döll (2015). Landeskundliche und (kultur-)reflexive Konzepte. Impulse für die Praxis. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Landeskunde und kulturelles Lernen*, 52, 3-10.

Stoel, G., A. Logtenberg, B. Wansink, T. Huijgen, C. van Boxtel & J. van Drie (2017). Measuring epistemological beliefs in history education: An exploration of naïve and nuanced beliefs. In: *International of Educational Research*, 83, 120-134.

Van Dée, B., T. Hölsgens & S. Hotje (2017, Red.). *Belevingsonderzoek Duits 2017*. Amsterdam: Duitsland Instituut Amsterdam.

Van de Pol, J., M. Volman, J. Beishuizen (2011). Patterns of contingent teaching in teacher-student interaction. In: *Learning and Instruction*, 21, 46-57.

Van der Kooij, C. & T. van der Schans (2018, Red.). *Bij de Tijd 3. Geschiedenisonderwijs voor de toekomst*. Vereniging van docenten geschiedenis en staatsinrichting in Nederland.

Van Drie, J. & C. van Boxtel (2008). Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past. In: *Educational Psychology Review*, 20, 87-110.

Voerke, P. & H. Evaldo Janzen (2017). „Den Lernern eine eigene Stimme geben...“ Relevante Konzepte Bachtins für das kulturelle Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: *Info DaF*, 44(4), 521-543.

Visser, A. & C. Gelinck (2021). Startnotitie burgerschap. Bovenbouw voortgezet onderwijs. Amersfoort: Stichting Leerplannontwikkeling.

VO-raad (2021). *Burgerschap in het VO. Wat speelt er? Tweede kamer stemt in met aangepaste burgerschapswet*. <https://www.vo-raad.nl/themas/515/onderwerpen/wat-speelt-er-1f/hoofdstukken/wat-speelt-er-1f> (25.01.2022).

Wansink, B., S. Akkerman & B. Kennedy (2021). How conflicting perspectives lead a history teacher to epistemic, epistemological, moral and temporal switching: a case study of teaching about the holocaust in the Netherlands. In: *Intercultural Education*, 32(4), 430-445.

Wansink, B., S. Akkerman, I. Zuiker & T. Wubbels (2018). Where Does Teaching Multiperspectivity in History Education Begin and End? An Analysis of the Uses of Temporality. In: *Theory & Research in Social Education*, 46(4), 495-527.

Wulf, C. (2015). Bildung, kulturelles Lernen und philosophische Reflexion als Bedingungen gesellschaftlicher Entwicklung. In: *Paragrana* 24(2), 191-201.

Bijlage lesmateriaal

<https://dimensies.nu/wp-content/uploads/2023/02/Bijlage-Uitgeprobeerd-Vakoverstijgend-onderwijsmateriaal-nr6.pdf>

Uitgelezen

In de rubriek Uitgelezen verschijnt een aantal zeer recente publicaties over vakdidactisch onderzoek door Nederlandstalige auteurs in Engelstalige open access peer-reviewed tijdschriften.

Wouter Smets - didacticus mens- en maatschappijvakken, Karel de Grote Hogeschool, Antwerpen

Onderzoekers van de Vrije Universiteit Brussel analyseerden de peilingsproeven voor het vak PAV (project algemene vakken) in Vlaanderen. Dit zijn bij gebrek aan centrale toetsing de belangrijkste instrumenten waarmee onderwijskwaliteit in Vlaanderen gestandaardiseerd gemeten wordt. In dit geïntegreerde vak worden taal- en wiskundeonderwijs geïntegreerd aangeboden met onderwijs in de zaakvakken. Het vak wordt aangeboden voor leerlingen in het beroepsonderwijs, meestal vanaf de 2^e graad, het derde en vierde leerjaar, van het secundair onderwijs. Ze stelden vast dat de samenwerkingscultuur op scholen een sterke voorspeller was van studiesucces voor leerlingen, en ook dat deze samenwerkingscultuur op veel plaatsen niet aanwezig is.

I. Placklé, K. D. Könings, W. Jacquet, A. Libotton, J. J. G. van Merriënboer en N. Engels (2022), Improving student achievement through professional cultures of teaching in Flanders, in: *European Journal of Education*, 57 (2), p. 325-341.

Onderzoekers van de Universiteit Groningen publiceerden in 2022 een artikel in HERJ (History education research journal). Ze onderzochten de relatie tussen leesvaardigheid, historische oriëntatiekennis en het vermogen om historisch te denken. "Results showed that subject-specific reading skills, such as explaining historical events, correlated significantly with both historical content knowledge and historical reasoning ability, but not all skills were significant predictors.". Het volledige onderzoek vind je hier:

Ter Beek, M., Opdenakker, M., Deunk, M., Strijbos, J., en Huijgen, T., (2022). Relationships between adolescent students' reading skills, historical content knowledge and historical reasoning ability, in: *History education research journal*, UCL Press, opgehaald. <https://uclpress.scienceopen.com/hosted-document?doi=10.14324/HERJ.19.1.02>

In december 2022 promoveerde Marjolein Wilke aan de KU Leuven. Ze verdedigde een proefschrift waarbij ze de impact van historisch denken onderzocht. Ze focuste zich onder andere op de cruciale rol van leraars bij het werken aan historisch denken, en op de didactische strategieën die zij daarbij hanteren. Een van de conclusies die ze trekt is de volgende: “the use of inquiry-based learning, explicit teaching, modeling, and guided practice supported by scaffolds were found to be effective. Interaction and feedback are also important principles”. Een deel van dit proefschrift is terug te vinden in dit nummer van *Dimensies*. Een samenvatting en link naar de volledige tekst van het proefschrift vind je via deze weg:

Wilke, M. (2022), Historical thinking in upper secondary education. Examination of teachers' beliefs, effective instructional practices and potential civic effects, KU Leuven. <https://www.kuleuven.be/doctoraatsverdediging/fiches/3H18/3H180436.htm>