

University of Groningen

## Begrijpend lezen als basis voor historische kennis en begrip

ter Beek, Marlies

*Published in:*  
HERMES : tijdschrift voor geschiedenis

**IMPORTANT NOTE: You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.**

*Document Version*  
Publisher's PDF, also known as Version of record

*Publication date:*  
2022

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

*Citation for published version (APA):*  
ter Beek, M. (2022). Begrijpend lezen als basis voor historische kennis en begrip. *HERMES : tijdschrift voor geschiedenis*, 26(1), 8-11.

### Copyright

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

The publication may also be distributed here under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license. More information can be found on the University of Groningen website: <https://www.rug.nl/library/open-access/self-archiving-pure/taverne-amendment>.

### Take-down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

*Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.*

## Begrijpend lezen als basis voor historische kennis en begrip

Dr. Marlies ter Beek, onderwijsspecialist aan de Rijksuniversiteit Groningen  
([m.ter.beek@rug.nl](mailto:m.ter.beek@rug.nl))

Geschiedenis is een talig vak, waarbij leerlingen grotendeels afhankelijk zijn van hun leesvaardigheid. Met name tijdens de eerste jaren van het voortgezet onderwijs hebben veel leerlingen moeite met het begrijpen van informatieve teksten, die vaak een hoge informatiedichtheid hebben en veel vakspecifieke woorden bevatten. Onderzoek van de Rijksuniversiteit Groningen toont aan dat het (digitaal) oefenen met vakspecifieke leesstrategieën tijdens het lezen van geschiedenisteksten kan bijdragen aan de historische kennis en het historisch redeneervermogen van leerlingen.

### *Lezen als een historicus*

Een leerling uit de brugklas van het voortgezet onderwijs zal een historische tekst waarschijnlijk anders lezen en interpreteren dan een ervaren historicus. Toch is er de afgelopen decennia, met name in de Verenigde Staten en Canada, veel aandacht geweest voor onderzoek naar geschiedenislessen waarin de nadruk sterk lag op vakgerichte leesvaardigheid. Het idee hierachter is dat leerlingen een historische tekst pas echt goed kunnen interpreteren wanneer zij ‘lezen als een historicus’: tijdens het lezen van een tekst dienen zij te bepalen waar de informatie vandaan komt (*sourcing*), hoe deze informatie past in de context waarin deze geschreven is (*contextualising*), en of andere beschikbare bronnen vergelijkbare of contrasterende informatie bevatten (*corroborating*; Shanahan & Shanahan, 2008).

Toch zijn er ook auteurs die pleiten voor meer aandacht voor instructie op het gebied van algemene leesvaardigheid. Zij stellen dat leerlingen eerst hun algemene leesvaardigheid op orde moeten hebben om te komen tot een expertniveau. Dit geldt met name voor jonge leerlingen en leerlingen die moeite hebben met begrijpend lezen (Faggella-Luby et al., 2012). En daar ligt een grote uitdaging, want de leesvaardigheid van leerlingen in het voortgezet onderwijs lijkt de afgelopen jaren steeds verder achteruit te gaan.

### *Leesbegrip gaat achteruit*

Uit internationale onderzoeken naar de leesvaardigheid van jongeren, zoals PIRLS en PISA, blijkt dat de gemiddelde scores van 10-jarigen in Nederland de laatste jaren gestaag dalen. Zorgwekkend is het percentage 15-jarige jongeren met een taalachterstand, dat steeg van 18% in 2015 naar 24% in 2018 (Gubbels et al., 2019). Dat betekent dat bijna een kwart van de leerlingen in het voortgezet onderwijs ernstige moeite heeft met het begrijpen van geschreven teksten, wat leidt tot risico’s op vroegtijdig schoolverlaten, lagere examencijfers en problemen bij vervolgstudies in het beroeps- en hoger onderwijs.

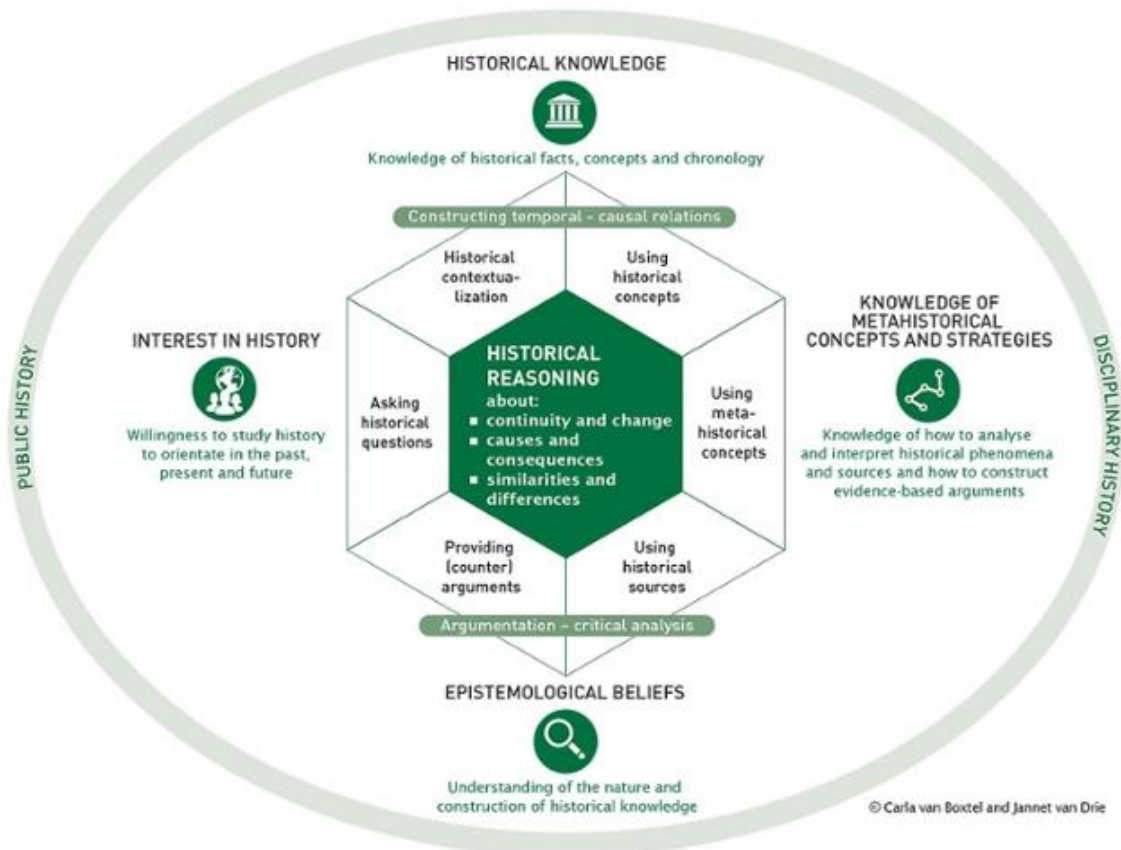
Deze leesproblematiek vormde de aanleiding voor een driejarig praktijkgericht onderzoeksproject naar het bevorderen van leesbegrip in geschiedenislessen met behulp van een digitale leeromgeving. Onder de titel ‘Gemotiveerd, Actief en Zelfstandig Lezen’ (kortweg: ‘*Gazelle*’) werd een programma ontwikkeld waarin leerlingen uit de eerste klas van het voortgezet onderwijs zelfstandig informatieve teksten voor het vak geschiedenis konden lezen. Hierbij werd vooral aandacht besteed aan het toepassen van vakspecifieke leesstrategieën. Het onderzoek werd uitgevoerd van 2015 tot 2018.

### *Vakspecifieke leesstrategieën*

Onderzoek heeft aangetoond dat het inbedden van leesstrategieën bij het lezen van geschiedenis teksten het tekstbegrip van leerlingen kan versterken (Vaughn et al, 2013). Dit onderzoek richtte zich daarom op vakspecifieke leesstrategieën. Dit zijn generieke leesstrategieën die sterk van toepassing zijn op het lezen van geschiedenis teksten. Zo is het herkennen van causale verbanden een algemene leesvaardigheid die leerlingen in staat stelt te identificeren hoe de ene zin zich verhoudt tot een andere, bijvoorbeeld door te focussen op verbindingswoorden zoals ‘omdat’ of ‘vanwege’. Tegelijkertijd stelt het kunnen herkennen van causale verbanden in een tekst leerlingen ook in staat om causaal te redeneren over hoe bepaalde historische gebeurtenissen zijn gerelateerd - een belangrijke vaardigheid in het geschiedenisonderwijs (Stoel et al, 2015). Hetzelfde geldt voor vaardigheden zoals het vinden van verklaringen, het genereren van vragen bij de tekst, het vinden van hoofdideeën in een tekst of alinea, en het bepalen van standplaatsgebondenheid van personen of auteurs. De aanname in dit onderzoek was dan ook dat de beheersing van vakspecifieke leesvaardigheden positief gerelateerd zou zijn aan de historische kennis en het historisch redeneervermogen van leerlingen.

### *Historisch redeneren*

Historisch redeneren, ook wel historisch denken genoemd, is een complex leerproces tijdens het lezen van historische teksten of bronnen. Volgens Van Boxtel en Van Drie (2018) vergroot historisch redeneren de kennis en het begrip van leerlingen over historische gebeurtenissen, ideeën en ontwikkelingen. De kern van hun bekende raamwerk (zie Figuur 1) bestaat uit drie elementen: (I) continuïteit en verandering; (II) oorzaken en gevolgen; en (III) overeenkomsten en verschillen. Daarnaast definieert hun kader zes componenten van historisch redeneren, die vertaald kunnen worden in concrete leeractiviteiten: (1) contextualiseren; (2) historische concepten gebruiken; (3), metahistorische concepten gebruiken; (4) historische bronnen gebruiken; (5) (tegen)argumenten aandragen; en (6) historische vragen stellen.



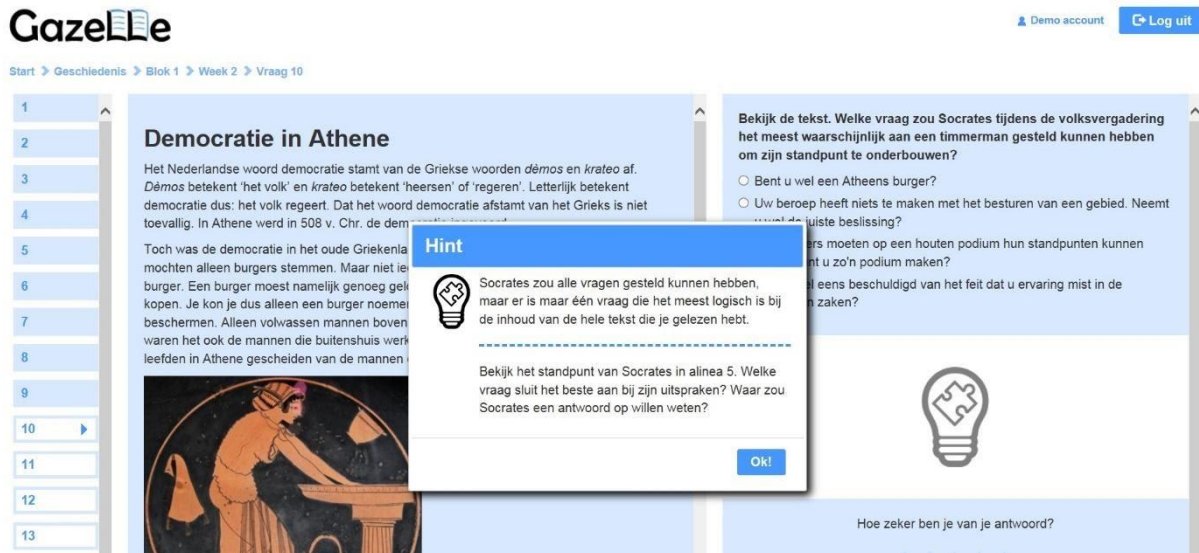
Figuur 1. Het raamwerk voor historisch redeneren van Carla van Boxtel en Jannet van Drie (2018). Hergebruikt met toestemming van de auteurs.

### *Onderzoeksmethode*

In het onderzoek stond onder meer de volgende vraag centraal:

*Wat zijn de relaties tussen de vakspecifieke leesvaardigheden van leerlingen, hun historische kennis en hun historisch redeneervermogen?*

Om dit te kunnen bepalen, werd een digitale leeromgeving gebruikt om de vakspecifieke leesvaardigheid van leerlingen uit de onderbouw van het voortgezet onderwijs te meten. Figuur 2 toont een screenshot uit de digitale leeromgeving. In totaal namen 197 leerlingen uit zeven verschillende klassen van drie verschillende scholen deel; zij hadden een gemiddelde leeftijd van 12,5 jaar. Alle (brug)klassen hadden een gemengd havo/vwo-niveau.



Figuur 2. Een voorbeeld van een tekst uit het digitale programma ‘Gazelle’.

Leerlingen lazen zes weken achtereen een afwisselende tekst van ca. 500 woorden over de Oude Grieken. Bij iedere tekst maakten zij tien meerkeuzevragen, die te verdelen zijn in vijf vraagcategorieën (zie Tabel 1). In totaal werden dus twaalf keer vijf vakspecifieke leesvaardigheden gemeten. Bij het beantwoorden van de vragen mochten de leerlingen te allen tijde de tekst raadplegen. Ook waren er ondersteunende hints beschikbaar, al werden deze nauwelijks door de leerlingen geopend tijdens het maken van de meerkeuzevragen.

Tabel 1. Voorbeelden van vakspecifieke leesstrategieën en de bijbehorende vragen

Vraagcategorie	Leesvaardigheid	Voorbeeld
Oorzaak en gevolg	Herkennen van (directe en indirecte) causale relaties	<i>“Wat was een directe oorzaak van de ondergang van de machtige stad Sparta?”</i>
Verklaren	Verklaren van historische gebeurtenissen of ontwikkelingen	<i>“Verklaar waarom de 300 Spartaanse soldaten het gevecht aangingen met 10.000 Perzische soldaten.”</i>
Vragen genereren	Formuleren of selecteren van passende onderzoeksvragen	<i>“Stel, je doet onderzoek naar de status van vrouwen in het oude Griekenland. Op welke van de volgende vragen kun je een antwoord vinden in deze tekst?”</i>
Concepten ordenen	Identificeren van chronologie of ordenen van belangrijke elementen uit de tekst	<i>“Kijk naar de volgende elementen uit de tekst. Welke van deze zijn belangrijke hoofdzaken?”</i>
Standplaats bepalen	Contextualiseren van concepten zoals beschreven in	<i>“Wat zou voor de Spartanen een reden geweest kunnen zijn om zieke baby’s in de bergen achter te laten?”</i>

de tekst, of het bepalen van het  
standpunt van een actor

---

Vier weken na de laatste tekst maakten de leerlingen een eindtoets met kennisvragen over de stof uit de teksten. Deze toets bestond uit 40 meerkeuzevragen die waren gericht op wat leerlingen nog wisten over historische feiten, concepten en chronologie. Een voorbeeld van zo'n vraag is: “*Een andere naam voor de Griekse term ‘ekklesia’ is: A) Democratie; B) Stemrecht; C) Wetgeving; D) Openbare vergadering*”. De 40 vragen vormen hiermee een indicator voor de historische kennis van leerlingen. Daarnaast waren er drie open vragen bij een korte, nieuwe tekst over de Olympische Spelen, waarbij de leerlingen de opgedane kennis moesten toepassen op een bron uit hetzelfde tijdvak. Aan de leerlingen werd onder andere gevraagd om de Spartaanse en Atheense opvattingen over vrouwen in de samenleving te verbinden met het feit dat vrouwen niet werden toegestaan om mee te doen aan dit evenement. Deze open vragen vormden een indicator voor het historisch redeneervermogen van de leerlingen. Vervolgens zijn regressieanalyses uitgevoerd met behulp van de scores op de meerkeuzevragen uit de teksten, de scores op de meerkeuzevragen van de eindtoets en de scores op de open vragen uit de eindtoets.

*Verklaren, ordenen en vragen formuleren dragen bij aan kennis en redeneervermogen*

De resultaten van het onderzoek wijzen uit dat het loont om leerlingen te instrueren over leesstrategieën, of dit nu in een digitale leeromgeving gebeurt of tijdens klassikale instructie door de leerkracht. Alle vakspecifieke leesstrategieën waren gerelateerd aan zowel historische kennis als historisch redeneervermogen, maar niet alle vaardigheden waren significante voorspellers. Historische gebeurtenissen verklaren, historische vragen formuleren en concepten (chronologisch) ordenen tijdens het lezen van teksten dragen positief bij aan historische kennis. Daarnaast zorgen het verklaren van historische gebeurtenissen en het formuleren van historische vragen ook voor een beter historisch redeneervermogen. Er werd geen voorspellende waarde gevonden voor het herkennen van causale verbanden en het bepalen van het standpunt van de auteur.

*Begrijpend lezen integreren in de les*

Tijdens het onderzoek zijn tevens meerdere lesobservaties uitgevoerd. Hieruit bleek dat de geobserveerde docenten zeer weinig leesinstructie boden en veelal mondeling klassikale instructie gaven – een uitkomst die ook in eerder onderzoek naar voren is gekomen (Linthorst & de Glopper, 2015). Om de historische kennis en het historisch redeneervermogen van adolescenten leerlingen te bevorderen, dienen geschiedenisleraren echter regelmatig aandacht te besteden aan leesvaardigheid. Hieronder staan enkele voorbeelden waarmee de vakspecifieke leesvaardigheid van leerlingen gestimuleerd kan worden.

- Begin niet direct met klassikale instructie, maar laat leerlingen eerst een stuk tekst zelf lezen in de les. Vervolg daarna de klassikale instructie op basis van deze tekst. **Stel bijvoorbeeld eens vragen gericht op het verklaren** van gebeurtenissen ('wat was de reden daarvoor?') **of over het perspectief** van de personen uit het verleden ('waarom deden zij dit?').
- Besteed voldoende aandacht aan de **woordenschat** van leerlingen. Ga na welke begrippen zij nog niet kennen of bespreek klassikaal enkele lastige woorden uit een paragraaf. Denk hierbij niet alleen aan vakjargon ('kolonisatie'), maar ook aan **schooltaalwoorden** ('redenatie').
- Bepaal het **leesniveau** van individuele leerlingen en ga na welke leerlingen **extra oefening** nodig hebben. Zwakke lezers kunnen hier namelijk baat bij hebben, maar sterke lezers zullen hierdoor minder gemotiveerd raken.
- Maak leesinstructie **expliciet**: leg uit **hoe** of **waarom** leerlingen leesstrategieën kunnen toepassen. Vraag bijvoorbeeld niet 'Waar gaat deze paragraaf over?', maar 'Hoe bepaal je wat de hoofdgedachte van deze paragraaf is?' of 'Op welke vraag geeft deze tekst een antwoord?'

### Bibliografie

- Faggella-Luby, M. N., Graner, P. S., Deshler, D. D., & Drew, S. V. (2012). Building a house on sand: Why disciplinary literacy is not sufficient to replace general strategies for adolescent learners who struggle. *Topics in Language Disorders*, 32(1), 69–84.  
<https://doi.org/10.1097/TLD.0b013e318245618e>
- Gubbels, J., van Langen, A. M. L., Maassen, N. A. M., & Meelissen, M. R. M. (2019). *Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht*. Enschede: Universiteit Twente.  
<https://doi.org/10.3990/1.9789036549226>
- Linthorst, R., & de Glopper, K. (2015). De didactiek van begrijpend lezen in het voortgezet onderwijs: Lesobservaties bij Nederlands en zaakvakken. *Pedagogische Studiën*, 92(2), 150–166. <http://pedagogischestudien.nl/download?type=document&identificer=616665>
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40–59.  
<https://doi.org/10.17763/haer.78.1.v62444321p602101>
- Stoel, G. L., van Drie, J. P., & van Boxtel, C. A. M. (2015). Teaching towards historical expertise. Developing a pedagogy for fostering causal reasoning in history. *Journal of Curriculum Studies*, 47(1), 49–76. <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.968212>
- van Boxtel, C., & van Drie, J. (2018). Historical reasoning: Conceptualizations and educational applications. In S. A. Metzger & L. McArthur Harris (Eds.), *The Wiley international handbook of history teaching and learning* (pp. 149–176). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781119100812.ch6>

- Vaughn, S., Swanson, E. A., Roberts, G., Wanzek, J., Stillman-Spisak, S. J., Solis, M., & Simmons, D. (2013). Improving reading comprehension and social studies knowledge in middle school. *Reading Research Quarterly*, 48(1), 77–93. <https://doi.org/10.1002/rrq.039>

*Over de auteur*

Dr. Marlies ter Beek is opgeleid tot historica en eerstegraads docent geschiedenis. In 2020 is zij gepromoveerd op haar onderzoek naar het stimuleren van begrijpend lezen met een digitale leeromgeving bij geschiedenislessen in de brugklas. Alle inhoud van dit proefschrift is openbaar beschikbaar via <https://doi.org/10.33612/diss.121518620>. Momenteel is Marlies werkzaam als onderwijsspecialist aan de Rijksuniversiteit Groningen.