

# Begrijpend lezen als basis voor historische kennis en begrip

---



**Dr. Marlies ter Beek**

onderwijsspecialist aan de Rijksuniversiteit Groningen  
(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 (Beek, 2020).*

## 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).

## Geschiedenis is een talig vak.

---

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.

# nd lezen als basis voor historische n begrip

*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 geschiednisteksten kan bijdragen aan de historische kennis en het historisch redeneervermogen van leerlingen (Beek, 2020).*

## Geschiedenis is een talig vak.

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 geschiednisteksten 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 geschiednisteksten. 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 gerelateerd zijn - een belangrijke vaardigheid in het geschiedsonderwijs (Stoel et al, 2015). Hetzelfde geldt voor vaardigheden zoals het vinden van verklaringen, het genereren van vragen bij een 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.

## Leesstrategieën bij het lezen van geschiednisteksten kan het tekstbegrip versterken.

### 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 1 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.

### Gazelle

The screenshot shows a digital interface for a text passage titled 'Democratie in Athene'. The text discusses the origins of the word 'democratie' and the role of citizens in ancient Athens. A question is displayed: 'Socrates zou alle vragen gesteld kunnen hebben, maar er is maar één vraag die het meest logisch is bij de inhoud van de hele tekst die je gelezen hebt'. Below the question are three radio button options: 'Bent u wel...', 'Uw batesp...', and '...'. A 'Hint' box is also visible, providing additional context about Socrates' questions.

Figuur 1. Een voorbeeld van een tekst uit het digitale programma 'Gazelle'.

De leerlingen lezen zes weken achtereen een afwisselende tekst van ca. vijfhonderd 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



Categorie	Leesvaardigheid	Voorbeeld
oorzaken 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>
formuleren	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>
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>
plaats bepalen	Contextualiseren van concepten zoals beschreven in de tekst, of het bepalen van het standpunt van een actor.	<i>"Wat zou voor de Spartanen een reden geweest kunnen zijn om zieke baby's in de bergen achter te laten?"</i>

Voorbeelden van vakspecifieke leesstrategieën en de bijhorende vragen.

gen. Ook waren er ondersteunende hints beschikbaar, al werden deze nauwelijks door de leerlingen gebruikt tijdens het maken van de meerkeuzevragen.

### Voorbeelden van vakspecifieke strategieën en de bijbehorende vragen

Na de laatste tekst maakten de leerlingen een lijst met kennisvragen over de stof uit de teksten. Deze lijst bestond uit veertig meerkeuzevragen die wachtten op wat leerlingen nog wisten over historische concepten en chronologie. Een voorbeeld van zo'n vraag was: "Een andere naam voor de Griekse term 'ekklesia' is: A) democratie; B) stemrecht; C) wetgeving; D) openbare vergadering". De veertig vragen vormden 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 die tijdvak. Aan de leerlingen werd onder andere gevraagd om de Spartaanse en Atheense opvattingen te vergelijken en in de samenleving te verbinden met het feit dat vrouwen niet werden toegelaten om mee te doen aan de spelen. Deze open vragen vormden een indicator voor het historisch redeneervermogen van de leerlingen. In de vervolgvragen werden regressieanalyses uitgevoerd op de scores op de meerkeuzevragen uit de eindtoets, 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 voorspelers. 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 werden 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 Gloppe, 2015). Om de historische kennis en het historisch redeneervermogen van adolescente leerlingen te bevorderen, dienen geschiedenisleraren echter regel-

Leesvaardigheid	Voorbeeld
Herkennen van (directe en indirecte) causale relaties.	"Wat was een directe oorzaak van de ondergang van de machtige stad Sparta?"
Verklaren van historische gebeurtenissen of ontwikkelingen.	"Verklaar waarom de 300 Spartaanse soldaten het gevecht aangingen met 10.000 Perzische soldaten."
Formuleren of selecteren van passende onderzoeksvragen.	"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?"
Identificeren van chronologie of ordenen van belangrijke elementen uit de tekst.	"Kijk naar de volgende elementen uit de tekst. Welke van deze zijn belangrijke hoofdzaken?"
Contextualiseren van concepten zoals beschreven in de tekst, of het bepalen van het standpunt van een actor.	"Wat zou voor de Spartanen een reden geweest kunnen zijn om zieke baby's in de bergen achter te laten?"

ieke leesstrategieën en de bijhorende vragen.

er ondersteunende hints be-  
e nauwelijks door de leerlingen  
ken van de meerkeuzevragen.

### an vakspecifieke bijbehorende vragen

tekst maakten de leerlingen een  
gen over de stof uit de teksten.  
eertig meerkeuzevragen die wa-  
ngen nog wisten over historische  
onologie. Een voorbeeld van zo'n  
am voor de Griekse term 'ekklesia'  
mrecht; C) wetgeving; D) open-  
eertig vragen vormen hiermee  
storische kennis van leerlingen.  
open vragen bij een korte, nieuwe  
e Spelen, waarbij de leerlingen  
esten toepassen op een bron uit  
leerlingen werd onder andere  
nse en Atheense opvattingen  
enleving te verbinden met het feit  
n toegelaten om mee te doen aan  
en vragen vormden een indicator  
neervermogen van de leerlin-  
regressieanalyses uitgevoerd  
s op de meerkeuzevragen uit de  
meerkeuzevragen van de eind-  
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 voorspelers. 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 werden 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 Gloppe, 2015). Om de historische kennis en het historisch redeneervermogen van adolescente leerlingen te bevorderen, dienen geschiedenisleraren echter regel-

matig 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 hier-

bij 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

- Beek, ter, M. (2020). *Supporting reading comprehension in history education: the use and usefulness of a digital learning environment*. University of Groningen. <https://doi.org/10.33612/diss.121518620>
- 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 Gloppe, 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>