

slo



HANDREIKING

Primaire bronnen bij geschiedenis

Primaire bronnen lezen, erover schrijven en in gesprek gaan



SLO, NOVEMBER 2023

Verantwoording



2023 SLO, Amersfoort

Mits de bron wordt vermeld, is het toegestaan zonder voorafgaande toestemming van de uitgever deze uitgave geheel of gedeeltelijk te kopiëren en/of verspreiden en om afgeleid materiaal te maken dat op deze uitgave is gebaseerd.

Auteurs:

Johan van Driel en Anne-Christien Tammes

Informatie

SLO

Postbus 502, 3800 AM Amersfoort

Telefoon (033) 4840 840

Internet: www.slo.nl

E-mail: info@slo.nl

AN

9.8097.870

1.	Inleiding	4
2.	Historisch redeneren	5
2.1	Onderzoek naar taal en geschiedenis	5
3.	Omgaan met historische bronnen	6
3.1	Primaire bronnen lezen	6
3.2	Schrijven over primaire bronnen	6
3.3	In gesprek gaan over primaire bronnen	7
4.	Taalgericht geschiedenisonderwijs	8
4.1	Taalsteun	8
4.2	Interactie	9
4.3	Context	9
5.	Didactische bouwstenen	10
6.	Leerlingteksten over primaire bronnen	11
	Literatuur	12



1. Inleiding

Geschiedenis is een talig vak en stelt hoge eisen aan de taalvaardigheid van leerlingen. Je kunt denken aan schoolboekteksten of historische bronnen en opdrachten die vragen om een uitgebreid schriftelijk antwoord. De taalvaardigheid van Nederlandse leerlingen is de afgelopen jaren een groot punt van zorg (de Staat van het Onderwijs, 2023; Onderwijsraad, 2022; Gubbels et al., 2019). Het valt te verwachten dat dit een negatief effect heeft op de opbrengsten van het geschiedenisonderwijs. Het is dan ook belangrijk om in de geschiedenisles aandacht te besteden aan taalvaardigheid bij het leren omgaan met historische bronnen.

Deze handreiking baseert zich op de principes van taalgericht vakonderwijs (Hajer & Meestringa, 2020) en biedt geschiedenisdocenten handvatten om expliciet aandacht te besteden aan de lees-, schrijf- en mondelinge taalvaardigheid van leerlingen tijdens de geschiedenisles. Daardoor zijn leerlingen in staat de taal van het vak geschiedenis te leren en historisch te redeneren. En dat komt de beheersing van de vakinhoud weer ten goede. We richten ons op het gebruik van primaire bronnen. Dit zijn bronnen uit de tijd waarin een bepaalde gebeurtenis plaatsvond, bijvoorbeeld dagboeken en brieven. Je leest hoe je deze historische bronnen inzet in je onderwijs en werkt aan geschiedenis en taal-Nederlands. Naast deze handreiking hebben we drie kant-en-klare lessenseries gemaakt over het gebruik van primaire bronnen.

Zie de bijbehorende lessenseries:



2. Historisch redeneren

Een belangrijk doel van het geschiedenisonderwijs is dat leerlingen de taal en de wijze van redeneren die bij geschiedenis hoort, leren gebruiken. Dit heet historisch redeneren. Van Boxtel en Van Drie (2008) beschrijven historisch redeneren als het beschrijven van processen van verandering en continuïteit, het verklaren van historische verschijnselen en het vergelijken van historische verschijnselen en periodes. Ze onderscheiden daarbij zes componenten: het gebruik van historische begrippen, het gebruik van historische meta-begrippen (zoals oorzaak, gevolg, historisch bewijs, verandering), historisch contextualiseren, het stellen van historische vragen, het gebruik van bronnen en argumentatie. Leerlingen moeten ook leren om tegenargumenten (gebaseerd op bronnen) te ontkrachten (Van Drie et al., 2006). Bijvoorbeeld door uit te leggen dat de bron waarop dit argument is gebaseerd niet betrouwbaar of representatief is.

Historisch redeneren doet een groot beroep op de taalvaardigheid van leerlingen. Het gaat hierbij om een gespecialiseerde vorm van taal: namelijk de taal die nodig is om iets te zeggen over het verleden. Volgens Coffin (2006) heeft die taal betrekking op tijdsaanduidingen (bijvoorbeeld: in de zeventiende eeuw), het geven van causale verbanden (bijvoorbeeld: dit zorgde voor) en het evalueren van het verleden (bijvoorbeeld: de gevolgen waren groot). Door leerlingen deze taal aan te leren, gaan ze het vak geschiedenis beter begrijpen.

2.1 Onderzoek naar taal en geschiedenis

In de afgelopen jaren is er veel onderzoek gedaan naar de relatie tussen taal en geschiedenis. Dit onderzoek toont aan dat aandacht voor taalvaardigheid tijdens de geschiedenisles bijdraagt aan de taalvaardigheid van leerlingen en aan de verwerving van historische kennis en inzichten. Zo levert het vak geschiedenis kennis aan die helpt om teksten te begrijpen en biedt het vak rijke contexten om te oefenen met vakspecifiek redeneren, lezen en schrijven.

Kennis van de wereld draagt in grote mate bij aan tekstbegrip (Hirsch, 2016; Van den Broek 2021; Houtveen et al., 2019). Het Fordham instituut onderzocht in de Verenigde Staten in hoeverre uitbreiding van lestijd voor verschillende leergebieden van invloed is op de scores van leerlingen op toetsen begrijpend lezen. Het blijkt dat meer uren voor mens en maatschappij, waar geschiedenis een onderdeel van is, de grootste positieve bijdrage levert aan de scores van leerlingen op toetsen begrijpend lezen. Groter dan uitbreiding van de lestijd in de officiële taal (Tyner & Kabourek, 2020). Dat sluit aan bij andere onderzoeken, die laten zien dat kennis over het onderwerp voorwaardelijk is voor het begrijpen van teksten (O'Reilly et al., 2019).

Het vak geschiedenis biedt rijke contexten, waardoor leerlingen betekenisvol kunnen oefenen met lees- en schrijfvaardigheid en mondelinge taalvaardigheid. Als ze gerichte instructie krijgen, bijvoorbeeld hoe je als historicus bronnen leest of teksten schrijft, draagt dat bij aan de beheersing van de taalvaardigheid en de geschiedenisdoelen (Reisman et al., 2012; Van Drie et al., 2021).

3. Omgaan met historische bronnen

Historische bronnen kunnen het historisch redeneren van leerlingen bevorderen. In kerndoel 41 staat: “De leerling leert historische bronnen te gebruiken om zich een beeld van een tijdvak te vormen of antwoorden te vinden op vragen, en hij leert daarbij ook de eigen cultuurhistorische omgeving te betrekken” (SLO, 2016). Dit soort historische bronnen kunnen je leerlingen gebruiken om te lezen, over te schrijven en in gesprek te gaan.

3.1 Primaire bronnen lezen

Primaire bronnen geven historici toegang tot het verleden. Het zijn bronnen die komen uit de tijd waarin een gebeurtenis plaatsvond, bijvoorbeeld dagboeken en brieven. Deze primaire bronnen worden door historici gebruikt om het verleden te interpreteren. Dit worden ook wel secundaire bronnen genoemd (Seixas, 2016).

Leerlingen kunnen een primaire bron lezen om er informatie over een gebeurtenis uit te halen (reasoning with sources), maar ze kunnen deze bron ook lezen op metakenmerken (reasoning about sources). Zo leren leerlingen om de waarde van de bron te bepalen (Rouet et al., 1996).

Er zijn vier didactische bouwstenen voor het leren omgaan met primaire bronnen: analyseren van de metakenmerken van de bron, contextualiseren van de bron, vergelijken van bronnen en het achterhalen van het standpunt van de auteur. Bij het lezen van primaire bronnen gaat het erom dat de leerlingen het volgende kunnen:

1. De leerling analyseert de bron op metakenmerken. Wie heeft waar en wanneer de bron geschreven? Om wat voor soort bron gaat het, bijvoorbeeld een publieke of private bron?
2. De leerling vergelijkt de bronnen, weegt de verschillen tussen de bronnen en analyseert hoe een auteur taal inzet om een claim uit te leggen of te onderbouwen.
3. De leerling gebruikt de historische context om de bron beter te begrijpen (Wineburg, 1998). Dit wordt ook wel contextualiseren genoemd.
4. De leerling bepaalt het standpunt van de auteur.

In het onderwijsaanbod is het goed om hier een opbouw in aan te brengen en gerichte instructie te geven op deze componenten.

3.2 Schrijven over primaire bronnen

Het schrijven van een tekst op basis van primaire bronnen is een proces waarbij de schrijver verschillende fasen doorloopt: je verzamelt ideeën, kiest een onderwerp, gaat schrijven, reviseert je tekst en maakt deze openbaar. Drie hoofdprocessen zijn plannen, schrijven en reviseren (Hayes, 2012). Voordat je gaat schrijven, plan je de tekst door na te denken over een logische opbouw, waarom en voor wie je schrijft. Dan schrijf je een eerste versie. Ten slotte lees en reviseer je de tekst. Let op de structuur en vraag je af of de tekst wel zo logisch is als je dacht. Werk losse gedachten uit en let op de spelling en formulering van zinnen (Hayes, 2012). Uit onderzoek is bekend dat in het onderwijs bij het reviseren vooral aandacht uitgaat naar spelling en interpunctie en minder naar de structuur van een tekst (Braaksma & Jansen, 2015). Terwijl juist het reviseren van de inhoud leerzaam is voor de schrijver, zoals het herordenen van ideeën en het leggen van verbanden.

Deze algemene schrijfprocessen kunnen worden ingekleurd volgens de eisen van het vak geschiedenis (Van der Leeuw & Meestringa, 2014). Primaire bronnen gebruik je als bewijs voor een historische stellingname en dit leg je correct uit met behulp van de historische context (Monte-Sano, 2010). Het leveren van bewijs en het uitleggen van bewijs met behulp van de historische context, is voor veel leerlingen complex (Van Drie et al., 2021). Daarom is expliciete instructie en taalsteun in de vakles belangrijk.

3.3 In gesprek gaan over primaire bronnen

Gesprekken kunnen bijdragen aan begrip van de vakinhoud en scheppen mogelijkheden om met elkaar te redeneren en uit te wisselen over een onderwerp vanuit verschillende perspectieven. Zulke gesprekken zijn geschikt om leerlingen historisch te leren redeneren.

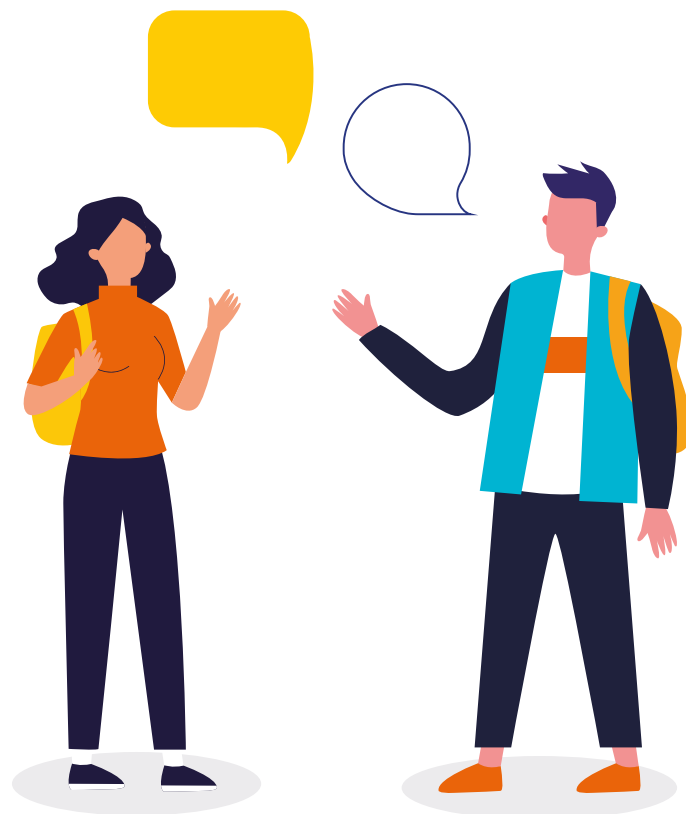
In deze gesprekken kunnen primaire bronnen en de genoemde didactische bouwstenen centraal staan: analyseren van de metakenmerken, vergelijken en contextualiseren en bepalen van het standpunt van de auteur. Leerlingen lezen de bron en gaan daarover in gesprek met elkaar en de leraar. Ze beschrijven, vergelijken, verklaren en wisselen standpunten en argumenten uit. Het lezen en het gesprek leveren input voor het schrijven over primaire bronnen.

Gesprekken kunnen ook voorafgaan aan het lezen van de primaire bron, om de leerlingen aan het denken te zetten en te laten redeneren over de kwestie die centraal staat in de primaire bron.

Taaldenkgesprekken

Dit soort gesprekken zijn niet bedoeld om alleen de voorkennis te activeren en te controleren of de leerlingen het begrepen hebben. Het gaat om dialogen waarin leerlingen met elkaar en de leraar nieuwe kennis opbouwen en hun taal- en denkvaardigheid ontwikkelen (Damhuis & Tammes, 2018). Leerlingen worden dus uitgedaagd om actief mee te doen, mee te denken en mee te praten (Damhuis, 2020). Dit noemen we taaldenkgesprekken. Littleton en Mercer (2013) beschrijven dit als interactie waarin:

- iedereen kritisch maar constructief deelneemt;
- iedereen relevante informatie geeft;
- ieders ideeën als waardevol worden behandeld;
- deelnemers gevraagd wordt om redenen te geven en die ook geven;
- deelnemers proberen om tot overeenstemming te komen;
- redeneren zichtbaar is.



4. Taalgericht geschiedenisonderwijs

Taalgericht geschiedenisonderwijs richt zich primair op de vakdoelen en benoemt de benodigde taalvaardigheid. Die vak- en taaldoelen worden gelijktijdig ontwikkeld via onderwijs dat *contextrijk* is, vol *interactiemogelijkheden* zit en de benodigde taalsteun biedt (Hajer & Meestringa, 2020). Hoe je deze principes in je les kunt inzetten bij het leren omgaan met primaire bronnen, lichten we hieronder toe en illustreren we in de bijbehorende lessenseries.

4.1 Taalsteun

Het leren lezen van en schrijven over primaire bronnen staat of valt met taalsteun. Taalsteun bestaat uit aanwijzingen over het uitvoeren van een taak en gerichte feedback, waardoor een leerling weet of een taak correct is uitgevoerd (Hajer & Meestringa, 2020). Als geschiedenisdocent kun je op verschillende manieren taalsteun bieden.

Gerichte instructie

Geef gerichte lees- en schrijfinstructie. De leesinstructie is gericht op het contextualiseren van de bron, rekening houdend met de metakenmerken van de bron, het vergelijken van bronnen en het bepalen van het standpunt van de auteur.

De schrijfinstructie is gericht op de tekstkenmerken. Dit houdt bijvoorbeeld in dat leerlingen weten welke elementen in een inleiding horen en wat de voorwaarden zijn voor een goed historisch argument. Zo moet er een verwijzing in zitten naar een primaire bron.

Modelen

Model elementen van het lees-, redeneer- of schrijfproces. Dit houdt in dat je hardop voordoet hoe je kunt nadenken over een bron of tekst. Het is belangrijk dat leerlingen merken dat denkprocessen niet lineair verlopen. Illustreer dit door het maken van fouten of door gedachtes ter discussie te stellen. Leerlingen krijgen zo een model van hoe zij de opdracht zelf kunnen doen.

Feedback

Zorg dat je leerlingen effectieve feedback krijgen tijdens de les. Zo kunnen ze het gat dichten tussen wat ze nu weten en het leerdoel waar ze naartoe werken (Onderwijskennis, z.d.). Focus op de elementen uit de instructie: passen leerlingen deze elementen toe en is de kwaliteit voldoende? Betrek leerlingen hier actief bij, bijvoorbeeld door ze elkaars teksten te laten beoordelen, eventueel met behulp van een rubric. Zorg dat de feedback een plek heeft om te landen. Bij een schrijfp opdracht is het belangrijk dat leerlingen hun tekst kunnen herschrijven op basis van de feedback.

Schrijfkader

Een schrijfkader geeft de leerlingen steun bij het schrijven van een tekst. Dit kan door het geven van de beginzinnen of de opbouw van de tekst, zoals inleiding-kern-slot. Leerlingen moeten de tekst dan aanvullen. Het helpt ze te formuleren. Door het schrijfkader uit te breiden of in te perken, kun je de steun uitbreiden of afbouwen.

4.2 Interactie

Een ander krachtig middel om leerlingen te leren omgaan met primaire bronnen is het voeren van gesprekken, klassikaal of in kleine groepen. Deze gesprekken spelen namelijk een belangrijke rol bij het overbrengen van en denken over kennis en informatie. Ze zijn nodig voor de taalontwikkeling van leerlingen en stellen ze in staat om vanuit hun alledaagse taal te groeien in hun schooltaal. Gesprekken die de taal-, denk- en kennisontwikkeling stimuleren, noemen we taaldenkgesprekken (Damhuis, 2020). De didactiek van taaldenkgesprekken tijdens de geschiedenisles bestaat uit de volgende componenten.

Krachtige kwestie

Om een taaldenkgesprek te voeren, is een krachtige kwestie essentieel. Dat daagt je leerlingen uit na te denken over een probleem waar niet maar een antwoord of oplossing voor is. Dit noemen we evaluatieve vragen of authentieke taken (Van Drie & Van Boxtel, 2008). Bijvoorbeeld ‘media zijn altijd partijdig’. Het antwoord op deze vraag ligt niet vast. De kwaliteit van de redenering hangt af van de onderbouwing.

Historische context

De historische context is bepalend in het taaldenkgesprek. De krachtige kwestie betreft een historisch thema waarover de leerlingen in gesprek gaan. Ze worden uitgenodigd om een historische gebeurtenis, onderwerp of persoon te beschrijven, vergelijken en/of te verklaren. Bijvoorbeeld waarom in Nederland het schrijven van kritische artikelen over Duitsland zo gevoelig lag tijdens de Eerste Wereldoorlog. Je ondersteunt je leerlingen in hun zoektocht naar geldige historische bewijzen en argumenten. Het gaat hier dus om de denk- en werkwijze die horen bij het vak geschiedenis.

Interactievaardigheden

Een ander belangrijk element is het inzetten van interactievaardigheden tijdens het gesprek. Enerzijds bied je ruimte bieden voor actieve deelname. Dat kun je bijvoorbeeld doen door stiltes te laten vallen en niet voortdurend vragen te stellen. Zo geef je de leerlingen de gelegenheid om na te denken en vervolgens te reageren. Anderzijds wil je de kwaliteit van de inhoud stimuleren. Dat doe je bijvoorbeeld door op het juiste moment een denkvraag of denkpunt in te brengen. Zo verdiep je het gesprek en komen leerlingen tot redeneren. “De minister van oorlog verzocht in het landsbelang om geen berichten in de kranten op te nemen over troepenverplaatsing. Waarom niet?”

Denkstappen expliciet maken

Het expliciet maken van de denkstappen in het gesprek zorgt dat je leerlingen houvast hebben in het gesprek en een model krijgen voor het denkproces. “We hebben nu een aantal argumenten voor de stelling gehoord. Kunnen we ook tegenargumenten bedenken?”

4.3 Context

Context verrijkt de leerstof. Ook bij het leren omgaan met primaire bronnen is het aanbrengen van context effectief. Dat kan op verschillende manieren.

Zo kun je de kennis en ervaring die leerlingen meebrengen als voorkennis activeren. In de lessenserie waarin de kwestie over partijdigheid in krantenberichten centraal staat, gebeurt dat door te starten met een actueel voorbeeld waaruit partijdigheid blijkt. Zo kan nieuwe kennis aanhaken bij alledaagse of vakspecifieke voorkennis van de leerlingen. Leerlingen leren hun alledaagse taal om te zetten in de formelere schooltaal.

Een andere manier om context aan te brengen, is historische context uitbreiden.

In de lessenserie over het vervolgen van een journalist ten tijde van de Eerste Wereldoorlog, gebeurt dat door de leerlingen context te bieden bij de bronnen.

5. Didactische bouwstenen

Er zijn vier didactische bouwstenen voor het leren omgaan met primaire bronnen: analyseren van de metakenmerken van de bron, contextualiseren van de bron, vergelijken van bronnen en het achterhalen van het standpunt van de auteur. In onderstaande tabel¹ zijn deze uitgewerkt. Je vindt vragen die je kunt stellen aan de leerlingen, de vaardigheden die de leerlingen opbouwen en een aanzet voor het bieden van taalsteun.

Bouwstenen	Vragen	Gesprekken voeren - les 5
Metakenmerken	1. Wie schreef de bron? 2. Wat is het perspectief van de auteur? 3. Wanneer is de bron geschreven? 4. Waar is de bron geschreven? 5. Waarom is de bron geschreven?	1. De bron is geschreven door 2. De achtergrond van de auteur zie ik in de bron... 3. De bron is geschreven in... 4. De bron is geschreven in... 5. De auteur schreef de bron om...
Contextualiseren	1. Wanneer en waar is de bron gemaakt? 2. Wat was toen anders en wat was hetzelfde? 3. Hoe kunnen de omstandigheden waarin de bron gemaakt is van invloed zijn geweest op de inhoud?	1. De bron is geschreven in... te... 2. De verschillen en overeenkomsten tussen toen en nu waren... 3. De tijd waarin de bron is geschreven zie ik terug aan...
Vergelijken	1. Wat zeggen andere bronnen? 2. Waarin verschillen de bronnen en waarin komen ze overeen? 3. Welke bron is het meest betrouwbaar?	1. In andere bronnen staat... 2. Andere auteurs zijn het (on) eens met deze bron... 3. Bron... is het meest betrouwbaar omdat...
Standpunt auteur	1. Wat zegt de auteur? 2. Welk bewijs geeft de auteur? 3. Welke woorden gebruikt de auteur om de boodschap duidelijk te maken? 4. Hoe maakt de gebruikte taal het perspectief van de auteur duidelijk?	1. De auteur schrijft... 2. De auteur bewijst dit door... 3. Ik denk dat de auteur deze woorden gebruikt omdat... 4. Het taalgebruik past bij de auteur omdat...

¹ Deze tabel is een doorontwikkeling van de Historical Thinking Chart, ontwikkeld door Stanford Education Group. Zie: <https://sheg.stanford.edu/history-lessons/historical-thinking-chart>

6. Leerlingteksten over primaire bronnen

Het is vaak lastig om de kwaliteit van een leerlingtekst te beoordelen en te bepalen in hoeverre een leerling de primaire bron begrepen heeft. Daarom geven we enkele fragmenten uit leerlingteksten (vwo 3) van verschillende kwaliteit. Ze komen uit de eindopdracht van de lessenserie over de Berlijnse Muur. De leerlingen omschrijven het krantenartikel dat vanuit westers perspectief is geschreven. Tijdens de les krijgen de leerlingen gerichte leesinstructie over hoe partijdigheid blijkt uit het taalgebruik en hoe dit de achtergrond van de krant weerspiegelt. De schrijfinstructie is erop gericht dat leerlingen in hun omschrijving van het krantenartikel ingaan op het standpunt, het aanleveren van bewijs en een toelichting waarin het standpunt en het bewijs aan elkaar worden gelinkt.



Voorbeeld 1

Westen: want ze spreken over vrijheid in het westen
Ze spreken over dreigende politieagenten
Gemene grapjes.

Deze leerling heeft de bron begrepen. De leerling benoemt het juiste perspectief en geeft als bewijs enkele voorbeelden van taalgebruik waaruit een oordeel. Een toelichting op de voorbeelden die passen bij het perspectief van de bron ontbreekt echter, evenals een concluderende zin.



Voorbeeld 2

Westen, omdat ze in Oost-Duitsland veel zorgen hadden. Ook zeggen ze dat er in het oosten agitators oftewel onruststokers zijn. Ze zeiden ook nog dat de Oost-Duitsers gemene grapjes maakten.

Ook deze leerling heeft de bron begrepen. De leerling benoemt het juiste perspectief en geeft als bewijs enkele voorbeelden van taalgebruik waaruit een oordeel blijkt. De beschrijving hiervan is in min of meer lopende zinnen, maar een duidelijke toelichtingen conclusie ontbreken.



Voorbeeld 3

Krantenbericht A was voor het westen door de woorden onruststokers, gemene grapjes, Oost-Berlijners gebruikten geweld, onderdrukte de bevolking. Je kan uit dit alles opmaken dat ze positief denken over het democratische westen en negatief over het communistische oosten.

In tegenstelling tot de andere twee leerlingen, legt deze leerling een verbinding tussen perspectief en de broncitaten ("door de woorden"). Ook is er een poging om een concluderende zin te schrijven. Deze concluderende zin zou nog sterker kunnen, door te benoemen dat dit past bij het vijandsbeeld in het westen.

Braaksma, M., & Janssen, T. (2015). *Vier effectieve schrijfdidactieken. Voortgezet of secundaire onderwijs*. Taalunie.

Broek P.W. van den, Helder A., Espin C.A. & Liende M. van der (2021). *Sturen op begrip: effectief leesonderwijs in Nederland: rapportage aan de Vaste 2e Kamer commissie voor OCW*. Leiden: Universiteit Leiden, Instituut Pedagogische Wetenschappen.

Coffin, C. (2006). *Historical discourse. The language of time, cause and evaluation*. Continuum.

Damhuis, R. (2020). *Taaldenkgesprekken – wat en waarom? (deel 1)*. Didactiek Nederlands. Geraadpleegd op 27 september 2023, van <https://didactieknederlands.nl/handboek/2020/01/taaldenkgesprekken-wat-en-waarom-deel-1/>

Damhuis, R (2020). *Taaldenkgesprekken – Een didactisch model (deel 2)*. Didactiek Nederlands. Geraadpleegd op 27 september 2023, van <https://didactieknederlands.nl/handboek/2020/01/taaldenkgesprekken-een-didactisch-model-deel-2/>

Damhuis, R. & Tammes, A.C. (2018). Werken aan taaldenkgesprekken in W&T. Een didactisch model voor pabo-studenten en leerkrachten. In: *Tijdschrift Taal* jrg 9, nr. 13, 22-27

Gubbels, J., Langen, A. M. L. van, Maassen, N. A. M., Meelissen, M. R. M. (2019). *Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht*. Universiteit Twente.

Hajer, M., & Meestringa, T. (2020). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Coutinho.

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

Hirsch, E. D. (2016). *Why knowledge matters. Rescuing our children from failed educational theories*. Harvard Education Press.

Houtveen, A.A.M., Steensel, R.C.M. & de la Rie, S. (2019). *De vele kanten van leesbegrip: literatuurstudie naar onderwijs in begrijpend lezen in opdracht van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek en de Inspectie van het Onderwijs*. NRO.

Inspectie van het Onderwijs (2023). *Staat van het Onderwijs 2023*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Leeuw, B van der & Meestringa, T. (2014). *Genres in de schoolvakken. Taalgerichte didactiek in het voortgezet onderwijs*. Uitgeverij Coutinho.

Littleton, K. & Mercer, N. (2013). *Interthinking. Putting talk to work*. London: Routledge.

Monte-Sano, C. (2010). Disciplinary literacy in history: An exploration of the historical nature of adolescents' writing. *Journal of the learning sciences*, 19(4), 539–568. <https://doi.org/10.1080/10508406.2010.481014>

Onderwijsraad (2022). *Taal en rekenen in het vizier*. Den Haag: Onderwijsraad.

O'Reilly, T., Wang, Z., & Sabatini, J. (2019). How much knowledge is too little? When a lack of knowledge becomes a barrier to comprehension. *Psychological Science*, 30(9), 1344–1351. <https://doi.org/10.1177/0956797619862276>

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

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.

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

Tyner, A., & Kabourek, S. (2020) *Social Studies Instruction and Reading Comprehension: Evidence from the Early Childhood Longitudinal Study*. Thomas B. Fordham Institute.

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, & G. Erkens (Eds.), *Collaborative learning, reasoning and technology* (pp. 265- 296). Lawrence Erlbaum.

Van Drie, J. & Van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20(2), 87-110.

Van Drie, J., van Driel, J., & van Weijen, D. (2021). Developing students' writing in History: Effects of a teacher-designed domain-specific writing instruction. *Journal of Writing Research*, 13(2), 201-229. <https://doi.org/10.17239/jowr-2021.13.02.01>

Wineburg, S. (1998). Reading Abraham Lincoln: An expert/expert study in the interpretation of historical texts. *Cognitive Science*, 22, 319-346.

Onderwijskennis. (z.d.). *Effectieve feedback in de klas*. Geraadpleegd op 27 september 2023, van Effectieve feedback in de klas | Onderwijskennis