Connecting past, present and future
The enhancement of the relevance of history for students
van Straaten, D.

Publication date
2018

Document Version
Other version

License
Other

Citation for published version (APA):
REFERENCES


References


De Winter, M. (2011). *Verbeter de wereld, begin bij de opvoeding. Vanachter de voordeur naar democratie en verbinding* [Improve the world, start with education. From behind the frontdoor towards democracy and connection]. Amsterdam, The Netherlands: SWP.


References


Gentner, D., Loewenstein, J., & Thompson, L. (2003). Learning and transfer: A general role for analogic encoding. Journal of Educational Psychology, 95(2), 393–408.


References


Morgan, C. L. (2010). *An inquiry into situational interest in a tenth grade history class: Lesson design and implementation from Berlyne And Bergin Perspectives* (Unpublished doctoral dissertation). Wayne State University, Detroit, MI.
References


References


References


References


APPENDIX A
The Relevance of History Measurement Scale (RHMS) (chapter 3).

1 = totally disagree
2 = disagree
3 = a little disagree
4 = a little agree
5 = agree
6 = totally agree

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>1</th>
<th>2</th>
<th>3</th>
<th>4</th>
<th>5</th>
<th>6</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>History has nothing to do with how I behave.</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>History is of little use if you want to know what will happen in the future.</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>History does not help us to solve today’s problems.</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>History enables us to imagine what the world might look like later on.</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td>History teaches me words that I can also use in everyday life.</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td>History teaches me little about myself.</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td>7</td>
<td>History is of little use if you want to understand the news.</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td>8</td>
<td>History enables me to develop personal opinions about things.</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td>9</td>
<td>You can’t use history to predict the future.</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Appendices

10 History does not change my opinion.
11 I find history useful because it often plays a role in conversations.
12 Because of history I know the difference between facts and opinions.
13 History makes me understand the news better.
14 History is of little use if I want to substantiate my opinions.
15 History makes me understand better what is happening in the world.
16 History affects the way I behave.
17 In history lessons we learn words that are not very useful.
18 History enables you to imagine what will happen in the future.
19 History helps me to get to know myself better.
20 History is of little use if I want to develop an opinion about something.
<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Statement</th>
<th>Score</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>21</td>
<td>History helps me to understand what is good or bad for me.</td>
<td>O O O O O O O</td>
</tr>
<tr>
<td>22</td>
<td>History relates to what happens to me in my life.</td>
<td>O O O O O O O</td>
</tr>
<tr>
<td>23</td>
<td>I can’t really use history to understand what is going on in the world.</td>
<td>O O O O O O O</td>
</tr>
<tr>
<td>24</td>
<td>History has no bearing on what happens to me in my life.</td>
<td>O O O O O O O</td>
</tr>
</tbody>
</table>
**APPENDIX B**

*Student questionnaires (chapter 4); translated from Dutch.*

**Case study 1 (pre-/post-test):**

1 = totally disagree  
2 = disagree  
3 = neutral  
4 = agree  
5 = totally agree

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>1</th>
<th>2</th>
<th>3</th>
<th>4</th>
<th>5</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
</tr>
</tbody>
</table>

I think every country has the right to protect and defend its own way of life.

Explain your answer:

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>1</th>
<th>2</th>
<th>3</th>
<th>4</th>
<th>5</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>2</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
</tr>
</tbody>
</table>

If a country believes that its own way of life is beneficial for all humans, I think it has the right to impose this way of life on people around the world.

Explain your answer:

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>1</th>
<th>2</th>
<th>3</th>
<th>4</th>
<th>5</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>3</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
</tr>
</tbody>
</table>

I think that a country should never use violence against citizens who pose a threat to its way of life.

Explain your answer:
### Case study 2 (pre-/post-test):

1 = totally disagree  
2 = disagree  
3 = neutral  
4 = agree  
5 = totally agree

<p>| | | | | | |</p>
<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>People who reject democracy must be deprived of their right to vote</td>
<td>0</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>People cannot live without authority: a strong government that tells them what to do</td>
<td>0</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>Only people who make every effort to inform themselves about politics must have voting rights</td>
<td>0</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>Democracy is always the best form of government</td>
<td>0</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td>I think in the future people will have more and more rights and freedom</td>
<td>0</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td>The Netherlands will always be a democracy</td>
<td>0</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Explain your answer:
### Case study 3 (post-test):

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>agree</th>
<th>disagree</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>I think the war against the so-called Islamic State (IS) can be called a world war.</td>
<td>O</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>If you want to know what the struggle against IS will result in, it is useful to know how the US, the Soviet Union and Great Britain defeated Germany and Japan in the Second World War.</td>
<td>O</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Explain your answer:
### APPENDIX C

**Teacher questionnaire for evaluating the case study project (chapter 4); translated from Dutch.**

1 = totally disagree  
2 = disagree  
3 = agree  
4 = totally agree

<p>| | | | | |</p>
<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>As a result of this way of teaching (connecting the past, present and future) students were more interested.</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>O</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
</tr>
</tbody>
</table>

| 2 | Participation in this project was useful for my teaching practice. |   |   |   |   |
|   |   | O | O | O | O |

| 3 | Because of this project, I know how to make better connections between the past, present and future in class. |   |   |   |   |
|   |   | O | O | O | O |

| 4 | Because of this project, I make more connections between the past, present and future in class. |   |   |   |   |
|   |   | O | O | O | O |

1 = not important  
2 = a little important  
3 = important  
4 = very important

One of the goals of this project was to develop and test lesson materials in collaboration with teachers and embedded in the existing history curriculum. How important is this goal to you?

<p>| | | | | |</p>
<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>One of the goals of this project was to develop and test lesson materials in collaboration with teachers and embedded in the existing history curriculum. How important is this goal to you?</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>O</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
</tr>
</tbody>
</table>
APPENDIX D

Example of lesson materials used in the *case-comparison condition* of the main intervention study (chapter 5); translated from Dutch.

Lesson 3: Jews in the Dutch Republic, 1585-1700

1. An advice and a decision

Source 1 How should the authorities react to the arrival of the Jews in the Republic? The Estates of Holland asked advice from the lawyer Hugo de Groot (see fig.). Here follows the summarized content of his advice (1681):

"In this advisory report I discuss three questions: firstly whether it is desirable for Jews to settle here; secondly, whether they can practice their religious traditions; and thirdly to what extent damage to Christianity and the state by their presence can be limited."

On the first question I reply that it is desirable that they settle here because in all the countries where they have established it yielded economic benefits rather than economic disadvantage. We could also benefit from them through their knowledge of Hebrew, which enables us to better understand the Old Testament of the Bible.

On the second question I reply that humanity commands us to allow them to practice their religion. The apostle Paul, after all, writes in Romans 11 that God has not rejected his people Israel. There is still a chance that they will convert to Christianity. Jesus himself and the apostles were also of Jewish descent. I therefore support the Jews and I am against compelling them to wear a sign on their clothing or to concentrate them in ghettos.

On the third question I answer that rules must be set that ensure that our Christian faith does not suffer any harm. Jews are allowed to practice their religion, but not too ostentatiously.

Furthermore, Jews must not be allowed to have administrative functions and they should not marry Christians. They must also absolutely be forbidden to harm or contaminate the Reformed religion. They must not be allowed to distribute inflammatory pamphlets and do not try to convert Christians to Judaism. The number of Jewish families must be limited to 200 per city, in Amsterdam to 300."

Source 2 Eventually the Estates of Holland could not agree on the policy towards the Jews. They left it to the city councils in the Provinces to make their own decisions. In 1616 the Amsterdam city council drew up the following rules:

'It has been clearly established that some of the Jews maintain very free and unrestrained contact with the women and daughters of this country. We believe that such matters should no longer be tolerated and allowed [...] The Jews are again warned not to speak or write in terms that could be libelous to our Christian religion and not to try to circumcise any Christian or to bring down our Christian religion. Furthermore, they should not have casual intercourse with Christian women or daughters, even if they are women of light morals. Furthermore, they should behave in all modesty towards the people of this city according to the Piocards of the country [...]."

1a Select two questions from the key questions framework that you can answer with the advice of De Groot (source 1). Write down the answers.

1b Which question from the framework is well applicable to the Amsterdam rules (source 2)? Note only the question number.

1c Compare the position of Hugo de Groot and that of the Amsterdam city council with contemporary discussions about refugees. Whose position is most similar to that of present-day 'progressive' politicians (e.g. D66) and whose position is most similar to that of 'conservative' politicians (e.g. the PVV)?

1d Do you also see an important difference between the views of seventeenth-century citizens and the views of present-day politicians?
2 Restrictions or no restrictions

Source 3 In the beginning of the 17th century, some Dutch city councils tried to persuade Jews to settle in the city by offering them favorable conditions. For example, Alkmaar and Haarlem tried to attract Amsterdam Jews, but with little success. Later (since 1632) Jews were denied economic city rights, which amounted to the closure of most professions organized through guilds (with the exception of the brokers, book printers, booksellers and surgeons guilds). There were also restrictions on the retail business and in principle only grocery and tobacco shops were allowed to Jews.

Source 4 Engraving of Rembrandt van Rijn depicting the inauguration of the Portuguese synagogue in Amsterdam in 1675. On the cloud to the right the Republic (see the seven shields) and the Religious freedom and on the left the Jewish people. On the cloud is the saying "The freedom of conscience, the growth power of the Republic." A poem in the engraving states: "Do not fear conscience coercion, nor torture nor killing."

2b Can you imagine a situation nowadays where cities would compete for the settling of refugees or migrants? Explain your answer.

2c Should the opening of a house of prayer for refugees who are allowed to stay in the Netherlands today be celebrated just like the opening of the Portuguese synagogue in 1675 (source 4)? In your answer, also take note of the motto of the engraving: Freedom of conscience is the growth power of the Republic.

3 Discrimination as well

Source 5 Whenever Jews were less adapted to the prevailing culture in the Republic, there was also more discrimination. For example, the small Jewish street traders were always suspected of cheating their customers and earning their money unfairly. They were ridiculed for their crooked pronunciation of Dutch with a German-Yiddish accent and use of many Yiddish loanwords (of which, for that matter, many have ended up in Dutch, such as 'lof', 'grooten' or the word with which the small merchants were referred to: 'touts').

3 Which questions from the key question framework can you properly relate to source 5?

4 Concluding assignment

4a Discuss assignments 1a to 1d and 2b and 2c together with one or more classmates.

4b Use the key question framework for the following questions:

- Which factors are important to determine how the Jews were treated in the Dutch Republic?

- What similarities and differences do you see between the treatment of the Jews and the treatment of refugees from the Southern Netherlands in the Dutch Republic?
APPENDIX E

Example of lesson materials used in the separate-case condition of the main intervention study (chapter 5); translated from Dutch

Lesson 3: Jews in the Dutch Republic, 1585-1700

1 An advice and a decision

Source 1 How should the authorities react to the arrival of the Jews in the Republic? The Estates of Holland asked advice from the lawyer Hugo de Groot (see fig.). Here follows the summarized content of his advice (1615):

In this advisory report I discuss three questions: firstly whether it is desirable for Jews to settle here; secondly, whether they can practice their religious traditions; and thirdly to what extent damage to Christianity and the state by their presence can be limited.

On the first question I reply that it is desirable that they settle here because in all the countries where they have established it yielded economic benefits rather than economic disadvantage. We could also benefit from them through their knowledge of Hebrew, which enables us to better understand the Old Testament of the Bible.

On the second question I reply that humanity commands us to allow them to practice their religion. The apostle Paul, after all, writes in Romans 11 that God has not rejected his people Israel. There is still a chance that they will convert to Christianity. Jesus himself and the apostles were also of Jewish descent. I therefore support the Jews and I am against compelling them to wear a sign on their clothing or to confine them to ghettos.

On the third question I answer that rules must be set that ensure that our Christian faith does not suffer any harm. Jews are allowed to practice their religion, but not too ostentatiously.

Furthermore, Jews must not be allowed to have administrative functions and they should not marry Christians. They must also absolutely be forbidden to harm or contaminate the Reformed religion. They must not be allowed to distribute inflammatory pamphlets and do not try to convert Christians to Judaism. The number of Jewish families must be limited to 200 per city, in Amsterdam to 300.

Source 2 Eventually the Estates of Holland could not agree on the policy towards the Jews. They left it to the city councils in the Provinces to make their own decisions. In 1616 the Amsterdam city council drew up the following rules:

'It has been clearly established that some of the Jews maintain very free and unrestrained contact with the women and daughters of this country. We believe that such matters should no longer be tolerated and allowed [...] The Jews are again warned not to speak or write in terms that could be libellous to our Christian religion and not to try to circumcise any Christian or to bring down our Christian religion. Furthermore, they should not have carnal intercourse with Christian women or daughters, even if they are women of light morals. Furthermore, they should behave in all modesty towards the people of this city according to the Pincards of the country [...].'

1a From the advice of Hugo de Groot (source 1) the kinship between Judaism and Christianity comes to the fore. Give two examples.

1b Who was more intolerant towards the Jews: Hugo de Groot or the Amsterdam city council? Explain your answer.

1c In the end the Estates of Holland did not agree. Was it logical or illogical, in view of the constitutional structure of the Republic, that such decisions were not taken by the States-General or even the Provincial States, but by a city council? Explain your answer.
2 Restrictions or no restrictions

Source 3 In the beginning of the 17th century, some Dutch city councils tried to persuade Jews to settle in the city by offering them favorable conditions. For example, Alkmaar and Haarlem tried to attract Amsterdam Jews, but without much success. Later (since 1632) Jews were denied economic city rights, which amounted to the closure of most professions organized through guilds (with the exception of the brokers, book printers, booksellers and surgeons guilds). There were also restrictions on the retail business and in principle only grocery and tobacco shops were allowed to Jews.

Source 4 Engraving of Romeyn de Hooghe depicting the inauguration of the Portuguese synagogue in Amsterdam in 1675. On the cloud to the right the Republic (see the seven shields) and the Religious freedom and on the left the Jewish people. On the cloud is the saying: "The freedom of conscience, the growth power of the Republic." A poem in the engraving states: "Do not fear conscience coercion, nor torture nor killing."

2b What would be meant by 'Freedom of conscience, the growth power of the Republic' (source 4)?

2c "Do not fear conscience coercion, nor torture nor killing." What does this say about the treatment of Jews in other European countries?

2d Explain what the engraving wants to make clear about the foundation of the Portuguese synagogue in Amsterdam.

3 Discrimination as well

Source 5 Whenever Jews were less adapted to the prevailing culture in the Republic, there was also more discrimination. For example, the small Jewish street traders were always suspected of cheating their customers and earning their money unfairly. They were ridiculed for their crooked pronunciation of Dutch with a German-Yiddish accent and use of many Yiddish loanwords (of which, for that matter, many have ended up in Dutch, such as 'toil', 'goochlen' or the word with which the small merchants were referred to: 'touts').

3a What should the Jews have done to assimilate to the prevailing culture?

3b Many prejudices against Jews had to do with the professions they exercised. What could this have to do with the denial of economic city rights to Jews (see source 3)?

3c How were Jews treated in the Republic compared with what was standard in 17th-century Europe?

3d How were they treated in the Republic compared to today's standards?

3e What standards should a historian use: those of the past or those of today? Explain why.

2a Many cities wanted to have Portuguese Jews as residents, but after the arrival of German Jews more restrictive measures were announced. Give an explanation.
APPENDIX F
Key questions framework for analyzing and comparing refugee cases in past and present times (case-comparison condition) (chapter 5 and 6); translated from Dutch.

<table>
<thead>
<tr>
<th>GENERAL</th>
<th>POLITICS</th>
<th>ECONOMY</th>
<th>SOCIOCULTURAL</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>G1) Are the refugee numbers large or small in proportion to the size of the population of the host country?</td>
<td>P1) What kind of conflict forces people to flee?</td>
<td>E1) Are people (also) fleeing for economic reasons (employment opportunities, welfare, future perspectives)</td>
<td>S1) Do religious differences or similarities between refugees and the population in the host country play a role?</td>
</tr>
<tr>
<td>G2) Are the refugees planning to settle permanently in the host country?</td>
<td>P2) Do human rights or humanity play a role in the reception of refugees?</td>
<td>E1) Do refugees provide economic benefits to the host country?</td>
<td>S2) Do differences in habits and behavior play a role?</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>E3) Does the population in the host country feel economically disadvantaged?</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
APPENDIX G

Student questionnaire: Historical Knowledge (pre-test) (chapter 5); translated from Dutch.

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Question</th>
<th>TRUE</th>
<th>FALSE</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>The Battle of Stalingrad was won by Germany in 1943.</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>The ‘Watergeuzen’ fought on the side of the Spaniards.</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>The Auschwitz concentration camp was located in Germany.</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>The Axis powers in the Second World War were Germany, Italy and Japan.</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td>The United States participated in the First World War from the beginning (1914).</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td>For the Dutch East India Company (VOC), the Moluccas were important for the slave trade.</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
</tr>
<tr>
<td>7</td>
<td>The Treaty of Versailles (1919) stipulated that Germany had to surrender territory to France.</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
</tr>
<tr>
<td>8</td>
<td>Spain and the Republic of the United Netherlands never officially concluded peace.</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
</tr>
<tr>
<td>9</td>
<td>After the Vietnam War, South and North Vietnam were reunited under a communist government.</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
</tr>
<tr>
<td>10</td>
<td>During the Cuban crisis, Roosevelt was president of the United States.</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
</tr>
<tr>
<td>11</td>
<td>Characteristic of Dutch painting in the 17th century were scenes of military battles and royal life.</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
</tr>
<tr>
<td>12</td>
<td>Stadholder Maurits van Oranje won important military victories over the Spanish army.</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
</tr>
<tr>
<td>13</td>
<td>The religious conflict between ‘remonstrants’ (liberal Protestants) and ‘contra-remonstrants’ (orthodox Protestants) was won by the ‘contra-remonstrants’.</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
</tr>
<tr>
<td>14</td>
<td>On the Reichstag of Worms, Martin Luther was restored to favour by the German Emperor.</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
</tr>
</tbody>
</table>
15 France and Russia were allies during the First World War.

16 Catholics were allowed to build churches in the 17th century Dutch Republic and to assemble in those churches.

17 In the First World War the tank was used as a military weapon.

18 In the ‘Petition of Nobles’ (1566), Margaretha van Parma was asked to stop the severe persecution of Protestants.

19 The Austrian Archduke Franz Ferdinand was murdered by a Turkish nationalist.

20 In the time of the Cold War, Poland and Czechoslovakia were members of NATO.

21 Italian fascism was less anti-Semitic than German national socialism.

22 Stalin ordered the building of the Berlin Wall.

23 In the 17th century the Dutch Republic conducted some trade wars with England.

24 Calvin was a Protestant reformer from France.

25 The collectivization policy in the Soviet Union meant that private farms were merged into large state-owned enterprises.

26 The February strike in the Netherlands (1941) arose as a result of large food shortages.

27 The Berlin Wall fell in 1995.

28 In the time of the Habsburg king Charles V, Brussels was the administrative center of the Netherlands.

29 Hitler was appointed chancellor in 1929.

30 The Iconoclasm in the Netherlands prompted Luther to make his criticism of the Catholic Church public.

31 In Europe, the Second World War began in 1939.
32 Around 1560 the Netherlands were part of the Burgundian kingdom of Philip the Good.

33 After the Bolshevik revolution led by Lenin, Russia stepped out of the First World War.

34 The ‘mother trade’ in the 17th century means the VOC trade in Asia.

35 The Franco-German war of 1871 can be seen as a deeper cause of the First World War.

36 The Munich Conference in 1938 was about the Sudeten Germans in Czechoslovakia.

37 The American containment policy was directed against the expansion of communism in Europe and Asia.

38 In 1970, communists led by Mao Zedong took over power in China.

39 Sovereignty (the highest authority) in the 17th century Dutch Republic belonged to the regional states.

40 Immediately after the First World War, Germany was occupied by British, French, American and Russian troops.
APPENDIX H
Student questionnaire: Situational Interest (post-test) (chapter 5); translated from Dutch.

1 = totally disagree  
2 = disagree 
3 = neutral 
4 = agree 
5 = totally agree

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>1</th>
<th>2</th>
<th>3</th>
<th>4</th>
<th>5</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
</tr>
<tr>
<td>Lessons about a subject through time (as with the refugees) is exciting.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
</tr>
<tr>
<td>In the lessons about refugees we did things that grabbed my attention.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
</tr>
<tr>
<td>The lessons about refugees often made history a lot of fun.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
</tr>
<tr>
<td>The things we have learned about refugees in history are important to me.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
</tr>
<tr>
<td>The lessons about refugees were so entertaining that it was easy to pay attention.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
</tr>
<tr>
<td>What I have learned in history about refugees is fascinating.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>7</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
</tr>
<tr>
<td>I am excited about what we have learned about refugees in history class.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>8</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
</tr>
<tr>
<td>I like what we have learned in the history lessons about refugees.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
I find the subject of refugees in history very interesting.

What we have learned about refugees in history is useful for me to know.

What we have learned about refugees in history can be applied to real life.

We have learned valuable things in the history lessons about refugees.
APPENDIX I
Student questionnaire: *Pedagogical Approach* (post-test) (chapter 5); translated from Dutch.

1 = totally disagree  
2 = disagree  
3 = neutral  
4 = agree  
5 = totally agree

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>1</th>
<th>2</th>
<th>3</th>
<th>4</th>
<th>5</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>Lessons about topics from different times are confusing.</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>Teaching a theme with topics from different times (like in the refugee lessons) is more difficult than the history teaching we are used to.</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>In the refugee lessons, there were so many different topics that it was difficult to understand them</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
</tr>
</tbody>
</table>
## APPENDIX J

**Student questionnaire: Lesson Content Knowledge (post-test) (chapter 5); translated from Dutch.**

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th><strong>TRUE</strong></th>
<th><strong>FALSE</strong></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
</tr>
<tr>
<td>7</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
</tr>
<tr>
<td>8</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
</tr>
<tr>
<td>9</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
</tr>
<tr>
<td>10</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
</tr>
<tr>
<td>11</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
</tr>
<tr>
<td>12</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
</tr>
<tr>
<td>13</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
</tr>
<tr>
<td>14</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
</tr>
</tbody>
</table>

1. In 1914, approximately one million Belgian refugees came to the Netherlands.
2. The Portuguese Jews were more discriminated against in the Dutch Republic than the German Jews.
3. The United States admitted a very limited number of Cuban refugees.
4. In Holland people often thought of the refugees from the Southern Provinces as conceited and vain.
5. At the end of the Second World War the so-called Heimatvertriebene fled to western Germany for economic reasons.
6. In 1914, few Dutch municipalities were prepared to receive Belgian refugees.
7. At the end of the war, the Allies (Americans, British and Russians) tried to prevent Germans from being expelled from their territory.
8. The Jews were better treated in the Dutch Republic than in many other European countries.
9. The refugees from the Southern Provinces provided an important impulse for the economy in the Dutch Republic.
10. Antwerp was reconquered by the Spaniards in 1585.
11. The population of the American state of Florida was not worried about the influx of Cubans to their country.
12. The Dutch government found that the Belgian refugees in 1914 were entitled to protection and shelter.
13. City governments of the Dutch Republic were afraid that the Jews would harm the Christian religion.
14. Because the Heimatvertriebene were German and spoke the language, they did not face discrimination in Germany.
15. Fidel Castro took over power in Cuba in 1959.

16. The Heimatvertriebene came from the areas in Germany occupied by the Americans, French and British.

17. In the Dutch Republic, administrators believed that religious tolerance (for example towards the Jews) was good for the country.

18. According to liberal Protestants, the Calvinists from the South were a threat to religious tolerance in the Dutch Republic.

19. Most Belgian refugees stayed in the Netherlands until the end of the war.

20. In the first years after Castro's takeover of power, mostly rich, well-to-do Cubans fled their country.

21. Because Jews in the Republic were excluded from most guilds, they were often active in the street trade.

22. In the Netherlands there are still a number of monuments that remind us of the stay of the Belgian refugees.

23. In total there were about two million Heimatvertriebene.

24. In view of the Cold War, the flight of Cubans to the United States was beneficial for the American government.

25. Cities in the Dutch Republic offered favorable conditions for settling refugees from the Southern Provinces.

26. In Amsterdam only the German Jews were allowed to build a synagogue.

27. Germany attacked Belgium in 1914 because Belgium had joined the war in France.

28. The Heimatvertriebene also came from old German communities in Central and Eastern European countries such as Hungary and Romania.

29. The American government had little understanding of why Cubans fled their country.

30. Around 1650 about 1% of the population of the Dutch Republic was of southern Netherlands descent.
SAMENVATTING (SUMMARY IN DUTCH)

Relevantie van geschiedenis is in het voortgezet onderwijs dikwijls een probleem. Leerlingen in de onderbouw begrijpen veelal niet waarom ze zoveel moeten leren over mensen ‘die toch allemaal al dood zijn’, terwijl leerlingen in de bovenbouw vaak wel de potentiële relevantie van geschiedenis inzien, maar dan vaak ervaren dat het bestaande curriculum in onvoldoende mate voorziet in zinvol en relevant geschiedenisonderwijs. In dit proefschrift staat dit probleem van relevantie centraal. Het doel is enerzijds om te beschrijven in welke opzichten geschiedenis kan bijdragen aan de persoonlijke en maatschappelijke vorming van leerlingen en welke didactische strategieën daarbij kunnen helpen, en anderzijds om de werkzaamheid van die methoden empirisch te onderzoeken. Een belangrijke vraag is in hoeverre het verbinden van verleden, heden en toekomst in de geschiedenisles van invloed is op de mate waarin leerlingen geschiedenis relevant vinden.

Hoofdstuk 1 belicht de achtergronden, de doelen en de opzet van het onderzoek. Sinds de invoering van geschiedenis in het Nederlandse onderwijs halverwege de negentiende eeuw zijn de functies van het vak altijd onderwerp van debat geweest. Vanaf de jaren zestig van de twintigste eeuw verschoof het accent van het kweken van nationaal gezinde staatsburgers naar het beheersen van methoden van historisch onderzoek. Het staatsburgerperspectief verdween echter nooit geheel uit zicht, zoals bleek uit de invoering in 2010 van een canon van vijftig items uit de Nederlandse geschiedenis waar leerlingen als toekomstige burgers van dit land weet van zouden moeten hebben. Enige jaren daarvoor was het curriculum reeds grondig herzien door de invoering van een algemeen kader van tien tijdvakken waarmee leerlingen zich in de tijd kunnen oriënteren. Ten behoeve van het eindexamen geschiedenis werd later besloten historische feitenkennis nader te specificeren in historische thema’s die verschillende tijdvakken en kenmerkende aspecten omvatten. Dit alles heeft geleid tot een hybride geheel aan doelen die met het Nederlandse geschiedenisonderwijs beoogd worden. Aan de ene kant is er het streven leerlingen in te wijden in de denkwijzen van het vak (historisch denken en historisch tijdsbesef), aan de andere kant worden leerlingen geacht te beschikken over specifiek omschreven historische kennis (canon en examenthema’s).
Samenvatting

Dit onderzoek neemt de ontwikkeling van historisch tijdsbesef als uitgangspunt van relevant geschiedenisonderwijs. Historisch tijdsbesef duidt op de onderlinge samenhang tussen verleden, heden en toekomst die inherent is aan het denken over tijd en die richting geeft aan het menselijk handelen. Van nature baseren mensen hun handelen en verwachtingen voor de toekomst op ervaringen in het verleden die zij zich herinneren. Dit 'ongeschoolde' historische tijdsbesef beperkt zich meestal tot de eigen persoonlijke omgeving en omspant meestal niet meer dan enkele generaties. ‘Geschoold’ historisch tijdsbesef daarentegen heeft betrekking op doelgerichte bestudering van de geschiedenis van menselijke samenlevingen en culturen die duizenden jaren omvat en in mentaal opzicht ‘ver’ van leerlingen af kan staan. Deze studie vergt veel meer inspanning dan de spontane, ongeschoolde omgang met het verleden. Zij levert historische narratieve verhalen of verhalen op waarvan de betekenis voor leerlingen vaak minder duidelijk is dan die van verhalen die betrekking hebben op de geschiedenis van hun eigen leven.

In onderwijsprogramma’s in binnen- en buitenland is de ontwikkeling van historisch tijdsbesef een belangrijk doel, met name in de context van burgerschapsvorming. Eindtermen omschrijven weliswaar welke onderwerpen leerlingen moeten leren in hun oriëntatie op het verleden, maar ze geven niet aan hoe leerlingen deze onderwerpen kunnen gebruiken in hun oriëntatie op heden en toekomst. Blijkbaar gaat men ervan uit dat leerlingen uit zichzelf relaties leggen tussen wat ze bij geschiedenis leren en de wereld buiten school. Onderzoek suggereert echter dat leerlingen daartoe niet geneigd of vanzelf in staat zijn. Daar is onderwijs voor nodig dat leerlingen helpt verbindingen te maken tussen verleden, heden en toekomst. Dit onderzoek wil aan de ontwikkeling van dergelijk onderwijs een bijdrage leveren. De hoofdvraag luidt:

*Wat zijn de doelen en methoden van relevant geschiedenisonderwijs dat zich expliciet richt op het leggen van relaties tussen verleden, heden en toekomst, en hoe beïnvloedt dit type onderwijs de mate waarin leerlingen geschiedenis als relevant ervaren?*

Relevant geschiedenisonderwijs is onderwijs dat leerlingen in staat stelt om te ervaren wat geschiedenis te maken heeft met henzelf, met de samenleving waarin zij leven en met hun algemene inzicht in het menselijk bestaan. In dergelijk onderwijs gebruiken leerlingen historische kennis in hedendaagse maatschappelijke en persoonlijke
contexten, iets wat volgens de leerpsychologie gelegenheid biedt ‘buitenschoolse’ betekenis toe te kennen aan ‘schoolse’ leerstof. De hypothese van dit proefschrift is dat geschiedenisonderwijs dat zich expliciet richt op verleden, heden en toekomst een positieve uitwerking heeft op de mate waarin leerlingen geschiedenis een nuttig vak vinden. Dit is een belangrijke didactische kwestie, omdat onderzoek uitwijst dat het inzien van nut en waarde van een schoolvak de betrokkenheid en motivatie van leerlingen in de les vergroot.

Dit proefschrift omvat een theoretische en vier empirische studies. De theoretische studie presenteert een raamwerk voor relevant geschiedenisonderwijs dat bestaat uit drie onderwijsdoelen en vier didactische strategieën die leraren en leerlingen kunnen gebruiken om in de geschiedenisles relaties te leggen tussen verleden, heden en toekomst (hoofdstuk 2). De tweede studie heeft betrekking op de totstandkoming en validatie van een vragenlijst waarmee kan worden gemeten hoe leerlingen denken over de relevantie van geschiedenis zoals gedefinieerd in het theoretisch raamwerk (hoofdstuk 3). De derde studie beslaat drie casestudy’s waarin onderzocht wordt in hoeverre toepassing van de didactische strategieën van het theoretische raamwerk binnen bestaande lesprogramma’s haalbaar en uitvoerbaar is (hoofdstuk 4). De bevindingen van deze casestudy’s dienden als basis voor een grootschalig experiment waarin twee strategieën gecombineerd werden toegepast in een speciaal voor dit onderzoek ontwikkelde lessenserie die onafhankelijk van bestaande lesprogramma’s werd gegeven. Hoofddoel van deze vierde studie was het meten van effecten van deze experimentele lessen op de waardering van de relevantie van geschiedenis door leerlingen (hoofdstuk 5). De vijfde en laatste studie peilt de meningen en ervaringen van leerlingen en leraren die deelnamen aan het experiment van studie 4. Hier ging het om de vraag of leerlingen en leraren het leggen van relaties tussen verleden, heden en toekomst volgens de gehanteerde didactische aanpak wenselijk en haalbaar achten (hoofdstuk 6). Hoofdstuk 7 vat de resultaten van de vijf studies samen en bespreekt de betekenis ervan in het licht van bestaande wetenschappelijke literatuur. In dit hoofdstuk staan suggesties voor vervolgonderzoek en worden implicaties van dit onderzoek voor de onderwijspraktijk besproken.

**Hoofdstuk 2** presenteert een raamwerk van doelen en didactische strategieën voor het realiseren van relevant geschiedenisonderwijs. Het begrip 'relevantie' wordt daarbij
Samenvatting

onderscheiden van het in de geschiedenisdidactiek gangbare begrip 'historische significantie'. Bestaande operationaliseringen van historische significantie verwijzen zowel naar het belang van historische gebeurtenissen voor mensen in het verleden (bijvoorbeeld de rampzalige demografische gevolgen van de Zwarte Dood in de late middeleeuwen) als naar het belang van historische gebeurtenissen voor mensen in het heden (bijvoorbeeld de historische achtergronden van het huidige Palestijns-Israëlisch conflict). In het besef dat het vaststellen van het belang van gebeurtenissen voor mensen in het verleden óók vanuit hedendaags perspectief plaatsvindt, verwijst ‘relevantie’ in dit onderzoek alleen naar de betekenis van het verleden voor het heden. Door relevantie te gebruiken in plaats van historische significantie wordt in deze studie extra benadrukt dat het gaat om het gebruik van historische kennis in contemporaine contexten.

Op basis van inzichten uit de onderwijsfilosofie, historiche theorie en cognitieve leertheorie zijn drie domeinen van relevante geschiedenis voor leerlingen in het voortgezet onderwijs onderscheiden: (1) relevantie voor de vorming van een eigen identiteit; (2) relevantie voor het functioneren als burger in de samenleving; en (3) relevantie voor het inzicht in het menselijk bestaan.

Geschiedenis draagt op twee manieren bij aan identiteitsvorming. Aan de ene kant biedt zij leerlingen inzicht in manieren waarop hun persoonlijke identiteit aansluit bij de geschiedenis van de gemeenschappen waarvan zij deel uitmaken (familie, etniciteit, religieuze denominatie). Aan de andere kant confronteert geschiedenis leerlingen met een grote verscheidenheid aan levensvormen die verschillen van hun eigen manier van leven, waardoor een kritische reflectie op eigen waarden kan worden gestimuleerd, alsook de ontwikkeling van eigen idealen en opvattingen. Leerlingen ontwikkelen zo een bepaalde uniciteit en autonomie ten opzichte van de eigen gemeenschap.

Geschiedenis kan leerlingen kwalificeren en socialiseren tot burgers: kwalificeren door bijvoorbeeld inzicht te verschaffen in historische dimensies van staatsvorming en staatsinrichting en in historische denkwijzen die politieke geletterdheid en democratische gezindheid bevorderen; socialiseren door bijvoorbeeld de oorsprong te verklaren van maatschappelijke structuren, conventies, waarden en normen waarmee leerlingen vertrouwd moeten zijn om als burgers te kunnen functioneren.

Geschiedenis verschaft inzicht in drie aspecten van het menselijk bestaan die nauw verbonden zijn met het besef van tijd. Ten eerste kunnen leerlingen door geschiedenis
hun eigen bestaan ervaren als een bestaan 'in de tijd': met een verleden dat doorwerkt in het heden en een toekomst die op een dag tot het verleden zal behoren. Dit kan leiden tot een besef van eigen historiciteit en tot een zekere distantie tot de eigen tijd – tot het inzicht dat de eigen tijd niet eeuwig voortduurt of 'absoluut' is, maar onderhevig aan verandering. Ten tweede laat de geschiedenis zien dat veel maatschappelijke vraagstukken niet specifiek tijdgebonden zijn en beschouwd kunnen worden als kenmerkend voor het menselijk bestaan. In alle tijden en culturen hebben mensen bijvoorbeeld nagedacht over zaken als misdaad en straf, het bovennatuurlijke of de verdeling van politieke macht. Door kennis te nemen van manieren waarop mensen in het verleden met zulke tijdloze kwesties zijn omgegaan vergroten leerlingen het reservoir aan ervaringen en oplossingen waaruit geput kan worden bij de aanpak van zulke kwesties. Ten derde wordt bij geschiedenis vanuit een later tijdsperspectief teruggekeken op wat vroeger gebeurd is. Dat laat leerlingen zien dat er een discrepantie kan zijn tussen wat mensen beogen en wat uiteindelijk gerealiseerd wordt. Geschiedenis biedt leerlingen op die manier inzicht in de rol van toeval en contingentie.

Het nastreven van de drie doelen van relevant geschiedenisonderwijs (voor de vorming van een eigen identiteit, voor het functioneren als burger in de samenleving en voor het verkrijgen van inzicht in het menselijk bestaan) kan worden bevorderd door historische kennis te gebruiken in hedendaagse persoonlijke en maatschappelijke contexten. In deze studie worden vier didactische strategieën onderscheiden die hiervoor gebruikt kunnen worden: (1) werken met longitudinale lijnen: langdurige ontwikkelingen die tot iets hedendaags hebben geleid, zoals de vorming van nationale staten of de ontwikkeling van wetenschappelijk denken van Oudheid tot Moderne Tijd; (2) werken met historische analogieën: het trekken van parallellen tussen verschijnselen in het heden en verleden, bijvoorbeeld - in het kader van het samenleven van verschillende volkeren – het Romeinse Rijk met de Europese Unie; (3) werken met algemeen-menselijke vraagstukken, zoals de verdeling van welvaart in de samenleving of de verhouding tussen man en vrouw; (4) werken met besluitvorming en toekomstscenario’s, bijvoorbeeld op basis van kennis van de Koude Oorlog voorspellen hoe de betrekkingen tussen de Verenigde Staten en Rusland zich in de toekomst zullen ontwikkelen.
Samenvatting

Hoewel deze strategieën worden gepresenteerd als vier afzonderlijke categorieën, overlappen ze elkaar gedeeltelijk omdat ze alle historische kennis in hedendaagse contexten gebruiken en gebaseerd zijn op vergelijkingen tussen verleden en heden. Toch worden ze van elkaar onderscheiden omdat ze mogelijk verschillende doelen dienen. *Longitudinale lijnen* betreft historische ontwikkelingen op de lange termijn die culmineren in hedendaagse verschijnselen en processen en daarom goed lijken te passen bij het burgerschapsdoel van relevant geschiedenisonderwijs. *Historische analogieën* gaat over parallellen tussen historische en hedendaagse verschijnselen met als doel die hedendaagse verschijnselen beter te begrijpen en te relativiseren, waardoor ook deze strategie in de eerste plaats past bij het burgerschapsdoel. *Algemeen-menselijke vraagstukken* passen goed bij het derde relevantiedoel, omdat ze licht werpen op wat mensen in diverse tijdvakken met elkaar verbindt; omdat dergelijke vraagstukken dikwijls een morele dimensie bevatten, kunnen ze leerlingen aanzetten tot meningsvorming en waardenbewustzijn stimuleren; daardoor lijken ze ook te passen bij het identiteitsvormende doel van relevant geschiedenisonderwijs. De methode *besluitvorming en toekomstscenario’s* richt zich op extrapolatie van historische ontwikkelingen naar eventuele toekomstige ontwikkelingen, waardoor deze benadering aansluit bij de tijdsdimensie van het menselijk bestaan.

**Hoofdstuk 3** beschrijft de totstandkoming en psychometrische eigenschappen van de *Relevance of History Measurement Scale* (RHMS). De RHMS is een vragenlijst die speciaal voor dit onderzoek ontworpen is om te kunnen meten hoe leerlingen denken over de relevantie van geschiedenis. Een dergelijk meetinstrument was nodig om vast te kunnen stellen of experimenten met relevant geschiedenisonderwijs effect hebben op de relevantiebeleving van leerlingen. De RHMS werd gebruikt in de interventiestudies van dit onderzoek (zie hoofdstuk 4 en 5).

De eerste versie van de RHMS bestond uit 32 items die correspondeerden met de drie domeinen van relevantie zoals gedefinieerd in het theoretisch raamwerk (hoofdstuk 2). Deze versie bevatte vier subschalen: een voor het domein ‘identiteitsvorming’, een voor ‘inzicht in het menselijk bestaan’ en twee voor ‘burgerschapsvorming’. Voor burgerschapsvorming werden twee subschalen geconstrueerd om de meetbaarheid van dit brede concept te vergroten. Een subschaal had betrekking op de relevantie van
Samenvatting

geschiedenis voor het verklaren van het heden en een op de relevantie van geschiedenis voor meningsvorming en argumenteren.

Voor elke subschaal werden acht items geformuleerd, waarvan vier negatief en vier positief om antwoordtendentie te voorkomen en de betrouwbaarheid van metingen te verhogen. De items betroffen uitspraken over geschiedenis waarop leerlingen konden reageren met antwoorden variërend van ‘helemaal mee oneens’ tot ‘helemaal mee eens’. Ze werden voorgelegd aan veertien onderbouwleerlingen en veertien leraren in het voortgezet onderwijs (VO) met het oog op begrijpelijkheid en validiteit. De eerste versie van de RHMS werd vervolgens getest onder 135 VO-leerlingen om de betrouwbaarheid van de vier subschalen te onderzoeken.

Op basis van de testfase vonden herzieningen van items plaats die uiteindelijk resulteerden in een vragenlijst met een 6-punts Likertschaal die aan een grondiger validatieonderzoek kon worden onderworpen. Deelnemers aan deze validatiestudie waren 1459 havo- en vwo-leerlingen (in de leeftijd van 12 tot 18 jaar) van 29 scholen verspreid over negen Nederlandse provincies.

De constructvaliditeit van de RHMS werd onderzocht door een panel van deskundigen te vragen de willekeurig geselecteerde 32 items in te delen bij de vier subschalen. Daarnaast werd een exploratieve factoranalyse (EFA) uitgevoerd om na te gaan of er genoeg empirische grond bestond voor het destilleren van subschalen uit een schaal van items die allemaal zijn ontworpen om de relevantie van geschiedenis te meten. De passing van het factormodel dat uit de EFA naar voren kwam werd vervolgens getoetst met een confirmatieve factoranalyse (CFA). De daarbij gebruikte fit-indices waren: $\chi^2$; CFI; TLI; RMSEA; SRMR.

De convergente validiteit van de RHMS werd onderzocht met behulp van de zogenoemde Vakbelevingsschaal die in de jaren 1980 door het CITO is ontwikkeld om te meten in hoeverre leerlingen een schoolvak ‘nuttig’, ‘leuk’, ‘moeilijk’ en ‘interessant’ vinden. Geen van deze aspecten heeft betrekking op de manier waarop relevantie is gedefinieerd in het onderhavige onderzoek, maar de subschaal ‘nuttig’ van de Vakbelevingsschaal kon worden gebruikt om de RHMS te valideren. Door de acht items van deze subschaal toe te voegen aan de RHMS-vragenlijst werd het mogelijk om de scores van leerlingen op deze schaal te vergelijken met hun scores op de RHMS-
Samenvatting

subschalen. Aangenomen werd dat beide typen scores positief zouden correleren, wat de validiteit van de RHMS zou bevestigen.

Tot slot werden met behulp van de RHMS-data enkele hypothesen getoetst aangaande verschillen tussen groepen respondenten die uit eerder empirisch onderzoek naar voren waren gekomen (zogenaamde ‘known-groups validity’). Een van de aannames was bijvoorbeeld dat onderbouwleerlingen geschiedenis minder relevant zouden vinden dan bovenbouwleerlingen. De RHMS-vragenlijst werd ook ingevuld door eerstejaars studenten van een tweedegraads lerarenopleiding geschiedenis en door eerstejaars PABO-studenten. Aangenomen werd dat de eerste groep geschiedenis relevanter zou vinden dan de tweede groep.

Data-analyse leverde een bevestiging op van de convergente en ‘known-groups’-validiteit van de RHMS. De categorisering van items door het expertpanel onderstreepte de constructvaliditeit van het meetinstrument. De factoranalyses leverden echter drie in plaats van vier subschalen op, aangezien de items van de twee subschalen voor ‘burgerschap’ bleken samen te vallen en dus één schaal vormden. De factoranalyses resulteerden ook in de eliminatie van acht items vanwege lage factorladingen of hoge cross-factorladingen. De uiteindelijke versie van de RHMS bestond dus uit drie subschalen (één voor elk domein van relevante geschiedenis: identiteitsvorming, burgerschapsvorming en inzicht in het menselijk bestaan) met 24 items waarvan er twaalf negatief en twaalf positief waren geformuleerd (zie Appendix A). Voor elke subschaal was de Cronbach’s \( \alpha \) hoger dan 0.80, wat duidt op een hoge betrouwbaarheid.

De validatiestudie leverde zo een psychometrisch deugdelijk meetinstrument op. Met behulp van dit instrument is vervolgens in kaart gebracht hoe Nederlandse leerlingen denken over de relevantie van geschiedenis. Naarmate leerlingen ouder worden neemt hun relevantiebeleving op alle drie relevantiedomeinen toe, met een relatief steile toename tussen de leeftijd van 14 en 16 jaar voor de domeinen ‘burgerschap’ en ‘inzicht in het menselijk bestaan’. De relevantie van geschiedenis voor de vorming van een eigen identiteit werd het laagst gewaardeerd door alle leerlingen, ongeacht leeftijd, wat in overeenstemming is met de literatuur waarin wordt gesteld dat persoonlijke identiteitsontwikkeling zich laat in de adolescentie voordoet.
**Hoofdstuk 4** presenteert de resultaten van drie casestudy’s waarin de werkzaamheid van drie didactische strategieën (een casestudy per strategie) van relevant geschiedenisonderwijs werd onderzocht. Het betrof lesgeven met algemeen-menselijke vraagstukken, met longitudinale lijnen en met historische analogieën. De casestudy’s werden verricht op twee middelbare scholen met in totaal 135 leerlingen en vier leraren als participanten. De strategieën werden toegepast binnen bestaande lesprogramma’s die onderdeel waren van het huidige chronologisch-thematisch geordende geschiedeniscurriculum. Het doel was om uit te zoeken in hoeverre inpassing in het bestaande geschiedenisonderwijs zonder meer haalbaar is of dat daarvoor curriculumherzieningen nodig zijn. Deze haalbaarheidsvraag werd onderzocht met behulp van drie indicatoren: (1) de mate waarin leerlingen historische kennis gebruikten in hun oriëntatie op actuele zaken; (2) de ervaringen van leraren met de implementatie van de strategie in hun dagelijkse onderwijspraktijk; (3) mogelijke effecten van de strategieën op het denken van leerlingen over de relevantie van geschiedenis. Gegevens werden verzameld met behulp van gesloten vragenlijsten, waaronder de RHMS, en semigestructureerde interviews met leraren en leerlingen (zie Appendices A t/m C).

In de eerste casestudy bestudeerden 56 leerlingen in het derde leerjaar van havo en vwo een algemeen-menselijke kwestie in het kader van acht reguliere lessen over de Koude Oorlog. De kwestie richtte zich op de vraag in hoeverre het aan mensen opleggen van ideologische waardenstelsels met een universele waarheidsclaim (zoals communisme en democratisch-kapitalisme) kan worden gerechtvaardigd. Tijdens de lessen werden aspecten van de Koude Oorlog (bijvoorbeeld de Truman-doctrine, de Berlijnse muur of de toekomst van het communisme in China na de val van de Sovjet-Unie) aangegrepen om leerlingen te stimuleren om over dit vraagstuk na te denken. In de tweede casestudy kregen twintig 4-havo-leerlingen twaalf lessen over de ontwikkeling van aspecten van burgerschap in de westerse samenleving van Oudheid tot Moderne Tijd. Ze bestudeerden bijvoorbeeld de onderwerping van onderdanen (als contrast met burgers) aan een hogere autoriteit in de Mesopotamische stadsstaten, in Frankrijk onder Lodewijk XIV en in Duitsland tijdens de nazi-heerschappij. Daarbij maakten ze gebruik van het in het geschiedenisonderwijs vigerende kader van tien tijdvakken. In de derde casestudy gingen 59 leerlingen in het tweede leerjaar van het vmbo aan de slag met analogieën tussen verleden en heden in de context van acht reguliere lessen over de
Samenvatting

Eerste en Tweede Wereldoorlog. In een analogie met de Eerste Wereldoorlog gingen ze bijvoorbeeld na in hoeverre de oorlog tussen de zogenaamde Islamitische Staat en de door de Verenigde Staten geleide coalitietroepen in 2015 een wereldoorlog genoemd kon worden.

De resultaten van de casestudy’s lieten zien dat leerlingen niet uit zichzelf gebruikmaakten van historische kennis in het nadenken over actuele zaken, ook niet wanneer daar expliciet om gevraagd werd. Wel verwezen leerlingen die gewerkt hadden met historische analogieën vaker naar wat ze in de lessen hadden geleerd dan leerlingen in casestudy’s ‘algemeen-menselijke vraagstukken’ en ‘longitudinale lijnen’.

De leraren vonden deelname aan het onderzoek vruchtbaar voor hun dagelijkse onderwijspraktijk. Op één na merkten ze op dat de leerlingen meer geïnteresseerd waren omdat er koppelingen met het heden werden gemaakt. Inpassing van de strategie in het bestaande lesprogramma leidde volgens hen niet tot grote problemen. Wel ervoeren sommigen een gebrek aan tijd, vooral om leerlingen goed voor te bereiden op reguliere toetsen. De leraren die betrokken waren bij de derde casestudy constateerden dat het werken met historische analogieën de motivatie en betrokkenheid van leerlingen sterk verhoogde. De lerares van de tweede casestudy ervoer daarentegen dat werken met longitudinale lijnen voor leerlingen veeleisend en weinig motiverend was.

De RHMS-metingen brachten aan het licht dat leerlingen die hadden deelgenomen aan de eerste casestudy (algemeen-menselijke vraagstukken) de relevantie van geschiedenis significant positiever gingen waarderen. In de tweede casestudy (longitudinale lijnen) werden geen verschuivingen in relevantiepercepties waargenomen. In de derde casestudy (historische analogieën) waren de RHMS-scores in de nameting weliswaar hoger dan in de voormeting, maar de verschillen waren niet significant.

Op basis van de drie casestudy’s, die exploratief en beperkt van omvang waren, werd geconcludeerd dat werken met analogieën tussen verleden en heden goed in het huidige geschiedeniscurriculum ingepast kan worden. Deze didactische strategie kan leerlingen motiveren en stimuleren om opvattingen over actuele zaken te onderbouwen met kennis van het verleden. Inpassing van ‘algemeen-menselijke vraagstukken’ en ‘longitudinale lijnen’ is complexer. Leerlingen leken moeite te hebben om feitelijke en chronologisch geordende leerstof te verbinden met algemeen-abstracte zaken die voortvloeien uit de
Hoofdstuk 5 rapporteert de effecten van een grootschalig quasi-experiment met relevant geschiedenisonderwijs, waarbij de strategieën ‘historische analogieën’ en ‘algemeen-menselijke vraagstukken’ gecombineerd werden aangeboden. 1022 Bovenbouwleerlingen havo en vwo afkomstig van 24 scholen verspreid over Nederland namen deel aan dit experiment. Het sloot aan op de bevindingen van de casestudy’s uit hoofdstuk 4, die aantoonden dat inpassing van ‘algemeen-menselijke vraagstukken’ in het bestaande geschiedeniscurriculum nogal wat voeten in de aarde heeft. Daarom werd besloten om een lessenserie te ontwerpen waarin zo’n vraagstuk het leidende principe was en geïllustreerd werd door typerende casussen uit heden en verleden. Vanwege het potentieel van de historische analogiestrategie voorzag het experiment in systematische vergelijkingen tussen de casussen met behulp van een raamwerk met algemene concepten en vragen. Aan de lessenserie lagen derhalve twee onderwijskundige principes ten grondslag: comparatief of analoog redeneren en conceptueel leren. Uit de literatuur is bekend dat beide principes bevorderlijk zijn voor kennistransfer en het afleiden van algemene betekenis uit beschrijvende kennis. Daarom werd aangenomen dat relevant geschiedenisonderwijs op basis van deze principes de percepties van leerlingen over de relevantie van geschiedenis positief zou beïnvloeden. Het onderzoeken van deze hypothese was het hoofddoel van deze studie. Omdat dit type geschiedenisonderwijs innovatief is, is ook gekeken naar de effecten op de door leerlingen ervaren moeilijkheidsgraad, hun leerprestaties en hun ‘situationele interesse’. Dat laatste slaat op interesse die opgewekt wordt door factoren in de les, zoals de duidelijkheid van leertaken of de aantrekkelijkheid van de lesinhoud.

Onderwerp van de lessenserie was het tijdloze vraagstuk van migratie en integratie. De lessen gingen over vijf vluchtelingengroepen in de Vroegmoderne en Moderne Tijd: (1) protestanten uit de Zuidelijke Nederlanden die tijdens de Nederlandse Opstand naar de Noordelijke Nederlanden trokken (zestiende eeuw); (2) vervolgd Spaans-Portugese en Oost-Europese joden die hun toevlucht zochten in de Nederlandse Republiek (zeventiende eeuw); (3) Belgen die in 1914 wegens oorlogsgeweld naar Nederland vluchtten; (4) Duitsers die aan het eind van de Tweede Wereldoorlog van voormalig
Samenvatting

Duits grondgebied in Oost- en Midden-Europa werden verdreven; (5) Cubanen die na de communistische machtsovername door Fidel Castro in 1959 hun heil in de Verenigde Staten zochten.

Op basis van inzichten uit de cognitieve leerpsychologie werden twee experimentele condities onderscheiden: (1) een *case-comparison* conditie, en een (2) *separate-case* conditie. In de eerste vergeleken leerlingen (*n* = 460) de vijf historische vluchtelingengroepen onderling en trokken zij analogieën met hedendaagse vluchtelingen in Nederland; de vergelijkende leeractiviteiten werden ondersteund door het ‘guided analogy training’-model (Gentner, Loewenstein, & Thompson, 2003) en een raamwerk van algemene concepten en vragen (zie Appendix F). In de *separate-case* conditie bestudeerden leerlingen (*n* = 273) de vijf historische vluchtelingengroepen afzonderlijk zonder ze onderling te vergelijken en zonder analogieën met het heden te trekken. Leeractiviteiten in deze conditie waren gericht op het oefenen van historische redeneerwijzen en op de verwerving van kennis van de casussen, mede in het licht van de zogenoemde historische contexten die leerlingen voor het examen moesten leren. Hoewel leerlingen met dit type leeractiviteiten vertrouwd waren, moet benadrukt worden dat de *separate-case* conditie óók experimenteel was, omdat het bestaande geschiedeniscurriculum niet is georganiseerd rond algemene vraagstukken die besproken worden aan de hand van voorbeelden uit verschillende tijdvakken. Het viel niet uit te sluiten dat de aanpak in deze conditie van invloed was op de mening van leerlingen over de relevantie van geschiedenis, ook al werd op basis van de literatuur aangenomen dat zij de vijf casussen in hun geïsoleerde historische context zouden bestuderen zonder uit zichzelf doelgerichte vergelijkingen te maken. Door twee experimentele condities te ontwerpen, kon worden nagegaan of het naast elkaar houden van parallelle historische situaties zonder expliciete vergelijkingsactiviteiten op zichzelf al iets oplevert, of dat voor een positief rendement echte expliciete vergelijkingsactiviteiten nodig zijn.

Omdat zowel de *case-comparison* als de *separate-case* conditie experimenteel was, werd de relevantiebeleving van beide groepen niet onderling vergeleken, maar met die van een vergelijkbare groep leerlingen (*n* = 289) die niet aan het experiment hadden deelgenomen. Deze leerlingen kregen les over verschillende reguliere historische onderwerpen, variërend van de Verlichting tot de Koude Oorlog. Omdat zij het gebruikelijke onderwijs genoten, werd aangenomen dat hun relevantiebeleving niet...
Samenvatting

significant zou veranderen. Dit had het geval kunnen zijn als een bepaald historisch onderwerp of een bepaalde benadering van de leraar leerlingen zou stimuleren na te denken over de relevantie van geschiedenis, maar omdat er veel verschillende onderwerpen en leraren waren, kon dit beide kanten op: de relevantiebeleving zou zowel positief als negatief beïnvloed kunnen worden. Op deze manier werden potentiële effecten van lesinhoud of benaderingen van leerkrachten aanzienlijk geneutraliseerd.

In beide experimentele condities bestond de interventie uit zes lessen van elk vijftig minuten: één introductieles waarin de doelen en werkwijze uiteengezet werden, en één les per historische casus. Voor de casuslessen werden in beide condities dezelfde leerteksten gebruikt om te waarborgen dat alle leerlingen dezelfde informatie kregen. De opdrachten waren, overeenkomstig de verschillende doelen van beide condities, niet identiek. In de case-comparison conditie waren ze gericht op reflectie op hedendaagse vluchtelingenkwesties in een analogie met de historische casussen, in de separate-case conditie op kennisverwerving en vaardighedentraining (zie Appendices D-E).

Op basis van de leercognitieve inzichten die aan beide condities ten grondslag lagen, werd een aantal hypothesen geformuleerd. Aangenomen werd dat de waardering van de relevantie van geschiedenis en de situationele interesse in de case-comparison groep sterker zouden worden beïnvloed dan in de separate-case groep. De case-comparison groep zou minder problemen ondervinden met het leren van exemplarische casussen uit diverse historische tijden dan de separate-case groep, omdat de eerste groep de casussen vergelijkenderwijs bestudeerde met behulp van een conceptueel raamwerk dat samenhang en structuur zou moeten bieden. Ten slotte zouden zich tussen beide condities geen significante verschillen voordoen in het verwerven van feitenkennis over de vijf historische casussen. Gezien de effectiviteit van analoog leren, zoals beschreven in de literatuur, leek het onwaarschijnlijk dat leerlingen in de case-comparison conditie in dit opzicht zouden onderpresteren, ondanks het feit dat ze een aanzienlijk deel van hun tijd hadden besteed aan vergelijkingen tussen verleden en heden, terwijl leerlingen in de separate-case conditie zich voornamelijk bezig hadden gehouden met het leren van historische feiten.

De hierboven genoemde hypothesen werden getest met behulp van gesloten vragenlijsten (zie appendices A, H-J), waaronder de RHMS voor het meten van de mening van leerlingen over de relevantie van geschiedenis. Een multilevel-analyse van
Samenvatting

de data, waarbij statistisch werd gecontroleerd voor eventuele invloed van achtergrondvariabelen, bevestigde de meeste hypothesen. De relevantiepercepties van leerlingen in de *case-comparison* conditie werden sterker positief beïnvloed dan de relevantiepercepties van leerlingen in de *separate-case* conditie. De *case-comparison* groep vond de gehanteerde aanpak minder complex dan de *separate-case* groep. Er waren geen verschillen ten aanzien van de verwerving van feitenkennis. Wat de situationele interesse van de leerlingen betreft, deden zich tussen beide groepen geen verschillen voor ten aanzien van interesse, betrokkenheid en plezier. De *case-comparison* groep vond de lessen echter wel waardevoller dan de *separate-case* groep.

**Hoofdstuk 6** beschrijft de ervaringen van leerlingen en leraren die deelnamen aan de *case-comparison* conditie van de interventiestudie beschreven in hoofdstuk 5. Om meer te weten te komen over de haalbaarheid van de *case-comparison* strategie in het licht van relevant geschiedenisonderwijs, werd onderzocht wat zij vonden van de wenselijkheid en complexiteit van deze aanpak. Er werden gesloten vragenlijsten afgenomen onder vijftien leraren en 460 leerlingen (na aftrek van onvolledig of niet ingevulde vragenlijsten bleven er 444 geldige metingen over). Vier leraren en 22 leerlingen werden op semigestructureerde wijze geïnterviewd.

De leerlingen en de leraren waren in grote meerderheid van mening dat het geschiedenisonderwijs zich op het verleden én op het heden moet richten. De leraren voerden aan dat aandacht voor het heden de betrokkenheid en motivatie van leerlingen vergroot en leerlingen helpt bij het leren van geschiedenis. Dat waren ook de redenen die leerlingen gaven. Daarnaast vonden leerlingen oriëntatie op heden en toekomst een belangrijke functie van geschiedenis. Zij beschouwden het verleden als een moreel kompas voor het handelen in het heden, vooral in termen van het vermijden van fouten die vroeger zijn gemaakt. Er waren echter ook leerlingen die op basis van wat ze in de lessen over vluchtingen in de geschiedenis hadden geleerd het huidige vluchtelingenvraagstuk in een ander daglicht gingen zien. Kennis van het verleden leidde in deze gevallen tot nieuwe inzichten en het stellen van vragen over het heden.

Over het algemeen ondervonden de leerlingen geen noemenswaardige problemen met de *case-comparison* methode, wat in overeenstemming was met de ervaringen van leraren. De leerlingen verklaarden baat te hebben gehad bij het raamwerk van algemene
vragen en begrippen. Enkele leerlingen uit vwo 6 vonden de gehanteerde aanpak echter tamelijk veeleisend. Zij voerden aan dat bij het maken van vergelijkingen in de tijd gedegen historische kennis nodig is om anachronismen te voorkomen. Omdat leerlingen uit havo 4 en 5 geen problemen constateerden, is het verleidelijk om hun ervaringen in verband te brengen met hun niveau van historisch redeneren. Volgens de literatuur vereisen inzichten in dit domein een zekere mate van cognitieve rijping en volwassenheid. Het kan dus zijn dat leerlingen geen problemen signaleerden omdat ze zich niet ten volle bewust waren van de eisen die vanuit wetenschappelijk oogpunt aan het maken van historische analogieën gesteld worden.

De leerlingen bleken geen duidelijke voorkeur te hebben voor de case-comparison methode (in de context van een algemeen-menselijk vraagstuk) boven de aanpak die ze gewend waren. Zowel leerlingen als leraren stelden voor om beide aanpakken te combineren, bijvoorbeeld door het kader van tien tijdvakken als basis te gebruiken voor lessen rond algemene vraagstukken die aan de hand van casussen uit verschillende tijden bestudeerd worden. De leraren stonden positief tegenover het opnemen van comparatief-diachronische thema’s in het examenprogramma geschiedenis havo en vwo. Zij waren zich terdege bewust van de spanning die kan ontstaan tussen het wetenschappelijk recht doen aan het verleden en het trekken van analogieën tussen heden en verleden. Ze voerden echter aan dat zonder oriëntatie op het heden geschiedenis voor leerlingen betekenisloos blijft.

Op basis van ervaringen en opvattingen van leerlingen en leraren kan geconcludeerd worden dat geschiedenisonderwijs waarin historische en hedendaagse casussen van een algemeen-menselijk vraagstuk worden vergeleken haalbaar is in de bovenbouw van havo en vwo. Leerlingen en leraren benadrukten het belang van oriëntatie op het heden in de geschiedenisles. Leerlingen hadden geen moeite met de gehanteerde aanpak, al dient daarbij te worden aangetekend dat zij zich mogelijk onvoldoende bewust waren van de vereisten van wetenschappelijk deugdelijke historische analogieën, zoals ook bleek uit hun neiging lessen uit het verleden onverkort op het heden toe te passen.

In hoofdstuk 7 worden de algemene conclusies van het proefschrift getrokken en bediscussieerd, richtingen voor vervolgonderzoek aangegeven en implicaties voor de onderwijspraktijk besproken.
Samenvatting

**Algemene conclusies**
Het onderzoek heeft willen voorzien in een empirisch onderbouwd raamwerk van doelen en methoden van relevant geschiedenisonderwijs dat zich expliciet richt op het leggen van relaties tussen verleden, heden en toekomst. Relevante geschiedenis draagt bij aan de persoonlijke identiteitsvorming van leerlingen, aan hun functioneren als burger in de samenleving en aan het vergroten van hun inzichten in het menselijk bestaan. De kwantitatieve en kwalitatieve metingen in dit onderzoek tonen aan dat Nederlandse leerlingen in havo en vwo de relevantie van geschiedenis meer gaan waarderen naarmate ze ouder worden. Van de drie bovengenoemde doelen van relevantie, schatten leerlingen de waarde van geschiedenis voor de eigen identiteit het laagst in. De relevantie van geschiedenis voor ‘burgerschap’ en ‘inzicht in het menselijk bestaan’ slaan leerlingen hoger aan.

Didactische strategieën voor relevant geschiedenisonderwijs zijn lesgeven met algemeen-menselijke vraagstukken, met longitudinale lijnen, met historische analogieën tussen verleden en heden en onderwijs waarin leerlingen op basis van historische kennis besluiten nemen en toekomstscenario's schetsen. Dit onderzoek bevat sterke aanwijzingen dat lesgeven met longitudinale lijnen het moeilijkst realiseerbaar is. ‘Historische analogieën’ en ‘algemeen-menselijke vraagstukken’ lijken veelbelovende strategieën vanuit het oogpunt van haalbaarheid en werkzaamheid, vooral wanneer ze worden gecombineerd in curricula die zijn ontworpen volgens de principes van comparatief-analoog en conceptueel leren.

Dit onderzoek heeft laten zien dat geschiedenisonderwijs dat zich richt op verleden, heden en toekomst de opvattingen van leerlingen over de relevantie van geschiedenis positief kan beïnvloeden. In de onderbouw lijken grotere verschuivingen in relevantiepercepties mogelijk dan in de bovenbouw, omdat bovenbouwleerlingen geschiedenis bij voorbaat relevanter vinden, hetgeen de ruimte voor ‘groei’ dankzij interventies beperkt.

**Discussie en wenken voor vervolgonderzoek**
Het gebruik van de term relevant geschiedenisonderwijs suggereert ten onrechte dat er zoiets bestaat als irrelevant geschiedenisonderwijs. Elke vorm van intentioneel leren in een educatieve context heeft echter betekenis. Met de term ‘relevantie’ wordt benadrukt...
dat betekenisvolle relaties tussen verleden, heden en toekomst niet spontaan ontstaan wanneer leerlingen geschiedenis leren. Daar is onderwijs voor nodig dat leerlingen stimuleert om historische kennis toe te passen in eigentijdse, persoonlijke en maatschappelijke contexten.

De drie doelen van relevant geschiedenisonderwijs overlappen elkaar gedeeltelijk, zoals ook bleek uit het feit dat de drie corresponderende subschalen die uit de RHMS-factoranalyses naar voren kwamen onderling samenhangen. Toch zijn ze van elkaar onderscheiden, omdat diezelfde factoranalyses daartoe gegrondere aanleiding gaven en omdat zo wordt aangegeven dat er wellicht meer doelen van relevantie van geschiedenis te onderscheiden zijn dan deze drie. Dit onderzoek pretendeert immers niet dat de hier gehanteerde definities het hele terrein van relevantie dekken.

In het raamwerk van relevant geschiedenisonderwijs zijn mogelijke combinaties van doelen en bijpassende didactische strategieën verkend. Verondersteld werd bijvoorbeeld dat werken met longitudinale lijnen goed in dienst kan staan van het burgerschapsdoel, omdat het licht werpt op hedendaagse maatschappelijke verschijnissen en ontwikkelingen. De empirische studies in dit onderzoek geven weliswaar aanwijzingen voor mogelijke combinaties, maar meer onderzoek is nodig om hun onderlinge verwevenheid in kaart te brengen. Ook is onderzoek nodig naar de werkzaamheid van ‘besluitvorming en toekomstscenario’s’, de vierde didactische aanpak van het theoretisch raamwerk, die in de studies van dit proefschrift weinig aandacht heeft gekregen.

Dit onderzoek heeft een vragenlijst opgeleverd waarmee het denken van leerlingen over de relevantie van geschiedenis op betrouwbare en valide manier kan worden gemeten. Omdat de validatiestudie in Nederland plaatsvond, moet worden bezien of RHMS-vragenlijst ook in andere landen bruikbaar is. Op voorhand lijkt dat mogelijk in landen met een vergelijkbare onderwijscultuur, waarin leerlingen, zoals onderzoek laat zien, attitudes jegens geschiedenis hebben die vergelijkbaar zijn met die van Nederlandse leerlingen.

Uit de RHMS-metingen kwam naar voren dat bovenbouwleerlingen geschiedenis relevanter vinden dan onderbouwleerlingen. Dat lijkt op het eerste gezicht logisch omdat die bovenbouwleerlingen hadden gekozen voor een profiel waarvan geschiedenis deel uitmaakt. Toch ligt dat niet zo eenvoudig. Leerlingen kiezen een profiel waarin geschiedenis een verplicht vak is; het is dus geen uitgemaakte zaak dat ze geschiedenis
bij voorbaat relevant en nuttig vinden, wat vermoedelijk vooral geldt voor leerlingen met het profiel Economie en Maatschappij. Uit de metingen bleek bovendien dat 4-havisten die een profiel met geschiedenis hadden gekozen het vak niet relevanter vonden dan leerlingen in vwo 4 zonder profiel. Tot slot, de RHMS-uitkomsten met betrekking tot onderbouwleerlingen stemmen overeen met studies in binnen- en buitenland, waaruit blijkt dat jonge middelbare scholieren geschiedenis minder nuttig vinden (in algemene zin, dus niet volgens de domeinen van relevantie van dit proefschrift) dan oudere leerlingen. Deze overwegingen laten echter onverlet dat in komende RHMS-metingen ook bovenbouwleerlingen met een profiel zonder geschiedenis betrokken moeten worden.

Leerlingen brachten de relevantie van geschiedenis het minst in verband met hun eigen identiteit – met wie ze zijn en hoe ze zich (dienen te) gedragen. Hier past een kanttekening. Uit onderzoek is bekend dat mensen weinig plegen te hebben met ‘formele’ geschiedenis die op school gedoceerd wordt, maar wel persoonlijk en emotioneel betrokken kunnen raken zodra het buitenschoolse, ‘informele’ geschiedenis betreft waarmee ze in hun dagelijkse leven geconfronteerd worden. Deze informele geschiedenis speelt in de empirische studies van dit onderzoek echter geen rol. Dit is een beperking van het onderzoek, te meer omdat persoonlijk gerelateerde geschiedenis een van de facetten is van het identiteitsvormende relevantiedomein in het theoretisch raamwerk.

Het hoofdexperiment van dit onderzoek heeft laten zien dat de case-comparison aanpak in de context van lesgeven over een algemeen-menselijk vraagstuk effectief bijdraagt aan relevant geschiedenisonderwijs. Twee kanttekeningen zijn hier op hun plaats. Hoewel het experiment de relevantiebeleving van leerlingen deed toenemen, waren de gemeten effectgrootte statistisch gezien klein. Dat is misschien niet zo verwonderlijk gezien de korte duur van de interventie. Mogelijk worden de effecten versterkt als meer tijd besteed wordt aan comparatieve leeractiviteiten en minder aan verwerking van leerstof, zoals sommige leraren die bij de interventie betrokken waren suggereerden. Ook bleek dat de deelnemende bovenbouwleerlingen bij aanvang al redelijk positief dachten over de relevantie van geschiedenis, waardoor er niet veel ruimte was voor verschuivingen. Bovendien moet benadrukt worden dat effecten werden gemeten van onderwijs waarin heden en verleden met elkaar werden vergeleken en niet
Samenvatting

van onderwijs dat zich direct richt op de functies en relevantie van geschiedenis. Het zou interessant zijn om de effecten van dergelijk onderwijs (dus over functies van geschiedenis) op de relevantiebeleving van leerlingen nader te onderzoeken. Een tweede kanttekening bij het hoofdexperiment is dat het onderwerp van de lessen (het vluchtelingenvraagstuk) de uitkomsten mogelijk beïnvloed heeft. Er was sprake van aandacht voor dit onderwerp in de actualiteit. Het is daarom de vraag of de \textit{case-comparison} aanpak die effectief is gebleken bij dit specifieke onderwerp bij andere onderwerpen even effectief blijkt te zijn. Dat vraagt om vervolgonderzoek.

Hoewel dit onderzoek niet tot doel had leerlingen te onderwijzen in het trekken van wetenschappelijk deugdelijke historische analogieën, verdient deze kwestie enige aandacht. De kwaliteit van de vergelijkingen die leerlingen maakten liet namelijk soms te wensen over. Leerlingen redeneerden dan erg vanuit hedendaagse perspectieven en hielden onvoldoende rekening met verschillen tussen heden en verleden. Dat pleit voor terughoudendheid in het gebruik van verleden-heden analogieën of zelfs voor het vermijden daarvan. Leerlingen zouden bij geschiedenis juist moeten leren dat het verleden een totaal andere tijd is dan het heden, een die op zichzelf bestudeerd en gewaardeerd moet worden. Doelen van geschiedenisonderwijs zouden daarom in de aard van de discipline zelf gezocht moeten worden en niet daarbuiten. Dit proefschrift staat op het standpunt dat doelen van geschiedenisonderwijs zowel aan de discipline zelf ontleend moeten worden als aan de eisen die burgerschapsvorming aan het onderwijs stelt. Dat neemt niet weg dat de kwaliteit van door leerlingen getrokken analogieën tussen heden en verleden een belangrijk aandachtspunt moet zijn in vervolgonderzoek naar relevant geschiedenisonderwijs. Daarbij lijkt een belangrijke rol weggelegd voor onderwijs in historisch redeneren en in de epistemologische concepten van het vak.

\textit{Implicaties voor de onderwijspraktijk}

Veel vakdidactisch onderzoek houdt zich bezig met historisch leren denken en redeneren. Het vergroten van inzichten en kennis in dit domein van ‘geschiedenis leren’ is belangrijk, omdat dit type leren bevorderlijk is voor de ontwikkeling van kritisch burgerschap en democratische gezindheid. Dit onderzoek houdt zich vooral bezig met de vraag hoe kennis van het verleden voor leerlingen betekenisvol kan worden gemaakt. Dit is een belangrijke vraag, omdat in de geschiedenisles doorgaans veel tijd besteed wordt
Samenvatting

aan het leren van historische feitenkennis zonder dat duidelijk is waartoe die kennis in het licht van burgerschapseducaatie dient.

Dit onderzoek heeft doelen en methoden opgeleverd waarmee leraren en onderzoekers onderwijs kunnen vormgeven waarin leerlingen kennis van het verleden gebruiken om zich te oriënteren op heden en toekomst. Dergelijk onderwijs kan ervoor zorgen dat leerlingen de relevantie van geschiedenis leren onderkennen, wat een gunstig effect heeft op hun motivatie en betrokkenheid in de les. Dit onderzoek heeft ook een valide en betrouwbaar instrument (RHMS) opgeleverd waarmee het denken van leerlingen over de relevantie van de geschiedenis in kaart gebracht kan worden. Tot dusverre was zo’n meetinstrument niet beschikbaar. Leraren kunnen het gebruiken om te peilen hoe hun leerlingen over het nut van geschiedenis denken. Ze kunnen de uitkomsten met hun leerlingen delen en samen met hen nagaan hoe geschiedenis waardevol kan zijn. Dat zou kunnen leiden tot andere leerstofordeningen en andere manieren van werken. Effecten van dergelijke ingrepen in de les kunnen vervolgens met behulp van de RHMS gemeten worden en aan leerlingen worden voorgelegd.

Het is geen sinecure om de ontwerpprincipes die dit onderzoek heeft opgeleverd in de praktijk te brengen. Het vereist een herbezinning op de doelen en methoden van geschiedenisonderwijs. Neem bijvoorbeeld lesgiven over zoiets als het ontstaan van het feodalisme in de middeleeuwen. Een traditionele benadering zou zich richten op de vervanging van het Romeinse bestuur, dat de openbare zaak diende en geschraagd werd door staatsinstellingen, door een bestuur dat stoeide op persoonlijke loyaliteit van een vazal aan een heer. De lessen zouden gaan over de val van Rome in 476, de opkomst van het Frankische rijk, de kroning van Karel de Grote in Rome in 800 en de verdeling van het Karolingische rijk tussen de drie zonen van Lodewijk de Vrome volgens het Verdrag van Verdun in 843. Een benadering volgens de uitgangspunten van relevant geschiedenisonderwijs zou zich richten op mechanismen en concepten die kenmerkend zijn voor feodalisme en vazalliteit, zoals persoonlijke loyaliteit in ruil voor de bescherming van iemand die sterker is, een fenomeen dat vandaag nog steeds voorkomt in delen van de wereld waar een effectief opererend staatsgezag nagenoeg afwezig is (bijvoorbeeld krijgsheren in landen als Somalï en Afghanistan). In zo’n benadering zouden leeractiviteiten gericht zijn op het maken van vergelijkingen tussen verleden en heden en minder op het leren van historische feiten. Op basis van ervaringen van leraren
Samenvatting

en leerlingen die aan dit onderzoek hebben deelgenomen, is implementatie van deze aanpak haalbaar en wenselijk. Het veronderstelt echter een type geschiedenisonderwijs waarmee leraren niet vertrouwd zijn.

Om dit soort geschiedenisonderwijs te realiseren, zijn veranderingen nodig in het curriculum, in het programma van de lerarenopleiding en in de wijze waarop bij geschiedenis getoetst en geëxamineerd wordt. In het curriculum zou meer tijd moeten worden besteed aan vergelijkende historische thema's en aan het werken met conceptuele kaders. In de lerarenopleiding zouden studenten grondig moeten worden getraind in het analyseren van historische inhoud op een zodanige manier dat vergelijkingen kunnen worden gemaakt en feitelijke verschijnselen kunnen worden geïnterpreteerd in de context van tijdloze kwesties. Toetsen en centrale examens zouden leerlingen moeten testen op hun vermogen om vergelijkingen te maken tussen een reeks historische situaties. Dit alles zou perspectieven openen voor een nieuw type geschiedenisonderwijs, dat niet alleen geschikt is voor de vorming van verantwoordelijke burgers in de 21e eeuw, maar dat ook een oplossing kan bieden voor leraren die worstelen om hun leerlingen uit te leggen waarom ze dingen moeten leren uit een ver verleden dat hen ogenschijnlijk niets te bieden heeft.
AUTHOR CONTRIBUTIONS

Chapter 2

Dick van Straaten reviewed the literature, devised the framework and wrote the manuscript. Arie Wilschut provided important input for developing the main theoretical ideas. Arie Wilschut and Ron Oostdam supervised the design of the study and provided feedback on various versions of the manuscript.

Chapter 3

Dick van Straaten reviewed the literature, devised the measurement instrument (RHMS), collected and analysed the data and wrote the manuscript. Arie Wilschut conceived the original idea for developing the RHMS. Arie Wilschut and Ron Oostdam supervised the design of the RHMS and provided feedback on various versions of the manuscript.

Chapter 4

Dick van Straaten reviewed the literature, designed the case studies, devised the lesson materials, collected and analysed the data and wrote the manuscript. Arie Wilschut and Ron Oostdam supervised the study and provided feedback on the structure and various versions of the manuscript.
Author contributions

**Chapter 5**

Dick van Straaten reviewed the literature, collected the data and wrote the manuscript. Dick van Straaten analysed the data under supervision of Ruben Fukkink. Dick van Straaten and Arie Wilschut designed the experiment and wrote the lesson materials. Dick van Straaten, Arie Wilschut and Ron Oostdam devised the measurement instruments (apart from the RHMS). All authors discussed the results and (apart from Van Straaten) commented on various versions of the manuscript.

**Chapter 6**

Dick van Straaten reviewed the literature, collected and analysed the data and wrote the manuscript. Arie Wilschut and Ron Oostdam supervised the design of the study and provided feedback on various versions of the manuscript.
RELEVANT PUBLICATIONS AND PRESENTATIONS

Publications in peer-reviewed educational journals


Papers under review of peer-reviewed educational journals


Van Straaten, D., Wilschut, A., Oostdam, R., & Fukkink, R. Fostering students’ perceptions of the relevance of history by means of analogical reasoning: a quasi-experimental study. Submitted to *Cognition and Instruction, January 2018.* (First review received, revision in progress.)
Professional Publications


Conference contributions


Van Straaten, D. (November 2016) *Relevant geschiedenisonderwijs* [Relevant history teaching]. Workshop held at the conference ‘Amsteldammerschap in the classroom’ (citizenship education in the context of diversity) of the City of Amsterdam/Amsterdam University of Applied Sciences. Amsterdam, Netherlands.


Relevant publications and presentations


CURRICULUM VITAE

Dick van Straaten (Alkmaar, 1964) studied History at the University of Amsterdam from 1983 to 1988. He graduated with a thesis about ‘pillarization’ in the Netherlands. From 1990 onwards, he is a history teacher educator at Amsterdam University of Applied Sciences (AUAS), Faculty of Education. His professional domains of interests are modern history, theory of history and teaching of history. Over the past twenty years, he co-authored and edited several history textbooks for secondary education. He is also co-author of a handbook on history teaching and editor and co-author of a handbook of historical thinking for student teachers, both of which are widely used in universities in the Netherlands and Belgium. Between 2013 and 2018, he was as a PhD researcher affiliated with the Centre for Applied Research in Education (CARE) of AUAS under supervision of Ron Oostdam and Arie Wilschut. His research explores aims and methods of history teaching that explicitly focuses on connections between past, present and future, thus enhancing the relevance of history to students. The main results of this research are described and discussed in this thesis.
DANKWOORD (ACKNOWLEDGEMENTS IN DUTCH)


In de tweede plaats wil ik de vele leerlingen en leraren die aan de experimenten hebben deelgenomen bedanken voor hun inzet en betrokkenheid. Dat geldt in het bijzonder voor de leraren die de lessen in studie 3 en 4 hebben uitgevoerd: Peter van de Braak (Helen Parkhurst), Jasper Brood en Jasmijn Rijkhof (Cygnus Gymnasium), Nele De Munk (Reynaertcollege), Christel van Dorp (Damstede Lyceum), Guy van Gestel en Wilfried Jansen (Rozenberg SO (B)), Cindy Groen, Michael Poortvliet en Hilde van Stelten (Katholieke Scholengemeenschap Hoofddorp), Jan Richard van Houten (Veluws College Walterbosch), Liesbeth van Huit en Arjan Baarssen (Pieter Zandt College), Boukje Jonkheer en Anneke van Steenderen (Keizer Karel College), Marijke van Kerkhoven en Tom Sas (Ds. Pierson College), Bram Langenberg en Wilbert Meun (RSG Lingecollege), Remy Motoh en Christiane Beaumont (Charlemagne College), Linda Oonk (Graafschap College), Arne Peypers (Haarlemmermeer Lyceum), Jan-Anton den Rooijen en Monique van Rooijen (Don Bosco College), Uddhava Rozendal (Het Nieuwe Lyceum), Martijn Schipper (Echnaton), Yvonne Schutrups (Willem de Zwijger College), Catherine Schuurman (Cartesius Lyceum), Marijke Venema (OSG Willem Blaeu).
Dankwoord

Ik wil de collega’s van het cluster Maatschappijvakken en het Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam bedanken voor hun ondersteuning en adviezen. In het bijzonder Frans Groot, vanwege zijn blijken van belangstelling en onnavolgbaar vermogen tot relativeren; Frits Rovers, die mij met de voor hem typerende ‘zachte dwang’ op het promotiepad wist te manoeuvreren; Irene van Gessel, die op piekperioden altijd klaar stond; en Ruben Fukkink, die steeds bereid was mij te helpen bij het oplossen van statistisch-methodologische kwesties. Achteraf had ik meer ideeën willen uitwisselen met mede-promovendi Aisa Amagir, Eline van Batenburg, Patricia Kruit, Tessa de Leur en Huub Oattes. Met Huub heb ik geregeld stoom kunnen afblazen, maar ik had voor tips ook wat vaker bij de anderen kunnen aankloppen. Met mede-promovendus Uddhava Rozendal heb ik daarentegen heel veel ideeën uitgewisseld, gelukkig ook over het leven buiten onderzoek.

Adwin Bosschaart, Frans Groot, Albert Logtenberg, Hessel Nieuwelink en Marcel van Riessen bedank ik voor het grondig doornemen van dit proefschrift. Leerzaam waren ook de besprekingen van conceptstukken op bijeenkomsten van de Vlaams-Nederlandse onderzoeksgroep onder leiding van Jannet van Drie en Carla van Boxtel.

Ik wil al mijn vrienden en familie bedanken voor hun steun en belangstelling. Mijn vader is niet meer, maar ik weet zeker dat hij mijn schreden in de wereld van onderwijsonderzoek met trots zou hebben gevolgd. Tot slot wil ik Monique, Marieke en Jan bedanken voor hun begrip. ‘Papa zit boven’, dat was altijd al zo, maar nu een graadje erger. Monique, je pragmatische inslag kwam vaak goed van pas. Dank vooral voor je engelengeduld.
Using the past to orientate on the present and the future can be seen as one of history’s main contributions to educating future citizens of democratic societies. This thesis defines and explores aims and methods that may support teachers and students in making meaningful connections between the past, the present and the future in history class. Measurements with the Relevance of History Measurement Scale (RHMS), which was specifically developed for the purpose of this thesis, revealed that this type of history teaching positively affects students’ views on the relevance of history. This is an important outcome, because young students in particular have difficulty seeing the benefits of studying the past. Enabling them to see the relevance of history may be an important means to stimulate their motivation and engagement, because students’ appreciation of the value of school subjects is key to their commitment in school work.

Dick van Straaten is a historian and history teacher educator at the Amsterdam University of Applied Sciences (AUAS), Faculty of Education. His research is being done under the auspices of the Centre for Applied Research in Education (CARE) at this university.