

Welke geschiedenis is de moeite waard om te onderwijzen?

Ontwerpprincipes voor selectie en uitwerking van inhouden van een chronologisch referentiekader

Bij de inrichting van het geschiedeniscurriculum rijst altijd de vraag waarover leerlingen zouden moeten leren. Die vraag is niet alleen relevant voor ontwikkelaars van het wettelijk voorgeschreven curriculum, maar ook voor leraren en leermiddelenontwikkelaars die daar verder invulling aan geven. Dit artikel richt zich op oriëntatiekennis, een belangrijk onderdeel in het voorgeschreven geschiedeniscurriculum. Er worden vijf ontwerpprincipes besproken voor selectie en uitwerking van inhouden ten behoeve van de ontwikkeling van kennis waarmee leerlingen zich kunnen oriënteren in de tijd. De principes zijn ontwikkeld in de werkgroep die voor het Nederlandse basisonderwijs en onderbouw van het voortgezet onderwijs een Referentiekader Tijd ontwikkelde en worden toegelicht vanuit de vakdidactische literatuur.

Carla van Boxtel, (hoogleraar Vakdidactiek geschiedenis, Universiteit van Amsterdam)

Yolande Potjer, (lerarenopleider en onderzoeker, Universiteit van Amsterdam)

Marjan de Groot-Reuvekamp (docentonderzoeker, Fontys)

Kernbegrippen: Geschiedenis, curriculum, historische kennis, multiperspectiviteit, ontwerpen

Inleiding

Nu in Nederland weer volop gewerkt wordt aan vernieuwing van het wettelijk voorgeschreven curriculum, staat de

vraag welke geschiedenis de moeite waard is om te onderwijzen weer volop in de belangstelling. Het geschiedenisonderwijs in Nederland is op dit

moment opgezet vanuit een wettelijk voorgeschreven kader met tien tijdvakken en daarbij horende kenmerkende aspecten. De tijdvakken zijn gekozen als herkenbare ordening met op eeuwen afgebakende grenzen, gekoppeld aan herkenbare namen (bv. Tijd van burgers en stoommachines) en pictogrammen, met het doel dat deze voor leerlingen in het basisonderwijs en onderbouw voortgezet onderwijs herkenbaar en makkelijk te leren te zijn. De kenmerkende aspecten zijn verschijnselen en ontwikkelingen, met name uit de Europese geschiedenis, die het tijdvak typeren, zoals ‘verspreiding van het christendom’ en ‘modern imperialisme’. De idee hierachter is dat als leerlingen de tijdvakken kennen en kennis verwerven over de kenmerkende aspecten, ze in staat zijn om gebeurtenissen, ontwikkelingen, personen en sporen uit het verleden in de historische context en tijd te plaatsen. Vandaar dat gesproken wordt van *oriëntatiekennis*. In 2021 stelde de SLO, het landelijk expertisecentrum leerplanontwikkeling, in opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap de Werkgroep Referentiekader Tijd in. De opdracht was het ontwikkelen van een “systematische set aan kennisinhouden en ordeningsprincipes waarvan het paraat hebben als berekend minimum kan gelden voor leerlingen om zich te oriënteren in de tijd” (Werkgroep Referentiekader Tijd, 2022, p.4). Daarnaast moest het nieuwe referentiekader de overladenheid van het

curriculum terugdringen, de samenhang met aardrijkskundeonderwijs versterken en aansluiten bij de herijkte Canon van Nederland. De werkgroep presenteerde in 2022 het *Referentiekader Tijd*, bestaande uit een indeling in zes tijdvakken, aangevuld met vijf periodes, met als kennisinhouden historische ontwikkelingen die met name betrekking hebben op de geschiedenis van Europa, maar ook op de geschiedenis van Nederland en de wereld. Het kader bevat 16 historische ontwikkelingen voor het basisonderwijs en 22 voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Elke ontwikkeling is kort beschreven om richting te geven aan de verdere uitwerking tot een geschiedenisprogramma op school. Deze beschrijvingen maken duidelijk waarover leerlingen in elk geval zouden moeten leren (zie de voorbeelden in het kader). Tegelijkertijd werd door de Werkgroep Referentiekader Ruimte een referentiekader gepresenteerd voor de inhouden van aardrijkskundeonderwijs. De voorstellen voor een referentiekader Tijd en Ruimte, zullen gebruikt worden door de commissie die in september 2023 gestart is met actualisatie van de kerndoelen voor het leergebied Mens en Maatschappij. We gaan hier niet uitgebreid in op de voorgestelde inhouden en de verantwoording daarvan. Daarvoor verwijzen we naar de rapporten ‘Ontwikkelingen in de tijd’ (2022) en ‘Wereldkennis: Een uitwerking van het referentiekader Ruimte’ (2023).

Referentiekaders Tijd en Ruimte

‘Ontwikkelingen in de tijd. Toelichting en advies nadere uitwerking historisch referentiekader.’ (2022).

<https://www.slo.nl/@20483/ontwikkelingen-tijd/>

‘Wereldkennis. Een uitwerking van het referentiekader Ruimte’ (2023).

<https://www.slo.nl/@22805/wereldkennis-uitwerking-referentiekader/>

De Werkgroep Referentiekader Tijd gebruikte voor de selectie en toelichting op de historische ontwikkelingen verschillende bronnen, zoals curriculumdocumenten; feedback van leraren, lerarenopleiders, toetsontwikkelaars, educatieve auteurs, professionals uit de erfgoedsector en historici werkzaam aan afdelingen geschiedenis aan de universiteit en vakinhoudelijke en vakdidactische literatuur. In deze bijdrage presenteren we vijf ontwerpprincipes die de werkgroep vanuit vakdidactische theorie, curriculumdocumenten en feedback ontwikkelde voor de selectie en verdere uitwerking van de historische inhoud die onderdeel zijn van het referentiekader en gericht zijn op oriëntatiekennis. Ontwerpprincipes zijn globale richtlijnen voor het ontwerpen van onderwijs (Van den Akker, 2013; Bakker, 2020) en zijn geïnformeerd door vakdidactische theorie en door praktische ervaring. We gaan met name in op de argumenten die vanuit de theorie te geven zijn voor de ontwerpprincipes. Hoewel wij de hier gepresenteerde principes hanteerden om een landelijk leerplan te ontwikkelen

dat richting kan geven aan onderwijsinhouden voor geschiedenis, zijn ze volgens ons ook bruikbaar voor de uitwerking van een schoolspecifiek geschiedeniscurriculum en voor educatieve auteurs die methodes ontwikkelen. Leraren geven binnen hun school immers ook continu en doelbewust vorm aan het curriculum (Priestley e.a., 2013). De vraag die in dit artikel centraal staat is daarom:

Als je als leraren een schoolspecifiek-curriculum wilt ontwerpen waarin gericht gewerkt wordt aan de ontwikkeling van historische oriëntatiekennis, aan welke kenmerken zou dat curriculum dan volgens vakdidactische literatuur moeten voldoen?

We bespreken eerst het begrip oriëntatiekennis en vervolgens ontwerpprincipes voor een curriculum dat gericht is op ontwikkeling van deze kennis. De literatuur waarvan gebruik is gemaakt betreft vakdidactische handboeken en de publicaties die besproken worden in het systematisch literatuuronderzoek dat onlangs is uitgevoerd ten behoeve van het peilingsonderzoek Mens en Maatschappij (Béneker e.a., 2020). Daarnaast is in wetenschappelijke databases gezocht naar publicaties over (chronologische) referentiekaders, historische kennis (ook in relatie tot historisch besef en historisch denken en redeneren), oriënteren in de tijd, historisch contextualiseren, historische begrippen, historische narratieven, verbinden van verleden, heden en toekomst en

wereldgeschiedenis/global history. Deze onderwerpen sluiten aan bij de aandachtspunten die naar voren kwamen in curriculumdocumenten en in gesprekken met de vakvereniging, leraren en andere betrokkenen over het huidige en gewenste referentiekader.

Oriëntatiekennis: definitie en functies

Het Nederlandse kader van tien tijdvakken is een voorbeeld van een chronologisch referentiekader dat gericht is op ontwikkeling van oriëntatiekennis. De Werkgroep Referentiekader Tijd definiëerde oriëntatiekennis als “een geheel van kennis van historische ontwikkelingen, aanduidingen en indelingen van tijd dat leerlingen in staat stelt om zich een beeld te vormen van de geschiedenis van Nederland, Europa en de wereld en zich te oriënteren in de tijd” (2022, p.6). Gibson (2018) geeft aan dat in de literatuur verschillende termen gebruikt worden voor dit soort referentiekaders, zoals historisch referentiekader, chronologisch referentiekader, historische overzichts-kennis, 'big picture frameworks' en 'maps of the past'.¹ Wat deze kaders gemeen hebben, is dat gebruik wordt gemaakt van een indeling van tijd en een specificatie van kennisinhouden van historische verschijnselen, ontwikkelingen of (diachrone)

¹ We hanteren de term '(chronologisch) referentiekader' als het in algemene of vergelijkende zin over referentiekaders gaat en 'Referentiekader Tijd' als het gaat om het specifieke product (2022) van de werkgroep. Het Referentiekader Tijd omvat, net zoals het huidige kader van tien tijdvakken en

thema's die leerlingen moeten helpen om zaken historisch te plaatsen. Hoewel in het Nederlandse geschiedenis-onderwijs de nadruk bij oriëntatiekennis vrij sterk is komen te liggen op het gebruiken van die kennis om zaken in de juiste tijd te kunnen plaatsen, wordt in de literatuur oriëntatiekennis niet als doel op zich besproken, maar in relatie tot historisch besef en historisch denken en redeneren. Zo wordt in de Duitstalige geschieddidactische literatuur oriënteren in de tijd beschreven als een proces dat begint met een historische vraag vanuit een ervaring of interesse in het heden, gevolgd door onderzoek van het verleden en gebruik van verkregen inzichten voor oriëntatie in het heden en reflectie op mogelijkheden of wensen voor de toekomst (Rüsen, 2012). In het Duitse model van historisch denken (Trautwein e.a., 2017) en in Lévesques' (2016) conceptualisering van narratieve competentie wordt de oriëntatiefunctie verder uitgewerkt als uitbreiding van de eigen ervaringswereld, begrijpen van het 'andere' en 'vreemde', identiteitsvorming, inzicht in de historische bepaaldheid van ontwikkelingen en verschijnselen en het vermogen om historische informatie te gebruiken om te handelen in het heden. Van Boxtel en van Drie (2018) beschrijven

kenmerkende aspecten, geen structuurbegrippen als verandering en historisch bewijs en daaraan gerelateerde vaardigheden, zoals het geval is bij het Vlaamse historische referentiekader. In de kerndoelen zullen vaardigheden in een apart onderdeel en waarschijnlijk op het niveau van het leergebied Mens en Maatschappij worden uitgewerkt.

kennis van chronologie, historische feiten en begrippen als belangrijke component van historisch redeneren. Deze kennis is nodig om te kunnen uitleggen wat veranderde en hetzelfde bleef, wat oorzaken en gevolgen zijn of welke overeenkomsten en verschillen er zijn tussen historische periodes en tussen heden en verleden. Kennis van chronologie vergemakkelijkt het leggen van oorzaak-gevolg relaties en het identificeren van gevolgen op de korte en lange termijn (Wood, 1995). Kennis van ontwikkelingen in het verleden is ook nodig om te begrijpen waarom een bepaalde persoon of gebeurtenis in het heden belangrijk wordt gevonden en om deel te kunnen nemen aan discussies daarover (van Driel e.a., 2021; Duquette e.a., 2015; Shemilt, 2000). Tot slot faciliteert oriëntatiekennis het kritisch evalueren van verhalen over het verleden en beelden van historische verschijnselen en periodes die je in het dagelijks leven tegen kunt komen. In hoeverre zijn deze plausibel of in overeenstemming met historisch bewijs? In aansluiting op deze literatuur vatte de Werkgroep Referentiekader Tijd de functies van oriëntatiekennis als volgt samen. Deze kennis helpt leerlingen:

- ◆ beelden van en verhalen over het verleden en sporen uit het verleden te begrijpen;
- ◆ hedendaagse beelden van en verhalen over het verleden kritisch te beoordelen;

- ◆ hedendaagse samenlevingen en maatschappelijke thema's en vraagstukken te begrijpen;
- ◆ te reflecteren op mogelijke of gewenste ontwikkelingen in de toekomst, op de eigen handelingsmogelijkheden als burger en de eigen normen en waarden te bevragen.

Het gaat dus om kennis waarmee de leerling zichzelf steeds beter kan oriënteren in de tijd, zichzelf kan ontwikkelen en als burger kan participeren in een diverse samenleving.

Oriëntatiekennis is recent ook beschreven in termen van 'krachtige kennis' (Chapman, 2021; Nordgren, 2017). De term 'krachtig' wordt, in navolging van de Britse onderwijssocioloog Young (2013), gebruikt om aan te geven dat het om gespecialiseerde kennis gaat die binnen de conventies van een wetenschappelijke discipline tot stand is gekomen. Juist deze kennis stelt leerlingen in staat om de wereld waarin ze leven beter te begrijpen en deel te nemen aan de samenleving. Als alle leerlingen toegang krijgen tot de kennis die buiten hun eigen ervaringen ligt, draagt deze kennis ook bij aan sociale gelijkheid.

Voor de bijdrage aan burgerschapsvorming wordt ook gewezen op het belang van gedeelde culturele en historische kennis (zie Meester, 2021). Een gedeelde kennisbasis kan volgens Hirsch (2020) bijdragen aan de verbondenheid van een nationale, democratische gemeen-

schap. In de geschieddidactische literatuur wordt hierbij wel gewezen op de gevaren van mechanismen van in- en uitsluiting en het belang van multiperspectiviteit en meerstemmigheid (zie hiervoor ook de bespreking van ontwerpprincipes 3).

Ontwerpprincipes

Uit bovenstaande wordt duidelijk welke functies oriëntatiekennis heeft, maar nog niet hoe je kennisinhouden selecteert en uitwerkt die hierbij het beste aansluiten. Onze verkenning van de literatuur en ervaringen in de werkgroep die het huidige referentiekader van tien tijdvakken moest vernieuwen resulteerden in vijf ontwerpprincipes voor de invulling en uitwerking van een chronologisch referentiekader. Er is aandacht voor:

- ◆ verschillende dimensies van samenlevingen en daarbij passende sleutelbegrippen;
- ◆ de geschiedenis van Nederland, Europa en de wereld;
- ◆ verschillende ervaringen, perspectieven en interpretaties;
- ◆ verbindingen tussen verleden, heden en toekomst;
- ◆ krachtige contexten voor het ontwikkelen en toepassen van historische denk- en redeneervaardigheden.

We geven hieronder een toelichting bij elk ontwerpprincipes. In het kader illustreren we hoe de ontwerpprincipes in de

uitwerking van twee historische ontwikkelingen naar voren komen. Deze voorbeelden komen uit het *Referentiekader Tijd*.

Ontwerpprincipes 1: Aandacht voor verschillende dimensies van samenlevingen en daarbij passende sleutelbegrippen

Shemilt (2000) geeft aan dat aandacht voor verschillende dimensies van samenlevingen een belangrijk uitgangspunt moet zijn voor het kiezen van passende ontwikkelingen in een historisch referentiekader. Empirisch onderzoek laat daarnaast zien dat kennis van verschillende dimensies van samenlevingen belangrijk is om nieuwe informatie betekenis te geven en in de tijd te plaatsen. Huijgen (2018) concludeert op basis van een studie waarin hij leerlingen hardop denkend nieuwe informatie over het verleden liet contextualiseren, dat juist een *combinatie* van kennis van sociaaleconomische, politiek-bestuurlijke en cultureel-mentale aspecten van de historische context leerlingen helpt bij het contextualiseren. In een Amerikaanse studie (Barton, 2001) bleek dat leerlingen bij het 'in de tijd plaatsen' kennis gebruiken van 'hoe het er uit zag', bijvoorbeeld kleding, technologie en architectuur. Door aandacht te besteden aan verschillende maatschappelijke domeinen kunnen leerlingen zich een rijk beeld vormen van het verleden. Voor het primair onderwijs zou de nadruk meer op sociaaleconomische, cultureel-mentale en technologische ontwikkelingen gelegd kunnen worden omdat die gemakkelijker concreet te

maken zijn met thema's gericht op het dagelijks leven, zoals de industriële revolutie of de groeiende belangstelling voor wetenschap en uitvinding van nieuwe technieken (De Groot-Reuvekamp, 2017). In de onderbouw van het voortgezet onderwijs kan meer aandacht worden besteed aan politiek-bestuurlijke ontwikkelingen, zoals staatsvorming of de opkomst van modern imperialisme en daarbij passende begrippen als macht en democratie. Bij het ontwikkelde *Referentiekader Tijd* wordt daarom aangegeven dat historische ontwikkelingen voor het basisonderwijs onderzocht moeten worden vanuit de dimensies dagelijks leven, bestuur, bevolking, godsdienst en cultuur, natuurlijke omgeving en in het voortgezet onderwijs vanuit de dimensies fysisch milieu, economie, sociale verhoudingen, demografie, burgerschap en politiek, cultuur en levensbeschouwing, wetenschap en technologie, gezondheid en zorg (Werkgroep Referentiekader Tijd, p. 33 en 48). In het *Referentiekader Ruimte*, dat bedoeld is voor aardrijkskundeonderwijs, worden dezelfde dimensies gehanteerd. Bij het ontwerpen van een eigen schoolcurriculum is een belangrijke vraag in hoeverre de gekozen thema's de verschillende dimensies voldoende dekken en hoe binnen een thema verschillende dimensies (niet noodzakelijkerwijs alle) in samenhang aan de orde kunnen komen. In het referentiekader staan sociale verhoudingen bijvoorbeeld centraal bij de historische ontwikkeling 'ontstaan van een

standensamenleving', maar sociale verhoudingen krijgen ook expliciet aandacht bij andere ontwikkelingen, zoals het ontstaan van landbouwsamenlevingen, verstedelijking in de Republiek en de opkomst van emancipatiebewegingen. Bij de historische ontwikkeling 'groeiende belangstelling voor wetenschap en ontwikkeling van nieuwe technieken' ligt de nadruk uiteraard op wetenschap en technologie, maar kunnen ook andere dimensies aandacht krijgen door bijvoorbeeld aandacht te besteden aan de rol van ambachtslieden, wetenschappers en overheden bij innovatie. De dimensies van samenleven zijn in het referentiekader Tijd opgenomen. Bij de uitwerking van dat kader in een schoolspecifiek geschiedenisprogramma kunnen daarbij passende sleutelbegrippen gekozen worden die herhaald onderwezen kunnen worden, zoals macht, migratie, diversiteit, arbeid, levensomstandigheden, verstedelijking, revolutie, kolonies en sociale lagen. Deze sleutelbegrippen maken het mogelijk om diachrone thema's uit te werken en vergelijkingen te maken in de tijd, waaronder vergelijkingen tussen heden en verleden (Hellmuth & Kühberger, 2016). Daarbij moet de leerling wel duidelijk worden gemaakt dat bijvoorbeeld 'handel' of 'de Kerk' nu, niet hetzelfde zijn als 'handel' of 'de Kerk' in de Middeleeuwen (van Boxtel, 1995). Een beredeneerde keuze en ordening van sleutelbegrippen in het leerplan is een krachtig instrument om samenhang

met taalonderwijs en andere vakken, zoals aardrijkskunde, te versterken (Curriculum.nu, 2019; van der Heiden & Tuithof, 2022; van Dijk & Klaver, 2023; van Drie, 2012).

Ontwerpprincipe 2: Aandacht voor de geschiedenis van Nederland, Europa en de wereld

In het onderwijsveld wordt al geruime tijd de wens geuit om meer aandacht te besteden aan wereldgeschiedenis en global history (zie bijvoorbeeld Heilbron, 2019; van Boxtel e.a., 2020, VGN, 2018; Wilbrink, 2023). Ook in de vakdidactische literatuur is de afgelopen decennia veel aandacht voor integratie van wereldgeschiedenis en global history (o.a. Hawkey, 2014; McArthur Harris, 2012; Myers, 2006). Om de wereld om zich heen en hedendaagse maatschappelijke vraagstukken te begrijpen, moeten leerlingen zich ook een beeld kunnen vormen van de geschiedenis van gebieden buiten Europa en van wereldwijde ontwikkelingen. Hawkey (2014) stelt dat, in deze tijd van globalisering, het steeds minder vanzelfsprekend is om geschiedenis alleen op de natiestaat te richten. De global history benadering (Conrad, 2016) biedt aanknopingspunten om te laten zien hoe ontwikkelingen in een gebied altijd verbonden zijn met ontwikkelingen elders of ontwikkelingen op wereldschaal. Er is sprake van uitwisseling en verspreiding van mensen, goederen en ideeën en mensen en landen zijn van elkaar afhankelijk. Dit kan bijvoorbeeld

concreet gemaakt worden door een product als katoen, nootmuskaat of koffie door de tijd heen centraal te stellen (Bekert, 2017; Ghosh, 2021). Ontwikkelingen op wereldschaal zijn vaak wel abstract. Global history moet daarom verbonden worden aan 'micro-geschiedenis', de ervaringen van individuele personen (de Vries, 2019). Volgens Carroll (2016) zou beginnen vanuit het micro-niveau meer passen bij de geschiedwetenschap omdat daarin gewerkt wordt vanuit historische bronnen. Vanuit die bronnen kan het grotere verhaal opgebouwd worden. Ze noemt als nadeel van de 'grotere verhalen' dat deze sterk vereenvoudigde narratieven al snel historisch onjuist zijn. Beginnen met vrij abstracte langetermijnontwikkelingen gaat ook in tegen de behoefte van leerlingen om op basis van concrete personen, situaties en gebeurtenissen abstractere kennis op te bouwen. Naast de roep om meer wereldgeschiedenis en global history, wordt ook aandacht gevraagd voor regionale verscheidenheid en geschiedenis van de eigen omgeving. Salemink (2019) pleit in een reactie op de Canon van Nederland, die hij te Randstedelijk vindt, voor meer aandacht voor het leven op het platteland, bijvoorbeeld voor de landbouwcrisis eind negentiende eeuw en de ingrijpende mechanisatie en industrialisering van de landbouw na de Tweede Wereldoorlog onder leiding van Sicco Mansholt. Hij plaatst ook kanttekeningen bij de uitwerking van de Canonvensters over de zeventiende

eeuw. Er is weinig aandacht voor de ellendige situatie in Zuid- en Oost-Nederland waar mensen leden onder de burgeroorlog tussen staatse en Spaanse troepen. In het voorgestelde *Referentiekader Tijd* is het tijdvakkenkader dat sterk op de Europese geschiedenis was gericht qua ruimte verbreed. Er zijn daartoe historische ontwikkelingen opgenomen die op verschillende plaatsen in de wereld plaatsvonden, zoals ‘de ontwikkeling van het schrift’, ‘het ontstaan van een standensamenleving’, ‘groei van handelsnetwerken’ en ‘groei van welvaart’.

Verder wordt aangegeven dat de historische ontwikkelingen op verschillende schaalniveaus (lokaal/regionaal, continentaal en mondiaal) in relatie tot elkaar onderzocht moeten worden en dat lokaal erfgoed waar mogelijk met ontwikkelingen op andere schaalniveaus verbonden moet worden. De school kan op basis van dit kader zelf keuzes maken ten aanzien van de nadruk die in het eigen geschiedenisprogramma gelegd wordt op Nederlandse, Europese en wereldgeschiedenis/global history en de wijze waarop deze met elkaar verbonden worden. Bij thema’s waar de nadruk ligt op Nederlandse geschiedenis kan gekeken worden welke voorbeelden uit de eigen omgeving daarbij passen, maar ook hoe je aandacht kunt hebben voor uitwisseling en verspreiding van mensen, goederen en ideeën.

Ontwerpprincipe 3: Aandacht voor verschillende ervaringen, perspectieven en interpretaties

In de onderwijspraktijk en vakdidactische literatuur is al geruime tijd kritiek op geanoniseerde verhalen van nationale, Europese en politieke geschiedenis. Verhalen hebben altijd betrekking op bepaalde personen of ‘quasi-personen’ (zoals staten of culturen), bevatten een plot of verklarende elementen die samenhang en betekenis geven aan afzonderlijke gebeurtenissen en een tijdsdimensie. Dit betekent dat er ook altijd personen en perspectieven worden weggelaten, wat ook gerelateerd is aan machtsverhoudingen en rolpatronen in een samenleving (van den Akker, 2001; Grever, 2020). Houwen (2023) vond in haar analyse van schoolboekteksten voor de bovenbouw havo/vwo dat in teksten over de ontwikkeling van democratie in Nederland ervaringen en perspectieven van vrouwen bijna geheel afwezig zijn en wanneer ze aandacht krijgen, ze vaak apart worden gezet in de tekst. Kropman (2021) vond dat in schoolboekteksten over de Opstand nauwelijks sprake was van multiperspectiviteit en de auteurs niet duidelijk maakten dat er discussie is over bijvoorbeeld oorzaken en de rol van personen en groepen personen. Beide onderzoekers lieten zien dat het integreren van verschillende perspectieven, wel goed mogelijk is.

Grever (2020) legt uit dat het bekijken van een verschijnsel of ontwikkeling vanuit verschillende perspectieven

belangrijk is, omdat het helpt om het verleden beter te begrijpen. Daarnaast noemt ze het voorkomen of beperken van uitsluiting als argument voor multiperspectiviteit. Er zijn empirische studies die inderdaad laten zien dat een romantisch nationalistisch perspectief ervoor zorgt dat een deel van de leerlingen zich niet gerepresenteerd voelt (o.a. Epstein, 2009; Peck, 2010). Leerlingen kunnen daardoor ook de idee krijgen dat hun handelen er minder toe doet. Ahonen (2001) concludeert dat wanneer de ervaringen van etnische en sociale minderheden genegeerd worden, maar een deel van de leerlingen geschiedenis kan gebruiken om hun identiteit te ontwikkelen en zich te oriënteren in de tijd. Dit versterkt de scheidslijnen die er al zijn tussen groepen.

Bij het *Referentiekader Tijd* wordt voorgesteld om in de kerndoelen op te nemen dat historische ontwikkelingen zo veel mogelijk vanuit meerdere perspectieven en dimensies onderzocht worden. Daarbij worden genoemd: a) ervaringen en perspectieven van verschillende historische personen, zoals vrouwen en mannen, mensen uit verschillende sociale lagen of gebieden, met verschillende godsdiensten en levensbeschouwingen; b) ervaringen en perspectieven van personen in het verleden, vergeleken met die van personen in het heden, waaronder die van de leerling zelf, en de waarden, overtuigingen en motieven die daarbij een rol kunnen spelen; c) verschillende dimensies: fysisch milieu,

economie, sociale verhoudingen, demografie, burgerschap en politiek, cultuur en levensbeschouwing, wetenschap en technologie, gezondheid en zorg; d) ontwikkelingen op verschillende schaalniveaus in relatie tot elkaar: lokaal/regionaal, nationaal, continentaal en mondiaal en e) verschillende en veranderende verhalen en beelden over historische ontwikkelingen.

Om een genuanceerd beeld van geschiedenis en inclusief onderwijs te bevorderen, worden in het *Referentiekader Tijd* bij de historische ontwikkelingen voorbeelden gegeven van de hierboven genoemde perspectieven. Voor het primair onderwijs worden bij de historische ontwikkeling 'verstedelijking en culturele bloei in de Republiek' bij de suggesties voor multiperspectiviteit verschillende groepen in de 17^e-eeuwse Republiek genoemd, zoals regenten, mannen en vrouwen, matrozen, immigranten, mensen op het platteland en in de stad en mensen buiten het gewest Holland. Bij de historische ontwikkeling 'dekolonisatie' worden als mogelijke perspectieven genoemd de verschillende ervaringen in de onafhankelijkheidsoorlog van mensen in de koloniën en in Nederland. Voorbeelden in de onderbouw van het voortgezet onderwijs zijn de beelden die reizigers in de Middeleeuwen, zoals Ibn Battuta, Wang Dayuan, Marco Polo en Gudrid Thorbjarnardóttir, schetsten van culturen die voor hen vreemd waren en verschillende perspectieven op de rol van Willen van Oranje, zoals van

Spaanse bestuurders, katholieken, protestanten, en mensen in verleden en heden. Leerlingen dienen overigens ook te leren dat er verschillen *binnen* groepen bestaan. Scholen kunnen bij de uitwerking van hun eigen geschiedenisprogramma op basis van de hierboven genoemde soorten zelf bij elke historische ontwikkeling of bij elk thema invulling geven aan multiperspectiviteit.

Ontwerpprincipe 4: Verbindingen leggen tussen verleden, heden en toekomst Shemilt (2009) benadrukt dat een historisch overzicht relevant moet zijn voor wat ons in het heden bezighoudt en voor ons perspectief op de toekomst. Je oriënteren in de tijd kan, zoals we hierboven al beschreven, ook opgevat worden als het gebruiken van historische kennis om hedendaagse verschijnselen en kwesties beter te begrijpen en te reflecteren op de toekomst. Leerlingen zien als ze hiermee oefenen waarschijnlijk ook beter de relevantie van geschiedenis voor de hedendaagse samenleving en hun eigen leven. Het sluit bovendien aan bij doelen voor burgerschapsvorming. Vanaf de introductie en ook bij de toetsing van het huidige tijdvakkenkader, ligt de nadruk echter vooral op het in de juiste tijd en context kunnen plaatsen van historische verschijnselen. Er is minder aandacht voor betekenisvolle verbindingen met het heden en de toekomst. In het huidige tijdvakkenkader worden ontwikkelingen als ‘kenmerkend’ voor een tijdvak beschouwd en als het

ware in een tijdvak ‘opgesloten’, wat het leggen van relaties tussen heden en verleden lastiger kan maken (zie ook de resultaten van de enquête van het Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken, Van Boxtel e.a., 2020). Van Straaten (2018) heeft uitgewerkt hoe de relatie tussen heden en verleden door het gebruik van diachrone thema’s, analogieën en betekenisvolle vragen versterkt kan worden. Verbindingen tussen heden en verleden kunnen ook gelegd worden door leerlingen te vragen hun (onderbouwde) mening te geven over de historische betekenis van een specifieke persoon, gebeurtenis of ontwikkeling voor het heden. Seixas (2017) introduceert in deze context de term ‘historical significance’. Het gaat dan om de vraag in hoeverre historische ontwikkelingen, gebeurtenissen en personen betekenis hebben voor het heden. Wat zijn redenen om Columbus een belangrijke historische persoon te vinden? Zou de afschaffing van slavernij met een nationale vrije dag herdacht moeten worden? Als leerlingen over dit soort vragen nadenken oefenen ze met oriënteren in de tijd, leren ze hoe mensen (verschillend) omgaan met het verleden en kunnen ze reflecteren op de betekenis die zij zelf toekennen aan historische gebeurtenissen, personen en ontwikkelingen (zie ook van Driel, 2022 en van Gaans, 2023). Het geschiedenisonderwijs kan zo een brug vormen tussen disciplinaire historische kennis en representaties van het verleden die in de samenleving

aanwezig zijn, het collectief geheugen (Seixas, 1993).

In het *Referentiekader Tijd* worden bij de historische ontwikkelingen die onderdeel zijn van het kader suggesties gegeven voor het leggen van relaties tussen verleden en heden. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld onderzoeken hoe in het verleden mensen met verschillende geloven met elkaar samenleefden en hoe dat nu is of hoe overheden en mensenrechten-, vredes- of milieubeweging in verleden en heden samenwerk(t)en aan mondiale vraagstukken. Deze suggesties kunnen ook een inspiratiebron zijn voor scholen die werken met thema's waarin geschiedenis en aardrijkskunde geïntegreerd zijn en waarin geschiedenis in relatie tot hedendaagse verschijnselen en vraagstukken aan de orde komt.

Ontwerpprincipe 5: Krachtige contexten bieden voor het ontwikkelen en toepassen van historische denk- en redeneervaardigheden

Het laatste ontwerpprincipe is dat de inhoud waarover onderwezen wordt krachtige contexten moeten zijn voor het ontwikkelen en toepassen van historische denk- en redeneervaardigheden. Oriëntatiekennis is nodig voor historisch denken en redeneren en door actief historisch te denken en redeneren versterk je de ontwikkeling van begrepen en flexibel inzetbare historische kennis (van Boxtel & van Drie, 2019).

Als lessen zich richten op historische *ontwikkelingen* is het goed mogelijk om te oefenen met verschillende historische denk- en redeneervaardigheden, zoals het leggen van oorzaak-gevolg relaties, het identificeren van aspecten van verandering en continuïteit en het beargumenteren van de historische significantie. In het *Referentiekader Tijd* wordt benadrukt dat zowel in het primair onderwijs als het voortgezet onderwijs leerlingen in relatie tot de in het kader genoemde historische ontwikkelingen zouden moeten leren om historische vragen te stellen, concreet bronnenmateriaal te gebruiken (met oog voor bruikbaarheid, betrouwbaarheid en standplaatsgebondenheid) en na te denken over overeenkomsten en verschillen, oorzaken en gevolgen, continuïteit en verandering en verschillende perspectieven. Ontwikkeling van historische kennis en vaardigheden kunnen goed met elkaar verbonden worden door leerstof te organiseren aan de hand van historische casussen en betekenisvolle onderzoeksvragen (zie bijvoorbeeld Levstik & Barton, 2022; van Boxtel e.a., 2021; Weber & Hagan, 2023; Wissinger e.a. 2021; Wissinger & de la Paz, 2016). Bij de uitwerking van het chronologisch referentiekader in een schoolspecifiek programma kan gekeken worden welke historische casussen of onderzoeksvragen gekozen kunnen worden om leerlingen te laten leren over de in het referentiekader genoemde historische ontwikkelingen en te oefenen met

historisch denken en redeneren. Er kan voor de uitwerking van het eigen schoolspecifieke geschiedeniscurriculum een matrix gemaakt worden van de inhoudelijke thema's / historische ontwikkelingen die achtereenvolgens aan de orde komen en de denkvaardigheden die bij deze inhouden aandacht krijgen. Bij elke ontwikkeling kan dan bekeken worden welke denkvaardigheid geïntroduceerd of met name geoefend wordt. Over de thema's heen zou dan ook een opbouw in beheersingsniveau zichtbaar moeten worden, zodat er bij de vaardigheden sprake is van een duidelijke leerlijn. Zo kan – als er chronologisch wordt gewerkt - in lessen over het ontstaan van landbouwsamenlevingen aandacht zijn voor het basale onderscheid tussen oorzaken en gevolgen, terwijl leerlingen in lessen over het ontstaan van een informatiesamenleving bedoelde en onbedoelde gevolgen leren onderscheiden. Voor het verkennen van meerdere perspectieven, het verbinden van 'grotere' en 'kleinere' verhalen aan de geselecteerde historische ontwikkelingen, het leggen van verbindingen met het heden en het oefenen van historische denk- en redeneervaardigheden is voldoende tijd nodig. Daarom is een belangrijke algemene richtlijn voor de uitwerking van een geschiedenisprogramma dat bijdraagt aan ontwikkeling van oriëntatiekennis dat er 'meer over minder' wordt onderwezen (zie ook Werkgroep Referentiekader Tijd, 2022).

Tot slot

Het wettelijk voorgeschreven curriculum specificeert alleen de doelen en (op globaal niveau) de inhouden waarover de leerlingen zouden moeten leren, waar leraren vervolgens een schoolspecifieke uitwerking van maken. Leraren ontsluiten in interactie met leerlingen en met kennis van zowel de behoeftes van leerlingen als van de historische ontwikkelingen de inhouden zodat leerlingen deze kennis kunnen verwerven en leren gebruiken (zie ook Deng, 2022).

In dit artikel bespraken we een belangrijk onderdeel van het wettelijk voorgeschreven curriculum: een chronologisch referentiekader dat als belangrijkste doel heeft het ontwikkelen van het vermogen om zich te oriënteren in de tijd. Mede op basis van de literatuur konden we scherper omschrijven waarom oriëntatiekennis belangrijk is en hoe het te relateren is aan doelen als historisch besef, historisch denken en burgerschapsvorming. De literatuur gaf ook meer zicht op de uitdagingen die er liggen bij het invullen en uitwerken van een referentiekader, zoals voldoende evenwicht realiseren tussen nationale, Europese en wereldgeschiedenis, ruimte bieden aan multiperspectiviteit en een goede verbinding met historische vaardigheden. De ontwerpprincipes die we in dit artikel presenteerden gaven bij de ontwikkeling van het *Referentiekader Tijd*, richting aan de selectie van historische ontwikkelingen, de beschrijvingen die aangeven

waarover leerlingen zouden moeten leren en de suggesties voor perspectieven van waaruit de ontwikkelingen verkend kunnen worden. Ontwikkelaars van landelijke curricula kunnen net als de werkgroep die het *Referentiekader Tijd* ontwikkelde, ontwerpprincipes formuleren op basis van vakdidactische literatuur, curriculum-documenten en feedback tijdens het ontwikkelproces. Het is aan te bevelen dat daarbij een *systematisch* literatuuronderzoek wordt gedaan, aangevuld met een inventarisatie van de wijze waarop in andere landen vergelijkbare curriculumonderdelen zijn uitgewerkt. Hier was bij de ontwikkeling van het Referentiekader Tijd niet in voorzien. Hierbij past overigens wel de kanttekening dat uit de literatuur niet altijd eenduidige of heel concrete ontwerpprincipes zijn af te leiden. Zo is er geen eenduidige definitie van oriëntatiekennis en wordt er verschillend gedacht over het gewenste evenwicht tussen aandacht voor Nederlandse, Europese en wereldgeschiedenis in het primair onderwijs. De ontwerpprincipes zijn dus ook niet alleen gebaseerd op literatuur, maar ook op documenten van SLO,

de Inspectie, een enquête onder leraren en lerarenopleiders, raadplegingen en gesprekken met verschillende experts. Ook zijn we niet ingegaan op aanbevelingen voor leerlijnen. De ontwerpprincipes zijn op een vrij globaal niveau geformuleerd en niet uitgewerkt voor bijvoorbeeld onder-, midden- en bovenbouw van het basisonderwijs en de eerste jaren van het voortgezet onderwijs.

De ontwerpprincipes kunnen door leraren gebruikt worden om het schoolspecifieke geschiedenisprogramma kritisch te bespreken en verder te ontwikkelen, bij het kiezen van een methode, de ontwikkeling van vakoverstijgende thema's en de keuze van voorbeelden of centrale vragen om samen met leerlingen het verleden te onderzoeken en relaties te leggen tussen verleden en heden.² Ze kunnen kortom helpen bij het maken van afwegingen over het wat in het geschiedeniscurriculum en hopelijk inspireren tot het geven van eigentijds geschiedenisonderwijs dat betekenisvol is voor leerlingen en de samenleving.

² De themawebsite Curriculumontwikkeling op school van SLO biedt bruikbare informatie en hulpmiddelen voor het

(her)ontwerpen van een schoolspecifiek curriculum.
<https://www.slo.nl/thema/meer/curriculumontwikkeling/>

Bijlage

Twee voorbeelden van de beschrijving van historische ontwikkelingen in het Referentiekader Tijd (2022). In cursief is aangegeven welke ontwerpprincipes aan de orde zijn.

Onderbouw voortgezet onderwijs: 14. Industriële revolutie

Moderne tijd, 1800 tot heden (Tijd van burgers en stoommachines)

Leerlingen leren over oorzaken van industrialisatie en de gevolgen ervan voor leef- en werkomstandigheden, demografie, sociale verhoudingen, gezondheid en het milieu.
→ *Ontwerpprincipe 1: verschillende dimensies van samenlevingen en de bijbehorende sleutelbegrippen.*

Tijd en ruimte

Leerlingen leren dat vanaf het einde van de 18e eeuw een industriële revolutie plaatsvindt in de productie van goederen, eerst in Engeland (18e eeuw) en daarna in andere gebieden (19^e eeuw).
→ *Ontwerpprincipe 2: geschiedenis van Nederland, Europa en de wereld.*

Perspectieven

Leerlingen verkennen bijvoorbeeld:

- effecten van de komst van fabrieken en de verstedelijking op de leefomstandigheden van verschillende groepen zoals kinderen en volwassenen in de fabrieken, fabriekseigenaren;
→ *Ontwerpprincipe 3: aandacht voor verschillende ervaringen, perspectieven en interpretaties en 5: krachtige contexten voor het ontwikkelen en toepassen van historische denk- en redeneervaardigheden.*
- argumenten voor en tegen behoud van industrieel erfgoed in de eigen omgeving;
- ideeën over de rol van de mens in of tegenover de natuur in de 18e eeuw en het heden;
→ *In de laatste twee perspectieven is Ontwerpprincipe 4 te herkennen: verbindingen leggen tussen verleden, heden en toekomst.*

Primair onderwijs: 13. Dekolonisatie

Tijd van wereldoorlogen en mensenrechten, 1900 tot heden.

Leerlingen leren over het streven naar onafhankelijkheid in en de onafhankelijkheid van Nederlandse koloniën; over de langdurige gevolgen van kolonisatie en dekolonisatie zoals migratie, ongelijke verdeling van rijkdom en strijd tegen racisme.

→ *Ontwerpprincipe 1: verschillende dimensies van samenlevingen en de bijbehorende sleutelbegrippen en 2: geschiedenis van Nederland, Europa en de wereld.*

Tijd en ruimte

Leerlingen leren dat Nederlandse koloniën in de Tijd van wereldoorlogen en mensenrechten (20e eeuw) onafhankelijk worden. Ze leren dat Indonesië en Suriname zich losmaken van Nederland en dat de Nederlandse Antillen zelfstandige landen of gemeenten worden in het Koninkrijk der Nederlanden. → *Ontwerpprincipe 2: geschiedenis van Nederland, Europa en de wereld.*

Perspectieven

Leerlingen verkennen bijvoorbeeld:

- verschillende ervaringen van de onafhankelijkheidsoorlog van mensen in de koloniën en in Nederland;
- hoe de dekolonisatie verliep in andere gebieden, bijvoorbeeld het Midden- Oosten of Afrika;
→ *In de eerste twee perspectieven zijn ontwerpprincipe 2. geschiedenis van Nederland, Europa en de wereld, 3: aandacht voor verschillende ervaringen, perspectieven en interpretaties en 5: krachtige contexten voor het ontwikkelen en toepassen van historische denk- en redeneervaardigheden te herkennen.*
- voorbeelden van strijd tegen racisme in de koloniën toen en in het heden.
→ *Ontwerpprincipe 4: verbindingen leggen tussen verleden, heden en toekomst.*

Voorbeelden uit de Canon van Nederland

De leerling kan gegeven concrete voorbeelden verbinden aan deze historische ontwikkelingen.

De ontwikkeling kan bijvoorbeeld geïllustreerd worden aan de hand van:

- 1898-1945 Anton de Kom: strijd tegen racisme en kolonialisme;
- 1945-1949 Indonesië: de strijd voor onafhankelijkheid;
- 1975-2010 Het Caribisch gebied: ver weg en toch verbonden.

→ *in het primair onderwijs is bij elke ontwikkeling een koppeling gemaakt met bijbehorende canonvensters omdat in de kerndoelen de koppeling met de canonvensters expliciet genoemd is.*

Literatuurlijst

- Ahonen, S. (2001). Politics of identity through history curriculum: Narratives of the past for social exclusion - or inclusion? *Journal of Curriculum Studies*, 33, 2, 179-194.
- Bakker, A. (2018). *Design Research in Education: A practical guide for early career researchers*. Routledge.
- Barton, K.C.(2001). A sociocultural perspective on children's understanding of historical change: Comparative findings from Northern Ireland and the United States. *American Educational Research Journal*, 38(4), 881-913.
- Levstik, L. & Barton, K. (2022). *Doing history. Investigating with children in elementary and middle classrooms*. Routledge.
- Beckert, S. (2017). Cotton and the global origins of capitalism. *Journal of World History* 28, 1, 107-120.
- Béneker, T., Van Boxtel, C., de Leur, T., Smits, A., Blankman, M., & De Groot-Reuvekamp, M. (2020). *Geografisch en historisch besef ontwikkelen op de basisschool. Een literatuurstudie naar onderzoek over aardrijkskunde- en geschiedenisonderwijs in het primair onderwijs*. Universiteit Utrecht / Universiteit van Amsterdam.
- Carroll, J.E. (2016). Exploring historical 'frameworks' as a curriculum goal: a case study examining students' notions of historical significance when using millennia-wide time scales. *The Curriculum Journal*, 27, 4, 454- 478.
- Commissie Herijking Canon van Nederland. (2020). *Open vensters voor onze tijd. De canon van Nederland herijkt*. Stichting entoenu.
- Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming (2001). *Verleden, heden en toekomst. Advies van de Commissie historische en maatschappelijke vorming*. SLO.
- Conrad, S. (2016). *What is Global History?* Princeton University Press.
- Curriculum.nu (2019). *Leergebied Mens & Maatschappij. Voorstel voor de basis van de herziening van de kerndoelen en eindtermen van de leraren en schoolleiders uit het ontwikkelteam Mens & Maatschappij*. <https://www.curriculum.nu/download/mm/Voorstellen-ontwikkelteam-Mens-en-Maatschappij.pdf>
- De Groot-Reuvekamp, M. (2017). *Time-wise. Improving pupils' understanding of historical time in primary school*. Proefschrift, Universiteit van Amsterdam.
- De Groot-Reuvekamp, M., Ros, A., & Van Boxtel. (2019). "Everything was

black and white . . .” Primary school pupils’ naive reasoning while situating historical phenomena in time. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education* 47.

Deng, Z. (2022). Powerful knowledge, educational potential and knowledge-rich curriculum: pushing the boundaries. *Journal of Curriculum Studies*, 54, 5, 599-617.

De Vries, J. (2019). Playing with scales: the global and the micro, the macro and the nano. *Past and Present*, 14, 23-36.

Duquette, C. (2015). Relating historical consciousness to historical thinking through assessment. In P. Seixas & K. Ercikan (Eds), *New directions in assessing historical thinking*. Routledge (pp. 51-63). Routledge.

Epstein, T. (2009). *Interpreting national history: Race, identity, and pedagogy in classrooms and communities*. Routledge.

Ghosh, A. (2021). *The Nutmeg's Curse: Parables for a Planet in Crisis*. University of Chicago Press.

Gibson, L. (2018). Frameworks of knowledge and the big picture. *Public History Weekly* 6, 28.

Girard, B., & McArthur Harris, L. (2018). Global and world history education. In S.A. Metzger & L. McArthur Harris (Eds.), *The*

Wiley international handbook of history teaching and learning (pp. 253-279). Wiley-Blackwell.

Grever, M. (2020). *Onontkoombaar verleden. Reflecties op een veranderende historische cultuur*. Uitgeverij Verloren.

Hawkey, K. (2014). A new look at big history. *Journal of Curriculum Studies*, 4,2, 163-179.

Heilbron, M. (2019). Het geschiedenisonderwijs is eurocentrisch. Wij willen meer perspectieven toevoegen. *De Correspondent*, 25 mei 2019.

Hellmuth, T., & Kühberger, C. (2016). Historisches und politisches Lernen mit Konzepten. *Historische Sozialkunde. Geschichte, Fachdidaktik, Politische Bildung*, 1, 3-8.

Hirsch, E. D., jr. (2020). *How to educate a citizen. The power of shared knowledge to unify a nation*. Harper Collins Publishers.

Houwen, A. (2023). 'Ja, Dit kan zo niet langer!' *Beeldvorming, kritisch analyseren en genderverhoudingen in de bovenbouw van het voortgezet geschiedenisonderwijs*. Proefschrift, Universiteit van Amsterdam.

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

- Kropman, M. (2021). *Shifting lenses. Multiperspectivity and narratives of the Dutch past in secondary history education*. Proefschrift, Universiteit van Amsterdam.
- Lee, P. J. (2004). "Walking backwards into tomorrow": Historical consciousness and understanding history. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4(1).
- Lévesque, S. (2016). Going beyond "Narratives" vs. "Competencies": A model of history education, *Public History Weekly*, 12, DOI:10.1515/phw-2016-5918.
- Meester, E. (2021). *Wetenswaardig. Curriculumontwikkeling voor primair onderwijs*. Uitgeverij Pica.
- Nordgren, K. (2017). Powerful knowledge, intercultural learning and history education, *Journal of Curriculum Studies*, 49, 5, 663-682.
- Nordgren, K. & Johansson, M. (2015). Intercultural historical learning: a conceptual framework, *Journal of Curriculum Studies*, 47,1, 1-25.
- Northup, D. (2016). When does world history begin? (And why should we care?) In R.E. Dunn, L.J. Mitchell & K. Ward (Eds.). *A new world history: A field guide for teachers and researchers*. University of California Press.
- Peck, C. (2010). "It's not like [I'm] Chinese and Canadian. I am in between": Ethnicity and Students' Conceptions of Historical Significance. *Theory & Research in Social Education*, 38, 4, 574-617.
- Priestley, M., Biesta, G.J.J. & Robinson, S. (2013). Teachers as agents of change: teacher agency and emerging models of curriculum. In M. Priestley & G.J.J. Biesta (eds.). *Reinventing the curriculum: new trends in curriculum policy and practice* (pp.187-206). Bloomsbury Academic.
- Rüsen, J. (2012). Tradition: A principle of historical sense-generation and its logic and effect in historical culture. *History and Theory*, 51, 45-59.
- Salemink, L. (2019). Herijken van de Canon. Een kans op een meer niet-randstedelijke invulling. *Kleio*, 60, 7.
- Seixas, P. (1993). Historical Understanding among Adolescents in a Multicultural Setting. *Curriculum Inquiry* 23, 3, 301-327.
- Seixas, P. (2017). A model of historical thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593-605.
- Shemilt, D. (2009) "Drinking an ocean and pissing a cupful": How adolescents make sense of history. In L. Symcox and A. Wilschut (Eds), *National history standards: The problem of the canon*

and the future of teaching history (pp. 141-211). Information.

Shemilt, D. & Howson, J. (2011). Frameworks of knowledge. Dilemmas and debates. In I. Davies (Ed), *Debates in history teaching* (pp. 66-79). Routledge.

Shemilt, D. (2000). "The Caliph's Coin: The currency of narrative frameworks in history teaching. In P.N. Stearns, P. Seixas, and S. Wineburg (Eds), *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives* (pp.83-101). New York University Press.

Trautwein, U. e.a. (2017). *Kompetenzen historischen Denkens erfassen. Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts 'Historical Thinking - Competencies in History'* (HiTCH). Waxmann.

Van Boxtel, C. (1995). De complexiteit van begripsontwikkeling. *Kleio*, 95, 2, 12-15.

van Boxtel, C., Driebergen, M., de Groot-Reuvekamp, M., Huijgen, T., de Kreek, R., Logtenberg, A., Van der Schans, T., Storck, E., & Tuithof, H. (2020). *Oriëntatie in de tijd. Verkenning van het gewenste historisch referentiekader voor het primair en voortgezet onderwijs*.

Rapport Enquête. Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken

Van Boxtel, C., & van Drie, J. (2012). "That's in the Time of the Romans!" Knowledge and strategies students use to

contextualize historical images and documents. *Cognition and Instruction*, 30,2, 113-145.

Van Boxtel, C., & van Drie, J. (2018). Historical reasoning: conceptualizations and educational applications. In S.A. Metzger & L. McArthur Harris (Eds.), *The Wiley international handbook of history teaching and learning* (pp.149-176). Wiley-Blackwell.

Van Boxtel, C., & van Drie, J. (2019). Historisch denken en redeneren onderwijzen. *Kleio*, 60, 5, 26-29.

Van Boxtel, C., Voet, M., & Stoel, G. (2021). Inquiry learning in history. In R. Duncan & C. Chinn (Eds.). *International Handbook of Inquiry and Learning* (pp. 296-310). Routledge.

Van den Akker, J. (2013). Curricular development research as specimen of educational design research. In T. Plomp & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research. Part A: An introduction*(pp.53-70). SLO.

Van den Akker, C.M. (2001). Het verwachte einde: tijd, geschiedenis en verhaal. In M. Grever & H. Jansen (Eds.). *De ongrijpbare tijd: temporaliteit en de constructie van het verleden*. Verloren.

Van den Akker, J. (1999). Principles and methods of development research.

- In J. van den Akker, R. M. Branch, K. Gustafson, N. Nieveen, & T. Plomp (Eds.), *Design approaches and tools in education and training* (pp. 1-14). Kluwer Academic Publishers.
- Van der Heijden, T., & Tuithof, H. (2022). Hoe vakoverstijgende begrippen als 'urbanisatie' kansen bieden voor samenwerking tussen Mens- en Maatschappijvakken. *Dimensies*, 5, 66-82.
- Van Dijk, Y., & Klaver, M. (2023). Gemiste kansen en blinde vlekken: Drie adviezen voor taal bij wereldoriëntatie. *Tijdschrift Taal*, 23, www.tijdschrift-taal.nl/art/50-7682_Gemiste-kansen-en-blinde-vlekken-Drie-adviezen-voor-taal-bij-wereldoriëntatie
- Van Drie, J. (2012) (Red.). *Taalgericht vakonderwijs in de mens- en maatschappijvakken*. Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.
- Van Driel, J. (2022). Een onderbouwd standpunt over Columbus. *Kleio*, 3, 20-23.
- Van Driel, J., van Drie, J., & van Boxtel, C. (2021). Writing about the significance of historical agents: the effects of reading and writing instruction. *Reading & Writing*.
- Van Gaans, G. (2023). De zingevende functie van historische narratieven van studenten. *Dimensies*, 6, 37-57.
- Van Oorschot, W.F., & Bakker, A., & Bénéker, T. (2023). *Wereldkennis: Een uitwerking van het referentiekader Ruimte*. Amersfoort, SLO.
- van Straaten, D. (2018). *Connecting past, present and future. The enhancement of the relevance of history for students*. Proefschrift, Universiteit van Amsterdam.
- VGN (2018). *Bij de tijd 3*. VGN.
- Wansink, B.G. (2017). *Between fact and interpretation. Teachers' beliefs and practices in interpretational history teaching*. Proefschrift, Universiteit Utrecht.
- Weber, C. & Hagan, H. (2023). *Integrating inquiry in social studies classrooms*. Routledge.
- Werkgroep Referentiekader Tijd (2022). *Ontwikkelingen in de tijd. Toelichting en nadere uitwerking historisch referentiekader*. SLO, Amersfoort.
- Wilschut, A. (2011). *Beelden van tijd; de rol van historisch tijdsbewustzijn bij het leren van geschiedenis*. Proefschrift, Universiteit van Amsterdam.
- Wissinger, D., de la Paz, S., & Jackson, C. (2021). The effects of historical reading and writing strategy instruction with fourth- through sixth-grade students. *Journal of Educational Psychology* 13(1), 49-67.

Wood, S. (1995). Developing an understanding of time-sequencing issues. *Teaching History*, 79, 11-14.

Wissinger, D.R., & De La Paz, S. (2016). Effects of critical discussion on middle school students' written historical arguments. *Journal of Educational Psychology*, 108, 1, 43-59.

Young, M. (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory: A knowledge-based approach. *Journal of Curriculum Studies*, 45, 101-118.