

Regionaal begrepen

De waardering van leerlingen voor een regionale invulling van het tijdvakkenkader

Deze verkennende studie onderzocht hoe het tijdvakkenkader bij het schoolvak geschiedenis regionaal kan worden ingevuld en hoe leerlingen dit waardeerden. Hiervoor is een lessenserie ontwikkeld waarbij de geschiedenislessen over Tijdvak 8 (1800 – 1900) betrekking hadden op de provincie Groningen. De waardering van leerlingen is onderzocht door middel van een situationele interesse vragenlijst, learner reports en semigestructureerd interviews. De studie is een praktisch voorbeeld voor het ontwerpen van een regionale lessenserie op basis van relevante ontwerpprincipes. Bovendien laten de scores op de situationele interesse vragenlijst en de learner reports zien dat leerlingen de lessenserie in het algemeen waardeerden. Desondanks waren grote individuele verschillen in de waardering waarneembaar. Een belangrijke aanbeveling is om invullingen van het tijdvakkenkader aan te laten sluiten bij individuele interesses en belangstelling van leerlingen.

Kernwoorden: geschiedenis, historisch referentiekader, regionaal, situationele interesse, oriëntatiekennis

Iris van den Brand (docent geschiedenis, @Forum)

Tim Huijgen (universitair docent en lerarenopleider, Rijkuniversiteit Groningen)

“Een belangrijk doel van het geschiedenisonderwijs is het bereiken van historisch besef bij leerlingen (van Drie & van Boxtel, 2008). Volgens de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming (2001) - beter bekend als de commissie de Rooy - is historisch besef “meer dan alleen maar kennis van of zuivere belangstelling voor geschiedenis; het omvat de samenhang tussen interpretatie van het verleden, het begrijpen van het heden en het pers-

pectief op de toekomst”. Hiervoor is het noodzakelijk dat leerlingen in staat zijn om historisch te redeneren en denken (Lévesque, 2008; Seixas & Morton, 2013). Leerlingen moeten bijvoorbeeld historische verschijnselen kunnen plaatsen in de context en continuïteit en verandering kunnen onderscheiden. Het beschikken over oriëntatiekennis, zoals bijvoorbeeld (chronologische) kennis van historische perioden en tijdvakken, speelt

hierbij een belangrijke en voorwaardelijke rol (Dawson, 2009; Huijgen, 2018; Wilschut, 2011).

In het Nederlandse geschiedenisonderwijs voor havo en vwo is oriëntatiekennis vormgegeven als een kader van tien tijdvakken en 49 kenmerkende aspecten. Deze zijn voor alle leerlingen hetzelfde. Alle leerlingen krijgen bijvoorbeeld les over Tijdvak 5; de tijd van Ontdekkers en Hervormers met vijf bijbehorende kenmerkende aspecten, zoals ‘Het begin van de Europese expansie overzee’ en ‘De hernieuwde oriëntatie op het erfgoed van de klassieke oudheid’. Veel leraren volgen geschiedenismethodes die deze kenmerkende aspecten al ‘invullen’ met historische kennis. Hierbij wordt weinig rekening gehouden met interesses en contexten van individuele leerlingen. De invulling van de tijdvakken ontbeert vaak een regionaal perspectief terwijl juist de eigen omgeving van een leerling wordt gezien als middel om betekenisvol en motiverend geschiedenisonderwijs aan te bieden (Grever & van Boxtel, 2004; Vankan, 1995; Wilschut et al., 2013). In deze verkennende studie is daarom onderzocht hoe vwo-5 leerlingen uit de provincie Groningen een regionale invulling van Tijdvak 8 (1800-1900) waardeerden.

Theoretisch kader

Het gebruik van oriëntatiekennis in het geschiedenisonderwijs

In de periode vóór de jaren zestig was het

doel van geschiedenisonderwijs: “het opwekken van warme vaderlandsliefde als bestanddeel der nationale opvoeding” (Wilschut, 2002). Na de jaren zestig werd met de opkomst van de sociale wetenschappen dit doel achterhaald gevonden en ging het niet meer om het creëren van goede burgers, maar om het creëren van kritische mensen die de maatschappij zelf dienden vorm te geven. In de jaren negentig werd het debat over het schoolvak geschiedenis opnieuw geopend met de invoering van de Tweede Fase. Het vak geschiedenis zou zich te veel concentreren op het aanleren van vaardigheden en zou zich meer moeten richten op het aanleren van feiten. De commissie de Rooy werd in 2001 ingesteld om deze ideeën en adviezen uit te werken tot een daadwerkelijk plan. Het doel van het schoolvak geschiedenis moest zijn om leerlingen ‘historisch besef’ te leren (Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming, 2001). Hiervoor ontwikkelde de commissie een gemeenschappelijk kader om zich te kunnen oriënteren in de tijd: de tien tijdvakken en 49 kenmerkende aspecten. Dit moest leerlingen bijvoorbeeld helpen bij het plaatsen van personen en gebeurtenissen in de tijd. In 2007 werd dit nieuwe tijdvakkenkader ingevoerd in het Nederlands geschiedenisonderwijs door middel van een nieuw havo/vwo examenprogramma. Op basis van een pilotstudie bleek het (volgens CITO) echter te moeilijk om een valide en betrouwbaar eindexamen te maken op basis van alleen de

tijdvakken en kenmerkende aspecten. Daardoor werd besloten om voor havo (drie stuks) en vwo (vier stuks) historische contexten toe te voegen. Een context is een thema waarbinnen verschillende kenmerkende aspecten samenkomen. Een combinatie van het tijdvakkenkader en de historische contexten vormt nu de kern van het inhoudelijk gedeelte van het eind-examenprogramma.

Naar betekenisvol geschiedenisonderwijs

Motiveert het huidige curriculum leerlingen aan de slag te gaan met geschiedenis? Er wordt betoogd dat het geschiedenisonderwijs vooral draait om witte heldenverhalen uit bijvoorbeeld de ‘Gouden Eeuw’, dat een merendeel van de multiculturele leerlingen zich niet kan identificeren met behandelde historische personen en dat leerlingen een eenzijdige geschiedenis krijgen voorgeschoteld (Grever, 2006; Heilbron, 2019). Van Straaten (2018) liet bovendien zien dat bovenbouwleerlingen in het voortgezet onderwijs het schoolvak geschiedenis interessant vinden, maar het bestaande curriculum niet zinvol en relevant achten. Betekenisvol geschiedenisonderwijs betreft het inzien en het ervaren van leerlingen wat geschiedenis te maken heeft met henzelf, met hun huidige samenleving en met hun algemene inzicht in het menselijk bestaan. Op deze manier krijgt geschiedenis betekenis en motiveert het leerlingen te leren over historische gebeurtenissen (Wilschut et al., 2013).

In het huidige geschiedenisonderwijs krijgen leerlingen een zogenoemde historische identiteit aangemeten door middel van de tien tijdvakken en de 49 kenmerkende aspecten. Identiteit verschilt echter per persoon en is onderhevig aan verschillende principes. Hiermee kan het tijdvakkenkader als te beperkt of te uitgebreid worden ervaren wanneer deze op nationaal of op Europees niveau wordt ingevuld. Kan een leerling zich niet beter identificeren met de geschiedenis die letterlijk dichtbij is – de regionale geschiedenis? In hoeverre regionale geschiedenis betekenis kan hebben, is echter afhankelijk van de regionale identiteit van de leerlingen. Keuning (1949) beschreef deze regionale identiteit als ‘streekbesef’ of ‘regionaal besef’; het besef dat je behoort tot een regio die zich baseert op een unieke geschiedenis en met unieke kenmerken, een eigen identiteit. De totstandkoming van (regionale) identiteit is onderhevig aan, onder andere, (regionale) geschiedenis, (streek)taal, de plaats, sociaaleconomische kenmerken en geconstrueerde tradities. De mate van regionaal besef kan per regio, maar ook per tijd fluctueren. Zo beschrijft Duijvendak (2005) dat de belangstelling voor regionale identiteit en geschiedenis als reactie gezien kan worden op de modernisering en de globalisering. Ook heeft de belangstelling te maken met nostalgische gevoelens of de behoefte aan gemeenschapszin. Grever en van Boxtel (2004) onderschrijven de relatie tussen onderwerpen die dichtbij komen

en tastbaar zijn en de motivatie en interesse die daaruit voortkomt. Dit onderzoek gaat er daarom vanuit dat door de eigen (regionale) omgeving van leerlingen centraal te stellen, geschiedenislessen betekenis krijgen waardoor leerlingen het schoolvak meer waarderen.

Het ontwerpen van een regionale lessenserie

Voor het ontwerpen van de lessenserie is gebruik gemaakt van twee ontwerpprincipes. Het eerste principe is het gebruiken van voorbeelden uit de leefomgeving van leerlingen als uitleg van een kenmerkend aspect. De kenmerkende aspecten, die horen bij de tijdvakken, zijn voor veel leerlingen abstract. Het betreffen vaak lange zinnen met moeilijke woorden (“De opkomst van politiek-maatschappelijke stromingen: liberalisme, nationalisme, socialisme, confessionalisme en feminisme”). Hierdoor hebben leerlingen niet meteen een duidelijk beeld bij een kenmerkend aspect. Daarom werden in de lessenserie de kenmerkende aspecten van Tijdvak 8 uitgelegd door middel van een concreet voorbeeld uit de (directe) leefomgeving van de leerlingen. Door abstracte begrippen te verbinden met concrete voorbeelden (uit de eigen leefomgeving van leerlingen) ontstaat begripvorming (Boschaart, 2009; Wilschut et al., 2003). Het kenmerkende aspect over modern imperialisme werd bijvoorbeeld geïllustreerd door de Groningse *Fongers* fietsen die verkocht werden in Nederlands-Indië en door

in te gaan op het verhaal van de slaaf Louis Alons die werkzaam was op de Groningse Veenborg *Welgelegen*. Een ander voorbeeld betreft het kenmerkende aspect over industrialisatie. In Midden- en Oost-Groningen zijn grote herenboerderijen onderdeel van het Groningse aanzicht. Aan de hand van dit soort herenboerderijen werd landbouwmechanisatie als onderdeel van industrialisatie uitgelegd. Hiermee koppelt de leerling een abstract begrip (industrialisatie) aan een concreet voorbeeld in de eigen omgeving (de grote herenboerderijen).

Het tweede ontwerpprincipes is het gebruiken van een problematiserende vraag of casus met betrekking tot de regio aan het begin van de les. Van Drie & Van Boxtel (2008) geven aan dat het stellen van (evaluerende) historische vragen een goed startpunt kan zijn om het historisch redeneren te stimuleren bij leerlingen. Om het leren van leerlingen te bevorderen dient de problematisering echter verband te houden met de leefwereld en voorkennis van leerlingen of zoals Hmelo-Silver (2004) schreef: “[...] they [problems] must also be realistic and resonate with the students’ experiences” (p. 244). Voorbeelden uit de lessenserie zijn bijvoorbeeld vragen, zoals “Is Groningen eigenlijk een boerenprovincie?” en “Hoe moeten we omgaan met de bordnamen van koloniale helden in de Groningse steden en dorpen?” Door de regionale connectie ‘resoneren’ de vragen bij leerlingen waardoor ze

worden getriggerd om dit samen met de docent verder te onderzoeken.

Onderzoeksvraag

In de literatuur worden mogelijke positieve gevolgen genoemd van een regionale invulling van een tijdvakkenkader. Mogelijk kan dit leiden tot betekenisvol geschiedenisonderwijs en interesse van leerlingen. Er is echter weinig bekend over hoe leerlingen een regionale invulling waarderen. Daarom staat de volgende onderzoeksvraag centraal: hoe waarderen Groningse vwo-bovenbouwleerlingen een regionale invulling van het tijdvakkenkader?

Methode

Onderzoeksopzet

Voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag is eerst een lessenserie van 10 lessen over de geschiedenis van Groningen met betrekking tot Tijdvak 8 (1800 – 1900) ontwikkeld en uitgevoerd. Voor het onderzoeken van de waardering van leerlingen voor de lessenserie is gebruik gemaakt van een gevalideerde vragenlijst over situationele interesse (Linnenbrink-Garcia et al., 2010) aangevuld met learner reports en semigestructureerd interviews.

Deelnemers

Het onderzoek werd uitgevoerd bij een vwo 5 klas op een openbare school in de provincie Groningen met niveaus van vmbo-basis/kader tot en met het gymnasium.

Deze klas was de enige vwo 5 klas met het vak geschiedenis op deze school. Het betrof een groep van 13 leerlingen, waarvan zeven jongens en zes meisjes in de leeftijd van 16 tot en met 18 jaar. Om te vwo 5 klas op een openbare school in de provincie Groningen met niveaus van vmbo-basis/kader tot en met het gymnasium. verkennen in welke mate de leerlingen zich verbonden voelden met de provincie Groningen is een vragenlijst ontwikkeld met vijf vragen (zie Appendix A) en voor de interventie afgenomen. In Tabel 1 zijn per leerling de scores opgenomen waarbij 0 staat voor ‘helemaal geen verbondenheid’ en 5 voor ‘volledig verbonden.’

Tabel 1. Verbondenheid van de leerlingen met de provincie Groningen

Leerlingen	Score verbondenheid
Leerling 1	2.0
Leerling 2	3.0
Leerling 3	2.0
Leerling 4	3.0
Leerling 5	5.0
Leerling 6	4.0
Leerling 7	4.0
Leerling 8	3.0
Leerling 9	3.0
Leerling 10	3.0
Leerling 11	3.0
Leerling 12	4.0
Leerling 13	3.0
<i>Gemiddeld</i>	<i>3.2</i>

Onderzoeksinstrumenten

De waardering voor de lessenserie is onderzocht door middel van een 1) een situationele interesse vragenlijst, 2) learner reports, en 3) semigestructureerde interviews. De gebruikte situationele interesse vragenlijst is gebaseerd op het werk van Linnenbrink-Garcia et al. (2010) en bevat 12 items (zie Appendix B). De vragenlijst is integraal overgenomen waarbij alleen de items zijn toegespitst op het schoolvak geschiedenis. Leerlingen dienden op een zespuntsschaal antwoord te geven op stellingen, zoals “Mijn geschiedenisdocent zorgde de afgelopen lessen voor boeiende lessen” en “Ik vond de afgelopen lessen geschiedenis zo leuk, dat ik gemakkelijk de aandacht erbij hield”. Learner reports zijn zelfrapportages (in dit geval van leerlingen) om leerervaringen te achterhalen die moeilijk objectief te onderzoeken zijn (Van Kesteren, 1989). In de learner reports, gebruikt in deze studie, wordt een aantal stellingen (score door middel van een vijfpuntschaal) gecombineerd met open vragen (zie Appendix C). Een voorbeeld van een stelling is “Ik vind geschiedenis leuker als we het hebben over de geschiedenis van Groningen”. Een voorbeeld van een open vraag in de learner reports is: “Leg hieronder uit wat je hebt geleerd van de afgelopen lessen over Tijdvak 8, waarbij we het voornamelijk hebben gehad over de geschiedenis van Groningen. Wat is je het meest bijgebleven?” Tevens zijn na de lessenserie semigestructureerde interviews afgenomen

met vier willekeurig gekozen leerlingen om verder te verkennen wat zij wel of niet waardeerden aan de lessenserie. Het interviewschema is te vinden in Appendix D.

De lessenserie

Een lessenserie is ontwikkeld waarbij de lessen met betrekking tot Tijdvak 8 (1800 – 1900) in zijn geheel over Groningen gegeven zijn. Tijdvak 8 is de tijd van de “Burgers en Stoommachines” en gaat vooral over ontwikkelingen in de tijd van de industrialisatie. Het geschiedenisexamen gaat ervan uit dat de leerlingen de volgende gebeurtenissen en ontwikkelingen bij dit tijdvak kunnen verduidelijken: industrialisatie, sociale kwestie, modern imperialisme, opkomst van maatschappelijk-politieke stromingen, democratisering en de opkomst van emancipatiebewegingen. In Bijlage 1 is een schematisch overzicht te vinden van de lessenserie. De eerste auteur voerde de interventie uit als docent. Voor alle lessen is gebruik gemaakt van digitale presentaties.

Resultaten

In Tabel 2 staan de gemiddelde scores op de situationele interesse vragenlijst en op de items in de learner reports. De gemiddelde situationele interesse is 3.9 op een schaal van 0 tot en met 6. De laagste score was een 2.5 en de hoogste score een 5.0. De gemiddelde score op gesloten vragen in de learner reports is een 3.4 op een schaal van 0 tot en met 5. Deze scores liepen uiteen van 2.3 tot 5.0.

Tabel 2. Waardering voor de lessenserie door de leerlingen (n = 12)

	Situatio- nele interesse	Learner reports
Score	3.9	3.4

Uit de analyse van de antwoorden op de open vragen in de learner reports en uit de interviews kwamen voor- en nadelen van de lessenserie naar voren. Leerlingen gaven aan dat zij beter een koppeling konden maken tussen heden en verleden. Zo vertelde Leerling 2: “Het is dichtbij mijn huis dus dan leg je die link met het heden ook sneller. Je denkt anders nooit na over hoe die fabrieken daar zo zijn gekomen”. Sommige leerlingen gaven ook aan dat ze zich door de regionale didactiek beter kunnen inleven in het verleden. Leerling 9 zei bijvoorbeeld: “Door Groningen begrijp ik het beter, door de inleving en de herkenning. Het kreeg op deze manier betekenis. Dan kun je het beter voorstellen”. Leerling 7 was ook erg positief over de lessenserie. Ze gaf aan zich een echte Groninger te voelen en geeft aan dat ze door de regionale didactiek nog meer werd gemotiveerd en dat ze vaker een koppeling wil zien met de geschiedenis van Groningen.

Sommige leerlingen noemden nadelen van de lessenserie. Leerling 2 vertelde bijvoorbeeld dat het methodeboek en de inhoud van de lessen verschilde wat onoverzichtelijk werkte. Ze vertelde: “In het boek

ging het veel over Engeland en in de les leerde je over Groningen. Aan de ene kant was het leuk, maar het was ook niet meer overzichtelijk. Je kon niet alles plaatsen met het boek”. Een ander nadeel betrof was dat sommige leerlingen zich niet konden identificeren met de omgeving en regionale geschiedenis. Leerling 4 komt oorspronkelijk niet uit het Noorden van Nederland en woont niet in Groningen, maar in Drenthe. In het interview zegt hij hierover: “Ik voel me alleen Groninger als FC Groningen speelt”. De scores op situationele interesse en op de gesloten items in zijn learner report waren dan ook het laagst van alle leerlingen. Interessant is dat de leerling met het hoogste regionale besef (Leerling 5) niet per se de meerwaarde inziet van een Groningse lessenserie. Zij schrijft: “Ik woon in Froombosch, daar is veel platteland. Ook praat ik met mijn familie Gronings. Hierdoor voel ik mij een echte Groninger”. In haar learner report gaf ze echter aan dat zij de geschiedenis van Groningen niet zo interessant vindt: “Ik vind het buitenland interessanter, dus de industrialisatie in Engeland. Ook in Nederland wel, maar niet specifiek in Groningen”.

Conclusie en discussie

Deze verkennende studie had als doel te onderzoeken hoe leerlingen in de bovenbouw vwo een regionale invulling van het tijdvakkenkader waardeerden. De gemiddelde score op de situationele interesse vragenlijst (3.9) en op de learner

reports (3.4) laten zien dat leerlingen de lessenserie in het algemeen waardeerden. Dit blijkt ook uit de antwoorden op de open vragen in de learner reports en uit de afgenomen interviews. De meeste waardering lijkt te zitten in een gemakkelijker verbinding tussen heden en verleden en het beter kunnen inleven in historische situaties. Toch behoeft dit nuance, omdat sommige leerlingen aangaven niets te hebben met de Groningse geschiedenis (Leerling 4), ondanks een soms sterke verbondenheid met de regio (Leerling 5). Het lijkt dat een grote verbondenheid met de regio (in deze studie opgevat als een hoge score op de vragenlijst regionaal besef), niet altijd hoeft te leiden tot meer interesse in de Groningse geschiedenis. Een ander nadeel van een regionale invulling is het 'afwijken' van het tekstboek waarin meer een (inter)nationale invalshoek wordt gekozen bij de uitleg van kenmerkende aspecten van Tijdvak 8. Toch bleek dit in praktijk mee te vallen. Toen de leerlingen tijdens een les een bron over de liberale politicus Hendrik Goeman Borgesius moesten koppelen aan het thema 'sociale wetgeving' in het tekstboek, raakten veel leerlingen in paniek. Uiteindelijk wist echter de meerderheid van de leerlingen goed de begrippen socialisme en liberalisme met elkaar te verbinden aan de hand van de persoon Borgesius.

Deze studie kent een aantal belangrijke beperkingen. Het betreft ontwerponderzoek en de groep participanten bestond

uit slechts 13 vwo-leerlingen en één docent. Verder is slechts één tijdvak regionaal ingevuld en is verder geen onderzoek gedaan naar de betrouwbaarheid van de metingen en naar hoe leerlingen de afzonderlijke ontwerpprincipes waardeerden. Hierdoor is de generaliseerbaarheid van de conclusies beperkt. Vervolgonderzoek kan door middel van een *non-equivalent control group design* met gevalideerde voor- en nametingen beter inzicht geven in de effecten van een regionale invulling van het tijdvakkenkader op de motivatie en interesse van leerlingen voor het schoolvak geschiedenis. In deze metingen kan dan ook worden gekeken naar de waardering van leerlingen voor specifieke ontwerpprincipes. Een nadeel is ook onze beperkte definitie van regionale verbondenheid. In deze studie meten wij dit door middel van een korte vragenlijst, maar een (regionale) identiteit en verbondenheid wordt natuurlijk bepaald door meer factoren. Vervolgonderzoek, bijvoorbeeld door het gebruik van hardop denkmethoden, kan zich ook richten op de vraag hoe een regionale historische insteek (zoals in de uitgevoerde lessenserie) op een effectieve wijze gekoppeld kan worden aan (inter)nationale historische ontwikkelingen. Hoe koppelen leerlingen de Groningse fietsen van *Fongers* aan het proces van industrialisatie? Tevens is interessant te onderzoeken of verschillende invullingen van het tijdvakkenkader parallel kunnen worden aangeboden naar gelang

de persoonlijke interesse of regionale verbondenheid van leerlingen. Tijdvak 8 kun je dan bestuderen vanuit bijvoorbeeld een Groningse perspectief, maar ook vanuit een Nederlands of Surinaams perspectief. Ondanks de beperkingen is deze studie een goed voorbeeld voor onderzoekers en docenten hoe een regionale lessenserie kan worden ontwikkeld op basis van relevante ontwerpprincipes. Ook bij andere tijdvakken kunnen de gebruikte ontwerpprincipes een belangrijke rol spelen. Bovendien gaat het Noordelijk Scheepvaartmuseum in Groningen naar aanleiding van deze studie de regionale invulling van het tijdvakkenkader gebruiken ten bate van educatie waarbij wordt getracht een verbinding te vinden tussen het geschiedenisonderwijs en de museale regionale collectie.

Ook bij andere schoolvakken kunnen de ontwerpprincipes een belangrijke rol spelen. Zoals Bosschaart (2009) bijvoorbeeld opmerkt: “Wanneer algemene geografische begrippen en processen die in de schoolboeken staan zich ook voordoen in de omgeving van de school is het vanuit didactisch oogpunt een gemiste kans als daar geen gebruik van wordt gemaakt”. Voor vakverbindend onderwijs kan een link worden gelegd met Domein E in het havo/vwo examenprogramma aardrijkskunde waarin de leefomgeving van de leerlingen centraal staat (College voor Toetsen en Examens, 2015). Bijvoorbeeld

door de leefbaarheid van woonwijken van leerlingen vanuit een historisch perspectief te bestuderen (industrialisatie, sociale kwestie) en vanuit een geografisch perspectief (sociale cohesie, sociale netwerken). Het tweede ontwerpprincipes kan ook worden gebruikt om sociale bindingen te onderzoeken binnen het schoolvak Maatschappijwetenschappen of in samenwerking met geschiedenis. Dit kan bijvoorbeeld verder worden uitgewerkt in een vraag of mensen in het verleden en vandaag de dag zich verbonden met elkaar voelen wanneer zij te maken hebben met sociale gevolgen van de gaswinning in de provincie Groningen.

Op dit moment is een werkgroep een nieuw historisch referentiekader voor het schoolvak geschiedenis aan het uitwerken nadat een eerdere werkgroep hiervoor adviezen heeft geformuleerd (Van Boxtel et al., 2020). Deze studie laat zien dat een regionale invulling van een referentiekader mogelijk leidt tot betekenisvol geschiedenisonderwijs voor leerlingen. Belangrijk is echter dat binnen een referentiekader voldoende ruimte is voor aansluiting bij individuele leerbehoeften, verbondenheid en interesse van leerlingen. In onze ogen, moet het daarom mogelijk zijn voor docenten en leerlingen om te werken met verschillende (didactische) uitwerkingen van een gezamenlijk referentiekader. Deze studie is hopelijk een inspirerend voorbeeld van een dergelijke uitwerking.

Literatuur

- Bosschaart, A. (2009). De eigen omgeving en veldwerk. In G. van den Berg (Ed.), *Handboek Vakdidactiek Aardrijkskunde* (pp. 233-268). LEMM
- College voor Toetsen en Examens. (2015). *Aardrijkskunde VWO. Syllabus Centraal Examen 2021*. College voor Toetsen en Examens.
- Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming (2001). *Verleden, heden en toekomst: Advies van de commissie Historische en Maatschappelijke vorming*. SLO.
- Dawson, I. (2009). What time does the tune start? From thinking about 'sense of period' to modelling history at Key Stage 3. *Teaching History*, 135, 50-57.
- Duijvendak, M. (2005). In de sporen van Gruno en Beno. Ontspanning, eigenheid en historisch besef in het historisch verenigingsleven. *Historisch Jaarboek Groningen*, 12, 91-104.
- Grever, M. (2006). Nationale identiteit en historisch besef. De risico's van een canon in de postmoderne samenleving. *Tijdschrift voor geschiedenis*, 119, 160-177.
- Grever, M., & van Boxtel, C. (2004). *Verlangen naar een tastbaar verleden: Erfgoed, onderwijs en historisch besef*. Verloren.
- Heilbron, M. (2019). Het geschiedenisonderwijs is eurocentrisch. Wij willen meer perspectieven toevoegen. Het geschiedenisonderwijs is eurocentrisch. Wij willen meer perspectieven toevoegen - De Correspondent
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16, 235-266
- Huijgen, T. (2018). *Balancing between the present and the past: Promoting students' ability to perform historical contextualization*. University of Groningen.
- Keuning, H. (1949). *Regionalisme: Rede uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt hoogleraar aan de Rijksuniversiteit te Groningen op 12 februari 1949*. J.B. Wolters.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically: Educating students for the twenty-first century*. University of Toronto Press.
- Linnenbrink-Garcia, L., Durik, A., Conley, A., Barron, K., Tauer, J., Karabenick, S., & Harackiewicz, J. (2010). Measuring situational interest in academic domains. *Educational and psychological measurement*, 70, 647-671.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six: Historical thinking concepts*. Nelson Education.

Van Boxtel, C., de Groot-Reuvekamp, M., Huijgen, T., de Kreek, R., Logtenberg, A., van der Schans, T., Storck, E., Tuithof, H., & Visser, A. (2020). *Historisch referentiekader: Rapportage van een enquête over het huidige en gewenste historisch referentiekader voor het primair en voortgezet onderwijs*. LEMM.

Van Drie, J., & Van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20, 87-11

Bijlage 1 - Overzicht lessenserie (*)

Les	Onderwerp en kenmerkend aspect	Kern van de les
1	Oriëntatie op de geschiedenis van Groningen	De leerlingen oriënteerden zich op de geschiedenis van Groningen door een historische kennisquiz.
2	Oriëntatie op Tijdvak 8	De leerlingen oriënteerden zich op Tijdvak 8 (1800 - 1900) aan de hand van de geschiedenis van de gaswinning. Leerlingen moesten argumenten formuleren met betrekking tot het debat over gaswinning en er een oplossing voor bedenken. Naderhand werd deze discussie klassikaal besproken. Vervolgens kregen de leerlingen overzicht van het tijdvak door het maken van een tijdlijn te maken van de belangrijkste gebeurtenissen.
3	Industrialisatie	De leerlingen onderzochten de beeldvorming van Groningen als boerenprovincie. Vervolgens is industrialisatie uitgelegd aan de hand van de landbouwmechanisatie in Groningen en de gevolgen die dat had voor de rijkdom van de provincie. De leerlingen moesten vervolgens een vergelijking maken tussen de industrialisatie in Groningen en de Westerse Wereld. Ten slotte werden de (les)doelen gecontroleerd door kennisvragen te stellen. Problematiserende vraag/casus: is Groningen wel of niet een landbouwprovincie anno 2018/ Hoe zag de Industriële Revolutie eruit in Groningen?
4	Industrialisatie	De leerlingen begonnen met een kennisquiz over Groningen als afzetmarkt. Hierna kregen de leerlingen uitleg over de industriële samenleving. Vervolgens keken de leerlingen naar "Het verleden van Groningen" over de industrieën in de Groningen. De leerlingen maakten tijdens het kijken van deze video vragen. Ten slotte werden de (les)doelen gecontroleerd door kennisvragen te stellen. Problematiserende vraag/casus: hoe droegen de veranderingen in de productiemethoden bij aan het ontstaan van een industriële revolutie en verstedelijkte samenleving (in Groningen)?

5	De oorzaken van modern imperialisme	<p>De leerlingen begonnen de les met een klassikale discussie over het weghalen van bordnamen in Groningen. Vervolgens kregen de leerlingen een uitleg over modern imperialisme en hoe Groningen in de negentiende eeuw omging met het koloniale verleden van Nederland. Na deze uitleg analyseerden de leerlingen spotprenten over het koloniale verleden. Ten slotte werden de (les)doelen gecontroleerd door kennisvragen te stellen.</p> <p>Problematiserende vraag/casus: hoe ging men tijdens de negentiende eeuw om met het koloniale verleden in Groningen?</p>
6	Nationalisme als gevolg van de industrialisatie	<p>De leerlingen discussieerden eerst in groepjes over het Groningse volkslied. Vervolgens kregen zij een uitleg over nationalisme, romantiek en regionalisme in Groningen. Na deze uitleg analyseerden zij een tekst van de Groningse folklorist Line Onnekes-Huizenga en moesten deze tekst koppelen aan relevante kenmerkende aspecten. Waarna een plenaire bespreking volgde. Ten slotte werden de (les)doelen gecontroleerd door kennisvragen te stellen.</p> <p>Problematiserende vraag/casus: hoe “romantisch” waren de Groningers? / Wat heeft de tekst van Onnekes-Huizinga tekst met het nationalisme/ Romantiek te maken?</p>
7	Socialisme en communisme	<p>De leerlingen lazen als voorbereiding een gedeelte uit de Graanrepubliek van Frank Westerman en beantwoordden vragen over de tekst. De les begon met een opdracht voor de leerlingen om na te denken over de toekomst van het gebied van de graanrepubliek. Vervolgens kregen de leerlingen een uitleg over de sociale kwestie en hoe dit eruit zag in Groningen. Na de uitleg kregen de leerlingen zelfstandig opdrachten na en de les sloot af met een digitale evaluatie waarbij de leerlingen moesten beschrijven wat ze het meeste is bijgebleven van deze les.</p> <p>Problematiserende vraag/casus: waarom kreeg het communisme veel invloed in (Oost-) Groningen?</p>

8	Democratisering en emancipatie	<p>De leerlingen kregen eerst een uitleg over de Groningse politicus Borgesius en sociale wetgeving. Na deze kleine uitleg analyseerden de leerlingen een de spotprent over Borgesius. Vervolgens kregen zij uitleg over de grondwet van 1848 en Thorbecke. Via Thorbecke werd een brug gemaakt naar uitleg over het feminisme en Aletta Jacobs. Aan het einde van de les gingen de leerlingen op zoek naar een alternatief boegbeeld van het feminisme.</p> <p>Problematiserende vraag/casus: Hoe manifesteerde het feminisme zich in Groningen naast Aletta Jacobs?</p>
9	Democratisering en emancipatie	<p>De leerlingen begonnen met een oefentoets. Vervolgens kregen zij uitleg over regionale vormen van het confessionalisme, de democratisering en sociale wetgeving. De les eindigde met een evaluerend gesprek over welk onderwerp zij het lastigst vonden.</p> <p>Problematiserende vraag/casus: waar zou Domela Nieuwenhuis in Groningen veel invloed hebben gekregen?</p>
10	Herhaling van Tijdvak 8 (in Groningen)	<p>Eerst werd de oefentoets van de vorige les besproken. Na deze bespreking presenteerden de leerlingen hun feministisch boegbeeld. Na de presentaties werd de leerstof herhaald door elkaar vragen te stellen. De les eindigde met een digitale kennisstest.</p>

* De volledige lessenserie is te vinden via: hier-is-iris.nl/category/burgers-en-stoommachines