

# Dichter bij huis...

Praktijkgericht onderzoek naar Cultuur-historische omgeving en motivatie in het geschiedenisonderwijs.

**Centrum voor Onderwijs en Leren, Universiteit Utrecht**

*25 juni 2012*

Stefan Vuurens

&

Bernard Dorr

0410055

3125092

Laan van Vollenhove 107

Jacob Geelstraat 2B

3706 CC

3532 TS

Zeist

Utrecht

stefan.vuurens@gmail.com

bernarddorr@gmail.com

## **Inhoudsopgave**

<b>Inleiding .....</b>	<b>3</b>
<b>Oriëntatiekennis en cultuur-historische omgeving.....</b>	<b>4</b>
<b>Cultuur-historische omgeving en motivatie .....</b>	<b>Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.</b>
<b>Het onderzoek.....</b>	<b>7</b>
<b>Methode .....</b>	<b>10</b>
<b>Resultaten.....</b>	<b>12</b>
<b>Conclusie.....</b>	<b>18</b>
<b>Literatuur .....</b>	<b>21</b>
<b>Bijlage .....</b>	<b>22</b>

## Inleiding

In een klas kom je als docent in aanraking met veel verschillende achtergronden van leerlingen. Naast de verschillende niveaus zijn leerlingen ook erg verschillend in hun afkomst, opvoeding en cultuur. De cultuur-historische achtergrond van leerlingen kan in de praktijk van het geschiedenisonderwijs invloed hebben op de perceptie en interesse van de leerlingen voor de les. In 2006 werden de nieuwe kerndoelen voor het Mens en Maatschappijonderwijs vastgesteld. Kerndoel 40 stelt:

*De leerling leert historische bronnen te gebruiken om zich een beeld van een tijdvak te vormen of antwoorden te vinden op vragen, en hij leert daarbij ook de eigen cultuur-historische omgeving te betrekken.*

Waaruit deze cultuur-historische omgeving bestaat laat het kerndoel echter in het midden. Het vernieuwde geschiedeniscurriculum, gestoeld op oriëntatiekennis, legt de nadruk op chronologie als eerste stap naar een coherent historisch besef. De docent dient blijkbaar ruimte in te richten voor de cultuur-historische omgeving van de leerling, maar wat is precies die cultuur-historische omgeving?

Er is tot nu toe nog weinig expliciete aandacht besteed aan dit begrip en hierdoor blijft de cultuur-historische omgeving een abstract en moeilijk definieerbaar begrip. Er zijn studies ondernomen met raakvlakken. Het onderzoek van Maria Grever en Kees Ribbens in 2007 beschrijft een duidelijk beeld over hoe verschillende “geschiedenissen” door leerlingen met verschillende culturele achtergronden verschillend worden gewaardeerd. In *Nationale identiteit en meervoudig verleden* wordt onderscheid gemaakt tussen vijf manieren waarop geschiedenis beleefd wordt door leerlingen. Op basis van etnische achtergrond en sekse hebben zij gekeken hoe leerlingen deze vijf belevenissen waarderen. Daar bleek uit dat de profielen ‘Trots en verbonden met het Nederlandse verleden’ en ‘Migrantengeschiedenis’ tegenpolen van elkaar zijn. Leerlingen die 'Trots en verbonden hoog met het Nederlandse verleden' waardeerden hadden weinig met migrantengeschiedenis en het omgekeerde gold ook. Daarentegen lieten beide groepen echter een relatief hoge verbondenheid zien met de geschiedenis van hun familie.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> M. Grever & K. Ribbens (2007), *Nationale identiteit en meervoudig verleden*, Amsterdam: Amsterdam University Press., 155-162

De verbondenheid van leerlingen met het curriculum heeft invloed op de ervaring van leerlingen met het vak geschiedenis. Een les die zich richt op de West-Europese geschiedenis, zoals vormgegeven in de tien tijdvakken, zal voor een leerling van buiten-Europese afkomst minder raakvlakken hebben met de eigen culturele omgeving. Tegelijkertijd dient het curriculum wel een eenvormig beeld mee te geven en kan daarom niet de volledige vrijheid aan de leerling laten om zijn of haar geschiedenis als leidraad te nemen. Hierin vormt zich dus een spanning. Hoe verhoudt de cultureel-historische omgeving van de leerling tot de geschiedenisles, vormgegeven volgens een nationaal curriculum? Dit zou didactische vragen kunnen oproepen over hoe om te gaan met de culturele verschillen in de klas, maar het blijft een voldoende feit dat leerlingen aan het eind van hun middelbare schooltijd aan vastgestelde eisen van ministerie dienen te voldoen om hun eindexamen geschiedenis met een goed gevolg te kunnen afronden. De interesse zou zich derhalve meer moeten richten op het integreren van de eigen cultuur-historische omgeving binnen het curriculum van de tien tijdvakken.

Het concept van oriëntatiekennis speelt een belangrijke rol in het vormgeven van het curriculum. Wat is dit begrip en hoe vindt dit zijn weg in de geschiedenisles? Arie Wilschut legt het uit door de nadruk te leggen op het oefenen in het 'denken in tijd.' Dit is het onderscheidende aspect van het vak geschiedenis en dient daarom centraal te staan in het curriculum.<sup>2</sup> Door middel van kennis over de tien tijdvakken en de kenmerkende aspecten die daaraan gekoppeld kunnen worden krijgen leerlingen een chronologische kapstok aangeboden waaraan de feitenkennis gehangen kan worden. Shemilt stelde ook dat een '*chronologically ordered past*' de eerste stap is op de weg naar een coherent beeld van de geschiedenis.<sup>3</sup> Een andere metafoor die Wilschut gebruikt is de "kaart van het verleden". Zonder een kaart zou een mens zich in een onbekend land ook moeilijk kunnen redden. Het verleden wordt hierin benaderd als een onbekende omgeving. Ook Piet de Rooy, een van de grondleggers van de tien tijdvakken, stelt deze benaderingswijze centraal.<sup>4</sup>

## Oriëntatiekennis en cultuur-historische omgeving

---

<sup>2</sup> A. Wilschut (2006), *Een plattegrond van het verleden, Het canondebat in geschiedenisdidactisch perspectief*. Uit: *Kleio*, 2006, 26

<sup>3</sup> D. Shemilt (2000), *The Caliph's Coin. The Currency of Narrative Frameworks in History Teaching*, in: P.N. Stearns, P. Seixas, S. Wineburg (eds.), *Knowing, teaching & learning history*, New York: University Press, 83-101

<sup>4</sup> P. De Rooy (2002), *Het verleden als buitenland*. Uit: *Volkscrant*

Hoe verhouden de verschillende concepten van regio- en omgevingsgeschiedenis tot het ontwikkelen van historisch besef? Kees Ribbens stelt in zijn *Historische cultuur in veranderend perspectief* dat volgens veel historici en critici is het geschiedenisonderwijs een van de belangrijkste verschijningsvormen, zo niet de graadmeter, van de niet-academische historische cultuur. De vaak geuite teleurstelling over het historisch besef in de samenleving is volgens hem voornamelijk gestoeld op een sterke waardering voor het bezit van een verloren gewaande gemeenschappelijke historische kennis.<sup>5</sup> De culturele diversiteit van de huidige samenleving maakt het echter moeilijk om een eenduidige schets op te stellen over die gemeenschappelijke kennis of cultuur.

De interesse voor de lokale geschiedenis is in professionele vorm nog niet erg oud. Leen Dorsman beschrijft in zijn 'Regionale Geschiedenis in Vergelijkend Perspectief' hoe de interesse voor de geschiedenis van de regio in de twintigste eeuw een flinke sprong voorwaarts heeft gemaakt. Als een van de redenen daarvoor draagt Dorsman een zoektocht naar identiteit aan. Daarnaast speelt ook identiteitsvorming op nationale schaal een rol. Tenslotte draagt Dorsman een economisch aspect aan. 'De regionalisering van de geschiedenis is inmiddels een zichzelf versterkend proces geworden, er is een tak van industrie op gebouwd.'<sup>6</sup> Met die industrie doelt Dorsman op de groei van het aantal musea en historische kringen die zich bezighouden met de regionale geschiedenis. Het verschil tussen de wetenschappelijke discipline en de historische beleving is een belangrijk aspect om in het oog te houden wanneer (regionaal) erfgoed als didactisch middel wordt ingezet. Ook Ed Jonker richtte zich in zijn *Ordentelijke geschiedenis. Herinnering, ethiek en geschiedwetenschap* op het belang van historisch erfgoed in de collectieve herinnering. Erfgoed, aldus Jonker, is een belangrijke drager van de collectieve herinnering en daardoor een invloedrijke manifestatie van geschiedenis in het dagelijks leven.<sup>7</sup> Carla van Boxtel stelt dat Erfgoed een besef van tijd ondersteunt en het ervaren van concepten als verandering en continuïteit kan bevorderen, mits het goed wordt toegepast. Daarnaast biedt het historisch erfgoed veel mogelijkheden om historische vaardigheden aan te leren en te oefenen.<sup>8</sup>

---

<sup>5</sup> Ribbens, K. *Historical consciousness in contemporary society, Popular historical culture in the Netherlands, 1945-2000*, Hilversum: Verloren, 48

<sup>6</sup> L. Dorsman, *Regionale Geschiedenis in Vergelijkend perspectief* in: *Theoretische Geschiedenis, Beelden, Begrippen, Ideeën*, Jaargang 23, nr. 3 (1996)

<sup>7</sup> E. Jonker (2008), *Ordentelijke geschiedenis. Herinnering, ethiek en geschiedwetenschap* Utrecht: Univ. Utrecht, Faculteit Geesteswetenschappen, 20

<sup>8</sup> C. van Boxtel (2009), *Geschiedenis, Erfgoed en Didactiek*, Amsterdam: Spinhex & Industrie, 22-23

Lokale en omgevingsgeschiedenis zou via het geschiedenisonderwijs het makkelijkst en meest gestructureerd zijn weg kunnen vinden naar de historische beleving van de leerlingen. Ribbens maakt echter wel de kanttekening dat kleinschalige geschiedenis het vak wel toegankelijker maakt, maar tegelijkertijd ook complexer. Immers, het integreren van allerlei kleine brokjes geschiedenis in de grote lijnen van de gebruikte methodes kan het vak ingewikkelder maken. Hier ligt de grote uitdaging voor de docent om de kleine brokjes geschiedenis uit de regio en de familie helder en gestructureerd een plek te geven in de “grote” geschiedenis van de tien tijdvakken.<sup>9</sup>

Wilschut onderschrijft de mogelijkheden van omgevingsgeschiedenis voor het vak in zijn handboek. Hij stelt echter wel dat de bijdrage van het reguliere geschiedenisonderwijs aan het ontwikkelen van historisch besef bij de leerlingen niet moet worden overschat. Hij pleit ervoor om de in zijn ogen beperkte contacturen op school te weiden aan het kennismaken met de contouren van het vak, zodat de leerlingen beschikken over een basis om zelfstandig aan de slag te gaan.<sup>10</sup>

Inmiddels zijn er naast de nationale culturele canon ook meerdere regionale canons beschikbaar. De discussie over regionale geschiedenis sluit in onze ogen in die zin aan op het canondebat dat het maar de vraag is of deze canons als effectief uitgangspunt genomen kunnen worden. De voorkeur lijkt te liggen op het gebruiken van de canon(s) als didactisch instrument om het brede kader van de tien tijdvakken toe te lichten en duidelijk te maken. Hanneke Tuithof legt hier de nadruk op in haar artikel *Geschiedenisdocent tussen tijdvakken en canon*.<sup>11</sup> Het referentiekader van de oriëntatiekennis, vormgegeven in de tijdvakken en kenmerkende aspecten kan ingevuld worden met specifieke historische voorbeelden uit de culturele canon. Ditzelfde zou heel goed kunnen gelden voor de regionale canons.

Gaat ditzelfde ook op voor familiegeschiedenis? In het handboek *Geschiedenisdidactiek* van Wilschut e.a. wordt onder andere gewezen op de kracht van verhalen: 'De fantasie, de betrokkenheid en daardoor het kritisch nadenken van leerlingen kunnen er door worden gestimuleerd.'<sup>12</sup> Dit is een goede reden om verhalen te vertellen in de

---

<sup>9</sup> Michielse, H., e.a., *Lokale Geschiedenis tussen Lering en Vermaak* (Hilversum 2004), 1-3

<sup>10</sup> A. Wilschut, *Geschiedenisdidactiek, een handboek voor de vakdocent*, Bussum: Coutinho, 214

<sup>11</sup> Hanneke Tuithof, *Geschiedenisdocent klem tussen tien tijdvakken en Canon?* Uit: Kleio 2009, 1-7

<sup>12</sup> A. Wilschut e.a. (2004), *Geschiedenisdidactiek*, 159-180

geschiedenisles. En juist verhalen hoeven niet van de docent te komen. Vaders, tantes, oma's en opa's kunnen net zo goed in deze verhalen voorzien. Het koppelen van de familie-ervaringen aan de stof in de les zou leerlingen kunnen voorzien van tastbare verschijningsvormen van de gebeurtenissen beschreven in de geschiedenisles. Familiegeschiedenis heeft echter ook zijn beperkingen. Ervaringen van levende familieleden beperken de mogelijkheden tot maximaal de laatste twee tijdvakken. Tastbare familievoorbeelden uit de tijd van monniken en ridders zullen hoogstwaarschijnlijk schaars zijn.

Hier zou de omgevingsgeschiedenis kunnen voorzien in meerdere tastbare voorbeelden uit een breder spectrum. Chronologie is namelijk ook terug te zien in de directe leefomgeving. Elke omgeving is immers ook een historisch product. Wilschut ziet in het historisch interpreteren van de omgevingsgeschiedenis vooral een oefening in het herkennen van elementen uit verschillende perioden, waardoor een besef van continuïteit zou kunnen worden bevorderd.<sup>13</sup> Kort gesteld is de cultuur-historische omgeving van leerlingen naast een expliciet kerndoel voor de onderbouw ook een veelbelovend didactisch instrument om de geschiedenisles tastbaar en interessant te maken.

Alice Geijssel stelt in haar bijdrage aan de bundel *Tussen lering en vermaak* ook dat het omgevingsonderwijs de lesstof levendig en concreet kan maken, maar dat de beide werkvelden (omgevingsgeschiedenis en het geschiedenisonderwijs) elkaar nog moeizaam vinden. Zij pleit dan ook voor intensieve samenwerking tussen instituten die zich bezig houden met regionaal historisch onderzoek en de scholen.<sup>14</sup>

## Het onderzoek

Centraal in het vernieuwde geschiedenisonderwijs staan de grote lijnen van de chronologie. De leerlingen moeten hun weg leren vinden in het buitenland dat geschiedenis heet door middel van een besef van tijd. Een besef van tijd en chronologie is blijkbaar een noodzakelijke voorwaarde voor een gedegen historisch besef, maar hoe komt de cultuur-historische achtergrond van de leerlingen hierbinnen goed aan bod?

Daarvoor is het eerst nodig om het begrip cultuur-historische omgeving te duiden. Het begrip cultuur kent vele brede verschijningsvormen en het begrip kan daardoor algemeen

---

<sup>13</sup> Wilschut e.a., *Geschiedenisdidactiek*, 216

<sup>14</sup> A. Geijssel (2004), Hoe leerzaam of vermakelijk is omgevingseducatie in; Michielse, H., e.a., *Lokale Geschiedenis tussen Lering en Vermaak*, Hilversum: Verloren, 150-152

gezien worden als de persoonlijke cultuur en de daarmee samenhangende historie waarmee de leerling dagelijks in aanraking komt. Dit begrip is diffuus en dynamisch, aangezien in de literatuur nog geen eenduidige definitie hiervan naar voren is gekomen. Wij hebben voor dit onderzoek dan ook de geschiedenis van de eigen woonplaats en/of regio en familie als definitie gehanteerd. De culturele achtergrond van de leerling wordt immers voor een heel groot deel bepaald door de directe leefomgeving thuis en in de buurt in contact met familieleden en vrienden.

In dit onderzoek richten wij ons op de vraag in hoeverre jongeren in de onderbouw van het voortgezet onderwijs hun cultuur-historische omgeving waarderen en de leerlingen hierdoor worden gemotiveerd voor het vak geschiedenis. De onderzoeksfunctie van deze vraag is beschrijvend. Middels een empirisch onderzoek hebben we getracht in kaart te brengen hoe leerlingen hun cultuur-historische omgeving een plaats geven in hun historische interesse. We willen ook een vergelijking opstelling tussen de geschiedenis van de woonplaats enerzijds en de familiegeschiedenis anderzijds. Tot slot staat ook de vergelijking tussen de waardering van de cultuur-historische omgeving en de motivatie als gevolg daarvan centraal.

Hoe kun je als leraar in een gemengde klas de cultuur-historische omgeving inzetten en zoveel mogelijk leerlingen daar bij aanspreken. Op basis van het onderzoek van Grever en Ribbens zou de veronderstelling kunnen worden aangenomen dat leerlingen met een hoge waardering voor 'Migrantengeschiedenis' weinig affiniteit hebben met de ontwikkeling van de lokale en regionale omgeving. In ons onderzoek willen we daarom vaststellen welke elementen het gebruik van de cultuur-historische omgeving waardevol maken.

Doordat leerlingen verschillende posities in kunnen nemen ten opzichte van het geschiedenisonderwijs, zoals beschreven in Grever en Ribbens, moet de les voor cultuur-historische omgeving voldoende ruimte brengen voor de eigen inbreng van de leerlingen. Het is belangrijk dat zij zelf ontdekkingen kunnen doen en ruimte krijgen om hun eigen uitgangspunt bij de les te betrekken. De cultuur-historische omgeving betrekken in het geschiedenis is iets dat al gebeurt. Buiten het onderzoek van Grever en Ribbens hebben wij echter nog geen resultaten gevonden over de waardering van jongeren van de geschiedenis van hun geboorteland, laat staan hun woonplaats of wijk. Als de waardering van jongeren voor de geschiedenis van hun woonplaats en -wijk in het verlengde ligt van de landelijke onderzoeksresultaten, dan zou de waardering van de familiegeschiedenis hoogstwaarschijnlijk een opening bieden voor het integreren van de eigen cultuur-historische omgeving in de les.



Het gebruik van de eigen omgeving is een uitdaging voor een geschiedenisdocent. De lesmethode zal moeten worden losgelaten en het vraagt vaak een extra inspanning van de docent. Dit zien wij als een extra dimensie die juist in het geschiedenisonderwijs, maar waarschijnlijk ook in vakoverstijgend perspectief tot zijn recht komt. Daarnaast kan er naar aanleiding van dit onderzoek bewuster aandacht besteden aan de eindtermen voor de onderbouw. Hoewel deze niet worden getoetst moet hierin wel de basis worden gelegd voor het onderwijs in de bovenbouw.

Dit onderzoek raakt een aantal kernpunten binnen de geschiedenisdidactiek. Enerzijds raakt het de nationale canondiscussie en daarmee een belangrijk geschiedfilosofisch thema. Dit thema behelst de invulling van het curriculum over wat wel en niet voorgeschreven zou moeten worden in het geschiedenisonderwijs. Heeft een te grote focus op regionale en lokale geschiedenis niet raakvlakken met een nationaal of regionaal curriculum? Wat zouden leerlingen moeten weten van hun omgeving en achtergrond en waarom eigenlijk? Anderzijds staat het midden in de discussie over hoe "historische cultuur" zich in de samenleving manifesteert. Hoe beleven leerlingen hun verleden en hoe gaan zij daarmee om?

Dit onderzoek kan voor geschiedenisdocenten een vakdidactische verbreding opleveren in het domein van het curriculum, maar ook inzicht in het perspectief van de leerling. Het geeft een beschrijving van de verlangens en verwachtingen van leerlingen bij hun geschiedenisonderwijs op dit specifieke onderdeel en derhalve voor docenten aanknopingspunten om de lessen te ontwerpen. Het gebruik van de eigen cultuur-historische omgeving is een abstract begrip. Wat voegt dit toe aan het geschiedenisonderwijs? Hoe moet dit vorm krijgen? Door hier onderzoek naar te doen wordt beter in beeld gebracht wat de meerwaarde is van onderwijs dat de cultuur-historische omgeving in de les betreft. Hiermee kan een docent in het samenstellen van een lesplanning en het doen van excursies naar de schoolleiding beter kan aangeven waarom dit van belang is.

Daarbij is het mogelijk om als docent meer inzicht te krijgen in de interesses van leerlingen voor cultuur-historische omgeving in het onderwijs. Met deze kennis kan worden voorkomen dat leerlingen de les als oninteressant ervaren, maar tegelijkertijd kan de docent ervoor zorgen dat de regionale en familievoorbeelden aansluiten bij het curriculum. Op die manier kan een docent het maximale uit de leerlingen halen en ze actief bij de les betrekken. Onderzoek naar deze materie geeft inzicht in het leerling perspectief en een helder beeld over de noodzaak en het nut van dit thema.

## Methode

Door middel van een enquête is informatie verzameld over de waardering van de cultuur-historische omgeving door de leerlingen. Dit heeft ons de kans gegeven om een groot aantal leerlingen (156) te bevragen. Daarnaast willen we graag weten wat de intrinsieke waarde is die leerlingen ervaren bij het gebruik van de cultuur-historische omgeving, hiervoor is observeren niet voldoende omdat we dan niet te weten komen wat de leerlingen denken. We kunnen alleen een perceptie vormen.

De respondenten voor dit onderzoek zijn leerlingen uit de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Er is voor deze groep gekozen, omdat we willen weten wat de mening van leerlingen is op het gebruik van de cultuur-historische omgeving in de onderbouw van het geschiedenisonderwijs, aangezien het curriculum hier expliciet om vraagt. De leerlingen zijn afkomstig van twee Nederlandse scholen in een provinciaal-stedelijke omgeving. Door het onderzoek op deze scholen uit te voeren in alle drie de klassen van de onderbouw is het mogelijk gebleken om een goed beeld te geven van de waardering van leerlingen in de onderbouw voor het gebruik van de cultuur-historische omgeving in de geschiedenisles. In totaal is een groep van 156 leerlingen ondervraagd, bestaande uit 78 jongens en 78 meisjes.

Onze vraagstelling bevat een aantal te definiëren variabelen. Ten tweede is het nodig om de **waardering van de cultuur-historische omgeving** nader te specificeren. In onze ogen hangt dit samen met de mate van verbondenheid met de geschiedenis van de eigen woonplaats, regio en familie door de leerlingen. Deze definitie ligt in het verlengde van het onderzoek van Greever en Ribbens op nationaal niveau. Naast deze variabelen richt dit onderzoek zich ook op de motivatie van leerlingen. Motivatie laat zich definiëren vanuit verschillende perspectieven. Bij intrinsieke motivatie ligt de zogenaamde '*locus of causality*' intern en wordt niet van buitenaf beïnvloed door bijvoorbeeld beloften van goede cijfers of het vooruitzicht van straf wanneer de werkzaamheden niet worden uitgevoerd.<sup>15</sup> Deze laatste aspecten zijn voorbeelden van extrinsieke motivatiefactoren. In ons onderzoek staat de vraag centraal of de Cultuur-historische omgeving van leerlingen en het gebruik daarvan in de les voor de leerlingen een verhoogde intrinsieke motivatie tot gevolg heeft. Letten ze hierdoor beter op in de les? Hebben ze een verhoogde interesse voor het vak geschiedenis? In ons onderzoek hebben we ons gericht op de vraag hoe de waardering (verbondenheid, tastbaarheid van de CHO) samenhangt met de mate waarin leerlingen in een geschiedenisles

---

<sup>15</sup> A. Woolfolk e.a. (2008), *Psychology in Education*, Edinburgh Gate: Pearson Education Limited. 438-441

waarin de CHO een rol kan spelen zich geroepen voelen om beter hun best te doen, vragen te stellen, hun huiswerk maken en opletten.

We hebben onze data via een kwantitatieve analyse verwerkt. Op die manier hebben we bekeken of er voor leerlingen een significante afwijking is bij het beantwoorden van de enquête. De enquête bestond uit twee delen. In het eerste deel werden vragen gesteld waarin leerlingen op een schaal van een tot en met vijf dienden aan te geven in hoeverre de stelling op hen van toepassing was. Zo konden leerlingen bijvoorbeeld op de vraag 'Ik hecht er veel waarde aan om te leren over de geschiedenis van mijn woonplaats' aangeven wat hun standpunt daarin was. Het eerste deel bestond uit negentien vragen en combineerde vragen over de waardering van de CHO met de vragen over het motiverende karakter daarvan. Ook in het tweede deel stond deze combinatie centraal. Echter, op basis van meerkeuzevragen, waarin de leerlingen de onderwerpen Nederlandse geschiedenis, woonplaatsgeschiedenis, wereldgeschiedenis en familiegeschiedenis konden kiezen is het mogelijk gebleken een uitgebreidere analyse te maken van de interesses van de leerlingen in de geschiedenisles. Een voorbeeld van een vraag uit het tweede deel is 'Ik let beter op in de lessen wanneer deze gaan over het volgende onderwerp'. Vervolgens konden de leerlingen op basis van de antwoorden hun voorkeur aangeven.

Centraal in de analyse stond allereerst de algemene waardering van de leerlingen voor hun cultuurhistorische omgeving. Vervolgens kon deze analyse opgesplitst worden in de verschillende leerjaren. Waarderen leerlingen uit het eerste leerjaar hun CHO wellicht hoger dan de leerlingen uit het tweede of derde leerjaar? Tot slot kan ook een analyse op basis van geslacht gemaakt worden. Ondanks dat het ongetwijfeld een factor is in de waardering en motivatie van leerlingen is de omgeving of afkomst van de leerlingen niet meegenomen in de analyse. Hier is voor gekozen om verschillende redenen. Ons onderzoek is primair gericht op het schetsen van de waardering in relatie tot het curriculum. De leefomgeving van leerlingen draagt ongetwijfeld bij aan de interesse voor de omgevingsgeschiedenis (een leerling uit de grote stad zal waarschijnlijk meer direct in contact komen met historisch erfgoed daarvan dan een leerling uit een plattelandsomgeving), maar onze aandacht gaat specifiek uit naar de waardering van de cultuur-historische omgeving in relatie tot het Nederlandse geschiedenisonderwijs. De culturele omgeving kan weliswaar verschillen, maar de eindtermen en kerndoelen blijven gelijk. Het is derhalve voor ons relevanter gebleken om een algemeen beeld te creëren over de waardering van de CHO. Vanuit de resultaten kan er vervolgens gekeken worden naar het aanwenden van de CHO in het reguliere geschiedenisonderwijs.

Het is echter wel van belang een aantal beperking aan te geven in onze onderzoeksopzet. Ten eerste dient te worden benadrukt dat de selectie respondenten relatief beperkt is voor een expliciet beeld over de waardering van de CHO in heel Nederland. De selectie respondenten beperkt zich tot leerlingen van twee scholen in het westen van het land in een provinciaal-stedelijke omgeving. Ondanks dat wij de culturele achtergrond van leerlingen niet expliciet hebben meegenomen in onze analyse kan deze uiteraard ten aanzien van verschillende omgevingen wel een rol spelen.

Ten tweede moet er ook een kanttekening worden geplaatst bij een verschil in waardering tussen de verschillende leerjaren. Het zou zeer goed mogelijk kunnen zijn dat leerlingen juist door hun methodes worden beïnvloed in hun voorkeur voor onderwerpen. Een curriculum met bijhorende methodes dat zich richt op de globale historische ontwikkeling in Europa zal leerlingen in zekere mate ook beïnvloeden in hun keuze voor wat ze belangrijk vinden in het geschiedenisonderwijs.

## Resultaten

Bij de analyse van de resultaten zullen eerst de negentien vragen worden behandeld die het eerste deel van de enquête vormen. Daarna zullen de uitkomst van dit deel in breder perspectief worden geplaatst met behulp van het tweede gedeelte van de enquête, waarin naast familiegeschiedenis en geschiedenis van de woonplaats ook wereldgeschiedenis en Nederlandse geschiedenis worden behandeld.

Aan de leerlingen is gevraagd of zij er veel waarde hechten om veel te leren over de geschiedenis van hun woonplaats en hun familie. De leerlingen moesten hierbij in een schaal van 1 tot 5 aangeven of zij het met deze stellingen eens waren. 1 was daarbij oneens en 5 was daarbij eens. De leerlingen gaven bij de stelling over woonplaats geschiedenis gemiddeld een 2,1 (standaarddeviatie 0,99) als antwoord. Voor familiegeschiedenis was het antwoord gemiddeld een 3.1 (stnddv 1,30).

Hieruit blijkt dat leerlingen meer belang hechten aan het leren van familiegeschiedenis dan aan het leren van de geschiedenis van hun woonplaats, maar voor familiegeschiedenis lopen de gegeven antwoorden meer uiteen dan voor woonplaatsgeschiedenis. De waarde die leerlingen er aan hechten is echter in beide gevallen niet positief te noemen. De stelling over de woonplaats geschiedenis wordt negatief beoordeeld. Leerlingen hechten er geen waarde aan om te leren over de geschiedenis van hun woonplaats. Ten opzichte van het leren van familiegeschiedenis zijn leerlingen neutraal.

De uitkomst op de stelling of leerlingen er veel waarde aan hechten te leren verschilt de uitkomst per leerjaar of sekse nauwelijks. Voor familiegeschiedenis zijn er echter twee groepen die positief opvallen. Dit zijn de groepen brugklas meisje en 2<sup>e</sup> klas jongen. Deze twee groepen gaven op de stelling ik hecht er veel waarde aan te leren over mijn familiegeschiedenis een 3,5 (stnddv 1,27) respectievelijk een 3,7 (stnddv 1,44). Binnen deze twee groepen is de waardering voor het leren over familiegeschiedenis hoger dan het gemiddelde van de steekproef, maar liggen de gegeven antwoorden ook weer ver uiteen.

De lage waardering voor het leren van de geschiedenis van de woonplaats sluit aan bij het antwoord dat leerlingen geven op de stelling 'Wanneer in de geschiedenisles voorbeelden worden gebruikt uit mijn eigen woonplaats let ik beter op in de klas'. De leerlingen uit ons onderzoek waarderen deze stelling gemiddeld met een 2,2 (stnddv 1,24). Leerlingen willen dus niet leren over de geschiedenis van hun woonplaats en letten dus ook niet beter op wanneer voorbeelden uit de eigen woonplaats worden gebruikt in de les.

Voor familiegeschiedenis blijkt dat de neutrale houding ten opzichte van het leren van de familiegeschiedenis bij het opletten in de klas wanneer dit onderwerp ter sprake komt de leerlingen dit negatiever benaderen. Op de stelling 'Wanneer er in de les onderwerpen worden behandeld die met de geschiedenis van mijn familie te maken hebben let ik beter op in de klas' wordt door de leerlingen gemiddeld beantwoord met een 2,6 (stnddv 1,28). Voor de leerlingen uit ons onderzoek leidt de interesse in de geschiedenis van de familie (hoe gering ook), niet tot beter opletten in de les wanneer er onderwerpen worden behandeld die met die familiegeschiedenis te maken hebben.

Dit geldt voor de brugklas meisjes en tweede klas jongens niet. Zij waarderen deze stelling met een 3.0 (stnddv 1,39) respectievelijk een 3.1 (stnddv 1,44). Hier geldt echter ook dat de waarde die wordt gehecht aan het leren over de familiegeschiedenis zich niet vertaalt in een gelijke waardering voor het opletten in de klas. Deze stelling scoort bij deze twee groepen ook lager dan het belang dat wordt gehecht aan het leren over de familiegeschiedenis.

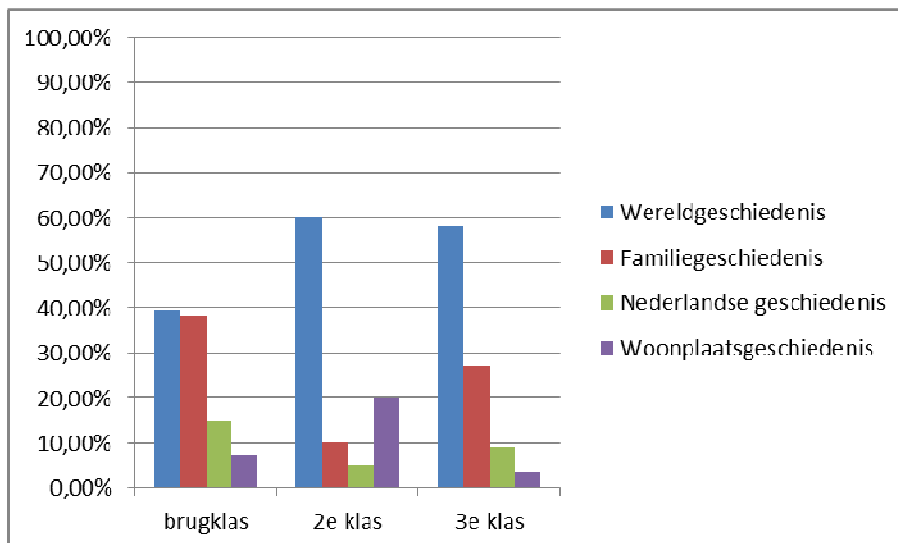
De inzet in de les en voor huiswerk is dus niet evenredig aan het onderwerp dat wordt behandeld. Hoewel de leerlingen bijvoorbeeld neutraal staan tegenover het gebruik van familiegeschiedenis in de les, leidt dit niet tot beter opletten of harder werken in de les. Zelfs niet voor de meisjes in de brugklas en de mannen in de tweede klas. De leerlingen die hebben meegewerkt aan dit onderzoek verwachten zelf geen positief effect van het gebruik van familiegeschiedenis in de klas. Voor het gebruik van de geschiedenis van de woonplaats van de

leerlingen geldt het zelfde, maar omdat dit onderwerp door de leerlingen al niet positief werd beoordeeld is dat geen verrassende uitkomst.

Wanneer de leerlingen ook de onderwerpen wereldgeschiedenis en Nederlandse geschiedenis mogen kiezen ontstaat er een verandering in het beeld dat in het eerste deel van de enquête is ontstaan. Uit het bovenste gedeelte komt een voorkeur naar voren die de leerlingen hebben voor familiegeschiedenis ten opzichte van de geschiedenis van hun woonplaats. Wanneer de leerlingen echter de mogelijkheid hebben, kiezen zij vaker voor wereldgeschiedenis. Bij alle vragen uit het tweede gedeelte werd wereldgeschiedenis het vaakst als antwoord gegeven. Uitzondering hierop was de vraag in welke soort geschiedenis leerlingen het minst geïnteresseerd waren.

Op de vraag 'In het volgende onderwerp ben ik het meest geïnteresseerd' gaf 48,7% van de leerlingen als antwoord wereldgeschiedenis. Op de tweede plaats kwam familiegeschiedenis met 30,8%. De brugklas valt in bij deze vraag uit de toon bij de andere twee leerjaren. Voor de brugklas geldt namelijk dat wereldgeschiedenis door 39,5% van de leerlingen wordt genoemd en familiegeschiedenis door 38,3% van de leerlingen. In de 2<sup>e</sup> en 3<sup>e</sup> klas wordt wereldgeschiedenis respectievelijk door 60% en 58,2% van de leerlingen genoemd. Familiegeschiedenis wordt in deze twee leerjaren door 10% en 27,3% genoemd.

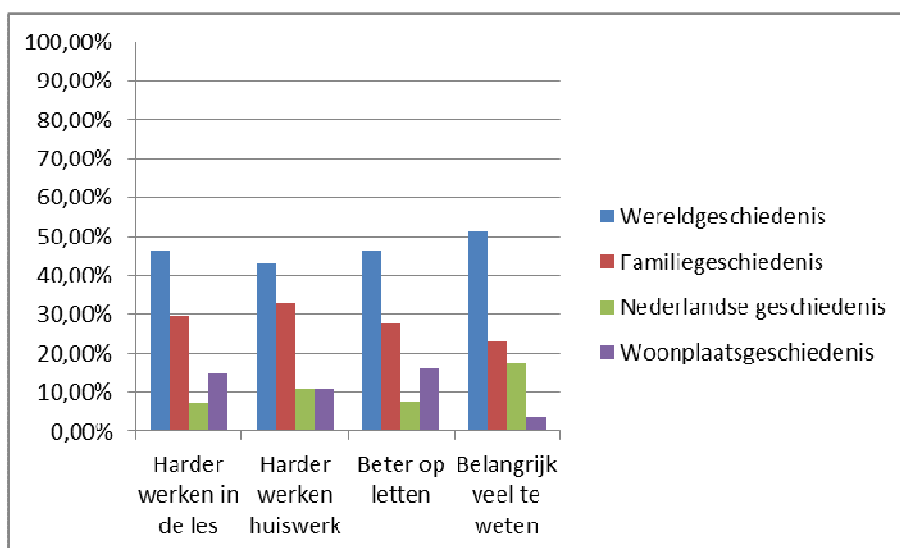
In de brugklas is de interesse voor wereldgeschiedenis bijna niet groter dan voor familiegeschiedenis. Daarnaast wordt juist in dit leerjaar familiegeschiedenis veel vaker genoemd dan in leerjaar 2 en 3 (zie ook tabel 1). De brugklas voelt zich dus duidelijk meer aangesproken door familiegeschiedenis.



Tabel 1: Interesse in onderwerpen van de geschiedenisles

In tabel wordt ook duidelijk dat de interesse in Nederlandse geschiedenis en woonplaatsgeschiedenis klein is. Met uitzondering van woonplaatsgeschiedenis in de 2<sup>e</sup> klas scoren deze twee onderwerpen steeds niet hoger dan 10%. Het beeld dat in het eerste deel van de enquête is ontstaan voor woonplaatsgeschiedenis wordt hier bevestigd. De interesse erin is laag, wat overeenkomt met het weinige belang dat aan onderwijs over woonplaatsgeschiedenis dat werd gegeven.

Als we kijken naar de motivatie van leerlingen voor de verschillende onderwerpen dan wordt wereldgeschiedenis ook het vaakst genoemd. In onderstaande tabel aangegeven hoe hard leerlingen werken wanneer dit onderwerp wordt behandeld (zowel in de klas als voor het huiswerk), of leerlingen beter opletten in de klas en voor welk onderwerp leerlingen aangeven dat zij het belangrijk vinden er veel van te weten.

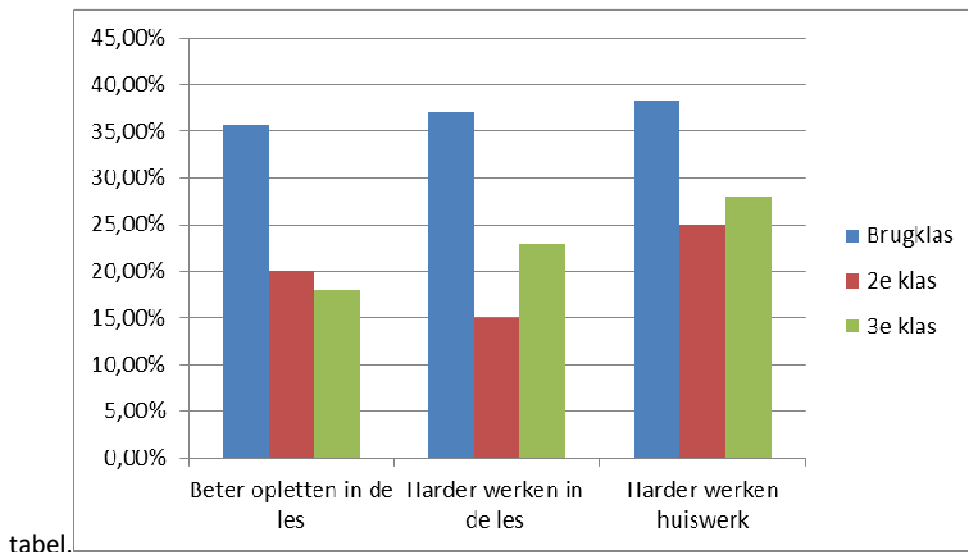


Tabel 2: Motivatie voor geschiedenisonderwerpen

Uit deze tabel wordt duidelijk dat de leerlingen uit ons onderzoek aangeven dat zij het meest gemotiveerd zijn wanneer het onderwerp wereldgeschiedenis wordt behandeld. Daarnaast geven de leerlingen aan dat zij het ook het vaakst vinden dat het belangrijk is om over wereldgeschiedenis veel te weten. Niet zichtbaar in de tabel is het verschil dat voor de laatste categorie (belangrijk om veel te weten) bestaat tussen de verschillende leerlagen. Wereldgeschiedenis wordt in de brugklas namelijk maar door 42% van de leerlingen genoemd, ruim onder het gemiddelde van 51,3%. In de tweede klas noemt echter 80% van de leerlingen het onderwerp wereldgeschiedenis. Dat is een opvallend verschil.

De leerlingen uit de brugklas noemen familiegeschiedenis vaker dan de 2<sup>e</sup> en 3<sup>e</sup> klas. De vragen met betrekking tot de motivatie in de les en voor het huiswerk worden door deze leerlingen vaker beantwoord met familiegeschiedenis, dan wereldgeschiedenis. Leerlingen uit de brugklas geven bij de vraag 'Ik werk harder in de les wanneer de geschiedenisles over het volgende onderwerp gaat' in 37% van de antwoorden aan dat dit is bij familiegeschiedenis, tegen over 32,1% wereldgeschiedenis.

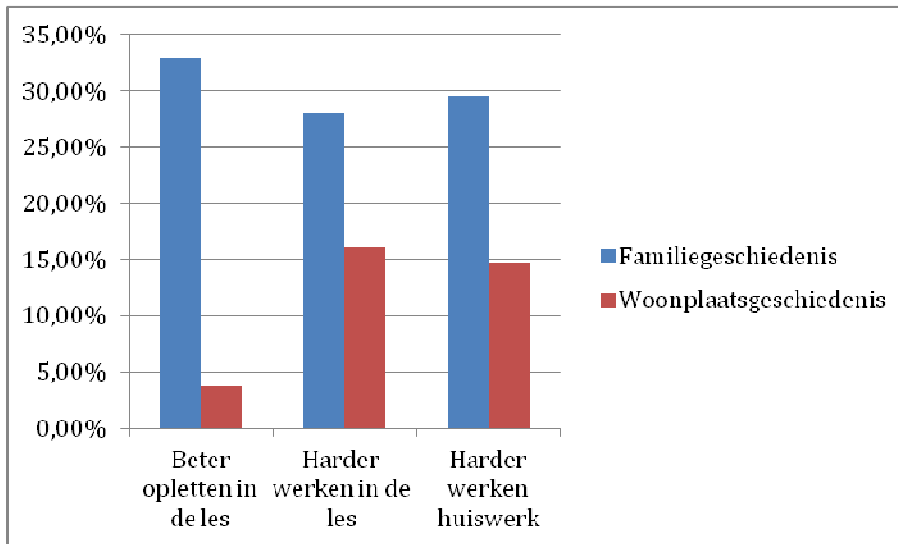
Voor de vragen die gaan over harder werken geeft 35,8% van de leerlingen uit de brugklas aan dat zij harder in de les werken wanneer familiegeschiedenis wordt behandeld. Van de leerlingen uit de brugklas geeft 38,8% aan harder te werken voor het huiswerk wanneer dit gaat over familiegeschiedenis. In de tweede klas wordt het antwoord familiegeschiedenis voor de motivatie door 15 tot 25% van de leerlingen gegeven afhankelijk van de vraag. In de derde klas geeft 18 tot 28% het antwoord familiegeschiedenis voor de motivatie. Dit is zichtbaar gemaakt in onderstaande



Tabel 3: Motivatie door familiegeschiedenis

wanneer de motivatie voor familiegeschiedenis wordt vergeleken met de motivatie voor geschiedenis van de woonplaats blijkt duidelijk dat familiegeschiedenis veel vaker als antwoord wordt gegeven dan de geschiedenis van de eigen woonplaats. De interesse in woonplaatsgeschiedenis lijkt klein en het gebruik ervan lijkt de leerlingen weinig te motiveren. Hieronder is een tabel opgenomen die de motivatie voor familiegeschiedenis vergelijkt met de motivatie voor woonplaatsgeschiedenis.





Tabel 4: Motivatie voor familiegeschiedenis en woonplaatsgeschiedenis

De percentages in de tabel is het percentage van de leerlingen dat voor deze drie vragen over motivatie antwoorden met of familiegeschiedenis of geschiedenis van de woonplaats. Uit de tabel blijkt dat familiegeschiedenis voor meer leerlingen motiverend werkt dan de geschiedenis van de woonplaats. Zeker waar het gaat om opletten in de les is het verschil groot.

De leerlingen die hebben meegewerkt aan dit onderzoek hebben geen specifieke les gehad over familiegeschiedenis of woonplaatsgeschiedenis. Dit zou de uitkomst van het onderzoek kunnen beïnvloeden. Hebben de leerlingen wel een goed beeld van wat familiegeschiedenis en woonplaatsgeschiedenis inhouden. Door Jacob de Jong is een vergelijkbaar onderzoek uitgevoerd naar het gebruik van erfgoed in de geschiedenislessen. In zijn onderzoek heeft hij erfgoed gebruikt dat vergelijkbaar is met onze definitie van woonplaatgeschiedenis (de ontwikkeling van de stad Utrecht en het verkrijgen van stadsrechten door deze stad).

Hoewel zijn onderzoek op een andere manier is uitgevoerd geeft het wel een indicatie hoeveel invloed het volgen van een les heeft op de waardering die de leerlingen hebben voor een onderwerp. De Jong heeft in zijn onderzoek een de leerlingen gevraagd wat zij vinden van het gebruik van erfgoed in de les. Vervolgens heeft hij een les gegeven en de vraag nogmaals gesteld. Het geven van de les was nauwelijks van invloed op het eindoordeel van de leerlingen over het gebruik van erfgoed. Door de les was slechts 1 leerling anders gaan

denken over het gebruik van erfgoed in de les. De andere leerlingen bleven bij het antwoord dat zij bij de eerste vragenlijst ook hadden gegeven.<sup>16</sup>

Wel waren deze leerlingen positiever over het gebruik van erfgoed in de les dan de leerlingen die meededen aan ons onderzoek waren over woonplaatsgeschiedenis. Waar dit aan ligt is onduidelijk. Wellicht doordat het onderzoek van De Jong zich beperkte tot gymnasiumleerlingen, terwijl onze populatie voornamelijk uit HAVO leerlingen bestond. Een andere reden kan zijn dat de leerlingen uit het onderzoek van De Jong uit de stad Utrecht en de directe omgeving daarvan kwamen en dus meer historische elementen in hun directe omgeving ervaren.

## Conclusie

Uit het de enquête die is afgenomen blijkt dat de deelnemende leerlingen weinig motivatie opdoen uit het gebruik van de Cultuur-Historische Omgeving. De meeste waardering hebben zij nog voor familiegeschiedenis. Dit verschil werd nog duidelijker wanneer zij de keuze hadden tussen omgevingsgeschiedenis, familiegeschiedenis, wereldgeschiedenis en Nederlandse geschiedenis. Hoewel wereldgeschiedenis daarbij steeds het meest genoemd wordt als antwoord, is van de CHO familiegeschiedenis steeds het sterkst vertegenwoordigd.

Dit geldt met name voor de brugklas, waarbij familiegeschiedenis voor de motivatie van de leerlingen goed scoort ten opzichte van de andere drie categorieën. Dit kan wellicht deels verklaard worden door het verhalende aspect dat familiegeschiedenis heeft. Zoals Wilschut aangeeft spreken verhalen leerlingen aan, zeker in de onderbouw als zij nog in de romantische fase zitten. De leerlingen in de brugklas zitten nog volop in de romantische fase (ten opzichte van bijvoorbeeld de 3<sup>e</sup> klas) en zal hierdoor wellicht een sterkere band hebben met familiegeschiedenis.

Zoals is aangetoond scoort wereldgeschiedenis nog beter dan familiegeschiedenis. Dit komt vooral doordat wereldgeschiedenis in de 2<sup>e</sup> en 3<sup>e</sup> klas erg goed scoort. Deze twee leerjaren waarderen wereldgeschiedenis veel hoger dan de brugklas dit doet. Dit kan komen omdat de leerlingen veranderen, maar ook het onderwijsmethode kan hier aan bijdragen. De leerlingen in de 2<sup>e</sup> en 3<sup>e</sup> klas worden al langer getoetst op de stof in het curriculum. Hierdoor kan bij die leerlingen het idee zijn ontstaan dat leraren vooral de Europese geschiedenis van belang vinden. Deze gedachten kunnen de leerlingen zich eigen hebben gemaakt.

---

<sup>16</sup> Jacob de Jong, (2012) *Erfgoed in de geschiedenisles. Over de meerwaarde van erfgoed in de geschiedenisles*, niet gepubliceerd.

Een opvallende afwijking met het onderzoek van Grever en Ribbens is dat Nederlandse geschiedenis laag scoort, niet alleen wanneer naar het totaal overzicht wordt gekeken. Ook wanneer de resultaten uitgesplitst worden blijft in alle groepen deze vorm van geschiedenis, samen met woonplaatsgeschiedenis laag gewaardeerd. Dit geldt ook voor de jongens die de enquête hebben ingevuld. In het onderzoek van Grever en Ribbens scoort de categorie Vaderlandse geschiedenis goed bij autochtonen jongens. Ons onderzoek heeft zich niet gericht op de afkomst van leerlingen, maar lijkt dit beeld niet te bevestigen.

Voor docenten betekend het dat zij de CHO vooral in het eerste jaar effectief kunnen inzetten. Het effect dat het gebruik van de CHO heeft op leerlingen wordt in de hogere klassen lager. De waardering van de CHO heeft klaarblijkelijk een verloop in jaren. De brugklas lijkt nog het meest open te staan voor het gebruik van de geschiedenis dicht bij huis. Opdrachten met betrekking tot de familiegeschiedenis lijkt daarvoor het beste motiverende instrument te zijn. Lastig is dat in het geschiedeniscurriculum zoals dat in Nederland gebruikt wordt in het eerste jaar de oudheid en middeleeuwen behandeld. Periodes waarbij familiegeschiedenis moeilijk te betrekken is. Wellicht dat een combinatie van familiegeschiedenis met woonplaatsgeschiedenis hier uitkomst kan bieden.

Een goede steun daarbij kunnen de nationale en regionale canons zijn. Doordat deze canons breder zijn dan alleen de geschiedenis, maar ook een culturele en geografische component kennen kan er met een andere invalshoek naar de geschiedenis gekeken worden. Juist deze andere invalshoek kan worden gebruikt om leerlingen te interesseren in hun CHO. Daarnaast zijn deze canons opgezet vanuit het Nederlandse curriculum en zijn zij een aanvulling op de oriëntatiekennis. Dit biedt houvast voor de docent en geeft de leerlingen de kans om hun eigen canon op te bouwen. Een manier om hun persoonlijke beeld van de geschiedenis te koppelen aan de oriëntatiekennis. Dit klinkt alsof de geschiedenis ingewikkelder wordt, maar betekend ook dat het beeld van de geschiedenis diverser wordt. En daarmee is de CHO een aanwinst voor de leerlingen.

Naast bovenstaande conclusies laat dit onderzoek nog een aantal vragen open voor verder onderzoek en discussie. Zo kan het zijn dat scholieren in een stedelijke omgeving meer waardering hebben voor de geschiedenis van hun woonplaats. In een grote stad zijn er meer historische elementen aanwezig en worden de jongeren er ook vaker mee geconfronteerd. Dat de jongeren meer geschiedenis om zich heen zien kan de uitkomst veranderen. Het is daarom ook een aanbeveling om dit onderzoek te herhalen in een grootstedelijke omgeving.

Verder heeft ons onderzoek zich niet gericht op de culturele achtergrond van de leerlingen. Onze resultaten wijzen erop dat de familiegeschiedenis van de CHO als het meest motiverend wordt ervaren, hoe weinig dit ook is. Een verwachting voor het onderzoek was dat, naar aanleiding van het onderzoek van Grever en Ribbens, deze interesse een opening zou kunnen bieden voor leraren om de CHO te behandelen. Dit biedt echter op zich weer uitdagingen. De culturele achtergrond van leerlingen kan dermate divers zijn dat het in een te breed spectrum aan ervaringen, verhalen en informatie voorziet. Naast het gebruik van de CHO moet de docent ook rekening houden met de verschillende culturen in de klas. Didactisch gezien moet hierin een middenweg gevonden worden.

Voor de praktijk lijkt het wellicht moeilijk om de Cultuur-historische omgeving van de leerlingen te gaan betrekken in de les. Men moet echter wel bedenken dat ons onderzoek zich puur heeft gericht op de mening van de leerlingen. De ervaring stond buiten beschouwing. Het zou nuttig zijn om de CHO in een lesontwerp op te nemen en uit te voeren. Hiermee kan worden onderzocht of leerlingen positiever gaan denken over de CHO wanneer zij er kennis mee hebben gemaakt. Hoewel het onderzoek van Jacob de Jong hier niet op wijst heeft hij een kleine onderzoekspopulatie gebruikt die al overwegend positief was. Voor onze onderzoekspopulatie, bestaande uit voornamelijk HAVO leerlingen, kan het hebben van betere referentiekaders bij de leerlingen een andere uitkomst bieden.

Ons Praktijkgericht onderzoek heeft vooral uitgewezen dat de meningen van de leerlingen over het gebruik van de CHO uiteenlopen. De waardering is gemiddeld niet erg groot en de motivatie ook niet, maar laat goed zien dat de brugklas de meeste affiniteit met de cultuur-historische omgeving ervaart. Het verloop in de latere jaren laat zien dat andere interesses gaan spelen bij leerlingen. De interesse in wereldgeschiedenis in de tweede en derde klas wijst wellicht op een ontwikkelende interesse in de wereld buiten de directe cultuur-historische omgeving. Daarnaast zouden ze de interesse ook makkelijk als gegeven kunnen overnemen van hun docent en methodes.

De rol van erfgoed die van Boxtel beschrijft voor het ontwikkelen van verscheidene historische vaardigheden zou, naar aanleiding van dit onderzoek, in de brugklas openingen kunnen bieden voor een grondige kennismaking met het vak. De ontwikkeling van een gedegen historisch besef ligt landelijk gezien dan wel in het ontwikkelen van een besef van chronologie, maar om de brugklas kennis te maken met de basale facetten van het vak zou de docent er wellicht verstandig aan doen de context dichter bij huis te zoeken.

## Literatuur

Bell, D.A. (2008) , Total History and Microhistory: The French and Italian Paradigms in: Kramer, L. & Maza, S., *A Companion to Western Historical Thought*. Oxford: Blackwell publishing.

Beyen, M., 'Canons in Dialoog' in: *De Arena. Debat over de zin of onzin van een nationale canon*.

Boxtel, C. van (2009), *Geschiedenis, Erfgoed en Didactiek*, Amsterdam: Spinhex & Industrie.

Dean, C.J. (2008), Redefining Historical Identities: Sexuality, Gender, and the Self in: Kramer, L. & Maza, S., *A Companion to Western Historical Thought*. Oxford: Blackwell publishing.

Dorsman, L. (1996), Regionale geschiedenis in vergelijkend perspectief in: *Theoretische Geschiedenis, beelden begrippen, Ideeën*, jaargang 23 nr. 3.

Gabaccia, D.R. (2008), The Multicultural History of Nations' in: Kramer, L. & Maza, S., *A Companion to Western Historical Thought*. Oxford: Blackwell publishing.

Grever, M. & Ribbens, K. (2007), *Nationale identiteit en meervoudig verleden*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

<sup>1</sup> Jong J. de, (2012) *Erfgoed in de geschiedenisles. Over de meerwaarde van erfgoed in de geschiedenisles*, niet gepubliceerd.

Jonker E. (2008), *Ordentelijke geschiedenis. Herinnering, ethiek en geschiedwetenschap.*, Utrecht: Univ. Utrecht, faculteit Geesteswetenschappen.

Michielse, H., e.a. (2004), *Lokale Geschiedenis tussen Lering en Vermaak*, Hilversum: Verloren

Noordstrand, J. (2006) Veurs Stip, een nieuwe vorm van onderwijs in *Kleio, juni 2006*

Ribbens, K. *Historical consciousness in contemporary society, Popular historical culture in the Netherlands, 1945-2000*, Hilversum: Verloren.

Rooy P. De (2002), Het verleden als buitenland uit: *De volkskrant* , 2 maart 2002

Shemilt D. (2000), The Caliph's Coin. The Currency of Narrative Frameworks in History Teaching', in: P.N. Stearns, P. Seixas, S. Wineburg (eds.), *Knowing, teaching & learning history*, New York: University Press

Tuithof, H. (2009), Geschiedenisdocent klem tussen Tien tijdvakken en Canon? In: *Kleio 2009*

Wilshut, A. e.a. (2004), *Geschiedenisdidactiek, handboek voor de vakdocent*, Bussum: Coutinho.

Wilschut, A. & Josephus, A.H.(2005), *Zinvol, Leerbaar, Haalbaar: over geschiedenisonderwijs en de rol van de canon daarin*, Amsterdam: Vossiuspers UvA.

Woolfolk A. e.a. (2008), *Psychology in Education*, Edinburgh Gate: Pearson Education Limited.

## Bijlage

### Bijlage I - Vragenlijst

Vragenlijst PGO 'Cultuur-historische omgeving'

1. Wat is je geslacht?

- Man
- Vrouw

2. In welke klas zit je?

- Brugklas
- Havo 2
- Havo 3
- VWO 2
- VWO 3

Geef van de volgende uitspraken aan of je het er mee eens bent. 1 betekent dat je het volledig oneens bent met de uitspraak. 5 betekent dat je het volledig eens bent met de uitspraak. 2,3 en 4 zitten daar tussen in.

1 2 3 4 5

3. Ik hecht er veel waarde aan te leren over de geschiedenis van mijn woonplaats

4. De geschiedenis van mijn woonplaats moet meer worden betrokken in de geschiedenislessen

5. Wanneer ik dingen uit de geschiedenisles terugzie in mijn eigen woonplaats vind ik dat interessant.

6. Wanneer de geschiedenisles gaat over een onderwerp uit mijn eigen woonplaats vind ik de les leuker.
7. Wanneer de geschiedenislessen gaan over de geschiedenis van mijn woonplaats maak ik mijn huiswerk beter
8. Wanneer in de geschiedenisles voorbeelden worden gebruikt uit mijn eigen woonplaats doe ik mijn best in de les
9. Wanneer in de geschiedenisles voorbeelden worden gebruikt uit mijn eigen woonplaats let ik beter op
10. Wanneer in de geschiedenisles voorbeelden worden gebruikt uit mijn eigen woonplaats wil ik beter cijfers halen.
11. Wanneer ik meer leer over de geschiedenis van mijn woonplaats leer in de les, wil ik ook zelf meer leren over de geschiedenis van mijn woonplaats
12. Ik hecht er veel waarde aan te leren over de geschiedenis van mijn familie
13. De geschiedenis van mijn familie moet meer worden betrokken in de geschiedenislessen
14. Wanneer de geschiedenislessen gaan over onderwerpen die mijn familie hebben meegemaakt vind ik dat interessant.
15. Wanneer de geschiedenislessen gaan over de geschiedenis van mijn familie maak ik mijn huiswerk beter
16. Wanneer in de geschiedenisles onderwerpen worden behandeld die met de geschiedenis van mijn familie te maken hebben, doe ik mijn best in de les.
17. Wanneer in de geschiedenisles onderwerpen worden behandeld die met de geschiedenis van mijn familie te maken hebben let ik beter op in de les.
18. Wanneer in de geschiedenisles onderwerpen worden behandeld die met de geschiedenis van mijn familie te maken hebben wil ik hogere cijfers halen.
19. Wanneer ik meer leer over de geschiedenis van mijn woonplaats leer in de les, wil ik ook zelf meer leren over de geschiedenis van mijn woonplaats

Geef hieronder steeds aan voor welk onderwerp de uitspraak het meest opgaat (je mag dus steeds maar 1 antwoord geven).

20. In het volgende onderwerp ben ik het meest geïnteresseerd.

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Nederlandse geschiedenis               | <input type="checkbox"/> Wereldgeschiedenis                            |
| <input type="checkbox"/> Geschiedenis van mijn eigen woonplaats | <input type="checkbox"/> Geschiedenis die gaat over mijn eigen familie |

21. In het volgende onderwerp ben ik het minst geïnteresseerd.

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Nederlandse geschiedenis               | <input type="checkbox"/> Wereldgeschiedenis                            |
| <input type="checkbox"/> Geschiedenis van mijn eigen woonplaats | <input type="checkbox"/> Geschiedenis die gaat over mijn eigen familie |

22. Ik vind het belangrijk over het volgende onderwerp veel te weten.

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Nederlandse geschiedenis               | <input type="checkbox"/> Wereldgeschiedenis                            |
| <input type="checkbox"/> Geschiedenis van mijn eigen woonplaats | <input type="checkbox"/> Geschiedenis die gaat over mijn eigen familie |

23. Het volgende onderwerp vind ik het beste naar voren komen in de lessen.

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Nederlandse geschiedenis               | <input type="checkbox"/> Wereldgeschiedenis                            |
| <input type="checkbox"/> Geschiedenis van mijn eigen woonplaats | <input type="checkbox"/> Geschiedenis die gaat over mijn eigen familie |

24. Ik maak mijn huiswerk beter als de geschiedenisles over het volgende onderwerp gaat.

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Nederlandse geschiedenis               | <input type="checkbox"/> Wereldgeschiedenis                            |
| <input type="checkbox"/> Geschiedenis van mijn eigen woonplaats | <input type="checkbox"/> Geschiedenis die gaat over mijn eigen familie |

25. Ik vind dat de lessen meer moeten gaan over het volgende onderwerp.

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Nederlandse geschiedenis               | <input type="checkbox"/> Wereldgeschiedenis                            |
| <input type="checkbox"/> Geschiedenis van mijn eigen woonplaats | <input type="checkbox"/> Geschiedenis die gaat over mijn eigen familie |

26. Ik let beter op in de lessen wanneer de les over het volgende onderwerp gaat.

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Nederlandse geschiedenis               | <input type="checkbox"/> Wereldgeschiedenis                            |
| <input type="checkbox"/> Geschiedenis van mijn eigen woonplaats | <input type="checkbox"/> Geschiedenis die gaat over mijn eigen familie |

27. Ik haal hogere cijfer wanneer de geschiedenisles over het volgende onderwerp gaat.

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Nederlandse geschiedenis               | <input type="checkbox"/> Wereldgeschiedenis                            |
| <input type="checkbox"/> Geschiedenis van mijn eigen woonplaats | <input type="checkbox"/> Geschiedenis die gaat over mijn eigen familie |

28. Ik werk harder in de les wanneer de geschiedenisles over het volgende onderwerp gaat.

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Nederlandse geschiedenis               | <input type="checkbox"/> Wereldgeschiedenis                            |
| <input type="checkbox"/> Geschiedenis van mijn eigen woonplaats | <input type="checkbox"/> Geschiedenis die gaat over mijn eigen familie |

29. Ik vind geschiedenisles leuker als de geschiedenisles over het volgende onderwerp gaat.

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Nederlandse geschiedenis               | <input type="checkbox"/> Wereldgeschiedenis                            |
| <input type="checkbox"/> Geschiedenis van mijn eigen woonplaats | <input type="checkbox"/> Geschiedenis die gaat over mijn eigen familie |

30. Ik vind dat ik het meeste leer in de les wanneer het volgende onderwerp wordt behandeld.

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Nederlandse geschiedenis               | <input type="checkbox"/> Wereldgeschiedenis                            |
| <input type="checkbox"/> Geschiedenis van mijn eigen woonplaats | <input type="checkbox"/> Geschiedenis die gaat over mijn eigen familie |