

# Aardrijkskunde en geschiedenis op de basisschool.

## Inspirerende didactische aanpakken uit internationaal onderzoek

In het primair onderwijs worden aardrijkskunde en geschiedenis gegeven in het kader van de kerndoelen die zijn gericht op “orientatie op jezelf en de wereld”. Doel van aardrijkskunde- en geschiedenisonderwijs is het aanbrenge van historisch en geografisch besef dat bestaat uit historische en geografische kennis, historische en geografische vaardigheden en historische en geografische interesse. Hóe je kennis, vaardigheden en interesse overbrengt in het primair onderwijs - specifiek voor aardrijkskunde en geschiedenis - onderzochten we door middel van een internationaal georiënteerde review. We laten vijf didactische aanpakken zien die succesvol kunnen zijn in het primair onderwijs: omgevingsonderwijs, leren door doen, begeleid onderzoekend leren, taalgericht vakonderwijs en de inzet van vakspecifieke leermiddelen en geven concrete voorbeelden van hoe deze didactische aanpakken kunnen worden ingezet in het primair, maar wellicht ook voortgezet onderwijs.

Kernwoorden: primair onderwijs, review, historische besef, geografisch besef

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

*Tine Béneker (hoogleraar Geography & Education, Universiteit Utrecht)*

*Tessa de Leur (lerarenopleider geschiedenis, Hogeschool van Amsterdam)*

*Anna Smits (docent Sociale Geografie, Universiteit Utrecht)*

## Inleiding

Basisscholen hebben als taak om leerlingen breed te ontwikkelen. Dit betekent onder andere dat leerlingen zich een beeld vormen van de wereld dichtbij en verder weg, zich leren oriënteren in de tijd en relaties leren leggen tussen gebieden en tussen verleden, heden en toekomst. Deze doelen worden vaak samengevat met de termen geografisch en historisch besef (Béneker et al., 2020). Voor dit besef is op de eerste plaats *geografische en historische kennis* nodig van gebieden en landschappen, maatschappelijke vraagstukken, historische ontwikkelingen en aanduidingen van tijd en tijdindelingen. Daarnaast zijn *vaardigheden* belangrijk, zoals het leren denken in oorzaken en gevolgen, vanuit verschillende perspectieven, overeenkomsten en verschillen en aspecten van verandering en continuïteit. Bij deze vaardigheden wordt ook vaak gesproken van geografisch of historisch denken. Tot slot is ook de ontwikkeling van *geografische en historische interesse* belangrijk; interesse in aardrijkskunde en geschiedenis, verwondering over en waardering voor de diversiteit op aarde (menselijk en natuurlijk) en aspecten van erfgoed. Scholen geven op hun eigen manier invulling aan deze opdracht via de schoolvakken aardrijkskunde en geschiedenis of met vakoverstijgende thema's. Het verzorgen van voldoende en kwalitatief goed aardrijkskunde- en geschiedenisonderwijs op de basisschool staat helaas onder druk. Rapporten van de

Inspectie en peilingsonderzoeken laten zien dat de tijdsbesteding voor aardrijkskunde en geschiedenis terugloopt en dat slechts 20% van de scholen aan kwaliteitszorg doet gericht op de wereldoriënterende vakken. Scholen evalueren nauwelijks de kwaliteit van hun aardrijkskunde- en geschiedenisonderwijs en werken niet doelgericht en planmatig aan verbeteringen (Inspectie van het Onderwijs, 2015; Notté et al., 2010; Wagenaar et al., 2010). Zowel in Nederland als daarbuiten laten peilingsonderzoeken bovendien zien dat de resultaten van leerlingen onvoldoende zijn (Inspectie van het Onderwijs, 2015; NAEP, 2020; Notté et al., 2010; Ofsted, 2011a; 2011b; Vlaamse Overheid, 2011; Wagenaar et al., 2010). En hoewel aardrijkskunde en geschiedenis belangrijk zijn voor taalvaardigheid en burgerschapsvorming, maken scholen nauwelijks verbindingen tussen deze vakgebieden (Inspectie van het Onderwijs, 2015).

Om goed aardrijkskunde- en geschiedenisonderwijs te realiseren is in elk geval een goede didactiek nodig. Maar welke didactische aanpakken zijn dan effectief? Wat zegt onderzoek hierover?

In dit artikel bespreken we de volgende vraag: *Wat zijn volgens de onderzoeksliteratuur krachtige aanpakken voor het onderwijzen van geografische en historische kennis en vaardigheden op de basisschool?*

We onderzochten deze vraag door middel van een literatuurstudie gericht op aardrijkskunde en geschiedenis in het

basisonderwijs. De bevindingen zijn echter ook relevant voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs en voor andere mens- en maatschappijvakken, zoals natuuronderwijs, levensbeschouwing en economie. In het voortgezet onderwijs en de andere mens- en maatschappijvakken worden namelijk vergelijkbare doelen en didactische aanpakken gehanteerd.

### **Review onderzoeksliteratuur**

We voerden de literatuurstudie uit ter voorbereiding op het peilingsonderzoek Mens en Maatschappij dat voor 2022 is gepland (Béneker et al., 2020). De literatuurstudie richtte zich op het identificeren van factoren die van invloed zijn op leeruitkomsten voor aardrijkskunde en geschiedenis. De didactische aanpak is een van de factoren waar de studie zich op richtte. We beperken ons hier tot empirische studies naar didactische aanpakken. We zochten naar publicaties die in de periode 2010-2020 verschenen in peer-reviewed wetenschappelijke tijdschriften en vaktijdschriften, zoals *Primary Geographer* en *Teaching History*. Uit onze literatuurstudie kwam duidelijk naar voren dat er internationaal nog weinig onderzoek is gedaan naar het leren en onderwijzen van aardrijkskunde en geschiedenis in het primair onderwijs. We vonden voor geschiedenis 26 empirische studies en voor aardrijkskunde 21. Tabel 1 bevat de didactieken die in de vakdidactische onderzoeksliteratuur voor geschiedenis en aardrijks-

kunde worden beschreven. Het gaat om omgevingsonderwijs, leren door doen, begeleid onderzoekend leren en taalgericht vakonderwijs. Daarnaast vonden we studies waarin gekeken is naar het gebruik van leermiddelen die specifiek zijn voor aardrijkskunde en geschiedenis, zoals tijdbalken en kaarten.

We moeten opmerken dat het bij de gevonden empirische studies doorgaans om exploratieve en kleinschalig studies gaat. Er zijn in Nederland en andere landen nauwelijks (grootschalige) interventiestudies uitgevoerd waarin effecten van een specifieke didactiek met valide en betrouwbare instrumenten worden gemeten. Voor sommige didactische aanpakken is dus meer empirische evidentie dan voor andere en dit verschilt weer voor geschiedenis en aardrijkskunde.

We bespreken de in de tabel genoemde didactische aanpakken aan de hand van enkele voorbeelden. Bij de selectie van deze voorbeelden hebben we gelet op voldoende aansluitingsmogelijkheden bij het Nederlandse curriculum en aandacht voor enerzijds aardrijkskunde en anderzijds geschiedenis. We hebben ook studies gekozen die zich richten op geografische en historische vaardigheden, omdat vaardigheden in het vernieuwde curriculum waarschijnlijk meer aandacht zullen krijgen en omdat ze belangrijk zijn voor de ontwikkeling van geografisch en historisch besef.

**Tabel 1.** Didactische aanpakken en leermiddelen die bestudeerd zijn in de onderzoeksliteratuur over aardrijkskunde- en geschiedenisonderwijs op de basisschool.

| Didactische aanpak          | Beschrijving didactische aanpak   | Besproken voorbeeld   |
|-----------------------------|---|---|
| Omgevingsonderwijs          | Leerkrachten laten leerlingen leren in en over de directe omgeving van de school. Bijvoorbeeld in het landschap of in culturele instellingen zoals musea, natuurcentra, archieven en bibliotheken.  | Voorbeeld 1: <i>Waarom zoemt en bromt alles om ons heen?</i> (Karvánková & Popjaková, 2018)   |
| Leren door doen             | Leerkrachten laten leerlingen actief de leerstof verwerken door te spelen (bv. een rollenspel spelen), iets uit te proberen, iets te maken (zoals een tijdbalk, kaart, een tentoonstelling inrichten, een verhaal schrijven), ergens mee te experimenteren, iets te demonstreren of door te herdenken en te vieren. | Voorbeeld 2: <i>De 'FingerTrips' benadering: excursie op een 3D geprojecteerde kaart</i> (Paligeorgiou et al., 2018)<br>Voorbeeld 3: <i>Onderbelichte historische verhalen vertellen met Journey Boxes</i> (Alarcon et al., 2015) |
| Begeleid onderzoekend leren | Leerkrachten laten leerlingen vanuit (gecreëerde) verwondering en ondersteund door expliciete instructie, stappenplannen en feedback, informatie uit teksten, afbeeldingen, voorwerpen, metingen, observaties en/of interviews halen, de bevindingen ordenen en communiceren en daarop reflecteren.                 | Voorbeeld 3: <i>Onderbelichte historische verhalen vertellen met Journey Boxes</i> (Alarcon et al., 2015)   |
| Taalgericht vakonderwijs    | Leerkrachten koppelen het onderwijzen over aardrijkskunde en geschiedenis aan taaldoelen (lees-, spreken / of schrijfvaardigheid); ze bieden een rijke context, veel interactiemogelijkheden en taalsteun.  | Voorbeeld 4 <i>Lezen en schrijven over historische kwesties</i> (Wissinger et al., 2018)<br>Voorbeeld 5 <i>Met lezen en schrijven de 'place identity' van kinderen ontdekken</i> (Charlton et al., 2014)                          |
| Inzet leermiddelen          | Leerkrachten zetten leermiddelen in die specifiek het leren van aardrijkskunde en geschiedenis ondersteunen, zoals tijdbalken, kaarten, een globe, de atlas, beeldmateriaal, voorwerpen en verhalen.  | Voorbeeld 6 - <i>Denken in verandering en continuïteit bevorderen met een tijdbalkopdracht</i> (Vella, 2011)  |

We bespreken bij elk voorbeeld de leerdoelen, de bevindingen en de bruikbaarheid voor het Nederlandse onderwijs. Bij de leerdoelen gaan we uit van doelen die belangrijk zijn voor de ontwikkeling van geografisch en historisch besef (zie Bijlage 1). Aangezien er weinig grootschalig onderzoek is gedaan, is slechts bij één van de voorbeelden (Voorbeeld 4) stevige evidentie voor de effectiviteit. Bij de andere voorbeelden is sprake van kleinschalig onderzoek, maar zijn er wel duidelijke aanwijzingen dat de beschreven aanpak veel potentie heeft.

In de discussie gaan we op basis van de gegeven voorbeelden in op enkele sleutels voor krachtige aardrijkskunde- en geschiedenisdidactiek. Het gaat daarbij om het gericht werken aan vakspecifieke leerdoelen (geografische en historische kennis, vaardigheden en interesse), het activeren van en verbindingen maken met de voorkennis en ervaringen van leerlingen en het activeren van leerlingen in combinatie met goed doordachte ondersteuning.

### **Omgevingsonderwijs**

Omgevingsonderwijs betreft leren buiten de muren van het schoollokaal, in de directe schoolomgeving. Dit leren kan ook in samenwerking met instellingen zoals musea, monumenten, bibliotheken en lokale organisaties georganiseerd worden (zie ook Adang et al., 2020; Grever & Van Boxtel, 2014). Er is weinig bekend over de bijdrage van omgevingsonderwijs aan

geografische en historische kennis, vaardigheden en interesse. Het onderzoek dat er is, betreft doorgaans kleinschalige studies. Er is enig bewijs voor de bijdrage aan kennis (o.a. Efstathiour et al., 2018; Delahunty 2020), onderzoeksvaardigheden (o.a. Karvánková & Popjaková, 2018) en attitudedoelen, zoals zich inzetten en verantwoordelijk voelen voor de eigen omgeving (o.a. Barrat Hacking & Barrat, 2009). In publicaties over omgevingsonderwijs wordt gewezen op de belangrijke organisatorische en begeleidende rol van de leerkracht. Omgevingsonderwijs is krachtiger als sprake is van een goede planning, inbedding in het curriculum en verbinding met activiteiten in de klas (zie ook Ofsted, 2011). Het is een hele uitdaging voor leerkrachten om goed te begeleiden op verschillende aspecten, zoals de aanpak en uitvoering van onderzoek, samenwerken en kritisch omgaan met informatie. Daarbij komt nog dat leren buiten het klaslokaal en het werken met instrumenten kan leiden tot ongewone (en onverwachte) situaties voor leerling en docent. Leerlingen moeten de kans krijgen om ervaring op te bouwen met onderzoekend leren, inclusief geleidelijke afname van sturing door de docent.

#### *Voorbeeld 1 – Waarom zoemt en broemt alles om ons heen?*

Karvánková en Popjaková (2018) deden onderzoek naar een vakoverstijgend omgevingsonderwijsproject (aardrijkskunde, biologie, natuurkunde en

wiskunde) in Tsjechië, waarin 102 leerlingen in de leeftijd van tien tot vijftien jaar de volgende vraag onderzochten: ‘Waarom zoemt en broemt alles om ons heen?’ Doelen van het project die bijdragen aan geografisch besef waren inzicht in de wijze waarop geluid mens en omgeving beïnvloedt, het toepassen van eerder vergaarde kennis in een nieuwe context (o.a. kennis over de natuurlijke omgeving en over geografisch veldwerk), kennis maken met veldwerk met een geluidsmeter en het maken van strategische geluidskaarten. Leerlingen doorliepen een volledige onderzoeks cyclus.

Het project begon in de klas met prikkelende vragen en een klassendiscussie. De leerlingen werden gestimuleerd na te denken over zaken als het ontstaan van geluid, waarom je donder kunt horen, wat een decibel is en meer. Zo activeerden ze hun voorkennis uit de verschillende disciplines. In groepjes formuleerden ze een onderzoeksvraag, gingen in gesprek over de intensiteit van bepaalde geluiden en stelden hier hypothesen over op. Ook oefenden ze met een geluidsmeter en creëerden ze zelf een intensiteitsschaal als onderdeel van de planfase. De volgende fase, het verifiëren van de vooraf geschatte geluidswaardes voor bijvoorbeeld het doorspoelen van een toilet, een schreeuw en geluid op straat, werd met veel enthousiasme en in ontspannen sfeer doorlopen. Naast het verzamelen van data, verwerkten leerlingen dit ook in een spreadsheet. Veel leerlingen hadden niet

door dat ze ondertussen aan het rekenen waren. Terug in de klas combineerden ze hun data met hun eigen schaal en werden vervolgens de schalen van verschillende groepjes vergeleken. Na een gesprek hierover werkten de groepjes aan een poster over effect van geluid op omgeving en het menselijk lichaam en gingen ze aan de slag met strategische geluidskaarten. Ter afsluiting vond hierover een discussie plaats (Karvánková & Popjaková, 2018).

De leeruitkomsten zijn in deze studie niet gemeten, maar op basis van observaties concludeerden de onderzoekers dat leerlingen eerder verworven kennis en vaardigheden spontaan toepasten, zoals kaartvaardigheden, het beoordelen van bronnen en het stellen van geografische vragen. Ze verbonden deze ook aan dagelijkse verschijnselen, wat een belangrijke voorwaarde is voor krachtig aardrijkskundeonderwijs (Béneker & Van Gaans, 2018; Steegen, 2018; Roberts, 2017; Catling & Martin, 2011; Pike, 2011; Catling & Willy, 2009;). De onderzoekers observeerden enthousiasme en nieuwsgierigheid onder de leerlingen. Verder bleek dat leerlingen heel weinig ervaring hadden met het doen van onderzoek en het interpreteren en presenteren van resultaten. Ze vroegen zich bijvoorbeeld af of de resultaten pasten bij wat er van ze verwacht werd, ze vonden het eng om een hypothese op te stellen en hadden moeite met omgaan met negatieve uitkomsten. Normaal leren leerlingen in de klas nauwelijks dat een

'fout' ook een feit (uitkomst) kan zijn (Karánková & Popjaková, 2018).

Deze vorm van (vakoverstijgend) omgevingsonderwijs is ook goed mogelijk in Nederland. Veldwerk is in Nederland nog ondergewaardeerd en eerder uitzondering dan regel. Dit voorbeeld laat zien dat met omgevingsonderwijs gewerkt kan worden aan krachtige geografische kennis (die actief moet worden toegepast) en de ontwikkeling van meer algemene onderzoeksvaardigheden. Het geluidsproject vereist enige voorkennis bij leerlingen en is geschikter voor groep 8 of een brugklas dan voor jongere kinderen.

### Leren door doen

Leerlingen kunnen leren door iets te maken (zoals een kaart, een tekening, een tentoonstelling, een verhaal), door te spelen (zoals een rollenspel), ergens mee te experimenteren of door te herdenken of te vieren. Deze aanpakken vatten we samen onder de noemer 'leren door doen'. Er wordt hierbij niet alleen een beroep gedaan op cognitieve vaardigheden, maar ook op creatieve en expressieve vaardigheden.

Het onderzoek naar effecten van deze aanpak betreft vooral casestudies. Deze studies laten zien dat sprake is van een grote betrokkenheid van leerlingen. Voorbeelden van leeractiviteiten waarbij deze grote betrokkenheid werd gevonden zijn het schrijven van een digitaal verhaal op basis van historische fictie (Kessler et al., 2016), het naspelen van een

volksvergadering in het oude Athene (Endacott & Pelekanos, 2015) en het op een kaart met kleuren en symbolen aangeven welke gevoelens je bij die plek hebt (Potter & Scoffham, 2006).

Twee omvangrijkere studies lieten positieve effecten zien op de waardering voor erfgoed. Leerlingen die deelnamen aan het project 'Adopteer een monument' kenden meer betekenis toe aan de 4 mei herdenking dan leerlingen die niet deelnamen (De Groot-Reuvekamp & Wilschut, 2019). Schep e.a. (2019) vonden in het museumproject 'Jij & de Gouden Eeuw', waarin leerlingen een toneelstukje voorbereiden en uitvoeren, dat leerlingen na afloop positief waren over het bewaren van verhalen en voorwerpen uit de zeventiende eeuw.

We bespreken hieronder een studie waarin leerlingen positieve ervaringen rapporteerden over een leeractiviteit waarbij ze op een 3D kaart op reis gingen.

*Voorbeeld 2 - De 'FingerTrips' benadering: excursie op een 3D geprojecteerde kaart*  
Palaigeorgiou e.a. (2018) ontwierpen een eenvoudig te construeren tastbare 3D kaart waar leerlingen met hun vingers overheen kunnen lopen. De tracering met hun vingers laat ze afstanden en hoogteverschillen ervaren. Het is eenvoudiger om van een 3D kaart te leren dan van een 2D kaart (op papier of scherm), waarbij leerlingen zich die extra dimensie zelf voor moeten stellen. Zo biedt de voelbare kaart bijvoorbeeld ruimtelijke

referenties. Bovendien kunnen de verschillende bewegingen die ze maken de leerlingen helpen de geografische en ruimtelijke informatie te coderen en beter te begrijpen.

In totaal deden 58 leerlingen van acht Griekse basisscholen in de leeftijd van negen tot tien jaar mee aan het project. Deze leerlingen speelden met de FingerTrips in groepjes van twee of drie leerlingen. Ieder interactief spel duurde ongeveer 20-25 minuten. Daarna vulden de leerlingen een vragenlijst in over hun bevindingen en deden ze mee aan een kort interview. De voelbare 3D kaart werd gemaakt met eenvoudige materialen zoals een vezelplaat, klei, een laptop en een projector. De benodigde software is toegankelijk volgens de onderzoekers. De leerlingen werkten samen in een spelomgeving waarbij ze een schat zochten met behulp van zeven sleutels die ze onderweg konden vinden. Het pad dat ze moesten volgen met hun wijsvinger was in het model gegraveerd. Ze maakten een reis van Corfu naar Italië, Sicilië, Rome en Venetië. Ze gingen over de Alpen, langs Mont Blanc, reisden door Spanje, Frankrijk, staken de Loire over en bezochten de Eiffeltoren. De Donau in Oostenrijk was de eindbestemming. Onderweg gebruikten ze verschillende transportmiddelen zoals een schip, auto, vliegtuig en trein. Wanneer ze een specifieke plek bereikten, kregen ze soms extra informatie met geluid of beeld. Tijdens de reis dienden leerlingen zowel op visuele als op 'voelbare' informatie af te gaan.

Uit de reacties van leerlingen kwam naar voren dat ze de interface eenvoudig en stimulerend vonden en zelf de indruk hadden dat ze sneller, makkelijker en meer leerden op deze manier. De waardering van het aanraken met hun vingers werd vaak benadrukt. Leerlingen vonden dit magisch, leuk en prettig. Ook waren ze enthousiaster over deze methode dan over het bestuderen van hun schoolboek. Ze gaven wel aan dit niet bijzonder innovatief te vinden en graag een eigen omgeving te willen ontwerpen.

Het gaat hier om een krachtig voorbeeld van leren door doen, omdat er een sterke verbinding wordt gemaakt tussen wat leerlingen doen of fysiek ervaren en het leerdoel, in dit geval een beter beeld van Europa en inzicht in afstand en hoogteverschillen. Deze doelen zouden in een nabespreking of afsluitende opdracht benadrukt kunnen worden. De onderzoekers gaan echter niet in op een nabespreking en ook niet op een voorbereidende activiteit waarin de voorkennis van leerlingen wordt geactiveerd.

In Nederland is in het voortgezet onderwijs inmiddels ervaring opgedaan met de AR Sandbox (zie Booden, 2017). Voor het basisonderwijs zouden dit soort toepassingen een interessante meerwaarde kunnen hebben voor aardrijkskunde- en science onderwijs.

### **Begeleid onderzoekend leren**

Onderzoekend leren is een verzamelnaam voor aanpakken waarbij leerlingen



leren door informatie uit teksten, afbeeldingen, voorwerpen, metingen, observaties of interviews te halen, de bevindingen te ordenen, deze te communiceren en erop te reflecteren. Daarbij wordt gewerkt vanuit (opgewekte) nieuwsgierigheid of verwondering. Onderzoekend leren resulteert niet per definitie in geografische of historische kennis of vaardigheden. Zo vonden Waring en Bentley (2012) dat leerlingen die op basis van eigen onderzoek een social media profielpagina maakten voor een historische persoon, weliswaar actief en gemotiveerd aan de slag waren, maar niet kritisch omgingen met informatiebronnen. Historisch denken was nauwelijks aan de orde. In het onderzoek van Weiss en Gohrbandt (2018) maakten leerlingen kennis met sociaal-geografische methoden van onderzoek en verzamelden vervolgens zelf informatie door mensen te interviewen. De leerlingen lieten een grote betrokkenheid en actieve houding zien, maar pasten de geïntroduceerde regels voor het sociaal-geografisch onderzoek nauwelijks toe.

Onderzoekers vonden vooral positieve effecten op leeruitkomsten wanneer leerlingen goed begeleid en ondersteund werden, bijvoorbeeld door middel van betekenisvolle vragen, stappenplannen, argumentatieschema's of expliciete instructie (zie o.a. Karvánková & Popjaková, 2018; Khishfe, 2019; Wissinger & De La Paz, 2016; Wissinger et al., 2018). We spreken daarom van *begeleid* onderzoekend leren. Hier bespreken we de "Journey Box" als

voorbeeld van begeleid onderzoekend leren over geschiedenis. Het voorbeeld dat we daarna bij taalgericht vakonderwijs geven (voorbeeld 4), past ook bij de didactiek van begeleid onderzoekend leren.

**Figuur 1.** Voorbeeld: *Journey Box over Angel Island* (Eric Ruiz Bybee, 2015).



### *Voorbeeld 3 - Onderbelichte historische verhalen vertellen met Journey Boxes*

Een Journey Box (zie Figuur 1) is een creatief vormgegeven pakket met bronnen, zoals foto's, voorwerpen, teksten, boeken, achtergrondteksten, kaarten en tijdbalken. De bronnen hebben betrekking op een onderbelichte gebeurtenis, persoon of kwestie uit het verleden. De aanpak is in de Verenigde Staten ontwikkeld onder invloed van de kritisch-emancipatorische pedagogiek en de groeiende aandacht voor het werken met historische bronnen in de geschiedenisles. Bij elke bron hoort een set met vragen om de bron te onderzoeken en vergelijken met andere bronnen. Doel is een rijker (inclusiever) beeld

van het verleden en de ontwikkeling van historische vaardigheden.

Alarcon e.a. (2015) deden onderzoek naar de ontwikkeling en het gebruik van Journey Boxes door leerkrachten in opleiding. De studenten maakten ieder een Journey Box over een historische persoon en gebruikten die in hun eigen praktijk. Eerst leerden ze over de rol van historische actoren bij historische gebeurtenissen en oefenden ze met historische bronnen. Vervolgens maakten ze hun eigen Journey Box. De studenten kozen bijvoorbeeld voor vakbondsvrouw Dolores Huerta, of Angel Island, het immigratie eiland aan de westkust. Vervolgens verzamelden de studenten 12 bronnen voor in de Journey Box: 4 primaire (uit de tijd zelf) visuele bronnen, 4 primaire tekstuele bronnen en 4 bronnen naar eigen keuze, primair of secundair. De stap daarna was het schrijven van een tekst waarin werd uitgelegd waarom het gekozen onderwerp relevant is voor het onderwijs en welk verhaal de student wil vertellen met de Journey Box. Tenslotte ontwikkelden ze vragen bij de bronnen. De laatste fase was de presentatie en beoordeling van alle Journey Boxes met behulp van een rubric.

De leerkrachten in opleiding merkten dat het soms moeilijk was om primaire bronnen te vinden over onderbelichte onderwerpen, wat leidde tot gesprekken over waarom bronnen over de ene persoon of gebeurtenis wel beschikbaar zijn en over de andere niet. Een andere leeropbrengst was dat de studenten, juist door de focus

op onderbelichte groepen, inzicht kregen in de aard van geschiedenis: het verhaal over het verleden staat niet vast, maar wordt geconstrueerd. De onderzoekers zagen dat de studenten oefenden met historisch denken en met de vaardigheden om voor leerlingen aantrekkelijke opdrachten te ontwikkelen. De studenten gaven aan dat ze het motiverend vonden om zelf een onderwerp te mogen kiezen.

In het Nederlandse onderwijs zou de Journey Box opdracht ingezet kunnen worden op pabo's, maar uiteraard ook op de basisschool. De leerkracht zou een Journey Box kunnen maken ter verdieping bij leerstof in het schoolboek of – bewerkelijker in de voorbereiding – meerdere dozen kunnen maken, zodat leerlingen verschillende verhalen kunnen verkennen of kunnen kiezen. Bij het gebruik in de klas kan de nadruk liggen op het werken met historische bronnen (bv. wat voor verschillende bronnen zijn er, van wie zijn ze, wat zegt dat over het perspectief dat de bron biedt, uit welke tijd komt de bron en waar merk je dat aan, etc.). Er kan na bestudering van de bronnen ook gesproken worden over de vraag wiens geschiedenis verteld wordt, welke verschillende verhalen er verteld kunnen worden bij een gebeurtenis of periode of over de rol van personen in de geschiedenis. Hoe kunnen individuele personen of groepen het verschil maken?

## Taalgericht vakonderwijs

Aardrijkskunde- of geschiedenisonderwijs is taalgericht wanneer niet alleen geografische en historische kennis of vaardigheden nagestreefd worden, maar wanneer er ook expliciet taaldoelen gesteld worden. Om bij te dragen aan taalvaardigheid moet het onderwijs contextrijk zijn, moet er volop gelegenheid zijn voor interactie en moet de nodige taalsteun worden geboden (Hajer & Meestringa, 2009; Van Beek & Verhallen, 2012). De nadruk kan hierbij liggen op de verwerving van vaktaal, zoals kennis van geografische en historische begrippen, waardoor leerlingen hun woordenschat vergroten. Maar de focus kan ook op schrijf- of leesvaardigheid liggen of een kennismaking met literatuur. Er is redelijk wat onderzoek gedaan naar de verbinding tussen taalonderwijs en onderwijs in de mens- en maatschappijvakken. Dit onderzoek laat overwegend positieve effecten zien voor zowel de taal als de vakspecifieke doelen (Gelzheiser et al., 2014; Hinde et al., 2011; Wissinger et al., 2018; Wissinger & De La Paz, 2016). Recent liet een longitudinale studie in de Verenigde Staten zien dat meer tijd besteden aan onderwijs in mens- en maatschappijvakken een positief effect had op begrijpen lezen presentaties (Tyner & Kabourek, 2020).

We bespreken hieronder twee studies gericht op taalgericht vakonderwijs, een gericht op geschiedenis en een gericht op aardrijkskunde.

### *Voorbeeld 4 - Lezen en schrijven over historische kwesties*

De Amerikaanse onderzoekers Wissinger, Ciullo en Shiring (2018) ontwikkelden en onderzochten een lessenreeks waarmee ze de historische geletterdheid van leerlingen van 11 tot 12 jaar wilden verbeteren. Hun aanpak bleek zeer effectief. Leerlingen oefenden gedurende vijf weken met het schrijven van een onderbouwde mening over een historische kwestie. Elke week kregen leerlingen een andere kwestie, bijvoorbeeld over de moord op John F. Kennedy of de kinderkrustochten. De taaldoelen betreffen hier het leren schrijven van een onderbouwde mening en begrijpend lezen. De vakdoelen zijn informatie uit historische bronnen kunnen halen en verwerken en de betrouwbaarheid van historische bronnen kunnen beoordelen. Bij elke kwestie kregen leerlingen een centrale vraag, een achtergrondtekst en twee historische bronnen. De eerste les modelleerde de leerkracht de aanpak. De lessen daarna kregen leerlingen ondersteuning bij het lezen van de bronnen en het schrijven van een onderbouwde mening. Vervolgens werkten ze waar mogelijk steeds zelfstandiger aan de opdracht. Bij elke kwestie werd eerst achtergrondkennis aangebracht om de historische documenten te kunnen begrijpen. Bijvoorbeeld kennis van belangrijke ontwikkelingen of gebeurtenissen in die tijd en van moeilijke woorden en begrippen. Vervolgens bestudeerden en bespraken de leerlingen de historische bronnen en tot slot

schreven ze een onderbouwde mening. Ze kregen een stappenplan aangeboden voor het bestuderen van de bronnen en het schrijven van de mening. Bij het bestuderen van de bronnen moesten leerlingen bijvoorbeeld opschrijven welk standpunt de maker van de bron innam, welke informatie uit de bron dat standpunt ondersteunde en welke tegenargumenten er mogelijk waren. Bij het schrijven van een onderbouwde mening zetten leerlingen de volgende stappen: achtergrondinformatie geven, eigen mening formuleren, drie argumenten voor die mening geven, het andere standpunt beschrijven, kritiek geven op het andere standpunt en een conclusie formuleren.

De effecten van de aanpak zijn in twee studies onderzocht. In de eerste studie werden bij 88 leerlingen voor- en nametingen gedaan en in de tweede studie bij 99 leerlingen. In deze metingen werd gekeken naar leesvaardigheid (begrip van een schoolboektest en historische bronnen, 20 meerkeuzevragen) en de kwaliteit van de argumentatie die leerlingen schreven over een nieuwe historische kwesties. De rubric waarmee de kwaliteit van de teksten werd beoordeeld richtte zich op de kwaliteit van de onderbouwing van de eigen mening, het herkennen van het perspectief van de schrijvers, in de historische context plaatsen en het weerleggen van tegenargumenten. Er is ook gekeken of leerlingen in hun teksten de geleerde strategieën toepasten. Dit laatste bleek het geval.

Zowel in de eerste als de tweede studie gingen leerlingen significant vooruit op zowel de leestoets als de kwaliteit van de geschreven historische argumentatie. In de eerste studie bereikten de leerlingen die op school doorgaans laag presteren en leerlingen met leesproblemen de grootste leerwinst op de leestoets. In de tweede studie boekten de laag en gemiddeld presterende leerlingen de grootste leerwinst. In de Nederlandse context zou deze aanpak goed kunnen worden toegepast op historische kwesties die te maken hebben met de kenmerkende aspecten van de tijdvakken of de vensters van de Canon. Denk aan bronnen die een verschillend perspectief geven op Willem van Oranje, slavernij, de komst van treinen, kinderarbeid of de invoering van algemeen kiesrecht. Een vergelijkbare aanpak is echter ook goed denkbaar met aardrijkskundige of economische vraagstukken of vraagstukken die interessant zijn in het kader van burgerschapsvorming. Wat opvalt bij de beschreven aanpak is de sterke ondersteuning van het lezen en schrijven door middel van voordoen, gerichte vragen, argumentatieschema's en stappenplannen. Het is daarmee ook een goed voorbeeld van begeleid onderzoekend leren. Wel is het de vraag in hoeverre de lessen voor de leerlingen voldoende motiverend en betekenisvol zijn. De onderzoekers lijken minder aandacht te hebben gehad voor een verbinding met de interesses en ervaringen van de leerlingen. Het voorbeeld dat we hieronder beschrijven zet daar

juist heel sterk op in. Bij de taaldoelen gaat het hier niet alleen om lees- en schrijfvaardigheid, maar ook om een belangrijk doel van literatuuronderwijs, namelijk inzicht in wie je bent.

*Voorbeeld 5 - Met lezen en schrijven de 'place identity' van kinderen ontdekken*

Charlton en collega's (2014) van de universiteit van Cambridge voerden op twee basisscholen met leerkrachten en twee klassen met leerlingen van 9 tot 11 jaar een project uit dat ging over hun huidige woonplaats en de plaats waar ze vandaan komen. De twee deelnemende scholen lagen niet ver van elkaar, maar verschilden aanzienlijk: een school in een rurale omgeving met een voornamelijk witte Britse leerlingpopulatie en een paar leerlingen met een Europese, Aziatische of Afrikaanse achtergrond en een binnenstadsschool met een grote Pakistaanse gemeenschap. Het doel van het project was om te onderzoeken of leerlingen aan de hand van het lezen van literatuur en het zelf schrijven over hun omgeving, daar anders naar gingen kijken en of hun plaatsgebonden identiteit daardoor veranderde. De onderzoekers gebruikten in het project inzichten van de geografe Doreen Massey, die stelt dat als we naar 'plaats' kijken, we altijd 'tijd' in beschouwing moeten nemen. Plaatsen zijn niet statisch, maar veranderen. Je zou ze kunnen omschrijven als een 'simultaneity of stories-so-far', waar een bundel van individuele trajecten van levende en niet-levende entiteiten bij

elkaar komt. Daarnaast werd het werk van Louise Rosenblatt gebruikt, die wijst op de interactie tussen de lezer en een tekst. Lezers construeren een betekenis bij een tekst op basis van voorkennis, waarmee de lezer nieuwe kennis opdoet en daardoor zelf als persoon ook verandert.

De leerlingen lazen een boek (*My Place* - van de Australische Nadia Wheatley en Donna Rawlins) waarin een huis, de bewoners en de omgeving beschreven worden in de loop van 100 jaar. Elke twee pagina's wordt er een nieuw decennium behandeld vanuit een wisselend perspectief van verschillende bewoners, ondersteund met tijdlijn, kaarten, tekeningen en informatie over familiestambomen. De leerlingen maakten zelf ook een tijdlijn, een familiestamboom en kaarten over hun eigen plaats. Verder schreven ze een autobiografisch verhaal, verhaaltjes over 'een plaats die ik ken' en verhalen vanuit het perspectief van een boom, beest of persoon in hun plaats in het verleden.

Het lezen van het boek bleek een grote uitdaging voor de leerlingen door de niet alledaagse vertelwijze. De kaarten en tekeningen in het boek vonden de leerlingen inspirerend. In de producten van de leerlingen was een wisselwerking met het boek te herkennen. Een van de vragen die de onderzoekers vooraf en aan het einde van het project aan de leerlingen stelden, is: 'waar denk jij dat je vandaan komt?' Hun plaats-identiteiten bleken complexer en dynamischer dan je in eerste instantie zou verwachten. Ze brachten

voorkennis mee, bijvoorbeeld door de verhalen van hun ouders over andere plaatsen en ze ontwikkelden nieuwe antwoorden door de uitgebreide bestudering van de betekenis die verschillende plekken voor hen hadden. De onderzoekers stellen dat door deze manier van werken de lokale omgeving niet langer als een vaststaand gegeven wordt gezien waarover je leert. Het is meer gericht op hoe kinderen en hun verhalen samen met de andere trajecten van levende en niet levende entiteiten die zij ontdekken, bijdragen aan de constructie en het opnieuw creëren van 'hun plaats'.

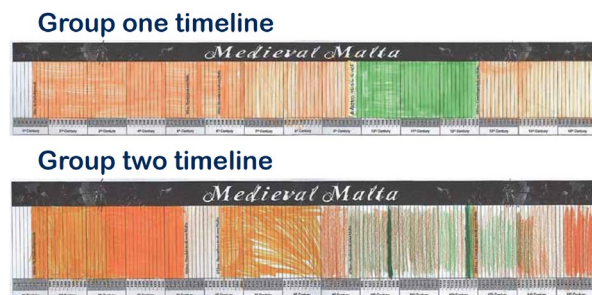
Meer aandacht voor wat plaatsen betekenen voor leerlingen kan ook op Nederlandse basisscholen een aanvulling zijn op omgevings- en taalgericht vakonderwijs. De ervaringen van leerlingen en de eigen omgeving vormen bij deze aanpak een rijke bron voor het leren over de betekenis van plaatsen. De relatie met literatuur en lezen kan gelegd worden door een boek uit te zoeken uit de reeks van winnaars van de Glazen Globe prijs, vaak jeugdboeken met een verhaal over de betekenis van plaatsen (<https://geografie.nl/glazenglobe>).

### Inzet van vakspecifieke leermiddelen

Bij vakspecifieke leermiddelen bedoelen we onder andere het gebruik van kaarten en tijdbalken, maar het kan ook gaan om beeldmateriaal, zoals foto's en films, en om verhalen. Met deze leermiddelen kunnen leerkrachten beeldvorming en de

ontwikkeling van geografische en historische vaardigheden ondersteunen. Hierboven bespraken we al enkele voorbeelden waarin gebruik werd gemaakt van kaarten. Er is redelijk wat onderzoek waaruit blijkt dat het gebruik van tijdbalken effectief is voor het ontwikkelen van tijdsbewustzijn. In Nederland deed De Groot-Reuvekamp (2017) een grote interventiestudie naar de effecten van Tijdwijs, een methodiek waarin het gebruik van de tijdbalk centraal staat. Ook zij vond positieve effecten. Hieronder bespreken we een voorbeeld waarin leerlingen een tijdbalk inkleuren. Deze aanpak sluit ook aan bij 'leren door doen' en is gericht op het oefenen van 'denken in termen van continuïteit en verandering'.

**Figuur 2.** *Tijdbalken van twee groepjes in de casestudy van Vella (2011). De inkleuringen maken abstracte noties zoals continuïteit en verandering en bewijs zichtbaar, wat het begrip ondersteunt en het makkelijker maakt om het in de klas te bespreken.*



*Voorbeeld 6 – Denken in verandering en continuïteit bevorderen met een tijdbalkopdracht*

De case studie van Vella (2011), werkzaam als lerarenopleider aan de Universiteit van Malta, laat zien hoe het inkleuren van een tijdbalk bij kan dragen aan ontwikkeling van het kunnen denken in processen van verandering en continuïteit (zie Figuur 2). Leerlingen zien historische ontwikkelingen vaak als gebeurtenissen en niet als langdurige processen. Om het denken in verandering en continuïteit te bevorderen, ontwikkelde Vella een les met een tijdbalkopdracht over religieuze ontwikkelingen op Malta in de periode van de eerste tot de elfde eeuw. Ze gaf deze les aan een klas met 22 leerlingen van elf tot twaalf jaar oud. Ze startte de les met een tijdbalk op het digitale bord en besprak kort enkele gebeurtenissen die van invloed waren op de godsdienst van de bewoners van Malta, zoals de komst van de Byzantijnen in 533 en de Arabieren in 870. Vervolgens legde ze uit dat historici het nog steeds niet helemaal eens zijn over de vraag of de bevolking van Malta vanaf de eerste eeuw continu christelijk is gebleven of dat er een periode is geweest dat mensen islamitisch waren en hoe lang die periode dan precies duurde. Ze illustreerde dit met de standpunten van twee historici. De leerlingen moesten met vinger opsteken aangeven met welke historicus ze het eens waren. Leerlingen kregen hierna de opdracht om in groepjes een aantal bronnen over godsdienstige ontwikkelingen

op Malta te bestuderen. Ze moesten vervolgens op de tijdbalk inkleuren in welke periode de Maltese bevolking volgens hen islamitisch was (kleur groen) en gedurende welke periode christelijk (kleur oranje). Ze moesten een donkerdere kleur gebruiken als ze het vrij zeker wisten en een lichtere kleur als ze het minder zeker wisten en de bronnen volgens hen weinig betrouwbare informatie gaven. In het laatste deel van de les werden de tijdbalken die de leerlingen gemaakt hadden klassikaal besproken. De tijdbalken bleken allemaal verschillend te zijn, wat zorgde voor een levendige discussie. De leerlingen begrepen dat de veranderingen in godsdienst geleidelijk waren, dat in de ene periode de ene godsdienst dominant was en in de andere de andere. Bovendien zagen ze in dat op basis van de bronnen verschillende conclusies mogelijk zijn. Deze aanpak kan in Nederland toegepast worden op ontwikkelingen die genoemd worden in het geschiedeniscurriculum en over een lange periode plaatsvinden. Denk aan romanisering in de gebieden ten zuiden van Rijn, de verspreiding van het christendom in onze streken, de verspreiding van het protestante geloof in de Republiek, de Europese kolonisatie van gebieden in Amerika, Afrika en Azië of industrialisatie. De kracht van de aanpak is gelegen in de duidelijke focus op een specifieke vaardigheid, namelijk inzicht in processen van verandering en continuïteit, de actieve rol van de leerlingen en de inzet van een visueel hulpmiddel (de tijdbalk).

## Tot slot - Sleutels voor een krachtige didactiek

We bespraken in deze bijdrage de vraag wat volgens de onderzoeksliteratuur krachtige aanpakken zijn voor het onderwijzen van geografische en historische kennis en vaardigheden. Ons literatuuronderzoek legde bloot dat er op het gebied van aardrijkskunde- en geschiedenisonderwijs op de basisschool nog steeds weinig onderzoek is naar effecten van verschillende didactische aanpakken. We bespraken didactische aanpakken waarvoor enig bewijs is dat ze positief bijdragen aan de ontwikkeling van geografische en historische kennis, vaardigheden en interesse. Daarbij kwam duidelijk naar voren dat aanpakken als onderzoekend leren, omgevingsonderwijs en leren door doen niet *vanzelfsprekend* bijdragen aan gewenste leeruitkomsten. We bespreken daarom op basis van de uitkomsten van het literatuuronderzoek en de gegeven voorbeelden drie sleutels voor krachtige didactische aanpakken.

De eerste sleutel is een *duidelijke focus op een of enkele leerdoelen die betrekking hebben op geografische of historische kennis, vaardigheden of interesse*. Goed onderwijs begint altijd met duidelijke doelen. Bij de besproken didactische aanpakken is vaak sprake van een combinatie van doelen. Het is daarbij belangrijk dat doelen met betrekking tot aardrijkskunde en geschiedenis niet ondergesneeuwd raken door de aandacht voor meer algemene vaardigheden of creatieve vaardigheden.

De besproken voorbeelden waren duidelijk gericht op ontwikkeling van geografische of historische kennis, vaardigheden of interesse. Ze richtten zich bijvoorbeeld op kennis van gebieden, historische ontwikkelingen of kernbegrippen als afstand en verandering, kaartvaardigheden en denken in verandering en continuïteit. Béneker e.a. (2020) bevat een overzicht van leeruitkomsten die belangrijk zijn voor het ontwikkelen van geografisch en historisch besef (zie bijlage 1). Dit overzicht en curriculumdocumenten van SLO kunnen helpen bij het formuleren van leerdoelen. Explicitering van doelen is niet alleen belangrijk om na te kunnen gaan hoe leerlingen zich ontwikkelen, maar ook om gericht voorkennis te activeren en het leerproces goed te begeleiden en ondersteunen.

De tweede sleutel is het *activeren van en een duidelijke verbinding maken met voorkennis en ervaringen van leerlingen*. Omdat aardrijkskunde en geschiedenis gaan over de wereld om ons heen en de rol van onszelf en anderen in die wereld, lijkt het vanzelfsprekend om de voorkennis en ervaringen van de leerlingen te activeren en daarmee verbindingen te leggen. Toch gebeurt dit niet altijd of slechts in beperkte mate, zoals in het voorbeeld van het werken met de 3-D kaart (voorbeeld 2). Er kwamen in de besproken voorbeelden verschillende manieren naar voren waarop een verbinding kan worden gelegd met de voorkennis en ervaringen van leerlingen. Bijvoorbeeld het



voeren van een onderwijsleergesprek, leerlingen zelf een hypothese laten opstellen of laten stemmen over een stelling (die ze daarna gaan onderzoeken). Soms werd relevante voorkennis eerst aangebracht. Het meest sterke voorbeeld dat we bespraken, is de aanpak van Charlton e.a. (2014), waarin leerlingen op basis van een boek reflecteerden op hun woonplaats en de plaats waar ze vandaan komen. Deze aanpak sluit aan bij de idee van 'funds of knowledge'. Leerlingen zijn meer betrokken als een beroep wordt gedaan op de diverse kennis en ervaringen van leerlingen en een verbinding wordt gelegd met thuis en de gemeenschappen waar leerlingen in participeren (Gonzalez et al., 2005). Deze verbinding wordt met name bepleit voor leerlingen met een sociaal-economische achterstand en meertalige leerlingen (Duarte, 2018).

De derde sleutel is de *combinatie van activerende didactiek en gerichte ondersteuning door de leerkracht en leermiddelen*. Activerende didactiek, zoals onderzoekend leren of leren door doen, draagt vooral bij aan leeruitkomsten wanneer de leeractiviteiten functioneel zijn voor de beoogde leeruitkomsten en wanneer de leerkracht goede begeleiding biedt. De voorbeelden die we bespraken laten zien dat die begeleiding op verschillende manieren ingevuld kan worden. De leerkracht kan de leerling ondersteunen door het verzorgen van een goede introductie, het selecteren van geschikte informatiebronnen, het stellen van denkvragen, een

aanpak voor te doen, het aanbieden van een stappenplan of te werken met visuele producten die het denken van leerlingen zichtbaar maken en het geven van feedback ondersteunen (zie ook Van der Kooij & De Groot-Reuvekamp, 2020). Ook leermiddelen als tijdbalken en kaarten kunnen hierbij ingezet worden. Om het zelfregulerend vermogen van leerlingen te bevorderen, kan deze begeleiding langzaam worden afgebouwd (Tanis et al., 2014; Adang & Blankman, 2020).

We hopen dat de aanpakken die we presenterden een inspiratie zijn voor leerkrachten om betekenisvol aardrijkskunde en geschiedenisonderwijs te geven, dat bijdraagt aan de vorming van actieve en kritische denkende deelnemers aan de samenleving.

### **Noot**

Dit artikel is gebaseerd op een literatuurstudie in opdracht van Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO).

### **Literatuur**

Adang, A., & Blankman, M. (2020). *De wereld in met aardrijkskunde. Vakdidactiek*. Bussum: Coutinho

Alarcon, J., Holmes, K., & Bybee, E. (2015). Historical thinking inside the box: Preservice elementary teachers use journey boxes to craft counter narratives. *Social Studies, 106*(4), 186-192.

- Barratt Hacking, E. B., & Barratt, R. (2009). Children researching their urban environment: developing a methodology. *Education 3-13*, 37(4), 371-383.
- 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 literatuuronderzoek over aardrijkskunde- en geschiedenisonderwijs in het primair onderwijs*. Utrecht / Amsterdam: Universiteit Utrecht / Universiteit van Amsterdam.
- Béneker, T., & van Gaans, G. (2018). Kennis voor de toekomst? In T. Béneker (Red.). *Toekomstgericht onderwijs in de maatschappijvakken* (30-41). Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.
- Booden, M., Viergever, A., & Goßens, W. (2017, oktober). Meneer, wat moet die zandbak in het lokaal? *Geografie*. <https://geografie.nl/artikel/meneer-wat-moet-die-zandbak-in-het-lokaal>
- Catling, S., & Martin, F. (2011). Contesting powerful knowledge: the primary geography curriculum as an articulation between academic and children's (ethno) geographies. *The Curriculum Journal* 22(3), 317-335.
- Catling, S., & Willy, T. (2009). *Teaching Primary Geography*. Exeter: Learning Matters Ltd.
- Charlton, E., Cliff Hodges, G., Pointon, P., Nikolajeva, M., Spring, E., Taylor, L., & Wyse, D. (2014). My Place: Exploring children's placerelevant identities through reading and writing. *Education 3-13*, 42(2), 154-170.
- De Groot-Reuvekamp, M. (2017). *Time-wise. Improving pupils' understanding of historical time in primary school* [Proefschrift]. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- De Groot-Reuvekamp, M., & Wilschut, A. (2019). *Adopteer een monument. Onderzoek naar de effecten van een lesprogramma van het Nationaal Comité 4 en 5 mei*. Amsterdam: Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding HvA.
- Delahunty, T. (2010). Reflections on doing geography: Learning observations from the fourth grade. *The Geography Teacher*, 7(2), 65-72.
- Duarte, J. (2018). Translanguaging in the context of mainstream multilingual education. *International Journal of Multilingualism*. <https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1512607>

- Efstathiou, I., Kyza, E., & Georgiou, Y. (2018). An inquiry-based augmented reality mobile learning approach to fostering primary school students' historical reasoning in non-formal settings. *Interactive Learning Environments*, 26(1), 22-41.
- Endacott, J., & Pelekanos, C. (2015). Slaves, women and war! Engaging middle school students in historical empathy for enduring understanding. *The Social Studies*, 106(1), 1-7.
- Gelzheiser, L., Hallgren-Flynn, L., Connors, M., & Scanlon, D. (2014). Reading thematically related texts to develop knowledge and comprehension. *The Reading Teacher*, 68(1), 53-63.
- Gonzalez, N., Moll, L., & Amanti, C. (2005). *Funds of knowledge. Theorizing practices in households, communities and classrooms*. London: Routledge.
- Grever, M., & van Boxtel, C. (2014). *Verlangen naar tastbaar verleden. Erfgoed, onderwijs en historisch besef*. Hilversum: Verloren.
- Hajer, M., & Meestringa, T. (2009). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Hinde, E. R., Popp, S. E. O., Jimenez-Silva, M., & Dorn, R. I. (2011). Linking geography to reading and English language learners' achievement in US elementary and middle school classrooms. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 20(1), 47-63.
- Inspectie van het onderwijs. (2015). *Weldoriëntatie, de stand van zaken in het basisonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Karvánková, P., & Popjaková, D. (2018). How to link geography, cross-curricular approach and inquiry in science education at the primary schools. *International Journal of Science Education*, 40(7), 707-722.
- Kesler, T., Gibson, L., & Turansky, C. (2016). Bringing the book to life: Responding to historical fiction using digital storytelling. *Journal of Literacy Research*, 48(1), 39-79.
- Khishfe, R. (2019). The transfer of nature of science understandings: a question of similarity and familiarity of contexts. *International Journal of Science Education*, 41(9), 1159-1180.
- NAEP (The National Assessment of Educational Progress) (2020). *Results from the 2018 Civics, Geography, and U.S. History Assessments*. Geraadpleegd van: [https://www.nationsreportcard.gov/geography/supporting\\_files/2018\\_SS\\_infographic.pdf](https://www.nationsreportcard.gov/geography/supporting_files/2018_SS_infographic.pdf)

- Notté, H., Van der Schoot, F., & Hemker, B. (2010). *Aardrijkskundeonderwijs aan het einde van de basisschool 4. Uitkomsten van de vierde peiling in 2008*. Arnhem: Cito.
- Ofsted. (2011a). *Geography; Learning to make a world of difference*. [URN 090224]. Geraadpleegd van: <https://www.gov.uk/government/publications/geography-learning-to-make-a-world-of-difference>
- Ofsted. (2011b). *History for All. History in English Schools 2007-2010*. [URN 090223]. Geraadpleegd van: [www.ofsted.gov.uk/resources/history-for-all](http://www.ofsted.gov.uk/resources/history-for-all).
- Palaigeorgiou, G., Karakostas, A., & Skenteridou, K. (2018). Touching and traveling on 3D augmented tangible maps for learning geography. *Interactive Technology and Smart Education*.
- Pike, S. (2020). Exploring the locality and beyond. *Primary Geography* (Summer 2020), 20-22.
- Potter, C., & Scoffham, S. (2006). Emotional Maps. *Primary Geographer* (Summer 2006), 20-21.
- Roberts, M. (2017). Geographical knowledge is powerful if... *Teaching Geography*, 42(1), 6-9.
- Schep, M., Braumann, S., & van Boxtel, C. (2019). 'Jij & De Gouden Eeuw': een brede evaluatie van museumleren. *Cultuur + Educatie*, 52(18), 83-103.
- Steegen, A. (2018). *Vakdidactiek aardrijkskunde, leraar worden en zijn*. Kalmt-hout: Pelckmans Pro.
- Tanis, M., Dobber, M., Zwart, R., & Van Oers, B. (2014). *Beter leren door onderzoek, Hoe begeleid je onderzoekend leren van leerlingen?* Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Tyner, A., & Kabourek, S. (2020). *Social studies instruction and reading comprehension: Evidence from the early childhood longitudinal study*. Washington D.C.: Thomas B. Fordham Institute  
<https://fordhaminstitute.org/national/resources/social-studies-instruction-and-reading-comprehension>.
- Van Beek, W., & Verhallen, M. (2012). *Taal een zaak van alle vakken, geïntegreerd taal-en zaakvakonderwijs op de basisschool*. Bussum: Coutinho.
- Van der Kooij, C., & De Groot-Reuvekamp, M. (2020). *Geschiedenis en samenleving. Kennisbasis, inhoud en didactiek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Vella, Y. (2011). The gradual transformation of historical situations:

Understanding “change and continuity” through colours and timelines. *Teaching History*, 144, 16-23.

Vlaamse Overheid. (2011). *Peiling wereld-oriëntatie (tijd, ruimte, maatschappij en brongebruik) in het basisonderwijs*. Geradpleegd van: <https://www.vlaanderen.be/publicaties/peiling-wereldorientatie-tijd-ruimte-maatschappij-en-brongebruik-in-hetbasisonderwijs>

Wagenaar, H., van der Schoot, F., & Hemker, B. (2010). *Balans van het geschiedenis onderwijs aan het einde van de basisschool 4. Uitkomsten van de vierde peiling in 2008*. Arnhem: Cito

Waring, S., & Bentley, C. (2012). Constructing historical profiles with digital natives. *Contemporary Issues in Technology*

*and Teacher Education*, 12(2), 184-208.

Weiss, G., & Gohrbandt, E. (2018). “This question is too personal!”; Guided Inquiry as Part of Teaching Human Geography Research Methods. *Review of International Geographical Education Online*, 8(1), 149-175.

Wissinger, D., Ciullo, S., & Shiring, E. (2018). Historical literacy instruction for all learners: Evidence from a design experiment. *Reading and Writing Quarterly*, 34(6), 568-586.

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

**Bijlage 1.** *Leeruitkomsten van geschiedenis- en aardrijkskunde-onderwijs (uit Béneker e.a., 2020).*

---

| <b>Historisch besef</b> |           |   |
|-------------------------|-----------|---|
| historische kennis      |           | kennis van historische verschijnselen, ontwikkelingen, gebeurtenissen en personen<br>kennis van aanduidingen van tijd, tijdsindelingen en periodes<br>deze kennis kunnen gebruiken om zich te oriënteren in de tijd   |
| historisch denken       |           | vaardigheden die nodig zijn om zich een beeld te vormen van een periode of historische verschijnsel en om bestaande verhalen en beelden kritisch te beoordelen: beschrijven van aspecten van verandering en continuïteit, oorzaken en gevolgen, verschillen en overeenkomsten; inleven; perspectieven en standplaatsgebondenheid herkennen, historische vragen stellen, betrouwbaarheid van historische bronnen kunnen beoordelen.<br>de vaardigheid om betekenis te geven aan (sporen van) historische gebeurtenissen, ontwikkelingen en personen. |
| historische interesse   | interesse | interesse in geschiedenis en waardering voor aspecten van erfgoed   |

---

| <b>Geografisch besef</b> |           |   |
|--------------------------|-----------|---|
| geografische kennis      | kennis    | kennis van gebieden en landschappen en menselijke en natuurlijke (ruimtelijke) verschijnselen op verschillende schaalniveaus<br>kennis van ruimtelijke vraagstukken gerelateerd aan globalisering, duurzaamheid en ongelijkheid   |
| geografisch denken       | denken    | vaardigheden die nodig zijn om een geografisch wereldbeeld te vormen en vraagstukken kritisch te bestuderen: kaartvaardigheden, van schaal veranderen, relaties binnen en tussen gebieden leggen, (spreidings)patronen herkennen, vanuit meerdere dimensies denken, oorzaak-gevolg redeneren, geografische vragen stellen, betrouwbaarheid van geografische bronnen kunnen beoordelen |
| geografische interesse   | interesse | interesse in aardrijkskunde, verwondering over en waardering voor de diversiteit op aarde (menselijk en natuurlijk)   |

---