



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Timewise

Improving pupils' understanding of historical time in primary school

de Groot-Reuvekamp, M.J.

Publication date

2017

Document Version

Other version

License

Other

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

de Groot-Reuvekamp, M. J. (2017). *Timewise: Improving pupils' understanding of historical time in primary school*.

General rights

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <https://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

REFERENCES

- Alleman, A., & Brophy, J. (2003). History is alive: Teaching young children about changes over time. *The Social Studies, 94*(3), 107-110.
- Angvik, M., & Von Borries, B. (Eds.). (1997). *Youth and History: A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*. Hamburg, Germany: Körber-Stiftung.
- Ashby, R., & P. Lee. (1987). Children's concepts of empathy and understanding in history. In C. Portal (Ed.), *The History Curriculum for Teachers* (pp. 62–88). London, United Kingdom: Heinemann.
- Barton, K.C. (2001). 'You'd be wanting to know about the past': Social contexts of children's historical understanding in Northern Ireland and the USA, *Comparative Education, 37*(1), 89-106.
- Barton, K.C. (2002). 'Oh, that's a tricky piece!'; Children, mediated action, and the tools of historical time. *The Elementary School Journal, 103*, 161–185.
- Barton, K.C. (2011). Enriching young children's understanding of time. *Primary History, 59*, 16-18.
- Barton, K.C., & Levstik, L.S. (1996). 'Back when God was around and everything': The development of children's understanding of historical time. *American Educational Research Journal, 33*, 419–454.
- Barton, K.C., & Levstik, L.S. (2004). *Teaching history for the common good*. New York, NY: Routledge.
- Birman, B.F., Desimone, L., Porter, A.C., & Garet, M.S. (2000). Designing professional development that works. *Educational Leadership, 17*, 613–649.
- Blank, R.K., de las Alas, N., & Smith, C. (2008). *Does teacher professional development have effects on teaching and learning? Evaluation findings from programs in 14 states*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers.
- Blow, F., Lee, P., & Shemilt, D. (2012). Time and chronology. Conjoined twins or distant cousins? *Teaching History, 147*, 26- 34.
- Blyth, J.E. (1978). Young children and their past. *Teaching History, 21*, 15-19.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher, 33*, 3–15.
- Bradley, N. (1947). The growth of knowledge of time in young children of school-age. *British Journal of Psychology, 38*, 67-78.
- Brophy, J., VanSledright, B., & Bredin, N. (1993). What do entering Fifth Graders know about U.S. history? *Journal of Social Studies Research 16/17*(1), 2–19.
- Chapman, T. (1993). Teaching chronology through timelines. *Teaching History, 73*, 25-29.
- Cherrington, S., & Thornton, K. (2013). Continuing professional development in early childhood education in New Zealand. *Early Years, 33*(2), 119–132.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming [Commission on History and Social Sciences] (2001). *Verleden, heden en toekomst* [Past, present, and future]. Enschede, The Netherlands: SLO.
- Cooper, H. (2011). What understanding of chronology can we expect of older primary school children? *Primary History, 59*, 13-15.
- Cooper, H. (2012). *History 5-11*. London, United Kingdom: Fulton.

REFERENCES

- Dawson, I. (2004). Time for chronology? Ideas for developing chronological understanding. *Teaching History*, 117, 14-24.
- De Groot-Reuvekamp, M. (2014). <http://www.historischtijdsbesef.nl/en/> Historisch tijdsbesef, theorie en praktische voorbeelden voor het basisonderwijs. [The understanding of historical time, theory and practical examples for primary education].
- De Groot-Reuvekamp, M., Ros, A., Van Boxtel, C., & Oort, F. (2017). Primary school pupils' performances in understanding historical time. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 45(2), 227-242.
- De Groot-Reuvekamp, M.J., Van Boxtel, C., Ros, A., & Harnett P. (2014). The understanding of historical time in the primary history curriculum in England and the Netherlands. *Journal of Curriculum Studies*, 46(4), 487-514.
- Department for Education. (2013). *National Curriculum in England: History Programmes of Study*. Retrieved from <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20131202172639/http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/primary/b00199012/history>
- Desimone, M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3) (April, 2009), 181-199.
- Dutch Inspectorate of Education. (2015a). *De Staat van het Onderwijs. Onderwijsverslag 2013/2014*. [The State of Education. Education Report 2013/14]. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Dutch Inspectorate of Education. (2015b). *Wereldoriëntatie. De stand van zaken in het basisonderwijs*. [World orientation. The state of affairs in primary education]. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Dutch Ministry of Education, Culture and Sciences (2010). *Besluit vernieuwde kerndoelen WPO*. [Decision on renewed core objectives, Law on Primary Education]. Retrieved from <http://wetten.overheid.nl/BWBR0018844/2012-12-01#Bijlage>
- Dutch Ministry of Education, Culture and Sciences. (2013). *Monitoring trends: Leerlinggewichten in het basisonderwijs* [Monitoring trends. Educational levels of pupils' parents in primary education]. Retrieved from http://www.trendsinbeeld.minocw.nl/grafieken/1_128.php
- Dutch Ministry of Education, Culture and Sciences: *Kerndoelen basisonderwijs*. (2006). [Core objectives for primary education]. Retrieved from <http://www.slo.nl/primair/kerndoelen/Kerndoelenboekje.pdf/>.
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics using IBM SPSS Statistics*. Los Angeles, CA: Sage.
- Fontaine, P.P.M. (1974). Het kind en zijn tijd. [The child and his time]. *Kleio*, 15(12), 917-931.
- Foreman, N., Boyd-Davis, S., Moar, M., Korrallo, L., & Chappell, E. (2008). Can virtual environments enhance the learning of historical chronology? *Instructional Science*, 36, 155-173.
- Foster, S.J., Hoge, J.D., & Rosch, R.H. (1999). Thinking aloud about history: Children's and adolescents' responses to historical photographs. *Theory and Research in Social Education*, 27(2), 179-214.
- Friedman, K.C. (1944). Time concepts of elementary-school children. *The Elementary School Journal*, 44(6), 337-342.

REFERENCES

- Friedman, W.J. (1982). Conventional time concepts and children's structuring of time. In W.J. Friedman (Ed.), *The Developmental Psychology of Time* (pp. 171-208). New York, NY/London, United Kingdom: Academic Press.
- Grever, M. (2001). *De encensering van de tijd*. [The staging of time]. Rotterdam, The Netherlands: Overbosch.
- Grever, M. (2009). Geen identiteit zonder oriëntatie in de tijd. Over de noodzaak van chronologie. [No identity without orientation in time. On the necessity of chronology]. *Bijdragen en Mededelingen betreffende de Geschiedenis der Nederlanden* 124(3), 438-451.
- Guskey, T.R. (2003). What makes professional development effective? *The Phi Delta Kappan*, 84(10), 748-750.
- Hallam, R.N. (1970). Piaget and thinking in history. In M. Ballard (Ed.), *New movements in the study and teaching of history* (pp. 162-178). Bloomington: Indiana University Press.
- Harnett, P. (1993). Identifying progression in children's understanding: The use of visual materials to assess primary school children's learning in history. *Cambridge Journal of Education*, 23(2), 137-154.
- Harnett, P. (2004). 'It's not going back to topic work'. Primary teachers' views on planning and teaching history within the primary curriculum. Paper presented at History Educators' International Research Network Conference (Ambleside, United Kingdom).
- Harnett, P. (2007). What has happened to curriculum breadth and balance in primary schools? In P. Harnett (Ed.), *Understanding Primary Education. Developing Professional Attributes, Knowledge and Skills* (pp. 120-138) London, United Kingdom: Routledge.
- Harnett, P., & Nichol, J. (2011). *The Historical Association – primary history survey (England): History 3-11*. Retrieved from http://www.history.org.uk/resources/primary_news_1120.html
- Harrisson, M. (1934). The nature and development of concepts of time among young children. *The Elementary School Journal*, 34(7), 507-514.
- Hattie, J. (2005). 'What is the nature of evidence that makes a difference to learning?' Retrieved from http://research.acer.edu.au/research_conference_2005/7
- Historisch tijdsbesef, theorie en praktische voorbeelden voor het basisonderwijs. [The understanding of historical time, theory and practical examples for primary education].
- Hodkinson, A. (2003b). The usage of subjective temporal phrases within the national curriculum for history and its schemes of work. *Education 3-13*, 31(3), 28-34.
- Hodkinson, A. (2004). 'Does the English curriculum for history and its schemes of work effectively promote primary-aged children's assimilation of the concepts of historical time? Some observations based on current research.' *Educational Research*, 46(2), 99-117.
- Hodkinson, A. (2009a). To Date or not to date, that is the question: A critical examination of the employment of subjective time phrases in the teaching and learning of primary history. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 8(2), 40-50.
- Hodkinson, A. (2009b). Are boys really better than girls at history? A critical examination of gender-related attainment differentials within the English educational system. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 8(2), 51-62.

REFERENCES

- Hodkinson, A.J. (2003a). *Children's developing conceptions of historical time: Analysing approaches to teaching, learning and research*, Unpublished PhD Thesis, University of Lancaster. Edge Hill, UK.
- Hoge, D.J., & Foster, S.J. (2002). It's about time: Students' understanding of chronology, change and development in a century of historical photographs. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, April 2002.
- Hoodless, P. (1996). *Time and Timelines in the Primary School*. London: Historical Association.
- Hoodless, P. (2004). Spotting the adult agendas: Investigating children's historical awareness using stories written for children in the past. *International Journal of History Learning, Teaching and Research*, 4(2), 66-75.
- Hoodless, P. (2011). Time, chronology, language and story. *Primary History*, 59, 21-24.
- Hoodless, P.A. (2002). An investigation into children's developing awareness of time and chronology in story. *Journal of Curriculum Studies*, 34(2), 173-200.
- Hunt, L. (2002). Against presentism. *Perspectives on History*, 40(5). Retrieved from <http://www.historians.org/Perspectives/issues/2002/0205/0205pre1.cfm>
- Jahoda, G. (1963). Children's concepts of time and history. *Educational Review*, 15(2), 87-104.
- Jansen, H. (2001). Gestolde tijd. Historische entiteiten en de geschiedschrijving van de Gouden Eeuw. [Frozen time. Historical entities and the history of the Golden Age.] In M. Grever & H. Jansen (Eds.), *De ongrijpbare tijd. Temporaliteit en de constructie van het verleden* [The elusive time. Temporality and the construction of the past] (pp. 145-163). Hilversum, The Netherlands: Uitgeverij Verloren.
- Jansen, H. (2010). *Triptiek van de tijd. Geschiedenis in drievoud* [Triptych of the time. History in triplicate]. Nijmegen: Vantilt.
- Jordanova, L. (2000). *History in Practice*, London, United Kingdom: Arnold.
- Kennedy, M.M. (1998). *Form and substance in in-service teacher education*. Madison: University of Wisconsin National Institute for Science Education.
- Kennedy, M.M. (2016). How does professional development improve teaching? *Review of Educational Research*, 86(4), 945-980.
- Keuning, J., Hilte, M., & Weekers, A. (2014). Begrijpend leesprestaties onderzocht – Een analyse op basis van Cito dataretour. [Reading comprehension achievements examined - An analysis based on Cito data return]. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 53, 2-13.
- Klein, S. (2010). Teaching history in the Netherlands: Teachers' experiences of a plurality of perspectives. *Curriculum Inquiry* 40(6), 614-634.
- Knapp, M.S. (2003). Professional development as a policy pathway. *Review of Research in Education*, 27, 109-157.
- Krom, R., Jongen, I., Verhelst, N., Kamphuis, F., & Kleintjes, F. (2010). *Wetenschappelijke verantwoording DMT en AVI* [Scientific Justification for Standardized Tests on Reading Levels]. Arnhem, The Netherlands: Cito.
- Kuiper, W., Akker, J. van den, Hooghoff, H., & Letschert, J. (2006). Curriculum policy and school practice in a European comparative perspective. In J. Letschert (Ed.), *Curriculum Development Re-invented*. Proceedings of the invitational conference on the occasion of 30 years SLO 1975-2005 (pp. 67-77). Enschede, The Netherlands: SLO.
- Ledoux, G., Roeleveld, J., Veen, A., Karssen, A., van Daalen, M., Blok, H., Kuiper, E. Dijkers, L., Mulder, L., Fettelaar, D., & Driessen, G. (2015). *Het onderwijsachterstandenbeleid*

REFERENCES

- onderzocht. Werkt het zoals bedoeld?* [The education retention policy examined. Does it work as intended?]. Nijmegen, The Netherlands: ITS.
- Lee, P., & Ashby, R. (2001). Empathy, perspective taking, and rational understanding. In O.L. Davis Jr., E.A. Yeager & S.J. Foster (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 21-50). Lanham, Boulder, New York, Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically. Educating Students for the Twenty-First Century*. Toronto, Canada: Toronto University Press.
- Levstik, L.S., & Pappas, C.C. (1987). Exploring the development of historical understanding. *Journal of Research and Development in Education*, 21(1), 1–15.
- Loucks-Horsley, S., & Matsumoto, C. (1999). Research on professional development for teachers of mathematics and science: The state of the scene. *School Science and Mathematics*, 99, 258–271.
- Maddison, M. (2011). Developing pupils' chronological understanding: The view from Ofsted. *Primary History*, 59, 8-9.
- Masterman, E., & Rogers, Y. (2002). A framework for designing interactive multimedia to scaffold young children's understanding of historical chronology. *Instructional Science*, 30(3), 221-41.
- McAulay, J.D. (1961). What Understandings do second grade children have of time relationships? *Journal of Educational Research* 54 (8), 312-314.
- Monte-Sano, C., De La Paz, S., & Felton, M. (2014). Implementing a disciplinary-literacy curriculum for US history: Learning from expert middle school teachers in diverse classrooms. *Journal of Curriculum Studies*, 46(4), 540-575.
- Newton, Lynn D. (2001). Encouraging historical understanding in the elementary classroom. *Evaluation & Research in Education*, 15(3), 182-188.
- O'Donnell, J. (Ed.). (1992). *The Confessions of Augustine: An electronic edition*. Oxford: on-line reprint of *Augustine: Confessions*. Retrieved from <http://www.stoa.org/hippo/>.
- Oakden, E.C., & Sturt, M. (1922). The development of the knowledge of time in children. *British Journal of Psychology*, 12(4), 309-355.
- Ofsted. (2011). *History for All. History in English Schools 2007-2010*. Retrieved from www.ofsted.gov.uk/resources/history-for-all.
- Opfer, D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*. 81(3), 376-407.
- Pandel, H.J. (1987). Dimensionen des Geschichtsbewußtseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen. [Dimensions of historical consciousness. An attempt to make its structure debatable for empiricism and pragmatics]. *Geschichtsdidaktik* 12(2), 130-142.
- Piaget, J. (1969). *The Child's Conception of Time*. New York, NY: Basic Books, Inc., Publishers.
- Pickford, T. (2011). Timelines and technology. *Primary History*, 59, 25-26.
- Prangmsma, M.E., Van Boxtel, C.A.M., & Kanselaar, G. (2008). Developing a 'Big Picture': Effects of collaborative construction of multimodal representations in history. *Instructional Science*, 36(2), 117-136.
- Qualifications & Curriculum Development Agency (QCA), Schemes of work. Retrieved from <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20090608182316/http://standards.dfes.gov.uk/schemes3/using/?view=get>
- Reeves, M. (1980). *Why History?* London, United Kingdom: Longman.

REFERENCES

- Reisman, A. (2012). Reading like a historian: A document-based history curriculum intervention in urban high schools. *Cognition and Instruction, 30*(1), 86-112.
- Ricoeur, P. (1984). *Time and narrative, Vol. 1*. Chicago: The University of Chicago Press. (Originally published as *Temps et récit I*, Paris, France: Editions Seuil, 1983).
- Rosenberg, D., & Grafton, A. (2010). *Cartographies of Time*. New York, NY: Princeton Architectural Press.
- Roth, H. (1968). *Kind und Geschichte. Psychologische Voraussetzungen des Geschichtsunterrichts in der Volksschule*. [Child and History. Psychological presuppositions of history education in elementary school]. München, Germany: Im Kösel Verlag.
- Rüsen, J. (2007). Making sense of time: Towards a universal typology of conceptual foundations of historical consciousness. In J. Rüsen (Ed.), *Time and History: The Variety of Cultures (pp. 7-18)*. New York, NY: Berghahn Book.
- Rüsen, J. (2012). Tradition: A principle of historical sense-generation and its logic and effect in historical culture. *History and Theory, 51*, 45-59.
- Sands, B. (2011). Chronology & topics at KS2: The nearly complete history of almost everything. *Primary History, 59*, 27-28.
- Seixas, D.P., & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto, Canada: Nelson Education.
- Seixas, P. (1993). Historical understanding among adolescents in a multicultural setting. *Curriculum Inquiry, 23*(3), 301-327.
- Seixas, P. (2006). *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto, CA: University Of Toronto Press.
- Snijders, Tom A.B., & Bosker, Roel J. (2012). *Multilevel Analysis: An Introduction to Basic and Advanced Multilevel Modeling 2nd Edition*. Los Angeles, CA: Sage.
- Solé, M.G.S. (2009). Primary history: Time concepts and historical understanding in children and contexts for their development. Summary. Unpublished PhD thesis. University of Minho, Portugal. Retrieved from <http://hdl.handle.net/1822/10153>.
- Stearns, P.N. (2009). Long 19th century? Long 20th? Retooling that last chunk of world history periodization. *History Teacher, 42*(2), 223-228.
- Stow, W., & Haydn, T. (2000). Issues in the teaching of chronology. In J. Arthur & R. Phillips (Eds.), *Issues in the Teaching of History* (pp. 83-97). London, United Kingdom: Routledge.
- Sztajn, P., Campbell, M.P., & Yoon, K.S. (2011). Conceptualizing professional development in mathematics: Elements of a model. *PNA, 5*(3), 83-92
- Thijs, A., & Van den Akker, J. (2009). *Curriculum in development*. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling).
- Thornton, S.J., & Vukelich R. (1988). Effects of children's understanding of time concepts on historical understanding. *Theory and Research in Social Education, 16*, 69-82.
- Thurlings, M., Evers, E., & Vermeulen, M. (2015). Toward a model of explaining teachers' innovative behavior: A literature review. *Review of Educational Research, 85*(3), 430-471.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration (BES)*. Auckland, New Zealand: University of Auckland.
- Van Boxtel, C., & Grever, M. (2011). Between disenchantment and high expectations: History education in the Netherlands, 1968-2008. In E. Erdmann & W. Hasberg (Eds.), *Facing*,

REFERENCES

- Mapping, Bridging, Diversity. Foundation of a European Discourse on History Education* (pp. 83-116). Schwalbach, Germany: Wochenschau Verlag.
- Van Boxtel, C., & Van Drie, J. (2012). 'That's in the time of the Romans!' knowledge and strategies students use to contextualize historical images and documents. *Cognition and Instruction*, 30(2), 113-145.
- Van Boxtel, C., & Van Drie, J. (2013). Historical reasoning in the classroom. What does it look like and how can we enhance it? *Teaching History*, 150, 44-52.
- Van Boxtel, H., Engelen, E., & de Wijs, A. (2011). Wetenschappelijke verantwoording van de eindtoets basisonderwijs. [Scientific accountability for the final assessment in primary education]. Arnhem, The Netherlands: Cito. Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling. [Central Institute for Test Development].
- Van Dam, A., & De Wolf, A. (2013). *Lang geleden. De geschiedenis van Nederland in vijftig voorleesverhalen*. [A Long Time Ago. The History of the Netherlands in Fifty Stories to Read]. Houten, The Netherlands: Unieboek, Het Spectrum.
- Van den Akker, J. (2003). Curriculum perspectives: An introduction. In J. van den Akker, W. Kuiper & U. Hameyer (Eds.), *Curriculum Landscapes and Trends* (pp. 1-10). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Van der Kooij, C., & Van der Schans, T. (Eds.). (2017). Bij de tijd 2. *Bouwstenen voor geschiedenisleerplannen*. [Components for history curricula]. VGN [Dutch Association for Teachers of History and Civics]. Retrieved from <http://www.vgnkleio.nl/2017/bij-de-tijd-2/>
- Van Drie, J., Logtenberg, A., & Riessen, M. (2009). 'When was that date?' Building and assessing a frame of reference in the Netherlands. *Teaching History* 137, 14-21.
- Van Oostrom, F.P. (2007). *A Key to Dutch History: Report by the Committee for the Development of the Dutch Canon* (Amsterdam, The Netherlands: Amsterdam University Press).
- Van Veen, K., Zwart, R., & Meirink, J. (2012). What makes teacher professional development effective? A literature review. In M. Kooy & K. Van Veen (Eds.), *Teacher Learning That Matters: International Perspectives*. (pp. 3-21). New York, NY: Routledge.
- VanSledright, B., Kelly, T., & Meuwissen, K. (2006). Oh, the trouble we've seen: Researching historical thinking and understanding. In K.C. Barton (Ed.), *Research Methods in Social Studies Education. Contemporary Issues and perspectives* (pp. 207-233). Greenwich, CT: Information Age.
- VanSledright, B.A., & Brophy, J.E. (1992). Storytelling, imagination, and fanciful elaboration in children's historical reconstructions. *American Educational Research Journal*, 29(4), 837-859.
- Vella, Y. (2001). Extending primary children's thinking through the use of artefacts. *International Journal of History Learning, Teaching and Research* 1, 99-112.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. In M. Gauvain & M. Cole (Eds.), *Readings on the Development of Children* (pp. 27-36). New York, NY: W.H. Freeman and Company.
- Wagenaar, H., & Hemker, B. (2004). *Balans van de historische beeldvorming aan het einde van de basisschool. Uitkomsten van het peilingsonderzoek in 2000*. [Balance of historical image building at the end of primary school. Outcomes of the 2000 survey]. Arnhem, The Netherlands: Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling. [Central Institute for Test Development].

REFERENCES

- Wagenaar, H., Van der Schoot, F., & Hemker, B. (2010). *Balans van het geschiedenisonderwijs aan het einde van de basisschool. PPOON-reeks nummer 42* [Balance of history teaching at the end of primary school]. Arnhem, The Netherlands: Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling. [Central Institute for Test Development].
- Wayne, A.J., Yoon, K.S., Zhu, P., Cronen, S., & Garet, M.S. (2008). Experimenting with teacher professional development: Motives & methods. *Educational Researcher*, 37(8), 469–479.
- West, J. (1981a). *Children's Awareness of the Past*. Unpublished PhD Thesis, University of Keele, United Kingdom.
- West, J. (1981b). Primary school children's perceptions of authenticity and time in historical narrative pictures. *Teaching History*, 29, 8-10.
- Wilkinson, A. (2011). What might we expect pupils to 'know and can do' at the end of key stage 2? *Primary History* 59, 5.
- Wilschut, A. (2009). Een vergeten sleutelbegrip? Over tijd in het geschiedenisonderwijs. [A forgotten key concept. About time in history education]. *Hermes* 13(46), 23-31.
- Wilschut, A. (2012). *Images of Time: The Role of an Historical Consciousness of Time in Learning History*. Charlotte, NC: Information Age Publishers.
- Wilschut, H.J. (2010). History at the mercy of politicians and ideologies: Germany, England, and the Netherlands in the 19th and 20th centuries. *Journal of Curriculum Studies* 42(5), 693–723.
- Wood, E., & Holden, C. (1997). I can't remember doing Romans: The development of children's understanding in history. *Teaching History*, 89, 9-12
- Wood, S. (1995). Developing an understanding of time-sequencing issues. *Teaching History*, 79, 11-14.
- Yoon, L., Duncan, T., Wen-Yu-Lee, S., Scarloss, B., & Shapley, K. (2007). *Reviewing the Evidence on How Teacher Professional Development Affects Student Achievement*. Washington, DC: Institute for Education Sciences.

SUMMARY

TIMEWISE

Improving pupils' understanding of historical time in primary school

The understanding of historical time is an essential aim for the subject of history. It is a condition for gaining historical consciousness and it helps pupils to form their identity and to become responsible and critical citizens. Furthermore, the understanding of historical time, with concepts as chronology, periodization, change and continuity, is indispensable for historical thinking and reasoning.

The teaching of the understanding of historical time starts in primary school. However, evaluations of the Dutch Centre for Assessments (Cito) show that too few pupils in grade 8, at the end of primary school in the Netherlands, reach a sufficient understanding of historical time, despite the fact that the ten-era curriculum that was implemented in 2006 aims at supporting pupils in orientating themselves in time. Therefore, this dissertation focuses on the question of how pupils' understanding of historical time in primary school can be improved. It consists of five successive studies concerning the curriculum for the understanding of historical time in the primary school context. These studies focus on pupils' development in the understanding and learning of historical time, and on effective aspects of teaching and teacher training.

Chapter 1 focuses on the conceptual framework of the dissertation and the research questions. The understanding of historical time was operationalized from an educational perspective, consisting of the following aspects: the vocabulary of time, characteristics of historical periods, the timeline to distinguish different historical periods and their chronological order, and change and continuity within and between historical periods. With regard to pupils' development on the understanding of historical time studies on this topic have been dominated by the Piagetian stage theory for a long time, which tied this development to maturation. According to this theory pupils would first have to master clock and calendar time before they would be able to understand historical time, from the age of about 11. More recent theories, however, showed that children can develop a basic understanding of historical time from the age of 5 and that this understanding can be stimulated by teaching.

Although there are only a few empirical studies about effective ways of teaching the understanding of historical time, some conclusions could be drawn about the use of timelines, pictures and stories as effective materials to enhance pupils' understanding of historical time. In the context of this study, based on these insights, Timewise, a teaching approach to improve pupils' understanding of historical time, is developed, implemented and evaluated. For the development and the implementation of such a new approach, professionalization of teachers is required. According to literature a professional development program (PDP) needs to address several components: changes in teachers' beliefs and attitudes, increased knowledge and skills, and changes in instructional behaviour which should result in improved learning outcomes. In addition, teachers should be supported with methods that will help them to implement a new approach in their classroom, such as prescriptions, strategies, insights, and a body of knowledge.

SUMMARY

The central question of this dissertation was: “*How can pupils’ understanding of historical time in primary school be improved?*” This central question was investigated through five specific research questions:

1. How does the Dutch primary school curriculum address the development of the understanding of historical time, compared to the English curriculum?
2. How do Dutch primary school pupils aged six to twelve perform with regard to their understanding of historical time?
3. Which types of problems related to the objectives of the understanding of historical time arise in Dutch primary school pupils’ reasoning while placing historical phenomena in time?
4. What are effects of an intervention with a new teaching approach, Timewise, on pupils’ understanding of historical time?
5. Which components are effective in a professional development program on improving primary school pupils’ understanding of historical time?

These research questions were answered in chapters 2 to 6.

Chapter 2 reports on an analysis of the Dutch primary history curriculum regarding the understanding of historical time, compared to the English curriculum. One of the reasons for this comparison was that the teaching of history starts at the age of 5 in England, whereas the start of history lessons in the Netherlands is at the age of about 9. Based on the model of the curricular spider web the intended and the implemented primary curricula for history were analysed, drawing on curriculum documents, surveys and interviews with teachers, teacher trainers and curriculum experts. Important aspects of the understanding of historical time, such as the use of the vocabulary of time, the timeline, characteristics of historical periods and change and continuity, appeared to be represented in the objectives of the intended curricula of both countries. However, not all objectives were taught in the implemented curriculum. Although the history curriculum starts earlier in England, the episodic structure of the curriculum seems not very helpful to support pupils’ understanding of historical time. In the Netherlands the framework of ten eras is mostly taught chronologically. However, teachers reported that neither the sequence nor the dates of historical periods were taught explicitly. In both countries a majority of the teachers did not use timelines to teach pupils how to place events, people and changes in the correct historical period. Furthermore, teachers hardly engaged their pupils in identifying change and continuity within and between historical periods. Finally, pupils’ performances in the understanding of historical time are hardly assessed in primary schools in both countries. Apparently, the teaching and learning of historical time needs improvement and the chapter concludes with some suggestions to accomplish this.

Chapter 3 focuses on the development of the understanding of historical time of pupils in primary school. A developmental model was presented with three stages: *emergent*, *initial* and *continued* understanding of historical time, which describes pupils’ development according to the objectives on the understanding of historical time: apply the vocabulary of time, sequence historical phenomena and periods in chronological order, use the timeline to place historical phenomena in time, identify characteristics of historical periods, and identify change and continuity within and between historical periods. These objectives were described in increasing difficulty and abstraction. For instance pupils’ use of the vocabulary

SUMMARY

of time develops from broad time phrases, such as “long ago”, to the use of dates and names of eras. The identification of characteristics of eras develops from concrete characteristics, such as transport or architecture to more abstract economic and political characteristic features. On the basis of this model an instrument, consisting of multiple choice questions on each of the three stages, was constructed to measure how pupils aged 6-12 perform. After a consultation with assessment experts, thinking-aloud interviews with pupils, and a pilot in one school, the test was taken by 1457 pupils of grades 3-8 (ages 6-12) in seven Dutch primary schools. The analysis of the data showed that the mean scores for correct answers increased through the grades and that pupils in higher grades significantly outperformed pupils in lower grades. There seemed to be room for improvement in all grades, especially in the lower grades (ages 6-9) in which pupils have had hardly any teaching on the understanding of historical time. However pupils in the higher grades (ages 10-12) could improve as well on the level of *continued* understanding of historical time, with regard to the understanding of the relation between dates and centuries, the placing of pictures of events and situations on the timeline, and the ability to compare historical phenomena within and across historical periods.

Chapter 4 reports a qualitative study that was carried out to get more insight into specific problems of pupils in their development of understanding of historical time. This study focuses on problems pupils encounter in their reasoning, when carrying out assignments on placing historical phenomena in time. The context is the Dutch curriculum with ten eras and characteristic features, which was implemented to support pupils in orientating themselves in time. Twenty-two pupils of grades 3 to 8 (ages 6-12) conducted assignments in which they had to place objects, situations, events and people in time. These assignments were based on the objectives on the understanding of historical time that were defined in chapter 3. Results confirmed problems that had been described in previous studies with regard to pupils’ use of the vocabulary of time, the identification of characteristic features of historical eras, and problems related to present-orientated thinking in assignments on sequencing and comparing historical phenomena of different historical periods. However, next to these problems, other problems were identified in pupils’ reasoning as well which appeared to be related to the Dutch curriculum with ten eras and characteristic features. These problems were related to the names and icons of the ten eras, which sometimes hindered pupils in their reasoning, whereas the curricular characteristic features appeared to be hardly known.

This study provides a coherent overview of types of problems, related to the objectives on the understanding of historical time, which arise in pupils’ reasoning when situating historical phenomena in time. This overview provides more insight into pupils’ development in the understanding of historical time, which is important for teachers and teacher trainers and can be helpful for the development of a teaching approach to improve pupils’ understanding of historical time.

Chapter 5 focuses on the effects of a curriculum intervention with Timewise, a teaching approach developed to improve pupils’ understanding of historical time. The main design principles of Timewise were that teachers should systematically pay attention to the objectives on the understanding of historical time and should engage their pupils in activities with timelines, stories and pictures. The study, in which 16 teachers from grade 4 (ages 7-8) and grade 7 (ages 10-11) participated, represents the first curriculum intervention on the understanding of historical time in primary schools in the Netherlands. In a quasi-

SUMMARY

experimental pre-/post-test design with the treatment group (n=396) and a control group (n=392) pupils' learning gains were tested with the instrument that was developed in chapter 3. Mixed-model linear analyses showed that both for grade 4 and grade 7 pupils in the experimental condition (n=396) scored significantly higher on the post-test than pupils in the control condition (n=392), with a medium effect size. For grade 4 the significantly higher learning gains of the treatment group, who were taught with Timewise, confirm suggestions from previous research that the development of children's understanding of historical time can be stimulated by learning and instruction and can start earlier than the age of 9 or 10, as is usual in most countries. For grade 7 it could be concluded that systematic teaching according to the objectives of historical time, with a consistent use of timelines, resulted in higher learning outcomes on pupils' understanding of historical time than in the control group, in which teachers were teaching with textbooks and did not use timelines.

These positive results indicate that engaging pupils in learning activities based on the objectives of the understanding of historical time, with a consistent use of timelines, combined with pictures and stories as resources, leads to improvement of pupils' understanding of historical time, for younger as well as older pupils.

Chapter 6 reports on which components of the professional development program (PDP), consisting of a training and the implementation of Timewise, contributed to pupils' learning outcomes. A mixed-method design with questionnaires, logs, observations and interviews was used to explore how the teachers perceived the supportive methods provided by the PDP and how these methods and the components of the PDP, such as changes in attitudes and beliefs, gains in knowledge and skills, and changes in the instructional behaviour, related to pupils' learning outcomes. Results showed that teachers felt supported in the implementation of Timewise by clear prescriptions, by the instructional strategies and background knowledge, and by the attractive materials and resources. In questionnaires and interviews teachers reported changes in beliefs on teaching about the understanding of historical time, with regard to pupils being more able to learn about historical time than they would have expected. However, the belief that learning clock and calendar time is a prerequisite for the learning about historical time appeared to be rather persistent. Observations indicated that the highest learning gains were reached by the teachers with the highest results on the implementation of the instructional behaviour aimed at, which consisted of systematically paying attention to the five objectives on the understanding of historical time. In the questionnaire one year after the PDP all teachers reported that they still felt fully competent in their knowledge and skills in the teaching of historical time, particularly in the use of the classroom timeline. Practical and user-friendly materials and resources seemed to be important in particular to support teachers in the implementation of new pedagogical approaches in their classroom.

Chapter 7 summarizes and discusses the main outcomes of the different studies. Subsequently, directions for future research will be suggested. We conclude this chapter with practical implications for the teaching of the understanding of historical time in primary school and in teacher training, and with recommendations for textbook editors and educational policy makers.

SUMMARY

General conclusions

Based on our findings, several conclusions can be drawn with regard to answering the central research question of how pupils' understanding of historical time in primary school can be improved.

Firstly this dissertation resulted in an operationalization of the understanding of historical time in a set of five objectives and a developmental model that describes primary school pupils' development for the understanding of historical time on three stages. The measuring instrument that was developed on basis of the developmental model can be applied to gain insights into pupils' performance on the understanding of time. Measurements with pupils aged 6 to 12 indicated that these pupils developed their understanding of time in line with the stages described and that there seemed to be room for improvement. Furthermore, conclusions on pupils' development were drawn with regard to problems that arose in assignments on situating historical phenomena in time. These problems, which partly related to names and characteristics in the Dutch ten-era curriculum, were included in a coherent overview based on the findings and on literature with regard to pupils' reasoning with the vocabulary of time, characteristics of historical periods, and present-oriented thinking.

Secondly, pupils' understanding of historical time could be improved by Timewise, a teaching approach in which teachers engaged pupils in learning activities based on the objectives of the understanding of historical time, with a consistent use of timelines in combination with pictures and stories as resources. It could be concluded that the pupils of grade 4 (ages 7-8) and 7 (ages 10-11) who were taught with Timewise showed significantly higher learning gains than a control group.

Thirdly, conclusions could be drawn about effective components of the PDP for teachers, which consisted of the training and the intervention with Timewise. Particularly the supportive methods, which included a comprehensive instructional manual and attractive materials and resources, such as a classroom timeline and a storybook, appeared to be important factors for the success of Timewise. Furthermore, the PDP covered the full cycle of important components for a PDP to be effective, including important design factors, changes of attitudes and beliefs, gains in skills and knowledge, changes in instructional behaviour next to measurements of pupils' learning outcomes.

Discussion and directions for future research

The discussion paid attention to some limitations in this dissertation, such as the conceptualization of the understanding of historical time, which did not include time as a phenomenon, and in addition the measurement of the understanding of historical time, which predominantly measured historical knowledge through an instrument with a modest reliability. Future research might investigate how skills and attitudes on the understanding of historical time can be measured. Findings in this dissertation indicated that pupils' development in the understanding of historical time can be stimulated by teaching, which appeared to be successful at an early age. This seems to further refute the Piagetian stage theory that for a long time influenced curriculum developers and teachers to believe that the teaching of historical time cannot start before pupils are at least 9 years old. Nevertheless, more research would be needed into the question to what extent the development of the understanding of time within children is a process of maturation and/or learning and which factors inside and outside school influence this process. Furthermore,

SUMMARY

longitudinal research could give insights into how an early start of the teaching about historical time might positively influence pupils' understanding of historical time in higher grades of primary school and in secondary education.

The curriculum intervention with Timewise represented the first intervention study in the Dutch context that measured the effects of a teaching approach on improvement of pupils' understanding of historical time. Positive effects on pupil's learning outcomes were found, but the limitation must be taken into account that only sixteen, mostly motivated teachers took part in the intervention. Furthermore, most teachers in grade 7 used Timewise in addition to regular textbook lessons, whereas teachers will usually not have that time available. More large-scale research would be needed, in other grades in primary school as well, to investigate how Timewise might be integrated into textbooks or how teaching history through Timewise might replace the textbook curriculum.

In addition, future research could explore the effects of co-operative tasks in which, for instance, all pupils use the vocabulary of time or work in groups on sequencing tasks with historical pictures and timelines, and the effects of ICT-applications with learning activities on tablets and smart phones or in a Virtual Reality environment. With regard to the PDP on Timewise a limitation might be that the PDP included neither coaching nor participation in whole school teams, which in literature are often mentioned as effective characteristic for PDPs. Future research could investigate the effects of a PDP on Timewise on a larger scale, with whole school teams and coaching sessions in the schools. In these sessions, for instance, the problems could be addressed that arose in the study about pupils' reasoning while situating historical phenomena in time, to which the PDP on Timewise paid only little attention.

Implications for practice

This dissertation yielded several practical tools that can be applied by teachers in primary school and by teacher trainers in initial and in-service training of (prospective) teachers:

- a model with objectives and stages on pupils' development in the understanding of historical time;
- an instrument to assess pupils' development in the understanding of historical time;
- an overview of types of problems that might arise in pupils' reasoning about historical time;
- Timewise, a teaching approach with materials and resources on a website;
- a professional development program (PDP) for teachers on the implementation of Timewise.

Teachers could apply these tools for the development, implementation and evaluation of lessons about the understanding of historical time in grades 3 to 8. For teacher trainers the tools could be useful in educating student teachers and for in-service training with school teams. Textbook editors might apply the insights of this study into developing textbooks and on-line materials, not only for grade 5-8, but also for grade 3 and 4. For educational policy makers a recommendation would be to evaluate the framework of the ten eras and the characteristic features, for which findings from this dissertation could be taken into account.

Finally, the conclusions and practical implications in the dissertation could contribute to professionalization of teachers and teacher trainers and inspire them to improve the understanding of historical time of pupils in primary school.

CONTRIBUTIONS OF AUTHORS

The chapters in this dissertation are based on articles in peer-reviewed journals. Below the contributions of co-authors are described for each article.

Chapter 2

De Groot-Reuvekamp, M. J., Van Boxtel, C., Ros, A., & Harnett P. (2014). The understanding of historical time in the primary history curriculum in England and the Netherlands. *Journal of Curriculum Studies*, 46(4), 487–514.

Marjan de Groot-Reuvekamp reviewed the literature, developed the instruments and collected the data in the Netherlands and in England. She analysed the data and wrote the manuscript. Carla van Boxtel and Anje Ros supervised Marjan de Groot-Reuvekamp and provided feedback on the data analysis and various versions of the manuscript. Penelope Harnett advised about experts who could be interviewed in England and gave feedback on the manuscript with regard to pedagogical approaches on the teaching of historical time in primary school in England.

Chapter 3

De Groot-Reuvekamp, M., Ros, A., Van Boxtel, C., & Oort, F. (2017). Primary school pupils' performances in understanding historical time. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 45(2), 227-242.

Marjan de Groot-Reuvekamp reviewed the literature, developed the instrument, collected the data and wrote the manuscript. Carla van Boxtel and Anje Ros supervised Marjan de Groot-Reuvekamp and provided feedback on various versions of the instrument and the manuscript. Frans Oort conducted the data-analysis.

Chapter 4

De Groot-Reuvekamp, M., Ros, A., & Van Boxtel. (2017). "Everything was black and white . . ." Primary school pupils' naive reasoning while situating historical phenomena in time. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*. Advance online publication <http://dx.doi.org/10.1080/03004279.2017.1385642>

Marjan de Groot-Reuvekamp reviewed the literature, developed the instrument, collected and analysed the data and wrote the manuscript. Anje Ros and Carla van Boxtel supervised Marjan de Groot-Reuvekamp and gave feedback on the data-analysis and various versions of the manuscript.

Chapter 5

De Groot-Reuvekamp, M., Ros, A., & Van Boxtel. (2017). Improving elementary school students' understanding of historical time: effects of teaching with "Timewise". *Theory & Research in Social Education*. Advance online publication, <http://dx.doi.org/10.1080/00933104.2017.1357058>

CONTRIBUTIONS OF AUTHORS

Marjan de Groot-Reuvekamp reviewed the literature and designed the intervention, provided the training of the participating teachers and wrote the manuscript. She analysed the data, which were collected with the instrument that was developed in chapter 3. For the analysis experts from the method-department were consulted. Carla van Boxtel and Anje Ros supervised Marjan de Groot-Reuvekamp and provided feedback on the design and implementation of the intervention, the data-analysis and on various versions of the manuscript.

Chapter 6

De Groot-Reuvekamp, M., Ros, A., & Van Boxtel. (Under review). A successful professional development program in history: what matters?

Marjan de Groot-Reuvekamp reviewed the literature, developed the instruments, collected and analysed the data and wrote the manuscript. Carla van Boxtel and Anje Ros supervised Marjan de Groot-Reuvekamp and provided feedback on the data-analysis and various versions of the manuscript.

PUBLICATIONS

Peer-reviewed publications in scientific journals

- De Groot-Reuvekamp, M., Ros, A., & Van Boxtel. (2017). "Everything was black and white . . ." Primary school pupils' naive reasoning while situating historical phenomena in time. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*. Advance online publication <http://dx.doi.org/10.1080/03004279.2017.1385642>
- De Groot-Reuvekamp, M., Ros, A., & Van Boxtel. (2017). Improving elementary school students' understanding of historical time: effects of teaching with "Timewise". *Theory & Research in Social Education*. Advance online publication <http://dx.doi.org/10.1080/03004279.2017.1385642>
- De Groot-Reuvekamp, M., Ros, A., Van Boxtel, C. & Oort, F. (2017). Primary school pupils' performances in understanding historical time. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 45(2), 227-242.
- De Groot-Reuvekamp, M. J., Van Boxtel, C., Ros, A., & Harnett P. (2014). The understanding of historical time in the primary history curriculum in England and the Netherlands. *Journal of Curriculum Studies*, 46(4), 487–514.
- De Groot-Reuvekamp, M., Ros, A., & Van Boxtel. (submitted). A successful professional development program in history: what matters?

Publications for practitioners

- De Groot-Reuvekamp, M., Ros, A., Van Boxtel, C. & Oort, F. (2017). Primary school pupils' performances in understanding historical time. *Primary first. The journal for primary schools*, 18, 25.
- De Groot-Reuvekamp, M., & Harnett, P. (2016). How do pupils understand historical time? Some evidence from England and the Netherlands. *Primary History* 73, p. 6-9.
- De Groot-Reuvekamp, M. (2016). Bevorderen van historisch tijdsbesef bij kinderen. [Improving children's understanding of historical time]. *Platform Pabo, digitaal magazine*. Groningen: Noordhoff Uitgevers. <http://paboplatform.noordhoff.nl/magazine/bildung/#marjan-de-groot-historisch-tijdsbesef>
- Van der Kooij, C. & Groot-Reuvekamp, M. (2016). *Geschiedenis & Samenleving. Kennisbasis inhoud en didactiek*. [History & Society. Knowledge base for content and pedagogy]. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- De Groot-Reuvekamp, M. (2015). Historisch tijdsbesef. [The understanding of historical time]. *Interview-Leraar 24*. <https://www.leraar24.nl/historisch-tijdsbesef/>
- De Groot-Reuvekamp, M. (2014). Historisch tijdsbesef in het basisonderwijs. Een vergelijking tussen Engeland en Nederland. [The understanding of historical time. A comparison between England and The Netherlands]. *Kleio*, 1, 46-51.

PUBLICATIONS

De Groot-Reuvekamp, M. (2014). <http://www.historischtijdsbesef.nl/en/>
Historisch tijdsbesef. Theorie en praktische voorbeelden voor het basisonderwijs. [The understanding of historical time. Theory and practical examples for primary education].

De Groot-Reuvekamp, M. (2013). Geschiedenislessen in de onderbouw? Gewoon doen! [History lessons with young children. Just do it!]. *Didactief, oktober*, 6-7.

Conference contributions

De Groot-Reuvekamp, M. (2017, September). *"The past is a very long time ago"*. *Difficulties in primary school pupils' reasoning in placing historical phenomena in time*. Paper presented at HEIRNETT, Dublin, Ireland.

De Groot-Reuvekamp, M. (2016, November). *Effects of teaching with 'Timewise', a teaching method to improve primary school pupils' understanding of historical time*. Paper presented at the EAPRIL, Porto, Lisbon.

De Groot-Reuvekamp, M. (2016, September). *Improving primary school pupils' understanding of chronology*. Paper presented at HEIRNETT, Murcia, Spain.

De Groot-Reuvekamp, M., Ros, A., Van Boxtel, C. (2016, May). *Bevorderen van historisch tijdsbesef met "Tijdwijs"*. [Improving the understanding of historical time with "Timewise"]. Paper presented at the ORD, Rotterdam, The Netherlands.

De Groot-Reuvekamp, M., Ros, A., Van Boxtel, C., & Oort, F. (2015, August). *Along which levels do primary school pupils develop their understanding of historical time?* Paper presented at the EARLI. Limassol, Cyprus.

De Groot-Reuvekamp, M., Ros, A., Van Boxtel, C., & Oort, F. (2015, June). *Niveaus van historisch tijdsbesef bij leerlingen in het basisonderwijs*. [Levels of understanding of historical time for primary school pupils]. Paper presented at the ORD, Rotterdam, The Netherlands.

De Groot-Reuvekamp, M. (2015, March). *Historisch tijdsbesef in het basisonderwijs in Nederland en Engeland*. [The understanding of historical time in primary education in the Netherlands and England]. Workshop presented at the VGN National Congress, Amsterdam, The Netherlands.

De Groot-Reuvekamp, M. (2014, November). *Toetsing van historisch tijdsbesef in het basisonderwijs*. [Assessing understanding of historical time in primary education]. Keynote speech presented at the VGN conference for teacher educators, Amsterdam, The Netherlands.

De Groot-Reuvekamp, M. (2014, April). *The teaching and learning of historical time in primary school*. Workshop presented at EUROCLIO, Ohrid, Macedonia.

De Groot-Reuvekamp, M. (2012, August). *History teaching in the Dutch primary curriculum*. Paper presented at the Third All Russian School Teachers Festival organized by the Yelabuga Branch of Kazan Federal University. Yelabuga, Russia.

SAMENVATTING (Summary in Dutch)

TIJDWIJS

Verbetering van het historisch tijdsbesef van leerlingen in de basisschool

De ontwikkeling van historisch tijdsbesef is een essentieel doel van geschiedenisonderwijs. Het is een onderdeel van de ontwikkeling van historisch bewustzijn en het helpt leerlingen bij de vorming van hun identiteit en bij hun ontwikkeling tot verantwoordelijke en kritische burgers. Daarnaast is historisch tijdsbesef, met concepten als chronologie, periodisering, continuïteit en verandering, onmisbaar bij historisch denken en redeneren.

Het onderwijs in historisch tijdsbesef begint in de basisschool, waar in 2006 een nieuw curriculum met tien tijdvakken is ingevoerd, met als doel het historisch tijdsbesef van leerlingen te verbeteren. Periodieke peilingen van het Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling (Cito) in groep 8 tonen echter aan, dat te weinig leerlingen aan het einde van de basisschool het niveau van voldoende bereiken voor componenten van tijdsbesef, zoals het plaatsen van gebeurtenissen op een tijdbalk en het hanteren van de daarbij passende aanduidingen van tijd en tijdsindeling. In deze dissertatie staat daarom de vraag centraal, hoe het onderwijs in historisch tijdsbesef in de basisschool verbeterd kan worden. De dissertatie bestaat uit vijf opeenvolgende studies over de ontwikkeling en het leren van historisch tijdsbesef van leerlingen, over een effectieve methodiek voor het onderwijs in historische tijdsbesef en over een professionaliseringsprogramma voor leraren.

Hoofdstuk 1 is een inleidend hoofdstuk met een overkoepelend theoretisch kader en de onderzoeksvragen. Vanuit het perspectief van onderwijs, werd historisch tijdsbesef geoperationaliseerd in vijf doelen:

1. Toepassen van het vocabulaire van tijd;
2. In chronologische volgorde plaatsen van historische verschijnselen en tijdvakken;
3. Gebruiken van de tijdbalk om historische verschijnselen in de tijd te plaatsen;
4. Herkennen en gebruiken van kenmerkende aspecten van tijdvakken;
5. Herkennen en benoemen van continuïteit en verandering binnen en tussen tijdvakken.

Studies over de ontwikkeling van historisch tijdsbesef bij leerlingen, werden lange tijd gedomineerd door de fasetheorie van Piaget, waarin de ontwikkeling van historisch tijdsbesef werd verbonden met natuurlijke rijping. Vanuit deze theorie zouden leerlingen eerst klok- en kalendertijd moeten beheersen, voordat ze, op ongeveer 11-jarige leeftijd, historische tijd zouden kunnen begrijpen. Recentere studies tonen echter aan, dat leerlingen vanaf de leeftijd van 5 jaar al een basaal historisch tijdsbesef kunnen ontwikkelen en dat de ontwikkeling daarvan door onderwijs kan worden gestimuleerd. Engelse scholen sluit hierbij aan, met een start van geschiedenisonderwijs in year 1, bij leerlingen van 5 jaar. In Nederland daarentegen, start het geschiedenisonderwijs op de meeste scholen pas als leerlingen ongeveer 9 jaar zijn.

Ondanks het feit dat er maar weinig studies beschikbaar zijn over effectieve manieren om historisch tijdsbesef te onderwijzen, laten verschillende studies zien dat tijdbalken, afbeeldingen en verhalen effectieve materialen zijn om het historisch tijdsbesef

van leerlingen te stimuleren. Op basis van onder andere deze inzichten is Tijdwijs ontwikkeld, een methodiek waarmee het historisch tijdsbesef van leerlingen kan worden bevorderd. In de context van dit proefschrift is Tijdwijs geïmplementeerd en geëvalueerd. Voor de invoering van de nieuwe aanpak van Tijdwijs was professionalisering van leraren nodig. Volgens literatuur over professionalisering van leraren is het belangrijk aandacht te hebben voor de verschillende componenten van professionaliseringsprogramma's, zoals ontwerpprincipes, verandering van overtuigingen en attitudes van leraren; het vergroten van kennis en vaardigheden; en veranderingen in het leerkrachtgedrag. Al deze componenten samen zouden moeten leiden tot betere resultaten van leerlingen. Daarnaast is het van belang dat leraren worden ondersteund met middelen om een nieuwe aanpak in hun klas in te voeren, zoals richtlijnen, didactische strategieën, en inzichten en achtergrondkennis over het leren van leerlingen en de vakinhoud.

De hoofdvraag van deze dissertatie is: *“Hoe kan het historisch tijdsbesef van leerlingen in de basisschool worden verbeterd?”* Deze hoofdvraag is onderzocht door middel van vijf deelvragen:

1. Hoe komt historisch tijdsbesef aan bod in het curriculum van Nederlandse basisscholen, in vergelijking met het Engelse curriculum?
2. Hoe presteren Nederlandse leerlingen van 6 tot 12 jaar met betrekking tot historisch tijdsbesef?
3. Welke typen van problemen, gerelateerd aan de doelen van historisch tijdsbesef, komen voor in het redeneren van Nederlandse leerlingen bij het in de tijd plaatsen van historische verschijnselen?
4. Wat zijn effecten van een interventie met een nieuwe onderwijsaanpak, Tijdwijs, op het historisch tijdsbesef van leerlingen?
5. Welke componenten zijn effectief in een professionaliseringsprogramma voor het verbeteren van het tijdsbesef van basisschoolleerlingen?

Deze onderzoeksvragen werden beantwoord in de hoofdstukken 2 t/m 6.

In *Hoofdstuk 2* wordt het Nederlandse geschiedeniscurriculum met betrekking tot historisch tijdsbesef geanalyseerd en vergeleken met het Engelse curriculum. Voor de vergelijking met het Engelse curriculum is gekozen vanwege het feit dat het geschiedenisonderwijs in Engeland eerder start, met jongere leerlingen, dan in Nederland.

Met behulp van het model van het curriculaire spinnenweb werden de beoogde en uitgevoerde basisschoolcurricula voor geschiedenis geanalyseerd op basis van curriculumdocumenten en vragenlijsten en interviews met leraren, lerarenopleiders en curriculumexperts. Belangrijke aspecten van historisch tijdsbesef, zoals het toepassen van het vocabulaire van tijd; het gebruiken van de tijdbalk; het herkennen en benoemen van kenmerken van tijdvakken en het onderscheiden van continuïteit en verandering, bleken aanwezig te zijn in de doelen van de beoogde curricula in beide landen. Hoewel het curriculum in Engeland vroeger begint, lijkt de episodische structuur van het curriculum niet erg behulpzaam voor de ondersteuning van het historisch tijdsbesef van leerlingen. In Nederland worden de tien tijdvakken meestal in chronologische volgorde onderwezen, maar leraren gaven aan, dat zij nauwelijks expliciet aandacht besteden aan de jaartallen of de volgorde van de tijdvakken. In beide landen gebruikt een meerderheid van de leraren geen tijdbalken om leerlingen te leren gebeurtenissen, personen en veranderingen in de tijd te plaatsen. Verder betrekken leraren hun leerlingen nauwelijks in leeractiviteiten met

betrekking tot continuïteit en verandering binnen en tussen tijdvakken. Ten slotte worden in beide landen de vorderingen van basisschoolleerlingen met betrekking tot historisch tijdsbesef nauwelijks getoetst. Geconcludeerd kan worden dat er aanleiding is om het onderwijs in historisch tijdsbesef te verbeteren en het hoofdstuk besluit met enkele suggesties om dit te verwezenlijken.

In *hoofdstuk 3* staat het meten van de ontwikkeling van het historisch tijdsbesef bij leerlingen in het basisonderwijs centraal. Hiertoe is een model ontwikkeld met drie ontwikkelingsfasen: ontluikend, aanvankelijk en voortgezet historisch tijdsbesef. Het model beschrijft de ontwikkeling van leerlingen voor de vijf doelen van historisch tijdsbesef (zie Hoofdstuk 1). Deze doelen zijn beschreven in toenemende moeilijkheid en abstractie. Zo ontwikkelt het gebruik van tijd en tijdsaanduidingen zich bijvoorbeeld van brede, algemene aanduidingen, zoals 'lang geleden', naar het gebruik van jaartallen en namen van tijdvakken. Het herkennen van kenmerken van tijdvakken ontwikkelt zich van concrete kenmerken, zoals vervoer of bouwstijlen naar meer abstracte economische en politieke kenmerken. Gebaseerd op dit model is een meetinstrument ontwikkeld met meerkeuzevragen bij iedere fase, om de prestaties van leerlingen van 6 tot 12 jaar te onderzoeken. Na een consultatie van toets-deskundigen, hardop-denken-interviews met leerlingen en een pilot met het instrument in een basisschool, is de toets afgenomen bij 1457 leerlingen van de groepen 3 t/m 8 van zeven Nederlandse basisscholen. De data-analyse liet zien dat het percentage correcte antwoorden per leerjaar oploopt en dat leerlingen in hogere groepen significant beter presteren dan leerlingen in lagere groepen. In alle groepen blijkt er ruimte voor verbetering te zijn, vooral in de groepen 3 t/m 5 (6-9 jaar), waar leerlingen nauwelijks onderwijs in historisch tijdsbesef krijgen. Maar ook in de groepen 7 en 8 (10-12 jaar), kunnen leerlingen nog groeien in de fase van voortgezet historisch tijdsbesef met betrekking tot het begrijpen van het verband tussen jaartallen en eeuwen, het plaatsen van gebeurtenissen op de tijdbalk en het vergelijken van historische verschijnselen binnen en tussen tijdvakken.

Hoofdstuk 4 beschrijft een kwalitatieve studie die is uitgevoerd om meer inzicht te krijgen in specifieke problemen van leerlingen bij de ontwikkeling van historisch tijdsbesef. Deze studie richt zich op problemen die zich voordoen in het redeneren van leerlingen bij het in de tijd plaatsen van historische verschijnselen. De context is het Nederlandse curriculum met tien tijdvakken en bijbehorende kenmerkende aspecten, dat is ingevoerd om leerlingen te ondersteunen bij hun oriëntatie in de tijd. Er zijn interviews afgenomen met 22 leerlingen van de groepen 3 t/m 8 (6-12 jaar), die taken uitvoerden waarin ze voorwerpen, situaties, gebeurtenissen, en personen in de tijd moesten plaatsen. Deze taken zijn gebaseerd op de doelen van historisch tijdsbesef, zoals gedefinieerd in hoofdstuk 3. De resultaten bevestigen problemen die in eerdere studies zijn beschreven, met betrekking tot het gebruik van aanduidingen voor tijd en tijdsindeling, het herkennen van kenmerken van tijdvakken en het redeneren vanuit presentisme bij het in chronologische volgorde plaatsen en vergelijken van historische verschijnselen uit verschillende tijdvakken. Naast deze problemen, zijn echter ook andere problemen geïdentificeerd, die verband houden met het Nederlandse curriculum met tien tijdvakken en kenmerkende aspecten. Deze problemen hebben betrekking op de namen en de iconen van de tien tijdvakken, die de leerlingen regelmatig in verwarring brachten, terwijl de kenmerkende aspecten nauwelijks bekend bleken te zijn.

De opbrengst van deze studie is een overzichtelijk schema, waarin de verschillende typen van problemen zijn gerelateerd aan de doelen van historisch tijdsbesef. Dit overzicht is

van belang voor leraren en lerarenopleiders en kan behulpzaam zijn bij de ontwikkeling van een onderwijsaanpak voor de verbetering van het historisch tijdsbesef bij leerlingen.

Hoofdstuk 5 heeft betrekking op de effecten van een curriculuminterventie met Tijdwijs, een onderwijsaanpak die is ontwikkeld om het historisch tijdsbesef van leerlingen te verbeteren. Het belangrijkste doel van Tijdwijs is het systematisch aanleren van de kennis en vaardigheden die benoemd zijn als onderdeel van historisch tijdsbesef, door activerende leeractiviteiten met tijdbalken, verhalen en afbeeldingen. Deze studie, die is uitgevoerd met 16 leraren van de groepen 4 (7-8 jaar) en 7 (10-11 jaar), is de eerste curriculuminterventie met betrekking tot historisch tijdsbesef in het Nederlandse basisonderwijs. In een quasi-experimenteel design met een voor- en na-toets, zijn prestaties van leerlingen gemeten met het instrument dat is beschreven in hoofdstuk 4. Hierbij zijn kenmerken van leerlingen, zoals geslacht, leesniveau en het opleidingsniveau van de ouders, meegenomen als controlevariabelen, naast de totale hoeveelheid tijd die werd besteed aan lessen geschiedenis. Multi-level analyses toonden aan dat, zowel voor groep 4 als voor groep 7, leerlingen in de experimentele conditie significant meer leerwinst boekten dan leerlingen in de controleconditie. Voor groep 4 bevestigde dit resultaat uitkomsten van eerder onderzoek, dat de ontwikkeling van historisch tijdsbesef kan worden gestimuleerd door onderwijs en dat dit vroeger kan plaatsvinden dan de leeftijd van 9 of 10 jaar, wanneer in de meeste landen hiermee wordt gestart. Voor groep 7 is geconcludeerd, dat systematisch onderwijs vanuit de doelen voor historisch tijdsbesef, met consequente aandacht voor tijdbalken, hogere leeruitkomsten voor leerlingen oplevert in vergelijking met een controleconditie, waarin leerlingen onderwijs kregen met methodes en waarin nauwelijks tijdbalken zijn gebruikt.

Deze positieve resultaten geven aan, dat historisch tijdsbesef van zowel jongere als oudere leerlingen verbeterd kan worden met leeractiviteiten die zijn gebaseerd op de doelen voor historisch tijdsbesef en op een consequent gebruik van tijdbalken in combinatie met verhalen en afbeeldingen als bronnen.

Hoofdstuk 6 beschrijft welke componenten van de professionalisering van leraren hebben bijgedragen aan de leerwinst van de leerlingen. Deze professionalisering bestond uit een training en de interventie met Tijdwijs. Door middel van vragenlijsten, logboeken observaties en interviews zijn de ervaringen van leraren onderzocht met betrekking tot de ondersteuning van het professionaliseringsprogramma door richtlijnen, didactische strategieën, en inzichten en achtergrondkennis over het leren van leerlingen en de vakinhoud. Daarnaast is bij de leraren gekeken naar verandering in attitudes en overtuigingen, groei in kennis en vaardigheden, en veranderingen in het leerkrachtgedrag. Onderzocht is hoe deze elementen van het professionaliseringsprogramma hebben bijgedragen aan de hogere leeruitkomsten van leerlingen. De resultaten laten zien dat de leraren zich bij de invoering van Tijdwijs ondersteund voelden door de heldere richtlijnen, door de didactische strategieën voor de instructie, door de achtergrondkennis en door de aantrekkelijke materialen. In de vragenlijsten en interviews rapporteerden de leraren verandering in hun overtuigingen met betrekking tot het onderwijs in tijdsbesef, doordat zij hadden ervaren dat leerlingen meer over historisch tijdsbesef konden leren, dan zij hadden verwacht. De overtuiging dat de beheersing van klok- en kalendertijd een voorwaarde zou zijn voor het leren over historische tijd, bleek echter tamelijk hardnekkig. De observaties gaven aan dat de hoogste leerwinst werd geboekt door de leraren die het hoogst scoorden

op het beoogde instructiegedrag, dat bestond uit systematisch aandacht besteden aan de vijf doelen voor historisch tijdsbesef. In een vragenlijst die een jaar na de professionalisering werd afgenomen, rapporteerden de leraren dat ze zich nog steeds volledig bekwaam voelen in hun kennis en vaardigheden met betrekking tot het onderwijzen van historisch tijdsbesef, vooral in het gebruiken van de klassikale tijdbalk. Vooral praktische en gebruiksvriendelijke materialen bleken belangrijk te zijn voor de ondersteuning van leraren bij het invoeren van een nieuwe didactische aanpak.

Hoofdstuk 7 bevat een samenvatting van de belangrijkste conclusies van de verschillende studies en suggesties voor vervolgonderzoek. Dit hoofdstuk is afgesloten met praktische aanbevelingen voor het onderwijs in historisch tijdsbesef voor leraren in basisscholen en lerarenopleidingen, voor schrijvers van methodes en voor beleidsmakers.

Algemene conclusies

Op basis van de bevindingen in dit proefschrift, kan een aantal conclusies worden getrokken ter beantwoording van de hoofdvraag: *“Hoe kan het historisch tijdsbesef van leerlingen in de basisschool worden verbeterd?”*

Ten eerste heeft deze dissertatie geleid tot een operationalisering van historisch tijdsbesef in een vijftal doelen en een model dat de ontwikkeling van tijdsbesef voor leerlingen in het basisonderwijs beschrijft in drie fasen. Op basis van dit model is een meetinstrument ontwikkeld dat kan worden gebruikt om inzicht te krijgen in prestaties van leerlingen met betrekking tot hun historisch tijdsbesef. Een toets met dit instrument met leerlingen van 6 tot 2 jaar liet zien dat het historisch tijdsbesef van deze leerlingen zich ontwikkelt volgens de beschreven fasen en dat er ruimte voor verbetering is. Daarnaast konden conclusies worden getrokken met betrekking tot problemen, die leerlingen kunnen ervaren bij het uitvoeren van taken waarin zij historische verschijnselen in de tijd moeten plaatsen. Naast de gangbare problemen met betrekking tot het gebruik van het vocabulaire van tijd en tijdsaanduiding en presentistisch denken, bleken deze problemen ook samen te hangen met de namen en de iconen van de tijdvakken in het Nederlandse curriculum voor geschiedenis.

Ten tweede heeft de interventie met Tijdwijs in de groepen 4 en 7 aangetoond, dat historisch tijdsbesef kan worden verbeterd door systematisch aandacht te besteden aan het vocabulaire van de tijdvakken, het plaatsen van personen en gebeurtenissen op de tijdbalk en het vergelijken van tijdvakken, in combinatie met het gebruiken van verhalen en afbeeldingen.

Ten derde blijkt uit de deelstudie naar de effectiviteit van het professionaliseringsprogramma, dat vooral de ondersteuning van leraren met een uitgebreide handleiding en aantrekkelijke materialen, zoals de klassikale tijdbalk en het verhalenboek, belangrijke factoren waren voor het succes van Tijdwijs.

Discussie en suggesties voor vervolgonderzoek

De discussie gaat in op enkele beperkingen van deze dissertatie, zoals de conceptualisering van historisch tijdsbesef, waarin geen aandacht is voor tijd als verschijnsel. Een andere beperking heeft betrekking op het meetinstrument, dat voornamelijk historische kennis toetst en waarvan de betrouwbaarheid aan de lage kant is. Vervolgonderzoek zou

zich kunnen richten op een betrouwbare toetsing van kennis, vaardigheden en houdingen van leerlingen met betrekking tot hun historisch tijdsbesef.

Resultaten van deze dissertatie geven aan dat de ontwikkeling van historisch tijdsbesef bij leerlingen kan worden gestimuleerd door onderwijs, hetgeen succesvol bleek te zijn vanaf een jonge leeftijd (7 -8 jaar). Dit resultaat lijkt bij te dragen aan het weerleggen van de fasetheorie van Piaget, die lange tijd van invloed was op de overtuigingen van curriculumontwerpers en leraren, dat het onderwijs in historisch tijdsbesef niet kan starten voordat leerlingen minstens 9 jaar oud zijn. Desalniettemin is meer onderzoek nodig naar de vraag, in welke mate de ontwikkeling van historisch tijdsbesef bij leerlingen een proces van natuurlijke rijping en/of een leerproces is en welke binnen- en buitenschoolse factoren dit proces beïnvloeden. Verder zou longitudinaal onderzoek inzicht kunnen geven in hoeverre een vroege start van het onderwijs in historische tijd een blijvend positieve invloed heeft op het historisch tijdsbesef van leerlingen in hogere groepen en in het voortgezet onderwijs.

De curriculuminterventie met Tijdwijs is, binnen de Nederlandse context, de eerste interventiestudie die effecten heeft getoetst van een onderwijsaanpak gericht op de verbetering van historisch tijdsbesef bij leerlingen. Er zijn positieve effecten op de leeruitkomsten van leerlingen gevonden, maar daarbij moet rekening worden gehouden met de beperking van het kleine aantal van 16, merendeels gemotiveerde deelnemende leraren. Daarnaast besteedden de meeste leraren van de groepen 7 extra tijd aan geschiedenis, omdat zij naast Tijdwijs, ook lessen gaven uit de geschiedenismethode. Grootschaliger vervolgonderzoek, ook in andere groepen van de basisschool, zou zich kunnen richten op een integratie van Tijdwijs in geschiedenismethodes of op de vraag in hoeverre Tijdwijslessen misschien de geschiedenismethode zouden kunnen vervangen.

De aanpak met Tijdwijs bevat vooral klassikale activiteiten. Het zou interessant zijn te onderzoeken wat effecten zijn van groepsopdrachten, waarin leerlingen bijvoorbeeld aanduidingen van tijd en tijdsindeling gebruiken, of waarbij in groepen wordt gewerkt met het in chronologische volgorde plaatsen van afbeeldingen op tijdbalken. Dergelijk onderzoek zou zich ook kunnen richten op de effecten van ICT-applicaties met leeractiviteiten op tablets en smartphones of in een Virtual Reality omgeving. Mogelijke beperkingen van het professionaliseringsprogramma bij Tijdwijs kunnen zijn, dat in programma geen coaching of deelname van hele schoolteams is opgenomen; aspecten die in de literatuur worden genoemd als effectieve kenmerken van professionaliseringsprogramma's. Vervolgonderzoek zou gericht kunnen worden op de effecten van Tijdwijs bij deelname van volledige teams van leraren met coaching-bijeenkomsten in scholen. In dergelijke sessies kan tevens meer aandacht worden besteed aan de gevonden problemen die leerlingen ervaren bij het plaatsen van historische verschijnselen, en die in het huidige programma weinig aan bod kwamen.

Implicaties voor de praktijk

Deze dissertatie heeft een aantal praktische instrumenten opgeleverd die kunnen worden toegepast door leraren in basisscholen en in lerarenopleidingen:

- een model met doelen en ontwikkelingsfasen voor de ontwikkeling van historisch tijdsbesef van leerlingen in het basisonderwijs;
- een instrument om de ontwikkeling van historisch tijdsbesef bij leerlingen in het basisonderwijs te toetsen;
- Tijdwijs, een onderwijsaanpak met materialen en een website;

SAMENVATTING (Summary in Dutch)

- een professionaliseringsprogramma voor leraren gericht op de implementatie van Tijdwijs.

Leraren kunnen deze instrumenten gebruiken voor de ontwikkeling, uitvoering en evaluatie van lessen over historisch tijdsbesef in de groepen 3 tot en met 8. Voor lerarenopleiders kunnen deze instrumenten behulpzaam zijn bij de opleiding van studenten en bij voortgezette professionele ontwikkeling van schoolteams. Uitgevers van methodes kunnen de inzichten van deze dissertatie toepassen bij het ontwikkelen van geschiedenismethodes en on-line-materialen, niet alleen voor de groepen 5 tot en met 8, maar ook voor groep 3 en 4. Een aanbeveling voor beleidsmakers is om het kader van de tien tijdvakken met de kenmerkende aspecten te evalueren, rekening houdend met de in dit onderzoek gebleken problemen die leerlingen hiermee ervaren.

Tot slot kan deze dissertatie leraren en lerarenopleiders inspireren om het onderwijs in historisch tijdsbesef te verbeteren, zodat leerlingen beter in staat zijn om informatie die op hen afkomt in de tijd te plaatsen en maatschappelijke ontwikkelingen te duiden.

CURRICULUM VITAE

Marjan de Groot-Reuvekamp was born in 's-Hertogenbosch, on January 7th, 1955. After secondary school, HBS-A, she studied to be a teacher in primary school at Pedagogische Academie, Mariënborg in 's-Hertogenbosch. Between 1975 and 1989 she worked as a teacher in different schools for primary education, secondary education and schools for children with special needs. Alongside her work she studied German language (second degree) and history (first degree) at the Katholieke Leergangen in Tilburg, and in 1990 she completed her Master's degree in history at the Rijksuniversiteit Utrecht.

Since 1992 Marjan is a teacher educator for initial teacher training, first at Avans, University for Applied Science in Breda (until 2006) and nowadays at Fontys University for Applied Science, School for Child Studies and Education in 's-Hertogenbosch. In Breda she also was team manager and coordinator for internships in primary schools.

In 's-Hertogenbosch she teaches history and pedagogy and she supervises bachelor and master research projects and students' internships in primary schools. Furthermore, she takes part in an Erasmus+ project with colleagues from Fontys and English, Finnish and Palestinian universities to foster Practise Based Research in Palestine. Together with Cees van der Kooij, Marjan is author of a textbook on teaching history in primary education *Geschiedenis & Samenleving. Kennisbasis inhoud en didactiek* (Groningen: Noordhoff, 2009, 2013, 2016) which is widely used for teacher training in Dutch universities.

Marjan is an active member of the *Association for Teachers in History and Civic Education* in the Netherlands, for which she held various management positions. Until 2016 Marjan was President of *EUROCLIO*, the international association of national associations of history teachers, through which she gained experience in working with international projects and collaborating with international partners. She organized several national and international conferences for history educators.

In 2012, a grant of the Netherlands Organization for Scientific Research (NWO) enabled her to work 2 days a week on a PhD, on "The improvement of the understanding of historical time for primary school pupils" at the University of Amsterdam, of which the results are presented in this dissertation.

DANKWOORD

Als geschiedenisdocent op een Pabo merkte ik, dat leerlingen het vaak lastig vinden historische verschijnselen in de tijd te plaatsen. Historisch tijdsbesef is niet alleen een belangrijke basis binnen geschiedenisonderwijs, maar ook essentieel voor de algemene ontwikkeling van kinderen. Door het plaatsen van historische verschijnselen in de tijd en door deze met elkaar en met de huidige tijd te vergelijken leren kinderen het verleden en het heden begrijpen. Met de voortdurende beschikbaarheid van informatie over hedendaagse en historische gebeurtenissen wordt de ontwikkeling van historisch tijdsbesef binnen het geschiedenisonderwijs steeds belangrijker. Door hier onderzoek naar te doen, hoop ik een bijdrage te kunnen leveren aan verbetering van het onderwijs in historisch tijdsbesef op de basisschool en de lerarenopleiding en tevens pabo-studenten, basisschoolleraars en leerlingen te enthousiasmeren voor betere leeropbrengsten in het geschiedenisonderwijs. Ik was dan ook heel blij met de promotiebeurs voor leraren van NWO, waarmee ik vijf jaar geleden vol enthousiasme begon aan dit promotieonderzoek.

Dit onderzoek was niet mogelijk geweest zonder de steun van familie, vrienden, collega's en van mijn begeleiders. Allereerst wil ik mijn promotor en copromotor bedanken: Carla en Anje. Jullie waren de fijnste begeleiders die ik me kon wensen. We hadden ongeveer maandelijks gesprekken over het onderzoek en Carla was steeds bereid hiervoor naar 's-Hertogenbosch te komen. Jullie vulden elkaar perfect aan in de feedback die jullie gaven: Carla als expert op het gebied van geschiedenis en didactiek, Anje met haar kennis van leren en innoveren en beiden met veel kennis en ervaring met betrekking tot academisch onderzoek. Jullie wisten op ieder moment tijd te maken voor feedback, waardoor de teksten van het proefschrift duidelijker en beter werden. Voor mij waren jullie de ideale begeleiders, met niet alleen de nodige deskundigheid, maar ook met warmte en begrip. Ik zal onze gesprekken op de derde verdieping van de pabo missen.

Essentieel voor de uitvoering van dit onderzoek waren de bijdragen van experts in theorie en praktijk van geschiedenis in het basisonderwijs. Mijn dank gaat uit naar vertegenwoordigers instituten voor leerplanontwikkeling en toetsing, lerarenopleiders en leraren in Engeland en Nederland, die tijd maakten voor deelname aan enquêtes en interviews. Voor de interviews gaat mijn dank uit naar Alan, Chris, Edward, Hilary, Jerome, Michael, Michelle, Philippa, Sarah, Sue, Tim en Tracy (in Engeland) en Annemiek, Arie, Cees, Danny, Edward, Francien, Henk, Monique K., Monique R., Peter, Ronald, Theo en Wappie (in Nederland). Penelope Harnett ben ik erkentelijk, omdat ze me wegwijs maakte in haar netwerk van "primary history" in Engeland en Paul, Koen en mij welkom heette in haar huis tijdens de rondreis langs Engelse experts en basisscholen. Aan deze reis met bestemmingen als Liverpool, Lincoln en Bristol, bewaar ik warme herinneringen. Dat geldt ook voor de reis naar Tatarstan, waar ik, dankzij de uitnodiging van Marat Gibatdinov, een van de eerste presentaties over het onderzoek mocht geven op een pedagogische hogeschool in Elabuga. Er zouden nog vele presentaties volgen, onder andere in Macedonië, op Cyprus, in Porto, in Murcia en Dublin.

In dit dankwoord wil ik ook graag de opleidingsscholen van het partnerschap van Fontys Hogeschool voor Kind en Educatie (FHKE) bedanken voor hun medewerking aan het afnemen van de toets "historisch tijdsbesef": de Angelaschool, de Empel, de Evenaar, de Fonkeling, De Hoef, De Kwartiermaker, 't Maxend, de Meander, Noorderlicht, Olof Palme, De Overlaet, de Theresiaschool, de Toermalijn, 't Ven, de Wieken en 't Wikveld. Bij de afname

DANKWOORD

van deze toetsen kreeg ik hulp van een aantal gemotiveerde studenten: Alex, Annemarie, Bas, Cynthia, Denise, Friso, Koen, Loes, Marloes, Nioor, Sandra, Sophie, Simone, Suzan en Tessa, heel veel dank, dat jullie de afname van de toetsen bij leerlingen van jullie stagescholen mogelijk maakten. Ook de 22 leerlingen van de Olof Palme en 't Wikveld wil ik bedanken voor hun enthousiaste deelname aan de interviews over historisch tijdsbesef. In het bijzonder wil ik op deze plaats de leraren bedanken die na het volgen van een training, een half jaar lang in hun groep Tijdwijslessen hebben gegeven en daarnaast tijd maakten voor het invullen van logboeken en enquêtes en voor observaties en interviews: Annie, Christel, Cindy, Elise, Elly, Eugene (+), Harry, Janneke, Mandy, Marieke, Mariëlle, Cindy, Mirjam, Monique, Rianne, Riet, Vera en Yvonne: super veel dank voor jullie inzet en betrokkenheid.

Het combineren van het docentschap en het schrijven van een proefschrift is vaak een ingewikkeld proces. Beide facetten vragen inzet en aandacht. De steun, het vertrouwen en het begrip van de directie van FHKE, aanvankelijk van Harry en Margreet en later van Astrid, Miranda en Caroline waren daarbij heel erg prettig en behulpzaam. Ook de belangstelling en steun van de collega's van FHKE heb ik altijd als heel fijn ervaren. Dat geldt in het bijzonder voor de promovendigroep van het lectoraat onder de inspirerende leiding van Anje en Anouke: Nanke, Henderijn, Hanneke, Rachel, Evelyne en Petra, dank voor jullie bemoedigende woorden en het delen van ervaringen. Linda en Nanke wil ik bedanken dat zij mijn paranimfen willen zijn. Linda heeft me door haar enthousiasme mede geïnspireerd voor het doen van onderzoek en Nanke zal hoogstwaarschijnlijk de volgende promovenda van FHKE zijn.

Met veel plezier nam ik een aantal keren per jaar deel aan bijeenkomsten van de Nederlands-Vlaamse intervisiegroep van onderzoekers in geschieddidactisch onderzoek aan de Universiteit van Amsterdam, onder de deskundige leiding van Carla en Jannet. Dank aan alle deelnemers van deze groep voor de leerzame en gezellige intervisiebijeenkomsten in Amsterdam, Leuven en Gent.

Voor het ontwerp van de voorkant van het proefschrift kreeg ik hulp van Peter Vennema, die ook heeft geassisteerd bij de vormgeving van Tijdwijs en van de website, www.historischtijdsbesef.nl. Voor het ontwerpen van de tijdbalken van Tijdwijs wil ik Alex Box bedanken. Jan van den Berg ben ik zeer erkentelijk voor zijn taaladviezen.

En 'last but not least' het thuisfront, dat mij in de afgelopen jaren vooral aantrof achter de laptop. Paul, Koen, Niels, Tiffany en Martijn: dank voor jullie begrip als ik weer eens te weinig tijd had. Voor jullie en voor Finn, en binnenkort zijn broertje, hoop ik er nu vaker te zijn. Desondanks bleven jullie steeds belangstellend naar het onderzoek. Martijn stond altijd voor me klaar als ik een computerprobleem had, Tiffany adviseerde me bij het maken van de enquête en de interviewvragen voor leraren en Paul en Koen reisden met me mee voor de dataverzameling in Engeland en presentaties in Tatarstan en op Cyprus.

Mijn beide ouders wil ik bedanken, omdat zij hebben bijgedragen aan wie ik nu ben. Helaas zijn zij overleden voordat het proefschrift was voltooid, maar wat zouden ze trots geweest zijn. Mijn laatste woord van dank is voor Paul: jij hebt me tijdens deze reis letterlijk en figuurlijk begeleid. Daarnaast hield je het huishouden draaiende, zorgde je dat er altijd een lekkere maaltijd klaarstond als ik thuiskwam en bewaakte je dat ik in alle rust kon werken. Ik ben dankbaar voor jouw niet aflatende vertrouwen en je onvoorwaardelijke liefde en steun.