# Een beknopt overzicht van twee eeuwen geschiedenisonderwijs

*'Nederland is het enige land waar ooit serieus is voorgesteld om het hele geschiedenisonderwijs maar af te schaffen' (Rudy Kousbroek )*

*Albert van der Kaap*

## De periode tot aan de jaren '60 van de 20e eeuw

*Geschiedenis als schoolvak: de eerste jaren*

'Een gedegen studie naar de geschiedenis van het geschiedenisonderwijs blijft een desideratum van zowel geschiedwetenschap als geschieddidactiek', schrijft Wilschut in 2011 (Wilschut, 2011). Dit overzicht van het geschiedenisonderwijs in Nederland beoogt dat zeker niet te zijn. Het is niet meer dan een schets op hoofdlijnen, die zeer schatplichtig is aan het proefschrift van Wilschut (2011), waaruit ook bovenstaand citaat afkomstig is.

Inspanningen van het genootschap van De Maatschappij tot Nut van 't Algemeen droegen er in belangrijke mate toe bij dat geschiedenis in 1806 op de lagere school als facultatief vak werd ingevoerd. Belangrijkste doel van het geschiedenisonderwijs was een bijdrage te leveren aan de zedelijke vorming van kinderen (Toebes,1976). Er werden historische figuren ten voorbeeld gesteld die steevast uitblonken in godvrezendheid, deugdzaamheid en volharding. In 1857 werd het vak verplicht gesteld. Het voortgezet onderwijs volgde in 1863 met de wet op het middelbaar onderwijs.

Waar het onderwijs over moest gaan bleef tamelijk vaag. In het eerste programma van de HBS uit 1870 werd 'enige' kennis van de oudheid en de middeleeuwen en 'meer uitgebreide kennis' van de nieuwe geschiedenis gevraagd. 'Het karakter van de hoofdtijdvakken en het kenmerkende van de toestand van de verschillende volken in elk tijdvak' moest voorop staan (Toebes, 1989). Oriëntatiekennis avant la lettre zou je kunnen zeggen. Uit de schoolboeken uit die tijd blijkt dat de politiek-militair-dynastieke geschiedenis de meeste aandacht kreeg met een overdaad aan feitenkennis over personen, gebeurtenissen en jaartallen. Deze situatie zou een eeuw lang nauwelijks veranderen.

*Doelen van het geschiedenisonderwijs in de (tweede helft van de) 19e eeuw*Met het onderwijs in geschiedenis werden in de 19e eeuw verschillende doelstellingen nagestreefd. Zo had het bijvoorbeeld een **ethisch doel** dat kan worden samengevat als: het vormen van moreel hoogstaande mensen die nuttige leden van de samenleving zullen worden. In de woord van Burggraaf in 1824: 'het doel van geschiedenisonderwijs voor de lagere standen is om hen gelukkig voor zichzelf, nuttig voor anderen en in elke bestelling van het Opperwezen gelaten, tevreden, vergenoegd en dankbaar te doen zijn. (Wilschut, 2011).

Daarnaast had het ook **een politiek-staatsburgerlijk doel**. In 1889 beschreef A.M. Kollewijn de doelen van het geschiedenisonderwijs als volgt: "(..) om waarlijk mensch te zijn, om zijne maatschappelijke en staatkundige plichten na te komen, om zoo gelukkig mogelijk te leven, hetgeen toch ieders streven is, moet men de hedendaagse, zoo ingewikkelde maatschappelijke en staatkundige verhoudingen althans eenigermate kennen" (Wilschut, 2011).

Een specifiek politiek doel, tenslotte, was het opwekken van **vaderlandsliefde**. In de memorie van toelichting op de Wet op het lager Onderwijs van 1857 staat expliciet als doel: 'opwekking van warme vaderlandsliefde als bestanddeel der nationale opvoeding'. (Rijpma, 2012).  
De nadruk op het nationale karakter van geschiedenisonderwijs werd in 1878 nog groter doordat de term ‘vaderlandse geschiedenis’ werd geïntroduceerd opdat ‘de leerling de grote daden van het voorgeslacht leert kennen door welks volharding onder leiding van Oranje ons onafhankelijk bestaan werd gegrondvest’ (De Bruin, 2011). Het vak 'algemene geschiedenis' werd facultatief. De inleiding van 'Vaderlandse geschiedenis. Voor jong en oud Nederland ( Louwerse,1894) eindigde met „Ons Nederlandsch volk heil!‟, een zin die toen ongetwijfeld niet de lading had, die hij later zou krijgen.

Onder invloed van de schoolstrijd ontwikkelden zich in Nederland protestantse en katholieke varianten van geschiedenisonderwijs, naast een ‘algemene’, neutrale variant. Opvallend is het verschil in de hoeveelheid aandacht voor de (katholieke) Middeleeuwen en de (protestants gedomineerde) zeventiende eeuw in schoolboeken van de onderscheiden denominaties. De kerk in de Middeleeuwen, de Nederlandse opstand, de rol van Willem van Oranje en de bloei van de Republiek onder leiding van Oranje waren even zovele twistappels tussen katholieken en protestanten (Wilschut, 2011).

*Pogingen tot vernieuwingen in het begin van de 20e eeuw*

Op het eind van de 19e en het begin van de 20e eeuw kwamen er pleitbezorgers van een nieuwe aanpak van het geschiedenisonderwijs, bijvoorbeeld Te Lintum, De Vletter en Albers. Volgens hen moest meer rekening gehouden worden met het bevattingsvermogen van leerlingen, het primaat van de politieke geschiedenis moest doorbroken worden, er moest meer aandacht zijn voor **sociale en economische geschiedenis**, voor het dagelijkse leven en gewone mensen. Volgens Albers moest ook een poging gedaan worden het **zelfstandig kritisch denken** van de leerlingen te ontwikkelen. De vernieuwingspogingen stuitten echter op een taaie traditie en vaak ook op duidelijk verzet van behoudende leraren, met name die uit het confessionele onderwijs. De roep om meer aanschouwelijkheid in het onderwijs, ook vanuit pedagogische overwegingen, werd wél gehonoreerd door het maken van historische schoolplaten met bijbehorende verhalen, die vooral in het lager onderwijs veel werden gebruikt (Wilschut, 2011).

*Invloed van de Eerste Wereldoorlog*

De nationale focus van het geschiedenisonderwijs nam enigszins af na de Eerste

Wereldoorlog. De nationale sentimenten die het geschiedenisonderwijs opriep, werden

door velen beschouwd als een van de oorzaken van het uitbreken van het gewelddadig treffen. Tijdens het interbellum werden scholen daarom vanuit de overheid aangezet om zich te richten op **‘Vredesonderwijs’**. De minister van Onderwijs deed leraren het verzoek vooral aandacht te besteden aan het streven naar een Volkenbond. Het duurde echter tot na de Tweede Wereldoorlog voordat nationalisme echt een omstreden begrip werd.

*Geschiedenisonderwijs tijdens de Tweede Wereldoorlog*

Het geschiedenisonderwijs ondervond ook de invloed van de Tweede Wereldoorlog en de bezetting. De Duitse bezetter probeerde de Nederlandse geschiedenis naar zijn hand te zetten. Zo werden het archiefwezen en het geschiedenisonderwijs onder Duits gezag geplaatst. Het nieuw opgerichte departement van Opvoeding, Wetenschap en Kultuurbescherming wilde door middel van vaderlandse en ‘volkse’ geschiedenis de nationale saamhorigheid versterken. Dit leidde tot het uitbreiden van het aantal uren geschiedenis op zowel de lagere als middelbare scholen. Ook probeerden de Duitsers de Nederlandse leerlingen een Duitsgezinde geschiedenisinterpretatie op te leggen. Voor dit doel diende een nieuw verplicht leerboek geschiedenis ontwikkeld te worden, mede omdat de bestaande boeken een liberale en anti-nationaalsocialistische geest ademden. Pogingen daartoe strandden echter omdat de schrijvers die bereid waren dit leerboek te schrijven geen afstand wilden doen van wetenschappelijke criteria. Zodoende kwam de Duitse geschiedenispolitiek nooit echt tot stand.

*De jaren '50*

In de jaren ’50 veranderde er ten opzichte van de vooroorlogse jaren weinig in het geschiedenisonderwijs. Wel ging het vak vaderlandse geschiedenis op in het vak **algemene geschiedenis**. Er kwamen kritische stemmen op die het vak starheid, antiquaristische belangstelling en een gebrekkig oog voor de actualiteit verweten. Geschiedenis werd door veel mensen gezien als het uit het hoofd leren van namen, begrippen en jaartallen; informatie die weinig nut leek te hebben voor het eigentijdse bestaan. (De Bruin, 2011)

## Geschiedenisonderwijs in de jaren '60

In de jaren '50 en '60 kwam er, mede onder invloed van de opkomst van de sociale wetenschappen, steeds meer kritiek op het geschiedenisonderwijs. In 1960 meende de toenmalige secretaris-generaal van het ministerie van onderwijs, Goote, zelfs dat het vak eigenlijk wel gemist kon worden. Deze kritiek was onderandere ingegeven door het feit dat de hedendaagse geschiedenis te weinig of niet aan bod kwam. Meestal eindigde het geschiedenisonderwijs namelijk rond 1900. Maar er waren ook docenten die pleitten voor het loslaten van de grote lijn-geschiedenis en die opteerden voor thematisch onderwijs. In de discussie tussen grote lijn-geschiedenis en thematisch onderwijs werd uiteindelijk een compromis gevonden: zowel de laatste eeuw moest aan bod komen, als verschillende thema's.

De crisis van het schoolvak weerspiegelde een algemene afname van de waardering voor geschiedenis. In Duitsland sprak men van een ‘Verlust der Geschichte’, van

‘Geschichtsmüdigkeit’ of zelfs ‘Geschichtslosigkeit’. In Engeland kondigde de historicus Plumb The Death of the Past aan en pleitte voor een nieuwe rol voor geschiedenis: ‘The past used to dictate what a man should do or believe; this history cannot do...’ (Wilschut, 2011)

De antwoorden die gegeven werden op de crisis verschilden sterk van land tot land. In Duitsland zocht men de oplossing vooral in het bij leerlingen ontwikkelen van **historisch besef**, van historisch denken.

De oplossingen in de V.S. en Engeland gingen in een heel andere richting. De invloed van Bruner en Bloom en de gedachten over de methode van onderzoek (*mode of inquiry*) uit de *New social studies* van de Verenigde Staten waren duidelijk herkenbaar in een doelstellingendocument voor het geschiedenisonderwijs waarin, in het onderdeel *Nature of the Discipline*, alleen doelen voorkwamen over bewijzen die in historische bronnen gevonden kunnen worden. Dit laat zien dat geschiedenis, net als de social studies in het algemeen, werd opgevat als een vak waarin kritisch met informatie moest worden omgegaan. In het onderdeel *Skills and Abilities* werden de categorieën uit de taxonomie van Bloom toegepast op het omgaan met historisch bewijsmateriaal. Er was nauwelijks aandacht voor historisch besef en historisch denken zoals die door de Duitsers waren omschreven. Vragen als ‘hoe stel ik een goede vraag of formuleer ik een goede hypothese?’, ‘hoe schat ik de betrouwbaarheid en representativiteit van mijn bronnen in?’, ‘hoe ga ik om met de gekleurdheid van mijn bronnen?’, ‘wat kan ik als feit accepteren?’ en ‘is het mogelijk objectief te zijn?’ stonden centraal. Dit zijn vragen die gelden voor iedere sociale wetenschap, niet speciaal voor geschiedenis. Ze hebben weinig of niets te maken met een historisch tijdsbewustzijn; wel met het wantrouwen van traditionele, gezaghebbende informatie, zoals die in geschiedenislessen van het tot dan toe gebruikelijke patroon zonder discussie werd overgedragen. Daar vragen bij te stellen was de nieuwe politieke boodschap die leerlingen vanaf de jaren zestig werd voorgehouden.

*Kennis versus vaardigheden*

In Nederland was de invloed van Bloom en Bruner niet expliciet merkbaar in het eerste Doelstellingenrapport van de in 1958 opgerichte Vereniging voor Geschiedenisleraren in Nederland (VGN). Het rapport sloot zich wel aan bij de trends die de onderwijsvernieuwing van de jaren zestig in het algemeen beheersten, zoals het bevorderen van zelfstandige activiteit van leerlingen in denken, voelen en handelen. De ‘oude school’ legde teveel nadruk op het verwerven van kennis en de overdracht van bepaalde opvattingen. Daarvoor in de plaats moesten de leerlingen vaardigheden ontwikkelen om zelf kennis en opvattingen te verwerven. Het ging daarbij om oriëntatie in de wereld van het heden, niet zozeer de wereld van vroeger. Het feit dat veel geschiedenisonderwijs niet verder kwam dan het jaar 1918, was daarbij niet behulpzaam. In 1965 werd dan ook een nieuw examenprogramma ingevoerd dat de zaken omdraaide: alleen de ‘laatste halve eeuw’ werd examenstof (in de praktijk werd dat de geschiedenis vanaf 1917), met daarnaast enige door de leraar te kiezen thema’s uit de voorafgaande eeuwen.

*De invloed van Leo Dalhuisen*

In de loop van de jaren '70 werd de Amerikaanse invloed in Nederland wél merkbaar. De Leidse didacticus Dalhuisen publiceerde een brochure waarin hij de ‘methode van onderzoek’ propageerde, een vrijwel letterlijke weergave van wat de Amerikaan Fenton in het kader van de new social studies had voorgestaan. Dalhuisen was redacteur van de beide edities van het didactische handboek Geschiedenis op school die respectievelijk in 1976 en 1982-1983 verschenen. In de editie van 1976 was aan de ‘onderzoekende methode’ een apart door Dalhuisen geschreven hoofdstuk gewijd, terwijl het hoofdstuk ‘doelstellingen’ - eveneens van zijn hand - duidelijk de invloed vertoonde van Bruner en Bloom, alsmede van de new social studies uit de Verenigde Staten. Zelfstandig onderzoeken van bronnen nam hierbij een belangrijke plaats in.

*De invloed van Piet Gieles*

Een andere uitwerking van de taxonomie van Bloom was die van Piet Gieles. Het onderzoeken van bronnen kreeg daarin geen plaats. Gieles was van mening dat de activiteiten van de professionele historicus op school geen rol behoorden te spelen: ‘In geschiedenislessen wordt (..) nauwelijks aandacht besteed aan de belangrijke taak van de historicus om feiten te verzamelen en deze op hun echtheid te toetsen. (..) Dat wij zo weinig over deze en andere taken van de geschiedwetenschap overbrengen, hangt samen met het feit dat geschiedenisonderwijs in Nederland duidelijk niet met de bedoeling gegeven wordt om leerlingen in te leiden in de vakwetenschap, maar de resultaten van wetenschap worden gebruikt voor vormingsdoelen. En dat lijkt ons juist.’ Gieles sloot zich dus aan bij de klassieke doelen van het geschiedenisonderwijs die ook vooral kennis- en ‘vormingsdoelen’ waren geweest (Wilschut .2011)

*Mammoetwet*

De discussie over de inhoud van het vak krijgt met de invoering van de Mammoetwet in 1968 een nieuwe dimensie. Niet zozeer omdat de oude aparte schoolvakken geschiedenis en staatsinrichting werden vervangen door een nieuw vak, bestaande uit twee onderdelen, geschiedenis en staatsinrichting, maar vooral omdat vanuit het ministerie van onderwijs al snel een discussie werd aangezwengeld over een centraal schriftelijk eindexamen voor alle vakken.

Tot die tijd bestond het geschiedenis eindexamen uit een mondeling examen dat door de eigen docent, in het bijzijn van een gecommitteerde, werd afgenomen. Doel van een schriftelijk examen was, aldus Stefan Boom, toetsdeskundige van Cito, om voor ieder vak een landelijk niveau aan te geven’. (Boom, 2003). Veel geschiedenisleraren voelden niets voor een landelijk schriftelijk examen. Het zou hun vrijheid te zeer beperken. De minister stond voor het vak geschiedenis echter geen uitzonderingspositie toe. Het zou nog tot het schooljaar 1981-82 duren voor het eerste centraal examen geschiedenis op alle scholen verplicht was.[[1]](#footnote-1)

## Geschiedensionderwijs in de jaren '70 en '80 op havo en vwo

De discussies over het geschiedenisonderwijs hebben, vermoedelijk door de invoering van een centraal examen, vanaf de jaren '70 vooral betrekking op de bovenbouw van het voortgezet onderwijs.

*De CEGES*

De discussie komt in een stroomversnelling als de Commissie Eindexamenexperimenten Geschiedenis en Staatsinrichting (CEGES) in 1971 opdracht krijgt aan te geven welke vorm een centraal examen zou moeten krijgen, een mondeling examen, een essayexamen of een examen gebaseerd op een stofomschrijving. Vanaf 1973 vinden er op een aantal scholen experimenten plaats met een gecoördineerd schriftelijk proefwerk. De kandidaat diende te beschikken over 'inzicht in de historische ontwikkeling aanvangende met het jaar 1917, waarbij hij mede blijk moest geven vertrouwd te zijn met de verwerking van historisch materiaal'. De CEGES publiceerde elk jaar een stofomschrijving in paragraaftitels, begrippen en een bundeltje met bronnen als historisch materiaal bij het gekozen onderwerp.

Volgens het rapport dat de CEGES uitbracht in 1978 was een verplicht centraal examen mogelijk mits er voldoende rekening werd gehouden met de problemen rond 'waardenbetrokkenheid' of levensbeschouwing die een rol spelen bij de stofkeuze, onderwerpomschrijving en de keuze van historisch materiaal. Concreet betekende dit voor het examen dat er geen kwetsende prenten, foto's of teksten in mochten voorkomen. Bovendien moest er, in nauw overleg met de vereniging van docenten in geschiedenis en staatsinrichting in Nederland (VGN), een commissie komen die moest onderzoeken of de tijd voor 1917 bij het centraal schriftelijk examen betrokken moest worden en of in elk examenonderwerp politieke, economische, sociale en culturele aspecten dienden voor te komen. In het schooljaar 1981-1982 werd het centrale examen voor het eerst verplicht voor alle scholen.

*De HEG*

Reeds in 1984 werd een nieuwe werkgroep ingesteld: de werkgroep Herziening Eindexamen Geschiedenis en staatsinrichting (HEG). Deze werkgroep koos niet voor, zoals zij het zelf noemde, kaalslag en nieuwbouw, maar voor een aanpassing die zij noodzakelijk achtte in het licht van een aantal ontwikkelingen. De belangrijkste daarvan waren:

* een sterkere fundering van het geschiedenisonderwijs in de geschiedtheorie en de betekenis daarvan voor de geschiedenisdidactiek.
* de opkomst van de thematische aanpak.
* een nieuwe doordenking van de stofkeuze met een nadruk op het actualiteits- respectievelijk relevantieaspect. Dit mede in het licht van nieuwe aspecten in de geschiedwetenschap, zoals vrouwengeschiedenis.
* de nadere plaatsbepaling van het onderdeel staatsinrichting.

Zonder van leerlingen historici te willen maken meende de werkgroep dat leerlingen met behulp van structuurbegrippen en de daaruit voortvloeiende vaardigheden aangezet zouden moeten worden tot 'historisch denken en handelen'. Deze structuurbegrippen waren bron en vraagstelling, feit en objectiviteit, inleving en standplaatsgebondenheid, oorzaken en gevolgen, verandering, continuïteit en discontinuïteit en interpretatie. Het onderwijs moest dus meer aansluiten bij de ideeën van Leo Dalhuisen dan bij die van Piet Gieles.

De werkgroep pleitte voor een thematische (probleemgerichte) aanpak. Het vertrekpunt van de thema' s moest een eigentijdse vraagstelling zijn en de thema's zouden een voorbeeldfunctie moeten hebben. Zowel wat betreft opmaak als uitwerking zouden het blauwdrukken moeten zijn. Binnen de thema's moesten structuurbegrippen en vaardigheden voldoende aan bod kunnen komen. Omdat de werkgroep zich ervan bewust was dat door een thematische aanpak het tijdsbesef en de kennis van de grote lijn van de geschiedenis verloren zou kunnen gaan, pleitte zij ervoor dat de thematische aanpak ondersteund zou worden door gedegen aandacht voor chronologie en periodisering. De werkgroep onderschreef de gedachte dat leerlingen kennis moeten hebben van en inzicht in de historische dimensie van een aantal belangrijke hedendaagse verschijnselen en problemen, zowel op nationaal als internationaal gebied. Opvallend, gezien het onderwerp van het centraal examen vanaf 2015, is dat de commissie gelukkig is met het gegeven dat er was gekozen voor twee onderwerpen en niet voor een overzicht, ook al moest de kandidaat wel over een zekere algemene kennis beschikken. De werkgroep stelde dan ook voor het aantal thema's voor het centraal examen tot twee te beperken. Wel was het belangrijk dat men zich daarbij zou laten leiden door een hedendaagse problematiek.

Het totale examenprogramma van de HEG bestond uit acht thema's. Drie ervan betroffen de geschiedenis van de huidige samenleving en drie hadden betrekking op de historische traditie. Daarnaast moesten de leerlingen kennis hebben van de staatsinrichting van Nederland en van twee thema's uit de staatsinrichting. Bovendien moest minstens één thema betrekking hebben op de Nederlandse, één op de Europese en minstens één op de mondiale geschiedenis. Ook moest er evenwicht bestaan tussen politieke, sociaal-economische en cultuurgeschiedenis. Dit alles in relatie tot structuurbegrippen en vaardigheden.

Deze keuze had tot gevolg dat het geschiedenisprogramma, voor wat betreft het schoolexamen, van cohort tot cohort en van school tot school kon verschillen. De beide examenonderwerpen op het centraal examen wisselden elke twee jaar.

*De WIEG*

De ideeën van de HEG werden verder uitgewerkt door de Werkgroep Implementatie Examen Geschiedenis en staatsinrichting (WIEG). Deze werkgroep, ingesteld in 1990, kreeg de opdracht een examenprogramma te maken waarin historische vaardigheden (structuurbegrippen) werden getoetst en waarin de hele geschiedenis aan de orde zou komen. Ook moest er een evenwichtige afstemming worden gemaakt tussen schoolexamen en centraal examen.

In 1994 bracht de werkgroep rapport uit. Het 'grote overzicht' is een gepasseerd ideaalbeeld gebaseerd op het geschiedenisonderwijs uit een ver verleden met veel lesuren, waarbij werd uitgegaan van een politieke, dominant mannelijke en eurocentristische benadering van het verleden', aldus het rapport.[[2]](#footnote-2) In plaats van de zeer beknopt omschreven onderwerpen komen er in het voorstel van de WIEG thema's met een 'beperkte hoeveelheid stof van historisch belang, geplaatst in tijd en ruimte en gerelateerd aan een vraagstelling.' Het centrale examen blijft bestaan uit twee thema's, het schoolexamen uit minstens drie, die in drie achtereenvolgende jaren gespreid moeten zijn in tijd, plaats en benaderingswijze. De onderwerpen werden gekozen uit 15 themavelden voor geschiedenis en 6 themavelden voor staatsinrichting. De cesuur van 1917 werd losgelaten en de structuurbegrippen en vaardigheden kregen een plek in de eindtermen. In 1993 werd het thema 'Nederland naar een modern-industriële samenleving, economische, sociale en culturele verandering in Nederland, 1948-1973' voor het eerst vormgegeven volgens deze benadering.

## Invoering van de tweede fase

Met de invoering van de tweede fase in 1998 en de daarbij behorende vier profielen structuur, kwamen er in feite twee vakken geschiedenis. Het ene vak, 'geschiedenis 1' was een vak met alleen een schoolexamen en verplicht voor alle leerlingen van het vwo. Het andere vak, eenvoudig geschiedenis genoemd, was verplicht in de profielen C&M en E&M en een keuzevak voor de leerlingen in de overige profielen. De nadruk bij geschiedenis 1 lag zeer sterk op de geschiedenis van de twintigste eeuw, met aandacht voor historische vaardigheden en benaderingswijzen. Geschiedenis bestond uit een zestal inhoudelijke domeinen met subdomeinen, waarvan er jaarlijks twee centraal werden geëxamineerd.

De invoering van de tweede fase heeft niet geleid tot ingrijpende veranderingen in de examens. Deze waren door de implementatie van de ideeën van de WIEG al sterk gemoderniseerd en konden, blijkens een onderzoek van de WIEG, rekenen op steun van docenten (Greep, 2001, Sniekers & Grever, 1997). Het probleemgerichte thematische onderwijs bleef uitgangspunt. Wel gaven de nieuwe examenprogramma’s meer richting aan de inhoud van het onderwijs. De oude globale themavelden kwamen te vervallen en werden vervangen door richtinggevende eindtermen, geordend in domeinen en subdomeinen. Daarnaast werd het interpretatieve karakter van het vak versterkt: leerlingen dienden standpunten in te nemen ten aanzien van historische vraagstukken. Nieuw was het opzetten en uitvoeren van een historisch onderzoek, waarbij de school het onderzoeksthema en de presentatie bepaalde. Het onderdeel staatsinrichting richtte zich op de ontwikkeling van het Nederlandse politieke bestel in relatie tot de huidige werking. Nieuw hierbij was de expliciete aandacht voor de politieke cultuur. Het centraal examen toetste jaarlijks twee thema’s uit de subdomeinen. Elk jaar werd één thema vervangen.

Reeds in december 1998 bepaalde de staatssecretaris dat thema's, afgeleid uit drie subdomeinen voor het schoolexamen, door de school vervangen kunnen worden door een overzicht van de geschiedenis van een door de school bepaalde tijdsperiode (in het vwo: niet de 20e eeuw).

Na klachten van docenten en leerlingen dat het programma te overladen was komt de staatssecretaris in januari 2000 met een aantal tijdelijke maatregelen ter verlichting van de studielast. Deze maatregelen zijn tot aan de invoering van de vernieuwde Tweede Fase in 2007 niet meer ingetrokken:

1. Het verplichte aantal praktische opdrachten in het schoolexamen wordt tijdelijk beperkt tot één per (deel)vak. De weging in het cijfer voor het schoolexamen wordt dienovereenkomstig aangepast: 20% in plaats van 40%. Ook voor geschiedenis in het gemeenschappelijk deel (vwo), waarvoor de praktische opdrachten volgens het reguliere programma al zijn beperkt tot één, wordt de weging van de praktische opdrachten 20% (was: 30%). Voor de leerlingen die in 1999 met de nieuwe tweede fase zijn begonnen mocht de school er echter voor kiezen de weging te handhaven op 30%.
2. Het profielwerkstuk behoeft tijdelijk geen betrekking te hebben op twee (deel)vakken: het mág betrekking hebben op één (deel)vak van het profieldeel. De school maakt zelf de keuze, afhankelijk van de mogelijkheden. De school mag ook beslissen de keuze aan de leerling te laten. De tijdelijke afwijking is nooit ingetrokken.

Het schoolexamen bestond uit:

1. toetsen met gesloten en/of open vragen over die thema’s die niet op het centraal examen aan de orde komen (80% van het cijfer);
2. minimaal één praktische opdracht, bestaande uit óf een beperkte onderzoeksopdracht over een historisch(e) gebeurtenis of vraagstuk, óf een zelfstandig historisch onderzoek (20% van het cijfer). Zo’n opdracht dient altijd betrekking te hebben op vaardigheden/benaderingswijzen, maar kan inhoudelijk gaan over elk historisch onderwerp. In de praktijk bleek dat scholen zich ook daadwerkelijk beperkten tot deze ene praktische opdracht nadat de staatssecretaris in januari 2000 had aangeven dat dit mogelijk was;
3. het profielwerkstuk dat betrekking heeft op tenminste twee vakken uit het profieldeel en dat gekwalificeerd wordt met ‘voldoende’ of ‘goed’. In de praktijk bleef het profielwerkstuk in zeer veel gevallen beperkt tot één vak nadat de staatssecretaris dit in januari 2000 mogelijk had gemaakt;
4. het handelingsdeel, bijvoorbeeld een museumbezoek. Dit onderdeel is sinds december 1998 niet meer verplicht.

## Plannen voor een nieuwe tweede fase

In januari 2003 komt de minister met voorstellen voor een vernieuwde Tweede Fase. Volgens de nota 'Ruimte laten en keuzes bieden in de tweede fase havo en vwo', die toen aan het onderwijsveld ter bespreking werd voorgelegd, zou het vak geschiedenis een keuzevak worden in zowel het profiel C&M als E&M, al kreeg de school wel de vrijheid om het vak verplicht te stellen. Deze plannen leidden tot een kwade reactie in Kleio 1, januari 2003: “Als het aan de demissionaire minister van Onderwijs ligt, wordt het vak geschiedenis in 2005 geschrapt uit het algemene gedeelte tweede fase havo/vwo. Bovendien wordt geschiedenis in de maatschappijprofielen een keuzevak en “Geschiedenis wordt een vak voor sommigen, waar het een vak voor allen is”. Diverse historici (onder andere Van Vree, Blom en De Rooij) maken zich in dat jaar sterk voor geschiedenis als verplicht vak.

Eind 2003 komt de minister met een nieuw voorstel:

* er wordt opnieuw gekeken naar de positie van geschiedenis in de M-profielen;
* de minister is niet van plan om het vak voor alle leerlingen verplicht te maken;
* de vernieuwingen in geschiedenis (CHMV) kunnen met andere vernieuwingen per 2007 worden ingevoerd;
* op korte termijn kunnen pilots ter voorbereiding van start gaan.

Rond deze tijd werd duidelijk dat de voorstellen van de commissie-De Rooij hoogstwaarschijnlijk uitgangspunt zouden zijn voor het nieuwe geschiedenisprogramma in de tweede fase havo en vwo. De in het rapport van de CHMV voorgestelde centrale examinering was daarbij nog onderwerp van discussie. In een in 2004 gestarte pilot zou de (on) haalbaarheid daarvan moeten worden aangetoond.

Een advies van de Raad van State (21 april 2005) leidde er uiteindelijk toe dat geschiedenis toch een verplicht vak werd in zowel het profiel C&M als het profiel E&M.

## Het nieuwe examenprogramma havo/vwo

*De aanleiding voor een nieuw examenprogramma*

Waarom was een nieuw programma nodig? In de loop van de jaren '90 kwam er steeds meer kritiek op het bestaande examenprogramma. Deze kritiek werd vooral geventileerd in de NRC. De kritiek richtte zich op de soms exotische onderwerpkeuze en op de thematische aanpak en het werken met historische vaardigheden werd gekwalificeerd als 'trucjes met bronnen'. Leerlingen zouden te weinig weten van de geschiedenis als geheel. En misschien was een van de belangrijkste problemen wel dat het, in de woorden van de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming, leek te bestaan uit een onoverzienbare hoeveelheid weinig systematisch samenhangende feitelijke gegevens. Dit maakt het vak voor leerlingen buitengewoon moeilijk te leren. Bijna alles komt bij geschiedenis slechts een keer aan de orde om daarna nooit meer te worden gebruikt of toegepast. Wat niet wordt herhaald, gebruikt of toegepast, wordt gemakkelijk vergeten. Bovendien kun je leerlingen ook moeilijk duidelijk maken waarom ze dat eigenlijk moeten leren (CHMV,2001).

In maart 1998 concludeerde de Adviescommissie Geschiedenisonderwijs, onder leiding van R.J. de Wit (Adviescommissie Geschiedenisonderwijs, 1998), daarom dat de programma's geschiedenis en staatsinrichting in basisonderwijs, onderbouw en bovenbouw op elkaar afgestemd zouden moeten worden. Er moest een longitudinaal leerplan komen met een 'nieuwe balans van kennis, inzicht en vaardigheden'. Een dergelijk leerplan zou een doorlopende leerlijn, van basisonderwijs naar de bovenbouw van het voortgezet onderwijs, mogelijk moeten maken.

De Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming (CHMV, 2001), onder leiding van   
De Rooij, kreeg de opdracht deze ideeën verder uit te werken. Deze commissie ging op zoek naar een voor alle onderwijsvormen gemeenschappelijk kader dat de leerlingen zouden kunnen gebruiken als instrument om personen, gebeurtenissen, verschijnselen en ontwikkelingen historisch te plaatsen. Leerlingen zouden dit kader steeds opnieuw moeten kunnen gebruiken en er nieuwe kennis een plaats in kunnen geven. De commissie noemde deze kennis oriëntatiekennis, die aangevuld met het aanleren van historisch denken en redeneren zou moeten leiden tot historisch besef.

Om dit te realiseren stelde de commissie een concentrische ordening van het onderwijs voor, met een in alle onderwijsvormen steeds terugkerend herkenbaar stelsel van benaderingswijzen, vaardigheden en oriëntatiekennis.

Door in primair onderwijs, onderbouw en bovenbouw van het voortgezet onderwijs zoveel mogelijk overeenkomstige doelen na te streven, werd het mogelijk om in een volgende onderwijsfase uit te gaan van wat in een vorige fase als basis is gelegd. De commissie stelde, om didactische redenen, voor om in alle onderwijsfasen een stelsel van tien tijdvakken te gebruiken. Deze tijdvakken werden vervolgens 'aangekleed' met kenmerkende aspecten. Bewust heeft de commissie er echter van afgezien voor elk tijdvak kenmerkende gebeurtenissen, ontwikkelingen, verschijnselen en gedachtegangen of handelingen van personen te kiezen die als verplichte 'stof' zouden moeten dienen. Dit gebeurde niet alleen omdat elke keuze arbitrair zou zijn, maar ook omdat het bij oriëntatiekennis niet gaat om de personen, gebeurtenissen enz. an sich, maar om algemene kenmerkende aspecten van een bepaald tijdvak.

Voor het primair onderwijs kwam men uiteindelijk op 20 kenmerkende aspecten. Voor de onderbouw van het vmbo tot 27 en voor de onderbouw van havo/vwo tot 37. De leerlingen in de tweede fase van havo en vwo werden geacht het verleden te bestuderen aan de hand van in totaal 49 kenmerkende aspecten. In het examenprogramma voor de bovenbouw van het vmbo is er niet voor gekozen om alle tien tijdvakken tot onderdeel van het examenprogramma te maken.(zie ook paragraaf 1.9)

*Informele werkgroep*

De commissie CHMV adviseerde het ministerie onderzoek te laten doen naar de gevolgen van de invoering van een stelsel van tien tijdvakken voor de eindexamens. In september 2002 gaf het ministerie van onderwijs een informele werkgroep opdracht de problematiek nader te onderzoeken, niet alleen voor havo/vwo, maar ook voor het vmbo. In haar rapport (januari 2003) adviseerde de werkgroep een ruim opgezette en goed ondersteunde pilot, waarin de haalbaarheid van het nieuwe programma zou moeten worden onderzocht.[[3]](#footnote-3) Deze pilot, die om praktische redenen alleen betrekking had op havo, startte in 2004.

*Het nieuwe programma*

Het nieuwe examenprogramma voor de tweede fase, zoals dat in 2007 werd ingevoerd, is gebaseerd op de ideeën van de CHMV. Belangrijkste vernieuwing in het programma is, zoals gezegd, het centraal stellen van het ontwikkelen van historisch besef bij leerlingen. Om dat mogelijk te maken moeten leerlingen beschikken over een gemeenschappelijke basis van historische overzichtskennis en vaardigheden.

Het examenprogramma bestaat uit:

* Domein A: Historisch besef
* Domein B: Oriëntatiekennis
* Domein C: Thema's
* Domein D: Geschiedenis van de rechtsstaat en van de parlementaire democratie
* Domein E: Oriëntatie op studie en beroep

*Het centraal examen*

Het centraal examen heeft betrekking op de domeinen A en B, dus op oriëntatiekennis en historische vaardigheden. Tot een nader door de minister te bepalen datum zou het centraal examen echter betrekking hebben op de domeinen A en C. Het College voor Examens (toen nog CEVO genoemd) stelde daartoe twee thema's vast en maakte de daarbij behorende specificatie bekend. Tot de bedoelde datum zou het schoolexamen betrekking hebben op de domeinen A, B, C (alleen vwo, drie thema's voor het profiel cultuur en maatschappij, twee voor het profiel economie en maatschappij), D en E. Met ingang van het examen van 2015 heeft het centraal examen betrekking op domein A en B.

*Het schoolexamen*

Het schoolexamen heeft betrekking op domein A, C en D, en:

* tenminste de domeinen en subdomeinen waarop het centraal examen geen betrekking heeft;
* indien het bevoegd gezag daarvoor kiest: een of meer domeinen of subdomeinen waarop het centraal examen betrekking heeft;
* indien het bevoegd gezag daarvoor kiest: andere vakonderdelen, die per kandidaat kunnen verschillen.

Tot een nader door de minister te bepalen datum zou het schoolexamen echter betrekking hebben op de domeinen A, B en D. Vanaf het schooljaar 2012 (vwo) en 2013 (havo) heeft het schoolexamen betrekking op het oorspronkelijke programma, dus op de domeinen A, C en D.

*De syllabus*

Het examenprogramma wordt, in principe jaarlijks, nader uitgewerkt in een syllabus. Deze syllabus, gemaakt door het College voor Examens (CvE) is leidend bij het maken van examenvragen voor het centraal examen. In het schooljaar 2007-2008 is een syllabuscommissie aan het werk gegaan om te bepalen:

* welke nadere uitwerking van of toelichting op de kenmerkende aspecten van de tien tijdvakken mogelijk is. Dit met behoud van de vrijheid van docenten om eigen concrete invullingen te kiezen.
* hoe met een nadere toelichting op de examenstof diachronische ontwikkelingen en causale relaties meer accent kunnen krijgen.
* welke nadere toelichting op de eindtermen in domein A mogelijk is.
* hoe recht kan worden gedaan aan het niveauverschil tussen havo en vwo.

De syllabus die in 2008 verscheen was in eerste instantie bedoeld voor de centrale examens geschiedenis **nieuwe stijl**, dus voor die scholen die meededen aan de pilot geschiedenis havo (vanaf 2004) en vwo (vanaf 2007). Deze syllabus kreeg daarom de status van een ‘werkversie’ (Commissie voor Examens, 2008*).* De syllabuscommissie was zich ervan bewust, dat een toelichting bij domein B een lastige opgave zou zijn. Al in het rapport van de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming (CHMV) werd namelijk opgemerkt: *“De commissie heeft geprobeerd bij ieder tijdvak kenmerkende gebeurtenissen, ontwikkelingen, verschijnselen en gedachtegangen dan wel handelingen van personen te kiezen teneinde de kennis daarvan landelijk voor te schrijven. […]*

Iedere keuze bleek echter in zekere of zelfs hoge mate willekeurig te zijn. Voor elke gekozen gebeurtenis, persoon, etc., zou met even veel recht een andere keuze verdedigd kunnen worden. "*Hierbij moet steeds bedacht worden dat het bij oriëntatiekennis niet gaat om de kennis van de gebeurtenissen, personen, etc. om zich zelfs wille, maar alleen om concrete voorbeelden aan de hand waarvan algemene kenmerkende aspecten van een bepaald tijdvak kunnen worden verduidelijkt".* Het zou dus ook geen oplossing zijn geweest bij gebleken willekeur of onvolledigheid de lijst van gebeurtenissen, personen, etc. te gaan aanvullen. De hoeveelheid leerstof zou daardoor ontoelaatbaar uitdijen en het kader van oriëntatiekennis zou onhanteerbaar worden. Uiteindelijk kwam de commissie tot de slotsom dat het bij landelijk voor te schrijven oriëntatiekennis alleen behoort te gaan om de algemene karakteristieken van de tijdvakken” (rapport CHMV p. 21-23, gecursiveerde tekst uit het rapport zelf).

De syllabuscommissie heeft hier opnieuw naar gekeken, maar kwam tot dezelfde conclusie als de CHMV: het ligt niet in de aard van domein B met de didactische sturing die daarin is opgenomen om er een toelichting bij te maken die de leerstof uitbreidt of de vrijheid van docenten en kandidaten om eigen concrete invullingen te kiezen beperkt. In het examenprogramma wordt immers bepaald dat de kandidaat een *chronologisch referentiekader* moet kunnen hanteren, te leren aan de hand van zelf gekozen voorbeelden bij de 49 kenmerkende aspecten in een stelsel van tien tijdvakken. Wanneer de syllabuscommissie deze kenmerkende aspecten nader zou definiëren zou zij deze vrije keuze te niet doen en afwijken van het examenprogramma.

De algemene lijn die de commissie uiteindelijk koos was er een van verheldering en toelichting, beperking waar mogelijk, en het bevorderen van verbanden tussen kenmerkende aspecten zonder over de aard van die verbanden iets te zeggen. De syllabuscommissie deed met deze aanbevelingen geen uitspraak over de uiteindelijke haalbaarheid van centrale toetsing van “oriëntatiekennis

## Een tussencommissie

In 2010 werd, door het ministerie van OCW, een zogenaamde tussencommissie ingesteld. Aanleiding waren de evaluaties van de pilotexamens in 2006 en 2010 die uitwezen dat een centraal examen over de domeinen A en B voor alle scholen slechts mogelijk is na de uitwerking van een nadere specificatie bij het examenprogramma. Het vrijwel ontbreken van concrete kennis bij de kenmerkende aspecten in domein B leidt er, volgens deze commissie namelijk toe dat:

* in de examens niet kan worden uitgegaan van concrete kennis bij de kenmerkende aspecten, want elke leerling of docent kiest eigen historische voorbeelden. Daardoor zijn de antwoordmodellen vaak onaanvaardbaar ´plat´ en vaag en worden er meer problemen verwacht bij de tweede correctie.
* docenten en schoolboekenschrijvers uit onzekerheid een overdaad aan voorbeelden aanleren, wat leidt tot overladenheid en oppervlakkigheid en gebrek aan samenhang (wat redeneren door de tijd heen beperkt) en tot het gevoel dat de examens geen recht doen aan wat er wel is geleerd.
* domein A (historisch redeneren) niet valide kan worden getoetst.
* de vakspecificiteit van de geschiedenis examens onaanvaardbaar laag wordt, omdat erop het centraal examen geen vakspecifieke kennis (op de kenmerkende aspecten en de historische benaderingswijzen en structuurbegrippen na) getoetst kan worden.

De tussencommissie adviseerde daarom de oriëntatiekennis (domein B) naast domein A wel aan te wijzen als de stof voor het centraal examen, maar tevens het College voor Examens opdracht te geven tot het samenstellen van een syllabus om bij *een deel* van de kenmerkende aspecten *het aantal historische voorbeelden* - aan de hand waarvan de leerlingen een kenmerkend aspect kunnen verduidelijken - *nader in te perken én specifieker* te omschrijven.  
Om het karakter van de oriëntatiekennis te garanderen, dienen de leerlingen alle kenmerkende aspecten ook op een algemener niveau te kunnen herkennen en uitleggen aan de hand van nieuwe contexten en onbekende voorbeelden. Dat geldt voor zowel de uitgewerkte als de niet nader gespecificeerde kenmerkende aspecten.

*Nieuwe syllabus*

Deze nieuwe syllabuscommissie ging in 2011 aan het werk. In de nieuwe syllabus voor het centraal examen werden voor een aantal kenmerkende aspecten de voorbeelden van een gebeurtenis, ontwikkeling, etc. niet meer overgelaten worden aan de individuele leerling, maar landelijk aangewezen. Deze voorbeelden werden geclusterd in samenhangende historische contexten. Zij werden aan elkaar gekoppeld, waardoor de door docenten ervaren versnippering van kennis zou worden verminderd. Deze syllabus was begin 2013 gereed.

## Invoering nieuw centraal examen havo/vwo

Nog tijdens de werkzaamheden van de syllabuscommissie werd bekend dat er met ingang van 2015 een einde zou komen aan de tijdelijke afwijking (zie paragraaf 1.6). Acht jaar na invoering van het nieuwe examenprogramma (en zeventien jaar na het rapport van de commissie De Wit) heeft het centraal examen voor het eerst betrekking op historische vaardigheden (domein A) in combinatie met oriëntatiekennis van de tien tijdvakken (domein B).

## Het examenprogramma op het vmbo

*Inleiding*

Tot 2003 leek het centraal examen vmbo (mavo) sterk op dat van havo en vwo. Het had eenzelfde systematiek met jaarlijks twee onderwerpen, waarvan telkens één nieuw thema. Aan de hand van leerstofomschrijvingen werden kennis en vaardigheden getoetst.

In de loop van de jaren negentig werd de aanzet gegeven tot een nieuw examenprogramma dat voor het eerst in 2003 werd geëxamineerd. Al spoedig bleek, bijvoorbeeld tijdens studiedagen, dat het veld niet erg ingenomen was met deze verandering en aandrong op aanpassing. Het klein onderhoud, dat in 2006 en 2007 werd verricht aan de programma’s van het vmbo, bood de gelegenheid een nieuwe exameneenheid te maken, die in 2008 voor het eerst centraal geëxamineerd werd.

*Het vmbo-programma van 2003*

De wijziging van 2003 is destijds niet zozeer tot stand gekomen op verzoek van geschiedenisdocenten, maar vooral te verklaren als een effect van de invoering van het vmbo. De inhoud van alle examenprogramma’s stond in het teken van de wenselijk geachte doorstoomrelevantie. Het beroepsvoorbereidend karakter van het examenprogramma werd duidelijk zichtbaar in de keuze en inhoud van de zes exameneenheden. De nieuwe

eindtermen waren vooral te begrijpen vanuit de plaats die aan het vak geschiedenis en staatsinrichting werd toegedacht. Eén exameneenheid was bijvoorbeeld bedoeld ter ondersteuning van de sector zorg en welzijn in het nieuwe vmbo.

Voor het eerst is er in het examenprogramma van 2003 geen uitgebreide stofomschrijving meer. Wel zijn op het laatste moment nog een aantal specificaties aan het programma toegevoegd. Maar het blijft, volgens Kurstjens, toetsdeskundige bij Cito, een probleem dat niet helemaal duidelijk is wat er getoetst mag worden. Wat mogen de examenmakers wel en wat niet bekend veronderstellen?[[4]](#footnote-4) Er lijkt brede overeenstemming te zijn over de wenselijkheid om voor het vmbo, ten aanzien van het centrale examen, gezien het type leerling, te komen tot een uitvoeriger invulling/specificatie dan voor havo/vwo.[[5]](#footnote-5)

De ervaringen met de eerste examens in 2003 hebben de aanvankelijke bezorgdheid niet weggenomen. Veel docenten en leerlingen zijn de mening toegedaan dat het examen vooral leesvaardigheid en vaardigheden betreft en veel minder de vakinhoudelijke elementen van het vak geschiedenis. Daarbij komt dat zowel docenten als leerlingen de elkaar deels overlappende kern- en verrijkingsdelen niet bijster interessant of relevant vinden.

Min of meer als voorzetting van de situatie op de mavo volgen de meeste leerlingen met geschiedenis in hun pakket de theoretische leerweg. De noodzaak om het examenprogramma aan te passen aan de sector waarin de leerlingen zitten, is in de theoretische leerweg minder sterk aanwezig dan bij de beroepsgerichte leerwegen. Toch zijn in het gedetailleerde examenprogramma veel aanwijzingen te vinden die wijzen in de richting van de sector

zorg en welzijn. Dat doet geen recht aan de leerlingen die in de andere sectoren zitten. Daarbij komt dat steeds meer docenten vinden dat het examenprogramma met roulerende examenonderwerpen weinig meer met het vak geschiedenis te maken heeft. Dit geluid klonk luid en helder door tijdens bijvoorbeeld de door de VGN in december 2005 georganiseerde vmbo-studiedag (‘Hoe concreter, hoe beter’). Ook ontwikkelingen in de samenleving hebben ertoe bijgedragen dat het algemeen vormend karakter van het vak steeds belangrijker gevonden wordt. Er wordt van geschiedenis iets anders gevraagd dan een voorbereiding op een specifieke sector. Men verwacht eerder een brede, algemeen vormende opzet met oog op het toekomstige functioneren van leerlingen in de maatschappij en men wil dus meer nadruk op overzichtsgeschiedenis of oriëntatiekennis.

Het is duidelijk dat de zes bestaande exameneenheden uit 2003 aan deze vraag onvoldoende recht doen.

*Klein onderhoud en nieuwe opzet CE*

Genoemde opvattingen in onderwijs en samenleving ( historische besef en algemeen vormend) hebben ertoe bijdragen dat als onderdeel van het reguliere ‘klein onderhoud’ van het examenprogramma een nieuwe exameneenheid ‘Historisch Overzicht vanaf 1900’ is toegevoegd. Sinds 2008 wordt dit overzicht getoetst in het centraal examen. Met ingang van 2008 is er nóg een verandering doorgevoerd, vanaf dat jaar worden telkens dezelfde twee exameneenheden gedurende enkele jaren achtereen centraal geëxamineerd. Deze verandering hangt samen met een aanpassing voor alle vakken met ingang van 2007. Voor geschiedenis zullen met ingang van 2008 de eenheden ‘Staatsinrichting van Nederland’ en het genoemde ‘Historisch Overzicht vanaf 1900’ geëxamineerd worden.

*Compensatie in het SE*

Om overladenheid van het programma tegen te gaan hebben scholen sinds 2008 de ruimte bij het schoolexamen voortaan minder exameneenheden te toetsen. Waren dat er tot dat jaar, naast de twee onderwerpen van het CE, nog vier, nu zijn dat er voor BB ten minste twee en voor KB en GLTL tenminste drie.

Sinds 2008 bestaat het centraal examen uit twee onderdelen: 'De Staatsinrichting van Nederland' en 'Het Historisch Overzicht vanaf 1900'

## Geschiedenis in de onderbouw van het voortgezet onderwijs

De laatste jaren, stelt de inspectie in een evaluatie van vijf jaar basisvorming (1999), spelen er twee belangrijke tegenstellingen in het denken over het ideale geschiedenisonderwijs. Zo staan de voorstanders van chronologische overzichtskennis (jaartallen!) tegenover de aanhangers van een thematische kennisaanbod. Maar ook botst het aanleren van kennis en inzicht met het leren van vaardigheden en de nadruk op bestaansverheldering. Deze tegenstellingen gelden niet alleen het onderwijs in de bovenbouw, maar ook in de onderbouw. Daar verschuift de inhoud van het vak van politieke geschiedenis naar sociale, economische en mentaliteitsgeschiedenis. Kritiek op de kerndoelen was er (uiteraard) ook. Het programma was te overladen, de kerndoelen te ambitieus en te abstract geformuleerd. Er lag een te sterke nadruk op vaardigheden en vooral op het werken met bronnen. Daardoor was er te weinig aandacht voor overzichtskennis en de historische context. Zoals uit onderstaand overzicht blijkt zijn de kerndoelen in de loop der jaren steeds verder geglobaliseerd, maar het is de vraag of de overladenheid daarmee is verdwenen en of de ambities daarmee ook daadwerkelijk zijn bijgesteld.

*Kerndoelen geschiedenis en staatsinrichting (1993-1998)*

**Algemene doelstelling**

Het onderwijs in geschiedenis en staatsinrichting is erop gericht jongeren toe te rusten met historische en politiek-bestuurlijke kennis, inzichten en vaardigheden, waarmee zij nu en later in hun rol als lid van diverse leefverbanden, als consument en producent, en als staats- en wereld­ burger kunnen participeren in historisch gegroeide maatschappelijk verbanden.

Daartoe verwerven zij:

* de vaardigheid te denken in tijdsdimensies en veranderingen;
* kennis, inzicht en vaardigheden ten aanzien van historische structuren, processen, personen en gebeurtenissen die voor hedendaagse verschijnselen, ontwikkelingen en vraag­ stukken op regionaal, nationaal, Europees en mondiaal niveau van betekenis zijn;
* kennis, inzicht en vaardigheden met betrekking tot de ontwikkeling en het functioneren van het hedendaagse Nederlandse politieke systeem in wisselwerking met de samenleving;
* inzicht in hun eigen betrokkenheid bij en mogelijkheden tot handelen met betrekking tot (historisch gegroeide} maatschappelijke verschijnselen, ontwikkelingen en vraagstukken en het functioneren van het Nederlandse politieke systeem;
* oordeelsvermogen en besef van eigen en andermans normen ten aanzien van maatschappelijke verschijnselen, ontwikkelingen en vraagstukken;
* de vaardigheid zelfstandig eenvoudige (historische) onderzoeksactiviteiten te verrichten ten behoeve van verwerving en/of toepassing van kennis en inzicht op het terrein van voornoemde aspecten.

**Domeinen**

**Subdomeinen**

**A Benaderingswijzen en vaardigheden**

1. De leerlingen kennen de volgende belangrijke benaderingswijzen van geschiedenis en hebben daarmee ervaring opgedaan in relatie met kerndoelen uit andere domeinen:
   1. het onderscheiden van oorzaken en gevolgen, continuïteit en discontinuïteit, unieke en generieke elementen in weinig complexe historische gebeurtenissen, verschijnselen en ontwikkelingen;
   2. het zich realiseren van de mogelijkheid dat mensen in andere tijden of andere omstandigheden zich in hun gedrag en oordeelsvorming mogelijk laten leiden door andere opvattingen, waarden en belangen;
   3. het zich realiseren dat elke (historische) interpretatie standplaatsgebonden is en door de beschikbare informatie bepaald is.

De leerlingen kunnen met behulp van een overzichtelijke hoeveelheid historische gegevens informatie verzamelen en ordenen, eventueel door het raadplegen van eenvoudig schriftelijk, grafisch en audiovisueel bronnenmateriaal en door het gebruik maken van eenvoudige computerbestanden; ze kunnen de resultaten daarvan afrondend presenteren. De leerlingen kunnen eenvoudig onderzoek verrichten naar historische gebeurtenissen en ontwikkelingen op sociaal-economisch of cultureel gebied in de eigen omgeving.

**B Economisch-sociale oriëntatie**

*Samenleving: levensonderhoud en milieu*

1. De leerlingen kunnen pre-agrarische, agrarische, agrarisch-stedelijke en industriële samenlevingen in de geschiedenis aan de hand van voorbeelden herkennen. Afhankelijk van de gekozen voorbeelden kunnen ze daarbij gebruik maken van de factoren arbeid, kapitaal, techniek, natuur, arbeidsverdeling tussen mannen en vrouwen.  
   Zij kunnen voorbeelden van enkele belangrijke economische ontwikkelingen aangeven:

* het ontstaan van steden in de Middeleeuwen;
* kenmerken van de economie van de Republiek in de 17e eeuw;
* industriële revoluties in de 19e en 2oste eeuw en de sociaal-economische gevolgen daarvan voor arbeidsomstandigheden en arbeidsverhoudingen en voor het milieu;
* typerende verschillen tussen kapitalistische en communistische stelsels in de 2oste eeuw.

*Sociale verhoudingen*

1. De leerlingen kunnen in het 17e eeuwse, het vroeg-industriële en het hedendaagse Nederland met voorbeelden aangeven, dat de maatschappelijke positie van individuen en groepen (mede) bepaald wordt door factoren als afkomst, herkomst, bezit, opleiding, beroep en sekse.Ten aanzien van het vroegindustriële en hedendaagse Nederland kunnen zij hierbij ingaan op:

* de samenhang tussen technologische ontwikkelingen, sociale mobiliteit en veranderingen in de sociale structuur van de samenleving;
* het emancipatieproces van protestanten en katholieken, arbeiders en vrouwen.

*Primaire samenlevingsverbanden*

1. De leerlingen kunnen veranderingen aangeven in de samenstelling van en de rol en arbeidsverdeling in primaire leefverbanden in Nederland in de 2oe eeuw, mede in relatie tot andere historische processen, met name urbanisatie en industrialisatie.

**C Bestuurlijk-politieke oriëntatie**

*Intern-politieke verhoudingen*

1. De leerlingen kunnen hoofdlijnen in het ontstaan en de verdere ontwikkeling van de Nederlandse staat aangeven en in verband brengen met bestuurlijk- politieke ontwikkelingen in West­ Europa, met gebruikmaking van de volgende aspecten:

* godsdienst en economie bij het ontstaan van de Republiek der Verenigde Nederlanden;
* regeringsvormen in Europa en de positie van meer en minder bevoordeelde groepen;
* politieke stromingen en maatschappelijke emancipatiebewegingen: liberalisme, socialisme, christelijk politiek denken, feminisme;
* democratisering van het politieke bestel.

*Internationale verhoudingen*

1. De leerlingen kunnen de betekenis van de Tweede Wereldoorlog karakteriseren met het oog op de volgende aspecten:

* crisis van de jaren '30;
* nationaalsocialisme en jodenvervolging;
* onderdrukking, verzet en collaboratie.

1. De leerlingen kunnen aan de hand van een voorbeeld uit de vroegmoderne tijd verschillen her kennen in schaal en omvang van oorlogen en internationale conflicten en daarbij ingaan op:

* betrokkenheid van individu en gemeenschap bij het oorlogsgebeuren;
* betekenis van militaire technologie.

1. De leerlingen kunnen veranderingen in de internationale politieke, militaire en economische verhoudingen in de tweede helft van de 20ste eeuw aangeven. Met name:

* geopolitieke, economische en militaire blokvorming, in het bijzonder:
  + de opkomst van de VS en de SU als wereldmachten;
  + de blokvorming in Oost en West; NAVO en Warschaupact, EEG-Comecon;
  + de Koude Oorlog en de bewapeningswedloop;
  + verschuivingen tussen economische machtscentra, met name: Japan, VS, Europese lan­
  + den, Zuid-Oost-Azië;
  + ontwikkelingen in het Midden-Oosten;
  + politieke verbanden en hun ontwikkeling, met name de Verenigde Naties.

1. De leerlingen kunnen met voorbeelden de koloniale en post-koloniale verhouding tussen Nederland en Oost- en West-Indië karakteriseren, met gebruikmaking van de aspecten:

* kolonialisme;
* imperialisme;
* politieke onafhankelijkheid.

**D Cultureel-mentale oriëntatie**

*Vormgeving van het bestaan*

1. De leerlingen kunnen met voorbeelden typeren, hoe mannen en vrouwen uit verschillende lagen van de bevolking in de klassieke oudheid, in de late Middeleeuwen in Europa en in de Arabische wereld, materieel en immaterieel gezien, leefden.  
   Zij kunnen deze culturen op genoemde aspecten vergelijken met onze hedendaagse samenleving.
2. De leerlingen kunnen aan de hand van voorbeelden de ontwikkeling van moderne westerse samenlevingen sinds 1945 aangeven met gebruikmaking van de aspecten:

* media-invloed en massa-cultuur;
* jongerencultuur;
* multi-culturele samenleving;
* veranderende eisen aan het onderwijs en de opvoeding, mede in verband met veranderingen in beroepen en beroepsopleidingen.

*Religie, mens- en wereldbeschouwing*

1. De leerlingen kunnen in hoofdlijnen- waar mogelijk in samenhang met kerndoelen uit andere domeinen- kenmerkende achtergronden van religies en levensbeschouwingen aangeven en daarbij ingaan op de betekenis voor het maatschappelijk denken en handelen.
2. De leerlingen kunnen eigentijdse en historische opvattingen van liberalisme, socialisme, communisme, fascisme en christen-democratie naar aanleiding van voorbeelden herkennen en toelichten.

**E Staatsinrichting**

1. De leerlingen kunnen in hoofdlijnen de structuur en het functioneren van het hedendaagse Nederlandse politieke bestel in wisselwerking met de samenleving aangeven en daarbij aandacht besteden aan:

* kenmerken van een rechtsstaat;
* het belang van de grondwet, grondrechten en mensenrechten;
* samenstelling, taken, onderlinge verhouding en praktisch functioneren van bestuurlijke organen op gemeentelijk, nationaal en Europees niveau;
* taken en functies van politieke partijen, maatschappelijke organisaties en belangengroepen in het politieke systeem;
* aan de hand van eenvoudige beleidsonderwerpen in het proces van politieke beleids-en besluitvorming de positie en mogelijke invloed van de betrokken actoren aangeven en daarbij de volgende stadia herkennen:
* invloed vanuit de samenleving;
* omzetting in overheidsbeleid;
* effecten van overheidsbeleid op de samenleving;
* voortgezette invloed vanuit de samenleving.
* verschillende vormen van deelname aan het proces van totstandkoming en uitvoering van overheidsbeleid van individuele burgers, groepen en maatschappelijke organisaties;
* taken, bevoegdheden en functioneren van de rechterlijke organisatie;
* mogelijkheden van rechtsbescherming voor de burgers;
* hoofdlijnen in de historische ontwikkeling van het Nederlandse politieke bestel vanaf de 19e eeuw.

**Kerndoelen 1998**

**Algemene doelstelling**

Het onderwijs in geschiedenis en staatsinrichting is erop gericht dat de leerlingen

* kennis en inzicht verwerven van/in historische structuren en processen die ten grondslag liggen aan de hedendaagse samenleving;
* kennis en inzicht verwerven van/in het ontstaan van het Nederlandse politieke systeem in relatie tot de huidige structuur en het functioneren ervan;
* specifieke vaardigheden en benaderingswijzen kunnen toepassen in het omgaan met historische informatie en bronnenmateriaal;
* inzicht krijgen in de relatie tussen hun persoonlijk leven en historisch gegroeide maatschappelijke verschijnselen, ontwikkelingen en vraagstukken;
* zich een weloverwogen beeld van het verleden kunnen vormen en met inachtneming van het eigen karakter van historische verschijnselen en processen een eigen standpunt hiertegenover kunnen bepalen;
* kennis en vaardigheden op het terrein van geschiedenis en staatsinrichting verwerven met het oog op beslissingen over vervolgopleidingen, de latere beroepsuitoefening en het maatschappelijk functioneren.

**Bijdrage aan de algemene onderwijsdoelen**

Het vak draagt in ieder geval bij aan het realiseren van de volgende onderdelen van de algemene onderwijsdoelen:

* het ontwikkelen van inzicht in het functioneren als democratisch burger, ook in internationaal verband (1.1, 1.4 en 1.6) en in relatie tot het milieu (1.3);
* het op een relatief hoog abstractieniveau hanteren van informatie uit verschillende bronnen: opzoeken, ordenen, en vooral beoordelen (2.3 en 3.1);
* het ontwikkelen van een methodische aanpak voor het onderzoeken van een historisch-maatschappelijk vraagstuk (3.2, 3.3 en 3.5);
* het leren bepalen van een eigen standpunt op basis van argumenten (3.7).

Daarnaast draagt het vak bij aan de andere (onderdelen van de) algemene onderwijsdoelen:

* het leren communiceren (4);
* het leren reflecteren op het leerproces (5);
* het leren reflecteren op de toekomst (6);
* het gebruiken van informatie- en communicatietechnologie om tekst-, beeld- en cijfermateriaal te verwerken, met specifieke aandacht voor historisch bronnenmateriaal (2 en 3).

**Kerndoelen**

Domein A: Geschiedkundige vaardigheden

1. De leerlingen kunnen met het oog op de beantwoording van een gegeven of een door hen zelf gestelde vraag hun behoefte aan historische informatie vaststellen en relevante (electronische) bronnen en/of bronfragmenten selecteren, daarbij lettend op bruikbaarheid, betrouwbaarheid en representativiteit.

2. De leerlingen kunnen ordening aanbrengen in historische gebeurtenissen, verschijnselen, ontwikkelingen en personen.

In dat verband kunnen zij:

* historische gebeurtenissen, verschijnselen, ontwikkelingen en personen plaatsen in historische perioden – prehistorie, oudheid, middeleeuwen, vroegmoderne tijd, moderne tijd – en in maatschappijtypen – pré-agrarisch, agrarisch, agrarisch-stedelijk, industrieel;
* verschijnselen uit verschillende perioden en samenlevingen vergelijken;
* in ontwikkelingen aspecten van continuïteit en verandering herkennen;
* veranderingen onderscheiden naar de snelheid waarmee deze plaatsvinden, van schoksgewijs tot geleidelijk.

3. De leerlingen kunnen verklaringen geven voor historische gebeurtenissen, verschijnselen en ontwikkelingen.

In dat verband kunnen zij:

* directe en indirecte oorzaken onderscheiden;
* de directe aanleiding herkennen als de uiteindelijke oorzaak;
* de rol van opvattingen en handelingen van individuen en groepen herkennen;
* onderscheid maken tussen oorzaken van meer en minder belang;
* gevolgen die op korte termijn spelen onderscheiden van gevolgen op lange termijn.

4. De leerlingen kunnen zich een weloverwogen beeld vormen van historische gegevens.

In dat verband kunnen zij:

* rekening houden met de standplaatsgebondenheid van de bronnen en met de eigen standplaatsgebondenheid;
* gegevens beoordelen op bruikbaarheid, betrouwbaarheid en representativiteit;
* een beredeneerde conclusie formuleren.

5. De leerlingen kunnen ten aanzien van een gegeven of door hen zelf gestelde vraag een eigen standpunt weergeven en beargumenteren.

In dat verband kunnen zij:

* zich verplaatsen in opvattingen, waarden en motieven van mensen in het verleden, ermee rekening houdend dat zij niet over dezelfde kennis konden beschikken als wij nu;
* opvattingen, waarden en motieven, waardoor mensen in het verleden werden geleid, vergelijken met opvattingen, waarden en motieven van henzelf en anderen nu.

6. De leerlingen kunnen op het gebied van geschiedenis of staatsinrichting zo zelfstandig mogelijk een eenvoudig onderzoek van beperkte omvang in de eigen omgeving verrichten en daarbij bovenstaande vaardigheden toepassen.

**Domein B: Levensonderhoud**

7. De leerlingen kunnen enkele belangrijke economische ontwikkelingen beschrijven.

Het gaat daarbij om:

* –het ontstaan van de landbouw in de prehistorie;
* het ontstaan van steden en van een stedelijke economie in de Middeleeuwen;
* de ontwikkeling van handelskapitalisme en ondernemerschap in de Republiek;
* de industrialisatie en automatisering in de 19e en 20e eeuw en gevolgen daarvan voor arbeidsomstandigheden en arbeidsverhoudingen;
* de ontwikkeling van kapitalisme en communisme als economische stelsels in de 19e en 20e eeuw.

**Domein C: Sociale verhoudingen**

8. De leerlingen kunnen aan de hand van voorbeelden uit het 17e eeuwse, het vroeg-industriële en het hedendaagse Nederland herkennen, hoe maatschappelijke posities van individuen en groepen (mede) bepaald worden door factoren als afkomst, etniciteit, religie, bezit, opleiding, beroep en sekse.

9. De leerlingen kunnen beschrijven hoe emancipatieprocessen aan het einde van de 19e en in de loop van de 20e eeuw in Nederland hebben geleid tot veranderingen in posities van arbeiders en vrouwen.

10. De leerlingen kunnen beschrijven hoe huishoudens en gezinnen in Nederland in de 20e eeuw onder invloed van urbanisatie, industrialisatie en individualisering veranderden qua samenstelling, arbeidsverdeling en rolpatronen.

**Domein D: Cultuur en zingeving**

11. De leerlingen kunnen herkennen welke invloed de Romeinse cultuur in de Oudheid heeft uitgeoefend op samenlevingen in West-Europa en welke sporen hiervan in de huidige tijd nog merkbaar en zichtbaar zijn.

12. De leerlingen kunnen voorbeelden geven van contacten tussen de christelijke Europese cultuur en de islamitische Arabische cultuur in de Middeleeuwen en van invloeden van de islamitische Arabische cultuur op de christelijke Europese cultuur.

13. De leerlingen kunnen enkele belangrijke ontwikkelingen in moderne westerse samenlevingen herkennen.

Het gaat daarbij om de betekenis van:

* massamedia en massacultuur
* individualisering en groepscohesie;
* jongerencultuur;
* ideologieën en religies.

**Domein E: Overheid en bestuur**

14. De leerlingen kunnen hoofdlijnen in het ontstaan en de verdere bestuurlijk-politieke ontwikkeling van de Nederlandse staat weergeven.

In dat verband kunnen zij aandacht besteden aan de volgende aspecten:

* de rol van godsdienst en economie bij het ontstaan van de Republiek der Verenigde Nederlanden;
* de ineenstorting van absolute monarchale staten in Europa;
* de opkomst van politieke stromingen en maatschappelijke emancipatiebewegingen: liberalisme, socialisme, christelijk politiek denken, feminisme;
* hoofdlijnen in de ontwikkeling van het Nederlandse politieke bestel in de 19e en 20e eeuw, waaronder het proces van democratisering.

15. De leerlingen kunnen kenmerken noemen van een rechtsstaat en de historische en hedendaagse betekenis van grondwet en grondrechten beschrijven.

16. De leerlingen kunnen aan de hand van concrete casussen de structuur en het functioneren van het hedendaagse Nederlandse politieke bestel op gemeentelijk en nationaal niveau beschrijven.

In dat verband kunnen zij aandacht besteden aan:

* samenstelling, bevoegdheden en onderlinge verhouding van bestuurlijke organen op gemeentelijk en nationaal niveau;
* de invloed van bestuurlijke organen, politieke partijen, maatschappelijke organisaties, belangengroepen en individuele burgers in processen van politieke beleids- en besluitvorming;
* mogelijke verschillende belangen en opvattingen van betrokkenen;
* verschillen in betrokkenheid bij het politieke proces ten gevolge van afkomst, etniciteit, sekse, opleiding en leeftijd.

17. De leerlingen kunnen aan de hand van voorbeelden bevoegdheden en functioneren van de rechterlijke organisatie beschrijven.

In dat verband kunnen zij aandacht besteden aan:

* het civiele en strafrecht;
* de verschillende betrokkenen bij een strafrechtzaak, hun positie en de instanties/personen die ze vertegenwoordigen.

**Domein F: Multiculturele samenleving**

8. De leerlingen kunnen de ontwikkeling van multiculturele samenlevingen in West-Europa vanaf 1945 beschrijven en verklaren.

In dat verband kunnen zij aandacht besteden aan de betekenis van:

* de dekolonisatie;
* de arbeidsmigratie;
* de vluchtelingenproblematiek.

**Domein G: Natuur en milieu**

19. De leerlingen kunnen voorbeelden geven van milieuvraagstukken zoals die zich sinds de industrialisatie voordeden, deze beschrijven en verklaren.

In dat verband kunnen zij milieuvraagstukken in verband brengen met economische en technologische ontwikkelingen.

**Domein H: Internationale ontwikkelingen**

20. De leerlingen kunnen weergeven hoe verschillende oorzaken leidden tot de Tweede Wereldoorlog.

In dat verband kunnen zij aandacht besteden aan:

* de doorwerking van de Eerste Wereldoorlog;
* de relatie tussen de economische crisis en de opkomst van het nationaalsocialisme in Duitsland;
* de rol en positie van verschillende mogendheden.

21. De leerlingen kunnen enkele gevolgen van de Duitse bezetting tijdens de Tweede Wereldoorlog beschrijven.

Het gaat daarbij om:

* de gelijkschakeling;
* de jodenvervolging.

22. De leerlingen kunnen verschillen in reacties van de Nederlandse bevolking op de Duitse bezetting herkennen. Zij kunnen verschillende betekenissen van het herdenken van de Tweede Wereldoorlog verklaren en daarbij de beeldvorming in Nederland over Duitsland betrekken.

23. De leerlingen kunnen weergeven onder invloed van welke omstandigheden en ontwikkelingen internationale politieke en economische verhoudingen in de tweede helft van de 20e eeuw zich wijzigden.

Zij kunnen daarbij aandacht besteden aan:

* de opkomst van de VS en de SU als wereldmachten;
* het ontstaan van en veranderingen in de tegenstelling tussen Oost en West;
* heroplevend nationalisme in Midden- en Oost-Europa;
* de betekenis van de Verenigde Naties bij conflictbeheersing;
* de opkomst van nieuwe economische machtscentra.

24. De leerlingen kunnen voorbeelden van samenwerking tussen landen van de Europese Unie noemen. Zij kunnen ontwikkelingen in de samenwerking tussen de lidstaten verklaren.

Daarbij kunnen zij gebruik maken van de volgende aspecten.

* economische belangen;
* nationale identiteit;
* de bereidheid nationale bevoegdheden over te dragen aan de Europese bestuurlijke organen.

25. De leerlingen kunnen effecten van de koloniale en postkoloniale verhouding tussen Nederland en Oosten West-Indië op huidige ontwikkelingsvraagstukken in die gebieden beschrijven.

Daarbij betrekken zij:

* de invloed van het kolonialisme, van het imperialisme en – in relatie tot de ineenstorting van andere koloniale imperia na de Tweede Wereldoorlog – van de dekolonisatie;
* de mate van politieke en economische onafhankelijkheid.

*Kerndoelen 2006*

Sinds 2006 is de derde generatie kerndoelen van kracht. De inhoud, gebaseerd op de indeling in tijdvakken, is zeer globaal geformuleerd:

*Kerndoel 37: Historische basiskennis*

De leerling leert een kader van tien tijdvakken te gebruiken om gebeurtenissen, ontwikkelingen en personen in hun tijd te plaatsen. De leerling leert hierbij over belangrijke historische personen en gebeurtenissen en over kenmerkende aspecten van de volgende tijdvakken: tijd van jagers en boeren (prehistorie tot 50 v. Chr.), tijd van Grieken en Romeinen (3000 v. Chr. – 500 na Chr.), tijd van monniken en ridders (500 – 1000), tijd van steden en staten (1000 – 1500), tijd van ontdekkers en hervormers (1500 – 1600), tijd van regenten en vorsten (1600 – 1700), tijd van pruiken en revoluties (1700 – 1800), tijd van burgers en stoommachines (1800 – 1900), tijd van wereldoorlogen (1900 – 1950), tijd van televisie en computer (1950 – heden).

De leerling leert daarbij in elk geval de relatie te leggen tussen de gebeurtenissen en ontwikkelingen in de 20e eeuw (waaronder de Wereldoorlogen en de Holocaust), en hedendaagse ontwikkelingen.

Van de eisen die in 1998 aan de historische vaardigheden zijn gesteld zien we in de kerndoelen nog maar heel weinig terug:

*Kerndoel 40: Omgaan met historische bronnen*

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

## Geschiedenis in het primair onderwijs

Lange tijd was het in het Nederlandse basisonderwijs niet helemaal duidelijk waarover het onderwijs ging, zeggen Thijs, Letschert en Paus (2005). In 1981 kwam de wet op het basisonderwijs tot stand die in 1985 in werking trad. Deze wet verving de Wet op het kleuteronderwijs en de Wet op het lager onderwijs en zou gelden tot 1998. De wet van 1981 gaf wel een kader aan van onderwijsinhouden, maar wat er precies gebeurde in de klas werd overgelaten aan de scholen, of eigenlijk aan de schrijvers en uitgevers van onderwijsmethoden en lespakketten. De Wet op het basisonderwijs geeft in 1985 niet veel meer aanwijzingen over de onderwijsinhoud dan voorgaande wetten met betrekking tot het kleuteronderwijs en het lager onderwijs. Wel zijn er verschillen tussen het lager onderwijs, het kleuteronderwijs en het basisonderwijs in de keuze en de benoeming

van de leergebieden, maar de terughoudendheid in het geven van inhoudelijke voorschriften bij die leergebieden blijft gelijk.

De wet van 1981 was het gevolg van een discussie over onderwijsvernieuwing, die eind jaren zeventig was begonnen. Een nieuwe inhoud was, volgens een rapport van de Innovatiecommissie Basisschool (1980) nodig omdat:

* het onderwijsaanbod voor alle leerlingen te eenzijdig is gericht op de bevordering van hun intellectuele ontwikkeling, dat wil zeggen op de loutere training van hun geheugen. Veel meer plaats moet ingeruimd worden voor het bevorderen van eigen initiatieven, originaliteit, zelfbewustzijn, behulpzaamheid, critische zin, autonome waarneming en selectie en verwerving van informatie';
* ontwikkelings- en onderwijskansen slechts ten dele door de school zelf beïnvloed kunnen worden. De dagelijkse omgeving van de kinderen, het gezin en de buurt, blijkt uiteindelijk van grotere invloed.[[6]](#footnote-6)

Het onderwijs omvat, volgens de wetstekst, *waar mogelijk in samenhang (cursivering AvdK)*, o.a. kennisgebieden, waaronder geschiedenis.[[7]](#footnote-7) Voor het bepalen van de leerstof voor het leergebied wereldoriëntatie zal de school de omgeving van het kind en school mede tot uitgangspunt moeten nemen. Dit betekent onder meer, dat wereldoriëntatie per school, wijk, dorp en streek en eigen kleur zal krijgen. Interessant is dat omgaan met informatie ook in 1980 al belangrijk werd gevonden: 'Het leren-omgaan-met-informatie zal een belangrijk aspect van wereldoriëntatie zijn. Het gaat hier om het waarnemen van informatie, het zoeken en vinden, het selecteren en benoemen, gebruiken en toepassen ervan, het ermee leren werken en het op grond daarvan kennis krijgen van de omgeving. Als motief wordt genoemd dat het leren-omgaan-met-informatie voor kinderen vooral zo belangrijk is, omdat de voorsprong van degenen die dit beheersen op anderen die hierin minder bedreven zijn groter wordt naarmate *meer informatie beschikbaar komt* (cursivering AvdK).[[8]](#footnote-8)

Het is opvallend hoeveel overeenkomst deze doelen vertonen met de doelen voor het onderwijs in het rapport van de commissie Schnabel.

**Kerndoelen basisonderwijs**

*Kerndoelen 1993*

De eerste kerndoelen, 122 in totaal, dateren van 1993. Voor geschiedenis luidden de kerndoelen:

**Algemene doelstelling**

Het onderwijs in geschiedenis is erop gericht dat de leerlingen

* zich beelden vormen van in tijd geordende verschijnselen en ontwikkelingen;
* besef krijgen van continuïteit en verandering in het eigen leven en in de geschiedenis van de samenleving;
* zich enige historische basisvaardigheden eigen maken.

**A. Verschijnselen, ontwikkelingen en personen**

1. De leerlingen hebben enige historische kennis van belangrijke verschijnselen, ontwikkelingen en personen in verschillende perioden van de geschiedenis. Hiertoe wordt ten minste aandacht besteed aan:

* de overgang van de nomadische naar de agrarische leefwijze in de prehistorie;
* Willem van Oranje en het ontstaan van de Nederlandse staat in de Tachtigjarige Oorlog;
* de overgang van de agrarische naar de industriële leefwijze in de nieuwe tijd;
* de Tweede Wereldoorlog mede in vergelijking met oorlog en vrede nu.

**B. Historisch tijdsbesef**

2. De leerlingen kunnen perioden uit hun eigen leven en uit de geschiedenis op een tijdbalk plaatsen en daarbij de begrippen eeuw en jaartelling hanteren.

C. Basisvaardigheden

3. De leerlingen kunnen conclusies trekken uit historische bronnen. Bij deze bronnen valt te denken aan:

* verhalen van mensen «die het meegemaakt hebben»;
* overblijfselen in de eigen omgeving.

4. De leerlingen kunnen met voorbeelden aantonen, dat de beoordeling van historische verschijnselen verschillend kan uitvallen, doordat bronnen vaak een interpretatie geven vanuit een bepaalde tijd en een bepaald standpunt.

*Kerndoelen 1998*

Al twee jaar na de vaststelling van de eerste kerndoelen ontstond er de behoefte ze weer te wijzigen Het aantal doelen werd teruggebracht tot 103 doelen. Veel sterker dan in 1993, kwam er bij de vaststelling van de kerndoelen in 1998 een maatschappelijke discussie op gang over de vraag waarover onderwijs nu precies zou moeten gaan.

De kerndoelen die in 1998 voor vijf jaar werden vastgesteld luidden voor geschiedenis:

**Typering van het vak**

Bij het geschiedenisonderwijs orië­nteren de leerlingen zich op het **verleden in relatie tot het heden**. Omdat het verleden uitsluitend indirect, door middel van bronnen uit en over dat verleden kan worden bestudeerd, gaat het bij historische kennis en inzicht per definitie om **beeldvorming**. Daarbij wordt gestreefd naar een beeld dat zo goed mogelijk overeenstemt met de historische werkelijkheid. De leerlingen maken kennis met culturele, politieke, sociale en economische aspecten van de maatschappelijke werkelijkheid. Daarbij ontwikkelen zij een besef van **continu­ïteit en verandering** in het eigen leven en in de geschiedenis van samenlevingen. De leerlingen leren zich te bedienen van vaardigheden die hen helpen de geschiedenis goed in beeld te brengen: ze kunnen gegevens over het verleden zoeken en ordenen, met **gebruik van historische bronnen**. Ze kunnen de informatie uit diverse bronnen met elkaar **vergelijken en de verschillen tussen de zienswijzen van deze bronnen duiden**. Ze kunnen daarin **oorzaken en gevolgen onderscheiden** en ze kunnen achterhalen wat de overeenkomsten met en verschillen tussen heden en verleden zijn. De resultaten van hun zoektocht kunnen ze in een **verslag** weergeven.

**Domein historisch besef**

* Leerlingen kunnen perioden en gebeurtenissen uit hun eigen leven en uit de geschiedenis op een tijdsbalk plaatsen en daarbij aanduidingen van tijd en tijdsindeling hanteren als: dagen, weken, maanden, jaargetijden, jaren, eeuwen, jaartellingen, perioden.
* Leerlingen kunnen historische bronnen raadplegen. Bij deze bronnen gaat het in elk geval om:
  + verhalen van 'mensen die het meegemaakt hebben';
  + overblijfselen uit de eigen omgeving, foto's, stambomen, historische kaarten;
  + teksten en illustraties, wandplaten, jeugdliteratuur en audiovisuele middelen.
* Leerlingen begrijpen dat historische bronnen tegenstrijdig kunnen zijn of van elkaar kunnen afwijken. Ze beseffen dat bronnen elk een eigen verhaal vertellen dat gebonden is aan tijd, plaats en standpunt.

**Domein historische gebeurtenissen, verschijnselen, ontwikkelingen en personen**

* Leerlingen kennen in grote lijnen de volgende belangrijke hedendaagse en historische gebeurtenissen, verschijnselen, ontwikkelingen en personen in de geschiedenis:
  + familie- en omgevingsgeschiedenis;
  + nomadische samenlevingen in de prehistorie in West-Europa;
  + agrarische samenlevingen in de prehistorie in West-Europa;
  + de Romeinse invloed in Nederland;
  + de middeleeuwse samenleving in West-Europa;
  + ontwikkelingen in de Europese cultuur vanaf de late Middeleeuwen: ontwikkeling van steden en handel, ontdekkingen op het gebied van wetenschap en techniek, Europese expansie, kolonialisme, reformatie;
  + de Tachtigjarige Oorlog; het ontstaan van de Nederlandse staat; de Nederlandse Gouden Eeuw; de Franse revolutie;
  + industri­ële samenlevingen;
  + de crisisjaren in Nederland en de Tweede Wereldoorlog;
  + de naoorlogse samenleving in Nederland, waaronder in elk geval de ontwikkeling van de welvaartsstaat;
  + hedendaagse Europese en mondiale verhoudingen, waaronder in elk geval: de ontwikkeling van multiculturele samenlevingen na 1945; de Europese Unie; veranderingen in Oost-Europa

*Kerndoelen in 2006*

Sinds 2006 is de derde generatie kerndoelen van kracht. Met ingang van het schooljaar 2009/2010 zijn deze kerndoelen volledig ingevoerd binnen de basisscholen. Het aantal is verder teruggebracht naar 58. Daarin is opgenomen dat leerlingen een historisch wereldbeeld ontwikkelen. Dat betekent dat ze kennis hebben van historische verschijnselen in delen van de wereld en van chronologie. Leerlingen leren hun wereldbeeld (over henzelf en de wereld) aan de hand van actuele onderwerpen voortdurend ‘bij de tijd’ te brengen. In de kerndoelen is de inhoud, gebaseerd op de indeling in tijdvakken, zeer globaal en als inspanningsverplichting geformuleerd. De nadruk ligt nu sterker op de geschiedenis van Nederland:

52 De leerlingen leren over kenmerkende aspecten van de volgende tijdvakken:

jagers en boeren; Grieken en Romeinen; monniken en ridders; steden en staten; ontdekkers en hervormers; regenten en vorsten; pruiken en revoluties; burgers en stoommachines; wereldoorlogen en Holocaust; televisie en computer.

53 De leerlingen leren over de belangrijke historische personen en gebeurtenissen uit de Nederlandse geschiedenis en kunnen die voorbeeldmatig verbinden met de

wereldgeschiedenis.

36 De leerlingen leren hoofdzaken van de Nederlandse en Europese staatsinrichting en de rol van de burger.

Wat de leerlingen moeten kunnen met betrekking tot de historische vaardigheden is veel minder ambitieus geformuleerd.

51 De leerlingen leren gebruik te maken van eenvoudige historische bronnen en ze leren aanduidingen van tijd en tijdsindeling te hanteren.

# Literatuurlijst

Adviescommissie Geschiedenisonderwijs (1998). *Het verleden in de toekomst*. Den Haag: Author.

Atteberry, E. (2013, October 22). ‘Flipped classrooms’ may not have any impact on learning. *USA Today*. Geraadpleegd op 23 september 2014 van <http://www.usatoday.com/story/news/nation/2013/10/22/flipped-classrooms-effectiveness/3148447/>

Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (z.d.). *Australian curriculum: History.* Geraadpleegd van <http://www.australiancurriculum.edu.au/humanities-and-social-sciences/history/rationale>

Australian Government Department of Education (2014). Review of the Australian Curriculum

Final Report. P 176-182. Geraadpleegd van <https://docs.education.gov.au/documents/review-australian-curriculum-final-report>

Baas, M. (2007) ‘*Dit is onderwijs in geschiedenis’. Verkenning van het geschiedenisexamen*

*nieuwe stijl*, maart 2007. Geraadpleegd op 26 september 2014 van http://igiturarchive.library.uu.nl/student-theses/2007-0620-201010/PGO%20Ori%C3%ABntatiekennis%20DEF.doc

Biggelaar, M. van den, Kerkhof, R., & Heij, K., (2009) *Taalniveau in havo en vwo: ambities versus werkelijkheid…?*. Culemborg: Bureau ICE.

Beker, Th. Boer, M. de, Greven,J., Hoogeveen,M., Kaap, A. van der, Kooij, C. van der, Paus, H., Roozen & I. Tuinen, S. van. (2009). *De canon in het basisonderwijs*. Enschede: SLO. Geraadpleegd op 26 september 2014 van <http://www.slo.nl/downloads/2009/canon-in-basisonderwijs.pdf/>

Bergman, J., & Sams, A. (2012). *Flip the classroom*. Washington, DC: ISTE.

Boer, M. de, Kaap, A. van der, Oorschot, F., Paus, H., Roozen, I. Tuinen & S. van (2009). *De canon in de onderbouw vo*. Enschede: SLO. Geraadpleegd op 26 september 2014 van <http://www.slo.nl/downloads/2009/De-canon-in-de-onderbouw.pdf/>

Boom, Stefan (2003) A continuing story: Casustoetsing in het eindexamen

geschiedenis, *Kleio, 44-1*, januari 2003, 19-25

Boom, Stefan (2008). Van Ceges tot syllabus*, Kleio, 7, 2008, 32-37*

Boxtel, C., van & Drie, J. van (2008). Vermogen tot historisch redeneren. Onderliggende kennis, vaardigheden en inzichten. Hermes, 12(43), 45-54.

Boxtel, C. van, Drie, J. van, & Kropman, M. (2010). 'Het is te veel en te weinig tegelijk': de VGN-veldraadpleging centrale examinering geschiedenis havo en vwo*.* *Kleio, 51*(8), 4-6.

Boxtel, C. van, Klein, S & Snoep, E. (eds.), *Heritage Education: Challenges in Dealing With the Past* (Erfgoed Nederland 2011). Geraadpleegd van <https://www.eshcc.eur.nl/fileadmin/ASSETS/eshcc/Onderzoek/CHC/Challenges_in_dealing_with_the_past_2011.pdf>

Boxtel, C. van, Bruijn, P. de, Grever, M., Klein, S. & Savenije, G.M. (2010). Dicht bij het verleden. Wat kunnen erfgoedlessen bijdragen aan het leren van geschiedenis?, *Kleio 51* (7), 18-23. ISSN: 0165-6449.

Boxtel, FC. Van, Hogervorst S, Slings, H en Schans, T. van der (2015). Geschiedenisonderwijs 2032. Geraadpleegd van <https://www.historici.nl/sites/default/files/Geschiedenisonderwijs%202032.docx>

Brink, G.J. van de & Bügel, K. (1994). *Handleiding voor de vakontwikkelgroepen 2e fase v.o*. Enschede: SLO en Arnhem: Cito

Bruin, L. de. (2011). *Geschiedenisonderwijs en de nationale identiteit* (masterscriptie cultuurgeschiedenis)*.* Geraadpleegd op 25 juli 2014 van <http://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/210057/Geschiedenisonderwijs%20en%20de%20nationale%20identiteit.pdf?sequence=1>

Bruijn, P.de (2014). *Bridges to the Past: Historical Distance and Multiperspectivity in English and Dutch Heritage Educational Resources*. Rotterdam: Erasmus Universiteit.

Bruijn, P. de. 'The Holocaust and Historical Distance. An Analysis of Heritage Educational Resources', in: J. Hodel, M. Waldis, B. Ziegler (eds.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 12. Beiträge zur Tagung «geschichtsdidaktik empirisch 12*» (Bern 2013) 204-213.

Cito (2013). *Eindtoets basisonderwijs*. Geraadplegd op 25 juli 2015 van <http://www.cito.nl/Onderzoek%20en%20wetenschap/achtergrondinformatie/primair_speciaal_onderwijs/eindtoets_onderzoek_achtergrond.aspx>

Cito (2013). Dossier Eindtoets Basisonderwijs 2013. Groep 8. Geraadpleegd op 26 september 2014 van http://www.cito.nl/~/media/cito\_nl/Files/Primair%20en%20speciaal%20onderwijs/cito\_dossier\_citotoets.ashx

Cito (2013). Terugblik en resultaten 2013. April 2013. Eindtoets Basisonderwijs. Groep 8. Geraadpleegd op 26 september 2014 van <http://www.cito.nl/~/media/cito_nl/Files/Primair%20en%20speciaal%20onderwijs/cito_terugblik_eindtoets_2013.ashx>

Cito (2011). *PPON Geschiedenis en aardrijkskunde einde basisonderwijs* (2011). PPON informeert, nummer 19, april 2011. Arnhem: Cito. Geraadpleegd op 26 september 2014 van

<http://www.cito.nl/~/media/cito_nl/Files/Onderzoek%20en%20wetenschap/ppon/PPON-krant-2011-19.ashx>

Coffin, Caroline (2009). Historical Discourse: The Language of Time, Cause and Evaluation. London / New York: Continuum.

Commissie Eindexamenexperimenten Geschiedenis en Staatsinrichting (1978). *Eindrapport.* Den Haag: Staatsuitgeverij

College voor Examens (2013). *Syllabus centraal examen 2015 op basis van domein A en B van het examenprogramma*. Utrecht: CvE. Geraadpleegd op 26 september 2014 van <http://www.examenblad.nl/examenstof/syllabus-2015-geschiedenis-vwo/2015/vwo/f=/geschiedenis_vwo_2015_def.pdf>

Commissie voor Examens (CVE) (2013). *Syllabus geschiedenis 2015.* Geraadpleegd op 26 september 2014 van <http://www.examenblad.nl>.

Commissie HEG (1987). *Overwegingen, die geleid hebben tot de modernisering van de huidige examenprogramma's havo en vwo* (juni 1987),

Commissie HEG (1987). *Overwegingen, die geleid hebben tot de modernisering van de huidige examenprogramma's havo en vwo werkdocument,* (juni 1987), *1*

Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming (2001). *Verleden, heden en toekomst*. Enschede: SLO.

Cras, A.J.G. (2009), *Meesterschap over het leerplan.* SLO: Enschede

Dalhuisen, L.G.,Toebes, J.G. & Verhagen, D.H. Verhagen (1982), *Geschiedenis op school, deel 1 grondslagen.* Groningen: Wolters-Noordhoff.

De Oliveira, Luciana (2011). *Knowing and Writing School History: The Language of Students' Expository Writing and Teachers' Expectations*. Charlotte (NC): Information Age Publishers.

Department for Education (2013). *Statutory guidance. National curriculum in England: history programmes of study*. Geraadpleegd van   
<https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study>

Department for Education (2013).*Statutory guidance. National curriculum in England: history programmes of study. (Key Stages 1 t/m 3)*<https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study>

Department for Education (2014). History:GCSE subject content. Geraadpleegd van  
<https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/302157/GCSE_history.pdf>

Department for Education (z.d). GCE AS and A level subject content for history. Geraadpleegd van   
<https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/302102/A_level_history_subject_content.pdf>

Deutschschweizer Erziehungsdirektoren Konferenz (2013). Lehrplan 21. Räume, Zeiten, Gesellschaften mit Geografie, Geschichte Kompetenzaufbau 3. Zyklus

Drie, J. van & Boxtel, C. van (2008). Historical reasoning: towards a framework for analyzing students’ reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20(2), 87-110.

Drie, J. van & Boxtel, C. van (2003). Developing conceptual understanding through talk and mapping. Teaching History, 110, 27-32.

Drie, J. van e.a. (2012). Taalgericht vakonderwijs in de mens- en maatschappijvakken. Een handreiking voor opleiders en docenten. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken. Geraadpleegd op 1 oktober 2014 van

<http://www.expertisecentrum-mmv.nl/index.php?PgNr=7>

Drie, J. van (2015). Leer goed schrijven: Beter schrijven leidt tot betere historische vaardigheden. *Kleio*, september 2015. Blz. 20-24.

Duval, E & Verbert K. (2013). *Learning analytics*. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven. Geraadpleegd op 26 september 2014 van <https://eleed.campussource.de/archive/8/3336>

Duval, E., Ochoa, X., Suthers, D., & Verbert, K. (2013). *LAK 2013: Third International Conference on Learning Analytics and Knowledge*. Leuven, 8-12 april.

Edexcel (2015). *A level History*. Geraadpleegd van <http://qualifications.pearson.com/content/dam/pdf/A%20Level/History/2015/Specification%20and%20sample%20assessments/9781446914366_GCE_2015_A_HIST_WEB.PDF>

Eurydice (z.d.). *History in the curriculum*. Geraadpleegd van <https://www.nfer.ac.uk/shadomx/apps/fms/fmsdownload.cfm?file_uuid=9788BD95-C29E-AD4D-0F52-03EC523CD31B&siteName=nfer>

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap *(2007).Examenprogramma geschiedenis*. Geraadpleegd op 26 september 2014 van <http://www.examenblad.nl>

Gautschi, P. (2014) *Lehrplanentwicklung: Kill your darlings?* Geraadpleegd van

<http://public-history-weekly.oldenbourg-verlag.de/2-2014-13/lehrplanentwicklung_kill-your-darlings/?utm_campaign=twitter&utm_medium=twitter&utm_source=twitter>

Goodwin, B.,& Miller, K. (2013). Research Says / Evidence on Flipped Classrooms Is

Still Coming In. *Educational Leadership*, 70(6), 78-80. Geraadpleegd op 23 september 2014 van <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar13/vol70/num06/Evidence-on-Flipped-Classrooms-Is-Still-Coming-In.aspx>

Greep, J., & Rugers, I. (2001). *Vakdossier geschiedenis 2001*. Enschede: SLO. Geraadpleegd op 26 september 2014 van:

<http://www.slo.nl/downloads/archief/Vakdossier_2001_geschiedenis.doc/>.

Grever, M., & Boxtel, C. van (2014). *Verlangen naar tastbaar verleden. Erfgoed, onderwijs en historisch besef*. Hilversum:Uitgeverij Verloren

Grever, M. 'Paradoxes of Proximity and Distance in Heritage Education', in: J. Hodel, M. Waldis, B. Ziegler (eds.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 12. Beiträge zur Tagung «geschichtsdidaktik empirisch 12*» (Bern 2013) 192-203.

Grever, M, Bruijn, P. de & Boxtel, C. van. ‘Negotiating Historical Distance. Or, How to Deal With the Past As a Foreign Country in Heritage Education’, *Paedagogica Historica* 48;6 (2012), 873-887.

Groot, O. de. *Huiswerk wordt klassenwerk en andersom*. Geraadpleegd op 26 september 2014 van <http://www.kennisnet.nl/themas/flipping-the-classroom/>

Groot-Reuvekamp, M. (2014). Historisch tijdsbesef in het basisonderwijs. Een vergelijking tussen Engeland en Nederland. *Kleio*, februari 2014, p. 46-51.

Groot-Reuvekamp, M. de, Boxtel, C. van, Ros, A & Harnett, P. (2014). The understanding of historical time in the primary history curriculum in England and the Netherlands. *Journal of Curriculum Studies*, februari 2014. <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2013.869837>

Haalen, J. van & Kieft, M. (2012). *De canon in het basisonderwijs*. Utrecht: Oberon. Geraadpleegd op 26 september 2014 van <http://entoen.nu/doc/Oberon_Canon_in_het_basisonderwijs_2012.pdf>

HBO-Raad (z.j.). *Kennisbasis docent geschiedenis bachelor*. Geraadpleegd van <https://www.10voordeleraar.nl/publicaties?flags=publicaties&p=12&opendoc=221>

Henderson, D. (2015). Introduction to Point and Counterpoint: What does the Review of the Australian Curriculum mean for history? *Curriculum perspectives: Journal edition*. Volume 35, nummer 1. April 2015.

Hermsen, M. (2005). *Geschiedenis schriftelijk en landelijk getoetst. Over de invoering van het centraal schriftelijk examen geschiedenis en staatsinrichting en de toenemende uniformering van het Nederlandse geschiedenisonderwijs 1963-1982*. Geraadpleegd op 26 september 2014 van <http://arno.unimaas.nl/show.cgi?fid=23720>

Hessisches Kultusministerium (z.d.). *Bildungsstandards und Inhaltsfelder.Das neue Kerncurriculum für Hessen Sekundarstufe I – Gymnasium. Geschichte* Geraadpleegd van <http://verwaltung.hessen.de/irj/servlet/prt/portal/prtroot/slimp.CMReader/HKM_15/HKM_Internet/med/a53/a5335d0c-f86a-821f-012f-31e2389e4818,22222222-2222-2222-2222-222222222222> *.*

Hielkema, M. (2011) *Brief aan scholen over nieuwe syllabus*. Utrecht: CvE. Geraadpleegd op 26 september 2014 van <https://www.cve.nl/document/brief_cve_aan_scholen_september>

Historical Association (2014). Progression & Assessment without Levels – Guide. Geraadpleegd van <http://www.history.org.uk/resources/secondary_resource_7622.html>

Husbands, C. (1996). What is History Teaching? Language, Ideas and Meaning in Learning about the Past. Buckingham, UK: Open University Press.

Innovatiecommissie Basisschool (1980). *Elfde advies: regionalisatie van het innovatieproces basisschool*. Den Haag: Staatsuitgeverij.

Inspectie van het onderwijs (1999). *Geschiedenis en staatsinrichting in de basisvorming. Evaluatie van de eerste vijf jaar*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2010). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2008/2009*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2011). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2009/2010.* Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2013). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2011/2012.* Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2015). *Wereldoriëntatie: De stand van zaken in het basisonderwijs.* Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Geraadpleegd van <http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/publicaties/2015/04/wereldorientatie---de-stand-van-zaken-in-het-basisonderwijs.pdf>

Kaap, A. van der (2007). *Het nieuwe geschiedenisexamen in de tweede fase, deel 1 en 2.* Geraadpleegd op 26 september 2014 van<http://www.slo.nl/voortgezet/tweedefase/publicaties/nieuwegeschiedenisexamen/>

Kaap, A. van der (2007). *Het PTA in de tweede fase.* Geraadpleegd op 26 september 2014 van<http://www.slo.nl/downloads/2008/AN_3.4594.095_PTA_Tweede_Fase.pdf/download>

Kaap, A. van der (2009). *Enquête nieuw examenprogramma voor het vak geschiedenis*. Enschede: SLO. Geraadpleegd op 26 september 2014 van [http://www.slo.nl/downloads/2009/Enquete\_20nieuwe\_20examenprogramma\_20geschiedenis.pdf/](http://www.slo.nl/downloads/2009/Enquete_20nieuwe_20examenprogramma_20geschiedenis.pdf/%20).

Kaap, A. van der (2010). *Vakdossier geschiedenis 2009*. Enschede: SLO. Geraadpleegd op 26 september 2014 van: [http://www.slo.nl/downloads/2010/vakdossier-geschiedenis.pdf/](http://www.slo.nl/downloads/2010/vakdossier-geschiedenis.pdf/%20).

Kaap, A. van der (2012). *Het geschiedenisexamen in 2015*. Geraadpleegd op 26 september 2014 van <http://www.slo.nl/downloads/documenten/het-geschiedenisexamen-in-2015.pdf/>

Kaap, A. van der (2015). *Geschiedenis en de aansluiting vmbo-tl - havo*

*Hoe haal je meer uit de leerlingen?* Enschede: SLO. Geraadpleegd van <http://downloads.slo.nl/Repository/geschiedenis-en-de-aansluiting-vmbo-tl-havo.pdf>

Kaap, A. van der, & Wilschut, A. (2013), *Handreiking schoolexamen geschiedenis havo/vwo: bij het nieuwe examenprogramma geschiedenis geldig vanaf schooljaar 2012-13 (vwo) en 2013-14 (havo)* Enschede: SLO. Geraadpleegd op 26 september 2014 van <http://www.slo.nl/organisatie/recentepublicaties/handreikinggeschiedenis/>

Kaap, A. van der (2014a). *Enquête nieuw centraal examen geschiedenis in de tweede fase.* Enschede: SLO. Geraadpleegd van <http://www.slo.nl/organisatie/recentepublicaties/enquetegeschiedenis/>

Kaap, A. van der (2014b). *Hoe denken leerlingen in de tweede fase over het vak geschiedenis?* Enschede: SLO. Geraadpleegd van <http://www.slo.nl/organisatie/recentepublicaties/00141/>

Kaap, A. van der en Folmer, E. (2015a). *In voorbereiding op een nieuw centraal examen geschiedenis*. Enschede: SLO. Geraadpleegd van <http://www.slo.nl/organisatie/recentepublicaties/nieuwexamengeschiedenis/>

Kaap, A. van der en Folmer, E. (2015b). *Hoe denken leerlingen over het vak geschiedenis?* Geraadpleegd van

Kaap, A. van der en Folmer, E. (2015c). *Hoe denken docenten havo/vwo over het geschiedenisexamen 2015?* Geraadpleegd van

Kaap, A. van der (z.j.). *Filmpjes bij de tien tijdvakken en de historische contexten*. Geraadpleegd van <http://histoforum.net/tijdvakfilmpjes/>

Kerndoelen 1993. Geraadpleegd op 26 september 2014 van <http://www.rijksoverheid.nl/bestanden/documenten-en-publicaties/rapporten/2006/05/15/kerndoelen-1993/kerndoelen1993deel1.pdf>

Kerndoelen 1998. Geraadpleegd op 26 september 2014 van <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/rapporten/2005/10/14/kerndoelen-basisonderwijs-1998.html>

Kerndoelen basisvorming 1998. Geraadpleegd op 26 september 2014 van <http://wetten.overheid.nl/BWBR0008963/geldigheidsdatum_31-07-2003>

Klap, E., Lomme, L., Montijn, M. & Westland, B. (2008), *Doen de geschiedenismethodes wat ze moeten doen? Onderzoek naar de overdracht van oriëntatiekennis in de geschiedenismethodes Feniks, Memo en Werkplaats. Geraadpleegd op 26 september 2014 van* <http://www2.ivlos.uu.nl/geschiedenis/didactiek/downloads/Doen_de_geschiedenismethodes_wat_ze_moeten_doen.doc>.

Klein, S. (2014). Slave trade in the Atlantic world, a website for secondary education (14-15 year old). [www.atlanticslavetrade.eu](http://www.atlanticslavetrade.eu).

Klein, S. Grever, M & Boxtel, C. van. 'Zie, denk, voel, vraag, spreek, hoor en verwonder. Afstand en nabijheid in geschiedenisonderwijs en erfgoededucatie in Nederland', *Tijdschrift voor geschiedenis 124* (2011), 380-395.

Koers, H., Reede, F. & Veldhuis, T. (2008). *Terug naar de tijdbalk, Een vergelijkend onderzoek naar lesmethoden voor het geschiedenisonderwijs. Geraadpleegd op 26 september 2014 van* <http://www2.ivlos.uu.nl/geschiedenis/didactiek/downloads/Terug_naar_de_tijdbalk.pdf>

*Kamerbrief over het PPON-rapport geschiedenis van het Cito. Bijlage bij de aanbiedingsbrief*. Geraadpleegd op 26 september 2014 van <http://www.rijksoverheid.nl/bestanden/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2011/04/08/kamerbrief-ihk-ppon-rapport-geschiedenis-van-cito/kamerbrief-ihk-schriftelijk-overleg-over-het-ppon-rapport-geschiedenis.pdf>

Kordes, J., Bolsinova, M., Limpens, G., & Stolwijk, R. (2013). *Resultaten PISA-2012: Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarige: Nederlandse uitkomsten van het Programme for International Student Assessment (PISA) op het gebied van wiskunde, natuurwetenschappen en leesvaardigheid in het jaar 2012.* Arnhem: Cito. Geraadpleegd op 26 september 2014 van: [http://www.rijksoverheid.nl/bestanden/documenten-en-publicaties/rapporten/2013/12/03/resultaten-pisa-2012/pisa-2013-web.pdf](http://www.rijksoverheid.nl/bestanden/documenten-en-publicaties/rapporten/2013/12/03/resultaten-pisa-2012/pisa-2013-web.pdf%20).

Kuhlemeier, H. & Kremers, E. (2013). *De praktijk van de eerste en tweede correctie. Samenvatting van onderzoek naar het functioneren van het CSE*. Arnhem: Cito. Geraadpleegd op 26 september 2014 van <http://www.cito.nl/~/media/cito_nl/Files/voortgezet%20onderwijs/centrale_examens/cito_praktijk_eerste_en_tweede_correctie.ashx>

Malmberg (z.j.) *Ontdekkingsplaten*. Geraadpleegd van <http://www.malmberg.nl/Voortgezet-onderwijs/Methodes/Mens-Maatschappij/geschiedenis/Memo-onderbouw/Digitaal-materiaal.htm>

Michels, B. (2006) *Verschil moet er wezen, een werkdocument over verschillen tussen havo en vwo-leerlingen in de tweede fase en handreikingen om daarmee om te gaan*, SLO, april 2006. Geraadpleegd op 26 september 2014 van <http://www.vo-raad.nl/assets/223>

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2005). *Ruimte laten en keuzes bieden in de tweede fase havo en vwo*. Geraadpleegd op 26 september 2014 van <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/rapporten/2005/10/14/ruimte-laten-en-keuzes-bieden-in-de-tweede-fase-havo-en-vwo.htm>

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2011). Brief aan College voor Examens. Geraadpleegd op 26 september 2014 van <https://www.cve.nl/document/brief_ocw_na_tussencommissie>

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2011). Actieplan Beter Presteren: opbrengstgericht en ambitieus. Het beste uit leerlingen halen. Geraadpleegd op 26 september 2014 van <http://www.rijksoverheid.nl/bestanden/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2011/05/23/actieplan-vo-beter-presteren/actieplan-vo-beter-presteren.pdf>

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2011). Actieplan ‘Basis voor Presteren’

Naar een ambitieuze leercultuur voor alle leerlingen. Geraadpleegd op 26 september 2014 van <http://www.rijksoverheid.nl/bestanden/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2011/05/23/actieplan-po-basis-voor-presteren/actieplan-po-basis-voor-presteren.pdf>

Montagne, B. (2011). *Analyse van eindexamens Geschiedenis. Talige complexiteit in eindexamens geschiedenis*. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding UvA.

Monte-Sano, C., De La Paz, S., Felton, M. (eds.) (2014). Reading, Thinking, and Writing About History: Teaching Argument Writing to Diverse Learners in the Common Core Classroom. New York (NY): Teachers College Press.

Peschar, J., Hooghoff, H., Dijkstra, A., & Dam, G. ten (2010). *Scholen voor burgerschap: Naar een kennisbasis voor burgerschapsonderwijs*. Apeldoorn/Antwerpen: Garant.

Pot, G. van der & Wilschut, A. (2014). Vakkenintegratie. Het leergebied mens en maatschappij. *Kleio*, 2014, nr. 5.

Riessen, M. van, Logtenberg, A., & Meijden, B. van der (2009). *Oriëntatiekennis toetsen, analyse en handreikingen.* Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken. Geraadpleegd op 26 september 2014 van [http://dare.uva.nl/record/330984](http://dare.uva.nl/record/330984%20).

Rijpma, J. (2012). *Jan Pieterszoon Coen op school. Historisch besef en geschiedenisonderwijs in Nederland, 1857-2011*. Geraadpleegd op 25 juli 2014 van <http://www.eshcc.eur.nl/fileadmin/ASSETS/eshcc/chc/Masterscriptie_Jasper_Rijpma.pdf>

Rozing, G. (2007). *Handreiking schoolexamens geschiedenis vmbo*. Enschede: SLO. Geraadpleegd op 26 september 2014 van <http://www.slo.nl/downloads/archief/handreiking__geschiedenis__schoolexamens__vmbo.pdf/>

Savenije, G. (2014). *Sensitive history under negotiation: Pupils' historical imagination and attribution of significance while engaged in heritage projects*. Rotterdam: Erasmus Universiteit

Savenije, G.M., Van Boxtel, C. & Grever, M. Learning about sensitive history: 'Heritage' of slavery as a resource. *Theory and Research in Social Education*, Geaccepteerd voor publicatie.

Savenije, G.M., Van Boxtel, C. & Grever, M. (2014). Sensitive ‘Heritage’ of Slavery in a Multicultural Classroom: Pupils’ Ideas Regarding Significance. *British Journal of Educational Studies*, 62(2), 127-148.

Schoot, F. van der (2008). *Onderwijs op peil? Een samenvattend overzicht van 20 jaar PPON*. Arnhem: Cito. Geraadpleegd op 26 september 2014 van <http://www.cito.nl/~/media/cito_nl/Files/Primair%20en%20speciaal%20onderwijs/cito_ppon_20jaar_checkdubbeloenw.ashx>

Stam, B. & Drie, Jannet van (2013). *Talige dimensies van het geschiedenisonderwijs*. Amsterdam/Utrecht: LEMM/Kenniscentrum Educatie Hogeschool Utrecht

Talbert, R. (2013, October 7). QuickWire: The biggest lesson from the flipped

classroom may not be about math. *Chronicle of Higher Education*. Geraadpleegd op 23 september 2014 van <http://chronicle.com/blognetwork/castingoutnines/2013/10/07/the-biggest-lesson-from-the-flipped-classroom-may-not-be-about-math/?cid=wc&utm_source=wc&utm_medium=en>

Tambyah, M. (2015). What does the review of the Australian Curriculum mean for history in the primary years? *Curriculum perspectives: Journal edition*. Volume 35, nummer 1. April 2015.

Thijs, A. Fisser, P. & Hoeven, M. van der (2014). Digitale geletterdheid en 21e eeuwse vaardigheden in het funderend onderwijs: een conceptueel kader. Enschede: SLO.

Geraadpleegd op 26 september 2014 van <http://www.slo.nl/downloads/documenten/digitale-geletterdheid-en-21e-eeuwse-vaardigheden.pdf/>

Thijs, A., Letschert, J en Paus, H. (2005). *Maar het gaat om de leerling!: Ontwikkelingen in het basisonderwijs onder de loep*. Enschede: SLO

Toebes, J.G., (1976). Van een leervak naar een denk- en doevak. Een bijdrage tot de geschiedenis van het geschiedenisonderwijs. *Kleio* 17 (1976), 209-241. Geraadpleegd op 25 juli 2014 van <http://www.geschiedenisindeklas.com/download.php?file=cGRmL2dlc2NoaWVkZW5pc192YW5fc2Nob29sYm9la2VuL3RvZWJlcy1nZXNjaC5vbmQuYXJ0LnBkZg>==

Toebes, J.G. (1989). *Basisvorming. Geschiedenis/staatsinrichting*. Leiden: Stenfert Kroese/Martinus Nijhoff.

Vermaas, J & Linden, R. van der , Beter inspelen op havo-leerlingen, Tilburg, december 2007. Geraadpleegd op 26 september 2014 van [*http://www.kortlopendonderzoek.nl/documenten/beter%20inspelen%20havoleerlingen.pdf*](http://www.kortlopendonderzoek.nl/documenten/beter%20inspelen%20havoleerlingen.pdf)

Visscher, A. & Ehren, M. (2013). De eenvoud en complexiteit van Opbrengstgericht Werken. Analyse in opdracht van de Kenniskamer van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Enschede: Universiteit Twente. Geraadpleegd op 26 september 2014 van

<http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/rapporten/2011/07/13/de-eenvoud-en-complexiteit-van-opbrengstgericht-werken.html>

Voogt, J. (2014). *Curriculum en ICT. It take two to tango.* Oratie. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

Voogt, J., Zocca, M., Fisser, P., & Strijker, A. (2006). *Verkenning van de mogelijkheden van ICT voor leerplanontwikkeling en kennismanagement.* Enschede: SLO.

Voogt, J., Fisser, P., Tondeur, J., & Braak, J. van (2012). Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) - A review of the literature. *Journal of Computer Assisted Learning, 28*(6), DOI: 10.1111/j.1365-2729.2012.00487.x.

Wagenaar, H. (2008). *Geschiedenis voor de basisschool. Een domeinbeschrijving als resultaat van een cultuurpedagogische discussie*. Arnhem: Cito.

Wagenaar. H., Schoot, F. van der & Hemker, B. (2010). *Balans van het geschiedenisonderwijs aan het einde van de basisschool 4*. Arnhem: Cito. Geraadpleegd op 26 september 2014 van <https://www.google.com/url?q=http://www.cito.nl/~/media/cito_nl/Files/Onderzoek%2520en%2520wetenschap/ppon/cito_ppon_balans_42.ashx&sa=U&ei=l__wUse4EeOMyQOr3oDIDw&ved=0CAwQFjAH&client=internal-uds-cse&usg=AFQjCNGivwt2derKIvdRa7pF6WOSgv2HrQ>

Walsh, K. (14-2-2014). *10 Common Misconceptions About The Flipped Classroom*. Geraadpleegd op 26 september 2014 van <http://www.teachthought.com/trends/10-common-misconceptions-flipped-classroom/>

Weinert, Franz E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen,* Weinheim 2001. S. 17-31. Hier S. 27-28.

Wilschut, A.H.J., Boom, S., Boxtel, C.A.M. van, & Drie, J.O. van (2006). *Geschiedenis examineren: Rapport pilotproject CHMV-examen geschiedenis havo 2006.* Amsterdam: IVGD, SLO, Cito, ILO/UvA. Geraadpleegd op 26 september 2014 van [http://www.slo.nl/voortgezet/tweedefase/vakken/geschiedenis/pilotproject/Geschiedenis\_Examineren.pdf/download](http://www.slo.nl/voortgezet/tweedefase/vakken/geschiedenis/pilotproject/Geschiedenis_Examineren.pdf/download%20).

Wilschut, A., Kaap, A. van der, & Boom, S. (2010). *Geschiedenis Examineren op Niveau*: *Rapport van het pilotproject CHMV-examen geschiedenis havo en vwo 2010.* Amsterdam: Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding Hogeschool van Amsterdam. Geraadpleegd op 26 september 2014 van: <http://www.slo.nl/voortgezet/tweedefase/vakken/geschiedenis/geschiedenis-examineren-op-niveau.pdf/>.

Wilschut, A., Hoek, B. van der, Keissen, H., Nieuwelink, H., & Pauw, I. (2012). *Burgerschapsvorming en de maatschappijvakken*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.

Wilschut, A. en Sniekers, J. (2005). *Verleden, heden en toekomst; een bespreking van reacties op het rapport van de CMHV*. Geraadpleegd van <https://www.rijksoverheid.nl/binaries/rijksoverheid/documenten/rapporten/2005/10/14/reacties-op-verleden-heden-en-toekomst/download-doc-verledenhedentoekomst.pdf>.

Winston, H. (2013, October 22). QuickWire: ‘Flipping’ Classrooms May Not Make

Much Difference. *Chronicle of Higher Education*. Geraadpleegd op 23 september 2014 van <http://chronicle.com/blogs/wiredcampus/quickwire-flipping-classrooms-may-not-make-much-difference/47667?cid=wc&utm_source=wc&utm_medium=en>

Zon, Th. van (2002). *Vakdossiers 2002: Geschiedenis*. Enschede: SLO. Geraadpleegd op 26 september 2014 van: [http://www.slo.nl/downloads/archief/vakdossier\_geschiedenis\_\_2002.doc/](http://www.slo.nl/downloads/archief/vakdossier_geschiedenis__2002.doc/%20).

Zon, Th. van (2003). *Vakdossiers 2003: Geschiedenis*. Enschede: SLO. Geraadpleegd op 26 september 2014 van: <http://www.slo.nl/downloads/archief/vakdossier_geschiedenis_2003.doc>.

Zonderop, Y. & Thomas, C. (2013). De tien revoluties in de geesteswetenschappen. *De Groene Amsterdammer*, 31 oktober 2013

1. Een overzicht van alle onderwerpen van het centraal examen vanaf 1973 vindt u op: <http://histoforum.net/examen/oudeexamenonderwerpen.htm> [↑](#footnote-ref-1)
2. <http://www.trouw.nl/tr/nl/5009/Archief/archief/article/detail/2506494/2001/02/23/Geschiedenis-wordt-een-tijdvak.dhtml> [↑](#footnote-ref-2)
3. Wilschut, A. (2004). Pilotproject met een nieuw geschiedenisexamen. *Kleio*, nummer 7, 2004. [↑](#footnote-ref-3)
4. Verslag van de vergadering van de informele werkgroep, 7 november 2002. [↑](#footnote-ref-4)
5. Verslag van de vergadering van de informele werkgroep, 13 november 2002 [↑](#footnote-ref-5)
6. Innovatiecommissie Basisschool (1980). Elfde advies: regionalisatie van het innovatieproces basisschool, blz. 110. Den Haag: Staatsuitgeverij. [↑](#footnote-ref-6)
7. <http://wetten.overheid.nl/BWBR0003420/2016-08-01> [↑](#footnote-ref-7)
8. Innovatiecommissie Basisschool (1980). Elfde advies: regionalisatie van het innovatieproces basisschool, blz. 111. Den Haag: Staatsuitgeverij. [↑](#footnote-ref-8)