# Ontwikkelingen in de tijd

## Toelichting en nadere uitwerking historisch referentiekader

Mei 2022

slo / een doordacht curriculum dat doen we *samen*

# Addendum

De nieuwe kerndoelen mens en maatschappij (2025) presenteren in het domein mens en tijd een nieuw tijdvakkenkader en nieuwe historische ontwikkelingen. Deze tijdvakken en ontwikkelingen zijn gebaseerd op het Advies Referentiekaders Ruimte en Tijd.

Het Advies Referentiekaders Ruimte en Tijd en de bijbehorende toelichting Ontwikkelingen in de tijd (SLO 2022) hebben we ontwikkeld in aanloop naar de actualisatie van de kerndoelen mens en maatschappij. Het kerndoelenontwikkelteam mens en maatschappij heeft het advies voor de historische tijdvakken en historische ontwikkelingen voor het overgrote deel gevolgd. In afstemming met de werkgroep die het Referentiekader Tijd en de bijbehorende toelichting opstelde hebben we een paar kleine aanpassingen gedaan. Deze hebben we geel gemarkeerd. Met deze kleine aanpassingen sluiten het referentiekader en de toelichting goed aan bij de bedoelingen van het kerndoelenontwikkelteam.

Let bij het gebruik van het advies en de toelichting dus op dat er kleine verschillen kunnen zitten tussen de kerndoelen en deze documenten. De kerndoelen vormen het beoogde curriculum dat na akkoord van de Tweede Kamer juridisch vastgelegd wordt. Hierop moeten scholen hun onderwijs baseren.

Het advies en toelichting kun je goed gebruiken om onderwijs te ontwikkelen, omdat ze heel overzichtelijk illustreren welke inhouden je kunt behandelen bij de tijdvakken en historische ontwikkelingen.

SLO, Amersfoort, maart 2026

## Verantwoording

**2022 SLO, Amersfoort**

Mits de bron wordt vermeld, is het toegestaan zonder voorafgaande toestemming van de uitgever deze uitgave geheel of gedeeltelijk te kopiëren en/of verspreiden en om afgeleid materiaal te maken dat op deze uitgave is gebaseerd.

**Auteurs:**
Werkgroep Referentiekader Tijd

**AN:**
1.8023.814

**Informatie**
SLO
Postbus 502, 3800 AM Amersfoort
Telefoon (033) 4840 840
Internet: www.slo.nl
E-mail: info@slo.nl

# Inhoudsopgave


**Voorwoord** **4**

**Deel 1 Verantwoording** **6**
1. Historisch referentiekader: definitie, functies en inhoud 6
    1.1 Definitie 6
    1.2 Functies van het historisch referentiekader 6
    1.3 Historische ontwikkelingen als kern 8
    1.4 Uitgangspunten bij de selectie van historische ontwikkelingen 11
    1.5 Indelingen en aanduidingen van tijd 18
    1.7 Opbouw van primair onderwijs naar voortgezet onderwijs 23
    1.8 Aansluiting bij de herijkte Canon 24
    1.9 Samenhang met andere vakken 25
2. Geraadpleegde literatuur 28

**2 Referentiekader Tijd** **33**
2.1 Uitwerking referentiekader Tijd primair onderwijs 33
2.2 Uitwerking referentiekader Tijd onderbouw voortgezet onderwijs 49

**3. Samenstelling team en werkwijze** **66**
3.1 Team Referentiekader Tijd 66
3.2 Geraadpleegde historici 67
3.3 Werkwijze 67
3.4 Feedback en samenwerking 68


slo

# Voorwoord

Wat zouden alle leerlingen op school moeten leren over geschiedenis? Dat is een belangrijke, maar tegelijkertijd moeilijke vraag om te beantwoorden. Al meer dan twintig jaar geeft het kader van tien tijdvakken en kenmerkende aspecten richting aan het onderwijs over geschiedenis. In mei 2020 hebben we als werkgroep de opdracht van het ministerie van OCW aangenomen om een advies op te stellen voor een referentiekader Tijd, in samenhang met een adviesgroep over Ruimte. Dit advies helpt bij de ontwikkeling van nieuwe kerndoelen voor primair onderwijs (po) en de onderbouw van het voortgezet onderwijs (vo). De opdracht kwam voort uit de brede curriculumvernieuwing onder de naam curriculum.nu. In oktober 2019 stelde het ontwikkelteam mens en maatschappij van curriculum.nu in haar voorstel dat het aanleren van een historisch referentiekader noodzakelijk is voor het leren historisch denken en redeneren en voor ontwikkeling van historisch besef. Het historisch referentiekader moest een belangrijk onderdeel zijn van het te ontwikkelen curriculum voor mens en maatschappij. Het voorstel van dit ontwikkelteam bevatte geen omschrijving van de inhoud van het kader.

Ook los van de recente ontwikkelingen rond het curriculum bestaat in het onderwijsveld behoefte aan vernieuwing van het kader voor oriëntatiekennis dat in 2001 is geïntroduceerd – tien tijdvakken met per tijdvak een aantal kenmerkende aspecten. Uit een verkenning van het Landelijk Expertisecentrum mens- en maatschappijvakken en de VGN, kwam in 2019 naar voren dat naast waardering voor aspecten van het kader, een aantal onderdelen problematisch is. Ook moet het kader beter aansluiten op de eisen die deze tijd stelt aan geschiedenisonderwijs. Ook de herijking van de Canon van Nederland en verschillende moties die in de laatste jaren in de Tweede Kamer zijn aangenomen geven er aanleiding toe het kader dat richting geeft aan het geschiedenisonderwijs tegen een actueel daglicht te houden.

SLO heeft in overleg met de VGN een werkgroep samengesteld die als opdracht kreeg om een “systematische set aan kennisinhouden en ordeningsprincipes waarvan het paraat hebben als beredeneerd minimum kan gelden voor leerlingen om zich te oriënteren in de tijd” te ontwikkelen. Uiteraard kon hierbij voortgebouwd worden op het bestaande kader.

We hebben anderhalf jaar hard gewerkt aan het voorstel voor vernieuwing van het referentiekader. We hebben dat niet achter gesloten deuren gedaan en

diverse tussenversies voorgelegd aan en besproken met commissies van de VGN, leraren, vakdidactici, professionals uit de erfgoedsector, educatieve uitgevers en toetsdeskundigen. We hebben ook feedback gevraagd aan historici van universitaire opleidingen geschiedenis. De gesprekken, vragen, kritische kanttekeningen en suggesties hebben ons geholpen om invulling te geven aan het historisch referentiekader en keuzes te maken. In hoofdstuk 3 staat een beschrijving van de samenstelling van de werkgroep, de werkwijze en geraadpleegde experts. Gelijktijdig werd ook een team gevormd voor de ontwikkeling van een referentiekader voor oriëntatie in de ruimte. De twee teams hebben geregeld overleg gehad en de referentiekaders Tijd en Ruimte op elkaar afgestemd.

We presenteren hier het referentiekader Tijd als advies voor vernieuwde kerndoelen voor het primair onderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs, geven een uitgebreide toelichting en werken de gekozen ontwikkelingen voor po en onderbouw vo nader en gedeeltelijk voorbeeldmatig uit.

Werkgroep Referentiekader Tijd

Carla van Boxtel, voorzitter
Alderik Visser, secretaris
Maarten Bark
Marjan de Groot-Reuvekamp
Raymond de Kreek
Yolande Potjer

# Deel 1 Verantwoording

## 1. Historisch referentiekader: definitie, functies en inhoud

### 1.1 Definitie

De opdracht voor de uitwerking van een historisch referentiekader bevatte een voorlopige definitie van een referentiekader: "een systematische set aan kennisinhouden en ordeningsprincipes waarvan het paraat hebben als beredeneerd minimum kan gelden voor leerlingen om zich te oriënteren in de tijd".

Aansluitend bij deze definitie en bij recente internationale literatuur over oriëntatiekennis en historische overzichtskennis, definiëren we een historisch referentiekader als: *een geheel van kennis van historische ontwikkelingen, aanduidingen en indelingen van tijd dat leerlingen in staat stelt om zich een beeld te vormen van de geschiedenis van Nederland, Europa en de wereld en zich te oriënteren in de tijd.*

### 1.2 Functies van het historisch referentiekader

Waarom zouden leerlingen zich dit geheel aan historische kennis eigen moeten maken? Kennis van historische ontwikkelingen in de geschiedenis van Nederland, Europa en de wereld en van aanduidingen en indelingen van tijd helpt leerlingen om:

a) beelden van en verhalen over het verleden en sporen uit het verleden te begrijpen;
b) hedendaagse beelden van en verhalen over het verleden kritisch te beoordelen;
c) hedendaagse samenlevingen en maatschappelijke thema's en vraagstukken te begrijpen;
d) te reflecteren op mogelijke of gewenste ontwikkelingen in de toekomst, op de eigen handelingsmogelijkheden als burger en de eigen normen en waarden te bevragen.

Deze inzichten en bekwaamheden zijn belangrijk voor de ontwikkeling van *historisch besef*, een hoofddoel van onderwijs over geschiedenis. Leerlingen kunnen met kennis van historische ontwikkelingen relaties leggen tussen verleden, heden en toekomst. Ze begrijpen dat de wereld waarin ze leven mede het resultaat is van historische ontwikkelingen en dat ze deel uit maken van grotere gehelen met een eigen geschiedenis. Ze kunnen deze kennis bovendien

gebruiken om na te denken over ontwikkelingen in het heden en de nabije toekomst.
Sinds de introductie van het kader van tien tijdvakken en kenmerkende aspecten in 2001, wordt kennis van een chronologisch referentiekader aangeduid met de term *oriëntatiekennis*. Dat is kennis waarmee een leerling zich kan "oriënteren in een chronologische ontwikkeling van eeuwen" (Commissie De Rooy, 2001, p. 21). Het referentiekader dat wij voorstellen is een hulpmiddel voor leerlingen om zich te oriënteren in de tijd, net als het kader van tien tijdvakken. Daar hoort bij dat leerlingen concrete voorbeelden moeten kunnen verbinden aan historische ontwikkelingen en ze in de tijd moeten kunnen plaatsen. We benadrukken dat oriëntatiekennis meer is dan dat leerlingen het kader kunnen gebruiken om aan te geven bij welke tijd of historische ontwikkeling iets past. Daar is met het huidige kader van tien tijdvakken te veel nadruk op komen te liggen, waardoor andere belangrijke functies van geschiedenisonderwijs in de (toets)praktijk minder tot hun recht komen. De uitwerking van het huidige tijdvakkenkader was een vervolg op Commissie De Wit (1998), die adviseerde om meer aandacht te besteden aan de chronologische lijn. De ontwikkelaars van het kader stelden voor de bovenbouw havo en vwo voor, dat leerlingen in het examen oriëntatiekennis moesten kunnen toepassen op een casus, maar dat soort centrale toetsing is ook na tien jaar van pilots nooit op een bevredigende manier gerealiseerd. Dit heeft de nadruk op het louter 'in de tijd kunnen plaatsen' van voorbeelden van kenmerkende aspecten versterkt.

We vinden als werkgroep ook andere functies van kennis van historische ontwikkelingen belangrijk, zoals de verbinding van het verleden met het heden en de toekomst en de bijdrage aan burgerschapsvorming. Bij het selecteren van ontwikkelingen voor het historisch referentiekader hebben we steeds gewerkt vanuit de idee dat deze kennis niet op zichzelf onderwezen moet worden, maar altijd in samenhang met historische vaardigheden en gerelateerd aan de bredere, vormende doelen van het funderend onderwijs. Een referentiekader moet dus relevant zijn voor wat mensen in het heden bezighoudt en hun perspectief op de toekomst voeden (zie ook Shemilt, 2009). Wat doen leerlingen met het verleden dat de gemeenschappen waar ze deel van uitmaken gevormd heeft? Hoe kunnen leerlingen de betrouwbaarheid en geldigheid van informatie beoordelen? Met de snelle verspreiding van misleidende en onjuiste informatie via internet en sociale media is dat niet gemakkelijker geworden. Om hedendaagse beelden van en verhalen over het verleden kritisch te beoordelen zijn niet alleen kritische denkvaardigheden nodig, maar ook historische kennis. Tot slot zijn er diverse maatschappelijke vraagstukken die leerlingen in de nabije toekomst voor belangrijke keuzes stellen. Om hedendaagse samenlevingen en maatschappelijke vraagstukken te begrijpen en te reflecteren

op mogelijke en gewenste ontwikkelingen in de toekomst en de eigen rol daarin, is eveneens historische kennis nodig, naast geografische kennis en kennis van hedendaagse economische, politieke en sociale verschijnselen.

### 1.3 Historische ontwikkelingen als kern

Het referentiekader Tijd dat we voorstellen, bestaat uit een beredeneerde keuze van historische ontwikkelingen: 16 voor het primair onderwijs en 22 voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Tabel 1 laat zien welke historische ontwikkelingen voor het primair onderwijs en voor de onderbouw voortgezet onderwijs we hebben geselecteerd.

Deel 2 van dit advies bevat voor beide schoolsoorten het volledige referentiekader met per ontwikkeling een korte omschrijving van wat de leerlingen ten aanzien van de ontwikkeling zouden moeten leren en op welke tijd en ruimte de ontwikkeling betrekking heeft. Deze omschrijvingen hebben we toegevoegd om voor docenten, leermiddelen- en toetsontwikkelaars duidelijker te maken waarover leerlingen in verband met de ontwikkelingen *in ieder geval* zouden moeten leren. Deze omschrijvingen bevatten geen specificatie op het niveau van concrete historische personen en gebeurtenissen. Bij de uitwerkingen voor het po zijn wel voorbeelden gegeven hoe je ontwikkelingen met de canonvensters kan verbinden (zie deel 2). Evengoed moet de specificatie op het niveau van historische ontwikkelingen voldoende richting geven en tegelijk ruimte bieden voor eigen invulling door de school.

Om de inhouden van het referentiekader gelijksoortig te maken en de verbinding met historische vaardigheden te versterken, hebben we gekozen voor historische ontwikkelingen als basiseenheid van het referentiekader. De kenmerkende aspecten van het huidige kader zijn ongelijksoortig: ze hebben betrekking op ontwikkelingen, zoals ‘het ontstaan en de verspreiding van de islam’ of verschijnselen, zoals ‘burgerlijk bestuur en stedelijke cultuur in Nederland’. Ze verschillen soms sterk in omvang en abstractieniveau, bijvoorbeeld ‘de klassieke vormentaal van de Grieks-Romeinse cultuur’ en ‘het voeren van twee wereldoorlogen’. Behalve eenvormiger en eenduidiger, zijn de ontwikkelingen ook dynamischer: het ontstaan van iets nieuws of een beweging van A naar B dwingt leerlingen en docenten om historische denkvaardigheden toe te passen, zoals het onderzoeken van oorzaken en gevolgen, en aspecten van verandering en continuïteit.

**Tabel 1**. *Inhouden van het referentiekader Tijd voor primair en onderbouw voortgezet onderwijs*

| **Primair onderwijs** | | **Voortgezet onderwijs** | |
|---|---|---|---|
| *Tijdvak* | *Historische ontwikkeling* | *Periode* | *Historische ontwikkeling* |
| Tijd van jagers en boeren (voor introductie schrift) | 1. Ontstaan van landbouw en landbouw-samenlevingen | Prehistorie (voor introductie schrift) | 1. Ontstaan van landbouw en landbouw-samenlevingen |
| Tijd van oude rijken (van ca. 3000 Chr. tot 500 na Chr.) | 2. Verspreiding van de Grieks-Romeinse cultuur | Oudheid (van ca. 3000 v. Chr. tot 500 na Chr.) | 2. Ontstaan van wetenschappelijk denken en ideeën over burgerschap |
| | | | 3. Verspreiding van de Grieks-Romeinse cultuur |
| Tijd van standen en steden (500 tot 1500) | 3. Verspreiding van monotheïstische godsdiensten: jodendom, christendom en islam | Middeleeuwen (500 tot 1500) | 4. Verspreiding van monotheïstische godsdiensten: jodendom, christendom en islam |
| | 4. Ontstaan van een standensamenleving | | 5. Ontstaan van een standensamenleving |
| | 5. Groei van handelsnetwerken en steden | | 6. Groei van handelsnetwerken en steden |
| | | | 7. Begin van staatsvorming en centralisatie |
| | | | 8. Nieuwe ideeën over de mens |
| Tijd van pakhuizen en plantages (1500 tot 1800) | 6. De Opstand en het ontstaan van de Republiek | Vroegmoderne tijd (1500 tot 1800) | 9. De Opstand en het ontstaan van de Republiek |
| | | | 10. Europese expansie en mensenhandel tussen werelddelen |
| | 7. Europese expansie en mensenhandel tussen werelddelen | | 11. Verstedelijking en culturele bloei in de Republiek |

<table>
<tr><td rowspan="2"></td><td>8. Verstedelijking en culturele bloei in de Republiek</td><td rowspan="2"></td><td>12. Groeiende belangstelling voor wetenschap en uitvinding van nieuwe technieken</td></tr>
<tr><td>9. Groeiende belangstelling voor wetenschap en uitvinding van nieuwe technieken</td><td rowspan="2">13. De Verlichting en het streven naar vrijheid en gelijkheid</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Tijd van burgers en stoommachines (1800 tot 1900)</td><td rowspan="2">10. Industriële Revolutie</td><td rowspan="11">Moderne tijd (1800 tot heden)</td></tr>
<tr><td>14. Industriële revolutie</td></tr>
<tr><td rowspan="2">11. Streven naar vrijheid en gelijkheid en ontstaan van parlementaire democratie</td><td>15. Opkomst van emancipatiebewegingen en ontstaan van parlementaire democratie</td></tr>
<tr><td rowspan="8">Tijd van wereldoorlogen en mensenrechten (1900 tot heden)</td><td>16. Opkomst van nationalisme en modern imperialisme</td></tr>
<tr><td>17. Opkomst en toepassing van totalitaire ideologieën</td></tr>
<tr><td>12. Tweede Wereldoorlog en Holocaust</td><td>18. Ontstaan van totale oorlog en genocide</td></tr>
<tr><td>13. Dekolonisatie</td><td>19. Dekolonisatie</td></tr>
<tr><td>14. Verdergaande samen-werking rond wereldproblemen</td><td>20. Blokvorming en samenwerking rond wereldproblemen</td></tr>
<tr><td>15 Groei van welvaart en diversiteit</td><td>21. Groei van welvaart en diversiteit</td></tr>
<tr><td>16. Ontstaan van een informatiesamenleving</td><td>22. Ontstaan van een informatiesamenleving</td></tr>
</table>

We noemen de historische ontwikkelingen geen ‘kenmerkende aspecten’. Veel ontwikkelingen lopen over tijdvakgrenzen heen of zijn in verschillende periodes of op verschillende plekken op een ander moment aan de orde. De organisatie in tien tijdvakken en kenmerkende aspecten is een hulpmiddel voor leerlingen om zich te oriënteren in de tijd, maar heeft als nadeel dat ze historische ontwikkelingen en verschijnselen ‘opsluiten’, maar ook dat de kenmerkende aspecten ten dienste lijken te staan van de tijdvakken. Door te kiezen voor historische ontwikkelingen, georganiseerd in minder tijdvakken met erkenning van poreuze grenzen, komen de ontwikkelingen meer voorop te staan en wordt

meer recht gedaan aan historische ontwikkelingen die zich uitstrekken over meer dan een periode, of een overgang markeren tussen twee periodes.
In het voorgestelde kader zijn de historische ontwikkelingen in chronologische volgorde geordend aan de hand van een indeling in tijdvakken (primair onderwijs) of periodes (onderbouw voortgezet onderwijs). Een aantal ontwikkelingen, zoals 'verspreiding van monotheïstische godsdiensten', 'het ontstaan van nieuwe ideeën over de mens' en 'streven naar vrijheid en gelijkheid en het ontstaan van parlementaire democratie', staan bewust op de grens van twee tijdvakken of periodes. In sommige tijdvakken – met name in de Vroegmoderne tijd – richt het kader de aandacht op ontwikkelingen die gelijktijdig gaande waren. Tenslotte maakt het ook diachrone, meer thematische en vakoverstijgende benaderingen mogelijk (zie ook 1.9: samenhang met andere vakken).

## 1.4 Uitgangspunten bij de selectie van historische ontwikkelingen

Hieronder bespreken we de vijf uitgangspunten die richting hebben gegeven aan onze selectie van historische ontwikkelingen en de vernieuwing van het bestaande referentiekader:

- aandacht voor verschillende dimensies van samenleven en daarbij passende sleutelbegrippen;
- aandacht voor geschiedenis van Nederland, Europa en de wereld;
- aandacht voor verschillende ervaringen, perspectieven en interpretaties;
- verbindingen kunnen leggen tussen verleden, heden en toekomst;
- krachtige contexten bieden voor het ontwikkelen en toepassen van historische denk- en redeneervaardigheden.

### 1.4.1 Aandacht voor verschillende dimensies van samenlevingen en daarbij passende sleutelbegrippen

De historische ontwikkelingen zijn zo gekozen dat het geheel de verschillende dimensies van samenleven goed dekt. In het voorgestelde kader is aandacht voor sociaaleconomische ontwikkelingen, zoals het ontstaan van landbouw, een standensamenleving, de groei van handelsnetwerken, de industriële revolutie en groei van welvaart. Daarbij kunnen ook relaties worden gelegd met de natuurlijke omgeving. Er is aandacht voor politiek-bestuurlijke ontwikkelingen en burgerschap, zoals het ontstaan van ideeën over burgerschap (vo), het ontstaan van de Republiek, het ontstaan van parlementaire democratie, dekolonisatie en verdergaande samenwerking rond wereldproblemen. En er is aandacht voor culturele, religieuze en technologisch-wetenschappelijke ontwikkelingen, zoals de verspreiding van monotheïstische godsdiensten, ontwikkelingen in wetenschap en uitvinding van nieuwe technieken, culturele bloei in de Republiek, en culturele uitwisseling, beïnvloeding en diversiteit in het

verre en recente verleden.

Door aandacht te besteden aan deze verschillende dimensies van het samenleven, kunnen leerlingen een rijk beeld opbouwen van het verleden van Nederland, Europa en de wereld. Bovendien leren ze in de context van lessen over historische ontwikkelingen woorden gebruiken om aspecten van het samenleven te benoemen, te analyseren en te evalueren, zoals macht, cultuur, oorlog, landbouw, migratie, ongelijkheid, democratie, eeuw, periode, oorzaken, gevolgen en perspectieven. Deze sleutelbegrippen zijn ook van belang in andere mens- en maatschappijvakken, zoals aardrijkskunde, economie en maatschappijleer en belangrijk voor de ontwikkeling van vaktaal, maar ook van taal als basisvaardigheid. Voor het funderend onderwijs is die taalvaardigheid een belangrijk aandachtspunt. Een te groot deel van de leerlingen in Nederland haalt niet het basisniveau dat nodig is om maatschappelijk te functioneren (OECD, 2018; Inspectie van het Onderwijs, 2021). Onderzoek laat overtuigend zien dat geschiedenis- en aardrijkskundeonderwijs bijdragen aan de taalontwikkeling van leerlingen (zie bijvoorbeeld Tyner & Kabourek, 2020). Kennis van de (historische) wereld zorgt voor een rijke woordenschat die bijdraagt aan de leesvaardigheid van leerlingen.

### 1.4.2 Aandacht voor geschiedenis van Nederland, Europa en de wereld

Versterking van kennis van geschiedenis van de wereld en van wereldwijde stromen van goederen, mensen en ideeën is belangrijk. Het helpt leerlingen zich te oriënteren in de huidige geglobaliseerde wereld en draagt bij aan inclusief geschiedenisonderwijs. De wens om meer aandacht te besteden aan wereldgeschiedenis en wereldwijde uitwisseling en relaties, komt in het onderwijsveld duidelijk naar voren (Van Boxtel e.a., 2019; Tien keer meer geschiedenis, 2019).

In het voorgestelde referentiekader blijft de nadruk liggen op de geschiedenis van Europa, met specifieke aandacht voor de geschiedenis van Nederland in met name po. Tegelijk is er meer dan in het huidige kader gericht aandacht voor wereldwijde ontwikkelingen, geschiedenis van gebieden buiten Europa en relaties tussen gebieden en voor ontwikkelingen op verschillende schaalniveaus. Het kader biedt daarmee handreikingen aan docenten en methodemakers om andere plaatsen en schaalniveaus in het geschiedverhaal te betrekken. Bovendien kunnen nieuwe inzichten uit de geschiedwetenschap gemakkelijker hun weg vinden naar het geschiedenisonderwijs. In de geschiedwetenschap zijn wereldhistorische, transnationale en vergelijkende benaderingen belangrijker geworden (Conrad, 2016; Heerma van Voss e.a., 2018; Diamond, 2017). Leraren die op dit moment worden opgeleid, hebben doorgaans ook meer kennis van deze benaderingen.

Het voorgestelde referentiekader maakt een meer wereldhistorische of *global history*-benadering mogelijk met aandacht voor ontwikkelingen die in grote delen van de wereld plaatsvonden, zoals het ontstaan van landbouw, verspreiding van monotheïstische godsdiensten, groei van handelsnetwerken, de industriële revolutie, dekolonisatie (een nieuw onderdeel voor het primair onderwijs), verdergaande samenwerking rond wereldproblemen, en het ontstaan van een informatiesamenleving. Het voorgestelde referentiekader biedt meer aanknopingspunten om aandacht te besteden aan of vergelijkingen te maken met ontwikkelingen buiten Europa. Zo hebben we de Tijd van Grieken en Romeinen veranderd in de Tijd van oude rijken, waarin naast het Romeinse Rijk aandacht kan zijn voor andere rijken, zoals het Egyptische, Perzische, Macedonische of Chinese Rijk. In het primair onderwijs ligt bij de verspreiding van de Grieks-Romeinse cultuur de nadruk op het Romeinse Rijk. In het voortgezet onderwijs worden ook de ontmoeting en gedeeltelijke samensmelting van culturen in het Macedonische rijk genoemd. Bij de handelsnetwerken die in de Middeleeuwen ontstaan noemen we niet alleen de handelsnetwerken in Europa, maar ook de zijderoute in Azië.

We adviseren om bij het onderwijzen over de historische ontwikkelingen aandacht te besteden aan verschillende ervaringen en perspectieven (zie 1.4.3). Dat kan door een historische ontwikkeling op zowel nationaal of Europees niveau als op mondiaal niveau te bekijken, of vergelijkingen te maken tussen verschillende gebieden. We geven hiervoor suggesties in het uitgewerkte kader (zie Deel 2). Zo passen bij de ontwikkeling ‘groeiende belangstelling voor wetenschap en uitvinding van nieuwe technieken’ in de Vroegmoderne tijd voorbeelden uit Europa, maar kunnen ook voorbeelden uit andere delen van de wereld worden gegeven, zoals de boekdrukkunst, de uitvinding van het principe van vaccineren en later de gloeilamp (zie ook Bod, 2019; Raj, 2017).

We willen tot slot benadrukken dat ook ‘kleinere’ verhalen mogelijk zijn en aanknopingspunten bieden voor betekenisvol geschiedenis- en burgerschapsonderwijs. Waar mogelijk legt de leerling verbindingen tussen lokale geschiedenis/erfgoed en de historische ontwikkelingen in het referentiekader. Bij alle historische ontwikkelingen die in het referentiekader voor het primair onderwijs zijn opgenomen, en bij vele in de onderbouw van het voortgezet onderwijs, is een lokaal/regionale insteek mogelijk. We hopen dat erfgoedinstellingen en musea scholen kunnen ondersteunen in het leggen van deze verbindingen.

### 1.4.3 Aandacht voor verschillende ervaringen, perspectieven en interpretaties

Een historisch referentiekader vertelt een verhaal en geeft sturing aan de verhalen die in lessen over het verleden verteld en verkend worden. Om toch een rijk en genuanceerd beeld van het verleden te kunnen vormen, is het belangrijk dat leerlingen verschillende ervaringen, perspectieven en interpretaties kunnen verkennen. Dat is niet vanzelfsprekend. Onderzoekers van geschiedeniscurricula en schoolboeken wijzen er al enkele decennia op dat verhalen die in het onderwijs worden verteld over het verleden, ervaringen en perspectieven van groepen uitsluiten of marginaliseren en weinig recht doen aan het interpretatieve karakter van geschiedenis (zie bv. Ahonen, 2017; Barton, 2012; Carretero, 2011; Foster & Crawford, 2006; Grever, 2006; Houwen, 2021, Kropman, 2021; Salemink, 2019).

In antwoord op dit geconstateerde manco pleiten velen al jaren voor geschiedenisonderwijs dat ruimte geeft aan multiperspectiviteit (De Bruijn, 2014; Grever & van Boxtel, 2014; Kropman, 2021; Nordgren & Johansson, 2015; Wansink, 2017). Voor de ontwikkeling van een genuanceerd beeld van de geschiedenis en met het oog op inclusief geschiedenisonderwijs vinden we het belangrijk dat het referentiekader verhalen mogelijk maakt waarin aandacht is voor ervaringen en perspectieven van verschillende historische actoren. Bij de behandeling van de ontwikkelingen moet er ruimte zijn voor de ervaringen en perspectieven van mannen en vrouwen, van mensen uit verschillende sociale lagen, met verschillende godsdiensten en levensovertuigingen en uit verschillende gebieden. Daarbij hoort ook aandacht voor de verhoudingen *tussen* verschillende groepen, en de verschillen in status, macht en reële mogelijkheden, overtuigingen en idealen van verschillende groepen en individuen. Niet alle vrouwen of fabriekseigenaren dachten immers hetzelfde.

Daarnaast vinden we het belangrijk dat leerlingen bij het leren over historische ontwikkelingen ervaren dat verschillende historische interpretaties mogelijk zijn, dat interpretaties door de tijd heen veranderen, ook op basis van nieuwe methoden van onderzoek, en dat mensen in het heden op verschillende manieren betekenis geven aan historische ontwikkelingen, wat aanleiding geeft tot controverse. Zo geven wetenschappers bijvoorbeeld verschillende verklaringen voor de uitvinding en verspreiding van de landbouw (zie o.a. Amkreutz, 2019; Diamond, 2017). Het verhaal over de Opstand in de Nederlanden verandert wanneer deze als een burgeroorlog wordt beschreven (o.a. Pollman, 2009). Van Reybrouck (2020) bespreekt de Indonesische vrijheidsstrijd niet vanuit een Nederlands, maar vanuit een wereldhistorisch kader. En enkele jaren geleden ontstond een publiek debat over het gebruik van de term Gouden Eeuw, die critici ongeschikt vinden als aanduiding voor de

zeventiende eeuw, omdat voor grote delen van de bevolking in de Republiek geen sprake was van welvaart (Amsterdam Museum, 2019; Helmers, Janssen & Noorman, 2021).

Aandacht voor verschillende en veranderende interpretaties moet overigens niet leiden tot het kwalificeren van interpretaties van historici als 'zomaar een mening'. De geschiedwetenschap hanteert criteria om interpretaties kritisch te beoordelen, zoals de aanwezigheid van historisch bewijs. Daarom kan het referentiekader in het curriculum ook niet los staan van aandacht voor kritisch en historisch denken. Om verhalen over het verleden kritisch te beoordelen en discussies over het verleden in het heden te begrijpen, is niet alleen onderwijs over de historische ontwikkeling nodig, maar ook aandacht voor het interpretatieve karakter van geschiedenis, het leren herkennen van standplaatsgebondenheid en methoden om betrouwbaarheid van informatie te beoordelen.

Bij de geselecteerde historische ontwikkelingen noemen we niet expliciet vanuit welke perspectieven ze verkend zouden moeten worden. Dat is aan de school. Wel adviseren we dat in de nieuwe kerndoelen voor het leergebied M&M ten aanzien van het referentiekader Tijd wordt opgenomen dat bij het onderwijzen over de historische ontwikkelingen aandacht moet zijn voor verschillende ervaringen, perspectieven, dimensies en interpretaties. We onderscheiden daarbij:

- ervaringen en perspectieven van verschillende historische personen, zoals vrouwen en mannen, mensen uit verschillende sociale lagen of gebieden, met verschillende godsdiensten en levensbeschouwingen (HP);
- ervaringen en perspectieven van personen in het verleden, vergeleken met die van personen in het heden, waaronder die van de leerling zelf, en de waarden, overtuigingen en motieven die daarbij een rol kunnen spelen (VH);
- verschillende dimensies; in het po: dagelijks leven, bestuur, bevolking, godsdienst en cultuur, natuurlijke omgeving; in het vo: fysisch milieu, economie, sociale verhoudingen, demografie, burgerschap en politiek, cultuur en levensbeschouwing, wetenschap en technologie, gezondheid en zorg; (DIM);
- *ontwikkelingen op verschillende schaalniveaus in relatie tot elkaar: lokaal/regionaal, nationaal, continentaal en mondiaal* (SCH);[1]
- *verschillende en veranderende verhalen en beelden over historische ontwikkelingen* (VER).

[1] Cursief = optioneel voor primair onderwijs

We adviseren een beredeneerde opbouw van primair onderwijs naar bovenbouw voortgezet onderwijs, waarin in het primair onderwijs met name het concrete, de ervaring en een beperkt aantal mogelijke perspectieven aan de orde gesteld kan worden. De gecursiveerde delen kunnen in het voortgezet onderwijs meer aandacht krijgen en dienen als middelen voor differentiatie 'naar boven' in het primair onderwijs en het vmbo. In het primair onderwijs kan gewerkt worden vanuit concretere invalshoeken. We geven in de uitwerking van het referentiekader (Deel 2) bij elke historische ontwikkeling enkele voorbeelden van hoe aandacht kan worden besteed aan verschillende ervaringen, perspectieven, dimensies en interpretaties.

### 1.4.4 Verbindingen leggen tussen verleden, heden en toekomst

Om het referentiekader te laten functioneren als oriëntatiekennis, moeten leerlingen kennis van de ontwikkelingen in het referentiekader ook toe kunnen passen bij het analyseren van hedendaagse verschijnselen en ontwikkelingen en algemeen-menselijke vraagstukken, en bij het reflecteren op mogelijke en wenselijke scenario's voor de toekomst en hun eigen rol daarin (Béneker, 2018; Duquette, 2015; Pauw, 2021; van Straaten, 2018; Trautwein e.a., 2017). Dit sluit aan bij doelen van burgerschapsvorming.

Bij de selectie en beschrijving van historische ontwikkelingen hebben we steeds de vraag gesteld in hoeverre leerlingen en docenten betekenisvolle relaties kunnen leggen tussen de ontwikkelingen en hedendaagse en bredere (ook diachrone) thema's en vraagstukken. In plaats van de kenmerkende aspecten 'hofstelsel en horigheid' en 'ontstaan van feodale verhoudingen', kiezen we voor 'ontstaan van een standensamenleving'. Daarmee komt de nadruk meer te liggen op de gelaagdheid in de samenleving en kunnen gemakkelijk verbindingen worden gemaakt met gelaagdheid die in verschillende tijden op verschillende plaatsen aanwezig is en met vraagstukken over sociale ongelijkheid. Bij 'dekolonisatie' noemen we in de toelichting gevolgen tot in onze tijd. Ook bij 'verdergaande samenwerking rondom wereldproblemen', waarbij we aandacht besteden aan samenwerking buiten overheden om in bijvoorbeeld de milieu-, mensenrechten of vredesbeweging, kunnen verbindingen gelegd worden met samenwerking aan hedendaagse problemen op mondiale schaal. In het vo kan bij deze historische ontwikkeling ook duidelijk worden gemaakt dat wat als een wereldprobleem wordt ervaren evengoed tijd- en standplaatsgebonden is. Denk aan de samenwerking in de Westerse wereld om het communisme 'in te dammen' of de samenwerking van leiders van Aziatische en Afrikaanse landen op de Conferentie van Bandung om een einde te maken aan het Westerse kolonialisme (Van Reybroeck, 2021). De toegevoegde ontwikkeling over 'ontstaan van een informatiesamenleving' lijkt hedendaags en daarmee meer sociologisch dan historisch. De komst van nieuwe technologieën, zoals televisie,

de computer, internet en de smartphone zijn voor huidige generaties leerlingen en hun ouders echter zeker geschiedenis en hebben grote invloed gehad op de samenleving. In de voorbeelden bij de uitwerking van deze ontwikkeling geven we aan hoe je deze nog lopende informatierevolutie historisch kunt maken door er bijvoorbeeld de uitvinding van het schrift of de boekdrukkunst bij te betrekken.

De aandacht voor mogelijke relaties met het heden betekent niet dat het curriculum volgens vakoverstijgende of diachrone thema's geordend moet worden. Het aanbieden van geschiedenis als apart vak of als onderdeel van een breder leergebied en het hanteren van een chronologische of een meer thematische of diachrone opbouw, is een keuze die leraren en scholen zelf maken (zie ook 1.9 samenhang). Bij elke ordening zijn verbindingen mogelijk tussen de geselecteerde historische ontwikkelingen en het heden en de toekomst.

Tot slot willen we benadrukken dat geschiedenis niet alleen functioneel is voor het leggen van verbindingen met het heden of algemeen-menselijke vraagstukken, maar ook haar eigen kwaliteit heeft en houdt. Historische interesse is belangrijk voor de ontwikkeling van historisch besef. Ook als de relevantie voor het heden en voor de leerling niet direct duidelijk wordt, kan het leven in het verleden fascineren, omdat het anders is dan wat ze kennen, als reizen naar een ander land. Zulke historische interesse of fascinatie is nodig om je te willen verdiepen in het verleden (Van Boxtel & Van Drie, 2018; Huijgen, 2018).

### 1.4.5 Krachtige contexten voor het ontwikkelen en toepassen van historische denk- en redeneervaardigheden

Vaardigheden krijgen in het curriculum steeds meer aandacht. Hier vallen ook de meer specifiek historische denk- en redeneervaardigheden onder die volgens de recente visiestukken van de VGN meer aandacht zouden moeten krijgen (*Bij de tijd 1, 2* en *3*). Het Nederlandse geschiedenisonderwijs kent in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs al een lange traditie van aandacht voor historische vaardigheden. Waar in veel andere landen in het curriculum voor het primair en voortgezet onderwijs meer aandacht is gekomen voor historisch denken, ontbreken dergelijke vaardigheden in het formele curriculum voor het primair onderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs in Nederland. Wanneer scholen en leraren aandacht willen besteden aan de ontwikkeling van historische vaardigheden, (b)lijkt het in de praktijk vaak lastig om een goede balans te vinden tussen het onderwijzen van kennis over historische perioden, ontwikkelingen en gebeurtenissen en het onderwijzen van historisch denken en

redeneren. Bovendien blijkt het lastig om deze doelen goed met elkaar te verbinden (Van Boxtel et.al., 2019; Tuithof, 2017).

Door in het nieuwe referentiekader historische ontwikkelingen centraal te stellen, willen we het makkelijker maken om ook in het primair onderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs aandacht te besteden aan historisch denken en redeneren. Doordat het gaat over ontwikkelingen, kan ook in het primair onderwijs op een eenvoudige manier aandacht worden besteed aan aspecten van verandering en continuïteit, oorzaken en gevolgen, overeenkomsten en verschillen - inclusief die tussen verleden en heden -, aan verschillende perspectieven en het herkennen van standplaatsgebondenheid bij het gebruik van bronnen (Barton, 2008; Fillpot, 2012; De Groot-Reuvekamp, 2017; Huijgen, 2017; Wissinger & De La Paz, 2016). Dat bevordert niet alleen het historisch denken, maar maakt ook een diepere verwerking van leerinhouden mogelijk, waardoor historische ontwikkelingen beter begrepen en onthouden zullen worden (Van Boxtel & Van Drie, 2019; Wissinger & De La Paz, 2016). We adviseren hierom om in de kerndoelen M&M en in relatie tot het referentiekader Tijd ook historische denk- en redeneervaardigheden op te nemen.

### 1.5 Indelingen en aanduidingen van tijd

Het referentiekader bestaat niet alleen uit inhouden. De inhouden (historische ontwikkelingen) zijn geordend aan de hand van tijdvakken en perioden. Een belangrijke functie van het referentiekader is dat leerlingen concrete voorbeelden en sporen uit het verleden op een tijdbalk kunnen plaatsen door gebruik te maken van kennis van de historische ontwikkelingen, aanduidingen van tijd en tijdsindelingen. De tien tijdvakken die commissie De Rooy introduceerde, waren niet bedoeld als periodisering, maar als didactisch hulpmiddel om het gemakkelijker te maken om personen, gebeurtenissen, verschijnselen en ontwikkelingen in de tijd te plaatsen. Opmerkelijk is, dat er nog nauwelijks onderzoek gedaan is naar de voor- en nadelen van het gebruik van deze tien tijdvakken, de effecten ervan op de kennis van leerlingen of hun veronderstelde vermogen om nieuwe voorbeelden correct in de tijd te plaatsen (uitzonderingen zijn o.a. Wilschut, 2011; De Groot-Reuvekamp, 2017). Sinds 2008 is geen peilingsonderzoek meer gedaan naar de historische kennis van leerlingen einde groep 8; vervolgonderzoek vindt pas in 2023 weer plaats. We weten dus niet of de historische kennis met de introductie van de tien tijdvakken is verbeterd. Wel weten we dat het onderwijs in geschiedenis en wereldoriëntatie in het primair onderwijs onder druk staat (Van der Kaap & Visser, 2017).

Uit de recente enquête van het Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken (Van Boxtel et al., 2019) en de feedback die we op tussentijdse versies kregen, kwam naar voren dat de tijdvakken vooral functioneel worden gevonden voor het primair onderwijs en ook voor de onderbouw van het vmbo. Als het gaat om havo/vwo, gaat de voorkeur van docenten meer uit naar de periode-indeling Prehistorie-Oudheid-Middeleeuwen-Vroegmoderne tijd-Moderne tijd.

Mede hierom hebben we ervoor gekozen om voor het primair onderwijs een ordening in tijdvakken te hanteren en voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs de periode-indeling meer centraal te stellen. In het primair onderwijs moeten leerlingen de volgende aanduidingen van tijd kunnen hanteren: jaar, eeuw, voor Christus, na Christus, lang geleden, vroeger, onze tijd, toekomst en 'de tijd van....' tijdvaknaam (De Groot-Reuvekamp, 2017). Leerlingen moeten ontwikkelingen en voorbeelden in de juiste tijdsvolgorde kunnen plaatsen en aan de hand van de jaartallen die de grenzen van een tijdvak markeren, adequaat op de tijdbalk kunnen plaatsen, bijvoorbeeld dat het ontstaan van een standensamenleving in Europa plaatsvond tussen 500 en 1500 of dat de industriële revolutie plaatsvond in de 19e eeuw. Om het plaatsen in de tijd te ondersteunen, blijven we gebruik maken van tijdvakken met ronde jaartallen, beeldend-associatieve namen en deels nieuw te ontwikkelen iconen. We adviseren wel om leerlingen in het primair onderwijs ook al kennis te laten maken met een deel van de periode-aanduidingen, te weten Prehistorie, Oudheid en Middeleeuwen. Ook nu al worden deze op de basisschool vaak gebruikt.

Om verschillende redenen hebben we gekozen voor een kleiner aantal tijdvakken: zes in plaats van tien. Op de eerste plaats sluit dit aan bij ons streven om het aantal historische ontwikkelingen beperkt te houden (zie 1.6 'meer over minder'), zodat er voldoende ruimte is voor de ontwikkeling van vaardigheden, verschillende perspectieven en relaties met het heden en schooleigen aanbod. Op de tweede plaats lopen met zes tijdvakken de tijdvakken bijna gelijk met de indeling in periodes. We hopen dat dit het leren van de periode-indeling vergemakkelijkt. Op de derde plaats beslaat een aantal tijdvakken op deze manier een grotere periode, waardoor ontwikkelingen die voorheen over tijdvakgrenzen heen liepen minder opgesloten zitten in een tijdvak en diachrone en wereldhistorische benaderingen beter mogelijk zijn. Tot slot blijkt uit onderzoek dat leerlingen in het primair onderwijs bij het in de tijd plaatsen van historische voorwerpen, situaties, personen en gebeurtenissen, vooral moeite hebben met de tijdvakken tussen 1500 en 1800 en met abstracte en voor leerlingen vaak onbekende woorden, zoals monniken, regenten en revoluties (De Groot-Reuvekamp et al., 2017). We hebben van de periode

tussen 1500 en 1800 één tijdvak gemaakt. Vanaf de introductie van de tien tijdvakken is er kritiek op het tijdvak 'monniken en ridders', onder meer omdat er in die periode (500 tot 1000 na Christus) nog nauwelijks sprake was van ridders. In antwoord op recente historische en archeologische inzichten biedt dit tenslotte mogelijkheden het traditionele beeld van de 'donkere' vroege Middeleeuwen nuanceren (Mostert, 2009; van der Tuuk, 2016). Daarom hebben we dit tijdvak samengevoegd met het tijdvak 'steden en staten'. We hopen dat vermindering van het aantal tijdvakken en aanpassing van een deel van de namen het makkelijker maakt om de tijdvakken te onthouden en aan de tijdbalk te koppelen.

In de onderbouw van het voortgezet onderwijs kunnen leraren ook gebruik maken van de tijdvakken, maar leren leerlingen in elk geval de periodenamen Prehistorie, Oudheid, Middeleeuwen, Vroegmoderne tijd en Moderne tijd. We realiseren ons dat deze periodisering nadelen heeft, bijvoorbeeld omdat hij Eurocentrisch is. We kiezen niettemin voor deze indeling, omdat hij ook in de bovenbouw gebruikt wordt, gangbaar is in de geschiedwetenschap en daarbuiten (bijvoorbeeld musea) en in alle ons omringende landen. Bovendien impliceert meer aandacht voor mondiale contacten en uitwisseling niet dat er een meer wereldhistorische indeling nodig is, omdat aan deze aspecten aandacht kan worden besteed binnen elke tijd en op elke schaal (Lorenz, 2017). Leerlingen zouden wat ons betreft moeten leren dat er andere tijdrekeningen (po) en andere periode-indelingen (vo) gebruikt worden. In het voortgezet onderwijs zouden leerlingen volgens ons ook kennis moeten maken met de tijdsaanduiding 'voor/in de gangbare jaartelling', als alternatief voor 'voor en na Christus' (in het Engels BCE/CE: *Before Common Era/Common Era*) dat in de wetenschap en daarbuiten steeds meer gemeengoed wordt. Het voorstel voor zes tijdvakken en vijf periodes is opgenomen in Tabel 2 op de volgende pagina.

**Tabel 2**. *Voorstel voor tijdvakken en periodes als ordeningsprincipe voor het referentiekader Tijd*

| Tijd | Tijdvak | Periode |
|---|---|---|
| voor de introductie van het schrift[2] | Tijd van jagers en boeren | Prehistorie |
| ca. 3000 v. Chr. tot 500 na Chr. | Tijd van oude rijken | Oudheid |
| 500 tot 1500 | Tijd van standen en steden | Middeleeuwen |
| 1500 tot 1800 | Tijd van pakhuizen en plantages | Vroegmoderne tijd |
| 1800 tot 1900 | Tijd van burgers en stoommachines | Moderne tijd |
| 1900 tot heden | Tijd van wereldoorlogen en mensenrechten | |

Zoals hiervoor al toegelicht, hebben we de Tijd van Grieken en Romeinen vervangen door de Tijd van oude rijken. De Tijd van monniken en ridders en de Tijd van steden en staten zijn samengevoegd tot de Tijd van standen en steden. Door er één tijdvak van te maken valt deze samen met de Middeleeuwen, een aanduiding die ook in het primair onderwijs wordt gebruikt. De Tijd van pakhuizen en plantages is in de plaats gekomen van de Tijd van ontdekkers en hervormers, de Tijd van regenten en vorsten en de Tijd van pruiken en revoluties. Het nieuwe tijdvak beslaat zo dezelfde periode als de Vroegmoderne tijd. Hiermee zijn ook een aantal voor leerlingen lastige woorden komen te vervallen.

In het primair onderwijs hanteren we voor de Moderne tijd twee tijdvakken om leerlingen te helpen ontwikkelingen preciezer in de tijd te plaatsen (19e of 20e eeuw). Voor de 19e eeuw hebben we de huidige tijdvaknaam, Tijd van burgers en stoommachines, gehandhaafd. De 20e eeuw was opgesplitst in twee relatief kleine tijdvakken (Tijd van wereldoorlogen en Tijd van televisie en computer). Deze hebben we samengevoegd tot de Tijd van wereldoorlogen en mensenrechten. De term mensenrechten sluit aan bij de historische ontwikkelingen als ‘dekolonisatie’, ‘verdergaande samenwerking rondom wereldproblemen’ en ‘groei van welvaart en diversiteit’. We zijn hierbij ook geïnspireerd door de alternatieve tijdvakindeling ‘Tien keer meer geschiedenis’ van The Black Archives (www.theblackarchives.nl/meergeschiedenis).

[2] In Nederland eindigt de prehistorie met de komst van de Romeinen en hun schriftelijke cultuur (ca. 50 v.Chr.); op wereldschaal is dat veel eerder, namelijk (in ieder geval) met de invoering van het spijkerschrift in Mesopotamië (ca. 3000 v.Chr.).

Bij het kiezen van nieuwe namen is het moeilijk om recht te doen aan de historische ontwikkelingen in een specifieke periode en het streven om meer wereldgeschiedenis te integreren, en een al te Eurocentrisch perspectief te vermijden. Zo dekt de naam 'pakhuizen en plantages' minder goed culturele en politieke ontwikkelingen. We adviseren dan ook om bij de uitwerking van kerndoelen goed te kijken naar de tijdvaknamen en naar eventuele aanpassingen in de veel gebruikte tijdvakicoontjes.

### 1.6 'Meer over minder'

Binnen het huidige kader van tien tijdvakken zijn aan het primair onderwijs 20 kenmerkende aspecten aangewezen als basis van het curriculum die in de praktijk nauwelijks een rol van betekenis lijken te spelen, zoals een deel van onze gesprekspartners aangaf. De huidige kerndoelen voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs maken geen onderscheid tussen vmbo en havo/vwo, maar SLO adviseert voor havo en vwo een selectie van 36, voor het vmbo 28 kenmerkende aspecten.

In het referentiekader dat wij voorstellen, beperken we ons tot 6 tijdvakken en 16 historische ontwikkelingen voor het primair onderwijs en 5 periodes en 22 historische ontwikkelingen voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs. We hebben het aantal onderdelen van het kader dus flink teruggebracht, om overladenheid in het curriculum tegen te gaan. Het referentiekader is een instrument om de inhoud te structureren. Het legt een kennisbasis, maar schrijft geen concrete leerstof voor. Het referentiekader is niet het hele geschiedeniscurriculum: leraren hebben en houden taken op het gebied van bijvoorbeeld historische vaardigheden en staatsinrichting en houden vrije ruimte.

Het voorgestelde kader is compacter dan het bestaande, maar dat betekent niet dat er dan minder onderwijstijd aan geschiedenis kan worden besteed. De belangrijkste reden voor het terugbrengen van het aantal inhouden is dat er voldoende tijd moet zijn om tot begrepen en voor leerlingen betekenisvolle historische kennis te komen. Leerlingen moeten de historische ontwikkelingen vanuit verschillende perspectieven en dimensies kunnen onderzoeken en zich kunnen verdiepen in aspecten van verandering en continuïteit en oorzaken en gevolgen. Er moet ruimte zijn om verbindingen te leggen met hedendaagse thema's en vraagstukken. Het gaat dus om 'meer over minder'.
Verschillende ontwikkelingen die in het kader van tien tijdvakken aparte kenmerkende aspecten waren hebben we samengebracht onder één ontwikkeling. Zo leren leerlingen bij 'De Opstand en het ontstaan van de Republiek' over de Reformatie (zowel in het kader voor het primair onderwijs, als het kader voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs). Een ander

voorbeeld is het samenbrengen van het kenmerkend aspect over het ontstaan van politiek-maatschappelijke stromingen en het kenmerkend aspect over het ontstaan van een parlementair stelsel. Daarmee zijn deze ontwikkelingen dus niet allemaal verdwenen uit het referentiekader, maar wel in samenhang met een andere ontwikkeling gebracht. De gekozen ontwikkeling kan functioneren als 'kapstok' voor gerelateerde ontwikkelingen, verschijnselen, gebeurtenissen en personen. Beter georganiseerde historische kennis en een beperkt aantal 'ankerpunten in de tijd' maakt dat leerlingen de kennis op een later moment gemakkelijker kunnen activeren en toepassen (van Boxtel & van Drie, 2013).
De historische ontwikkelingen hoeven uiteraard niet samen te vallen met de onderwerpen (of hoofdstukken) in geschiedenismethodes of lessenreeksen en er kunnen ook andere keuzes worden gemaakt in de volgorde. Ontwikkelaars van geschiedenismethodes en scholen kunnen ervoor kiezen om een historische ontwikkeling op te splitsen in twee onderwerpen of juist samen te voegen, of ook andere manieren bedenken om de historische ontwikkelingen op een relevante manier aan te bieden.

### 1.7 Opbouw van primair onderwijs naar voortgezet onderwijs

Een belangrijk kenmerk van historische referentiekaders in het geschiedenisonderwijs, is dat ze open en flexibel hanteerbaar moeten zijn (Gibson, 2018; Shemilt 2009). Het moet mogelijk zijn om nieuwe inhouden en perspectieven toe te voegen, zoals we dat hebben gedaan bij de overgang van het primair onderwijs naar onderbouw van het voortgezet onderwijs. In de eerste plaats hebben we nieuwe elementen toegevoegd aan historische ontwikkelingen waarover leerlingen in het primair onderwijs al geleerd hebben. In het voortgezet onderwijs leren leerlingen bij 'verspreiding van de Grieks-Romeinse cultuur' bijvoorbeeld ook over het Macedonische Rijk en over culturele uitwisseling binnen dit rijk en in het Romeinse Rijk. In het primair onderwijs leren leerlingen over de Tweede Wereldoorlog en de Holocaust, terwijl in het voortgezet onderwijs ook aandacht is voor het ontstaan van totale oorlogsvoering, dus inclusief de Eerste Wereldoorlog. Bij 'verdergaande samenwerking rondom wereldproblemen' leren leerlingen in het voortgezet onderwijs ook over de blokvorming na de Tweede Wereldoorlog.

In de tweede plaats voegen we in de onderbouw van het voortgezet onderwijs een aantal historische ontwikkelingen toe, zoals 'het begin van staatsvorming en centralisatie' (Middeleeuwen), 'opkomst van nationalisme en modern imperialisme' (Vroegmoderne tijd) en 'de opkomst en toepassing van totalitaire ideologieën' (Moderne tijd). Het gaat hier in veel gevallen om ontwikkelingen die voor leerlingen in het primair onderwijs moeilijker te concretiseren zijn.
In de derde plaats stellen we voor dat leerlingen in het voortgezet onderwijs meer en meer specifieke aanduidingen en indelingen van tijd en ruimte kunnen

hanteren. In het voortgezet onderwijs moeten leerlingen bijvoorbeeld ook de periodenamen Vroegmoderne tijd en Moderne tijd kennen en de aanduiding 'voor/in de gangbare jaartelling'.

Historische ontwikkelingen zijn in hun formulering vaak vrij abstract, maar deze moeten in het onderwijs uiteraard geconcretiseerd worden. Dat kan door bij de ontwikkelingen veel aandacht te besteden aan concrete aspecten die de beeldvorming van leerlingen kunnen ondersteunen, zoals wat er veranderde in hoe de omgeving en mensen eruitzagen (bijvoorbeeld kleding, voedsel, technologie en architectuur) en welke acties, interacties, motieven en gedachten (bijvoorbeeld werk, geloof, idealen) kenmerkend waren (de Leur, 2019). De associatieve namen van de tijdvakken zijn hierin ook ondersteunend (bijvoorbeeld jagers, steden, pakhuizen, stoommachines). Een aandachtspunt bij het gebruik van deze namen is het risico dat te eenzijdige of stereotype verhalen en beelden worden aangereikt. Daarom benadrukken we de verkenning vanuit verschillende perspectieven. Ook in die verkenning van perspectieven stellen we een opbouw voor van primair naar voortgezet onderwijs (zie 1.4.3).

We willen tot slot opmerken dat leerkrachten ook in de onderbouw van het primair onderwijs al kunnen starten met onderwijs dat aansluit op de historische ontwikkelingen. Jonge kinderen beschikken al over een begin van historisch besef (De Groot-Reuvekamp, 2014). Vanaf een jaar of vijf kunnen ze veranderingen in de tijd onderscheiden aan de hand van concrete verschijnselen, zoals vervoer, kleding en bouwstijl. Ook kunnen ze vergelijkingen maken tussen heden en verleden. Vanuit dit inzicht zijn, bij de ontwikkelingen die in het referentiekader beschreven zijn, legio thema's te benoemen die goed aansluiten bij de belevingswereld en interesse van leerlingen uit groep 1 tot en met 4. Bijvoorbeeld vervoer en communicatie, bouwwerken, vrijetijdsbesteding, eten en drinken en technologie, thema's die aan een ontwikkeling gekoppeld kunnen worden of diachroon aan de orde kunnen komen. Daarnaast zijn veel ontwikkelingen goed te illustreren aan de hand van de schoolomgeving van leerlingen, waarvoor erfgoedinstellingen vaak ook voor jonge kinderen educatieve programma's en concrete materialen beschikbaar hebben.

## 1.8 Aansluiting bij de herijkte Canon

In 2020 heeft de Commissie herijking Canon van Nederland een nieuwe Canon gepresenteerd. Een deel van de vensters is vervangen, de beschrijvingen van de Canonvensters zijn aangepast en er zijn zeven hoofdlijnen geformuleerd die de samenhang tussen de vensters kunnen versterken.

In onze opdracht voor de uitwerking van een nieuw referentiekader Tijd, was de aansluiting bij de herijkte Canon een van de aandachtspunten. De inhouden van het historisch referentiekader zijn gespecificeerd op het niveau van historische ontwikkelingen. De vensters van de Canon kunnen, net als bij het huidige kader van tien tijdvakken, gebruikt worden om historische ontwikkelingen met voorbeelden uit de geschiedenis van Nederland te illustreren. Met name in het primair onderwijs worden de vensters van de Canon gebruikt om het kader van tijdvakken te onderwijzen (Kieft e.a., 2019). In de uitgebreidere omschrijving van het referentiekader voor het primair onderwijs (zie Deel 2), geven we daarom bij elke historische ontwikkeling aan welke vensters uit de herijkte Canon bij de ontwikkeling passen.

Omdat het aantal tijdvakken is teruggebracht en een aantal tijdvakken een langere periode beslaat, zijn de Canonvensters beter te verdelen over de tijdvakken. Zo zijn de vensters over de zeventiende eeuw goed te verdelen over verschillende historische ontwikkelingen en kan *Hebban olla vogala* gekoppeld worden aan het nieuwe onderdeel 'het ontstaan van de standensamenleving'. Ook de nieuwe vensters in de Canon sluiten aan bij de historische ontwikkelingen in het referentiekader, zoals Sara Burgerhart bij 'het streven naar vrijheid en gelijkheid en het ontstaan van parlementaire democratie' en Anton de Kom bij 'dekolonisatie', dat als nieuw onderdeel aan het referentiekader voor het primair onderwijs is toegevoegd.

De hoofdlijnen van de Canon dekken verschillende dimensies van samenleven af die ook gehanteerd zijn bij de selectie van de historische ontwikkelingen, zoals 'zingeving en levensbeschouwing', 'kennis, wetenschap en innovatie', 'sociale (on)gelijkheid, 'politiek en samenleving' en 'wereldeconomie'.

### 1.9 Samenhang met andere vakken

Scholen kunnen zelf kiezen of ze leerinhouden aanbieden in schoolvakken of gecombineerd in een breder leergebied. Het historisch referentiekader moet daarom aansluiten op de verschillende keuzes die scholen maken. Het moet een goede samenhang mogelijk maken over meerdere leerjaren (in leerlijnen) en met andere vakken. Dit was bij de ontwikkeling van de referentiekaders Tijd en Ruimte een belangrijk aandachtspunt. Bij de samenhang tussen vakken hebben we met name aandacht gehad voor de samenhang met andere mens- en maatschappijvakken (aardrijkskunde, economie, filosofie en maatschappijleer) en de bijdrage aan burgerschapsvorming, maar ook oog voor verbindingen met kunst en cultuur en godsdienst/levensbeschouwing.

Omdat er gelijktijdig is gewerkt aan de actualisering van het historisch referentiekader en de ontwikkeling van een geografisch referentiekader, konden we deze referentiekaders goed op elkaar afstemmen. In het historisch referentiekader verwachten we dat leerlingen historische ontwikkelingen kunnen lokaliseren in een geografische context, met behulp van aanduidingen van plaats en schaal. We maken in de twee kaders gebruik van dezelfde aanduidingen (bijvoorbeeld stad, platteland, Europa, lokaal en mondiaal). Historische ontwikkelingen moeten zo mogelijk onderzocht worden op verschillende schaalniveaus (zoals lokaal en mondiaal) met aandacht voor de relaties ertussen. Het leggen van relaties tussen verschillende gebieden en tussen verschijnselen in de eigen omgeving en elders is een belangrijk onderdeel van geografisch denken. Dit geografisch denken wordt dus ook vanuit het historisch referentiekader ondersteund. Omgekeerd is er in het referentiekader Ruimte aandacht voor veranderingen en relaties met historische ontwikkelingen. Als in het referentiekader Ruimte wordt verwezen naar historische ontwikkelingen, dan zijn dit ontwikkelingen die ook in het referentiekader Tijd staan (bijvoorbeeld Industriële Revolutie of dekolonisatie). Meer dan in het huidige kader van tien tijdvakken, is in het nieuwe referentiekader aandacht voor wereldwijde uitwisseling en verbindingen en voor ontwikkelingen als migratie en verstedelijking, wat ook bijdraagt aan samenhang met inhouden van het geografisch referentiekader. De kaders vullen elkaar op deze punten ook aan, zodat er niet onnodig overlap ontstaat.

In het primair onderwijs kan het leren over de gekozen historische ontwikkelingen een basis leggen voor de verwerving van meer specifieke kennis over economische verschijnselen en ontwikkelingen, zoals productie, handel, verschillen in welvaart, economische groei en globalisering. Leerlingen leren in de context van de historische ontwikkelingen bijvoorbeeld over verschillende middelen van bestaan, productie, handelsnetwerken, wetenschappelijke en technologische innovatie en over economische groei, internationale samenwerking en de groei van welvaart in de twintigste eeuw. Hetzelfde geldt voor de verwerving van de specifieke kennis die belangrijk is voor burgerschapsvorming, zoals kennis van de parlementaire democratie en rechtsstaat, sociale verhoudingen, beeldvorming en de pluriforme samenleving. Leerlingen leren in de context van de historische ontwikkelingen bijvoorbeeld over sociale gelaagdheid, het ontstaan van staten, grondrechten, emancipatiebewegingen, internationale samenwerking (tussen overheden en niet-gouvernementeel), groeiende diversiteit en de ontwikkeling van een informatiesamenleving. Om abstracte begrippen als belasting, banken, grondrechten, parlementaire democratie en staat goed te begrijpen, helpt het als je leert over de ontstaansgeschiedenis. We besteden bij de politieke aspecten van de historische ontwikkelingen nadrukkelijk aandacht aan politieke

idealen en bewegingen gericht op emancipatie en maatschappelijke (mondiale) vraagstukken. Dit draagt volgens ons bij aan geschiedenisonderwijs dat betekenisvol is in het kader van burgerschapsvorming.

Zoals we bij de functies van het historisch referentiekader al aangaven (zie 1.2), hebben we bij de keuze en beschrijving van historische ontwikkelingen gewerkt vanuit de idee dat kennis van de historische ontwikkelingen voor leerlingen ook betekenisvol wordt als die betrokken wordt op maatschappelijke thema's en vraagstukken. Het kan gaan om actuele maatschappelijke thema's of vraagstukken, maar ook om vraagstukken die in verschillende tijden en op verschillende plaatsen aan de orde zijn. In het visiedocument van de VGN- (*Bij de tijd 3*, 2018) worden bestaansverhelderende vragen genoemd. Voorbeelden zijn: hoe voorzien mensen in hun levensonderhoud en levensbehoeften? Hoe gaan mensen om met hun natuurlijke omgeving? Wie heeft de macht? Waarom trekken mensen naar andere gebieden? Bij actuele en algemene maatschappelijke vraagstukken kunnen leerlingen de historische achtergrond onderzoeken, maar ook vergelijkingen maken tussen heden en verleden. Leerlingen ervaren dat historische kennis kan helpen om de hedendaagse wereld te begrijpen en om na te denken over mogelijke scenario's voor de toekomst en hun eigen rol als burger. Als leerlingen in het leergebied bijvoorbeeld leren over het thema culturele diversiteit, kunnen ze de verspreiding van de Grieks-Romeinse cultuur bestuderen en leren dat gewoonten en gebruiken door de tijd heen veranderen en dat culturen elkaar beïnvloeden. In de uitwerking van het historisch referentiekader (Deel 2) geven we bij 'perspectieven' geregeld voorbeelden van hoe ervaringen en perspectieven in verleden en heden vergeleken kunnen worden, waaronder ervaringen en het perspectief van de leerling zelf.

Ten slotte kunnen de kaders elk voor zich en samen ook geïntegreerd worden of meer thematisch worden 'aangevlogen'. In aansluiting op de Grote opdrachten en de vraagstukken in het voorstel van het ontwikkelteam Mens & Maatschappij, de inhoudelijke hoofdkernen Democratie en Diversiteit van het leerplanvoorstel Burgerschap en de hoofdlijnen van de herziene Canon van Nederland, zijn we bij de constructie van het referentiekader Tijd en het referentiekader Ruimte, uitgegaan van acht mogelijke invalshoeken. Die kunnen een kapstok zijn om (aspecten van) de kaders thematisch of vanuit grotere vraagstukken te onderzoeken. Deze invalshoeken zijn: fysisch milieu, economie, sociale verhoudingen, demografie, burgerschap en politiek, cultuur en levensbeschouwing, wetenschap en technologie en gezondheid en zorg. Voor het primair onderwijs zijn dit: dagelijks leven, bestuur, bevolking, godsdienst en cultuur en natuurlijke omgeving.

## 2. Geraadpleegde literatuur


*Curriculum*

Commissie Herijking Canon van Nederland. (2020). *Open vensters voor onze tijd. De canon van Nederland herijkt.* Stichting entoennu.

Curriculum.nu (2019a). *Leergebied Mens & Maatschappij. Voorstel voor de basis van de herziening van de kerndoelen en eindtermen van de leraren en schoolleiders uit het ontwikkelteam Mens & Maatschappij.*

Curriculum.nu (2019b). *Leergebied Burgerschap. Voorstel voor de basis van de herziening van de kerndoelen en eindtermen van de leraren en schoolleiders uit het ontwikkelteam Burgerschap*.

De Rooij, P. (2001). *Verleden, heden en toekomst. Advies van de Commissie historische en maatschappelijke vorming*. SLO.

De Wit, R.J. (1998). *Het verleden in de toekomst. Advies van de commissie geschiedenisonderwijs*. Sdu.

Inspectie van het Onderwijs (2021). *De staat van het onderwijs*.

Inspectie van het Onderwijs (2015). *Wereldoriëntatie. De stand van zaken in het basisonderwijs*.

Kieft, M., Buynsters, M., Damstra, G., & Bremer, B. (2019). *De canon van Nederland. Vervolgonderzoek 2018-2019.* Oberon.

OECD (2018). *Programme for international student assessment. Results from Pisa 2018*.

Van Boxtel, C., Driebergen, M., de Groot-Reuvekamp, M., Huijgen, T., de Kreek, R., Logtenberg, A., Van der Schans, T., Storck, E., & Tuithof, H. (2020). *Oriëntatie in de tijd. Verkenning van het gewenste historisch referentiekader voor het primair en voortgezet onderwijs.* Rapport Enquête. Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.

Van der Kaap, A., & Visser, A. (2017). *Geschiedenis. Vakspecifieke trendanalyse 2017*. SLO.

Van der Kooij, C., & van der Schans, C. (Red., 2018). *Bij de tijd 3. Geschiedenisonderwijs voor de toekomst.* VGN.

Van der Kooij, C., & van der Schans, C. (Red., 2017). *Bij de Tijd 2. Bouwstenen voor geschiedenisleerplannen*. VGN.

Van der Kooij, C., & van der Schans, C. (Red., 2016). *Bij de tijd door het schoolvak geschiedenis. Een visie van geschiedenisdocenten op hun vak*. VGN.

*Geschiedenisonderwijs en vakdidactiek*

Ahonen S. (2017). The lure of grand narratives: A dilemma for history teachers. In H. Elmersjö, A. Clark & M. Vinterek (Eds), *International perspectives on teaching rival histories* (pp. 41-62). Palgrave Macmillan.

Barton, K.C. (2012). School history as a resource for constructing identities: implications of research from the United States, Northern Ireland and New Zealand. In M. Carretero, M. Asensio & M. Rodriguez-Moneo (Eds.), *History education and the construction of national identity* (pp. 93-108). Information Age Publishers.

Barton, K. (2008). 'I just kinda know': Elementary students' ideas about historical evidence. In: L. Levstik & K. Barton (Eds.). *Researching history education. Theory, method and context* (pp. 209-227). Taylor and Francis.

Béneker, T., Van Boxtel, C., de Leur, T., Smits, A., Blankman, M., & De Groot-Reuvekamp, M. (2020). *Geografisch en historisch besef ontwikkelen op de basisschool. Een literatuurstudie naar onderzoek over aardrijkskunde- en geschiedenisonderwijs in het primair onderwijs*. Universiteit Utrecht / Universiteit van Amsterdam.

Béneker, T. (2018) (Red). *Toekomstgericht onderwijs in de maatschappijvakken*. Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.

Carretero, M. (2011). *Constructing patriotism. Teaching history and memories in global worlds*. Information Age Publishing.

Chapman, A. (2021). *Knowing history in schools. Powerful knowledge and the powers of knowledge*. UCL Press.

De Bruijn, P. (2014). *Bridges to the past. Historical distance and multiperspectivity in English and Dutch heritage educational resources*. Proefschrift, Erasmus Universiteit Rotterdam.

De Groot-Reuvekamp, M. (2017). *Timewise. Improving pupils' understanding of historical time in primary school*. Proefschrift, Universiteit van Amsterdam.

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

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

De Leur, T. (2019). "Just imagine…" Exploring externalized learner-generated images of the past in secondary history education. Proefschrift, Universiteit van Amsterdam.

Duquette, C. 92015). Relating historical consciousness to historical thinking through assessment. In P. Seixas & K. Ercikan (Eds), *New directions in assessing historical thinking*. Routledge (pp. 51–63). Routledge.

Fillpot, E. (2012). Historical thinking in the Third Grade. *The social studies, 103*, 206-217.

Foster, S.J. & Crawford, K.A. (2006). *What shall we tell the children? International perspectives on school history textbooks.* Information Age Publishing.

Gibson, L. (2018). Frameworks of knowledge and the big picture. *Public History Weekly 6*, 28.

Grever, M. (2020). *Onontkoombaar verleden. Reflecties op een veranderende historische cultuur*. Uitgeverij Verloren.

Grever, M. (2006). Nationale identiteit en historisch besef. De risico's van een canon in de postmoderne samenleving. In M. Grever, E. Jonker, K. Ribbens, & S. Stuurman (Eds.), *Controverses rond de canon* (pp. 29-58). Van Gorcum.

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

Houwen, A. (2021). (On)zichtbare vrouwen. Een analyse van de representatie van vrouwen in hedendaagse geschiedenisschoolboeken. *Historica, 1*, 17-23.

Huijgen, T. (2018). *Balancing between the present and the past. Promoting students' ability to perform historical contextualization*. Proefschrift, Rijksuniversiteit Groningen.

Kropman, M. (2021). *Shifting lenses. Multiperspectivity and narratives of the Dutch past in secondary history education*. Proefschrift, Universiteit van Amsterdam.

Nordgren, K. & Johansson, M. (2015). Intercultural historical learning: a conceptual framework, *Journal of Curriculum Studies, 47*,1, 1-25.

Pauw, I. (2021). *Envisioning futures in school geography*. Proefschrift, Vrije Universiteit.

Salemink, L. (2019). Herijken van de Canon. Een kans op een meer niet-randstedelijke invulling. *Kleio*, 60, 7.

Savenije, G. & Goldberg, T. (2019). Silences in a climate of voicing: Teachers' perceptions of societal and self-silencing regarding sensitive historical issues. *Pedagogy, Culture & Society, 27*, 1, 39-64.

Shemilt, D. (2009) '"Drinking an ocean and pissing a cupful": How adolescents make sense of history. In L. Symcox and A. Wilschut (Eds), *National history standards: The problem of the canon and the future of teaching history* (pp. 141-211). Information.

Van Beek, W., & Verhallen, M. (2012). *Taal een zaak van alle vakken, geïntegreerd taal-en zaakvakonderwijs op de basisschoo*l. Coutinho.Van

Boxtel, C., & van Drie, J. (2019). Historisch denken en redeneren onderwijzen. *Kleio 5*, 26-29.

Van Boxtel, C. (2019). Bij de tijd blijven. Geschiedenisonderwijs in beweging. *Kleio*, 60, 1, 6-10.

Van Boxtel, C., & van Drie, J. (2018). Historical reasoning: conceptualizations and educational applications. In S.A. Metzger & L. McArthur Harris (Eds.), *The Wiley international handbook of history teaching and learning* (pp. 149-176). Wiley-Blackwell.

Van Boxtel, C., & van Drie, J. (2012). "That's in the Time of the Romans!" Knowledge and strategies students use to contextualize historical images and documents. *Cognition and Instruction, 30*,2, 113-145.

Van Straaten, D. (2018). *Connecting past, present and future. The enhancement of the relevance of history for students.* Proefschrift, Universiteit van Amsterdam.

Trautwein, U. e.a. (2017). *Kompetenzen historischen Denkens erfassen. Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts 'Historical Thinking – Competencies in History'* (HiTCH). Waxmann.

Tuithof, H. (2017). *The characteristics of Dutch experienced history teachers' PCK in the context of a curriculum innovation*. Proefschrift, Universiteit Utrecht.

Tyner, A., & Kabourek, S. (2020). *Social studies instruction and reading comprehension: Evidence from the early childhood longitudinal study*. Washington D.C.: Thomas B. Fordham Institute.

Wansink, B.G. (2017). *Between fact and interpretation. Teachers' beliefs and practices in interpretational history teaching*. Proefschrift, Universiteit Utrecht.

Wilschut, A. (2011). *Beelden van tijd; de rol van historisch tijdsbewustzijn bij het leren van geschiedenis.* Proefschrift, Universiteit van Amsterdam.

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

*Geschiedenis*

Amkreutz, L. (2019). -5000. Jagers en boeren in de wetlands. In L.H. van Voss, e.a. (Red). *Wereldgeschiedenis van Nederland* (pp. 27-32). Ambo / Anthos.

Amsterdam Museum (12 september, 2019). www.amsterdammuseum.nl/nieuws/gouden_eeuw

Bod, R. (2020). *Een wereld vol patronen. De geschiedenis van kennis*. Prometheus.

Conrad, S. (2016). *What is global history?* Princeton University Press.

Diamond, J. (2017). *Guns, germs and steel. A short history of everybody for the last 13000 years*. Vintage.

Heerma van Voss, L., 't Hart, M., Davids, K., Fatah-Black, K., Lucassen, L., & Touwen, J. (2018). *Wereldgeschiedenis van Nederland*. Ambo/Anthos.

De Graaf, B.A. (2018), *Tegen de terreur. Hoe Europa veilig werd na Napoleon*. Amsterdam: Prometheus.

Helmers, H. Janssen, G., & Noorman, J. (Red., 2021). *De zeventiende eeuw*. Leiden University Press.

Leerssen, J. (2015). *Nationalisme.* Elementaire deeltjes 23. Athenaeum.

Lorenz, C. (2017). 'The times they are a-changin'. On time, space and periodization in history. In M. Carretero, S. Berger & M. Grever (Eds.). *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (pp. 109-132). Palgrave Macmillan.

McNeely, I.F., & Wolverton, L. (2008). *Reinventing knowledge: From Alexandria to the Internet*. Norton.

Pollman, J. (2009). Internationalisering en de Nederlandse Opstand. *BMGN, 124* (4), 515-535.

Raj, K. (2017). Thinking without the scientific revolution. Global interaction and the construction of knowledge. *Journal of Early Modern History, 21*, 445-458.

Te Velde, H., & Janse, M. (Eds., 2017). *Organizing democracy. Reflections on the rise of political organizations in the nineteenth century*. Palgrave.

Van Reybrouck, D. (2020). *Revolusi. Indonesië en het ontstaan van de moderne wereld*. De Bezige Bij.

Van der Tuuk, L. (2016). *De eerste gouden eeuw. Handel en scheepvaart in de vroege Middeleeuwen*. Omniboek.

# 2 Referentiekader Tijd

## 2.1 Uitwerking referentiekader Tijd primair onderwijs

**Tabel 3:** *doelen referentiekader Tijd primair onderwijs*

De leerling vormt zich een beeld van de historische ontwikkelingen in tijdvakken en oriënteert zich zo in de tijd. De leerling leert:

**a.** gegeven concrete voorbeelden, zoals voorwerpen, personen en gebeurtenissen, aan historische ontwikkelingen te verbinden;
**b.** de historische ontwikkelingen aan de hand van gegeven vragen te verkennen; daartoe bruikbare informatie uit eenvoudige (digitale) bronnen te selecteren;
**c.** binnen de context van de historische ontwikkelingen aspecten van verandering en continuïteit, oorzaken en gevolgen, overeenkomsten en verschillen en verschillende perspectieven te onderscheiden;
**d.** de historische ontwikkelingen en de concrete voorbeelden daarvan in de tijd te ordenen, gebruik makend van passende tijdsaanduidingen zoals vroeger, lang geleden, onze tijd, toekomst, jaar, eeuw, voor Christus, na Christus, de tijd van… (de zes tijdvakken);
**e.** de historische ontwikkelingen op een (historische) kaart met behulp van plaatsaanduidingen te lokaliseren;
**f.** lokale geschiedenis/erfgoed waar mogelijk met historische ontwikkelingen te verbinden;
**g.** de historische ontwikkelingen zo veel mogelijk vanuit meerdere perspectieven en dimensies te onderzoeken. Te onderscheiden zijn daarbij:

- ervaringen en perspectieven van verschillende historische personen, zoals vrouwen en mannen, mensen uit verschillende sociale lagen of gebieden, met verschillende godsdiensten en levensbeschouwingen (HP);
- ervaringen en perspectieven van personen in het verleden, vergeleken met die van personen in het heden, waaronder die van de leerling zelf (VH);
- verschillende dimensies: dagelijks leven, bestuur, bevolking, godsdienst en cultuur, natuurlijke omgeving (DM) en (optioneel):
- *ontwikkelingen op verschillende schaalniveaus in relatie tot elkaar: lokaal/regionaal, nationaal, continentaal en mondiaal* (SCH);*verschillende en veranderende verhalen over historische ontwikkelingen* (VER).

**Tabel 4**: *overzicht tijdvakken en ontwikkelingen referentiekader Tijd primair onderwijs*

| | |
|---|---|
| **Tijd van jagers en boeren** (voor de introductie van schrift) | 1. Het ontstaan van landbouw en landbouwsamenlevingen |
| **Tijd van oude rijken** (ca. 3000 v. Chr. – 500 na Chr.) | 2. Verspreiding van de Grieks-Romeinse cultuur |
| | 3. Verspreiding van de monotheïstische godsdiensten: jodendom, christendom en islam |
| **Tijd van standen en steden** (500-1500) | 4. Ontstaan van een standensamenleving |
| | 5. Groei van handelsnetwerken en opkomst van steden |
| **Tijd van pakhuizen en plantages** (1500-1800) | 6. De Nederlandse Opstand en het ontstaan van de Republiek |
| | 7. Kolonisatie en het ontstaan van mensenhandel tussen werelddelen |
| | 8. Verstedelijking en culturele bloei in de Republiek |
| | 9. Groeiende belangstelling voor wetenschap en uitvinding van nieuwe technieken |
| **Tijd van burgers en stoommachines** (1800-1900) | 10. Industriële revolutie |
| | 11. Streven naar vrijheid en gelijkheid en het ontstaan van een parlementaire democratie |
| **Tijd van wereldoorlogen en mensenrechten** (1900-heden) | 12. Tweede Wereldoorlog en Holocaust |
| | 13. Dekolonisatie |
| | 14. Verdergaande samenwerking rond wereldproblemen |

| | |
|---|---|
| | 15. Groeiende welvaart en diversiteit |
| | 16. Ontstaan van een informatiesamenleving |

**Tabel 5:** *nadere omschrijving historische ontwikkelingen referentiekader Tijd primair onderwijs met voorbeelden*

**1. Ontstaan van landbouw en landbouwsamenlevingen**[3]

*Tijd van jagers en boeren / Prehistorie*, voor ca. 50 v. Chr.

Leerlingen leren over het dagelijks leven van jagers en verzamelaars; wat er verandert door de overgang op de landbouw, zoals het wonen op een vaste plek, het ontstaan van beroepen en bestuur en de uitvinding van het schrift.

Tijd en ruimte
Leerlingen leren dat landbouw en landbouwsamenlevingen ontstaan in de Tijd van jagers en boeren (de Prehistorie). Ze leren dat de landbouw en het schrift in verschillende delen van de wereld worden uitgevonden; dat er al vroeg boeren zijn in het Midden-Oosten/Egypte en pas later in Europa en het gebied dat nu Nederland is. De Prehistorie, als de tijd waarvan geen geschreven bronnen zijn, eindigt daar in ca. 50 v. Chr.

Perspectieven
Leerlingen verkennen bijvoorbeeld:

- hoe mannen, vrouwen en kinderen in een groep van jagers of boeren de dag doorbrengen, aan voedsel komen, wonen, hun kleding, gereedschappen, geloof en kunst (HP);
- voor- en nadelen van de leefwijze van jagers-verzamelaars en van de eerste boeren als het gaat om bestaansmiddelen, gezondheid, sociale verschillen (HP, DM, VH);
- verhalen, zoals sprookjes, mythen en geschiedverhalen, die in verschillende culturen over de oudste steden of de uitvinding van het schrift worden verteld (VER).

Voorbeelden uit de Canon van Nederland
De leerling kan gegeven concrete voorbeelden verbinden aan deze historische

[3] In de lichtblauwe velden staan in zwarte letters de inhoudelijke kern van de ontwikkeling kort beschreven. In de witte velden met de blauwe letters staan voorbeelden voor een multiperspectivische benadering daarvan in de klas en voor het primair onderwijs ook mogelijkheden om een en ander te verbinden met de Canon.

ontwikkelingen.
De ontwikkeling kan bijvoorbeeld geïllustreerd worden aan de hand van:

- ± 5500 v. Chr. Trijntje: de jager-verzamelaars;
- ± 3000 v. Chr. Hunebedden: de eerste boeren.

**2. Verspreiding van de Grieks-Romeinse cultuur**

*Tijd van oude rijken / Oudheid*, 3000 v. Chr. tot 500 na Chr.

Leerlingen leren over aspecten van de Grieks-Romeinse cultuur, zoals kleding, voedsel, verering van meerdere goden, tempels, badhuizen en schrift, en de verspreiding daarvan in het Romeinse Rijk. Ze leren dat het Romeinse Rijk goed georganiseerd is en een goed wegennetwerk heeft dat gebruikt wordt door het Romeinse leger en voor de handel.

Tijd en ruimte
Leerlingen leren dat de groei van het Romeinse Rijk en de verspreiding van de Grieks-Romeinse cultuur plaatsvindt in de Tijd van oude rijken (de Oudheid). Ze leren dat het Romeinse Rijk bijna geheel Europa en delen van Noord-Afrika en het Midden-Oosten omvat en de Rijn een van de natuurlijke grenzen is.

Perspectieven
Leerlingen verkennen bijvoorbeeld:

- het dagelijks leven van mannen, vrouwen, grondbezitters, boeren, burgers en slaven in het Romeinse Rijk (HP);
- de betekenis van het Romeinse wegennet voor het bestuur en de verdediging van het rijk en voor de handel (DM);
- voorbeelden van overblijfselen uit de Romeinse cultuur/tijd in hun eigen omgeving (SCH).

Voorbeelden uit de Canon van Nederland
De leerling kan gegeven concrete voorbeelden verbinden aan deze historische ontwikkelingen. De ontwikkeling kan bijvoorbeeld geïllustreerd worden aan de hand van:

- 47 - ± 350 v. Chr. De Romeinse limes: op de grens van de Romeinse wereld.

**3. Verspreiding van de monotheïstische godsdiensten: jodendom, christendom en islam**

*Tijd van oude rijken / Oudheid*, 3000 v. Chr. tot 500 na Chr.

*Tijd van standen en steden / Middeleeuwen*, 500 tot 1500

Leerlingen leren over de verspreiding van het jodendom, het christendom en de islam en de invloed daarvan op de leefwijze van mensen.

Tijd en ruimte
Leerlingen leren dat het jodendom en christendom zich in de Tijd van oude rijken (de Oudheid) vanuit het Midden-Oosten verspreiden in het Romeinse Rijk; dat grote delen van Noord- en Oost-Europa in de Tijd van standen en steden (de Middeleeuwen) christelijk worden. Ze leren dat de islam zich in de Tijd van standen en steden (de Middeleeuwen) vanuit het Midden-Oosten verspreidt naar Noord-Afrika en een groot deel van het huidige Spanje.

Perspectieven
Leerlingen verkennen bijvoorbeeld:

- overeenkomsten en verschillen tussen gebedshuizen die joden, christenen en moslims bouwen om hun geloof te belijden (HP);
- hoe mensen met verschillende geloven met elkaar samenleefden en hoe dat nu is (VH);
- verspreiding van andere wereldgodsdiensten: het hindoeïsme en boeddhisme (SCH*).*

Voorbeelden uit de Canon van Nederland
De leerling kan gegeven concrete voorbeelden verbinden aan deze historische ontwikkelingen. De ontwikkeling kan bijvoorbeeld geïllustreerd worden aan de hand van:

- 658-739 Willibrord: verbreiding van het christendom.

**4. Ontstaan van een standensamenleving**
*Tijd van standen en steden / Middeleeuwen*, 500 tot 1500

Leerlingen leren over het ontstaan van een standensamenleving, waarin geestelijken, edelen, ridders, boeren en ambachtslieden niet alleen ander werk doen, maar ook verschillen in macht, rijkdom en aanzien.

Tijd en ruimte
Leerlingen leren dat in Europa in de Tijd van standen en steden (de Middeleeuwen) een standensamenleving ontstaat.

Perspectieven
Leerlingen verkennen bijvoorbeeld:

- het leven en werk van geestelijken, edelmannen en -vrouwen, ridders, boeren en ambachtslieden (HP);
- overeenkomsten en verschillen tussen onderwijs in kloosterscholen en hedendaagse scholen, zoals wie er naar school gaat en wat onderwezen wordt (VH);
- het leven in en rondom een Middeleeuws kasteel in de eigen omgeving (SCH).

Voorbeelden uit de Canon van Nederland
De leerling kan gegeven concrete voorbeelden verbinden aan deze historische ontwikkelingen. De ontwikkeling kan bijvoorbeeld geïllustreerd worden aan de hand van:

- 782-814 Karel de Grote: keizer van het Westen;
- ± 1075 *Hebban olla vogola*: Nederlandse taal in ontwikkeling.

**5. Groei van handelsnetwerken en opkomst van steden**
*Tijd van standen en steden / Middeleeuwen*, 500 tot 1500

Leerlingen leren over de groei van handelsnetwerken over water en land; hoe de uitbreiding van de handel bijdraagt aan het ontstaan en de groei van steden, die eigen rechten krijgen.

Tijd en ruimte
Leerlingen leren dat in de Tijd van standen en steden (de Middeleeuwen) de handel toeneemt, ook met gebieden in Azië en Afrika, waardoor in Europa veel nieuwe steden ontstaan.

Perspectieven
Leerlingen verkennen bijvoorbeeld:

- goederen en producten die via de zijderoute uitgewisseld worden en de invloed daarvan op het leven van mensen in Europa en Azië (HP);
- overeenkomsten en verschillen tussen het leven in een Middeleeuwse stad en een hedendaagse stad, zoals middelen van bestaan, bestuur, gezondheid, ongelijkheid en geloof (VH, DM);
- hoe mensen in de Middeleeuwen naar verre gebieden reisden en hoe dat nu is (VH).

Voorbeelden uit de Canon van Nederland

De leerling kan gegeven concrete voorbeelden verbinden aan deze historische ontwikkelingen. De ontwikkeling kan bijvoorbeeld geïllustreerd worden aan de hand van:

- 1356- ± 1450 De Hanze: samenwerken loont;
- ± 1450 – 1516 Jeroen Bosch: schilder in een Middeleeuwse stad;
- 1457-1482 Maria van Bourgondië: vorstin tussen Bourgondië en Habsburg.

**6. De Nederlandse Opstand en het ontstaan van de Republiek**

*Tijd van pakhuizen en plantages*, 1500 tot 1800

Leerlingen leren over de splitsing in de christelijke kerk; over hoe vervolging van protestanten en ontevredenheid over het Spaanse bestuur leiden tot een opstand en strijd in de Nederlanden. Ze leren dat Nederlandse gewesten zich losmaken van het Spaanse rijk en verdergaan als de Republiek der Zeven Verenigde Nederlanden.

Tijd en ruimte
Leerlingen leren dat in de Tijd van pakhuizen en plantages (16e eeuw) een splitsing optreedt in de christelijke kerk, een opstand plaatsvindt in de Nederlanden en de Republiek ontstaat.

Perspectieven
Leerlingen verkennen bijvoorbeeld:

- verschillende motieven zoals politiek, godsdienstig en economisch voor verzet tegen het Spaanse bestuur (HP, DM);
- wat een belegering betekent voor het leven in de stad (HP);
- voorbeelden van godsdienstvrijheid en inperking van die vrijheid door protestanten en katholieken in de 16e eeuw en in het heden (HP; VH).

Voorbeelden uit de Canon van Nederland
De leerling kan gegeven concrete voorbeelden verbinden aan deze historische ontwikkelingen. De ontwikkeling kan bijvoorbeeld geïllustreerd worden aan de hand van:

- 1469? – 1536 Erasmus: een kritische denker in Europa;
- 1566-1591 de Opstand: van Beeldenstorm naar Plakkaat van Verlaetinghe;
- 1533-1584 Willem van Oranje: van opstandeling tot 'vader des vaderlands'.

**7. Kolonisatie en het ontstaan van mensenhandel tussen werelddelen**

*Tijd van pakhuizen en plantages*, 1500-1800

Leerlingen leren over Europese handelaren die verre reizen overzee maken om aan luxeproducten te komen en daarbij handelsposten en kolonies stichten in Amerika, Azië en Afrika. Ze leren over gevolgen van de kolonisatie, zoals wereldwijde uitwisseling, mensenhandel tussen verschillende werelddelen en gedwongen arbeid van slaafgemaakten op plantages en wat dit betekende voor verschillende groepen mensen.

Tijd en ruimte
Leerlingen leren dat in de Tijd van pakhuizen en plantages Europese landen kolonies stichten in Amerika, Azië en Afrika, de wereldwijde uitwisseling toeneemt en transcontinentale mensenhandel en slavernij op plantages ontstaat. Ze leren dat Nederlanders kolonies stichten in het huidige Indonesië, Suriname en het Caribisch gebied.

Perspectieven
Leerlingen verkennen bijvoorbeeld:

- wie aan boord zijn van schepen die over oceanen naar onbekende gebieden varen, waarom mensen meegaan en hoe het leven aan boord is (HP);
- het proces en gevolgen van de Europese kolonisatie in de gekoloniseerde gebieden op het gebied van voedsel, bevolking, gezondheid, bestuur, godsdienst en cultuur (DM);
- voorbeelden van slavernij in de kolonies en slavernij in andere tijden, waaronder het heden (VH).

Voorbeelden uit de Canon van Nederland
De leerling kan gegeven concrete voorbeelden verbinden aan deze historische ontwikkelingen. De ontwikkeling kan bijvoorbeeld geïllustreerd worden aan de hand van:

- 1602-1799 VOC en WIC: varen en vechten voor handel;
- 1583-1645 Hugo de Groot legde een basis voor internationaal recht over oorlog en vrede;
- 1662 De *Atlas Maior* van Blaeu: de wereld in kaart;
- 1637-1863 Slavernij: mensenhandel en gedwongen arbeid.

**8. Verstedelijking en culturele bloei in de Republiek**

*Tijd van pakhuizen en plantages*, 1500 tot 1800

Leerlingen leren dat immigratie, specialisatie in de landbouw en nijverheid en wereldhandel bijdragen aan een sterke groei van de stedelijke bevolking en economie in de Republiek en dat de economische groei een deel van de bevolking maar niet alle mensen ten goede komt. Ze leren over de bloei in de schilderkunst.

Tijd en ruimte
Leerlingen leren dat in de Tijd van pakhuizen en plantages (17e eeuw) in de Republiek de stedelijke bevolking en economie groeien en de Republiek een periode van culturele bloei doormaakt.

Perspectieven
Leerlingen verkennen bijvoorbeeld:

- werk, leven en welvaart van verschillende groepen in de 17e-eeuwse Republiek, zoals regenten, mannen en vrouwen, matrozen, immigranten, mensen op het platteland en in de stad en mensen buiten Holland (HP);
- waarom de schilderkunst in de Republiek bijzonder was (SCH);
- verschillende opvattingen over de term Gouden Eeuw: in hoeverre is die term geschikt? (VH, VER).

Voorbeelden uit de Canon van Nederland
De leerling kan gegeven concrete voorbeelden verbinden aan deze historische ontwikkelingen. De ontwikkeling kan bijvoorbeeld geïllustreerd worden aan de hand van:

- 1547-1619 Johan van Oldenbarnevelt: tegenstellingen in de Republiek;
- 1606?-1669 Rembrandt: een land vol schilders;
- 1607-1676 Michiel de Ruyter: de Republiek in woelige wateren;
- 1637 De Statenbijbel: de kracht van het woord.

**9. Groeiende belangstelling voor wetenschap en uitvinding van nieuwe technieken**

*Tijd van pakhuizen en plantages*, 1500 tot 1800

Leerlingen leren over de groeiende belangstelling voor wetenschap en de uitvinding van nieuwe technieken. Ze leren dat door goed waarnemen, experimenten en het gebruik van nieuwe instrumenten nieuwe kennis ontstaat over bijvoorbeeld natuurverschijnselen, het lichaam en ziekten en dat deze

nieuwe kennis op grotere schaal verspreid wordt door gedrukte boeken, bibliotheken en reizende geleerden.

Tijd en ruimte
Leerlingen leren dat er in de Tijd van pakhuizen en plantages (1500 tot 1800) groeiende belangstelling is voor wetenschap en nieuwe technieken worden uitgevonden. Ze leren dat wetenschappelijke ontdekkingen en ontwikkeling van nieuwe technieken overal in de wereld plaatsvinden en verspreid worden.

Perspectieven
Leerlingen verkennen bijvoorbeeld:

- hoe verschillende uitvindingen zoals de microscoop, het slingeruurwerk, het opwekken van elektriciteit en de zaagmolen het werk, dagelijks leven of de gezondheid van mensen veranderen (HP, DM);
- uitvindingen die vanuit China en de Arabische wereld naar Europa komen, zoals de inenting tegen pokken (SCH);
- verschillende verhalen over de uitvinding van het principe van vaccineren, dat in Europa in 1796 door de Britse arts Edward Jenner werd uitgevonden, maar al eerder was toegepast door de Britse Mary Montague en in China al eeuwen bekend was (VER).

Voorbeelden uit de Canon van Nederland
De leerling kan gegeven concrete voorbeelden verbinden aan deze historische ontwikkelingen. De ontwikkeling kan bijvoorbeeld geïllustreerd worden aan de hand van:

- 1629-1695 Christiaan Huygens: begin van de moderne wetenschap;
- 1612 De Beemster: droge voeten in de polder;
- 1632-1677 Spinoza: op zoek naar waarheid;
- 1744-1828 Eise Eisinga: het zonnestelsel in een huiskamer.

**10. Industriële revolutie**

*Tijd van burgers en stoommachines*, 1800 tot 1900

Leerlingen leren over de komst van stoommachines, fabrieken en spoorlijnen en de gevolgen van industrialisatie voor leef- en werkomstandigheden, steden, sociale verhoudingen, gezondheid en het milieu.

Tijd en ruimte
Leerlingen leren dat in de Tijd van burgers en stoommachines (19e eeuw) een industriële revolutie plaatsvindt in de productie van goederen, eerst in Engeland en daarna in andere gebieden, waaronder in Nederland.

Perspectieven
Leerlingen verkennen bijvoorbeeld:

- wat de komst van fabrieken betekent voor het werken en wonen van verschillende groepen, zoals mannelijke en vrouwelijke arbeiders, kinderen en fabriekseigenaren (HP);
- gevolgen van industrialisatie voor het milieu (DM);
- hoe in de 19e eeuw en nu verschillend gedacht wordt over kinderarbeid (VH).

Voorbeelden uit de Canon van Nederland
De leerling kan gegeven concrete voorbeelden verbinden aan deze historische ontwikkelingen. De ontwikkeling kan bijvoorbeeld geïllustreerd worden aan de hand van:

- 1839 De eerste spoorlijn: alles gaat sneller;
- 1863-1901 Het Kinderwetje van Van Houten: de fabriek uit, de school in;
- 1853-1890 Vincent van Gogh: schilder in een nieuwe tijd.

**11. Streven naar vrijheid en gelijkheid en het ontstaan van een parlementaire democratie**

*Tijd van burgers en stoommachines*, 1800 tot 1900
*Tijd van wereldoorlogen en mensenrechten*, 1900 tot heden

Leerlingen leren over het streven naar vrijheid, gelijke rechten, betere leefomstandigheden en inspraak in het bestuur van verschillende groepen. Ze leren over het streven naar afschaffing van slavernij en de emancipatie van vrouwen en arbeiders. Ze leren over de ontwikkeling van Nederland tot een koninkrijk met een grondwet en een gekozen volksvertegenwoordiging op basis van algemeen kiesrecht.

Tijd en ruimte
Leerlingen leren dat verschillende groepen in de Tijd van burgers en stoommachines (19e eeuw) en de Tijd van wereldoorlogen en mensenrechten (20e eeuw) streven naar vrijheid, gelijke rechten, betere leefomstandigheden en inspraak in het bestuur; dat Nederland begin 19e eeuw een koninkrijk met een grondwet en een gekozen volksvertegenwoordiging wordt, waarin vanaf begin 20ste eeuw algemeen kiesrecht is.

Perspectieven
Leerlingen verkennen bijvoorbeeld:

- hoe verschillende personen en groepen in de koloniën, in Nederland en ook wereldwijd streven naar afschaffing van de slavernij (HP, SCH);
- hoe arbeiders en vrouwen zich eind 19e en begin 20ste eeuw organiseerden in verenigingen en vakbonden om hun positie te verbeteren en hoe groepen nu streven naar emancipatie (HP, VH);
- overeenkomsten en verschillen tussen grondrechten zoals die in de grondwet van 1814 werden vastgelegd en huidige grondrechten (VH).

Voorbeelden uit de Canon van Nederland
De leerling kan gegeven concrete voorbeelden verbinden aan deze historische ontwikkelingen. De ontwikkeling kan bijvoorbeeld geïllustreerd worden aan de hand van:

- 1782 Sara Burgerhart: rebelse vrouwen in tijden van Verlichting;
- 1790-1795 De Patriotten: democratisering van de Republiek;
- 1769-1821 Napoleon Bonaparte: de Franse tijd in Nederland;
- 1772-1843 Koning Willem I: het koninkrijk van Nederland en België;
- 1848 De grondwet: de belangrijkste wet van Nederland;
- 1860 Max Havelaar: onrecht in Nederlands-Indië;
- 1854-1929 Aletta Jacobs: opkomen voor gelijke rechten.

**12. De Tweede Wereldoorlog en de Holocaust**
*Tijd van wereldoorlogen en mensenrechten*, 1900 tot heden

Leerlingen leren over de Tweede Wereldoorlog en de Holocaust; hoe mensen in Nederland en Nederlands-Indië dat ervaren en wat die ervaring met oorlog, uitsluiting en genocide nu nog voor mensen betekent.

Tijd en ruimte
Leerlingen leren dat in de Tijd van wereldoorlogen en mensenrechten (1900-heden) de Tweede Wereldoorlog en Holocaust plaatsvinden, dat Nederland (1940 tot 1945) bezet is door nazi-Duitsland en Nederlands-Indië (1942 tot 1945) door Japan. Ze leren dat de Tweede Wereldoorlog een wereldwijde oorlog is: er zijn gevechten in Europa, Noord-Afrika en Azië.

Perspectieven
Leerlingen verkennen bijvoorbeeld:

- wat de oorlog betekent voor verschillende groepen mensen in Nederland en Nederlands-Indië, zoals Joden, Roma en Sinti, dwangarbeiders en Indische Nederlanders (HP);

- redenen van mensen om actief samen te werken met de Duitse bezetters, zich te verzetten of geen van beiden te doen (HP);
- hoe ze slachtoffers van de Tweede Wereldoorlog willen herdenken (VH).

Voorbeelden uit de Canon van Nederland
De leerling kan gegeven concrete voorbeelden verbinden aan deze historische ontwikkelingen. De ontwikkeling kan bijvoorbeeld geïllustreerd worden aan de hand van:

- 1914-1918 De Eerste Wereldoorlog: neutraal in oorlogstijd;
- 1940-1945 De Tweede Wereldoorlog: Nederland bezet en bevrijd;
- 1929-1945 Anne Frank: de Jodenvervolging.

**13. Dekolonisatie**

*Tijd van wereldoorlogen en mensenrechten*, 1900 tot heden.

Leerlingen leren over het streven naar onafhankelijkheid in en de onafhankelijkheid van Nederlandse koloniën; over de langdurige gevolgen van kolonisatie en dekolonisatie zoals migratie, ongelijke verdeling van rijkdom en strijd tegen racisme.

Tijd en ruimte
Leerlingen leren dat Nederlandse koloniën in de Tijd van wereldoorlogen en mensenrechten (20e eeuw) onafhankelijk worden. Ze leren dat Indonesië en Suriname zich losmaken van Nederland en dat de Nederlandse Antillen zelfstandige landen of gemeenten worden in het Koninkrijk der Nederlanden.

Perspectieven
Leerlingen verkennen bijvoorbeeld:

- verschillende ervaringen van de onafhankelijkheidsoorlog van mensen in de koloniën en in Nederland (HP);
- hoe de dekolonisatie verliep in andere gebieden, bijvoorbeeld het Midden-Oosten of Afrika (SCHA);
- voorbeelden van strijd tegen racisme in de koloniën toen en in het heden (VH).

Voorbeelden uit de Canon van Nederland
De leerling kan gegeven concrete voorbeelden verbinden aan deze historische ontwikkelingen. De ontwikkeling kan bijvoorbeeld geïllustreerd worden aan de hand van:

- 1898-1945 Anton de Kom: strijd tegen racisme en kolonialisme;
- 1945-1949 Indonesië: de strijd voor onafhankelijkheid;
- 1975-2010 Het Caribisch gebied: ver weg en toch verbonden.

**14. Verdergaande samenwerking rond wereldproblemen**

*Tijd van wereldoorlogen en mensenrechten*, 1900 tot heden

Leerlingen leren over het ontstaan van internationale samenwerking in Europa en de wereld sinds 1945 om vrede, welvaart, veiligheid, duurzaamheid en gezondheid te bevorderen, mensenrechten te beschermen en wereldomspannende problemen op te lossen. Ze leren niet alleen hoe staten samenwerken in organisaties zoals de Europese Unie (EU) en de Verenigde Naties (VN), maar ook hoe burgers zich onafhankelijk van de overheid zelf organiseren.

Tijd en ruimte
Leerlingen leren dat in de Tijd van wereldoorlogen en mensenrechten (20e eeuw en 21e eeuw) overheden binnen Europa (Europese Unie) en wereldwijd (Verenigde Naties) gaan samenwerken in verschillende organisaties en dat ook buiten overheden om wereldwijde organisaties ontstaan die zich richten op een specifiek maatschappelijk vraagstuk.

Perspectieven
Leerlingen verkennen bijvoorbeeld:
- wat de verdergaande Europese samenwerking betekent voor bijvoorbeeld het maken en kopen van producten, reizen, onderwijs, migratie en gezondheid (DM);
- een voorbeeld van een vredesmissie van de VN en gevolgen daarvan voor de bevolking (HP);
- voor welke problemen organisaties op het gebied van milieu, mensenrechten of vrede in de 20e eeuw aandacht vragen en in hoeverre die problemen er nog zijn (HP, VH).

Voorbeelden uit de Canon van Nederland
De leerling kan gegeven concrete voorbeelden verbinden aan deze historische ontwikkelingen. De ontwikkeling kan bijvoorbeeld geïllustreerd worden aan de hand van:
- vanaf 1945 Europa: samenwerken voor een vreedzaam Europa;
- 1953 De Watersnood: het gevaar van het water;

- 1974-2022? Kolen en gas: het energievraagstuk;
- 1995 Srebrenica: verantwoordelijk voor vrede.

**15. Groeiende welvaart en diversiteit**

*Tijd van wereldoorlogen en mensenrechten*, 1900 tot heden

Leerlingen leren over de groeiende welvaart en uitbreiding van sociale zekerheid. Ze leren dat welvaartsgroei en migratie bijdragen aan verschillende ideeën over liefde en relaties en aan een diversiteit van manieren van leven en samenleven.

Tijd en ruimte
Leerlingen leren dat in de Tijd van wereldoorlogen en mensenrechten (20e en 21e eeuw) in Nederland sprake is van toenemende welvaart en sociale zekerheid en immigratie en dat verschillende ideeën ontstaan over liefde, relaties en samenleven.

Perspectieven
Leerlingen verkennen bijvoorbeeld:
- ervaringen van nieuwkomers in Nederland vanaf 1945 en de reacties op hun komst (HP);
- verschillende ideeën over welvaartsgroei en de wenselijkheid daarvan (HP, VH);
- verschillende ideeën over liefde, seksualiteit en het huwelijk (HP, VH).

Voorbeelden uit de Canon van Nederland
De leerling kan gegeven concrete voorbeelden verbinden aan deze historische ontwikkelingen. De ontwikkeling kan bijvoorbeeld geïllustreerd worden aan de hand van:
- vanaf ca. 1880 Haven van Rotterdam: poort naar de wereld
- 1912-1986 Marga Klompé: de verzorgingsstaat
- vanaf 1960 De gastarbeiders: nieuwe Nederlanders
- 1911-1995 Annie M.G. Schmidt: lekker stout in een keurig land
- 1974-2022? Kolen en gas: het energievraagstuk
- Vanaf 1974 Het Oranjegevoel: sport verbindt

**16. Ontstaan van een informatiesamenleving**

*Tijd van wereldoorlogen en mensenrechten*, 1900 tot heden

Leerlingen leren over de komst van nieuwe technologieën die communicatie en verspreiding van informatie makkelijker maken, zoals de televisie, computer, internet en smartphone en over de veranderingen die zij teweegbrengen in het leven van mensen.

Tijd en ruimte
Leerlingen leren dat in de Tijd van wereldoorlogen en mensenrechten (20e en 21e eeuw) door nieuwe technologieën een informatiesamenleving ontstaat.

Perspectieven
Leerlingen verkennen bijvoorbeeld:

- de invloed van bijvoorbeeld televisie en internet op het gebied van vrijetijdsbesteding, communicatie, veiligheid en gezondheid (DM);
- wat de komst van de computer en digitalisering betekenen voor verschillende beroepen (bv in de landbouw, industrie, diensten, onderwijs en zorgverlening) (HP);
- voorbeelden van desinformatie en ander bewust gebruik of misbruik van massamedia in verleden en heden (VH).

Voorbeelden uit de Canon van Nederland
De leerling kan gegeven concrete voorbeelden verbinden aan deze historische ontwikkelingen. De ontwikkeling kan bijvoorbeeld geïllustreerd worden aan de hand van:

- vanaf 1948 de televisie: de wereld op je scherm.

## 2.2 Uitwerking referentiekader Tijd onderbouw voortgezet onderwijs

**Tabel 6**: *doelen referentiekader Tijd onderbouw voortgezet onderwijs.*

De leerling vormt zich een beeld van de historische ontwikkelingen in en over periodes heen en oriënteert zich zo in de tijd. De leerling leert:

**a.** gegeven en eigen voorbeelden, zoals personen, gebeurtenissen en bronnen, aan de historische ontwikkelingen te verbinden;
**b.** de historische ontwikkelingen aan de hand van historische vragen te verkennen; daartoe bruikbare en betrouwbare informatie uit gegeven en gevonden (digitale) bronnen te selecteren met oog voor standplaatsgebondenheid;
**c.** binnen en tussen contexten van historische ontwikkelingen aspecten van verandering en continuïteit, oorzaken en gevolgen, overeenkomsten en verschillen te onderscheiden, alsmede verschillende perspectieven;
**d.** de historische ontwikkelingen en voorbeelden in de tijd te ordenen, gebruik makend van aanduidingen van tijd, zoals eeuw, voor/na Christus, voor/in de gangbare jaartelling en de periode-indeling; kan uitleggen dat verschillende jaarrekeningen en periodiseringen gebruikt worden;
**e.** de historische ontwikkelingen op een (historische) kaart met behulp van plaatsaanduidingen te lokaliseren;
**f.** lokale geschiedenis/erfgoed waar mogelijk met ontwikkelingen op andere schaalniveaus te verbinden;
**g.** historische ontwikkelingen zo veel mogelijk onder meerdere perspectieven en dimensies te onderzoeken. Te onderscheiden zijn daarbij:

- ervaringen en perspectieven van verschillende historische personen, zoals vrouwen en mannen, mensen uit verschillende sociale lagen of gebieden, met verschillende godsdiensten en levensbeschouwingen (HP);
- ervaringen en perspectieven van personen in het verleden, vergeleken met die van personen in het heden, waaronder die van de leerling zelf, en de waarden, overtuigingen en motieven die daarbij een rol kunnen spelen (VH);
- verschillende dimensies: fysisch milieu, economie, sociale verhoudingen, demografie, burgerschap en politiek, cultuur en levensbeschouwing, wetenschap en technologie, gezondheid en zorg (DIM);
- ontwikkelingen op verschillende schaalniveaus in relatie tot elkaar: lokaal/regionaal, nationaal, continentaal en mondiaal (SCH);
- verschillende en veranderende verhalen en beelden over historische ontwikkelingen (VER).

**tabel 7**: *overzicht perioden en historische ontwikkelingen referentiekader Tijd onderbouw voortgezet onderwijs*

| | |
|---|---|
| **Prehistorie**<br>(voor de introductie van schrift)<br>(*Tijd van jagers en boeren*) | 1. Ontstaan van landbouw en landbouwsamenlevingen |
| **Oudheid**<br>(3000 v. Chr. - 500 na Chr.)<br>(*Tijd van oude rijken*) | 2. Ontstaan van wetenschappelijk denken en ideeën over burgerschap |
| | 3. Verspreiding van antieke culturen |
| | 4. Verspreiding van de monotheïstische godsdiensten: jodendom, christendom en islam |
| **Middeleeuwen**<br>(500-1500)<br>(*Tijd van standen en steden*) | 5. Ontstaan van een standensamenleving |
| | 6. Groei van handelsnetwerken en steden |
| | 7. Begin van staatsvorming en centralisatie |
| **Vroegmoderne tijd**<br>(1500-1800)<br>(*Tijd van pakhuizen en plantages*) | 8. Veranderend mens- en wereldbeeld |
| | 9. De Nederlandse Opstand en het ontstaan van de Republiek |
| | 10. Europese kolonisatie en mensenhandel tussen werelddelen |
| | 11. Verstedelijking en culturele bloei in de Republiek |
| | 12. Groeiende belangstelling voor wetenschap en uitvinding van nieuwe technieken |
| | 13. De Verlichting en het streven naar vrijheid en gelijkheid |
| **Moderne tijd**<br>(1800-heden)<br>(*Tijd van burgers en stoom-machines / Tijd van wereld-oorlogen en mensenrechten*) | 14. Industriële revolutie |
| | 15. Opkomst van emancipatiebewegingen en ontstaan van parlementaire democratie |
| | 16. Opkomst van nationalisme en modern imperialisme |

| | |
|---|---|
| | 17. Opkomst en toepassing van totalitaire ideologieën |
| | 18. Ontstaan van totale oorlog en genocide |
| | 19. Dekolonisatie |
| | 20. Blokvorming en samenwerking rond wereldproblemen |
| | 21. Toename van diversiteit en verschillen in welvaart |
| | 22. Ontstaan van een informatiesamenleving |

**Tabel 8:** *nadere omschrijving historische ontwikkelingen referentiekader Tijd onderbouw voortgezet onderwijs met voorbeelden*

**1. Ontstaan van landbouw en landbouwsamenlevingen**
*Prehistorie, voor de introductie van het schrift (Tijd van jagers en boeren)*

Leerlingen leren over het ontstaan en de verspreiding van landbouw en de eerste landbouwsamenlevingen. Ze leren dat specialisatie, handel, administratie, bestuur en godsdienst gelaagdheid veroorzaken en schrift en geschreven wetten nuttig maken.

Tijd en ruimte
Leerlingen leren dat vanaf ongeveer 10.000 v. Chr. op verschillende plaatsen in de wereld een langzame overschakeling plaatsvindt van een nomadisch bestaan van jagen en verzamelen naar landbouw en landbouwsamenlevingen. Ze leren dat de landbouw zich vanuit de vruchtbare halve maan in het Midden-Oosten verbreidt naar Europa, en – onafhankelijk daarvan – ook in andere gebieden ontstaat, zoals in China en Amerika. Ze leren dat het oudste schrift dat we kennen rond 3000 is uitgevonden in het Midden-Oosten (het huidige Irak/Syrië) waarmee in dat gebied een einde komt aan de Prehistorie, als de tijd waarvan geen geschreven bronnen zijn gevonden.

Perspectieven
Leerlingen verkennen bijvoorbeeld:

- gevolgen van de overgang op de landbouw voor de natuurlijke omgeving, gezondheid, dagelijks werk en wonen, sociale verschillen en geloof op korte en lange termijn (DM);
- het leren schrijven in het oude Egypte en in onze tijd (VH);
- verschillende theorieën over de oorzaken van de landbouwrevolutie (VER).

**2. Ontstaan van wetenschappelijk denken en ideeën over burgerschap**
*Oudheid, 3000 v. Chr. tot 500 (Tijd van oude rijken)*

Leerlingen leren over het ontstaan van filosofisch en wetenschappelijk denken; van ideeën over burgerschap en hun betekentis voor het bestuur en de positie van verschillende bevolkingsgroepen.

Tijd en ruimte
Leerlingen leren dat in de Oudheid in Griekse stadstaten filosofisch en wetenschappelijk denken en ideeën over burgerschap ontstaan.

Perspectieven
Leerlingen verkennen bijvoorbeeld:

- overeenkomsten en verschillen tussen ideeën over burgerschap en democratie in de Griekse stadstaat en in onze tijd (VH);
- mythische en rationele verklaringen die in het oude Griekenland werden gegeven voor natuurverschijnselen, ziekten en gedrag van mensen (HP);

- de positie van verschillende groepen in de samenleving, zoals van vrije mannen, vrouwen, slaven (HP).

**3. Verspreiding van antieke culturen**

*Oudheid, 3000 v. Chr. tot 500 (Tijd van oude rijken)*

Leerlingen leren over de verspreiding antieke culturen in oude rijken, waaronder de verspreiding van de Griekse cultuur in het Middellandse zeegebied en het Macedonische rijk en de verspreiding van de Grieks-Romeinse cultuur in het Romeinse Rijk, en hoe culturen binnen en aan de grenzen van deze rijken elkaar beïnvloeden.

Tijd en ruimte
Leerlingen leren dat in de Oudheid verschillende antieke culturen zich verspreiden, waaronder de Griekse cultuur die zich verspreidt in het hele Middellandse zeegebied en in het Macedonische rijk, dat zich uitstrekt tot in India; de Grieks-Romeinse cultuur die zich verspreidt in het Romeinse Rijk, dat zich uitstrekt over grote delen van Europa, Noord- Afrika en West-Azië.

Perspectieven
Leerlingen verkennen bijvoorbeeld:

- voorbeelden van de verspreiding van de Romeinse cultuur in de eigen omgeving (SCH);
- hoe mensen in onze tijd op verschillende gebieden (zoals architectuur, bestuur, onderwijs, kunsten, rechtspraak, sport, logistiek, techniek) geïnspireerd blijven door de Griekse, Perzische en Romeinse cultuur (VH);
- verschillende theorieën over het uiteenvallen van het Romeinse Rijk (VER).

**4. Verspreiding van de monotheïstische godsdiensten: jodendom, christendom en islam**

*Oudheid, 3000 v. Chr. tot 500 (Tijd van oude rijken) en*
*Middeleeuwen, 500 tot 1500 (Tijd van standen en steden)*

Leerlingen leren over de verspreiding van het jodendom, het christendom en de islam. Ze leren hoe joden, christenen en moslims in verschillende gebieden met elkaar samenleven en elkaar beïnvloeden, maar ook strijd voeren.

Tijd en ruimte
Leerlingen leren dat het jodendom en christendom zich in de Oudheid vanuit Palestina verspreiden in het Romeinse Rijk; dat grote delen van Noord- en Oost-Europa in de Middeleeuwen christelijk worden. Ze leren dat de islam zich in de Middeleeuwen vanuit het Arabisch schiereiland verspreidt over het Midden-Oosten, Noord-Afrika en een groot deel van het huidige Spanje.

Perspectieven
Leerlingen verkennen bijvoorbeeld:

- redenen waarom de stad Jeruzalem belangrijk is voor joden, christenen en moslims (HP, VH);
- hoe de lokale bevolking reageert op de verspreiding van het christendom en de islam (HP);
- Europese en Arabische perspectieven op de kruistochten (HP).

**5. Ontstaan van een standensamenleving**

*Middeleeuwen, 500 tot 1500 (Tijd van standen en steden)*

Leerlingen leren over het ontstaan van feodale verhoudingen en een standensamenleving waarin groepen mensen verschillen op het gebied van macht, rijkdom en aanzien, maar onder andere op het gebied van voedselvoorziening en veiligheid ook van elkaar afhankelijk zijn.

Tijd en ruimte
Leerlingen leren dat in de Middeleeuwen in Europa een standensamenleving ontstaat.

---

Perspectieven
Leerlingen verkennen bijvoorbeeld:

- Middeleeuwse en hedendaagse perspectieven op trouw en moed (VH);
- motieven van boeren in de Middeleeuwen en in het heden om in opstand te komen/te protesteren (HP/VH);
- vergelijkbare vormen van sociale gelaagdheid in andere gebieden en tijden, zoals in India en China of in het heden (SCH/VH).

**6. Groei van handelsnetwerken en steden**

*Middeleeuwen, 500 tot 1500 (Tijd van standen en steden)*

Leerlingen leren over de uitbreiding van handelsnetwerken in Europa en Azië en de uitwisseling van goederen, uitvindingen en ideeën die daardoor plaatsvindt. Ze leren over het ontstaan en de groei van steden en de rechten en vrijheden die zij in Europa krijgen; over de verschillen tussen het leven in de stad en op het platteland.

Tijd en ruimte
Leerlingen leren dat handelsnetwerken tussen Europa en andere werelddelen zich in de Middeleeuwen uitbreiden en er veel nieuwe steden ontstaan.

Perspectieven
Leerlingen verkennen bijvoorbeeld:

- wat de zijderoute rond 1500 betekende voor de verspreiding van producten over lange afstanden, kennis, technieken en religie (DIM);
- het traditionele beeld van de 'donkere' Middeleeuwen en recente archeologische vondsten die dat beeld nuanceren (VER);
- woonomstandigheden, werkzaamheden, voeding, onderwijs en gezondheid van verschillende groepen mensen in een middeleeuwse en een hedendaagse stad (VH).

**7. Begin van staatsvorming en centralisatie**
*Middeleeuwen, 500 – 1500 (Tijd van standen en steden)*

Leerlingen leren over het streven van heersers om vanuit één bestuurlijk centrum te regeren, over het ontstaan van staten en de bestuurlijk-politieke, economische en culturele gevolgen daarvan. Ook leren zij over het verzet tegen centralisatie van lokale bestuurders en van steden.

Tijd en ruimte
Leerlingen leren dat staatsvorming en centralisatie van het bestuur in Europa in de Middeleeuwen beginnen.

Perspectieven
Leerlingen verkennen bijvoorbeeld:

- perspectieven van verschillende personen/groepen op centralisatie van het bestuur (HP);
- wat centralisatie betekent op bestuurlijk-politiek, economisch en cultureel gebied (DM);
- overeenkomsten en verschillen met wat een centraal bestuur in onze tijd voor mensen betekent (VH).

**8. Veranderend mens- en wereldbeeld**
*Middeleeuwen,* 500 tot 1500 (Tijd van standen en steden) en
*Vroegmoderne tijd*, 1500 tot 1800 (Tijd van pakhuizen en plantages)

Leerlingen leren over de groeiende belangstelling voor het individu en het erfgoed van de klassieke cultuur in stedelijke gebieden in Europa. Ze leren hoe deze Renaissance samen met toegenomen geletterdheid en reizen naar gebieden buiten Europa bijdragen aan een nieuw mens- en wereldbeeld en de bloei van kunsten en letteren.

Tijd en ruimte
Leerlingen leren dat de Renaissance plaatsvindt aan het einde van de Middeleeuwen, eerst in stedelijke gebieden in Italië en in de 16e eeuw in de rest van Europa.

Perspectieven
Leerlingen verkennen bijvoorbeeld:

- beelden die reizigers zoals Gudrid Thorbjarnardóttir, Ibn Battuta, Marco Polo, Wang Dayuan en Christopher Columbus schetsen van culturen die voor hen vreemd zijn (HP);
- het idee van een Renaissance vanuit het perspectief van de Arabische wereld (HP);
- ideeën over schoonheid en de volmaakte mens in de Renaissance en nu (VH).

**9. De Nederlandse Opstand en het ontstaan van de Republiek**
*Vroegmoderne tijd*, 1500 tot 1800 (Tijd van pakhuizen en plantages)

Leerlingen leren over de scheuring in de christelijke kerk; hoe vervolging van protestanten, armoede en verzet tegen centralisatie leiden tot een opstand en tot onderlinge strijd. Ze leren hoe Nederlandse gewesten hun vorst afzetten en verder gaan als de Republiek der Zeven Verenigde Nederlanden.

Tijd en ruimte
Leerlingen leren dat in de Vroegmoderne tijd (16e eeuw) in Europa een scheuring plaatsvindt in het Westerse christendom, met vervolging en strijd om het geloof als gevolg; dat in de Nederlanden de Republiek ontstaat.

Perspectieven
Leerlingen verkennen bijvoorbeeld:

- eerdere splitsingen in het christendom, zoals de Oosterse, Griekse en Russische kerken en in de islam het soennisme en het shi'isme (SCH);
- andere voorbeelden van strijd en oorlog om het geloof (VH)
- verschillende perspectieven op de rol van Willem van Oranje, zoals van Spaanse bestuurders, katholieken, protestanten, in verleden en heden (HP; VH; VER).

**10. Europese kolonisatie en mensenhandel tussen werelddelen**
*Vroegmoderne* tijd, 1500 tot 1800 (Tijd van pakhuizen en plantages)

Leerlingen leren over Nederlandse en Europese kolonisatie van gebieden in Amerika, Azië en Afrika, gevolgen hiervan voor de samenlevingen in die gebieden en het verzet dat in deze gebieden plaatsvond. Ze leren over de toenemende wereldwijde uitwisseling van goederen, het ontstaan van mensenhandel tussen verschillende werelddelen, de rol van De Republiek hierin, en het leven van slaafgemaakten op plantages.

Tijd en ruimte
Leerlingen leren dat in de Vroegmoderne tijd Europese landen handelsposten, plantage- en vestigingskoloniën stichten in Amerika, Azië en Afrika; dat Nederlanders kolonies stichten in het huidige Indonesië, Suriname en het Caribisch gebied; dat mensenhandel tussen werelddelen ontstaat en de wereldwijde uitwisseling van goederen op globale schaal structureel toeneemt.

Perspectieven
Leerlingen verkennen bijvoorbeeld:

- wat de Nederlandse kolonisatie betekende voor gekoloniseerde volkeren (HP/DM);
- verschillende en veranderende verhalen over de 'ontdekking' van Amerika (VER);
- Ideeën over slavernij in de Vroegmoderne tijd, andere tijden en het heden, en betekenissen die mensen / die zijzelf aan het slavernijverleden toekennen (VH/VER).

**11. Verstedelijking en culturele bloei in de Republiek**

*Vroegmoderne tijd*, 1500 – 1800 (Tijd van pakhuizen en plantages)

Leerlingen leren dat immigratie, specialisatie in de landbouw, nijverheid en wereldhandel bijdragen aan een sterke groei van de stedelijke bevolking en economie in de Republiek, dat de economische groei een deel van de bevolking maar niet alle mensen ten goede komt. Ze leren over burgerlijk bestuur en de bloei van de kunsten.

Tijd en ruimte
Leerlingen leren dat de Republiek in de Vroegmoderne tijd (17e eeuw) een periode van verstedelijking, economische groei en culturele bloei doormaakt.

Perspectieven
Leerlingen verkennen bijvoorbeeld:

- verschillende redenen van migranten (bijvoorbeeld arbeidsmigranten, oorlogsvluchtelingen) om in de Republiek te gaan wonen en hun positie in de samenleving (HP);
- voor wie de 17e eeuw een 'gouden eeuw' is en voor wie niet (HP/VER);
- burgerlijk bestuur in de Republiek en bestuur in andere landen (SCH).

**12. Groeiende belangstelling voor wetenschap en uitvinding van nieuwe technieken**

*Vroegmoderne tijd*, 1500 tot 1800 (Tijd van pakhuizen en plantages)

Leerlingen leren over de groeiende belangstelling voor wetenschap en dat door uitvinding van nieuwe technieken en nieuwe onderzoeksmethoden waarin de nadruk ligt op eigen waarnemingen en experimenteren, nieuwe kennis ontstaat. Ze leren dat nieuwe kennis op grotere schaal verspreid wordt door gedrukte boeken en het toenemend aantal universiteiten en bibliotheken.

Tijd en ruimte
Leerlingen leren dat in de Vroegmoderne tijd (16e en 17e eeuw) de belangstelling voor wetenschap in heel de wereld toeneemt en nieuwe technieken worden uitgevonden.

Perspectieven
Leerlingen verkennen bijvoorbeeld:

- voorbeelden van nieuwe kennis en technieken in gebieden buiten Europa (SCH);
- de rol van ambachtslieden, wetenschappers en overheden bij innovatie (HP);
- voor- en nadelen van vooruitgang in de techniek op korte en op lange termijn (DM/VH).

**13. De Verlichting en het streven naar vrijheid en gelijkheid**

*Vroegmoderne tijd,* 1500 tot 1800 (Tijd van pakhuizen en plantages) *en Moderne tijd*, 1800 tot heden (Tijd van burgers en stoommachines)

Leerlingen leren hoe nieuwe wetenschappelijke kennis en technieken bijdragen aan het ontstaan van vooruitgangsdenken en nieuwe ideeën over de inrichting van bestuur en samenleving. Ze leren over het streven naar vrijheid en gelijkheid, de verspreiding van deze ideeën door de Amerikaanse en Franse revolutie en de strijd voor afschaffing van slavernij.

Tijd en ruimte
Leerlingen leren dat de Verlichting begint in de Vroegmoderne tijd (17e eeuw), ideeën over grondrechten zich in de 18e eeuw verspreiden, onder andere door de Amerikaanse en de Franse revolutie.

Perspectieven
Leerlingen verkennen bijvoorbeeld:

- ideeën over vrijheid en gelijkheid die vrouwen zoals Etta Palm, Olympe de Gouges en Mary Wollstonecraft in de 18e eeuw naar voren brengen, (HP);
- vormen van verzet tegen slavernij door slaafgemaakten, maar ook door christelijke en verlichte groepen (HP);
- overeenkomsten en verschillen tussen democratische revoluties in Amerika, Frankrijk en Nederland (SCH).

**14. Industriële revolutie**

*Moderne tijd*, 1800 tot heden (Tijd van burgers en stoommachines)

Leerlingen leren over oorzaken van industrialisatie en de gevolgen ervan voor leef- en werkomstandigheden, demografie, sociale verhoudingen, gezondheid en het milieu.

Tijd en ruimte
Leerlingen leren dat vanaf het einde van de 18e eeuw een industriële revolutie plaatsvindt in de productie van goederen, eerst in Engeland (18e eeuw) en daarna in andere gebieden (19e eeuw).

Perspectieven
Leerlingen verkennen bijvoorbeeld:

- effecten van de komst van fabrieken en de verstedelijking op de leefomstandigheden van verschillende groepen zoals kinderen en volwassenen in de fabrieken, fabriekseigenaren, (HP);
- argumenten voor en tegen behoud van industrieel erfgoed in de eigen omgeving (VH/VI);
- ideeën over de rol van de mens in of tegenover de natuur in de 18e eeuw en het heden (VH).

**15. Opkomst van emancipatiebewegingen en ontstaan van parlementaire democratie**

*Moderne tijd*, 1800 tot heden (Tijd van burgers en stoommachines, Tijd van wereldoorlogen en mensenrechten)

Leerlingen leren dat verschillende groepen mensen, waaronder arbeiders, katholieken, vrouwen en slaafgemaakten, ideeën ontwikkelen over en strijden voor vrijheid, gelijke rechten, inspraak in het bestuur en betere arbeids- en leefomstandigheden. Ze leren hoe deze emancipatiebewegingen in Nederland bijdragen aan de ontwikkeling van een koninkrijk met een grondwet en een parlementaire democratie waarin uiteindelijk alle volwassen burgers kiesrecht hebben.

Tijd en ruimte
Leerlingen leren dat in de 19e eeuw (Moderne tijd) wereldwijd emancipatiebewegingen opkomen en dat Nederland een constitutionele monarchie met een parlementair stelsel wordt, waarin begin 20ste eeuw alle volwassen burgers algemeen kiesrecht hebben.

Perspectieven
Leerlingen verkennen bijvoorbeeld:

- verschillende manieren waarop arbeiders hun lot probeerden te verbeteren, zoals sabotage, opstand, coöperaties, vakbonden en politieke partijen (HP);
- voorbeelden van strijd voor emancipatie van vrouwen of arbeiders wereldwijd (SCH);
- (veranderde) perspectieven op afschaffing van slavernij, zoals de rol van verschillende groepen en het voortbestaan van slavernij na officiële afschaffing (VH/VER).

**16. Opkomst van nationalisme en modern imperialisme**

*Moderne tijd*, 1800 tot heden (Tijd van wereldoorlogen en mensenrechten)

Leerlingen leren over de opkomst van ideeën over staten waarin burgers met elkaar verbonden zijn vanwege een gedeelde taal, cultuur of geschiedenis; hoe overheden dit idee vormgeven via onderwijs, dienstplicht en het creëren van verhalen, monumenten en symbolen; dat nationalisme bijdraagt aan de vorming van nieuwe staten en het uiteenvallen van andere staten. Ze leren hoe rivaliteit tussen Europese staten en behoefte aan grondstoffen en afzetmarkten leiden tot inlijving van grote delen van Afrika en Azië, wereldwijde aanleg van sporen en havens, afhankelijkheid, onderdrukking en racisme.

Tijd en ruimte
Leerlingen leren dat in de 19e eeuw (Moderne tijd) in Europa en haar koloniën nationalistische ideeën ontstaan en dat modern imperialisme leidt tot inlijving van grote delen van Afrika en Azië door Europese landen.

Perspectieven
Leerlingen verkennen bijvoorbeeld:

- Voorbeelden van verschillende vormen van nationalisme in de 19e eeuw en het heden (VH);
- verschillende gevolgen van het modern imperialisme (economisch, sociaal, politiek, cultureel) (DM);
- ervaringen met koloniale onderdrukking en racisme in kolonies wereldwijd (HP, SCH).

**17. Opkomst en toepassing van totalitaire ideologieën**

*Moderne tijd, 1800 tot heden (Tijd van burgers en stoommachines, Tijd van wereldoorlogen en mensenrechten)*

Leerlingen leren over de opkomst van totalitaire ideologieën: communisme, fascisme en nationaalsocialisme. Ze leren hoe deze toegepast worden in totalitaire staten waarin het individu ondergeschikt is aan het collectief en propaganda, terreur, indoctrinatie, gecreëerde vijanden en ook technologie belangrijke middelen zijn om meningsvrijheid te beperken en eenheid af te dwingen.

Tijd en ruimte
Leerlingen leren dat in de Moderne tijd totalitaire ideologieën opkomen: in de 19e eeuw het communisme en begin 20e eeuw het fascisme en het nationaalsocialisme. Ze leren dat aan het begin van de 20e eeuw in Rusland, Italië en Duitsland totalitaire staten ontstaan.

Perspectieven
Leerlingen verkennen bijvoorbeeld:

- propaganda in bijvoorbeeld posters, film, schoolboeken van communistische, fascistische en nationaalsocialistische regimes (HP/SCH);
- totalitaire systemen in andere gebieden zoals Spanje en Japan en later in de tijd, zoals in China, Korea of Cuba (SCH);
- ervaringen van kinderen die opgroeien in totalitaire systemen (HP).

**18. Ontstaan van totale oorlog en genocide**

*Moderne tijd*, 1800 tot heden (Tijd van wereldoorlogen en mensenrechten)

Leerlingen leren over het ontstaan van totale oorlogen zoals de Eerste en Tweede Wereldoorlog, waar de hele bevolking bij betrokken is en veel burgerslachtoffers vallen; over de rol van nieuwe wapens, nationalisme en propaganda hierin. Ze leren

over oorzaken van de Tweede Wereldoorlog en de achtergrond van de systematische moord op miljoenen Joden en anderen en over de betekenis van de oorlog en de Holocaust voor mensen toen en nu.

Tijd en ruimte
Leerlingen leren dat bij de twee wereldoorlogen in de 20e eeuw landen wereldwijd bij de strijd betrokken raken, onder meer ook via hun koloniën en dat Nederland niet meedoet aan de Eerste Wereldoorlog (1914-1918), in de Tweede Wereldoorlog (1940-1945) wordt veroverd en bezet door nazi-Duitsland; Nederlands-Indië (1942-1945) door Japan.

Perspectieven
Leerlingen verkennen bijvoorbeeld:

- hoe verschillende groepen inwoners van Nederland en Nederlands-Indië, zoals Joden, Roma en Sinti, soldaten, dwangarbeiders, kinderen van NSB-ers en Indische Nederlanders, de Tweede Wereldoorlog ervaren (HP);
- welke keuzes mensen in de oorlog maakten en hoe mensen daar toen en hoe leerlingen daar zelf nu over oordelen (VH; VER);
- andere, ook meer recente voorbeelden van totale oorlog en genocide (SCH).

**19. Dekolonisatie**

*Moderne tijd*, 1800-heden (Tijd van wereldoorlogen en mensenrechten)

Leerlingen leren over het onafhankelijkheidsstreven in Europese koloniën wereldwijd, in het bijzonder in de Nederlandse koloniën, dat kolonies zich losmaken van de Europese koloniale mogendheden die hun koloniën – ook met inzet van geweld - probeerden te behouden. Ze leren over gevolgen van de dekolonisatie op korte en lange termijn, zoals migratie, spanningen binnen en tussen landen, ongelijke verdeling van rijkdom en strijd tegen racisme.

Tijd en ruimte
Leerlingen leren dat in de 20e eeuw (Moderne tijd) koloniën wereldwijd onafhankelijk worden. Ze leren dat landen in Afrika en Azië onafhankelijk worden, maar op vele manieren ook verbonden blijven met en/of afhankelijk worden van de oude machthebber.

Perspectieven
Leerlingen verkennen bijvoorbeeld:

- Ideeën van verschillende groepen en individuen over (het streven naar) onafhankelijkheid en hun ervaringen met de strijd en de onafhankelijkheid (HP);

- redenen voor mensen om vanuit voormalige Nederlandse koloniën naar Nederland te gaan, hun verwachtingen en ervaringen (HP);
- verschillende opvattingen over standbeelden en straatnamen die verwijzen naar mensen die een rol speelden in het koloniale verleden (VH, VER).

**20. Blokvorming en samenwerking rond wereldproblemen**

*Moderne tijd*, 1800 tot heden (Tijd van wereldoorlogen en mensenrechten)

Leerlingen leren over groeiende internationale samenwerking en blokvorming in Europa en de wereld om welvaart, vrede en veiligheid te bevorderen. Ze leren dat wereldomspannende problemen rond globalisering, technologie, gezondheid, mensenrechten, milieu, migratie en internationaal terrorisme verdergaande samenwerking tegelijkertijd nodig, maar ook moeilijk en omstreden maken; dat naast samenwerking tussen landen ook wereldwijde niet-gouvernementele organisaties en bewegingen ontstaan die zich richten op specifieke maatschappelijke vraagstukken.

Tijd en ruimte
Leerlingen leren dat landen in Europa en ook wereldwijd in de 20e eeuw (Moderne tijd) gaan samenwerken in onder andere de Europese Unie (EU) en de Verenigde Naties (VN); dat er daarnaast maatschappelijke bewegingen ontstaan die wereldomspannende problemen agenderen. Ze leren dat na 1945 aanvankelijk twee blokken rond de Verenigde Staten en de Sovjet-Unie tegenover elkaar staan, maar dat internationale machtsverhoudingen en samenwerkingsverbanden daarna veranderen door opkomst van nieuwe economieën en nieuwe regionale en mondiale conflicten.

Perspectieven
Leerlingen verkennen bijvoorbeeld:

- argumenten van voor- en tegenstanders in heden en verleden voor versterking van Europese samenwerking (HP, VH);
- perspectieven op de vredesmissie van de VN in Bosnië en de massamoord in Srebrenica die Bosniakken, VN-militairen en Bosnisch-Servische strijders daarop hebben (HP);
- manieren waarop mensen die actief zijn in milieu-, mensenrechten- of vredesbewegingen aandacht vroegen en vragen voor wereldproblemen (HP, VH).

**21. Toename van diversiteit en verschillen in welvaart**

*Moderne tijd*, 1800 tot heden (Tijd van wereldoorlogen en mensenrechten)

Leerlingen leren over groeiende welvaart en de ontwikkeling van een verzorgingsstaat; hoe groei van welvaart en verschillen in welvaart, individualisering, secularisering, migratie en emancipatie bijdragen aan nieuwe ideeën over gelijkheid, vrijheid, liefde en de natuur alsmede aan een diversiteit aan manieren van leven en samenleven. Ze leren dat deze ontwikkelingen ook zorgen voor uitdagingen, zoals duurzaamheid, het verkleinen van sociale ongelijkheid en het omgaan met diversiteit.

Tijd en ruimte
Leerlingen leren dat landen in West-Europa, Noord-Amerika, Australië en Japan in de tweede helft van de 20e eeuw een enorme welvaartsgroei doormaken, die zich daarna voortzet in andere werelddelen, zoals in China en Zuidoost-Azië en Zuid-Amerika. Ze leren dat welvaartsgroei, individualisering, secularisering, migratie en emancipatie in de 20ste en 21ste eeuw wereldwijd bijdragen aan de opkomst van nieuwe ideeën en manieren van leven, maar ook vraagstukken opwerpen.

Perspectieven
Leerlingen verkennen bijvoorbeeld:

- wat welvaartsgroei betekent voor het dagelijks leven en rolpatronen (HP, DM);
- idealen en leefwijze van groepen jongeren zoals hippies en reacties daarop (HP);
- voorbeelden van emancipatie in de 20e eeuw en de vraag in hoeverre emancipatie volgens hen 'af' is (VH).

**22. Ontstaan van een informatiesamenleving**

*Moderne tijd*, 1800 tot heden (Tijd van wereldoorlogen en mensenrechten)

Leerlingen leren over de komst van nieuwe technieken die communicatie en verspreiding van informatie makkelijker maken, zoals televisie, computer, internet en smartphones, en toenemende digitalisering van gegevens en processen. Ze leren over het ontstaan van een informatiesamenleving en de gevolgen daarvan voor werk, vrije tijd, politiek, veiligheid en vrijheid en het samenleven op wereldschaal.

Tijd en ruimte
Leerlingen leren dat vanaf de tweede helft van de 20e eeuw een informatiesamenleving ontstaat door de komst van nieuwe communicatie- en informatietechnologie en toenemende digitalisering.

Perspectieven
Leerlingen verkennen bijvoorbeeld:

- gevolgen van nieuwe technologie en digitalisering voor het dagelijks leven, vrijetijdsbesteding, werk, onderwijs en bestuur (DM);
- betekenis van de komst van televisie en internet, vergeleken met de komst van de boekdrukkunst (HP);
- historische en hedendaagse voorbeelden van verschijnselen die met de huidige informatievoorziening worden geassocieerd, zoals manipulatie, desinformatie en het ontstaan van gescheiden informatiecircuits (VH).

# 3. Samenstelling team en werkwijze

## 3.1 Team Referentiekader Tijd

Het team dat het historisch referentiekader heeft ontwikkeld, bestaat uit twee geschiedenisleraren (vmbo, havo/vwo), twee lerarenopleiders primair onderwijs, een hoogleraar vakdidactiek geschiedenis en een curriculumontwikkelaar op het gebied van geschiedenis. Een van de leden was lid van het ontwikkelteam M&M dat gewerkt heeft aan de voorstellen van curriculum.nu en één van de leden was lid van de Canon herijkingscommissie.

Carla van Boxtel (voorzitter), Universiteit van Amsterdam, hoogleraar vakdidactiek geschiedenis en lerarenopleider aan de ILO.
Alderik Visser (secretaris), curriculumontwikkelaar SLO Nationaal expertisecentrum curriculumontwikkelaar.
Maarten Bark, dr. Aletta Jacobs College, docent geschiedenis en lid h/v-commissie VGN.
Marjan de Groot-Reuvekamp, Fontys Hogeschool voor Kind en Educatie, lerarenopleider geschiedenis (tot en met 2021), voormalig lid van de canonherijkingscommissie.
Raymond de Kreek, Farel College, docent geschiedenis, voormalig lid van het ontwikkelteam Mens en Maatschappij van curriculum.nu.
Yolande Potjer, Iselinge Hogeschool Doetinchem, lerarenopleider geschiedenis en voorzitter pabo-commissie VGN.

## 3.2 Geraadpleegde historici

Wij willen de volgende inhoudelijke experts hartelijk danken voor hun feedback op een conceptversie van het referentiekader Tijd. Uiteraard is de werkgroep zelf verantwoordelijk voor de inhoud.

Rens Bod (UvA)
Mineke Bosch (em RUG)
Karel Davids (em VU)
Jan Hein Furnée (RU)
Maria Grever (em EUR)
Marjolein 't Hart (VU)
Geert Janssen (UvA)
Lotte Jensen (RU)
James Kennedy (UU)
Paul Knevel (UvA)
Gijsbert Oonk (EUR)
Jeroen Touwen (Universiteit Leiden)
Gerard Wiegers (UvA)
Dirk Jan Wolffram (RUG)

## 3.3 Werkwijze

Door het hele ontwikkelproces heen is er nauw overleg geweest tussen de werkgroep die de kaders ontwikkelden en met commissies van de VGN, waaronder de pabo-commissie, de H/V-commissie en de commissie wereldgeschiedenis. In mei en juni 2021 zijn digitale veldraadplegingen gehouden met vertegenwoordigers van vakverenigingen, maatschappelijke organisaties en de erfgoedsector, alsmede met leraren en lerarenopleiders po en vo. Tussen september en november 2021 zijn op verschillende locaties nogmaals zulke ‘oploopjes’ op locatie gehouden en zijn er aparte overleggen geweest met uitgevers, het CvtE en het Cito. Omdat het uitermate moeilijk bleek docenten in het po voor bijeenkomsten te interesseren hebben Anton Bakker en Matthijs Driebergen van SLO tenslotte een vijftal basisscholen bezocht.

## 3.4 feedback en samenwerking

Zonder iedereen met naam te noemen danken we de vertegenwoordigers van de volgende organisaties voor hun soms scherpe maar altijd opbouwende feedback:

10 voor de leraar
Anne Frank Stichting
Centraal instituut voor toetsontwikkeling CITO
College voor Toetsing en examens CvtE
Comité 4 en 5 mei
Driestar Educatief
Erfgoed Brabant
Expertisecentrum Levensbeschouwing en Religie in het voortgezet onderwijs
Fawaka Wereldburgerschap
Fontys Hogeschool Sittard en Tilburg
Hanzehogeschool Groningen
Hogeschool de Kempel
Hogeschool Rotterdam
Hogeschool Utrecht
Hogeschool van Amsterdam
Hogeschool Viaa
Hogeschool Windesheim
ICLON, Universiteit Leiden
ILO, Universiteit van Amsterdam
Katholieke Pabo Zwolle
Koninklijk Nederlands Aardrijkskundig Genootschap KNAG
Nederlands Openluchtmuseum
Nederlandse Vereniging van Leraren Maatschappijleer NVLM
Noordelijke Hogeschool Leeuwarden NHL/Stenden
Respect Foundation
Rijksuniversiteit Groningen
Thomas Moore pabo
Tilburg University
Universiteit Utrecht
Vereniging docenten godsdienst en levensbeschouwing VDLG
Vereniging Filosofiedocenten in het Voortgezet Onderwijs VFVO
Vereniging van docenten geschiedenis en staatsinrichting in Nederland VGN
Vereniging van leraren in de economisch-maatschappelijke vakken VECON
Vrije Universiteit

Als landelijk expertisecentrum richt SLO zich op de ontwikkeling van het curriculum in het primair, speciaal en voortgezet onderwijs in Nederland. We werken met het onderwijsveld aan de doelen, kaders en instrumenten waarmee scholen hun opdracht vanuit een eigen visie kunnen vervullen.

We brengen praktijk, beleid, maatschappelijke ontwikkelingen en onderzoek samen en stellen onze expertise beschikbaar aan onderwijs en overheid, bijvoorbeeld in de vorm van leerplannen, tools, voorbeeldlesmaterialen, conferenties en rapporten.

slo

**Bezoekadres**
Stationsplein 1
3818 LE Amersfoort

**Postadres**
Postbus 502
3800 AM Amersfoort

**T** +31 (0)33 484 08 40
**E** info@slo.nl
**W** www.slo.nl

company/slo