



Toelichtingsdocument conceptexamenprogramma's geschiedenis voor vmbo, havo en vwo

Versie 1

September 2026

Verantwoording



2026 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

Hanneke Bartelds
Johan van Driel

Met dank aan:

De vakvernieuwingscommissie en de advieskring geschiedenis

Informatie

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

AN: 3.8055.076

Inhoudsopgave

1.	Inleiding	5
1.1	Functie van de examenprogramma's	5
1.2	Uitwerking van de examenprogramma's	7
1.3	Uitwerking van de syllabi	8
1.4	Kwaliteit van onderwijs in de school	8
2.	Inhoudelijke toelichting	9
2.1	Vakspecifieke uitdagingen actualisatie examenprogramma's	9
2.1.1	Maatschappelijke en curriculaire uitdagingen	9
2.2	Toelichting op conceptexamenprogramma's	11
2.2.1	Wat is een karakteristiek en een raamwerk?	11
2.2.2	Historische ontwikkeling	12
2.2.3	Van karakteristiek naar raamwerk	13
2.2.4	Toelichting van het raamwerk en de domeinen	16
2.2.5	Doorlopende leerlijn onderbouw-bovenbouw vo	28
2.2.6	Aandacht voor doeldomeinen	28
2.2.7	Samenhang tussen vakken	31
2.3	Toelichting op concepteindtermen	33
2.3.1	Differentiatie schoolsoorten/leerwegen	34
2.3.2	Aandacht voor beheersing en ervaringen	35
2.3.3	Aandacht voor kennis en vaardigheden	35
2.3.4	Aandacht voor geletterdheid	36
2.3.5	Aandacht voor burgerschap	36
2.3.6	Aandacht voor digitale geletterdheid	37
2.3.7	Aandacht voor diversiteit en inclusiviteit	38
2.3.8	Loopbaanontwikkeling	39
2.4	Toelichting op SE-CE-verdeling en wijzen van afsluiting	40
2.4.1	Uitgangspunten vanuit bedoeling, inhouden en omvang	43
2.4.2	Eerste stap naar gewenst scenario (drie tot vijf jaar)	44
2.4.3	Gewenste scenario (acht tot tien jaar)	45
2.4.4	Adviezen over passende wijzen van afsluiting	45
3.	Proces	46
3.1	Inrichting van de actualisatie	46
3.1.1	Samenstelling vakvernieuwingscommissie	46
3.1.2	Advieskring	46
3.1.3	Leerlingbetrokkenheid	47
3.1.4	Kwaliteitsmonitoring	48
3.1.5	Expertpoule	50
3.1.6	Redactie	50
3.2	Vakspecifiek verloop van de actualisatie	51

4.	Conclusies, adviezen en vervolg	54
4.1	Maatschappelijke en curriculaire uitdagingen	54
4.2	Vergelijking huidige en conceptexamenprogramma's	54
4.3	Kerdoelen, examenprogramma's en het referentiekader	56
4.4	Fase van beproeven	56
4.4.1	Ontwikkelen van conceptsyllabi	57
4.4.2	Beproeven van de conceptexamenprogramma's	58
4.4.3	Opleveren van handreikingen	59
4.4.4	Adviezen ten aanzien van de fase van beproeven	59
5.	Referenties	59
	Bijlagen	65
1.	Doorlopende leerlijn onderbouw-bovenbouw vo	65
2.	Vergelijking examenprogramma's: huidig-nieuw	72
2.1	Vergelijking conceptexamenprogramma's vmbo	72
2.2	Vergelijking conceptexamenprogramma's havo en vwo	74
3.	Samenstelling vakvernieuwingscommissie	79
4.	Samenstelling advieskring	79
5.	Geraadpleegde vakexperts	79

1. Inleiding

Examenprogramma's en het Referentiekader Taal en Rekenen gelden als het landelijk curriculum voor de bovenbouw van het voortgezet onderwijs (vo) en het voortgezet speciaal onderwijs (vso).

Het ministerie van OCW gaf SLO in januari 2024 [opdracht](#) om examenprogramma's te actualiseren voor de vakkenclusters bewegen en sport, kunst en cultuur en mens en maatschappij. In september 2024 startten de vakvernieuwingscommissies voor bovengenoemde vakkenclusters. De actualisatie betreft de examenprogramma's voor vmbo, havo en vwo.

1.1 Functie van de examenprogramma's

In de bovenbouw vo doen leerlingen eindexamen ter afsluiting van hun onderwijs op vmbo, havo of vwo. Leerlingen doen examen in meerdere vakken en programmaonderdelen. Voor elk vak beschrijven examenprogramma's in zogenoemde eindtermen wat er aan het einde van het vo bereikt moet zijn om het vak met succes af te ronden.

Hoewel het een bewuste keuzes was om de eindtermen in 2007 globaal te formuleren, bieden ze leraren, schoolleiders en andere direct betrokkenen weinig tot geen houvast om onderwijs en toetsing vorm te geven. De beschreven inhouden en globale formulering waren de aanleiding tot de actualisatie van examenprogramma's.

De nieuwe generatie examenprogramma's is concreter geformuleerd. De eindtermen beschrijven doelstellingen die kennis, vaardigheden en houdingen bevatten die leerlingen aan het einde van de bovenbouw vo minimaal bereikt moeten hebben. In tegenstelling tot de vorige generatie gaat het hierbij om zowel beheersings- als ervaringsdoelen. Examenprogramma's bevatten:

- een karakteristiek die de visie op en de positie van het vak in de bovenbouw vo beschrijft;
- een set van eindtermen bestaande uit doelzin en uitwerking, geordend in (sub)domeinen;
- voor vakken met een centraal en schoolexamen: de verdeling van inhouden over het centraal examen en het schoolexamen;
- een begrippenlijst met belangrijke vakspecifieke begrippen.

Examenprogramma's gelden als de wettelijke opdracht voor elke school in de bovenbouw vo, vastgesteld door de overheid. Ze dragen bij aan een breed, inclusief en gevarieerd curriculum. Ze geven richting en bieden kaders voor

verdere uitwerking naar onderwijs- en toetsprogramma's. De examenprogramma's zijn zodanig opgebouwd en geformuleerd dat leraren, schoolleiders en bestuurders ruimte behouden voor een eigen schoolvisie en zelf accenten kunnen leggen op basis van de leerlingpopulatie of identiteit. Examenprogramma's fungeren daarmee – net als kerndoelen – als instrument voor curriculum- en onderwijsontwikkeling. Ze zijn onderdeel van de eigen kwaliteitszorg voor scholen.

Geactualiseerde examenprogramma's hebben op hoofdlijnen drie kenmerken:

☐ Een ambitieus curriculum

Een ambitieus curriculum legt de basis voor rijk onderwijs aan alle leerlingen en vergroot gelijke kansen voor leerlingen. Dat krijgt in de examenprogramma's vorm door de keuze van inhouden, de perspectieven op die inhouden en de formulering ervan. Ook wordt recht gedaan aan de diversiteit in de samenleving. Voor elke schoolsoort en leerweg ligt de lat hoog, zonder verschillen tussen leerlingen uit het oog te verliezen. Afstemming vanuit de onderbouw vo en met vervolgonderwijs is een belangrijk uitgangspunt. Ook de afstemming tussen schoolsoorten en leerwegen wordt meegewogen.

☐ Een betekenisvol curriculum

Betekenisvol onderwijs betekent dat het onderwijs een brede opdracht heeft. De examenprogramma's weerspiegelen dat de inhouden gericht zijn op kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming. Geactualiseerde examenprogramma's bestaan uit doelstellingen die kennis, vaardigheden en houdingen beschrijven. Deze zijn zo beschreven dat de samenhang duidelijk zichtbaar is, zodat het onderwijs betekenisvol kan worden aangeboden. Goede beheersing van taal- en reken-/wiskundevaardigheden in alle (relevante) vakken naast Nederlands en wiskunde, is een belangrijk uitgangspunt. Loopbaancompetenties worden in ieder examenprogramma met vakinhouden verbonden.

☐ Een afsluitbaar curriculum

Een goede afstemming tussen curriculum en toetsing is cruciaal. De examenprogramma's doen recht aan de eigenstandige, gelijkwaardige en complementaire positie van zowel schoolexamen (SE) als centraal examen (CE) in de diplomabeslissing. De wijze van afsluiting past bij de visie op en inhouden van de examenprogramma's in de verschillende schoolsoorten en leerwegen. Voor de gewenste afstemming tussen bedoeling en inhouden van examenprogramma's en centrale examinering, kan onderscheid worden gemaakt tussen de gewenste

uitwerking van het schoolexamen en het centraal examen over acht tpt tien jaar en de eerste stap daarnaartoe (drie tot vijfjaar).

1.2 Uitwerking van de examenprogramma's

De huidige examenprogramma's verschillen zeer in hoe de eindtermen zijn geformuleerd en hoeveel het er zijn. De geactualiseerde examenprogramma's zijn qua architectuur, omvang en mate van concreetheid veel meer gelijk.

De examenprogramma's zijn bovendien voor vmbo, havo en vwo gelijktijdig ontwikkeld. Daarmee wordt een soepele overstap tussen schoolsoorten en leerwegen gefaciliteerd. Bij de uitwerking is kritisch bekeken in hoeverre inhouden in alle schoolsoorten en leerwegen passend zijn voor de leerlingen. Ook is bekeken in hoeverre ze aansluiten bij wat nodig is voor verschillende uitstroomrichtingen in het vervolgonderwijs.

Doordat ook de kerndoelen onderbouw vo zijn/worden geactualiseerd, wordt er gewerkt aan een doorlopende leerlijn van de onderbouw vo naar de bovenbouw vo. Daarbij worden zowel de inhouden afgestemd als de wijze van formuleren en de terminologie. Kerndoelen en eindtermen worden dus op dezelfde manier geformuleerd.

Met concretere examenprogramma's per vak en per schoolsoort/leerweg wordt de opdracht aan de school scherper geformuleerd. Ook wordt duidelijk omschreven wat iedere leerling aan het einde van de bovenbouw vo moet kennen en kunnen. Dat heeft tot positief gevolg dat de eindtermen die worden getoetst in zowel het centraal examen als het schoolexamen, beter worden gedefinieerd en afgebakend. Dit biedt leraren meer houvast om onderwijs en toetsing in de bovenbouw te ontwerpen.

De concreetheid van de eindtermen ligt tussen de huidige eindtermen en het Referentiekader Taal en Rekenen in. Ze bevatten een bondige doelzin, vergelijkbaar met een huidige eindterm. Ook bevatten ze een uitwerking die begint met: 'Het gaat hierbij om'. Tegelijkertijd zijn de eindtermen niet te gedetailleerd geformuleerd. Zo bieden ze nog steeds de ruimte voor hoge(re) ambities en keuzes van scholen.

Door beter te omschrijven wat wordt verwacht, ontstaat een beter beeld van wat binnen een vak 'moet' worden aangeboden, en van de totale onderwijsopdracht. Dat creëert ruimte voor eigen keuzes of verbindingen tussen vakken.

1.3 Uitwerking van de syllabi

Voor vakken met een centraal examen ontwikkelen syllabuscommissies onder regie van het College voor Toetsen en Examens (CvTE) syllabi. Daarin worden eindtermen die in het centraal examen worden getoetst waar nodig nader gespecificeerd. Net als de huidige examenprogramma's verschillen ook de huidige syllabi zeer in mate van gedetailleerdheid van specificaties. De (te ontwikkelen) geactualiseerde syllabi bouwen voort op de architectuur van de eindtermen. Qua omvang en mate van concreetheid zijn ze dus veel meer gelijk.

1.4 Kwaliteit van onderwijs in de school

Geactualiseerde examenprogramma's en syllabi zijn een belangrijke voorwaarde, maar ze zijn geen garantie op goed onderwijs en valide toetsing. De werkelijke kwaliteit van het onderwijs ontstaat in de school en in de klas. Een goede vertaalslag van doelen naar passende onderwijsactiviteiten, didactiek en toetsing is essentieel. De rol van leraren, schoolleiders en andere betrokkenen in de school is hierbij cruciaal. Didactiek, leermiddelen en toetsen zijn instrumenten in handen van leraren die deze met kennis van zaken toepassen in de praktijk. Een sterk curriculum krijgt verdieping door de pedagogische en didactische kwaliteiten van leraren. Zij weten waar hun leerlingen staan, wat zij nodig hebben om de leerdoelen te bereiken en welke aanpak effectief is.

Om leraren en scholen daarin te ondersteunen, zijn – naast examenprogramma's en syllabi – ook adequate handreikingen voor onderwijs- en toetsprogramma nodig. Deze zijn weliswaar niet wettelijk vastgelegd, maar bieden wel het passende concretiseringsniveau voor een vertaling naar en uitwerking van het landelijk curriculum. Niet alleen belangrijk voor leraren en schoolleiders, maar ook voor educatieve uitgeverijen, toetsontwikkelaars en andere onderwijsprofessionals.

2. Inhoudelijke toelichting

In dit hoofdstuk geven we een toelichting op de inhoudelijke keuzes die ten grondslag liggen aan de conceptexamenprogramma's geschiedenis. De toelichting is opgezet op basis van de onderdelen waaruit een conceptexamenprogramma bestaat: de karakteristiek, het raamwerk, de eindtermen, een verdeling van inhoud over schoolexamen (SE) en centraal examen (CE) voor vakken met een CE, en de begrippenlijst.

2.1 Vakspecifieke uitdagingen actualisatie examenprogramma's

Voor geschiedenis zijn de belangrijkste uitdagingen beschreven in de [Startnotitie mens en maatschappij. Bovenbouw voortgezet onderwijs](#) (Bart, Bartelds, Koek & Oorschot, 2024). Hieronder vatten we de belangrijkste uitdagingen samen.

2.1.1 Maatschappelijke en curriculaire uitdagingen

De belangrijkste uitdagingen, beschreven in de startnotitie, dienden als leidraad voor de ontwikkeling van het nieuwe programma. Hierbij gaat het om de hieronder beschreven maatschappelijke en curriculaire uitdagingen.

1. De huidige examenprogramma's zijn verouderd en vertonen ongewenste omissies. Recent ontwikkelde domeinkennis is nu niet opgenomen in de verschillende examenprogramma's, zoals over het koloniale verleden van Nederland. Meer in het algemeen ontbreken in de huidige examenprogramma's recente maatschappelijke ontwikkelingen en uitdagingen. Specifieker voor geschiedenis is het de vraag hoe we de historische kennis en vaardigheden uit het examenprogramma beter kunnen laten aansluiten op de huidige maatschappelijke ontwikkelingen (bijvoorbeeld: Van Boxtel & Van Drie, 2018). De huidige hoeveelheid historische kennis en vaardigheden die we willen aanleren en toetsen, kan er in de huidige onderwijspraktijk toe leiden dat er weinig ruimte is om:

- onderwerpen te verdiepen of de diepte in te gaan;
- kennis en vaardigheden te integreren (vooral in het vmbo gebeurt dit relatief minder);
- aan de slag te gaan met het dieper ingaan op historische problemen die doorwerken in het heden;
- aandacht te geven aan het feit dat geschiedenis geen beschrijving is maar een interpretatie of constructie, en dat er dus multiperspectiviteit bestaat. Daarbij moeten we wel het belang van de historische feiten en betrouwbaarheid van uitspraken over het verleden blijven benadrukken.

2. Er ligt veel nadruk op het meetbare (reproductie en enkele cognitief minder complexe vaardigheden), wat ten koste gaat van bijvoorbeeld het leren en toetsen van denkvaardigheden van een hogere orde, zoals begrijpen, toepassen, analyseren en evalueren (Bijsterbosch, 2018). De nadruk ligt veelal op het aanleren van meetbare kennis en vaardigheden (pas historische kennis toe op een nieuwe gebeurtenis/in combinatie met een bron). Daardoor wordt er minder aandacht besteed aan andere historische vaardigheden, zoals het omgaan met multiperspectiviteit, het redeneren over morele aspecten in het handelen van mensen door de tijd heen, het werken met historisch inleven (Bartelds et al., 2020), historische significantie of het schrijven van een historisch betoog. Het CE moet landelijk alle leerlingen dezelfde lat bieden, maar in het SE is er meer ruimte om bovengenoemde historische vaardigheden een plek te geven. Toch pakken docenten deze ruimte lang niet altijd. Dit heeft verschillende redenen, zoals het grote belang van het CE, maar ook de werkdruk en expertise van docenten; eigen lessen en toetsen ontwikkelen kost immers veel tijd. Schoolexamenprogramma's hebben onvoldoende een eigen karakter. Docenten richten hun onderwijs en schoolexamens veelal in op basis van het centraal eindexamen. Dat kan ten koste gaan van het schoolexamenprogramma, en daarmee van het totale examenprogramma, dat inboet aan rijkheid en variatie (Noordink et al., 2017).

3. Eenzijdigheid van perspectief. Voor meerdere vakken geldt dat de huidige examenprogramma's vanuit een eenzijdig perspectief zijn opgesteld, zij het dat die perspectieven per vak verschillen (Commissie Bussemaker, 2023; OCW, 2024). De huidige eindtermen geschiedenis zijn ontwikkeld toen er minder aandacht was voor de diversiteit in de samenleving. Zo zijn de kenmerkende aspecten overwegend vanuit westers perspectief geformuleerd. In het huidige curriculum bieden de eindtermen 1 en 7 (havo/vwo) aanknopingspunten om aandacht te schenken aan de diversiteit binnen de samenleving, maar deze aanknopingspunten kunnen explicieter worden geformuleerd. Ook wordt er binnen de samenleving heel verschillend gedacht over allerlei thema's, en zoeken groepen erkenning voor hun visies of standpunten (Anne Frank Stichting, 2023; Black Lives Matter, z.d.; Commissie Bussemaker, 2023). Iedereen wil gehoord worden, en daarin moeten keuzes gemaakt worden, omdat het programma anders overladen wordt. In de verhalen die verteld kunnen worden naar aanleiding van de eindtermen, is het nodig om verschillende stemmen uit het verleden hoorbaar te maken.

4. Gebrekkige aansluiting tussen schooltypen. Er zijn grote verschillen tussen de examenprogramma's van vmbo, havo en vwo. Een ongewenst effect hiervan kan zijn dat met name leerlingen die doorstromen van vmbo naar havo inhoudelijke problemen tegenkomen.

5. Examenprogramma's van het havo zijn overladen en weinig onderscheiden van vwo. Het referentiekader geschiedenis kent zowel sterktes als zwaktes. Een van de problemen van het referentiekader is dat het meer de breedte dan de diepte in gaat. Daardoor kan het programma als overladen worden ervaren. Soms is onduidelijk hoeveel leerlingen precies moeten weten van de kenmerkende aspecten.

6. Meer breedte dan diepgang in het programma. Het vwo-programma mag voor een aantal vakken een meer voorbereidende wetenschappelijke component krijgen, waarbij meer diepgang en abstractie aan bod kunnen komen (Warps et al., 2021). Nu richten de examenprogramma's zich niet voldoende op het formuleren van eindtermen die robuust leren van domeinkennis van het vakkencluster stimuleren.

In paragraaf 4.1 komen we op deze uitdagingen terug en op de vraag in hoeverre de conceptexamenprogramma's deze uitdagingen adresseren.

2.2 Toelichting op conceptexamenprogramma's

De conceptexamenprogramma's beginnen met een karakteristiek waarin de visie op en kenmerken van het vak beschreven staan. De karakteristiek is het fundament onder de inhoud, beschreven in eindtermen die zijn geordend in (sub)domeinen. In dit hoofdstuk lees je de verantwoording van de gemaakte keuzes.

2.2.1 Wat is een karakteristiek en een raamwerk?

Wat is een karakteristiek?

De karakteristiek is een bondige tekst, waarin op hoofdlijnen staat waar het vak over gaat. Op basis van de karakteristiek maakte de vakvernieuwingscommissie inhoudelijke keuzes voor de eindtermen geordend in het raamwerk.

Hoe is een karakteristiek opgebouwd?

De karakteristiek bestaat uit:

- de kenmerken van de mens en maatschappijvakken;
- de kenmerken van het schoolvak geschiedenis;
De vakvernieuwingscommissie beschrijft wat het vak kenmerkt. Ook beschrijft de commissie hoe de drie doeldomeinen (kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming) een plek krijgen binnen het vak.
- wat geschiedenis als schoolvak inhoudt;
De vakvernieuwingscommissie beschrijft de positie van het vak in de bovenbouw vo. Ook beschrijft de commissie hoe het vak voortbouwt op de onderbouw.
- het schoolvak geschiedenis in de schoolsoorten en leerwegen.

De vakvernieuwingscommissie heeft beschreven wat de belangrijkste overeenkomsten en verschillen van het vak zijn binnen de verschillende schoolsoorten en leerwegen. Ook beschreef de commissie hoe het vak zich verhoudt tot eventuele verwante vakken.

Wat is een raamwerk?

Welke inhouden moeten een plek krijgen in de examenprogramma's van het schoolvak geschiedenis? En hoe worden die inhouden precies geordend? Om dat inzichtelijk te maken, ontwikkelde de vakvernieuwingscommissie per schoolsoort en leerweg een raamwerk. Dat geeft schematisch weer hoe de vakinhouden (kennis, vaardigheden en houdingen) onderverdeeld worden in domeinen en subdomeinen, waaronder eventuele keuzedomeinen.

Waarom worden raamwerken gemaakt?

Het doel van het raamwerk is de inhouden binnen de examenprogramma's te structureren. De raamwerken zorgen voor consistentie in structuur: binnen het vak zelf, tussen schoolsoorten en tussen verwante vakken. Hierdoor ontstaat een gezamenlijke architectuur voor de examenprogramma's van alle vakken en schoolsoorten.

Hoe is een raamwerk opgebouwd?

Het raamwerk is een tabel met per schoolsoort en leerweg de inhouden die aan bod moeten komen, geordend naar domeinen en subdomeinen.

2.2.2 Historische ontwikkeling

Het schoolvak geschiedenis kent pas sinds eind jaren 1970 een landelijk centraal schriftelijk eindexamen, maar veel docenten waren niet tevreden over de wel erg feitelijke inhoud van het examen. Eind jaren zeventig en begin jaren tachtig hebben diverse commissies nagedacht over de inrichting van het geschiedenisonderwijs. De commissie Herstructurering Eindexamen Geschiedenis (HEG) deed op verzoek van de staatssecretaris in 1987 een voorstel voor een nieuwe examenregeling voor vbo, mavo, havo en vwo. Volgens de HEG zouden structuurbegrippen en vaardigheden ingevoerd moeten worden, net als de mogelijkheid om onderwerpen vóór 1917 te bevragen in het examen (tot dan mocht dat niet) met een duidelijke plek voor staatsinrichting en het idee van themavelden. Dit advies is toen niet doorgevoerd.

De vereniging van geschiedenisdocenten VGN en het ministerie van Onderwijs voelden wel de noodzaak voor een nieuwe examenregeling. Daartoe is de WIEG ingesteld (Werkgroep Implementatie Eindexamen Geschiedenis). Die heeft tot 1998 gewerkt aan een examenregeling, en aan de implementatie en evaluatie daarvan. In die regeling stonden zeven structuurbegrippen (zoals standplaatsgebondenheid) en themavelden centraal. In de themavelden waren, door invulling van vrijheid van onderwijs, geen gedetailleerde omschrijvingen

van stof opgenomen, maar inhoudelijke richtlijnen. In die themavelden was nadrukkelijk ook plaats voor onderwerpen buiten Europa. Het centraal examen ging uit twee wisselende onderwerpen bestaan en het schoolonderzoek moest uit minimaal drie andere onderwerpen bestaan (WIEG Werkgroep Implementatie Eindexamen Geschiedenis, 2000).

In de loop van de jaren 1990 bleek ook dit programma niet tot tevredenheid te leiden. De Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming (CHMV, 2001), onder leiding van Piet De Rooij, kreeg de opdracht een longitudinaal leerplan uit te werken met een 'nieuwe balans van kennis, inzicht en vaardigheden'. Deze commissie ging op zoek naar een referentiekader dat leerlingen zouden kunnen gebruiken als instrument om personen, gebeurtenissen, verschijnselen en ontwikkelingen historisch te plaatsen. De commissie noemde deze kennis 'oriëntatiekennis', en deze zou in combinatie met het aanleren van historisch denken en redeneren moeten leiden tot historisch besef. Het stelsel van tien tijdvakken werd voor alle onderwijstypes voorgesteld. De tijdvakken werden ingevuld met kenmerkende aspecten die aansloten bij West-Europese geschiedenis.

Na een pilot werd er in 2007 een nieuw examenprogramma ingevoerd. Maar omdat nog steeds niet duidelijk was of op basis van dit examenprogramma een betrouwbaar examen kon worden gemaakt, werd afgesproken dat het centraal examen voorlopig nog over twee onderwerpen bleef gaan (behalve voor een groep scholen die doorging met een pilot). Er volgden nog meerdere adviezen en de pilot duurde uiteindelijk jaren, tot de tijdelijke afwijking in 2015 werd opgeheven en het examenprogramma met de tien tijdvakken voor havo en vwo werd ingevoerd. Naast de tijdvakken was er inmiddels een syllabus geschreven met historische contexten. De eerste examens waren in 2017 en 2018 (Van der Kaap, z.j.). Voor het vmbo was een heel eigen programma ingevoerd, met een historisch overzicht en staatsinrichting, met de nadruk op de 19e- en 20e-eeuwse geschiedenis.

2.2.3 Van karakteristiek naar raamwerk

Om aan de bij 2.1 beschreven maatschappelijke en curriculaire uitdagingen tegemoet te komen, heeft de vakvernieuwingscommissie de volgende keuzes gemaakt in het conceptexamenprogramma, die hieronder worden toegelicht.

Ad. 1: Historische kennis en vaardigheden uit het examenprogramma beter laten aansluiten op de huidige maatschappelijke ontwikkelingen:

- kennis en vaardigheden beter integreren (vooral in het vmbo gebeurde dit relatief minder);
- aan de slag gaan met het bestaansverhelderende en historische vragen die verleden, heden en toekomst verbinden. Zoals: wie heeft macht en welke

groepen worden daarbij in- en uitgesloten? Hoe hebben techniek en wetenschap invloed gehad op menselijk samenleven? Hoe komen mensen na grootschalige militaire conflicten (en/of genocidaal geweld) tot een duurzame oplossing voor het omgaan met (inter)nationale spanningen?

- aan de slag gaan en dieper ingaan op thema's die aansluiten bij hedendaagse vraagstukken, zoals Natuur en maatschappij, Samenwerking en conflict of Samenleven en levensbeschouwingen.
- onderwerpen uitgebreider aandacht schenken: verdieping in plaats van verbreding (vooral op vmbo en havo was hier niet altijd tijd voor);
- aandacht geven aan het feit dat geschiedenis geen beschrijving is, maar een interpretatie of constructie, en dat er dus multiperspectiviteit bestaat. Daarbij moeten we wel het belang van de historische feiten en betrouwbaarheid van historische uitspraken blijven benadrukken;
- aandacht geven aan het koloniale verleden van Nederland in Indonesië en Suriname en op de Antillen.

Ad. 2: Meer nadruk leggen op historisch bewustzijn en historische denk- en werkwijzen, zoals in domein A zichtbaar wordt. Ook hoopt de commissie, zoals de werkopdracht ook voorschrijft, het SE een eigen gezicht te geven in het examenprogramma. Dit is onder andere gepoogd door de verschillende inhoudelijke domeinen aan ofwel alleen het SE, ofwel alleen het CE toe te wijzen. Dit biedt mogelijkheden om op andere manieren te toetsen, zoals essayopdrachten waarin moreel redeneren een plek krijgt. Ook hopen we via het Keuzedomein meer mogelijkheden te bieden om in het SE kennis en vaardigheden meer geïntegreerd aan te bieden, bijvoorbeeld door het doen van historisch onderzoek of het onderzoeken van een actueel vraagstuk.

Ad. 3: Meer ruimte voor multiperspectiviteit en intersectionaliteit. Daarmee wordt geprobeerd om in het conceptexamenprogramma het eurocentrische perspectief wat los te laten en meerdere perspectieven op het verleden aan bod te laten komen. De visie van de commissie is dat het belangrijk is dat leerlingen kennismaken met het interpretatieve karakter van geschiedenis. Het is daarbij van belang om aandacht te geven aan meerstemmigheid én machtsverhoudingen op verschillende niveaus in de samenleving, met daarbij aandacht voor intersectionaliteit.

Ad. 4: Ook is geprobeerd in het nieuwe programma de aansluiting tussen de schoolsoorten te verbeteren. De vakvernieuwingscommissie geschiedenis heeft daarom voor alle schoolsoorten en leerwegen gekozen voor een gezamenlijke architectuur. Dit is een verandering ten opzichte van het oude programma, waarin het vmbo-programma een andere opzet had dan de havo- en vwo-programma's. Er ligt een vergelijkbaar basisprogramma voor alle schoolsoorten, wat doorstroming van bijvoorbeeld vmbo naar havo inhoudelijk makkelijker

maakt. Tegelijkertijd is, door de toevoeging van meer inhoudelijke onderdelen, op theoretische niveaus en gedifferentieerde keuzedelen meer aandacht voor differentiatie. Ook creëert dit mogelijkheden om recht te doen aan de verschillen tussen de schoolsoorten. Verderop wordt ingegaan op de vraag waarom en hoe precies gedifferentieerd wordt.

Ad. 5: Ook is gepoogd in het nieuwe examenprogramma overladenheid bij havo tegen te gaan. Dat is gedaan door duidelijk te differentiëren tussen de schoolsoorten, en dus ook tussen havo en vwo. Zo is er bijvoorbeeld voor gekozen op het havo minder inhoudelijke domeinen verplicht te stellen dan op het vwo: vijf op het havo en zeven op het vwo. Ook in het tijdgebonden domein is de tijdsperiode op het havo soms kleiner dan op het vwo. Wat betreft differentiatie op het vwo is bewust gekozen om het historisch onderzoek doen hier een prominentere plek te geven, omdat deze schoolsoort voorbereidt op het wetenschappelijk vervolgonderwijs.

Ad. 6: In het nieuwe programma is gekozen voor meer diepgang: verdieping in plaats van verbreding dus. Daarnaast wilde de vakvernieuwingscommissie meer nadruk leggen op multiperspectiviteit, intersectionaliteit en een wereldhistorische blik op het verleden. Deze ontwerpprincipes bleken minder goed aan te sluiten bij de kenmerkende aspecten. De vakvernieuwingscommissie besloot daarom dat de kenmerkende aspecten niet meer als uitgangspunt dienen in het nieuwe examenprogramma. De commissie besloot te kiezen voor de verdieping aan de hand van diepteboorings in het diachroon subdomein en meer aandacht voor multiperspectiviteit in het tijdgebonden subdomein. Daarnaast komen alle denk- en werkwijzen ook terug in de inhoudelijke domeinen, zowel in de eindterm als in de uitwerkingen daarvan. Dit kan de integratie van historische kennis en vaardigheden versterken.

We hebben hierbij gewerkt met de volgende ontwerpcriteria voor de domeinen.

Criteria voor raamwerkkeuzes van domeinen

1. Elk domein is ontworpen vanuit een bestaansverhelderende vraag, die relevant is voor het historisch bewustzijn van de leerling en die het denken over verleden, heden en toekomst verbindt.
2. Elk inhoudelijk domein kent een diachroon en een tijdgebonden subdomein rondom hetzelfde thema, zoals Macht en invloed of Kolonialisme en onafhankelijkheid.
3. In elk domein is ruimte voor multiperspectiviteit en intersectionaliteit.
4. In domein A staan het historisch bewustzijn en de historische denk- en werkwijzen centraal.
5. Denk- en werkwijzen komen geïntegreerd met kennis terug in inhoudelijke domeinen.

6. Contextualiseren, waarbij met historische begrippen en gebeurtenissen historische verschijnselen in hun context worden geplaatst, is een belangrijke denk- en werkwijze in alle inhoudelijke domeinen (zie ook 2.3.3). We bouwen hierbij voort op de kerndoelen uit de onderbouw. Leerlingen verdiepen hun kennis aan de hand van thematische domeinen.
7. Er is gestreefd naar een spreiding in:
 - tijd;
 - ruimte en regio's;
 - politieke, economische, sociale, culturele en ecologische onderwerpen.

2.2.4 Toelichting van het raamwerk en de domeinen

Domein Historische vaardigheden

Het vak geschiedenis stimuleert leerlingen in de ontwikkeling van historisch bewustzijn. Onder historisch bewustzijn verstaan we het vermogen om vanuit bestaansverhelderende vragen te reflecteren op de relatie tussen heden, verleden en toekomst. Door interesse en inlevingsvermogen te ontwikkelen voor het handelen van mensen op verschillende plekken door de tijd heen, ontdekken leerlingen hun eigen tijd- en plaatsgebondenheid en die van mensen in een andere tijd. Dit stimuleert het vermogen om maatschappelijke verschijnselen te analyseren en kritisch te benaderen. Ook ontwikkelen ze begrip van maatschappelijke processen en structuren en kunnen ze zich mogelijke andere toekomsten voorstellen.

Het verleden is echter een niet meer bestaande werkelijkheid waarvan we ons alleen voorstellingen kunnen maken op basis van de informatie die is overgeleverd. Deze voorstellingen worden mede beïnvloed door de verschillende achtergronden die mensen hebben, de vragen die ze aan het verleden stellen en de perspectieven die ze daarbij belangrijk vinden. Het schoolvak geschiedenis wordt daardoor mede beïnvloed door maatschappelijke ontwikkelingen. Daarnaast vereist de omgang met het verleden zorgvuldigheid. Om leerlingen zich hiervan niet alleen bewust te laten zijn, maar ze ook te laten kennismaken met deze zorgvuldigheid, oefenen ze met vakspecifieke denk- en werkwijzen, waarmee ze ontdekken dat je op verschillende manieren naar het verleden kunt kijken en over dit verleden kunt redeneren (zie toelichting domein A2).

Het verleden werkt door in het heden en de toekomst. Door bewust na te denken over hoe het verleden doorwerkt in het heden en hoe zij zich daartoe verhouden, zijn leerlingen ook persoonlijk betrokken bij het verleden. Vanuit deze betrokkenheid kunnen zij eigen vragen aan het verleden stellen. Het draagt mede bij aan hun identiteitsvorming en helpt om maatschappelijke processen en structuren te begrijpen, zoals machtsongelijkheid tussen mensen op grond van godsdienst, levensovertuiging, politieke gezindheid, afkomst,

huidskleur, geslacht, gezondheid, seksuele gerichtheid of op welke grond dan ook. Geschiedenis helpt leerlingen dus zich te oriënteren op de samenleving waarvan zij onderdeel uitmaken op regionaal, nationaal en mondiaal niveau. Ook stimuleert het ze na te denken over welke plek zij daarin willen innemen. Het kan bovendien bijdragen aan het begrijpen van zichzelf en de ander.

Bestaansverhelderende vragen

Dit domein is ontworpen vanuit twee bestaansverhelderende vragen. De eerste vraag heeft betrekking op het subdomein A1 Geschiedenis in de samenleving (historisch bewustzijn, loopbaanoriëntatie en -begeleiding (LOB) en maatschappelijke oriëntatie) en luidt: hoe krijgt het verleden betekenis in het heden en in het persoonlijke leven van de leerlingen? Zeker in een tijd waarin ontwikkelingen snel gaan en veranderingen als ingrijpend ervaren worden, zien we dat mensen en groepen bij het bepalen wie ze (willen) zijn zich ook oriënteren in de tijd.

De eindtermen in A1 zijn ervaringsdoelen. In subdomein A1 Geschiedenis in de samenleving gaat het om het begrijpen van het interpretatieve karakter van geschiedenis en de rol van geschiedenis in de hedendaagse samenleving. Daarnaast gaat het in het subdomein A1 om LOB en maatschappelijke oriëntatie. De leerling verkent de eigen kwaliteiten, interesses en handelingsperspectieven. Geschiedenis kan inspiratie bieden doordat het leerlingen in aanraking brengt met levensverhalen en belevingswerelden die buiten hun eigen belevingshorizon liggen. In de praktijk van het geschiedenisonderwijs werken we aan historisch bewustzijn en LOB door voortdurend betekenisvolle relaties te leggen tussen heden, verleden en toekomst.

De tweede bestaansverhelderende vraag is: hoe komen beelden over het verleden in het heden tot stand, welke betekenis krijgen ze en hoe worden ze beleefd? Deze vraag heeft betrekking op subdomein A2 Historische denk- en werkwijzen. Omdat voorstellingen van het verleden een krachtige invloed kunnen uitoefenen op het heden, is het van belang zorgvuldig te werk te gaan. Die zorgvuldigheid is gebaat bij historische denk- en werkwijzen, de historische 'gereedschappen' die nodig zijn om op een bewuste en kritische manier over het verleden te redeneren

Aansluiting op kerndoelen mens en maatschappij onderbouw

Dit domein sluit aan bij de volgende kerndoelen mens en maatschappij onderbouw:

- 24A: De leerling analyseert maatschappelijke verschijnselen en ontwikkelingen en weegt waarden en belangen af.
- 24B: De leerling onderzoekt maatschappelijke vraagstukken en evalueert mogelijke oplossingen.

- 24C: De leerling beschrijft de omgeving van de school vanuit geografische, historische, economische en sociale invalshoeken.
- 26C: De leerling toont inzicht in verbanden tussen historische ontwikkelingen en ontwikkelingen in het heden en redeneert over betekenissen die mensen en groepen geven aan het verleden.

Centrale begrippen in dit domein

Historisch bewustzijn, interpretatie, burgerschap, tijd- en plaatsgebondenheid, multiperspectiviteit.

Toelichting subdomein A1 Geschiedenis in de samenleving

De manier waarop het verleden betekenis krijgt in het heden, beïnvloedt zelf ook hedendaagse ontwikkelingen en bepaalt op die manier mede onze toekomst. Van groot belang hierbij is dat we dit proces van betekenisgeving en onze voorstellingen van het verleden begrijpen als *interpretaties* en niet als de feitelijke weergave. Dat proces van interpretatie vraagt om zorgvuldigheid.

Een belangrijke taak van zowel geschiedwetenschap als geschiedenisonderwijs, is daarom het kritisch bevragen van hedendaagse interpretaties. Hoe verhouden die zich tot informatie uit het verleden, zoals die in de overblijfselen van dat verleden zelf te vinden zijn? Oriëntatie op de wetenschappelijke bestudering van het verleden is voor geschiedenisonderwijs daarom een belangrijk kompas. Voor de ontwikkeling van dit subdomein liet de commissie zich inspireren door onder andere de inzichten van Kocka (1977) en Tosh (2008).

Voor leerlingen kan het denken over de relatie tussen heden, verleden en toekomst een heel concrete invulling krijgen als het gaat om hun persoonlijke leven en toekomst. Daarom formuleerde de commissie in dit domein ook een eindterm voor loopbaanoriëntatie en -begeleiding (LOB). Het gaat hierbij om het verkennen van en oriënteren op hoe vervolgopleidingen en beroepen kennis en vaardigheden van geschiedenis aan bod laten komen. Daarnaast gaat het over de rol van historische kennis en vaardigheden in de bredere oriëntatie van leerlingen op de eigen plek in de samenleving (burgerschap) (zie bijvoorbeeld Kaal, 2024; Miles & Gibson, 2022).

Toelichting subdomein A2 Historische denk- en werkwijzen

Het subdomein Historische denk- en werkwijzen beschrijft de historische (meta)concepten en vaardigheden: de conceptuele en procedurele redeneerwijzen. Bij de ontwikkeling van de denk- en werkwijzen lieten we ons onder andere inspireren door het werk van Bollen et al., 2024; Seixas & Morton, 2013 en Van Boxtel & Van Drie, 2018.

In dit subdomein onderscheiden we zes historische denk- en werkwijzen: contextualiseren; continuïteit en verandering; oorzaak en gevolg; argumenteren met bewijs; redeneren met perspectieven; en redeneren over morele aspecten. De denk- en werkwijzen worden in dit domein geëxpliciteerd, maar vormen geen eigenstandige leereenheden. Ze vormen de (conceptuele) gereedschapskist waarmee leerlingen in de inhoudelijke domeinen voortdurend aan de slag gaan. Redeneren kan immers niet zonder inhoud, en inhoud krijgt alleen betekenis als er 'iets' mee wordt gedaan; in dat samenspel ontstaat historisch bewustzijn. De handelingswerkwoorden in de inhoudelijke domeinen sluiten daarom zo veel mogelijk aan bij de denk- en werkwijzen (bijvoorbeeld contextualiseren, perspectief nemen, verklaren et cetera).

Domein Macht en invloed

Bestaansverhelderende vraag

In dit domein gaat het om de bestaansverhelderende vraag: wie heeft macht en welke groepen worden daarbij in- en uitgesloten? In dit domein staan machtsverhoudingen door de eeuwen heen centraal, hoe deze tot stand kwamen, werden gerechtvaardigd, ter discussie gesteld en zijn uitgedaagd, ook in de huidige tijd.

Aansluiting op kerndoelen mens en maatschappij onderbouw

Dit domein sluit aan bij de volgende kerndoelen mens en maatschappij onderbouw:

- 26C: De leerling toont inzicht in verbanden tussen historische ontwikkelingen en ontwikkelingen in het heden en redeneert over betekenissen die mensen en groepen geven aan het verleden.
- 28B: De leerling toont inzicht in de werking en de gevolgen van invloed en macht in de samenleving.

Centrale begrippen in het domein

Democratie, macht, invloed, machtsverhoudingen, sociale identiteit, burgerschap, rechtvaardigheid, emancipatie, institutionele ongelijkheid.

Toelichting diachroon subdomein

In het diachrone subdomein onderzoeken leerlingen verschillende samenlevingen met democratische kenmerken. Door verschillende samenlevingen binnen Europa en mondiaal in verschillende tijden met elkaar te vergelijken, wordt duidelijk dat democratie geen eenduidig concept is, maar een open proces met voorlopige antwoorden op de machtsvraag in een samenleving.

Toelichting tijdgebonden subdomein

In het tijdgebonden subdomein wordt het proces van democratisering in de 20e en 21e eeuw in Nederland en de gebieden die behoorden tot de Nederlandse overzeese invloedssfeer vanuit verschillende perspectieven onderzocht.

Leerlingen onderzoeken hoe machtsverhoudingen waren binnen die staatkundige context en welke groepen streefden naar emancipatie en zelfstandigheid. Voorts onderzoeken leerlingen uitdagingen voor de democratie in de 20e en 21e eeuw, waaruit blijkt dat democratie geen vaststaand gegeven is.

Domein Kolonialisme en onafhankelijkheid

Bestaansverhelderende vraag

De bestaansverhelderende vraag die in dit domein centraal staat is: wat doet overheersing met samenlevingen en hoe verzetten mensen zich hiertegen? De focus is het Nederlandse koloniale en slavernijverleden, en hoe structuren en ongelijkheden die hieruit voortkomen invloed hebben gehad en nog steeds hebben op Indonesië, Suriname, de Caribische eilanden en het huidige Nederland. Leerlingen onderzoeken in dit domein expliciet het koloniale verleden en het slavernijverleden van Nederland, de dekolonisatieprocessen en de daaropvolgende migratie. Leerlingen leren over verschillende aspecten van het kolonialisme: ongelijke machtsverhoudingen in het heden en verleden, exploitatie van mens en natuur, verzet, onafhankelijkheid en migratie.

Aansluiting op kerndoelen mens en maatschappij onderbouw

Dit domein sluit aan bij de volgende kerndoelen mens en maatschappij onderbouw:

- 26A: De leerling beschrijft historische ontwikkelingen aan de hand van gebeurtenissen, personen en voorwerpen.
- 26C: De leerling toont inzicht in verbanden tussen historische ontwikkelingen en ontwikkelingen in het heden en redeneert over betekenissen die mensen en groepen geven aan het verleden.
- 28B: De leerling toont inzicht in de werking en de gevolgen van invloed en macht in de samenleving.
- 28C: De leerling leert hoe mensen omgaan met diversiteit in de samenleving.

Centrale begrippen in het domein

Kolonialisme, machtsongelijkheid, discriminatie, slavernij, sociale identiteit, verzet, onafhankelijkheid.

Toelichting diachroon subdomein

In het diachrone subdomein onderzoeken leerlingen verschillende voorbeelden van verzet tegen het Nederlands kolonialisme. Uitgangspunt zijn de bestaande

samenlevingen die worden overheerst door de Nederlanders. Hiertegen is gedurende de hele koloniale periode verzet geweest. Dit verzet kwam uit verschillende motieven voort en nam verschillende vormen aan. Verzet is daarmee kenmerkend voor het koloniale verleden en maakt het mogelijk dit verleden vanuit verschillende perspectieven te onderzoeken.

Toelichting tijdgebonden subdomein

De leerlingen onderzoeken het onafhankelijkheidsproces en de betekenis van het koloniale verleden in het heden.

Domein Natuur en maatschappij

Bestaansverhelderende vraag

Dit domein is uitgewerkt vanuit de bestaansverhelderende vraag: 'Wat is de relatie tussen veranderingen in de natuurlijke omgeving en de manier waarop mensen hun samenlevingen inrichten?' Hier leert de leerling dat de onlosmakelijke verbondenheid van de menselijke samenleving met de natuurlijke omgeving, in alle tijden en overal, vergaande gevolgen heeft voor mens en natuur. Dagelijks ervaren leerlingen de urgentie van dit thema in hun persoonlijke levenssfeer, hun omgeving en in de samenleving.

Natuurlijke omgevingsfactoren bepalen hoe mensen hun samenleving inrichten. De natuur biedt de mens ruimte voor ontwikkeling en groei, maar begrenst deze ook. Bijvoorbeeld wanneer grootschalige pestepidemieën de samenleving bedreigden in haar voortbestaan. Vaak leidde de schade die ingesleten consumptiepatronen aan het milieu hebben aangericht, ertoe dat mensen hun samenleving moesten aanpassen om welvaart en welzijn te kunnen behouden. Hoe losten samenlevingen in het verleden milieuvraagstukken op? En wat vonden de verschillende maatschappelijke groeperingen daarbij belangrijk? Kunnen wij iets leren van hun ervaringen? Verdiepend en vergelijkend onderzoek naar perspectieven op de relatie tussen mens en natuur in een andere tijd en context, biedt de leerlingen inzicht in de consequenties van hun eigen verbondenheid met de omgeving.

Aansluiting op kerndoelen mens en maatschappij onderbouw

Dit domein sluit aan bij de volgende kerndoelen mens en maatschappij onderbouw:

- 24A: De leerling analyseert maatschappelijke verschijnselen en ontwikkelingen en weegt waarden en belangen af.
- 25B: De leerling analyseert hoe menselijk handelen en de leefomgeving elkaar beïnvloeden en evalueert hoe mensen omgaan met de gevolgen.
- 26A: De leerling beschrijft historische ontwikkelingen aan de hand van gebeurtenissen, personen en voorwerpen.

- 26C: De leerling toont inzicht in verbanden tussen historische ontwikkelingen en ontwikkelingen in het heden en redeneert over betekenissen die mensen en groepen geven aan het verleden.
- 27B: De leerling toont begrip van economische keuzes en beschrijft hun mogelijke gevolgen.
- 28A: De leerling beschrijft de samenleving als sociaal systeem.

Centrale begrippen in het domein

Consumptiepatronen, milieucrisis, schaarste, expansie, technologische innovatie, machtsverhouding, afkomst, beleid, waarden en belangen, handelingsperspectief, ecologie, demografie, pestepidemie, sociale identiteit, religie.

Toelichting diachroon subdomein

In het diachroon subdomein onderzoekt de leerling verbanden tussen menselijke consumptiepatronen en ecologie. De leerling leert aan de hand van voorbeelden op Europese en mondiale schaal waarom specifieke kenmerken van de menselijke consumptie vergaande ecologische gevolgen hadden. Aan de hand van maatschappelijke factoren analyseert de leerling het ontstaan van consumptiepatronen en hun onderlinge verschillen.

Wanneer consumptiepatronen leidden tot het ontstaan van ecologische vraagstukken, werden samenlevingen gedwongen tot aanpassingen om welvaart en welzijn te kunnen behouden. De leerling verkent welke bestuurlijke maatregelen en welke onderliggende waarden en belangen deze aanpassingen hebben beïnvloed.

Ten slotte reflecteert de leerling op de positie van de individuele mens: draagt historisch inzicht in de samenhang tussen consumptiepatronen en ecologische vraagstukken bij aan het omgaan met de spanningen tussen milieu en maatschappij in de eigen tijd?

Tijdgebonden subdomein

In het tijdgebonden subdomein onderzoekt de leerling achtergronden en de uitwerking op de maatschappij van de Europese pestepidemieën in de late middeleeuwen. De ontwrichtende gevolgen van de pest toonden de kwetsbaarheid van de menselijke samenleving in de omgang met natuurlijke omstandigheden. Daarbij is het de vraag in hoeverre menselijk handelen invloed heeft gehad op de verspreiding van deze ziekte, en hoe tijdgenoten de rampen hebben ervaren. De pestepidemieën waren natuurrampen die op korte en lange termijn opvattingen en ontwikkelingen in het denken over mens en wereld blijvend hebben beïnvloed.

Bestaansverhelderende vraag

Dit domein is ontworpen vanuit de bestaansverhelderende vraag: hoe kunnen levensbeschouwingen mensen met elkaar verbinden, maar ook zorgen voor verdeeldheid, ongelijkheid en conflict? Leerlingen leven immers op dit moment in een gepolariseerde samenleving waarbinnen ook levensbeschouwingen tegenover elkaar worden geplaatst. Vanuit de overtuiging dat we in een heterogene, diverse samenleving altijd weer naar wegen moeten zoeken om het goed met elkaar te vinden, gaan we – geïnspireerd door Krznaric (2024) – in de geschiedenis op zoek naar voorbeelden waarbij levensbeschouwing zowel leidde tot het verbinden van mensen, maar ze ook tegenover elkaar kon zetten.

Levensbeschouwing vatten we daarbij op als een samenhangend geheel van gedeelde overtuigingen van waaruit mensen betekenis geven aan de werkelijkheid en op grond waarvan ze keuzes maken. Dat levensbeschouwing door de geschiedenis heen vaak een proces is geweest van gedeelde betekenisgeving, maakt dat het mensen met elkaar verbonden heeft en verbindt. Want als mensen bij elkaar herkennen dat ze vanuit dezelfde uitgangspunten denken en handelen, dan versterkt dat het onderlinge vertrouwen en ervaren verbondenheid, en draagt het bij aan een gevoel van (gedeelde) identiteit.

De keerzijde van deze verbondenheid is dat een sterker beleefde (groeps)identiteit mensen ook vatbaar kan maken voor denken in categorieën als wij en zij. Individuen en groepen mensen vervreemden dan van elkaar, waardoor samenleven moeilijk of zelfs onmogelijk wordt.

Het onderzoeken van de geschiedenis op de rol die levensbeschouwing speelt in zowel samenleven als conflict, is daarom betekenisvol. De geschiedenis geeft geen pasklare recepten voor hoe te handelen. Ze laat echter wel zien wat er kan gebeuren, zowel in positieve als in negatieve zin. Met deze eindtermen beogen we dat leerlingen zich, op basis van het onderzoeken van historische casuïstiek, voorstellingen leren maken van de complexiteit, maar ook de mogelijkheid van samenlevingen waarbinnen mensen vanuit verschillende levensbeschouwingen naast elkaar bestaan.

Vanuit bovenstaande gedachten zijn twee subdomeinen uitgewerkt: een diachroon en een tijdgebonden. In beide subdomeinen staat het onderzoeken van gemeenschappen centraal waarbinnen mensen met verschillende levensbeschouwingen naast, met en soms tegenover elkaar leefden.

Aansluiting op kerndoelen mens en maatschappij onderbouw

Dit domein sluit aan bij de volgende kerndoelen mens en maatschappij onderbouw:

- 26C: De leerling toont inzicht in verbanden tussen historische ontwikkelingen en ontwikkelingen in het heden en redeneert over betekenissen die mensen en groepen geven aan het verleden.
- 28C: De leerling toont inzicht in hoe mensen omgaan met diversiteit in de samenleving.

Centrale begrippen in dit domein

Levensbeschouwing, beeldvorming, samenleven, tolerantie, perspectieven, normen en waarden.

Toelichting diachroon subdomein

Binnen dit subdomein onderzoeken de leerlingen casuïstiek uit verschillende tijden en/of plaatsen om hun inzicht te verdiepen in de complexiteit van (religieus of anderszins) heterogene samenlevingen. Ze kijken daarbij naar de omstandigheden die dit samenleven mogelijk maakten, maar ook belemmerden. Ze brengen in kaart hoe mensen vroeger zelf dachten over de mogelijkheden over dit naast elkaar bestaan van levensbeschouwingen en welke rol wederzijdse beeldvorming daarbij had, en ze redeneren ze over morele aspecten ervan. Verschillende vormen van casuïstiek kunnen hierbij dienend zijn. Te denken valt bijvoorbeeld aan de stad Cordoba omstreeks 1200 binnen het koninkrijk Al-Andalus, Bombay ten tijde van het Delhi Sultanaat, Ottomaanse steden zoals Istanbul in de vroegmoderne tijd, Amsterdam ten tijde van de Republiek, Jeruzalem of Aleppo in de 19e eeuw, verzuiling binnen een concrete Nederlandse stad of diversiteit binnen een 21e-eeuwse stad als Rotterdam. Deze voorbeelden lenen zich ervoor om te onderzoeken welke factoren bijdroegen aan vormen van vreedzame co-existentie, of juist bijdroegen aan vervreemding of conflict tussen aanhangers van verschillende levensovertuigingen.

Toelichting tijdgebonden subdomein

Binnen dit subdomein onderzoeken de leerlingen hoe een samenleving zoals die in het zuidwesten van Azië (ook wel de Levant) eruitzag in de periode tussen 1100 en 1300. Tijdens deze periode vonden de kruistochten plaats, waardoor er sprake was van een toename van contacten tussen de christelijke en islamitische wereld, zowel in de vorm van samenleven als conflict.

Niet de kruistochten zelf zijn het object dat we bestuderen, maar de rol die levensbeschouwing speelde in het verbinden maar ook verdelen van mensen binnen de kruisvaarderstaten. Op een hoog niveau speelde bijvoorbeeld levensbeschouwing een legitimerende rol in de oproep van paus Urbanus II om op kruisvaart te gaan en in latere beeldvorming binnen de christelijke wereld over het conflict. Daarentegen speelde het binnen de islamitische wereld nauwelijks een rol in hun positiebepaling.

Binnen de kruisvaarderstaten bestond intussen een samenleving waarin groepen met verschillende levensbeschouwingen al lang naast, maar ook met elkaar leefden. Naast verschillende stromingen moslims (sjiitisch, soennitisch) leefden er verschillende soorten christenen (onder andere oosters-orthodox, koptisch, Armeens, Georgisch), joodse gemeenschappen, Druzen en Samaritanen. Met de komst van een Europese elite die tijdelijk de macht uitoefende, kwamen daar groepen katholieke christenen bij. Zij hadden elk hun perspectieven op zowel de gewelddadige conflicten als op de mogelijkheden tot samenleven. Bestudering van bronnen vanuit verschillende perspectieven, draagt bij aan een constructie van dit verleden. Daarbij kunnen we discussiëren over de vraag in welke mate in deze regio, als 'grensmaatschappij' tussen de christelijke en islamitische wereld, levensbeschouwing een verbindende en verdelende werking had. Op basis van levensbeschouwelijke verschillen werd aan de ene kant in regelgeving gediscrimineerd, maar tegelijk werd er daadwerkelijk samengeleefd en samengewerkt.

Domein Samenwerking en conflict

Bestaansverhelderende vraag

In dit domein gaat het om de bestaansverhelderende vraag: hoe komen mensen na grootschalige militaire conflicten (en/of genocidaal geweld) tot een duurzame oplossing voor het omgaan met (inter)nationale spanningen? Door de geschiedenis heen leidden grootschalige militaire conflicten tot verdragen die spanningen tussen de strijdende partijen moesten verminderen, en moesten bijdragen aan (internationale) samenwerking en (rechts)orde. Toch konden er na enige tijd weer nieuwe conflicten ontstaan. Zijn hierin patronen te zien?

Aansluiting op kerndoelen mens en maatschappij onderbouw

Dit domein sluit aan bij de volgende kerndoelen mens en maatschappij onderbouw:

- 25A: De leerling analyseert de wereld vanuit geografische kenmerken en verkent haar vanuit verschillende perspectieven.
- 26A: De leerling beschrijft historische ontwikkelingen aan de hand van gebeurtenissen, personen en voorwerpen.
- 26C: De leerling toont inzicht in verbanden tussen historische ontwikkelingen en ontwikkelingen in het heden en redeneert over betekenissen die mensen en groepen geven aan het verleden.

Centrale begrippen

Vredesverdragen, rechtvaardigheid, macht, soevereiniteit, vrijheid, internationale rechtsorde, nationalisme, modern imperialisme, invloedssferen, zelfbeschikking, genocidaal geweld, Jodenvervolging, Holocaust, mensenrechten.

Diachroon subdomein

In het vergelijkende subdomein gaan leerlingen meerdere Europese en mondiale voorbeelden van vredesverdragen uit verschillende perioden met elkaar vergelijken. Leerlingen onderzoeken welke afspraken er tussen de strijdende partijen zijn gemaakt en welke waarborgen voor vrede hierin zijn opgenomen. Vervolgens wordt er gereflecteerd op de vraag in hoeverre de verdragen hebben bijgedragen aan het uitblijven óf het ontstaan van nieuwe conflicten.

Tijdgebonden subdomein

In het tijdgebonden subdomein analyseren leerlingen spanningsvelden tussen ideaal (een internationale rechtsorde) en de praktijk: het ontstaan van nieuwe conflicten in de 19e en 20e eeuw. Daarnaast onderzoeken leerlingen genocidaal geweld tijdens de Tweede Wereldoorlog en de doorwerking hiervan op de herinnerings- en herdenkingscultuur in het heden.

Domein Techniek en wetenschap

Bestaansverhelderende vraag

In dit domein gaat het om de bestaansverhelderende vraag: hoe hebben techniek en wetenschap invloed gehad op menselijk samenleven? De kerngedachte van dit domein is dat leerlingen leren nadenken over de positieve en negatieve uitwerkingen van technologische en wetenschappelijke ontwikkelingen op mens en natuur in het verleden en in de huidige wereld. In beide subdomeinen is er gekozen voor inhoudelijke invullingen die expliciet aandacht besteden aan de doorwerking in het heden en de uitdagingen voor de toekomst.

Aansluiting op kerndoelen mens en maatschappij onderbouw

Dit domein sluit aan bij de volgende kerndoelen mens en maatschappij onderbouw:

- 24A: De leerling analyseert maatschappelijke verschijnselen en ontwikkelingen en weegt waarden en belangen af.
- 26A: De leerling beschrijft historische ontwikkelingen aan de hand van gebeurtenissen, personen en voorwerpen.
- 26C: De leerling toont inzicht in verbanden tussen historische ontwikkelingen en ontwikkelingen in het heden en redeneert over betekenissen die mensen en groepen geven aan het verleden.
- 27B: De leerling toont begrip van economische keuzes en beschrijft hun mogelijke gevolgen.

Centrale begrippen

Informatierevoluties, wetenschappelijk denken, polarisatie, industriële revolutie, modern imperialisme, sociale kwestie, globalisering, kapitalisme, klimaatverandering.

Diachroon subdomein

In het diachroon subdomein onderzoeken leerlingen de impact van drie fundamentele informatierevoluties: de uitvinding van het schrift, de boekdrukkunst en het internet. De focus ligt op de wetenschappelijke en maatschappelijke gevolgen van de informatierevoluties. Onder dit subdomein ligt een wetenschapsfilosofisch 'template': van begrijpen, naar beheersen, naar beheerst worden.

Tijdgebonden subdomein

In dit tijdgebonden domein onderzoeken leerlingen de wetenschappelijke, sociaaleconomische en ecologische gevolgen van de industriële revolutie op korte termijn, de 19e eeuw, en op lange termijn, de tweede helft van de 20e eeuw. Leerlingen reflecteren op de vraag in hoeverre de industrialisatie het menselijk samenleven heeft verbeterd.

Keuzedomein

Uitgangspunt van het keuzedomein is dat docenten vrijheid hebben om een keuze te maken, afhankelijk van hun doelgroep en eigen voorkeuren. Voor vmbo-bb, vmbo-kb, vmbo-gl/tl en havo kunnen docenten kiezen uit een van de overgebleven inhoudelijk domeinen óf een eigen gekozen actueel maatschappelijk vraagstuk. Voor vwo kunnen docenten kiezen tussen een eigen gekozen actueel maatschappelijk vraagstuk of een (historisch) onderzoek. Bij elke keuze zijn ook eindtermen geformuleerd.

Keuzedomein: Actueel maatschappelijke vraagstuk (keuzedomein binnen alle schoolsoorten)

Bij de keuze voor het actueel maatschappelijke vraagstuk wordt er – naast de actualiteit die in de dagelijkse lespraktijk ook een plek hoort te krijgen bij het lesgeven over het inhoudelijke domein – nog aparte aandacht besteed aan een maatschappelijk vraagstuk naar keuze, los van de inhoudelijke domeinen. Dit subdomein biedt ruimte voor eigen keuzes van leerlingen en docenten. De doelzin over een actueel maatschappelijk vraagstuk biedt ruimte om aan de slag te gaan met een actueel thema en te reflecteren op de waarde van een historisch perspectief. Ook binnen dit subdomein gaan leerlingen aan de slag met de historische denk- en werkwijzen uit A2.

Keuzedomein (Historisch) onderzoek doen (alleen keuzedomein voor vwo)

Bij de keuze voor het (historisch) onderzoek doen, kunnen docenten en/of leerlingen zelf het onderwerp van het onderzoek bepalen. De eindterm beschrijft de verschillende onderdelen van (historisch) onderzoek doen. Deze uitwerkingen beschrijven de stappen die nodig zijn om een onderzoek op te zetten, uit te voeren en te presenteren. Door deze stappen te verbinden met de historische denk- en werkwijzen uit A2, wordt het onderzoek een historisch onderzoek.

2.2.5 Doorlopende leerlijn onderbouw-bovenbouw vo

De nieuwe examenprogramma's bouwen voort op de kerndoelen en het referentiekader uit de onderbouw. In paragraaf 2.2.4 is dit per domein uitgesplitst. Hieronder wordt in onderstaande tabel schematisch weergegeven op welke kerndoelen elk domein voortbouwt.

Domein	Doelzin uit de kerndoelen
Historische vaardigheden	24A, 24B, 24C, 26A
Macht en invloed	24A, 24B, 26A, 26C, 28B
Kolonialisme en onafhankelijkheid	24A, 24B, 26A, 26C, 28B, 28C
Samenwerking en conflict	24A, 24B, 26A, 26C
Techniek en wetenschap	24A, 24B, 26A, 26C, 27B
Natuur en maatschappij	24A, 24B, 25B, 26A, 26B, 26C, 27B, 28A
Samenleven en levensbeschouwingen	24A, 24B, 26A, 26C, 28C

De kerndoelen zijn te vinden op de [website van slo](#).

De vakvernieuwingscommissie heeft de keuze gemaakt om het programma zo in te richten dat de examenprogramma's gaan over 'meer over minder'. Dit biedt scholen de mogelijkheid om de verschillende domeinen zo in te vullen dat onderdelen uit de historische ontwikkelingen die passen bij de context van de school, ook echt verdiept kunnen worden.

2.2.6 Aandacht voor doeldomeinen

Het funderend onderwijs heeft een belangrijke functie in het toerusten van leerlingen voor de huidige en toekomstige samenleving. Het beoogt alle leerlingen, ongeacht hun potentie, interesse, ambitie of achtergrond, gelijke kansen te bieden om kennis, vaardigheden en houdingen te ontwikkelen en doelen te bereiken. Dit komt tot uitdrukking in drie doeldomeinen waarop het funderend onderwijs, dus ook in de bovenbouw van het vo, gericht is: kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming.

- Kwalificatie: leerlingen realiseren hun potentieel en kwalificeren zich voor vervolgstudie en beroep.

- Socialisatie: leerlingen zijn bekend met culturen en verbinden zich daarmee.
- Persoonsvorming: leerlingen doen ervaringen op die aanzetten tot nadenken over zichzelf als persoon in de wereld.

Deze drie doeldomeinen worden in het onderwijs in onderlinge samenhang gerealiseerd. Het gaat hier om drie werkdefinities van doeldomeinen en nadrukkelijk niet om onderwijskundige definities.

De systematiek van de verschillende domeinen biedt een structuur waarin verschillende belangrijke aspecten van de werkopdracht van het ministerie van OCW aan SLO een duidelijke plek krijgen. Een van de opdrachten is om, naast aandacht aan kwalificatie, ook aandacht te besteden aan socialisatie en persoonsvorming (OCW, 2021). In meerdere gevallen worden de drie doeldomeinen in samenhang in de examenprogramma's aangeboden. Hieronder worden de drie doeldomeinen besproken en hoe deze terugkomen in de examenprogramma's.

Kwalificatie

Het schoolvak geschiedenis ondersteunt leerlingen in het ontwikkelen van historisch bewustzijn: het vermogen om vanuit bestaansverhelderende vragen te reflecteren op de samenhang tussen heden, verleden en toekomst. Door zich te verdiepen in het handelen van mensen in uiteenlopende tijden en contexten, ontdekken leerlingen zowel hun eigen tijd- en plaatsgebondenheid als die van anderen. Dit versterkt hun vermogen om maatschappelijke verschijnselen te analyseren, kritisch te bevragen en te begrijpen hoe maatschappelijke processen en structuren zich ontwikkelen. Bovendien leren zij zich mogelijke toekomstige scenario's voor te stellen en te beoordelen.

Het verleden zelf is een niet meer bestaande werkelijkheid, waarvan we slechts voorstellingen kunnen maken op basis van overgeleverde bronnen. Die voorstellingen worden altijd beïnvloed door de achtergrond van degene die kijkt, de vragen die gesteld worden en de perspectieven die men belangrijk vindt. Daardoor staat het schoolvak geschiedenis voortdurend in wisselwerking met maatschappelijke ontwikkelingen. Tegelijkertijd vraagt het werken met het verleden om zorgvuldigheid. Om leerlingen niet alleen bewust te maken van deze complexiteit, maar hen ook te scholen in verantwoord historisch redeneren, krijgen zij vakspecifieke denk- en werkwijzen aangereikt. Daarmee ontdekken zij dat het verleden op verschillende manieren geïnterpreteerd kan worden en leren zij beargumenteerd tot historisch verantwoorde conclusies te komen.

In de bovenbouw vervult geschiedenis een duidelijk kwalificerende functie. Leerlingen ontwikkelen vaardigheden die essentieel zijn voor vervolgstudies en beroepen: kritisch en analytisch denken, het hanteren van complexe informatie,

het kunnen innemen en onderbouwen van perspectieven, en het zorgvuldig omgaan met bronnen en argumentatie. Zo realiseren zij niet alleen hun persoonlijke potentieel, maar verwerven zij ook een stevige basis voor hun verdere professionele en eventuele academische ontwikkeling. Daarnaast geeft het vak geschiedenis een brede historische kennisbasis die leerlingen de rest van hun leven als kapstok kunnen gebruiken.

Socialisatie

Geschiedenis helpt leerlingen zich te oriënteren op de samenleving waarvan zij onderdeel uitmaken op regionaal, nationaal en mondiaal niveau, en stimuleert hen na te denken over welke plek zij daarin willen innemen. Het kan ook bijdragen aan het begrijpen van zichzelf en de ander. Onderdelen van socialisatie krijgen onder andere een plek in domein A1. Bijvoorbeeld in de eindterm 'De leerling doet ervaring op met het interpretatieve karakter van geschiedenis en oriënteert zich op de rol van geschiedenis in de hedendaagse samenleving'.

Ook worden leerlingen bekendgemaakt met en verbonden aan culturen, praktijken en tradities in de samenleving, waaronder democratische waarden en normen. In het domein Macht en invloed wordt in de eindterm 'De leerling onderzoekt met behulp van historische denk- en werkwijzen, het proces van democratisering in het Koninkrijk der Nederlanden en zijn overzeese invloedssfeer in de 20e en 21e eeuw' aandacht besteed aan het proces van democratisering in eigen land.

Meer aandacht voor wereldgeschiedenis en de verschillende achtergronden van leerlingen kan zorgen voor een grotere betrokkenheid, mate van representatie en socialisatie van leerlingen in een diverse samenleving zoals de Nederlandse. Ook bijvoorbeeld een eindterm als 'De leerling onderzoekt met behulp van historische denk- en werkwijzen, de doorwerking van kolonialisme op de Nederlandse samenleving', waarbij ook aandacht is voor verbinden met tradities en culturen in de Nederlandse samenleving. Bij het vak geschiedenis leren leerlingen over het verleden van hun eigen cultuur en andere culturen, waardoor zij bekend raken met culturen en zich daarmee kunnen verbinden.

Ook doet de leerling bij het vak geschiedenis kennis en vaardigheden op om met diversiteit, multiperspectiviteit en ambiguïteit om te gaan. In domein A2 wordt in de historische denk- en werkwijzen bijvoorbeeld aandacht besteed aan multiperspectiviteit, zoals in de eindterm 'De leerling redeneert over perspectieven die een rol spelen bij ervaringen en handelingen van personen en groepen'. Ook is er aandacht voor het redeneren over morele aspecten in de eindterm 'De leerling redeneert over morele aspecten in het handelen van mensen door de tijd heen'. Daar wordt bijvoorbeeld leerlingen gevraagd te

beargumenteren, met behulp van bewijs en inleving, hoe waarden van groepen en individuen tijd- en plaatsgebonden zijn.

Persoonsvorming

Leerlingen doen bij het vak geschiedenis ervaringen op die aanzetten tot nadenken over henzelf als persoon in de wereld. Het verleden werkt door in het heden en de toekomst. Leerlingen zijn op die manier ook persoonlijk betrokken bij het verleden en stellen er vragen aan. Het draagt mede bij aan hun identiteitsvorming en helpt maatschappelijke processen en structuren te begrijpen, zoals machtsongelijkheid tussen mensen op grond van godsdienst, levensovertuiging, politieke gezindheid, afkomst, huidskleur, geslacht, gezondheid, seksuele gerichtheid of op welke grond dan ook.

Onderdelen van persoonsvorming krijgen een plek in domein A, bijvoorbeeld met de eindterm 'De leerling redeneert over morele aspecten in het handelen van mensen door de tijd heen'. Daarbij moeten leerlingen nadenken over hoe zij zich verhouden tot de wereld en het gedrag van andere mensen hierin. Ook in domein A1, bijvoorbeeld in de eindtermen van LOB, bieden de eindtermen mogelijkheden om leerlingen te laten nadenken over henzelf als persoon in de wereld. Zoals in de eindterm 'De leerling oriënteert zich op hoe bezig zijn met geschiedenis betekenisvol kan zijn voor de eigen plek in de samenleving'. Ook krijgen de leerlingen de kans te reflecteren op de ervaringen die beschreven zijn in domein A1.

2.2.7 Samenhang tussen vakken

De mens en maatschappijvakken bestuderen mensen en groepen mensen in hun onderlinge relaties en in relatie tot hun leefomgeving. Centraal staan de manieren waarop mensen (samen)leven, de samenleving vormgeven en betekenis geven aan de wereld – hier en elders, in het verleden, het heden en de toekomst. De mens en maatschappijvakken richten zich daarbij op afzonderlijke maatschappelijke vragen en op de manieren van denken en onderzoeken die nodig zijn om zulke vragen te begrijpen en te duiden. Dat vraagt om inzicht in en kennis van de diverse vakgebieden, die elk vanuit een eigen perspectief en met eigen methoden bijdragen aan dit begrip.

Samenlevingen worden opgevat als dynamische sociale systemen die voortdurend in beweging zijn en reageren op veranderingen in hun omgeving. Leerlingen leren verschijnselen te analyseren, vragen te stellen, perspectieven te onderscheiden en verbanden te leggen tussen individueel handelen en bredere sociale, politieke, economische en ecologische ontwikkelingen. Deze manieren van denken en onderzoeken vormen een basis die leerlingen kunnen toepassen in uiteenlopende situaties.

Wat de mens en maatschappijvakken met elkaar verbindt, is hun gedeelde focus op het ontwikkelen van inzicht in sociale processen en op het oefenen met verschillende benaderingswijzen. Door kennis te maken met uiteenlopende manieren van denken en onderzoeken, leren leerlingen om de complexiteit van samenlevingen te doorgronden, zich te verhouden tot onzekerheid en uiteenlopende interpretaties, en onderbouwde oordelen te vormen. Maatschappelijke vraagstukken fungeren daarbij als contexten waarin deze benaderingen worden geoefend en verdiept. In de bovenbouw van het voortgezet onderwijs omvat het vakkencluster aardrijkskunde, bedrijfseconomie, economie, filosofie, geschiedenis, maatschappijkunde en maatschappijstudies. Elk vak brengt eigen vraagstellingen, concepten en benaderingswijzen in. Het cluster omvat zowel geesteswetenschappelijke perspectieven (zoals filosofie en geschiedenis) als sociaalwetenschappelijke perspectieven (zoals aardrijkskunde, bedrijfseconomie, economie, maatschappijkunde en maatschappijstudies). Aardrijkskunde verbindt bovendien sociale en natuurwetenschappelijke perspectieven met elkaar. De variatie aan perspectieven in de mens en maatschappijvakken stelt leerlingen in staat om verschijnselen vanuit meerdere invalshoeken te onderzoeken en te begrijpen.

Uiteindelijk dragen de mens en maatschappijvakken zo bij aan de vorming van leerlingen tot reflectieve deelnemers aan de samenleving en de wereld. Verwondering en fascinatie vormen daarbij belangrijke uitgangspunten: zij wekken nieuwsgierigheid en nodigen uit tot verder denken en onderzoeken. Door leerlingen manieren van denken en onderzoeken mee te geven die overdraagbaar zijn naar nieuwe en onbekende situaties, ondersteunen de mens en maatschappijvakken hen in het ontwikkelen van een duurzame, verantwoordelijke en doordachte omgang met anderen, met samenlevingen en met de aarde als gezamenlijke leefomgeving.

Het schoolvak geschiedenis is dus sterk verbonden met andere mens- en maatschappijvakken. Gezamenlijk richten deze vakken zich op mensen en groepen, in relatie tot elkaar en hun natuurlijke omgeving en op de dingen die mensen doen en laten om het samenleven met elkaar mogelijk te maken, hier en elders, vroeger, nu en in de toekomst. Geschiedenis onderscheidt zich van andere mens en maatschappijvakken door het perspectief van tijd. Hierdoor is bij geschiedenis een duidelijke focus op de wording van maatschappelijke processen en structuren.

Het schoolvak geschiedenis heeft raakvlakken met verschillende vakken. Het biedt de leerling een perspectief op ontwikkelingen in cultuur, natuur en wetenschappen. Ook ervaart de leerling bij geschiedenis dat de huidige stand van de wetenschappelijke kennis het resultaat is van eeuwenlang mensenwerk, in plaats van een vanzelfsprekend gegeven. Geschiedenis is een vak waarin de

toenemende beheersing van taalvaardigheid essentieel is. In dit leerproces is er sprake van een wederkerige relatie tussen geschiedenis en de taalvakken als het gaat om het aanleren van historische kennis en vaardigheden en het verwoorden hiervan enerzijds en taalontwikkeling anderzijds. Geschiedenis, burgerschap, digitale geletterdheid en Nederlands raken en versterken elkaar waar leerlingen kritisch leren omgaan met (digitale) bronnen en het ontwikkelen van mediawijsheid.

2.3 Toelichting op concepteindtermen

Wat zijn eindtermen?

Een eindterm is een wettelijk doel, waarin staat beschreven welke kennis, vaardigheden en/of houdingen leerlingen aan het einde van het voortgezet onderwijs minimaal bereikt moeten hebben.

Bij de eindtermen worden verschillende typen doelen uitgewerkt:

- beheersingsdoelen – deze beschrijven de te realiseren leeropbrengsten: minimale streefwaarden met betrekking tot kennis, vaardigheden en houdingen;
- ervaringsdoelen – deze beschrijven welke inspanning van een leerling wordt verwacht met het oog op ervaringen of expressieve reacties.

In de praktijk is er vaak sprake van een hybride uitwerking van eindtermen: één eindterm bevat zowel een beschrijving van leeropbrengsten als ervaringen.

Hoe zijn eindtermen opgebouwd?

De eindtermen zijn concreter dan in de huidige examenprogramma's. De eindtermen kennen een vaste opbouw:

- doelzin – deze omvat het hele doel en begint altijd met 'De leerling'. De doelzin beschrijft de leerinhoud, denkactiviteiten en/of waarneembaar gedrag;
- uitwerking – hierin worden de leerinhouden en/of de context verder uitgewerkt. Ook de omstandigheden waarin en de middelen waarmee het leren plaatsvindt, kunnen hier een plek krijgen. De uitwerking start altijd met 'Het gaat hierbij om'.

Doelzin en uitwerking vormen samen een logisch, consistent en afgebakend geheel. Naast de doelzin en de uitwerking zijn illustraties uitgewerkt bij elke eindterm. Deze starten met 'Te denken valt aan'. Omdat alleen de doelzin en de uitwerking een wettelijke status krijgen, moeten de formuleringen daarvan ook zonder de 'Te denken valt aan' te begrijpen zijn.

2.3.1 Differentiatie schoolsoorten/leerwegen

In alle schoolsoorten leidt geschiedenis op tot burgers die zich in de maatschappij kritisch leren verhouden ten opzichte van bijvoorbeeld verschillende soorten (digitale) informatiebronnen. Daarom is de ambitie voor elke schoolsoort en leerweg gelijk: elke leerling bekwaamt zich in dezelfde historische denk- en werkwijzen en thema's. Belangrijkste motivatie daarbij is het streven naar kansengelijkheid en een gedeelde basis in historische vaardigheden (domein A). De aangeleerde kennis en historische denk- en werkwijzen in alle schoolsoorten zijn van belang om tot een onderzoekende en kritische houding te komen die aansluit op de vervolgopleidingen.

Om het programma niet te overladen te maken, gaan we uit van de ontwerpruimte per schoolsoort en leerweg en hebben we hierin scherpe keuzes gemaakt. Door te variëren in de hoeveelheid en complexiteit van inhoud en mate van verdieping, ontstaat differentiatie tussen leerwegen en biedt het vak geschiedenis in de bovenbouw voldoende uitdaging voor alle leerlingen uit alle schoolsoorten en leerwegen. Door met eenzelfde soort raamwerk te werken, ontstaat samenhang tussen alle schoolsoorten en leerwegen. Leerlingen die doorstromen van vmbo naar havo en van havo naar vwo kunnen daardoor hun kennis en historische vaardigheden ook nog verder verdiepen en verbreden.

Wat betreft differentiatie tussen de schoolsoorten en leerwegen heeft de vakvernieuwingscommissie scherpe keuzes gemaakt.

Wat betreft domein A Historische vaardigheden hebben we gekozen voor dezelfde eindtermen bij vmbo tl/gl, havo en vwo. Hier zal de differentiatie dus vooral door de docent in de klas gebeuren. Afhankelijk van de eigen doelgroep en klassensituatie zal een docent zelf keuzes maken in differentiëren in didactiek, werkvormen en vormen van toetsing. Bij vmbo kan worden gekozen voor wat kleinere, meer gestructureerde en gestuurde opdrachten, zodat de historische denk- en werkwijzen gestructureerd inge oefend kunnen worden. Op het vwo kan worden gekozen voor wat grotere en minder gestuurde werkvormen. Vmbo-bb en -kb hebben een aangepaste set eindtermen bij domein A, passend bij het betreffende abstractieniveau en de ontwerpruimte. Ook hier zal differentiatie tussen bb en kb vooral door de docent in de klas gebeuren.

In de inhoudelijke domeinen vanaf B wordt er meer gedifferentieerd. In de eerste plaats in het aantal diepteboringen bij het diachroon subdomein. Daarnaast in de hoeveelheid en lengte van de tijdsperiode die de leerling gaat onderzoeken en waarvan deze kennis moet hebben, en soms ook in de complexiteit van de handelingswerkwoorden. Als belangrijkste criteria voor deze differentiatie nam de vakvernieuwingscommissie de ontwerpruimte per

schoolsoort mee, en de leeftijd en het abstractieniveau van de leerlingen. Globaal gezien kunnen we zeggen dat vmbo-bb de minste ontwerpruimte heeft en vwo de meeste. Vmbo-leerlingen zijn gemiddeld jonger tijdens hun examenperiode dan vwo-leerlingen als ze de stof tot zich nemen. Op basis van deze verschillen hebben we in het conceptexamenprogramma gedifferentieerd op de volgende manieren:

- aantal verplichte inhoudelijke domeinen, inclusief keuzedomein: vmbo-bb/-kb/-gl/tl vier domeinen, havo vijf domeinen, vwo zeven domeinen;
- aantal verplichte diepteboringen bij het diachroon subdomein: vmbo-bb/-kb een diepteboring, vmbo-gl/tl twee diepteboringen, havo/vwo drie diepteboringen;
- omvang tijdsperiode bij het tijdgebonden subdomein: kleinere omvang vmbo-bb/-kb en grootste omvang bij vwo. Bij vmbo is het mogelijk om de CE-domeinen te laten beperken tot de 19e en 20e eeuw, om de continuïteit met het huidige examenprogramma te vergroten;
- mogelijkheden bij het keuzedomein: alleen bij vwo ook een wetenschappelijk historisch onderzoek doen als optie.

Al dit soort keuzes in differentiatie hebben als doel om: overladenheid van het examenprogramma te voorkomen; recht te doen aan de verschillen tussen de schoolsoorten; én tegelijkertijd de doorstroom tussen de verschillende schoolsoorten te verbeteren.

2.3.2 Aandacht voor beheersing en ervaringen

De conceptexamenprogramma's bestaan vooral uit beheersingsdoelen. In deze doelen wordt aangegeven wat het minimum is wat leerlingen moeten beheersen. Daarop zijn enkele uitzonderingen. De eindtermen die betrekking hebben op historisch bewustzijn (domein A1) en LOB en maatschappelijke oriëntatie (domein A1) zijn ervaringsdoelen. Deze geven aan welke inspanning van leerlingen wordt verwacht met het oog op het opdoen van een ervaring of expressie.

2.3.3 Aandacht voor kennis en vaardigheden

De onderliggende bedoeling van het conceptexamenprogramma is dat de denkwijzen uit domein A (Historische vaardigheden) worden geïntegreerd in de inhoudelijke kennisdomeinen. Kennis is verbonden aan de denkwijze contextualiseren. Contextualiseren is de vaardigheid om met historische begrippen en gebeurtenissen een context te creëren om historische verschijnselen te begrijpen en verklaren. Hiervoor wordt het historisch verschijnsel geplaatst in de tijd, plek en soort samenleving waar het zich voordoet.

Ook wordt beredeneerd in hoeverre het historische verschijnsel kenmerkend is voor die tijd, plek en soort samenleving (zie A2). Door kennis op te doen van een bepaalde tijd, is het mogelijk om historische gebeurtenissen, zoals de Haïtiaanse Revolutie, te begrijpen. Contextualiseren is in het conceptexamenprogramma gekoppeld aan het diachrone subdomein. Het is aan de school of syllabuscommissie om te bepalen over welke kennis leerlingen moeten beschikken. In het tijdgebonden domein wordt in een meer directe zin gewezen naar historische kennis, bijvoorbeeld door het opnemen van historische begrippen, zoals democratisering.

2.3.4 Aandacht voor geletterdheid

Geschiedenis is een vak waarin de toenemende beheersing van taalvaardigheid essentieel is. In dit leerproces is er sprake van een wederkerige relatie tussen geschiedenis en de taalvakken als het gaat om het aanleren van historische kennis en vaardigheden en het verwoorden hiervan enerzijds, en taalontwikkeling anderzijds. Geschiedenis, burgerschap, digitale geletterdheid en Nederlands raken en versterken elkaar waar leerlingen kritisch leren omgaan met (digitale) bronnen. Ook het vaak gebruikte handelingswerkwoord 'onderzoeken' vraagt van leerlingen ook om gedachten onder woorden te brengen en die wellicht met elkaar te verkennen, bespreken en/of bediscussiëren.

2.3.5 Aandacht voor burgerschap

Het vak geschiedenis biedt een krachtige leeromgeving voor de ontwikkeling van burgerschap. Geschiedenis draagt bij aan burgerschapsontwikkeling door inzicht te bieden in de omgang met maatschappelijke vraagstukken door de tijd heen en de wording van democratie en andere aspecten die met burgerschap verbonden zijn. Geschiedenis biedt kansen om na te denken over en deel te nemen aan maatschappelijke discussies over thema's zoals spanning tussen democratische waarden, verantwoordelijkheid, rechtvaardigheid en mensenrechten. Geschiedenis kan bijdragen aan een breder begrip van verschillende aspecten van diversiteit.

Geschiedenis draagt bij aan burgerschapsontwikkeling door inzicht te bieden in de omgang met maatschappelijke vraagstukken door de tijd heen en de wording van democratie en andere aspecten die met burgerschap verbonden zijn. In de eerste alinea van de karakteristiek, 'Het vak geschiedenis stimuleert leerlingen in de ontwikkeling van historisch bewustzijn...', wordt de link gelegd met burgerschap. De alinea 'Geschiedenis helpt leerlingen dus om zich te oriënteren op de samenleving waar zij onderdeel van uitmaken op regionaal, nationaal en mondiaal niveau en stimuleert hen na te denken over welke plek zij daarin willen innemen', legt ook duidelijk de relatie tussen geschiedenis en burgerschap.

In verschillende domeinen van het examenprogramma krijgt burgerschap een plek, bijvoorbeeld in domein A. Voor leerlingen kan het denken over de relatie tussen heden, verleden en toekomst een heel concrete invulling krijgen als het gaat om hun persoonlijke leven en toekomst. Daarom formuleerden we in dit domein ook een eindterm voor loopbaanoriëntatie en -begeleiding (LOB). Het gaat hierbij om het verkennen van, en oriënteren op, hoe vervolgopleidingen en beroepen kennis en vaardigheden van geschiedenis aan bod laten komen. En daarnaast gaat het over de rol van historische kennis en vaardigheden in de bredere oriëntatie van leerlingen op de eigen plek in de samenleving, en dus over burgerschap. Ook in de inhoudelijke domeinen krijgt burgerschap een plek. Bijvoorbeeld in het domein Macht en invloed, bij de uitwerking 'Redeneren op welke wijze de begrippen burger, democratie en emancipatie verschillende betekenissen hebben gehad'.

Binnen dit domein kan de link gelegd worden met de definitieve kerndoelen burgerschap. Bijvoorbeeld: 'De leerling redeneert over het belang van basiswaarden van de democratische rechtsstaat'. En: 'De leerling verkent mogelijkheden om democratisch te handelen'. Het machtsvraagstuk in dit domein, de aandacht voor uitsluiting, het ter discussie stellen van de macht, het bespreken dat democratie geen eenduidig concept is, zijn allemaal voorbeelden van burgerschap in het nieuwe examenprogramma. Andere voorbeelden zijn het 'redeneren met morele aspecten' en leerlingen laten reflecteren op vraagstukken die betrekking hebben op macht, rechtvaardigheid en burgerschap. Geschiedenis biedt kansen om na te denken over, en deel te nemen aan, maatschappelijke discussies over thema's zoals spanning tussen democratische waarden, verantwoordelijkheid, rechtvaardigheid en mensenrechten.

2.3.6 Aandacht voor digitale geletterdheid

Het vak geschiedenis, burgerschap, digitale geletterdheid en Nederlands raken en versterken elkaar waar leerlingen kritisch leren omgaan met (digitale) bronnen en het ontwikkelen van mediawijsheid. In domein A2 wordt aandacht gegeven aan betrouwbaarheid van bronnen en argumenteren met bewijs. Een groot deel van de bronnen die leerlingen gaan bestuderen, zullen digitale bronnen zijn. Daarbij kan digitale geletterdheid geoefend worden.

Ook in de inhoudelijke domeinen kan digitale geletterdheid een plek krijgen. Bijvoorbeeld in het domein Techniek en wetenschap, waarbij leerlingen onderzoek doen naar de gevolgen van informatierevoluties op verschillende maatschappelijke terreinen. Zo wordt leerlingen bijvoorbeeld gevraagd te redeneren, vanuit meerdere perspectieven en waarden, in hoeverre het schrift, de boekdrukkunst en het internet een vooruitgang waren voor het menselijk samenleven, en in hoeverre ze nieuwe vragen en dilemma's opriepen. Ook in het keuzedomein met het actueel maatschappelijk vraagstuk, waar leerlingen

wordt gevraagd feiten van meningen te onderscheiden over een actueel maatschappelijk vraagstuk, en waarbij digitale bronnen worden bestudeerd, krijgt digitale geletterdheid een plek.

2.3.7 Aandacht voor diversiteit en inclusiviteit

Geschiedenis biedt kansen om na te denken over, en deel te nemen aan, maatschappelijke discussies over thema's zoals spanning tussen democratische waarden, verantwoordelijkheid, rechtvaardigheid en mensenrechten.

Geschiedenis kan bijdragen aan een breder begrip van verschillende aspecten van diversiteit. De vakvernieuwingscommissie heeft geprobeerd op verschillende manieren aandacht te besteden aan diversiteit en inclusiviteit in het nieuwe examenprogramma.

Wat betreft diversiteit poogde de vakvernieuwingscommissie ook inhoudelijke keuzes te maken met het oog op diversiteit in de samenleving, en perspectieven op inhouden te geven die aan die diversiteit recht doen. Zo is er bijvoorbeeld in het domein Kolonisatie en onafhankelijkheid ook aandacht voor 'de doorwerking van het verleden op de hedendaagse Nederlandse samenleving'. Dit domein leent zich heel goed voor moreel redeneren over maatschappelijke kwesties vanuit verschillende perspectieven (denk aan wel of geen excuses voor het slavernijverleden, teruggeven van museumstukken, aanpassen van straatnamen, begrippen et cetera). In dit domein is er veel aandacht voor de denk- en werkwijzen 'redeneren met perspectieven' en 'redeneren met morele aspecten' en kan de link worden gelegd met de definitieve kerndoelen burgerschap:

- *De leerling verkent hoe die kan omgaan met diversiteit in de samenleving.*
- *De leerling verkent mogelijkheden om bij te dragen aan de samenleving.*

In de eindtermen wordt nu op meerdere manieren ruimte geboden om de geschiedenis vanuit verschillende invalshoeken en perspectieven te benaderen. Bijvoorbeeld door te kiezen voor een Europees perspectief en een mondiaal perspectief. In de illustraties worden voorbeelden genoemd die docenten kunnen stimuleren om ook een ander, minder eurocentrisch perspectief te kiezen. Er is bewust gekozen voor perspectiefwisselingen en naast het Europese of Amerikaanse perspectief ook een mondiale perspectief aan te bieden, of in ieder geval hierin te variëren.

De vakvernieuwingscommissie wilde in het kader diversiteit en inclusiviteit ook gendergeschiedenis meer een plek geven in het curriculum. Gender in de context van gendergeschiedenis gaat over een historisch en cultureel geconstrueerd systeem van betekenissen, verwachtingen en sociale rollen rond mannelijkheid en vrouwelijkheid. Dat systeem bepaalt hoe samenlevingen verschillen tussen mensen interpreteren, organiseren en waarderen. Sekse verwijst naar biologische kenmerken; gender naar de interpretatie daarvan.

Binnen de geschiedwetenschap en de vakdidactiek is er momenteel veel aandacht voor de geschiedenis van vrouwen en seksuele minderheden (gendergeschiedenis). Deze aandacht krijgt op twee manieren vorm. Ten eerste onderzoeken historici de rol en ervaringen van deze groepen in het verleden. Zij bestuderen bijvoorbeeld welke gevolgen genocidaal geweld had voor vrouwen tijdens de Tweede Wereldoorlog. In de inhoudelijke domeinen is deze benadering opgenomen onder het begrip *sociale identiteit*. Ten tweede is er aandacht voor de manier waarop vrouwen en seksuele minderheden vanuit hedendaagse perspectieven betekenis geven aan gebeurtenissen uit het verleden. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld onderzoeken waarom de wet die in 1956 een einde maakte aan de handelingsonbekwaamheid van gehuwde vrouwen voor hedendaagse feministen van grote betekenis is. In de eindterm over perspectieven is deze benadering uitgewerkt onder het begrip *gender*. Of de indeling en terminologie de meest passende is om beide benaderingen in de conceptexamenprogramma's een plek te geven, onderzoeken we tijdens de fasen van het syllabustraject en het beproeven met scholen.

Wat betreft inclusiviteit probeerde de vakvernieuwingscommissie een zo inclusief mogelijk programma te schrijven. Het verleden werkt door in het heden en de toekomst. Leerlingen zijn op die manier ook persoonlijk betrokken bij het verleden en stellen er vragen aan. Het draagt mede bij aan hun identiteitsvorming en helpt maatschappelijke processen en structuren te begrijpen, zoals machtsongelijkheid tussen mensen op grond van godsdienst, levensovertuiging, politieke gezindheid, afkomst, huidskleur, geslacht, gezondheid, seksuele gerichtheid of op welke grond dan ook. Geschiedenis helpt leerlingen dus zich te oriënteren op de samenleving waarvan zij onderdeel uitmaken op regionaal, nationaal en mondiaal niveau, en stimuleert hen na te denken over welke plek zij daarin willen innemen. Het kan ook bijdragen aan het begrijpen van zichzelf en de ander.

2.3.8 Loopbaanontwikkeling

In een examenprogramma staat wat de leerling moet kennen en kunnen. Daarom spreken we in de examenprogramma's niet van loopbaanoriëntatie en -begeleiding (LOB), maar van loopbaanontwikkeling: datgene wat de leerling doet en leert in relatie tot de eigen ontwikkeling en toekomst. De wijze waarop de school dit begeleidt en organiseert, behoort tot de inrichting van het onderwijs.

Leerlingen doen binnen en buiten school ervaringen op, leren in contact met anderen (jong en oud) betekenis te geven aan deze ervaringen, en leren weer verder. Ze krijgen zicht op hun kwaliteiten en mogelijkheden, ze ontdekken een nieuwe, andere wereld en leren op deze manier keuzes te maken.

Voor loopbaanontwikkeling zijn drie zaken belangrijk:

- weten wie je bent, wat je mogelijkheden zijn en wat je interesseert;
- oriëntatie op de volgende stap: profiel, vervolgstudie, beroepen, sectoren en de vraagstukken die daar spelen;
- gefundeerde keuzes maken op basis van overlap tussen je motieven, interesses, kwaliteiten en mogelijkheden.

Loopbaanontwikkeling wordt in elk conceptexamenprogramma uitgewerkt in een eigenstandige eindterm. De concepteindterm is een ervaringsdoel, dat wil zeggen dat er van leerlingen een inspanning gevraagd wordt. Leerlingen doen binnen en buiten school ervaringen op door deel te nemen aan activiteiten waarmee ze hun interesses, kwaliteiten en mogelijkheden verkennen en kennismaken met verschillende contexten, vervolgopleidingen, beroepen en sectoren. Door te reflecteren, krijgen de ervaringen betekenis in relatie tot de eigen ontwikkeling en toekomst van de leerlingen.

De concepteindterm is niet opgenomen in een apart (leeg) domein, zoals in veel huidige examenprogramma's het geval is, maar in een passend (sub)domein. Hiermee wordt benadrukt dat loopbaanontwikkeling niet losstaat van vakinhouden. Het krijgt juist betekenis in relatie tot de kennis, vaardigheden en contexten van het betreffende schoolvak.

Daarnaast probeerden we in domein A te differentiëren bij LOB, door aandacht te hebben voor de verschillende (uitstroom)profielen, in de verschillende illustraties/voorbeelden:

- In het kader van het profiel zorg en welzijn leerlingen laten reflecteren op het belang van geschiedenis voor beroepsuitoefening in de zorg. Bijvoorbeeld rekening houden met de historische achtergrond van bevolkingsgroepen/ cliënten/patiënten.
- In het kader van het profiel cultuur en maatschappij leerlingen laten reflecteren op het belang van geschiedenis voor beroepsuitoefening in bijvoorbeeld de cultuursector of het onderwijs.
- In het kader van het profiel economie en maatschappij leerlingen laten reflecteren op het belang van geschiedenis voor beroepsuitoefening in de economische sector en in verschillende vormen van dienstverlening.

2.4 Toelichting op SE-CE-verdeling en wijzen van afsluiting

Wat is een SE-CE-verdeling?

Voor vakken met een schoolexamen (SE) en centraal examen (CE) doet de vakvernieuwingscommissie een voorstel voor verdeling van inhouden over school- en centraal examen. Elk bepalen ze vijftig procent van het eindcijfer voor het vak. Uitgangspunt is de eigenstandige, gelijkwaardige en

complementaire positie van het schoolexamen en het centraal examen in de diplomabeslissing, op basis waarvan de inhoudsverdeling zo veel mogelijk:

- evenwichtig is qua omvang over SE en CE, overeenkomstig de weging;
- uniek toewijst aan ofwel schoolexamen ofwel centraal examen;
- op niveau van domeinen en subdomeinen plaatsvindt.

Vmbo verdeling SE-CE

Domeinindeling	Titel/subtitel (sub)domein	Toewijzing	
		SE	CE
Domein A	Historische vaardigheden		
Subdomein A1	Geschiedenis in de samenleving	x	
Subdomein A2	Historische denk- en werkwijzen	x	x
Domein B	Macht en invloed		
Subdomein B1	Diachroon		x
Subdomein B2	Tijdgebonden		x
Domein C	Kolonialisme en onafhankelijkheid		
Subdomein C1	Diachroon		x
Subdomein C2	Tijdgebonden		x
Domein D	Samenleven en levensbeschouwingen		
Subdomein D1	Diachroon	x	
Subdomein D2	Tijdgebonden	x	
Keuzedomein E	1 uit 4 kiezen		
Subdomein E1	Techniek en wetenschap		
E1.1	Diachroon	x	
E1.2	Tijdgebonden	x	
Subdomein E2	Samenwerking en conflict		
E2.1	Diachroon	x	
E2.2	Tijdgebonden	x	
Subdomein E3	Natuur en maatschappij		
E3.1	Diachroon	x	
E3.2	Tijdgebonden	x	
Subdomein E4	Actueel vraagstuk	x	

Havo verdeling SE-CE

Domeinindeling	Titel/subtitel (sub)domein	Toewijzing	
		SE	CE
Domein A	Historische vaardigheden		
Subdomein A1	Geschiedenis in de samenleving	x	
Subdomein A2	Historische denk- en werkwijzen	x	x
Domein B	Macht en invloed		
Subdomein B1	Diachroon		x
Subdomein B2	Tijdgebonden		x
Domein C	Kolonialisme en onafhankelijkheid		
Subdomein C1	Diachroon	x	
Subdomein C2	Tijdgebonden	x	
Domein D	Samenwerking en conflict		
Subdomein D1	Diachroon		x
Subdomein D2	Tijdgebonden		x
Domein E	Techniek en wetenschap		
Subdomein E1	Diachroon	x	
Subdomein E2	Tijdgebonden	x	
Keuzedomein F	1 uit 3 kiezen		
Subdomein F1	Natuur en maatschappij		
F1.1	Diachroon	x	
F2.1	Tijdgebonden	x	
Subdomein F2	Samenleven en levensbeschouwingen		
F2.1	Diachroon	x	
F2.2	Tijdgebonden	x	
Subdomein F3	Actueel vraagstuk	x	

Vwo verdeling SE-CE

Domeinindeling	Titel/subtitel (sub)domein	Toewijzing	
		SE	CE
Domein A	Historische vaardigheden		
Subdomein A1	Geschiedenis in de samenleving	x	
Subdomein A2	Historische denk- en werkwijzen	x	x
Domein B	Macht en invloed		
Subdomein B1	Diachroon		x
Subdomein B2	Tijdgebonden		x
Domein C	Kolonialisme en onafhankelijkheid		
Subdomein C1	Diachroon	x	
Subdomein C2	Tijdgebonden	x	
Domein D	Samenwerking en conflict		
Subdomein D1	Diachroon	x	
Subdomein D2	Tijdgebonden	x	
Domein E	Techniek en wetenschap		
Subdomein E1	Diachroon		x
Subdomein E2	Tijdgebonden		x
Domein F	Natuur en maatschappij		
Subdomein F1	Diachroon		x
Subdomein F2	Tijdgebonden		x
Domein G	Samenleven en levensbeschouwingen		
Subdomein G1	Diachroon	x	
Subdomein G2	Tijdgebonden	x	
Keuzedomein H	1 uit 2 kiezen		
Subdomein H1	Onderzoek doen	x	
Subdomein H2	Actueel vraagstuk	x	

2.4.1 Uitgangspunten vanuit bedoeling, inhouden en omvang

Belangrijke uitgangspunten van het nieuwe examenprogramma zijn: het meer integreren van de historische denkwijzen met historische kennis; het benaderen van het verleden vanuit meer perspectieven; en de inhoudelijke verdieping vanuit een aantal thema's in de inhoudelijke domeinen. Het onderliggende idee is om bij elk thema te laten zien dat er meerdere verhalen vanuit verschillende perspectieven over het verleden kunnen worden verteld. En daarnaast: dat de manier waarop je naar het verleden kijkt, wordt beïnvloed door de eigen tijd- en plaatsgebondenheid of positionaliteit. De vakvernieuwingscommissie acht het van belang dat de toetsing is afgestemd op doelen uit het examenprogramma.

Het is voor de vakvernieuwingscommissie van belang dat in de manieren van toetsing het domein A2 een centrale plek krijgt in zowel SE als CE; beide kunnen daar op hun eigen manier aan bijdragen. Het CE is geschikt voor het toetsen van een deel van het totale programma. Het toetsen van bijvoorbeeld historisch bewustzijn en elementen van moreel redeneren, zijn minder geschikt voor het CE. Dit betekent dat het van belang is om het SE en CE een eigen karakter te geven.

2.4.2 Eerste stap naar gewenst scenario (drie tot vijf jaar)

De vakvernieuwingscommissie onderschrijft het belang van een zelfstandig SE. SLO zal hier na de oplevering van de definitieve conceptexamenprogramma's aandacht aan besteden in de handreiking. Daarin kan bijvoorbeeld worden ingegaan op de vraag hoe binnen het SE het schrijven van een historische vergelijking of een historisch betoog aandacht kan krijgen. Daarnaast kan worden ingegaan op het construeren van bijvoorbeeld rubrics waarmee deze teksten valide kunnen worden beoordeeld. Er zijn, binnen het schoolvak geschiedenis, al bruikbare voorbeelden ontwikkeld waarop kan worden voortgebouwd (Van Driel et al., 2021; Van Driel et al., 2022). In de fase van beproeven kan worden geëxperimenteerd met andere toetsvormen dan alleen schriftelijke toetsen, zoals bijvoorbeeld mondelinge toetsen of een portfolio.

Voor het CE stelt de vakvernieuwingscommissie zich voor dat er in de komende jaren, binnen de bestaande diversiteit aan typen toetsvragen, wordt gekeken hoe de integratie van kennisinhouden en denk- en werkwijzen kan worden bevorderd. Daarnaast stelt de commissie zich voor dat wordt nagedacht over andere typen toetsvragen die de integratie tussen kennisinhouden en denk- en werkwijzen kunnen bevorderen, met name rondom multiperspectiviteit en moreel redeneren. Denk bijvoorbeeld aan het vergelijken van twee bronnen waarin een historische gebeurtenis of ontwikkeling vanuit verschillende perspectieven wordt beschreven. Daarbij geldt dat de nadruk niet automatisch hoeft te liggen op het gebruik van primaire schriftelijke bronnen. Er kan ook worden gedacht aan historiografische bronnen uit (populair-)wetenschappelijke literatuur en bronnen uit de *oral history* traditie.

Ten slotte stelt de commissie voor te investeren in typen toetsvragen waarin leerlingen een complexe redenering moeten construeren of evalueren. Gezien het belang van het schriftelijk kunnen uitleggen van bijvoorbeeld ontwikkelingen en verbanden, kent de commissie vooral belang toe aan het (zelfstandig) kunnen construeren van een complexe redenering. Hierbij kan worden gedacht aan een (gestructureerde) essayvraag, waarbij leerlingen een historisch onderbouwd standpunt moeten innemen. Dit zou onderwerp van onderzoek in een experimenteerfase kunnen zijn tussen SLO en Cito, eventueel met medewerking van CitoLab in de fase van beproeven.

2.4.3 Gewenste scenario (acht tot tien jaar)

Voor het CE stelt de commissie zich voor dat nieuwe vraagvormen langzaam maar zeker worden verwerkt in het CE.

De inhoudelijke domeinen zijn ontwikkeld vanuit de gedachte dat de integratie van denk- en werkwijzen met kennisinhouden bij elk domein mogelijk moet zijn en dat elk domein moet kunnen worden uitgewerkt in een syllabus.

2.4.4 Adviezen over passende wijzen van afsluiting

Bovenstaande redeneerlijn leidt tot enkele aanbevelingen, waarbij moet worden opgemerkt dat de vakvernieuwingscommissie niet heeft onderzocht in hoeverre deze aanbevelingen betrouwbaar en valide kunnen worden getoetst.

1. Investeer gericht in het eigen karakter van het SE en CE en de daarbij behorende toetsing. Houd daarbij de afstemming tussen doelen en toetsing in het oog.
2. Gegeven dat multiperspectiviteit en intersectionaliteit belangrijke onderdelen zijn van dit examenprogramma, verdient het aanbeveling om te onderzoeken welke mogelijkheden er zijn om meerdere perspectieven te toetsen in een examenvraag.
3. Het kunnen construeren of evalueren van een complexe historische redenering, is een belangrijke vaardigheid. Het verdient daarom aanbeveling om te onderzoeken welke mogelijkheden er zijn om leerlingen zelfstandig langere, complexe redeneringen te laten produceren of een langere, complexe redenering van iemand anders te evalueren.

3. Proces

3.1 Inrichting van de actualisatie

Deze paragraaf gaat in op hoe SLO de actualisatie van de examenprogramma's gedurende twee jaar heeft uitgevoerd en hoe daarin kwaliteitszorg is geïntegreerd. Deze aanpak is gebaseerd op de werkopdracht aan SLO van het ministerie van OCW. In deze paragraaf wordt de samenstelling beschreven van de vakvernieuwingscommissie, de advieskring, het monitorteam, de expertpoule en de redactie en de betrokkenheid van leerlingen.

3.1.1 Samenstelling vakvernieuwingscommissie

De vakvernieuwingscommissie geschiedenis bestond onder functionele leiding van een procesregisseur uit:

- drie leraren vmbo en twee leraren havo en vwo;
Leraren zijn essentiële deelnemers van de vakvernieuwingscommissie, omdat ze dagelijks werken met examenprogramma's in de onderwijspraktijk.
- vier vakexperts;
Vakexperts zijn betrokken vanwege hun aantoonbare expertise (in het eerste- en tweede graadsgebied) op de inhoudsgebieden van de examenprogramma's en (praktijkgericht) onderzoek.
- twee curriculumexperts;
De curriculumexperts brengen curriculaire en vakinhoudelijke expertise in. Zij zijn verantwoordelijk voor het schrijven en de uiteindelijke kwaliteit van de conceptexamenprogramma's.

In [bijlage 3](#) vind je een lijst van de commissieleden van de vakvernieuwingscommissie geschiedenis.

3.1.2 Advieskring

Een belangrijke schakel in het actualisatieproces van de examenprogramma's is de advieskring. De advieskring geeft tussentijds feedback op tussenproducten van de vakvernieuwingscommissie. De advieskring bestaat uit een vaste vertegenwoordiging van organisaties en instellingen die een vakinhoudelijk en -didactisch belang hebben bij de actualisatie van de examenprogramma's.

De advieskring draagt zorg voor:

- constructief inbrengen van expertise, passend bij de ontwikkelfase en/of het specifieke tussenproduct en passend binnen de kaders van de werkopdracht van het ministerie van OCW aan SLO;

- reflecteren op de tussenproducten aan de hand van adviesvragen van de vakvernieuwingscommissie;
- organiseren van constructieve feedback bij de achterban over de opgeleverde tussenproducten en concepten, en deze schriftelijk en mondeling toelichten aan de vakvernieuwingscommissie.

Elke organisatie vaardigt een vertegenwoordiger af. Gedurende de vakvernieuwing verzamelt deze op drie momenten in het proces feedback uit de achterban van de vertegenwoordigende organisatie, en brengt deze in. De advieskring bundelt alle feedback en geeft zo veel mogelijk gemeenschappelijke feedback aan de vakvernieuwingscommissie. Waar relevant en passend, worden daar organisatiespecifieke punten aan toegevoegd.

De advieskring bestaat enerzijds uit vertegenwoordigers van vakinhoudelijke organisaties en instellingen, en anderzijds uit experts van het College voor Toetsen en Examens (CvTE) en Stichting Cito. Die laatsten nemen deel vanuit hun specifieke en wettelijke taak in de keten van centrale examinering. Zij geven advies over de toetsbaarheid van de inhouden, de verdeling van inhouden over het centraal en schoolexamen wanneer er sprake is van een centraal examen, en over passende wijzen van examinering.

De vakvernieuwingscommissie raadpleegde gedurende het actualisatieproces ook experts op persoonlijke titel.

In [bijlage 4](#) vind je een overzicht van de advieskring.

In [bijlage 5](#) vind je een overzicht van de geraadpleegde experts.

3.1.3 Leerlingbetrokkenheid

De stem van de leerling is belangrijk om conceptexamenprogramma's te ontwikkelen. Zo wordt ook de zienswijze gehoord en meegenomen van leerlingen die deze inhouden als onderwijs krijgen aangeboden. De inbreng van leerlingen verhoogt de relevantie van curricula: welke inhouden vinden leerlingen zinvol voor hun deelname aan de samenleving en ter voorbereiding op vervolgonderwijs?

Bij de start van de actualisatie van de examenprogramma's is in overleg met het Landelijk Actie Komitee Scholieren (LAKS) besloten om leerlingenbetrokkenheid niet via de advieskring vorm te geven, maar daarvoor een apart traject te organiseren. Dat traject is qua vorm en inhoud afgestemd op de leerling. Dit om de inbreng zo optimaal mogelijk te maken en om recht te doen aan de randvoorwaarden voor succesvolle leerlingenparticipatie.

De vakvernieuwingscommissie raadpleegde op twee momenten leerlingpanels. Daarnaast betrok de vakvernieuwingscommissie leerlingen door in gesprek te gaan met leerlingen op de diverse scholen waar leden uit de vakvernieuwingscommissie lesgeven of op bezoek kwamen.

De belangrijkste inzichten die leerlingen de vakvernieuwingscommissie meegaven zijn:

- Leerlingen missen in het huidige examenprogramma's bepaalde perspectieven van minderheden of onderbelichte perspectieven uit het verleden. Leerlingen vinden dat die verhalen meer een plek moeten krijgen in het nieuwe programma. Zij willen leren over de geschiedenis van hun klasgenoten. 'Als je over één cultuur gaat leren, moet je over alle culturen leren, anders is het raar. Wie kiest welke geschiedenis van welke cultuur je gaat behandelen?'
- Leerlingen zien geschiedenis niet als een vak om alleen maar het boek te lezen, maar ook om meer zelf uit te zoeken en te ontdekken over persoonlijke verhalen uit het verleden. 'We willen zelf meer kunnen bepalen naar welke dingen en culturen we onderzoek kunnen doen.'
- Leerlingen willen dingen leren over het verleden, als dit gekoppeld wordt aan actuele vraagstukken in het heden. Leerlingen hopen hiermee ontwikkelingen in de huidige tijd beter te kunnen begrijpen en verklaren. 'Het is belangrijk dat je weet waar het over gaat. Conflicten die zich nu afspelen, hebben een grote voorgeschiedenis. Je kan eigenlijk geen mening vormen over de actualiteit als je de geschiedenis erachter niet kent.'

3.1.4 Kwaliteitsmonitoring

Een belangrijk instrument van kwaliteitszorg is monitoring en evaluatie op proces en (tussen)producten.

Monitoring en evaluatie wordt aandacht besteed aan de processen binnen de vakvernieuwingscommissie en aan de omgang met, en het benutten van, de inbreng van de advieskringen. Het gaat daarbij om het uitzetten van vragenlijsten bij de hele vakvernieuwingscommissie, drie keer per ontwikkeljaar. Daarin geven leden van de commissie aan of en hoe de doelstellingen van ontwikkelsessies worden bereikt. Ook geven ze aan in hoeverre ze daarin voldoende worden gefaciliteerd en wat ze nog nodig hebben. Deze informatie is sturingsinformatie voor de procesregisseur en het programmateam.

Daarnaast worden de verschillende tussenproducten gemonitord op basis van de kwaliteitscriteria uit de werkopdracht. Daarbij is er ook aandacht voor de consistentie tussen de conceptexamenprogramma's van de verschillende vakken en tussen de conceptkerndoelen en conceptexamenprogramma's. Monitoring en evaluatie leveren zo informatie op over de inhoudelijke voortgang van het

traject aan de vakvernieuwingscommissies en het programmateam van SLO. Met de opbrengst van monitoring en evaluatie kan de vakvernieuwingscommissie waar nodig worden aan- en bijgestuurd op basis van de vastgestelde kwaliteitscriteria en werkwijzen. Deze input en feedback worden door monitoring en evaluatie beschikbaar gesteld aan de commissie in de vorm van monitorrapportages. Deze rapportages worden in een gesprek met de curriculumexperts toegelicht. De curriculumexperts lichten de inzichten toe in de vakvernieuwingscommissie, zodat deze worden gebruikt bij het doorontwikkelen van de conceptexamenprogramma's.

Het team monitoring en evaluatie gaf de vakvernieuwingscommissie drie kerninzichten mee, waarvan het belangrijkste ging over de afstemming tussen de karakteristiek en de eindtermen. Het team adviseerde de uitgangspunten uit de karakteristiek zichtbaar te verwerken in de eindtermen, en de eindtermen weer te laten aansluiten op die uitgangspunten. Door bewust te kiezen voor passende (handelings)werkwoorden in beide documenten, kon dit concreet worden gerealiseerd. Met deze aanwijzingen heeft de vakvernieuwingscommissie de teksten verder uitgewerkt en onderling afgestemd.

Ten tweede wees het monitoringsteam op het gebruik van uiteenlopende handelingswerkwoorden in de eerste versies van de doelzinnen, zoals de handelingswerkwoorden 'onderzoeken' en 'contextualiseren'. Daarbij ging het onder andere om de vraag of deze werkwoorden aansloten bij het type doel (beheersing, ervaring, hybride), maar ook om wat de leerling precies moest doen bij handelingswerkwoorden als contextualiseren en onderzoeken. Dankzij deze aanwijzingen kon de vakvernieuwingscommissie de doelzinnen en hun verdere uitwerkingen concreter en consistentier formuleren.

Bij het handelingswerkwoord onderzoeken werd dit aangepast naar 'onderzoeken met behulp van historische denk- en werkwijzen'. Daarmee wordt een directe verbinding gelegd tussen de historische kennis uit de inhoudelijke domeinen en de historische denk- en werkwijzen uit A2. Ook benadrukt dit de onderzoekende aard van het vak geschiedenis. Het verleden bestaat niet meer; we kennen het alleen via overgeleverde informatie (bronnen), waarop we onze voorstellingen baseren. Die voorstellingen worden beïnvloed door iemands achtergrond, de vragen die men stelt en de perspectieven die men belangrijk vindt. Daardoor staat het schoolvak geschiedenis altijd in wisselwerking met maatschappelijke ontwikkelingen. Tegelijk vraagt de omgang met het verleden om zorgvuldigheid. Om leerlingen hiervan bewust te maken én hen hierin te scholen, oefenen zij met vakspecifieke denk- en werkwijzen. Zo ontdekken ze dat het verleden op verschillende manieren te benaderen en te interpreteren is. Ten derde nam de vakvernieuwingscommissie adviezen over rondom diversiteit en inclusiviteit. Het werd duidelijk dat het curriculum actief ruimte moet bieden

voor meervoudige perspectieven op historische inhoud, zodat leerlingen leren dat geschiedenis vanuit verschillende invalshoeken kan worden benaderd. Dit betekent dat eindtermen expliciet aandacht geven aan diverse geografische, culturele en maatschappelijke perspectieven, zoals binnen Europa en mondiaal, en aan de rol van geschiedenis in mythevorming, tradities en identiteitsvorming. Daarnaast is het belangrijk docenten te stimuleren om minder bekende voorbeelden en perspectieven te gebruiken, zoals genoemd onder 'Te denken valt aan', zodat de diversiteit van de samenleving beter wordt weerspiegeld in de lespraktijk.

3.1.5 Expertpoule

Het team van monitoring en evaluatie werkt nauw samen met de expertpoule. SLO heeft een expertpoule ingericht, bestaande uit experts op het gebied van de vakoverstijgende aspecten die in de werkopdracht beschreven zijn: rationale/doeldomeinen, differentiatie, vmbo, loopbaanoriëntatie en begeleiding, vaardigheden, diversiteit, kansengelijkheid, burgerschap en digitale geletterdheid.

De expertpoule heeft twee functies:

- monitorfunctie: de expertpoule werkt samen met het monitorteam bij het uitvoeren van inhoudelijke analyses en bekijkt of deze vakoverstijgende aspecten goed gewaarborgd zijn in de (tussen)producten;
- adviesfunctie: leden van de expertpoule dragen bij aan interne sessies over kennisdeling. De kijkwijzer van de expertpoule op de verschillende onderwerpen staat centraal. Uitkomsten van analyses worden gedeeld en besproken, gericht op het doen van aanpassingen. Daarnaast is de expertpoule beschikbaar om de vakvernieuwingscommissie bij te staan met advies of om actief te helpen bij het opnemen van vakoverstijgende aspecten.

3.1.6 Redactie

Tijdens het ontwikkelproces is er twee keer een tussentijdse redactie uitgevoerd vanuit curriculair-inhoudelijk en curriculair-technisch perspectief. De eerste redactie vond plaats na anderhalf jaar op de conceptkarakteristiek. De tweede, op de concepteindtermen, vond plaats richting oplevering van de conceptexamenprogramma's. Het redactieteam bestond uit curriculumexperts van SLO die de redactie integraal uitvoerden voor alle conceptexamenprogramma's, voor alle vakken. De feedback is teruggekoppeld via feedbackrapportages en in gesprek met de curriculumexperts per vakvernieuwingscommissie. De redactie heeft als doel de eenduidigheid, architectuur, leesbaarheid en consistentie binnen en tussen examenprogramma's te waarborgen, om aan de kwaliteitseisen uit de

werkopdracht te voldoen. De status van de feedback kende daarom een 'pas toe of leg uit'-karakter.

3.2 Vakspecifiek verloop van de actualisatie

De vakvernieuwingscommissie ontwikkelde gedurende twee ontwikkeljaren 2024-2025 en 2025-2026 conceptexamenprogramma's. De commissie begon met het bespreken van de maatschappelijke en curriculaire uitdagingen en het formuleren van een visie op het vak in de bovenbouw vo.

Het eerste dilemma had te maken met differentiatie tussen de schoolsoorten. Binnen de vakvernieuwing stond de vraag voortdurend centraal hoe differentiatie en complexiteit vorm moesten krijgen in de verschillende schoolsoorten en leerwegen. Vooral de positie van het vmbo bracht daarbij herhaaldelijk dilemma's met zich mee. De ambitie van de vakvernieuwingscommissie was namelijk voor alle schoolsoorten gelijk: elke leerling moet zich dezelfde historische denk- en werkwijzen en thema's eigen kunnen maken, zodat er sprake is van kansengelijkheid en een gedeelde basis in historisch besef. Deze vaardigheden zijn bovendien essentieel voor een onderzoekende en kritische houding die aansluit op vervolgopleidingen.

Daarnaast leidt geschiedenis in alle schoolsoorten op tot kritisch burgerschap, onder meer door leerlingen te leren omgaan met uiteenlopende (digitale) informatiebronnen. Om te voorkomen dat het programma te zwaar of te abstract wordt, is binnen de beschikbare ontwerpruimte per schoolsoort en leerweg bewust gekozen voor scherpe inhoudelijke keuzes. Daarbij ontstond een spanningsveld: aan de ene kant was er brede waardering voor een vergelijkbaar raamwerk en gedeelde historische denk- en werkwijzen; aan de andere kant bestond twijfel of dit abstractieniveau haalbaar is voor alle vmbo-leerwegen.

Deze zorgen, zowel binnen de commissie als vanuit adviesgroepen, maakten duidelijk dat differentiatie noodzakelijk is om het curriculum uitvoerbaar te houden zonder de gezamenlijke ambitie uit het oog te verliezen. De differentiatie in het conceptexamenprogramma komt tot uiting in verschillende onderdelen. Het aantal verplichte domeinen verschilt per schoolsoort: vmbo-bb, -kb en -gl/tl hebben vier domeinen, havo vijf en vwo zes. Ook het aantal diepteboringen in het diachrone subdomein varieert: een in vmbo-bb en -kb, twee in vmbo-gl/tl en drie in havo/vwo. Bij het tijdgebonden subdomein is de bestreken periode kleiner in vmbo-bb en -kb en het grootst in vwo; vmbo kan bovendien kiezen voor een focus op de 19e en 20e eeuw, om aansluiting met het huidige programma te behouden. In het keuzedomein heeft alleen het vwo de mogelijkheid om een wetenschappelijk historisch onderzoek uit te voeren.

Het tweede dilemma ging over de vraag hoeveel historische kennis in het curriculum moet worden vastgelegd. De commissie worstelde met de balans tussen richting geven en ruimte laten. Enerzijds moest er voldoende vrijheid blijven voor de syllabuscommissie, docenten en methodemakers, zodat het curriculum duurzaam blijft en niet snel veroudert. Anderzijds wilde de commissie historische kennis wel zichtbaar maken en de diepteboringen zo vormgeven dat ook minder bekende perspectieven een plek krijgen. Uiteindelijk koos de vakvernieuwingscommissie ervoor de diepteboringen te omschrijven in termen van tijd en ruimte, zonder ze volledig dicht te timmeren. Deze keuze biedt houvast, maar laat tegelijkertijd ruimte voor interpretatie en actualisering, waardoor het curriculum toekomstbestendiger wordt.

Een derde dilemma betrof de positie van *contextualiseren* binnen het curriculum. De commissie was het erover eens dat leerlingen historische denk- en werkwijzen alleen goed kunnen toepassen wanneer zij beschikken over voldoende inhoudelijke kennis. Tegelijkertijd rees de vraag: hoeveel historische kennis is daarvoor precies nodig, en hoever moet je gaan in het contextualiseren van de diepteboringen?

Aan de ene kant was er de overtuiging dat leerlingen voldoende context moeten krijgen om historische gebeurtenissen, ontwikkelingen en perspectieven te kunnen begrijpen. Zonder die basis wordt het toepassen van historische denk- en werkwijzen oppervlakkig of zelfs onmogelijk. Aan de andere kant wilde de commissie voorkomen dat het curriculum te gedetailleerd of te zwaar zou worden, zeker gezien de verschillen tussen schoolsoorten en leerwegen. Een te grote hoeveelheid vastgelegde kennis zou bovendien de ruimte beperken voor docenten, syllabuscommissies en methodemakers om eigen accenten te leggen. Daarmee ontstond een spanningsveld: hoe zorg je voor genoeg inhoudelijk houvast zonder het curriculum dicht te timmeren of te overladen? De commissie zocht naar een balans tussen richting geven en ruimte laten. Uiteindelijk leidde dit tot de keuze om de diepteboringen wel te kaderen in tijd en ruimte, maar niet volledig uit te werken in vaste kennisinhouden. Zo blijft er voldoende context beschikbaar voor het toepassen van historische denk- en werkwijzen, terwijl het curriculum flexibel en toekomstbestendig blijft.

Het vierde dilemma betrof de vraag hoe de ontwerpprincipes *multiperspectiviteit* en *intersectionaliteit* concreet vorm moesten krijgen in het curriculum. De commissie worstelde met de keuze welke perspectieven expliciet opgenomen moesten worden, en hoe te voorkomen dat vooral de traditionele, dominante perspectieven opnieuw centraal zouden staan. Dat laatste gebeurde vaak bij het koloniaal verleden, veelal door de dominante plek van Europese geschreven bronnen. Door diepteboringen specifiek te omschrijven, bijvoorbeeld als *verzet tegen koloniale overheersing*, wil de vakvernieuwingscommissie ruimte creëren

voor nieuwe en minder belichte perspectieven. Daarom benoemde de vakvernieuwingscommissie meerdere keren expliciet dat aandacht nodig is voor onderbelichte perspectieven, zodat het historische verhaal breder en inclusiever wordt.

Een laatste belangrijk dilemma binnen de vakvernieuwing betrof de vraag hoe multiperspectiviteit en intersectionaliteit verantwoord kunnen worden vormgegeven, gegeven de ongelijke beschikbaarheid van historische bronnen, vooral binnen de wereldgeschiedenis. De commissie merkte dat achter dit vraagstuk ook verschillende opvattingen schuilgaan over wat als een bruikbare bron mag gelden. Moet het curriculum zich beperken tot primaire, schriftelijke bronnen, traditioneel het fundament van historisch onderzoek? Of is een bredere benadering nodig, waarin ook secundaire bronnen, *oral history*, materiële cultuur en andere historische voorbeelden worden meegenomen?

Deze discussie raakte aan de kern van het streven naar multiperspectiviteit. Wanneer uitsluitend wordt gewerkt met de klassieke, schriftelijke bronnen, ontstaat het risico dat vooral de dominante Nederlandse of West-Europese perspectieven opnieuw centraal komen te staan. Minder bekende stemmen en ervaringen, zoals die van gekoloniseerde volkeren, vrouwen, gemarginaliseerde groepen of samenlevingen zonder schrifttraditie, blijven dan onderbelicht. Om deze perspectieven wél een plek te geven, is een ruimere en inclusievere opvatting van bronnen noodzakelijk.

Tegelijkertijd erkende de commissie dat de beschikbaarheid van dergelijke bronnen nog altijd ongelijk verdeeld is. Hoewel steeds meer archieven wereldwijd worden ontsloten en digitale collecties toegankelijker worden, blijft het een uitdaging voldoende betrouwbare en bruikbare bronnen te vinden die alternatieve perspectieven ondersteunen. Dit maakte het vraagstuk tot een terugkerend dilemma, zowel binnen de vakvernieuwingscommissie zelf als in gesprekken met Cito en CvTE, die verantwoordelijk zijn voor toetsbaarheid en examenkwaliteit. De commissie concludeerde dat een bredere bronopvatting essentieel is om ruimte te creëren voor multiperspectiviteit, maar dat dit tegelijkertijd vraagt om voortdurende afstemming en zorgvuldige keuzes, juist omdat de beschikbaarheid van bronnen ongelijk blijft.

4. Conclusies, adviezen en vervolg

4.1 Maatschappelijke en curriculaire uitdagingen

In het eerste hoofdstuk van dit toelichtingsdocument zijn de maatschappelijke en curriculaire uitdagingen genoemd die beschreven staan in de startnotitie (Bart et al., 2024). Deze vormden het uitgangspunt voor de bijstelling van de examenprogramma's. De vakvernieuwingscommissie heeft met de geactualiseerde examenprogramma's een antwoord gegeven op deze uitdagingen, zoals beschreven in het voorgaande hoofdstuk.

4.2 Vergelijking huidige en conceptexamenprogramma's

Het nieuwe conceptexamenprogramma wijkt in een aantal opzichten behoorlijk af van het huidige examenprogramma. Het huidige examenprogramma schrijft voor dat leerlingen aan de hand van tien tijdvakken zich verdiepen in 49 kenmerkende aspecten, staatsinrichting en een aantal denkvaardigheden (met name verandering en continuïteit en causaliteit). Het examenprogramma vmbo focust op de 19e en 20e eeuw. Hoewel eindterm 1 en 7 (havo en vwo) ruimte bieden aan een meer wereldhistorische benadering, is het oude examenprogramma toch overwegend eurocentrisch van aard (Commissie Bussemaker, 2023; OCW, 2024). Deze focus op Europa past bij de tijd waarin het programma is ontwikkeld.

Binnen de vakvernieuwingscommissie leefde breed de wens om meer aandacht te geven aan multiperspectiviteit, intersectionaliteit en wereldgeschiedenis, en om het verleden te bestuderen aan de hand van hedendaagse maatschappelijke uitdagingen zodat het vak geschiedenis meer een bestaansverhelderende functie krijgt. Naar het oordeel van de vakvernieuwingscommissie kan dit het beste worden gerealiseerd door 'meer te leren over minder'. De vakvernieuwingscommissie koos er mede daarom voor het systeem van tijdvakken en kenmerkende aspecten los te laten.

Relevante maatschappelijke thema's komen in elk domein aan bod, maar heel nadrukkelijk in het domein Kolonialisme en onafhankelijkheid. Daarbij wordt expliciete aandacht besteed aan het koloniale verleden van Nederland. Het domein Natuur en maatschappij besteedt aandacht aan maatschappelijke en ecologische uitdagingen rondom duurzaamheid en de omgang van mens met de natuur door de eeuwen heen.

Aan de behoefte om een meer divers en wereldhistorisch programma te maken, is tegemoetgekomen door het opnemen van mondiale thema's in de diachrone subdomeinen. Regelmatig wordt gevraagd om een thema te bestuderen in een

plek buiten Europa. Daarnaast geeft het programma aandacht aan multiperspectiviteit. De inhoudelijke domeinen worden steeds gekoppeld aan redeneren vanuit verschillende perspectieven. In een aantal gevallen worden deze perspectieven ook benoemd door de zinsnede die begint met 'waaronder...'. De onderliggende reden is dat aan deze perspectieven in het huidige onderwijs weinig aandacht wordt besteed, terwijl er wel de roep is om dat te doen. Door het opnemen van deze perspectieven, is gegarandeerd dat deze aandacht er komt. Door het woordje 'waaronder' wordt voorkomen dat alle aandacht naar deze perspectieven uitgaat. Het is aan de school of de syllabuscommissie om te bepalen welke andere perspectieven aandacht moeten krijgen.

Bij de ontwikkeling van het nieuwe conceptexamenprogramma speelden ook een aantal curriculaire uitdagingen. Denk bijvoorbeeld aan de gebrekkige aansluiting tussen schooltypen. Er waren grote verschillen tussen de examenprogramma's van vmbo aan de ene kant en havo en vwo aan de andere kant. Hierdoor was de doorstroom van vmbo naar havo vaak lastig. In de nieuwe conceptexamenprogramma's is daarom gekozen voor een vergelijkbaar raamwerk voor alle schoolsoorten, ook wat betreft de historische denk- en werkwijzen. Tegelijkertijd is er aandacht voor differentiatie tussen de schoolsoorten en het voorkomen van overladenheid.

Een andere uitdaging was de plek van de denkwijzen in het geheel. Binnen de commissie leefde de wens tot het (beter) integreren van denkwijzen met historische kennis. Dit is vormgegeven door in de opsommingen onder 'Het gaat hierbij om' te verwijzen naar de denkwijzen. Bijvoorbeeld door de zin: 'het onderscheiden van verschillende soorten oorzaken voor...'. Daarnaast is er een breder palet aan historische denk- en werkwijzen. Denk aan moreel redeneren en multiperspectiviteit.

Een derde uitdaging was de positie van multiperspectivisch denken. In de verhalen die verteld kunnen worden over het verleden, is het nodig verschillende stemmen uit de geschiedenis hoorbaar te maken. Daarbij kan aandacht worden besteed aan onderbelichte perspectieven zoals afkomst en sociale constructies rondom mannelijkheid en vrouwelijkheid. Gendergeschiedenis is een subdiscipline van geschiedenis die onderzoekt hoe de verhoudingen tussen de seksen historische ontwikkelingen en geschiedschrijving beïnvloeden, zie ook onder het kopje 2.3.7. Daarbij staan niet biologische verschillen (seks), maar historisch en cultureel gevormde opvattingen over mannelijkheid en vrouwelijkheid centraal. Gender fungeert als analytisch instrument om thema's als arbeid, macht, recht, religie, industrialisatie, kolonialisme, migratie en oorlog beter te begrijpen en verdieping aan te brengen

door te laten zien hoe het begrip historische processen en machtsverhoudingen beïnvloedt.

Een vierde uitdaging was de positie van chronologisch denken. Binnen een thematische aanpak kan het lastig zijn de historische chronologie goed te verwerken. Dit risico is geminimaliseerd door in de diachrone subdomeinen te verwijzen naar een grotere periode. Binnen het examenprogramma voor vwo is in het domein Techniek en wetenschap aandacht voor de uitvinding van het schrift, de boekdrukkunst en het internet. Zo is binnen deze thematische aanpak wel degelijk aandacht voor chronologie. Door – binnen de kaders van het examenprogramma – te variëren in de voorbeelden uit het diachrone subdomein, kan een school kiezen voor een kleinere of grotere spreiding in de tijd.

4.3 Kerndoelen, examenprogramma's en het referentiekader

De nieuwe examenprogramma's bouwen voort op de [kerndoelen](#) en het referentiekader uit de onderbouw.

Dit wordt schematisch weergegeven in onderstaande tabel.

Domein	Doelzin uit de kerndoelen
Historische vaardigheden	24A, 24B, 24C, 26A
Macht en invloed	24A, 24B, 26A, 26C, 28B
Kolonialisme en onafhankelijkheid	24A, 24B, 26A, 26C, 28B, 28C
Samenwerking en conflict	24A, 24B, 26A, 26C
Techniek en wetenschap	24A, 24B, 26A, 26C, 27B
Natuur en maatschappij	24A, 24B, 25B, 26A, 26B, 26C, 27B, 28A
Samenleven en levensbeschouwingen	24A, 24B, 26A, 26C, 28C

De vakvernieuwingscommissie maakte de keuze het programma zo in te richten dat de examenprogramma's gaan over 'meer over minder', waarmee ruimte komt voor verdieping en multiperspectiviteit. Dit biedt scholen de mogelijkheid de verschillende domeinen zo in te vullen dat onderdelen uit de historische ontwikkelingen die passen bij de context van de school, ook echt verdiept kunnen worden.

4.4 Fase van beproeven

De oplevering van de conceptexamenprogramma's geeft het startsein voor de vervolgfases om te komen tot definitieve examenprogramma's.

Geactualiseerde examenprogramma's zijn een belangrijke voorwaarde, maar geen garantie op goed onderwijs en passende examinering. De werkelijke

kwaliteit van het onderwijs ontstaat immers in de school en in de klas. We onderscheiden daarom verschillende fasen in het proces om te komen tot nieuwe examenprogramma's die uitgangspunt zijn voor onderwijs en examinering in de bovenbouw vo. Na de ontwikkeling van de conceptexamenprogramma's, die in 2024 worden afgerond, starten – deels gelijktijdig – de volgende fasen:

- ontwikkelen van conceptsyllabi onder regie van het College voor Toetsen en Examens (CvTE);
- beproeven van de conceptexamenprogramma's onder regie van SLO;
- opleveren van handreikingen.



4.4.1 Ontwikkelen van conceptsyllabi

In schooljaar 2026-2027 start de ontwikkeling van conceptsyllabi voor de geactualiseerde vakken met een centraal examen. Het doel van de syllabi? Leraren en examenmakers ondersteunen bij respectievelijk het voorbereiden van examenkandidaten op de centrale examens, en het construeren van de centrale examens.

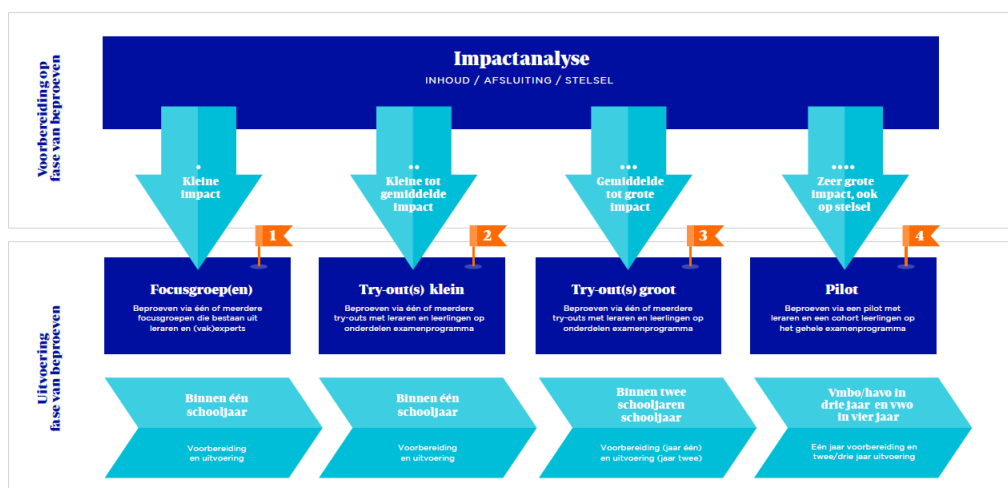
De ontwikkeling van conceptsyllabi gebeurt onder regie van het CvTE. Hiervoor worden syllabuscommissies met leraren en vakdeskundigen samengesteld. Zij gaan de eindtermen uitwerken die aan het centraal examen zijn toegewezen. Gedurende de ontwikkeling van de conceptsyllabi haalt CvTE feedback op bij

leraren. De conceptsyllabi worden in de zomer van 2027 opgeleverd en gepubliceerd.

4.4.2 Beproeven van de conceptexamenprogramma's

Parallel aan het syllabitraject, bereidt SLO vanaf september 2026 de fase van beproeven voor. Dat betekent op de eerste plaats dat we voor de verschillende conceptexamenprogramma's van elk vak een impactanalyse maken. We brengen in kaart hoeveel er ten opzichte van het huidige examenprogramma verandert op inhoud, wijze van afsluiting en stelsel. Op basis van de uitkomsten van deze analyse bepalen we hoe omvangrijk er beproefd moet worden en welk tijdspad dat vraagt.

Vormen van beproeven



We zoeken steeds naar een optimale balans tussen tijd en kwaliteit. Dit betekent dat (de voorbereiding van) de fase van beproeven zo kort mogelijk duurt, maar lang genoeg om de examenprogramma's verantwoord te implementeren. Hoe groter de aanpassingen ten opzichte van de huidige examenprogramma's, hoe meer implicaties voor het onderwijs en de examinering, hoe meer dat vraagt van beproeven en implementeren. We onderscheiden vier vormen met elk een eigen tijdspad.

Als uit de impactanalyse blijkt dat vorm 1 (focusgroepen) of vorm 2 of 3 (een try-out) passend is, worden onderdelen van het conceptexamenprogramma door leraren en leerlingen beproefd in één schooljaar, beoogd in 2027-2028.

Als uit de impactanalyse blijkt dat de veranderingen op inhoud, wijze van afsluiting en stelsel groot zijn, dan wordt gekozen voor vorm 4 (een pilot). Het volledige conceptexamenprogramma, inclusief conceptsyllabus, voor vakken met een centraal examen wordt beproefd. Voor vmbo en havo vraagt dit twee

jaar, voor vwo drie jaar. In het voorbereidingsjaar (2026-2027) worden materialen ontwikkeld voor de fase van beproeven, en worden scholen geworven die mee willen werken aan het beproeven. In schooljaar 2027-2028 start het daadwerkelijk beproeven van de conceptexamenprogramma's en -syllabi in de onderwijspraktijk.

4.4.3 Opleveren van handreikingen

Tijdens de fase van beproeven gaan we op scholen in gesprek met in elk geval leraren en schoolleiders. Met hen bespreken we de vraag welke informatie, gespreksleidraden en voorbeelden nodig zijn om de bedoeling en inhoud van de conceptexamenprogramma's in onderwijs en toetsing vorm te geven. Deze gesprekken leiden tot handreikingen. Deze handreikingen zijn ter inspiratie en niet voorschrijvend, maar helpen scholen om te komen van een examenprogramma naar een onderwijs- en toetsprogramma.

4.4.4 Adviezen ten aanzien van de fase van beproeven

Tijdens de ontwikkeling van het conceptexamenprogramma is veel nagedacht over de gewenste situatie op scholen en de haalbaarheid van dit programma. Dit was ook regelmatig onderwerp van gesprek met bijvoorbeeld de advieskring. Desondanks zijn er nog enkele vragen rondom de haalbaarheid van dit conceptexamenprogramma. Deze vragen zullen beantwoord moeten worden voordat het examenprogramma definitief kan worden en door alle scholen kan worden geïmplementeerd.

De commissie geeft een aantal adviezen mee voor het beproeven op scholen:

- 1 Heb aandacht voor de afstemming tussen doelen en toetsing. De leidende vraag daarbij is: welke vormen van toetsing kunnen de onderliggende bedoelingen van het conceptexamenprogramma toetsen? Het is van belang om daarbij nadrukkelijk oog te hebben voor de historische denkwijzen (domein A2). Samenwerking met Cito(Lab) is hierbij aanbevolen;
- 2 Beproof van de inhoudelijke domeinen een domein dat is toegewezen aan het CE (bijvoorbeeld Macht en invloed) en een domein dat is toegewezen aan het SE (bijvoorbeeld Samenleven en levensbeschouwingen), waarbij wordt gepoogd om domein A2 te integreren;
- 3 Heb oog voor de samenhang in het te ontwikkelen lesmateriaal. Het conceptexamenprogramma moet worden beproefd in duidelijk opgebouwde lessenseries en niet in allerlei losse lessen.

5. Referenties

- Aerts, R., De Liagre Böhl, H., De Rooy, P., & Te Velde, H. (2016). *Land van kleine gebaren: Een politieke geschiedenis van Nederland 1780–2012* (9e druk). Boom.
- Allen, R. M., Captain, E., & Van Rossum, M. (Red.). (2023). *Staat & slavernij: Het Nederlandse koloniale slavernijverleden en zijn doorwerkingen*. Urwin Vyent.
- Amrith, S. (2024). *De brandende aarde*. Atheneum.
- Anne Frank Stichting. (2023). *Antisemitisme in het voortgezet onderwijs*.
<https://www.annefrank.org/nl/over-ons/onderzoek/sociaal-onderzoek/onderzoek-naar-antisemitisme/antisemitisme-voortgezetonderwijs-2013/>
- Arendt, H. (2017). *De menselijke conditie*. Boom.
- Asbridge, T. (2011). *De kruistochten: De strijd om het Heilige Land* (H. Moerdijk, Vert.). Spectrum.
- Baay, R. (2015). Daar werd wat gruwelijks verricht: Slavernij in Nederlands-Indië. Singel Uitgeverijen.
- Baay, R. (2024). De contractarbeiders van Deli: Een geschiedenis van onvrije arbeid, onrecht en verzet in Nederlands-Indië. Atlas Contact.
- Barkey, K. (2008). *Empire of difference: The Ottomans in comparative perspective*. Cambridge University Press.
- Bart, M., Bartelds, H., Koek, A., Oorschot, F. (2024). *Startnotitie mens en maatschappij. Bovenbouw voortgezet onderwijs*. SLO. [Startnotitie mens en maatschappij - SLO](#).
- Bartelds, H., Savenije, G. M., & Van Boxtel, C. (2020). Students' and teachers' beliefs about historical empathy in secondary history education. *Theory & Research in Social Education*, 48(4), 529–551.
<https://doi.org/10.1080/00933104.2020.1808131>
- Berding, J. (2019). Ik ben ook een mens: Opvoeding en onderwijs aan de hand van Korczak, Dewey en Arendt (3e druk). Phronese.
- Bijl, Greetje & Karrouche, Norah. (2026). Genderview Marloes Hülsken: Gender doet er echt toe. *Historica | tijdschrift voor gendergeschiedenis*. 49. 22-26.
 10.21827/historica.49.1.22-26.
- Bijsterbosch, H. (2018). Professional development of geography teachers with regard to summative assessment practices (Doctoral dissertation, Utrecht University).
- Black Lives Matter. (z.d.). *Zwart manifest: Educatie*.
<https://zwartmanifest.nl/educatie/>
- Bom, M. M. (2012). *Women in the military orders of the Crusades*. Palgrave MacMillan.
- Bosch, M. (2019). *Strijd! De vrouwenkiesrechtbeweging in Nederland, 1882–1922*. Verloren.

- Buck, A. D., Kane, J. H., & Spencer, S. J. (Red.). (2024). *Crusade, settlement and historical writing in the Latin East and Latin West, c. 1100–c. 1300*. Boydell & Brewer.
- Carey, P. B. R. (2014). *Destiny: The life of Prince Diponegoro of Yogyakarta, 1785–1855*. Peter Lang.
- Carr, N. (2011). *Het ondiepe: Wat het internet met ons brein doet*. Maven Publishing.
- Cajani, L., Lässig, S., & Repousé, M. (Eds.). (2019). *The Palgrave handbook of conflict and history education in the post-Cold War era*. London: Palgrave Macmillan.
- Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming. (2001). *Verleden, heden en toekomst: Advies van de Commissie historische en maatschappelijke vorming*. [Stichting Leerplanontwikkeling \(SLO\)](#)
- Commissie Bussemaker. (2023). *Deel en verbind: Nederland, Nederlands-Indië, Indonesië*. Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport.
<https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2023/02/08/deelen-verbind-nederland-nederlands-indie-indonesie>
- De WIEG: Werkgroep Implementatie Eindexamen Geschiedenis (2000) *Dat is geschiedenis*.
<http://www.mesoconsult.nl/wp-content/uploads/2011/02/studiehuis-75-Het-nieuwe-examen-geschiedenis-havovwo.pdf>
- De Graaf, B. (2019). *Tegen de terreur: Hoe Europa veilig werd na Napoleon*. Prometheus.
- De Keersmaeker, G. (2022). *Conflict en samenwerking: Internationale politiek van 1815 tot heden*. Academia Press.
- Eisenstein, E. L. (1980). *The printing press as an agent of change: Communications and cultural transformations in early-modern Europe*. Cambridge University Press.
- Fatah-Black, K. (2018). *Eigendomsstrijd: De geschiedenis van slavernij en emancipatie in Suriname*. Ambo|Anthos.
- Fatah-Black, K. (2021). *Slavernij en beschaving: Geschiedenis van een paradox*. Ambo|Anthos.
- Frankopan, P. (2023). *De transformatie van de aarde: Een nieuwe wereldgeschiedenis*. Spectrum.
- Graeber, D., & Wengrow, D. (2023). *Het begin van alles: Een nieuwe geschiedenis van de mensheid*. Maven Publishing.
- Grever, M., & Adriaansen, R.-J. (2019). Historical consciousness: The enigma of different paradigms. *Journal of Curriculum Studies*, 51(6), 814–830.
<https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1652937>
- Harrison, D. (2021). *De Zwarte Dood: De pandemie van de pest*. Omniboek.
- Harrison, D. (2022). *De Dertigjarige Oorlog: De allereerste wereldoorlog 1618–1648*. Omniboek.

- Heerma van Vos, L., 't Hart, M., Davids, K., Fatah-Black, K., Lucassen, L., & Touwen, J. (Red.). (2018). *Wereldgeschiedenis van Nederland*. Amsterdam University Press.
- Heerma van Vos, L., Bouras, N., 't Hart, M., Van der Heijden, M., & Lucassen, L. (Red.). (2022). *Nog meer wereldgeschiedenis van Nederland*. Amsterdam University Press.
- Hillenbrand, C. (2000). *The Crusades: Islamic perspectives*. Edinburgh University Press.
- Huijgen, T. (Red.). (2023). Het vreemde verleden: Leerlingen leren contextualiseren. LEMM.
- Huijgen, T. (2026, 23 januari). In tijden van AI is het schoolvak geschiedenis des te belangrijker. *De Volkskrant*. <https://www.volkskrant.nl/columns-opinie/opinie-in-tijden-van-ai-is-het-schoolvak-geschiedenis-des-te-belangrijker~b03b6f40/>
- Huizinga, J. (2019). *Herfsttij der Middeleeuwen*. Olympus.
- Iggers, G. G. (2005). *Historiography in the twentieth century: From scientific objectivity to the postmodern challenge* (2e druk). Wesleyan University Press.
- Jones, E. L. (1987). *The European miracle: Environments, economics and geopolitics in the history of Europe and Asia*. Cambridge University Press.
- Jouwe, N., M. Botman, G. Wekker (Red.). (2024). *Caleidoscopische visies. De zwarte, migranten- en vluchtelingenvrouwenbeweging in Nederland*. WalburgPers.
- Kaal, H. (2024). Lessen uit het verleden: Toegepaste geschiedenis biedt inzicht in het heden. *Kleio*, 65(5), 32–37.
- Kaap, A. van der (z.j.), *Het geschreven curriculum in de bovenbouw van havo en vwo*, *Histoforum*. <https://histoforum.net/> (geraadpleegd op 1 juni 2026).
- Kars, M. (2021). *Bloed in de rivier: Het onbekende verhaal van de massale slavenopstand in een Nederlandse kolonie*. Atlas Contact.
- Klein, S. (2010). Teaching History in the Netherlands: Teachers' Experiences of a Plurality of Perspectives. *Curriculum Inquiry*.
<https://doi.org/10.1111/J.1467-873X.2010.00514.X>
- Kocka, J. (1977). Gesellschaftliche Funktionen der Geschichtswissenschaft. In W. Oelmüller (Red.), *Wozu noch Geschichte?* (pp. 11–33). Wilhelm Fink Verlag.
- Krznaric, R. (2024). *Geschiedenis voor morgen: Inspiratie uit het verleden voor de toekomst*. Ten Have.
- Lewis, B. (2010). *Het Midden-Oosten: Tweeduizend jaar culturele en politieke geschiedenis*. Meulenhoff Boekerij.
- MacMillan, M. (2019). *Vredestichters: De verdragen van Versailles en Parijs, 1919*. Omniboek.
- Menocal, M. R. (2002). *The ornament of the world: How Muslims, Jews, and Christians created a culture of tolerance in medieval Spain*. Little, Brown.

- Miles, J., & Gibson, L. (2022). Rethinking presentism in history education. *Theory & Research in Social Education*, 50(4), 509–529.
<https://doi.org/10.1080/00933104.2022.2115959>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2024). *Bijstelling conceptexamenprogramma's vakkenclusters mens en maatschappij*.
<https://www.slo.nl/zoeken/@23265/werkopdrachtactualisatie-0/>
- Noordink, H., Oorschot, W. F., & Folmer, E. (2017). *Monitoring invoering nieuw examenprogramma aardrijkskunde vmbo*. SLO.
<https://www.slo.nl/@4588/monitoring-invoering-7/>
- Oostindie, G. (2008). Migration and its legacies in the Dutch colonial world. In G. Oostindie (Red.), *Dutch colonialism, migration and cultural heritage* (pp. 1–22). KITLV Press. https://doi.org/10.1163/9789004253889_002
- Pye, M. (2020). Aan de rand van de wereld: Hoe de Noordzee ons vormde. De Bezige Bij.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The Big Six: Historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Slichter van Bath, B. (1980). De agrarische geschiedenis van West-Europa 500–1850. Het Spectrum.
- Smeets, H., & Steijlen, F. (2025). In Nederland gebleven: De geschiedenis van Molukkers 1951–2025. Walburg Pers.
- Stam, D. (2019). Honderd jaar vrouwenkiesrecht en het koloniale Koninkrijk der Nederlanden. *Historica*, 2.
- Tosh, J. (2008). *Why history matters*. Palgrave MacMillan.
- Tosh, J. (2015). The pursuit of history: Aims, methods and new directions in the study of history (6th ed.). Routledge.
- Tuithof, H., Kennedy, J., & Goudsmit, K. (2021). Nabeschouwing op de herijking van de Canon van Nederland. *Tijdschrift voor Geschiedenis*, 134(2), 303–315. <https://doi.org/10.5117/TVG2021.2.009.TUIT>
- Tuchman, B. (2020). *De waanzinnige veertiende eeuw*. De Arbeiderspers.
- Van Boxtel, C., & Van Drie, J. P. (2018). Historical reasoning: Conceptualizations and educational applications. In S. A. Metzger & L. McArthur Harris (Red.), *The Wiley international handbook of history teaching and learning* (pp. 149–176). Wiley-Blackwell.

- Van Drie, J., van Driel, J., & van Weijen, D. (2021). Developing students' writing in history: Effects of a teacher-designed domain-specific writing instruction. *Journal of Writing Research*, 13(2), 201–229. <https://doi.org/10.17239/jowr-2021.13.02.01>
- Van Driel, J., van Drie, J., & van Boxtel, C. (2022). Writing about historical significance: The effects of a reading-to-write instruction. *International Journal of Educational Research*, 112. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101924>
- Van Haperen, M. (2012). *Holocaust and other genocides*. NIOD Institute for War, Holocaust and Genocide Studies / Amsterdam University Press.
- Van Nieuwenhuyse, K. (2020). From knowing the national past to doing history: History (teacher) education in Flanders since 1918. In *The Palgrave handbook of history and social studies education* (pp. 355–386). Palgrave MacMillan.
- Van Straaten, D., Wilschut, A., & Oostdam, R. (2016). Making history relevant to students by connecting past, present and future: A framework for research. *Journal of Curriculum Studies*, 48(4), 479–502. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1089938>
- Vickers, A. (2013). *A history of modern Indonesia*. Cambridge University Press.
- Warps, J., De Visser, M., Lodewick, J., & Termorshuizen, T. (2021). Verkenning vervolgonderwijs: Wensen van het vervolgonderwijs betreffende kennis en vaardigheden van geslaagden uit het voortgezet onderwijs.
- Wee, H. van der, & Aerts, E. (1997). De economische ontwikkeling van Europa, 950–1950. Acco.
- Wergroep Referentiekader Tijd. (2022). Ontwikkelingen in de tijd: Toelichting en nadere uitwerking historisch referentiekader [Rapport]. SLO.
- Wilschut, A., Van Straaten, D., & Van Riessen, M. (2023). *Geschiedenisdidactiek: Handboek voor de vakdocent* (3e herziene druk). Coutinho. <https://www.slo.nl/thema/meer/actualisatie-kerndoelen-examenprogramma/actualisatie-kerndoelen/definitieve-conceptkerndoelen-mens/>

Bijlagen

1. Doorlopende leerlijn onderbouw-bovenbouw vo

De nieuwe examenprogramma's bouwen voort op de [kerndoelen](#) en het referentiekader uit de onderbouw.

Dit wordt schematisch weergegeven in onderstaande tabel.

Domein	Doelzin uit de kerndoelen
Historische vaardigheden	24A, 24B, 24C, 26A
Macht en invloed	24A, 24B, 26A, 26C, 28B
Kolonialisme en onafhankelijkheid	24A, 24B, 26A, 26C, 28B, 28C
Samenwerking en conflict	24A, 24B, 26A, 26C
Techniek en wetenschap	24A, 24B, 26A, 26C, 27B
Natuur en maatschappij	24A, 24B, 25B, 26A, 26B, 26C, 27B, 28A
Samenleven en levensbeschouwingen	24A, 24B, 26A, 26C, 28C

Hieronder volgen de kerndoelen mens en maatschappij:

Kerndoel 24: De leerling onderzoekt vraagstukken over mens en samenleving.

24A: De leerling analyseert maatschappelijke verschijnselen en ontwikkelingen en weegt waarden en belangen af.

Het gaat hierbij om:

- analyseren aan de hand van overeenkomsten en verschillen, continuïteit en verandering, en oorzaken en gevolgen, actoren en structuren;
- benoemen van contexten waarin en schaalniveaus waarop verschijnselen zich voordoen;
- beschrijven van perspectieven van personen en groepen en van geografische, historische en economische invalshoeken;
- afwegen van waarden en belangen van mensen, groepen en instituties;
- redeneren over de samenleving van de toekomst aan de hand van maatschappelijke ontwikkelingen.

Aanvulling havo-vwo:

- beschrijven hoe kennis over maatschappelijke verschijnselen en ontwikkelingen tot stand komt.

24B: De leerling onderzoekt maatschappelijke vraagstukken en evalueert mogelijke oplossingen.

Het gaat hierbij om:

- vraagstukken: duurzame ontwikkeling, historische representatie, rechtvaardige verdeling, en participatie en inclusie;
- analyseren van vraagstukken vanuit geografische, historische en economische invalshoeken en perspectieven van belanghebbenden;
- combineren van informatie uit verschillende relevante bronnen: kaart- en beeldmateriaal, teksten, tabellen en grafieken;
- onderbouwen van mogelijke oplossingen en beschrijven van hun sociale en morele implicaties;
- presenteren en waarderen van mogelijke oplossingen, met gebruik van vaktaal.

24C: De leerling beschrijft de omgeving van de school vanuit geografische, historische, economische en sociale invalshoeken.

Het gaat hierbij om:

- karteren van ruimtegebruik;
- leggen van verbanden tussen lokale geschiedenis en erfgoed in de omgeving van de school;
- inventariseren van economische activiteiten, werkgelegenheid en sociale voorzieningen;
- benoemen welke aspecten van diversiteit zichtbaar zijn;
- beschrijven hoe digitale technologie de omgeving van de school beïnvloedt en vergroot.

Kerdoel 25: De leerling onderzoekt geografische verschijnselen.

25A: De leerling analyseert de wereld vanuit geografische kenmerken en verkent haar vanuit verschillende perspectieven.

Het gaat hierbij om:

- analyseren van ruimtelijke patronen aan de hand van fysisch-geografische, sociaalgeografische en topografische kenmerken;
- vergelijken van demografische ontwikkelingen in natuurlijke bevolkingsgroei en migratie, verstedelijking en mobiliteit binnen en tussen gebieden;
- beschrijven van de invloed van globalisering en migratie op culturen;
- verklaren van ruimtelijke patronen die ontstaan door geopolitieke en economische ontwikkelingen: conflicten, internationale samenwerking, (de)globalisering;
- verkennen van betekenissen die personen en groepen aan plaatsen geven.

25B: De leerling analyseert hoe menselijk handelen en de leefomgeving elkaar beïnvloeden en evalueert hoe mensen omgaan met de gevolgen.

Het gaat hierbij om:

- beschrijven van de gevolgen die water- en grondstofwinning en productie van (consumptie)goederen hebben voor klimaat en leefomgeving;
- verbanden leggen tussen veranderingen in voedselproductie en de gevolgen voor de leefomgeving;
- verkennen van mitigatie- en adaptatiemaatregelen bij gevolgen van klimaatverandering;
- evalueren van perspectieven op de relatie tussen de mens en de natuur in de leefomgeving;
- evalueren van de mogelijkheden en beperkingen van verschillende regio's om met de gevolgen van klimaatverandering om te gaan.

25C: De leerling evalueert toekomstscenario's voor ruimtelijke inrichting van Nederland.

Het gaat hierbij om:

- beschrijven van claims van verschillende actoren op de in Nederland beschikbare ruimte voor wonen, natuur, landbouw, werk, infrastructuur, watermanagement en energie;
- afwegen van waarden en belangen bij de ruimtelijke inrichting;
- vergelijken van toekomstscenario's voor zowel landelijke als stedelijke gebieden;
- evalueren van mogelijke gevolgen van toekomstscenario's.

Kerdoel 26: De leerling onderzoekt historische verschijnselen.

26A: De leerling beschrijft historische ontwikkelingen aan de hand van gebeurtenissen, personen en voorwerpen.

Het gaat hierbij om:

- ontwikkelingen uit de prehistorie: ontstaan van landbouw en landbouwsamenlevingen;
- ontwikkelingen uit de oudheid: ontstaan van wetenschappelijk denken en ideeën over burgerschap, verspreiding van antieke culturen, verspreiding van de monotheïstische godsdiensten: jodendom, christendom en islam;
- ontwikkelingen uit de middeleeuwen: ontstaan van een standensamenleving, groei van handelsnetwerken en steden, begin van staatsvorming en centralisatie, veranderend mens- en wereldbeeld;
- ontwikkelingen uit de vroegmoderne tijd: de Nederlandse Opstand en het ontstaan van de Republiek, Europese kolonisatie en mensenhandel tussen werelddelen, verstedelijking en culturele bloei in de Republiek, groeiende belangstelling voor wetenschap en uitvinding van nieuwe technieken, de Verlichting en het streven naar vrijheid en gelijkheid;
- ontwikkelingen uit de moderne tijd: industriële revolutie, opkomst van emancipatiebewegingen en ontstaan van parlementaire democratie,

opkomst van nationalisme en modern imperialisme, opkomst en toepassing van totalitaire ideologieën, ontstaan van totale oorlog en genocide, dekolonisatie, blokvorming en samenwerking rond wereldproblemen, toename van diversiteit en verschillen in welvaart, ontstaan van een informatiesamenleving.

26B: De leerling redeneert over historische ontwikkelingen met gebruik van tijdsaanduidingen en bronnen.

Het gaat hierbij om:

- ordenen van historische gebeurtenissen en ontwikkelingen met behulp van tijdsaanduidingen, een tijdlijn en geografische kaarten;
- beoordelen van de bruikbaarheid van bronnen in relatie tot de vraagstelling en op basis van de context waarin de bron is ontstaan;
- combineren van informatie uit en over verschillende bronnen tot een consistent verhaal over historische gebeurtenissen en ontwikkelingen.

Aanvulling havo-vwo:

- verbanden leggen tussen perspectieven van mensen en de keuze voor bepaalde naamgeving en periodisering.

26C: De leerling toont inzicht in verbanden tussen historische ontwikkelingen en ontwikkelingen in het heden en redeneert over betekenissen die mensen en groepen geven aan het verleden.

Het gaat hierbij om:

- beschrijven hoe slavernijverleden en koloniale verhoudingen, Tweede Wereldoorlog, Holocaust en migratie doorwerken in het heden;
- beschrijven van de wording en werking van de constitutionele monarchie, parlementaire democratie en rechtsstaat van het Koninkrijk der Nederlanden;
- vergelijken van betekenissen die mensen en groepen geven aan het verleden en aan erfgoed;
- redeneren over wat bewaard, en wat herdacht moet worden vanuit verschillende perspectieven en invalshoeken;
- redeneren over de invloed van het verleden op het eigen leven en de eigen geschiedenis.

Aanvulling havo-vwo:

- reflecteren op de mogelijkheid oorzakelijke verbanden te leggen tussen historische ontwikkelingen en gebeurtenissen en die uit het heden.

Kerndoel 27: De leerling onderzoekt economische verschijnselen.

27A: De leerling toont begrip van de structuur en de werking van het Nederlandse economische systeem.

Het gaat hierbij om:

- beschrijven van de verschillende sectoren en hun bijdrage aan de Nederlandse economie;
- vergelijken van markten en marktvormen;
- beschrijven hoe organisatievormen, wet- en regelgeving en contracten de Nederlandse economie reguleren;
- beschrijven van de invloed van de Europese Unie en internationale handel op de Nederlandse economie;
- beschrijven hoe fiscale maatregelen, wet- en regelgeving en publieke voorzieningen invloed hebben op huishoudens en bedrijven.

Aanvulling havo-vwo:

- gebruiken van modellen om onderdelen van en processen binnen de Nederlandse economie te verklaren.

27B: De leerling toont begrip van economische keuzes en beschrijft hun mogelijke gevolgen.

Het gaat hierbij om:

- inventariseren hoe beperkte middelen en rationele en niet-rationele factoren keuzes ten aanzien van levensonderhoud, samenwerking en welvaart beïnvloeden;
- beschrijven hoe economische keuzes voortkomen uit afwegingen tussen individueel en algemeen belang;
- begrip tonen van gevolgen en risico's van keuzes ten aanzien van ontvangsten, uitgaven, bezittingen en schulden binnen huishoudens;
- beschrijven hoe keuzes voor vormen van samenwerking welzijn en welvaart beïnvloeden;
- beschrijven van gevolgen van consumptie en productie voor de samenleving en de leefomgeving, hier en nu, op andere plaatsen en in de toekomst.

Aanvulling havo-vwo:

- inventariseren van financiële feiten van een onderneming en verwerken tot financiële overzichten om onderbouwde keuzes te kunnen maken.

Kerdoel 28: De leerling onderzoekt hoe mensen samenleven.

28A: De leerling beschrijft de samenleving als sociaal systeem.

Het gaat hierbij om:

- beschrijven welke vormen van interactie tussen individuen, groepen en instituties de samenleving in stand kunnen houden;
- beschrijven hoe tegengestelde waarden en belangen kunnen leiden tot spanning, conflict en verandering;
- beschrijven hoe overheden en instituties op verschillende schaalniveaus gericht zijn op het in stand houden van de samenleving;
- inventariseren hoe groepen verschillend kunnen omgaan met maatschappelijke vraagstukken.

28B: De leerling toont inzicht in de werking en de gevolgen van invloed en macht in de samenleving.

Het gaat hierbij om:

- analyseren hoe macht binnen verschillende staatsvormen wordt uitgeoefend en welke invloed burgers uitoefenen op besluitvorming;
- beschrijven hoe overheden in het Koninkrijk der Nederlanden en de Europese Unie besluiten nemen, uitvoeren en er toezicht op houden;
- analyseren hoe bedrijven en (sociale) media de meningen en het gedrag van mensen beïnvloeden;
- beschrijven hoe culturele waarden en rolpatronen het gedrag van mensen beïnvloeden;
- beschrijven hoe macht kan leiden tot onderdrukking van mensen en groepen en hoe mensen en groepen zich hiertegen kunnen verzetten.

28C: De leerling toont inzicht in hoe mensen omgaan met diversiteit in de samenleving.

Het gaat hierbij om:

- analyseren van diversiteit in de samenleving op het gebied van godsdienst, levensovertuiging, politieke gezindheid, afkomst, geslacht, handicap en seksuele gerichtheid;
- analyseren van diversiteit in de samenleving op het gebied van lichamelijke en cognitieve mogelijkheden, sociaaleconomische status, cultuur en taal;
- verbanden leggen tussen de zichtbaarheid en de mate van acceptatie van diversiteit in de leefomgeving;
- verklaren waarom tolerantie mogelijkheden biedt om met diversiteit om te gaan;

- beschrijven hoe stereotypering, vooroordelen, racisme en discriminatie leiden tot uitsluiting van mensen en groepen;
- beschrijven hoe mensen inclusie vormgeven.

28D: De school draagt bij aan de sociale en emotionele ontwikkeling van leerlingen en bevordert respectvolle omgang met anderen.

Het gaat hierbij om:

- aandacht schenken aan emoties en het omgaan met emoties;
- bespreekbaar maken van wensen, grenzen, mogelijkheden en beperkingen;
- stimuleren van veilige sociale omgang, weerbaarheid, samenwerking en conflicthantering;
- aandacht schenken aan relationele en seksuele ontwikkeling;
- bevorderen van respectvolle omgang met seksualiteit en seksuele diversiteit.

2. Vergelijking examenprogramma's: huidig-nieuw

De vakvernieuwingscommissie kiest voor één raamwerk dat van toepassing is op alle schoolsoorten en leerwegen. Dit betekent dat er grote veranderingen zijn ten opzichte van de raamwerken van de huidige examenprogramma's. We zetten de grootste veranderingen en overeenkomsten hieronder op een rij. De raamwerken vmbo en havo/vwo binnen het huidige examenprogramma wijken van elkaar af. De onderstaande beschrijving van de examenprogramma's wijken daarom van elkaar af.

2.1 Vergelijking conceptexamenprogramma's vmbo

De huidige examenprogramma's geschiedenis vmbo bestaat uit de volgende domeinen:

Algemene onderwijsdoelen:

- 1 Werken aan vakoverstijgende thema's
- 2 Leren uitvoeren
- 3 Leren leren
- 4 Leren communiceren
- 5 Leren reflecteren op het leer- en werkproces
- 6 Leren reflecteren op de toekomst

Vakspecifieke doelen:

Oriëntatie op leren en werken
Basisvaardigheden
Leervaardigheden in het vak geschiedenis en staatsinrichting
De koloniale relatie Indonesië – Nederland
Staatsinrichting van Nederland
De industriële samenleving in Nederland
Sociale zekerheid en verzorgingsstaat in Nederland
Cultureel – mentale ontwikkelingen in Nederland na 1945
De Koude Oorlog
Historisch overzicht vanaf 1900
Het conflict tussen Israël en de Arabische wereld

Alleen vmbo-gl/tl:

Het Indonesisch – Nederlands conflict 1945 – 1949
Nederland en Europa
De verhouding mens – milieu
Ontwikkeling van de gezondheidszorg in Nederland
Verzuiling en ontzuiling in Nederland
Nederland en de Verenigde Staten na de Tweede Wereldoorlog
Verwerven en verwerken en verstrekken van informatie
Vaardigheden in samenhang

Twee thema's bij het Historisch Overzicht vanaf 1900

Nieuw raamwerk vmbo

Domeinindeling	Titel/subtitel (sub)domein	Toewijzing	
		SE	CE
Domein A	Historische vaardigheden		
Subdomein A1	Geschiedenis in de samenleving	x	
Subdomein A2	Historische denk- en werkwijzen	x	x
Domein B	Macht en invloed		
Subdomein B1	Diachroon		x
Subdomein B2	Tijdgebonden		x
Domein C	Kolonialisme en onafhankelijkheid		
Subdomein C1	Diachroon		x
Subdomein C2	Tijdgebonden		x
Domein D	Samenleven en levensbeschouwingen		
Subdomein D1	Diachroon	x	
Subdomein D2	Tijdgebonden	x	
Keuzedomein E	1 uit 4 kiezen		
Subdomein E1	Techniek en wetenschap		
E1.1	Diachroon	x	
E1.2	Tijdgebonden	x	
Subdomein E2	Samenwerking en conflict		
E2.1	Diachroon	x	
E2.2	Tijdgebonden	x	
Subdomein E3	Natuur en maatschappij		
E3.1	Diachroon	x	
E3.2	Tijdgebonden	x	
Subdomein E4	Actueel vraagstuk	x	

Vaardigheden

In het huidige examenprogramma geschiedenis staan enkele algemene vaardigheden (denk aan: leren leren). In het nieuwe examenprogramma worden de vaardigheden denkwijzen genoemd en worden ze vakspecifiek ingevuld (denk aan: argumenteren met bewijs). Deze denkwijzen worden voor vmbo-gl/tl meer uitgewerkt dan voor -bb en -kb. Door de manier waarop de eindtermen zijn geformuleerd, worden deze denkwijzen nadrukkelijk verbonden aan kennis van historische personen, begrippen en gebeurtenissen. Wat hetzelfde is, is de aandacht voor LOB. In het nieuwe programma is deze aandacht er in domein A1, in het oude programma in het domein Oriëntatie op leren en werken.

Kennisinhouden

In het huidige vmbo-examenprogramma ligt de focus op de 19e en 20e eeuw. In het nieuwe examenprogramma ligt de focus ook op deze eeuwen, waarbij geldt dat er ook aandacht kan zijn voor andere tijden en plaatsen (wereldgeschiedenis). Wat in het nieuwe programma wel anders is, is de aandacht voor wereldgeschiedenis. Hoewel het huidige programma deze onderwerpen ook aanreikt (bijvoorbeeld Indonesië), staan deze onderwerpen wel in relatie tot de (koloniale) verhouding met Europa.

Chronologie

De focus binnen het huidige vmbo-programma ligt op de 19e en 20e eeuw. In het nieuwe programma blijft dat zo voor de CE-onderdelen. Afhankelijk van de keuzes die de school maakt, kunnen andere eeuwen nu makkelijker aan bod komen. Chronologie is in het huidige programma verwerkt binnen de verschillende exameneenheden. Dat verandert in het nieuwe programma niet.

2.2 Vergelijking conceptexamenprogramma's havo en vwo

De huidige examenprogramma's geschiedenis havo en vwo bestaan uit de volgende vijf domeinen:

Domein A Historisch besef

Domein B Oriëntatiekennis

Domein C Thema's

Domein D Geschiedenis van de rechtsstaat en van de parlementaire democratie

Domein E Oriëntatie op studie en beroep.

Het nieuwe examenprogramma geschiedenis **havo** bestaat uit de volgende zes domeinen:

Domein A Historische vaardigheden

Domein B Macht en invloed

Domein C Kolonialisme en onafhankelijkheid

Domein D Samenwerking en conflict

Domein E Techniek en wetenschap

Domein F Keuzedomein

Het nieuwe examenprogramma geschiedenis **vwo** bestaat uit de volgende acht domeinen:

Domein A Historische vaardigheden

Domein B Macht en invloed

Domein C Kolonialisme en onafhankelijkheid

Domein D Samenwerking en conflict

Domein E Techniek en wetenschap

Domein F Natuur en maatschappij

Domein G Samenleven en levensbeschouwingen

Domein H Keuzedomein

Nieuw raamwerk havo

Domeinindeling	Titel/subtitel (sub)domein	Toewijzing	
		SE	CE
Domein A	Historische vaardigheden		
Subdomein A1	Geschiedenis in de samenleving	x	
Subdomein A2	Historische denk- en werkwijzen	x	x
Domein B	Macht en invloed		
Subdomein B1	Diachroon		x
Subdomein B2	Tijdgebonden		x
Domein C	Kolonialisme en onafhankelijkheid		
Subdomein C1	Diachroon	x	
Subdomein C2	Tijdgebonden	x	
Domein D	Samenwerking en conflict		
Subdomein D1	Diachroon		x
Subdomein D2	Tijdgebonden		x
Domein E	Techniek en wetenschap		
Subdomein E1	Diachroon	x	
Subdomein E2	Tijdgebonden	x	
Keuzedomein F	1 uit 3 kiezen		
Subdomein F1	Natuur en maatschappij		
F1.1	Diachroon	x	
F1.2	Tijdgebonden	x	
Subdomein F2	Samenleven en levensbeschouwingen		
F2.1	Diachroon	x	
F2.2	Tijdgebonden	x	
Subdomein F3	Actueel vraagstuk	x	

Nieuw raamwerk vwo

Domeinindeling	Titel/subtitel (sub)domein	Toewijzing	
		SE	CE
Domein A	Historische vaardigheden		
Subdomein A1	Geschiedenis in de samenleving	x	
Subdomein A2	Historische denk- en werkwijzen	x	x
Domein B	Macht en invloed		
Subdomein B1	Diachroon		x
Subdomein B2	Tijdgebonden		x
Domein C	Kolonialisme en onafhankelijkheid		
Subdomein C1	Diachroon	x	
Subdomein C2	Tijdgebonden	x	
Domein D	Samenwerking en conflict		
Subdomein D1	Diachroon	x	
Subdomein D2	Tijdgebonden	x	
Domein E	Techniek en wetenschap		
Subdomein E1	Diachroon		x
Subdomein E2	Tijdgebonden		x
Domein F	Natuur en maatschappij		
Subdomein	Diachroon		x
Subdomein	Tijdgebonden		x
Domein G	Samenleven en levensbeschouwingen		
Subdomein	Diachroon	x	
Subdomein	Tijdgebonden	x	
Keuzedomein H	1 uit 2 kiezen		
Subdomein H1	Onderzoek doen	x	
Subdomein H2	Actueel vraagstuk	x	

Vaardigheden

In het huidige examenprogramma zaten de vaardigheden in domein A. Het oude domein A Historisch besef is in de kern vergelijkbaar met het domein A Vaardigheden van het nieuwe conceptexamenprogramma. Wel maken we in het nieuwe conceptexamenprogramma onderscheid tussen A1 Historisch bewustzijn en A2 Historische denk- en werkwijzen. Aan het vaardighedendomein A zijn nu in A1 twee eindtermen toegevoegd bij LOB en maatschappelijke oriëntatie, dit was het voormalig domein E (Oriëntatie op studie en beroep).

Kennisinhouden

De kennisinhouden zaten in het huidige examenprogramma in de domeinen B, C en D. In het nieuwe examenprogramma zitten de kennisinhouden in de inhoudelijke domeinen B t/m E voor havo en B t/m G voor vwo. In deze inhoudelijke domeinen hebben we in het nieuwe examenprogramma explicieter de verbinding gemaakt tussen historische kennis en historische vaardigheden.

In veel eindtermen wordt die link gelegd door de zin:

De leerling onderzoekt met behulp van historische denk- en werkwijzen, [en dan volgt de historische inhoud/kennis]. Bijvoorbeeld in het inhoudelijke domein

Macht en invloed:

Eindterm 10

De leerling onderzoekt met behulp van historische denk- en werkwijzen, voorbeelden van machtsverhoudingen binnen samenlevingen met democratische kenmerken in verschillende tijden. (B)

Chronologie

De chronologie zat in het huidige examenprogramma vooral in de oriëntatiekennis van domein B. In het nieuwe examenprogramma hebben we meer voor een thematische dan chronologische indeling gekozen. In alle inhoudelijke domeinen zit ook een chronologische opbouw, bijvoorbeeld in het subdomein diachroon van het domein Macht en invloed is de eerste uitwerking: 'contextualiseren van machtsverhoudingen met behulp van drie samenlevingen met democratische kenmerken, in verschillende perioden binnen Europa en mondiaal'.

Hierbij zal op drie momenten door de tijd heen een samenleving met democratische kenmerken behandeld worden, bijvoorbeeld (Te denken valt aan) de Atheense stadstaat in de oudheid (oudheid), het Gadaa-systeem in Oost-Afrika vanaf de 16e eeuw (vroegmoderne tijd) en Haïtiaanse Revolutie tussen 1791-1804 (vroegmoderne tijd). Bij een ander inhoudelijk domein als bijvoorbeeld Wetenschap en techniek staat in de eindterm:

Eindterm 19

De leerling onderzoekt met behulp van historische denk- en werkwijzen, gevolgen van informatierevoluties op verschillende maatschappelijke dimensies en gevolgen voor het wetenschappelijk denken. (B)

Hierbij staat in de uitwerking: 'contextualiseren van de uitvinding van het schrift, de boekdrukkunst en het internet'.

Hierbij zal ook op drie momenten door de tijd heen naar informatierevoluties gekeken worden, namelijk: de uitvinding van het schrift (oudheid), boekdrukkunst (vroegmoderne tijd) en het internet (moderne tijd).

Zowel in de diachrone als tijdgebonden subdomeinen kunnen de inhoudelijke domeinen ook chronologisch aangeboden worden.

3. Samenstelling vakvernieuwingscommissie

De volgende leraren, vakexperts, curriculumexperts en procesregisseur maakten deel uit van de vakvernieuwingscommissie:

Leraren geschiedenis

- Eveline van Dijck
- Robin van Rossum
- Fatma Gumussoy
- Sander Harinck
- Annemiek Houwen

Vakexperts geschiedenis

- Mark Aarts
- Jaap Nammensma
- Gerhard Stoel
- Hanneke Tuithof

Curriculumexperts SLO

- Hanneke Bartelds
- Johan van Driel

Procesregisseur

- Dionne Zeldenrijk

4. Samenstelling advieskring

De volgende vakverenigingen, (maatschappelijke) organisaties, netwerken en instellingen voorzagen de vakvernieuwingscommissie van feedback:

- [VGN](#): Marjonne Maan en Linda van Beek
- [Ninsee](#): Zaïda Dollison
- [KiS](#): Hanneke Felten
- [Meesterschapsteam](#): Carla van Boxtel

En specifiek voor leermiddelen, toetsing en examinering:

- [CvTE](#): Jan van Miert, Pieter van der Bent en Martin van Reeuwijk
- [Stichting Cito](#): Saskia de Boer en Ingrid Heinen
- [MEVW](#): Melchior de Vries en Michiel Bugter

5. Geraadpleegde vakexperts

De volgende experts zijn gedurende het ontwikkelproces gevraagd om hun input en feedback te geven:

- Dr. Marloes Hülken
- Prof. Dr. Geertje Mak
- Nikki Manger MSc
- Drs. Gijs Mushin van Gaans
- Ishany Gaffar MA
- Drs. Marit Boekema PhD



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.



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](https://www.linkedin.com/company/slo)