



Geschiedenis

Vakspecifieke trendanalyse 2016

SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling

slo



Geschiedenis

Vakspecifieke trendanalyse 2016

Oktober 2016

slo

nationaal
expertisecentrum
leerplan-
ontwikkeling

Verantwoording



2016 SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling), Enschede

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: Albert van der Kaap, Alderik Visser

Informatie

SLO

Vaksectie mens & maatschappij

Postbus 2041, 7500 CA Enschede

Telefoon (053) 4840 322

Internet: www.slo.nl

E-mail: a.vanderkaap@slo.nl

AN: 7.7544.696

Inhoud

1.	Inleiding	5
2.	De geschiedenis van het vak	7
3.	Het beoogde curriculum	11
3.1	Algemene visie op het geschiedenisonderwijs	11
3.2	Het geschreven curriculum in het primair onderwijs	14
3.3	Het geschreven curriculum in de onderbouw van het vo	15
3.4	Het geschreven curriculum in de bovenbouw van het vo	16
4.	Het uitgevoerde curriculum	19
4.1	Het uitgevoerde curriculum in het primair onderwijs	19
4.2	Het uitgevoerde curriculum in de onderbouw van het vo	22
4.3	Het uitgevoerde curriculum in de bovenbouw van het vo	22
5.	Het gerealiseerde curriculum	27
5.1	Het gerealiseerde curriculum in het primair onderwijs	27
5.2	Het gerealiseerde curriculum in de onderbouw van het vo	29
5.3	Het gerealiseerde curriculum in de bovenbouw van het vo	29
6.	Ontwikkelingen in het vak	37
6.1	Overladenheid van het programma	37
6.2	Doorlopende leerlijn komt nog onvoldoende uit de verf	37
6.3	Het schoolexamen onder druk	39
6.4	Verschil havo en vwo: oud pijnpunt	40
6.5	Professionalisering van leraren	41
6.6	Rol van taalbeheersing bij geschiedenis	42
6.7	Geschiedenis in het leergebied mens en maatschappij	44
6.8	Erfgoededucatie	44
6.9	Geschiedenis en burgerschap	45
6.10	ICT	47
6.11	Vakdidactiek	48
7.	Het geschiedeniscurriculum in het buitenland	49
7.1	Algemene doelstellingen van het onderwijs	49
7.2	De doelstellingen van het leergebied mens en maatschappij	49
7.3	De doelstellingen van het vak geschiedenis	50
7.4	Geschiedenis in het curriculum	50
7.5	De inhoud van het geschiedenisonderwijs	51
7.6	Samenvatting	52
8.	Conclusies en discussie	53
	Referenties	57

1. Inleiding

Voor alle vakken in het primair- en voortgezet onderwijs voert SLO trendanalyses uit. Doel van deze analyses is het in kaart brengen van de belangrijkste trends en ontwikkelingen binnen een vak of leergebied in alle sectoren van het onderwijs. De trendanalyse sluit aan bij de groeiende behoefte in het landelijke onderwijsbeleid aan meer systematische informatie, ook en juist op het gebied van het leerplan.

Deze analyse richt zich op leerplanontwikkelaars, lerarenopleiders, beleidsmakers, directies, onderzoekers en leraren die zich bezighouden met het geschiedenisonderwijs. Voor deze vakspecifieke trendanalyse (VTA) hebben we ons gebaseerd op relevante nationale en internationale bronnen.

Behalve op deze bronnen hebben we teruggegrepen op onze eigen expertise op het gebied van het curriculum, de onderwijspraktijk en nationaal en internationaal beleid. Die expertise is gevoed door contacten met relevante onderwijspartners zoals lerarenopleidingen en expertisecentra. De conceptversie van dit document is voor collegiale feedback voorgelegd aan een aantal deskundigen. Van hun opmerkingen is dankbaar gebruik gemaakt.

De trendanalyse beschrijft de huidige situatie in het geschiedenisonderwijs en schetst vanuit leerplankundig perspectief de actuele ontwikkelingen in praktijk, beleid en wetenschap. Daarbij past SLO de zogenaamde *BUG-systematiek* toe. Daarbij kijken we naar het curriculum of leerplan zoals dat *beoogd* is, welke aspecten of onderdelen daarvan (door leraren en/of leerlingen) zijn *uitgevoerd* en, tenslotte, naar dat wat er van al die bedoelingen en plannen (bij leerlingen) is *gerealiseerd*.

Kernvraag van deze analyse is: *welke opvallende discrepanties tussen beoogd, uitgevoerd, en gerealiseerd zijn er in het geschiedenisonderwijs zichtbaar en welke patronen kunnen we daar eventueel in zien?* Nadere vragen om de geconstateerde discrepantie te verklaren zijn: *welke ruimte hebben, ervaren en nemen scholen en leraren bij de vormgeving van hun geschiedenisonderwijs? Wat moet, mag en kan en waar liggen aanknopingspunten en uitdagingen voor verbetering?*

Leeswijzer

Hoofdstuk 2 geeft een globale schets van ontwikkelingen in het geschiedenisonderwijs vanaf het midden van de negentiende eeuw tot het jaar 2000.

Hoofdstuk 3 gaat over het beoogde curriculum. Wat willen we met het vak geschiedenis op dit moment in het onderwijs bereiken en hoe heeft het vorm gekregen in doelen en eindtermen?

Hoofdstuk 4 heeft betrekking op het uitgevoerde curriculum. Hoe geven leraren en leerlingen invulling aan het beoogde curriculum?

Hoofdstuk 5 is gewijd aan het gerealiseerde curriculum. In hoeverre is datgene wat we beogen ook gerealiseerd in termen van leeropbrengsten?

In hoofdstuk 6 signaleren we belangrijke ontwikkelingen in de samenleving en/in de historische wetenschap die in de toekomst consequenties zouden kunnen, of misschien wel moeten hebben voor de geschiedeniscurricula.

Hoofdstuk 7 schetst een beeld van het geschiedeniscurriculum en /of de recente ontwikkeling daarvan in een aantal andere landen of staten. Met zo'n vergelijking hopen we het Nederlandse curriculum, haar doelen en haar totstandkoming nog meer kleur en contrast te geven.

In hoofdstuk 8, tenslotte, grijpen we terug op recente en lopende discussies rond het geschiedeniscurriculum en schetsen we enkele (onderzoeks)data, die mogelijk van belang kunnen zijn voor het geschiedenisonderwijs in Nederland in de toekomst.

2. De geschiedenis van het vak

Al ruim tweehonderd jaar wordt het vak geschiedenis in Nederland op school onderwezen. Van meet af aan is aan het vak een bepaald, vaak groot, opvoedkundig en politiek-maatschappelijk effect toegeschreven. Huidig onderzoek wijst echter niet uit of en hoe geschiedenislessen invloed hebben gehad op kinderen of op de samenleving als geheel, zoals dat bedoeld was. Mogelijk zullen we dat zelfs nooit te weten komen (Bakker, N., Boekholt, P., van Crombrugge, H., Depaepe, M., & Simon, F. (Eds.), 2002). Recent historisch(-pedagogisch) onderzoek (Stolk, 2015) suggereert dat we ons zelfs wat betreft de doelen die aan onderwijs zijn gesteld hebben vergist: ook in de negentiende eeuw al woedden er discussies over de kwalificatie, de socialisatie én over de persoonsvorming van leerlingen. Voor wat betreft de rollen die daarbij aan het geschiedenisonderwijs werden toegedicht is nader onderzoek nodig – en dringend gewenst. Als opmaat naar de BUG-analyse van het geschiedeniscurriculum anno nu lijkt een korte, noodzakelijkerwijs onvolledige historische schets evengoed zinvol.

Morele en politieke vorming

In 1806 werd geschiedenis als facultatief vak op de lagere school ingevoerd. Het belangrijkste doel van het vak was haar veronderstelde bijdrage aan de zedelijke vorming van kinderen. Ook of misschien wel juist in de Patriottentijd werd leerlingen historische figuren ten voorbeeld gesteld die stevast uitblonken in godvrezendheid, deugdzzaamheid en volharding (Toebes, 1976). Deze historisch-ethische vorming was immers volgens Burggraaf, aldus Wilschut (2011), ook gedacht als verheffing: *"het doel van geschiedenisonderwijs voor de lagere standen is om hen gelukkig voor zichzelf, nuttig voor anderen en in elke bestelling van het Opperwezen gelaten, tevreden, vergenoegd en dankbaar te doen zijn."*

Geschiedenis had van meet af aan, maar versterkt na de invoering in het vo (1857 ook een politiek-staatsburgerlijk doel. In 1889 beschreef Kollewijn de doelen van het geschiedenisonderwijs als volgt: *"(..) om waarlijk mensch te zijn, om zijne maatschappelijke en staatkundige plichten na te komen, om zoo gelukkig mogelijk te leven, hetgeen toch ieders streven is, moet men de hedendaagse, zoo ingewikkelde maatschappelijke en staatkundige verhoudingen althans eenigermate kennen"* (Wilschut, 2011).

Een specifiek politiek doel, ook voor het primair onderwijs, was daarbij het opwekken van warme vaderlandsliefde. In de memorie van toelichting op de Wet op het Lager Onderwijs van 1857 staat expliciet: *"opwekking van warme vaderlandsliefde als bestanddeel der nationale opvoeding"* (vgl. Rijpma, 2012). De nadruk op het nationale karakter van geschiedenisonderwijs werd in 1878 nog eens versterkt doordat de term vaderlandse geschiedenis werd geïntroduceerd opdat *"de leerling de grote daden van het voorgeslacht leert kennen door welks volharding onder leiding van Oranje ons onafhankelijk bestaan werd gegrondvest"* (De Bruin, 2011).

Verandering?

Al aan het einde van 19e eeuw gaan er in kringen van zogenoemde reformpedagogen stemmen op om het geschiedenisonderwijs te hervormen. Zo pleitten schoolmannen zoals Te Lintum en De Vletter er volgens Wilschut (2011) al ruim voor de Tweede Wereldoorlog voor, het primaat van de politieke geschiedenis te doorbreken en meer aandacht te besteden aan sociale en economische geschiedenis en aan het dagelijkse leven van gewone mensen.

Het lijkt er echter op dat de invloed van deze en andere vernieuwers in hun eigen tijd zeer beperkt is gebleven.

Wel nam onder invloed van de Eerste Wereldoorlog de focus van het geschiedenisonderwijs op de nationale geschiedenis af. Velen beschouwden de nationale sentimenten die het geschiedenisonderwijs opriep als een van de oorzaken van het uitbreken van het gewelddadig treffen. Tijdens het interbellum werden scholen daarom vanuit de overheid aangemoedigd om zich te richten op vredesonderwijs. Zo deed de Minister van Onderwijs leraren het verzoek vooral aandacht te besteden aan het streven naar een Volkerenbond. Enkelingen braken in deze jaren ook al een lans voor geschiedenisonderwijs dat het zelfstandig kritisch denken van de leerlingen zou helpen bevorderen, onder meer door verschillende perspectieven te onderzoeken en bronnen te analyseren (Wilschut, 2011). Toch duurde het tot na de Tweede Wereldoorlog voordat het dominante nationaal-patriottische en politiek-feitelijke kader in het geschiedenisonderwijs omstreden werd.

Crisis

Kritische stemmen verweten het vak al in de jaren '50 starheid, antiquarische belangstelling en een gebrekkig oog voor de actualiteit. Wel verdween het vak vaderlandse geschiedenis weer om op te gaan in het vak algemene geschiedenis.

Mede onder invloed van de opkomst van zowel de sociale wetenschappen als nieuwe sociale bewegingen zwol deze kritiek in de jaren '60 flink aan. Dit werd onder andere ingegeven door het feit dat de hedendaagse geschiedenis op school te weinig of zelfs helemaal niet aan bod kwam; meestal eindigde het geschiedenisonderwijs namelijk rond 1900.

De crisis van het schoolvak weerspiegelde een algemene afname van de waardering voor de geschiedenis en/of de geschiedwetenschap. In Duitsland sprak men in die tijd wel van een *Verlust der Geschichte*, van *Geschichtsmüdigkeit* of zelfs van *Geschichtslosigkeit*. In Engeland kondigde de historicus Plumb *The Death of the Past* aan. Hij pleitte voor een nieuwe rol voor geschiedenis: "*The past used to dictate what a man should do or believe; this history cannot do...*" (Plumb 1969; Wilschut, 2011).

Nieuwe wegen

Mede in reactie op deze crisis maakte het geschiedenisonderwijs in de jaren zestig en zeventig een sterke professionele ontwikkeling door, waarbij verschillende scholen of richtingen ontstonden. Zocht men de oplossing voor *Geschichtslosigkeit* in Duitsland vooral in het ontwikkelen van historisch besef en historisch denken bij leerlingen, in Engeland en de VS werd vooral de methode van onderzoek (*mode of inquiry*) uit de *New Social Studies* voor het geschiedenisonderwijs een belangrijk vormgevend kader. Geschiedenis werd (en wordt) daarin opgevat als een vak waarin je, net als in de andere *social studies*, vooral moet leren kritisch met informatie om te gaan. In Nederland heeft vooral deze laatste richting, met haar nadruk op bewijsvoering op basis van historische bronnen, lange tijd veel invloed gehad in het voortgezet onderwijs.

In 1967 publiceerde de *Vereniging voor Geschiedenisleraren* (VGN) een doelstellingenrapport. Daarin sloot zij aan bij lopende trends in de onderwijsvernieuwing van de jaren zestig, zoals het bevorderen van zelfstandig denken, voelen en handelen. De 'oude school' zou te veel de nadruk leggen op het verwerven van kennis en de overdracht van bepaalde opvattingen. Daarvoor in de plaats moesten de leerlingen vaardigheden ontwikkelen om zelf kennis en opvattingen te verwerven. Daarbij zou het vooral om oriëntatie in de wereld van het heden moeten gaan, om bestaansverheldering dus, en niet meer zozeer om de wereld van vroeger. Deze ontwikkeling, richting meer contemporaine geschiedenis, zien we ook terug in een nieuw examenprogramma dat al in 1965 was ingevoerd, en waarin de nadruk lag op de 'laatste halve eeuw.'

Amerikaanse invloeden werden in Nederland in de loop van de jaren zeventig vooral zichtbaar in het werk van de Leidse didacticus Leo Dalhuisen, die bekend werd door de methode *Sprekend Verleden*. In 1971 publiceerde hij een brochure waarin hij de 'methode van onderzoek' propageerde, een vrijwel letterlijke weergave van wat de Amerikaan Fenton in het kader van de *new social studies* voorstond. Haast vanzelfsprekend riep dit tegenreacties op, bijvoorbeeld van de vakdidacticus Gieles. "*In geschiedenislessen wordt (...) nauwelijks aandacht besteed aan de belangrijke taak van de historicus om feiten te verzamelen en deze op hun echtheid te toetsen. (...) En dat lijkt ons juist*" (Wilschut, 2011). Gieles gaf daarmee stem aan veel (oudere) leraren die nog altijd de klassieke doelen van het geschiedenisonderwijs huldigden, die vooral kennis- en vormingsdoelen waren geweest.

Examens

Aankankelijk kende het schoolvak geschiedenis geen centraal schriftelijk eindexamen maar een mondeling examen met een gecommiteerde. Na de invoering van de Mammoetwet (1968) duurde het nog een aantal jaren en een periode van experimentele examens voordat een centraal schriftelijk eindexamen breed kon worden ingevoerd. De commissie die met dit proces belast was, de CEGES (Commissie Eindexamenexperimenten Geschiedenis en Staatsinrichting, 1978), voerde precies die vakinhoudelijke vernieuwingen door waar 'traditionele' leraren wars van waren. Leraren moesten hun leerlingen leren werken met bronmateriaal, toen nog historisch materiaal genoemd, waaruit zij "*kritisch kennis kunnen nemen van tekstuele en niet-tekstuele informatie*" (Bosch, 1979).

Midden jaren tachtig maakte een volgende *Werkgroep Herziening eindexamen Geschiedenis en staatsinrichting* (HEG) een begin met een nieuwe doordenking van de stofkeuze. Nog steeds stonden daarbij vragen naar de relevantie en de actualiteit van geschiedenisonderwijs centraal. Ook nieuwe ontwikkelingen in de geschiedwetenschap, zoals bijvoorbeeld de opkomst van vrouwengeschiedenis, werden in dit advies meegewogen. Met behulp van zogenaamde structuurbegrippen, zo adviseerde de werkgroep, en de daaruit voortvloeiende vaardigheden zouden leerlingen aangezet moeten worden tot historisch denken en handelen, zonder van hen echte historici te willen maken.

Daarnaast pleitte de werkgroep voor een thematische, probleemgerichte aanpak, ondersteund door gedegen aandacht voor chronologie en periodisering. Het vertrekpunt van de thema's moest een eigentijdse vraagstelling zijn en binnen de thema's moesten structuurbegrippen en vaardigheden voldoende aan bod kunnen komen. De werkgroep onderschreef daarmee de gedachte dat leerlingen kennis moeten hebben van en inzicht moeten verwerven in de historische dimensie van een aantal belangrijke hedendaagse verschijnselen en problemen, zowel op nationaal als internationaal gebied.

Thema versus tijd

In 1990 werd weer een nieuwe werkgroep, de *Werkgroep Implementatie Examen Geschiedenis en staatsinrichting* (WIEG) ingesteld. Zij kreeg als opdracht mee een examenprogramma te maken waarin structuurbegrippen en de daarbij behorende historische vaardigheden (oorzaak en gevolg, feit en mening, continuïteit en verandering, standplaatsgebondenheid en het analyseren en interpreteren van bronnen) zouden worden getoetst. Ook zou de hele geschiedenis aan de orde komen. Zo'n groot overzicht was, aldus het eindrapport van de werkgroep, een ideaalbeeld dat nog gebaseerd was op het geschiedenisonderwijs uit een ver verleden met veel lesuren, met bovendien een voorkeur voor een louter politieke, dominant mannelijke en eurocentristische benadering van het verleden (Jager, 2001).

In het voorstel van de WIEG staat daarom geen lijst met beknopt omschreven onderwerpen, Het voorstel bevat thema's met een *"beperkte hoeveelheid stof van historisch belang, geplaatst in tijd en ruimte en gerelateerd aan een vraagstelling"*. Nieuw in het programma was het opzetten en uitvoeren van een historisch onderzoek, waarbij de school het onderzoeksthema en de vorm en de beoordeling van de presentatie bepaalde. Van het onderdeel staatsinrichting wordt vastgelegd dat het zich richt op de ontwikkeling van het Nederlandse politieke bestel in relatie tot de werking ervan, waarbij ook het thema politieke cultuur aandacht krijgt.

Op dit nieuwe eindexamenprogramma komt al snel forse kritiek. Dat betrof niet alleen of zozeer de soms wat exotische onderwerpkeuze, maar de thematische aanpak als zodanig. Die zou ervoor verantwoordelijk zijn dat leerlingen veel te weinig weten van de geschiedenis in z'n geheel. Daarnaast wordt het werken met historische vaardigheden ook wel gekwalificeerd als 'trucjes met bronnen'.

De *Adviescommissie Geschiedisonderwijs* (bekend als Commissie De Wit), die ijlings de opdracht heeft gekregen het programma kritisch onder de loep te nemen, concludeert in maart 1998 dat de programma's geschiedenis en staatsinrichting in primair onderwijs, onderbouw en bovenbouw op elkaar afgestemd zouden moeten worden. Er moet een longitudinaal leerplan komen met een *"nieuwe balans van kennis, inzicht en vaardigheden"*. Een dergelijk leerplan zou een doorlopende leerlijn, van primair onderwijs naar de bovenbouw van het voortgezet onderwijs, mogelijk moeten maken. In 2001 krijgt de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming (CHMV, 2001, beter bekend als de Commissie De Rooij) de opdracht om deze visie verder uit te werken. Het is deze visie die ten grondslag ligt aan het geschiedeniscurriculum zoals dat nu in het vo en in beperkte mate ook in het po, geïmplementeerd is (zie 2.1).

3. Het beoogde curriculum

Het beoogde curriculum van het schoolvak geschiedenis bestaat uit twee onderdelen, te weten een algemene visie op het geschiedenisonderwijs en de vertaling daarvan in een geschreven curriculum

3.1 Algemene visie op het geschiedenisonderwijs

Zoals in het historische overzicht hiervoor al kort is uiteengezet is de huidige visie op het geschiedenisonderwijs in hoge mate gebaseerd op het werk van twee commissies: de Adviescommissie Geschiedenisonderwijs (De Wit, De Rooij, Blom, Sancisi-Weerdenburg, Hielkema, & Van Setten, 1998) en de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming (2001). De visie van beide commissies, mede gevoed door brede maatschappelijke en politieke discussies in de jaren negentig, rust op twee pijlers.

De eerste pijler is een *"nieuwe balans van kennis, inzicht en vaardigheden"*, waarvoor in het rapport van de commissie De Wit wordt gepleit (De Wit, De Rooij, Blom, Sancisi-Weerdenburg, Hielkema, & Van Setten, 1998). Daarmee neemt het rapport kritisch stelling tegen het sterk thematisch georganiseerde onderwijs van de jaren negentig. Om de nieuwe balans tot stand te brengen is het volgens de commissie allereerst nodig de programma's geschiedenis en staatsinrichting in het primair onderwijs, de onderbouw en de bovenbouw goed op elkaar af te stemmen, zodat een longitudinaal en iteratief (semi-concentrisch) leerplan gestalte kan krijgen. Elke onderwijsvorm moet een identiek minumpakket aan historische overzichtskennis en vaardigheden aanbieden, zodat alle leerlingen beschikken over een gemeenschappelijke basis van historische kennis en vaardigheden. De consequentie hiervan is een accentverschuiving in de richting van de historische overzichtskennis.

De tweede pijler is het antwoord dat de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming (CHMV) formuleerde op wat zij *"een van de grootste problemen van het vak geschiedenis"* noemt (2001). Voor leerlingen, aldus de commissie, lijkt het vak geschiedenis te bestaan uit een onoverzienbare hoeveelheid weinig systematisch samenhangende feitelijke gegevens. Dit maakt het vak buitengewoon moeilijk te leren. Bijna alles komt bij geschiedenis bovendien slechts één keer aan de orde om daarna nooit meer te worden gebruikt of toegepast. Dat is een probleem, want wat niet wordt herhaald, gebruikt of toegepast, wordt niet alleen gemakkelijk vergeten, het is leerlingen ook moeilijk duidelijk te maken waarom ze dat eigenlijk moeten leren.

Volgens de commissie De Rooy is de ontwikkeling van historisch besef de belangrijkste doelstelling van het geschiedenisonderwijs (Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming, 2001). Net als overigens in veel andere landen (bijvoorbeeld Canada, Duitsland, Engeland en Australië; zie hoofdstuk 6). In aansluiting op een langere didactische traditie in Duitsland wordt dit historische besef gedefinieerd als *"de complexe relatie tussen de interpretatie van het verleden aan de ene kant en de perceptie van de werkelijkheid in het heden en verwachtingen ten aanzien van de toekomst aan de andere kant."* Historisch besef is weliswaar niet hetzelfde als chronologisch besef of chronologisch inzicht, maar men kan zich geen verantwoord beeld vormen van de historisch-maatschappelijke werkelijkheid zonder een chronologisch correct kader.

Om aan deze uitgangspunten recht te doen en een antwoord te geven op de genoemde problemen stelde de commissie een voor alle onderwijsvormen gemeenschappelijk tijdvakkenkader voor. In samenhang met de inmiddels welbekende pictogrammen (zie figuur 1) zouden leerlingen dat als instrument kunnen (leren) gebruiken om personen, gebeurtenissen, verschijnselen en ontwikkelingen historisch te ordenen. Het praktische nut van het leren en onthouden van een zekere hoeveelheid algemene historische kennis zou leerlingen hierdoor duidelijker worden. In de loop van hun schoolloopbaan zullen zij zich geleidelijk steeds beter in de tijd leren oriënteren. De commissie noemde deze kennis daarom **oriëntatiekennis**.

Oriëntatiekennis en historische vaardigheden

Deze oriëntatiekennis is een onmisbaar hulpmiddel bij de ontwikkeling van historisch besef. Maar historisch besef gaat verder. Het heeft te maken met de manier waarop iemand zijn werkelijkheid interpreteert en zijn positie ten opzichte van die werkelijkheid bepaalt. Het gaat dus (ook) om activiteiten van leerlingen, om een historisch verantwoorde wijze van benaderen van historische kwesties en om historisch redeneren. Daarom is historisch besef onlosmakelijk verbonden met een aantal benaderingswijzen en **vaardigheden**, zoals die zich in de afgelopen decennia in het geschiedenisonderwijs hebben ontwikkeld.



Figuur 1: De iconen van de tien tijdvakken

Deze benaderingswijzen en vaardigheden betreffen enerzijds informatieverwerkingsvaardigheden en onderzoeksvaardigheden (zoals het verzamelen, beoordelen en interpreteren van bronnen), anderzijds beeldvormende (structurerende) vaardigheden, zoals het onderscheiden van continuïteit en verandering of van oorzakelijke verbanden en standplaatsgebondenheid. De commissie is van mening dat voor het ontwikkelen van historisch besef vooral die structuurkenmerken van belang zijn. Daarom ligt in de kerndoelen en eindtermen het accent meer op wijzen van verklaren, op beeldvorming en oordeelsvorming dan op het kritisch beschouwen van bronnenmateriaal.

Een concentrische ordening

Op basis van deze zienswijze is er bewust niet voor gekozen om een longitudinaal programma te maken dat begint met de prehistorie in het primair onderwijs en eindigt met het heden aan het eind van de onderbouw. Zo'n ordening zou immers betekenen dat tijdvakken voor de meeste leerlingen alsnog slechts eenmaal aan de orde komen, waarbij het geleerde nooit meer wordt herhaald, gebruikt of toegepast. In plaats daarvan stelt de commissie een (op zichzelf al heel oude), concentrische ordening van het onderwijs voor, met een in alle onderwijsvormen steeds terugkerend herkenbaar stelsel van benaderingswijzen, vaardigheden en oriëntatiekennis. Zo wordt het voor leraren idealiter mogelijk om in een volgende onderwijsfase uit te gaan van wat in een vorige fase als basis is gelegd. Voor leerlingen betekent dit dat zij in een volgende fase van het onderwijs zaken herkennen die zij in een vorige fase hebben geleerd. Daardoor zullen zij het gevoel krijgen verder te komen met het vak, waardoor de kans groter wordt dat iets van het geleerde beklijft. Dit maakt het voor sommige leerlingen wellicht onoverzichtelijke en moeilijk leerbare vak geschiedenis, beter hanteerbaar.

Een Europees perspectief

Het tijdvakkenkader met tien tijdvakken en de daarbij behorende kenmerkende aspecten is onmiskenbaar geënt op de Nederlandse en Europese geschiedenis. Dit is een bewuste (didactische) keuze geweest van de commissie. Een universeel systeem voor een benadering van de gehele wereldgeschiedenis is ofwel weinig zeggend, ofwel buitengewoon onoverzichtelijk en daarom om didactische redenen af te raden. Er moest gekozen worden voor één samenhangende benadering.

Kritiek op de visie

In het veld is heel verschillend gereageerd op de hier geformuleerde visie op het geschiedenisonderwijs. Bijval voor de tijdvakindeling kwam vooral uit het primair onderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Ook de keuze voor een longitudinaal programma werd breed toegejuicht. Sommigen (o.a. de Intercommissie KNHG/VGN, CITO, Euroclio en Dalhuisen en Van der Dussen) onderschreven de noodzaak van een nieuw tijdvakkenkader echter niet en meenden dat deze indeling een internationale uitwisselbaarheid van het curriculum bemoeilijkt. Kritiek was er ook op die tijdvakken, omdat de indeling onjuist c.q. wetenschappelijk niet verantwoord zou zijn, de benamingen bovendien kinderachtig en stereotiep (Wilschut en Sniekers, 2005).

De reactie hierop luidde dat de tijds-kaders niet gekozen zijn op wetenschappelijke gronden; het gaat erom dat een bepaalde tijd geassocieerd wordt met bepaalde beelden. Dat daar van alles op af te dingen valt, spreekt vanzelf. Er is bewust gekozen voor eenvoudige benamingen die ook leerlingen in het primair onderwijs aanspreken. Zeker in (de bovenbouw van) het voortgezet onderwijs kunnen leerlingen op een vruchtbare manier aan de slag, zowel met die namen als met de afbakening van de tijdvakken waar ze naar verwijzen.

Een ander punt van kritiek gold en geldt de uitgesproken westerse, eurocentrische benadering. Degenen die voor de indeling van de tijdvakken verantwoordelijk waren, pareerden de kritiek door te wijzen op de beperkte tijd die voor geschiedenisonderwijs beschikbaar is en op het beperkte bevattingsvermogen van leerlingen op de meeste niveaus van onderwijs. Ook het argument dat leerlingen met een niet-Nederlandse achtergrond zich zo minder zouden herkennen in het vak wijzen zij van de hand: allochtone leerlingen identificeren zich niet perse meer met het land van hun voorouders en moeten functioneren in de Nederlandse samenleving. Autochtone kinderen hebben bovendien niet als vanzelf meer affiniteit met onderwerpen als de christelijke kerk in de middeleeuwen of de Nederlandse opstand dan leerlingen van allochtone afkomst.

Opmerkingen in de media dat het geschiedenisonderwijs met het nieuwe programma weer terug is naar het leren van feiten, zijn volgens de opstellers van de tijdvakken onjuist. Het leren van veel feiten is nooit weggeweest. Juist daarom is expliciet de vraag gesteld *welke* feiten er geleerd moeten worden en hoe, wetende dat veel 'weetjes' op langere termijn niet worden onthouden. Menig geschiedenisdocent deelt immers de ervaring dat je leerlingen aan het eind van het derde leerjaar niets meer kunt vragen over wat ze in de brugklas geleerd hebben, omdat ze aangeven daar dan niets meer van te weten.

Om de onderwijsdoelen die vanuit deze visie ontwikkeld zijn gepast te kunnen toetsen stellen Wilschut en Sniekers (2005) zich een examen voor waarin een of meerdere casussen centraal staan. Tegenstanders vrezen dat dit zal neerkomen op handigheid in lezen en schrijven en op het toetsen van taalvaardigheid, meer dan op historisch besef. De redenering die leidt naar casustoetsing is, opnieuw volgens Wilschut en Sniekers, glashelder: leerlingen hebben een vak geleerd, namelijk geschiedenis. De kern van dat vak bestaat uit historisch denken en redeneren en het (vanuit historisch besef) in juiste kaders plaatsen van dingen.

Historisch redeneren kan omschreven worden als *"een activiteit waarin iemand informatie over het verleden organiseert ten einde historische verschijnselen te beschrijven, vergelijken en/of te verklaren en waarbij hij of zij historische vragen stelt, contextualiseert, gebruik maakt van historische en structuurbegrippen en beweringen ondersteunt met argumenten die gebaseerd zijn op bewijs uit bronnen"* (Van Boxtel, & Van Drie, 2008; Van Drie, & Van Boxtel, 2008).

Op het eindexamen laten leerlingen hun vaardigheid daarin zien door een en ander toe te passen in een voor hen nieuwe, onverwachte situatie. Dat sluit overigens niet uit dat er mogelijk andere vormen van examinering denkbaar zijn om aan historisch besef als onderwijsdoel recht te doen.

In een reactie op het conceptadvies van het Platform Onderwijs 2032 (november 2015) vraagt Van Boxtel, hoogleraar geschiedenisdidactiek aan de UvA zich recentelijk opnieuw hardop af of de huidige periodisering in tien tijdvakken bij het specificeren van historische basiskennis moet worden gebruikt. Dat kader was immers bedoeld als didactisch hulpmiddel, maar is steeds meer gaan functioneren als een periodisering die leerlingen moeten leren, naast de ook nog gangbare oudere indeling in Oudheid, Middeleeuwen, enzovoort.

Historische ontwikkelingen zitten nu 'opgesloten' in de tijdvakken, zijn daar zelfs een 'kenmerk' van. Met hun ronde jaartallen kunnen de tijdvakken niet functioneren als betekenisvolle ankerpunten om de verwerving van overzichtskennis te ondersteunen. Bovendien lijken zij meer aandacht voor vakoverstijgende thema's en thema's uit de wereldgeschiedenis in de weg te staan.

Om dat wel (meer) mogelijk te maken zou de huidige lijst van kenmerkende aspecten kunnen worden aangepast of omgevormd tot een (beperkte) lijst van historische ontwikkelingen en verschijnselen die:

- samen voldoende overzicht kunnen geven van de Nederlandse, Europese en wereldgeschiedenis;
- het mogelijk maken om relaties te leggen tussen ontwikkelingen op deze verschillende niveaus;
- voldoende aanknopingspunten bieden voor het leggen van relaties met vraagstukken en verschijnselen in het heden en;
- aanknopingspunten bieden voor het onderzoeken van vakoverstijgende thema's en vraagstukken.

Voor een verdere uitwerking van deze en andere lopende discussies omtrent het (geschiedenis)curriculum: zie hoofdstuk 7.

3.2 Het geschreven curriculum in het primair onderwijs

Het geschiedeniscurriculum voor het po en het speciaal onderwijs staat beschreven in de kerndoelen voor het leergebied *Oriëntatie op jezelf en de wereld* (OCW, 2006). De systematiek van de tien tijdvakken en de kenmerkende aspecten is daarin overgenomen, zonder dat de afzonderlijke kenmerkende aspecten daarin met name worden genoemd. Het betreft dan een globale, aanbodgerichte beschrijving van de inhoud van het geschiedenisonderwijs in het po in drie leerdoelen. Er zijn dus geen concrete eindtermen in de vorm van te behalen leerdoelen voor leerlingen in groep 8. Het zijn in technische termen streefdoelen of aanbodsdoelen en geen beheersingsdoelen. Uitgaande van het rapport van de CHMV (2001) zijn deze doelen door SLO nader uitgewerkt, geconcretiseerd en van voorbeelden voorzien in *Tussendoelen en leerlijnen* (<http://tule.slo.nl/>). Deze hebben geen formele status.

Voor het speciaal onderwijs zijn twee sets kerndoelen geformuleerd: een set bedoeld voor leerlingen met een enkelvoudige beperking en een set voor zeer moeilijk lerende of meervoudig gehandicapte kinderen, die voorbeeldmatig in tussendoelen zijn uitgewerkt (OCW, 2010).

Niet alleen SLO, ook Cito heeft zich, met name ten behoeve van de Citotoets wereldoriëntatie, de vraag gesteld wat leerlingen zouden moeten kennen en kunnen van en rond geschiedenis. Daarom hebben zij in 2003 zogenoemde cultuurpedagogische discussies gevoerd (Imelman, 2003; Wagenaar, 2008).

De uitkomsten van deze discussies zijn vastgelegd in domeinbeschrijvingen: gedetailleerde uitwerkingen van de wenselijk geachte kennis voor het vak geschiedenis, te gebruiken door o.a. leerkrachten, docentopleiders en methodenmakers. De laatste domeinbeschrijving voor het vak geschiedenis dateert van 2008 en heeft behalve de tijdvakindeling van de huidige kerndoelen, ook de zo genoemde vijftig *canonvensters* in zich opgenomen.

Naar aanleiding van een lang, wijdlopijg en soms fel maatschappelijk debat over de rol en betekenis van de vaderlandse geschiedenis, is in 2006 een zogenoemde *canon* geformuleerd, bestaande uit vijftig vensters (Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon, 2006). In 2010 heeft die canon, die onafhankelijk van de kerndoelen tot stand is gekomen, een plaats gekregen in de kerndoelen van het po. Het besluit om de canon van Nederland op te nemen in de kerndoelen wordt gemotiveerd in een aanvulling op kerndoel 52: "*De vensters van de canon van Nederland dienen als inspiratiebron voor de behandeling van de tijdvakken.*" In *De Canon in het primair onderwijs* (Beker, de Boer, Greven, Hooijgevee, Van der Kaap, Van der Kooij, Paus, Roozen & van Tuinen, 2009) wordt toegelicht hoe de canonvensters zich verhouden tot de tien tijdvakken. Deze publicatie maakt duidelijk dat het onderwijzen van de canon niet alleen de verantwoordelijkheid is van het vak geschiedenis, maar ook van andere vakken, zoals aardrijkskunde, Nederlands, de kunstvakken en zelfs de natuurwetenschappelijke vakken.

Methodes

Voor het ontwikkelen van methodes gaan educatieve uitgeverijen uit van de globale beschrijving van de kerndoelen en karakteristieken, mogelijk aangevuld met de voorbeelden van TULE en/of de domeinbeschrijving van Cito. Voor de onder- en middenbouw worden die kerndoelen en karakteristieken doorgaans thematisch ingevuld, en pas vanaf groep 6 uitgewerkt voor de afzonderlijke vakken.

Methodes die veel worden gebruikt in het primair onderwijs zijn o.a. *Brandaan* (Malmberg), *Wijzer! Geschiedenis* (Noordhoff) en *Speurtocht* (ThiemeMeulenhoff).

Bekende methodes die daarbij geheel digitaal zijn, zijn o.a. *Argus Clou* (Malmberg) en *Eigentijds* (Blink)

3.3 Het geschreven curriculum in de onderbouw van het vo

Ook bij de globale formulering van kerndoelen voor de onderbouw van het vmbo, het havo en/of het vwo en het speciaal onderwijs is de systematiek van de tien tijdvakken gevolgd. De zogenoemde kenmerkende aspecten worden hier wél benoemd, maar zijn in de kerndoelen niet gespecificeerd. Het aanvankelijke onderscheid tussen vmbo enerzijds en havo/vwo anderzijds (CMHV, 2001) is zo verdwenen. De door SLO-geformuleerde tussendoelen

((<http://leerplaninbeeld.slo.nl/>)) gaan wel uit van de 27 (vmbo), respectievelijk 37 (havo/vwo) kenmerkende aspecten, die de commissie noemt. Deze hebben echter, net zomin als de *Tussendoelen en Leerlijnen* voor het po (TULE), een verplichtend karakter.

Voor het speciaal onderwijs dat toeleidt naar de arbeidsmarkt zijn afwijkende kerndoelen geformuleerd, die met name betrekking hebben op burgerschap. Ook leren zij enkele belangrijke gebeurtenissen, ontwikkelingen en personen in de tijd te plaatsen (OCW, 2014).

Net als in het primair onderwijs is de canon van Nederland in 2010 officieel opgenomen in de kerndoelen van de onderbouw van het voortgezet onderwijs (vo). Kerndoel 37 is aangevuld met: "*De vensters van de canon van Nederland dienen als inspiratiebron voor de behandeling van de tijdvakken*". Om de relatie tussen canon en het systeem van de tien tijdvakken inzichtelijk te maken heeft SLO een publicatie gemaakt waarin de vijftig vensters van de canon worden ingevlochten in de tien tijdvakken. (De Boer, Van der Kaap, Oorschot, Paus, Roozen & Van Tuinen, 2009).

Op naar schatting een kwart van alle scholen voor vo wordt het onderwijs tweetalig aangeboden (tto, Engels-Nederlands). In de regel betreft het onderbouwafdelingen voor havo/vwo-onderwijs, maar ook het tweetalige vmbo is in opmars. Geschiedenis is een van de vakken die daarbij vrijwel altijd in het Engels wordt aangeboden, getuige onder andere ook de vele Engelstalige methodes die op de markt zijn.

Wat betreft het leerplan richt dit tto zich in hoofdlijnen naar de Nederlandse vormen en voorschriften, met tijdvakken, kenmerkende aspecten en de canon. Onderzoek naar de effecten van dit tweetalige onderwijs, o.a. ook op het begrip van geschiedenis/het historische (leren) denken en redeneren, is volop bezig en zeer gewenst.

Methodes

Ook voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs geldt dat de educatieve uitgevers, met de door hen ontwikkelde methodes een belangrijke, vaak laatste schakel vormen in de keten van het geschreven leerplan.

Veelgebruikte methodes voor geschiedenis als afzonderlijk vak zijn *Memo* (Malmberg), *Geschiedeniswerkplaats* (Noordhoff Uitgevers), *Feniks* (ThiemeMeulenhoff) en *Sprekend Verleden* (WalburgPers Educatief)

Inmiddels is van elk van deze vier methodes ook een (vertaalde) Engelstalige versie beschikbaar, al dan niet onder dezelfde naam. Speciaal voor het tto zijn daarnaast twee Engelse methoden op de markt: *Digging Deeper* (Pearson Education) en *Bricks History* (OVD).

Belangrijke methodes voor het leergebied, waarin meerdere mens- en maatschappijvakken zijn geïntegreerd, zijn *Plein M* (Noordhoff), een geïntegreerde methode voor actief leren met aardrijkskunde, geschiedenis, economie en levensbeschouwing; *GaMMA* (Malmberg) voor de vakgebieden geschiedenis, aardrijkskunde en economie; en tenslotte *Mundo* (ThiemeMeulenhoff), eveneens voor de vakken geschiedenis, aardrijkskunde en economie.

3.4 Het geschreven curriculum in de bovenbouw van het vo

Bovenbouw vmbo

Het examenprogramma voor het vmbo hanteert *niet* de systematiek van de tien tijdvakken en de kenmerkende aspecten. Het huidige programma dateert van 2008 en is met het oog op het examen van 2018 (cohort 2016) onlangs licht herzien.

Het examenprogramma wordt nader gespecificeerd in syllabi die jaarlijks worden uitgegeven door het College voor Toetsen en Examens (CvTE). Per jaar verschillen zulke syllabi doorgaans weinig van elkaar, maar de syllabus voor het examenjaar 2018 is grondig herzien. De syllabi worden bekend gemaakt op www.examenblad.nl.

Vanaf 2018 ziet een en ander er voor de bovenbouw van het vmbo als volgt uit:

Schoolexamen

Het schoolexamen moet in ieder geval bestaan uit twee (bb) of drie (kb en gtl) exameneenheden, waarbij de school de keuze heeft uit:

- de koloniale relatie Indonesië - Nederland (GS/K/4)
- de industriële samenleving in Nederland (GS/K/6)
- sociale zekerheid en verzorgingsstaat in Nederland (GS/K/7)
- cultureel - mentale ontwikkelingen in Nederland na 1945 (GS/K/8)
- de Koude Oorlog (GS/K/9)
- het conflict tussen Israël en de Arabische wereld (GS/K/11)

Het deel van het examenprogramma dat specifiek betrekking heeft op het schoolexamen wordt nader toegelicht en van toetsvoorbeelden voorzien in een door SLO gemaakte handreiking (Van der Kaap & Rozing, 2016).

Centraal examen

Het centraal examen bestaat vanaf 2018 uit:

- staatsinrichting van Nederland (GS/K/5)
- historisch overzicht vanaf 1900 (GS/K/10)
- twee thema's bij het historisch overzicht vanaf 1900 (alleen vmbo-tl):
 - het communisme in de Sovjetunie (1917-1941);
 - Indonesië als voorbeeld van dekolonisatie (1942-1949).

Herziening syllabus in 2015

De herziening van de syllabus wordt van kracht in het schooljaar 2016-2017 (examen 2018). Ze heeft vooral betrekking op de indeling van de syllabus. Die wordt overzichtelijker en consistenter. Belangrijkste inhoudelijke veranderingen zijn het toevoegen van een historische context aan de staatkundige ontwikkelingen in de periode 1848-1914 en voor gtl-leerlingen het verplaatsen van het onderdeel over het Midden-Oosten van het centraal examen naar het schoolexamen.

Methodes

Belangrijke methodes die in de bovenbouw van het vmbo gebruikt worden, zijn *Memo* (Malmberg), *Geschiedeniswerkplaats* (Noordhoff Uitgevers) en *Feniks* (ThiemeMeulenhoff).

Tweede fase havo/vwo

Het examenprogramma voor de tweede fase havo/vwo is in tegenstelling tot het examenprogramma voor het vmbo wél gebaseerd op het systeem van de tien tijdvakken en telt 49 kenmerkende aspecten. Voor havo en vwo is de syllabus in 2013 ingrijpend gewijzigd. De wijzigingen hadden vooral betrekking op het opnemen van drie (havo) of vier (vwo) historische contexten. Ook domein A (historisch denken en redeneren, voorheen historische vaardigheden) wordt sindsdien anders beschreven.

Net als op het vmbo bestaat het examenprogramma havo/vwo uit twee delen, te weten een schooleigen schoolexamen en het landelijke centraal examen.

Schoolexamen

Het schoolexamen heeft betrekking op historisch denken en redeneren (domein A) en op twee (havo), respectievelijk vier of vijf (vwo) thema's naar keuze van de docent (of desgewenst de leerling) (domein C). Ook het thema De geschiedenis van de democratische rechtsstaat en de parlementaire democratie (domein D) is verplichte stof voor het schoolexamen.

Het deel van het examenprogramma dat specifiek betrekking heeft op het schoolexamen wordt nader toegelicht in een door SLO gemaakte handreiking (Van der Kaap & Wilschut, 2013).

Centraal examen

Het centraal examen bestaat uit historische vaardigheden (domein A) en oriëntatiekennis van de tien tijdvakken (49 kenmerkende aspecten, die deels zijn gespecificeerd /gecontextualiseerd in drie (havo) en vier (vwo) historische contexten (domein B).

Methodes

Belangrijke methodes in deze sector van het onderwijs zijn ook hier *Memo* (Malmberg), *Geschiedeniswerkplaats* (Noordhoff Uitgevers), *Feniks* (ThiemeMeulenhoff) en *Sprekend Verleden* (WalburgPers Educatief).

4. Het uitgevoerde curriculum

4.1 Het uitgevoerde curriculum in het primair onderwijs

Of en hoe geplande curricula in de praktijk worden uitgevoerd is niet gemakkelijk of volledig na te gaan. Bruikbare bronnen voor onderzoek naar praktijken van geschiedenisonderwijs, en daarmee naar het uitgevoerde curriculum in het po zijn o.a. het periodieke peilingsonderzoek van het CITO (PPON; Wagenaar, Schoot & Hemker, 2010), een recent onderzoek van De Groot-Reuvekamp, Van Boxtel, Ros & Harnett, (2014) en een rapport van de onderwijsinspectie (Inspectie van het Onderwijs, 2015).

In het po is geschiedenis formeel een onderdeel van het leergebied Oriëntatie op jezelf en de wereld. Uit de meest recente PPON-peiling, uitgevoerd in 2008, (Cito, 2010) blijkt dat geschiedenis door de meeste leerkrachten als een apart vak wordt gegeven. De gemiddelde lestijd voor geschiedenis bij alle drie jaargroepen in de bovenbouw blijkt één uur per week te zijn. Vrijwel alle leraren maken daarbij gebruik van een geschiedenismethode, die zij vaak ook op de voet volgen, zo mogelijk ondersteund door internet en de mogelijkheden van het digibord (De Groot-Reuvekamp et al, 2014). Het aanbod is daardoor meestal longitudinaal.

De meeste leerkrachten hanteren de nieuwe tijdvakindeling. Experts, onder wie lerarenopleiders, zijn van mening dat het systeem van de tien tijdvakken het ontwikkelen van een historisch besef van tijd beter bevordert dan het gebruik van de oudere periode-indeling (middeleeuwen, moderne tijd, enz.). De kenmerkende aspecten zouden de leerkrachten goed kunnen ondersteunen, maar in de praktijk zien deze experts dat niet terug. Wel betwijfelen zij of de kenmerkende aspecten leerlingen ook helpen bij het ontwikkelen van historisch tijdsbesef (De Groot-Reuvekamp et al, 2014).

Hoewel de kerndoelen voor het po globaal zijn geformuleerd en de leerkrachten dus een grote mate van vrijheid hebben, zijn zij toch van mening dat er sprake is van een overladen geschiedenisprogramma. Mogelijk hebben zij het gevoel dat zij de methode moeten volgen en dat ze daarvoor te weinig tijd hebben, maar misschien kunnen zij ook moeilijk keuzes maken. Vergelijkend onderzoek laat zien dat leerkrachten zich bij het aanleren van historisch tijdsbesef in meerderheid uitsluitend baseren op de gebruikte methode. In een land als Engeland ligt het percentage leraren dat dat doet ter vergelijking onder de tien procent. In Nederland ontwikkelen leerkrachten ook slechts mondjesmaat eigen materiaal, opnieuw in tegenstelling tot o.a. Engeland (De Groot-Reuvekamp et al, 2014). Mogelijk verklaart dit (mede) waardoor leerlingen in Engeland geschiedenis als een leuk vak beschouwen, terwijl ze het in Nederland in het algemeen maar een vermoeiend en monotoon vak vinden (De Groot-Reuvekamp et al, 2014, p. 18).

Geschiedenis en wereldoriëntatie

Een vergelijkbaar beeld rijst op uit onderzoek naar het vakken domein wereldoriëntatie, waarmee in de praktijk wordt verwezen naar een verzameling leerinhouden rond aardrijkskunde (ruimte), geschiedenis (tijd) en natuur en techniek. In 2015 bracht de Inspectie van het onderwijs daarover een rapport uit.

In de meeste lessen die de inspectie bezocht, creëren leraren een taakgerichte werksfeer, brengen ze structuur aan en leggen ze duidelijk uit. Leerlingen zijn meestal actief bij de lessen betrokken. In twee derde van de lessen werken leerlingen samen aan taken en de meeste leerlingen tonen interesse in de lessen. Een verhoudingsgewijs gering aantal leerlingen levert creatieve ideeën of oplossingen, onderzoekt zelf een probleem of legt verbanden.

De inspectie stelt vast dat scholen in de groepen 5 tot en met 8 per week gemiddeld (ruim) drie uur besteden aan wereldoriëntatie. Dit lijkt met het oog op de beoogde leerdoelen weinig. In een kwart van die lessen zetten leerkrachten, aldus het rapport, maar één werkvorm in en passen ze nauwelijks leer- en hulpmiddelen toe. Dit terwijl juist dit vakgebied zich, aldus de inspectie, bijzonder leent om met een kaart, een tijdlijn of een wandplaat onderwerpen of begrippen te verklaren en het onderwijs op deze wijze 'aanschouwelijk' en concreet te maken.

Ruim veertig procent van de leerkrachten stelt in de lessen niet of nauwelijks begrip- en controlevragen. Tijdens de uitleg en de verwerkingsactiviteiten gaan zij niet, of in onvoldoende mate, na of leerlingen de leerstof wel begrijpen en tot zich nemen. In minder dan de helft van de lessen worden leerlingen gestimuleerd om over de leerstof te praten. In die gevallen waarin leerkrachten wel de betekenis van woorden en begrippen uitleggen, laat volgens de Inspectie de kwaliteit van de uitleg te wensen over.

Meer dan driekwart van de scholen biedt de leerstof aan met behulp van een methode. Een relatief klein deel werkt daarnaast of uitsluitend met zelf ontwikkelde lesstof, thema's of projecten. Een flink deel van de directeuren die in het onderzoek bevraagd werden, geeft aan dat hun school verouderde en/of kwalitatief slechte lesboeken voor wereldoriëntatie in huis heeft.

Op meer dan de helft van de in het onderzoek betrokken scholen worden de domeinen (aardrijkskunde, geschiedenis en natuur & techniek) apart aangeboden, met daarnaast enkele geïntegreerde thema's. Op veertig procent van de scholen is volgens de betreffende directeuren bewust sprake van samenhang met taal, maar veel minder met rekenen/wiskunde en kunstzinnige oriëntatie.

Net als de leraren zelf hebben ook de gevraagde directeuren weinig zicht op de kwaliteit van het wereldoriëntatieonderwijs, op de doelen die ermee worden nagestreefd en de prestaties die worden geleverd. Ze zijn in algemene zin van mening dat de nadruk die op dit moment zo op taal en rekenen lijkt te liggen, ten koste gaat van andere leergebieden. Wel volgen de meeste scholen vorderingen van hun leerlingen op het gebied van wereldoriëntatie systematisch en regelmatig, vooral aan de hand van methodetoetsen.

Op slechts een kwart van de scholen maken leraren foutenanalyses om duidelijk te krijgen welke onderdelen lastig zijn. Minder dan een kwart daarvan trekt vervolgens conclusies uit deze analyses. Ontwikkeling op het gebied van vaardigheden die bij wereldoriëntatie aan bod komen wordt op maar weinig scholen gevolgd. Juist hier liggen kansen: aan de hand van een nadere beschouwing of een analyse kunnen leerkrachten hiaten in kennis en vaardigheden bij leerlingen opsporen en ze vervolgens proberen weg te werken, net zoals dat bij taal of rekenen gebeurt.

De bevindingen over de samenhang tussen wereldoriëntatie en taal laten geen optimistisch beeld zien. Er is nog weinig sprake van wat in de literatuur de win-winsituatie wordt genoemd, waarbij aandacht voor taal bij wereldoriëntatie zowel bijdraagt aan kennis van de wereld als aan taalontwikkeling van leerlingen.

Voor geen van de vier taalonderdelen (woordenschat, leesstrategieën, mondelinge communicatie, schrijven) is een significant verschil gevonden tussen scholen met relatief veel en relatief weinig gewichten- en/of allochtone leerlingen. Scholen die relatief veel (potentieel) taalzwakke leerlingen hebben, brengen niet vaker samenhang aan met taal dan andere scholen. Juist op deze scholen zou het voor de hand liggen heldere afspraken te maken over de inzet van taal bij wereldoriëntatie. Door bovendien in kaart te brengen waar de leerstof van verschillende vak- en vormingsgebieden elkaar kan versterken kunnen scholen winst behalen, niet alleen wat betreft tijd, maar ook wat betreft effecten van meer 'dieper' leren: in een meer geïntegreerd verband kunnen leerlingen vaardigheden die bij de zaakvakken horen op een functionele manier toepassen en oefenen (Inspectie van het Onderwijs, 2015). De ervaring leert wel dat dit niet eenvoudig te realiseren is.

De canon

Uit onderzoek van Van Halen & Kieft (2012) blijkt dat de bekendheid van de canon onder leraren in het primair onderwijs sinds 2008 flink is toegenomen. Op vrijwel alle onderzochte basisscholen is bekend dat de canon is opgenomen in de kerndoelen. Leraren die gebruik maken van de canon doen dat in de eerste plaats omdat zij het van belang vinden dat leerlingen kennisnemen van de onderwerpen in die canon. Bovendien zien zij de canon als een goede verdieping van de lesstof. Natuurlijk speelt ook het feit dat de canon verplicht gesteld is in de kerndoelen (als uitgangspunt ter illustratie) een belangrijke rol.

Leraren die de canon in hun onderwijs gebruiken zijn er over het algemeen positief over, net als over de canonwebsite entoen.nu. Uit het onderzoek blijkt ook dat er een grote variëteit bestaat in de manieren waarop de canon in het onderwijs wordt gebruikt. Sommige leerkrachten gebruiken er af en toe een klein onderdeel van, bij anderen heeft de canon de methode vrijwel overbodig gemaakt. Onduidelijk is of dit betekent dat deze laatste groep leraren geen methode gebruikt, maar de canon behandelt aan de hand van bijvoorbeeld de eerdergenoemde website. Dat is in ieder geval niet uitgesloten, gezien de uitspraak "*Het materiaal (op de website) dat bij de canon hoort is aantrekkelijker dan dat van de methode. Het spreekt tot de verbeelding*" (Van Halen & Kieft, 2012).

Uit bovenstaande rijst op z'n best een gemengd beeld op over de mate waarin het beoogde curriculum geschiedenis (en andere zaakvakken) in het po tot uitvoer komt. Dat kan samenhangen met de hierboven al genoemde gepercipieerde nadruk op taal en rekenen in het po, of met het feit dat het behalen van leerdoelen en het afleggen van toetsen voor Oriëntatie op jezelf en de wereld in de Cito-toets geen verplichtend karakter hebben. Ook kan van invloed zijn dat de plaats van geschiedenis en/of wereldoriëntatie op de pabo's niet helder en eenduidig is vastgelegd in het leerplan van die opleidingen. Zorgen zijn er ook over het niveau van studenten die instromen op reguliere pabo's.

Toelatingstoets pabo

Mede hierom moeten sommige studenten aan de pabo per 1 augustus 2015 toelatingstoetsen afleggen, onder andere voor het vak geschiedenis. Havo-leerlingen hoeven deze toetsen alleen te maken als zij in dit vak /in deze vakken op het havo geen eindexamen hebben gedaan. De geschiedenistoets meet of zij de kennis en de vaardigheden bezitten die zij bij het begin van de pabo nodig hebben om de opleiding met succes af te kunnen ronden.

De toets is geijkt op het niveau havo 3/vmbo-t 4 en wordt digitaal afgenomen op de pabo waarbij zij zich hebben ingeschreven. Elke toets bestaat uit zestig vragen en duurt anderhalf uur. Er komen hoogstwaarschijnlijk drie momenten waarop de toets afgelegd kan worden.¹

4.2 Het uitgevoerde curriculum in de onderbouw van het vo

Onderbouw Vmbo

In het vmbo worden de welbekende tien tijdvakken alleen behandeld in de onderbouw. Op verschillende scholen is geschiedenis vanaf leerjaar drie al een keuzevak, op andere pas in het vierde leerjaar. Het aantal lessen varieert in klas 3 en 4 van twee tot vier per week.

Op scholen waar gewerkt wordt met het leergebied mens en maatschappij is het systeem met de tien tijdvakken mogelijk minder herkenbaar. Op deze scholen wordt, zoals blijkt uit de methoden voor het leergebied, meestal gewerkt met vakoverstijgende of vakverbindende thema's, waarbij de bij geschiedenis gebruikelijke chronologie wordt losgelaten.

Onderbouw havo/vwo

In de onderbouw van havo en vwo worden de tien tijdvakken in alle methodes verdeeld over drie leerjaren. Havo- en vwo-leerlingen hebben in deze drie leerjaren meestal twee uur geschiedenis per week. In de onderbouw van havo/vwo wordt minder gewerkt binnen het leergebied mens en maatschappij dan in het vmbo. Het leergebied Mens en maatschappij kenmerkt zich eerder door een thematische dan door een chronologische aanpak. Daardoor hebben leerlingen van havo/vwo die in de onderbouw kennis hebben gemaakt met een thematische benadering in de tweede fase soms moeite met de veelal chronologische opzet.

De canon

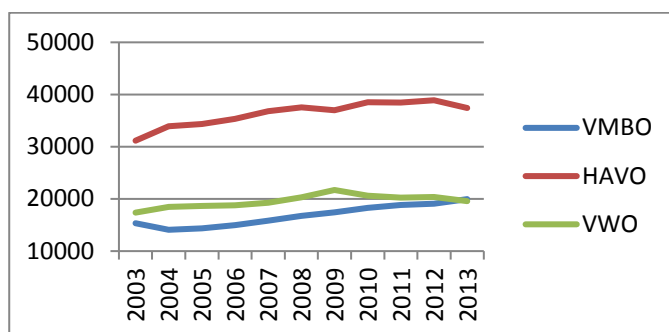
Hoewel er nog geen onderzoek gedaan is naar het gebruik van de canon in het voortgezet onderwijs blijkt uit analyse van de methodes dat het overgrote deel van de canonvensters bij de behandeling van de tien tijdvakken aan de orde komt. Waar dat niet het geval is, gaat het om vensters waarvan het voor de hand ligt dat andere vakken hier aandacht aan besteden (zie paragraaf 3.3. over het geschreven curriculum).

4.3 Het uitgevoerde curriculum in de bovenbouw van het vo

Aantal examenkandidaten

Het aantal leerlingen dat examen doet in geschiedenis is op het vmbo sinds 2004 gestegen. In 2013 was het aantal vmbo-kandidaten voor het eerst groter dan het aantal vwo-kandidaten (zie figuur 2). Tot 2009 nam het aantal vwo-deelnemers geleidelijk toe, daarna kwam er een kentering. Bij het havo valt aanvankelijk ook gedurende een jaar of tien een toename van het aantal leerlingen te constateren, maar sinds 2013 is er sprake van een lichte terugval. Nader onderzoek naar mogelijke verklaringen voor deze ontwikkelingen ontbreekt vooralsnog.

¹ Zie ook: <http://goedvoorbereidnaardepabo.nl/>



Figuur 2: Aantal examenkandidaten geschiedenis vanaf 2003 (bron: Cito)

Bovenbouw vmbo

Het vak geschiedenis is in geen enkele sector een verplicht vak. In de sector Zorg en welzijn is het een keuzevak. Daarnaast kunnen leerlingen het kiezen in de zogenoemde vrije ruimte. Slechts 1 % van de leerlingen in bb en kb doet examen in het vak geschiedenis. Op tl ligt dit percentage beduidend hoger, te weten 33 tot 35%.

Aantal lesuren

Het aantal lesuren in de bovenbouw van het vmbo verschilt van school tot school. Het aantal lessen loopt van twee tot drie in klas 3 tot drie of vier in klas 4.

Programma van Toetsing en Afsluiting

Het leerplan wordt door scholen vastgelegd in het Programma van Toetsing en Afsluiting (PTA). Om leraren bij het maken hiervan te ondersteunen heeft de vmbo-commissie van de VGN, samen met het CvTE in 2011 een voorbeeld-PTA gemaakt.² Desondanks kunnen de PTA's van de scholen sterk uiteenlopen, bijvoorbeeld waar het gaat om het aantal schoolexamentoetsen.

Informatie over het uitgevoerde curriculum in de bovenbouw van het vmbo - de praktijk van het lesgeven - kan ook worden verkregen uit andere bronnen. Hoewel onderstaande inschattingen misschien niet algemeen geldend zijn, bestaat de stellige indruk (o.a. bij Kurstjens, 2009, 2010, 2013), dat:

- leraren in het vmbo de syllabus niet gebruiken, waardoor zij hun leerlingen onvoldoende voorbereiden op het examen c.q. leraren niet altijd op de hoogte zijn van wijzigingen in de syllabus;
- er daardoor op scholen en onder leraren weinig bekendheid is met het precieze examenprogramma;
- leraren vaak blind varen op 'hun' methode;
- er te weinig geoefend wordt met historische leer- en vakvaardigheden;
- leraren over te weinig toetstechnische kennis beschikken;
- er daardoor o.a. grote verschillen ontstaan tussen schoolexamens en centrale examens;
- er onvoldoende geoefend wordt met oude examens;
- leraren leerlingen niet altijd genoeg laten oefenen met chronologievragen;
- (te) weinig aandacht wordt besteed aan grote lijnen en onderlinge verbanden;
- (te) laat wordt begonnen met de voorbereiding op het CSE;
- leraren weinig tijd en ruimte ervaren om het examenprogramma uit te voeren;
- leraren meer aandacht zouden kunnen besteden aan het leren formuleren van heldere antwoorden: te vaak moet een docent gissen naar wat een leerling met zijn antwoord bedoeld kan hebben.

² <http://www.geschiedenisleraar.info/blog/files/Concept%20PTA%20Gs.doc>

Tweede fase

Geschiedenis is een verplicht vak in de profielen C&M en E&M en een keuzevak in de overige profielen. Om roostertechnische redenen kan niet elke school echter garanderen dat leerlingen met natuurprofielen geschiedenis regulier kunnen volgen. Volgens de jaarverslagen van Cito doet ongeveer 65% van alle havo- en 50% van alle vwo-leerlingen examen in het vak.

Het aantal lesuren in de bovenbouw van havo bedraagt gemiddeld vijf, in het vwo acht lessen van vijftig minuten per week, gemeten over de gehele tweede fase (Van der Kaap, 2009).

Schoolexamentoetsen

Een relatief groot aantal scholen heeft er, om welke reden dan ook, voor gekozen om niet direct vanaf het begin van de tweede fase schoolexamentoetsen af te nemen. Uit onderzoek onder docenten die werkzaam zijn in de tweede fase, blijkt dat in 2015 67% van de havo-leraren direct vanaf het begin van het vierde leerjaar schoolexamens afnam, 33% begon hiermee pas in de tweede helft van het vierde leerjaar. Op het vwo nam ongeveer de helft van de leraren vanaf het vijfde leerjaar schoolexamens af (Van der Kaap & Folmer, 2015c).

Overladenheid van het programma

In 2015, na het eerste centraal examen nieuwe stijl, vond 75% van de leraren het programma voor havo-leerlingen te overladen. Het percentage vwo-leraren dat het examen te overladen vindt, is in de periode 2013-2015 teruggelopen van 49% naar 20%. Om de overladenheid van het programma voor havo tegen te gaan worden verschillende oplossingen aangedragen. Men zou ervoor kunnen kiezen het centraal examen alleen betrekking te laten hebben op de tijdvakken 5 t/m 10, of op alleen de historische contexten. Een andere mogelijkheid is alleen de tien tijdvakken en de kenmerkende aspecten centraal te toetsen. Een derde optie zou kunnen zijn het aantal historische contexten op het havo terug te brengen (Van der Kaap & Folmer, 2015c). Eind 2016 zal een veldbrede werkgroep over deze problematiek adviseren aan het ministerie, in de hoop dat het havo-programma met ingang van 2017 (eindexamen 2019) ietwat kan worden verlicht.

Cumulatief toetsen en vragen uit pilotexamens

Een grote meerderheid van de leraren maakt gebruik van cumulatieve toetsen. Minimaal twee op de vijf leraren doet dat altijd, nog eens zeker twee op de vijf vaak of soms, en niet veel meer dan tien procent toetst tijdens schoolexamentoetsen nooit de kennis van eerder behandelde tijdvakken (Van der Kaap & Folmer, 2014, 2015).

In hun schoolexamentoetsen maken zij geregeld gebruik van vragen uit eerdere (pilot)examens. Het percentage leraren dat zegt dit altijd te doen lijkt in de periode 2013-2015 wel iets te zijn teruggelopen. Mogelijk houdt dat verband met de invoering van de zogenoemde historische contexten, die in de pilot-examens nog niet bevestigd werden. Het percentage dat zegt nooit gebruik te maken van vragen uit eerdere (pilot)examens blijft in alle jaren zeer laag, gemiddeld niet meer dan z'n vijf procent (Van der Kaap & Folmer, 2014, 2015).

Historische contexten

Onderzoek onder leraren in 2013 (Van der Kaap & Folmer, 2014a) laat zien dat een grote meerderheid van de leraren tevreden is over de keuze van de historische contexten, ook al was er op onderdelen wel kritiek. Die gold bijvoorbeeld de periode die een context bestrijkt of de keuze van de voorbeelden. Die vindt men dan niet representatief voor het onderwerp. Representativiteit was overigens niet het belangrijkste criterium bij de keuze van de voorbeelden. De voorbeelden moesten illustratief zijn voor de kenmerkende aspecten en bovenal rijk aan inhoud zodat er in het examen goede vragen over gesteld zouden kunnen worden. Sommige leraren vonden de onderwerpen ook wel erg traditioneel en te veel op Europa gericht.

In de onderzoeken uit 2014 en 2015 (Van der Kaap & Folmer, 2015) blijkt dat de historische context De Republiek en op het vwo de Democratische Revoluties' veel minder populair zijn dan de beide andere contexten. Deze worden ook duidelijk als het moeilijkst ervaren.

De vraag op welke tijdvakken eventuele extra historische contexten betrekking zouden moeten hebben wordt allesbehalve eenduidig beantwoord. In 2013 worden alle tijdvakken genoemd, al is de prehistorie duidelijk het minst favoriet. De twintigste eeuw wordt het vaakst genoemd, maar ook de oudheid is tamelijk populair. In 2014 zijn de oudheid en de negentiende eeuw het populairst. In 2015 was de oudheid onder havo-leraren duidelijk minder populair dan onder vwo-leraren. Dat laatste is vooral daarom opvallend, omdat 70% van de havo-leerlingen aangeeft de oudheid juist wel een interessant tijdvak te vinden.

Niet geheel onverwacht geven veel leraren in de eerste jaren van het onderzoek aan dat zij (nog) niet goed kunnen oordelen over zaken, zoals het aantal jaartallen en voorbeelden dat de leerlingen geacht worden te kennen. Hetzelfde geldt voor de vraag of de leidende vragen voldoende richting geven aan wat de leerlingen van de voorbeelden moeten kennen en of deze de te kennen leerstof voldoende begrenzen. In 2015 geeft iets meer dan de helft van de leraren aan tevreden te zijn over het aantal te kennen jaartallen, waarbij het percentage leraren dat dit aantal te weinig vindt op het vwo iets hoger ligt dan op het havo. Zo is ook het percentage leraren dat van mening is dat er wel wat meer voorbeelden bij mogen op het vwo hoger dan op het havo. Van alle havo- en vwo-leraren is zo'n 60% wel tevreden over het aantal voorbeelden. Over de kwaliteit van de voorbeelden denken havo- en vwo-leraren hetzelfde: zo'n 70% is wat dit aangaat redelijk content.

Geschiedenis van de rechtsstaat en de parlementaire democratie

Naast een aantal keuzethema's (domein C) kent het schoolexamen slechts één verplicht onderdeel, namelijk domein D (De geschiedenis van de rechtsstaat en de parlementaire democratie). Door de sterke nadruk die in de bovenbouw op het eindexamen ligt, in combinatie met de ervaren overlading in het havo, lijkt de uitvoering van deze onderdelen van het curriculum onder druk te staan. Meer controle van de inspectie c.q. door peer-to-peer assessment van scholen en/of leraren onderling zou hier mogelijk een antwoord op zijn. Het aantal lessen dat besteed wordt aan dit onderdeel loopt, zowel op havo als vwo, uiteen van nul tot dertig, zoals blijkt uit het onderzoek in 2013. Gemiddeld besteden docenten op het havo er twaalf lessen aan en op het vwo veertien. Iets meer dan de helft van de docenten maakt daarbij in 2013 gebruik van een apart katern, een percentage dat in 2014 iets is teruggelopen.

Opvallend is hier het grote verschil tussen leraren jonger of ouder dan 45; jongere leraren behandelen dit onderwerp meer dan twee keer zo vaak als onderdeel van oriëntatiekennis dan oudere leraren. Oudere leraren gebruiken ook twee keer zo vaak een apart katern. Leerlingen zijn tamelijk negatief over dit onderdeel van het examenprogramma. In zowel 2014 als 2015 vond tweederde van de leerlingen het onderwerp niet interessant. Hierbij is er geen verschil tussen havo- en vwo-leerlingen. Meisjes vinden het onderwerp verhoudingsgewijs minder interessant dan jongens en de interesse neemt af naarmate leerlingen zwakker zijn in geschiedenis (van der Kaap & Folmer, 2015c).

5. Het gerealiseerde curriculum

5.1 Het gerealiseerde curriculum in het primair onderwijs

Citotoets

In 2012 is in opdracht van het CvTE een toetswijzer ontwikkeld bij de centrale eindtoets po wereldoriëntatie. Deze zal sturing geven aan de wereldoriëntatietoets die Cito voor de zaakvakken ontwikkelt (<http://toetswijzer.kennisnet.nl/html/toetswijzers/toetswijzers.htm>). Scholen kunnen deze toets facultatief afnemen bij leerlingen in groep 8. In 2016 deed ongeveer 70% van de deelnemende scholen dat, dit is ongeveer 50% van alle scholen (de andere aanbieders van eindtoetsen stellen geen vragen over wereldoriëntatie). Het onderdeel geschiedenis van deze wereldoriëntatietoets bestaat uit dertig vragen. Het resultaat telt niet mee voor het bepalen van de standaardscore. De doelstellingen van het onderdeel wereldoriëntatie op de diverse scholen in Nederland zijn namelijk (nog) niet zodanig op elkaar afgestemd dat de prestaties voor geschiedenis meegewogen kunnen worden in de berekening van de standaardscore. (Dossier Eindtoets primair onderwijs, 2013). Sinds 2014 kunnen scholen behalve voor de centrale eindtoets van het CvTE ook kiezen voor de eindtoets ROUTE 8 van A-VISION of de IEP van bureau ICE. Deze toetsen bevatten echter geen vragen over wereldoriëntatie.

Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau (PPON)

Vanaf 1987 peilde Cito periodiek de kennis van die leerlingen in groep 8. Voor het laatst gebeurde dit in 2008. In datzelfde jaar gaf Van der Schoot (2008) een samenvatting van twintig jaar PPON. Wat geschiedenis betreft ging het om peilingen in 1990/91, 1995 en 2000/02, 2008. De peiling is sinds 2000/02 gebaseerd op de domeinbeschrijving *Geschiedenis voor de basisschool* (Imelman, 2003; Wagenaar, 2008).

In 1995 waren de geraadpleegde experts kritisch over het bereikte kennisniveau. Alleen op het onderwerp sociaal-culturele verschijnselen voldeden voldoende leerlingen aan de standaard. Ook in 2000 oordeelde men kritisch: op vrijwel alle onderwerpen voldeed minder dan 60% van de leerlingen aan het niveau van een standaard voldoende. Voor drie onderwerpen, middeleeuwen, nieuwe tijd: 19e eeuw en nieuwste tijd: 20e eeuw, was dat zelfs minder dan 50%. Alleen het onderwerp samenleving bleef overeind. Het percentage leerlingen dat hiervoor aan de standaard voldoende beantwoordt, komt overeen met het voor deze standaard beoogde percentage.

Volgens de laatste PPON-peiling, uitgevoerd in 2008 (Cito, 2011), zijn de prestaties van leerlingen op verschillende onderdelen weliswaar gelijk gebleven, maar voldoen ze daarmee nog steeds niet aan de norm. Standaarden illustreren dat blijvend te weinig leerlingen het gewenste prestatieniveau bereiken. Dit geldt voor bijna alle historische periodes. Uit een aparte toets over de canon blijkt dat leerlingen ook op dit onderdeel slecht presteren. Mogelijk is het geringe aantal lesuren geschiedenis, de opleiding van de leraren en het feit dat er bij geschiedenis in het primair onderwijs niet cumulatief wordt getoetst, mede debet aan het achterblijven van de resultaten bij de verwachtingen.

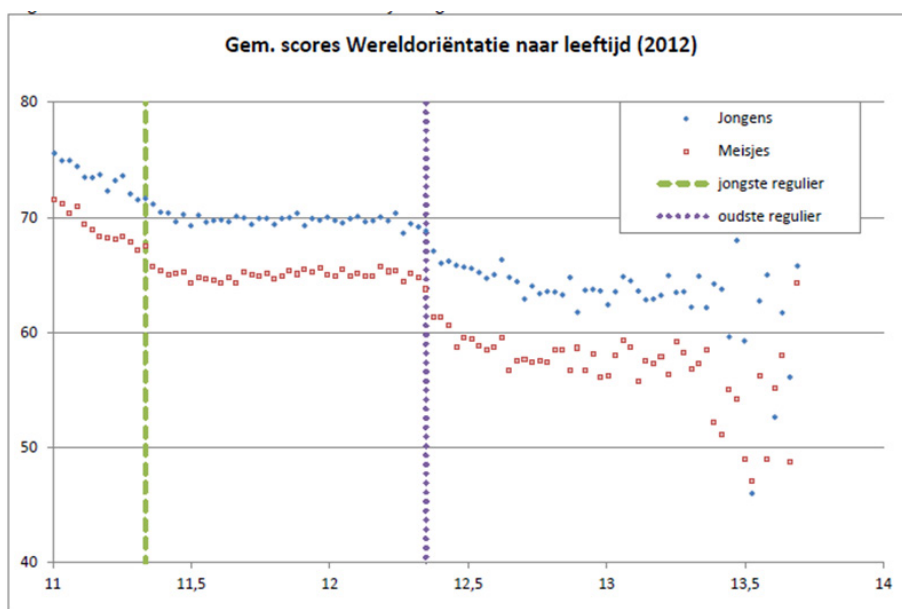
Ook uit het onderzoek uit 2008 (Cito, 2011) blijkt dat de prestaties van de leerlingen sinds 2000 over het algemeen genomen op de verschillende onderwerpen gelijk zijn gebleven. Voor de onderwerpen oudheid en middeleeuwen wordt een significant negatief effect gevonden voor 2008 ten opzichte van 2000. Ook bereiken te weinig leerlingen in geschiedenis het gewenste beheersingsniveau (zie figuur 3 en 4).

Jongens presteren op alle onderwerpen beter dan meisjes. De verschillen zijn vergelijkbaar met die uit 2000. Er is bijna altijd sprake van een statistisch significant negatief effect voor meisjes. De kwalificatie van het verschil varieert voor de verschillende onderwerpen tussen klein en matig negatief.

In 2011 maakte ook educatief platform *Squla* (2011), bekend dat jongens in de groepen 4 t/m 8 op alle verplichte onderdelen van het primair onderwijs beter scoren dan meisjes, waarbij de grootste verschillen te zien waren bij topografie en geschiedenis (jongens 5,8; meisjes 5,3).³

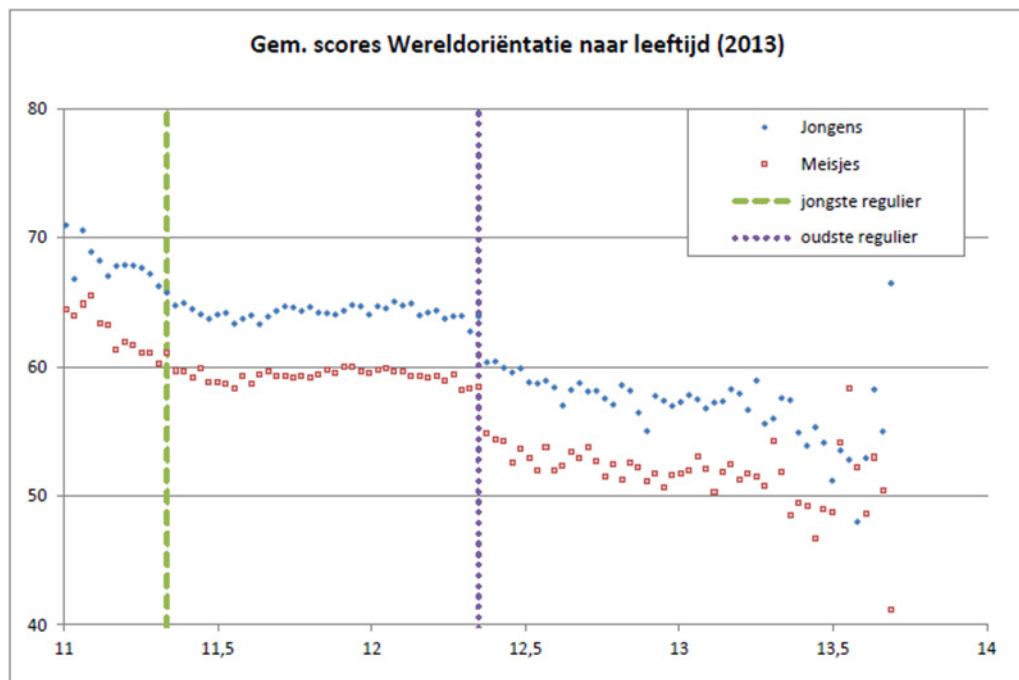
De canon

Aan het peilingsonderzoek in 2008 was een aparte toets toegevoegd die specifiek betrekking had op een aantal (26) kenniselementen uit de canon. Bij de meeste vragen moesten de leerlingen een historische gebeurtenis of persoon plaatsen op de tijdbalk met de nieuwe tijdvakindeling. Ze konden daarbij steeds kiezen uit vier alternatieven. De leerling beheerst gemiddeld slechts twee opgaven over de geschiedenis canon goed, waaronder een vraag over de Anne Frank Stichting, en elf opgaven redelijk goed tot net voldoende. Dat zijn bijvoorbeeld vragen over de periode waarin Hugo de Groot leefde, de eerste Nederlandse tekst verscheen en de watersnood plaatsvond. Vragen die door de leerling onvoldoende werden beheerst hadden onder andere betrekking op de periode waarin Karel V leefde, door Willem Drees de AOW werd ingevoerd, Nederland werd aangeduid als de Republiek der Zeven Verenigde Nederlanden en Suriname onafhankelijk werd.



Figuur 3. Gemiddelde scores wereldoriëntatie naar leeftijd en geslacht 2012

³ Hetgeen vanzelfsprekend niet per se iets zegt over de intelligentie van jongens en meisjes, maar wel mogelijk over hun interesses, hun toetsvaardigheid c.q. toetsangst, enz.. Bovendien laten gender-vergelijkingen wel significante verschillen zien tussen de twee groepen, maar blijven de meest significante verschillen die, die tussen individuele kinderen worden waargenomen.



Figuur 4. Gemiddelde scores wereldoriëntatie naar leeftijd en geslacht 2012

5.2 Het gerealiseerde curriculum in de onderbouw van het vo

Gegevens over het bereikte curriculum in de onderbouw zijn er niet of nauwelijks. Enige, subjectieve, informatie is afkomstig uit onderzoek onder leraren in de tweede fase (Van der Kaap, 2009, 2014). In 2009 vond ongeveer de helft van de tweede faseleraren het belangrijk dat er in de onderbouw een goede basis voor oriëntatiekennis wordt gelegd. Veel bovenbouwleraren zijn echter van mening dat de onderbouw hier onvoldoende in slaagt. 17% van de havo- en 9% van de vwo-leraren zegt in een enquête uit 2009, helemaal niet voort te kunnen bouwen op oriëntatiekennis die de leerlingen hebben opgedaan in de onderbouw. 69% (zowel havo als vwo) meent dat dat wel enigszins, maar in onvoldoende mate het geval is (Van der Kaap, 2009). Ook in 2013 vond driekwart van de leraren tweede fase dat zij onvoldoende kunnen voortborduren op oriëntatiekennis die leerlingen vanuit de onderbouw hadden moeten meebrengen (Van der Kaap, 2014).

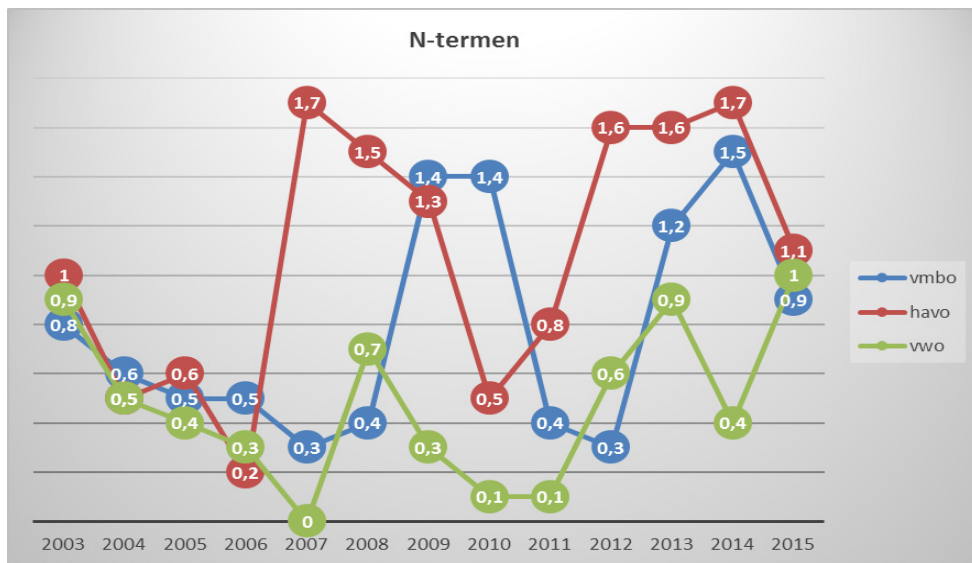
Mogelijk geven deze percepties aanleiding om eens nader te onderzoeken of leerlingen in klas vier van havo en vwo inderdaad over te weinig basiskennis beschikken. In zulk onderzoek zou ook de vraag meegenomen moeten worden of cumulatief toetsen en/of een eindtoets in de onderbouw een bijdrage aan de oplossing van dit probleem kunnen leveren.

5.3 Het gerealiseerde curriculum in de bovenbouw van het vo

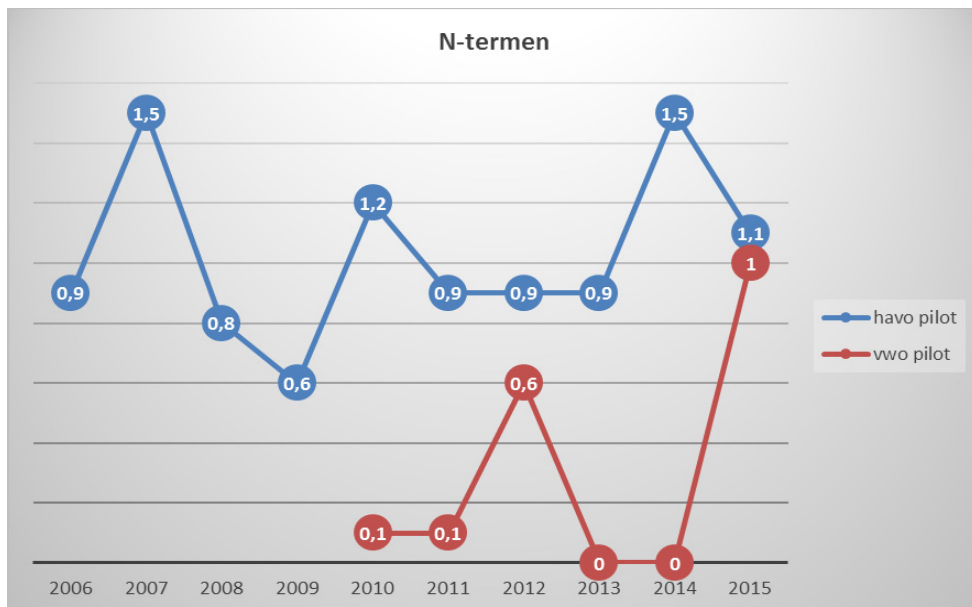
Informatie over de opbrengsten van het geschiedenisonderwijs is er eigenlijk alleen over het centraal examen. Elke school geeft op zijn eigen wijze vorm en inhoud aan het schoolexamen, waardoor generieke gegevens daarover ontbreken. Dat is spijtig, temeer daar een belangrijk deel van het examenprogramma, met name belangrijke historische vaardigheden, meer ruimte (kunnen) krijgen in het schoolexamen, dan in het centraal examen.

Centraal examen

In de tweede fase was pre-testing tot nu toe niet mogelijk door de tweejaarlijks wisselende onderwerpen.⁴ Maar ook nu dit wel tot de mogelijkheden behoort wordt hiervan geen gebruik gemaakt. Dit verklaart wellicht deels het verschil in moeilijkheidsgraad van de examens, die nogal lijkt te variëren. Dit blijkt o.a. uit de n-termen (een ijkvariabele die compenseert voor de verschillen in moeilijkheidsgraad) op zowel vmbo als havo en vwo. Op het vmbo varieerde deze sinds 2003 van 0,3-1,4, op de havo sinds 2001 van 0,2-1,7 en op het vwo in dezelfde periode van 0-1,2. Opvallend is verder dat de n-term sinds 2001 op het vwo (0,6) gemiddeld 0,5 lager ligt dan op de havo (1,1) (zie figuur 5 en 6).



Figuur 5: N-termen vmbo, havo en vwo 2003-2015 regulier (havo/vwo vanaf 2015 nieuw examen).



Figuur 6: N-termen havo en vwo-pilot 2006-2014 pilot (vanaf 2015 geldt het nieuwe examen voor alle leerlingen)

⁴ Voor een heldere uitleg van deze complexe materie: Melissen, M (2006). Equivalering bij centrale examens voortgezet onderwijs. Examens. Tijdschrift voor de Toetspraktijk 2 (juni 2006) 5–8.

In twee van de drie jaren 2010-2012 op havo en in alle drie leerjaren op vwo scoren leerlingen uit de bètaprofielen beter dan leerlingen uit C&M en E&M. Hierbij moet wel de kanttekening gemaakt worden dat bètaleerlingen het vak hebben gekozen, terwijl het voor de leerlingen van C&M en E&M verplicht is.

Het oordeel van leraren

Sinds 2011 kunnen leraren via het scoreprogramma Wolf hun oordeel geven over de examens voor havo en vwo uit het eerste tijdvak⁵. Hoewel die optie facultatief is, is toch tussen de 65 en 90% van de betreffende scholen vertegenwoordigd in de resultaten. In de enquête wordt gevraagd naar het oordeel over de moeilijkheidsgraad van het examen, de lengte van het examen en in hoeverre het aansluit bij het gegeven onderwijs. De enquête eindigt met het verzoek het examen te waarderen met een cijfer.

In de jaren 2011-2015 vonden zowel havo- als vwo-leraren dat de **reguliere** examens door de bank genomen aan de moeilijke kant waren. Dit gold overigens sterker voor havo- dan voor vwo-leraren. Beide groepen leraren vinden de examens ook aan de lange kant. De vwo-leraren zijn van mening dat de examens voldoende aansluiten bij het gegeven onderwijs; havo-leraren vinden dat in mindere mate. Waar de vwo-examens gemiddeld een dikke zes krijgen zonder echte uitschieters, krijgt het havo-examen in twee jaren een onvoldoende.

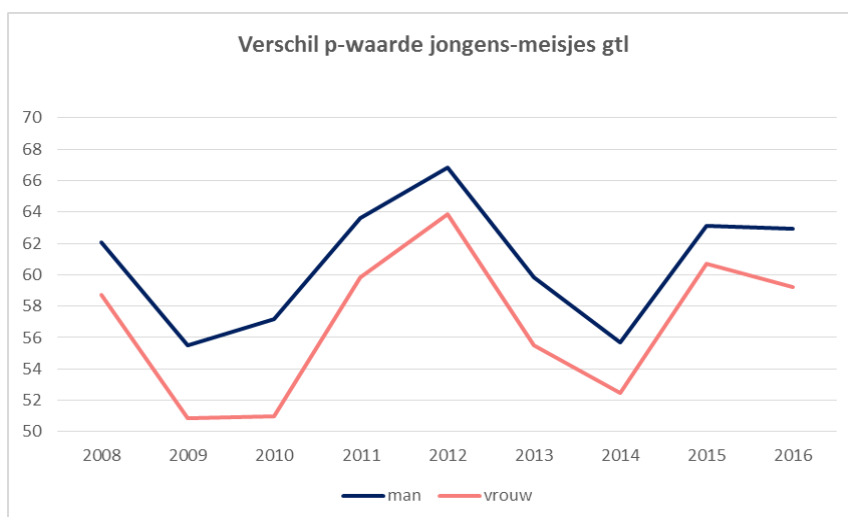
Volgens de vwo-leraren waren de vwo **pilot-examens** in de jaren 2012-2014 goed te doen. De n-termen laten zien dat in die jaren de examens aan de makkelijke kant waren (respectievelijk 0,6, 0 en 0). Het eerste examen nieuwe stijl dat door alle leerlingen werd afgelegd (2015) werd als moeilijk gekwalificeerd. De n-term van 1,0 suggereert dat het om een examen van de beoogde moeilijkheidsgraad gaat. De leraren vonden de examens in alle jaren te lang. De examens sluiten voldoende aan bij het gegeven onderwijs. Gemiddeld krijgt het vwo-examen in de jaren 2012-2015 een ruime zes.

De havo-leraren vonden in tegenstelling tot hun vwo-collega's alle examens voor hun sector in de periode 2012-2015 moeilijk en in drie gevallen ook te lang. Wel sluiten ze goed aan bij het gegeven onderwijs en krijgen ze in drie van de vier jaren een ruime voldoende. Alleen in 2014 moet het examen het doen met een magere 5,5. De n-term in dat jaar (1,5) ondersteunt de bevindingen van de leraren.

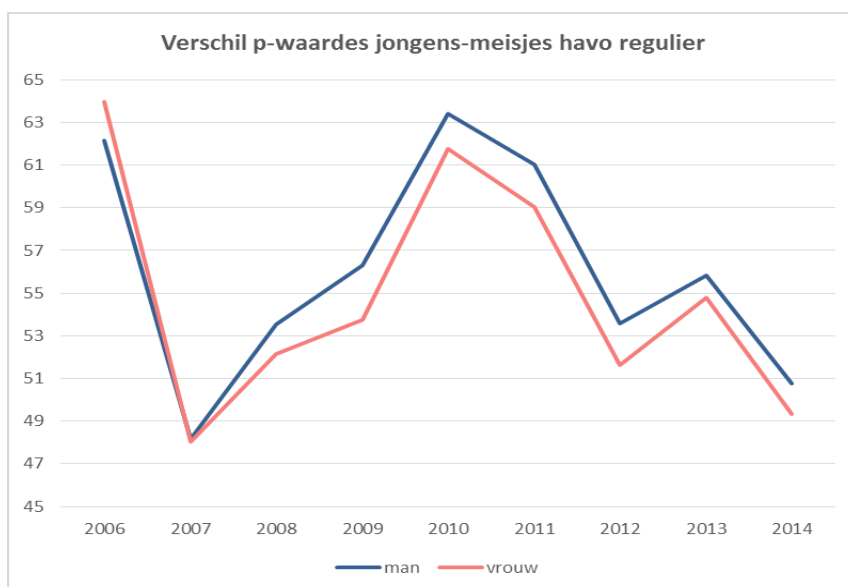
Verschil jongens – meisjes

Zijn jongens beter in geschiedenis dan meisjes? Het heeft er alle schijn van, afgaand op de scores op de Cito-toets in het primair onderwijs en de examenresultaten van vmbo, havo en vwo. Slechts in de jaren 2012 en 2013 scoorden meisjes tijdens het pilot-examen vwo hoger dan jongens (zie figuur 6 t/m 10). Hierbij moet wel worden aangetekend dat het niet of nauwelijks mogelijk is na te gaan of deze verschillen ook statistisch significant zijn.

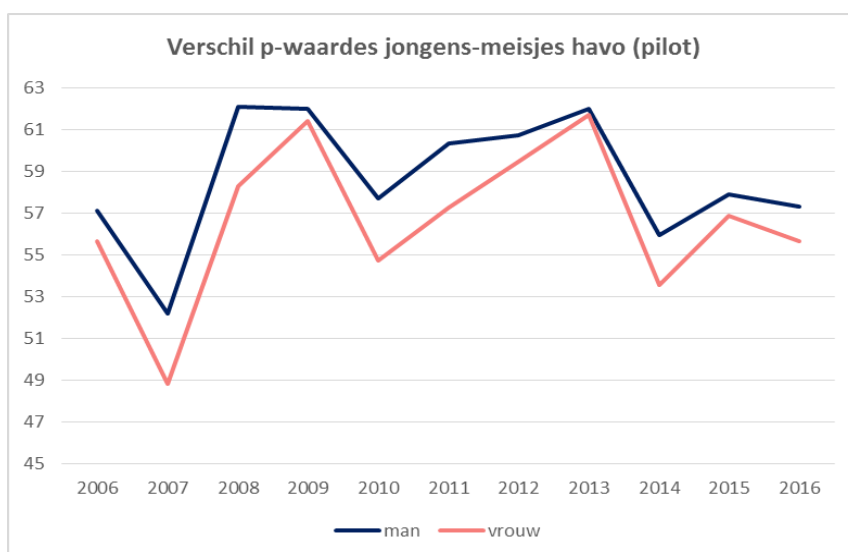
⁵ Onderstaande gegevens zijn ontleend aan de Cito-quickscans.



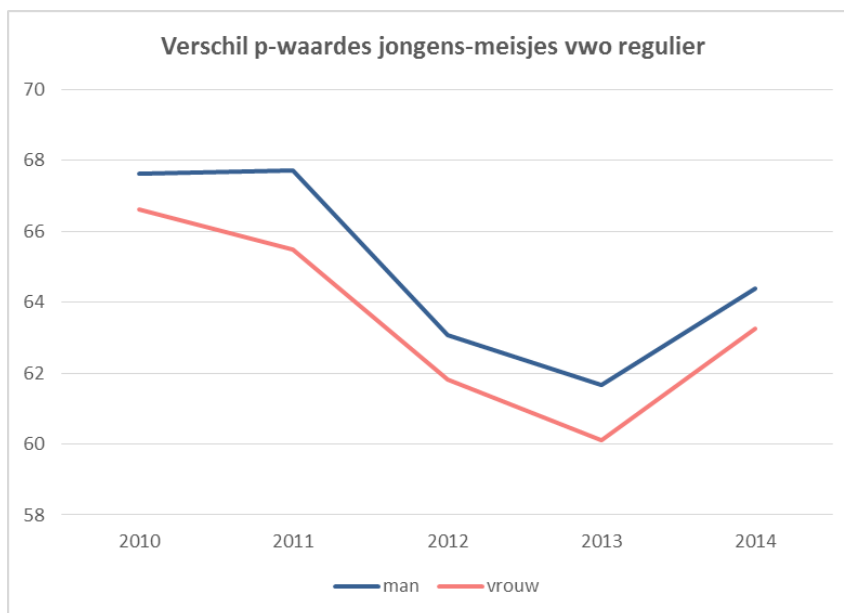
Figuur 7. Verschil in p-waardes jongens en meisjes vmbo-gtl



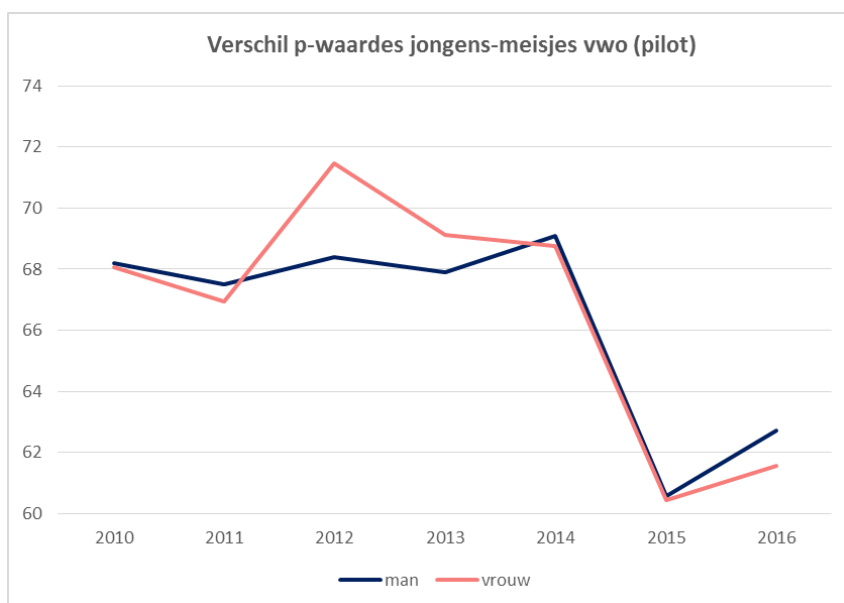
Figuur 8. Verschil in p-waardes jongens en meisjes havo-regulier



Figuur 9. Verschil in p-waardes jongens en meisjes havo-pilot



Figuur 10. Verschil in p-waardes jongens en meisjes vwo-regulier



Figuur 11. Verschil in p-waardes jongens en meisjes vwo-pilot

Hoe denken leerlingen over de waarde van het vak geschiedenis?

Uit onderzoek van Van der Kaap & Folmer (2016a) blijkt dat leerlingen in ruime meerderheid vinden dat kennis van het verleden belangrijk is voor het begrijpen van het heden en dat het vak geschiedenis daaraan een belangrijke bijdrage levert. Eigenlijk zou iedereen, volgens hen, over deze kennis moeten beschikken. Het vak geschiedenis helpt hen op een bepaalde manier te denken en vergroot hun historisch besef. Het biedt hen inzicht in de wereld waarin zij leven en helpt hen volgens eigen zeggen actualiteiten beter te volgen en te begrijpen. Ook draagt de kennis en het inzicht die leerlingen bij het vak geschiedenis opdoen bij aan de vorming van hun identiteit en aan de ontwikkeling van eigen opvattingen en de verwoording daarvan. Ook met het oog op toekomstige ontwikkelingen vinden de leerlingen geschiedenis van nut: de opgedane kennis kan helpen bij de aanpak van huidige en toekomstige problemen. Evengoed zien zij maar heel beperkt een positieve relatie tussen het vak geschiedenis, een vervolgopleiding en het vinden van een baan.

Hoe denken leerlingen over het vak geschiedenis?

Een ruime meerderheid van de leerlingen beleeft plezier aan het vak geschiedenis en geeft aan dat de geschiedenislessen daaraan hebben bijgedragen. Ongeveer de helft van de leerlingen vindt geschiedenis wel een moeilijk vak. Zij herkennen zich in de doelstellingen die met het nieuwe centraal examen beoogd worden: het verwerven van kennis die zij in hun verdere leven kunnen gebruiken. Meer dan 70% van de leerlingen gaf zowel in 2014 als in 2015 aan dat zij het goed vinden dat het centraal examen betrekking heeft op de tien tijdvakken. Een grote meerderheid is van mening dat zij een goed overzicht van de geschiedenis van de oudheid tot nu hebben gekregen. Zij zijn tevreden over de focus op Europa en Nederland, maar zijn zeer verdeeld over de vraag of er meer aandacht aan andere continenten besteed zou moeten worden. De helft van de leerlingen vindt dit wenselijk, de andere helft niet. De geschiedenis van Noord-Amerika kan nog op de meeste bijval rekenen (Van der Kaap & Folmer, 2016a).

Een ruime meerderheid meent eveneens dat zij historische vaardigheden hebben ontwikkeld, zoals het kunnen omgaan met begrippen als oorzaak, gevolg, feit en mening, continuïteit en verandering en het analyseren en interpreteren van bronnen. Vooral havo-leerlingen betwijfelen echter of zij voldoende in staat zijn historische gebeurtenissen correct in de tijd te plaatsen (Van der Kaap & Folmer, 2016a).

Een ruime meerderheid van de leerlingen is niet erg enthousiast over De geschiedenis van de democratische rechtsstaat en de parlementaire democratie. Gezien het belangrijk van dit onderwerp in het kader van burgerschapsvorming is het het overwegen waard (meer) samenwerking te zoeken met de docent maatschappijleer (Van der Kaap & Folmer, 2016a).

In het algemeen kan gesteld worden dat vwo-leerlingen het vak geschiedenis belangrijker en leuker vinden dan havo-leerlingen. Hetzelfde geldt voor jongens ten opzichte van meisjes. Niet toevallig hangt het belang dat leerlingen eraan hechten en het plezier dat ze erin beleven sterk samen met de prestaties voor het vak.

De voorbereiding op het schoolexamen en centraal examen

Uit onderzoek (Van der Kaap & Folmer, 2015b, 2016a) blijkt dat leerlingen van examenklassen havo en vwo in meerderheid tevreden zijn over hun voorbereiding op de schoolexamentoetsen en op het centraal examen. Deze tevredenheid geldt ook cumulatieve toetsing, toetsen waarin ook kennis die eerder aan de orde is gekomen wordt getoetst. Dat havo-leerlingen wat meer twijfels hebben over hun voorbereiding op het centraal examen dan vwo-leerlingen is niet verwonderlijk: zij hebben immers voor (in grote lijnen) hetzelfde programma een jaar minder de tijd. Wel is opmerkelijk dat meisjes minder goed voorbereid zeggen te zijn op schoolexamentoetsen en het centraal examen dan jongens (Van der Kaap & Folmer uit 2016a).

Wat vinden leerlingen van de tien tijdvakken en de historische contexten?

Het is geen verrassing dat leerlingen niet alle tijdvakken even boeiend of even moeilijk vinden. Dat tijdvak negen, de periode van de beide wereldoorlogen en het interbellum, het meest populair is, verbaast niet echt. Opvallender is vermoedelijk dat ook de oudheid behoorlijk populair is. De meeste moeite hebben leerlingen met de tijdvakken zes en zeven, de zeventiende en achttiende eeuw, waarbij er geen grote verschillen zijn tussen havo- en vwo-leerlingen. Wel zijn er behoorlijke verschillen tussen jongens en meisjes. Meisjes vinden de meeste tijdvakken moeilijker dan jongens. Dat zwakke leerlingen alle tijdvakken moeilijker ervaren dan goede leerlingen kan nauwelijks verbazing wekken (Van der Kaap & Folmer, 2016a).

Leerlingen vinden De Republiek (havo en vwo) en de Democratische revoluties (vwo) duidelijk de minst interessante historische contexten. Aan andere dan de huidige drie (havo), respectievelijk vier (vwo) historische contexten, bestaat weinig behoefte.

Mochten er in de toekomst al nieuwe historische contexten worden ontwikkeld, dan komen de oudheid en de zestiende eeuw, gezien de voorkeur van leerlingen, daarvoor zeker in aanmerking.

De minst interessante historische contexten (De Republiek en de Democratische revoluties) vinden de leerlingen ook de moeilijkste (Van der Kaap & Folmer, 2016a).

Epistemologische opvattingen van leerlingen

Volgens leerlingen is geschiedenis een onderzoeksvak waarvoor kritische redeneervaardigheden nodig zijn. Het is ook een vak waarbij verschillende interpretaties van het verleden mogelijk zijn en dat (daarom) uitnodigt tot veel discussie. Een op de drie leerlingen meent dat het bij geschiedenis vooral om meningen gaat. Toch vermoedt iets meer dan de helft dat historici voor een gebeurtenis tot ongeveer eenzelfde verklaring zullen komen als zij over dezelfde bronnen beschikken. En dat is volgens ongeveer de helft van de leerlingen het doel van geschiedenis: komen tot een kopie van het verleden. Al spreken zij zichzelf hierin ook weer tegen. Zo'n 80% van hen is het namelijk oneens met de stelling dat als er twee verschillende verhalen over het verleden verteld worden, er maar één verhaal juist kan zijn. Kortom: het beeld van de epistemologische opvattingen van leerlingen is (nog) tamelijk diffuus en de uitkomsten van het onderzoek (Van der Kaap, 2014, 2015) roepen dan ook diverse vervolgvragen op. Zijn de inzichten waarvan leerlingen in deze zelfrapportage blijken geven, bijvoorbeeld ook terug te zien in de uitvoering van historische (onderzoeks)opdrachten? Gaan leerlingen die genuanceerdere opvattingen demonstreren bijvoorbeeld ook kritischer met bronnen om? Is er een correlatie tussen interesse en epistemologische opvattingen? Kan via onderwijs in geschiedenis vooruitgang worden geboekt in de epistemologische opvattingen van leerlingen? Misschien moet er in de geschiedenislessen ook meer aandacht besteed worden aan causale relaties tussen historische gebeurtenissen. Meer dan de helft van de leerlingen menen namelijk dat verbanden tussen oorzaken en historische gebeurtenissen vastliggen. En volgens ongeveer de helft van de leerlingen meent is het moeilijk om de betrouwbaarheid van historische verhalen te beoordelen omdat het verleden voorbij is (Van der Kaap & Folmer, 2016a).

6. Ontwikkelingen in het vak

Allerlei ontwikkelingen in het huidige geschiedenisonderwijs, in de geschiedwetenschap maar ook in de samenleving als geheel, hebben invloed op de ontwikkeling van het leerplan voor het vak geschiedenis of zouden dat moeten hebben. In dit hoofdstuk worden een aantal van die ontwikkelingen kort geschetst.

6.1 Overladenheid van het programma

Zoals eerder vermeld, blijkt uit het periodieke peilingsonderzoek van Cito (PPON)⁶ voor geschiedenis (2010) dat leraren in het primair onderwijs de overladenheid van het onderwijsprogramma als het grootste knelpunt zien. In het voortgezet onderwijs ervaren vooral leraren die werkzaam zijn in het havo het examenprogramma als overladen (van der Kaap, 2009, 2016; zie hiervoor, p. 22).

Veel leraren in de tweede fase zijn van mening dat er in de onderbouw een onvoldoende stevige basis wordt gelegd waarop zij kunnen voortbouwen. Zeker vanwege het ervaren tijdprobleem op met name havo lijkt gerichte aandacht voor het bijbrengen van de beoogde oriëntatiekennis in de onderbouw (en in het po) gewenst. Als dat gebeurt op een wijze die de opgedane kennis en vaardigheden beter doet beklijven, zou dat eraan bij kunnen dragen dat leraren de overladenheid van het onderwijsprogramma als minder groot knelpunt ervaren (zie ook paragraaf 5.2 over doorlopende leerlijnen).

6.2 Doorlopende leerlijn komt nog onvoldoende uit de verf

Het is belangrijk dat leerlingen bij de overstap van primair naar voortgezet onderwijs, maar ook van het ene leerjaar naar het andere leerjaar zo min mogelijk breuken of lacunes in het leerproces ervaren. Daarom zijn doorlopende leerlijnen zo belangrijk in het onderwijs. In een optimale doorlopende leerlijn zit het onderwijssysteem zó in elkaar, dat in zowel vakinhoudelijke, vakdidactische als leer- en ontwikkelingspsychologische zin sprake is van een passende en logische ordening en opbouw van de leerstof.

Een doorlopende leerlijn geschiedenis

Op basis van de systematiek die beschreven is in het rapport van de CHMV (2001) is het mogelijk voor het vak geschiedenis een consistente doorlopende leerlijn te maken. De vraag is of dat in de praktijk ook is gebeurd. De ideeën uit het rapport van de CHMV hebben hun weerslag gevonden in de nieuwe kerndoelen voor het primair onderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs (2006). Deze kerndoelen zijn echter veel globaler geformuleerd dan de voorstellen van de CHMV, waardoor niet op voorhand gegarandeerd is dat door leraren (of methodes) daadwerkelijk aandacht is besteed aan de voor het po en de onderbouw geformuleerde kenmerkende aspecten.

In het examenprogramma voor de bovenbouw van het vmbo is afgeweken van de systematiek van de commissie-De Rooij. Voor het schoolexamen maken leraren een keuze uit een aantal onderwerpen die betrekking hebben op de vroegmoderne en de moderne tijd.

⁶ Zie: <http://www.cito.nl/nl/onderzoek%20en%20wetenschap/onderzoek/ppon.aspx>. (dd. 13-02-2013)

Het centraal examen heeft betrekking op de geschiedenis sinds 1900 en de wording van de Nederlandse staatinrichting. Dit betekent dat leerlingen in de bovenbouw van het vmbo geen drie keer, zoals bepleit in het rapport van de CHMV, in aanraking komen met alle tijdvakken. De vraag is in hoeverre dit de aansluiting tussen vmbo-gtl en havo bemoeilijkt.

Teamvorming in het voortgezet onderwijs

Al een aantal jaren worden op scholen leraren in teams geplaatst. Leraren maken dan bijvoorbeeld deel uit van een onderbouwteam (soms onderscheiden in een vmbo en havo/vwo team), of van een havo- en/of vwo-team. Een van de gevolgen daarvan is dat de nadruk minder komt te liggen op de vaksecties en meer op de onderscheiden teams. Leden van de geschiedenissectie spreken elkaar daardoor veel minder dan vroeger. Dit geldt vooral voor leraren die alleen in de onderbouw of de bovenbouw lesgeven. Consequentie is dat collega's vaak steeds minder over inhouden en werkwijzen in andere afdelingen weten. Dit proces is niet bevorderlijk voor een goede doorlopende leerlijn. Mogelijk verklaart dit deels waarom leraren in de tweede fase in vragenlijstonderzoeken (Van der Kaap, 2009, 2014) aangeven dat zij onvoldoende kunnen voortborduren op wat er in de onderbouw is onderwezen.

De invloed van het leergebied mens en maatschappij

In een vragenlijstonderzoek van Van der Pot en Wilschut (2014) werd aan leraren gevraagd of een onderbouw met een leergebied mens en maatschappij aansluit op een bovenbouw met afzonderlijke maatschappijvakken. 40% van de leraren reageerde op de vraag met 'neutraal'. De overige positieve en negatieve reacties houden elkaar min of meer in evenwicht. Niet overal worden afspraken gemaakt over doorlopende leerlijnen van de onder- naar de bovenbouw. De redenen die hiervoor worden genoemd zijn divers en lopen uiteen van 'geen vakgroep' tot 'gescheiden onderbouw- en bovenbouwlocaties'.

Aansluiting primair onderwijs – voortgezet onderwijs

Over de aansluiting tussen het primair onderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs is weinig bekend. Bijna 80% van de schoolleiders geeft aan (bijna) nooit of soms contact met collega's uit het voortgezet onderwijs te hebben over vakinhouden en doorlopende leerlijnen. Niet meer dan 4% van de schoolleiders in po geeft aan dat de aansluiting bij het vak geschiedenis een knelpunt is (Koopmans-van Noorel, A., Blockhuis, C. Folmer, E., & Voorde, M. ten, 2014). Omdat leerlingen in het voortgezet onderwijs van verschillende basisscholen afkomstig zijn en de inhoud van het geschiedenisonderwijs daar nogal varieert, gaan leraren in de brugklas er doorgaans maar vanuit dat de leerlingen geen gedeelde voorkennis hebben.

Aansluiting tussen havo 3 en havo 4

Een heldere, consistent doorlopende leerlijn is wel een voorwaarde maar geen garantie voor een goede aansluiting tussen de sectoren. De praktijk blijkt namelijk vaak weerbarstiger dan de theorie of zoals Willem Elsschot zegt in zijn gedicht *Het huwelijk*: "*Tussen droom en daad staan wetten in de weg en praktische bezwaren*".

Veel leraren in de tweede fase zijn van mening dat er in de onderbouw geen stevige basis is gelegd waarop zij kunnen voortbouwen (zie voor details p. 30). Dit komt overeen met uitspraken van leraren tijdens een VGN-bijeenkomst op 5 november 2008 over het nieuwe examenprogramma (Peters, 2008). Ook toen al was men van mening dat voorkennis niet of in onvoldoende mate in de onderbouw was opgedaan. Deze constatering is des te opvallender omdat 60% van de respondenten zegt dat er in de onderbouw al wel aandacht wordt besteed aan de tijdvakken, de kenmerkende aspecten en oriëntatiekennis. In een vier jaar later, in 2013 gehouden enquête, meent nog steeds driekwart van de tweede faseleraren dat zij onvoldoende kunnen voortbouwen op oriëntatiekennis die leerlingen zich in de onderbouw eigen moeten maken.

Het is de vraag in hoeverre deze uitkomst kan worden geweten aan de invoering van het leergebied mens en maatschappij, waarbij niet de tien tijdvakken maar onderwerpen centraal staan (Pot & Wilschut, 2014). Volgens leraren in de enquête in 2009, wordt er namelijk slechts op één van de twaalf scholen voor havo en vwo in leergebieden gewerkt. Op één school blijkt het leergebied mens en maatschappij weer te zijn afgeschaft mede als gevolg van de aansluitingsproblematiek. In 2013 geeft 15% van de leraren aan dat geschiedenis deel uitmaakt van het leergebied.

Aansluiting vmbo-gtl-havo

Ongeveer de helft van de leraren in havo 4 zegt in 2009 ontevreden te zijn over de prestaties van leerlingen die afkomstig zijn van vmbo-gtl. 60% van hen vindt dat de betreffende leerlingen over onvoldoende oriëntatiekennis beschikken. In 2013 kwalificeert bijna driekwart van de respondenten de prestaties van havo 4- leerlingen die afkomstig zijn van het vmbo als voldoende tot goed. Ruim een kwart is van mening dat de prestaties onvoldoende tot slecht zijn. Dit resultaat komt overeen met de uitkomsten van de vraag naar knelpunten, waar ook zo'n 25% van de leraren de aansluiting van vmbo-tl naar havo als problematisch kenschetst. Het percentage voormalige vmbo-tl-leerlingen dat het goed doet op havo groeit in de twee jaar van de tweede fase uiteindelijk naar 84%. Een op de zes à zeven leerlingen presteert dus nog onvoldoende. Ongeveer de helft (52%) van de bevroegde leraren is van mening dat leerlingen die afkomstig zijn van vmbo-tl over onvoldoende oriëntatiekennis beschikken. Opvallend is dat nog meer leraren hetzelfde zeggen over leerlingen die afkomstig zijn uit havo 3 of vwo 3. Niet onderzocht is of deze leerlingen uit havo en vwo 3 in de tweede fase slechter presteren dan leerlingen die afkomstig zijn van vmbo-gtl.

Het is niet uitgesloten dat de overgang van vmbo-tl naar havo 4 (maar ook die van havo 3 naar havo 4) de komende jaren moeilijker wordt met het van kracht worden van het nieuw centraal examen met ingang van 2015. In toenemende mate nemen leraren al vanaf het begin van havo 4 opgaven op uit de grote voorraad pilotexamens (Van der Kaap & Folmer, 2015, 2016). Deze opgaven reflecteren het verwachte eindniveau havo en zijn aanwijsbaar veel moeilijker dan de opgaven uit het vmbo-tl-examen. Een aanvullend programma voor vmbo-gtl leerlingen met de ambitie door te stromen naar havo, zoals beschreven in de SLO-publicatie *Geschiedenis en de aansluiting vmbo-tl – havo: Hoe haal je meer uit de leerlingen?* zou de aansluiting vmbo-gtl-havo kunnen vergemakkelijken (Van der Kaap, 2015).

6.3 Het schoolexamen onder druk

Het programma van het schoolexamen staat de laatste jaren, niet alleen bij het vak geschiedenis, steeds meer onder druk. Daarvoor zijn verschillende oorzaken aan te voeren. Om te beginnen hebben leraren, zoals blijkt uit de Programma's van Toetsing en Afsluiting (PTA's), door het toegenomen gewicht van het centraal examen steeds meer de neiging het accent te leggen op de stof die centraal getoetst wordt. De schoolexamentoetsen en de centrale examens zijn hierdoor steeds meer op elkaar gaan lijken. Sinds de leerstof van het centraal examen ook getoetst mag worden in het schoolexamen en de weging van de diverse onderdelen niet meer is vastgelegd, telt de stof van het centraal examen voor een groot percentage mee bij de bepaling van het schoolexamencijfer. Met name op het havo lijkt er minder aandacht (lees: tijd) te worden besteed aan de twee thema's van domein C en aan het verplichte onderwerp 'De geschiedenis van de rechtsstaat en de parlementaire democratie'. Bepaalde historische vaardigheden die niet, of slechts moeizaam in het centraal examen kunnen worden getoetst, zouden in het schoolexamen, gezien de eisen in de syllabus, meer aandacht moeten krijgen dan nu het geval is.

De aandacht die de Inspectie van het Onderwijs lang had voor de discrepantie tussen de cijfers voor het school- en centraal examen heeft er op sommige scholen toe geleid dat schoolleiders leraren vragen af te zien van praktische opdrachten. Die beïnvloedden namelijk het cijfer voor het schoolexamen vaak in (te) positieve zin. Te hopen is dat het vervallen van dit onderdeel van het inspectiekader deze praktijk nu kan keren. Aan de andere kant zijn er zeker scholen die veel extra werk maken van het schoolexamen. Dat gebeurt bijvoorbeeld via thema's als migratiegeschiedenis en/of excursies om recht te doen aan wat met schoolexamen beoogd wordt.

6.4 Verschil havo en vwo: oud pijnpunt

Een oud pijnpunt, maar dat nog steeds actueel is, en dat vooral in de tweede fase gevoeld wordt, is het geringe verschil in de examenprogramma's van havo en vwo. Dát havo- en vwo-leerlingen van elkaar verschillen, daarover bestaat geen verschil van mening, al blijft het heel lastig om dat verschil heel precies te duiden.

Niettemin of juist daarom vindt het onderwijsveld al heel lang dat deze verschillen zichtbaar moeten zijn in het onderwijs en in de examinering. Een citaat uit *Vakdossier 2002*: "Opnieuw blijkt hoe belangrijk het onderscheid tussen havo- en vwo-leerlingen gevonden wordt. De verschillen in methoden, didactiek en examens komen te weinig uit de verf. De invoering van de tweede fase heeft deze problematiek alleen maar versterkt. Een onderzoek naar het profiel van de havo-leerling en aandacht voor de ontwikkeling van meer specifieke havo-methoden, een havo-didactiek en havo-examens is gewenst" (van Zon, 2002, p. 14). En "Het lijkt van groot belang een didactiek te ontwikkelen die beter aansluit bij de havo-leerling en meer op de havo-leerling toegesneden methoden en examens te maken. Daarvoor zou in kaart gebracht moeten worden waarin de havo-leerling zich onderscheidt van de vwo-leerling" (Van Zon, 2002, p. 34). Een paar jaar later, in 2006 meent het bestuur van de VGN: "Al jaren pleiten we voor een doordacht onderscheid tussen het havo- en vwo-examen" (VGN, 2006). In diverse publicaties wordt het belang van het maken van onderscheid tussen havo- en vwo-leerlingen onderstreept. Tot nu toe is het echter niet gelukt het probleem op te lossen. Dat geldt ook voor de lastige kwestie van het concretiseren van het niveauverschil tussen havo en vwo in toetsvragen. Mede op verzoek van CvTE-Cito verdiepte de havo/vwo-commissie van de VGN zich in deze problematiek. De commissie heeft een aantal criteria geformuleerd en bestaande ce-vragen en eigen toetsvragen geanalyseerd. Volgens CvTE-Cito boden de aangedragen criteria echter onvoldoende aangrijpingspunten om er consequenties voor toetsvragen aan te (kunnen) verbinden.

Het wekt tegen deze achtergrond dan ook enige bevreemding dat vier van de vijf havo-leraren en drie van de vier vwo-leraren desgevraagd zeggen geen moeite te hebben met het maken van onderscheid in toetsvragen voor havo en vwo (Van der Kaap, 2009). Enige jaren later, in 2013, zijn leraren op dit punt al wat genuanceerder als er via een enquête opnieuw naar gevraagd wordt. Rond de veertig procent geeft dan aan het moeilijk te vinden dat onderscheid te maken (Van der Kaap, 2014). Leraren grijpen de gelegenheid aan om een aantal suggesties te doen voor de wijze waarop het verschil tussen havo en vwo manifester gemaakt zou kunnen worden:

- Het aantal kenmerkende aspecten zou voor havo ingeperkt kunnen worden.
- Tijdens het centraal examen havo zou je alleen de tijdvakken 5 t/m 10 kunnen bevragen.
- Je zou op havo alleen historische contexten kunnen toetsen.

In september 2016 is een *verlichtingswerkgroep* met leden van VGN, CITO, CvTE, SLO en de lerarenopleidingen aan de slag gegaan met deze suggesties om het eindexamenprogramma voor havo mogelijk te verlichten. Voor de langere termijn zal een diepere doordenking van didactische en curriculaire verschillen tussen havo en vwo voor het hele beroepsveld een belangrijk punt van aandacht en zorg moeten zijn.

6.5 Professionalisering van leraren

In de periode 2007 – 2011 bleef het aantal geschiedenisleraren dat in het voortgezet onderwijs werkzaam was tamelijk stabiel. Het totale aantal steeg licht van 5628 in 2007 naar 5739 in 2011 (zie tabel 1 voor details). Het aantal eerstegraads bevoegde leraren nam, anders dan in andere vakken, slechts licht af ten opzichte van het aantal tweedegraads bevoegden. Nog altijd zijn mannen in de beroepsgroep oververtegenwoordigd, al neemt hun aandeel af ten gunste van vrouwelijke leraren.

Geschiedenis is een vak waarvoor geen tekort aan leraren bestaat, maar eerder een overschot aan afgestudeerden en potentiële herintreders. Hoewel er van een numerus fixus op de lerarenopleidingen nog geen sprake is, worden studenten in het hbo op dit moment vrij actief ontmoedigd om de tweedegraads lerarenopleiding te doen en wordt er op de eerstegraadsopleidingen strenger geselecteerd.

Tabel 1. *Aantal geschiedenisleraren in het voortgezet onderwijs*

	Aantal			Vrouwen			mannen		
	1e	2e	3e	1e	2e	3e	1e	2e	3e
2007	1702	3910	16						
2008	1741	3859	65	467	1253	16	1176	2318	45
2009	1764	3858	13	481	1267	5	1174	2316	7
2011	1785	3944	10	508	1288	6	1118	2292	4

Bron: DUO

Het percentage leraren dat onbevoegd of benoembaar (d.w.z. een te lage bevoegdheid heeft, dan wel nog in opleiding is) lesgeeft in het vak geschiedenis is het grootst in het vmbo (zie tabel 2). Het percentage bevoegd gegeven lessen neemt toe met de leeftijd. In het eerstegraadsgebied werken, vergeleken met het tweedegraadsgebied, relatief veel oudere leraren (zie tabel 3).

Tabel 2. *Bevoegdheden (peildatum 1 oktober 2014)*

	vmbo	havo	vwo	combinaties	totaal
percentage bevoegd gegeven lessen	92,8	92,3	96,5	92,9	93,8
percentage benoembaar gegeven lessen	3	5,7	2,6	3,6	3,7
percentage onbevoegd gegeven lessen	4,2	2	0,9	3,6	2,5

Bron: IPTO: bevoegdheden en vakken in het vo. Peildatum 1 oktober 2014. CentERdata.

Tabel 3. *Percentage leraren in de verschillende leeftijdscategorieën (peildatum 1 oktober 2014).*

	-35	35-45	45-55	55+	Lesuren
Eerstegraads	23	25,6	21,2	29,8	14.421
Tweedegraads	40	24	18,4	17,9	34.871

Bron: IPTO: bevoegdheden en vakken in het vo. Peildatum 1 oktober 2014. CentERdata.

De professionalisering van leraren in het voortgezet onderwijs staat volop in de belangstelling. De minister en de staatssecretaris van OCW meldden de Tweede Kamer in augustus 2014 dat een substantieel deel van de maximaal 1,2 miljard investering in het onderwijs de komende jaren zou worden ingezet voor professionalisering van leraren. In het voortgezet onderwijs moet het aantal leraren met een hbo- of wo-master in 2020 gestegen zijn van 37% naar 50%. In de bovenbouw van het vwo moet dit percentage van 60% naar 80 à 85% stijgen.

Het Onderwijsstrategie beoogt bij te dragen aan het bestrijden van het tekort aan academisch gevormde leraren en de professionalisering van zittende leraren.

Investeren in de kwaliteit van de leraar lijkt, zeker ook voor het vak geschiedenis, geen overbodige luxe. Voor het primair onderwijs worden bijvoorbeeld, gezien het geringe aantal uren dat op de pabo beschikbaar is voor het vak geschiedenis, vraagtekens geplaatst bij de competentie van leerkrachten als het gaat om de uitvoering van het curriculum. Hun kennisniveau, vaardigheden en attitude zouden verbeterd kunnen worden door nascholing. De vakspecifieke toelatingstoets voor aspirant-pabostudenten zou ook kunnen helpen de kwaliteit van de toekomstige leerkracht te verbeteren.

Maar niet alleen het instapniveau wordt vastgelegd, de kennisbasis geschiedenis voor de pabo legt ook het eindniveau vast (Commissie kennisbasis Pabo, 2012). In deze kennisbasis wordt de essentie van het pabovak geschiedenis beschreven. Beheersing ervan maakt deel uit van de bagage van startbekwame leraren.

Ook het niveau van de (tweedegraads)lerarenopleiding moet, volgens Terpstra in het voorwoord van *Kennisbasis docent geschiedenis, bachelor* (HBO-Raad, 2009/2012), omhoog. Om deze ambitie te kunnen realiseren moet men volgens hem bij de basis beginnen, bij het vaststellen van het gewenste eindniveau. De kennisbasis voor de bachelor geschiedenis (HBO-raad en vereniging van hogescholen, z.d.) voorziet hierin.

Om les te mogen geven in de tweede fase havo/vwo moeten leraren vanouds beschikken over een eerstegraads bevoegdheid. Sinds enige tijd is er naast de academische lerarenopleiding geschiedenis ook een zogenaamde hbo-master geschiedenis die in deze bevoegdheid voorziet.

6.6 Rol van taalbeheersing bij geschiedenis

Leesvaardigheid

Het vak geschiedenis stelt hoge eisen aan de taalvaardigheid van leerlingen. Uit allerlei publicaties en onderzoek (o.a. Van Zon, 2001, 2002; Van der Kaap 2009, 2014) blijkt dat leraren vraagtekens zetten bij de taalvaardigheid en dan met name de leesvaardigheid van leerlingen. Het grootschalige internationaal vergelijkende onderzoek *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* (Buisman, Allen, Fouarge, Houtkoop & Van de Velden, 2013) suggereert evenwel dat het met de leesvaardigheid van Nederlandse leerlingen nog niet zo slecht gesteld is. Bij de scores van de 16 tot 24-jarigen neemt Nederland voor taalvaardigheid met 295 punten de derde plaats in, achter Japan en Finland.

Schrijfvaardigheid

Schrijfvaardigheid is de moeilijkste taalvaardigheid voor leerlingen om te leren (Bonset & Braaksma, 2008). De eisen die aan schrijfvaardigheid in het voortgezet onderwijs gesteld worden zijn hoog, zowel in de reguliere lessen als in de centrale eindexamens (zie ook: Ministerie van OCW, 2009). Bij geschiedenis is de kwaliteit van teksten die leerlingen schrijven vaak onder de maat. Uit diverse internationale onderzoeken blijkt dat dit een breed gedragen probleem is. Geschiedenisleraren in de VS vinden de teksten van leerlingen onsamenhangend en weinig gestructureerd (De Oliveira, 2011). Tekstanalyses bevestigen dit beeld: leerlingen sommen inhoudelijke kennis op als losse informatie-eenheden zonder structuur en samenhang en de kwaliteit van het historisch redeneren in de teksten schiet vaak tekort (Van Drie, Van Boxtel & Braaksma, 2014).

Desondanks wordt er binnen het vak geschiedenis nauwelijks aandacht besteed aan schrijfdidactiek. Als dit al gebeurt dan blijft het beperkt tot het geven van aanwijzingen voor indeling of lay-out. Er is vooral aandacht voor het schrijfproduct, niet voor het schrijfproces (Mottart, Van Brabant & Van de Ven, 2009). Bij Nederlands is er vanzelfsprekend wel aandacht voor, maar het doel bij Nederlands is anders. Staat bij geschiedenis het ontwikkelen van vakinhoudelijke kennis en redeneren centraal (schrijvend leren), bij Nederlands gaat het om het ontwikkelen van de schrijfvaardigheid zelf (leren schrijven). Helaas lijkt het erop dat leerlingen de kennis die ze opdoen bij Nederlands niet automatisch meenemen naar geschiedenis. Ook weten leraren Nederlands en geschiedenis van elkaar niet wat wanneer behandeld wordt, wat een goede afstemming in de weg staat.

Goed kunnen schrijven bij geschiedenis stelt ook vakspecifieke eisen. Naast vakinhoudelijke kennis en historische redeneervaardigheden is ook kennis nodig over hoe je ideeën op passende wijze in een tekst presenteert. Onderzoek (Van Drie, 2015) laat zien dat kennis van schrijfgeslacht (of tekstsoorten) een belangrijke bijdrage levert aan verscheidene aspecten van tekstkwaliteit. Het gaat hierbij om zaken als: structureren van de tekst, verbanden leggen en de juiste woorden hiervoor gebruiken.

Als een leerling een verklaring moet schrijven voor het uitbreken van de Beeldenstorm dan moet hij niet alleen de oorzaken kennen en weten hoe een verklaring er bij geschiedenis uitziet, maar hij moet in zijn tekst deze verklaring ook op de juiste wijze structureren, diverse oorzakelijke verbanden leggen en hiervoor de juiste begrippen gebruiken. Kennis van schrijfgeslacht en hun vakspecifieke invulling is hierbij onontbeerlijk. Hierin komen vakspecifiek denken en schrijfvaardigheid samen. Of zoals Monte-Sano (2010) schreef in haar onderzoek naar schrijven bij geschiedenis: "*Historical thinking and writing are inextricably linked.*" (p. 563)

Omdat schrijven het voertuig is om zicht te krijgen op het historisch denken en redeneren van leerlingen zouden het historisch denken en het opschrijven van deze redenering in samenhang ontwikkeld moeten worden. Hier ligt dus een taak voor de geschiedenisdocent.

Ook blijkt dat het gelijktijdig ontwikkelen van historisch redeneren en schrijfvaardigheid effectief is.

Vakspecifieke taalbeheersing

Taalbeheersing bij geschiedenis heeft echter niet alleen een algemene, maar ook een vakspecifieke component. Een belangrijk doel van het geschiedenisonderwijs is dat leerlingen de taal (het jargon) en de wijze van redeneren die bij geschiedenis hoort leren te gebruiken. Het gaat hierbij om het zogenoemde historisch redeneren. Het gebruik van vakinhoudelijke begrippen en meta-begrippen of structuurbegrippen is een belangrijk aspect van historisch redeneren. Het leren gebruiken van vakinhoudelijke begrippen kan voor leerlingen problemen opleveren (Husbands, 1996; Van Drie & Van Boxtel, 2003). Dat geldt voor het Nederlandstalige geschiedenisonderwijs, maar zeker ook voor het Engelstalige – dat inmiddels een hoge vlucht heeft genomen (zie hiervoor, blz. 14).

Soms kennen leerlingen een bepaald begrip wel, bijvoorbeeld uit het dagelijks leven, maar heeft het in een geschiedkundige context een andere betekenis. Daardoor kunnen misconcepties ontstaan. Daarnaast zijn veel historische begrippen verbonden aan een specifieke periode. Leerlingen komen deze begrippen daarom niet zo vaak tegen. Dat bemoeilijkt het leren ervan. Bij meta- of structuurbegrippen gaat het om begrippen die de structuur van het vak vormgeven, zoals tijdsaanduidingen, oorzaak, gevolg, verandering, continuïteit, betrouwbaarheid, etc. Het redeneren met en over deze begrippen is niet eenvoudig. Diverse onderzoeken laten zien hoe leerlingen hiermee worstelen (voor een overzicht: zie Van Drie & Van Boxtel, 2008).

6.7 Geschiedenis in het leergebied mens en maatschappij

Scholen in het voortgezet onderwijs hebben sinds 2006 de mogelijkheid om hun onderwijs te organiseren in leergebieden. Er is echter weinig bekend over de overwegingen die hieraan ten grondslag liggen en over de effecten van de invoering van het leergebied mens en maatschappij in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Waarom kiest de ene school wel en de andere juist niet voor dit leergebied? Wat zijn de ervaringen van leraren die erin lesgeven? Willen ze dat het leergebied blijft bestaan? Van der Pot en Wilschut (2014) legden deze en andere vragen voor aan leraren in een online enquête. Hieronder een samenvatting van hun bevindingen.

In de regel vormen de maatschappijvakken aardrijkskunde en geschiedenis samen het leergebied mens en maatschappij, soms aangevuld met maatschappijleer en/of economie, eventueel ook met (elementen van) levensbeschouwing en Nederlands. Het leergebied mens en maatschappij komt het meest voor op het vmbo en daarbinnen vooral in de vmbo-onderbouw (leerjaar 1 en 2) op de niveaus bb en kb. Op hogere niveaus, en vooral op havo en vwo, komt dit leergebied slechts sporadisch voor.

Leraren vinden weliswaar dat leergebieden het geven van vakken in samenhang vergemakkelijken, maar of er daadwerkelijk meer samenhangend onderwijs gegeven wordt, blijft de vraag.

Hoewel er geen opleiding of expliciete bevoegdheid voor het leergebied mens en maatschappij bestaat, vindt het merendeel van de leraren (63%) dat zij bekwaam zijn om les te geven in het leergebied. Over de vraag of huidige leraren verplicht een opleiding zouden moeten volgen waar een certificering voor mens en maatschappij aan verbonden is, zijn de meningen sterk verdeeld. Voor toekomstige leraren vindt 51% een opleiding tot mens-en-maatschappijdocent een goed idee. 61% van de ondervraagde leraren vindt het belangrijk dat er een verplichte nascholing komt voor leraren die lesgeven in vakken waarvoor zij niet zijn opgeleid. Ook geven ze in overgrote meerderheid aan liefst hun eigen vak te onderwijzen.

Het leergebied mens en maatschappij is onder meer ingevoerd om gefragmenteerd en versnipperd onderwijs tegen te gaan. Het is de vraag in hoeverre deze doelstelling gerealiseerd wordt. Het lijkt er namelijk op dat uitgevers door de wijze waarop zij vorm en inhoud aan dit leergebied hebben gegeven, versnippering juist hebben bevorderd. Dit kan onder andere afgeleid worden uit het feit dat de leraren die zich hierover hebben uitgelaten in meerderheid vinden dat zowel in de onderbouw als in de bovenbouw de vakkennis en de vakspecifieke vaardigheden van leerlingen achteruit is gegaan. Desgevraagd vinden leraren dan ook dat het vak mens en maatschappij niet moet worden ingevoerd in de bovenbouw. Over de vraag of mens en maatschappij om vakspecifieke redenen moet worden afgeschaft zijn de meningen verdeeld. Een kleine meerderheid zou daar echter voor zijn (Van der Pot en Wilschut, 2014).

6.8 Erfgoededucatie

Erfgoed kan gekwalificeerd worden als de betekenis die mensen/groepen geven aan bepaalde materiële/immateriële zaken uit het verleden die in het heden nog voorkomen. Binnen de dominante cultuur in Nederland geldt Zwarte Piet als (immaterieel) erfgoed; een Romeinse vaas in een museum is dat ook, zij het materieel. Dat betekent dat erfgoed zowel verwijst naar het verleden (het is iets wat overgeleverd is) als naar het heden (het wordt gekoesterd, om bepaalde redenen behouden of bewaard).

In die zin behoren vragen rondom erfgoed tot de kern van domein A (de historische vaardigheden) van het vak geschiedenis, en dan met name het derde aspect daarvan: de betekenis van het verleden voor het heden. Dit aspect is verwant met *significance* in de Engelstalige vakdidactiek. Het woord 'erfgoededucatie' verwijst daarmee in brede zin niet alleen naar instellingen en het vak geschiedenis maar ook naar andere vakken.

Aan de Erasmus School of History, Culture and Communication liep de afgelopen jaren een onderzoek naar *Heritage Education, Plurality of Narratives and Shared Historical Knowledge*. Dit onderzoek bestond uit drie projecten.

Het eerste project richtte zich op de perspectieven van Nederlandse leraren en erfoededucatoren, het tweede op Nederlandse en Engelse erfoed-educatieve materialen en het derde op de *entrance narratives* van leerlingen en hun leerervaringen. Als context voor de drie (deel)projecten werden als onderwerpen de trans-Atlantische slavenhandel en de Tweede Wereldoorlog genomen.

Tijdens een internationale conferentie, georganiseerd door het Centrum voor Historische Cultuur van de Erasmus universiteit in 2013, getiteld *Tangible Pasts? Questioning Heritage Education*, kwam de vraag aan de orde of het gebruik van erfoed als primaire bron van instructie te verenigen is met kritisch historisch denken en, als dat het geval is, hoe erfoed in het geschiedenisonderwijs gebruikt zou kunnen worden.

De onderwerpen uit voornoemd onderzoek, slavernij en Tweede Wereldoorlog, maar ook onderwerpen als kruistochten en migratie, zijn onderwerpen die steeds gevoeliger liggen in een multiculturele samenleving. Hoe moet/kan je als docent omgaan met kwesties die in toenemende mate onderwerp zijn van publiek debat? Het onderzoeksproject heeft geleid tot twee promoties (Savenije, 2014, De Bruijn, 2014), een synthese *Verlangen naar tastbaar verleden. Erfoed, onderwijs en historisch besef* (Grever & Van Boxtel, 2014) en een valorisatie, *Slave trade in the Atlantic World* (Klein, 2014).

Impliciet is er al veel erfoededucatie in het curriculum van geschiedenis terecht gekomen. Evengoed zou de verbinding met domein A, de historische vaardigheden, mogelijk nog sterker benadrukt, verder uitgelegd en uitgewerkt kunnen worden. In sommige methodes zijn al vragen opgenomen die hierop betrekking hebben, bijvoorbeeld in de methode *Memo* van uitgeverij Malmberg.

Het ICLON te Leiden besteedt in haar opleiding specifiek aandacht aan erfoededucatie, bijvoorbeeld via de *Jonge Spoorzoekers*. Dit is een professionele leergemeenschap (PLG) van vijftien bevoegde leraren geschiedenis in onderbouw en bovenbouw van vmbo, havo en vwo. De activiteiten die worden ontwikkeld zijn erop gericht leerlingen de (migratie)geschiedenis van hun eigen omgeving te leren onderzoeken op een zodanige wijze dat zij ook vaardigheden ontwikkelen rond historisch denken en redeneren.

6.9 Geschiedenis en burgerschap

De aandacht voor burgerschapsvorming is de afgelopen jaren toegenomen. Sinds 2006 is burgerschapsvorming in het onderwijs wettelijk verankerd. Deze wettelijke opdracht is niet gerealiseerd via de kerndoelen maar via de sectorwetten waarin de volgende zinsnede is opgenomen: "*Het onderwijs is mede gericht op het bevorderen van actief burgerschap en sociale integratie*". De betreffende wet plaatst burgerschap in de context van de pluriforme samenleving en culturele diversiteit en het streven naar meer sociale cohesie in de samenleving. De inspectie ziet toe op de naleving van de wet. Uit opeenvolgende onderwijsverslagen van de Inspectie van het Onderwijs (2010, 2011, 2013) blijkt echter dat er weinig vooruitgang is geboekt in de implementatie c.q. de uitvoer van dit burgerschapsonderwijs. Tegen de achtergrond van dit gegeven kwam de Onderwijsraad (2012) met het advies *Verder met burgerschap in het onderwijs*.

Het is aan de school om te bepalen wat haar visie op burgerschap is en hoe die visie in het onderwijsaanbod gerealiseerd wordt. Burgerschap maakt onderdeel uit van het schoolklimaat en kan een plaats krijgen in afspraken over omgangsvormen en conflicthantering. Het kan onderwerp zijn van projectonderwijs bijvoorbeeld over verkiezingen. Het kan verbonden worden aan de (niet verplichte) maatschappelijke stage en onderdeel uitmaken van diverse vakken.

Zowel de Inspectie van het Onderwijs als de Onderwijsraad wijzen op de relatie tussen burgerschap en enkele kerndoelen behorend tot het domein Oriëntatie op jezelf en de wereld (po) en het leergebied mens en maatschappij (vo). De afzonderlijke vakken die hiertoe behoren bieden een basis voor burgerschap maar zijn ontoereikend om volledig aan de burgerschapsopdracht te voldoen. Een kenmerk van burgerschapsonderwijs is namelijk dat leerlingen ervaringen geboden moeten worden die gerelateerd zijn aan burgerschap, zoals deelnemen aan discussie en debat, het ontwikkelen van eigen standpunten, inspraak uitoefenen, conflicten oplossen en dergelijke. De inspectie spreekt in dit verband over "*de school als oefenplaats*".

Hoe dan ook is burgerschap iets dat de mens- en maatschappijvakken aangaat. Hetzij omdat deze vakken kennis en vaardigheden omvatten die bij kunnen dragen aan de schooldoelen voor burgerschap, hetzij omdat leraren mens- en maatschappijvakken een rol toebedeeld krijgen om de realisatie van de burgerschapsopdracht te coördineren.

Voorbeelden van inhoud voor burgerschap die terug te vinden zijn in doelen voor de mens- en maatschappijvakken kunnen worden afgeleid uit het voorbeeldleerplan voor burgerschap dat door SLO is ontwikkeld (Bron & Van Vliet, 2012). In dit leerplan wordt uitgegaan van drie domeinen:

- *Democratie*, bijvoorbeeld formele en informele democratische beginselen, rechten en plichten, omgaan met conflicten, informatievaardigheden;
- *Participatie*, bijvoorbeeld het zich inzetten voor gemeenschapsbelangen, betrokkenheid bij omgeving tonen, deelnemen aan discussie en overleg, communicatievormen;
- *Identiteit*, bijvoorbeeld waardeverheldering, kennismaken met diversiteit, discriminatie, geestelijke stromingen en multiculturele samenleving.

De publicatie *Burgerschapsvorming en de maatschappijvakken* van het Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken (LEMM) (Wilschut, Van der Hoek, Keissen, Nieuwelink, & Pauw, 2012) noemt de volgende mogelijke bijdragen van geschiedenis aan burgerschapsvorming:

- *Bestaan in een globaliserende wereld*
Het gaat dan om de historische ontwikkeling die tot globalisering heeft geleid: van gescheiden culturen, via westerse expansie en imperialisme, naar een werldsamenleving.
- *Bestaan in een door de tijd bepaalde culturele omgeving*
Het bestaan van het hedendaags burgerschap is het resultaat van een historische ontwikkeling, waarin mensen steeds meer vrijheid, rechten en verantwoordelijkheid hebben gekregen. In veel samenlevingen in het verleden waren grote delen van de bevolking geen burgers met bepaalde rechten en plichten, maar slaven, horigen of onderdanen. Het proces van hun vrijwording is een belangrijk historisch thema. Ook de geschiedenis van het denken over rechten en plichten van de mens, het formuleren van de zogenaamde klassieke grondrechten en later van de sociale grondrechten levert een belangrijke bijdrage aan burgerschapsvorming.

- *Relativering, uitbreiding van het blikveld*
Het vak geschiedenis biedt talloze voorbeelden van wat er gebeurt als wetten met voeten worden getreden, of als het recht van de sterkste geldt. Geschiedenis kan ook een bijdrage leveren aan godsdienstige tolerantie door aandacht te besteden aan het ontstaan en de leer van de grote wereldgodsdiensten. Ook in bredere zin kan geschiedenis bijdragen aan het bestrijden van intolerantie door leerlingen te leren zich te verplaatsen in de normen en waarden van mensen op andere plaatsen en in andere tijden: het perspectief van het andere relateert het eigene. Geschiedenis draagt ook bij aan multiperspectiviteit, aan het onderzoeken van de werkelijkheid vanuit een politieke, economische, sociale en culturele dimensie en aan het kritisch omgaan met historisch bewijsmateriaal en historische interpretatie.
- *Werken aan de identiteit als burger op lokaal, nationaal en internationaal niveau*
Kennis van de eigen geschiedenis en het vergelijken daarvan met de geschiedenis van andere volken en landen kan bijdragen aan het versterken van de identiteit van leerlingen.
- *Leven in een informatiesamenleving*
Leerlingen leren bij geschiedenis informatie te selecteren, verwerken en weer te geven en om te gaan met complexiteit en onzekerheid.
- *Leven in een democratische samenleving*
Kennis van de (ontwikkeling van de) staatsinrichting van ons land geeft leerlingen inzicht in de waarde van democratie om conflicten op te lossen en om met andersdenkenden om te gaan.

Het vak geschiedenis levert, kortom, al een belangrijke bijdrage aan burgerschapsvorming. In veel gevallen zal dat echter meer impliciet dan expliciet gebeuren. Meer expliciete aandacht kan ertoe bijdragen dat leerlingen zich er (nog) meer bewust van worden dat het vak geschiedenis zowel bijdraagt aan hun eigen ontwikkeling als aan participierend burgerschap.

6.10 ICT

De aandacht voor het gebruik van ICT bij het vak geschiedenis groeit. Dat wordt bijvoorbeeld zichtbaar in onderzoeksonderwerpen die studenten namens hun stageschool aandragen. Maar ook in het groeiende aantal historische instructiefilmpjes op internet, die veelvuldig door leerlingen worden geraadpleegd. Een verzameling hiervan is te vinden op *Histoforum* (<http://histoforum.net>). In geschiedismethodes wordt steeds vaker gebruik gemaakt van de mogelijkheden die internet biedt. Denk hierbij aan digitale toetsen (diagnostisch en summatief) of aan het gebruik van ontdekkingsplaten (<http://www.malmberg.nl/Voortgezet-onderwijs/Methodes/Mens-Maatschappij/geschiedenis/Memo-onderbouw/Digitaal-materiaal.htm>

). Er zijn ook enkele digitale geschiedismethodes verschenen. Het gaat hierbij om methodes die duidelijk verder gaan dan het plaatsen van een papieren versie van het boek op internet, bijvoorbeeld door gebruik te maken van de interactieve mogelijkheden die internet biedt. Voorbeelden zijn:

- *Tijd voor geschiedenis* (<http://www.tijdvoorgeschiedenis.nl/>)
- *Leswijs geschiedenis* (http://www.dedact.nl/?page_id=255)

Ook maken leraren gebruik van digitaal lesmateriaal op websites als *Histoforum*, al is niet bekend in welke mate zij dat doen en in hoeverre ICT invloed heeft gehad op, bijvoorbeeld, een meer activerende didactiek. Dit laatste geldt ook voor een onderwijskundig concept dat de laatste jaren geregeld in het nieuws is, *flipping the classroom* (FTC). Bij dit door Bergmann en Sams (2012) bedachte, en in Nederland o.a. door geschiedenisdocent Evers verbreide onderwijsconcept gaat het om een organisatievorm, waarbij klassikale kennisoverdracht (deels) vervangen wordt door video's en eventuele andere vormen van online-instructie die leerlingen thuis bekijken.

Tijdens de lessen op school is er dan meer tijd beschikbaar voor het beantwoorden van vragen, individuele aandacht, verdieping en activerende didactiek. *FTC* kan bijdragen aan gedifferentieerd onderwijs en maakt het voor leerlingen mogelijk om instructie te krijgen in hun eigen tempo. Volgens Walsh (2014) is er toenemend empirisch bewijs dat daardoor de betrokkenheid van leerlingen bij het onderwijs toeneemt en dat de resultaten beter worden. Een klein aantal leraren houdt zich min of meer intensief bezig met dit concept. Hoewel door hen gemaakte filmpjes in eerste instantie bedoeld zijn voor hun eigen leerlingen worden zij ook veel bekeken door andere leerlingen. Dit wil echter niet zeggen dat hun leraren hun onderwijskundig concept hebben aangepast. Bij sommigen zal dat zeker het geval zijn, maar in veel gevallen worden de instructiefilmpjes, zoals hierboven genoemd, door leerlingen gebruikt om zich voor te bereiden op schoolexametoetsen en het centraal examen.

6.11 Vakdidactiek

Het Meesterschapsteam Geschiedenis schrijft op zijn website: *"Onderzoek naar het leren en onderwijzen van geschiedenis is van belang voor het realiseren van betekenisvol en effectief geschiedenisonderwijs. De afgelopen tien jaar heeft het geschieddidactisch onderzoek in Nederland een sterke groei gekend. Er bestaat sinds enige jaren ook een Nederlands-Vlaams netwerk van onderzoekers."*

Met de instelling van twee programma's getiteld Meesterschap in Vakdidactiek Geschiedenis en Dudoc-Alfa versterken en verrijken de geesteswetenschappelijke faculteiten van de Nederlandse universiteiten het vakdidactisch historisch onderzoek. Het meesterschapsteam werkt de komende jaren aan de volgende drie speerpunten:

1. onderzoek borgen en versterken
2. kruisbestuiving bevorderen
3. toegankelijk maken

In Utrecht en Nijmegen is een groep opleiders en onderzoekers actief op het gebied van activerende werkvormen. Het meest in het oog springt daarbij de serie uitgaven onder de titel *Actief Historisch Denken*.

7. Het geschiedeniscurriculum in het buitenland

Als nagedacht wordt over het curriculum van de toekomst en de plaats en inhoud van het leergebied mens en maatschappij en geschiedenis daarin, is het zinvol een blik te werpen op buitenlandse curricula, bijvoorbeeld in Engeland, Schotland, Canada, Australië, Nieuw-Zeeland en Finland.

Veel landen hebben op landelijk niveau leerplankaders geformuleerd die beginnen met een algemene, voor alle vakken geldende *rationale*. Zo'n rationale drukt uit wat het onderwijs in het algemeen/op een zeker niveau beoogt, en is doorgaans geformuleerd in termen van algemene, vaak ook heel abstracte doelen of waarden. Vervolgens worden deze waarden op het niveau van leergebieden en/of vakken nader gespecificeerd.

Opvallend is dat de algemene uitgangspunten van landen die, naast een meerderheid van inwoners met een West-Europese achtergrond, een autochtone minderheid kennen, sterk op elkaar lijken. In Alberta, bijvoorbeeld, staan burgerschap en identiteit in de Canadese context centraal. Het curriculum draagt bij aan een pluriforme, tweetalige, multiculturele, inclusieve en democratische samenleving. Het legt de nadruk op het belang van diversiteit en respect voor verschillen, maar ook op cohesie en het effectief functioneren van de samenleving. Australië en Nieuw-Zeeland kennen vergelijkbare uitgangspunten.

7.1 Algemene doelstellingen van het onderwijs

Het algemene doel van onderwijs is in alle onderzochte landen op hoofdlijnen hetzelfde. Zij willen allemaal leerlingen opleiden die een leven lang blijven leren, die zelfvertrouwen hebben en zich verbonden weten met en verantwoordelijk voelen voor de samenleving. Daarnaast heeft een aantal landen een aantal thema's/competenties gedefinieerd die vakspecifiek moeten worden ingevuld. Voor Finland gaat het dan bijvoorbeeld om persoonlijke groei, culturele identiteit en internationalisme, mediawijsheid, participerend burgerschap en ondernemerschap, verantwoordelijkheid voor de omgeving, veiligheid en de relatie tussen technologie en het individu. In het curriculum van de Canadese provincie Alberta en van Australië worden vakoverstijgende vaardigheden beschreven die vakspecifiek moeten worden ingevuld. Het gaat dan bijvoorbeeld om geletterdheid, gecijferdheid, informatievaardigheden, communiceren, kritisch en creatief denken en probleem oplossen.

7.2 De doelstellingen van het leergebied mens en maatschappij

De algemene doelstellingen krijgen in de onderzochte landen een vertaling in wat, in ons land, het leergebied mens en maatschappij wordt genoemd en in het buitenland meestal wordt aangeduid met *social studies*. Deze bieden, volgens bijvoorbeeld het curriculum in Alberta (Canada), leerlingen de mogelijkheid attitudes, vaardigheden en kennis te ontwikkelen die hen in staat stellen om geëngageerde, actieve, geïnformeerde en verantwoordelijke burgers te worden. Erkenning van en respect voor de individuele en collectieve identiteit is essentieel in een pluralistische en democratische samenleving. *Social studies* helpen leerlingen hun identiteit en gemeenschapsgevoel te ontwikkelen en stimuleren hen om hun plaats als burgers in een inclusieve, democratische samenleving in te nemen. De andere landen kennen vergelijkbare doelstellingen.

Social studies blijft in de meeste landen beperkt tot de (lagere klassen van) het primair onderwijs. In het voortgezet onderwijs is er meestal sprake van afzonderlijke vakken. Naast geschiedenis en aardrijkskunde zijn dat soms ook economie en maatschappijleer. In Ontario (Canada) krijgen de leerlingen in de leerjaren 1-6 *social studies* en vanaf leerjaar 7 en 8 geschiedenis en aardrijkskunde. In Nieuw-Zeeland kunnen de leerlingen in de leerjaren 6-8 zich specialiseren in een of meer van deze disciplines, afhankelijk van de mogelijkheden die de school aanbiedt. Dat er in het primair onderwijs veelal les wordt gegeven in het leergebied betekent niet dat er gewerkt wordt met vakverbindende thema's. In de methodes zijn de onderscheiden vakken meestal duidelijk herkenbaar. Ook Australië kent een leergebied *social studies*, maar daarbinnen maakt men vanaf het begin onderscheid tussen aardrijkskunde en geschiedenis.

7.3 De doelstellingen van het vak geschiedenis

Geschiedenis levert, volgens de curricula in alle landen, een belangrijke bijdrage aan het ontwikkelen van attitudes, vaardigheden en kennis die leerlingen in staat stellen om geëngageerde, actieve, geïnformeerde, verantwoordelijke en kritische burgers te worden. Het vak helpt leerlingen om een gevoel van eigenwaarde en gemeenschapsgevoel te ontwikkelen en moedigt hen aan om hun plaats als burgers in een inclusieve, democratische samenleving in te nemen. Het vak is belangrijk voor de vorming van een individuele identiteit, maar ook om te kunnen functioneren als burger van het eigen land en de wereld.

Historisch bewustzijn is een essentieel kenmerk van een samenleving, en historische kennis is fundamenteel om onszelf en anderen te begrijpen. Geschiedenis bevordert het begrip van de samenleving, van gebeurtenissen, bewegingen en ontwikkelingen die de mensheid vanaf de vroegste tijden hebben gevormd.

Leerlingen leren bij geschiedenis aan het verleden scherpzinnige vragen te stellen, kritisch te denken en bewijs en argumenten te wegen. Zij ontwikkelen verschillende perspectieven op het verleden en werken aan hun oordeelsvermogen. Geschiedenis helpt leerlingen om de complexiteit van het leven van mensen, het proces van verandering, de diversiteit van de samenleving en relaties tussen verschillende groepen te begrijpen.

Geschiedenis, als discipline, heeft zijn eigen methodes en procedures die verschillen van andere manieren van het begrijpen van de menselijke ervaring. De studie van het verleden is gebaseerd op bewijzen verkregen uit resten van het verleden. Het vak is interpretatief van aard, stimuleert het debat en moedigt het denken over menselijke waarden aan, met inbegrip van huidige en toekomstige uitdagingen. Het proces van historisch onderzoek ontwikkelt overdraagbare vaardigheden zoals het vermogen om relevante vragen te stellen, kritisch te analyseren en bronnen te interpreteren.

7.4 Geschiedenis in het curriculum

In alle landen wordt de drieslag: waarden en attitudes, kennis en begrip en vaardigheden geïntegreerd aangeboden. Het curriculum wordt voor alle leerjaren op een vergelijkbare wijze beschreven. Australië gaat hierin nog een stap verder door de vakspecifieke vaardigheden (zoals oorzaak en gevolg, continuïteit en verandering, multiperspectiviteit, standplaatsgebondenheid en historisch belang) en kennis binnen het domein van het vak te integreren met algemene vaardigheden.

Relatie funderend onderwijs en onderwijs in de bovenbouw

In alle onderzochte landen en staten is er een duidelijk onderscheid tussen het curriculum voor het funderend onderwijs en dat van de bovenbouw. Voor het funderend onderwijs schrijft de overheid, meer of minder gedetailleerd, vaak al vanaf het jaar voorafgaand aan het primair onderwijs voor wat de leerlingen moeten leren.

In de bovenbouw daarentegen is er veel meer vrijheid voor scholen en/of leerlingen. In Engeland bijvoorbeeld kunnen leraren (scholen) kiezen uit een heel gedifferentieerd aanbod van modules van drie verschillende partijen, AQA, Edexcel en OCR: partijen die niet alleen de leerdoelen formuleren, maar ook de examens afnemen en in het geval van Edexcel ook de methodes aanbieden.

7.5 De inhoud van het geschiedenisonderwijs

Hoewel de mate van specificatie van het curriculum van land tot land verschilt, is er geen land dat de inhoud van het geschiedenisonderwijs zo globaal beschrijft als Nederland. Dat geldt zowel voor kennis en begrip als voor historische vaardigheden.

Het funderend onderwijs

In veel landen begint het geschiedenisonderwijs al zodra leerlingen naar het primair onderwijs gaan. De onderwerpen blijven dan eerst dicht bij huis, de geschiedenis van de eigen familie en de directe omgeving. De onderwerpen die daarna in Finland aan de orde komen lijken veel op de onderwerpen in Nederland, van prehistorie tot uiteindelijk de Koude Oorlog en de ontwikkeling van de welvaartstaat. Dit geldt deels ook voor Engeland, maar daar is er ook meer aandacht voor de niet-westerse geschiedenis (India, China, V.S. en Rusland). In Engeland wordt het funderend onderwijs afgesloten met het GCSE.

In Ontario (Canada) is geschiedenis de eerste zes leerjaren onderdeel van *social studies*; zowel in die jaren als in de daaropvolgende leerjaren ligt de nadruk zeer sterk op de geschiedenis van Canada en Noord-Amerika, het is zelfs het enig verplichte onderdeel. Ook in Alberta (Canada) is geschiedenis onderdeel van het leergebied en dat zie je terug in de onderwerpen. In Kindergarten gaat het over de leerling als uniek wezen, in het tweede leerjaar over burgerschap, het erbij horen en verbinden met aandacht voor de geschiedenis van de eigen familie. In de daaropvolgende jaren gaat het over gemeenschappen in Canada en de wereld. In de volgende twee jaren gaat het over de geschiedenis van Alberta en Canada. In jaar zes staat de democratie centraal. Jaar zeven gaat over de geschiedenis van Canada voorafgaand en volgend op de confederatie. In jaar acht worden internationale thema's behandeld, Japan, de Renaissance en de Spanjaarden en Azteken.

De bovenbouw van het voortgezet onderwijs

De inrichting en de inhoud van het geschiedenisonderwijs in de bovenbouw verschilt van land tot land. Engeland kent bijvoorbeeld het GCE AS en A level dat algemene eisen aan het programma stelt, die vervolgens door drie, zogenaamde *exam boards*, nader worden ingevuld. Zo moeten de onderwerpen een periode van minstens tweehonderd jaar bestrijken en voor een substantieel deel (minimaal 20%) betrekking hebben op de geschiedenis van het Verenigd Koninkrijk en/of Engeland, Schotland, Ierland of Wales. Ook moet er aandacht zijn voor historisch onderzoek. De scholen kunnen vervolgens eigen keuzes maken uit een ruim aanbod aan thema's. Het programma wordt getoetst middels een essay examen dat wordt vastgesteld en afgenomen door een van de drie *exam boards*.

In Schotland bestaat het programma voor het hoogste niveau (Advanced Higher) uit twee modules: *Historical Study* en *Researching Historical Issues* met verschillende thema's om tegemoet te komen aan individuele wensen. De toetsing van het programma bestaat uit twee onderdelen: een question paper en een project. In het *question paper* worden de historische kennis en de historische vaardigheden van de leerlingen getoetst. In het project doen leerlingen zelfstandig een onderzoek.

Het geschiedenisprogramma in Finland bestaat uit een aantal verplichte cursussen en twee specialisatie-keuzeonderwerpen.

In de bovenbouw van Australië kunnen leerlingen kiezen uit een twee onderwerpen, die elk bestaan uit vier modules. Deze onderwerpen hebben betrekking op oude geschiedenis (tot ongeveer 650) en moderne geschiedenis (1750-begin 21e eeuw).

De toetsing varieert van staat tot staat, in sommige staten is er een centraal examen (naast een schoolexamen), in andere zijn er alleen schoolexamentoetsen

In Ontario maken de leerlingen op basis van hun interesses en hun vervolgdoelen keuzes uit de geschiedenis van de Verenigde Staten, Canada of de geschiedenis van de rest van de wereld.

Wat er wordt onderwezen in de bovenbouw van het onderwijs in Nieuw-Zeeland is een patchwork van onderwerpen, die meestal de geschiedenis buiten Nieuw-Zeeland als focus hebben, bijvoorbeeld conflicten in Europa in de twintigste eeuw, de strijd om burgerrechten in de VS, de Vietnamoorlog, de geschiedenis van Engeland in de vroeg moderne tijd. Ook is er enige aandacht voor regionale of nationale geschiedenis van Nieuw-Zeeland.

7.6 Samenvatting

Een snelle, allesbehalve volledige vergelijking tussen het geschiedeniscurriculum in Nederland en dat in de onderzochte landen en staten laat zien dat:

- curricula elders veel meer expliciet worden vormgegeven volgens een bepaalde systematiek en vanuit een (min of meer vergelijkbare) set aan kernwaarden (rationales). Het geschiedeniscurriculum wordt geacht bij te dragen aan het behalen van deze (algemene, normatieve) doelstellingen;
- geschiedeniscurricula elders op een vergelijkbare manier veel nadrukkelijker zijn vormgegeven vanuit politiek-maatschappelijke overwegingen en overtuigingen (burgerschapsvorming, multiculturele samenleving, duurzaamheid, enz.);
- leerdoelen/eindtermen elders voor wat betreft het po en de onderbouw vo veel specifiek zijn geformuleerd, er in de bovenbouw daarentegen meer ruimte is of lijkt voor leraren en/of leerlingen om stofkeuzes te maken;
- het vak in de lagere leerjaren in de regel als leergebied is gepland (social studies), waarvoor niettemin aparte doelen en inhouden zijn gespecificeerd;
- samenhang (horizontale integratie) wordt bevorderd, enerzijds door (voorstellen voor) thematisch onderwijs, anderzijds door binnen vakken te werken met dezelfde / vergelijkbare concepten, die verwijzen naar de achterliggende idee of ideeën (rationales) achter de curricula.

8. Conclusies en discussie

In 2015 startte het Ministerie van Onderwijs een nationale brainstorm over de onderwijsinhoud van de toekomst. Kinderen die in dat jaar voor het eerst naar school gaan, solliciteren rond 2032 naar hun eerste baan. Wat zouden zij dan geleerd moeten hebben? Betekent opleiding voor een andere wereld dan ook een heel ander soort van geschiedenisonderwijs?

Herijking?

In aansluiting op deze nationale discussie over curricula organiseerde het Meesterschapsteam Geschiedenis (Vakdidactiek Geesteswetenschappen) en de Vereniging van Leraren in geschiedenis en staatsinrichting (VGN) op 5 juni 2015 een discussiemiddag over het geschiedenisonderwijs voor de toekomst. Geschiedenisleraren, onderwijzers, lerarenopleiders, onderzoekers, methode-ontwikkelaars en historici werkzaam aan universiteiten gingen met elkaar in gesprek over doelen en inhoud van het geschiedenisonderwijs. Naar aanleiding van en deels gebaseerd op de uitkomsten van deze discussiemiddag, formuleerden Van Boxtel, Hogervorst, Slings en Van der Schans (2015) een aantal uitgangspunten voor een mogelijke herziening van het geschiedeniscurriculum. Onderstaande is daarvan een samenvatting.

Orderingskaders

Op dit moment wordt in het geschiedenisonderwijs gewerkt met verschillende orderingskaders: het kader van tien tijdvakken (primair en voortgezet onderwijs), de canon (primair onderwijs en onderbouw voortgezet onderwijs) en een overzicht van de 20e eeuw (bovenbouw vmbo)⁷. Er is een verdere doordenking nodig van de orderingskaders die passen bij het denken over geschiedenis in de 21e eeuw. Orderingskaders moeten ook begrip mogelijk maken van processen op mondiaal niveau (bijvoorbeeld migratie en globalisering) en niet uitsluitend gericht zijn op de nationale en (West)Europese geschiedenis. Dit sluit ook aan bij ontwikkelingen in de geschiedwetenschap, waar de afgelopen decennia meer aandacht is gekomen voor wereldgeschiedenis, voor vergelijkende geschiedschrijving en transnationale geschiedenis. Een orderingskader mag overigens niet resulteren in een overladen curriculum. Leraren moeten voldoende ruimte hebben om in te kunnen spelen op de diversiteit van hun leerlingen.

Historisch denken en redeneren

Leraren lijken in de praktijk nog onvoldoende toegerust om historische denk- en redeneervaardigheden op een effectieve en voor leerlingen betekenisvolle manier vorm te geven in hun onderwijs. Hierbij dient ook aandacht te zijn voor de relatie tussen historische kennis en historische vaardigheden.

Historisch denken en redeneren zijn alleen aan de orde als de leerling ook over kennis van historische feiten, begrippen en chronologie beschikt. En kennis van historische feiten, begrippen en chronologie is alleen betekenisvol als deze kennis ook gebruikt kan worden; als ermee gedacht en geredeneerd wordt.

⁷ Bovendien werkt het CITO, en werken daardoor ook sommige methodes niet (geheel) volgens de systematiek van het 'tijdvakkencurriculum', maar is het curriculum er vanuit weer andere overwegingen vormgegeven. Zie 2.2

Daarnaast lijkt er behoefte aan meer houvast in de vorm van (eenduidige) niveaubeschrijvingen, leerlijnen, (digitaal) lesmateriaal, kaders en instrumenten voor het onderwijzen en beoordelen van de historische denk- en redeneervaardigheden.

De vaardigheden worden in de kerndoelen en eindtermen voor het primair onderwijs, de onderbouw en examenprogramma's op verschillende manieren omschreven. Daarnaast is er weinig afstemming met de zogenoemde 21st century skills en denk- en redeneerwijzen in aanverwante vakken en domeinen, zoals andere mens- en maatschappijvakken, maar ook literatuuronderwijs, cultuuronderwijs en burgerschapsvorming. Beter uitgewerkte leerlijnen en afstemming zijn nodig om in het geschiedeniscurriculum zowel meer verticale samenhang (van primair onderwijs naar bovenbouw voortgezet onderwijs) als horizontale samenhang (met andere vakken/leergebieden) te realiseren.

Betekenis van geschiedenis voor het heden

In het geschiedeniscurriculum zou meer aandacht mogen zijn voor de betekenis van geschiedenis voor het heden. In verschillende Europese landen, zoals Duitsland, Zwitserland en Scandinavische landen is daarom ook de moderne historische cultuur onderdeel van het geschiedeniscurriculum. Deze aandacht sluit ook aan bij ontwikkelingen in geesteswetenschappelijke faculteiten. Daar wordt in toenemende mate onderzoek gedaan naar historische cultuur, onder andere bij publieke geschiedenis, erfgoedstudies, museumstudies en mediastudies.

Omdat in onze huidige samenleving leerlingen te maken krijgen met steeds pluriformer representaties van het verleden via televisie, publieke instellingen zoals musea, en vooral internet, is het belangrijk dat leerlingen inzicht verwerven in de verschillende manieren waarop mensen tot waardering van historische personen, gebeurtenissen en ontwikkelingen komen. Zo leren ze dat bepaalde verhalen verteld worden omdat deze een specifieke identiteit of machtspositie ondersteunen, of omdat ze ons herinneren aan waarden die we belangrijk vinden, zoals gelijkheid of vrijheid. Leerlingen moeten ook ruimte krijgen om, in dialoog met volwassenen en leeftijdgenoten, zelf betekenis te geven aan het verleden.

Rationale en regelmaat

Zonder dat met zoveel woorden te zeggen, lijken de opstellers van dit advies te wijzen op belangrijke verschillen tussen het Nederlandse curriculum en de curricula in andere landen. Zij lijken daarmee op wezenlijke punten ook aan te sluiten c.q. vooruit te lopen op het eindadvies van de commissie Schnabel, zoals dat in februari 2015 is gepresenteerd.

Een wezenlijk verschil tussen het (geschiedenis)onderwijs in Nederland en elders is dat men in het buitenland werkt vanuit een gemeenschappelijke visie c.q. vanuit gedeelde waarden en doelen. In het Nederlandse curriculum en in het geschiedeniscurriculum in het bijzonder ontbreekt zo'n rationale en dat is om verschillende redenen onhandig. Tegelijk lijkt het formuleren van zulke eenduidige doelen van (geschiedenis)onderwijs geen eenvoudige en misschien zelfs een onmogelijk opgave. Dat heeft niet alleen te maken met artikel 23 van onze grondwet, maar ook met de recente geschiedenis van het geschiedeniscurriculum en de politieke discussies die daarover gevoerd zijn.

Begrijpelijk, opnieuw ook in het licht van een internationale vergelijking, is de roep om meer helderheid, op verschillende niveaus, over de kaders, doelen en eigenheid van het geschiedenisonderwijs. Daartegenover staat echter wel de roep om meer vrijheid, bijvoorbeeld in stofkeuze, en om minder *teaching to the test*.

Met regelmaat, zo lijkt het, steken rond het curriculum steeds dezelfde thema's de kop op. Dat betreft bijvoorbeeld de roep om geschiedenisonderwijs dat meer 'betekenisvol' is, dat meer direct naar het heden verwijst en/of dat meer – of juist minder – samenhang vertoont met andere

vakken in het domein mens en maatschappij. In verschillende 'golven' is daar vanaf de jaren zestig, weliswaar in steeds andere bewoordingen en met andere accenten, enorm veel over gedebatteerd. Zowel het genoemde advies als het eindadvies van de commissie Schnabel grijpen in meer en mindere mate terug op in feite oude vormen en gedachten.

Status en samenhang?

Toch scheen het advies van de commissie Schnabel daarin veel verder te gaan dan door velen wenselijk vonden. Met het oog op "2032", aldus dat rapport, zouden Nederlands, Engels, rekenen/wiskunde, burgerschap en mediawijsheid, tot de kern van het onderwijs moeten gaan behoren; voor geschiedenis, maar ook voor aardrijkskunde en andere vakken, zou alleen nog plek zijn, hetzij als onderdeel van een 'leergebied', hetzij als een keuzevak in de flexibele schil rond de kern van het schoolse leren (Ons Onderwijs 2032, 2016).

In de roerige, soms ook felle discussies die in de reguliere en de sociale media zijn gevoerd naar aanleiding van dit advies, was en is de status van het schoolvak geschiedenis een brandende, en opnieuw ook een politiek sensitieve kwestie. Het vermeende verdwijnen ervan haalde de opiniepagina's van vele kranten, leidde bij herhaling tot een Kamerdebat en noodzaakte de staatssecretaris van onderwijs er toe tot drie keer toe expliciet te ontkennen dat het vak zou verdwijnen.

Wat er nu met het advies *Onderwijs 2032*, en met het vak geschiedenis precies gaat gebeuren en hoe het vervolg er na de zogenoemde verdiepingsfase (tot november 2016) uit gaat zien, is op het moment van schrijven ongewis. Enerzijds lijkt het erop dat geschiedenis als schoolvak 'gered' is, dat wil zeggen, dat haar specifieke vakinhoud en -methode niet een-twee-drie uit de curricula zullen verdwijnen. Anderzijds lijkt het er ook op dat er wel degelijk iets fundamenteel gaat veranderen aan de structuur c.q. de ordening van de curricula in het funderende onderwijs in z'n geheel, en aan de manier waarop die tot stand komen. Met name de rol van leraren lijkt daarin groter te worden. Ook de posities van andere spelers rond het curriculum (Cito, CvTE, SLO, het Ministerie van OCW) lijken te verschuiven. Waar dat alles toe leidt, en wat dat voor het vak betekent is, nog ongewis. Of en hoe het vak in de naaste toekomst meer hechte verbindingen aangaat met andere (zaak)vakken, is een discussie die ongetwijfeld nog gevoerd zal worden. Los daarvan blijft ook de vraag naar een eigentijds, betekenisvol en op de maat van elk onderwijstype gesneden geschiedeniscurriculum met gepaste vormen van toetsing en beoordeling, relevant als altijd.

Bij diverse mediaoptredens schetste commissievoorzitter Schnabel zonder meer een nogal vertekend beeld van het vak, door het af te doen als een gedateerd 'feiten- en weetjesvak' dat door Google en Wikipedia overbodig zou zijn geworden. Dat leraren en anderen daartegen te hoop liepen, is goed te begrijpen. Maar even terecht lijkt een oproep om kritisch en zelfkritisch te (blijven) kijken naar het vak en haar resultaten, in zowel het primair als het voortgezet onderwijs.

In veel pleidooien voor het behoud van het vak klonk de overtuiging door dat geschiedenis wezenlijk is voor de vorming van kinderen tot kritisch denkende volwassenen en geëquiperde democratische burgers. Dat zo zijnde, kan ook worden vastgesteld dat voor het realiseren van zulke hooggestemde doelen in de praktijk nog wel heel veel te verbeteren valt.

Gelukkig kent het geschiedenisonderwijs in Nederland een levendige traditie van discussies over doelen, inhouden en didactiek van het vak, een groeiende poot voor geschieddidactisch onderzoek en een sterke infrastructuur voor samenwerking en professionalisering.

Daarmee heeft en houdt het vak veel potentie om zichzelf voortdurend te vernieuwen en ervoor te zorgen dat de jongvolwassenen die in 2032 hun opleiding afronden die historische kennis, inzichten, vaardigheden en attitudes hebben verworven die voor henzelf en voor de samenleving waardevol zijn.

Onderzoek

Het geschieddidactisch onderzoek in Nederland is de laatste decennia sterk ontwikkeld. Ook op de eerste en tweedegraads lerarenopleidingen wordt inmiddels van studenten gevraagd vormen van onderzoek te doen, vaak vakdidactisch van aard en opzet.

Over het geschiedeniscurriculum, en dan met name over de uitvoering ervan, is echter nauwelijks iets bekend. Ook al ontbreekt het mogelijk nog aan een moderne historische analyse, wij weten vrij goed wat er met het geschiedenisonderwijs beoogd is en wordt. De mate waarin die plannen gerealiseerd worden of zijn, kunnen we slechts heel beperkt en achteraf vaststellen aan de hand van toetsen in groep 8 van het po en de eindexamens in het vo. Over wat er echter precies in klassen en op excursies aan historische vorming wordt gedaan (het uitgevoerde curriculum) tasten we vrijwel geheel in het duister. Daardoor weten we bijvoorbeeld in het geheel niet, in welke mate andere, minder meetbare maar vooral 'merkbare' doelen überhaupt worden nagestreefd en/of behaald, zoals bijvoorbeeld burgerschaps- en of persoonsvormende aspecten van geschiedenisonderwijs, laat staan dat we inzicht hebben in hoe het daar op verschillende momenten in een schoolloopbaan mee staat.

Daarom is er behalve aan verder vakdidactisch onderzoek ook behoefte aan vakinhoudelijk en leerplankundig onderzoek op het gebied van ons vak. Het zou interessant zijn als SLO samen met lerarenopleiders, (aanstaande) leraren op zoek te gaan naar antwoorden op een aantal vragen die in dit verslag helaas onbeantwoord moesten blijven. Het opbouwen van een onderzoeksinfrastructuur hiervoor kan een schat aan informatie opleveren.

Meer concreet gaat het daarbij om vragen als:

- Hoe staat het met de kwaliteit en de intensiteit van het geschiedenis- en/of het zaakvakkenonderwijs in het po? Hoe kunnen we die kwaliteit en intensiteit beter inzichtelijk maken en zo nodig vergroten?
- Wat leren we van de ervaringen met geïntegreerd zaakvakkenonderwijs in het po, al dan niet gekoppeld aan rekenen en taal, voor meer samenhangend onderwijs in de onderbouw van het vo?
- Wat maakt dat de doorlopende leerlijn geschiedenis (van po t/m het eindexamen) in theorie wel bestaat, maar in de praktijk niet zo beleefd wordt? Welke mogelijke strategieën zijn er om de gehoopte duurzame effecten van het concentrische model te vergroten?
- In hoeverre is het mogelijk en wenselijk de kennis en vaardigheden op het gebied van geschiedenis c.q. de vaardigheden en attitudes op het gebied van persoonsvorming en burgerschap die daarmee samenhangen, meetbaar en merkbaar te maken, ook op andere momenten dan in groep 8/bij het eindexamen?
- Op welke manieren kan het vak c.q. kunnen haar inhouden, vaardigheden en de ermee verbonden attitudes meer betekenisvol worden gemaakt/aangeboden.
- Op welke wijze kan het vak op een betrouwbare manier merkbaar en meetbaar gemaakt worden, rekening houdend met de verschillen tussen leerlingen op zowel vmbo, havo en vwo?
- Op welke manieren kunnen lerarenopleidingen bijdragen aan een versterkte competentie van leraren op het gebied van curriculumbewustzijn, curriculumplanning- en ontwikkeling en valide toetsing op verschillende niveaus?

Referenties

Bakker, N., Boekholt, P., van Crombrugge, H., Depaepe, M., & Simon, F. (Eds.) (2002). *Reformpedagogiek in België en Nederland: Jaarboek voor de Geschiedenis van Opvoeding en Onderwijs 2001*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.

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

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

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

Bonset, H., & Braaksma, M. (2008) *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht: Een inventarisatie van onderzoek van 1997 tot en met 2007*. Enschede: SLO. Geraadpleegd van <http://www.slo.nl/organisatie/recentepublicaties/00032>

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

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

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

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

Boxtel, C.A.M. van (2015). *Over zin en onzin van historische feiten en het vraagstuk van leerstofselectie in het geschiedenisonderwijs: Een reactie op het conceptadvies van het Platform Onderwijs 2032*. Geraadpleegd van https://www.historici.nl/sites/default/files/CvanBoxtel_Zin%20en%20onzin%20van%20historische%20feiten%20in%20het%20geschiedenisonderwijs_27okt2015.docx

Bron, J., & Vliet, E. van (2012). *Burgerschaps- en mensenrechteneducatie: Curriculumvoorstel*. Enschede: SLO.

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

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

Buisman, M., Allen, J., Fouarge, D., Houtkoop, W., & Van de Velden (2013). *PIAAC 2012: de belangrijkste resultaten*. Expertisecentrum Beroepsonderwijs

Cito (2013). *Dossier Eindtoets Primair onderwijs 2013. Groep 8*. Geraadpleegd van http://www.cito.nl/~media/cito_nl/Files/Primair%20en%20speciaal%20onderwijs/cito_dossier_citotoets.ashx

Cito (2013). *Terugblik en resultaten 2013. April 2013. Eindtoets Primair onderwijs. Groep 8*. Geraadpleegd van http://www.cito.nl/~media/cito_nl/Files/Primair%20en%20speciaal%20onderwijs/cito_terugblik_eindtoets_2013.ashx

Cito (2011). *PPON Geschiedenis en aardrijkskunde einde primair onderwijs. PPON informeert, nummer 19, april 2011*. Arnhem: Cito. Geraadpleegd van http://www.cito.nl/~media/cito_nl/Files/Onderzoek%20en%20wetenschap/ppon/PPON-krant-2011-19.ashx

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

Commissie Kennisbasis Pabo (2012). *Geschiedenis.Oriëntatie op jezelf en de wereld: Advies kennisbasis*. geraadpleegd van https://10voordeleraar.nl/documents/kennisbases_pabo/advies_kb_geschiedenis.pdf

Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon (2006). *Canon van Nederland* (drie delen). Den Haag: Ministerie van OCW. Geraadpleegd van <http://www.entoen.nu/downloads>

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

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

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

Cyrulnik, B. (2015). *Sauve-toi, la vie t'appelle*. Odile Jacob.

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

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

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

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

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

Drie, J. van (red.) (2015). Verbeteren van schrijfvaardigheid in de mens- en

maatschappijvakken. geraadpleegd van http://www.expertisecentrum-mmvm.nl/cms_data/VanDrie_2015_LEMM_Schrijfvaardigheid_MMV_webversie.docx.pdf

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

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

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

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

Haalen, J. van & Kieft, M. (2012). *De canon in het primair onderwijs*. Utrecht: Oberon.

Geraadpleegd van http://entoen.nu/doc/Oberon_Canon_in_het_primair_onderwijs_2012.pdf

HBO-raad en vereniging van hogescholen (z.d.). *Kennisbasis. Docent geschiedenis: Bachelor*. Geraadpleegd van

https://www.10voordeleraar.nl/documents/kennisbases_bachelor/kb_geschiedenis_bachelor.pdf

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

Imelman, J.D. (2003). *Domein beschrijving geschiedenis: Voor leerkrachten en studenten* (bijgewerkte versie, 2008). Arnhem: Cito.

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

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

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

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

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

- Jager, P.K. (2001). *Geschiedenis wordt een tijdvak*. Geraadpleegd van <http://www.trouw.nl/tr/nl/5009/Archief/article/detail/2506494/2001/02/23/Geschiedenis-wordt-een-tijdvak.dhtml>
- Kaap, A. van der (2009). *Enquête nieuw examenprogramma voor het vak geschiedenis*. Enschede: SLO. Geraadpleegd van <http://downloads.slo.nl/Repository/enquete-nieuwe-examenprogramma-voor-het-vak-geschiedenis.pdf>
- Kaap, A. van der (2010). *Vakdossier geschiedenis 2009*. Enschede: SLO. Geraadpleegd van <http://www.slo.nl/downloads/2010/vakdossier-geschiedenis.pdf>.
- Kaap, A. van der (2012). *Het geschiedenisexamen in 2015*. Geraadpleegd van <http://www.slo.nl/downloads/documenten/het-geschiedenisexamen-in-2015.pdf>
- Kaap, A. van der, & Wilschut, A. (2013), *Handreiking schoolexamen geschiedenis havo/vwo: bij het nieuwe examenprogramma geschiedenis geldig vanaf schooljaar 2012-13 (vwo) en 2013-14 (havo)* Enschede: SLO. Geraadpleegd op 26 september 2014 van <http://www.slo.nl/organisatie/recentepublicaties/handreikinggeschiedenis/>
- Kaap, A. van der (2014a). *Enquête nieuw centraal examen geschiedenis in de tweede fase*. Enschede: SLO. Geraadpleegd van <http://downloads.slo.nl/Repository/enquête-nieuw-centraal-examen-geschiedenis.pdf>
- Kaap, A. van der en Folmer, E. (2015a). *In voorbereiding op een nieuw centraal examen geschiedenis*. Enschede: SLO. Geraadpleegd van <http://downloads.slo.nl/Repository/in-voorbereiding-op-een-nieuw-centraal-examen-geschiedenis.pdf>
- Kaap, A. van der en Folmer, E. (2015b). *Hoe denken leerlingen in de tweede fase over het vak geschiedenis?* Geraadpleegd van <http://downloads.slo.nl/Repository/hoe-denken-leerlingen-in-de-tweede-fase-over-het-vak-geschiedenis.pdf>
- Kaap, A. van der (2015). *Geschiedenis en de aansluiting vmbo-tl - havo Hoe haal je meer uit de leerlingen?* Enschede: SLO. Geraadpleegd van <http://downloads.slo.nl/Repository/geschiedenis-en-de-aansluiting-vmbo-tl-havo.pdf>
- Kaap, A. van der en Folmer, E. (2016a). *Hoe denken leerlingen in de tweede fase over het vak geschiedenis?* Enschede: SLO. geraadpleegd van <http://downloads.slo.nl/Repository/hoe-denken-examenleerlingen-havo-vwo-over-het-vak-geschiedenis.pdf> (met bijlage: <http://downloads.slo.nl/Repository/hoe-denken-examenleerlingen-havo-vwo-over-het-vak-geschiedenis-aanvullende-onderzoeksgegevens.pdf>)
- Kaap, A. van der en Folmer, E. (2016b). *Hoe denken leraren havo/vwo over het geschiedenisexamen 2015?* Enschede: SLO. Geraadpleegd van <http://downloads.slo.nl/Repository/hoe-denken-leraren-havo-vwo-over-het-geschiedenisexamen.pdf>
- Kaap, A. van der en Folmer, E. (2016c). *Monitoring van de invoering van een nieuw centraal examen geschiedenis havo/vwo: Samenvattend eindrapport*. Geraadpleegd van <http://downloads.slo.nl/Repository/monitoring-van-de-invoering-van-een-nieuw-centraal-examen-geschiedenis-havo-vwo.pdf>

Kaap, A. van der & Rozing, G. (2016). *Digitale handreiking voor het schoolexamen geschiedenis vmbo*. Geraadpleegd van <http://handreikingschoolexamen.slo.nl/geschiedenis-vmbo>

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

Koopmans-van Noorel, A., Blockhuis, C. Folmer, E., & Voorde, M. ten (2014). Curriculummonitor 2014: *Verkenning van de curriculumpraktijk in primair en voortgezet onderwijs*. Enschede: SLO. Geraadpleegd van <http://downloads.slo.nl/Repository/curriculummonitor-2014.pdf>.

Ministerie van OCW (2009). *Referentiekader taal en rekenen: De referentieniveaus*. geraadpleegd van <http://www.steunpunttaalenrekenenvo.nl/sites/default/files/referentiekader-taal-en-rekenen-referentieniveaus.pdf>

Ministerie van OCW (2010). *Kerdoelen speciaal onderwijs. Zeer moeilijk lerende kinderen en meervoudig gehandicapte leerlingen*. Den Haag: OCW.

Ministerie van OCW (2014). *Kerdoelen voortgezet speciaal onderwijs*. Den Haag: OCW.

Mottart, A., Van Brabant, P., & Van de Ven, P-H. (2009). Schrijven bij diverse schoolvakken. Een verkenning. *Levende Talen Tijdschrift* 10 (4), 14-20.

Onderwijsraad (2012). *Verder met burgerschap in het onderwijs*. Geraadpleegd van <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2012/verder-met-burgerschap-in-het-onderwijs/item190>

Peters, R. (2008). *Verslag van de VGN-bijeenkomst rond het examenprogramma HAVO-VWO op 5 november 2008 in Amersfoort*. Geraadpleegd van <http://www.vgnkleio.nl/2008/verslag-van-de-vgn-bijeenkomst-rond-het-examenprogramma-havo-vwo-op-5-november-2008-in-amersfoort/>

Plumb, J.H. (1969). *The Death of the Past*. Palgrave Macmillan UK.

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

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

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

Schoot, F. van der (2008). *Onderwijs op peil? Een samenvattend overzicht van 20 jaar PPON*. Arnhem: Cito. Geraadpleegd van http://www.cito.nl/~media/cito_nl/Files/Primair%20en%20speciaal%20onderwijs/cito_ppon_20jaar_checkdubbelenw.ashx

Stolk, V.J. (2015). *Tussen autonomie en humaniteit. De geschiedenis van levensbeschouwelijk humanisme in relatie tot opvoeding en onderwijs tussen 1850 en 1970*. Breda: Uitgeverij Papieren Tijger.

Squla (2011). *Jongens presteren beter dan meisjes*. Squla. Geraadpleegd van <http://www.whizpr.nl/persberichten/squla-jongens-presteren-beter-dan-meisjes>

Toebes, J.G., (1976). Van een leervak naar een denk- en doevak. Een bijdrage tot de geschiedenis van het geschiedenisonderwijs. *Kleio* 17 (1976), 209-241. Geraadpleegd van <http://www.geschiedenisindeklas.com/download.php?file=cGRmL2dlc2NoaWVkbW5pc192YW5fc2Nob29sYm9la2VuL3RvZWJlcy1nZXNjaC5vbmQuYXJ0LnBkZg==>

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

Vinkeles, R., & Bogerts, C. (1783). *Prent naar Jacobus Buys*. Geraadpleegd van http://collectie.atlasvanstolk.nl/data_nl.asp?startc=1&q0=54860&subj=36&bron=collform

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

Wagenaar, H., Schoot, F. van der & Hemker, B. (2010). *Balans van het geschiedenisonderwijs aan het einde van de basisschool 4*. Arnhem: Cito. Geraadpleegd van https://www.google.com/url?q=http://www.cito.nl/~media/cito_nl/Files/Onderzoek%2520en%2520wetenschap/ppon/cito_ppon_balans_42.ashx&sa=U&ei=wUse4EeOMyQOr3oDIDw&ved=0CAwQFjAH&client=internal-uds-cse&usq=AFQjCNGivwt2derKlvdRa7pF6WOSgv2HrQ

Wilschut, A.H.J. (2011). *Beelden van tijd: De rol van historisch tijdsbewustzijn bij het leren van geschiedenis*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.

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

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

Wit, R.J., Rooij, P. de, Blom, J.C.H., Sancisi-Weerdenburg, H.W.A.M., Belinfante, J.C.E., Hielkema, M.E., & Setten, G.J. (1998). *Het verleden in de toekomst. Advies van de commissie geschiedenisonderwijs*. Geraadpleegd van <http://users.telenet.be/michel.vanhalme/visie6.htm>

Zon, Th. van (2002). *Vakdossiers 2002: Geschiedenis*. Enschede: SLO. Geraadpleegd van http://www.slo.nl/downloads/archief/vakdossier_geschiedenis_2002.doc/.

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

SLO heeft als nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling een publieke taakstelling in de driehoek beleid, praktijk en wetenschap. SLO heeft een onafhankelijke, niet-commerciële positie als landelijke kennisinstelling en is dienstbaar aan vele partijen in beleid en praktijk.

Het werk van SLO kenmerkt zich door een wisselwerking tussen diverse niveaus van leerplanontwikkeling (stelsel, school, klas, leerling). SLO streeft naar (zowel longitudinale als horizontale) inhoudelijke samenhang in het onderwijs en richt zich daarbij op de sectoren primair onderwijs, speciaal onderwijs en voortgezet onderwijs. De activiteiten van SLO bestrijken in principe alle vakgebieden.

Piet Heinstraat 12
7511 JE Enschede

Postbus 2041
7500 CA Enschede

T 053 484 08 40
E info@slo.nl
www.slo.nl

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

 [@slocommunicatie](https://twitter.com/slocommunicatie)

slo



