Standpuntbepaling

Werkgroep Toekomst voor Geschiedenisonderwijs

November 2026

Inhoud

Samenvatting..... 3
1. Didactische bezwaren..... 4
2. Bezwaren ten aanzien van de examinering..... 6
3. De knip tussen onderbouw en bovenbouw..... 7
4. Inhoudelijke eenzijdigheid..... 8
5. Onze voorstellen..... 10
Geraadpleegde bronnen..... 12

Samenvatting

Begin oktober 2026 heeft SLO conceptkerndoelen en concept-examenprogramma's gepubliceerd, waaronder die voor geschiedenis. Het nieuwe examenprogramma moet vanaf het schooljaar 2030-2031 worden ingevoerd. De werkgroep Toekomst voor Geschiedenisonderwijs bestaat uit eerste- en tweedegraads docenten geschiedenis, vakdidactici en lerarenopleiders uit de hele breedte van het onderwijsveld. Wij hebben het concept bestudeerd, in samenhang met de kerndoelen voor de onderbouw. De belangrijkste vernieuwing is de keuze voor een thematisch, diachroon opgebouwd programma. Abstracte, sociologische thema's als 'Macht en invloed' en 'Samenleven en levensbeschouwingen' kaderen het vak in. Chronologische overzichtskennis komt in de bovenbouw nauwelijks nog terug. Wij hebben op vier punten ernstige, vakinhoudelijke bezwaren:

1. **Didactisch:** het programma vraagt van leerlingen expertdenken zonder hun de kennisbasis te geven die daarvoor nodig is.
2. **Examinering:** belangrijke onderdelen zijn niet betrouwbaar centraal te toetsen; het centraal examen dreigt een leesvaardigheidstoets te worden.
3. **Leerlijn:** de veronderstelling dat leerlingen hun chronologische basiskennis uit de onderbouw meenemen naar de bovenbouw is onhoudbaar.
4. **Inhoud:** het programma benadert het verleden vanuit één dominant analytisch kader, waardoor historische kennis ondergeschikt raakt en het verleden wordt verklaard vanuit het heden.

Wij vragen SLO en de vakvernieuwingscommissie het concept ingrijpend te herzien, met een chronologisch overzichtskader als ruggengraat, en daarover in gesprek te gaan met de beroepsgroep.

1. Didactische bezwaren

De cognitieve psychologie is hier duidelijk over: wat een leerling al weet, bepaalt in hoge mate wat hij of zij nog kan leren. Nieuwe kennis wordt opgehangen aan bestaande kennisschema's, aan 'mentale kapstokken'. Leerlingen met weinig voorkennis hebben ankerbegrippen en een ordenend kader nodig dat de docent expliciet aanbrengt (Kirschner e.a., 2018). Voor geschiedenis is het chronologische overzicht, zoals nu vastgelegd in de tien tijdvakken en de kenmerkende aspecten, precies zo'n kader. Het concept haalt dit kader weg, maar veronderstelt het tegelijk overal.

Experts en beginners verschillen niet alleen in hoeveelheid kennis, maar ook in de ordening ervan. Experts herkennen de onderliggende structuur van een probleem, beginners blijven hangen bij oppervlakkige kenmerken. Een aanpak die bij experts werkt, kan bij beginners zelfs averechts uitpakken (Kirschner e.a., 2018). Het concept vraagt leerlingen voortdurend om vergelijkingen te maken tussen perioden en plaatsen op mondiale schaal, zoals 'de ontwikkeling van de boekdrukkunst in China en Europa'. Dat is bij uitstek het werk van een geschoold historicus. Zonder een gedegen kennisbasis leidt het tot oppervlakkige vergelijkingen op grond van uiterlijke overeenkomsten.

Het werkgeheugen heeft een beperkte capaciteit. Een leerling die tegelijk de context van twee onbekende samenlevingen moet opbouwen, verbanden over eeuwen heen moet leggen en daarover moet redeneren, raakt overbelast en komt niet aan leren toe. Onderzoek naar minimale begeleiding laat zien dat 'je niet leert hoe je problemen moet oplossen door problemen op te lossen' (Kirschner e.a., 2018). Evenmin leer je historisch vergelijken door te vergelijken zonder kennis van wat je vergelijkt. Eerst moet de basis er goed in zitten; vanuit die kennis gaat de docent vervolgens met de leerlingen aan de slag met actief historisch denken.

Het concept beroept zich nadrukkelijk op historisch denken en redeneren. Seixas en Morton (2013) laten zien dat historische vaardigheden – oorzaak en gevolg, continuïteit en verandering, historisch perspectief, de ethische dimensie – alleen betekenis krijgen in samenhang met inhoudelijke kennis. Wie continuïteit en verandering wil onderzoeken, heeft chronologie nodig. Wie zich in mensen uit het verleden wil verplaatsen, heeft kennis van hun tijd nodig. Historische denkvaardigheden zijn geen losse, overdraagbare vaardigheden, maar groeien uit kennis.

Het concept wil meer ruimte voor 'het redeneren over morele aspecten in het handelen van mensen door de tijd heen'. Het is onduidelijk wat daarmee bedoeld wordt. Gaat het om het onderkennen van morele keuzes binnen de waarden en normen van de eigen tijd, dan spreken we van historische

empathie. Dat vraagt grote kennis van de historische context én het vermogen de eigen waarden en normen te relativeren; voor de meeste leerlingen is dat al hoog gegrepen. Gaat het om het vellen van morele oordelen over het verleden, dan is dat zonder kennis van de tijdgeest in het vak geschiedenis niet verantwoord (Van der Kaap, 2026). Het hebben van morele opvattingen over actuele vraagstukken hoort eerder thuis bij maatschappijleer en levensbeschouwing.
Een thema als ‘Samenleven en levensbeschouwingen’ veronderstelt diepgaande kennis: van het ontstaan en de inhoud van christendom en islam, van de eeuwenlange moeizame verhouding tussen christenen en joden, van de verschillen tussen katholicisme en protestantisme om de Reformatie als factor in de Opstand te kunnen duiden, en van de achterstelling van katholieken en de verzuiling. Het programma biedt die kennis nergens systematisch aan (Van der Kaap, 2026). Het resultaat is onderwijs dat ofwel te moeilijk en daardoor saai is, ofwel oppervlakkig en niet uitdagend.
Het concept biedt alle schoolsoorten dezelfde denk- en werkwijzen en thema’s aan, met kansengelijkheid als belangrijkste motivatie. Het is de vraag hoe realistisch het is dat ook de jongste vmbo-leerlingen onderscheid leren maken tussen structurele en incidentele oorzaken, of tussen bedoelde en onbedoelde gevolgen, zonder stevige kennisbasis (Van der Kaap, 2026). Bovendien worden juist leerlingen die thuis weinig historische en culturele bagage meekrijgen het hardst geraakt wanneer de school die kennisbasis niet meer systematisch levert. Kennis is een voorwaarde voor kansen, geen tegenhanger ervan.

2. Bezwaren ten aanzien van de examinering

Slechts één domein, ‘Macht en invloed’, wordt op vmbo, havo én vwo centraal getoetst. Het enige domein dat in alle schoolsoorten verplicht is (in CE of SE) is ‘Kolonialisme en onafhankelijkheid’. Die keuzes zeggen veel over de prioriteiten van het programma (Van der Kaap, 2026). Omdat het centraal examen zijn schaduw vooruitwerpt, zullen deze domeinen het onderwijs in de bovenbouw domineren, en verdwijnt wat niet centraal wordt getoetst naar de achtergrond.

Toetsbaarheid is onvoldoende doordacht:

- De vakvernieuwingscommissie wil dat domein A2 een centrale plek krijgt in zowel SE als CE, maar erkent zelf dat ‘historisch bewustzijn en elementen van moreel redeneren’ minder geschikt zijn voor het CE. Hoe realistisch is deze eis, gezien de huidige examenpraktijk (Van der Kaap, 2026)?
- Bestaansverhelderende vragen zijn in geen enkel examen betrouwbaar te beoordelen. De antwoorden zullen per leerling sterk verschillen, terwijl leerlingen, ouders en schoolleiding terecht een eenduidig beoordelingsmodel verwachten. Het voorbeeld in de toelichting (‘Hoe kwamen mensen na grootschalige militaire conflicten tot een duurzame oplossing voor het omgaan met (inter)nationale spanningen?’) is bovendien geen bestaansverhelderende maar een feitelijke onderzoeksvraag (Van der Kaap, 2026).
- Ook vanuit Cito zelf klinken informeel kanttekeningen bij de toetsbaarheid van het programma.

De toelichting stelt dat het huidige onderwijs te veel nadruk legt op meetbare kennis en te weinig op hogere denkvaardigheden. Historisch denken en redeneren maakt echter al lang deel uit van het examenprogramma (domein A). Als het in de praktijk onvoldoende uit de verf komt, ligt dat niet aan het programma maar aan wat in het centraal examen betrouwbaar te toetsen is.
Bij de pilotexamens havo vanaf 2006 stelde de globale omschrijving van het examenprogramma de examenmakers voor grote problemen. Daarom kwam er in 2013 een syllabus waarin voorbeelden landelijk werden vastgelegd en geclusterd in historische contexten, juist om de door docenten ervaren versnippering van kennis te verminderen. Een thematisch programma waarin de docent zelf de concrete onderwerpen kiest, brengt de examinering terug naar die onwerkbare situatie.
Zonder gedeelde, landelijk vastgelegde kennisbasis kan het centraal examen geen inhoud veronderstellen en wordt het een vaardigheidstoets. Over het vmbo-examen klonk eerder al de klacht dat het soms meer weg had van een

toets begrijpend lezen dan van een geschiedenistoets. Het concept versterkt dit risico in alle schoolsoorten.

3. De knip tussen onderbouw en bovenbouw

Het concept gaat ervan uit dat leerlingen hun historische basiskennis in de onderbouw hebben opgedaan en die in de bovenbouw kunnen inzetten voor thematische vergelijkingen. Die veronderstelling is onhoudbaar.

- In de onderbouw is geschiedenis één van de vele vakken, met beperkte lestijd. Het is niet realistisch te verwachten dat leerlingen daar een chronologisch overzicht opbouwen dat jaren later nog paraat is.
- Op veel scholen is geschiedenis in de onderbouw opgenomen in een leergebied als ‘mens en maatschappij’. De tijdvakken komen dan minder systematisch aan bod, zodat de voorkennis waarop het concept rekent bij een deel van de leerlingen eenvoudigweg ontbreekt.
- De kerndoelen voor de onderbouw zijn globaal geformuleerd. Een bovenbouwprogramma kan niet worden gebouwd op een fundament waarvan niemand kan vaststellen of het er ligt.

Het concept vergroot bovendien de verschillen tussen de schoolsoorten. Het aantal verplichte inhoudelijke domeinen loopt uiteen van drie (vmbo) via vier (havo) tot zes (vwo); het aantal verplichte diepteboringen van één via twee tot drie; en onderzoek doen is als keuzedomein voorbehouden aan het vwo (Van der Kaap, 2026). Omdat scholen en docenten binnen de thema’s zelf de concrete onderwerpen kiezen, is er bovendien geen gedeelde kennisbasis meer. Leerlingen die doorstromen van vmbo-tl naar havo of van havo naar vwo – een route die het onderwijsbeleid juist wil openhouden – komen daardoor in een programma terecht dat op een andere inhoud voortbouwt dan zij hebben gehad. Een vast chronologisch kader voorkomt dat.
Ook vanuit de cognitieve psychologie is de aanname onhoudbaar. Kennis die niet gespreid en herhaaldelijk wordt opgehaald, zakt weg; gespreid oefenen en oefentoetsen behoren tot de best onderbouwde leerstrategieën. Bovendien is het van belang te zorgen voor doorlopende leerlijnen, waarin leerjaren op elkaar aansluiten en docenten actief voortbouwen op wat eerder is aangeboden (Kirschner e.a., 2018). ‘Ze hebben het in de onderbouw gehad’ is geen bruikbaar uitgangspunt; het concept knipt de leerlijn juist door.

4. Inhoudelijke eenzijdigheid

Kennis van het verleden als doel op zich wordt in het concept nergens genoemd. Leerlingen leren geschiedenis niet in de eerste plaats om het verleden te begrijpen, maar om zichzelf en de huidige samenleving te begrijpen. Het vak moet ‘mede bijdragen aan hun identiteitsvorming’ en leerlingen opleiden tot ‘reflectieve deelnemers van de samenleving’ met een ‘duurzame, verantwoordelijke en respectvolle omgang’ met anderen en de aarde. Daarmee wordt het verleden een middel voor maatschappelijke vorming.
Begrippen als intersectionaliteit, privilege, sociale identiteit, genderverhoudingen, koloniale doorwerking en structurele machtsverschillen keren voortdurend terug. Leerlingen leren het verleden te bezien in termen van ‘machtsongelijkheid tussen mensen op grond van godsdienst, levensovertuiging, politieke gezindheid, afkomst, huidskleur, geslacht, gezondheid, seksuele gerichtheid of op welke grond dan ook’. Historicus en filosoof Valentin Arts stelt terecht dat van een neutrale actualisering van het vak geen sprake is (Arts, 2026). Historisch Nieuwsblad waarschuwt dat het nieuwe geschiedenisonderwijs dreigt te resulteren in staatsopvoeding. Wie voortdurend leert denken in termen van machtsongelijkheid en sociale identiteit, ziet in het verleden geen mensen meer die in hun eigen tijd verantwoordelijkheid droegen en keuzes maakten, maar vooral daders en slachtoffers. De geschiedenis wordt dan één lang verhaal van onderdrukking, en eigentijdse opvattingen worden eerder bevestigd dan kritisch onderzocht. Dat staat haaks op wat historisch denken beoogt.

Multiperspectiviteit wordt geclaimd, maar selectief toegepast:

- De koloniale geschiedenis wordt blijkens de eindtermen vooral bestudeerd vanuit het verzet van de inheemse bevolking en de doorwerking op de Nederlandse samenleving. De bredere context van slavernij en slavenhandel, zoals die bijvoorbeeld ook voorkwam in het Ottomaanse Rijk en in delen van Azië, ontbreekt.
- De democratisering van Nederland wordt in de twintigste eeuw geplaatst, met de emancipatie van vrouwen en minderheidsgroepen als centrale focus. De Patriotten, de grondwet van Thorbecke, Groen van Prinsterer, Abraham Kuyper, Herman Schaepman en de emancipatie van de kleine luyden en de arbeiders blijven buiten beeld.

- Het woord economie komt in het gehele document niet voor. Wel worden leerlingen uitgedaagd moreel te oordelen over de Industriële Revolutie en te beargumenteren dat hier geen sprake was van vooruitgang.

Wereldgeschiedenis drukt de Nederlandse en Europese geschiedenis weg
Burgerschap wordt steeds als doel genoemd, maar nergens wordt duidelijk waarvan deze leerlingen dan burger zijn. Het Nederlandse verleden wordt grotendeels beperkt tot de twintigste eeuw en het koloniale verleden. De Reformatie en de Nederlandse Opstand, de Bataafse Revolutie, Thorbecke en de vorming van de moderne democratische rechtsstaat verdwijnen uit beeld. Daarmee onthouden we jonge generaties de mogelijkheid zich te verbinden met de geschiedenis van Nederland.
De toelichting stelt dat de huidige examenprogramma's verouderd zijn en 'ongewenste omissies' vertonen, met het koloniale verleden als voorbeeld. Dat is feitelijk onjuist. Het huidige programma bevat vijf kenmerkende aspecten over dit onderwerp: het begin van de Europese overzeese expansie; het moderne imperialisme; de uitbouw van de Europese overheersing in de vorm van plantagekoloniën, de trans-Atlantische slavenhandel en de opkomst van het abolitionisme; de dekolonisatie; en vormen van verzet tegen het West-Europese imperialisme. Het programma schrijft geen gedetailleerde domeinkennis voor; het is aan docenten en methodeauteurs om recente wetenschappelijke inzichten te verwerken (Van der Kaap, 2026).
Een veel belangrijkere en blijvender ontwikkeling is de tanende positie van Europa als politieke en economische macht in de wereld. Die ontwikkeling begrijpen vraagt juist om een lange chronologische lijn van opkomst en neergang, bestudeerd op basis van de nieuwste wetenschappelijke inzichten en met oog voor multiperspectiviteit (Van der Kaap, 2026).

5. Onze voorstellen

Hieronder doen wij een aantal voorstellen. Het zijn uitgangspunten voor het gesprek met SLO en de vakvernieuwingscommissie, geen kant-en-klare blauwdruk.

1. Handhaaf de tien tijdvakken en de kenmerkende aspecten als ruggengraat van de bovenbouw. Actualiseer de teksten, met meer aandacht voor onderbelichte perspectieven. Thema's kunnen binnen dit chronologische kader als verdieping worden behandeld.
2. Een gedeelde, landelijk vastgelegde kennisbasis voor het centraal examen, zodat het CE een geschiedenistoets blijft en geen leesvaardigheidstoets wordt, en leerlingen die van schoolsoort wisselen op dezelfde basis kunnen voortbouwen.
3. Historische kennis als zelfstandig doel. Benoem het verwerven van kennis van en inzicht in het verleden expliciet als doel van het vak.
4. Evenwicht in perspectieven en schaal. Geef de Nederlandse en Europese geschiedenis – waaronder de Reformatie, de Opstand, de Republiek en de ontwikkeling van de democratische rechtsstaat in de negentiende eeuw – een vaste plaats naast wereldgeschiedenis, en geef economische ontwikkelingen weer een plek.
5. Historische empathie in plaats van moreel oordelen. Formuleer de ethische dimensie als het begrijpen van keuzes binnen de context van de eigen tijd, niet als het vellen van oordelen vanuit het heden.
6. Een doorlopende leerlijn van onderbouw naar bovenbouw waarin chronologische kennis gespreid wordt herhaald en uitgebouwd, in plaats van een knip na de onderbouw.
7. Betrek de beroepsgroep. Wij vragen SLO en de vakvernieuwingscommissie opnieuw naar de tekentafel te gaan en daarbij echt in gesprek te gaan met docenten, vakdidactici en lerarenopleiders, onder wie onze werkgroep.

Tot slot

Geschiedenis is een vak waarover altijd discussie is gevoerd, en terecht: wat wij uit het ontzaglijk grote verleden doorgeven aan nieuwe generaties, raakt aan de kern van ons onderwijs. Juist daarom moet een nieuw examenprogramma didactisch verantwoord, toetsbaar en evenwichtig zijn. Het huidige concept voldoet op alle drie de punten niet. Wij pleiten niet tegen vernieuwing, maar voor een programma waarin leerlingen eerst kennis van het verleden opbouwen, zodat zij daarover vervolgens werkelijk historisch kunnen denken en redeneren.

Geraadpleegde bronnen

Kirschner, P.A., Claessens, L., & Raaijmakers, S. (2018). *Op de schouders van reuzen. Inspirerende inzichten uit de cognitieve psychologie voor leerkrachten.* Meppel: Ten Brink Uitgevers.

Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts.* Toronto: Nelson Education.

Historisch Nieuwsblad (november 2026). *Geschiedenisonderwijs dreigt staatsopvoeding te worden.* https://www.historischnieuwsblad.nl/geschiedenisonderwijs-dreigt-staatsopvoeding-te-worden/.

Aanbevolen literatuur

Arts, V. (2026). *Van geschiedenisonderwijs naar ideologische opvoeding.* LinkedIn. https://www.linkedin.com/pulse/van-geschiedenisonderwijs-naar-ideologische-opvoeding-valentin-arts-qbo9e/

Van der Kaap, A. (november 2026). *Kanttekeningen bij de nieuwe geschiedenis examenprogramma's.* Meer van Albert van der Kaap over geschiedenisdidactiek en examinering is te vinden op zijn website Histoforum: https://www.histoforum.net.