



- 
- 
- 

# Monitoring van de invoering van een nieuw centraal examen geschiedenis havo/vwo

Samenvattend eindrapport

SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling





# **Monitoring van de invoering van een nieuw centraal examen geschiedenis havo/vwo**

Samenvattend eindrapport

Maart 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 en Elvira Folmer

**Informatie**

SLO

Afdeling: tweede fase

Postbus 2041, 7500 CA Enschede

Telefoon (053) 4840 661

Internet: [www.slo.nl](http://www.slo.nl)

E-mail: [tweedefase@slo.nl](mailto:tweedefase@slo.nl)

**AN:** 3.7409.681

## **Inhoud**

<b>1.</b>	<b>Aanleiding voor het onderzoek</b>	<b>5</b>
<b>2.</b>	<b>Opzet van het onderzoek</b>	<b>7</b>
<b>3.</b>	<b>In voorbereiding op een nieuw centraal examen</b>	<b>9</b>
<b>4.</b>	<b>Onderzoek onder docenten</b>	<b>11</b>
<b>5.</b>	<b>Onderzoek onder leerlingen</b>	<b>15</b>
<b>6.</b>	<b>Conclusies en discussie</b>	<b>19</b>
	<b>Referenties</b>	<b>23</b>



# 1. Aanleiding voor het onderzoek

In 2007 werd een nieuw examenprogramma havo/vwo ingevoerd, gebaseerd op de uitkomsten van het rapport van de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming (CHMV, 2001). Deze commissie stelde een voor alle onderwijsvormen gemeenschappelijk kenniskader voor dat leerlingen zouden kunnen gebruiken als instrument om personen, gebeurtenissen, verschijnselen en ontwikkelingen historisch te plaatsen. De commissie noemde deze kennis oriëntatiekennis, die aangevuld met het aanleren van historisch denken en redeneren, zou moeten leiden tot historisch besef. In 2002 kreeg een informele werkgroep van het Ministerie van OCW opdracht onderzoek te doen naar de gevolgen van een eventuele invoering van het kader dat de commissie voorstelde en met name naar een stelsel van tien tijdvakken voor de eindexamens waarin het kader voorzag. In haar rapport (januari 2003) adviseerde de werkgroep een ruim opgezette en goed ondersteunde pilot mogelijk te maken, waarin de haalbaarheid van het nieuwe programma zou moeten worden onderzocht (Wilschut, 2004). Deze pilot, die om praktische redenen toen nog alleen betrekking had op havo, startte in 2004, maar werd in 2007 uitgebreid naar vwo. Van beide pilots is een evaluatieverslag gemaakt (Wilschut, Boom, Van Boxtel, & van Drie, 2006; Wilschut, Van der Kaap, & Boom, 2010).

Het onderzoek waarvan dit rapport verslag doet, heeft betrekking op de implementatie van het nieuwe centraal examen havo/vwo, zoals dat in 2014 (op beperkte schaal) en in 2015 (voor het eerst op alle scholen) werd afgenomen. Het examenprogramma dat in 2007 werd ingevoerd kende tot 2015 een tijdelijke afwijking. Die hield in dat het centraal examen tot een nader door de minister te bepalen datum betrekking zou hebben op de domeinen A en C, op historische vaardigheden en, net als tot dan toe gebruikelijk, op twee nader omschreven onderwerpen. Op basis van evaluatierapporten van beide pilots (Wilschut et al., 2006; Wilschut et al., 2010) adviseerde een zogenaamde tussencommissie drie (havo), respectievelijk vier (vwo) historische contexten aan de syllabus toe te voegen. In 2011 besloot het ministerie om het aantal pilotscholen voor de duur van één cohort uit te breiden van acht naar dertig. Dit betekende dat deze scholen gedurende één examenjaar (2014) centraal examen zouden doen over de oriëntatiekennis van de tien tijdvakken en over twee van de vier historische contexten, namelijk Duitsland en de Koude Oorlog. In 2015 kwam er een einde aan de tijdelijke afwijking. Vanaf dat jaar werden alle leerlingen op het centraal examen bevraagd over hun historische vaardigheden en hun oriëntatiekennis van de tien tijdvakken.

Belangrijke vragen in het onderzoek zijn hoe havo- en vwo-docenten hun onderwijs inrichten sinds de aankondiging van een nieuw centraal examen en hoe zij hun leerlingen hierop voorbereiden. Ook is gevraagd naar de ervaringen van zowel docenten als leerlingen met de ingrijpende wijziging van het centraal examen.

De hoofdvraag van het onderzoek luidt:

***Op welke wijze wordt de beoogde vernieuwing van het centraal examen geschiedenis havo/vwo (op het niveau van het geschreven curriculum) geïmplementeerd en gerealiseerd in de onderwijspraktijk?***

De opbrengsten van dit onderzoek kunnen worden gebruikt om na te gaan of er behoefte is aan klein of groot onderhoud van het examenprogramma en wat de aard daarvan zou moeten zijn.

Daarnaast kunnen docenten kennis nemen van elkaars keuzes met betrekking tot de inrichting van het curriculum en elkaars ervaringen daar mee.

Het onderzoek bestond uit een vijftal deelonderzoeken. Dit onderzoeksrapport is een samenvattend verslag van de onderzoeksrapporten die hiervan zijn gemaakt: *Enquête nieuw centraal examen geschiedenis in de tweede fase* (Van der Kaap, 2014a), *Hoe denken leerlingen in de tweede fase over het vak geschiedenis?* (Van der Kaap, 2014b), *In voorbereiding op een nieuw centraal examen geschiedenis* (Van der Kaap & Folmer, 2015), *Hoe denken examenleerlingen havo/vwo over het vak geschiedenis?* (Van der Kaap & Folmer, 2016a) en *Hoe denken docenten havo/vwo over het geschiedenisexamen 2015?* (Van der Kaap & Folmer, 2016b).

In het volgende hoofdstuk wordt kort de opzet van het onderzoek beschreven, gevolgd door een hoofdstuk met een kort overzicht van de voorlichtingsactiviteiten rondom de invoering van het nieuwe examenprogramma. In de daarop volgende hoofdstukken worden respectievelijk de resultaten van de onderzoeken onder docenten en leerlingen samengevat. Het rapport sluit af met een conclusie en discussie.



## 2. Opzet van het onderzoek

Om de in het vorige hoofdstuk geformuleerde hoofdvraag te kunnen beantwoorden zijn zowel docenten als leerlingen bij het onderzoek betrokken.

Docenten zijn in het najaar van 2013, 2014 en 2015 bevraagd door middel van vragenlijsten. Doel van deze vragenlijstonderzoeken was te achterhalen hoe docenten vorm en invulling geven aan:

- de inrichting van het schoolexamen;
- de voorbereiding op schoolexamantoetsen en het centraal examen;
- knelpunten;
- de tien tijdvakken;
- de historische contexten;
- veranderingen in de lespraktijk;
- examenresultaten.

In 2013 deden 108 docenten mee met het onderzoek, in 2014 89 en in 2015 124 docenten.

Leerlingen zijn in mei 2014 en mei 2015 met vragenlijsten bevraagd over :

- de voorbereiding op schoolexamantoetsen en het centraal examen;
- het vak geschiedenis;
- de tien tijdvakken;
- de historische contexten;
- het nut van het vak geschiedenis;
- epistemologische opvattingen van leerlingen.

In het eerste jaar deden ruim 600 leerlingen van negen van de dertig pilotscholen mee met het onderzoek. Hun centraal examen had betrekking op domein A (historische vaardigheden) en B (oriëntatiekennis van de tien tijdvakken) en op twee van de vier historische contexten: Duitsland en De Koude Oorlog. In mei 2015 deden ruim 900 leerlingen van zestien scholen, verspreid over Nederland, mee. Sommige van deze scholen deden eerder mee aan de pilot, leerlingen van de andere scholen legden het nieuwe centraal examen voor het eerst af. Hun centraal examen had betrekking op domein A en B en op drie (havo), respectievelijk vier historische contexten: De Republiek, Duitsland, De Koude Oorlog en Democratische Revoluties (alleen vwo).

Zie voor een uitgebreide beschrijving van de opzet van het onderzoek het verslag van de resultaten van het onderzoek onder docenten in 2014 ( Van der Kaap & Folmer, 2015).



### 3. In voorbereiding op een nieuw centraal examen

Bij vakvernieuwing is er gewoonlijk sprake van een nieuw examenprogramma en een daarbij horend nieuw centraal examen. De vernieuwing van het geschiedenisprogramma in de tweede fase havo/vwo vormt hierop een uitzondering. Sinds 2007 is er een nieuw examenprogramma, maar dat leidde pas in 2015 tot een vernieuwing van het centraal examen. Dit had gevolgen voor de implementatie van het nieuwe programma en de voorlichting daarover. Vanaf de start van de pilot in 2004 zijn docenten op verschillende manieren voorgelicht over de veranderingen die het nieuwe examenprogramma met zich meebrengt. Een overzicht:

- De docenten konden kennis nemen van twee evaluatierapporten waarin verslag werd gedaan van de pilots (Wilschut et al., 2006; Wilschut et al., 2010).
- Er zijn voorlichtingsbijeenkomsten gehouden waarin docenten die meededen aan de pilot verslag deden van hun ervaringen.
- In een brochure van SLO (Van der Kaap & Marshall, 2006) zijn de ervaringen van de acht pilotscholen met het nieuwe examen beschreven en zijn suggesties gedaan voor een leerplan en de inrichting van het PTA. In een vervolg (Van der Kaap, 2007) is nog eens met andere ogen gekeken naar de verdeling van de leerstof en het PTA, waarbij onderscheid werd gemaakt tussen een centraal examen met twee thema's en een centraal examen over oriëntatiekennis. Ook werd ingegaan op een doorlopende leerlijn van onderbouw naar tweede fase. Met een aantal voorbeelden uit het examen nieuwe stijl werd aandacht besteed aan de relatie tussen domein A en domein B.
- SLO ontwikkelde een handreiking met niet-voorschrijvende suggesties en adviezen voor de inrichting van het schoolexamen (Wilschut, 2007). Omdat er in 2013 een nieuwe syllabus kwam, waarin ook een viertal historische contexten een plaats kreeg, bleek het wenselijk de handreiking uit 2007 aan te passen (Wilschut & Van der Kaap, 2013).

Toen het Ministerie van OCW besloten had dat het centraal examen vanaf 2015 betrekking zou hebben op historische vaardigheden en oriëntatiekennis van de tien tijdvakken, kwamen er steeds meer signalen uit het veld dat er onder docenten grote behoefte bestond aan meer informatie. Informatie over vooral de inhoud van het centraal examen, het leerplan en het PTA. Om aan die behoefte tegemoet te komen zijn in mei 2012 drie regionale bijeenkomsten georganiseerd, waarin leden van de syllabuscommissie, CvTE en SLO voorlichting hebben gegeven over de genoemde onderwerpen. Maar er gebeurde meer:

- In 2015 hebben SLO, VGN en CvTE een website (<http://www.slo.nl/geschiedenisexamen2015>) in het leven geroepen met informatie over actuele ontwikkelingen met betrekking tot het nieuwe centraal examen. De website bevat onder andere vraag-en-antwoordrubrieken over het school- en centraal examen en linkt door naar alle relevante documenten (bijvoorbeeld examenprogramma en syllabus).
- Veel informatie bood en biedt Histoforum, een website die onder meer een tweewekelijkse nieuwsbrief voor het geschiedenisonderwijs verzorgt (<http://histoforum.net>). Leerlingen kunnen hier online oefenen met chronologievragen uit eerdere (pilot)examens (<http://histoforum.net/chronologie>). Op de website zijn alle vragen uit de (pilot)examens vanaf 2006 te vinden met, bij de vragen uit het eerste tijdvak van het examen, ook de p-waarden.

- De educatieve uitgeverij Malmberg, Noordhoff Uitgevers en ThiemeMeulenhoff hebben docenten op diverse locaties in het land geregeld geïnformeerd over aspecten van het nieuwe examen.
- Het Duitsland Instituut Amsterdam hield bijeenkomsten voor docenten, vooral over de historische context Duitsland.
- De stichting Actief Historisch Denken organiseerde studiedagen over actief historisch denken en het nieuwe examen.
- De universiteiten van Leiden, Amsterdam, Groningen, Utrecht en Nijmegen besteedden met enige regelmaat op studiedagen of studiemiddagen aandacht aan aspecten van het nieuwe examen.
- De Rijksuniversiteit Groningen organiseerde een studiemiddag voor leerlingen over het nieuwe centraal examen.
- In Zeist werd in 2014 een praktijkmiddag over het nieuwe centraal examen gehouden op een van de pilotscholen van het eerste uur, De Breul.

## 4. Onderzoek onder docenten

Uit het vragenlijstonderzoek 2013 blijkt dat 93% van de docenten redelijk tot goed op de hoogte is van de veranderingen met betrekking tot het examenprogramma. Een nagenoeg even groot percentage geeft aan bekend te zijn met de syllabus en driekwart van de docenten zegt zowel in 2013 als in 2014, deze ook te gebruiken bij de voorbereiding van hun lessen. Een even groot percentage is ook bekend met de handreiking voor het schoolexamen van SLO.

Het nieuwe examenprogramma doet een groot beroep op de vakkennis van docenten. Docenten geven in zeer ruime meerderheid aan dat hun vakkennis toereikend is om leerlingen goed voor te bereiden op het centraal examen. Wel hebben jonge docenten meer twijfel over hun vakkennis dan meer ervaren docenten. Die twijfel geldt met name de eerste vier tijdvakken en de achttiende eeuw.

### **Het eerste centrale examen nieuwe stijl**

In mei 2015 werden voor het eerst alle leerlingen met geschiedenis in hun vakkenpakket onderworpen aan het centraal examen nieuwe stijl. Zo'n 70% van de docenten is tevreden over het niveau van het examen. Het percentage vwo-docenten dat het examen te gemakkelijk vindt ligt wel hoger dan bij havo-docenten.

Dat docenten in het onderzoek tevreden zijn over het niveau is niet helemaal in lijn met de resultaten van een quickscan die Cito kort na het examen heeft uitgevoerd. Van de havo-docenten (n=766) vond namelijk 44% het examen moeilijk of te moeilijk, van de vwo-docenten zelfs 63% (n=545). Mogelijk speelt hierbij een rol dat de docenten in de quickscan een eerste indruk geven, die zij later, op basis van de resultaten van hun leerlingen, hebben bijgesteld. Mogelijk ook moet de verklaring (deels) worden gezocht in het feit dat docenten die de quickscan van Cito hebben ingevuld niet dezelfde waren als de docenten uit dit onderzoek. Overigens beantwoordde het examen aan de beoogde moeilijkheidsgraad. Dit suggereert althans de n-term van respectievelijk 1,1 (havo) en 1,0 (vwo).

In de quickscan werd docenten ook gevraagd het centraal examen met een cijfer (1-10) te beoordelen. Het cijfer dat vwo-docenten gaven lag, niet onbegrijpelijk gezien het voorafgaande, lager dan dat van havo-docenten (respectievelijk 6 en 6,2). Wel was er sprake van een tamelijk grote spreiding in de beoordeling. Van de vwo-docenten gaf 28% een 5 of lager, terwijl 35% het examen een 7 of 8 waard vond. Op havo waren deze percentage respectievelijk 22% en 45%. Het cijfer dat docenten geven aan het examen lijkt verband te houden met de vermeende moeilijkheidsgraad. In 2014 vonden de havo-docenten het examen moeilijker en beoordeelden zij het examen met een 5,5. De n-term in dat jaar (1,5) bevestigt hun indruk van de moeilijkheidsgraad. Vwo-docenten daarentegen vonden het examen minder moeilijk en dat zie je terug in de beoordeling (6,2 tegenover 6).

Volgens de quickscan van Cito vinden vwo-docenten, meer dan hun havo-collega's, het examen te lang (76% tegenover 60%). Ook in het vragenlijstonderzoek in 2015 geven docenten aan dat in bijeenkomsten met collega's geregeld wordt geconstateerd dat het examen te lang is.

De vwo-docenten vonden meer dan havo-docenten dat het examen voldoende aansloot bij het door hen gegeven onderwijs (respectievelijk 81%, tegenover 69%).

De resultaten van de leerlingen op het centraal examen kwamen, zowel op havo als op vwo, voor ongeveer de helft van de gevallen overeen met de verwachtingen van de docenten. Voor telkens ongeveer 25% van de docenten vielen de cijfers lager, dan wel hoger uit dan verwacht. Iets meer dan de helft van de docenten geeft aan dat het cijfer van hun leerlingen voor het centraal examen hoger was dan dat voor het schoolexamen.

### **Is het examenprogramma overladen?**

In 2013 en 2014 was zo'n 90% van de docenten het eens met de stelling dat het programma voor havo overladen is. In 2015, na het eerste centraal examen nieuwe stijl, was dit percentage met 15% gedaald tot 75%. Het percentage vwo-docenten dat het examen overladen vindt is in drie jaar teruggelopen van 49% naar 20%.

Om overladenheid van het havo-programma tegen te gaan dragen de deelnemers aan de vragenlijst verschillende oplossingen aan: Waarom zou het centraal examen niet alleen betrekking kunnen hebben op de tijdvakken 5 tot en met 10, de historische contexten of op alleen de tien tijdvakken en de kenmerkende aspecten? Misschien kan ook overwogen worden om het aantal historische contexten op havo te beperken.

### **Wanneer worden schoolexametoetsen afgenomen?**

Een relatief groot aantal scholen heeft ervoor gekozen om niet direct vanaf het begin van de tweede fase schoolexametoetsen af te nemen. Van de havo-docenten die in 2015 bevestigd zijn, geeft 67% aan direct vanaf het begin van het vierde leerjaar met schoolexamens te beginnen, de rest begint hiermee pas in de tweede helft van het vierde leerjaar. Op het vwo neemt 51% van de docenten vanaf het vijfde leerjaar schoolexamens af, een lichte toename ten opzichte van 2014.

### **Cumulatief toetsen**

In alle drie deelonderzoeken (2013, 2014 en 2015) geven docenten in overgrote meerderheid aan dat zij cumulatief toetsen. Minimaal twee op de vijf docenten doen dat altijd, nog eens zeker twee op de vijf vaak of soms en zo'n tien procent toetst tijdens schoolexametoetsen nooit kennis van eerder behandelde tijdvakken.

Ondanks het feit dat docenten al vaak cumulatief toetsen zijn de resultaten van het examen in 2015 toch nog voor relatief veel docenten aanleiding dit in de toekomst nog vaker te gaan doen.

### **Gebruik van pilotvragen**

Docenten maken in hun schoolexametoetsen geregeld gebruik van vragen uit eerdere (pilot)examens. Het percentage docenten dat zegt dit altijd te doen lijkt in de periode 2013-2015 iets terug te zijn gelopen. Het percentage dat zegt nooit gebruik te maken van vragen uit eerdere (pilot)examens blijft in alle jaren met gemiddeld niet meer dan zo'n vijf procent laag. Ondanks het feit dat docenten al jaren in ruime mate gebruik maken van vragen uit (pilot)examens geven zowel in 2014 als 2015 enkele docenten aan dat in de toekomst nog vaker te gaan doen. Blijkbaar zien zij het gebruik van dergelijke vragen als een goede voorbereiding op het centraal examen. Ook geven zij aan meer aandacht te gaan besteden aan het soort vragen dat gesteld wordt over niet-gespecificeerde kenmerkende aspecten, aan vragen over de voorbeelden bij historische contexten, en aan het soort vragen over historische contexten.

Sinds enige jaren maakt Cito de p-waarden van de afzonderlijke vragen uit het centraal examen bekend. Deze p-waarden zijn een indicatie van de moeilijkheidsgraad van vragen.

In een verzameling van toetsvragen per tijdvak en historische context op Histoforum (<http://histoforum.net/>) worden deze p-waarden vermeld bij vragen uit het eerste tijdvak van het examen. Een op de drie docenten zegt de p-waarden in hun schoolexametoetsen te gaan gebruiken of dit te overwegen. Zo'n 20%-30% heeft nog geen keuze gemaakt, terwijl een op de vijf docenten (nog) niet bekend is met deze bestanden.

### **Historische contexten**

In 2013 bleek een grote meerderheid van de docenten tevreden over de keuze van de historische contexten, ook al was er op onderdelen wel kritiek ten aanzien van bijvoorbeeld de periode die een context bestrijkt of de keuze van de voorbeelden. Die vond men soms niet representatief voor het onderwerp<sup>1</sup>. Sommige docenten vonden de onderwerpen erg traditioneel en teveel op Europa gericht. In 2014 en 2015 blijkt dat op havo en vwo de historische context De Republiek en op het vwo ook de Democratische Revoluties veel minder populair zijn dan de beide andere contexten. Genoemde contexten worden ook duidelijk als het moeilijkst ervaren.

Het antwoord op de vraag op welke tijdvakken eventuele extra historische contexten betrekking zouden moeten hebben, is niet eenduidig. 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-docenten duidelijk minder populair dan onder vwo-docenten. Dat laatste is opvallend in het licht van het gegeven dat 70% van de havo-leerlingen aangeeft De oudheid een interessant tijdvak te vinden (zie hoofdstuk 5).

Niet onverwacht geven veel docenten in de eerste jaren van het onderzoek aan dat zij (nog) niet goed kunnen oordelen over zaken als het aantal jaartallen en voorbeelden dat de leerlingen moeten kennen. Hetzelfde geldt voor de vraag of de leidende vragen voldoende richting geven aan wat de leerlingen van de voorbeelden moeten kennen en of ze de te kennen leerstof voldoende begrenzen. In 2015 geeft iets meer dan de helft van de docenten aan tevreden te zijn over het aantal jaartallen dat leerlingen moeten kennen, waarbij het percentage docenten dat dit aantal te weinig vindt, op vwo iets hoger ligt dan op havo (17% tegenover 13%). Zo ligt ook het percentage docenten dat van mening is dat er wel wat voorbeelden bij mogen op vwo (16%) hoger dan op havo (4%). Van havo- en vwo-docenten is zo'n 60% tevreden over het aantal voorbeelden. Ook over de kwaliteit van de voorbeelden denken havo- en vwo-docenten hetzelfde, zo'n 70% van hen is redelijk tevreden.

### **Geschiedenis van de rechtsstaat en de parlementaire democratie**

Het schoolexamen kent naast een aantal keuzethema's (domein C), één verplicht onderdeel, namelijk De geschiedenis van de rechtsstaat en de parlementaire democratie (domein D). Hierin moet aandacht worden besteed aan verbanden tussen het ontstaan van vrijheidsrechten en politieke rechten in bepaalde historische tijdvakken en kenmerkende aspecten van die tijdvakken, maar ook aan belangrijke denkers en hun opvattingen over de relatie tussen staat en onderdanen. Leerlingen moeten kunnen uitleggen onder invloed van welke factoren de rechtsstaat en de parlementaire democratie zich in Nederland hebben ontwikkeld sinds 1795 en welke actoren hierbij betrokken waren. Ten slotte moeten zij de ontstaansgeschiedenis van de belangrijkste politieke stromingen en partijen weergeven sinds 1848.

<sup>1</sup> Dit was overigens ook niet het belangrijkste uitgangspunt bij de keuze van de voorbeelden. Ze moesten wel illustratief voor de kenmerkende aspecten zijn, maar bovenal rijk aan inhoud zodat er in het examen goede vragen over gesteld zouden kunnen worden

Het aantal lessen dat besteed wordt aan domein D, loopt zowel op havo als vwo uiteen van nul tot dertig, zoals blijkt uit het onderzoek in 2013. Gemiddeld besteden docenten op havo er twaalf lessen aan en op vwo veertien. Iets meer dan de helft van de docenten maakt daarbij in 2013 gebruik van een apart katern. Dit aantal lag in 2014 iets lager. Wel is er hierbij een groot verschil tussen docenten jonger dan 45 en ouder dan 45. Jongere docenten behandelen dit onderwerp meer dan twee keer zo vaak als onderdeel van oriëntatiekennis als oudere docenten. Oudere docenten gebruiken ook bijna twee keer zo vaak een apart katern.

Leerlingen zijn tamelijk negatief over domein D. In zowel 2014 als 2015 vond twee derde van de leerlingen het onderwerp niet interessant. Hierbij is er geen verschil tussen havo- en vwo-leerlingen. Meisjes vinden het onderwerp iets minder interessant dan jongens en de belangstelling neemt af naarmate leerlingen zwakker zijn in geschiedenis (zie hoofdstuk 5).

### **Knelpunten**

Wat ervaren docenten als de belangrijkste knelpunten bij de voorbereiding van hun leerlingen op het nieuwe centraal examen? Vooral op havo wordt overladenheid van het examenprogramma gezien als het belangrijkste knelpunt, maar ook de leesvaardigheid van de havo-leerlingen wordt door velen als probleem genoemd. Dit probleem komt overigens al zeker 25 jaar geregeld uit onderzoek naar voren. Een ander, ook geregeld terugkerend, probleem is het maken van onderscheid tussen (opdrachten voor) havo en vwo. Onder docenten bestond lang onzekerheid over wat hun leerlingen op het examen precies te wachten stond. Weliswaar waren er sinds 2006 pilotexamens geweest, maar een deel van de historische contexten werd pas in 2014 voor het eerste centraal getoetst, terwijl over de contexten De Republiek en de Democratische Revoluties, geen voorbeeldvragen beschikbaar waren. Ten slotte spreken docenten hun zorg uit over de aansluiting van vmbo-tl naar havo en van klas 3 naar klas 4. Veel docenten hebben het gevoel dat zij onvoldoende kunnen aansluiten bij wat de leerlingen eerder aan oriëntatiekennis hebben opgedaan. Dit neemt niet weg dat leerlingen van het vmbo het volgens de docenten, goed doen op de havo.



## 5. Onderzoek onder leerlingen

### **De voorbereiding op het schoolexamen en centraal examen**

Zowel in 2014 als 2015 gaven de leerlingen in meerderheid aan tevreden te zijn over hun voorbereiding op de schoolexamentoetsen. Zij hebben zich een goed beeld gevormd van wat bedoeld wordt met oriëntatiekennis.

In overgrote meerderheid geven leerlingen aan dat zij weten wat er van hen verwacht wordt op het centraal examen. Toch geven nog relatief veel leerlingen (20-30%) aan dat zij betwijfelen of ze wel weten welke personen en jaartallen zij met betrekking tot de historische contexten moeten kennen. Vooral dat laatste is toch wel opvallend omdat dit in de syllabus expliciet wordt aangegeven: jaartallen in de teksten van de historische contexten moeten worden gekend, jaartallen bij de voorbeelden niet. Een reden om dit (nog) explicieter aan leerlingen mee te delen.

De verschillen tussen het programma voor het centraal examen havo en vwo zijn niet groot. Havo-leerlingen hebben voor de voorbereiding op het examen een jaar minder tijd dan vwo-leerlingen. Het is dan ook niet echt verwonderlijk dat havo-leerlingen meer twijfels hebben over hun voorbereiding op het centraal examen dan vwo-leerlingen. Dat geldt ook voor het feit dat leerlingen die minder sterk in geschiedenis zijn meer twijfels over hun voorbereiding hebben dan leerlingen die goed in geschiedenis zijn. Wel opmerkelijk is dat meisjes zeggen minder goed voorbereid zijn op schoolexamentoetsen en het centraal examen dan jongens.

### **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 een moeilijk vak. Over praktische opdrachten zijn de meningen van leerlingen verdeeld. Van de havo-leerlingen vindt ongeveer 40% het interessant om zo'n opdracht te maken, voor vwo-leerlingen ligt dit percentage iets hoger. Ongeveer 40% van de leerlingen vindt praktische opdrachten een moeilijk onderdeel van het vak. Mondelinge presentaties zijn (nog) minder populair dan praktische opdrachten. Niet meer dan een op de drie vindt het leuk een presentatie te geven en een vergelijkbaar deel vindt het lastig.

Leerlingen 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. Zowel in 2014 als in 2015 geeft meer dan 70% van de leerlingen 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 en zijn 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 op de meeste bijval rekenen.

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

Een ruime meerderheid van de leerlingen is niet erg te spreken over domein D, een verplicht onderdeel van het schoolexamen dat betrekking heeft op de geschiedenis van de democratische rechtsstaat en de parlementaire democratie.

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. Het ervaren belang en plezier nemen af naarmate een leerling slechter presteert voor het vak.

Grote verschillen zijn er nauwelijks als het gaat om de vraag welke geschiedenis aan de orde zou moeten komen. Dit geldt voor alle groepen behalve voor leerlingen van wie een of beide ouders niet in Nederland zijn geboren. Hoewel ook zij niet ontevreden zijn over het geboden programma, vinden zij meer dan andere leerlingen dat het accent erg op Nederland en Europa ligt.

### **Hoe denken leerlingen over het nut van geschiedenis?**

Leerlingen vinden in ruime meerderheid 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 (historische) wijze 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 het vak 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 vindt men geschiedenis van nut: de opgedane kennis kan helpen bij de aanpak van huidige en toekomstige problemen. Leerlingen zien slechts in beperkte mate een positieve relatie tussen het vak geschiedenis, een vervolgopleiding en het vinden van een baan.

### **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 9, de periode van de beide wereldoorlogen en het interbellum, het meest populair is, zal waarschijnlijk niet echt verbazen. Opvallender is dat ook de oudheid behoorlijk populair is. Verschillen in waardering voor de tijdvakken zijn er nauwelijks tussen havo- en vwo-leerlingen. Verschillen in voorkeuren voor tijdvakken zijn er wel tussen jongens en meisjes.

De meeste moeite hebben leerlingen met de zeventiende en achttiende eeuw, waarbij er geen grote verschillen zijn tussen havo- en vwo-leerlingen. Die verschillen zijn er wel tussen jongens en meisjes. Meisjes vinden de meeste tijdvakken moeilijker dan jongens. Dat zwakke leerlingen alle tijdvakken moeilijker vinden dan goede leerlingen kan nauwelijks verbazing wekken.

Leerlingen vinden De Republiek (havo en vwo) en de Democratische revoluties (vwo) duidelijk de minst interessante historische contexten. Aan andere contexten bestaat weinig behoefte.

De Republiek en de Democratische revoluties worden door leerlingen als het moeilijkst ervaren. Dit zou men op grond van de resultaten van de vragen over deze contexten in het eerste examen (in 2015) niet verwachten. De spreiding in de scores van de vragen is echter zo groot dat we met conclusies voorzichtig moeten zijn. Werd de context Duitsland door de leerlingen als de eenvoudigste gekwalificeerd, uit de examenresultaten blijkt dat havo-leerlingen deze vragen juist relatief slecht hebben gemaakt. Maar ook in dit geval is er sprake van een grote spreiding. In 2015 was van alle historische contexten het verschil in ervaren moeilijkheidsgraad tussen jongens en meisjes het grootst bij de Koude Oorlog.

Dat zien we terug in de gemiddelde p-waarden van de vragen over deze context. Vooral op havo was dit verschil aanzienlijk, 63.5 voor de jongens en 55.8 voor de meisjes. Op het vwo was het verschil aanmerkelijk kleiner: 60.6 voor de jongens en 58.2 voor de meisjes.

### **Epistemologische opvattingen van leerlingen**

Een aantal stellingen in de vragenlijst had betrekking op de epistemologische opvattingen van leerlingen. Doel hiervan was na te gaan hoe leerlingen tegen het vak geschiedenis aankijken. Onderkennen zij bijvoorbeeld dat geschiedenis een interpretatief vak is, of zien zij elk verhaal over het verleden als een exacte kopie van dat verleden? De verwachting was dat leerlingen het met de helft van de stellingen eens zouden zijn en met de andere helft oneens. Deze verwachting kwam uit waar het de eerste groep stellingen betreft, bij de tweede groep waren de reacties van leerlingen minder eenduidig.

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 van de leerlingen 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. Wel spreken zij zichzelf hierin ook weer tegen: 80% van hen is het oneens met de stelling dat er maar één verhaal juist kan zijn, als er twee verschillende verhalen over het verleden verteld worden. Ruim de helft van de leerlingen is het eens met de stelling dat verbanden tussen oorzaken en historische gebeurtenissen vast staan.

Op hoofdlijnen verschillen havo- en vwo-leerlingen niet in hun visie op het vak geschiedenis. Havo-leerlingen zijn het meer dan vwo-leerlingen oneens met de twee stellingen waarin gesteld wordt dat het bij geschiedenisverhalen vooral om meningen (van historici) gaat. Mogelijk hebben vwo-leerlingen meer gevoel voor het argumentatieve karakter van geschiedenis. Er zijn geen wezenlijke verschillen in visie op het vak geschiedenis tussen goede en minder goede leerlingen, althans waar het de stellingen betreft waarop van leerlingen verwacht wordt dat zij het met de stelling eens zijn. Wel geldt dat de meningen van goede leerlingen wat meer uitgesproken zijn. Echt opvallend is dat de zwakke leerling het veel meer dan de gemiddelde en de goede leerling oneens is met de stelling dat je bij geschiedenis moet leren omgaan met het feit dat bronnen elkaar kunnen tegenspreken.

Bij een aantal stellingen waarvan verwacht wordt dat de leerlingen het er niet mee eens zijn, zijn de verschillen groter. Goede leerlingen hebben een 'professionelere' kijk op geschiedenis dan zwakke leerlingen. Opvallend, ten slotte, is dat zwakke leerlingen het (iets) meer dan andere leerlingen eens zijn met de stelling dat er altijd nieuwe verklaringen voor historische gebeurtenissen worden geschreven. Onduidelijk is waarom juist zwakke leerlingen dit menen.

Jongens en meisjes verschillen op verschillen aspecten van het vak, maar wat betreft hun epistemologische opvattingen zijn er nauwelijks verschillen.



## 6. Conclusies en discussie

Vanaf 2012 (vwo) of 2013 (havo) moesten docenten geschiedenis hun onderwijs inrichten met het oog op een nieuw centraal examen. Dit examen week nogal af van wat docenten tot dan toe gewend waren. De vraag diende zich dan ook aan hoe docenten hiermee om zouden gaan, met andere woorden hoe zij de beoogde vernieuwing van het centraal examen geschiedenis havo/vwo (op het niveau van het geschreven curriculum) implementeren en in de praktijk van het onderwijs realiseren. Dit werd de centrale vraag van een onderzoek dat SLO vanaf 2013 heeft uitgevoerd. Hoe richten havo- en vwo-docenten hun onderwijs in sinds zij weten dat er een nieuw centraal komt en hoe bereiden zij hun leerlingen erop voor? Wat zijn de ervaringen van docenten in dit verband en wat vinden leerlingen van de vernieuwingen?

Kennis van (de implicaties van) het nieuwe examen is een eerste voorwaarde om het onderwijs adequaat vorm te kunnen geven. Uit het eerste onderzoek in 2013 bleek dat de docenten goed op de hoogte zijn van de aard van de vernieuwing. Zij maken gebruik van de syllabus en kennen de door SLO gemaakte handreiking voor het schoolexamen. Voor zover er nog onduidelijkheden zijn, betreffen die Domein B: Oriëntatiekennis (wat moet daar precies onder worden verstaan?), de vraag wat leerlingen nu precies van de (voorbeelden bij de) historische contexten moeten kennen en welke vragen zij op het examen kunnen verwachten. Deze kwesties zijn in diverse nascholingsbijeenkomsten aan de orde gesteld. Door veelvuldig gebruik te maken van vragen uit de pilotexamens kregen docenten en leerlingen steeds meer zicht op de eisen die in het nieuwe examen aan leerlingen gesteld worden. Wel bleef er wat onzekerheid bestaan over wat leerlingen konden verwachten met betrekking tot de historische contexten. Voorbeelden van vragen waren er namelijk alleen, en dan nog in beperkte mate, over de contexten Duitsland en De Koude Oorlog.

Het percentage docenten evenwel dat zegt dat de resultaten op het centraal examen overeenkwamen met hun verwachtingen of zelfs beter waren dan verwacht, ligt op ongeveer 75%. Hieruit mag geconcludeerd worden dat docenten (en met hen hun leerlingen) zich over het algemeen goed hebben kunnen voorbereiden op het nieuwe examen.

Wel zijn er verschillen tussen groepen leerlingen. Havo-leerlingen plaatsen meer vraagtekens bij de vraag of zij voldoende voorbereid zijn op het examen dan vwo-leerlingen. Dat is, zeker gezien het feit dat zij een jaar minder voorbereiding hebben, niet verwonderlijk. Ook zal het niet verbazen dat leerlingen die minder sterk in geschiedenis zijn meer twijfels hebben over de voorbereiding dan leerlingen die goed in geschiedenis zijn.

Meisjes zijn minder goed voorbereid op schoolexamentoetsen en het centraal examen dan jongens. Het kan zijn dat meisjes eerlijker zijn, beschikken over meer zelfkennis of onzekerder zijn. Uit onderzoek bij bijvoorbeeld rekenen/wiskunde blijken meisjes onzekerder te zijn (zie: Martens, Hurks en Jolles (2014), Frenzel, Pekrun & Goetz, (2007), Driessen en van Langen (2010) en het COOL5-18 onderzoek 2007 (Driessen, Mulder, Ledoux, Roeleveld & van der Veen, 2009).

Een belangrijke verandering betrof de manier van toetsen. 90% van de docenten neemt in schoolexamens vragen op over tijdvakken die eerder zijn behandeld; ongeveer de helft van hen zegt dat vaak of altijd te doen. Sommigen willen op basis van de resultaten van het examen, (nog) vaker gebruik gaan maken van vragen uit beschikbare pilotexamens.

Docenten zijn redelijk tevreden over het niveau van het eerste examen-nieuwe-stijl, al menen sommigen dat het examen voor vwo-leerlingen aan de gemakkelijke kant was. De n-termen van havo (1,1) en vwo (1,0) laten zien dat het examen een goede afspiegeling was van de beoogde moeilijkheidsgraad.

Het beeld dat het examenprogramma voor havo-leerlingen overladen zou zijn, werd in het onderzoek bevestigd en moet aanleiding zijn om na te denken over mogelijke oplossingen van dit probleem. Docenten hebben daarvoor in het onderzoek al verschillende suggesties gedaan. Het centraal examen zou op de havo bijvoorbeeld alleen betrekking kunnen hebben op de tijdvakken 5 tot en met 10 of op de tien tijdvakken en de kenmerkende aspecten, zonder de historische contexten. Anderen opperen het examen alleen betrekking te laten hebben op de historische contexten of om het aantal historische contexten te beperken.

Havo-docenten en -leerlingen vinden De Republiek der Zeven Verenigde Nederlanden de minst interessante context die in de syllabus is opgenomen. Op vwo is men het minst enthousiast over de context over de Verlichting en de democratische revoluties. Ook is men weinig tevreden over de context De Republiek. Deze twee contexten worden door leerlingen tevens duidelijk als de moeilijkste ervaren. Mocht er in de komende jaren ruimte worden gevonden voor een nieuwe context dan is De Oudheid, zowel onder docenten als leerlingen, favoriet.

Leerlingen vinden geschiedenis niet alleen een leuk maar ook een nuttig vak. Kennis van het verleden is belangrijk voor het begrijpen van het heden. Het biedt inzicht in de wereld waarin zij leven en helpt hen actualiteiten beter te volgen en te begrijpen. Ook draagt het vak bij aan de vorming van de identiteit en de ontwikkeling van opvattingen en de verwoording daarvan. Eigenlijk zou iedereen, volgens de leerlingen, over deze kennis moeten beschikken. Zij zien echter geen relatie tussen het vak geschiedenis, de vervolgopleiding en het vinden van een baan.

Leerlingen op het vwo vinden het vak geschiedenis belangrijker en leuker dan havo-leerlingen. Jongens vinden het vak belangrijker en leuker dan meisjes. Nut en plezier nemen af naarmate een leerling slechter presteert voor het vak.

Leerlingen zijn tevreden over het feit dat het centraal examen sinds 2015 betrekking heeft op oriëntatiekennis van de tien tijdvakken. De meesten vinden dat zij zich een goed beeld hebben kunnen vormen van wat ermee bedoeld wordt. Het percentage leerlingen voor wie dit niet geldt, is echter met zo'n 30% nog wel zodanig hoog, dat het wenselijk lijkt om hieraan expliciet aandacht te besteden.

Leerlingen denken in meerderheid dat hun kennis zal beklijven, in ieder geval langer dan een jaar. Om na te gaan in hoeverre dit daadwerkelijk het geval is, is vervolgonderzoek nodig.

Grote verschillen tussen leerlingen zijn er nauwelijks als het gaat om de vraag welke geschiedenis aan de orde zou moeten komen. Dit geldt voor alle groepen, behalve voor leerlingen van wie een of beide ouders niet in Nederland zijn geboren. Hoewel ook zij niet ontevreden zijn over het geboden programma, vinden zij meer dan andere leerlingen dat het accent erg op Nederland en Europa ligt. Het zou goed zijn te overwegen leerlingen in het schoolexamen meer mogelijkheden te bieden om zelf onderwerpen te kiezen. Het examenprogramma biedt daartoe de mogelijkheid.

Leerlingen tonen zich niet erg enthousiast over domein D, Geschiedenis van de rechtsstaat en van de parlementaire democratie' dat een verplicht onderdeel van het schoolexamen vormt. In het licht van de toenemende aandacht voor democratisch burgerschap is dit een zorgelijke zaak. Ligt het gebrek aan belangstelling aan een algemene ongeïnteresseerdheid in staatsinrichting of ligt het aan de (manier waarop) invulling aan dit onderdeel wordt gegeven?

Het beeld van de epistemologische opvattingen van leerlingen is (nog) tamelijk diffuus. De uitkomsten van het onderzoek roepen dan ook diverse vervolgvragen op. Zien we de inzichten waarvan leerlingen blijken te geven bijvoorbeeld terug in de uitvoering van historische (onderzoeks)opdrachten? Gaan leerlingen die genuanceerdere opvattingen demonstreren 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 meer aandacht besteed worden aan causale relaties tussen historische gebeurtenissen. Meer dan de helft van de leerlingen is het namelijk eens met de stelling dat verbanden tussen oorzaken en historische gebeurtenissen vast staan. En is het werkelijk zo dat het moeilijk is om de betrouwbaarheid van historische verhalen te beoordelen omdat het verleden voorbij is, zoals ongeveer de helft van de leerlingen meent?





# Referenties

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

Akker, J. van den (2003). Curriculum perspectives: an introduction. In J. van den Akker, W. Kuiper & U. Hameyer (eds.), *Curriculum Landscapes and Trends*, (pp. 1-10). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

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

Commissie voor Examens (CVE) (2013). *Syllabus geschiedenis 2016*. Geraadpleegd van <http://www.examenblad.nl>.

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

Driessen, G. & Langen, A. van (2010). *De onderwijsachterstand van jongens*. Nijmegen:ITS.

Havekes, H. (2015). Mussolini had geen snor. In *Didactief: Opinie en onderzoek voor de schoolpraktijk*, 45(7), 2015.

Kaap, A. van der, & Marshall, E. (2006). *Het nieuwe geschiedenisexamen in de tweede fase: Deel 1*. Enschede: SLO. Geraadpleegd van [http://www.slo.nl/downloads/archief/http://www.slo.nl/voortgezet/tweedefase/themas/Geschiedenis\\_Publ.\\_Het\\_nieuwe\\_geschiedenisexamen\\_in\\_de\\_2e\\_fase\\_20deel\\_2\\_01.pdf/](http://www.slo.nl/downloads/archief/http://www.slo.nl/voortgezet/tweedefase/themas/Geschiedenis_Publ._Het_nieuwe_geschiedenisexamen_in_de_2e_fase_20deel_2_01.pdf/).

Kaap, A. van der (2007). *Het nieuwe geschiedenisexamen in de tweede fase: Deel 2*. Enschede: SLO. Geraadpleegd van [http://www.slo.nl/downloads/archief/http://www.slo.nl/voortgezet/tweedefase/themas/Geschiedenis\\_Publ.\\_Het\\_nieuwe\\_geschiedenisexamen\\_in\\_de\\_2e\\_fase\\_-\\_deel\\_2.pdf/](http://www.slo.nl/downloads/archief/http://www.slo.nl/voortgezet/tweedefase/themas/Geschiedenis_Publ._Het_nieuwe_geschiedenisexamen_in_de_2e_fase_-_deel_2.pdf/).

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, & 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 van <http://downloads.slo.nl/Repository/handreiking-schoolexamen-geschiedenis-havo-vwo2013.pdf>

Kaap, A. van der (2014a). *Enquête nieuw centraal examen geschiedenis in de tweede fase*. Enschede: SLO. Geraadpleegd van <http://downloads.slo.nl/Repository/enquete-nieuw-centraal-examen-geschiedenis.pdf>

Kaap, A. van der (2014b). *Hoe denken leerlingen in de tweede fase over het vak geschiedenis?* Enschede: SLO. Geraadpleegd van <http://downloads.slo.nl/Repository/hoe-denken-leerlingen-in-de-tweede-fase-over-het-vak-geschiedenis.pdf>

Kaap, A. van der, & Folmer, E. (2015). *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, & Folmer, E. (2016a). *Hoe denken examenleerlingen havo/vwo over het vak geschiedenis?* Enschede: SLO. Geraadpleegd van <http://downloads.slo.nl/Repository/hoe-denken-examenleerlingen-havo-vwo-over-het-vak-geschiedenis.pdf>

Kaap, A. van der, & Folmer, E. (2016b). *Hoe denken docenten havo/vwo over het geschiedenisexamen 2015?* Geraadpleegd van <http://downloads.slo.nl/Repository/hoe-denken-docenten-havo-vwo-over-het-geschiedenisexamen.pdf>

Klein, S. (2015). Preciezen en rekkelijken, verdiepers en verbreders: De lange schaduw van het eindexamen geschiedenis. *Kleio*, september 2015, 48-50.

Kuhn, D. (1999). A developmental model of critical thinking, *Educational Researcher*, 28(2) 16-26.

Lee, P. (1998). *History in an information culture*. Geraadpleegd van <http://www.centres.ex.ac.uk/historyresource/journal2/LEE.doc>.

Maggioni, L., VanSledright, & Alexander, P.A. (2009). Walking on the Borders: A Measure of Epistemic Cognition in History. *The Journal of Experimental Education*, 77(3), 187-213.

O'Neill, K., & Guloy, S. (2010). *The Historical Account Differences survey: Enriching methods for assessing metahistorical understanding in complex school environments*. Paper presented to the Teaching History SIG at the annual meeting of the American Educational Research Association, april 2010. Geraadpleegd van [http://www.researchgate.net/publication/266568517\\_The\\_Historical\\_Account\\_Differences\\_survey\\_Enriching\\_methods\\_for\\_assessing\\_metahistorical\\_understanding\\_in\\_complex\\_school\\_environments](http://www.researchgate.net/publication/266568517_The_Historical_Account_Differences_survey_Enriching_methods_for_assessing_metahistorical_understanding_in_complex_school_environments).

Riessen, M. van, Logtenberg, A., & Meijden, B. van der (2009). *Oriëntatiekennis toetsen, analyse en handreikingen*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken. Geraadpleegd van <http://dare.uva.nl/document/2/73617>.

Shemilt, D. (1987). Adolescent ideas about evidence and methodology in history. In C. Portal (ed.), *The history curriculum for teachers*, 39-61. London: The Falmer Press.

Straaten, T. van, Wilschut, A. H. J., & Oostdam, R.J. (2015). 'Making history relevant to students by connecting past, present and future: a framework for research'. *Journal of Curriculum Studies*. DOI:10.1080/00220272.2015.1089938

Wilschut, A. (2004). Pilotproject met een nieuw geschiedenisexamen. *Kleio*, 7.

Wilschut, A. (2007). *Handreiking schoolexamen geschiedenis havo/vwo*. Enschede: SLO. Geraadpleegd van [http://www.slo.nl/downloads/archief/Handreiking\\_geschiedenis\\_DEFINITIEF.pdf/](http://www.slo.nl/downloads/archief/Handreiking_geschiedenis_DEFINITIEF.pdf/).

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

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

Wilschut, A., & Kaap, A. van der (2013). *Handreiking schoolexamen geschiedenis havo/vwo: Bij het examenprogramma geldig vanaf schooljaar 2012-13 (vwo) en 2013-14 (havo)*. Enschede: SLO. Geraadpleegd van <http://www.slo.nl/downloads/2013/handreiking-schoolexamen-geschiedenis-havo-vwo.pdf/>



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, voortgezet onderwijs en beroepsonderwijs. De activiteiten van SLO bestrijken in principe alle vakgebieden.

SLO

Piet Heinstraat 12  
7511 JE Enschede

Postbus 2041  
7500 CA Enschede

T 053 484 08 40  
E [info@slo.nl](mailto:info@slo.nl)

[www.slo.nl](http://www.slo.nl)

**slo**