

'Stapje voor stapje weg van de platte reproductie'

Interview met Elise Storck en Stefan Boom over het examen van 2015

Onder docenten geschiedenis heerst onzekerheid over het nieuwe examen, dat vanaf 2015 in havo en vwo zal worden afgenomen. Wat wordt precies van hen en hun leerlingen verwacht, en wat heb je als docent nodig om alle stof zinvol te behandelen? Elise Storck en Stefan Boom proberen enkele prangende vragen te beantwoorden. Elise Storck is voorzitter van de vaststellingscommissie geschiedenis havo/vwo van het College voor Examens en vakdidacticus/lerarenopleider bij ICLON. Stefan Boom is toetsdeskundige bij Cito en verantwoordelijk voor de examenconstructie havo/vwo.

Nicole van der Steen is redacteur van Kleio.

De lang verwachte syllabus voor het nieuwe examen in 2015 is uit. Waarom heeft dat zo lang geduurd?

Stefan: De kern van het probleem is dat in het examenprogramma van de commissie De Rooy, zoals het in 2001 uitkwam, de centrale toetsing niet doordacht was; eigenlijk was dat ook iets dat bijna principieel onmogelijk was als je kijkt naar de uitgangspunten van de commissie. Onderliggend bij de commissie was de opvatting dat iedereen zijn eigen geschiedenis en zijn eigen beeld van het verleden maakt. Vooral dat denken in beelden en zelf je kennis opbouwen, dat zou je alleen maar kunnen toetsen in een soort essayvorm, dachten zij toen. Dat doen we niet in Nederland in de manier waarop we nu werken, daar kunnen we geen betrouwbare toets mee maken. Dat is op een gegeven moment door het ministerie ook erkend, maar men wilde dit toch als programma hebben. Dat is gaan wringen. Toen is er een commissie gevormd om dat nog eens te bekijken, en daaruit zijn eigenlijk de pilotexamens voortgekomen. De uitkomst van het pilotexperiment bij de havo was dat er nog een vwo-experiment moest komen, en uit het vwo-experiment kwam dat er eigenlijk geen betrouwbaar en valide examen gemaakt kon worden met alleen de kenmerkende aspecten als leerstof.

Bij elke verandering die je doorvoert, moet je drie jaar vooruitwerken; je moet vanaf 4-, 5- en 6-vwo werken. Het besluit om in 2015 dingen anders te doen is, genomen in 2011. En daarvoor heeft het nog een jaar of twee geduurd eer de evaluatie van de pilot is doorgedacht

en iedereen het ermee eens was. Binnen de pilotevaluaties zie je ook zo'n soort tegenstelling: men is tevreden over de didactiek en het programma op de scholen, maar de centrale toetsing blijkt te moeizaam te verlopen.

Waarom is voor 2015 gekozen? Bij invoering vanaf 2016 zouden de PTA's veel beter afgestemd kunnen worden op de nieuwe eisen.

Elise: Cito en Cevo hadden liever gezien dat het in 2016 ingaat, juist vanwege het probleem dat bijvoorbeeld de boeken nog moesten worden geschreven; nu zitten er kinderen in de vierde die met het examen moeten beginnen, terwijl de syllabus pas in maart van dit schooljaar gepubliceerd is; al is in juni vorig jaar al wel een soort voorbeeld de wereld ingestuurd. Zowel het ministerie als de voorzitter van de VGN vonden dat er een einde moest komen aan de onduidelijkheid, en hoe eerder hoe liever; het ministerie had nog liever 2014 gehad. Stefan: Het zou eigenlijk wel reëler zijn geweest om 2016 te nemen. Er is nagedacht over hoe we het moesten doen; moeten we eerst havo en dan vwo of moeten we het tegelijkertijd doen? Toen hebben we eigenlijk met z'n allen gezegd, we doen het tegelijkertijd. Het besluit is in 2012 genomen, dus het kwam op 2015 voor alletwee.

De huidige lichting 4-vwo 'zwemt' nu als het ware. Veel scholen zullen gewoon met de tijdvakken begonnen zijn en ergens bij de Verlichting eindigen. Volgend jaar is 4-havo aan de beurt. Wat raad je de scholen aan?

Elise: Ik denk dat scholen heel veel ruimte

hebben. Het enige wat veranderd is, is het deel van het totale examenprogramma dat in het Centraal Examen komt. Je deed de tijdvakken al in het schoolexamen, dat doe je nu in het Centraal Examen. Je deed je thema's in het Centraal examen, en voor het vwo moest je er nog wat thema's bijdoen; nu krijg je misschien wat meer ruimte om daarin te schuiven.

Als ik havo-docent was, dan zou ik straks mijn thema's heel erg verweven met de oriëntatiekennis. Sowieso zou ik vanuit didactisch oogpunt proberen alle kenmerkende aspecten te thematiseren, omdat leerlingen de stof dan waarschijnlijk beter begrijpen en onthouden. Liever dan elk kenmerkend aspect apart in een andere plaats, in een andere context laten spelen. Domein D, het ontstaan van de parlementaire democratie, kun je heel goed met oriëntatiekennis verweven, ik zou dat niet apart doen. Dan heb je heel veel kenmerkende aspecten al gedaan: het ontstaan van 'de ismen' en het ontstaan van emancipatiebewegingen zitten er bijvoorbeeld al in.

Stefan: Wat ik nu de laatste tijd meer en meer hoor, is dat je eigenlijk in 4-vwo als belangrijkste taak hebt om die kinderen erbij te houden en te zorgen dat ze geschiedenis leuk blijven vinden. Je richten op dat examen, dat kan natuurlijk in 5 en 6 net zo goed. En wat ik ook overal hoor is dat mensen het na een paar jaar proberen toch heel jammer vinden dat die twintigste eeuw er niet meer in zit, in de vierde. Maar waarom zou je dat niet doen, die twintigste eeuw? Met de prehistorie beginnen en met hangen en wurgen bij de vroegmoderne tijd uitkomen, dat maakt jouw vak niet populair als keuzevak, hoor. Ik zou, als ik docent was, mijn PTA zo maken dat ik in de vierde behoorlijk in de twintigste eeuw zou gaan zitten, en als je dan al aan het examen wilt gaan werken, dan zou ik de Koude Oorlog er in stoppen, Duitsland, de Tweede Wereldoorlog.

In de syllabus is sprake van historische contexten: wat zijn dat en hoe is de verhouding tussen de verdikkingen en de overige stof?

Elise: De commissie heeft gekozen voor drie (havo) en vier (vwo) historische contexten, door docenten ook wel 'verdikte thema's' genoemd. In de syllabus staat als verhouding 65 – 35 procent, maar dat is een heel globale indicatie. Om het verschil zichtbaar te maken met de oude thema's, is de naam historische contexten gekozen, en dat dekt ook de lading wel; ze binden als het ware de kenmerkende aspecten samen

binnen een bepaalde historische context.

Doordat de leerlingen meer samenhang leren tussen de kenmerkende aspecten, kun je ook meer diepgang brengen, is het idee, en kunnen ze het ook beter snappen en onthouden. De opbouw is dat je bij elk onderdeel een leidende vraag hebt, dan heb je een beschrijving van de historische context, en dan heb je daar voorbeelden bij. De gebeurtenissen in de historische contexten zijn niet verder beschreven. Je zou als docent uit die vraag kunnen afleiden, en uit de context, wat de betekenis van die gebeurtenis is. Zo zou een leerling bij de Koude Oorlog bijvoorbeeld de Marshallhulp kunnen uitleggen als voorbeeld van toenemend wantrouwen. Ik denk wel dat je als docent nu veel meer kennis nodig hebt. Met de pilotexamens zie ik bij de examenmakers en ook bij onszelf: de vragen zijn wel eenvoudig, maar je kunt heel makkelijk de fout ingaan. Als ik nu een pilotexamen binnenkrijg, ben ik veel langer bezig om uit te zoeken of het historisch in orde is: waar komt die bron nu echt vandaan, klopt het wel wat ze hier zeggen. Dat heb je als docent ook straks, zeker als tweede corrector.

Het is nog niet exact duidelijk hoe de examens eruit gaan zien, dat is een proces. Wat wij doen vanuit het CvE is aansturen, 65 procent van de punten moet uit de contexten komen en 35 procent uit de rest. Er zijn ook kenmerkende aspecten waarvan slechts een deel in de historische contexten is verwerkt. Tel je vragen daarover dan bij 35 of bij de 65 procent? Die 35-65 procent is dus een heel globale indicatie. Als docent is vooral van belang je te realiseren dat je er niet bent met het behandelen van de historische contexten. De omgang met bronnen is hetzelfde als in de pilotexamens; we hopen dat er meer diepgang in de opgaven zal komen.

Stefan: Alle dingen komen in redelijke mate aan bod, maar soms niet voor iedereen even herkenbaar. De hele exercitie van de verdikkin- ►



gen is omdat is geconstateerd dat een examen alleen op basis van de kenmerkende aspecten niet valide is. Dat de aanpak van de kenmerkende aspecten terug gaat komen is wel duidelijk, maar het wordt niet zo dat je kopjes krijgt per onderwerp (zoals in het vmbo). Ik wil de chronologische indeling zoals die in de pilot-examens is. Dus je kunt niet gauw even opzoeken wat het plukje vragen is over de Republiek, en het plukje over Duitsland etc. De leukste vragen lijken me juist die die over een paar onderwerpen tegelijk gaan (bijv. Koude Oorlog en Duitsland). Het dwingt hoop ik docenten ook om niet die verdikkingen uit het hoofd te laten leren; zo wordt het niet gevraagd.

Het nieuwe examenprogramma gaat over domein B, de inhoud/ stofomschrijving. Op welke manier komt Domein A terug in de nieuwe examens?

Elise: Domein A is de kern van ons vak, daarin staat wat kenmerkend is voor geschiedenis. Domein A is opnieuw geordend op basis van wat internationaal in de literatuur nu aan de gang is. Daarbij is ook teruggegaan naar de oude WIEG-beschrijvingen. Er is een indeling in drieën gemaakt, een ervan heet tijd, dat gaat over periodisering en chronologie. Het tweede onderdeel heeft meer te maken met de ordening van het geschiedverhaal (continuïteit en verandering, causaliteit, interpretatie, standplaatsgebondenheid) en het derde gaat over betekenis. Zoals bij alle onderdelen is alleen aandacht besteed aan die onderdelen die kunnen worden getoetst op het CE. Bijvoorbeeld: vanuit standplaatsgebondenheid uitleggen welke betekenis iemand uit het verleden gaf aan een bepaalde historische gebeurtenis. Wat toegevoegd is, is dat je die structuurbegrippen niet apart moet zien van elkaar. Het gaat heel vaak om de samenhang van meerdere onderdelen van domein A, bijvoorbeeld: of iemand meer of minder waarde toekent aan een oorzaak, kan verklaard worden vanuit diens standplaatsgebondenheid. Of: we kunnen niet precies bepalen of het gaat om een gevolg op de korte of op de lange termijn, maar het is wel van belang dat leerlingen zich realiseren dat dit verschil bestaat en kan helpen om het verleden te begrijpen.

Stefan: Als je de geschiedenis van Domein A bekijkt, dan had de WIEG een vrij consistent aantal structuurbegrippen, die je kon leggen op een bron die je min of meer fysiek voor je had. In de Tweede Fase werd het zelf onderzoek doen sterk benadrukt, maar bij de



commissie De Rooy ging het eigenlijk over beeldvorming, en is het onderscheid tussen primaire en secundaire bronnen niet wezenlijk. Inhoudelijk is er niet zoveel veranderd vergeleken met de WIEG, maar er is wel een aantal dingen moderner en helderder opgeschreven. Ik denk dat het nu ook meer mogelijk is om te werken met een analogie: dat je er in je didactiek rekening mee moet houden dat leerlingen bijvoorbeeld iets hebben geleerd over nationalisme in Duitsland, maar dat ze in het examen een vraag kunnen krijgen over nationalisme in Italië, waarbij wordt uitgelegd dat dat hetzelfde is als in Duitsland. Eigenlijk is het allemaal weg van de platte reproductie, en dat gaat stapje voor stapje.

Een groot probleem bij het landelijk toetsen van oriëntatiekennis lijkt mij het ontwikkelen van een sluitend correctievoorschrift. Hoe gaat dat er concreet uit zien?

Elise: Het correctievoorschrift zal er niet anders uitzien dan het er nu al uitziet; nu ziet het er bij de pilotexamens al niet veel anders uit dan bij de gewone examens. Het zal er hoogstens een beetje tussenin komen te zitten. Het kan niet helemaal worden dichtgetimmerd, er worden voorbeelden gegeven die logisch zijn vanuit de syllabus en hooguit voorbeelden waarvan we denken dat heel veel leerlingen daarmee gaan komen.

Stefan: Een sluitend correctievoorschrift kan nooit. We proberen het wel zoveel mogelijk. Alleen de volgordevraag is sluitend; als toetsdeskundige vind ik dat geweldig, geen verschil van interpretatie. Dat vereist van docenten wel een bepaalde discipline: antwoorden goed rekenen die alleen verwijzen naar één in de klas behandelde bron is niet de goede manier. Ik denk dat iedereen wel ervaringen heeft met dergelijke discussies bij de tweede correctie. Als we zeggen 'voorbeeld van een juist antwoord' bedoelen we niet dat elke onzin goed is. We gaan nu wel meer opschrijven in de zin van 'kern van een juist antwoord'. Je hebt altijd de mogelijkheid, als je met de literatuur in de hand kan aantonen dat iets gewoon goed is, iets goed te rekenen.

Huizinga had de beroemde definitie voor geschiedenis: 'de geestelijke vorm waarin een cultuur zich rekenschap geeft van haar verleden.' Stel: over 250 jaar vindt een historicus de examens van 2015. Wat zou die historicus concluderen over de rekenschap die wij met dat examen geven?

Elise: Ik denk dat het goed is dat er centrale examens zijn, dan heb je op zijn minst iets om samen afspraken te maken over wat je belangrijk vindt en wat je een bepaald niveau vindt. Maar er zijn ook heel veel dingen die niet in een examen te toetsen zijn. Deze vraag heeft een beetje het gevaar in zich, dat je aan een examen zou kunnen zien wat belangrijk is voor geschiedenis in een bepaalde samenleving. Ik denk dat het een deel weergeeft, namelijk dat deel dat ze op de middelbare school gehad hebben, en daarbinnen alleen dat deel dat je in een centraal examen kunt toetsen. Ik zou niet willen dat centrale examens worden afgeschaft, maar ik denk dat het fout zou zijn als we het proces van *teaching to the test* ingaan, hoewel dat gevaar wel dreigt. Ik hoop en verwacht dat docenten zich zelf blijven afvragen wat ze echt belangrijk vinden en dat óók doen, al zit dat niet in het programma voor het centraal examen. Er zijn immers ook nog schoolexamens en belangrijke zaken die je niet kunt toetsen in een (landelijk) schriftelijk examen. In die zin hoop ik stiekem dat het centraal examen helemaal niet zo'n exact representatief beeld geeft: het is dat deel dat je centraal kunt toetsen, en dat is een beperkt deel.

Stefan: Je kunt hele leuke plannen hebben en leuke ontwikkelingen, maar je moet het toch in een vorm gieten om te toetsen, en daar moet je heel veel techniek voor hebben. En je moet ook telkens precies meten wat je wilt. Waar we nu in het onderwijs veel last van hebben is de *accountability*: dat je toch altijd, van basisschool tot universiteit, als docent en als leerling voortdurend wordt afgerekend op van alles,

waarbij nauwelijks nagedacht wordt over de standaarden, over de maat waarmee wordt gemeten. Het eindexamen als totaliteit is bedoeld als afsluitend en als toegang tot vervolgonderwijs. Het toetst of het examenprogramma in voldoende mate is afgesloten, maar is nooit bedoeld als evaluatie van 'het geschiedenisonderwijs', of 'het functioneren van de examenleerkracht', of 'het meten van het historisch bewustzijn' van een individuele leerling of van generaties leerlingen.

Wat is het grootste misverstand dat er over het examen van 2015 bestaat?

Elise: Dit programma komt voort uit politieke wensen en er zijn heel veel misverstanden omheen, en het is ook nog eens een compromis. Het gevaarlijkste misverstand dat ik verwacht, is, dat docenten denken dat je vooral vier thema's moet doen, en dan ook heel veel moet vertellen over die voorbeelden, liefst maar zo veel mogelijk om maar op safe te spelen. Dat is een schijnzekerheid; ik denk dat je juist dan niet op safe speelt. Dat doe je wel als de lessen zijn gericht op begrijpen en flexibel kunnen toepassen en het omgaan met domein A, liefst al vanaf de brugklas. Een tweede gevaar is dat je heel veel op een abstract niveau behandelt, omdat het nu ook abstract in die contexten staat, maar je moet wel die context levend maken zodat ze er concrete beelden bij krijgen. En het grootste misverstand is natuurlijk dat deze syllabus alle problemen oplost (knipooft).

Stefan: Dat mensen zouden denken dat het gewoon maar in plaats van twee, nu drie of vier theemaatjes zijn. Dat is het niet. En zo moeten ze het ook niet gaan behandelen, want dan doen ze veel te veel en veel te gedetailleerd. Ze mogen best al die dingen uit hun hoofd gaan leren, maar dat is niet onze bedoeling. Het is wel het idee om minder reproductief te werk te gaan, en meer te kijken naar toepassing. We hebben bijvoorbeeld volgordevragen waarbij je telkens sleutelwoordjes hebt die in die kenmerkende aspecten passen, dan zet je ze in tijdvakken. Je kunt ook bijna niet in één tijdvak dingen op volgorde laten zetten, dus dat moet je via redeneren doen. Als je wat kennis hebt opgedaan in die historische contexten, kun je er daar een aantal van mengen met die kenmerkende aspecten. Dat hebben ze dan wél moeten leren, dus dan hebben ze ijkpuntjes, en je kunt ze dan beter laten redeneren wat daarvoor en daarna is. Dat maakt het alleen maar leuker. ■

