

PRECIEZEN EN REKKELIJKEN,

De lange schaduw van het eindexamen geschiedenis

Een Belgische collega verbaasde zich onlangs over de felle discussies in ons land. Voor de duidelijkheid: het ging over de centrale toetsing van historische kennis. Toen ik zei dat we daar al zo'n vijftien jaar mee bezig zijn, was hij nog verbaasder. In een variant op een bekend gezegde zou je kunnen stellen dat ieder land het geschiedenisexamen krijgt dat het verdient. De vraag is nu: wat hebben we dan gekregen en waar hebben we dat aan verdiend?

Stephan Klein is historicus en vakdidacticus geschiedenis aan het Interfacultair Centrum voor Lerarenopleiding, Onderwijsontwikkeling en Nascholing (ICLON), Universiteit Leiden.

Het nieuwe examen, waarvan in mei 2015 de eerste versies werden afgenomen, is het onbedoelde gevolg van het bijna vijftien jaar geleden gepubliceerde rapport van de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming (CHMV).¹ Destijds ging het debat vooral over de terugkeer van de chronologie, didactisch vertaald in een nieuw concept: de tien tijdvakken met de 49 kenmerkende aspecten. Ook de bijbehorende beeldkenmerken maakten wel wat reacties los. Veel minder aandacht kreeg de gedachte dat ook het centraal eindexamen moest veranderen en dat daar iets getoetst ging worden waarvan niemand nog precies kon uitleggen wat het was. Het heette 'oriëntatiekennis'. In de volksmond is oriënteren zoiets als ergens een globaal overzicht van krijgen. Je kunt je bijvoorbeeld oriënteren op de inhoud van een cursus door eens door de syllabus te bladeren. Soms werd oriëntatiekennis uitgelegd vanuit een ruimtelijke metafoor. Het was dan een 'plattegrond' van het verleden waarbij oriënteren zoiets werd als het raadplegen van een atlas. Een alternatief was de veel abstractere term 'referentiekader'. De bedoeling was dat dit kader leerlingen zou helpen om historische ontwikkelingen chronologisch te ordenen. Maar wat was dan oriëntatiekennis? Was dit het

kader zelf (het hulpmiddel) of was dit de chronologisch bezonken kennis van de 49 historische ontwikkelingen? Een lastig, maar cruciaal punt.

MYSTERIEUZE ZIN

Het rapport legde uit dat het niet zozeer ging 'om veel feitelijke kennis, als wel om kennis die gebruikt kan worden als markeringspunt om bepaalde karak-

teristieken van tijdvakken te herkennen of te verduidelijken'. Even verderop stelde men dat een leerling aan de hand van een persoon (genoemd werden toen Luther, Calvijn, Zwingli en Erasmus) 'kennis van de Reformatie' kon onthouden. Naast markeringskennis was er kennelijk biografische kennis nodig en dit leidde tot een nieuwe definitie: 'Het kader van oriënta-

¹ Heden, verleden en toekomst. Advies van de commissie historische en maatschappelijke vorming (2001).



VERDIEPERS EN VERBREDEERS

tiekkennis is dus op het concrete niveau nogal persoonlijk, terwijl op het meer abstracte niveau van kenmerkende aspecten toch hetzelfde of gelijksoortige kennis betreffende tijdvakken wordt bestreken.² Ook na vijftien jaar is dit een mysterieuze zin. Drie zaken bleven namelijk onduidelijk:

- Wanneer heb je een kenmerkend aspect voldoende uitgelegd?
 - Welke verbanden tussen kenmerkende aspecten binnen één tijdvak moet je kennen?
 - Welke verbanden tussen kenmerkende aspecten uit verschillende tijdvakken zijn belangrijk?
- Het woord was nu aan het veld om hier inhoud aan te geven, met domein A als vakbenadering. In het rapport was dit domein nog als 'historisch besef' omschre-

ven, later kwamen er uitwerkingen die dit als historisch denken en redeneren aanduidden. Het veld is sindsdien versplinterd op twee manieren. Je zou dit zichtbaar kunnen maken in een coördinatenstelsel. Op basis van selectieve waarneming (en dus zonder enige wetenschappelijke pretentie) lijkt me dat er sprake is van een scheiding tussen 'preciezen' en 'rekkelijken' (links/rechts op de x-as) en een scheiding tussen 'verbreiders' en 'verdiepers' (boven/onder op de y-as). Deze scheidingen lopen dus door elkaar heen.

De preciezen vatten de status van de tijdvakken en van de kenmerkende aspecten op als een letterlijke instructie voor de ordening van de leerstof. Dan komt er voor elk tijdvak een hoofdstuk en

voor elk kenmerkend aspect een paragraaf. Ook gaan leerlingen dan tijdvakkendossiers aanleggen, waarin ze iets schrijven over een persoon of gebeurtenis met een uitleg bij welk kenmerkend aspect dit hoort. De rekkelijken kiezen een meer narratieve benadering. Zij laten de ordening van de inhoud niet bepalen door de tijdvakchronologie en behandelen de kenmerkende aspecten als verweven in de grote lijnen van de Europese geschiedenis. Vaak hebben zij meer aandacht voor historisch denken en redeneren (domein A), met name voor het problematische karakter van tijd indelen en voor aspecten van continuïteit en verandering. Door deze tweedeling heen speelt een andere, die van de verdiepers en de verbreiders. De verdiepers ►

De verbreider



ILLUSTRATIE: LINDA VAN BRUGGEN

² Idem, 'Samenhang in de programma's geschiedenis: algemene verantwoording en toelichting', 5-6.



denken meer vanuit een evenementiële benadering van de geschiedenis en confronteren leerlingen met veel details. Die moeten bijvoorbeeld het verloop van grote oorlogen en revoluties kennen, met belangrijke veldslagen, cruciale wendingen en namen van leiders. De verbreders denken meer vanuit de grote lijnen en laten veel details weg. Zij kiezen wel gedetailleerde voorbeelden, maar vooral waar die de grote lijnen illustreren. De verdiepers balen omdat zij zoveel stof moeten behandelen, de verbreders omdat zij zoveel stof moet weglaten.

LELIJK COMPROMIS

Welke kant is het examen nu opgegaan? Na vele discussiebijeenkomsten, besloten vergaderingen, onderzoeksrapporten, syllabi, peilingen en ingezonden stukken ontstond er een lelijk compromis. Er kwam een examen over vijftiende eeuw geschiedenis, waarvan de eerste twintig eeuwen oriëntatiekennis zijn, en daarna oriëntatiekennis mét specificatie (de Historische Contexten) en zónder (de kenmerkende aspecten die buiten de Historische Contexten vallen). Dat is niet eenvoudig uit te leggen aan een buitenstaander. Als je het probeert, etaleer je al snel je eigen standplaatsgebonden-

heid, in mijn geval die van een rekkelijke verbreder. Als rekkelijke was ik blij met het loslaten van de benamingen van de tien tijdvakken in het examen. Als verbreder ben ik ontevreden.

Ik wil de grote lijnen laten zien vanuit selectieve diepgang, óók om historisch denken mogelijk te maken. Daarom was ik voorstander van een specificatie van de kenmerkende aspecten.³ Maar de Historische Contexten die er uiteindelijk zijn gekomen zijn mij weer te breed en daardoor te oppervlakkig. Het centraal examen mag best grote lijnen toetsen, maar het historisch denken zou er een veel prominentere plaats in moeten hebben. Dat kan alleen als er naast de grote lijnen een veel kleiner, maar gedetailleerder speelveld afgebakend wordt, waarop leerlingen die denkvaardigheden kunnen tonen. Het is ook nooit goed natuurlijk...

De eerste lichting examens van mei 2015 kan niet als een grote verrassing zijn gekomen. Toch heb ik nogal wat reacties gehoord van docenten die stellen dat zij volgend jaar hun leerlingen alle 49 kenmerkende aspecten uit hun hoofd gaan laten leren. De reden: het eerste examen voor met name Havo bevatte nogal wat vragen waarin zo'n 'ding' letterlijk moest worden gereproduceerd (hoewel het antwoordmodel ook een eigen omschrijving goedkeurt). Een begrijpelijke reactie, maar ook een onterechte. Die letterlijke vragen zijn van het oudste vraagtype, nog ontwikkeld vanuit een precieze benadering. Je geeft een concrete bron of situatie en je vraagt bij welk abstracter verschijnsel het een voorbeeld is. Het zijn een soort toetstechnische rudimenten en ze zullen in die hoeveelheid vast niet terugkeren in het examen. Dat was trouwens al niet meer zo in het tweede examentijdvak. Bovendien valt te verwachten dat

het examen in de toekomst nog wel wat inventiever wordt wat betreft vragen over historisch denken en redeneren.

EIGEN ACCENTEN

Het is eigenlijk jammer dat we als geschiedenisveld de laatste jaren zoveel met dat examen bezig zijn geweest. Docenten besteden veel tijd aan het behandelen van al die kenmerken, en het schoolexamen staat niet zelden geheel in dienst van het centraal examen, terwijl je daarin juist eigen accenten zou kunnen plaatsen. Als we niet oppassen werpt het centraal examen ook een lange schaduw over het geschiedenisonderwijs in de toekomst. De minister laat ons inmiddels nadenken over een onderwijsagenda voor 2032.⁴ Als we een blik in die nabije toekomst werpen, zou het zomaar kunnen dat we door het tijdvakkenstampen bezig zijn onszelf irrelevant te maken. Verhalen over geschiedenis worden buiten het klaslokaal in steeds overweldigender mate geproduceerd, op locatie en in interessante media, met veel interactie. Er is ook een groot 'verlangen' naar dit concrete en tastbare verleden, bij jong en oud.⁵ Zijn geschiedenisdocenten er niet voor om ook dáár met leerlingen over na te denken? Over de historische cultuur van dit moment, in Nederland, Europa en de wereld? De diversiteit lijkt alleen maar groter te worden en leerlingen willen het daar ook over hebben. Het zijn zaken die in een centraal examen moeilijk een plaats krijgen; het heden is vaak te controversieel. Maar in de klas en de virtuele wereld die van daaruit bereikbaar is kan het wel. Die kans mogen we niet laten lopen. Anders krijg je te maken met een vakdidactische nachtmerrie. Dat je ooit als docent tegen een leerling zegt: 'Dat verhaal van jou, volgens mij hebben we daar geen kenmerkend aspect bij.' ■

³ Stephan Klein, 'Centrale examinering geschiedenis: een pleidooi. Hoe oriëntatiekennis in het CSE het best getoetst kan worden', *Kleio* 51 (2010) nr.4, 24-25.

⁴ www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/onderwijs-2032-en-onderwijs2032.nl.

⁵ Voor een analyse van dit fenomeen, met mooie voorbeelden: Maria Grever en Carla van Bortel, *Verlangen naar tastbaar verleden. Erfgoed, onderwijs en historisch besef* (Hilversum: Verloren, 2014).