

HET KAN ZOVEEL BETER

Het nieuwe geschiedenisexamen havo/vwo

Ruim veertien jaar na de verschijning van het rapport van de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming ('De Rooy') blijkt het geschiedenisexamen heel anders te zijn geworden dan toen mocht worden verwacht. De totstandkoming van het examen is een mooi voorbeeld van hoe historische ontwikkelingen zich kunnen voltrekken: onbedoelde gevolgen, compromissen tussen tegengestelde partijen, en uiteindelijk een niet te voorzien resultaat.

Stel je eens voor dat uitgekomen was wat de commissie-De Rooy zich in 2001 voorstelde bij een geschiedenisexamen havo/vwo. Dan hadden de leerlingen op hun examenzitting geen bronnenboekje en vragenboekje aangetroffen, maar een A4'tje met instructies en (laten we zeggen) drie bronnenboekjes. Op het A4'tje had gestaan: 'In de bronnenboekjes bij dit examen vind je drie historische kwesties waaruit je er twee moet kiezen. De eerste gaat over de vraag of de gemeenteraad van Hoorn er in 2011 goed aan heeft gedaan om een omstreden standbeeld van Jan Pieterszoon Coen te laten staan, terwijl een actiecomité van burgers dat wilde weghalen. De tweede kwestie gaat over pogingen van de Griekse regering om marmeren beeldhouwwerken afkomstig van het Parthenon naar Athene te laten komen. Die marmeren beeldhouwwerken zijn nu in het British Museum in Londen: moeten ze naar Griekenland of niet? De derde kwestie gaat over de historische binnenstad van Paramaribo in Suriname die in 2002 door de UNESCO op de werelderfgoedlijst is geplaatst. De UNESCO ziet die historische binnenstad als iets unieks dat beschermd moet worden. Maar veel van de prachtige oude houten gebouwen in Paramaribo storten bijna in elkaar. Moet Nederland helpen om ze te restaureren?'

ONDERWERP KIEZEN

De leerling is voorbereid op een examen waarin hij een of meer betogen moet schrijven over een relevante vraag met gebruik van historische kennis en historische documentatie. Hij moet een argumentatie opbouwen; daarmee heeft hij ook al vaak geoefend. Hij is daardoor vaardig geworden in *historisch redeneren*, niet door daarover vraagjes te beantwoorden in de trant van 'Is deze bron betrouwbaar?', of 'Is dit een voorbeeld van continuïteit?', maar door historische redeneerwijzen toe te passen in een goed onderbouwde argumentatie. De leer-

ling is daarom erg benieuwd met welke kwesties hij op het examen te maken zal krijgen. Hij oriënteert zich snel op de onderwerpen waaruit hij kan kiezen. Over elk onderwerp staat op het A4'tje een korte uitleg van circa 150 woorden: waarom is het een belangrijk probleem en welke achtergrondkennis speelt een rol? Zo staat dat bij Jan Pieterszoon Coen kennis van belang is over de VOC, over het moderne imperialisme, over het nationalisme in de negentiende eeuw, over de verzuilde samenleving van de jaren dertig en over genocide. Bij de beelden van de Akropolis staat dat daarbij de Griekse oudheid van belang is, de verlichting, het imperialisme en nationalisme van de negentiende eeuw en de Europese Unie. Bij het onderwerp over Paramaribo speelt kennis van de Gouden Eeuw en de slavernij een rol, kolonialisme en dekolonisatie, de Verenigde Naties en de omgang met monumenten. ►

Arie Wilschut is lector didactiek van de maatschappijvakken bij het Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding (Hogeschool van Amsterdam).

De volledig uit hout opgebouwde kathedraal in de binnenstad van Paramaribo.



BEARGUMENTEERD BETOOG

Laten we zeggen dat een van de onderwerpen die de leerling kiest de kwestie Jan Pieterszoon Coen is. Hij verdiept zich goed in de documentatie die uit allerlei materiaal bestaat en waarvan de herkomst en status goed worden toegelicht. Zo zijn er gegevens uit de in 2015 verschenen biografie over Coen van Jur van Goor. Hierin kan de leerling lezen dat Coen Batavia heeft gesticht en met succes een handelsnetwerk heeft opgebouwd. Ook blijkt Coen soms bevel te hebben gegeven tot harde maatregelen als hij in zijn streven gedwarsboemd werd. Eén daarvan was gericht tegen de Banda-eilanden toen de VOC het monopolie op de muskaatnotenhandel daar niet voor elkaar kreeg, omdat Bandanezen en Europeanen een verschillende voorstelling hadden bij een ‘verdrag’. De harde maatregelen leidden tot verdrijving en uitroeiing van bijna de totale Bandanese bevolking, leest de leerling.

Er staat ook een citaat bij van het VOC-bestuur uit de zeventiende eeuw dat vond dat de Bandanezen wel gestraft moesten worden omdat ze zich niet aan het verdrag hielden, maar zó wreed hadden ze het liever niet gezien, want daarmee maak je misschien weer méér vijanden. De leerling leest verder over de onthulling van het beeld in Hoorn in 1893 en ontdekt dat het op het moment van oprichting al omstreden was doordat sommigen toen wezen op ‘den man die door zijn gedrag op de Banda-eilanden een bloedvlek heeft geworpen op de geschiedenis der Indischen Compagnie’. Hij leest ook een fragment uit een toespraak van Colijn bij het beeld in Hoorn op de 350ste geboortedag van Coen in 1937, waarin de minister-president dankbaar de grote daden van Coen memoreert als ‘uitvoering van Gods wil’.

Hij leest over de oorsprong en betekenis van de term ‘genocide’ zoals deze in 1943 voor het eerst werd gebruikt in de context van de vernietiging van het Joodse volk door de nazi’s. En hij leest over

argumenten van Hoornse burgers en gemeenteraadsleden uit 2011.

De leerling weegt de argumenten af. Hij gebruikt zijn historische vaardigheden om de waarde en representativiteit van bronnen in te schatten, niet omdat hij daarmee de vraag ‘Is deze bron representatief?’ moet beantwoorden, maar omdat dat nodig is voor de kwaliteit van zijn betoog. Hij probeert de gegevens in de context van diverse tijden te plaatsen, niet omdat hij daarmee de vraag ‘Bij welk kenmerkend aspect hoort deze bron?’ moet beantwoorden, maar omdat hij weet dat historische argumenten alleen kunnen worden gebruikt als je gegevens in de context van hun tijd plaatst. Zo vraagt hij zich af of een vergelijking tussen de moord op de Joden in de twintigste eeuw en het optreden op de Banda-eilanden via het gebruik van de term genocide wel opgaat. Nadat hij dit allemaal heeft gedaan, zet hij zich aan het schrijven van een goed beargumenteerd betoog.

HEMELSBREED VERSCHIL

Het zal duidelijk zijn dat dit beeld van een eind-examen hemelsbreed verschilt van wat in 2015 werkelijkheid geworden is. Het examen van 2015 ging voornamelijk over een aantal ‘historische contexten’, de opvolgers van de wisselende onderwerpen. Net als die onderwerpen gaan zij vergezeld van beschrijvingen van feitenkennis die leerlingen moeten kennen. Als we de examens hierop kritisch doornemen, zien we dat beheersing van zulke feitenkennis een beslissende rol speelt bij de beantwoording van ongeveer twee derde van de vragen. Een prestatie in geschiedenis wordt dus niet beoordeeld op grond van de mate waarin een leerling *het vak beheerst* (historisch besef vertoont, historisch kan denken en historisch kan redeneren), maar op grond van de mate waarin hij *in staat is iets te memoriseren*. Maar memoriseervaardigheid is iets anders dan geschiedenis beheersen.

Het eiland Banda Besar, gezien vanaf het grootste Europese fort in Indonesië, de VOC-versterking Fort Belgica op Banda Neira. Foto: Mark Richards.



Bovendien heeft memoriseren vrij weinig zin. Talloze onderzoeken hebben uitgewezen dat mensen op termijn historische feitenkennis niet onthouden als die kennis niet gebruikt wordt en geen functie heeft. De Amerikaanse hoogleraar vakdidactiek geschiedenis Sam Wineburg bespreekt op de eerste bladzijden van zijn bekende boek *Historical Thinking and Other Unnatural Acts* (2001) een aantal Amerikaanse onderzoeken onder leerlingen sinds 1917 die telkens weer opleverden dat de leerlingen 'niets wisten'. Hij voegt daaraan toe over de ontwikkelingen in de twintigste eeuw: 'The whole world has turned on its head, but one thing has stayed the same: Kids don't know history.' (p. viii) Als wij weten dat alle moeite om leerlingen feiten te laten onthouden vergeefs is, waarom besteden we daar als geschiedenisleraren dan zo ontzettend veel tijd aan? Waarom leren we de leerlingen geen nuttige dingen waarvan ze de zin en betekenis kunnen inzien? Het is bekend hoe sturend een examen is voor wat leraren op school doen. Dus als we de vorige vragen serieus nemen, moet de vervolgvraag ook luiden: Waarom vraagt het examen niet naar de toepassing van kennis, denk- en redeneerwijzen die evident relevant zijn en waarvan leerlingen zin en betekenis kunnen inzien, zoals zo'n betoog over Jan Pieterszoon Coen?

De plannen voor een examen – zoals hierboven als ideaal beschreven – stonden in ontwerpvorm in het rapport *Verleden, heden en toekomst* uit 2001 (pag. 114-117). Op die plannen had een Cito-medewerker onmiddellijk na verschijning van het rapport al kritiek: 'Zonder stofafspraken kun je niet inhoudelijk toetsen, de voorgestelde toetsing toetst schrijf- en leesvaardigheid en het vermogen een eigen mening te formuleren; daarmee nemen we de taak van het vak Nederlands over' (*Kleio* 42 (2), p. 8).

HET MOET ANDERS

Bij de start van de pilot die een nieuw examen moest onderzoeken werd dan ook van de zijde van het Cito als voorwaarde gesteld dat casustoetsing daarbij niet zou worden betrokken. Dat idee werd daarmee van de hand gedaan voordat de haalbaarheid ervan proefondervindelijk was vastgesteld. Maar de pilot ging in ieder geval nog wél over het gebruik van de tijdvakken als referentiekader; nadere specificatie van leerstof kwam er niet en pilotleerlingen wisten dus van tevoren niet waarover de examenvragen zouden gaan. Na afloop van de pilot – die uitwees dat betrokken leraren en leerlingen gunstig rapporteerden over hun ervaringen – werd onder druk van leraren geschiedenis, de VGN en het Cito alsnog besloten dat dit zo niet kon

en dat nadere specificatie van 'leerstof' nodig was. Daarvoor werden 'historische contexten' bedacht, waardoor het examen als vanouds grotendeels gericht kon worden op het reproduceren van feitenkennis. Dat was niet de gedachte achter het nieuwe examenprogramma, sterker nog: het is het tegenovergestelde ervan. Het laatste restje van de ideeën over een bruikbaar referentiekader is hierdoor buitenspel gezet. Dat is een manier van omgaan met geschiedenis die niet langer houdbaar is in een tijd van 21e-eeuwse vaardigheden – een tijd waarin leerlingen vragen om zinvol en betekenisvol onderwijs. Op deze manier kunnen wij het belang van ons vak voor een 'curriculum 2032' niet langer staven. Het moet dus beslist anders. En dat kan ook. We zouden bijvoorbeeld kunnen beginnen met experimenten van (school)examens waarin leerlingen betogen moeten schrijven gebaseerd op documenten, zoals al tientallen jaren gebruik is in Amerikaanse *document based questions*. Waarom zouden Nederlandse leerlingen niet kunnen leren wat hun Amerikaanse leeftijdsgenoten blijkbaar wél in huis hebben? ■

TWEE REDENEN WAAROM IK DE KENMERKENDE ASPECTEN NIET ALS EEN VOORUITGANG KAN ZIEN

Door Sabine te Rietstap, docent geschiedenis op het stedelijk gymnasium in Leiden.

Een korte uiteenzetting waaruit duidelijk wordt hoe het tijdvak van Deductie en Diepgang werd verdrongen door het tijdvak van Onderwijskundigen en Commissieleden.

REDEN 1: DE ZINNETJES MAKEN SAMEN NIETS ZINNIGS

Ondanks mooie woorden als centralisatie en abolitionisme zijn de 49 kenmerkende aspecten niet veel meer dan een themaloze tijdbalk. De enige structuur die geboden wordt door de commissie-De Rooy is een kinderlijke tijdvakindeling, die de aspecten aaneen lijmt met de twee treurige woorden 'en toen'. Ooit waren 'wat' en 'wanneer' een middel om het doel, historisch inzicht, te bereiken. Inmiddels is in het geschiedenisonderwijs het middel tot doel is verheven. Samenhang zien en nuancering aanbrengen zijn de verstomde klanken uit het verloren tijdperk van Deductie en Diepgang.

REDEN 2: DE LEERLING IS EEN KRITISCHE KOPER!

Wij kunnen als vakdocenten onze 'inner nerd' voeden met de tekst dat de Hanze en de Investituurstrijd toch eigenlijk heel leuk zijn, maar een gemiddelde derdeklasser zal bij het horen van dit soort onderwerpen snel zijn vakkenkeuzeformulier aanpassen en een vak als filosofie of economie kiezen. Die vakken – niet of nauwelijks onderwezen in de onderbouw – zijn nieuw en fris, en hanteren geen onderwijskundige theorieën. Theorieën die ervan uitgaan dat leerlingen niet door hebben dat ze droge oude wijn ingeschonken gaan krijgen.

Leerlingen in de bovenbouw kijken naar hun wereld en hebben er duizend vragen over. Hoe kan het zijn dat wij hun 'engagement' niet respecteren en koesteren? Waarom laten wij ons opsluiten in een hoge toren vol vlakke abstracties en herhalingen uit het tijdvak van Onderwijskundigen en Commissieleden?