

Wat komt er terecht van historisch

Eindexamen doen in Nederland, Duitsland, Engeland en de VS

De eindexamens drukken in Nederland een belangrijk stempel op het geschiedenisonderwijs. Veel geschiedenisleraren richten zich bij het samenstellen van het curriculum in de bovenbouw vrijwel geheel op de eisen van het centraal schriftelijk eindexamen. Reden om de Nederlandse examenpraktijk eens te vergelijken met enkele examens in het buitenland.

Arie Wilschut is lector didactiek van de maatschappijvakken aan de Hogeschool van Amsterdam.

Schoolexamens worden vaak ondergeschikt gemaakt aan het centraal eindexamen door ze min of meer als oefening voor dat examen op te zetten. De invloed die examenmakers op het curriculum van het geschiedenisonderwijs uitoefenen is aanzienlijk. Daarom rijst de vraag of de examens in Nederland, in het licht van moderne opvattingen over geschiedenisdidactiek, wel zo in elkaar moeten zitten als nu het geval is. Kan het ook anders?

De examens in Nederland ontstaan door een samenwerking tussen twee organen: het College voor Toetsing en Examens (CvTE) en het Cito. Het CvTE levert een *interpretatie* van het eindexamenprogramma in de vorm van een syllabus en het Cito maakt vervolgens de opgaven die daarop toegesneden zijn. Een belangrijk kenmerk van de interpretaties van het CvTE is het toevoegen van zogeheten *historische contexten* aan het

naar aanleiding hiervan eerst de afspraak 'wiens gebied, diens godsdienst' uit de godsdienstvrede van Augsburg opnoemen (reproductie van extra opgegeven leerstof uit een historische context) en vervolgens bedenken dat in Emden waarschijnlijk een protestantse vorst heerste en in Nederland een katholieke (namelijk Filips II zelf). Volgens de godsdienstvrede van Augsburg was het drukken van een protestantse bijbel daarom in Emden wel mogelijk en in Nederland niet. Hier is geen sprake van toepassing van oriënterende kennis over de reformatie, maar van reproductie van de extra kennis uit de historische context met daarna een vleugje 'toepassing'. Historisch denken speelt vrijwel geen rol. Ook kan men zich afvragen waarom voor dit type vragen zo'n ingewikkelde en inefficiënte vorm gekozen wordt. De genoemde 'deux aesbijbel' bijvoorbeeld doet er absoluut niet toe, maar zou wel kunnen leiden tot enige paniek bij leerlingen die van die bijbel nog nooit gehoord hebben. Waarom wordt de bedoeling van de vraag niet rechtstreeks duidelijk gemaakt door hem zó te stellen:

■ Wat was de afspraak die Karel V in 1555 maakte met de Duitse vorsten over de godsdienstpolitiek?

■ Waarom was het volgens deze afspraak in de Nederlanden niet mogelijk om een protestantse bijbel te laten drukken?

Wordt de vraag misschien zo ingewikkeld gesteld om rond de reproductie van kennis (volgens het eindexamenprogramma niet verplicht, maar door het CvTE eigenmachtig toegevoegd) een soort rookgordijn op te trekken, waardoor het net lijkt of hier wél een soort hogere vaardigheid in geschiedenis wordt getoetst?

Omgekeerde richting

Het tweede voorbeeld (zie de *Kleio*-website) maakt zowaar gebruik van een bron in de vorm van twee zinnen uit een zestiende-eeuws reisverslag. De bron wordt niet gebruikt zoals bij historische bronnen gebruikelijk is, namelijk door deze kritisch te lezen en op grond hiervan bewijsmateriaal te verzamelen over mogelijke feiten betreffende het verleden. De bron wordt in omgekeerde richting gebruikt door er reproduceerbare

'Wordt de vraag misschien zo ingewikkeld gesteld om rond de reproductie van kennis een soort rookgordijn op te trekken?'

eindexamenprogramma. Deze contexten komen in het wettelijk vastgestelde eindexamenprogramma niet voor, maar worden door het CvTE noodzakelijk geacht om de zogeheten oriëntatiekennis van tien tijdvakken te kunnen examineren. Het CvTE beslist daarmee op welke contexten de oriëntatiekennis moet worden toegepast en geeft en passant een hoeveelheid extra te memoriseren leerstof op. Hierdoor neemt het accent op het reproduceren van kennis in het examen toe. Het zelfstandig toepassen van een oriënterend kader van kennis op nieuwe voorbeelden, zoals oorspronkelijk in het eindexamenprogramma was bedoeld, wordt naar de achtergrond gedrongen.

Protestantse bijbel

De nadruk op het reproduceren van kennis blijkt bijvoorbeeld uit enkele vragen in het havo-examen van 2018 (zie de *Kleio*-website). Het eerste voorbeeld gaat over een protestantse bijbel die in Emden gedrukt werd. Leerlingen moeten

denken?

kennis van kenmerkende aspecten van tijdvakken aan op te hangen. Eigenlijk had hier beter rechtstreeks kunnen worden gevraagd:

- Wat waren de kenmerkende aspecten van de zestiende eeuw?
- Wat waren de kenmerkende aspecten van de zeventiende eeuw?
- Welke daarvan kunnen te maken hebben met een reis naar Azië van een Nederlandse zeevaarder uit die tijd?

Ook hier krijg je dus weer de indruk van het creëren van een schijnwereld: net doen of je iets doet met het gebruik van bronnen, maar ondertussen op het meest basale niveau testen of de leerlingen de kenmerkende aspecten van tijdvakken wel uit hun hoofd kennen. De vraag rijst of geschiedenis nu werkelijk op dit soort vreemdsoortige manieren moet worden getoetst, of dat het ook anders kan. Hoe verhoudt zich de Nederlandse praktijk tot die in enkele andere landen?

Vier inhoudsvelden

Het contrast tussen de eindexamens in Nederland en die in Duitsland is groot. Hoewel de regeling van de Duitse eindexamens per bondsstaat verschilt (onderwijs ressorteert in Duitsland niet onder de federale overheid in Berlijn, maar onder de diverse overheden van de bondsstaten), zien de opgaven uit de verschillende staten er toch gelijksoortig uit. In de regel bestuderen de leerlingen enkele voorgeschreven 'inhoudsgebieden' uit de negentiende en twintigste eeuw over algemene en Duitse geschiedenis. Voor het examen 2019 in Noordrijn-Westfalen zijn bijvoorbeeld de volgende vier 'inhoudsvelden' voorgeschreven:

- De moderne industriële samenleving tussen vooruitgang en crisis;

- Het tijdperk van het nationaalsocialisme: basisvoorwaarden, machtsstructuren, nawerkingen en interpretaties;
- Nationalisme, nationale staat en Duitse identiteit in de negentiende en twintigste eeuw;
- Vredesluitingen en streven naar wereldvrede in de moderne tijd.

Van elk inhoudsveld wordt in zeer summier bewoordingen een uitwerking voorgeschreven. Voor het vierde bovengenoemde inhoudsveld gelden bijvoorbeeld de volgende specificaties:

- De organisatie van de Europese vrede na de napoleontische tijd.
 - De organisatie van de internationale vrede na de Eerste Wereldoorlog.
 - Conflicten en vrede na de Tweede Wereldoorlog.
- Deze beperkte vorm van specificatie maakt het onmogelijk om het eindexamen te zeer te richten op de reproductie van voorgeschreven leerstof. Dat gebeurt dan ook niet. Op eindexamens in Duitsland krijgen leerlingen te maken met lange bronteksten (soms wel tot drie of vier bladzijden), waarover zij een essay moeten schrijven. Daarbij is het gebruikelijk dat de leerlingen een keuze kunnen maken uit meerdere opgaven, meestal drie. Het eerste halfuur van de examenzitting moeten zij gebruiken om de opgaven – vooral de lange bronteksten! – door te lezen en hun keuze te bepalen. Gedurende dit halfuur mogen zij nog niet aan de uitwerking beginnen. Daarna volgt een zitting waarvan de duur in diverse bondsstaten uiteenloopt van drie tot vijf uur.

Vijanden van het Rijk

Een voorbeeld van zo'n opgave is die uit het examen 2010 in de deelstaat Saksen-Anhalt (zie de *Kleio*-website). De leerlingen hebben hiervoor het thema 'Vijanden van het Rijk in het Duitse Keizerrijk' bestudeerd. Als zij voor deze opgave kiezen (de beide andere mogelijkheden in dit examen betroffen de thema's 'Effecten van de





industrialisatie' en 'De DDR – een product uit het Sovjet-laboratorium?'), moeten zij een analyse maken van een behoorlijk lastige en lange bron-tekst, waarbij eisen worden gesteld aan zowel hun vaardigheden als aan hun kennis over dit thema. De eerste opgave komt neer op het geven van een samenvatting van de argumentatie in de tekst, terwijl in de volgende gevraagd wordt bepaalde zaken uit de tekst nader uit te leggen. Hoewel het werken met een tekst als deze veeleisend is en het opstellen van een essay met een behoorlijke compositie en samenhang ook het nodige vergt van de leerlingen, is van kritisch gebruik van een bron als bewijsmateriaal hier toch weinig sprake. De vierde opgave bijvoorbeeld gaat ervan uit dat de leerlingen de achtergronden voor de bestrijding van het socialisme kennen en nagaan in hoeverre die in de bron herkenbaar zijn. Hier is dus – net als in het aangehaalde Nederlandse voorbeeld – sprake van gebruik van een bron in omgekeerde richting, namelijk om te testen of reeds bestudeerde kennis in een bron teruggevonden kan worden, in plaats van dat informatie uit een bron met een bepaald doel benut wordt. Toch is het niveau waarop hier sprake is van brongebruik en toepassing van vaardigheden nogal verschillend van het niveau waaraan we in Nederland inmiddels gewend dreigen te raken.

Duitse filosoof over Napoleon

Om een idee te krijgen van het soort antwoorden waarop in Duitsland gerekend wordt, volgt hier een voorbeeld uit Noordrijn-Westfalen. De tekst waarmee gewerkt moet worden is een redevoering van de Duitse filosoof Fichte uit 1808. De omvang valt deze keer mee: slechts één pagina A4 van 503 woorden. Een van de drie opgaven die de leerlingen moeten maken is: Zet de rede van Fichte in de historische context tot en met 1813. Een voorbeeldantwoord op deze vraag luidt: 'In 1799 had Napoleon de macht overgenomen in Frankrijk door een staatsgreep. In 1804 had hij zichzelf tot keizer gekroond. In een reeks veldtochten (de zogenaamde napoleontische oorlogen) kon Frankrijk zijn macht in Europa uitbreiden en zijn rivalen in wisselend samenge-

stelde coalities terugdringen. Het gevolg hiervan was dat het statensysteem van Europa, onder andere door de oprichting van de Rijnbond en de ontbinding van het Heilige Roomse Rijk van de Duitse natie, door Napoleon fundamenteel veranderd werd. Het koninkrijk Pruisen, dat zich in 1806 tegen Frankrijk keerde, leed beslissende nederlagen, onder andere bij Jena en Auerstedt, en was daardoor gedeeltelijk Frans bezit geworden; het moest het verlies van meer dan 50 procent van zijn grondgebied accepteren.

Fichte verwijst in zijn toespraak vooral naar de situatie van de Pruisische en Duitse bevolking na de overwinning van Napoleon in 1807. Tot aan zijn nederlaag tegen Frankrijk had in Pruisen een grotendeels anachronistische vorm van verlicht despotisme overleefd. Boeren bewerkten boerderijen en landgoederen die meestal in bezit waren van adellijke eigenaars, en moesten daar rechten en belastingen over betalen. De boeren leden zwaar onder de last van de heffingen en werden letterlijk uitgebuit door de adel. Toen Pruisen in 1806 een nederlaag tegen Frankrijk had geleden en in een economische noodsituatie terecht was gekomen, werden de hervormers Stein en Hardenberg aangesteld in belangrijke regeringsfuncties. Hun concept van staats- en bestuurlijke hervormingen was gebaseerd op de verlichting en werd vergezeld door militaire en wetenschappelijke hervormingen. Onder andere de adel moest sommige van zijn privileges inleveren om het gewone volk te ontlasten. Hun uiteindelijke doel was voorwaarden te scheppen voor een bevrijding van Pruisen van de Franse buitenlandse overheersing. Napoleon, die aanvankelijk de hervormingen had gesteund, probeerde deze later tegen te gaan. Kort daarna moesten Stein en Hardenberg ontslag nemen en naar Rusland vluchten.

Bij bovenbeschreven gebeurtenissen sluit de rede van Fichte aan. In 1806, kort na het begin van de hervormingen, zag Fichte twee problemen, namelijk de buitenlandse bezetting door Frankrijk en de onderdrukking van gewone mensen van het volk. Zijn toespraak is een oproep aan zijn toehoorders om zich bewust te worden van

hun benarde situatie en een gevoel van gemeenschap te ontwikkelen. Hij waarschuwt voor het “uitsterven van de Duitsers” als de Duitsers er niet in zouden slagen hun interne geschillen te overbruggen. Daarmee bedoelt Fichte ook een eerlijkere manier om met standsverschillen om te gaan.

Het falen van Napoleons veldtocht in Rusland van 1812 en zijn nederlaag in de Slag bij Leipzig in 1813 verminderden zijn invloed in Europa aanzienlijk. Nu konden de Pruisische hervormingen worden doorgezet, hoewel de adel zich er nog steeds tegen verzette. De economische situatie van de grotere boeren verbeterde, maar kleinere bedrijven bleven verplicht lasten te betalen. Niettemin was het nu mogelijk door de gelijktijdige onderwijshervorming dat ook de kinderen van de gewone bevolking naar de middelbare scholen gingen en dus een betere opleiding zouden kunnen krijgen.’

De leerlingen aan wie dit voorbeeldantwoord voorgeschoteld wordt, krijgen de waarschuwing dat hier alleen de hoofdlijn kan worden aangegeven. In de examenzitting van enkele uren moeten zij deze beter en uitvoeriger uitwerken. Bovendien staan er bij deze rede van Fichte nog twee andere opgaven, namelijk één gericht op het ‘analyseren van de bron’ (wat voor tekst is het, wie is de auteur, wat is de bedoeling, enzovoort) en één gericht op het beoordelen van de waarde van de bron in het licht van de ontstaanssituatie, de verdere ontwikkelingen en het begrip ‘nationalisme’ zoals we dat tegenwoordig kennen.

Meer keuzevrijheid

In het Verenigd Koninkrijk valt onderwijs onder de overheden van Engeland, Wales, Noord-Ierland en Schotland. De regelingen in Engeland worden grotendeels gevolgd door Wales en Noord-Ierland, maar de situatie in Schotland verschilt hier duidelijk van. We richten ons hier op de Engelse situatie.

Is er in Duitsland sprake van vrijheid voor de kandidaten om uit meerdere (meestal drie) opgaven te kiezen, in Engeland gaat de keuzevrijheid nog iets verder: scholen kunnen uit meerdere programma’s kiezen. De regering stelt algemene richtlijnen vast voor het examen GCSE (*General Certificate of Secondary Education*) die vervolgens door verschillende *examination boards* worden uitgewerkt. De algemene richtlijnen schrijven bijvoorbeeld voor welke historische denkwijzen en vaardigheden moeten worden toegepast, dat minstens 40 procent van de bestudeerde stof over Britse geschiedenis moet gaan, en dat de stof verder gespreid moet worden over diverse periodes. De circa vijf *examination boards*, waaruit iedere school een vrije keuze kan maken, werken die richtlijnen uit in examenprogramma’s waarvoor zij ook de opgaven leveren. Medewerkers van het

examination board kijken de examens na en beoordelen deze volgens een voorschrift dat publiek wordt gemaakt. Leraren doen dat dus niet zelf. De verschillen tussen de *examination boards* zijn niet zo heel groot. Bij sommige wordt het examen verdeeld over twee zittingen van elk twee uur, of een uur en drie kwartier, bij andere zijn er drie zittingen van elk een uur en een kwartier. Diverse *boards* bieden een optie aan voor een programma volgens het *Schools History Project* naast een optie voor een programma dat hierop niet is geënt en meestal alleen focust op onderwerpen uit de negentiende en twintigste eeuw.

Koos je in 2016 bijvoorbeeld voor het *examination board* AQA (*Assessment and Qualifications Alliance*) dan was er een optie voor een SHP-programma of een programma ‘Twintigste eeuw’.

‘In Engeland kijken medewerkers van het examination board de examens na, leraren doen dat dus niet zelf’

Bij het SHP-programma was de eerste zitting gewijd aan het thema ‘Geneeskunde door de tijden heen’ óf ‘Media door de tijden heen’ (naar keuze van de school), en de tweede zitting aan ‘Het Amerikaanse Westen 1840-1895’ of ‘Groot-Brittannië 1815-1851’ of ‘Engeland in de tijd van Elizabeth I 1558-1603’ of ‘Duitsland 1919-1945’ (naar keuze van de school). Scholen die bij AQA niet voor het SHP-programma kozen, kregen twee zittingen gewijd aan twintigste-eeuwse geschiedenis, waarbij de leerlingen op het examen drie onderwerpen moesten kiezen uit een lijstje van zes of tien onderwerpen, bijvoorbeeld: 1 Het ontstaan van de Eerste Wereldoorlog 1890-1914; 2 Vredesluiting 1918-1919 en de Volkenbond; 3 Hitlers buitenlands beleid en het ontstaan van de Tweede Wereldoorlog; 4 De oorsprong van de Koude Oorlog 1945-1960; 5 Crises van de Koude Oorlog en Détente 1960-1980; 6 De instorting van het communisme en het eind van de Koude Oorlog 1980-2000.

Hitlers vijftigste verjaardag

Wie in 2016 koos voor het *examination board* Edexcel (*Education and excellence*) kon ook kiezen uit een SHP-programma of een programma ‘Modern World’, maar hier waren er drie examen-zittingen van elk een uur en een kwartier. In het SHP-programma was er bij de eerste zitting een keuze (voor de school) uit drie diachrone thema’s: ‘Geneeskunde door de tijden heen’, ‘Misdad en straf door de tijden heen’ en ‘De veranderende aard van oorlogvoering door de tijden heen’. Bij de tweede was de keuze tussen ‘Groot-Brittannië 1815-1851’, ‘Het Amerikaanse Westen 1845-1890’ en ‘Duitsland 1918-1945’. Bij de derde ►

zitting kon gekozen worden tussen 'De Transformatie van de Chirurgie 1845-1918', 'Protest, wet en orde in de twintigste eeuw' en 'De impact van oorlog op Groot-Brittannië 1903-1954'. De programma's van AQA en Edexcel toonden dus zowel overeenkomsten als enige verschillen. We gebruiken een derde *examination board*, OCR (*Oxford/Cambridge/Royal Society of Arts*) om een wat duidelijker beeld te krijgen van hoe een examenzitting eruit kan zien. Bij veel vragen wordt gebruikgemaakt van bronnen op een manier die lijkt op die in de Nederlandse examens: korte tekstjes of afbeeldingen. Wel wordt vaker gebruikgemaakt van een serie bronnen waarmee een kandidaat bij een vraag moet werken. De examenzitting uit 2017 die ik hier als voorbeeld gebruik duurde twee uur en was gewijd aan een diachronisch onderwerp, gecombineerd met het onderwerp 'Duitsland 1919-1945' (behalve uit deze zitting bestond het examen bij OCR in 2017 uit nog één andere zitting die anderhalf uur duurde). Voor het diachronische onderwerp mochten de kandidaten op de zitting een keus maken uit 'Geneeskunde door de tijden heen' en 'Misdaad en straf door de eeuwen heen' (beide onderwerpen werden in het examenboekje aangeboden). Het onderwerp 'Duitsland' was verplicht. Bij beide diachronische thema's moest de kandidaat één vraag (met twee bronnen: een afbeelding en een tekst) verplicht beantwoorden en vervolgens kiezen uit drie vragen waarbij iets uit de leerstof moest worden uitgelegd. Bij de afdeling over Duitsland moest hij drie bronnen (één cartoon en twee korte tekstjes) bestuderen waarover vragen moesten worden beantwoord, en vervolgens kiezen uit twee vragen waarbij iets moest worden uitgelegd (zie de *Kleio*-website). Om een indruk te krijgen van het soort antwoorden dat het *examination board* verwacht, volgt hier uit het correctievoorschrift het modelantwoord op vraag 9c naar aanleiding van bron C

(beschrijving van een bioscoopjournaal over Hitlers verjaardag): 'Bron C ondersteunt deze interpretatie tot op zekere hoogte. De bron laat zien dat veel mensen kwamen opdagen om Hitlers vijftigste verjaardag te vieren, vooral vrouwen en kinderen. Hitler krijgt herhaalde ovaties van de menigte, wat laat zien hoe populair hij was. De bron laat ook zien hoe de feesten en de film worden gebruikt om propaganda te creëren. De film benadrukt bepaalde dingen zoals de discipline van het evenement en zal vrouwen aanspreken vanwege het idee dat Hitler van kinderen hield. Dit laat zien hoe de nazifilmwerkers propaganda creëren. De film zal in Duitsland in bioscopen zijn vertoond. Dit is typerend voor de propagandamethoden die door de nazi's werden gebruikt. Ze hielden fakkeloptochten om mensen emotioneel te raken. De radio werd ingezet op werkplekken en zelfs op openbare pleinen om nazipropaganda uit te zenden. Dit was allemaal bedoeld om een "volks-gemeenschap" te creëren die de harten en geesten van het Duitse volk won en hen liet voelen dat ze tot deze gemeenschap behoorden. Denkbeelden over Hitlers grootsheid, over hoe de nazi's de werkloosheid oplosten en Duitsland groot maakten, en over hoe de Joden verantwoordelijk waren voor de problemen van Duitsland, werden constant op het Duitse volk afgevuurd. Door deze methoden wonnen de nazi's veel steun. De bron bewijst echter niet echt dat deze methoden ook werkten. Hij toont alleen de technieken die ze gebruikten. De nazi's wonnen ook op andere manieren steun. Het begon met een enorm programma van openbare werken, zoals bijvoorbeeld snelwegen. Dit gaf mensen banen na de hoge werkloosheid onder Weimar. Ze richtten het "Kraft durch Freude"-programma op dat voor arbeiders tochtjes op cruiseschepen en filmshows organiseerde. Het beleid van de nazi's om verloren Duitse gebieden terug te winnen en het land



weer groot te maken, kreeg ook steun. Ten slotte werden niet alle Duitsers gewonnen. Het regime had tegenstanders en deze werden onschadelijk gemaakt door de SS en de Gestapo. Maar het feit dat ze bestonden, toont aan dat de propaganda niet helemaal succesvol was.’

Voor een met bovenstaand te vergelijken antwoord konden de kandidaten zeven punten verdienen. Het correctievoorschrift geeft aan hoe dit aantal punten vermindert naarmate het antwoord van mindere kwaliteit is. Als kandidaten bijvoorbeeld ‘alleen basale kennis’ van de periode laten zien en hun informatie over propaganda alleen op de bron baseren, krijgen ze twee tot drie van de zeven punten. Van de te verdienen punten wordt ongeveer tien procent gescoord met een correcte spelling, grammatica en interpunctie in de antwoorden.

Dit voorbeeld laat zien hoe leerlingen hun eigen kennis op Engelse examens dienen in te zetten zonder dat hiernaar in detail gevraagd wordt. Ze beoordelen in de context van die kennis de waarde van een bron als bewijsmateriaal. Ze moeten hun antwoorden in een essay-achtige vorm opschrijven, waarbij ook het correcte taalgebruik een rol speelt. Hoewel de Engelse vragen op het eerste gezicht wel wat op de Nederlandse lijken (er worden bijvoorbeeld ook zeer korte bronfragmentjes gebruikt, wat een echt volwassen brongebruik – zoals in het Duitse voorbeeld – uitsluit), is er in essentie toch sprake van een heel andere omgang met het vak geschiedenis, waarbij de historische vaardigheden van leerlingen een veel grotere rol spelen dan in Nederland.

Variatie in vraagsoorten

In de Verenigde Staten valt onderwijs, net als in Duitsland, onder de bevoegdheden van de deelstaten en kan de situatie van staat tot staat verschillen. Toch is ook hier sprake van een zekere standaardisatie. In de examens is meestal sprake van een opgave met meerkeuzevragen, een opgave met open essayvragen en een opgave met een zogeheten *document based question* waarbij leerlingen met meerdere bronnen moeten werken om een vraag te beantwoorden. De variatie in vraagsoorten doet een beroep op verschillende competenties die bij het vak geschiedenis een rol kunnen spelen: meerkeuzevragen meestal voor kennis, essayvragen voor begrip en een op bronnen gebaseerde vraag voor toepassing en vaardigheden.

Het examen in 2015 voor *World History* (in de meeste staten worden twee geschiedenisvakken aangeboden: *World History* en *US History*) van het *Advanced Placement College Board* bestond uit een eerste opgave met zeventig meerkeuzevragen, waarover de kandidaten 55 minuten mochten doen. De tweede opgave bestond uit drie open vragen, waarvan één op een document

gebaseerde vraag. Over elk van de drie open vragen mochten de kandidaten 40 minuten doen, in totaal dus twee uur.

Meerkeuzevragen worden doorgaans geassocieerd met reproductie van kennis. Bij veel vragen in het hier besproken examen was dat inderdaad ook het geval. Er waren echter ook heel wat meerkeuzevragen waarbij bronnen een rol speelden. Bij andere Amerikaanse examens dan het examen dat ik hier bespreek, zijn soms alle meerkeuzevragen gebaseerd op bronnen. (Een voorbeeld op de *Kleio*-website illustreert hoe in dit examen bij ongeveer een derde van de meerkeuzevragen gebruik gemaakt werd van bronnen.)

‘Hoewel de Engelse vragen wel wat op de Nederlandse lijken, is er in essentie toch sprake van een heel andere omgang met het vak geschiedenis’

In de afdeling open vragen die met essays beantwoord moesten worden, luidde een van de twee te beantwoorden vragen als volgt:

‘Analyseer continuïteit en verandering in een van de volgende regio’s gedurende de periode die is aangegeven:

- Oost-Azië van 200 n.Chr. tot 1000 n.Chr.
- Het Midden-Oosten van 600 n.Chr. tot 1450 n.Chr.

Schrijf een essay waarin:

- een relevante historische stelling wordt onderbouwd met passend historisch bewijs;
- alle onderdelen van de vraag worden besproken;
- wereldhistorische context wordt gebruikt om continuïteit en verandering door de tijd heen te laten zien;
- het proces van verandering en continuïteit gedurende de tijd wordt geanalyseerd.’

Brongebruik

In de derde opgave met een op bronnen gebaseerde vraag moesten leerlingen gebruikmaken van tien bronnen (negen tekstbronnen en een afbeelding). De vraag luidde: ‘Analyseer met gebruikmaking van de volgende bronnen de manieren waarop zwarte mensen in de Atlantische wereld gedurende de periode van 1550 tot 1800 naar vrijheid streefden. Noem nog één extra bron (buiten de gegeven tien) die je argumentatie zou kunnen ondersteunen en leg uit hoe die je argumentatie zou ondersteunen.’ De tekstbronnen waren doorgaans vrij kort, van ongeveer dezelfde lengte als bronnen in Nederlandse examens. Het grote verschil is echter dat hier tien bronnen moesten worden gebruikt voor één essay. De verdere instructies luiden als volgt:

‘Schrijf een essay waarin:

- een relevante historische stelling wordt onderbouwd met bewijs vanuit de gegeven documenten; ►

- alle documenten worden gebruikt;
 - de documenten worden geanalyseerd en gegroepeerd op een passende manier (vat niet simpelweg ieder document samen);
 - rekening wordt gehouden met de oorsprong van de documenten en de gezichtspunten van de auteurs;
 - de noodzaak van ten minste één ontbrekend extra document wordt aangewezen en uitgelegd.
- We zien in de Amerikaanse examens een duidelijk onderscheid in drie opgaven waarin drie verschillende soorten beheersing van geschiedenis wordt getoetst. In de op documenten gebaseerde vragen wordt een beroep gedaan op tamelijk geavanceerde bronkritische vaardigheden. In alle vragen buiten de afdeling meerkeuzevragen wordt een beroep gedaan op de vaardigheid van leerlingen om een beredeneerd essay te schrijven.

Objectief scoren

Opvallend is dat in alle besproken niet-Nederlandse examens het schrijven van behoorlijk lange essays een belangrijke rol speelt. Dat dat in Nederland niet gebeurt, hangt waarschijnlijk samen met de omstandigheid dat zulke essays moeilijk objectief te scoren zijn. Nederland kiest ervoor de examens te laten nakijken door de eigen leraar, waarna een leraar van een andere school nog eens een tweede correctie uitvoert.

'Het examen in Nederland is lang niet de enige manier om geschiedenis te toetsen'

Dat is een belangrijke oorzaak van het feit dat het Cito simpele vragen stelt met korte antwoorden, waarbij de beoordeling met een correctievoorschrift zo goed mogelijk gestuurd wordt. Niettemin zijn er altijd toch weer problemen met de interpretatie van dat correctievoorschrift. In het buitenland zou men er raar van opkijken dat de correctie van examens niet wordt overgelaten aan professionele examinatoren, zoals bij de Engelse *examination boards* het geval is. Dat Nederland geen gebruikmaakt van het schrijven van essays, beperkt in belangrijke mate de mogelijkheden om serieus werk te maken van historisch denken en redeneren. In Nederland concentreert het examen zich op (ingewikkeld verholde) reproductie van leerstof.

Een tweede opvallend verschil tussen Nederland en het buitenland is de variatie en de keuzevrijheid. Bij alle besproken voorbeelden is voor de kandidaten een zekere mate van vrijheid ingebouwd om te kiezen uit diverse opgaven. In het Engelse geval kunnen scholen daarnaast ook nog eens vrij kiezen uit het aanbod van diverse *examination boards*. In Nederland is het hele land onderworpen aan de grillen van monopolist



Cito. Het zou misschien heel verfrissend zijn als er naast het Cito een of meer concurrerende instituten kwamen die óók centrale examens konden aanbieden. In Engeland doen de verschillende *examination boards* hun best om met een aantrekkelijk aanbod in de gunst te komen bij de scholen.

In Engeland en de Verenigde Staten wordt het omgaan met bronnen serieus genomen in die zin dat leerlingen op basis van bronnen een redenering moeten opbouwen. Dat is het duidelijkst het geval met de op bronnen gebaseerde vraag in de Amerikaanse examens. In Duitsland wordt de ernst van het werken met bronnen vooral benadrukt door de lengte en het niveau van de gebruikte teksten. Kritisch gebruik van bronnen is daar iets minder aan de orde. Nederland heeft echter ten opzichte van al deze drie landen het nakijken.

In de Verenigde Staten wordt door het gebruik van drie verschillende opgaven met duidelijk verschillende vragen benadrukt dat er meerdere uiteenlopende manieren zijn om geschiedenis te testen. Voor het examineren van reproductieve kennis zijn meerkeuzevragen zeer geschikt. Dus gebruiken de Amerikanen die ook voor dat doel. Ook voor Nederland zou het niet gek zijn om reproductie van kennis niet langer schuil te doen gaan achter onnodig ingewikkeld geformuleerde vragen, maar gewoon gesloten vragen te gebruiken als reproductie het doel is. Daarnaast onderkennen de Amerikanen dat er méér is dan reproductie van kennis, en daarvoor gebruiken ze dus ook passende, duidelijk andere vragen. Ook dat zou in het Nederlandse geval zeker het overwegen waard zijn.

De internationale vergelijking maakt in elk geval duidelijk dat het examen in Nederland lang niet de enige manier is om geschiedenis te toetsen. Het kan ook anders. En misschien moet het wel anders, tenminste, als we het vak geschiedenis serieus nemen. Geschiedenis is immers vooral een vak van denkwijzen en vaardigheden. ■

De voorbeelden van de examenopgaven zijn te vinden op www.vgnkleio.nl.