



Structuurbegrippen in geschiedenisexamens foto's, vragen en bronnen

STEFAN BOOM

Jk zie ik zie, wat jij niet ziet

Met de invoering van de tweede fase hebben de historische vaardigheden en structuurbegrippen hun formele plaats gekregen in de eindtermen van het geschiedenisonderwijs. In de centrale eindexamens worden historische structuurbegrippen veelvuldig getoetst, op verschillende manieren. Maar bij vragen waarin een foto als bron wordt gebruikt is het voor docenten niet altijd duidelijk wat er getoetst wordt. Aan de hand van oude examenvragen wordt in dit artikel beschreven wat er met de historische structuurbegrippen in het examen is gebeurd.

Dit artikel was niet tot stand gekomen zonder de kritiek en de bijdragen van Hans Boschloo.

Het begrip vaardigheden (*skills*) wordt veel gebruikt, maar er wordt niet steeds hetzelfde mee bedoeld. In de literatuur over de tweede fase worden bijvoorbeeld vakvaardigheden, vakoverstijgende vaardigheden en studievaardigheden onderscheiden.¹ Daaronder vallen dan weer cognitieve, sociaal-emotionele en fysieke vaardigheden. Al deze verschillende vaardigheden hebben gemeen dat het steeds gaat om 'een bepaalde mate van competentie, van goed of beter kunnen. Vaardigheden worden ingezet om een bepaald doel te bereiken'.² Als het gaat om de specifieke vaardigheden van het schoolvak geschiedenis bestaat er ook verwarring. Toch betreft het in feite maar twee soorten vaardigheden. Ten eerste de

meer algemene historische vaardigheden, zoals het in de tijd kunnen plaatsen van historische gebeurtenissen en begrippen als communisme, de Slag om Arnhem, enzovoort. Ten tweede het kunnen hanteren van wat door de WIEG (historische) structuurbegrippen genoemd werden.³ Het gebruiken van deze structuurbegrippen zou omschreven kunnen worden als de geautomatiseerde (leer)activiteiten die een deskundige, in dit geval een historicus, doorloopt als hij zijn taak uitvoert. Een ervaren geschiedenisleraar, die bijvoorbeeld voor een toets een bron zoekt, maakt gebruik van de grote routine die hij of zij heeft opgebouwd in dit soort vaardigheden. Deze docent selecteert op grond van zijn ervaring betrekkelijk moeiteeloos bronnen en fragmenten naar partijdigheid, bruikbaarheid of representativiteit. Meestal vindt dat proces tamelijk intuïtief plaats.⁴

Waarom vaardigheden?

In het geschiedenisonderwijs wordt van de leerlingen verlangd dat zij tegelijkertijd twee dingen doen, die niet altijd even duidelijk kunnen worden onderscheiden. Aan ene kant moeten zij zich een *beeld* vormen van het verleden. Dat komt in de praktijk neer op het leren van historische gebeurtenissen en van begrippen als fascisme en Koude Oorlog. Deze kennis kan worden overhoord met behulp van reproductieve vragen en van de leerlingen kan worden verwacht dat zij die kennis paraat hebben. Anderzijds moeten zij tegelijkertijd beseffen dat dit beeld berust op *interpretatie*. Om dit tweede aspect te onderwijzen wordt gebruik gemaakt van bronnen. Het gebruik van bronnen en het zelf onderzoeken hoe onze kennis van het verleden tot stand komt, is dus geen doel, maar middel. Om dit aspect van het

Stefan Boom is Cito-medewerker voor de examens geschiedenis vwo en havo.

geschiedenisonderwijs in de praktijk uitvoerbaar en toetsbaar te maken worden vaardigheden onderscheiden.

De historische structuurbegrippen in de wet: de eindtermen

Vaardigheden zijn als eindtermen voor de tweede fase in domein A omschreven als informatievaardigheden. De wetgever geeft onder het kopje 'vaardigheden en benaderingswijzen' aan, welke vaardigheden alle leerlingen dienen te beheersen en die dus in het eindexamen getoetst moeten worden. Achterliggende gedachte is hierbij, dat het gaat om de verwerking van informatie, zoals dat bijvoorbeeld in een eigen onderzoek gebeurt.

Domein A1 en A2 bevatten als eindtermen algemene vaardigheden, in domein A3 zijn de eindtermen de vakspecifieke vaardigheden, vergelijkbaar met de oude structuurbegrippen van het vak geschiedenis.⁵

Het gaat in domein A3 om een twintigtal vaak zeer gecompliceerde eisen die aan de leerling worden gesteld. Die eisen kunnen grofweg worden ingedeeld in vier groepen. De leerlingen moeten historische gegevens (of informatie) kunnen:

- *ordenen*: in tijd (op chronologische of maatschappijhistorische manier) waarbij de begrippen uniek en representatief en continuïteit en verandering moeten worden toegepast en verschillende soorten van verandering moeten worden onderscheiden.
- *verklaren*: oorzaken en gevolgen (in allerlei gradaties) onderscheiden; motieven en belangen herkennen en verklaren, zich inleven in historische actoren en situaties.
- *beeldvormen*: feiten en meningen onderscheiden, standplaatsgebondenheid (h)erkennen.
- *standpunt bepalen*: aan de hand van historische argumenten een mening vormen (en beargumenteren).

Bij al deze eisen hoort telkens één centrale vaardigheid: *interpretatie*. Zowel bij ordenen, verklaren, beeldvormen als bij standpunt bepalen gaat het in het vak geschiedenis telkens om interpretaties. Interpretatie

door de onderzoeker, interpretatie door de 'maker' van de bron, interpretatie door de tijdgenoot die de bron onder ogen krijgt.

Deze vakspecifieke vaardigheden of structuurbegrippen kunnen niet zonder vakspecifieke kennis worden toegepast. Voor ordenen moet een zeker (chronologisch) overzicht van de geschiedenis (of het onderwerp) bekend zijn, voor verklaren moeten er analogieën gekend worden, standpunt bepaling kan niet zonder een grondige kennis van de periode waarin de gebeurtenis plaatsvond. Misschien is 'beeldvormen' de meest 'kennisarme' vaardigheid, de wetgever spreekt daarom wellicht van het vormen van 'een *weloverwogen* beeld'.⁶

Het vak geschiedenis heeft twee aspecten die het anders maken dan andere schoolvakken. Dat is natuurlijk de tijddimensie, 'daarom blijft de *chronologie de ruggengraat van de geschiedwetenschap*'⁷, maar dat is ook het gebruik van bronnen. Bronnen zijn bij geschiedenis niet alleen 'informatiebronnen', maar meer nog overblijfselen uit het verleden. Die bronnen worden gebruikt om informatie aan te ontleen, maar ze moeten dan wel in een bepaalde tijd geplaatst en geduid worden. Daarvoor zijn de historische structuurbegrippen het instrumentarium.

Het ligt voor de hand deze historische vaardigheden te toetsen met behulp van voor de leerling onbekende bronnen. Dat is wat er op het centraal schriftelijke eindexamen (CSE) al vanaf de WIEG-examens (1994) gebeurt. Om te demonstreren hoe er met de structuurbegrippen kan worden omgegaan, gebruiken we oude examenvragen. We hebben ons daarbij beperkt tot vragen bij foto's, omdat foto's voor dit doel heel geschikt blijken te zijn.

De foto, een bijzondere bron

Foto en film verschillen van andere beeldbronnen doordat de afbeelding een 'letterlijke' weergave is van het onderwerp waarop de lens gericht is. Daardoor komen foto en film over als een uiterst betrouwbare bron. Deze (ogenschijnlijke) betrouwbaarheid en de snelheid en

het gemak waarmee men een gebeurtenis kan fotograferen, maken de foto tot een veel gebruikt medium om gebeurtenissen vast te leggen of te illustreren. Daarom is het leren omgaan met foto's een belangrijke vaardigheid bij het vak geschiedenis.⁸ De functie van de foto is in deze gevallen *beeldvorming*. Een tekst krijgt door de bijgevoegde foto een kleuring van authenticiteit en betrouwbaarheid. Het geschetste beeld blijft beter in de herinnering hangen.

Dit is een voordeel, maar de lezer moet zich er wel van bewust zijn, dat de foto die gebruikt wordt om het geschiedverhaal te ondersteunen, zelf een interpretatie is en de betrouwbaarheid voor een groot deel schijnt. Bij het werk van een cartoonist is de toeschouwer zich er direct van bewust dat hij door het oog van de tekenaar kijkt. Bij een foto zorgt de techniek voor een exacte kopie van de werkelijkheid. Daardoor realiseer je je minder dat het bij foto en film, net als bij prenten, gaat om bronnen die al bij hun ontstaan berusten op interpretatie. De fotograaf heeft bij het nemen van de foto al keuzes gemaakt. Als de foto daarna gebruikt wordt als illustratie, komt daar de interpretatie van de auteur van de omringende tekst bij.

Ordenen

Ieder onderzoek begint met het ordenen van het onderzoeksmateriaal. Door ordening komt er systematisering, en grip op de stroom informatie die op je afkomt. Dat geldt in onze snelle informatiesamenleving evengoed als in de wat tragere eeuwen voor onze hectische éénentwintigste. Als leerlingen met bronnen gaan werken is ordenen een noodzakelijke eerste stap.

Bij geschiedenis is een belangrijk ordeningsprincipe de tijd: de chronologische ordening. Gevonden gegevens kunnen op een tijdbalk worden geplaatst die netjes lineair verloopt en bijvoorbeeld bij het jaar 0 begint en bij het heden eindigt. De domeinen die in de tweede fase de lesstof moeten ordenen kennen echter geen *overall* chronologische opbouw.⁹ Ieder thema dat vanuit de domeinen is afgeleid heeft wel

Gebruik bron 5.

De Nederlandse maatschappij rond 1910 kan worden aangeduid als een maatschappij in verandering. De foto getuigt hiervan.

4p 16 □ Licht toe dat in de bron zowel een *traditioneel* als een *modern* element zichtbaar is.

bron 5

Een foto



ontleend aan: *Zesde jaarboek voor vrouwengeschiedenis, Nijmegen 1985, pag. 161*

telkens een eigen interne chronologie, met een 'tijdbalk' van voor dat thema relevante gebeurtenissen.

Een tweede op de tijd gebaseerd ordeningsprincipe dat toegepast wordt, is een ordening in maatschappijhistorische perioden. De pre-industriële samenleving, de industriële en de postindustriële samenleving zijn voorbeelden van dit type ordening. Binnen sommige onderwerpen is dit relevant, bij de meeste is deze ordening niet fijnmazig genoeg. Een derde manier is het signaleren van continuïteit en verandering. Daarbij speelt het tijdsaspect ook een rol, omdat er een vergelijking in de tijd gemaakt wordt om te bepalen wat hetzelfde blijft en wat verandert. Al deze indelingen op de inhoud van de bronnen hangen af van de onderzoeksvraag die gehanteerd wordt.

Ten slotte is er een niet tijdgebonden indeling mogelijk naar de aard en het belang van de verzamelde bronnen. Daarbij gaat het om het classificeren van een bron of gegeven als uniek of algemeen geldend (representatief), kenmerkend voor een bepaald verschijnsel, bruikbaar of

onbruikbaar. Bij deze ordening vormt de vraagstelling het ordeningscriterium, net als bij een indeling in bijvoorbeeld economische, politieke, sociale, culturele of mentale aspecten.

In de examens komen 'ordenings'-vragen nogal eens voor in de vorm van een *identificatievraag*. Bij dit soort vragen moet de leerling zich kennis zó eigen hebben gemaakt, dat hij die kan *herkennen* in een andere situatie, bijvoorbeeld in de voorgeselde bron.¹⁰ Als het hierbij gaat om het aanwijzen van tijdgebonden elementen, dan is er sprake van het toetsen van inzicht in (of kennis van) een chronologische ordening.

In de havo/vwo examens vóór 1999 kwamen matchingvragen voor waarbij een reeks bronnen (waaronder foto's) in een tijdbalk moesten worden geplaatst. Dit leverde meestal zoveel discussie op in de regionale besprekingen (waardoor vrijwel alle varianten werden goedgekeurd), dat vragen in deze vorm niet meer zijn opgenomen in latere examens. In de vroegere mavo-examens kwamen vragen voor waarbij bronnen in de

chronologische volgorde moesten worden gezet.

Zijn er dus geen voorbeelden van 'zuivere' chronologische vragen in recente havo/vwo examens, over continuïteit en verandering werden regelmatig vragen gesteld. In het algemeen zijn twee (of meer) bronnen nodig om daaruit de continuïteit en verandering van een verschijnsel af te leiden. Dat is met foto's gebeurd in het beroog in het havo-examen van 2001/tweede tijdvak, waarin aan de hand van drie foto's van naoorlogse Duitse bondskanseliers continuïteit en verandering in hun buitenlands beleid moest worden beschreven (onder andere; we komen later nog op dit voorbeeld terug). Meestal echter is er op een meer indirecte wijze naar verandering en continuïteit gevraagd. Een voorbeeld daarvan is vraag 16 uit het havo-examen 1999/eerste tijdvak. In deze vraag wordt het structuurbegrip 'verandering en continuïteit' op een minder rechtstreekse manier getoetst. Voor havo-leerlingen zijn de begrippen traditioneel en modern (kernbegrippen uit de stofomschrijving van het onderwerp van 1999 en 2000, het *Fin de Siècle*) hoofdthema's uit de bestudeerde stof geweest. Voor de gemiddelde havo-leerling was dit geen moeilijke vraag.

Bij een bespreking van het examen merkte een medewerkster van het IIAV op, dat wij de foto misschien te letterlijk hebben genomen en er te klakkeloos vanuit zijn gegaan dat er sprake was van 'traditionele' Zeeuwse vrouwen. Het kan hier ook gaan om verkleedpartij! Bij dergelijke demonstraties was dit niet ongebruikelijk.¹¹

Dat laat maar weer eens zien, hoe voorzichtig met foto's moet worden omgegaan! Hoewel het voor de gestelde vraag niet veel hoeft uit te maken, is het eigenlijk nodig bij iedere foto een klein onderzoekje te doen, waardoor duidelijk wordt wat de ontstaansgeschiedenis, het doel, de encenering, de receptie etcetera van de foto (en van de fotograaf) is.

Een vaardigheid die voor historisch onderzoek van groot belang is, is het kunnen inschatten van de represen-

tativiteit van een bron. Hoe kenmerkend is de bron voor een bepaalde situatie? Hoe bijzonder of uniek is de bron (of de weergegeven situatie)? Ondanks de verwarring die in den lande heerst over het begrip representativiteit (wat blijkt uit de CE-besprekingen van 2003) zijn hierover toch examenvragen gesteld die nauwelijks discussie hebben opgeroepen. Als voorbeeld een onderdeel (één van de drie foto's, de andere waren een foto van Schmidt en een van Kohl) van de al genoemde betoogopdracht uit havo-2001/2. Hier is het begrip representatief niet rechtstreeks bevraagd, maar geconcretiseerd naar de situatie. In plaats van 'representatief voor het beleid van Brandt', is gekozen voor 'een goede illustratie'.

Soms wordt ook het begrip 'kenmerkend' gebruikt, zoals in vraag 11 van het havo examen van 2001/2. In de eerste WIEG-bundel *Geschiedenis wat is dat?* wordt in de begrippenlijst het begrip representatief (van een bron) uitgelegd als: 'Voor hoeveel mensen geldt de inhoud van een bron?'¹² 'Kenmerkend' sluit daar weliswaar bij aan, maar een omschrijving als 'algemeen geldend' is misschien dichter bij de kern van het begrip representativiteit.

Verklaren

In onze indeling komt na 'ordenen' 'verklaren' als overkoepelend structuurbegrip. Allerlei aspecten van oorzaak-gevolg relaties moeten daarbij worden onderkend. Foto's zijn moeilijk te gebruiken voor het toetsen van begrip van dit soort verbanden. Vraag 7 van het vwo-examen van 2001/2 (zie pagina 22) is wel een voorbeeld van het gebruik van een foto om motieven te herkennen. Hier is sprake van het kunnen afleiden van motieven van de vroegere bewoners van Silezië, die bang waren hun claims op hun bezit daar door de *Ostverdragen* te moeten opgeven. Dit is mogelijk als een leerling zich kan inleven in de getoonde situatie.

Bij vraag 9 en 10 van het havo-examen van 2000/2 is dat nog duidelijker het geval (zie pagina 22).

Gebruik de bronnen 3a, b en c.

15p 8 □ Maak deze opdracht. Neem voor de duidelijkheid de titel en de cursieve kopjes over.

Gebruik bron 3a.

Bondskanselier Brandt in Warschau, 1970

- A. Geef een korte typering van de buitenlandse politiek van bondskanselier Brandt en maak duidelijk waarom deze foto daarbij past. Doe dat door:
- de verandering te beschrijven die Brandt door zijn *Ostpolitik* bracht in het beleid ten opzichte van het Oostblok
 - uit te leggen waarom juist het bezoek aan Polen in dit beleid past
 - met twee argumenten die je uit de gebeurtenis op de foto afleidt, duidelijk te maken, dat deze foto het beleid van Brandt goed illustreert.

bron 3a

Bondskanselier Brandt knielt voor het monument ter herdenking van de slachtoffers van de opstand in het joodse getto van Warschau, 1970



bron: Frits Boterman en Willem Melching, *De Duitse Phoenix, De geschiedenis van Duitsland in de twintigste eeuw*, Amsterdam 1996, pag. 208

Gebruik bron 4.

3p 11 □ Leg aan de hand van twee beeldelementen uit, waarom deze bron kenmerkend is voor de manier waarop het koloniale bestuur in Indonesië sinds het Cultuurstelsel is ingericht.

bron 4

Een foto uit 1895, met in het midden de regent van Pati, Midden-Java, met aan zijn linkerhand de assistent-resident en aan zijn rechterhand de controleur. Op de grond zitten de districts- en onderdistrictshoofden



bron: Rob Nieuwenhuys, *Met vreemde ogen, Tempo doeloe, een verzonken wereld*, fotografische documenten uit het oude Indië 1870-1920, Amsterdam 1998, pag. 56

Gebruik bron 4.

Deze foto toont een protestdemonstratie in Bonn vóór de Bondsdagverkiezingen in 1972. Maak aan de hand van de bron aannemelijk welk persoonlijk motief de demonstranten tot hun protest heeft gedreven.

bron 4



Vertaling van de spandoeken (van links naar rechts):
Nooit de verdragen met het Oostblok goedkeuren!
Wij zullen nog steeds achter Silezië staan, ook als Brandt en Scheel verder voor de roden door de knieën gaan
Oder-Neisse nooit de grens

bron: *Fragen an die Deutsche Geschichte, Ideen, Kräfte, Entscheidungen, von 1800 bis zur Gegenwart, Bonn 1988, pag. VII*

Zoals hiervoor al is opgemerkt, kent een bron verschillende dimensies. In deze vragen komen er daarvan twee aan de orde. In de eerste vraag wordt van de leerlingen verwacht dat zij zich enerzijds inleven in de situatie van de kinderen op beide foto's, maar anderzijds dat zij zich ook inleven in de (rijkere) tijdgenoot die deze foto's ziet. Door de intro bij de vraag en de toevoeging van 'juridische en ideële bezwaren' wordt de tijdgenoot enigszins, maar genoeg voor de vraag, van een 'standplaats' voorzien.

Overwogen is van de waarnemer een 'links-liberaal' te maken, maar in de stofomschrijving was niet genoeg omschreven wat de opvattingen van deze stroming waren. Zouden we voor een socialist hebben gekozen, dan zou de hoeveelheid mogelijke antwoorden te groot zijn geworden. Toch zouden we voor de havisten nu overwegen de vraag meer in een persoonlijke setting te plaatsen, bijvoorbeeld door een (fictieve) tijdgenoot op te voeren die deze twee foto's bekijkt. Daarnaast zou de vraag een wat meer gesloten instructievorm kunnen krijgen. De vraag zou dan iets worden als:

Gebruik bron 5a en 5b.

Rond 1910 bestaan er bezwaren tegen deze vormen van nijverheid, ze worden in strijd geacht met bestaande idealen en wetgeving. Geef, telkens aan de hand van een bronelement, een ideëel en een juridisch bezwaar.

4p 9

Gebruik bron 5b.

Ontleen aan de bron twee argumenten waarom arbeidersvrouwen in die tijd de voorkeur geven aan thuiswerk in vergelijking met het werken in een fabriek.

2p 10

bron 5a

Foto van het naaien van jutezakken rond 1900, wat vooral door jonge meisjes werd gedaan



bron: Marjolein Morée en Marjan Schwegman. *Vrouwenarbeid in Nederland, 1870-1940*, Rijswijk 1981, pag. 97

Gebruik bron 5a en 5b.

Stel: Het is 1910. De advocaat Johannes Olivier ziet deze twee foto's en is verontwaardigd over wat hij ziet. Hij vindt dat de situatie niet klopt met de wetgeving van dat moment en dat het botst met zijn idealen. Geef weer welke bezwaren aan de hand van beide foto's kunnen worden aangegeven. Doe dat zo: Een bezwaar op het gebied van de wetgeving is, wat in beide foto's zichtbaar is door De situatie botst met zijn idealen omdat, wat in beide foto's zichtbaar is door

Van deze vorm van vragen stellen- "doe het zo"- wordt op de vmbo-examens ruim gebruik gemaakt. Het antwoord wordt daarmee beter gestructureerd, maar de formulering van de vragen wordt wel erg omvangrijk. Het gebruik van deze vraagvorm op havo- en vwo-niveau heeft als bezwaar dat de leerlingen erg, volgens sommigen teveel, bij de hand genomen worden.

bron 5b

Foto van het strippen (het verwijderen van de nerven uit de bladen) van tabak, rond 1910



bron: Marjolein Morée en Marjan Schwegman, *Vrouwenarbeid in Nederland, 1870-1940*, Rijswijk 1981, pag. 83

De tweede vraag bij de foto's vraagt inleving in de situatie van de moeder. Of dit soort vragen door meisjes beter gemaakt wordt dan door jongens is helaas niet bekend. Het zou interessant zijn daar iets meer van te weten.

Overigens is het niet eenvoudig op een verantwoorde manier om te gaan met inleving in examenvragen. Bij de constructie van stelopdrachten zijn de examenmakers er lang vanuit gegaan dat de havisten het best uit de voeten konden met een inlevingsopdracht en de vwo-ers met een betoog. Dat leidde bij examenbesprekingen vaak tot de verbaasde verzuchting dat het vwo-betoog makkelijker was dan de havo-opdracht. De instructie voor een betoog is vaak helderder en meer eenduidig dan het (lange) verhaal dat nodig is om op verantwoorde wijze een persoon te introduceren.

Het voorbeeld van Jarik Nooitgedacht uit *IJlst* die over Domela Nieuwenhuis en zijn rol in het socialisme schrijft (havo 2000/1) bleek lager te scoren dan het gemiddelde van het examen. De orthodox-protestant Gerrit Gerritse in het tweede tijdvak sprak de leerlingen nog minder aan. Meestal is de stelopdracht voor de havisten een manier om meer punten te krijgen, nu was dat niet zo.

Inleving is dus moeilijk, het je verplaatsten in een persoon en situatie uit het verleden vereist veel kennis. Verwerkte kennis, waar de leerling goed mee om moet kunnen gaan: meer 'vwo-achtig' dan havo. In de les ligt het duidelijk heel anders: daar zijn havo-leerlingen wel degelijk gebaat bij inlevende verhalen van hun docent. Voor de methodes gaat dat weer niet op; veel leerlingen werken liever met zakelijke teksten die directer geformuleerd zijn.¹³

Het vormen van een beeld

Bij inleving is het (h)erkennen van standplaatsgebondenheid van groot belang, evenals de notie dat het altijd blijft gaan om interpretaties. Bij 'beeldvormen' is dat nog sterker het geval.

Geschiedenis en beelden staan in nauw verband met elkaar.

Gebruik bron 8a en 8b.

Sommige foto's maken zo'n indruk dat ze na tientallen jaren nog steeds in het geheugen gegrift staan. Zo'n foto is dan niet alleen de weergave van een gebeurtenis, maar heeft ook een symbolische waarde.

4p 19 □

Noem per foto de gebeurtenis die weergegeven is en leg telkens uit waarom deze foto een symbolische waarde heeft gekregen.

bron 8a



bron: *Informationen zur politischen Bildung*, nummer 240, Bonn 1996, pag. 11

bron 8b



bron: B. Immerzeel e.a., *Historia*, Amsterdam 1994, pag. 229

Het geheugen van mensen werkt vaak met beelden. Indrukwekkende gebeurtenissen worden in veel gevallen gekoppeld aan afbeeldingen. In de twintigste eeuw zijn foto's daarvoor het belangrijkste middel.¹⁴

Daar wordt op veel manieren op ingespeeld. Zo is er een apart boekje uitgegeven met de meest aangrijpende oorlogsfoto's van Bekende Nederlanders.¹⁵ Een speurtocht naar de achtergronden van een oorlogsfoto (eigenlijk een *still* uit een film over

het vertrek van een deportatietrein) die een icoonachtige waarde heeft gekregen, leidde tot verrassende resultaten.¹⁶

Het gaat hierbij telkens om foto's uit de Tweede Wereldoorlog. Maar ook andere oorlogen hebben hun beeldvormende foto's opgeleverd. De beroemde foto van het Vietnamese meisje dat vlucht voor de napalm-bommen van de Amerikanen, is een belangrijke factor geworden in de uiteindelijke aftocht van de VS uit Vietnam.¹⁷

Bij de toetsing van beeldvorming kunnen we uiteraard niet in de hoofden van onze leerlingen kijken om het gevormde beeld te achterhalen. Wel kunnen we nagaan of ze verschillende aspecten en structuurbegrippen die deel uitmaken van het beeldvormen kunnen toepassen. Met het icoonaspect van beeldvormen, waarbij foto's die een icoonachtige waarde hebben gekregen moesten worden geanalyseerd, is in het eindexamen van 2000 in het tweede tijdvak havo iets gedaan in vraag 19 (zie pagina 23). In tegenstelling tot veel andere vragen met foto's, was dit een wat moeilijker vraag voor de havisten. Het was blijkbaar niet zo eenvoudig te zien welke gebeurtenis bedoeld werd bij de eerste foto (de *Rasinenbomber*) van de Luchtbrug van 1948. De tweede foto laat veel zien: Brandt, het monument in Warschau, maar ook de batterij fotografen die deze scène vastleggen.

Welk structuurbegrip getoetst wordt in deze opgave, is niet eenduidig vast te stellen. Om de vraag te kunnen beantwoorden is enige notie van de hele periode nodig, en dan komt het begrip representativiteit, zeker in de betekenis van 'algemeen geldend' of 'kenmerkend', al snel om de hoek kijken.

Een andere vraag met een wat meer zijdelings verband met beeldvorming vinden we in het vwo-examen 2001/2 vraag 14. In deze redelijk gemakkelijke vraag moet de leerling uitleggen welk beeld bewust wordt gepropageerd door de Nederlandse koloniale overheid.

Het gegeven dat deze foto verspreid werd door het koloniale gouvernement is door Rob Nieuwenhuys met nadruk vermeld. Daardoor konden we deze vraag stellen. Dit laat opnieuw zien hoe belangrijk het is achter de 'geschiedenis' van de foto te komen. Dat kan een interessante invalshoek voor een toetsvraag opleveren.

De vraag bij deze foto toetst of de leerling inzicht heeft in het onderscheid tussen feit en mening. Dat deze foto een propagandaprent was voor het koloniale Nederlandse bewind moet door de leerling worden (h)erkend.

Gebruik bron 6.

Deze foto werd door het koloniale gouvernement aan alle residenten verstrekt.

- 3p 14 ☐ Leg uit waarom de op de foto weergegeven verhouding kenmerkend is voor de koloniale bestuursstructuur en verklaar waarom het gouvernement deze foto onder de residenten verspreid heeft.

bron 6

Een officiële foto uit 1897 van resident De Vogel (rechts) en Pakoe Boewono X, de Soenan (vorst) van Solo (Djakarta)



bron: Rob Nieuwenhuys, *Baren en oudgasten, Tempo doeloe - een verzonken wereld* fotografische documenten uit het oude Indië 1870-1920, Amsterdam 1998, pag. 77

Meer rechtstreeks gebeurt dat ook in vraag 18 van het havo-examen 2002/1. Voor veel havo-leerlingen was de vorm van de vraag misschien wat te gecomprimeerd. Hoewel er niet slecht werd gescoord op deze vraag, zou dat beter kunnen. Bijvoorbeeld door de instructie wat meer uit elkaar te halen via bijvoorbeeld de hierboven gedemonstreerde 'doe het zo'-methode.

In het antwoord op de vraag moet de leerling laten zien dat hij/zij het begrip 'propaganda' beheerst en in de fotot elementen kan aanwijzen die daarbij een rol spelen.

Sommige leerlingen raakten in de war door de bronvermelding van de foto en gingen fantaseren over de 'rusteloze geest' van de Russen.

De WIEG had bepaald dat op de examens de bronvermelding niet bij de bron hoorde, dat er dus geen antwoorden aan de bronvermelding mochten worden ontleend, en die afspraak staat nog steeds.

Vanaf 2003 is de bronvermelding alleen in het correctievoorschrift opgenomen en niet meer in het leerlingmateriaal. Uiteraard worden in de cursieve inleiding bij elke bron voor de leerlingen relevante gegevens vermeld.

In deze vraag wordt het structuurbegrip 'bruikbaarheid bepalen' aan de orde gesteld. Daarmee zijn we aangeland bij een serie historische structuurbegrippen die bij elkaar horen.

Bruikbaarheid, betrouwbaarheid en representativiteit

In de eindtermen van de tweede fase gaat het bepalen van de bruikbaarheid van bronnen in domein A2 vooraf aan de historische structuurbegrippen. Je kunt nooit de bruikbaarheid, betrouwbaarheid of representativiteit van een bron op zichzelf vaststellen. Deze worden altijd bepaald door de vraagstelling die je hebt en de conclusies die je wilt trekken uit de bronnen die je hebt gevonden.

Je kunt met foto's vaak wel vaststellen dat de afgebeelde situatie voorkwam (betrouwbaarheid), maar vrijwel nooit of die situatie *veel* voorkwam (representativiteit).

Gebruik bron 5.

40 18 □ Leg met behulp van twee beeldelementen uit waarom onder Stalin deze foto bruikbaar is als propaganda voor de Sovjet-Unie.



bron: A. Hochschild, *De rusteloze geest. Russen herinneren zich Stalin. Amsterdam 1996*, zonder paginanummer

Een bron is vooral interessant als er bepaalde opvattingen uit een periode in naar voren komen. Dan kun je ook wat doen met vaardigheden als betrouwbaarheid, representativiteit en standplaatsgebondenheid, mits je iets weet over de maker, de plaats van publicatie, het doel, kortom de *legenda* bij de bron. Dat de foto tegenwoordig nog gebruikt wordt, kan ook veelzeggend zijn voor het beeld dat tegenwoordig van deze periode bestaat. Die visie kan afwijken van wat men in andere periodes het meest kenmerkend vond.

Bruikbaarheid, betrouwbaarheid en representativiteit kunnen soms afgeleid worden uit de inhoud, maar meestal heb je de legenda bij een bron nodig: Wie, wat, waar, wanneer, waarom (met welk doel) vormen de vijf 'w's'; de standaardvragen die bij elke bron moeten worden gesteld en beantwoord als het even kan.

Het vaststellen van de bruikbaarheid, betrouwbaarheid en representativiteit dient te gebeuren bij elke bron die je gebruikt om een conclusie te trekken of een mening te ondersteunen, maar op een examen wordt dat natuurlijk maar een paar keer gedaan. Bij een eigen onderzoek of een werkstuk ligt dat anders, daarbij moet voortdurend nagegaan worden of de gedane beweringen gefundeerd zijn.

In het tweede tijdvak van het havo-examen van 2003 (zie pagina 26) is in de stelopdracht het begrip bruikbaarheid centraal gesteld. Er werden hierbij vijf foto's als bron gebruikt. Helaas was dit een opgave uit het tweede tijdvak, waardoor de feedback naar de examenmakers niet erg groot was. We hebben niets meer gehoord over de manier waarop deze vraag gevallen is; uit de toetstechnische analyse zijn voor het tweede tijdvak maar moeilijk conclusies te

16p 11 ■ Gebruik de bronnen 5a tot en met 5e.
Schrijf, na het lezen van de inleiding, volgens de aanwijzingen de tekst van de presentatie en het nawoord.

Let op: bij de vragen A tot en met D bekijk je de foto's vanuit 1939, in E vanuit 1969. Voor A tot en met D worden evenveel punten gegeven als voor E.

Inleiding

Het is 1939. Je bent enthousiast lid van de Komsomol in Moskou. Voor je jeugdige kameraden moet je een presentatie geven. De afdeling waar je lid van bent, heeft al voor een titel en voor deelonderwerpen gezorgd. De afbeeldingen bij je presentatie heb je zelf gevonden.

Aanwijzingen bij A tot en met D.

- Neem de hoofdtitel van je presentatie over.
Deze luidt: 'Op weg naar het arbeidersparadijs'.
- Neem voor elk deelonderwerp het cursieve kopje over.
- Denk bij elke opdracht aan het onderscheid tussen wat er op de foto te zien is en met welke bedoeling de afbeelding is gepubliceerd.

De aanloop tot de Revolutie

A Geef twee argumenten waarom je deze afbeelding (bron 5a) vindt passen bij dit onderdeel van je presentatie.

Onze eerste leiders

B Geef twee argumenten waarom je deze foto (bron 5b) vindt passen bij dit onderdeel van je presentatie.

Het Vijffarenplan

C Maak een keuze uit één van beide foto's (de bronnen 5c en 5d). Geef twee argumenten waarom je deze foto vindt passen bij dit onderdeel van je presentatie.

De Nieuwe Sovjetmens op weg naar het arbeidersparadijs

D Geef twee argumenten waarom je deze foto (bron 5e) vindt passen bij dit onderdeel van je presentatie.

Terugblik

Het is 1969. Je bent teleurgesteld geraakt in de partij en je behoort tot een kleine groep van dissidenten. Je vindt bij het opruimen van je kamer je oude presentatie terug. Je kijkt, samen met je dochter naar de foto's en de argumenten die je hebt gebruikt in 1939, dertig jaar eerder. Jullie vragen je samen af of je de foto's en de bijschriften opnieuw voor een presentatie kunnen gebruiken.

E Bekijk vanuit je nieuwe inzichten opnieuw je argumenten bij de afbeeldingen van je presentatie. Kies bij je antwoorden bij A, B, C en D telkens één van de volgende mogelijkheden en voer de bijbehorende opdracht uit:

1 Dit onderdeel van je presentatie is nog steeds bruikbaar. Je schrijft op: 'Wel bruikbaar' en je geeft twee redenen waarom dit onderdeel van je presentatie in 1969 hetzelfde kan blijven.

2 Dit onderdeel van je presentatie is niet meer bruikbaar. Je schrijft op: 'Niet meer bruikbaar' en je geeft twee redenen waarom dit onderdeel van je presentatie in 1969 niet hetzelfde kan blijven.

trekken. Het gaat bij een tweede tijdvak altijd om een veel kleinere steekproef. Verdere vertekening zit in de kwaliteit van de kandidaten. Wie een tweede tijdvak examen doet, verkeert vaak in bijzondere omstandigheden (zoals ziekte bij het eerste tijdvak). Ook dat vertekent de resultaten.

Niet alleen het bepalen van de bruikbaarheid van de bronnen is hier getoetst (in het licht van maar liefst twee vraagstellingen), ook ordenen en representativiteit komen aan de orde.

Afronding

Als geschiedenis al een 'discussie zonder einde' is, dan is het onderwijs erin dat helemaal. In het moderne geschiedenisonderwijs zou te weinig kennis worden bijgebracht en teveel aandacht zijn voor vaardigheden.¹⁸ Docenten wordt verweten dat zij hun leerlingen opleiden tot kleine historische onderzoekertjes. De nadruk op vaardigheden is een kernpunt in de discussie. Maar de discussie over de inhoud van de structuurbegrippen, op welke manier die in historische zin geoperationaliseerd kunnen worden en op welke wijze dit getoetst kan worden, is helaas nauwelijks gevoerd.

Een foto blijkt in het algemeen een uitstekend bruikbare bron in toetssituaties. Mits daarbij de regels die bij alle bronnen gelden zorgvuldig in het oog worden gehouden.

Interpretatie is daarbij het alomtegenwoordige historische structuurbegrip.

Noten

- 1 Ed de Boer e.a., *Handboek zelfstandig leren in de tweede fase* (Loenen aan de Vecht 1996) 207. Felle kritiek op de nadruk op vaardigheden in onder meer de tweede fase in: Piet van der Ploeg e.a., *De overheid als bovenmeester* (Baarn 1999).
- 2 P.C. Hieltjes en P.R.J. Simons, *Specifieke leer- en denkvaardigheden* (Tilburg 1996) 8.
- 3 De modernere "historische structuurbegrippen en benaderingswijzen" zijn door de HEG en de Wieg in de jaren tachtig en negentig geformuleerd en zijn in wettelijke regelingen vastgelegd. Zie voor de geschiedenis van de Wieg de door de commissie uitgebrachte

bron 5c Tentenkamp bij de bouw van de stad Magnitogorsk, een foto uit 1930



Een foto uit 1903 van tsaar Nicolaas II in zeventiende-eeuwse hofkleding voor een gemaskerd bal



(afscheids)bundel *Dat is geschiedenis* (Den Haag 2000).

- 4 P.C. Hieltjes en P.R.J. Simons, *Specifieke leer- en denkvaardigheden* (Tilburg 1996) 34.
- 5 De structuurbegrippen en vaardigheden zoals de Wieg (werkgroep implementatie eindexamen geschiedenis) formuleerde, gingen uit van de bronnen die bestudeerd werden. De Tweede Fase vaardigheden zijn geformuleerd als onderdelen van een eigen onderzoek, inclusief verwerking van de gegevens met de computer en een presentatie van het resultaat.
- 6 *Examenprogramma's profielen havo/vwo, maatschappelijke vakken* (OC en W) 10.
- 7 Ed Jonker, 'Goede tijden, slechte tijden', in: Maria Grever en Harry Jansen (ed.), *De ongrijpbare tijd, temporaliteit en de constructie van het verleden* (Hilversum 2001) 174.
- 8 Het Duitse tijdschrift *Geschichte lernen*, jaargang 15, heft 91 (jan 2003) besteedt een volledig themanummer aan *Historische Fotografie*, vol lesideeën, tips en voorbeeldmateriaal.
- 9 Kernpunt van de kritiek op het vigerende geschiedenis onderwijs van de Commissie De Rooy, die daar juist, met zijn omstreken tien tijdvakken, de nadruk op legt.

- 10 Een identificatievraag is een vraag waarbij van de kandidaat wordt gevraagd de in de stimulus gegeven informatie te vergelijken met vroeger verworven of elders in de opgave (bijvoorbeeld in een tekst of tekening) aangeboden informatie. Vervolgens moet hij nagaan of en in hoeverre deze aan elkaar gelijk zijn. (toetstechnische begrippenlijst, Citogroep). Of dit soort vragen werkelijk vaardigheidsvragen kunnen zijn, is vaak onderwerp van discussie. Het kenniselement is wel erg groot, het vaardigheidsgehalte wordt vaak niet gezien of onderschat.
- 11 Met dank aan Annemarie Kloosterman.
- 12 Leo Dalhuisen e.a. *Geschiedenis: wat is dat?, een introductie op het nieuwe eindexamen geschiedenis en staatsinrichting* (Den Haag 1993) 19.
- 13 Jentine Land en Ted Sanders, 'Hoe begrijpelijk en aantrekkelijk zijn studieboekteksten op het vmbo?' in: *Tijdschrift levende Talen*, jaargang 4, nr. 1, (2003), 12-18.
- 14 Robert Stradling, "Reading" visual archive material, Photographs, in: *Teaching 20th century European history* (Strasbourg 2001) 109-119. In zijn artikel noemt hij 19 foto's die beeldbepalend zijn voor belangrijke historische gebeurtenissen.

Literatuur

- Aad Wagenaar, *Settela, het meisje heeft haar naam terug*, Amsterdam/Antwerpen 1995.
- Anil Ramdas, *In mijn vaders huis*, Amsterdam 1993.
- Ed de Boer e.a., *Handboek zelfstandig leren in de tweede fase*, Loenen aan de Vecht 1996.
- Ed Jonker, 'Goede tijden, slechte tijden', in: Maria Grever en Harry Jansen (ed.), *De ongrijpbare tijd, temporaliteit en de constructie van het verleden*, Hilversum 2001.
- Jennifer Smit en Gerrold van der Stroom, *Op het netvlies getekend, 42 bekende Nederlanders beschrijven hun meest aangrijpende oorlogsfoto*, 's-Gravenhage 1990.
- Maria Grever, *De encensering van de tijd*, Rotterdam 2001. Inaugurele rede 14 december 2001.
- P.C. Hieltjes en P.R.J. Simons, *Specifieke leer- en denkvaardigheden*, Tilburg 1996.
- Piet van der Ploeg e.a., *De overheid als bovenmeester*, Baarn 1999.
- Robert Stradling, 'Reading' visual archive material, Photographs', in: *Teaching 20th century European history*, Strasbourg 2001, 109-119.

- 15 Jennifer Smit en Gerrold van der Stroom, *Op het netvlies getekend, 42 bekende Nederlanders beschrijven hun meest aangrijpende oorlogsfoto* ('s-Gravenhage 1990).
- 16 Aad Wagenaar, *Settela, het meisje heeft haar naam terug* (Amsterdam/Antwerpen 1995).
- 17 Anil Ramdas, *In mijn vaders huis* (Amsterdam 1993) 43, stelt dat door deze foto de wereld begreep "dat deze oorlog nergens door te rechtvaardigen was." In de Golfoorlog werden fotografen niet meer vrijgelaten, de Irakoorlog kende slechts 'embedded' oorlogsfotografen.
- 18 Hieke Jippes in *M*, het maandblad van NRC, mei 2003, vergelijkt scholen in Engeland, Frankrijk, Duitsland en Nederland en constateert dit (ook); Hans Pols in *Kleio* 44-5, augustus 2003, beklaagt zich hier eveneens over.