

**De vernieuwingen volgens
de commissie-De Rooy (CHMV)
in havo 4 en 5**

EDWIN MARSHALL

De examenpilot

Met ingang van het schooljaar 2004/2005 begon een experiment op acht havo-scholen, om de voorstellen van de commissie De Rooy te implementeren en na te gaan of het mogelijk is om een daarbij passend examen te ontwikkelen. In Kleio 7/2004 informeerde Arie Wilschut, projectleider van het pilotproject CHMV-examen geschiedenis havo 2006, u hierover. Nu volgen de resultaten van een onderzoek dat na het eerste jaar in het kader van het experiment is uitgevoerd onder de docenten van de acht deelnemende scholen.

De centrale vraagstelling van de pilot luidt: 'Welke vorm(en) van examinering is(zijn) passend en praktisch haalbaar, uitgaande van de examenprogramma's geschiedenis (met uitzondering het programma voor het combinatievak geschiedenis en maatschappijleer), zoals omschreven in het rapport van de commissie CHMV'.

Bij de invoering van de voorstellen van de commissie-De Rooy, spelen drie zaken een belangrijke rol:

1. de leerinhouden, die aangepast moeten worden aan het gewenste examenprogramma;
2. de didactische accenten, die voor dit examenprogramma adequaat zijn;
3. de toetsing van de kennis, vaardigheden en inzichten.

In het experiment wordt het accent gelegd op de vraag of het mogelijk is

een adequaat examen te ontwikkelen. Dit betekent dat het afsluitende examen valide (meet het examen wat met het geschiedenisonderwijs beoogd wordt), betrouwbaar (kunnen de antwoorden op een eenduidige wijze gegeven en beoordeeld worden) en aanvaardbaar moet zijn. Het centraal examen gaat in hoofdzaak om twee aspecten:

1. beheersing van vormen van historisch denken en redeneren;
2. beheersing van het kader van oriëntatiekennis.

De invloed van het centraal examen

Het is duidelijk dat examens hun schaduw vooruitwerpen op de leerstofomschrijvingen. Leerstof en examens zijn geen onafhankelijke grootheden, maar beïnvloeden elkaar. Docenten oriënteren zich bij de selectie van de leerstof op de examens. Examens worden aldus opgevat als nadere omschrijvingen van de leerstof en als nadere operationalisering van de onderwijsvernieuwing. Het is dan ook niet verwonderlijk dat de docenten van de proefscholen

De acht deelnemende scholen

Chr. SG De Lage Waard in Papendrecht, 2College Noord in Tilburg, de Nijmeegse SG Groenewoud, het Werkman College in Groningen, het Mill Hill College in Goirle, het Assink Lyceum in Haaksbergen, de KSG De Breul in Zeist en het Grotius College in Delft.

regelmatig hebben gevraagd: 'Hoe ziet het examen er dan uit? Kan de projectgroep een aantal voorbeelden van examenopgaven laten zien?'

• De vragen

Op dit moment is het CITO onder leiding van Stefan Boom, lid van de projectgroep, bezig om examenvragen te construeren. In vergaderingen met de deelnemende scholen is een aantal vraagtypen gedemonstreerd. Het gaat niet (alleen) om feitenkennis, maar ook om historische inzichten en het kunnen plaatsen van gebeurtenissen in de tijd.

Edwin Marshall is verbonden aan de SLO en lid van de projectgroep experimenteel CHMV-examen geschiedenis.

Bij de presentatie van mogelijke vraagvormen bleken de docenten meer vertrouwen te krijgen in de toetsvormen van het examen.

• De leerstof

De projectleiding heeft de aandrang om de leerstof nader te specificeren (tot nu toe) kunnen weerstaan. Ook hiervan wilden docenten nadere specificaties in de vorm van leerstofomschrijvingen of richtlijnen krijgen. De projectgroep is van mening, dat door het geven van voorbeeldmaterialen of leerstofomschrijvingen het experimentele karakter zou komen te vervallen. De vraagstelling is immers of het mogelijk is om een examen te ontwikkelen, waarbij een docent in vergaande mate de vrijheid heeft om zelf de inhoud van het onderwijs in te vullen.

Na de presentatie van mogelijke toetsvragen en gesprekken met de deelnemende docenten bleek de behoefte om nadere leerstofomschrijvingen te zijn verminderd. De docenten kregen meer vertrouwen in het experiment en hun eigen didactische keuzes. Er zijn immers wel handvatten voor de docenten zodat zij niet geheel richtingloos onderwijs hoeven te geven. Zo zijn er bijvoorbeeld de begrippen en hun omschrijvingen uit de kenmerkende aspecten. Het gaat om negentig begrippen, die de leerlingen in ieder geval moeten beheersen. Leerlingen moeten in ieder geval weten welke tijdvakken er zijn, welke kenmerkende aspecten bij die tijdvakken horen en welke begrippen er zijn die hierbij beheerst moeten worden.

Het onderzoek

Er is een kwalitatief onderzoek uitgevoerd om de projectleiding inzicht te geven in de stand van zaken. Dit onderzoek is slechts één van de mogelijkheden, die de projectgroep benut, om informatie over de stand van zaken te krijgen. Er vinden ook regelmatig gesprekken met docenten plaats: vergaderingen en schoolbezoeken. Hierdoor hoopt de projectgroep een goed beeld van het verloop van het experiment te krijgen om adequaat te kunnen inspelen op de wensen en behoeften van docenten.



De vragenlijst is digitaal en in hardcopy naar de scholen verstuurd. Het was de bedoeling, dat elke individuele leerkracht de vragenlijst zelfstandig zou invullen. In de praktijk bleek dat sommige docenten van een school gezamenlijk de vragenlijst hebben ingevuld. Voor het doel van het onderzoek is dat geen groot bezwaar. Het ging erom een beeld te krijgen van de meningen van de docenten over het experiment. In totaal zijn er veertien vragenlijsten verwerkt.

Bij het onderzoek heeft de projectgroep de volgende vragen gesteld:

- A. Welke vernieuwende aspecten ervaren de docenten in dit experiment?
- B. Hoe gaan de docenten om met het gegeven dat er geen leerstofomschrijving is?
- C. Hoe gaan de docenten om met het gegeven dat er geen (richtinggevende) examenvoorhanden is?
- D. Welke problemen ervaren de docenten bij de uitvoering van dit experiment?
- E. Welke positieve aspecten ervaren docenten bij de uitvoering van dit experiment.

Ad. A. Vernieuwende aspecten

Vooraf het uitgangspunt dat het experiment het inzicht van de leerlingen moet bevorderen en het kunnen zien van onderlinge verbanden tussen gebeurtenissen, wordt als positief ervaren. Ook geven docenten aan dat deze aanpak meer mogelijkheden biedt om verschillende werkvormen te gebruiken.

Ad. B. Geen leerstofomschrijvingen

In het experiment is er voor gekozen om geen uitgebreide leerstofomschrijvingen aan de docenten te geven. De docenten krijgen dus een grote mate van vrijheid (zowel wat betreft de didactiek als de inhoud) om het lesprogramma vorm te geven. Nogal wat docenten missen houvast en vinden hun lessen te vrijblijvend. Ook hadden de meeste docenten problemen met het feit dat ze niet wisten hoe het examen eruit zou gaan zien. Enkele docenten vinden het daarentegen plezierig dat ze zelf de leerstof kunnen invullen.

Tijdens een bijeenkomst is er gesproken over het centraal examen en zijn er voorbeeldvragen gepresenteerd. Hierna bleken de docenten zich minder zorgen te maken over het examen. Zij konden zich vinden in de wijze van examineren.

Ad. C. Selectie van de leerstof door de docenten zelf

Een groot deel van de docenten ervaart het gegeven dat er geen richtinggevende examens zijn, ook als problematisch voor hun leerstofkeuze. Volgens deze docenten is nog te weinig helder c.q. concreet uitgewerkt wat nu echt de stof is (de lijst met 49 kenmerkende aspecten). De docenten geven aan dat ze het probleem van het ontbreken van (voorbeeld)examens doorschuiven naar het volgend jaar. Wat het afgelopen schooljaar betreft heeft men het gevoel dat er van alles is gedaan, dat de leerlingen eigenlijk niet hoeven te weten.

Een jaar De Rooy in de praktijk

Op mijn school (we werken hier met drie collega's aan) zijn we behoorlijk positief. De leerlingen zijn veel meer gemotiveerd en de rol van de docent is veel minder centraal geworden. En dan nog is er tijd voor een verhaal, een videoband of de uitleg van een ingewikkelde kwestie.

De leerlingen hadden al heel snel door, dat ze meer dan ooit bij geschiedenis zelf verantwoordelijk waren voor hun resultaten op korte termijn (de toetsen) en op langere termijn (het cse). Het experiment dwong ons om variatie aan te brengen in de werkvormen; je kunt niet tien tijdvakken op dezelfde manier behandelen. Die variatie, een uitdaging voor ons, slaat goed aan. De ene keer maken de leerlingen een verslag, de andere keer presenteren zij iets en weer een andere keer zoeken ze iets uit voor hun dossier.

Met die ervaringen van vorig jaar in het achterhoofd zijn we dit jaar doorgegaan. Voor ons gevoel loopt het nu iets soepeler in havo-4. Een simpel probleem als orde, of het niet afhebben van huiswerk, komt zo goed als niet meer voor. We laten leerlingen ook veel samen doen en dat werkt stimulerend.

Vorig jaar hebben we ontdekt dat het beter is zoveel mogelijk de chronologische lijn te handhaven. We zijn dus nu begonnen met tijdvak 1 enzovoort. Wel willen we hoe dan ook nog dit jaar in havo-4 aandacht besteden aan de twintigste eeuw. Maar dat gaat ook wel lukken. Ook leggen we dit jaar nog meer dan vorig jaar de nadruk op het belang van de kenmerkende aspecten en de begrippen. En vervol-

gens laten we ze daarbij vaak personen, afbeeldingen en kaartjes opzoeken. De oude methodes die wij in de bibliotheek op school hebben, doen daarbij wonderen. Meer nog dan internet.

In havo-5 valt het ons op dat de leerlingen niet in paniek zijn voor het eindexamen. Ze vertrouwen erop dat ze goed worden voorbereid en ze houden hun zaakjes goed bij. Je haalt er wel meteen de slordige leerlingen uit, maar die mag je nooit belonen door het werk voor hen te doen. En ook die leerlingen blijken razendsnel te leren. Veel leerlingen zijn positief over *Geschiedenis in je pocket* (maar dat is reclame).

Bij de start van het experiment benadrukten wij dat leerlingen al heel veel weten, maar niet weten hoe ze die kennis en vaardigheden moeten aanboren. Dat lijkt nu heel redelijk te lukken. Een meerkeuzevragentoets van het begeleidend bureau werd in havo-5 redelijk gemaakt (wij sturen de resultaten op, de andere scholen zullen dat ook wel doen) en vaak hoor je dat leerlingen over een specifiek tijdvak een film hebben gezien en daarover heel verstandig praten. In het laatste kwartaal voor het eindexamen laten we de leerlingen een quiz samenstellen, die beschouwd kan worden als een herhaling. Ter voorbereiding daarop bezoeken leerlingen musea in de buurt, die aansluiten op de stof van de tien tijdvakken.

Loek Janssen,
SG Groenewoud in Nijmegen

Enkele docenten zeggen het kernachtig: 'Het geeft niet waar we les over geven, zolang we de begrippen en de kenmerkende aspecten maar behandelen'.

Ad. D. Problemen bij de uitvoering van het experiment

Aan de docenten is de vraag voorgelegd welke problemen ze ervaren hebben bij de uitvoering van het experiment op de volgende gebieden: de leerstof, de leerlingen, de organisatie, de begeleiding van docenten, de collega's en de werkdruk.

Het niet voorhanden zijn van toegespitst leermateriaal is een probleem. De docenten moeten veel lesstof zelf ontwikkelen en uit bestaande methodes selecties maken. De werkgroep heeft de docenten de mogelijkheid geboden om hun eigen materialen beschikbaar te stellen aan collega's via een speciale site. Opvallend is dat van deze site niet uitbundig gebruik is gemaakt. Sommige docenten geven ook aan dat er te weinig uren zijn om leerlingen te begeleiden en dat het moeilijk is om de leerlingen te motiveren. Volgens de docenten

zijn er onvoldoende prikkels om de leerlingen te motiveren. Meer dan de helft van de docenten is van mening dat de projectgroep aanvankelijk te weinig sturing en richtlijnen heeft gegeven en dat het aantal bijeenkomsten te laag is geweest. Ook de bezoeken aan de scholen, door de leden van de projectgroep voor het bespreken van knelpunten, zouden geïntensiveerd moeten worden. Inmiddels is dat gebeurd. Sommige docenten geven expliciet aan dat de teksten en het beeldmateriaal op de website niet inspirerend genoeg zijn voor een vernieuwende aanpak.

Een groot deel van de docenten heeft zich dus vooral in het begin van het experiment nogal onthand gevoeld. De intercollegiale ondersteuning heeft veel kunnen opvangen. De docenten verlangen daarnaast echter ook meer en indringender contact met de leden van de projectgroep.

De docenten hebben weinig klachten over de werkdruk. De extra activiteiten, in verband met leerstofkeuze en

digitaliseren, vinden ze inherent aan een experiment. Hoewel de docenten meer moeten doen vinden ze deze manier van werken uitdagender en daardoor leuker. Dat weegt op tegen de werkdruk. Ze hebben wél last van onzekerheid over hun keuze van de leerstof en het examen.

Ad E. Positieve aspecten van deze wijze van benadering van geschiedenisonderwijs

De meeste docenten ervaren het experiment als uitdagend en boeiend. Echter, ze zien nog te weinig verschillen tussen de vroegere en de huidige aanpak. Ze merken nog niet veel van een beter inzicht bij de leerlingen. De geïnteresseerde leerling spreekt deze werkwijze wel aan, maar voor de minder gemotiveerde leerling wordt het vak moeilijker, omdat het leggen van verbanden hen moeilijker afgaat. Voor de leerlingen zien de docenten 'de winst' vooral in het zien van grotere verbanden. Bovendien is het voor veel leerlingen aantrekkelijker om algemene en praktisch toepasbare kennis op te doen, dan zich

Opzij, opzij, opzij, we hebben ongelooflijke haast

Onze school maakt deel uit van een groepje Tilburgse scholen dat onder de naam PACT (Project Aanpassing Centrale Toetsing) al enkele jaren bezig is te brainstormen over een andere opzet van het eindexamen. Omdat onze school met betrekking tot het CSE dus enigszins voor de troepen uitliep, was het niet onlogisch dat Arie Wilschut ons in een vroeg stadium benaderde met de vraag of wij een van de acht scholen wilden zijn die zouden deelnemen aan het Pilotproject CHMV-examen Havo 2006.

Daar de stuurgroep, met vertegenwoordigers van het IVGD, SLO en de Cito-groep, ons bewust in het diepe liet springen met niet meer dan een minimaal reddingsvestje, dobberden we in het begin wat stuurloos rond. Het materiaal waarmee we aan de slag moesten bestond, afgezien van enkele documenten met wat achtergrondinformatie over het experiment, uit zegge en schrijve twee A-4tjes. Op het ene velletje waren de aanbevelingen van 'Commissie De Rooy' in 49 'kenmerkende aspecten' samengevat en op het andere werden 91 begrippen opgesomd.

Aan het begin van het schooljaar 2004/2005 kozen wij ervoor om de leerlingen in tien groepjes te verdelen. Elk groepje kreeg een van de tien tijdvakken toegewezen met de opdracht om een poster te gaan maken waarin de kenmerkende aspecten van het betreffende tijdvak op een beeldende en informatieve manier werden behandeld. Tevens moesten ze zelf een tekst schrijven (maximaal 1 A-4tje, regelafstand 1, Times New Roman 12) waarin de kenmerkende aspecten in onderlinge samenhang beschreven werden. Na 4 lesweken voorbereiding moest elk groepje aan de hand van de gemaakte poster aan de overige leerlingen in 5 à 10 minuten duidelijk maken wat er zo bijzonder en kenmerkend was aan 'hun' tijdvak.

Het resultaat viel ons enorm tegen: leerlingen uit 4 HAVO waren niet of nauwelijks in staat om het ter beschikking gestelde materiaal – voornamelijk bestaand uit een grote variëteit aan eertijds gangbare schoolmethoden voor de onderbouw en het voor dit doel goed bruikbare Historisch Overzicht in de tweede druk van *Pharos voor de Tweede Fase* – zelfstandig door te werken en in deze teksten de passages te herkennen die betrekking hadden op de kenmerken-de aspecten van hun tijdvak.

In het vervolg werd bij de behandeling van enkele hoofdstukken uit *Pharos* steeds geprobeerd de stof te relateren aan de tien tijdvakken en de voor elk tijdvak geselecteerde kenmerken. Dit werd ons door de leerlingen niet altijd in dank afgenomen: waarom maakten wij het toch altijd moeilijker dan eigenlijk nodig was?

Gedurende het jaar werd een deel van de leerlingen (vooral degenen die het van hard werken moeten hebben en die van zichzelf weten dat 'inzicht' niet hun sterkste kant is) ongerust over het CSE. Helaas hadden wij toen niets in handen om die ongerustheid weg te nemen (op het moment van dit schrijven overigens nog steeds niet).

Om die reden hebben we dit schooljaar het programma voor Havo-5 rigoureus op zijn kop gezet. Om het zekere voor het onzekere te nemen, zijn we met tijdvak 1 (de tijd van de jagers en boeren) begonnen en hopen we in april 2006 bij tijdvak 10 (de tijd van televisie en computer) te zijn.

Uitgaande van de lijst met 49 kenmerkende aspecten zoeken we bruikbaar materiaal bij elkaar om onze leerlingen in ieder geval toch enig houvast te geven. Voortdurend worstelen we met de vraag of bepaalde onderdelen nu wel of niet tot de 'algemene oriëntatiekennis' gerekend moeten worden en leerlingen krijgen het gevoel dat ze bedolven worden onder een overdosis materiaal (de kopieën oefenen een kaal-slag uit op ons sectiebudget).

Als we nu, na ruim een jaar experimenteren, een tussenbalans opmaken, moeten we constateren dat we nog steeds niet precies weten waar we naartoe moeten werken, dat we in didactisch opzicht een paar passen achteruit hebben gezet en dat leerlingen tot de conclusie zijn gekomen dat geschiedenis toch wel een verdraaid moeilijk vak blijkt te zijn.

Het belangrijkste lichtpuntje is echter dat bij een onlangs bij onze Havo-4 en Havo-5 leerlingen afgenomen diagnostische toets laatstgenoemde groep beduidend beter scoorde. Terwijl de Havo-4 leerlingen nog geen dertien van de dertig vragen goed beantwoordden, kwam de groep die al een jaar langer met het 'tien-tijdvakken-bijltje-van-De-Rooy' gehakt had, tot een score van ruim zeventien goede antwoorden. Maar ja, ook dat is niet meer dan een 6-

Cor van der Heijden & Marleen Klinkers
2College Cobbenhagen, Tilburg.

wekenlang te verdiepen in een specialistisch thema waarvan ze de relevantie vaak moeilijk kunnen inzien. Sneller wisselen van onderwerp speelt meer in op de 'zap'-cultuur bij de leerlingen.

Volgens de docenten is de werkdruk voor de leerlingen niet verhoogd door dit experiment. Wel merken ze op dat de leerlingen toch anders moeten studeren en hun lessen moeten plannen.

Conclusies en aanbevelingen

Het blijkt dat de meeste docenten zich kunnen vinden in de uit-

gangspunten van het experiment. Een groot nadeel vormt de onzekerheid bij docenten over de leerstof en de vorm van het examen. De projectgroep zal de druk om verder in te gaan op leerstofomschrijvingen weerstaan, omdat dit nu juist de kern van het experiment is. Als mocht blijken dat docenten meer houvast nodig hebben, zal daar in de toekomst iets aan gedaan moeten worden. Geconstateerd is dat bij de docenten, na een presentatie over de mogelijke (type) examenvragen, de aandrang bij de projectgroep om nadere leerstofomschrijvingen te

leveren, is afgenomen. De docenten konden zelf constateren of ze met hun uitvoering van de lessen op de goede koers zaten.

De projectgroep zal meer aandacht aan de begeleiding van docenten moeten besteden. Ook hulp bij het vinden van geschikt materiaal kan beter georganiseerd worden. Het gebruik van de website om informatie uit te wisselen verloopt nog niet optimaal.