



ARIE WILSCHUT



# Pilotproject met een nieuw geschiedenis-examen

*Met ingang van het schooljaar 2004-2005 is op de havo-afdelingen van acht scholen in Nederland voor de leerlingen van havo-4 een aangepast programma voor geschiedenis gestart. De pilot richt zich op deelname aan een nieuw soort geschiedenisexamen volgens de voorstellen van de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming (CHMV, commissie-De Rooy) uit februari 2001.*

Eindelijk is het dan zover. Er wordt iets gedaan met de voorstellen van de CHMV. Na de publicatie van het rapport *Verleden, heden en toekomst* in februari 2001 bleef het van overheidszijde een tijd lang stil. Toch werden in het onderwijs langzamerhand al wat gevolgen van het advies merkbaar. Er verschenen geschiedsmethoden voor de onderbouw waarin de indeling van stof in tien tijdvakken te herkennen was. Ook buiten de schoolmethoden werd men steeds vaker aan het tijdvakkenstelsel herinnerd.<sup>1</sup>

Zoals de CHMV zelf al in haar advies had opgemerkt, zou de invoering van haar voorstellen in het gehele onderwijs vooral belangrijke gevolgen heb-

ben voor de eindexamens. Ze adviseerde hieraan een grondig onderzoek te wijden: *'De commissie wil de invoering dan ook vooraf laten gaan door uitvoerig onderzoek in de schoolpraktijk.'*<sup>2</sup>

Afhankelijk van de uitkomsten van zo'n onderzoek, stelde de commissie een tijdpad voor waarlangs invoering zou kunnen plaatsvinden, in de veronderstelling dat de proefnemingen vrij snel na de publicatie van haar rapport zouden beginnen.

## **Een informele werkgroep**

Het duurde echter nog tot september 2002 voordat nadere actie werd ondernomen. Het departement gaf toen een 'informele werkgroep' – samengesteld uit vertegenwoordigers van VGN, CITO, CEVO, SLO, het Steunpunt Tweede Fase en voormalige leden van de CHMV – de opdracht de examenproblematiek nader te onderzoeken. Aan de orde was de vraag of het examenprogramma zoals het in het rapport-CHMV voorkomt

op zichzelf duidelijk genoeg was, of dat nog een nadere specificatie nodig was van de globaal aangeduide 'oriëntatiekennis' van de tijdvakken. Verder werd de vraag besproken of de in het rapport-CHMV geopperde 'casustoetsing' een geschikte vorm van examinering zou opleveren.<sup>3</sup>

Tijdens de werkzaamheden van de informele werkgroep werd op zeer bescheiden schaal enig onderzoek verricht, door op één school een aantal leerlingen van havo- en vwo-eindexamenklassen op proef wat opgaven te laten maken die 'algemene oriëntatiekennis' betroffen. De leerlingen werd vervolgens naar hun ervaringen gevraagd. Deze proef was echter veel te beperkt en in zijn opzet ongeschikt om er conclusies aan te verbinden omtrent de bruikbaarheid van het examenprogramma en de haalbaarheid van bepaalde toetsvormen. De informele werkgroep concludeerde dan ook dat nader onderzoek nodig was.

**Arie Wilschut is hoofd van het Instituut voor Geschiedenisdidactiek te Amsterdam en algemeen projectleider van het pilotproject CHMV-examen geschiedenis havo 2006**

In januari 2003 rapporteerde de groep met de volgende aanbevelingen:

- Er blijft verschil van inzicht over de mate waarin specificatie van de oriëntatiekennis op vmbo-, havo- en vwo-niveau (en de verschillen daartussen) noodzakelijk is voor valide en betrouwbare toetsing.
- Casustoetsing is geen doel op zich. Het gaat er om te toetsen op manieren die recht doen aan de uitgangspunten van het rapport van de CHMV.
- We hebben niet voldoende kennis verzameld om principiële uitspraken te kunnen doen over de (on)mogelijkheid van het kunnen toetsen van 'historisch besef' zoals omschreven in het rapport van de CHMV.
- De pogingen die in de herfst van 2002 werden ondernomen om toetsen te ontwerpen maken duidelijk dat er meer nodig is om tot beter gefundeerde uitspraken te komen.
- Er dient daarom een ruim opgezette en goed ondersteunde pilot te komen.
- Het veld moet zo snel mogelijk op de hoogte worden gebracht van de activiteiten van de informele werkgroep en de (eventuele) pilot.<sup>4</sup>

Weer bleef het enkele maanden stil. Vlak voor de zomervakantie van 2003 stuurde de minister het verslag van de informele werkgroep naar de Tweede Kamer, vergezeld van een brief waarin zij mededeelde voornemens te zijn de programma's van de CHMV per 2007 in te voeren:

*'In het rapport wordt voorgesteld, voor het voorgestelde centraal examen een proef te starten op een beperkt aantal scholen (havo/vwo). Ik neem dat voorstel over. Een dergelijke proef moet goed worden voorbereid en kan niet eerder starten dan per 1 augustus 2004 (ik heb het rapport in maart ontvangen). Er is echter inhoudelijk een brede overeenstemming over het voorgestelde examenprogramma. Daarom wil ik het per 1 augustus 2007 in het havo/vwo invoeren; tegelijk met de voorgestelde aanpassingen in de profielen. Ik zal na de zomer in overleg met VGN, SLO, CITO en CEVO bezien welke examenvorm dan per die datum mogelijk is.'*<sup>5</sup>

### Een pilotproject

De brief van de minister gaf duidelijkheid over de *inhoud* van het in te voeren examenprogramma. De vraag naar de *vorm* van het daaraan te koppelen *examen* bleef vooralsnog open. Er moest per augustus 2004 een proef gestart worden. Doel van die proef zou niet alleen zijn een examenprogramma uit te testen, maar ook meer duidelijkheid te scheppen over de vorm van het examen.

Terecht merkte de minister in haar brief op dat zo iets goed moest worden voorbereid. Veel tijd werd daarvoor echter niet gereserveerd. In december 2003, enkele dagen voor kerstmis, werden enige vertegenwoordigers van CEVO, CITO, SLO en het inmiddels actief geworden Instituut voor Geschiedenisdidactiek (IVGD) op het departement bijeengeroepen om plannen te maken voor de opzet van een pilot.

Het IVGD had in de loop van 2003 reeds een voorstel voor de uitvoering van een pilotproject aan het departement gestuurd. Daarop was echter niet gereageerd. Nu werd voorgesteld de pilot te laten uitvoeren door drie instituten gezamenlijk (CITO, SLO en IVGD) en het IVGD hierbij de algehele leiding te geven.

Een driemanschap ging spoorwegs aan het werk om een projectplan te schrijven. Enige maanden van geharrewar volgden, waarin onder andere de schaal en financiering van de pilot een probleem vormden. Aanvankelijk was het de bedoeling een pilot uit te voeren in alle vormen van voortgezet onderwijs, vmbo, havo en vwo (dit in afwijking van de brief van de minister, waarin alleen over havo/vwo gesproken werd, tot ongenoegen van een aantal betrokkenen in het veld).

Al snel werd duidelijk dat de schaal van zo'n onderneming te groot zou worden.

Overwogen werd dat de examinering op het vmbo nog tamelijk recent gewijzigd was, zodat vernieuwing daarvan pas later aan de orde zou zijn dan op het havo en vwo.

Daarom werd de pilot in eerste instantie gericht op het havo en vwo, waarbij werd gesteld dat aansluitend een vervolgproject op het vmbo zou

De acht deelnemende scholen zijn:

Chr. SG De Lage Waard te  
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  
Katholieke SG De Breul in Zeist  
en het Grotius College in Delft.

moeten worden uitgevoerd. Daarna volgden onderhandelingen over de schaal van de pilot. Besloten werd de onderneming te beperken tot alleen het havo, onder het motto dat 'wat op het havo lukt, op het vwo zeker ook moet kunnen slagen'. Financiële overwegingen om het aantal betrokken leerlingen en docenten, en daarmee de kosten, niet te hoog te laten worden, waren daarbij een belangrijk argument.

Begin maart 2004 leverden de drie instituten de definitieve tekst voor het projectplan. Pas in mei 2004 werd het formeel goedgekeurd. Inmiddels had Den Haag echter al wel laten doorschermen dat de pilot dóór moest gaan, omdat men zich ook wel realiseerde dat werving van scholen voor deelname per augustus/september 2004 onmogelijk zou worden als daarmee niet onmiddellijk in maart zou worden begonnen. Het was ondertussen niet gemakkelijker om in zeer korte tijd een representatieve selectie van scholen, voldoende divers en landelijk gespreid, bereid te vinden om deel te nemen. Voor de zomervakantie van 2004 is het dan ook niet gelukt om voltallig met vertegenwoordigers van alle deelnemende scholen te overleggen. Toch is een achttal scholen enthousiast en voortvarend aan het werk gegaan. Het aantal betrokken leerlingen ligt rond de 700 en er zijn achttien docenten geschiedenis ingeschakeld.

## De probleemstelling

In het projectplan voor de pilot is als te beantwoorden hoofdvraag van het onderzoek geformuleerd:

*'Welke vorm/vormen van examinering is/zijn passend en praktisch haalbaar, uitgaand van de examenprogramma's geschiedenis (uitgezonderd het programma voor het combinatievak geschiedenis en maatschappijleer) zoals omschreven in het rapport van de Commissie Historisch en Maatschappelijke Vorming?'*

Deze vraagstelling impliceert dat het examenprogramma zoals voorgesteld door de CHMV het uitgangspunt vormt (in de vraagstelling wordt nog gesproken van meerdere programma's, omdat uitgegaan werd van havo en vwo). Die tekst vormt dus het richtsnoer van deze pilot. De vraagstelling laat de mogelijkheid open van verschillende soorten 'passende' examens.

Reeds eerder was tijdens de werkzaamheden van de 'informele werkgroep' gebleken dat de door de CHMV voorgestelde 'casustoetsing' op belangrijke praktische en toetstechnische bezwaren zou stuiten. Daarom gaf de informele werkgroep als aanbeveling dat elke vorm van examinering die recht doet aan het examenprogramma in aanmerking zou moeten komen.

Die lijn wordt dus in de pilot gevolgd. Daarbij is de praktische haalbaarheid een belangrijke toetssteen, maar nog belangrijker zijn de eisen van validiteit en betrouwbaarheid zoals die voor ieder centraal schriftelijk examen gelden.<sup>6</sup> Een andere belangrijke eis is de 'aanvaardbaarheid' van een toets: in hoeverre wordt deze in den lande – zowel binnen als buiten het onderwijs – gezien als een adequate toets voor het vak geschiedenis?

Wie de tekst van de examenprogramma's havo en vwo uit het rapport-CHMV kent, weet dat het daarbij in hoofdzaak gaat om twee zaken:

- beheersing van vormen van historisch denken en redeneren;
- beheersing van een kader van oriëntatiekennis.

Met het eerste is in het geschiedenisonderwijs al ervaring opgedaan sinds de introductie van de examens vol-

gens het model 'WIEG' in 1993/1994. De toen ingevoerde 'structuurbe-grippen en vaardigheden' zijn praktisch gelijkluidend aan wat tegenwoordig onder 'historisch denken en redeneren' ressorteert. Wat dat betreft hoeft er dus nauwelijks iets te veranderen.<sup>7</sup>

Anders is dat met de beheersing van een kader van oriëntatiekennis. Men zou kunnen stellen dat dit in de plaats komt van het beheersen van twee (wisselende) eindexamenthe-ma's, waarvoor jaarlijks een uitvoeri-ge stofomschrijving wordt vastge-steld. Het is echter niet zo dat de ene stofomschrijving gewoonweg wordt vervangen door een andere. Het gaat om een andere vorm van kennis. De pilot richt zich op de praktijk van het daarmee omgaan in het onder-wijs, en op de praktijk van het maken van een centrale toets op grond van globaal omschreven ken-nis. Veel zal daarbij uit ervaring moeten worden geleerd.

## Oriëntatiekennis

Wat is nu eigenlijk het verschil tussen 'oriëntatiekennis' en gewoon 'feitenkennis' zoals we dat gewend zijn? Het rapport-CHMV spreekt van kennis die als doel heeft *'zich te kunnen oriënteren in een chro-nologische ontwikkeling van eeuwen, met name wat betreft de Europese geschiedenis'*.<sup>8</sup>

Over de verdere consequenties hiervan laat het rapport zich niet uit. Daardoor bestaat verwarring en onzekerheid over wat nu eigenlijk met oriëntatiekennis bedoeld wordt. Duidelijk is wel dat het moet gaan om een raamwerk, een geheel, een stelsel van tijdvakken waaraan zaken moeten kunnen worden gerelateerd om ze beter te kunnen plaatsen en begrijpen. Om zo iets te bereiken moet men beschikken over bepaalde feitenkennis, niet zozeer met het oog op het reproduceren daarvan als doel op zichzelf, maar om er nieuwe zaken mee in verband te kunnen brengen en te interpreteren.

Een voorbeeld kan dat misschien verduidelijken. Eén van de toeristi-sche trekpleisters in Parijs is de Sainte Chapelle, een klein wonder van gotische bouwkunst, in de

dertiende eeuw gebouwd in opdracht van koning Lodewijk de Heilige. Hij wilde een passende plaats creëren voor de (vermeende) doornenkroon van Christus die hij tijdens een kruistocht had aangeschaft. In een artikel uit 2000 over de 'dilemma's and delights' van het geven van geschiedenisonderwijs vertelt David Lowenthal over een gesprek tussen historicus en een toerist die de Sainte Chapelle bezocht. *"Nou, begon ik, 'hij is gebouwd door Lodewijk de Heilige...' 'Lodewijk wie?' was de verbijsterde reactie. 'Eh ja... hij is gebouwd door een koning van Frankrijk die op kruistocht ging...' 'Hè, wat? Een kruistocht?' Ik bleef wanhopig volhouden. 'Ja, hij ging op reis door de Middellandse Zee en hij bracht een heilige relikie mee terug, de Doornenkroon...' 'Doornenkroon?' 'Op dit punt gaf ik de moed op. Ik voelde mezelf niet in staat de betekenis van de Sainte Chapelle duidelijk te maken aan een geest waarin klaarblijkelijk geen enkele context betreffende de Europese geschiedenis of van het christendom aanwezig was.'"*

In zo'n gesprek wijkt de informeren-de gesprekspartner steeds een stapje verder terug. Als blijkt dat iemand nooit van Lodewijk de Heilige gehoord heeft – goed, geen punt, dan licht je dat even toe. Vervolgens leg je uit dat zo'n koning op kruis-tocht ging. Ook dat kan een probleem opleveren. Wat is een kruis-tocht? Je zou ook dat kunnen uitleg-gen, maar als daarbij blijkt dat je dan zo ongeveer het hele christen-dom vanaf de grond moet opbouwen, kom je misschien op een punt dat je de moed opgeeft. Men kan van mening verschillen over de vraag of in Lowenthal's voorbeeld niet te snel de moed is opgegeven. Die doornenkroon had immers ook nog wel kunnen worden uitgelegd. Ook had de Sainte Chapelle in een heel ander kader, bijvoorbeeld dat van de gotiek, kunnen worden geplaatst. Maar hoe je het ook beschouwt, er komt altijd een punt waarop je wilt (of moet) 'terugvallen' op zo iets als een kader dat 'er al is'. Blijkt daarvan in het geheel niets aanwezig te zijn, dan wordt een gesprek moeilijk.

Zo'n kader dat op de achtergrond aanwezig is, wordt bedoeld met 'oriëntatiekennis'. Er is dus een duidelijk onderscheid tussen kennis die alleen tijdelijk nodig is om een bepaald onderwerp goed te begrijpen en kennis die op langere termijn beschikbaar moet zijn als referentiekader. De Engelse historisch-didactica Christine Counsell noemt ze resp. 'fingertip knowledge' en 'residue knowledge': de eerste heb je tijdelijk bij de hand, de tweede blijft beschikbaar als residu, ook nadat een bepaald onderwerp al lang de revue is gepasseerd.<sup>10</sup>

Uitgaand van deze typering komen we tot een aantal kenmerken van oriëntatiekennis:

- Het is algemene kennis over de 'gehele' geschiedenis die in onze leefwereld relevant moet worden geacht, waarmee je in aanraking kunt komen. Je weet immers niet van tevoren of je op een Sainte Chapelle stuit (waarbij je de Middeleeuwen nodig hebt) of op overblijfselen van een negentiende-eeuwse fabriek.
- Het is kennis die permanent beschikbaar moet zijn, waarop je je dus niet speciaal – bijvoorbeeld met het oog op een toets – kunt voorbereiden. Kenmerkend voor kennis die speciaal met het oog op toetsen wordt geleerd is dat ze snel daarna weer wordt vergeten.
- Het is kennis op hoofdlijnen, geen specifieke kennis over een bepaald geval.

Zo zal het – om bij het Sainte Chapelle-voorbeeld te blijven – niet tot de algemene kennis op hoofdlijnen behoren om te weten dat die kapel in opdracht van ene Lodewijk de Heilige is gebouwd. Zoiets staat immers wel – als 'fingertip knowledge' – in de toeristische gids. Waarschijnlijk staan ook de jaartallen erbij van de bouwperiode, en vermoedelijk ook dat de kapel bedoeld was als plaats voor de doornenkroon die deze koning van een kruistocht had meegenomen. Maar daarna komt de oriënterende kennis, de 'residue knowledge' die niet in de gids staat, maar die je voor een goed begrip wel nodig hebt.

Het zou mooi zijn als de lezer van de

gids wist wat kruistochten waren, en als hij de genoemde bouwperiode kon identificeren als behorend tot de Middeleeuwen, een periode waarin het christendom in Europa alomtegenwoordig was, wat zich onder andere uitte in het oprichten van heiligdommen rond relieken, vaak in gotische stijl.

Het is een kwestie van *niveau* en *haalbaarheid* wat daarbij precies kan worden verwacht. Alleen algemene kennis omtrent de Middeleeuwen en het christendom? Of toch ook iets over de kruistochten? Wie de voorstellen van de CHMV voor kerndoelen en examenprogramma's met betrekking tot het onderwerp 'christendom in de Middeleeuwen' voor verschillende niveaus met elkaar vergelijkt, komt tot de conclusie dat voor het vmbo-niveau (onderbouw) alleen gesproken wordt van 'de verspreiding van het christendom in Europa', voor het havo/vwo-niveau (onderbouw) daarnaast ook van 'de strijd tussen kerk en staat' en voor havo/vwo (bovenbouw) daarnaast ook van 'de expansie van de christelijke wereld naar buiten toe, onder andere in de vorm van kruistochten'.

### Het specificatiedilemma

De CHMV heeft het stelsel van tien tijdvakken ingevuld met 'kenmerkende aspecten' voor elk tijdvak. Deze tijdvakkenindeling en de invulling ervan zijn uiteraard niet voor de eeuwigheid bedoeld. In de loop der tijd kunnen andere eisen gesteld worden aan een examenprogramma en kunnen tijdvakken en kenmerkende aspecten dus ook anders worden beschreven. Eén van de doelstellingen van het pilotproject is het uitvoeren van een eerste 'praktijkproef' met de kenmerkende aspecten zoals ze in het rapport-CHMV staan. Deze proef zou al adviezen voor bijstellingen kunnen opleveren.

Een vraag die al in de informele werkgroep werd besproken is of het specificatieniveau van de kenmerkende aspecten in het rapport-CHMV voldoende duidelijkheid en houvast biedt. In de tekst van het examenprogramma wordt immers gesteld dat de kandidaten 'bij elk van de ken-

*merkende aspecten* van ieder tijdvak 'een passend voorbeeld' moeten kunnen geven 'van een gebeurtenis, een ontwikkeling, een verschijnsel of een handeling dan wel gedachtegang van een persoon en dit voorbeeld gebruiken om het betreffende aspect te verduidelijken'.

De vraag zou daarbij kunnen rijzen welke voorbeelden dan 'passend' zijn. Eenvoudiger gezegd: welke concrete voorbeelden van gebeurtenissen, verschijnselen en ontwikkelingen moeten de leerlingen nu kennen?

Het standpunt van de CHMV is steeds geweest dat die voorbeelden niet landelijk zouden moeten worden voorgeschreven. Men zou zelfs kunnen stellen dat het onwenselijk is om dat te doen. De indruk zou immers kunnen worden gewekt dat het gaat om het kennen van die voorbeelden als doel op zichzelf. Dat is onjuist. Het gaat om het algemene referentiekader. De 'passende voorbeelden' worden alleen gevraagd om te kunnen nagaan of leerlingen zich iets kunnen voorstellen bij algemene kenmerken van tijdvakken als imperialisme, industrialisatie, emancipatie, enzovoort. Het maakt dan niet zoveel uit met welk voorbeeld ze zoiets concretiseren.

Er zijn nog meer redenen waarom nadere specificatie van de algemene kennis in principe ongewenst is. Het zou kunnen leiden tot eindeloze discussies over wat/wie er nu wel bij hoort en wat/wie niet, zaken waarover men het in historisch Nederland zelden eens wordt (vergelijk de kandidaten voor de prijs van 'Grootste Nederlander'; elk voorstel hierover roept onmiddellijk concurrerende voorstellen op, omdat men iemand mist, dan wel teveel acht, etcetera).

Een andere redenering is dat specificatie van leerstof in een democratisch land principieel ongewenst is omdat dat te totalitair is. Een overheid kan immers in een pluriforme samenleving niet tot in detail voorschrijven welke kennis als canoniek moet worden beschouwd.

*'In a democratic society, a history curriculum cannot specify the facts: it can merely specify the topics to be studied.'*<sup>11</sup>

Dat is precies wat de CHMV gedaan heeft. De 'kenmerkende aspecten' geven de topics aan waar het in het onderwijs om moet gaan, zonder daarbij de exacte feiten te specificeren.

Tot zover de theorie, de principes en uitgangspunten. De praktijk is echter wat weerbarstiger, vooral omdat het gaat om het ontwikkelen van een landelijke valide, betrouwbare en aanvaardbare toetsing. Zowel aan de kant van degenen die examenopgaven construeren als aan de kant van degenen die het onderwijs geven kunnen hierbij problemen ontstaan. Bij elke opgave die een examenconstructiegroep ontwerpt, zal historische kennis een rol spelen. Voortdurend zal daarbij de vraag rijzen wat algemeen bekend mag worden verondersteld en wat niet. Voor een landelijke valide, en vooral voor een landelijk algemeen aanvaarde toetsing is dat geen geringe moeilijkheid. Omgekeerd zullen de docenten in het onderwijs ook steeds worstelen met het probleem wat ze nu wel of niet moeten behandelen.

De projectleiding van de examenpijl heeft zowel met het probleem van de lesgevende docenten als met het probleem van de toetsconstructeurs te maken. Enerzijds willen we de deelnemende scholen zo goed mogelijk begeleiden. Daarbij wordt al gauw gedacht in termen van voorbeeldmateriaal, voorbeelden van hoe een curriculum aan te pakken. Anderzijds ontstaat bij het geven van zulke voorbeelden als vanzelf een vorm van specificatie van leerstof. Zouden we – bijvoorbeeld – in de loop van dit project een voorbeeldsyllabus ontwikkelen, dan zou die de status kunnen krijgen van 'nieuwe stofomschrijving'.

Iets dergelijks geldt voor het geven van nadere inhoudelijke richtlijnen aan de toetsconstructeurs. Op die manier zouden we de vraagstelling van het project, namelijk of het mogelijk is op basis van het eind-examenprogramma van het rapport-CHMV zonder extra specificering een valide examen te laten plaatsvinden, al a priori met 'neen' hebben beantwoord.

### Anders denken over kennis

Docenten geschiedenis en toetsconstructeurs zullen eraan moeten wennen op een wat andere manier te gaan denken over kennis. De gebruikelijke examenpraktijk heeft ertoe geleid dat docenten zich erg zijn gaan richten op stofomschrijvingen en uitwerkingen daarvan in examenkaternen. In de meeste stofomschrijvingen komen nogal wat zaken voor die niet tot het doorsnee algemene kennispakket van iedere eerstegraads docent gerekend kunnen worden. Vandaar dat op jaarlijkse bijscholing die specifieke kennis door specialisten aan leraren wordt voorgeschooteld. Stofomschrijvingen krijgen daarbij soms bijna het karakter van een bijbeltekst: wat erin voorkomt is de te beheersen kennis, wat er niet in voorkomt 'mag niet worden gevraagd'.

Zo zijn veel docenten langzamerhand ontwend geraakt om zich te verlaten op hun eigen expertise in het vakgebied. Bij andere schoolvakken speelt die algemeen bekende expertise in het eigen vak vaak een veel grotere rol. Daarom zijn voor de meeste vakken ook geen zeer lange examenprogramma's nodig. Iedereen weet immers wel wat er bedoeld wordt. Daarbij is de traditie van een jarenlange examenpraktijk ook van belang.

Het is de bedoeling dat zo'n situatie ook bij geschiedenis bereikt wordt. Misschien is dat bij ons vak moeilijker dan bij andere vakken, omdat geschiedenis zo'n pluriform en uitgebreid vakgebied is, waarover veel verschillende meningen, voorkeuren en interpretaties bestaan, en dat de neiging toont zich vaak te concentreren op details in plaats van op hoofdlijnen. Toch gaat het om kennis op hoofdlijnen die als doorsnee kennispakket bij iedere eerstegraads docent bekend kan worden verondersteld. Niettemin zou kunnen blijken dat een nadere explicatie van wat met bepaalde kenmerkende aspecten van de tijdvakken bedoeld wordt, toch nog nodig is. Zo'n explicatie zal echter niet het karakter kunnen krijgen van een complete 'stofomschrijving', hooguit van nadere aanduidingen

van wat men zich bij bepaalde kenmerkende aspecten moet voorstellen.

De tijd van de uitgebreide stofomschrijvingen lijkt dus in ieder geval zijn einde te naderen.

Dat heeft een aantal gevolgen voor het omgaan met kennis:

- Docenten zullen meer moeten vertrouwen op hun eigen inzicht bij het behandelen van stof. Iedereen weet immers wel waarom het gaat als (bijvoorbeeld) de Franse Revolutie moet worden behandeld. Die kern van de zaak vormt de examenstof.
- Bij het ontbreken van specificaties moet ervan uitgegaan worden dat zeer specialistische feitelijke kennis in het examen niet direct zal worden teruggevraagd. Bijvoorbeeld: In de kenmerkende aspecten van tijdvakken wordt geen enkele naam van een persoon genoemd. Daarom zullen die ook niet op die directe wijze worden gevraagd. Wel wordt van leerlingen verlangd dat ze met voorbeelden bepaalde aspecten kunnen verduidelijken en omgekeerd dat ze uit gegeven voorbeelden bepaalde kenmerkende aspecten kunnen herkennen.
- Oriënterende kennis heeft als doel dat leerlingen zich 'kunnen oriënteren in een tijdsverloop van eeuwen' (rapport-CHMV). Veel kennis zal dus ook functioneren op de wijze van: Waar hoort het bij? Is dit een voorbeeld van negentiende-eeuwse industrialisatie? Van zeventiende-eeuws vroegkapitalisme? Waren in die tijd in dat land de Romeinen (ook) de baas, of viel dit gebied buiten de grenzen van het Rijk?

Het hier aangeduide niveau van kennis is een niveau van 'identificatie': wat hoort bij wat, en herken ik dit of dat als voorbeeld van.... Dat wordt in het algemeen niet als een zeer hoog niveau beschouwd. In de bestaande eindexamens voor havo en vwo worden ook hogere beheersingsniveaus aangesproken. Eén van de kernvragen van het pilotproject is of het mogelijk zal blijken zulke hogere niveaus te blijven toetsen bij een veel ruimere en globalere aanduiding van stof.

En dit met handhaving van de eis van aanvaardbaarheid: docenten moeten het examen ervaren als een billijke toets tegen de achtergrond van wat ze met hun leerlingen hebben voorbereid, en ook als een toets die werkelijk zicht geeft op de mate waarin de leerlingen 'historisch besef' tonen.

### Het ontwikkelen van een traditie

Zodra examens-nieuwe stijl op rafel liggen, zal daarbij al snel iets van herkenbaarheid ontstaan onder geschiedenisdocenten: O, is dat wat er bedoeld wordt, dan weet ik wel hoe ik mijn onderwijs moet aanpakken. Overigens is daarbij geen sprake van eenzijdig 'van bovenaf' opleggen van iets nieuws; docenten zullen zelf ook een actieve inbreng hebben bij het vormen van de vaktraditie. Maar zo'n traditie is er op dit ogenblik nu eenmaal niet. Het enige wat de projectgroep en de deelnemende scholen daarom kunnen doen, is proberen contouren te scheppen via de praktijk. Daarom zijn overleg tussen de deelnemende scholen, uitwisseling van ervaringen, en contact met het veld heel belangrijk.

De praktijk leert inmiddels dat de deelnemende scholen het onderwijs in havo-4 op verschillende wijzen aanpakken. Sommigen besteden veel tijd aan het uitvoerig behandelen van overzichtskennis, anderen zetten eerst in korte tijd een kader van overzichtskennis neer om dan tegen die achtergrond thema's te behandelen, en nog een derde groep begint met thema's om zich later toe te leggen op het aanbrengen van een referentiekader.

Op de scholen wordt met verschillende boeken gewerkt zoals die voor de bovenbouw leverbaar zijn, zoals *Memo*, *Sfinx* en *Pharos*. De thema's die in die boeken voorkomen kunnen ook worden benut tegen de achtergrond van een algemeen referentiekader. Daarbij zullen accentverschillen bij de behandeling ervan nodig zijn: minder ingaan op de details van het specifieke thema, meer links leggen met het algemene kader.

Het feit dat verschillende aanpakken worden gehanteerd, is positief voor

het project. Het eindexamen zal immers adequaat moeten zijn bij verschillende onderwijssituaties en verschillende uitwerkingen van het curriculum. Ook bieden de verschillende aanpakken mogelijkheden voor uitwisseling van ervaringen en daarmee kansen om van elkaar te leren.

Ondertussen biedt de inhoud van het examenprogramma toch meer 'vastigheid' dan vaak wordt gedacht. Op zijn minst is nodig dat de leerlingen de (namen en jaartallen van) de tien tijdvakken kennen, en dat ze weten welke kenmerkende aspecten bij welke tijdvakken behoren. Dat is lang geen vanzelfsprekend resultaat van het onderwijs in de onderbouw, zo leert inmiddels de ervaring. Om een voorbeeld te noemen: menige leerling van havo-4 weet niet bij benadering aan te geven wanneer het christendom en de islam ontstaan zijn, en derhalve ook niet welke de oudste van die twee godsdiensten is.

Een andere vorm van duidelijkheid in de examenprogramma's zijn de in de omschrijvingen van kenmerkende aspecten voorkomende begrippen.

Op basis van de tekst van het examenprogramma is een lijst van negentig daarin voorkomende begrippen opgesteld die leerlingen in elk geval moeten beheersen.<sup>12</sup> Welke tijdvakken zijn er, welke kenmerkende aspecten horen bij welke tijdvakken, en welke begrippen moet ik beheersen: drie vragen waarop leerlingen in ieder geval het antwoord moeten weten.

Om dat doel te bereiken is al een flink stuk onderwijs nodig.

### Noten

- 1 Bijv. in *Het Vaderlandse Geschiedenisboek* van het Nationaal Archief, en recentelijk in het bronnenboek *Verleden, heden, toekomst* van Cees van der Kooij en *Geschiedenis in je pocket* van Tom van der Geugten.
- 2 *Verleden, heden en toekomst*, pag. 118.
- 3 *Verleden, heden en toekomst*, pag. 115-117.
- 4 Verslag informele werkgroep geschiedenis, 12 februari 2003, SLO VO/2091/03-012. De tekst is van de website van OC&W verwijderd en daarom nu geplaatst op die van het IVGD bij de stukken van het pilotproject CHMV-examen.
- 5 <http://www.minocw.nl/brief2k/2003/doc/12922.PDF>
- 6 Zie de 'toetstechnische begrippenlijst' van de Citogroep: <http://www.citogroep.nl/exp/share/beglijst1.htm>
- 7 Onlangs publiceerde Stefan Boom een artikel waarin aan de hand van gebruik van foto's wordt uiteengezet hoe in eindexamens wordt omgegaan met structuurbegrippen en vaardigheden: S. Boom, 'Ik zie, ik zie wat jij niet ziet' in: *Kleio* 2004 nr. 3, pag. 18-27.
- 8 *Verleden, heden en toekomst*, pag. 21.
- 9 D. Lowenthal, 'Dilemmas and delights of learning history', in: P.N. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg, (eds.) *Knowing, Teaching and Learning History* (2000) 63-82.
- 10 C. Counsell, 'Historical knowledge and historical skills: a distracting dichotomy', in: J. Arthur & R. Phillips, (eds.) *Issues in History Teaching* (2000). 54-71.
- 11 P. Lee, 'Historical knowledge and the national curriculum' in: H. Bourdillon (ed.) *Teaching History* (1994), 41-48.
- 12 Te vinden op de website van het IVGD, bij de stukken van het pilotproject CHMV-examen: [www.ivgd.nl](http://www.ivgd.nl)

