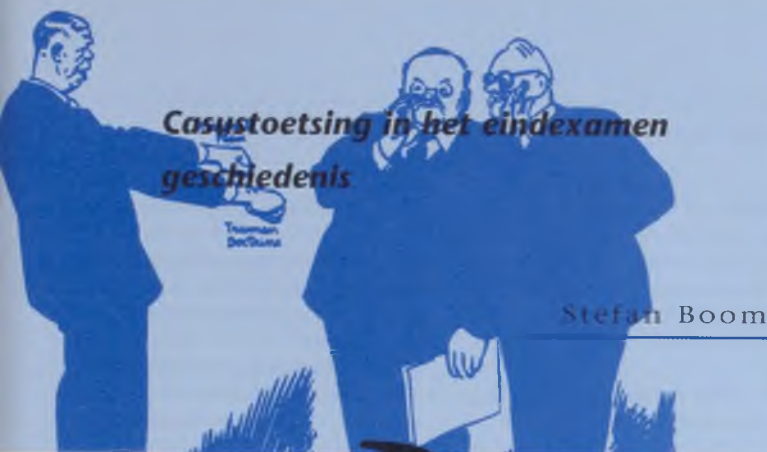




A continuing story

De Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming (de commissie-De Rooy) heeft in haar advies een lans gebroken voor een andere vorm van het centraal schriftelijk eindexamen geschiedenis: een casus vormt daarvan het hoofdbestanddeel.

De examenkandidaten krijgen twee casussen voorgelegd waaruit zij er één moeten kiezen. De casussen betreffen een kwestie waarover de kandidaten, gebruik makend van hun historisch besef, hun standpunt moeten bepalen. Maar is deze aanpak wel zo nieuw? Is de casustoetsing niet al eens uitgebreid bediscussieerd?

19

Vanaf het einde van de negentiende eeuw werd het vanzelfsprekend dat de geschiedenis van Nederland en de wereld op school werd onderwezen. Kennis van de geschiedenis hoorde tot de bagage van ieder ontwikkeld mens. Om de kwaliteit van het geschiedenisonderwijs te garanderen werd het in het eindexamen opgenomen. Tussen 1901 en 1917 werd het schoolvak geschiedenis op middelbare scholen afgesloten met een schriftelijk eindexamen. Na 1917 werd er een mondeling ingevoerd dat werd bijgevoerd door rijksgescommitteerden vanuit de universiteiten (voor de gymnasia) of 'deskundigen' voor de HBS.

Deze benadering van het vak geschiedenis en deze wijze van examineren bleven bestaan tot de invoering van de Mammoetwet (1968). Toen veranderde er veel. Geschiedenis werd een keuzevak in

de bovenbouw en er werd vanuit het ministerie van onderwijs een discussie over een centraal eindexamen voor alle vakken aangezwengeld, 'dit examen dient om voor ieder vak een landelijk niveau aan te geven'.¹

Zeër tegen de zin van veel geschiedenisleraren zou geschiedenis geen uitzonderingspositie mogen innemen en ook centraal moeten worden geëxamineerd.

De discussie over een centraal schriftelijk eindexamen (cse) komt in een stroomversnelling als de CEGES, de Commissie Eindexamenexperimenten Geschiedenis En Staatsinrichting de mogelijkheid van invoering voor geschiedenis van een schriftelijk eindexamen gaat onderzoeken.

De bevindingen van toen zijn van belang voor de discussie van nu.

De CEGES

In maart 1975 bezoeken twee leden van de CEGES, zuster Van Alkemade en P. van der Meulen, het IBO, het International Baccalaureat Office in Genève.² Dit bureau verzorgde voor een vijftigtal scholen een schriftelijk eindexamen. In Genève bekijken zij

het geschiedenisexamen. Dit bestaat uit een essayvraag aan de hand van twee teksten, die de leerling uit vier teksten heeft gekozen.

Het Zwitserse examenmodel week op twee punten af van het Nederlandse model zoals de CEGES dat aan het ontwikkelen was. De omschrijvingen van het onderwerp zoals in Nederland kende men niet, de vorm van het examen (essayvragen) werd in Nederland op centraal niveau niet toegepast.

De twee Nederlandse bezoekers geven in een nota aan welke conclusies zij trekken uit hun waarnemingen en wat zij van belang achten voor de Nederlandse situatie.

In hun opmerkingen gaan zij eerst in op het verschil in de omschrijving van het onderwerp, daarna bespreken zij de voor- en nadelen van de essayvraag. Dit essay komt voor een groot deel overeen met wat nu een casus genoemd wordt.

De stofomschrijving

Vanuit de aard van het schoolvak geschiedenis lijkt voor de CEGES een zeer ruime, weinig gedetailleerde

Kleioredacteur **Stefan Boom** is als wetenschappelijk medewerker verbonden aan de Citogroep.

onderwerpomschrijving op zijn plaats. Het poly-interpretabele karakter van het vak geschiedenis, de verschillen in uitgangspunten van historici, leiden hiertoe.

Vanuit de positie van de *examenkandidaten* is het juist van belang een zo eenduidig mogelijke onderwerpomschrijving te hanteren. Duidelijkheid in de eisen waaraan voldoen moet worden, is een belangrijke vereiste. Toch is het ook mogelijk dat door een al te beperkende omschrijving de persoonlijke invulling door de kandidaten in gevaar komt. Dit gevaar lijkt het grootst op het vwo, is geringer op havo-niveau en lijkt voor de mavo (3 en 4, er werden twee mavo-examens gemaakt, het latere c en d examen) het minst een rol te spelen. Vanuit de eisen van de *samenleving* moet het diploma een zeker niveau waarborgen en mogen de cijfers van school tot school niet teveel verschillen. Een duidelijker onderwerpomschrijving kan daarbij van nut zijn.

Vanuit de *ervaring* van de CEGES tot dan toe (er zijn twee onderwerpen getoetst en men is bezig met de volgende drie) is men voor een wisselende omschrijving. Afhankelijk van het onderwerp is een al of niet uitgebreide onderwerpomschrijving gewenst. 'Het Midden Oosten' en 'De Koude Oorlog' vereisten meer uitleg dan 'De onderdrukking van de vrijheid tijdens de Tweede Wereldoorlog in Nederland'. Volgens de CEGES zelf had dit veel te maken met de geringere afstand van de laatste onderwerpen: het was minder voltooid verleden tijd. Daarbij kwam dat bij deze onderwerpen: '*meer uiteenlopende standpunten t.a.v. de interpretatie en beoordeling ervan niet alleen mogelijk zijn maar bovendien emotioneel wat sterker geladen*'. Verder werd (toen al) geconstateerd dat voor de mavo aan de omschrijving heel andere eisen gesteld moesten worden (andere leerlingen, minder vakhistorici als docent) dan aan de beide andere niveaus.

Vanuit de formele eisen bleek de beperking tot 'de laatste halve eeuw' een te knellend keurslijf. Moest dit opgevat worden als precies vijftig jaar? Kon daarom in het examen over Rusland na 1967 niets meer over de revolutie van 1917 gevraagd? De commissie kon hier niet mee uit de voeten.³

De essay- of casusvraag

De voor- en nadelen van een examen bestaande uit een tweetal essayvragen werden op dezelfde punten als de onderwerpomschrijving beoordeeld.

Vanuit de *aard van het vak* lijken ruim begrensde essayvragen de juiste toetsvorm. Maar de aard van het vak leidt ook tot grote moeilijkheden bij de beoordeling van zeer open vragen. Als voorbeeld van zo'n vraag gaf men: '*Contrary to the First World War, whose origins were extreme complex and responsibility for which was spread among a number of nations, the Second World War was the work of one man, Adolf Hitler*'. Discuss this statement.

De CEGES laat zien welke haken en ogen aan de beoordeling van deze vraag zitten: Wat is goed en wat is fout in de antwoorden?

Een leerling die deze stelling als juist beoordeelt, heeft het fout.

Maar als dit gebeurt in een goed opgebouwd betoog, wat dan? De uitspraak '*Het denken kan niet los gezien worden van de taal waarin het denken plaats heeft*' waarmee de CEGES Adorno citeert, lijkt in het bijzonder voor geschiedenis op te gaan. Taalvaardigheid wordt het hoofdcriterium in de waardering van het examenwerk.

Vanuit de positie van de *kandidaten* zijn de open essayvragen een stuk veeleisender. Zij moeten consistent redeneren, onderscheid maken tussen argumenten, analyseren, gegevens en kennis combineren en componeren tot een samenhangend historisch betoog. Alleen de keuzevrijheid lijkt de kandidaat meer kansen te geven: niet alle vragen hoeven beantwoord te worden, maar de eigen belangstelling kan worden gevolgd. Dit soort vragen lijken echter alleen haalbaar voor vwo-leerlingen (ook omdat ze wat ouder zijn) denkt de CEGES.

In Genève wordt het subjectieve karakter van de beoordeling onderhouden door de correctie in handen te leggen van een kleine, permanente commissie van professionele cijfergevers.

Alleen in vergelijking met een mondeling examen ziet de CEGES voordelen in de essaytoets.

In de jaren daarvoor is er veel gediscussieerd in *Kleio* over de voor- en nadelen van een mondeling examen. In het evaluatierapport van het tweede gecoördineerde proefwerk besteedt de CEGES veel aandacht aan de bespreking van de mondelinge toetsen die op diverse scholen, met verschillend niveau, zijn afgenomen. In het rapport zijn transcripties hiervan opgenomen. De CEGES concludeert dat, hoewel sommige leerlingen het prettig vinden wat meer op bepaalde onderwerpen in te kunnen gaan en docenten het prettig vinden hun leerlingen met wat hulp verder te kunnen brengen, een rechtvaardige beoordeling uiterst moeilijk is. Het geven van een eindcijfer op basis van een mondeling examen zonder schriftelijke toetsen daarbij te betrekken zou tot een onrechtvaardige beoordeling kunnen leiden. Vanuit de *samenleving* bezien is de subjectiviteit van de beoordeling een onoverkomelijk bezwaar.

De ervaring van de CEGES tot dan toe, maakte hen ook huiverig voor de essayvraag. Als praktisch probleem zien zij de moeilijke constructie van dit soort vragen, zeker bij een beperkte onderwerpomschrijving. Principieel acht de CEGES voor vwo-leerlingen en leerkrachten de meer open vraagvorm beter geschikt dan voor mavo-leerlingen en hun derdegraads leerkrachten waarvan de CEGES de vak kennis niet hoog inschat.

*'De konsekwentie hiervan lijkt te zijn dat van de v.w.o.-eindexamenonderwerpen geen omschrijving wordt gegeven, of een zeer summier, van de m.a.v.o.-onderwerpen een tamelijk uitvoerige en van de h.a.v.o.-onderwerpen een bondige.'*⁴

Tot een eenduidig eindoordeel komt de CEGES niet. De hele afweging eindigt een beetje slap:

'Of een vraagvorm goed is moet men naar onze overtuiging, mede meten aan de aard en de inhoud van het onderwerp dat geëxamineerd wordt en aan de capaciteiten van de kandidaten'.

Dit leidde tot de later gangbare praktijk van een mavo-examen met een deel gesloten en een havo/vwo-examen met veel meer open vraagvormen (inclusief een stel-opdracht).

(Maximum marks)	
(a) Study Source 1 What can you learn from this source about the reasons for Russia's defeat in the First World War?	(3)
(b) Use your own knowledge Use your own knowledge to explain why the Russian economy was so ill equipped to cope with the strains of war.	(5)
(c) Study Sources 2 and 3 How far does the evidence in Source 2 support the message of the cartoon (Source 3)?	(5)
(d) Study Sources 3 and 4 Assess the value of Sources 3 and 4 to historians enquiring into opposition to the Tsar inside Russia in 1916-1917.	(5)
(e) Study Sources 4 and 5 and use your own knowledge Do you agree that 'What destroyed tsardom was the length of the war' (line 27)? Explain your answer, using these two sources and your own knowledge.	(12)
(Total 30 marks)	

Schema 1 – Engelse essayvraag, A-level.

De CEGES evalueerde de casustoetsing dus aan de hand van een aantal invalshoeken:

1. de aard van het vak geschiedenis,
2. de belangen van de examen-kandidaten, en
3. de eisen van de samenleving.

Al deze criteria hadden consequenties voor de onderwerpomschrijving en de vorm van de toetsing.

Een meer gesloten toetsvorm en een meer afgebakende onderwerpomschrijving leek de CEGES beter te passen bij de mavo-examens. Voor de vwo-examens leek een open toetsvorm met een zeer beknopte onderwerpomschrijving geschikter, voor de havo-examens zou er tussen mavo en vwo een middenweg gezocht moeten worden.

Modernere criteria

Een 'modernere' afweging van verschillende toetsvormen is via toetstechnische criteria. Een goede toets moet voldoen aan minimumeisen op het gebied van *validiteit*, *betrouwbaarheid* en *bruikbaarheid*.

Binnen het criterium van de validiteit kan onderscheid gemaakt worden tussen begripsvaliditeit en inhoudsvaliditeit. De begripsvaliditeit van een toets is in orde, als gemeten wordt wat bedoeld wordt te meten. In een geschiedenistoets kunnen bronnen in het Engels opgenomen zijn. De leerling die een onvoldoende voor de toets haalt, kan die gekregen hebben door een gebrekkige kennis van de

Engelse taal. Er zal dan altijd onduidelijkheid bestaan over wat gemeten is: begrip van geschiedenis of Engelse taalvaardigheid. Een toets is inhoudsvalide als de spreiding over de stof goed is. Als in een huidig eindexamen, waarin een stofomschrijving van een tiental pagina's getoetst wordt, van de vijf hoofdstukken van de stofomschrijving er maar één wordt bevraagd, dan is aan het criterium van de inhoudsvaliditeit niet voldaan.

Een toets is betrouwbaar als het er voor de score niet toe doet wie de toets nakijkt. Ook moet het niet uitmaken met welke vragen de vaardigheid gemeten wordt (alleen leerlingen die de stof beheersen moeten de vragen juist kunnen beantwoorden) en mag het moment en de duur van afname geen invloed hebben op het resultaat.

Voor de bruikbaarheid van een toets voor de docent is van belang dat de toets efficiënt, billijk en aanvaardbaar is. Een toets is efficiënter als de opbrengst van de toets opweegt tegen de gedane investering; een toets met meerkeuzevragen is veel sneller nagekeken dan een opstel, het opstellen van een meerkeuzetoets kost meestal wel meer tijd. Een toets is billijk als iedere leerling een even grote kans heeft (als de stof geleerd is) op een voldoende, aanvaardbaar als alle belanghebbenden (ouders, leerlingen, docenten) de toets accepteren als een eerlijk meetinstrument.

Vertalen we deze criteria naar de opmerkingen van de CEGES, dan valt te constateren dat zij de IBO-toets afwijzen omdat er te grote vraagtekens bestaan bij zowel de validiteit als de betrouwbaarheid en de bruikbaarheid. De aard van het vak leidt tot te veel uiteenlopende antwoorden bij een ruime vraagstelling en dus tot een geringere betrouwbaarheid. Door professionele correctoren aan te stellen kan dat enigszins worden voorkomen. De eisen die aan de kandidaten worden gesteld zijn complexer, de validiteit is dus niet helder. In hoeverre het gaat om het toetsen van duidelijk omschreven historische kennis en vaardigheden is te onduidelijk. De bruikbaarheid als eerlijke centrale toets is volgens de CEGES niet groot door het subjectieve karakter van de beoordeling. Dat zou een dergelijk examen geen breed draagvlak in de samenleving geven.

Voorbeelden uit het buitenland

Van een verdere discussie over de essayvraag zijn niet veel sporen overgebleven. Leo Dalhuisen mengt zich wel in *Geschiedenis op School* in het debat, maar komt niet echt veel verder dan een overzicht van voor- en nadelen van de essaytoets, maar dan vergeleken met de 'objectieve studietoets'. In dit nog steeds zeer leesbare en relevante hoofdstuk propageert hij een voorbeeld uit het buitenland: de Amerikaanse Document Based Question (DBQ-test). Historische vaardigheden worden aan de hand van een bronnenset getoetst.

In iedere discussie over essay- of casustoetsing worden voorbeelden uit het buitenland opgevoerd. Meestal zijn dit voorbeelden uit Engeland of Schotland, maar ook Duitse *Länder* hebben (soms) soortgelijke examenopgaven. In de Verenigde Staten volgen veel staten het Angelsaksische model. In schema 1 vind u zo'n voorbeeld, een Engelse essayvraag, van het A-level, het hoogste niveau, uit 2001 uit het thema 'Rusland in Revolutie, 1905-1917'. De leerstof van dit onderwerp is opgenomen in de syllabus van het *National Curriculum*, waarin een beknopte inhoud van het thema (met richtvragen) wordt gegeven. Aan de hand van vijf bronnen, (vier teksten, één cartoon) die op één na allemaal uit de tijd zelf zijn, worden vijf vragen gesteld.

"Write an essay that:

Has a relevant thesis and support that thesis with evidence from the documents.

- Uses a majority of the documents.
- Analyzes the documents by grouping them in as many appropriate ways as possible. Does not simply summarize the documents individually.
- Takes into account both the sources of the documents and the authors' point of view.

You may refer to relevant historical information not mentioned in the documents."

"1. Analyze the ways in which people viewed the character and condition of Greeks in the Ottoman Empire during the Greek movement for independence in the eighteenth and early nineteenth centuries."

Schema 2 – Amerikaanse essayvraag, waarbij een historische achtergrond en elf bronnen worden verstrekt. Tijdsduur 45 minuten.

- voor een "acceptable thesis"	1
- voor het gebruiken van de meerderheid van de documenten	1
- voor het ondersteunen van de thesis of het beantwoorden van de vraag (in dit geval)	1
- voor het begrijpen van de betekenis van de geciteerde documenten	1
- voor het analyseren van "bias or point of view" in ten minste drie documenten	1
- voor het analyseren van de documenten door ze in minstens drie groepen te verdelen, elke groep met twee documenten	1

Schema 3 – Antwoordmodel.

Opvallend aan deze vragen is aan de ene kant de openheid van de vraagstelling, en aan de andere kant het gebruik van het begrip 'gebruik je eigen kennis'. Dat heeft te maken met de kritiek op oudere Engelse examens, waarin te weinig werd gevraagd naar de kennis van de kandidaten en een te grote nadruk lag op het 'kennisarme' toetsen van vaardigheden in het hanteren van bronnen.

Als de kandidaten dit werk hebben gemaakt, wordt dit niet door hun eigen leerkracht nagekeken. Er bestaat in Engeland een systeem van professionele 'markers' die al het examenwerk beoordelen. Zij maken na een deel van het werk te hebben nagekeken een definitief antwoordmodel, waarin bandbreedtes worden aangegeven waartussen de kandidaat kan scoren. Het gaat daarbij dan om meer of minder juiste antwoorden. Stijl en spelling krijgen bij sommige *Examination Boards* ook punten. De school kan kiezen uit verschillende *Examination Boards* – in Engeland uit drie – die elk hun eigen examenopgaven maken.

Bij invoering van dit systeem kostte het de *Examination Boards* geen moeite voldoende markers te krijgen. Docenten konden door marker te worden ervaring opdoen met

het nieuwe systeem, waardoor zij hun leerlingen beter konden voorbereiden op het examen. Nu het systeem meer ingeburgerd is geraakt, wordt het moeilijker voldoende leerkrachten bereid te vinden dit nogal saaie werk te doen. Opvallend is ook dat het aantal klachten over de beoordeling (van ouders en leerlingen) toeneemt.

Bij de analyse van antwoordmodellen ontkom ik niet aan de indruk dat het hier wel erg sterk gaat om 'wenselijke' antwoorden. Hoe meer hoe beter, hoe meer passend bij algemene opvattingen hoe beter. Het lijkt erop dat de kwantiteit van de antwoorden een even grote rol speelt in de beoordeling als de kwaliteit.

Op dit moment (herfst 2002) is het Engelse examensysteem in een diepe crisis geraakt. Er is groot misbaar ontstaan over herzieningen van de beoordelingen van de verschillende *Boards*, het *grade fixing* door het centrale toezichthoudende orgaan voor de vwo-examens, en daarmee voor de toelating tot de universiteiten. Dat heeft, volgens mij, te maken met het systeem; als er genoeg geoefend is op de vorm van het examen dan wordt het tot een 'trucje', om in

geschiedenistermen te blijven 'kunstjes met bronnen', en raakt het doel van het examen – het meten van het werkelijke inzicht van de leerlingen – op de achtergrond.

Uiteraard zijn er nog meer (onderwijs)politieke redenen voor het huidige haperen van het Engelse systeem aan te wijzen.

In de Verenigde Staten wordt het Engelse systeem van toetsen gevolgd. De verschillende deelstaten hebben uiteraard allemaal hun eigen toets- en examen methodiek, maar de essayvragen spelen daarbij een grote rol (naast multiple choice vragen voor de 'core knowledge'). Schema 2, Amerikaanse criteria, laat iets zien van de ruimte die beoordelaars en leerlingen daar hebben. Het gaat hier om een D(ocuments) B(ased) Q(uestion) uit 2001 uit het *Advanced Placement Program European History*.

De kandidaat moet in 45 minuten aan de hand van een elftal documenten een doorwrocht essay schrijven. Vervolgens komt een klein stukje *Historical background* over het probleem en elf documenten (de teksten zijn zo'n acht regels lang, er is één kaartje en één afbeelding). Daarmee kunnen de kandidaten aan de slag. In het correctievoorschrift, zie schema 3, wordt aan elk van de aanwijzingen uit de vraag een punt toegekend. Het maximum is nu zes punten, de *Basic Core*. Daarbovenop is een extra mogelijk, de *Expanded Core* van drie punten, wat pas bereikt kan worden als de zes basis scorepunten binnen zijn. Beoordeeld wordt waar de kandidaat "excellence" heeft getoond in één, een paar of alle zes categorieën. De norm daarbij is grote helderheid, duidelijkheid, overtuigendheid, meer en beter, inzichtelijkheid. Alles naar het oordeel van de marker en in verhouding tot diens standaard en/of de prestaties van medekandidaten.

Het Duitse examensysteem heeft een aantal overeenkomstige kenmerken maar kent ook aanzienlijke verschillen. Er is geen extern examensysteem, al worden de richtlijnen centraal bepaald. Doorgaans worden eindexamens als het *Abitur* intern door de school afgenomen. In Baden-Württemberg, Beieren en Saarland tendeert men naar een centrale eindproef. De andere deelstaten staan daar echter afkerig tegenover.

De examens worden door de eigen leerkrachten nagekeken. Over het algemeen beschouwt men hen daarvoor, door hun grondige didactische scholing, voldoende competent. Geschiedenis kan gekozen worden in het basispakket (*Grundkursfach*) of als uitbreidingsvak (*Leistungskursfach* of *Leistungskursdoppelfach* gecombineerd met een ander vak). Het voorbeeld, schema 4, komt uit Thüringen.

Opvallend aan deze vragen is het enthousiaste uitroepen. Het zou leuk zijn als dat ook in de Nederlandse examens werd gedaan, de indruk die je ervan krijgt is dat er enthousiast aan het werk gegaan wordt!

De vragen zelf bestaan uit ruime instructies: *Skizzieren, erarbeiten, beschreiben, prüfen, erörtern* (schets, bewerk, beschrijf, toon aan, orden). Voor leerlingen sturen deze vragen niet erg sterk, er is oefening nodig om deze manier van vragen voor hen duidelijk te laten zijn. Historische structuurbegrippen als standplaatsgebondenheid (vraag 2), oorzaak-gevolg / historisch verklaren (vraag 3.2) en het vergelijken van nieuwe ontwikkelingen met het geleerde voorbeeld (vraag 1) worden getoetst. Van leerlingen wordt verwacht dat zij hun kennis van de geleerde stof (over de Britse industrialisatie en de sociale en politieke ontwikkelingen in het negentiende eeuwse Duitse Keizerrijk) aan de hand van nieuw bronmateriaal demonstreren. Het antwoordmodel ziet er vrij gedetailleerd uit, helaas zonder puntenverdeling die heb ik bij dit voorbeeld niet kunnen bemachtigen).

Dit antwoordmodel geeft meer aan dan het Amerikaanse of Engelse voorbeeld. Toch is dat maar schijn, want het meer gesloten antwoord gaat eigenlijk alleen in op de inhoud; het zijn 'voorbeelden van juiste antwoorden'.

In andere Duitse voorbeelden gaat het bij de punttoekenning telkens om een tweedeling: *mindestens ausreichend* (minstens voldoende) en *mindestens gut* (minstens goed). In die andere voorbeelden moest ook goed worden samengevat (een vaardigheid die we hier onder het vak Nederlands laten vallen) en een uitgebreider antwoord wordt hoger gewaardeerd dan een beknopter.

Die Industrialisierung – Bedingungen und Folgen in Staat und Gesellschaft

1. Skizzieren Sie Wechselwirkungen zwischen Bevölkerungswachstum und wirtschaftlicher Entwicklung am Beispiel Englands während des 18. Jahrhunderts!
2. Erarbeiten Sie die im Text (Material A) angesprochenen zeittypischen wirtschaftlichen und sozialen Probleme, vor deren Hintergrund Robert von Mohl seine Haltung zur Auswanderung formuliert! Weisen Sie nach, dass der Autor bürgerlich-liberale Positionen vertritt!
- 3.1 Beschreiben Sie anhand der Entwicklung der Auswanderungsziffer (Material B) den Verlauf der überseeischen Auswanderung aus Deutschland und ermitteln Sie Zusammenhänge zwischen der Auswanderung und dem Verlauf der Industrialisierung sowie dem Bevölkerungswachstum!
- 3.2 Prüfen Sie anhand der Grafik (Material C), inwieweit die Preisbewegung beim Grundnahrungsmittel Roggen zur Erklärung des Verlaufs der Auswanderung im angegebenen Zeitraum beitragen kann!
4. Erörtern Sie Auswirkungen wesentlicher Wanderungsprozesse innerhalb Deutschlands in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts auf soziale und politische Entwicklungen im Kaiserreich!

Material A: Der südwestdeutsche Liberale Robert von Mohl über Auswanderung (1847) (tekst)

Material B: tabel,

Material C: grafiek.

Schema 4 – Abiturvraag uit Thüringen.

Die Industrialisierung – Bedingungen und Folgen in Staat und Gesellschaft

1. Wechselwirkungen zwischen Bevölkerungswachstum und Wirtschaftsentwicklung in England, z. B.:
 - fördernder Einfluss des Bevölkerungswachstums auf die Erhöhung der Agrarproduktion bzw. weitere Agrarreformen;
 - Verstärkung des Bevölkerungszuwachses durch vermehrte Verdienst- und Überlebenschancen aufgrund der Entwicklungen in der Landwirtschaft;
 - fördernder Einfluss des Bevölkerungswachstums seit etwa der Mitte des 18. Jahrhunderts auf die Entstehung der Industrie z. B. durch
 - Förderung von Innovationen und Anreiz zur Produktionssteigerung durch Erhöhung der Nachfrage etwa nach Textilien und Kohle;
 - Erhöhung der Zahl der Arbeitskräfte.
2. Zeittypische wirtschaftliche und soziale Probleme, z. B.: Überbevölkerung im Verhältnis zu den landwirtschaftlichen Produktionsmöglichkeiten und den gewerblichen Arbeitsplätzen;
 - weiter ansteigende Bevölkerung; Überbesetzung des (vorindustriellen) Gewerbes und anderer Berufe;
 - Bodenknappheit;
 - "noch nicht vollständig durchgeführte Bauernbefreiung";
 - Verkehrshemmnisse; wirtschaftliche Konkurrenz des Auslands.
 Bürgerlich-liberale Standpunkte, z. B.:
 - Appell zu Reformen im Sinne des liberalen Wirtschaftsdenkens (z. B. Vollendung der Bauernbefreiung);
 - Vorschlag zur Lösung der sozialen Probleme durch Auswanderung der benachteiligten Schichten statt durch Fürsorge im eigenen Land.
 Der Schüler kann auch darauf verweisen, dass die Verneinung eines Anspruchs auf staatliche Unterstützung bei selbst verschuldeter Not liberaler Denkweise entspricht und von Mohls Befürwortung der Auswanderung als Ausdruck zeit- und schichtenspezifischer Revolutionsfürcht gedeutet werden kann.

Schema 5 – Antwortmodel.

Vergelijking met Nederland

Uit deze drie voorbeelden spreekt een andere benadering van het stellen van vragen aan leerlingen dan in de huidige Nederlandse examens. Zowel in Engeland, de VS als in Duitsland zijn de vragen zeer open en moeten de leerlingen getraind zijn in deze manier van vragen stellen.

Een bondig antwoord, zonder uitweidingen, zou te weinig punten opleveren.

In het Nederlandse CE is veel aandacht besteed aan de formulering van een zo goed mogelijk sturende vraag. Leerlingen worden getraind alleen antwoord te geven op 'wat er gevraagd wordt'. Uitweidingen, meer

Literatuur

Verleden Heden en toekomst, advies van de commissie historische en maatschappelijke vorming, Enschede 2001.

Hilda Amsing, *Bakens verzetten in het voortgezet onderwijs 1863-1920*, Delft 2002.

Anita Pijpelink, *De Vereniging van Docenten in Geschiedenis en Staatsinrichting in Nederland (VGN) 1958-1998: op de bres voor het vak of voor de docenten?* Oost-Souburg 1998.

Ongepubliceerde doctoraalscriptie Erasmus Universiteit Rotterdam.

Hans Kuhlemeier e.a., *Het maken van toetsen bij methoden, handreikingen voor auteurs basisvorming*, Arnhem 1999.

L.G. Dalhuisen e.a. *Geschiedenis op School I, Grondslagen*, Groningen 1982. Toetsproblematiek.

E.D. Hirsch, *Why Core Knowledge Promotes Social Justice*, in *Common Knowledge*, Volume 12, nr. 4, herfst 1999.

R. Standaert en G.J.M. Roth-van der Werf, *Het onderwijs in Duitsland*, Leuven/Apeldoorn 1996

Henk Wagenaar (red), *Geschiedenis voor de basisschool, een domeinbeschrijving als resultaat van een cultuurpedagogische discussie*, Arnhem 2002.

Kleio, jg. 17 (1976), nr 1 en 4.

argumenten geven bijvoorbeeld, worden expliciet als niet beter beoordeeld. (Zie de instructie op het vraagboekje bij het examen: "Geef niet meer antwoorden (redenen, voorbeelden e.d.) dan er worden gevraagd".) Deze standaardtekst, die op ieder examen, van zowel havo als vwo, voor alle vakken, is opgenomen gaat verder met: 'Als er bijvoorbeeld twee redenen worden gevraagd en je geeft meer dan twee redenen, dan worden alleen de eerste twee in de beoordeling meegeteld.' Op welke wijze geschiedenisleerkrachten met deze regel omgaan bij de examen-correctie is niet bekend.

In de Engelse toets zijn instructies als 'assess the value of the sources' zeer open, net als de openingsvraag: wat kun je leren van deze bron... (heel veel zou een flauwe leerling antwoorden; er wordt niet gevraagd uit te leggen wat geleerd wordt, dat wordt natuurlijk wel bedoeld). Hoewel er wel aanwijzingen volgen die de vorm van het essay structureren, is in het Amerikaanse voorbeeld de opdracht eveneens zeer ruim. Het Duitse voorbeeld kent dat ook: schets, bewerk, beschrijf. Zonder nadere aanduiding laat dit als instructie veel over aan de leerling.

De inhouds- en begripsvaliditeit van de examens wordt in de drie voorbeelden op min of meer dezelfde manier bewaakt. Aan voorkennis verwachten de Engelse vragenmakers dat de syllabus over het thema bestudeerd is. Er moet bij een aantal vragen gedemonstreerd worden dat de inhoud van de syllabus bekend is (bij vraag b in het Engelse voorbeeld). In de syllabus wordt een aantal hoofdthema's aangegeven (bijvoorbeeld het overkoepelend thema Internationale Betrekkingen 1919 – circa 1989) met daarin een aantal dieptestudies (bijvoorbeeld Rusland 1905-1941).

De uitwerking in de syllabus is tamelijk summier met hoofd- en deelvragen, waarbij een opsomming volgt van een aantal kernbegrippen zonder dat er verbanden worden gelegd. Dat is het werk van docenten en methodeschrijvers. Van de kandidaten wordt verwacht dat zij de inhoud van de syllabus kennen. De vaardigheden die van hen gevraagd worden zijn eveneens in de syllabus opgenomen. In de Verenigde Staten is de situatie door de verschillende deelstaten gecompliceerder. Er bestaat een *National Assessment Governing Board*, van het federale ministerie van onderwijs, en die heeft een *History Framework for National Educational Progress* vastgelegd. De aanpak van dit framework vertoont grote overeenkomst met de cultuurpedagogische discussie waarmee Imelman in samenwerking met de Citogroep de geschiedenisstof voor de basisschool heeft beschreven in het PPON project.⁵

'This content framework in U.S. history [...] was developed through a national consensus process [...]. The consensus-committees were broad-based groups

of historians, educators, and other interested citizens. In addition, comments were received from several hundred individuals, including state and local educators, public officials, and parents.' Blijkbaar wordt in de Verenigde Staten geschiedenis te belangrijk gevonden om alleen aan historici over te laten! De Board erkent dat ruiterlijk: *'While the framework encourages students to pursue history that typify historians' approaches to the past, the focus need not to be on the nuances and detailed disputes that concern professional historians. Rather, students should learn most of all about ideas and people [...] and understand how the present world we inhabit is the result of choices people have made and convictions they have held.'*

De inhoud van het Framework is verdeeld in vier thema's (de Amerikaanse democratie; de interactie tussen volken, culturen en ideeën; economische en technologische verandering; de rol van de VS in de wereld) en in een achttal afgebakende periodes (of tijdvakken) die elkaar enigszins overlappen (vóór 1607; 1607-1763; 1763-1815, 1801-1861; 1850-1877; 1865-1920, 1914-1945, 1945-nu). Zowel de aangegeven kennis, als de tijdvakafbakening zijn afhankelijk van het thema wat bestudeerd wordt. Historische en algemene vaardigheden zijn ook vastgelegd.⁶

In Duitsland is er ook een soort syllabus. Onderwerpen, maar ook vaardigheden, worden daarin centraal (dat wil zeggen; per deelstaat) vastgelegd. De thema's zijn omschreven met hoofd- en deelvragen, net als in de Engelse syllabi. In de examenopgaven wordt gevraagd naar reproductie van deze achtergrondkennis (bijvoorbeeld in de vraag over de ontwikkelingen in het negentiende eeuwse Duitse keizerrijk).

De betrouwbaarheid van de examens in Engeland en Duitsland wordt bewaakt door een intensieve controle op het correctieproces. De normantwoorden worden definitief op grond van de gegeven antwoorden van de kandidaten. In Engeland gebeurt dat door de professionele nakijkers, in Duitsland door de eigen docenten. De aanwijzingen die de Duitse docenten daarvoor krijgen zijn vrij open en summier. Er is een tweede

corrector, vaak van dezelfde school, maar in Nordrhein-Westfalen worden ieder jaar per school twee vakken volledig door leerkrachten van andere scholen gecontroleerd. De ruime marges bij de beoordeling leiden tot een intensieve gedachtewisseling met de tweede corrector. Dat is, ondanks de tijdsinvestering, een voordeel van dit systeem. De opgaven voor het *Abitur* moeten goed-gekeurd zijn door de *Schulaufsichtsbehörde*.

In de Verenigde Staten worden de antwoorden ook in algemene termen gegeven, en ingevuld naar de concrete vraag als dat nodig is. Hoe de controle op de docent georganiseerd is, is mij niet bekend. De maatstaven voor de hoogste prestaties maken echter een nogal subjectieve indruk. Wanneer is iets 'excellent'? De nadere invulling van dit criterium door het NAEP laat nog veel ruimte over.³³ Om de civiele waarde van de diploma's te handhaven lijkt controle van buitenaf noodzakelijk.

Een voorlopige conclusie

De bevindingen van de CEGES-leden die in Genève het IBO examen tegen het licht hebben gehouden, zijn verrassend actueel. De algemene criteria die de CEGES formuleerde om deze toetsvorm te evalueren, gaan nog steeds op. Ieder voorstel voor verandering van de centrale examinering kan van die ervaring gebruik maken. Er moet telkens gekeken worden naar de gevolgen van de nieuwe aanpak voor de aard van het vak geschiedenis, de gevolgen voor de kandidaten en de eisen die de samenleving aan examens stelt. De toetstechnische invulling van deze criteria naar validiteit, betrouwbaarheid en aanvaardbaarheid liggen in het verlengde hiervan. De commissie-De Rooy heeft de door haar voorgestelde casus- of essay-examens niet volgens deze criteria kunnen bekijken; daarvoor ontbrak haar de tijd.

En passant ging de CEGES in haar rapport over het IBO ook in op problemen rondom de vaststelling van de stof die de leerling moet beheersen voor het examen. In het rapport van de commissie-De Rooy is dit, als de discussie over de rigiditeit van 'een' canon, de kenmerken

van de 'tien tijdvakken' of het nog niet uitgekristalliseerde concept van de 'oriëntatiekennis' een hoofdthema. De oplossing van de CEGES voor de stofafbakening blijkt tegengesteld te zijn aan de huidige praktijk van een zeer summiere stofomschrijving voor vmbo tegenover een zeer gedetailleerde voor havo/vwo.

Uit de buitenlandse voorbeelden die zijn besproken, blijkt dat de Nederlandse examentraditie sterk afwijkt van die in de landen om ons heen. Zowel in Groot-Brittannië als in de Verenigde Staten en Duitsland zien we bij geschiedenis een eindexamen waarin een casus de hoofdrol speelt. In elk land zijn andere oplossingen gekozen voor de toetstechnische problemen die hieraan kleven met betrekking tot validiteit, betrouwbaarheid en aanvaardbaarheid. Er wordt gewerkt met syllabi, er is een systeem van correctie waarbij er een goede controle mogelijk is, er is een duidelijk andere vraagtraditie.

Het verschil in vraagtraditie is een structurele belemmering voor het overhaast overstappen op een andere vorm van het eindexamen. Eindexamenkandidaten voor het vak geschiedenis zullen moeten leren wat ze moeten *doen* als hen gevraagd wordt iets te 'schetsen', te 'beschrijven' of te 'bespreken'. Als dat voor hen duidelijk is, kunnen zij ermee uit de voeten; anders niet.

Wat voor leerlingen geldt, geldt ook voor hun docenten. Zij zullen op hun leerlingen vooruit moeten lopen en de afspraken die moeten ontstaan over de manier waarop vragen gesteld worden met hun leerlingen oefenen en nog eens oefenen. Daarin zullen zij eerst moeten worden geschoold en zullen zij die scholing in praktijk moeten brengen. Dat zal nog heel wat voeten in aarde hebben.

Noten

- 1 Geciteerd in Anita Pijpelink, De Vereniging van Docenten in Geschiedenis en Staatsinrichting in Nederland (VGN), blz. 57.
- 2 De CEGES wordt op 8 juni 1971 geïnstalleerd, dr. A. van Alkemade is lid, dr. P. van der Meulen is dan voorzitter; hij wordt later opgevolgd door C.M.H. Bosch. Er zaten twee inspecteurs in de commissie van in totaal 14 personen. Het Cito verzorgde de aanlevering van de opgaven via schrijfgroepen van docenten en regelde de verwerking van de evaluatieonderzoeken.
- 3 Na veel protesten en pressie van onder meer het VGN-bestuur werd deze regel veranderd in 'de geschiedenis na 1917' (ook een arbitraire grens, maar historisch – voor Nederland althans – te verdedigen).
- 4 *Kleio* jg. 17, blz. 85. Opmerkelijk is, dat de huidige gang van zaken hier diametraal tegenin gaat. Juist de vmbo-onderwerpsomschrijvingen zijn vervangen door zeer globale aanduidingen, de havo/vwo stofomschrijvingen zijn in hun uitgebreide vorm gebleven. De examenconstructie is hierdoor vooral voor het vmbo uiterst moeizaam geworden. Zie het artikel van Huub Kurstjens in *Kleio* 43-7, oktober 2002.
- 5 Vanaf 1995/96 wordt deze discussie gevoerd, die nu, halverwege 2002, tot een publicatie van de Citogroep heeft geleid, Henk Wagenaar (red), *Geschiedenis voor de basisschool*. In *School*, opinieblad voor de onderwijspraktijk, jaargang 24, nmr. 7, (september 1996) staat een serie leesbare artikelen over de stand van zaken in het kennisdebat op dat moment, vooral gericht op wereldoriëntatie in het basisonderwijs.
- 6 In termen van oriëntatiekennis: de richting van het thema bepaalt de kennis die ervoor nodig is, de kennis wordt voorgeschreven via tamelijk open deelvragen, die ook naar detailinformatie leiden. Bijvoorbeeld in het thema 4, periode 8: What were the foreign policy objectives of the major world powers after World War II? What led to this policies? What influence did domestic and foreign leaders have on these policies (e.g. Harry Truman, John Foster Dulles, Mao Zedong, John Kennedy, Nikita Krushchev, Richard Nixon, Jimmy Carter, Golda Meir, Anwar Sadat, Margaret Thatcher, Ronald Reagan, Mikhail Gorbachev and George Bush). De open vraagstelling wordt door de genoemde personen op eigen wijze afgebakend. Waarom Johnson en Eisenhower of Brezjnev ontbreken??