

Het examen havo/vwo: een stukje geschiedenis



Hans Boschloo

Het eindexamen en De Rooy

In de eerste maanden van 2001, toen het rapport van de commissie-De Rooy verschenen was, werd er door veel VGN-leden op gereageerd, tijdens de jaarvergadering en op de website. Vanaf mei is daar ook de reactie van Jan Sniekers en Arie Wilschut, secretarissen van de commissie, te lezen. Dat er toch voor de bovenbouw havo/vwo nog een groot probleem blijft liggen, wordt hier uiteen gezet. Zijn ze wel goed, al die veranderingen? Kan er niet beter wat gerepareerd worden aan het bestaande examen?

18

Het belangrijkste verschil van mening in de discussie over het geschiedenisonderwijs naar aanleiding van het rapport van de commissie-De Rooy betreft de centrale examinering. Dat is niet verbazingwekkend, want examinering raakt de kern van het schoolvak geschiedenis. De vraag "Wat moet je toetsen?" valt voor een groot deel samen met de vragen "Wat moet de inhoud zijn van het vak geschiedenis?" en "Wat is geschiedenis?".

Toetsing voor 1978

Vóór 1978 vormde toetsing nauwelijks een punt van discussie, want het vak kende geen centraal schriftelijk examen en daarom hoefden er geen voor iedereen geldende toetsen ontworpen te worden. Op de scholen leverde het toetsen bij het vak geschiedenis geen grote problemen op. De meeste proefwerken bestonden uit een aantal open vragen over de behandelde stof, meest-

al gesplitst in meer feitelijke vragen om na te gaan of de stof geleerd was en vragen met meer diepgang. Bij de laatste soort kregen de leerlingen die meer kennis en inzicht ten toon spreidden, vaak een hoger punt dan degenen die een minimaal antwoord gaven.

Deze manier van toetsen, waarbij men niet uitgaat van moeilijker en makkelijker vragen, maar van betere en slechtere antwoorden, noemt men 'testing by outcome' (toetsen op grond van de antwoorden). Bij deze toetsen stelt men tamelijk open vragen en verdeelt de antwoorden in betere en slechtere, ofwel antwoorden van hoger niveau en van lager niveau. In veel gevallen is er van tevoren geen uitputtend modelantwoord gemaakt.

Zolang iedere docent zijn eigen proefwerken maakt, levert dat geen grote problemen op, omdat de vragen aansluiten op wat in de les behandeld is. De leerlingen, die goed hebben opgelet, weten welk antwoord van hen verwacht wordt. Anders gezegd: een ervaren leerling weet welk antwoord 'sociaal gewenst' is.

In deze situatie had men geen behoefte

aan het vaststellen en voorschrijven van vaardigheden of het nadenken over de beste manier van toetsen. Tegelijkertijd bestond er in deze tijd een soort stilzwijgende overeenstemming over de te behandelen leerstof, zoals blijkt wanneer verschillende schoolboeken naast elkaar worden gelegd.

De invloed van de techniek

Ging het in het geschiedenisonderwijs meer om kennis dan om inzicht? Dat is nog maar de vraag. Niet veel geschiedenisdocenten beschouwden het bijbrengen van historische feitenkennis als het hoofddoel van het vak. De meeste docenten wilden meer. De mogelijkheden om te toetsen of die andere doelen ook bereikt werden, waren echter beperkt en de behoefte eraan was ook niet groot. Dit veranderde in de jaren tachtig, toen men ging proberen het extra, de meerwaarde die het schoolvak onderscheidt van een vak dat men beter 'kennis van de encyclopedie van de geschiedenis' zou kunnen noemen, expliciet en toetsbaar te maken.

Deze ontwikkeling werd mogelijk gemaakt door nieuwe druktechnieken

Dr Hans Boschloo is docent geschiedenis en staatsinrichting aan de Joke Smit SG in Amsterdam.

en op scholen door stencilmachines, kopieerapparaten en tekstverwerkers. Werd vroeger in leerboeken meestal een inleidend hoofdstuk gewijd aan de vraag wat geschiedenis is en aan het belang van bronnen, nu kon daar voortdurend aandacht aan besteed worden. Door gebruik te maken van reproduceerbare bronnen kon men de leerlingen laten ervaren dat dezelfde gebeurtenis door verschillende groepen en in verschillende tijden anders wordt uitgelegd, dat geschiedenis altijd een interpretatie is, dat 'de' geschiedenis niet te schrijven is en dat de eigen opvattingen altijd samenhangen met de omgeving en de tijd waarin iemand leeft en de positie die hij inneemt. Kortom de 'vaardigheden en structuurbegrippen' deden hun intrede, en, wat vroeger eigenlijk niet mogelijk was, met behulp van bronnen kon ook getoetst worden of leerlingen zich deze inzichten eigen hadden gemaakt.

Door deze nieuwe ontwikkelingen werd het mogelijk te gaan denken aan centrale toetsing. Na twee experimenteerjaren werd in 1978 het centraal schriftelijk eindexamen geschiedenis ingevoerd. Vanaf die tijd is het werken met bronnen een vast onderdeel van het schoolvak geschiedenis. Met vallen en opstaan worden nieuwe vraagvormen ontwikkeld. Een ontwikkeling die nog niet ten einde is.

De gevolgen van de invoering van domeinen

Maar er kwam kritiek.

Tegenstanders van het aanleren van 'historische vaardigheden' voerden aan dat leerlingen niet moeten worden opgeleid tot kleine historici. Ze zouden door al die aandacht voor vaardigheden, veel te weinig historische feitenkennis hebben. Uit een vergelijking van verschillende methoden, die in het huidige onderwijs gebruikt worden, blijkt inderdaad dat er geen sprake meer is van een samenhangend historisch overzicht en dat tal van begrippen en gebeurtenissen ontbreken, die vroeger, zonder dat daar afspraken over waren, in elke methode aan de orde kwamen. Maar dit verloren gaan van het door traditie gegroeide chronologische kader en begrippenapparaat heeft andere oorzaken dan een te eenzijdige aandacht voor vaardigheden. De belangrijkste daarvan is de invoering van verplichte 'themavelden', later 'domeinen' genoemd en nu door de Commissie de Rooy 'diachronische thematieken' (iedere

commissie kent zijn eigen nieuwe jargon). Dit zijn aspecten of thema's als "levensonderhoud en sociale verhoudingen", "primaire samenlevingsverbanden en opvoeding", "totalitaire staten en systemen", "migratie en culturele opvoeding", "oorlog en vrede". Al deze thema's moeten behandeld worden, maar er is vrije keuze wat betreft de plaats en de tijd waarin elk thema behandeld wordt.

In de praktijk maken de uitgevers deze keuze. Meestal kiezen zij voor uitdunnen, herschikken en aanvullen van bestaande methoden. De ene uitgever behandelt bijvoorbeeld huwelijk, gezin en samenleving in de tijd van de Grieken, de Romeinen, de Germanen en de Franken, de ander behandelt hetzelfde onderwerp tijdens de industriële revolutie en een derde doet dit aan de hand van de stad Haarlem in de achttiende eeuw.

Zo gaat men bij elk domein te werk. De chronologie is daardoor geheel uit de geschiedismethoden verdwenen en leerlingen hebben geen enkel besef van tijd meer. Bovendien wordt bij elk domein steeds in hoofdzaak het verplichte aspect behandeld. De tijd en samenleving waarvoor gekozen is, komen slechts terloops aan de orde.

De auteurs gebruiken bij het schrijven nog wel veel van het traditionele begrippenapparaat. Kennelijk kunnen zij zich niet voorstellen dat iemand dergelijke zaken niet zou weten. Toch is dat wel zo: bij de leerlingen ontbreekt de vooronderstelde kennis, omdat de methode die niet meer systematisch behandelt. De leraar kan natuurlijk proberen om zelf, in de 'contacttijd', al deze terloops genoemde personen en gebeurtenissen van een uitleg te voorzien en in een kader te plaatsen, maar daarmee worden de domeinen aan-

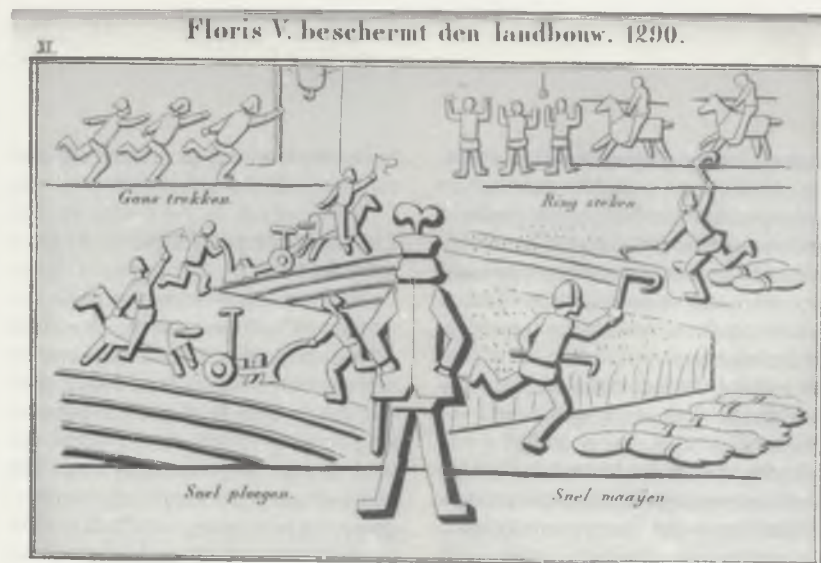
zienlijk verzwaaard. Een zinvolle opbouw of samenhang in het programma wordt hierdoor niet bereikt, al was het alleen maar omdat de tijd hiervoor ontbreekt.

Het ontstaan van twee scholen in het geschiedenis-onderwijs

Het historisch overzicht heeft dus erg te lijden van de domeinbenadering. Er worden nog wel jaartallen, gebeurtenissen en personen genoemd, maar het verband is weg.

Deze gang van zaken heeft ook voor de toetsing grote gevolgen. Domeinen worden vaak zo thematisch behandeld dat je er nauwelijks nog goede toetsvragen bij kunt maken. Het is soms moeilijk om twee proefwerken – één is nodig voor de herkansing – van niveau te maken bij een tijdvak uit de geschiedenis dat zo tot één thema beperkt is en waarbij zoveel andere ontwikkelingen in het tijdvak slechts terloops worden aangestipt. Wanneer een tijdvak meer algemeen behandeld wordt met meer data (feiten en gebeurtenissen) in een logisch verband, dan zijn meerdere benaderingen mogelijk en kunnen er meer kritische vragen gesteld worden. Door de grote nadruk op het thema (het themaveld, het domein of, bij De Rooy, de diachronische thematiek) wordt een benaderingswijze teveel gepresenteerd als een historisch werkelijkheid, die de leerling uit het hoofd moet leren en met voorbeelden moet kunnen illustreren. Door het gebrek aan data kan de docent niet meer laten zien dat een onderwerp ook vanuit een ander gezichtspunt bekeken kan worden.

Door deze gang van zaken zijn we getuige van het ontstaan van een nieuwe historische vaardigheid, de beeldvorming. De traditionele historische bena-



dering, waarbij geschiedenis in de eerste plaats een reconstructie achteraf is op grond van bronnen, maakt plaats voor een benadering waarbij de interpretatie als werkelijkheid gepresenteerd wordt en waarbij de historische data enkel nog dienen om deze interpretatie te ondersteunen.

De toetsing verandert hierdoor van karakter. Er vindt een verschuiving plaats van kritisch naar cognitief. Kritische vragen zijn bij veel domeinen nog maar moeilijk te maken, want dergelijke vragen zijn alleen mogelijk als de leerling meer algemene kennis rond het onderwerp heeft. Alleen dan kan de leerling inzicht tonen. Kennis en inzicht zijn immers onlosmakelijk verbonden.

Hier blijkt dus duidelijk dat de vraag 'Wat moet je toetsen?' voor een groot deel samenvalt met de vragen 'Wat moet de inhoud zijn van het vak geschiedenis?' en 'Wat is geschiedenis?'. De vraag immers of je kennis gebruikt om iets aan te tonen (de traditionele benadering in onderwijs en wetenschap) of om iets te herkennen (beeldvorming) hangt nauw samen met de opvatting die je hebt van het vak geschiedenis, zowel in de wetenschap als in het onderwijs.

De verschuiving naar beeldvorming is geen gelukkige ontwikkeling. De historicus P.W. Klein zegt in een breder verband over deze mode (*Historisch Nieuwsblad* 10 (2001), nr 2, p.38-39): "Het beeld heeft zich meester gemaakt van de mond van de schoolmeester. Wee degene die naar hem en zijn zekerheden luistert. Nu is het beeld ook doorgedrongen in de wetenschap, waar het ooit aankwam op redeneren en argumenteren. Nu leggen onderwijs en onderzoek zich toe op het smoren van kritisch denken in een stortvloed van prenten en plaatjes. De audiovisuele media klikken, snorren, klakken, zoemen. Moeiteloos glijdt de rotzooi de hersentjes in. Kijk maar, zeg het beeld. Zo is het, snap je wel."

Er bestaan dus twee scholen in het geschiedenisonderwijs. De oudere die de nadruk legt op het feit dat geschiedschrijving altijd op een interpretatie van bronnen berust en die een kritische benadering voorstaat waarbij kennis een grote rol speelt, en de nieuwere die de nadruk legt op beeldvorming. Bij deze stroming dient kennis vooral ter illustratie.

Deze tegenstelling speelt een hoofdrol in de discussie over de verandering van

het centraal schriftelijk examen die de commissie-De Rooy voorstelt.

De huidige praktijk van het CSE

Bij het huidige centraal examen worden elk jaar twee van de verplichte domeinen getoetst. Elk aangewezen domein blijft twee jaar onderwerp en één van de twee heeft meestal betrekking op de geschiedenis van Nederland. Omdat het 'veld' moet weten aan de hand van welke kennis een domein getoetst gaat worden, wordt voor elk nieuw onderwerp een stofomschrijvingscommissie benoemd. De vragen voor de examens worden opgesteld door teams van docenten onder leiding van het Cito. Een medewerker van het Cito legt de ontwerpexamens voor aan de vaksectie van de Cevo, een commissie van docenten en andere historici die door verschillende maatschappelijke organisaties worden benoemd. De Cevo draagt de eindverantwoordelijkheid voor de examens. Dit systeem bestaat sinds 1978 en functioneert toetstechnisch gezien goed. Na afloop wordt elk examen door toetsdeskundigen van het Cito onderzocht. De resultaten van dit onderzoek worden gepubliceerd, samen met die van de andere vakken.

De examens functioneren als een landelijke maatstaf voor het niveau van het onderwijs, want aan de toetsing van de andere domeinen in de schoolonderzoeken worden in principe dezelfde eisen gesteld. Vergelijking van het eindcijfer van de schoolonderzoeken met die van het centraal schriftelijk levert een indicatie voor het peil van het onderwijs op een school op. Bovendien is het systeem niet star. Na de examens worden per regio besprekingen gehouden en de Cevo, die de verantwoordelijkheid draagt voor de examens, kan op grond van de opmerkingen van deze vergaderingen en van het Cito veranderingen aanbrengen. Dergelijke aanwijzingen voor het nieuwe examen worden ruim vóór het examen schriftelijk aan de scholen toegezonden om uit te reiken aan de sectie geschiedenis.

Deze manier van examineren wordt in de voorstellen van de commissie-De Rooy afgeschaft. Argumenten voor de afschaffing geeft de commissie niet. Het kan zijn dat het ministerie er na tweeëntwintig jaar genoeg van heeft om elk jaar een nieuwe stofomschrij-

vingscommissie te benoemen. Het kan ook zijn dat leden van de commissie eigen plannen hebben. Hoe het ook zij, de commissie heeft niet de moeite genomen om de praktijk van jaren centraal examen te evalueren of haar eigen plannen met argumenten te onderbouwen. In plaats van te gissen naar de beweegredenen van de commissie is het zinvoller nader in te gaan op enkele sterke en zwakke punten van het huidige systeem.

Sterke punten van het huidige examen

Een sterk punt is dat er een landelijk examen is ontwikkeld dat toetstechnisch niet onderdoet voor de examens van andere vakken. Dit is gunstig geweest voor de positie van het vak geschiedenis binnen het voortgezet onderwijs.

Een ander gunstig gevolg is dat er door de centrale toetsing van steeds twee van de domeinen een soort landelijke maatstaf is ontstaan voor het niveau van het gehele geschiedenisonderwijs, want voor de domeinen, die op school getoetst worden, gelden dezelfde eisen als voor het centraal examen. Iedere docent kijkt bij het bekend worden van de uitslagen of het eindcijfer van de schoolonderzoeken hoger of lager is dan het cijfer van het centraal schriftelijk examen en vergelijkt de score van zijn klassen met die van zijn collega's en met de score van andere examen-vakken op school.

Ook de inspectie let hierop. Dit heeft de status van het vak geschiedenis als serieus examenvak zeker verhoogd en het heeft de samenhang bevorderd tussen het onderwijs op school en de centrale schriftelijke toetsing.

Een derde gunstig gevolg is de hernieuwde aandacht voor de geschiedenis van Nederland. Eén van twee examenonderwerpen betreft altijd de geschiedenis van Nederland. Zo kwamen bijvoorbeeld de Nederlandse Opstand (het begin van de tachtigjarige oorlog), de Patriottentijd, de 'Belgische opstand', Nederland rond 1900 en enkele perioden uit de twintigste eeuw aan de orde. Deze perioden werden met meer diepgang behandeld dan doorgaans in de themagerichte domeinen van de schoolboeken gebeurt.

Voor de docenten betekent het landelijk examen een bijna ongemerkte bijscholing waar zij allemaal aan deelnemen.

Het belangrijkste voordeel van het huidige examens is echter dat er een examen ontwikkeld is, waarin kennis en inzicht een hoofdrol spelen. Je kunt van mening verschillen in hoeverre elk examen geslaagd is te noemen, maar zeker is dat er in de afgelopen tweeëntwintig jaar door de vele docenten, die eraan meewerkten, veel goede vragen ontwikkeld zijn en dat er nog steeds ontwikkeling is op dit gebied.

Helaas is er in deze jaren niet veel geschreven over de vraag wat goede vragen zijn en hoe je die maakt. Want het maken van vragen blijft moeilijk. Bij de schoolboeken vormen de vragen en opdrachten vaak het zwakste punt. Er wordt weinig tijd en geld uitgetrokken om goede vragen te ontwikkelen. De vragen in werkboeken zijn meestal weinig inspirerend en de aangeboden toetsen bijna altijd totaal onbruikbaar. Dat is jammer, want bij het maken van vragen (en het kernachtig formuleren van de antwoorden) kan een auteur bemerken welke leemten er in zijn werk zitten.

Zwakke punten en voorstellen tot verbetering

Bij de examens gaat het bij vrijwel alle vakken om twee zaken. Men wil toetsen of de leerlingen kennis bezitten, maar ook of zij inzicht hebben en begrijpen wat zij hebben geleerd en dat kunnen toepassen. Dat geldt voor vakken als wiskunde en natuurkunde, maar ook voor de talen. Bij wiskunde en natuurkunde zal men nooit alleen maar formules overhoren en bij talen nooit alleen maar woordjes. Het gaat dus altijd om kennis en inzicht. Bij het geschiedenisexamen is dat niet anders. Maar hier doet zich een moeilijkheid voor. Men heeft het idee dat de leerlingen van school komen met slechts kennis van twee beperkte onderwerpen. Dit wordt onder meer geweten aan de eindexamens.

Voor een deel is dat juist, want de twee verplichte thema's (domeinen) worden soms behandeld aan de hand van zeer beperkte onderwerpen, bijvoorbeeld 'Met de loep op Lancashire, Katoen en samenleving 1750 - 1780', één van de twee onderwerpen voor 2003 en 2004. Maar er zijn ook ruime onderwerpen, zoals 'Nederland en Indonesië, Vier eeuwen contact en beïnvloeding' (examen 2001 en 2002). Bij de examens doet zich dus hetzelfde voor als bij de schoolboeken, namelijk dat bij het invullen van de verplichte domeinen (thema's, themavelden, the-

matieken) willekeurige onderwerpen gekozen worden. Bij de uitgevers is daar misschien weinig aan te doen, maar bij de aanwijzing en uitwerking van de onderwerpen voor de examens wel. Daar kan gezorgd worden voor een keuze van onderwerpen die meer recht doet aan het streven naar minder detail en meer historisch overzicht. Een omschrijving van de te leren stof blijft echter nodig zolang men kennis en inzicht wil toetsen.

Andere klachten zijn dat er op de examens te weinig algemene kennis getoetst wordt en dat voor de hand liggende vragen niet gesteld worden en vragen naar een detail wel. Deze klachten zijn eveneens voor een deel terug te voeren op de stofomschrijving. Net als bij de domeinen in de leerboeken wordt veel bekend verondersteld, waarover leerlingen in werkelijk geen les gekregen hebben. De opstellers van de stofomschrijving kunnen zich kennelijk niet voorstellen dat leerlingen geen weet meer hebben van dingen, die voor hen vanzelf spreken.

Bij elk examenonderwerp kun je een hele lijst maken van dergelijke impliciete kennis.

Een goed voorbeeld hiervan is het onderwerp Nederland tussen 1880 en 1919. Dit was beslist geen te beperkt onderwerp. Het handelde over vijf ontwikkelingen in deze periode, de veranderingen op het gebied van het gezin, de arbeidersemancipatie, emancipatie van de vrouw, de emancipatie van de confessionelen en de rol van de overheid bij dit alles. Leidende figuren als Domela Nieuwenhuis, Pieter Jelles Troelsta, Abraham Kuypers, Aletta Jacobs, kwamen aan de orde en de vijf ontwikkelingen hadden met elkaar te maken.

Toch was het moeilijk om vragen te stellen, omdat de tegenstellingen binnen het socialisme, bij de confessionelen, binnen de vrouwenbeweging en bij het denken over de overheid in de stofomschrijving wel behandeld werden, maar zonder dat aangegeven werd dat de leerlingen op de hoogte moesten zijn (passief) van de kenmerken van socialisme, marxisme en liberalisme, van de verschillen tussen katholieken en protestanten en bij de protestanten onderling. De doorsnee leerling weet niet wat het verschil is tussen gereformeerd en katholiek, tussen een dominee en een pastoor, tussen een sociaal-democraat en marxistisch communist.

Dezelfde moeilijkheid deed zich voor bij het hoofdstuk over de rol van de overheid. De leerlingen moesten weten dat er een ontwikkeling was van omhouding naar meer overheidsbemoeienis. Dit werd geïllustreerd aan de hand van wetsontwerpen waarover toentertijd discussie was, bijvoorbeeld de zedelijkheidswet van 1911. Maar er werd niet aangegeven dat de leerlingen hoofdzaken van de staatsinrichting (passief) moesten kennen, bijvoorbeeld wat een motie is, een wet, een wetsontwerp, het verschil tussen parlement en regering.

De meeste docenten hebben deze dingen ongetwijfeld behandeld, maar in de examenvragen mocht daar niet van uitgegaan worden. Daardoor konden voor de hand liggende vragen niet gesteld worden of was een ingewikkelde formulering nodig. Leraren, die de stof goed behandeld hebben, zijn dan vanzelfsprekend teleurgesteld over de vragen in het examen. Aan de andere kant worstelen de examenmakers met de vraag 'Wat mogen we dan nog wel vragen?'. Zo ontstaat bij hen de neiging om een kennisvraag te stellen over een detail. Het ergste is dat daardoor het thema met recht eenzijdig genoemd kan worden, want leerlingen hebben hun vooropleiding niet nodig om het examen te maken.

Deze moeilijkheid is gemakkelijk te ondervangen door bij elke stofomschrijving aan te geven welke algemene kennis bekend wordt verondersteld. Naar deze kennis wordt niet rechtstreeks gevraagd, maar bij het opstellen van de vragen wordt er wel van uitgegaan dat leerlingen deze kennis (passief) bezitten.

Een laatste opmerking is dat er gezorgd moet worden voor meer continuïteit in de stofomschrijvingscommissies en een betere omschrijving van hun opdracht. Want nu lijkt het wel of de commissies denken dat het hun eerste taak is om een leuk onderwerp uit te werken, terwijl de hoofdreden van hun bestaan de centrale toetsing is. Docenten en uitgevers moeten weten welke stof geleerd moet worden en de examenmakers moeten weten wat zij kunnen en mogen vragen.

Veel commissies lijken zich er niet van bewust dat bij elk onderwerp twaalf examens gemaakt moeten worden, namelijk voor elk examenjaar drie voor havo en drie voor vwo. Dit betekent dat dezelfde leerstof twaalf maal

bevraagd moet worden, steeds met materiaal dat voor de leerlingen nieuw is, en zonder in herhalingen te vervallen. Maar wel zo dat op elk examen telkens min of meer de gehele leerstof aan de orde komt. In de opdracht van de commissie zou dus ook moeten staan dat zij het onderwerp zo moeten kiezen en uitwerken dat er twaalf gelijkwaardige en toch verschillende examens gemaakt kunnen worden.

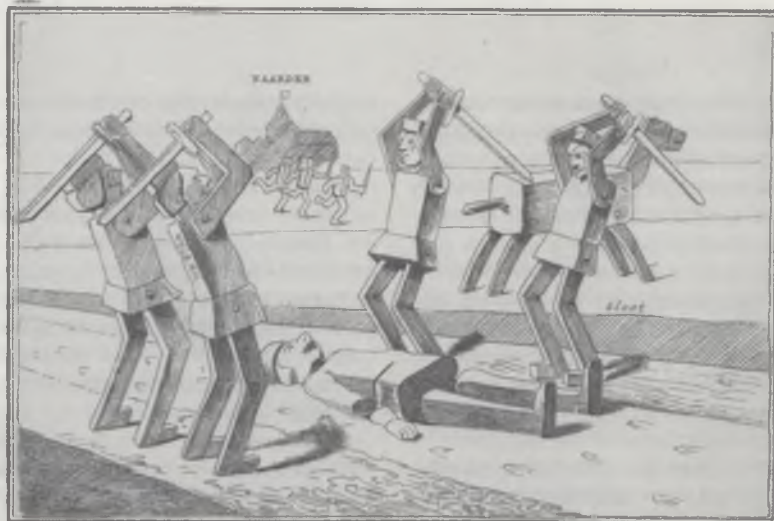
Het is dus wenselijk dat er ruime onderwerpen gekozen worden, die breed uitgewerkt worden en een goede toetsing mogelijk maken. Verder moet aangegeven worden welke algemene kennis bekend wordt verondersteld en moet er gestreefd worden naar minder detail, meer historisch overzicht en algemene kennis. Wanneer dat gebeurt is het ook mogelijk om een onderwerp langer dan twee jaar te gebruiken en van tijd tot tijd, enigszins aangepast, terug te laten keren. Dat zou voor het ministerie goedkoper zijn en voor de leraren een stuk prettiger. Zij raken meer thuis in de onderwerpen en kunnen over goede vragen beschikken voor hun schoolonderzoeken en de leerlingen goed voorbereiden op de manier van vragen op het examen. De onderwerpen zouden aan diepgang en breedte winnen en steeds kunnen worden aangepast op grond van ervaring en kritiek.

De onderwijsvernieuwing van de commissie-De Rooy

Voor de commissie-De Rooy zijn dergelijke verbeteringen niet nodig. De commissie neemt niet de moeite om de goede en slechte kanten van het huidige examen in kaart te brengen, maar stort zich in een totale vernieuwing. Het centraal examen in de huidige vorm wordt afgeschaft en vervangen door een nog niet beproefde methode van toetsing.

Is het huidige examen werkelijk zo slecht? Valt er helemaal niets te leren van tweeëntwintig jaar ervaring met dit examen? Zou de commissie zich misschien hebben laten leiden door vooroordeel in plaats van door onderzoek en analyse? In 1998 bracht de commissie-De Wit het advies uit om voor het geschiedenisonderwijs een *canon* samen te stellen, 'een minimumpakket van historische overzichtskennis en vaardigheden'. De commissie-De Rooy werd met de uitvoering belast en heeft, naar eigen zeggen, getracht een dergelijke canon vast te stellen. Maar zij verwierp

Floris V. vermoord . 1296 .



*Uit: Tafereelen uit de Geschiedenis des Vaderlands, tot nut van groot en klein...
Mr. J. van Lennep en Compagnie (Amsterdam 1899).*

uiteindelijk het idee van een canon, 'omdat voor elke gekozen gebeurtenis, persoon, etcetera ... met evenveel recht een andere keuze verdedigd zou kunnen worden'.

De onderwijsvrijheid zou in gevaar komen bij het stringent voorschrijven van dergelijke overzichtskennis (22,23). Daarom bedacht de commissie een andere oplossing. Zij ontwierp een tijd-balk van tien periodes, die je zou kunnen visualiseren als een smalle, hoge kast met tien vakken. Elk vak kreeg een etiket met een naam en een *logo*. Het bovenste vak bevat de geschiedenis tot 3000 v. C. en draagt de naam 'de tijd van jagers en boeren'. Het vak daaronder loopt van 3000 v. C. tot 500 n.C. en heet 'de tijd van Grieken en Romeinen'. Dan volgen twee kleinere vakken van vijfhonderd jaar voor de Middeleeuwen, vier vakken van honderd jaar voor de tijd tot 1900 en twee vakken van vijftig jaar voor de twintigste eeuw.

Vervolgens heeft de commissie de vakken gevuld met wat ze noemt *oriëntatiekennis* ofwel *algemene karakteristieken van de tijdvakken*. Om een voorbeeld te geven, in het eerste vak, de 'tijd van jagers en boeren', staat als oriëntatiekennis voor het basisonderwijs 'de levenswijze van jagers en verzamelaars' en 'het ontstaan van landbouw en landbouwsamenlevingen'. Voor havo en vwo komen daar nog bij 'het ontstaan van stedelijke gemeenschappen'. Op deze wijze wordt voor alle tijdvakken een invulling gegeven.

Door deze aanpak slaagt de commissie erin om weer een chronologisch kader in het geschiedenisonderwijs aan te brengen. Dit aspect van de vernieu-

wing is dan ook met veel waardering ontvangen. Wel vinden velen het programma te overladen voor de beschikbare tijd. Daardoor kunnen de onderwerpen slechts summier behandeld worden en bestaat er weinig mogelijkheid om in te gaan op de actualiteit of op wat de leerlingen bezig houdt. Het steeds weer herhalen van dezelfde stof wordt weinig inspirerend gevonden. Maar kritiek van deze aard is niet fundamenteel, omdat de aanpak van de commissie niet ter discussie wordt gesteld.

Bezwaren

Naast de waarderende kritiek worden er echter ook meer fundamentele bezwaren naar voren gebracht, zoals bijvoorbeeld te lezen is op de website van de VGN. Die kritiek hangt er bijna altijd mee samen dat *kennis* in de zin van *data* (feiten en gebeurtenissen) niet meer centraal staat in de plannen van de commissie. De commissie heeft zich geheel bekeerd tot de school die data en de interpretatie daarvan niet meer tot basis van onderwijs en onderzoek neemt, maar in plaats daarvan *beeldvorming*. Er wordt wel steeds beweerd dat de commissie-De Rooy kennis weer terugbrengt in het geschiedenisonderwijs, maar dat is niet juist. Het gaat in de plannen van de commissie om *oriëntatiekennis*, en dat is geen kennis, maar een omschrijving van de thema's en onderwerpen waarover de leerling kennis moet hebben.

De commissie heeft met behulp van haar tijd-balk en de oriëntatiekennis een verdienstelijke omschrijving van de leerstof gemaakt, maar de kennis zelf, de data, laat zij de leerlingen uitslui-

tend gebruiken ter illustratie van de beeldvorming. Zij benadrukt dat het bij oriëntatiekennis *niet* gaat om 'kennis van concrete gebeurtenissen, personen etcetera' (23,24).

De commissie vindt zulke concrete kennis nog wel van belang, maar alleen in didactisch opzicht, omdat de leerlingen zich met behulp daarvan *beelden* kunnen vormen.

De commissie maakt *beeldvorming* tot de centrale vaardigheid:

'Daarom wordt in de kerndoelen van basisonderwijs en basisvorming, alsmede de eindtermen voor vmbo ook steeds gesproken van herkennen in concrete historische of hedendaagse situatiebeschrijvingen, afbeeldingen of verhalen. Voor de tweede fase van havo en vwo geldt dat kandidaten met behulp van een concreet voorbeeld van een gebeurtenis, een ontwikkeling, een verschijnsel, of een handeling dan wel gedachtegang van een persoon de algemene karakteristieken van de tijdvakken moeten kunnen verduidelijken' (23,24).

De commissie wil voorkomen dat de overheid bepaalt welke feiten en gebeurtenissen de leerlingen moeten kennen, maar het middel dat zij gebruikt is erger dan de kwaal. Het is beter dat de overheid een canon voorschrijft, dan dat zij interpretaties voorschrijft en deze in het hoofd laat prenten met als einddoel dat leerlingen deze interpretaties kunnen herkennen. Want dat is het resultaat van de voorstellen van de commissie.

Het is voor de geschiedenisdocent altijd een laveren tussen de scylla van de beeldvorming en de charybdis van de relativisering door kritische benadering. Enerzijds werk je als docent altijd aan beeldvorming, anderzijds is het de bedoeling dat de leerlingen zich daarvan bewust zijn. Deze twee facetten bepalen het *historisch besef*, maar de commissie is volledig de koers kwijt en vaart rechtstreeks in de armen van het monster beeldvorming. Dit blijkt als je de uitwerking van de plannen van de commissie nader bekijkt, bijvoorbeeld de tijdbalk en de voorstellen voor het centraal examen voor havo en vwo. Hieruit blijkt dat de commissie het *historisch besef*, dat zij centraal stelt, eenzijdig beperkt tot de *vaardigheid van de beeldvorming*.

De tijdbalk van De Rooy

De tijdbalk van de commissie-De Rooy is, naar reeds bleek, heel geschikt om aan te geven welke leerstof behandeld moet worden, maar zij is geen goed hulpmiddel om de leerlingen historisch besef bij te brengen. Zij bestaat uit willekeurig gekozen tijdvakken van 3000, 500, 100 en 50 jaar. Zo geconstrueerde tijdvakken kunnen wel gevuld worden met thema's en historische onderwerpen, maar zij hebben geen eigen kenmerken en het is daarom niet zinvol om er een logo op te plakken of om deze constructie uit het hoofd te leren.

De traditionele tijdvakken daarentegen gaan uit van data, die keerpunten vormen die tijdvakken begrenzen. Daardoor kun je andere feiten en gebeurtenissen vóór of na die keerpunten plaatsen. De leerling is bij het gebruik van zo'n tijdbalk steeds bezig concrete kennis een plaats te geven op grond van interpretatie. Zo wordt historisch besef ontwikkeld.

De traditionele tijdbalk is gebonden aan tijd (*wanneer* gebeurde het), aan plaats (*waar* gebeurde het) en zij berust op een (aanvechtbare) *visie*. Daardoor hebben bij deze tijdbalken de tijdvakken *wel* kenmerken. Je zou ze ook van een logo kunnen voorzien, maar dat is juist niet gewenst, omdat te sterke beeldvorming een kritische benadering in de weg staat.

Veel kritiek op de voorstellen van de commissie hangt samen met de ondeugdelijkheid van de tijdbalk van De Rooy als didactisch hulpmiddel. De commissie vindt bijvoorbeeld de tijdbalk van tien perioden met name geschikt voor het basisonderwijs, waar de nadruk ligt op de geschiedenis van Nederland. Maar het eerste tijdvak dat de leerlingen moeten kennen, de tijd van jagers en boeren, eindigt in Nederland helemaal niet in 3000 voor Christus. Hoeveel beter zijn docent en leerling dan af met de traditionele benadering (tijd, plaats en interpretatie), waarin begonnen wordt met jagers en verzamelaars! Waarom zou je kinderen de onjuiste informatie bijbrengen dat het tijdperk van jagers en boeren omstreeks 3000 eindigt?

Dit voorbeeld is niet het enige. In de kritiek zijn nog veel meer voorbeelden te vinden van onjuiste of onhanteerbare beeldvorming in de tijdbalk. Een andere klacht is dat de tijdbalk van de commissie gebaseerd is op een

blank, mannelijk en Europees wereldbeeld, maar het gaat er niet om of die opvatting juist is of onjuist. Het grootste bezwaar is dat docent en leerlingen gedwongen worden door voortdurende herhaling zo'n traditionele visie te internaliseren.

Het is niet onoverkomelijk dat een bepaald wereldbeeld in de geschiedschrijving overheerst, als daarnaast kritische interpretatie de nadruk krijgt. Dat laatste wordt moeilijk gemaakt door een benadering waarin data enkel nog dienen om de beeldvorming te illustreren. De tijdbalk van de commissie kan gehandhaafd worden om de stof te omschrijven, maar het is beter in het onderwijs vast te houden aan de traditionele tijdbalken. Vooral in het basisonderwijs en de basisvorming, waar de meeste leerlingen zijn. Juist daar is het ongewenst om leerlingen op te zadelen met kennis van een tijdbalk die nergens in literatuur of naslagwerk gebruikt wordt. Dat maakt de kloof tussen mensen met weinig onderwijs en mensen met een betere opleiding alleen maar groter.

De voorstellen van de commissie voor een nieuw eindexamen

In de voorschriften voor het centraal examen legt de commissie eveneens de nadruk op de nieuwe vaardigheid *beeldvorming* (94 en 97-100). De leerling krijgt een uur voor aanvang van het examen twee *casussen* voorgelegd die met historisch bronnenmateriaal zijn gedocumenteerd. Daarvan moet de leerling er één kiezen om op de examenzitting te behandelen. De casus bepaald 70% van het eindcijfer. De resterende 30% is beschikbaar voor één of twee kleine opdrachten bij bronnen. Elke casus heeft betrekking op een hedendaags probleem met een historische achtergrond en de leerling moet met behulp van een *historisch verantwoord interpretatie* van de bronnen een *beredeneerd standpunt* over het voorgelegde probleem innemen. Bij die interpretatie moet de leerling de *tijdbalk* en de daarbij behorende *oriëntatiekennis* als *referentiekader* gebruiken. Bij de oriëntatiekennis gaat het voornamelijk om de vaardigheid *beeldvorming*. Andere historische vaardigheden moet de kandidaat nog wel beheersen, maar hij moet daarvan zelf blijk geven in het essay. Er wordt niet meer gericht naar gevraagd, zoals in de huidige examens.

Zo gaat de commissie dus terug naar de situatie vóór de invoering van het centraal examen en voert een systeem van 'testing bij outcome' in. Dit maakt landelijke toetsing erg moeilijk. In landen waar iets dergelijks beproefd werd leidde het tot tijdrovende bezwaarschriften tegen de beoordeling en tot hoge kosten.

Maar veel ernstiger is dat dit systeem leerlingen bevoordeelt die van huis uit goed kunnen lezen en formuleren. De opgave bij de casus zal een traditionele gymnasiumleerling weinig moeite kosten, want het gaat voornamelijk om het innemen van een sociaal gewenst standpunt en het ondersteunen hiervan met historische voorbeelden naar keuze. Voor de doorsnee leerling in het voorgezet onderwijs is deze toetsing echter niet valide, want je toetst veel meer het vermogen tot goed en behendig formuleren dan historische kennis en inzicht. Hier doet zich het verschijnsel voor dat leerlingen, die niet uit het juiste milieu komen, op een achterstand gezet worden, in plaats van dat zij vooruit worden geholpen en leren om kritisch om te gaan met hun kennis.

Een derde bezwaar tegen de invoering van een examen dat zo eenzijdig op de vaardigheid beeldvorming is gericht, is de invloed die het centraal examen heeft op het geschiedenisonderwijs als geheel. Bij het lesgeven neemt de docent de exameneisen tot richtsnoer. Dit houdt in dat overal de vaardigheid beeldvorming centraal zal komen te staan. Ten aanzien van de schoolonderzoeken stelt de commissie al '*dat nooit bepaalde specifieke feiten, data of personen kunnen worden gevraagd*', dat het '*niet gaat om het reproduceren van bepaalde feitelijke gegevens (data, gebeurtenissen, personen), maar om toetsing van algemene oriëntatiekennis ingebed in historisch materiaal*' (112, 113).

Het centraal examen maakt het de docent, die zich niet tot de nieuwe school van de beeldvorming bekeert, wel erg moeilijk om nog onderwijs te geven waarbij kennis en inzicht een rol spelen. En de vraag wordt nergens gesteld, laat staan beantwoord, of leerlingen in een achterstandsituatie niet beter af zijn met concrete kennis en een kritische instelling. Juist die twee dingen stellen hen in staat om maatschappelijke barrières te overwinnen.

Om al deze redenen is het beter het examen van de commissie niet in te voeren, maar de bestaande praktijk van examineren te verbeteren, want die is erop gericht kennis en inzicht te verbinden. Maar daarvoor is het wel noodzakelijk dat er weer een goed chronologische kader in het onderwijs wordt ingevoerd. Daarover is vrijwel iedereen het eens en dat was ook de opdracht van de commissie.

Hoe moet het verder?

De invoering van de tweede fase is nog nauwelijks voltooid of er komt weer een grote verandering, nu voor één groep leraren.

Die staan daar niet bij te juichen. In het onderwijs bestaat weinig enthousiasme voor nieuwe totaalplannen die van bovenaf worden opgelegd. Zeker als die slecht onderbouwd zijn en er weinig rekening wordt gehouden met de kritiek. De commissie heeft de kritiek genegeerd, maar er is nog hoop. Er kunnen nog wijzigingen worden aangebracht en in het vervolgtraject kan nog veel worden gerepareerd.

De meeste kritiek betreft het eindexamen, maar de oplossing daarvoor ligt voor de hand. De bestaande examinering kan worden verbeterd, daarvoor zijn hier genoeg ideeën naar voren gebracht.

Een ander punt van kritiek is dat de commissie geen canon voorschrijft, maar in plaats daarvan een tijdperk met oriëntatiekennis. Bij die kennis gaat het niet om kennis van data (feiten en gebeurtenissen), maar om het voorschrijven van onderwerpen en thema's. In feite is dit een thematische aanpak, zoals bij de domeinen, maar nu per tijdvak. De commissie is er daardoor in geslaagd om, zonder een canon voor te schrijven, een chronologische ordening in het onderwijs aan te brengen, maar de prijs is hoog. De nadruk komt eenzijdig te liggen op beeldvorming. Een kritische benadering is bijna onmogelijk geworden. Je vraagt je af of dit nog wel geschiedenis is en of het nog wel de moeite waard is om les te geven, als het op die manier moet.

Om naast beeldvorming ook een kritische benadering mogelijk te maken is het voorschrijven van concrete kennis noodzakelijk. Kennis en inzicht zijn onlosmakelijk verbonden. Maar dit houdt niet in dat er een tot in detail voorgeschreven canon moet komen. Er is ook een geleidelijke weg, die voort-

durende aanpassing en verbetering toelaat.

In de eerste plaats moet de tijdperk van de commissie-De Rooy alleen gebruikt worden voor verdeling van de leerstof en niet om in te voeren in de klas.

Verder moet een eventuele implementatiecommissie de opdracht krijgen om bij de vaststelling van wat leerlingen moeten weten en bij het uitwerken van de examinering, rekening te houden met de kritiek die is uitgebracht en de beredeneerde adviezen die van verschillende zijde zijn gegeven.

De canon, die in de praktijk al door de schrijvers gehanteerd wordt, zou men expliciet kunnen maken door verplicht te stellen dat bij de uitwerking van onderwerpen en thema's beschreven wordt welke historische kennis nodig is om het onderwerp goed te kunnen begrijpen en te kunnen toetsen. De laatste tijd is men bij de examenonderwerpen daarmee al begonnen door de invoering van een zogenaamd 'historisch kader', maar dat is nog erg vrijblijvend. Het is nodig dat de leerlingen de kennis in dat kader in ieder geval passief beheersen, zodat kritische behandeling en bevraging mogelijk zijn. Men kan een voorbeeld nemen aan de meer concrete uitwerking van de domeinbeschrijvingen bij het basisonderwijs die op dit moment gemaakt worden in het PPON onderzoek.

Ten slotte

Er wordt in het onderwijs door veel mensen gewerkt aan oplossingen voor de problemen. Het zou onjuist zijn al die initiatieven te negeren. Welke oplossing er ook komt, in ieder geval moet vermeden worden dat de door de commissie-De Rooy voorgestelde ondeugdelijke tijdperk en de bijbehorende examinering en beeldvorming de inhoud van het onderwijs gaan bepalen.

In dit artikel is geciteerd uit het rapport van de commissie-De Rooy, 'Verleden, Heden, Toekomst. Advies van de commissie historische en maatschappelijke vorming' (SLO, Enschede 2001).