

DE GOUDEN KOM

食為先

Twee voor de prijs van één

Met de invoering van de tweede fase is aan het geschiedenis-programma niets veranderd. De programma's zijn voor havo en vwo bovendien vrijwel hetzelfde; de eindexamenthema's zijn zelfs volledig identiek. Overladenheid was vóór invoering van de tweede fase al een probleem; met de tweede fase verminderde de onderwijstijd ook nog aanzienlijk. De verlichtingsmaatregelen die na een jaar van kracht werden waren voor havo en vwo dezelfde.

Voor vwo-leerlingen is het programma redelijk haalbaar; de havo-leerling dreigt echter het kind van de rekening te worden. Er bestaan grote verschillen tussen havo en vwo-leerlingen. De schooltypes zijn dus terecht ook anders van aard en inrichting. Waarom zien we dat dan niet terug in het eindexamenprogramma van geschiedenis?

Over de toekomst van het vak geschiedenis woedt al weer een paar jaar een hevige discussie, die inmiddels heeft geresulteerd in de rapporten -De Wit en -De Rooy. Beide bieden vergezichten op de toekomst van het vak, maar weinig houvast voor de problematiek van de centrale eindtoetsing. In het rapport van de commissie-De Rooy is bovendien opnieuw geen specifieke aandacht voor het havo.

De commissie havo/vwo van de VGN vond het tijd worden deze problematiek onder de loep te nemen en organiseerde een bijeenkomst om met docenten, stofomschrijvers, Cito- en Cevo-medewerkers naar oplossingen te zoeken.

Greetje de Vries

Reacties zijn welkom op de website van de VGN: www.vgnkleio.nl

Met de invoering van de tweede fase zijn vrijwel alle vakinhouden vernieuwd. Of alle aanpassingen even succesvol waren, wordt nu al openlijk betwijfeld, maar de inhoud van elk vak is in het kader van de tweede fase onder de loep genomen. Zo niet bij geschiedenis. Geschiedenis had immers kort daarvoor al een facelift gehad door de WIEG. Deze veranderingen werden alom als verbeteringen beschouwd, maar moesten eerst nog een aantal jaren 'bezinken'. Zo liep geschiedenis bij de invoering van de tweede fase volgens de 'wet van de remmende voorsprong' al gauw een relatieve achterstand op.

De tweede fase-karavaan trok ondertussen verder. De problemen kwamen aan het licht bij de eerste centrale examens 'nieuwe stijl' (maar bij geschiedenis dus gewoon 'oude stijl'): er kwam een ophoging van tien punten. Dit herhaalde zich een jaar later, zodat de staatssecretaris onlangs in alle ernst tegenover Paul Witteman kon beweren dat de examens 'zeer goed gemaakt' waren de afgelopen jaren (Vara, 'Barend en Witteman', 22-1-02).

Boosheid en frustratie bij veel docenten, bezorgdheid bij Cito en Cevo. Want, ondanks een gelijkgebleven geschiedenisprogramma, is door de tweede fase natuurlijk wél een hoop veranderd.

De problemen, die hierdoor zijn ontstaan, zijn vooral in het havo dagelijks merkbaar in de klas.

Geschiedenis in de tweede fase

Voor geschiedenis heeft de invoering van de tweede fase een aantal verstrekende gevolgen gehad.

1. Het vak is verplicht in twee profielen. Dit betekent dat veel meer leerlingen dan vroeger het vak volgen.

Onder hen bevinden zich leerlingen die het vak in de oude situatie nooit gekozen hadden, omdat ze er in de onderbouw reeds moeite mee hadden.

2. De onderwijstijd voor het vak is sterk teruggebracht, soms zelfs gehalveerd. De omvang van het programma is echter ongewijzigd gebleven. Dit geldt ook voor omvang en niveau van het eindexamen. Het eindexamenprogramma legt nu dus een grotere claim op de onderwijstijd. Er is echter minder tijd voor het oefenen van vaardigheden. Deze problemen maken het geven van het vak met name in het havo tot een welhaast onmogelijke opgave. De (echte) examenresultaten weerspiegelen dit.

3. Door de versplintering van de onderwijstijd hebben docenten meer groepen dan vroeger. Hierdoor kost het hen meer moeite namen, gezichten, laat staan resultaten (!) van hun leerlingen te onthouden en adequate begeleiding te geven. Dit geldt uiteraard voor veel meer vakken dan alleen voor geschiedenis.

4. Het geschiedenisprogramma is overladen; het voorgeschreven programma kan – zeker in het havo – bij lange na niet behandeld worden. De maatregelen van de staatssecretaris bieden de ruimte voor verlichting, maar maken geen onderscheid tussen havo en vwo. En dat terwijl er scholen zijn waar in havo-4 nog maar 1 uur geschiedenis per week op het rooster staat.

Verschillende schooltypes, verschillende leerlingen

De havo-leerling is in deze situatie nog het minst te benijden. In het CM- en het EM-profiel krijgt deze scholier voor het vak geschiedenis vrijwel hetzelfde programma voorgeschoteld als zijn vwo-collega, die er – terwijl hij er waarschijnlijk intellectueel wat beter voor is uitgerust – ook nog eens een jaar langer over mag doen! Het vwo-programma wordt bovendien aangevuld met een jaar geschiedenis van de twintigste eeuw, zodat historische kennis en vaardigheden op het vwo redelijk kunnen worden aangebracht en geoefend.

In het 'havo/vwo-geschiedenisprogramma' wordt qua omvang noch qua inhoud een beredeneerd onderscheid gemaakt tussen havo en vwo. Terwijl de kinderen die deze schooltypes bevolken toch duidelijk grote verschillen vertonen.

Waarin onderscheidt zich een havo van een vwo-scholier? Objectief zijn er een aantal verschillen aan te wijzen:

Schoolcarrière: de havist krijgt uiteindelijk minder onderwijs; in de eindexamensfase mogen we er dus van uitgaan dat hij over minder voorkennis / algemene kennis beschikt dan zijn vwo-collega.

Leeftijd en gerichtheid: de havist is jonger en vaak ook anders gericht dan de vwo-leerling. Theoretische invalshoeken spreken de havo-leerling minder aan; appelleren aan de gevoelswereld van deze leerling juist weer wel.

Vaardigheden: de in domein A van het geschiedenis-programma vermelde vaardigheden zijn voor beide schooltypes dezelfde, maar kunnen in het havo minder intensief geoefend worden. Daarnaast is de taalvaardigheid van een havo-leerling minder ontwikkeld. Dit is voor een vak als geschiedenis een behoorlijk nadeel.

Schoolexamenstof verschillend, centrale examenstof identiek

Het geschiedenisprogramma verplicht tot het aan de orde stellen van een vastgesteld aantal subdomeinen in het schoolexamen. Twee van deze subdomeinen zijn gereserveerd voor het centraal examen. Deze twee examenthema's worden voorbereid in de vorm van een stofomschrijving en zijn voor havo en vwo identiek.

Deze examenpraktijk doet in de tweede fase nog minder recht aan de situatie waarin het havo zich bevindt dan daarvoor, toen de overladenheid ook al als een probleem werd ervaren. Nu immers is er nog minder onderwijstijd dan voorheen en bevolken veel grotere groepen minder getalenteerde leerlingen de klaslokalen. Als wij de subdomeinen van het schoolexamen in het havo op een andere manier aan de orde stellen, waarom doen we dat bij de eindexamenthema's dan niet?

Is dat de reden waarom er zoveel slechte cijfers worden gehaald? Zijn de examenthema's te omvangrijk, te moeilijk, te abstract, te gedetailleerd? Doen ze

onvoldoende een beroep op de wat meer praktische gerichtheid van de havo-leerling? Appelleren de thema's wel voldoende aan de 'vlees-en-bloed' behoefte: het spektakel, de compassie of de relevantie waardoor we de aandacht van deze leerlingen kunnen vasthouden?

Een kleine rondgang door de eindexamenthema's van de afgelopen jaren: *Duitsland en Europa* was voor havo veel te moeilijk vanwege de enorme hoeveelheid details, maar het was geen 'ver-van-mijn-bed-show'.

Indonesië ligt goed in de markt bij havo, maar geeft problemen omdat de te leren periode veel te lang is.

Leerlingen gaan dan zaken door elkaar halen en bezondigen zich aan anachronistische opmerkingen. Indonesië vanaf 1814 was misschien beter geweest voor havo, want het onderwerp: uitbuiting, onderdrukking en de rechtvaardige strijd voor onafhankelijkheid, spreekt de havisten zeker aan.

De Sovjet Unie onder Stalin is misschien nog te doen, maar Brrrreznjev.....?

Net als bij Indonesië was een ingekorte versie voor havo beter geweest. Want al is de theorie van het marxisme aan de havo-leerling slechts in zeer afgeslankte vorm te slijten, het 'Big Brother is watching you'-gehalte gaat er in als koek!

We zien dus dat er momenteel examenthema's aan de orde zijn die, hoewel ze voor havo in een afgeslankte vorm beter behapbaar waren geweest, qua inhoud toch redelijk gekozen lijken. Maar helaas wacht ons voor het komend jaar nog een lastige klus. Dan staat 'Politieke cultuur in naoorlogs Nederland' op de rol; we krijgen te maken met het probleem van de 'impliciete voorkennis'.

Omdat zo'n onderwerp gesneden koek is voor de meeste docenten (en voor de meeste ouders, zeker die van vwo-leerlingen), ben je snel geneigd te denken dat leerlingen allerlei begrippen en gevoeligheden – toch zo typisch Nederlands tenslotte – wel kunnen plaatsen. Nee, dus. En dat kost dan weer een hoop extra tijd.

Kan het anders?

Wat doen we hieraan? Welke mogelijkheden hebben we überhaupt om er iets aan te doen? En op welke termijn hebben we daar dan in de praktijk iets aan?

De discussie bewoog zich rond drie thema's: welke mogelijkheden tot h/v-differentiatie in de stofomschrijving van examenthema's zijn er denkbaar, welke veranderingen op toetstechnisch gebied kunnen voor havo-leerlingen de 'maakbaarheid' van het eindexamen vergroten en wordt er tijdens de les en bij de constructie van examenkaternen wel voldoende gebruik gemaakt van een op havo-leest geschoeide didactiek?

Er werden een aantal suggesties gedaan tot verbetering.

Stofomschrijving: verschil maken tussen havo en vwo

Eén ding is duidelijk: als we het havo in een beter zittend examenjasje willen hijsen, moeten we beginnen bij de stofomschrijving. Deze zal aanwijzingen moeten geven, onderscheid moeten aanbrengen, met betrekking tot havo-examenstof en vwo-examenstof. Dit is misschien niet onmogelijk, maar de effecten hiervan zijn op z'n vroegst over drie jaar merkbaar.

Een andere mogelijkheid is het examenthema bij havo te beperken tot jaarlijks één in plaats van twee. Dit zou de verhouding tussen tijd besteed aan SE-stof en aan CE-stof recht trekken. Tussen beide programma-onderdelen bestaat in het havo nu een wanverhouding, omdat vrijwel het gehele havo-5 jaar aan eindexamenthema's moet worden besteed.

Met betrekking tot de weging van het eindexamencijfer ten opzichte van het schoolexamencijfer zou in dat geval een aanpassing moeten plaatsvinden ten gunste van het schoolexamencijfer. De vraag is natuurlijk of dat zo gemakkelijk te realiseren is.

Havo-examenthema's moeten in ieder geval korter worden (als er jaarlijks twee behandeld moeten worden), concreet van invulling, niet te bespiegelen, emotioneel moet de leerling bij het onderwerp betrokken kunnen raken, er moet een zekere link naar het heden kunnen worden gelegd en behandeling moet niet al te veel voorkennis vereisen. De benodigde voorkennis zou in een havo-stofomschrijving expliciet benoemd moeten worden in een voorwoord, zodat het probleem van de 'impliciete voorkennis' verdwijnt en een betere inschatting kan worden gemaakt van de benodigde onderwijstijd.

Afwisseling staat voorts hoog genoteerd, hetzij door twee heel verschillende thema's naast elkaar te programmeren, hetzij door dit binnen het onderwerp zelf aan te brengen (zoals bijvoorbeeld bij Indonesië). Het is zeer goed denkbaar dat, waar voor havo en vwo hetzelfde thema op het programma staat – mogelijk zelfs met dezelfde hoofdvraag als uitgangspunt – hier toch een voor havo en vwo verschillende invulling aan te geven. Het vereist natuurlijk wel de nodige oplettendheid van de docent als deze beide groepen 'bedient'.

het CE: meer rekening houden met havo

De klachten over de 'maakbaarheid' van het eindexamen geschiedenis nemen de laatste jaren in hevigheid toe. Zij vormen ook de aanleiding voor deze discussie en dit artikel. En er wordt – in weerwil van wat de staatssecretaris beweert – ook slecht gescoord. De oorzaak ligt waarschijnlijk minder bij de kwaliteit van de examens als wel bij de gewijzigde populatie van geschiedenisleerlingen sinds de invoering van de profielen.

Voor docenten lijkt echter ook de correctie een groter probleem te worden, niet alleen omdat ze veel meer kandidaten hebben, terwijl de examenlengte dezelfde is gebleven (en leerlingen (ook havo!) er sinds 1994 drie uur (!) aan kunnen werken), maar ook omdat ze niet goed uit de voeten kunnen met het correctievoorschrift.

Ook hier specifieke problemen bij het havo:

De 'taligheid' van het examen. Dit werkt twee kanten op en in beide gevallen is de leerling in het nadeel: als je leesvaardigheid niet voldoende is, snap je niet wat er van je wordt gevraagd. Als je schrijfvaardigheid niet voldoende is, formuleer je je antwoord verkeerd. De docent zit vervolgens hoofdschuddend de 'kretologie' op de blaadjes te vergelijken met het beschaafde Nederlands van het correctievoorschrift. Ondertussen is nauwelijks meer vast te stellen of het de leerling nu wel of niet aan historisch inzicht ontbreekt. Oplossingen voor deze problemen bewegen zich vrijwel altijd in de sfeer van 'meer oefenen'; meer onderwijstijd, dus. Tja ...

Samenwerking met het vak Nederlands helpt misschien ook, maar zal van de secties weer een tijdsinvestering vragen.

De bronnen, te onderscheiden in tekstbronnen en beeldbronnen, die respectievelijk of te 'talig' zijn, of onduidelijk en voor meer uitleg vatbaar (de beruchte 'tempo doeloe-foto'), of eerder vervreemdend dan identificerend werken.

Examenmakers bij Cito/Cevo zijn zich uiteraard bewust van deze problemen en worstelen ook al enige tijd om vragen, bronnen en correctievoorschriften voor havo aan te passen aan de nieuwe tweede fase-populatie.

Omdat examens al ver van tevoren klaar moeten zijn, merken we dat vaak pas na twee jaar.

Verbeteringen kunnen zich richten op de formulering van de vraag en de eventuele intro bij de vraag, formuleringen in het correctievoorschrift en selectie van bronnenmateriaal. De vragen kunnen meer sturend gemaakt worden, zodat leerlingen minder snel 'de weg kwijt raken'. De intro's bij vragen moeten zeer kort gehouden worden en de bronnen moeten ook beoordeeld worden op hun affectieve werking. Te denken valt bij voorbeeld aan ego-documenten. Bronnen van een te hoog (taal-)niveau kunnen bewerkt worden.

In het correctievoorschrift moeten voor havo niet dezelfde eisen worden gesteld als voor vwo. Aan de corrector moet enerzijds ruimte geboden worden, maar dit moet anderzijds geen onduidelijkheid creëren.

Een speciale havo-didactiek

We weten het niet, maar het zou kunnen dat bij de behandeling van examenthema's docenten die zowel havo als vwo-examenklassen hebben, ongemerkt min of meer dezelfde aanpak hanteren in beide groepen. Het onderwerp is per slot van rekening volledig identiek en soms wordt ook in beide groepen hetzelfde examenkatern gebruikt.

Als dat zo is, verval je snel in het 'theezakjes'-model: je gebruikt wat minder moeilijke woorden bij de havo-groep en het tempo ligt wat lager dus je slaat af en toe iets wat je te theoretisch vindt, over. Veel examenkaternen, vooral wanneer ze een 'havo' en een 'vwo'-boekje uitbrengen, doen precies hetzelfde: twee voor de prijs van één. De vraag is of beide groepen, havo en vwo, hiermee gediend zijn. Als altijd, kunnen we er vervolgens aan toevoegen: en als dat niet zo is, redt de vwo'er zich meestal wel en zit de havo'er met de problemen.

Maar wat is dan een 'havo-didactiek'? Bestaat die eigenlijk wel? Als die bestaat, horen we er verbazend weinig over. Buitengewoon vreemd voor een land, dat (als enige in Europa!) al ruim dertig jaar een dergelijk schooltype kent. Maar we blijken wel allemaal ongeveer te weten hoe je de havo-leerlingen zou moeten benaderen en wat voor soort stof voor hen geschikt is.

Duidelijk is dat we aan de 'leerbaarheid' van de stof bij havo hoge eisen stellen. De stof moet op een aansprekende manier worden aangeboden en bij voorkeur van concreet naar abstract toewerken: de inductieve methode. Leerlingen moeten zich er wat bij kunnen voorstellen. De les moet er enerzijds vooral op gericht zijn de leerlingen te activeren, het 'leren leren', anderzijds kunnen vaardigheden toch ook vaak beter met de hele groep geoefend worden. Individueel halen leerlingen te weinig uit een bron, een onderwijsleergesprek lijkt een betere methode.

Havo-leerlingen hebben veel behoefte aan 'leerstof', gewoon feitelijke informatie die ze kunnen leren. Gezien hun relatieve achterstand op het gebied van voorkennis, is dit ook wel begrijpelijk. Handreikingen in methodes om deze stof onder de knie te krijgen, zoals chronologische overzichten, begrippenlijsten, verwerkingsvragen en overzichts vragen die leiden tot samenvatting van de leerstof zijn meer dan welkom.

Het werken met bronnen, een stapje verder dan het beheersen van de basisstof, is voor deze leerlingen al behoorlijk moeilijk. Bronnen moeten dus niet te moeilijk zijn of eventueel bewerkt worden. Een beknopte strategie met betrekking tot het werken met bronnen zou in de methodes ook niet misstaan.

Tot slot

Om de havo-leerling niet het kind van de tweede fase-rekening te laten worden, is het nodig dat er op korte termijn kritisch gekeken wordt naar de examenstof, de examenkaternen en de

examenvragen waar deze groep leerlingen jaarlijks mee wordt geconfronteerd bij het vak geschiedenis.

Onder docenten, die tenslotte dagelijks met deze groep leerlingen te maken hebben, bestaat zeker wel een – deels onuitgesproken – consensus omtrent de vraag wat voor deze leerlingen wel en niet geschikt is. Er staat echter maar weinig op papier waar stofomschrijvers, katernenschrijvers en examenmakers houvast aan hebben. Het wordt dus tijd dat dat gebeurt. De discussie naar aanleiding waarvan dit artikel is geschreven, was een eerste stap.

Maar we gaan verder. Ook hierbij kunnen onze Kleio-rubriek 'De Gouden Kom' en de website van de VGN als platform dienen. Bij dezen bent U allen uitgenodigd aan de discussie deel te nemen!

De verkiezingen 2002



Bij Uitgeverij L.J. Veen verscheen 'ter ere' van de komende verkiezingen *Om de stembus. Verkiezingsaffiches 1918-1998* van D.J. Elzinga en G. Voerman. De auteurs, resp. hoogleraar staatsrecht aan de Rijksuniversiteit Groningen en hoofd van het Documentatiecentrum Nederlandse Politieke Partijen van de RUG, hebben hiermee een fantastisch werkje doen verschijnen. Hun uiteenzetting over tachtig jaar verkiezingsstrijd wordt uitbundig geïllustreerd met tachtig jaar verkiezingsaffiches. Het boek hoort dan ook bij de tentoonstelling *En dan barst de strijd los*, die tot en met 14 april te zien is in het Universiteitsmuseum

Om de stembus

in Groningen en daarna in de wandelgangen van de Tweede Kamer, waar men nu nog kan genieten van de beste politieke tekeningen van 2001.

De grote lijnen van verkiezingstopics, formatieperikelen en ontwikkeling en vorming van politieke partijen worden in het boek lezervriendelijk uit de doeken gedaan. Door de chronologische opzet kan je snel iets over een bepaalde periode vinden. En alle gebruikte afkortingen, en dat zijn er nogal wat in partij-politiek Nederland, worden achterin verklaard. Maar de grote aantrekkingskracht ligt hem in de vele affiches.

Eigenlijk had dit boek in folio-formaat moeten verschijnen; het is voor iedere leraar die naar aanleiding van de komende verkiezingen iets aan de 'wording en werking' wil doen een schatkist vol bronnen. Gelukkig is een vergrote kleurenkopie maken tegenwoordig niet meer zo duur ...

Je kunt leerlingen prima aan het werk zetten met affiches. Voor de verkiezingen van 1986 deed *Kleio* dat al voor: ook met een artikel en materiaal van Voerman, de mini-didactica nr.2.

D.J. Elzinga en G. Voerman, *Om de stembus. Verkiezingsaffiches 1918-1998*
(Uitgeverij L.J. Veen, Amsterdam 2002)
224 blz., €20,-.