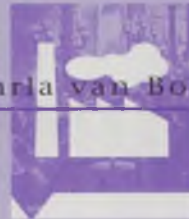




Verslag van de VGN veldraadpleging over rapport-De Rooy



Carla van Boxtel en Jan van Oudheusden

'Geschiedenis is het enige vak dat groot onderhoud mag plegen'

2

Niet meer dan zo'n vijfenveertig personen gaven gehoor aan de uitdrukkelijke oproep van het VGN-bestuur om op 17 mei te komen meepraten over het rapport-De Rooy. Naast didactici en enkele vertegenwoordigers van uitgeverijen, waren er zevenentwintig docenten die dagelijks de schoolklas betreden. Als je bedenkt dat ons land meer dan 4000 geschiedenisdocenten rijk is, kan de opkomst niet anders dan als bedroevend gekwalificeerd worden. Het gaat immers om niets minder dan de inhoud van het geschiedenisonderwijs van de nabije toekomst. Overigens bleken er in de zaal slechts zes vmbo-docenten te zitten! Een deel van de bezoekers had zich al op de VGN jaarvergadering van 24 maart j.l. laten horen of had eerder een reactie geplaatst op de VGN-site.

U vindt in dit artikel naast een verslag van de vergadering tevens een aantal fragmenten van de reacties die op de webpagina van de VGN zijn geplaatst. Het betreft hier doorgaans kritische reacties op de plannen van commissie-De Rooy.

Dat de site een goed platform voor discussie binnen de VGN is, blijkt uit het feit dat er ook op eerder geplaatste stukken weer wordt gereageerd. Zo plaatsten Arie Wilschut en Jan Sniekers een uitgebreide 'reactie op de reacties'.

De status van de vergadering van 17 mei was slechts een opiniërende, geen wetgevende.

Achtereenvolgens kwamen algemene uitgangspunten, de samenhang in het nieuwe programma, de tien tijdvakken, het basisonderwijs, de basisvorming, vmbo bovenbouw, havo-vwo bovenbouw, het combivak en de implementatie aan de orde. Het combivak kwam nauwelijks ter sprake. Wel werd gewezen op de noodzaak om snel een betere naam voor dit vak te bedenken. In de discussie kwam de nadruk vooral te liggen op de algemene uitgangspunten, de tien tijdvakken en met name de toetsing.

Riemke Leusink toonde zich een bekwame voorzitter, die elke bijdrage vanuit de zaal goed aan bod liet komen, om vervolgens het naar voren gebrachte moeiteloos in puntige termen samen te vatten.



I Kritiek op de gevolgde procedure

Op de VGN-site geven met **Dalhuisen** en professor van **der Dussen** in een gezamenlijk geschreven reactie kritiek op de procedure die de commissie-De Rooy heeft gevolgd. Ze maken een vergelijking met de gang van zaken in Vlaanderen en komen tot de conclusie dat het in Nederland helaas anders gaat.

'Toen enige jaren geleden in Vlaanderen een grote onderwijs-vernieuwing op het gebied van geschiedenis op poten werd gezet, werden daarbij vrijwel alle curriculumspecialisten op het gebied van geschiedenis betrokken die Vlaanderen rijk was. Alle auteursgroepen waren vertegenwoordigd. De bedoeling was een zo breed mogelijk gedragen en zo degelijk mogelijk product af te leveren. Er was op deze wijze een nauw contact tussen de ontwerpers van overheidsvoorschriften en de auteurs die de leermiddelen voor het nieuwe onderwijs moesten ontwerpen. De leermiddelenontwerpers volgden de voorschriften op de voet en - als wij goed zijn ingelicht - liepen zij op een gegeven moment zelfs voor, toen de ambtelijke molens tijdelijk wat haperden.'

Over hoe het de laatste tijd in Nederland is gegaan zeggen Dalhuisen en van der Dussen:

'Het VGN-bestuur en de overheid voeren geassisteerd door de aan de overheid dienstbare SLO en individuele historici in commissies een beleid dat haaks staat op wat tot voor kort gebruikelijk was. Zij laten overheidscommissies in beslotenheid werken en houden inspraakrondes die zo kort, beperkt en mede daardoor slecht voorbereid zijn, dat zij die naam niet verdienen. Bijna alle leraren geschiedenis kregen bijvoorbeeld de Tweede-Fase-voorschriften (hoogste klassen voortgezet onderwijs, havo-vwo) pas te zien toen zij waren afgerond (1996). De geschiedenis heeft zich herhaald met het recente rapport van de Commissie De Rooy. Binnen ongeveer een maand na het verschijnen organiseerde het VGN-bestuur de bespreking ervan. Slechts een beperkt deel van het Advies werd door de overheid op het internet gezet, met het argument dat de kosten van de uitgave gedekt moeten worden. Gevolg: de meeste docenten beschikten niet over het Advies. Zij wisten niet hoe ze eraan moesten komen of zagen in dat meedenken en praten niet goed mogelijk was en lieten alles maar over zich heen komen. Velen waren ook zo ontevreden geraakt over de gevolgen van de overhaaste invoering van de Tweede Fase dat zij ongelezen alles omarmden wat oogt naar herstel zoals het vroeger was.'

Algemene uitgangspunten

Het VGN-bestuur had enkele algemene uitgangspunten geformuleerd en als conceptreactie op het rapport-De Rooy op de website geplaatst. Naar aanleiding van de vraag wat hierin gemist werd kwam een discussie op gang over de noodzaak van een grote verandering van het geschiedenis-onderwijs.

Een van de aanwezigen vond dat niet duidelijk werd waarom een gigantische verandering van het geschiedenis-onderwijs nodig is. Het rapport mist volgens hem een duidelijke probleemstelling vanuit de huidige praktijk. Ook werd ingebracht dat men in de bovenbouw net bezig is met de invoering van nieuwe methodes. De invoering van de tweede fase moet eerst een kans krijgen.

Riemke Leusink en Loek Janssen legden uit dat het rapport-De Wit vastgesteld heeft dat er een duidelijke longitudinale lijn in het geschiedenis-onderwijs ontbreekt en dat de commissie-De Rooy dit heeft uitgewerkt. Iemand anders vulde aan dat een aantal politici zich duidelijk hebben uitgesproken over meer chronologie. Het bestuur benadrukte dat de tijd nu rijp is om een aantal zaken in het geschiedenis-onderwijs te veranderen. Geen enkel ander

vak krijgt de kans om zulk 'groot onderhoud' te plegen. Dit laatste blijkt overigens niet geheel juist te zijn. Een dag na de VGN-bespreking stond in de *De Volkskrant* namelijk het bericht dat het KNAG van de staatssecretaris de opdracht heeft gekregen het lesprogramma voor het vak aardrijkskunde in de Tweede fase te herzien. Op de vraag of leerlingen nu in plaats van het oefenen van vaardigheden weer massaal plaatsnamen moeten stampen, reageerde de kersverse hoogleraar Geografie voor het Aardrijkskunde-onderwijs aan de Universiteit Utrecht met *'Nee, de basis-kennis moet niet bestaan uit kleine weetjes, maar uit structurele en actuele feiten. Bijvoorbeeld over bevolkingsgroei of over de kloof tussen arme en rijk'*. De collega's die aardrijkskunde geven, hebben blijkbaar te maken met eenzelfde tendens.

Een uitgeefster voor het basisonderwijs legde uit dat de huidige kerndoelen voor het basisonderwijs nu veel te vaag zijn en het in elk geval voor het basisonderwijs goed is dat er snel meer richtlijnen komen.

Op de suggestie om de tweede fase even met rust te laten en zich voorlopig te concentreren op het basisonderwijs en de basisvorming, reageerde Jan

Snickers met de opmerking dat juist ook de huidige tweede fase een belangrijke aanleiding was voor de opdracht van commissie-De Rooy. Docent Maas van Egdom vroeg in hoeverre het nog mogelijk is om alleen delen van het rapport af te wijzen. Een longitudinale lijn van basisonderwijs naar CSE havo-vwo vindt hij namelijk prima, maar is de commissie ten aanzien van het examen niet een beetje op hol geslagen? Welke speelruimte heeft de VGN hier? Loek Janssen legde uit dat de VGN niet verantwoordelijk is voor het rapport en haar eigen advies geeft. Dit betekent dat er dus ook kritiek op onderdelen kan worden gegeven.

Er werden ook concrete suggesties gegeven voor verbetering van de algemene uitgangspunten.

* Het bestuur schrijft dat de hoge kwaliteit van het geschiedenis-onderwijs voorop staat. Wat een hoge kwaliteit is, moet wel duidelijk geëxpliciteerd worden.

* In de uitgangspunten moet ook het minimum aantal lesuren voor geschiedenis benadrukt worden. Er zijn scholen die lang niet het aantal van de adviestabel halen, maar slechts drie uren in heel de basisvorming! Of die geschiedenis combineren met aardrijks-

II Reacties op de stofkeuze

Dalhuisen en van der Dussen hebben kritiek op de stofkeuze die in het rapport-De Rooy wordt voorgesteld. De commissie stelt dat de diachronische thematieken nodig zijn om de oriëntatiekennis te kunnen laten beklijven, maar onderbouwt niet waarom nu juist deze thematieken zijn gekozen. Het spreken over 'kenmerkende aspecten' van een periode is volgens Dalhuisen en van der Dussen in strijd met historisch besef, omdat historisch denken het niet denken in essentialistische termen impliceert. Over de stofkeuze zeggen zij:

'De canon is op een indrukwekkende wijze door de Commissie De Rooy 'verkocht'. Maar hoe men het ook wendt of keert, het komt er in de praktijk op neer: de leerlingen leren in opdracht van de Commissie gedurende hun schooltijd iets dat niet deugt, ook niet in de ogen van de Commissie, getuige haar opvatting over de tien tijdvakken: 'De geldigheid ervan wordt naarmate men verder komt, wel steeds meer ter discussie gesteld' (Advies p. 21). Wij ervaren het als bijzonder in een land te leven waarin zoets van overheidswege een geniale didactische oplossing gevonden wordt.'

Ze sluiten zich aan bij enkele andere critici die moeite hebben met de namen van de tijdvakken.

'De eis van 'gemakkelijke associatieve beelden' en 'iets dat een beeld oproept en gemakkelijk in het gehoor ligt' - eigenschappen waaraan de tijdperkenindeling moet voldoen - is in zoverre in strijd met de eis van kenmerkende aspecten, dat het bij de laatste om inhoudelijke criteria gaat en bij de eerste niet (deze passen veeleer in de associatiepsychologie). Pruiken bijvoorbeeld kunnen weliswaar een gemakkelijk associatief beeld oproepen van de 18e eeuw, maar zij kunnen moeilijk als kenmerkend voor deze eeuw

worden beschouwd (tenzij men het principe aanhangt dat de kleding steeds kenmerkend is voor een periode, maar dat moet dan ook op andere perioden worden toegepast). Revoluties daarentegen zou men eventueel wel als kenmerkend voor een periode kunnen beschouwen, maar zijn moeilijker te vatten in een associatief beeld. Het is overigens zeer dubieus slechts de 18e eeuw een revolutionair kenmerk toe te kennen: het betreft hier slechts de Franse Revolutie, maar wat te denken van de revoluties van 1830, 1848 en 1917, die van een geheel ander karakter waren, maar een kenmerkend karakter wordt ontzegd?'

De **Citogroep** probeert haar bezwaren tegen de labels van de tijdvakken duidelijk te maken met een voorbeeld. *'Stereotypen zijn doorgaans contraproductief bij het verwerven van kennis en inzicht. Het is een trend geworden om ingewikkelde kwesties met stereotypen af te doen. Wie bij aardrijkskunde leert om Holland te typeren als een land van klompen en molens en Frankrijk als een land van wijn en kaas, past nieuwe kennis over deze landen in een fout beeld in en moet eerst zijn clichés en vooroordelen weer afleren voordat hij tot inzicht komt. Stereotypering staat ook bij geschiedenis haaks op begrip en inzicht.'*

Op de site staat tevens de brief die **EUROCLIO** naar de staatssecretaris heeft gestuurd. De auteurs, Joke van der Leeuw en Huibert Crijns, waarschuwen vooral voor eenzijdigheid en stereotypering.

'Bij het doorlezen van de tijdvakken en de oriëntatiekennis dringt zich verder het stereotype beeld op dat het verleden bestaat uit veel mannen (monniken, ridders, vorsten en regenten), oorlog en geweld (periode van de wereldoorlogen), revolutie en dictatuur.

kunde. Er volgde een korte discussie over de vraag of invoering van een nieuw programma gekoppeld moet worden aan de eis van meer uren.

* Dat er verschillende visies op het vak geschiedenis zijn, zou ook in de uitgangspunten moeten. Zo kun je tegemoet komen aan de kritiek op het kader van tijdvakken.

* Een vraag van een uitgever over het beoogde overleg met uitgeverijen beantwoordde Kees Weltevrede met: *'We willen niet dat de uitgeverijen te veel voor de muziek uitlopen'.*

Overleg is volgens hem nodig om te voorkomen dat de onderwijspraktijk geconfronteerd wordt met (te) snel op de markt gebrachte methodes. Leo Dalhuisen bracht in dat het eigenlijk niet mogelijk is om in 2004 al met nieuwe methodes te komen. Het vroegst mogelijke is 2005.

* Greetje de Vries van de Havo-vwo commissie van de VGN merkte op dat het rapport staat of valt met de toetsbaarheid. De toetsbaarheid zou dus bij de algemene uitgangspunten moeten komen.

* Een laatste suggestie was, dat een uitgangspunt moet zijn dat recht moet worden gedaan aan verschillen tussen vmbo, havo en vwo. Dit werd door iedereen onderschreven.

Rondje om de kerk?

Het VGN-bestuur onderstreepte in haar conceptreactie dat het nog niet duidelijk is of een drievuldige concentrische aanpak zal leiden tot het gewenste historisch besef en dat dit met wetenschappelijk onderzoek moet worden onderbouwd.

Jan de Vries vroeg zich af of er ook andere, misschien wel betere, antwoorden mogelijk zijn om de problemen in het vak op te lossen. Waarom de tien tijdvakken?

Carla van Boxtel gaf het bestuur de boodschap mee dat het naïef is om te denken dat wetenschappelijk onderzoek kan aantonen of de drievuldige concentrische aanpak al dan niet beter werkt dan een andere methode. Dergelijk onderzoek zou minstens acht jaar duren en het zal lastig zijn resulta-

ten toe te schrijven aan de gebruikte methode. Onderzoek op onderdelen is wel belangrijk. Bijvoorbeeld naar de didactiek van herhalen. In het rapport wordt erg veel verwacht van deze herhaling. Maar wat onthouden leerlingen die nu drie keer les krijgen over de Tweede Wereldoorlog (zie ook de reactie van Dalhuisen en van der Dussen op de VGN-site)? Hoe ziet herhaling eruit en heeft didactiek niet meer te bieden dan herhaling?

Tom van de Geugten vulde aan dat vooral onderzocht moet worden hoe je het aanpakt, hoe je aan 'oude kennis' uit de vorige cyclus refereert. Een voorstander van de herhaling van de tijdvakken merkte op dat we in elk geval weten dat als leerlingen slechts eenmaal iets krijgen, het niet beklijft. Bovendien is het goed dat oriëntatiekennis als *instrument* wordt gepropageerd. Een van de vmbo-docenten waarschuwde dat teveel herhaling voor vmbo-leerlingen een ramp is. De leerlingen willen echt niet driemaal hetzelfde, dat is stierlijk vervelend.

Vrouwen, democratie, de ontwikkeling van techniek en welvaart zijn veel minder zichtbaar. (Alhoewel een beeldmerk ingaat op het tijd van de televisie en de computer, is hier in de inhoudelijke uitwerking niets van terug te vinden.)

De gedachte dat een aanvankelijk simpele benadering, later door verdieping ongedaan gemaakt kan worden, stoelt niet op ervaring noch onderzoek. De eerste indruk blijkt later heel moeilijk te vervangen en het gevaar van mythevorming ligt bij simplificaties altijd op de loer. Internationaal zijn hier helaas amper bewijzen voor aanwezig.'

Ook de **Vereniging voor Vrouwengeschiedenis (VVG)** en de **Commissie Vrouwen- en Gendergeschiedenis** van de VGN hebben op de site hun reactie op het rapport-De Rooy geplaatst.

Zij vinden dat uit het rapport weinig besef van de pluriformiteit van leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs blijkt. Ze vinden dat de visie op 'vrouwengeschiedenis' die in het rapport doorklinkt achterhaald. In de reactie worden een aantal voorbeelden gegeven.

'Soortgelijke consequenties m.b.t. 'seksblindheid' zien we in de uitwerking van 'Oorlogvoering en gevolgen voor burgers en militairen'. Bij de gevolgen van de bezetting voor burgers wordt gewezen op 'arbeidsinzet en deportatie'. Dat er in oorlogssituaties naast economische en ideologische onderdrukking vaak ook sprake was van seksuele exploitatie wordt niet vermeld. Uit historisch onderzoek blijkt dat de gevolgen van oorlogen en revoluties voor jongens en meisjes, mannen en vrouwen, heel verschillend zijn geweest.

Leerlingen op vmbo in de sector Welzijn en Zorg (vooral meisjes) krijgen een minitieuw uitgewerkt thema 'Ziekte en gezondheid

door de eeuwen heen'. Zij leren wel over Hippocrates en Galenus en over moderne medische ontwikkelingen maar niets over de verloskunde, eeuwen gepraktiseerd door vroedvrouwen, en niets over de hoge sterftcijfers van kraamvrouwen en zuigelingen in de geschiedenis.

Bij 'de tijd van ontdekkers en hervormers' kan men zich afvragen voor wie deze benaming van toepassing is. Het is immers tegelijkertijd de tijd van slavernij en kolonisering. Deze ingrijpende ontwikkelingen worden in de daaropvolgende periode, 'de tijd van regenten en vorsten', aangeduid als 'het ontstaan van het handelskapitalisme en het begin van een wereldeconomie'. In deze begrippen is de voedingbodem van de zeventiende-eeuwse Nederlandse rijkdom (de koloniën in Oost- en West-Indië) niet terug te vinden. Dit is te meer te betreuren omdat een aanzienlijk aantal hedendaagse scholieren bestaat uit kinderen uit deze voormalige koloniën.'

Arie Wilschut en Jan Sniekers (leden van commissie-De Rooy) geven op de site een reactie op de door anderen gegeven kritiek op de stofkeuze. De tijdvakindeling hoeft volgens hen niet gepresenteerd te worden als 'de waarheid'. De iconen zijn niet verplicht. Het is volgens hen ook makkelijker om met leerlingen over de geldigheid van de nieuwe tijdvaknamen te praten dan over namen als Oudheid en Middeleeuwen. Tevens brengen zij in dat elk begin van beeldvorming berust op vereenvoudiging en dus op zekere hoogte ongenueanceerd is. Door detaillering en nuancering blijft er volgens hen geen beeld meer over. Een 'mannenbeeld' hoeft volgens Wilschut en Sniekers niet aan de orde te zijn, want er worden geen specifieke namen of feiten verplicht. Leerlingen mogen zelf voorbeelden kiezen waarmee ze de tijdvakken onthouden.

Maas van Egdom merkte op dat het juist vanwege de herhaling belangrijk is iets te zeggen over het aantal uren. De cyclus moet steeds meer verdiept worden aangeboden. Maar die oude kennis zal ook telkens eerst gerevitaliseerd moeten worden. Het gevaar hierbij is dat het wordt tot 'een rondje om de kerk'. Kortom: als je niet uitkijkt wordt het doodvervelend, alleen maar herhalen en herhalen.

Greetje de Vries sloot hier op aan met de opmerking dat het tegenstrijdig is dat de overheid wel de inhoud van het nieuwe geschiedenisonderwijs voorschrijft, maar het aantal uren aan de scholen overlaat.

De tijdvakken

Het bestuur schreef in haar concept reactie dat ze veel goeds verwacht van de tien tijdvakken en de beeldkenmerken als het gaat om verbetering van de leerbaarheid van het vak geschiedenis, maar dat ze tegelijkertijd bang is voor ongewenste stereotyperingen.

Op de vraag wat het bestuur nu echt vindt van de tien tijdvakken, antwoord-

de Kees Weltevrede dat het bestuur gematigd positief is. Jan Sniekers gaf in overweging de leerlingen de tien tijdvakken ook te laten relativeren.

In de discussie die volgde werden enkele voordelen van de tijdvakken en beeldkenmerken naar voren gebracht. Ons vak is sowieso een grove vereenvoudiging van de geschiedenis. We zijn constant aan het vereenvoudigen. De tijdvakken zijn een hulpmiddel om meer chronologie in het vak aan te brengen. Voor het basisonderwijs zijn de icoontjes bruikbaar en herkenbaar. Dergelijke beeldkenmerken worden bijvoorbeeld ook in de bibliotheek gebruikt. Wel werd opgemerkt dat het bestuur de iconen misschien wat te sterk naar voren haalt. Ze zijn slechts een hulpmiddel. De kracht van werken met beeldmateriaal moet bovendien niet verengd worden tot de voorgestelde iconen.

Ook werd ingebracht dat enkele iconen voor basisschool en vmbo erg abstract zijn. En we moeten geen tijd kwijtraken met moeten uitleggen aan leerlingen

dat wat ze geleerd hebben niet goed of beperkt was.

Toetsing

Het bestuur had in haar stuk een aantal criteria opgesteld voor het nieuwe vmbo- en havo/vwo-examen. Er volgde een discussie over de voor- en nadelen van de huidige en van de voorgestelde vormen van toetsing. Van Egdom zei dat hij elk jaar een nieuw CSE-onderwerp met de nascholing en de publicaties eromheen, verfrissend vond. *'Ieder jaar voortaan hetzelfde doen, daar stomp je als docent van af. Dat is de dood in de pot'*. Als tegenargument werd ingebracht dat het belang van de docent nooit voorop zou mogen staan als het gaat om de gewenstheid van een nieuw programma. Wel werd met instemming gereageerd op de opmerking dat het correctiewerk met het nieuwe examen een ramp kan worden als gevolg van de vele interpretatiemogelijkheden (*'Dat gaat evenveel dagen kosten als het thans uren kost'*). En stel je voor, straks één uur examenvoorbereiding (mogen

III Reacties op de toetsing

Met name de Citogroep en de Commissie Havo-Vwo reageren op de toetsing zoals die in het rapport-De Rooy wordt voorgesteld.

De Citogroep vindt het begrip oriëntatiekennis voor toetsing te vaag en is bang dat als kandidaten niet weten wat de inhoud zal zijn, de vorm belangrijker wordt dan de inhoud: *'Leesvaardigheid, schrijfvaardigheid, de vaardigheid 'sociaal wenselijk te antwoorden'-altijd een voor leerkrachten zeer herkenbaar probleem in de beoordeling van antwoorden op vragen die betrekking hebben op de 'eigen mening' - worden op deze wijze eerder getoetst dan het door de commissie beoogde historisch besef (gevat in oriëntatiekennis).'* De Citogroep vindt het vreemd dat de commissie zegt dat het onmogelijk is om een meer concrete canon van kennis van de geschiedenis te geven, terwijl ze 'kenmerkende aspecten' van tijdvakken die even willekeurig zijn wel voorschrijft.

De Citogroep geeft ook kritiek op de beeldvorming die in het rapport centraal staan.

'Betrouwbare toetsing wordt door deze benadering extra bemoeilijkt; leerlingen moeten zich een beeld vormen, dat beeld moet gelegd worden op het 'voorgeschreven' beeld en afwijkingen daarvan worden beoordeeld. Dit 'voorgeschreven' beeld ("maatschappelijk meer aanvaarde beeldvorming" in de woorden van de commissie), wordt niet ingevuld door de commissie. De beoordeling van de prestaties van leerlingen zal hierdoor een hoge graad van subjectiviteit en onbetrouwbaarheid vertonen.'

De Citogroep stelt voor om de inhoud van de canon sterker te formuleren. Tenminste één omschreven relevant en substantieel thema dat goed verankerd is in de lange chronologie (welke oriëntatiekennis van toepassing is) moet de basis zijn voor casusopdrachten.

De Commissie Havo-Vwo van de VGN begint haar reactie met een opsomming van sterke en zwakke punten van de huidige CSE's. De commissieleden vinden het problematisch dat een nieuw programma wordt ingevoerd, terwijl er nog geen ervaring is met de wijze van toetsing. Ze vinden associatief denken geen goed uitgangspunt voor toetsing ('staatspedagogiek'). De commissie stelt dat historisch besef kennis, vaardigheden en attitudes omvat, maar dat centrale toetsing van het laatste ongewenst en onmogelijk lijkt. Ze voegt daar het volgende aan toe:

leerlingen dan overleggen?) en dan drie uur schrijven. Hoe kan een school dat organiseren?

De discussie kwam deels overeen met de discussie die ook op de jaarvergadering al was gevoerd. Moeten we niet af van de huidige stofomschrijvingen die te dichtgetimmerd en soms zelfs exotisch zijn (bijvoorbeeld de hongitochten in het vmbo-examen 'Nederland en Indonesië')? Is voor leerlingen wel duidelijk wat er in het nieuwe programma getoetst gaat worden? Hoe kun je toetsen zonder duidelijke kenniselementen?

Toets je niet teveel oppervlakkige kennis als je alleen het kunnen toepassen van de zeer algemeen omschreven tijdvakken wilt meten?

Loek Janssen bracht in dat het vreemd is dat je in het centraal examen nauwelijks iets terugziet van vijf jaar geschiedenisonderwijs. Bij wiskunde en andere vakken moet je ook kunnen etaleren wat je in al die jaren hebt geleerd. Er werden een aantal suggesties gedaan, waaronder het toetsen van oriëntatiekennis in het schoolexamen in plaats van in het centraal examen. Het is dan niet nodig om de oriëntatieken-

'We weten inmiddels dat voor het toetsen van vaardigheden vrij veel kennis nodig is, want anders gaat het niet verder dan 'kunstjes met bronnen'. Deze kennis is in het rapport onvoldoende gespecificeerd. Het is daarom ook niet verwonderlijk dat het rapport geen enkel uitgewerkt voorbeeld geeft van een toekomstig CSE. Dat is niet mogelijk op grond van de geformuleerde eindtermen. Bij de voorbeelden bij de basisvormingstoetsen wordt ook veelal uitgegaan van niet geformuleerde kennis (Verenigde Naties, Wilhelmina, 16^{de} eeuw Columbus 'ontdekking' van Amerika dringt door in Europa).'

De commissie stelt voor dat de CSE-stof gedetailleerder wordt omschreven dan de SE-stof. Bovendien doet ze de suggestie om SE en CSE om te draaien en een duidelijk verschil te maken tussen havo en vwo. Concreet zou er dat volgens de commissie als volgt kunnen uitzien:

'Examineer bij het CSE op het vwo twee of drie van de zes diachronische thematieken en op het havo een of twee van de drie. Zo wordt alleen al door het verschil in omvang verschil tussen havo en vwo duidelijk.'

Maak voor die thematieken stofomschrijvingen, zodat voor leerlingen, docenten en examenmakers duidelijk is wat de kennis is die getoetst wordt. Deze stofomschrijvingen gaan niet over kleine gedetailleerde onderwerpen, maar sluiten aan en zijn een verdieping op de eerder in het geschiedenisonderwijs geleerde oriëntatiekennis.'

Laat deze stofomschrijvingen minstens drie jaar meegaan en laat ze enkele jaren later weer terug komen. Er hoeft dan geen totaal nieuwe stofomschrijving gemaakt te worden, hoogstens wordt deze verbeterd en geactualiseerd op grond van nieuwe inzichten en de ervaringen in de eerste ronde. Schoolboeken, lessen en examens kunnen zo worden verbeterd.'

Domein B en de overige thematieken worden bevraagd in het SE. Daardoor kan de school ervoor kiezen de resterende diachronische thematieken te integreren binnen de oriëntatiekennis. Binnen het schoolexamen bestaat dan ook iets meer vrijheid voor docenten om inhoud aan te passen aan de denominatie van de school, de beleavingswereld van leerlingen en dergelijke en wezenlijke verschillen tussen SE en CSE worden zo vermeden. Bovendien lijkt het ons ook logischer om eerst de oriëntatiekennis te toetsen en dan pas de thematieken en niet andersom, zoals de commissie-De Rooy voorstelt.'

nis meer gedetailleerd vast te leggen. De casussen in het centraal examen zouden kunnen worden afgeleid uit drie diachronische thema's (zie ook de voorstellen van de Havo/vwo-commissie op de VGN-site).

Er volgde een pleidooi voor experimenteren, een aandrang om alles geleidelijk in te voeren, om in de aanstaande examens al 'De Rooy-elementen' in te bouwen en die dan te evalueren en een duidelijk verschil te maken tussen de examens voor havo en vwo.

Ook de tweede ledenraadpleging in Utrecht leverde het VGN-bestuur een groot aantal aanbevelingen.

Implementatie

Wanneer kan een nieuw programma voor het vak geschiedenis worden ingevoerd? Het VGN-bestuur deed in haar stuk geen duidelijke uitspraak over een gewenst tijdstip. Op grond van de discussie werd geconcludeerd dat 2004/2005 eigenlijk te vroeg is en dat 2005/2006 voor basisonderwijs en basisvorming beter haalbaar is, ook al zou vanuit de komende herziening van de kerndoelen en de vervangingscyclus van methoden een eerder tijdstip gewenst kunnen zijn.

Leo Dalhuisen zei het te gek voor woorden te vinden als we ons door uitgevers de wet voor zouden laten schrijven. Het is belangrijk om voldoende tijd te hebben voor het maken van nieuwe methodes en docenten moeten wat te kiezen hebben.

De vergadering was het over het algemeen eens over de noodzaak van zorgvuldige experimenten ten aanzien van de toetsing. De motie van Jan de Vries, om het besluit tot invoering van een nieuw programma geheel uit te stellen en éérs te experimenteren, haalde het echter niet. Er kwamen acht stemmen voor, achtentwintig tegen en vijf onthoudingen.

De vergadering werd afgesloten met een hartekreet van een van de meer kritische deelnemers.

'We maken er wat moois van.'

