



Jeroen van Bon, Huub Kurstjens, en  
Anita Pijpelink

# De enquête Mavo C/D

Sinds de invoering van het centraal schriftelijk eindexamen geschiedenis en staatsinrichting in het schooljaar 1981-1982, is er veel gedebatteerd over de inhoud van het eindexamen.

Er waren begin jaren tachtig twee hoofdbezwaren tegen het eindexamen geschiedenis. Ten eerste was er kritiek op de exclusieve aandacht voor de geschiedenis van de laatste halve eeuw. Het tweede punt van kritiek betrof het feit, dat leerlingen die doorstroomden van Mavo, via Havo naar Vwo niet minder dan driemaal dezelfde stof kregen behandeld.<sup>1</sup> In 1984 werd daarom de werkgroep Herziening Eindexamen Geschiedenis (HEG) ingesteld, die moest adviseren over een wijziging van het Centraal Eindexamen (CE) en het Rijksleerplan.

De HEG kwam in 1987 met haar eindadvies, waarin de werkgroep stelde dat het eindexamen moest bestaan uit acht thema's, waarvan er twee getoetst worden op het CE en twee de staatsinrichting betreffen. Ook dienden er evenveel contemporaine als niet-contemporaine thema's behandeld te worden. Eén van de meest in het oog springende adviezen van de HEG was het pleidooi voor de invoering van structuurbegrippen en vaardigheden in het CE-geschiedenis en staatsinrichting. Met behulp van structuurbegrippen en vaardigheden moesten leerlingen historisch leren denken.

Het ministerie van Onderwijs deed in eerste instantie weinig met het eindadvies van de HEG. Toen er echter op het eind van de jaren tachtig steeds meer problemen ontstonden met de

toenmalige examenregeling, werd de Werkgroep Implementatie Eindexamen Geschiedenis (WIEG) ingesteld. De WIEG moest onder meer een werkzame examenregeling ontwerpen. Deze examenregeling ging in 1991 van kracht en in het schooljaar 1993-1994 werden de eerste examens volgens de nieuwe richtlijnen afgenomen. Die nieuwe richtlijnen hielden onder andere in dat in het CE een zevental structuurbegrippen met daaraan gekoppelde vaardigheden werd getoetst. De WIEG droeg er zorg voor dat de invoering van de nieuwe examenregeling zo soepel mogelijk verliep in het veld. Mede daarom werd gekozen voor een geleidelijke invoering van de structuurbegrippen en vaardigheden in de opgaven.<sup>2</sup>

De WIEG besloot, in nauwe samenwerking met het Instituut voor Toetsontwikkeling (Cito) en de Centrale Examencommissie Vaststelling Opgaven (CEVO), het CE-geschiedenis en staatsinrichting van 1994, het eerste CE volgens de nieuwe richtlijnen, aan een onderzoek te onderwerpen. Gekozen werd voor een enquête, die naar alle geschiedenisdocenten met een examenklas werd verzonden. Het CE voor Mavo, Havo en Vwo werd daarin bevraagd.<sup>3</sup> In de slotparagraaf van het onderzoeksverslag staat te lezen dat in de toekomst een dergelijke enquête nogmaals gehouden zou moeten worden om te kunnen zien of het draagvlak ten aanzien van de toepassing van structuurbegrippen en vaardigheden vergroot dan wel verkleind is.

Deze vervolg-enquête heeft onlangs plaatsgevonden en het verslag ervan ligt voor u. De enquête heeft het eindexamen geschiedenis 1998 van Vbo/Mavo bevraagd, omdat sinds 1990 het examenprogramma voor deze schooltypes tweemaal vernieuwd is. In dit verslag zullen de belangrijkste uitkomsten van de enquête worden besproken.

Jeroen van Bon is docent geschiedenis,  
Huub Kurstjens is wetenschappelijk medewerker  
geschiedenis en staatsinrichting bij het Cito  
en Anita Pijpelink werkte als stagiaire bij het  
Cito in 1997 en 1998.

Tabel 1: Wat moet getoetst worden in het CE-geschiedenis en staatsinrichting?

| Antwoordcategorie                      | Enquête 1998 | Enquête 1994 |
|----------------------------------------|--------------|--------------|
| kennis en begrip/inzicht               | 8,8%         | 5,2%         |
| kennis, begrip/inzicht en vaardigheden | 89,3%        | 91,3%        |
| vooral vaardigheden                    | 2,0%         | 2,8%         |
| geen mening                            | 0,0%         | 0,7%         |

Tabel 2: Sluit de verwerking van structuurbegrippen en vaardigheden aan bij de manier waarop u uw leerlingen hebt voorbereid op het examen?

| Antwoordcategorie | Enquête 1998 | Enquête 1994 |
|-------------------|--------------|--------------|
| Ja                | 86,3%        | 72,3%        |
| Nee               | 7,4%         | 12,2%        |
| Geen mening       | 6,4%         | 15,5%        |

vragen. Het tweede deel ging specifiek in op het Vbo/Mavo-examen van 1998 (tijdvak 1) en omvatte tweeëntwintig gesloten vragen. Aan het eind van de vragenlijst werd de ruimte geboden eigen op- en aanmerkingen te plaatsen. Van deze mogelijkheid werd door iets meer dan de helft van de docenten gebruik gemaakt. Opmerkingen, die vaak gemaakt zijn en direct te maken hebben met dit onderzoek, worden in dit verslag verwerkt.

In totaal zijn 626 enquêteformulieren verzonden naar alle scholen met een Mavo-afdeling, waarvan er 209 zijn teruggestuurd. De respons bedroeg 33%. De formulieren zijn daags na de afname van het CE verzonden. Met het oog op de hoeveelheid vragen en de drukke periode waarin de enquête moest worden ingevuld en opgestuurd, kan de respons goed genoemd worden. Vergeleken met de enquête van 1994 is de respons zelfs iets hoger. Toen reageerde 30% van de (Vbo/) Mavo-docenten. Een derde van de aangeschreven docenten heeft dus de moeite genomen het formulier in te vullen en op te sturen, een aantal dat een representatief beeld oplevert. Net als de respondenten van de enquête van 1994 bestaat ook nu het merendeel uit mannen (80%), die langer dan tien jaar in het vak zitten en tussen de 6 en 20 uur lesgeven.

## 2 Het algemeen deel van de enquête

### 2.1 Toetsing van structuurbegrippen en vaardigheden

De toetsing van structuurbegrippen en vaardigheden werd in vraag 4 van de enquête aan de orde gesteld. Het overgrote deel van de docenten (89,3%) is van mening dat in het CE kennis, begrip/inzicht in combinatie met vaardigheden getoetst moet worden. Ten opzichte van 1994 is dit percentage vrijwel hetzelfde gebleven.

Zie tabel 1.

Het percentage docenten dat aangeeft dat er kennis in combinatie met begrip en inzicht getoetst moet worden, is ten opzichte van 1994 licht gestegen. In combinatie met vraag 47 en 48 van de enquête (zie tabel 10 en 11), waar 39,9% van de docenten aangeeft dat zij meer toetsing van kennis in het CE zou willen, kan voorzichtig geconcludeerd worden dat een groep docenten

van mening is dat de toetsing van vaardigheden een te grote nadruk krijgt.

Er werd door docenten opgemerkt dat bij het Vbo/Mavo-examen meer kennisvragen mogen worden opgenomen, omdat leerlingen van dit schooltype behoefte hebben om te laten zien dat ze iets geleerd hebben. Indien dit pleidooi afgezet wordt tegen de resultaten van het examen van 1998, kan geconstateerd worden dat een groot aantal leerlingen het bij reproductievragen echter liet afweten. Uit toetstechnische gegevens van het Cito blijkt dat de vragen waarin structuurbegrippen en vaardigheden getoetst worden door zowel C- als D-kandidaten beter werden gemaakt dan de overige vragen. Het is dan ook de vraag of leerlingen gebaat zijn bij meer kennisvragen.

In vraag 5 van de enquête werd aan docenten gevraagd aan te geven hoe zij tegenover de huidige verwerking van de structuurbegrippen en vaardigheden staan. Een kleine meerderheid van de docenten (51,0%) staat deels positief en deels negatief tegenover de huidige verwerking van structuurbegrippen en vaardigheden. Van de respondenten is 41,1% tevreden met de wijze waarop de structuurbegrippen en vaardigheden worden verwerkt. Dat de toetsing van structuurbegrippen en vaardigheden bij veel docenten inmiddels is ingeburgerd en voor de meeste docenten geen problemen oplevert, blijkt uit tabel 2.

### 2.2 Voorbereiding op het CE-geschiedenis en staatsinrichting

Een telkens in alle hevigheid terugkerende discussie draait om de vraag of het CE-geschiedenis en staatsinrichting af moet van wisselende onderwerpen. Eén van de argumenten van de voorstanders van vaste onderwerpen is dat wisselende onderwerpen alleen maar een extra belasting zouden zijn voor de docenten.

Dat veel docenten het tegendeel ervaren, blijkt uit tabel 3. Docenten ervaren de wisselende onderwerpen ook als een extra belasting, maar dat nemen zij graag op de koop toe. Het vak blijft volgens docenten, dankzij de variërende onderwerpen, levend en interessant.

Een ruime meerderheid van de respondenten is tevreden over de stofom-

## 1 Doel, opzet en respons

De hoofdvraag van deze enquête was: *Hoe wordt het examen geschiedenis en staatsinrichting voor het Vbo en het Mavo ervaren door docenten?*

De deelvragen die vervolgens gedefinieerd werden, waren de volgende.

- Is er bij docenten een draagvlak voor de wijze waarop structuurbegrippen en vaardigheden op dit moment in het CE getoetst worden?
- Zijn structuurbegrippen en vaardigheden in opgaven herkenbaar voor docenten?
- Is taalvaardigheid een cruciale factor in de beantwoording van opgaven waarin vaardigheden getoetst worden?
- Is de toetsing van structuurbegrippen en vaardigheden voldoende gekoppeld aan de inhoudelijke kennis van de examonderwerpen?
- Hoe beoordelen docenten de lay-out van het examen?

Uit de enquête van 1994 zijn enkele vragen overgenomen. De enquête van 1998 was bestemd voor alle geschiedenisdocenten met een Vbo/Mavo-examenklas. De vragenlijst bestond uit twee delen. Het eerste deel betrof een algemeen deel, waarin het CE-geschiedenis in het algemeen bevraagd werd en bestond uit achtentwintig gesloten

schrijvingen bij de onderwerpen 'Het ontstaan van het moderne Nederland (ca. 1780 tot 1830)' en 'Europa en de Buitenwereld 1150-1350'.

De percentages verschillen nauwelijks met die van 1994.

De helft van de docenten (50,7%) gebruikt de stofomschrijvingen alleen voor zichzelf. Daar staat tegenover dat 46,8% van de docenten de stofomschrijvingen ook door de leerlingen laat gebruiken, ook al zijn ze daar in eerste instantie niet voor bedoeld. Een enkeling (2,4%) maakt er helemaal geen gebruik van.

Examenkaternen zijn een welkome ondersteuning voor docenten en leerlingen bij de voorbereiding op het CE. Het bestuderen van de katernen is, naast het lezen van (extra) vakliteratuur, de meest gangbare manier voor het merendeel van de docenten om zich op nieuwe examenonderwerpen voor te bereiden.

De rol van de examenkaternen bij de examenvoorbereiding is de afgelopen jaren steeds belangrijker geworden. In 1994 gaf 56,9% van de docenten aan dat ze in de toekomst bij de examenvoorbereiding de meeste steun hadden van de katernen; in 1998 is dit percentage gestegen naar 69,9%.

In de enquête van 1994 werd door veel docenten (81,4%) aangegeven dat zij graag voorbeeldmateriaal en voorbeeldtoetsen als voorbereiding op het CE willen hebben. Het Cito brengt mede daarom sinds enkele jaren per examenonderwerp een examenvoorbereidingstoets uit. Dit is een andere belangrijke ondersteuning bij de examenvoorbereiding.

Door iets meer dan de helft van de docenten wordt deze toets als een zinvolle ondersteuning ervaren. Slechts 8,4% vindt de toets niet zinvol. Dat de behoefte aan de examenvoorbereidingstoets groot is, blijkt uit het percentage docenten dat in de toekomst een beroep zou willen doen op de toets, namelijk 67,9%.

Sinds het examenjaar 1996-1997 is het volgens het examenprogramma voor docenten verplicht de leerlingen een eigen werkstuk te laten maken. Niet elke docent schijnt zich daarvan bewust te zijn, want ongeveer een kwart van de respondenten zegt dat niet te doen. Eenzelfde deel van de docenten heeft één van de examenonderwerpen ook in het schoolonderzoek getoetst, terwijl

dit sinds dit jaar ook niet meer toegepast is.

Een deel van de docenten heeft hiertegen in de ruimte, die aan het eind van de enquête werd geboden voor opmerkingen, bezwaar aangetekend. Volgens deze docenten is het een immense opgave Vbo- en Mavo-leerlingen gedurende een lange periode voor te bereiden op de examenleerstof zonder tussentijds de stof te overhoren.

Het is voor veel docenten nog steeds onduidelijk waarom de examenonderwerpen niet in het schoolonderzoek getoetst mogen worden. Ook de WIEG en de VGN hebben herhaaldelijk tegen deze verzwaaring in het examenprogramma bezwaar aangetekend, omdat het niet overeenkomstig eerder gemaakte afspraken was. Helaas hebben de inspectie en het ministerie zich niet gevoelig getoond voor de aangevoerde argumentatie.

### 2.3 De rol van taalvaardigheid in het CE-geschiedenis en staatsinrichting

In de enquête werd gevraagd of de docenten van mening waren dat het taalgebruik in het examen voldoende op de doelgroep afgestemd was.

De resultaten waren verrassend. In de enquête van 1994 was 46,6% van de ondervraagde docenten van mening dat de vraagformulering en de taalvaardigheid van de leerlingen op elkaar waren afgestemd. Een vergelijking met de enquête laat zien dat het percentage 'tevreden' docenten naar 68,0% is gestegen. Het aantal respondenten dat de vraagformulering te moeilijk vond, is gedaald, en wel van 44,6% in 1994 naar 25,5% in 1998. Dit zijn bemoedigende resultaten, zeker als daarbij in ogenschouw genomen wordt dat het aspect 'taal' voor relatief veel Vbo/Mavo-leerlingen een hindernis vormt.

Zie tabel 4.

Interessant is de vraag hoe belangrijk taalvaardigheid is in de beantwoording van opgaven waarin vaardigheden getoetst worden. Kunnen leerlingen door goed te lezen en door hun kennis van de Nederlandse taal vragen juist beantwoorden?

Om de mening van docenten hierover te peilen, zijn in de enquête enkele stellingen opgenomen, die te maken hebben met taalvaardigheid.

Zie tabel 5.

Iets meer dan de helft van de respondenten is van mening dat taalvaardigheid een belangrijkere rol speelt in het CE dan historische kennis. Het examen wordt wel positief gewaardeerd op het taalgebruik, maar onafhankelijk daarvan blijft taalvaardigheid bij Vbo/Mavo leerlingen een groot probleem.

Enkele docenten gaven aan het eind van de enquête aan, dat met name voor allochtone leerlingen het taalgebruik in het CE een struikelblok vormt. Examenmakers doen hun uiterste best rekening te houden met het taalgebruik door moeilijke woorden te vermijden en bronnen taalkundig aan te passen zonder de strekking ervan geweld aan te doen. Een examen kan echter als uitgangspunt niet één specifieke groep voor ogen hebben. Het examen moet representatief zijn voor de hele leerlingenpopulatie. Het niveau van het schooltype is het uitgangspunt en niet

Tabel 3: Hoe ervaart u de wisselende examenonderwerpen?

| Antwoordcategorie       | Totaal |
|-------------------------|--------|
| Als een extra belasting | 18,0%  |
| Als een verrijking      | 74,4%  |
| Geen mening             | 7,6%   |

Tabel 4: Sluit het taalgebruik in het examen voldoende aan bij de doelgroep?

| Antwoordcategorie | Enquête 1998 | Enquête 1994 |
|-------------------|--------------|--------------|
| Ja                | 68,0%        | 46,6%        |
| Nee               | 25,5%        | 44,6%        |
| Geen mening       | 6,5%         | 8,8%         |

Tabel 5: Een goed examenresultaat is niet zozeer afhankelijk van historische kennis als wel van de taalvaardigheid van leerlingen.

| Antwoordcategorie | Totaal |
|-------------------|--------|
| Mee eens          | 53,8%  |
| Niet mee eens     | 36,2%  |
| Geen mening       | 10,1%  |

een bepaald deel van de leerlingenpopulatie. Om het taalgebruik zoveel mogelijk aan te passen aan de examenkandidaten wordt het examen door diverse personen gescreend, zowel op taalkundig als op vakinhoudelijk gebied. Zo buigen neerlandici en historici zich over het examen, om te voorkomen dat bepaalde termen in het geschiedenisexamen gebruikt worden, die leerlingen niet geleerd hebben bij het vak Nederlands. Kennis en vaardigheden, die bij het verplichte vak Nederlands vanzelfsprekend geacht worden, mogen bij een keuzevak als geschiedenis en staatsinrichting, op zijn minst in een wat afgezwakte vorm, ook vereist worden.

#### 2.4 Vraagvorm, correctie en afname van het CE-geschiedenis en staatsinrichting

Sinds het CE van 1994 worden regelmatig vragen opgenomen, waarvan de antwoorden voorgestructureerd zijn. Dergelijke vragen worden geconstrueerd volgens het model 'doe-het-zo'. Een overweldigende meerderheid van de docenten (92,7%) geeft aan dat dit model houvast aan leerlingen biedt bij de beantwoording van de vragen.

Sinds de enquête van 1994 is de verhouding in puntenwaardering tussen open en gesloten vragen gewijzigd van 50%-50% naar 75%-25%. De nieuwe verhouding wordt door de meeste

docenten (67,3%) goedgekeurd. Het aantal docenten dat meer punten zou willen voor de open vragen óf voor de gesloten vragen, is vrij klein en nagevoel in evenwicht.

In de enquête zijn tevens vragen gesteld, die betrekking hadden op het correctievoorschrift. Als gevolg van de invoering van structuurbegrippen en vaardigheden is het correctievoorschrift opener van aard geworden. In het correctievoorschrift staat bijvoorbeeld regelmatig 'voorbeelden van goede antwoorden zijn'.

Een ruime meerderheid van docenten (87,3%) staat hier positief tegenover. In de ruimte die aan het eind van de enquête werd gegeven om opmerkingen te plaatsen, werd door enkele docenten gevraagd om het vragenboekje en het bronnenboekje samen te voegen. Geopperd werd de bron direct boven de vraag te plaatsen, zodat leerlingen minder snel de verkeerde bron bekijken bij een vraag. Ook zou het tot minder chaos op de tafels leiden. Het zijn echter de docenten zelf geweest die in het verleden hebben gevraagd om een apart bronnenboekje. Bronnen zijn soms dermate omvangrijk, ervan uitgaande dat de bron en de vraag op één bladzijde zouden moeten staan, dat er gaten in de lay-out vallen en de omvang van het gehele examen er zelfs door toeneemt.

### 3 Het specifieke deel van de enquête

Het tweede deel van de enquête bestond uit 22 vragen, die betrekking hadden op het CE-geschiedenis en staatsinrichting Vbo/Mavo 1998 (tijdvak 1). In dit deel werd de docenten gevraagd om het betreffende examen op haar merites te beoordelen. Naast 'technische' gegevens als tijdsduur en tijdsdruk, werd met name gevraagd naar de toepassing van structuurbegrippen en vaardigheden in het CE. De bijzondere aandacht voor de in domein A van het examenprogramma omschreven eindtermen valt te verklaren uit het kader waarbinnen dit onderzoek plaatsvond: een evaluatie van het nieuwe examenprogramma dat in 1996 voor Vbo/Mavo van kracht is geworden. Reden genoeg om aan de hand van het CE 1998 de balans op te maken.

#### 3.1 De moeilijkheidsgraad en de tijdsduur

Uit de reacties van het veld blijkt dat de meeste docenten het examen als 'goed te maken' hebben ervaren (78,4%). Deze globale indruk correspondeert met de toetstechnische gegevens van het Cito, waaruit blijkt dat de meerderheid van de examenkandidaten zeer acceptabel heeft gescoord. Dit uitte zich in een relatief laag percentage onvoldoendes (19,0% bij het D-examen en 26,5% bij het C-examen).

Het onderdeel 'Europa en de Buitenwereld 1150-1350' werd gemiddeld beter gemaakt dan het onderdeel 'Het ontstaan van het moderne Nederland (1780-1830)'. Dit zou verklaard kunnen worden met behulp van de enquêtevragen 48 en 49. Hier werden de docenten gevraagd om een rapportcijfer te geven voor de beide onderwerpen. Het onderdeel 'Nederland' kreeg gemiddeld een 6,1 en het onderdeel 'Europa' een 6,5.

Dit verschil in waardering werd door verschillende docenten op regionale besprekingen van het CE bevestigd: 'Europa en de Buitenwereld' spreekt de leerlingen meer aan.

Opmerkelijk is dat, ondanks de relatief goede resultaten, 11,9% van de respondenten zich over het niveau van het examen beklaagde. De moeilijkheidsgraad van het betreffende examen zou niet aansluiten bij de capaciteiten en de belevingswereld van de doelgroep.

De huidige Vbo/Mavo-examens zijn tot nu toe sterk gerelateerd geweest aan de stofomschrijvingen van Havo/Vwo. Binnen enkele jaren is te verwachten dat na de invoering van de leerwegen in het VMBO geschiedeniskandidaten examenonderwerpen krijgen die meer aansluiten bij hun niveau en belevingswereld.

Een ander opvallend aspect is dat uit de toetstechnische gegevens van het Cito blijkt dat de meerkeuzevragen dit jaar, evenals het afgelopen jaar, door zowel C- als D-kandidaten slechter zijn gemaakt dan de open vragen.

In tegenstelling tot het examen van 1997 heeft de tijdsduur van het examen dit jaar geen probleem opgeleverd. De examenconstructeurs hebben zich de kritiek uit voorgaande jaren ter harte genomen en het aantal opgaven ingeperkt. Dit naar tevredenheid van

Tabel 6: Hadden de leerlingen voldoende tijd om het examen te maken?

| Antwoordcategorie | Totaal |
|-------------------|--------|
| Ja                | 94,1%  |
| Nee               | 4,9%   |
| Geen mening       | 1,0%   |

Tabel 7: Kwam het niveau-onderscheid goed tot uitdrukking?

| Antwoordcategorie | Enquête 1998 | Enquête 1994 |
|-------------------|--------------|--------------|
| Ja                | 40,3%        | 48,7%        |
| Nee               | 40,8%        | 34,9%        |
| Geen mening       | 18,9%        | 16,4%        |

een groot aantal docenten, want een overgrote meerderheid van de respondenten gaf aan dat de leerlingen voldoende tijd hadden om het examen te maken (zie tabel 5).

Zie tabel 6.

In reactie op vraag 30 van de enquête, waar gevraagd werd naar de verhouding tussen het aantal bronnen en de beschikbare tijd, gaf maar liefst 80,0% van de docenten aan dat zij deze verhouding goed vond. Deze gegevens lijken de heersende opinie te bevestigen: het Vbo/Mavo-examen was voor leerlingen in de daarvoor gestelde tijd goed te maken.

### 3.2 Het niveau-onderscheid tussen het C- en D-examen

Het Vbo/Mavo-examen kan op twee niveaus gemaakt worden, namelijk op C- en op D-niveau. Het C-examen is relatief gemakkelijker dan het D-examen. Voor examenconstructeurs zijn er verschillende mogelijkheden om het niveau-onderscheid te bewerkstelligen. Zo kan gedacht worden aan factoren als de vraagstelling, het taalgebruik, de hoeveelheid (parate) kennis, het aantal en het soort bronnen en het aantal antwoordmogelijkheden.

Ondanks deze mogelijkheden om het niveauverschil aan te brengen, is een aanzienlijk deel van de docenten van mening dat het examen van 1998 onvoldoende recht deed aan het onderscheid tussen het C- en D-niveau. Het percentage docenten (18,9%) dat aangeeft geen mening te hebben is opvallend te noemen. Ten opzichte van 1994 is het niveau-onderscheid volgens docenten minder goed tot uitdrukking gekomen. De verdeling 40,3% en 40,8% geeft aan dat er geen eenduidigheid in waardering is onder de docenten.

Zie tabel 7.

In dit kader dient te worden opgemerkt dat uit de toetstechnische gegevens van het Cito kan worden opgemaakt dat de examenconstructeurs er met het examen van 1998 (tijdvak 1) redelijk in zijn geslaagd de differentiatie naar niveau tot uiting te laten komen. Vragen die voor C- en D-kandidaten hetzelfde zijn (de zogenaamde overlapvragen) geven een duidelijk niveauverschil, dat wil zeggen een verschil in moeilijkheidsgraad, aan.

Net als in de enquête van 1994 werd in het algemeen deel van de enquête aan docenten gevraagd aan te geven op welke wijze het C-examen zou moeten verschillen van het D-examen. Verschillende antwoordmogelijkheden werden gegeven, waarvan docenten er maximaal drie mochten kiezen. Nog steeds vindt een meerderheid dat het onderscheid vooral in de vraagstelling naar voren moet komen. In 1994 gaf 56,6% van de docenten aan dat taalgebruik daarnaast een belangrijke rol moet spelen in het onderscheid tussen het C- en D-examen. Dat is anno 1998 gedaald naar 48,3%. Docenten zijn gaan twifelen over de rol van het taalgebruik in het niveau-onderscheid. Meer docenten vinden dat de hoeveelheid bronnen het onderscheid zou moeten maken. Het C-examen zou volgens deze groep respondenten minder bronnen moeten bevatten.

Zie tabel 8.

De belangrijkste factor om het niveauverschil tot stand te brengen, is volgens veel docenten de vraagstelling. De vraagformulering in de enquête geeft te weinig helderheid over wat er onder vraagstelling verstaan zou moeten worden. Gaat het daarbij om het taalgebruik in de vraagstelling, om het aantal bronnen dat bij de vraagstelling hoort of de soort vraag? Deze materie verdient nader onderzoek.

Aangezien het C/D onderscheid na de invoering van de leerwegen in het VMBO komt te vervallen, is een beleidswijziging rond dit thema niet te verwachten.

### 3.3 Herkenning van structuurbegrippen en vaardigheden

In de enquête waren veertien vragen opgenomen die duidelijkheid zouden moeten verschaffen over het al dan niet herkennen van de door de examenconstructeurs oorspronkelijk bedoelde structuurbegrippen en vaardigheden in bepaalde examen-vragen.

Vraag 3 van het D-examen bijvoorbeeld beoogde de vaardigheden rondom het structuurbegrip 'interpretatie' te toetsen. De reacties van de respondenten zijn niet eenduidig. Maar liefst 27,2% van de docenten is van mening dat de betreffende vraag dient als toetsing van 'bron en vraagstelling' en

Tabel 8: Niveauverschil tussen het C- en D-examen moet bij voorkeur bewerkstelligd worden door:

| Antwoordcategorie                                   | Enquête 1998 | Enquête 1994 |
|-----------------------------------------------------|--------------|--------------|
| taalgebruik                                         | 48,3%        | 56,6%        |
| aantal antwoordmogelijkheden                        | 33,5%        | 33,7%        |
| vraagstelling                                       | 76,6%        | 76,5%        |
| mate waarin kennis van een kandidaat verwacht wordt | 43,5%        | 45,6%        |
| gebruik van bronnen                                 | 12,9%        | 15,7%        |
| soort bronnen                                       | 32,1%        | 38,1%        |
| hoeveelheid bronnen                                 | 19,1%        | 11,9%        |
| geen mening                                         | 0,5%         | 1,1%         |
| op andere wijze                                     | 1,4%         | 1,9%         |

Tabel 9: Wat wordt getoetst in de vragen 30 en 32 van D-examen?

| Antwoordcategorie  | Vraag 30 | Vraag 32 |
|--------------------|----------|----------|
| Historische kennis | 20,2%    | 25,8%    |
| Een vaardigheid    | 39,9%    | 28,8%    |
| Beiden             | 39,9%    | 45,5%    |

12,6% denkt dat het hier gaat om 'continuïteit/discontinuïteit'. Van het totale aantal docenten denkt 34,0% dat de beoogde interpretatie, al dan niet in combinatie met andere structuurbegrippen, herkenbaar is.

De betoogvraag in het D-examen (vraag 28) heeft het veld niet onberoerd gelaten. Uit de reacties blijkt dat veel docenten van mening zijn dat deze vraag zich niet zo goed leent voor toetsing van inleving, standplaatsgebondenheid en standpuntbepaling. Bovendien vrezen zij dat een groot deel van de leerlingen op basis van het correctievoorschrift niet de maximumscore zal kunnen behalen.

De toetstechnische gegevens van het Cito bevestigen deze vermoedens: het was een opdracht, waarbij relatief weinig leerlingen (8,0%) het volledig aantal punten haalden. Waarschijnlijk heeft dit ook te maken met het probleem dat consequent en consistent redeneren voor Vbo/Mavo-leerlingen behoorlijke lastig is. Hoe toetsing van inleving, standplaatsgebondenheid en standpuntbepaling wel zou moeten op het niveau van Vbo/Mavo-leerlingen blijft

Tabel 10: Hoe ervaart u de verhouding kennis en vaardigheden in het examen?

| Antwoordcategorie   | Totaal |
|---------------------|--------|
| Teveel kennis       | 0,5%   |
| Veel kennis         | 3,5%   |
| In evenwicht        | 51,2%  |
| Veel vaardigheden   | 39,9%  |
| Teveel vaardigheden | 4,9%   |

Tabel 11: Hoe zou u de verhouding kennis en vaardigheden willen zien?

| Antwoordcategorie      | Totaal |
|------------------------|--------|
| Meer kennis            | 3,9%   |
| Iets meer kennis       | 36,0%  |
| In evenwicht           | 55,2%  |
| Iets meer vaardigheden | 4,0%   |
| Meer vaardigheden      | 0,5%   |

### 3.4 De verhouding tussen kennis en vaardigheden

In dit onderzoek wordt onder meer bekeken of de toetsing van structuurbegrippen en vaardigheden voldoende gekoppeld is aan de inhoudelijke kennis van de examenonderwerpen. Als de toetsing van structuurbegrippen en vaardigheden losgekoppeld zou zijn van de toetsing van de inhoudelijke kennis van de onderwerpen, dan worden de structuurbegrippen en vaardigheden op zichzelf staande elementen. De historische kennis wordt in zo'n geval naar de achtergrond geschoven en dient slechts als context van waaruit structuurbegrippen en vaardigheden worden getoetst. Historische kennis is dan van secundair belang bij de beantwoording van de vragen.

De verhouding tussen kennis en vaardigheden heeft in de enquête een belangrijke plaats gekregen. Een ruime meerderheid van de respondenten is van mening dat de vragen 7 (92,9%) en 40 (79,6%) van het D-examen zonder enige historische kennis te beantwoorden zijn. Dergelijke vragen zijn, volgens deze optiek, 'met gezond verstand' goed te maken. Het blijkt dat de grens tussen kennis en (taal)vaardigheid bij deze vragen niet goed is aan te geven. De twee genoemde vragen zijn echter niet representatief voor het hele examen. Ze zijn er speciaal uitgelicht om te onderzoeken waar de grens tussen kennis en tekstbegrip/taalvaardigheid ligt volgens de docenten. Uit de enquêteresultaten blijkt duidelijk dat vragen die alleen gebaseerd zijn op tekstbegrip niet in het examen thuis horen.

Over de verhouding tussen kennis en (taal)vaardigheden zou in de toekomst nader onderzoek moeten worden gedaan, waarbij het onderscheid tussen 'kennen' en 'kunnen' aan de orde behoort te komen.

Een deel van de respondenten, namelijk 44,8%, geeft aan dat de verhouding tussen kennis en vaardigheden in het CE niet in evenwicht is en dat er naar hun mening (iets) teveel vaardigheden getoetst worden. Daaruit vloeit voort dat, zoals tabel 11 laat zien, een niet onaanzienlijke groep docenten (39,9%) graag meer toetsing van kennis in het CE-geschiedenis en staatsinrichting zou willen. Hier werd in paragraaf 2.1 al op gewezen. Echter, een meerderheid is van mening dat de ver-

houding kennis en vaardigheden in evenwicht is en zo ook zou moeten blijven.

Zie tabel 10 en 11.

Tenslotte gaf één van de respondenten hierbij aan dat in het huidige examen de toetsing van structuurbegrippen en vaardigheden een 'pseudo-academische benadering' is.

In de ruimte die aan docenten werd gegeven opmerkingen te plaatsen, keek een enkeling met weemoed terug op de tijd vóór de invoering van het CE, toen 'geschiedenis nog leuk was voor leerling en leraar'.

### Conclusies

De vragenlijst van de enquête is opgenomen in de WIEG-bundel, die binnenkort wordt uitgegeven. Onderstaande conclusies zijn gebaseerd op alle vragen, ook op vragen die niet in dit artikel zijn behandeld. De vragen tussen haakjes verwijzen naar de enquête-vragen.

#### Algemeen deel van de enquête

- Ruim 40% is uitgesproken positief over de huidige verwerking van structuurbegrippen en vaardigheden in het examen; slechts 7% is uitgesproken negatief (vraag 5).
- Een overgrote meerderheid (86%) geeft aan dat de verwerking van structuurbegrippen en vaardigheden in het laatste examen aansloot bij de wijze waarop docenten hun leerlingen voorbereiden op het examen (vraag 6).
- De stofomschrijvingen van beide examenonderwerpen bieden volgens 80% voldoende steun bij de voorbereiding op het CE (vraag 7 en 8).
- Wisselende onderwerpen worden eerder als een verrijking (74%) dan als een extra belasting (18%) gezien (vraag 16).
- De activiteiten van de WIEG wordt door bijna 60% van de docenten positief gewaardeerd. Ondanks verzending van post naar de scholen en publicaties van de WIEG in *Kleio* was niet elke docent op de hoogte van deze activiteiten (vraag 18).
- Er is geen eenduidigheid onder de

echter onduidelijk. Voorlopig blijft deze vraagvorm dan ook gehandhaafd.

In de enquête werd de docenten verzocht om vraag 30 en 32 van het D-examen te typeren: wat wordt in deze vragen getoetst, historische kennis of een vaardigheid?

Uit de antwoorden kan opgemaakt worden dat er geen eenduidigheid bestaat in het veld. Het is docenten niet altijd duidelijk wanneer een vraag kennis toetst of een vaardigheid.

Zie tabel 9.

Een deel van de docenten (20,2%) oordeelt dat, in geval van vraag 30, historische kennis vooral nodig is voor het kiezen van een bepaalde kaart. Een ander deel van de docenten (39,9%) is echter van mening, dat er inzicht en kennis van de structuurbegrippen en vaardigheden aan te pas komen. Daarnaast is er ook een aanzienlijke groep docenten (39,9%), die van mening is dat in de vragen sprake is van een combinatie van toetsing van historische kennis met vaardigheden. Voor deze groep docenten is de beoogde integratie van kennis en vaardigheden gelukt.

respondenten waarin het niveauverschil het beste tot uitdrukking gebracht kan worden, uitgezonderd het taalgebruik (48%) (vraag 20).

- De geleidelijke verschuiving de laatste tien jaar in de verhouding open-gesloten vragen (van 20%-80%, naar 50%-50% en 75%-25% van de sco-repunten) wordt gedragen door tweederde van de respondenten (vraag 28).

### Specifiek deel van de enquête

- De hoeveelheid tijd om het examen te maken, ook in relatie tot de hoeveelheid bronnen, was volgens 80-90% van de respondenten goed (vraag 29 en 30).
  - De moeilijkheidsgraad van het afgelopen examen werd door 78% als goed bestempeld (vraag 31).
  - Het niveauverschil tussen C en D kwam volgens 40% in het laatste examen niet goed tot uitdrukking (vraag 33).
  - Bij sommige vragen is volgens de respondenten geen historische kennis vereist (vraag 35 en 40).
  - Een meerderheid van de respondenten herkent een vaardigheid in vragen die als zodanig bedoeld zijn (vraag 34, 37, 39, 41 en 44).
  - De omvang van het examen werd door bijna 60% als goed bestempeld (vraag 40).
  - Bij sommige examenvragen is niet duidelijk of het gaat om kennis, vaardigheid of beiden (vraag 42 en 43).
  - Het accent in de verhouding tussen kennis en vaardigheden ligt nu iets teveel aan de kant van de vaardigheden en zou wat meer richting kennis moeten schuiven (vraag 46 en 47).
  - De toetsing van beide examenonderwerpen werd middels een rapportcijfer gewaardeerd met voldoende tot ruim voldoende (vraag 48 en 49).
  - Bedoelde vaardigheden in een examen worden niet altijd als zodanig herkend of slechts in combinatie met andere vaardigheden (vraag 34, 37, 39, 41 en 44).
- ### Algemene aandachtspunten
- Enerzijds willen de respondenten meer kennis opgenomen zien in het examen (vraag 47) en anderzijds scoren de kandidaten bij de kennisvragen volgens de toetstechnische gegevens van het Cito (op basis van de versnelde correctie) lager dan de vaardigheidsvragen.
  - Er is brede steun onder de docenten voor het toetsen van kennis, begrip/inzicht in combinatie met vaardigheden (bijna 90%; vraag 4). Van de docenten staat 41% uitgesproken positief tegenover de huidige verwerking van structuurbegrippen en vaardigheden in het examen en 51% is deels positief, deels negatief (vraag 5). Tegelijkertijd geeft 86% aan dat de verwerking van structuurbegrippen en vaardigheden in het afgelopen examen aansluit bij de manier waarop docenten hun leerlingen hebben voorbereid (vraag 6).
  - Ruim 50% vindt de examenvoorbereidingstoets een zinvolle ondersteuning bij de voorbereiding op het examen en 37% geeft aan hier geen mening over te hebben (vraag 13); tweederde van de respondenten geeft aan behoefte te hebben aan een examenvoorbereidingstoets (vraag 19).
  - De vraag waar aangegeven moet worden waarin het niveauonderscheid tussen C en D het beste tot zijn recht komt, is niet helder geformuleerd en antwoorden op deze vraag overlappen elkaar (vraag 20).
  - Het niveauverschil tussen C en D komt volgens 40% niet goed uit de verf (vraag 33), maar eenduidigheid omtrent de wijze waarop het niveauonderscheid aangebracht moet worden, is er ook niet (vraag 20).
  - Het taalgebruik in de vraagstelling is van groot belang bij het maken van een geschiedenisexamen (vraag 20 en 22), in het bijzonder met betrekking tot taalzwakke en allochtone leerlingen.
  - Het toetsen van de vaardigheid inleving in combinatie met standplaatsgebondenheid en standpuntbepaling verdient nader onderzoek (vraag 40 en 41).

### Vergelijking 1994-1998:

- De waardering voor de verwerking van structuurbegrippen en vaardigheden in het examen is weliswaar iets afgenomen (eerst 47,8% positief, later 41,1%), maar daarnaast staat een meerderheid van 51%, die gedeeltelijk tevreden is over de verwerking.
- De verwerking van structuurbegrippen en vaardigheden in het laatste examen sloot in 1994 bij 72% van de docenten aan bij de manier waarop docenten hun leerlingen voorbereid hebben op het examen en in 1998 bij 86%.
- In 1994 vond 65% van de docenten de moeilijkheidsgraad goed, in 1998 is dat gestegen tot 78%.
- In 1994 vond 48% van de docenten het niveauverschil tussen C en D goed tot uitdrukking komen, in 1998 is dat gedaald tot 40%.
- Tien procent van de docenten vond in 1994 dat er te veel bronnen in het examen zaten in relatie tot de beschikbare tijd, in 1998 vond 18% dat. In beide gevallen vond rond de 80% de hoeveelheid bronnen goed.

### Slot

Het verdient aanbeveling bij de invoering van de leerwegen in het VMBO rekening te houden met de uitslagen van deze enquête. Met betrekking tot het niveauverschil in de nieuwe leerwegen zou het examen als geheel opnieuw tegen het licht gehouden moeten worden, in het bijzonder op aspecten als taalgebruik en taalvaardigheid in relatie tot kennis en vaardigheden voor de respectievelijke niveaus. Ook bij deze nieuwe examens lijkt het uiterst wenselijk de docent in het veld te steunen en te begeleiden bij de implementatie van dit nieuwe examen.

### Noten

1. D. Verkuil, '1959-1989: Dertig jaar geschiedenisonderwijs', in: *Kleio*, jrg. 30, nr. 7, 17-25, aldaar 23.
2. Voor aanvullende literatuur over het CE-geschiedenis en staatsinrichting: zie de literatuurlijst.
3. M.Y. van den Dobbelsteen, 'Het Examen Geschiedenis en Staatsinrichting bevraagd met oog op de toekomst', in: *Kleio*, jrg. 35, nr. 10.

## LITERATUUR

L. Dalhuisen, 'De nieuwe examen-regeling: bedoelingen en wat er tot nu toe van terecht kwam', in: *Geschiedenis in de klas*, jrg. 15, nr. 14 (januari 1995).

L. Dalhuisen e.a., *Geschiedenis: wat is dat? Een introductie op het nieuwe eindexamen geschiedenis en staatsinrichting* (Den Haag 1993).

M. van den Dobbelsteen, *Het examen geschiedenis en staatsinrichting bevraagd met het oog op de toekomst. Verslag van een enquête* (Arnhem 1994). Dit verslag verscheen in *Kleio*, jrg. 35, nr. 10.

M. van den Dobbelsteen, H. Kurstjens en E. Roest, 'Een toets-technische analyse van de examens geschiedenis en staatsinrichting Vbo/Mavo, Havo en Vwo 1994', in: *Kleio*, jrg. 35, nr. 8 (oktober 1994), pag. 10-13.

H. Kurstjens, 'Het centraal examen geschiedenis en staatsinrichting: VBO/MAVO-C/D, of: Hoe een examen tot stand komt', in: *Kleio*, jrg. 36, nr. 4 (mei 1995).

J. van der Leeuw-Roord, 'Zijn veranderingen ook verbeteringen? Een nieuw eindexamen voor geschiedenis en staatsinrichting voor VBO en MAVO', in: *Kleio*, jrg. 36, nr. 4 (mei 1995).

WIEG, 'Naar een nieuw eindexamen', in: *Kleio*, jrg. 32, nr. 8 (oktober 1991).