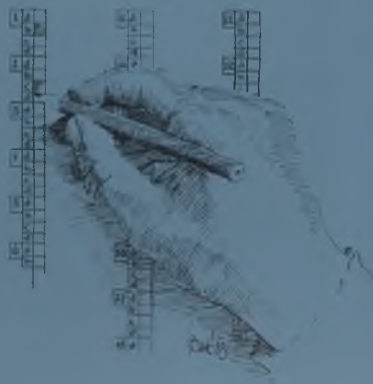

Tijdschrift van de
vereniging van docenten
in geschiedenis en
staatsinrichting
in Nederland (VGN)

KLEIO

24e jaargang nr. 10
december 1983



Meerkeuzevragen

Inhoud

Meerkeuzevragen

Een verslag met praktijkgegevens
en wat theorie, samengesteld
door M. Langenbach

- Een nummer over toetsen 2
- Gesprek met R.J. Velema 5
- Vragen uit het schoolonderzoek
en reacties van leerlingen, leraar
en taxeerders 10
- Steekproef met vragen uit een
niet bekend schoolonderzoek 13
- Leerlingen over meerkeuzevragen 15
- Toetsdeskundigen vergelijken
soorten vragen 16
- Vragen voor de lezer 18

Over grondslagen en blauwdrukken.

'Geschiedenis op School', deel 1

Bespreking door C. Bogaerts 20

Redactie van Kleio Didactica

Mevr. J. Rijken, Maasstraat 72 A III,
1078 HL Amsterdam, tel. 020-715133
Mevr. M. Langenbach, Utrecht
B. Molenkamp, Uden

Redactie van Kleio Didactica no 10

Mevr. M. Langenbach

Het geheel of gedeeltelijk overnemen van
artikelen is slechts toegestaan na schriftelijke
goedkeuring van de redactie.

Bij inzending van kopij gaat de redactie
ervan uit dat deze niet tevens elders ter
publicatie wordt aangeboden. Kopij gaarne
in tweevoud, op eenzijdig betypte vel-
len. Voorgedrukt kopijpapier wordt op
aanvraag toegezonden.

Adressen VGN

Algemeen Bestuur

Dr. N.J. Maarsen, *voorzitter*, Hazelaar-
straat 38, 4131 AC Vianen. Tel. 03473-
72749.

Drs. W.A. Kattenberg, *vice-voorzitter*,
Aalsburg 2624, 6602 WG Wychen. Tel.
08894-14837.

W. Bouwman, *1e secretaris*, Klooster-
straat 47, 5708 GM Helmond. Tel.
04920-34709.

E. Boerhout, *2e secretaris*, Androsdreef
14, 3562 XA Utrecht. Tel. 030-617769.

Mevr. H. Mulken-Harmeyer, *penning-
meester*, Hoofdweg 116, 9484 TB Oude-
molen (Dr.). Tel. 05923-424

Drs. C.G. van der Kooij, *sectie (1)
Pedak/Basisonderwijs*, Schuitendiep
39A, 9711 RB Groningen. Tel. 050-
128542.

F.M. Elkerbout, *sectie (2) Mavo/Lbo*,
Citadellaan 59, 5212 VB Den Bosch. Tel.
073-143836.

T. van der Geugten, *sectie (3) Havo/Vwo*,
Bruggestraat 22, 2314 BB Leiden. Tel.
071-413925.

R. van der Geest, *sectie (4) Tertiair
Onderwijs*, Plantsoen 71, 2311 KJ Leiden.
Tel. 071-125325.

Drs. C.A.M.J. Bogaerts, *redactie Kleio*,
Omloop-West 9, 3402 XM IJsselstein
(Utr.). Tel. 03408-83576.

Mevr. D. H. Verhagen, *Didactiekcom-
missie*, Tiboel Siegenbeekstraat 28, 2313
HB Leiden. Tel. 071-122697

K.G. van Manen, *Onderwijsadviescom-
missie*, Beukenlaan 34, 3927 AK Rens-
woude. Tel. 08387-1661.

Correspondenten

Sectie (1) Pedak/Basisonderwijs

Drs. C.G. van der Kooij, Schuitendiep
39a, 9711 RB Groningen. Tel. 050-
128542.

Sectie (2) Mavo/Lbo

S. Erich, Rysloane 15, 9283 XS Surhui-
zum, tel. 05123-1607

Sectie (3) Havo/Vwo

Mevr. drs. E. Karreman, Van Limburg
Stirumstraat 13, 3581 VA Utrecht, tel.
030-514052

Sectie (4) Tertiair Onderwijs

Drs. J. Baalbergen, Sandbergstraat 8,
1391 EL Abcoude. Tel. 02946-3207

Didactiekcommissie

H. van Duysen, Van Baerlestraat 65 IV,
1071 AR Amsterdam, tel. 020-799976

Onderwijsadviescommissie

Drs. H. Nolles, Stevensweg 22, 2141 VL
Vijfhuizen, tel. 02508-1934

Commissie Volwassenenonderwijs

F. Thijssen, Potgieterstraat 32 bis, 3532
VS, Utrecht, tel. 030-948310

Coördinatiecommissie Nascholing

Mevr. drs. C.E.M. Veldhuis-Meester, De
Merodelaan 14, 9721 XB Groningen. Tel.
050-256143.

Ledenadministratie en abonnementen

Leden van de VGN ontvangen Kleio kos-
teloos.

Aangifte, wijzigingen en opzegging van
het lidmaatschap **schriftelijk** meedelen
aan: **Administratie VGN, Vreeswijkstraat
319, 2546 AJ 's Gravenhage**. Aan nieuwe
leden wordt verzocht bij hun aangifte mee
te delen: naam, voorletters, eventueel
titel, huisadres, telefoonnummer, adres
van de school waar men de hoofdbetrek-
king heeft en ook de sectie of het soort lid-
maatschap waartoe men wenst te behor-
ren. Betaling na ontvangst acceptgiro-
kaart.

Niet-leden kunnen zich na goedkeuring
van het bestuur abonneren op Kleio à
f 65,— per jaar. Voor aanvraag richtte
men zich tot de penningmeester van het
bestuur, Mevr. H. Mulken-Harmijer,
Hoofdweg 116, 9484 TB Oudemolen.
Reglementair komen alleen diegenen in
aanmerking voor een abonnement, die
geen docent geschiedenis en staatsinrich-
ting zijn.

Contributies

Voor 1983 bedragen de contributies:

Gewone leden

- a. docenten PA's, Havo,
Vwo en tertiair onderwijs f 90,—
- b. docenten Mavo, Lbo,
basisonderwijs f 70,—
- c. buitengewone leden f 65,—
- d. studentleden f 65,—

Leden, die minder dan 16 uur per week
lesgeven, kunnen in aanmerking komen
voor een verminderde contributie. Hiertoe
moet men een schriftelijk verzoek indie-
nen bij de penningmeester, met vermeld-
ing van naam, adres, naam van de school,
aantal te geven uren en de categorie waar-
toe men behoort.

Vermindering van contributie moet elk
jaar opnieuw worden aangevraagd voor 1
december van het nieuwe kalenderjaar.

Losse nummers

Kleio f 7,50 tenzij anders vermeld. Leer-
lingenmateriaal Kleio-Didactica: f 5,00,
5 tot 10 ex. f 3,50 per ex., meer dan 10
f 3,— per ex., meer dan 20 f 2,50 per ex.
Gelieve het bedrag onder vermelding van
het gewenste nummer(s) te storten op giro
128701 t.n.v. penningmeester VGN te
Den Haag.

Algemene ledenvergadering 25 februari 1984



Een van de vele mooi gerestaureerde gebouwen in de binnenstad van Deventer.

Uitnodiging aan de leden van de Vereniging van Docenten in Geschiedenis en Staatsinrichting in Nederland tot het bijwonen van de *Algemene Ledenvergadering op zaterdag 25 februari 1984 om 10 uur in het gebouw van de Deventer Schouwburg, Grote Kerkhof 1 in Deventer*. De Deventer Schouwburg bevindt zich 10 minuten lopen vanaf het Centraal Station.

Het bestuur heeft gemeend dit jaar de jaarvergadering eens te houden in het oosten des lands, in een stad met een rijk historisch verleden. De schrijver Walter van der Broeck zal een inleiding houden. Ook zal er een korte rondleiding door de stad worden gehouden.

Tevens wil het bestuur de leden opwekken om zoveel mogelijk de afdelingsvergaderingen te bezoeken, die ter voorbereiding van de jaarvergadering worden gehouden. Nadere bijzonderheden daarover zullen in het januarinumnummer van Kleio bekend worden gemaakt. In datzelfde nummer zullen de jaarstukken worden gepubliceerd.

E. Boerhout, 2e secretaris.

Belangrijke mededelingen voor de jaarvergadering

– Voor leden, die verhinderd zijn de vergadering bij te wonen, bestaat de mogelijkheid een ander lid te machtigen. Een stemgerechtigd lid kan ter vergadering niet meer dan één stem bij wijze van machtiging uitbrengen. Wie van deze mogelijkheid gebruik wil maken, kan een machtigingsformulier aanvragen bij het secretariaat: E. Boerhout, Androsdreef 14, 3562 XA Utrecht.

– Degenen, die per trein voor de jaarvergadering naar Deventer komen, kunnen tegen inlevering van een reductiebon 20% korting krijgen op de prijs van een dagretour. Leden kunnen schriftelijk een reductiebon aanvragen bij mevr. H. Mulkens-Harmeyer, Hoofdweg 116, 9484 TB Oudemolen (Dr.). De afdelingssecretarissen krijgen twee bonnen voor de officiële afgevaardigden toegestuurd.

Agenda

Aanvang der vergadering: 10.30 uur precies (vanaf 10.00 uur wordt een kopje koffie aangeboden).

10.30-10.45 uur

Welkomstwoord door de voorzitter

10.45-12.00 uur

Lezing door de heer Walter van den Broeck

Na afloop is er gelegenheid tot discussie

12.00-13.00 uur

Stadswandeling door het oude Deventer

13.00-14.00 uur

Lunch. Het laatste kwartier van de lunch vinden de sectievergaderingen plaats

14.00-15.00 uur

Jaarrede van de voorzitter

Jaarstukken

a. Notulen van de Algemene Ledenvergadering van 23 april 1983: zie Kleio 1983/6, blz. 9-10

b. Jaarverslag van de beide secretarissen

c. Financiën:

1. Verslag van de kascommissie

2. Financieel jaarverslag 1983

3. Begroting 1984

4. Benoeming kascommissie 1984

d. Jaarverslag van de Kleio-redactie

e. Jaarverslag van de Onderwijs-Adviescommissie

f. Jaarverslag van de Didaktiek-commissie

g. Jaarverslag van de Commissie Volwasseneneducatie

h. Bestuurswisseling

Aftreden van de heer P. Hendriks (die zich niet herkiesbaar stelt) en mevr. D.H. Verhagen.

Benoeming van de heer F.M. Elkerbout namens de sectie Mavo/Lbo. Bij het opstellen van deze agenda was nog geen opvolger voor mevr. Verhagen gevonden.

Mededeling van het rooster van aftreden:

1985: N.J. Maarsen, W. Kattenberg, W. Bouwman, T.v.d. Geugten, R.v.d. Geest, K.G.v. Manen

1986: E. Boerhout, mevr. H. Mulkens-Harmeyer, C.v.d. Kooij

15.00-15.30 uur

Uitreiking van de Huib de Ruyterprijs

15.30 uur

Rondvraag, sluiting en 'borrel'

Een nummer over toetsen

Kleio-Didactica wil lesmateriaal aanbieden en informatie over werkvormen die behulpzaam kunnen zijn bij de dagelijkse praktijk.

Tot nu toe verschenen nummers over uiteenlopende onderwerpen, en enkele nummers gewijd aan een niet alledaagse werkvorm.

Dit nummer is wat anders dan men inmiddels gewend is. Het gaat over toetsen, een alledaagse bezigheid, maar het geeft geen tips of aanwijzingen over hoe dat zou moeten of kunnen gebeuren. Het is een verslag over één aspect van toetsen: meerkeuzevragen, zoals die gemaakt zijn door één 'eenvoudige geschiedenisleraar' met veel ervaring daarin.

De leraar vertelt over zijn ervaringen met het maken en afnemen van dit soort toetsen, vier van zijn leerlingen hebben onmiddellijk na hun schoolonderzoek verteld hoe zij enkele vragen daaruit beantwoord hebben en hoe zij dit soort toetsen ervaren, en twee buitenstaanders hebben voordat de leraar en de leerlingen ondervraagd werden, vragen uit eerdere toetsen van de leraar geanalyseerd en veronderstellingen geopperd over de moeilijkheid en over wat er precies getoetst werd. Enkele van die vooraf geanalyseerde vragen kwamen ook voor in het schoolonderzoek dat op de dag van de interviews was afgenomen, zodat de meningen van de taxeerders, de leerlingen en de leraar bij die vragen heet van de naald vergeleken konden worden. Daarnaast reageerden de leerlingen op enkele vragen die niet in hun SO voorkwamen.

De bedoeling van dit nummer is dus niet om deze speciale toetsvorm alleenzalmakend te verklaren. De bedoeling is om eens wat gegevens naar boven te brengen over deze vorm van toetsen. Het zou goed zijn als dat ook met andere toetsvormen zou gebeuren, open vragen bijvoorbeeld. Toetsen doet iedere leraar of lerares, vaak onder de kritische en niet altijd welwillende ogen van collega's. Als kollega krijg je vaak te maken met toetsen die door een ander zijn opgesteld, bij gemeenschappelijke proefwerken bijvoorbeeld. Hoe deskundig je zelf ook bent, het beoordelen is niet eenvoudig, noch van de vragen, noch van de antwoorden.

Wie toetst veronderstelt dat de leerlingen op een bepaalde manier tot het goede antwoord komen. Zelden of nooit wordt dat nagegaan. Het is te bewerkelijk om steeds van alle leerlingen te achterhalen welke kennis en vaardigheden zij nu werkelijk gebruiken bij het beantwoorden van een vraag. Toch is dat van wezenlijk belang:



Marian Langenbach interviewt leerlingen die zojuist een schoolonderzoek hebben gemaakt

wat getoetst wordt is immers van grote invloed op de manier waarop leerlingen voor je vak gaan werken. Toetsen is: nagaan of je doelstellingen bereikt zijn – voorzover die te toetsen zijn. En als het effect heel anders uitvalt dan bedoeld is, is dat een vervelende zaak.

Dit nummer wil dus een aantal factoren aanschouwelijk maken die ieder beïnvloeden die met toetsen te maken heeft: leraar, leerling en kollega die de toets ook moet laten maken.

Veel dank is verschuldigd aan R.J. Velema, de leraar die niet schroomde om voor eigen gebruik gemaakte vragen bloot te stellen aan de ongetwijfeld kritische maar hopelijk ook geïnteresseerde blik van vele kollega's. Daar is moed voor nodig. En ook dank aan zijn vier leerlingen die bereid waren direct na hun SO ondervraagd te worden over hun manier van antwoorden en hun mening. Dat zij zo open en eerlijk reageerden is zeer op prijs gesteld. Tenslotte dank aan C. van Horzen, mijn mede-taxeerder, die veel tijd heeft gestoken in het doorwerken en analyseren van een stapel vragen en in het vergelijken van ons beider meningen.

Voorgeschiedenis en werkwijze

Het gebeurt wel eens dat er in een groepje dat samenwerkt, gegevens worden uitgewisseld die wel verband houden met het dagelijks werk, maar niet rechtstreeks met de klus die gedaan moet worden. En

zo deelde Velema ook eens een stapel van zijn toetsen uit aan de leden van het sectiebestuur Havo-Vwo. Dat was toen nav de vraag: wat kan er getoetst worden (vaardigheden – wat voor vaardigheden – hoe?) en wat zijn haalbare doelstellingen?

Hierover is wel e.e.a. geschreven, maar toch is dat niet voor iedereen duidelijk. Bovendien weten we eigenlijk zo slecht hoe het in de alledaagse lespraktijk werkt.

Zo ontstond het plan om gegevens te verzamelen om na te gaan wat er gebeurt als een leraar toetsen maakt met een zeker doel voor ogen en leerlingen die toetsen maken. Het leek beter om zo grondig mogelijk na te gaan wat er bij enkele leerlingen gebeurt als zij enkele vragen moeten maken, dan om een zo breed mogelijk terrein (veel en veelsoortige vragen, en alle mogelijke typen leerlingen) te bestrijken. In het eerste geval zouden er mogelijk enkele typerende zaken herkenbaar naar voren komen, zo meende ik, terwijl in het tweede geval het bij algemeenheden zou blijven. Bovendien moest het te behappen zijn: tijd en energie voor een grootscheeps onderzoek ontbreken.

Velema leverde enkele schoolonderzoeken en proefwerken met overwegend meerkeuzevragen.

C. van Horzen en ik probeerden uit die toetsen een aantal vragen te halen die ons interessant leken als voorbeeld om na te gaan wat de leraar eigenlijk toetst en hoe leerlingen het in de vraag gegeven pro-

bleem oplossen. Er moest een vrij groot aantal uitgezocht worden, omdat we niet wisten welke vragen in het SO van december 1981 voor zouden komen.

Het bleek dat van Horzen en ik vragen om andere redenen interessant vonden. Hij lette vooral op wat er getoetst werd, en bracht dat onder in de hiërarchie van Rohlfs en die van Coltham (zie daarvoor *Geschiedenis op School*, of *Historisch-Didactische Cahiers no 1: Doelstellingen*).

Zijn beoordeling luidde nogal eens 'er wordt slechts kennis en een lagere vaardigheid getoetst' (bijvoorbeeld begrip). Ik lette meer op wat leerlingen moesten doen om het in de vraag gegeven probleem op te lossen en was nogal eens geneigd om een vraag als moeilijk te bestempelen, omdat er toepassing gevraagd werd van kennis die leerlingen niet zo direct zouden herkennen, of omdat er m.i. een analyse gevraagd werd. Ik ging daarbij meer uit van Gieles' manier van indelen. (Zie: HDC 1).

Zowel van Horzen als ik letten op wat er aan kennis voorondersteld werd, en konkludeerden dat voor goede taxatie van de vraag informatie over wat er hoe behandeld was noodzakelijk was.

Op 18 december 1981 waren vier vrijwilligers in groepjes van twee bereid om direct na hun SO door mij ondervraagd te worden.

Bij deze leerlingen was geen uitgesproken slechte leerling. Eén leerlinge werd (achteraf) als goed-in-geschiedenis bestempeld door haar leraar, twee anderen, een jongen en een meisje, als redelijk goed, en

één jongen als matig. Het groepje als geheel lag wat boven de middelmaat. Omdat het aantal voorbeoordeelde vragen dat in het SO voorkwam wat gering was, werd de leerlingen ook gevraagd te reageren op enkele vragen die zij niet gehad hadden, met het doel informatie te krijgen over de manier waarop zij het probleem aanpakten. De interviews met de twee groepjes werden op de band opgenomen. Daarna werd de leraar geïnterviewd. Dit was een vrije-attitude interview, waarbij van tevoren gezegd was dat er graag informatie ingewonnen werd over zijn manier van werken i.v.m. toetsen maken, en of hij dat wilde illustreren met voorbeelden. Daarna werden de vragen waarop de leerlingen gereageerd hadden doorgenomen om te weten wat er in de les behandeld was. Ook dit interview staat op bandjes.

Het verslag van deze gesprekken staat in dit nummer. Het interview met de leraar is letterlijk wat hij gezegd heeft (al is hier en daar spreektaal veranderd in schrijftaal), maar de indeling is door mij gemaakt. Daardoor is de volgorde van de uitspraken wel eens gewijzigd, en is een aantal voorbeelden (om redenen van plaatsgebrek) achterwege gebleven. De kleine rubriekjes onder 'Opvallend' zijn geheel voor mijn rekening.

Na de uitwerking van de interviews leek het nuttig om uitspraken van toetsdeskundigen die van toepassing zijn op wat in het verslag aan de orde komt toe te voegen. Het wordt aan de lezer(es) overgelaten die te vergelijken met de hier beschreven werkelijkheid. Natuurlijk kwam *Ge-*

schiedenis op School in de eerste plaats in aanmerking ter vergelijking van theorie en dit stukje praktijk. Daarnaast het boek van H. Westorp, dat wel met het oog op moedertaalonderwijs geschreven is (en dan ook onderdelen bevat die voor het geschiedenisonderwijs niet zo interessant zijn), maar waarin over toetsmethoden de nodige goedgedocumenteerde informatie is te vinden en over 'tekstbegrip' grote delen van toepassing zijn op het geschiedenisonderwijs. (De leerlingen noemden zelfs meermalen de cartoons over 'Het Plan' een tekst...)

Zonder in analyse van de verslagen te vervallen en konklusies te trekken die misschien niet gerechtvaardigd zijn (gegeven het gering aantal deelnemers) zou ik naar aanleiding van deze gegevens toch één ding willen opmerken. Zou het geen aanbeveling vinden om leerlingen die moeite hebben met proefwerken en waarvan men meent dat zij voldoende serieus leren daarvoor eens op dezelfde wijze hun oplossingsmethode te laten aangeven? Het lijkt mij dat explicitering van de goede of verkeerde methodiek die zij bij verschillende vragen hanteren, het resultaat gunstig kan beïnvloeden.

Tenslotte. Wij leven in een tijd waarin de druk op het onderwijs om in minder tijd meer leerlingen op te leiden toeneemt. Efficiëntie begint steeds belangrijker te worden. Het is te verwachten dat gesloten vragen en vooral meerkeuze-toetsen vaker zullen voorkomen. Moge dit nummer een bijdrage leveren aan het verantwoord gebruik daarvan.

Herdruk 'Overleven'

Gezien de grote vraag is van Kleio Didactica no 6 'Overleven. Arbeidersgezinnen in Nederland rond 1900' thans de derde druk verschenen. Hulde aan de samenstellers!

Aangezien druk- en portokosten inmiddels weer gestegen zijn is vanaf heden de prijs van *leerlingenmateriaal* verhoogd. Deze is nu als volgt: 1 ex. f 5,50; 2 t/m 10 ex. f 4,50 per ex.; meer dan 10 ex. f 3,50 per ex.

De bestaande nummers zijn nog tegen de oude prijs verkrijgbaar, te weten: 1 t/m 4 ex. f 5,00 per ex.; 5 t/m 10 ex. f 3,50 per ex.; 11 t/m 20 f 3,00 per ex.; meer dan 20 ex. f 2,50 per ex.

Dit geldt dus voor de nummers no 1 Land zonder Leerplicht, no 2 Van Sodom tot Rhijnauwen, no 3 Heksengeloof en Heksenvervolg, no 5 Macht en onmacht van het parlement, no 8 Suriname en no 9 De Erosie van een hoeksteen.

OVER LEVEN

Arbeidersgezinnen
in Nederland rond 1900



schoolonderzoek 1981-82

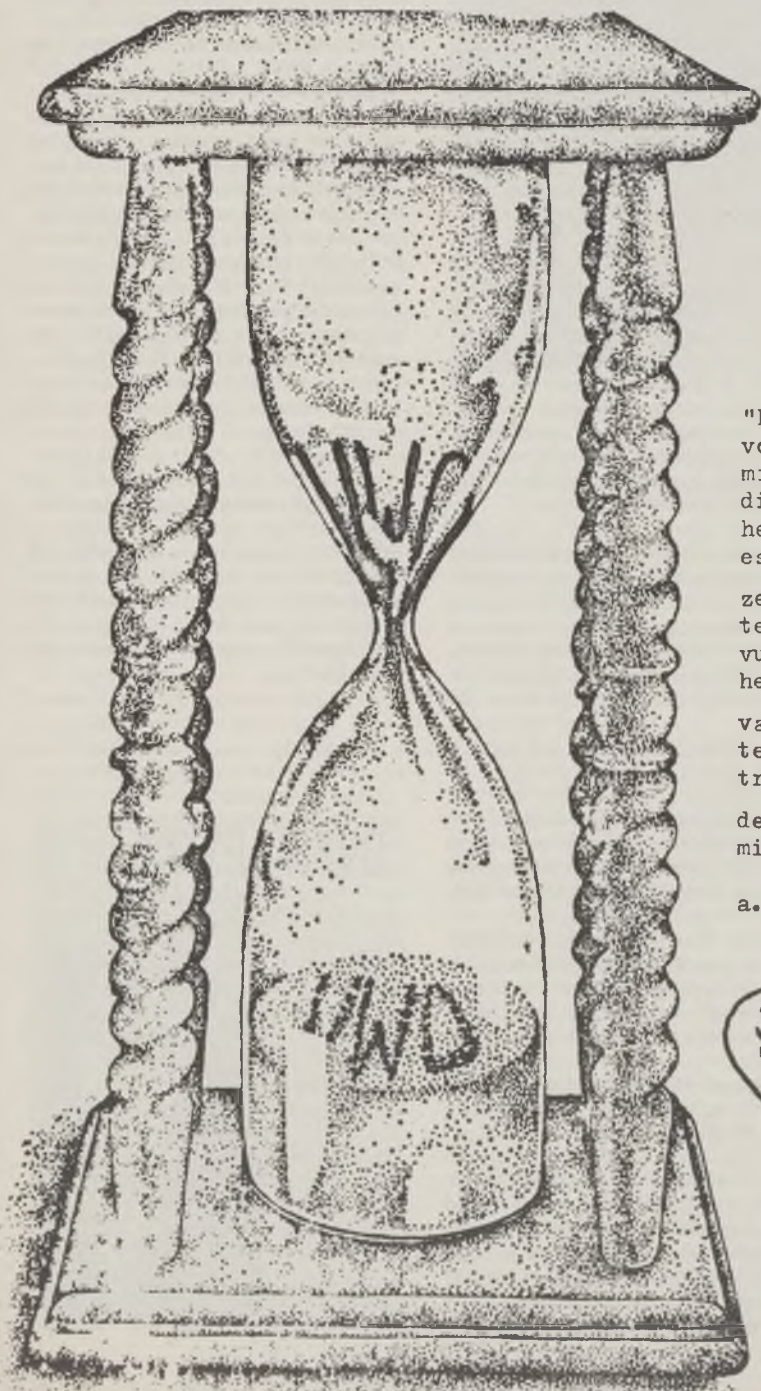
geschiedenis en staatsinrichting

rijksscholengemeenschap
zuideinde 76
meppel

afdeling v w o

vrijdag 18 december 1981

08 30 - 11 00 uur



"het was waarschijnlijk beslissend voor mijn latere leven dat het lot mij een geschiedenisleraar schonk die als weinig anderen in staat was het essentiële van het niet-essentiële te scheiden ()

zelfs nu denk ik nog vol emotie terug aan deze man () die door het vuur van zijn woord ons soms het heden kon doen vergeten ()

vaak wist hij ons van enthousiasme te vervullen, ja soms zelfs tot tranen toe te bewegen ()

deze leraar maakte dat geschiedenis mijn lievelingsvak werd ()"

a.hitler, mein kampf

"DE VOLSTREKTE NUTTELOOSHEID
VAN DEZE ONDERNEMING, DAT IS
WAT JE ER ZO IN AAN TREKT, NIET?"



131281rjv

Gesprek met R.J. Velema,

een leraar met interesse in toetsen



Roel Velema, docent aan de Rijksscholenvereniging (havo-vwo) te Meppel. Thans is hij corrector voor de twee laagste klassen en geeft nog negen uur geschiedenis, in deze klassen. Tevoren was hij voornamelijk in de bovenbouw werkzaam.

Waarom werk je veel met meerkeuzevragen?

Ik vind meerkeuzevragen *naast* open vragen belangrijk. Ik wissel erg veel af. Bijvoorbeeld: inhaalproefwerk met open vragen, en meerkeuzevragen voor de hele klas, of omgekeerd. Open vragen zijn meer pratend en beredenerend. Bij open vragen moeten leerlingen zelf kunnen formuleren. Echte open vragen vereisen de speciale vaardigheid om *een betoog* op te kunnen zetten aan de hand van een aantal vragen waarvoor je gegevens hebt in je hoofd. Meerkeuzevragen toetsen andere zaken.

Bijvoorbeeld het *toepassen* van kennis van *gegeven feitelijkheden*. Leerlingen krijgen bouwstenen aangedragen waarmee ze de vraag te lijf gaan, ze moeten zelf beslissen welke kennis relevant is om zo'n vraag op te lossen. Je toetst verschillende vaardigheden. Juist de combinatie vind ik zo belangrijk.

Verder geven open vragen veel subjectievere beoordelingen dan meerkeuzevragen, meerkeuzevragen zijn veel objectiever te beoordelen, vooral vergelijkend tussen de leerlingen onderling. Dat is een voordeel. En tenslotte denk ik dat je zo goed mogelijk moet formuleren wat je wilt. We zijn in de VGN in het bestuur van de Havo-Vwo sectie bezig om wat aan doelstellingen te sleutelen, om daar in elk geval over te praten en te kijken of daar uit kan komen dat je wat *expliciter* met je doelstellingen gaat werken. Op mijn school hebben we dat ook gedaan. In onze brugklassen hebben we kort geleden een aantal doelstellingen geformuleerd. Het is wat plagiaat en het is wat gejat dus allemaal. Ik denk dat je als eenvoudige geschiedenisleraar niet verder kunt komen. Je moet wel erg origineel van geest zijn wil je het allemaal zelf kunnen bedenken. Wat wij gedaan hebben is proberen *haalbare* doelstellingen op te pakken. Belangrijk is dat je voortdurend bewust bent van het feit dat je dat ook moet gaan toetsen, dus moet je daar het materiaal voor hebben. Anders werk je te *impliciet*. Als je vindt, en dat zal elke leraar vinden denk ik, dat een leerling een eenvoudig grafiekje moet kunnen interpreteren en je traint dat niet in de klas, dan kun je niet verlangen dat ze dat bij een toets kunnen volbrengen. Zo'n toepassing van kennis op een grafiekje gaat heel goed met meerkeuzevragen.

Hoe werk je ongeveer?

Ik maak stencils. Als het goed is moet het stencil als bouwsteentje fungeren en het *toepassen* van die bouwstenen, het *werken* daarvan gebeurt in de lessen. Ik denk dat ik erg rommelig les geef, niet voor de leerlingen hoor, maar voor mezelf.

Mijn stencils zijn erg overzichtelijk. Dat hoor ik heel vaak zeggen. Daar ben ik erg blij om. Ik vind het een zalige combinatie. In de lessen rommel ik wat aan, haal voortdurend dingen bij elkaar. Het heeft wel te maken met het bijbrengen van die vaardigheden. Die stencils bieden een houvast voor de leerlingen.

Bij het maken van de vragen hangt heel veel af van wat ik in de klas besproken heb. Neem bijvoorbeeld de vraag bij het onderwerp '20 jaar wereldpolitiek', de cartoon van Low.



(uit: *Memoriael*, dl 2. Wolters/Noordhoff 1969. p 292)

Deze tekening is van de je inmiddels bekende cartoonist Low. Hij is verschenen in een Britse krant op:

- a) 4 juni 1939
- b) 4 september 1939
- c) 4 november 1939
- d) 4 juli 1941

Het hangt er vanaf wat behandeld is of het een inzicht- of begripvraag wordt of alleen een pure feitenkennisvraag. Mijn leerlingen kennen de gevraagde datum niet. De data fungeren als een soort kapstok. Deze tekening slaat op het niet-aanvalsverdrag tussen Stalin en Hitler, en de eerste datum na dat verdrag is het meest waarschijnlijk. De datum van het verdrag moeten ze wel kennen.

MANIFEST

AAN HET NEDERLANDSCHE VOLK!

Bijna 20.000 Nederlanders van verschillende godsdienstige en politieke overtuiging, voortgekomen uit alle geledingen van het Nederlandsche volk en vereenigd in de Nederlandsche Beweging voor Eenheid door Democratie, richten zich tot hun landgenooten met het volgende:

Ons volk is in eeuwen van harten strijd en noesten arbeid geworden tot wat het nu is:

door zijn verbondenheid met het huis van Oranje,

dat in de figuur van Willem den Zwijger en vele andere telgen telkens onvermoeide en edele strijders voor de vrijheid, de eenheid en het welzijn onzer natie aan ons volk geschonken heeft;

door zijn trouw aan de beginselen van Christendom en menselijkheid,

door welke Nederland vooraan staat in de rij der naties door godsdienstzin, verdraagzaamheid en vredesgezindheid;

door zijn strijd voor gewetensvrijheid en de rechten van het volk,

waardoor het ons geschonken is ons vrije burgers van een fier en energiek volk te weten.

Aan de aanstaande verkiezingen wordt deelgenomen door partijen, die hier een nationaal-socialistische of communistische dictatuur willen invoeren. Deze dictaturen zullen brengen:

de achteruitstelling of verwijdering van het Oranjehuis,

daar voor den dictator de verheerlijking van zijn persoon en zijn partij het leidend beginsel zijner staatkunde is;

de ondermijning van de Christelijke grondslagen onzer samenleving,

daar voor deze dictaturen de volkseer, de raszuiverheid, bloed en bodem of het belang eener klasse de hoogste waarden zijn;

de afschaffing van vrijheid en recht,

zoodat ons volk aan dwingelandij en rechteloosheid zal worden overgeleverd.

Wij doen in deze dagen op U, stemgerechtigde Nederlandsche mannen en vrouwen, een ernstig beroep Uw stem NIET TE GEVEN aan eenige nationaal-socialistische of communistische partij.

Bij de aanstaande verkiezingen zult gij beslissen over de toekomst van Uw persoonlijk leven en dat Uwer kinderen, over het welzijn van Vaderland en Volk!

Laat Uw antwoord aan hen, die ons volk naar den ondergang willen brengen, duidelijk zijn!

NEDERLANDSCHE BEWEGING VOOR

EENHEID DOOR DEMOCRATIE

Nog een voorbeeld, uit het onderwerp 'Nederland in het interbellum': (vraag 55 uit Vwo schoolonderzoek 1981)

(uit: Eindexamen Vwo, 1977 eerste tijdvak. CEGES)

Op een zeker moment sloten de democratische stromingen in ons land zich aan een tegen de bedreiging van het nationaal-socialisme. Van deze beide bovenvermelde organisaties moet je beoordelen welke van de twee als links en welke als rechts aangemerkt kan worden, alsmede het jaar van verschijnen, of beter, naar aanleiding van welke verkiezingen ze werden opgericht.

- I is links, II is rechts, ze werden opgericht in 1936
- I is rechts, II links, ze werden opgericht in 1936
- I is rechts, II is links, ze werden opgericht in 1938
- I is links, II rechts, ze werden opgericht in 1938

Er zitten twee dimensies in deze vraag:

– of een manifest vanuit linkse of rechtse hoek gekomen is (ik vind dat een leerling, zeker op Vwo niveau, dat moet kunnen opmaken uit de inhoud).

– of je kunt bedenken wanneer die organisaties opgericht zouden kunnen zijn. Daarvoor moet je een aantal dingen weten uit die periode en kunnen beredeneren dat in 1936 een dergelijk manifest noodzakelijk is omdat dan de NSB flink gewonnen heeft.

Een jaar later in 1937 is het succes weggeëbt en in 1938 is de NSB al weer een stuk kleiner.

Die verkiezingen heb ik behandeld, en ook het verschil tussen links en rechts toen. Namen als die van Romein of Buskes daar kon je een jaar of tien geleden nog wel naar vragen. Buskes was een tv-persoonlijkheid. Nu kan dat niet meer, die namen zijn aan tijd gebonden.

Kun je vertellen hoe je vragen maakt?

Als ik een proefwerk in elkaar moet zetten, dan ben ik eigenlijk al weken van tevoren bezig met het verzamelen van vra-

BEGINSELVERKLARING VAN HET COMITÉ VAN WAAKZAAMHEID

Nederlandse intellectuelen, ongeacht hun politieke overtuiging zich verenigend tot een Comité van Waakzaamheid,

van oordeel, dat het Nationaalsocialisme en alle andere groeperingen van dezelfde aard een ernstig gevaar betekenen voor de vrijheid van onderzoek en meningsuiting en daarmee voor de ontwikkeling van maatschappij, cultuur en wetenschap,

besluiten een Comité van Waakzaamheid te stichten, als centrum van alle intellectuelen, die zich het gevaar van het Nationaalsocialisme bewust zijn en het willen bestrijden,

en bevestigen hun besluit om gezamenlijk op te komen vóór de verdediging der geestelijke vrijheid en tegen het Nationaalsocialisme, dat dit essentiële cultuurgoed belaaft.

Voor een effectief optreden van het Comité is veel geld nodig. Toont Uw anti-nationaalsocialistische gezindheid metterdaad, zendt ons een zo groot mogelijke bijdrage en sluit U aan bij het Comité. De minimum-contributie bedraagt f 1,- per jaar. Tegen betaling van f 5,- p. j. ontvangt U de eerste serie van tien brochures, tegenover de frontpagina aangekondigd. Tot verdere publicaties hebben zich bereid verklaard:

Prof. Dr. H. Bolkestein,
Prof. Mr. H. R. Hoetink,
Prof. Mr. J. C. van Oven,
Prof. Mr. Dr. Leo Polak,

Dr. K. F. Proost,
Dr. Jan Romein,
Prof. Dr. J. H. Thiel,
Mr. Dr. J. Valkhoff,

Het Bestuur:

Prof. Dr. H. J. Pos, Voorzitter.
Dr. D. Loenen, Secretaris,
Michel Angelostr. 13boven, Amsterdam-Z.
Mr. J. Baert, Penningmeester, Amsteldijk 77,
Giro 117850, Amsterdam-Z.
Dr. Menno Ter Braak.
Ds. J. J. Buskes.
Dra. A. W. Kersbergen.
Dr. K. F. Proost.
Dr. Jan Romein.
Mevr. A. E. J. De Vries-Bruins.

Amsterdam, October 1936.

gen daarvoor. Je krijgt een soort 6e of 7e zintuig voor het toetsbaar maken van materiaal. In de krant zie je een tekst staan, dan denk je: hé daar kan een vraag van gemaakt worden.

Dat knip je uit en doe je in een mapje en gebruik je voor een proefwerk. Je ziet een tekening in een tijdschrift, die kopieer je, vraag eronder bedenken. Soms kom je niet ver, maar dan ga je in een latere fase kijken wat voor alternatieven je erbij kunt maken. Ik ben er dus lang van tevoren telkens mee bezig. Twintig meerkeuzevragen is niks, daar kun je leerlingen niet op beoordelen. Je moet er minstens 40 hebben, dan is het gokelement kleiner.

Ik heb bij een proefwerk van bijvoorbeeld 40 meerkeuzevragen misschien 60 of 70 vragen liggen en dan ga je kijken welke onderdelen je stofomschrijving heeft. Bijvoorbeeld: de Russische Revolutie, ze moeten iets weten van de periode voor de revolutie. Daar moet je een paar vragen over hebben. Over de revolutie zelf, over de 1e periode van oorlogskommunisme, over de NEP. Zo ga je een periode-indeling maken.

Vier leerlingen over vraag 55

M: Ik dacht, het is in ieder geval b of c. Dat jaartal heb ik gegokt. Ik meen dat ik b heb ingevuld. Ik kon beredeneren waar ieder manifest bijhoorde, maar het jaartal wist ik niet.

B: Ik heb het als volgt beredeneerd: in ieder geval was I rechts, en II links. Daarom heb ik voor b gekozen, het had in ieder geval te maken met het gevaar van NSB-zijde en omdat in Nederland alles nogal lang duurt heb ik daar een paar jaar bij opgeteld en toen kwam ik tot 1936. *Hoe kwamen jullie er zo stellig bij dat I rechts moet zijn en II links?*

M: Bij I staat dat er duidelijk in: **niet te geven** aan enige nationaal-socialistische of kommunistische partij... die zijn in elk geval al niet uiterst links. En verder verbondenheid met het Huis van Oranje, beginselen van het Christendom en zo, dan kom je toch vanzelf op rechts uit.

B: En die intellectuelen zijn over het algemeen iets linkser georiënteerd, die

Menno ter Braak en zo. Ik zag intellectuelen staan, en Huis van Oranje.

E: Deze vraag was niet zo moeilijk. Ik heb antwoord b. I was rechts, immers: verbondenheid met Huis van Oranje, en Christendom. Terwijl tekst II meer op de intellectuelen was gericht. Het gaat hier om aaneensluiting tegen het nationaal-socialisme en dat is vooral op gang gekomen in 1936, omdat toen pas de noodzaak ingezien werd.

J: Ik had dezelfde als hij (E) en ik had ook nog dat er stond dat men niet op de kommunistische partij moest stemmen, dat was ook een argument dat die tekst rechts was. En ik wist iets over Menno ter Braak.

Je moet er ook voor zorgen als je over zo'n periode veel besproken hebt, dat er ook meer vragen over gaan komen. *Het moet adequaat overlappen wat er aan leerstof is gebracht.*

Ik heb nu voor de brugklassen een proefwerk gemaakt over Egypte. (In de niet-eindexamenklassen worden meerkeuzevragen gebruikt in de gecoördineerde proefwerken, 3 à 4 maal per jaar.) Ook daarvoor geldt hetzelfde weer: eerst kijken naar het land, het leven van de Egyptenaren, de godsdienst, de ontwikkeling van het schrift, de dodenbezorging. Dus een indeling in onderwerpjes. Want je zult merken in de praktijk als je aan het werk gaat met meerkeuzevragen, dat je om te beginnen hele verkeerde vragen maakt. Enorm slecht bent in het vragen maken. Als je dan toch wilt doorzetten, dan merk je dat je over bepaalde onderdeeltjes erg

veel vragen kunt maken, en over andere weer veel minder.

Het is erg moeilijk om dat punt van die ongelijke verdeling er uit te krijgen. Als dat niet lukt, dan moet je desnoods maar open vragen inlassen of je moet het proefwerk op die manier met meerkeuzevragen aan de kant gooien. Dat geldt ook voor open vragen. Ook daarvoor geldt dat je over sommige onderdelen veel vragen kunt stellen en het over andere moeilijk is om vragen te formuleren waarin je het antwoord niet geeft in de vraag zelf. Het is niet eenvoudig om de stof te overlappen. Ik vraag vaak aan leerlingen: heb je het gevoel dat je geleerd hebt wat gevraagd is, dat ik gevraagd heb waar jullie voor studeerden? Nou daar leer je erg veel van. Dan hoor je: dat is te veel gevraagd, of: dat hebben we nooit gehad. En als je inderdaad vindt dat dat de toetsing is van kennis die je niet hebt bijgebracht, dan moet je de volgende keer die vraag weglaten of je moet in de bespreking iets meer nadruk op die kennis leggen.

De techniek van het vragen maken

Ik denk dat het een handigheid is en ook een soort hobby, want je moet vier redelijke alternatieven bedenken. Twee lukt dan meestal wel, een derde komt er ook nog wel bij, maar de vierde is wel eens erg moeilijk te vinden. Soms ligt het goede antwoord erg voor de hand, en dan moet je toch alternatieven geven die acceptabel maar fout zijn. Dat is erg moeilijk. Ik denk dat wanneer een deskundige mijn vragen onder ogen krijgt er veel door de mand zullen vallen. Maar hier ben ik niet zo erg bang voor, want iemand die dat zou vinden maakt waarschijnlijk zelf ook proefwerken die de toets van kritiek nauwelijks zullen doorstaan. Je bent als eenling aan de gang en dat heeft zijn beperkingen.

Ik laat vaak fragmenten of gebeurtenissen in volgorde plaatsen, of verschillende relaties leggen. Daar zijn handige methoden voor. Als je bijvoorbeeld vier fragmenten noemt die in volgorde moeten, dan twijfelen de meeste leerlingen tussen het eerste en het laatste fragment. Wat doe je dus? Je wisselt bijvoorbeeld het 1e en 2e om en het 3e en 4e. Dan heb je dus vier mogelijkheden: 1-2, 3-4/2-1, 3-4/1-2, 4-3/2-1, 4-3. Daar moeten ze uit kiezen. De vraag bij twee tekeningen over de devaluatie is een voorbeeld van zo'n werkwijze. (Zie p. 8)

Geeft het beoordelen problemen?

Ik vind dat je na afloop (als het goed is tenminste, daar kom je niet altijd aan toe) een evaluatie moet maken, een foutenanalyse. Bijvoorbeeld: dat je in de klas zegt: wie had vraag I fout, en bij voorkeur ook: wie had a – b – c – d? Dan ben je een heel lesuur kwijt. Dus doe je het thuis, dat

kost je een avond om die fouten aan te strepen. Dat is vervelend. Maar als het goed is moet je het wel doen, zo haal je er ook vragen uit die door iedereen goed gemaakt zijn, of fout. Dat moet je dan in de les bespreken. Waarschijnlijk deugen die vragen niet, maar het kan ook zijn dat het niet past bij wat je in de klas besproken hebt, en wat je kunt vragen van leerlingen. Je hebt natuurlijk ook vragen waarbij de alternatieven te veel op elkaar lijken en daar moet je dan wat aan doen de volgende keer.

Altijd als ik vragen voor de eerste keer geef, praat ik dat proefwerk met ze door. Als iemand met een paar goede argumenten komt voor een alternatief dat ik eerst fout rekende, dan moet ik dat herstellen. Maar als iemand datzelfde alternatief heeft aangestreept zonder een redenering erbij die acceptabel is, dan blijft het fout. Het kan gebeuren dat in de ene klas een alternatief achteraf goed gerekend wordt en in de andere niet. Dat doorpraten is overigens ook een training voor ze.

Ik merk op het Vwo dat het meerkeuzevragen maken moeilijker voor ze is dan voor Havo-leerlingen. Leerlingen die ik voor geschiedenis hoog acht zien vaak in verkeerde alternatieven toch iets goeds zitten. Je moet achteraf die vragen weg laten vallen, of veranderen, in elk geval moet er wat mee gebeuren. Ik had vorige keer hier een hele middag twee leerlingen om het proefwerk door te spreken. En er waren vragen waarvan ik zei: je hebt wel gelijk, dat is toch niet helemaal goed gesteld.

De volgende keer moet je dan wat bijstellen daaraan, wat informatie meer geven, of een woord vervangen. Misschien lezen ze zo kritisch mijn vraag dat ze op een zijspoor gebracht worden. Vaak denken ze n.l. dat er een gemenigheidje in zit, en dan komt het neer op Nederlands interpreteren. Dat is wel eens een keer het geval natuurlijk, maar niet altijd en dan zien ze onbedoelde gemenigheidjes.

Kun je iets zeggen over het verschil tussen Vwo en Havo?

Bij Havo leerlingen speelt dat minder. Ik vind het moeilijk om aan te geven wat precies het verschil is. Voor Havo maak ik een vraag wel eens minder gekompliceerd. Bijvoorbeeld: bij een Vwo opgave waar twee tekeningen en vier mogelijke tekens gegeven zijn, vraag ik naar het juiste alternatief waarin de beide tekens genoemd worden, en naar een interpretatie van één van de tekeningen. Bij de Havo opgave vraag ik alleen de interpretatie van één tekening en laat de andere tekening weg. De vraag met de krantenberichten, vind ik aardig voor Havo. (Zie p. 8)



I

Deze twee tekeningen gaan over het standpunt van de Nederlandse overheid om niet te devalueren, en dit tenminste lang vol te houden. Je moet beoordelen uit welke richting de beide tekeningen stammen: uit de richting van de voor- of van de tegenstanders van het regeringsstandpunt om niet te devalueren.



II

- I van de voorstanders, II van de tegenstanders
- I van de tegenstanders, II van de voorstanders
- I en II van de voorstanders
- I en II van de tegenstanders.

(I uit: P.A.M. Geurts e.a., *Bronnenboek. De laatste vijftigjaar. Meulenhoff 1971, p 184*)

(II uit: K. van Dijk e.a., *Nederland 1917-1939. Malmberg 1979, p 24*)

Onderwerp: Wat is geschiedenis?

Het Volk schreef dat Domela bij zijn overlijden zo goed als alleen stond, 'een verlaten grijsaard... Wát hij geweest was, leefde nog éénmaal op... Hij vertegenwoordigde een stuk aanvangsgeschiedenis van het socialisme en was terzijde gedrongen door de geschiedenis waarvan hij de eerste bladzijden had geschreven... Ook zijn felste tegenstander kan hem de eer niet onthouden, dat hij met trotse moed de opstand tegen het kapitalisme heeft gepredikt in een tijd toen de grote massa arbeiders nog even vast geloofde aan de eeuwigheid van de heerschappij der bourgeoisie als deze zelf.'

De Tribune vergeleek hem met Jezus en vervolgt: 'Onverbrekelijk is zijn naam verbonden aan de geschiedenis van het socialisme in Nederland... Voor ons revolutionairen is Domela vooral van betekenis als revolutionair agitator... Op

ongeveer elk gebied van socialistische actie is hij de eerste geweest, de eerste redacteur van een socialistisch orgaan, de eerste socialistische parlementariër, en zo niet de eerste dan toch de hevigste, de felste en meest consequente anti-parlementariër.'

De NRC noemt Domela 'een sedert lang afstervende loot aan de socialistische beweging', maar wijst er ook op, dat 'de herinnering aan zijn persoon en optreden nog sterk leeft. Weinig figuren hebben zozeer tot het volk gesproken als deze socialistische baanbreker. Een strijder, een ontkenner was hij, maar bovendien een karakter voor welke vastheid personen van verschillende richting eerbied hebben betuigd.'

De Tijd 'En in stee een leven te vieren dat met zoveel tomeloos zelfvertrouwen en hartstocht een zaak heeft gediend, welke onheil van talloos velen is geworden, ware

het beter aangebracht, onder stille erkenning van persoonlijke talenten een toon van jammer te doen horen, dat die talenten, voor een hogere roeping gegeven, werden misbruikt door dwaling en drift voor de maatschappelijke opstand, in plaats van gelouterd en ingespannen voor de harmonieuze ontvouwing der menselijke strevingen...'

Met name Troelstra schijnt niets van Domela Nieuwenhuis geleerd te hebben en gaat dezelfde weg.'

Over de dood van Ferdinand Domela Nieuwenhuis.

'Zonde dat zoveel enthousiasme is besteed aan zo'n slechte zaak'.

Dit is kort samengevat de mening van:

- het Volk
- de Tribune
- de NRC
- de Tijd

Deze komen uit het boekje 'Wat is Geschiedenis' van Dalhuisen. Van één van die vier heb ik een korte samenvatting gemaakt en dan moeten zij beoordelen van welk kranteberichtje dat een samenvatting is. Kijk, wanneer je deskundig bent, dan kun je wel zeggen dat hoort bij die en die krant, zonder het gelezen te hebben. Maar dan kunnen die leerlingen niet. Die kennen die kranten niet, ze moeten het lezen.

Ik denk dat je voor een Havo-vraag minder vaardigheden tegelijk moet toetsen. Minder gecompliceerd. Dat is het goede woord ervoor.

Wat zijn de reacties van je leerlingen op dit soort vragen?

Ik denk dat mijn leerlingen al mijn vragen in het begin erg moeilijk vinden, niet alleen de meerkeuzevragen, maar ook de open vragen. Ze hebben het idee dat ik weinig feitelijkheden vraag en ze moeten er dus erg aan wennen. Ik probeer wel dat op te vangen door er op te wijzen wat voor soort vragen het worden, hoeveel, waar ze over gaan. Ik geef aan het eind van een onderwerp, voor een proefwerk, een overzichtje hoe dat er uit komt te zien: zoveel meerkeuzevragen en zoveel open vragen. Die vragen gaan daar en daar over. Bij dit schoolonderzoek wisten de leerlingen van tevoren precies hoe het er uit zag. Ze hebben de inhoud al gezien. Op die manier kun je wel een aantal punten van onzekerheid ondervangen.

Wat mij opvalt, maar daar heb ik geen echte verklaring voor, is dat mijn onvoldoendes bijna altijd vallen bij meisjes. Ook dit jaar weer, ik heb bijna geen jongen die onvoldoende heeft, het zijn bijna allemaal meisjes die onvoldoendes hebben. Dat is zo in de brugklas en in 6 Vwo, dat is altijd zo. Dat zou ik wel eens willen weten, waardoor dat nu komt. Het zal wel aan mijn manier van lesgeven liggen, maar ik weet niet wat het is. Ik zou daar graag een verklaring voor hebben. Maar verder ben ik wel tevreden over deze manier van werken met gevarieerde vragen. Ik vind het een mooie combinatie zo.

N.B.: Uit de opmerking van de leraar over onvoldoendes bij meisjes, mag niet worden afgeleid dat zijn manier van omgaan met meisjes daarvan de oorzaak is. Het zou de moeite waard zijn na te gaan of meisjes in het algemeen meer moeite hebben met niet-verbaal gericht materiaal en toetsvormen dan jongens. Er zijn gegevens uit onderzoek die deze veronderstelling wettigen.

dit schoolonderzoek bestaat uit 100 vragen, verdeeld over 12 onderdelen

I "wat is geschiedenis ?"	10 vragen
II eerste wereldoorlog	5
III russische revolutie en sowjet-unie tot 1941	10
IV Duitsland in het interbellum	15
V Italië in het interbellum	5
VI Nederland in het interbellum	15
VII Verenigde Staten in het interbellum	5
VIII 20 jaar wereldpolitiek	10
IX socialisme	5
X liberalisme	5
XI fascisme en nationaal-socialisme	5
XII tweede wereldoorlog a algemeen	3
b Nederland	7

de vragen beantwoorden op het antwoordpapier

je mag twee onderdelen laten vallen, maar dat mogen niet I, IV en VI zijn

je mag natuurlijk ook alle vragen maken, je hoeft niet per se twee onderdelen laten vallen

verbeteringen duidelijk aangeven

Vragen uit het schoolonderzoek

Reakties van leerlingen, leraar en taxeerders

Vraag 11 en 12 uit SO 1981-1982 vwo

Onderwerp: 1e Wereldoorlog. (Vragen overgenomen uit *Geschiedenis op School*, 1976)

Vraag 11 en 12 gaan over de volgende lijst met feiten en gebeurtenissen:

- I. het ontslag van Bismarck door Wilhelm II
- II. De ineenstorting van de Socialistische Internationale
- III. het beheersen van de Duitse regering door het militaire opperbevel.
- IV. de Engelse weigering in het openbaar te verklaren dat het land Frankrijk zou steunen tegen Duitsland.
- V. de moord op aartshertog Franz Ferdinand
- VI. het Oostenrijkse ultimatum aan Servië

11. Welk van bovenstaande feiten is bewijsmateriaal ten gunste van het standpunt dat de Eerste wereldoorlog in hoofdzaak door Duitsland was veroorzaakt:

- a) alleen III
- b) alleen III en IV
- c) alleen II, III en V
- d) alleen IV

12. Welk van bovenstaande feiten is bewijsmateriaal tegen het standpunt dat de Eerste Wereldoorlog in hoofdzaak door Duitsland werd veroorzaakt:

- a) alleen V
- b) alleen IV en VI
- c) alleen III en IV
- d) alleen II en VI

De taxeerders over vraag 11 en 12

A: Als I-VI op de een of andere manier is behandeld, zijn dit vragen met veel nadruk op kennis. Wat de leerling doet: bij zichzelf nagaan hoe dit probleem is behandeld of beschreven en de goede combinatie aanwijzen. Vooral: zich herinneren. Daarnaast een begripsvraag: gebeurtenissen bekijken vanuit verschillende standpunten. Kennis en begrip.

B: Zelfs als het nodige bekend verondersteld mag worden, zijn dit moeilijke vragen, vooral 12. Een grote mate van complexiteit die ontrafeld moet worden. Kennis, begrip en analyse.

Drie leerlingen over vraag 11 en 12

(een leerling had het onderwerp laten vallen)

Vraag 11

B: Ik ben, dacht ik, op antwoord a gekomen met het idee dat de militairen wel weer zin hadden in een lekker oorlogje.

M: Ik kwam ook op a uit, beetje door aftellen en beetje ook door: die militairen horen vast bij elkaar. IV was het in elk geval niet, dat had er niets mee te maken, dus dan vielen b en d al af. Dan, II kwam een beetje daardoor eigelijk. Nou toen bleef alleen a over. Dus ik ben een beetje van achteren naar voren gaan werken, wat het allemaal niet kon zijn.

E: Ik vind het een moeilijke vraag. Ik antwoord a, omdat ik dacht: IV heeft er niets mee te maken, VI is juist een bewijs dat het niet zo zou zijn. Dus dan had je alleen nog maar III, dus a. II had er volgens mij ook niets mee te maken.

Vraag 12

B: Daar heb ik b gekozen. Dat Oostenrijks ultimatum, daar staat Duitsland wel achter, maar niet zozeer actief, meer als bescherming. Dus daar konden ze niks aan doen. IV daar konden ze helemaal niks aan doen, dat was gewoon de schuld van de Engelsen, en daardoor gaven ze een beetje het idee aan Duitsland: jullie kunnen doen waar je zin in hebt. En die andere vond ik daar helemaal niet in passen, die vielen gewoon af, omdat het onlogisch was in dit verband.

M: Bij mij was het ook zo. Ik heb ook weer met aftellen gewerkt. De Duitsers konden er niets aan doen, dat is het belangrijke punt, en toen heb ik gekeken of er zo iets bij stond. Antwoord b dus.

E: Antwoord d. II, de ineenstorting van de Socialistische Internationale, was omdat bleek dat die arbeiders wel tegen elkaar wilden vechten. En VI, omdat Oostenrijk dat deed begon het, dus d.

'Was dit een moeilijke, makkelijke of gewone vraag?'

B: Ik vond het een moeilijke vraag, omdat je dit moet beredeneren, en niet vanuit een bepaalde feitenkennis. Je moet er lang over nadenken. Vaak komen onze (van de leraar en van hem) redeneerwijzen niet overeen, en dan moet ik me eerst in zijn wijze van denken verplaatsen en me afvragen wat hij ervan wil weten.

M: Ik vond het ook moeilijke vragen. Je ziet allemaal verwarrende dingen. Nou ja, aftellen dan maar.

E: Ik vond die gegevens een beetje vaag, je kon er geen goede conclusies uit trekken. Verwarrend.

De leraar over vraag 11 en 12

'Wat heb je behandeld?'

Ik ga tamelijk uitvoering op de 1e Wereldoorlog in, en ook doe ik wat aan de vooravond van de 1e Wereldoorlog. Vooral op 2 aspecten: de bondgenotenpolitiek en de bewapeningswedloop. Daar komt dan in naar voren dat Bismarck op een gegeven moment ontslag neemt – dat wordt alleen even genoemd met die uitspraak van hem dat een jong renpaard en een oud werkpaard niet in één span kunnen lopen.

Over de Socialistische Internationale staat in een stencil o.a. het échec als toch de arbeiders in de verschillende landen bereid blijken te zijn tegen de anderen te vechten.

Het beheersen van de Duitse regering door het opperbevel blijft nogal impliciet. En de Engelse weigering om te verklaren dat ze Frankrijk zouden steunen is niet behandeld.

De rest moet bekend zijn.

Vooral 12 vind ik een mooie vraag. Dat mag ik wel zeggen omdat hij niet van mijzelf is. Je moet beoordelen welke gebeurtenissen, welke situaties een rol spelen. En in staat zijn oorlog niet te beschouwen als de zaak van één land dat als een geest voortsnelt.

Opvallend

Geen van beide taxeerders onderkende het laatst door de leraar genoemde: in staat zijn om oorlog niet te beschouwen als...

Ook leerling E, die over kennis beschikte, raakte in de war, net als de anderen.

Het beoordelen van gebeurtenissen en situaties werd inderdaad gedaan door de leerlingen, maar de overweging dat oorlog niet de zaak is van één land werd niet genoemd.

De taxeerders over vraag 53

A: In de vraag moet duidelijk worden dat het gaat om Het Plan van de Arbeid. De leerling kent de tekeningen niet. Weet wel hoe Het Plan werd opgevat door de verschillende politieke partijen. Roept deze gegevens op in zijn herinnering. Colijn was tegen: tek. I = SDAP. Kennis en het in het oog lopende van materiaal aangeven.

Tek. II is iets lastiger. Voor mij is de 'foute' illustrator bekend: Meuldijk. NSB dus. Leerlingen zullen daar moeite mee hebben. Heeft deze opdracht iets te maken met geschiedenis?

„PLAN” EN „PLAN-ACTIE”

I

„De actie voor het Plan is belangrijker dan het Plan zelf.”
HENDRIK DE MAN



I

Directeur KOOS: „Treedt onbevreesd nader, dames en heeren, en overtuigt u! Kijkt door het luchtgat! De geest van Marx is bedwongen en opgeborgen! De persoon, die hier voor mij staat, heeft dit gewrocht! Staat dan niet te twifelen aan de deur, geacht publiek, maar treedt binnen! Wat u daar te zien krijgt, overtreft zelfs mijlen ver onze eigen verwachtingen!”

(I uit: J. Beetsma ea, Nederland 1917-1940. Serie Geschiedeniswerkplaats. Wolters-Noordhoff 1979, p 44)

(II uit: K. van Dijk ea, Nederland 1917-1939. Serie CSE-katernen, Malmberg 1979, p 31)



II

Vraag 53 uit SO 1981-1982 vwo

Onderwerp: Nederland in het interbellum
Deze beide tekeningen, I en II, slaan op 'Het Plan'. In tekening I stelt het mooiweer-mannetje 'Het Plan' voor. Uit welke pers stammen de beide tekeningen:

- a) tek. I van NSB-zijde, tek. II van SDAP-zijde
- b) tek. I van SDAP-zijde, tek. II van NSB-zijde
- c) tek. I en II van NSB-zijde
- d) tek. I en II van SDAP-zijde

B: Tek. II lijkt mij erg gecompliceerd, zoveel gegevens. Het voor mij opvallende karikaturaal-joodse uiterlijk van Vorrink maakt dat ik meteen weet uit welke hoek de wind waaide. Ik vraag me af of deze tekening niet te veel voorkennis vraagt. Tek. I is ook zonder Colijn te herkennen analyseerbaar. Al met al een moeilijke analyse-vraag. Analyse.

Vier leerlingen over vraag 53

M: Ik heb antwoord d. Die eerste tekening is duidelijk: al het mooie wordt weggestopt en er komt iets lelijks tevoorschijn. Dus ze waren het er niet mee eens dat Het Plan werd afgekeurd, waaruit ik dus dacht dat ze voor Het Plan waren. En bij die andere tekening kreeg ik de indruk: die kermisklanten zijn tegen Het Plan en die

worden zo lelijk afgeschilderd dat degenen die dat plaatje gemaakt hebben dat een hopeloos stel vinden. Dus antwoord d.

B: Antwoord c. Allebei NSB-zijde. Die Koos was eigenlijk Koos Vorrink toch? Die begin terwijl dat een plan van zijn eigen kant is, het mooie wat naar buiten komt toch weer terug te duwen.

Het andere plaatje was heel erg duidelijk voor mij. Die Koos Vorrink staat daar een beetje te schreeuwen, terwijl er op de achtergrond staat dat het een 600-miljoen drama is, en een bagatel. Van alles wat eigenlijk negatief is want er zit nog meer in. Dat moest wel van de NSB zijn. Dus c. Ik heb lang getwijfeld tussen b en c.

E: Tekening I is mij vrij duidelijk, omdat daar Het Plan van de Arbeid wordt tegen-

gehouden door Colijn. Tekening II, daar zat ik dus mee. Koos Vorrink is van de SDAP. Het was moeilijk hoor, ik weet het nu ook al niet meer.

J: Tekening I was duidelijk, dat die van de SDAP was, en tekening II werd voorgesteld als een kermisattractie, dus dat is iets negatiefs. Iedereen wordt belachelijk gemaakt en dan staat er ook nog boven: actie voor Het Plan is belangrijker dan Het Plan zelf. Het Plan zelf wordt heel negatief voorgesteld, dus moet het antwoord b zijn.

De leraar over vraag 53

Het Plan van de Arbeid, daarvoor heb ik gebruikt een tekst uit Bericht van de Tweede Wereldoorlog, 'Pal voor de gave gulden'. Die is gelezen met de klas, soms

laat ik een samenvatting ervan maken (een training die ik ook met andere teksten wel doe) en anders hebben ze een samenvatting van mij gekregen. Nadruk op wat Het Plan behelsde en wat andere partijen ervan dachten, dat is dus ongeveer bekend.

Het probleem bij deze vraag is het sarcasme uit zo'n tekening te halen. Vooral bij tekening II is dat wel moeilijk. Ik oefen dat wel, vaak ook in proefwerkvragen. Ze moeten dus zien dat een tekenaar sarcasme in zijn tekeningen kan leggen, en dat is vaak een moeilijk punt.

Opvallend

Het bijschrift bij tekening II is opgevat door leerling B als bijschrift bij tekening I. Een onverwachte, maar in de spanning van het maken van een toets wel begrijpelijke vergissing.

Twee leerlingen kunnen het sarcasme uit tekening II halen.

Twee leerlingen kunnen tekening II niet analyseren. De taxatie van de drie volwassene klopt wel ongeveer: moeilijk.

Vraag 49 uit SO 1981-1982 vwo:

Onderwerp: Nederland in het interbellum. Een citaat uit de handelingen der Staten-Generaal van 25 november 1925. Het gaat hier over het gezantschap bij het Vatikan.

'De motieven van algemeen belang zijn onverzwakt blijven voortbestaan, en het is overigens duidelijk, dat dit gezantschap – nu het eenmaal is ingesteld – voor ons een bijzondere betekenis heeft en opheffing daarvan, vooral met het oog op de hoofdmotieven, die sommige leden bewegen dit voorstel te doen of te steunen, uiterst grievend zou zijn. In die omstandigheid zullen wij bij aanneming van dit amendement ernstig moeten overwegen, of wij onze stem aan de begroting van buitenlandse zaken kunnen geven.'

Dit citaat is afkomstig uit de rede van:

- a) Colijn, minister-president
- b) Nolens, RKSP
- c) Albarda, SDAP
- d) Kersten, SGP

De taxeers over vraag 49

A: Het gaat over het gezantschap bij de Paus. De leerling weet (het is behandeld of beschreven) wie consequenties aan de aanneming van het amendement zou verbinden. Hiervoor is niet al te veel vaardigheid nodig. Dus kennis, en daarmee de herkomst van een bron kunnen aangeven. Vooral kennis.

B: De sleutel voor het antwoord ligt bij kennis van partijstandpunten en functies in de Staatsinrichting, en bij het kunnen analyseren van de tekst. Dus kennis en een vaardigheid. Kennis, analyse en toepassing.

Vier leerlingen over vraag 49

M: Ik vond het een rotvraag. Ik weet eigenlijk niet eens meer zeker wat ik heb ingevuld. Ik heb zitten gokken.

Van dat hele stuk wist ik me nauwelijks meer iets te herinneren van wat ik had geleerd. Ik had moeten weten waardoor er hele grote moeilijkheden kwamen. Ik wist niet meer hoe het in elkaar zat. Ik heb maar gegokt. Ik had het idee dat Nolens en Kersten met elkaar te maken hadden, dus daartussen heb ik maar gekozen. Dat was echt gokken, ja.

B: Ik heb Nolens gekozen, want Kersten, SGP, die kon het niet zijn want die liet het hele zootje in elkaar vallen. Albarda maakte er volgens mij niet zo'n punt van, en alleen Nolens, als RK, zou er volgens mij een principiële punt van gemaakt hebben, zoals het hier in de tekst ook beschreven staat, en daarom dacht ik antwoord b. Ja, ik vond het echt wel een hele moeilijke vraag. Albarda heb ik meteen laten vallen, omdat dat een arbeiderspartij is, en omdat dit echt een christelijke zaak was. Maar ik wist het niet zeker.

J: Ik vond die vraag belachelijk, want die RKSP was voor het gezantschap, dus het is b.

E: Ik heb c genomen, omdat antwoord a sowieso afvalt omdat het gaat over stemmen over een bepaald amendement, dus daar heeft de regering niets mee te maken. Antwoord b valt af omdat de RKSP tegen dit amendement zou stemmen, en antwoord d, Kersten, die heeft dat amendement ingediend. Dus dan blijft c over. Het was wel een moeilijke vraag, lang over nagedacht.

J: Ja, maar er staat: 'die sommige leden bewegen dit voorstel te doen of te steunen, uiterst grievend zou zijn', dus grievend voor de RKSP dacht ik. En: 'motieven van algemeen belang zijn onverzwakt blijven voortbestaan', dus van het algemeen belang dat het gezantschap bij het Vatikan was.

De leraar over vraag 49

De nacht van Kersten, ik heb behandeld het hele geval rondom dit amendement op de begroting van Buitenlandse Zaken. Vanuit Kersten gezien, maar ook vanuit de CHU. Wanneer een kabinet ten val komt dan komt het altijd door een regeringspartij. Dat kan niet anders. Want daardoor wordt de meerderheid gehaald immers. De CHU was hier de boosdoener eigenlijk, die stemde met Kersten mee uit

antipaapse overwegingen.

Ik heb de CHU er uit gelaten in deze vraag.

Van de SDAP kun je niet anders verwachten dan dat ze met Kersten meestemden. Die zaten in de oppositie en moesten van het klerikalisme niet veel hebben.

Dan heb je al een paar gegevens om antwoorden weg te strepen. Voor Colijn was er geen reden om dat te zeggen: het is immers de regering die de begroting moest verdedigen. Dus wordt het in dit geval Nolens. Het gaat niet om die namen, maar om de partijen of functies.

Opvallend

De taxeers hadden zeker niet verwacht dat deze vraag voor zoveel leerlingen zo moeilijk zou zijn. Voor J., die goed las en zich niet van de wijs liet brengen door de ingewikkeldheid van het geval Kersten, was het een doodeenvoudige vraag. Voor de anderen was het moeilijk. Of ze kwamen er uit door goed te lezen, of het ging mis: ondanks korrekte kennis door slecht lezen, of door gebrek aan herinnerde kennis. Het goed lezen is blijkbaar erg belangrijk, samen met voldoende kennis.

Steekproef

Met vragen uit een niet bekend SO

Vraag 23 uit het SO vwo 1978

Onderwerp: Russische Revolutie en Sovjet Unie tot aan de tweede Wereldoorlog.

Op de plaats van de stippen moeten namen van landen worden ingevuld. Het is mogelijk dat een naam meerdere malen kan worden gebruikt!

'De beslissing een verdrag te sluiten tussen ... (a) en ... (b) werd genomen nadat militaire onderhandelingen met ... (c) en ... (d) in een impasse waren geraakt, te wijten aan onoverkomelijke verschillen. We moesten toen wel naar andere mogelijkheden zoeken om de vrede te handhaven en het gevaar van een oorlog tussen ... (e) en ... (f) te vermijden. Het is onze plicht te denken aan de belangen van het volk van ... (g).'

De leerlingen

B: Dat zou eventueel kunnen slaan op het verdrag van Rapallo ... (lange stilte).

M: Ik zou het echt niet weten.

B: Je zou dus overal Duitsland en Sovjet-Unie in kunnen vullen, maar of het op Rapallo slaat, dat ... vooral die laatste zin ... Duitsland ... Polen ... Tsjecho-Slowakije ... (Ze kwamen er niet zo snel uit, verder naar de volgende vraag).

J: Het is een hele moeilijke vraag ...

E: Het gaat over de Sovjet-Unie en Duitsland.

Het lijkt me ... de beslissing een verdrag te sluiten tussen de Sovjet-Unie (a) en Duitsland (b) werd genomen nadat militaire onderhandelingen met de Sovjet-Unie (c) en Frankrijk (d) in een impasse waren geraakt (...). We moesten toen wel (...) en het gevaar van een oorlog tussen de Sovjet-Unie (e) en Duitsland (f) te vermijden. Het is onze plicht (...) het volk van de Sovjet-Unie (g). Het gaat om de SU in het interbellum, de dreiging van oorlog spreekt er wel uit. Uit het boek heb ik kunnen leren dat Frankrijk en de Sovjet-Unie onderhandelingen hebben gestart, maar dat dat op niets uitgelopen is en dat toen een non-agressiepact tussen Duitsland en de Sovjet-Unie is gesloten.

J: Ik had ongeveer hetzelfde, maar ik weet niet of ik op Frankrijk was gekomen. Ik had a en b gehad, en c en d denk ik niet, en f en g wel. Ik had misschien Engeland gezet.

De leraar

Ik heb verteld dat er voortdurend contacten waren, kort voor München, tussen de Sovjet-Unie en Engeland en Frankrijk. En dat de Engelsen er iemand heenstuurden wiens naam mooier was dan zijn belangrijkheid, en dan voelt Stalin zich toch wel vernederd, verbreekt de contacten met het Westen, en dan komt het non-agressiepact. Ik heb bordschema's hierbij gemaakt.

Opvallend

Deze vraag blijkt erg moeilijk te zijn. Er is vrij veel kennis voor nodig, bovendien moeten de leerlingen doen wat Rohlfes onder analyse noemt: de in een bron voorkomende, maar niet met zoveel woorden genoemde vooronderstellingen ontdekken, en onvolledige informatie zodanig aanvullen dat een volledige historische samenhang ontstaat. Dus over vrij veel kennis beschikken en een 'hogere' vaardigheid demonstreren.

De leraar meende dat de twee leerlingen die er helemaal niet uitkwamen misschien te veel geleerd hadden (Rapallo).

Vraag 71 uit het SO vwo 1978

Onderwerp: Twintig jaar wereldpolitiek



(uit: *Novem, Wereld in wording* dl 4 havo/vwo, Van Goor 1974, p 126)

In de cartoon van Middleton is geknipt. Zowel op de handwijzer als op de lopende band stond een term of begrip. In de door de regering ten behoeve van dit schoolonderzoek beschikbaar gestelde ... eh ... ruimte op je antwoordblad dien je op te schrijven welke woorden er (in het Algemeen Beschaafd Nederlands vertaald) stonden.

De reactie van vier leerlingen

Staat in het boek! (unaniem). Hier staat 'Vrede' en daar staat 'Duitse eisen'.

De leraar

Die tekening staat wel in het boek, maar wat er op staat weten ze volgens mij niet. (Hij vergiste zich.)

Vraag 98 uit het SO vwo 1978, en uit het SO havo 1981

Onderwerp: Tweede Wereldoorlog. Hieronder volgt een gedicht van de Duitse schrijver en dichter Bertolt Brecht. Het gedicht is echter verknipt: de volgorde van de coupletten is veranderd. Het is jouw taak de volgorde aan te geven door de coupletnummers in de juiste volgorde te plaatsen. Het gaat niet om de juiste vertaling, maar voor je gemak geef ik hier een aantal woorden per couplet:

Amulettchen: amuletje, gelukbrengend voorwerp

Spitzen: kant(stof)

Stöckelschuh: schoen met hoge hak

Witwenschleier: weduwe-sluier

Sund: Oslo ligt aan de Sont

Weichselstrand: Warschau ligt aan de Weichsel

leinen: (van) linnen.

Und was bekam des soldaten Weib?

1

Und was bekam des des Soldaten Weib
Aus den lybischen Tripolis?
Aus Tripolis bekam sie das Kettchen.
Das Amulettchen am kupfernen Kettchen
Das bekam Sie aus Tripolis.

2

Und was bekam des Soldaten Weib
Aus Brüssel im belgischen Land?
Aus Brüssel bekam Sie die seltenen
Spitzen
Ach, das zu besitzen, so seltene Spitzen!
Sie bekam sie aus belgischem Land.

3

Und was bekam des Soldaten Weib
Aus der alten Hauptstadt Prag?
Aus Prag bekam sie die Stöckelschuh.
Einen Gruss und dazu die Stöckelschuh
Das bekam sie aus der Stadt Prag.

4

Und was bekam des Soldaten Weib
Aus der Lichterstadt Paris?

Aus Paris bekam sie das seidene Kleid.
Zu der Nachbarin Neid das seidene Kleid
Das bekam sie aus Paris.

5

Und was bekam des Soldaten Weib
Aus dem weiten Russenland?
Aus Russenland bekam sie den
Witwenschleier.
Zu der Totenfeier den Witwenschleier
Das bekam sie aus Russenland.

6

Und was bekam des Soldaten Weib
Aus Oslo über dem Sund?
Aus Oslo bekam sie das Kräglein aus Pelz.
Hoffentlich gefällt's, das Kräglein aus Pelz!
Das bekam sie aus Oslo am Sund.

7

Und was bekam des Soldaten Weib
Aus dem reichen Rotterdam?
Aus Rotterdam bekam sie den Hut.
Und er steht ihr gut, der holländische Hut.
Den bekam sie aus Rotterdam.

8

Und was bekam des Soldaten Weib
Aus Warschau am Weichselstrand?
Aus Warschau bekam sie das leinene
Hemd
So bunt und so fremd, ein polnisches
Hemd!
Das bekam sie vom Weichselstrand.

De reactie van de vier leerlingen:

B: Nou, dit vind ik een typische vraag!
Brecht... Als ik zo'n vraag voor me
kreeg zou ik in woede uitbarsten. Dit is
Duits! Literatuur! Dat heeft op het eerste
oog weinig met geschiedenis te maken.
Wat een vak. Nou, eens kijken...

M: Ik ga kijken, want het gaat om alle lan-
den waar een soldaat heen zou zijn
gegaan... dus ik zou kijken in welke
volgorde zijn de soldaten tegen die landen
opgetrokken.

B: 8, Zou dat kunnen? En dan 7, 2, 4...

Even kijken waar dat allemaal heengaat.
M: De laatste is 5, want er staat Witwen-
schleier is weduwesluier, dan is er geen
soldaatje meer.

B: Ik vind dat Duits... de volgende keer
kan hij wel Frans geven, dat gebeurt wel
vaker dat er teksten in het Frans staan.

E: Dat is weer zo'n vreemde vraag! Alles
wordt weer verknijpt en dan moet het weer
bij elkaar.

J: Ik zit te kijken wat je precies moet doen.
Even goed lezen. (Ze gaat het gedicht
lezen.)

E: Nou, het is niet zo moeilijk. Die hoofd-
steden staat er allemaal in, dus het gaat
over de aanval op die landen. Dus je gaat
de tijdsvolgorde van die aanvallen na.

J: Daar was ik niet op gekomen. Ik had het
verband niet gezien tussen die aanval-
len...

(Deze twee leerlingen meenden dat het
duits geen probleem was. Het is simpel
duits.)

E: Maar je wordt wel de verkeerde kant
opgestuurd door die verklarende woorden,
daardoor krijg je even de neiging om het te
gaan lezen.

De leraar

Ik vond het een mooi gedicht. En dan komt
dat zintuig weer naar voren: wat kun je er
mee? Kun je er een vraag van maken? En
dat kon ik dus door de volgorde te vragen.
Wat je hiermee toetst is eigenlijk een kort
verloop van de Tweede Wereldoorlog. Je
zou verder kunnen gaan door het stand-
punt van Brecht te vragen, dat is er een
beetje uit te halen.

Opvallend

De manier waarop leerling J het aanpakte
werkt hier niet zo goed als de aanpak van
M en E. Bij vraag 49 en 55 was haar aan-
pak echter de juiste.

De vraag toetst blijkbaar kennis (waar-
voor Duits niet belangrijk is) die pas kan
blijken als de leerlingen eerst doorzien wat
de gegeven opdracht vraagt als oplos-
singsmethode.



*R. Velema strooit tussen zijn SO-vragen
tekstjes en mopjes, meestal uit kranten
geknijpt.*

Leerlingen over meerkeuzevragen

'Hoe vinden jullie deze manier van toetsvragen krijgen?'

J: Ik vind het vaak makkelijker dan open vragen, multiple choice dus. Ik kan wel aardig iets wegstrepen, zo van 'dat is het niet', 'dat is het niet' en zo kom je aan het antwoord. Dat is gemakkelijker dan dat je zelf helemaal op een idee moet komen en formuleren en zo.

E: Ik denk dat ik daar wel in mee ga. Ik vind dit ook wel prettiger, ook omdat je het wel gewend bent. En ook om te leren vind ik het makkelijker zo. Voor mijn gevoel hoef ik er zo minder voor te leren.

J: Je leert anders. Als ik weet dat ik open vragen krijg, dan leer ik anders dan voor multiple choice. Voor m.c. leer ik kreten en zo, omdat ik weet dat hij (de leraar) die vaak gebruikt (in zijn vragen), en als ik weet dat ik open vragen krijg, dan probeer ik dingen op een rijtje te zetten voor mezelf om te kunnen formuleren. Bij m.c. werk ik meer op de verbanden kunnen zien tussen dingen. Je gaat beter het verband zien tussen allerlei dingen.

E: Ja, en je leert geen rijtjes uit je hoofd. Er worden wel rijtjes gegeven, maar die bekijk je even. Als je het uit je hoofd leert, zoals voor open vragen, dan ben je dat na één week weer vergeten.

Het was ook zo dat veel vragen, die had ik wel ongeveer verwacht, en die kwamen ook in het SO. Bijvoorbeeld: dat in Nederland 80% van de Joden is omgekomen.

De vraag die leerling E bedoelde:

Het percentage Joden dat in Nederland is omgekomen is hoger dan in de meeste andere westerse landen: in Nederland 80% en in België bijvoorbeeld maar (nou, ja maar ...) 40%.

Hoe valt dat te verklaren?

- a) in Nederland werkte de bevolking meer mee of minder tegen
- b) in Nederland bestond een Duits militair bestuur
- c) in Nederland bestond een Duits burgerlijk bestuur
- d) in Nederland woonden veel Joodse vluchtelingen uit Duitsland.

Toelichting van de leraar

Dit is een vraag bij een gegeven dat ik uit een tekstje heb gehaald. In de tekst die we gelezen hebben, wordt het verschil tussen de cijfers in Nederland en in de rest van West-Europa gekoppeld aan het feit dat er een burgerbestuur was tegenover bijvoorbeeld België dat een militair bestuur had. Ik haal dan bijvoorbeeld aan dat in

Lifeline, die Britse serie, een SS-officier en een luchtmacht-officier tegenover elkaar staan. De SS-officier is fanatiek, de ander reageert: onverschillig wie mijn baas is, ik dien mijn land. In een militair regime zal order en gezag gehandhaafd worden, maar een fanatieke nazi-mentaliteit hoeft niet. Dus dit is natuurlijk een herinneringsvraag.

M: Het kan me niet zoveel schelen of ik deze vragen of open vragen krijg. Ik vind dit wel lollig. Ik vind het in ieder geval gezellig al die gekke tekstjes er tussen door. Je kunt af en toe nog eens lachen, al die opmerkingen er tussen door. Het zijn tenminste niet allemaal droge feiten.

B: Ik ben het met je eens dat het inderdaad heel leuk is, al die opmerkingen er tussen door, maar daar tegenover vind ik die manier van m.c. vragen vervelend. Bijvoorbeeld a is veel meer goed dan c en daar kan je toch fout gaan. Veel dingen liggen zo ontzettend dicht bij elkaar dat het vaak erg moeilijk is. En later bij het bespreken heb je dat ook: het scheelt zo weinig en het is net dat verschil in denkgedrag.

En dan heeft hij (de leraar) vaak een rotting geintje er tussen zitten, en als je dat net niet opgevallen is, dan hang je. Ik heb veel liever open vragen, omdat je dan veel meer met je kennis werkt, met wat je geleerd hebt, waar je een paar dagen aan voorbereid hebt. Dat kun je spuien, laten zien wat je er van weet.

M: Bij open vragen vergeet ik heel dikwijls iets, en bij m.c. zie je gelijk alle alternatieven die worden geboden, dus dan kun je een beetje gerichter denken.

B: Wat valt er nou precies te denken op een gegeven moment? Als je al een tijdje bezig bent en naar zo'n vraag zit te kijken dan denk ik: 'ach, waar zit ik me druk over te maken, kies er maar een!' Ik heb het net met een papiertje gedaan: als het naar boven viel was het a, anders b, en dat dan drie keer. Vooral bij dit soort dingen, als je het in volgorde moet zetten. Bij deze laatste vraag heb je dat ook. Als ik er niet uitkom neem ik de twee beste alternatieven en dan gokken.

'Wat denk je dat je voor het SO krijgt dat je nu net gemaakt hebt, en wat denk je dat je eigenlijk waard bent voor geschiedenis?'

J: Ik denk dat ik ongeveer tussen de 7 en 7½ zal uitkomen, en dat is ook wel wat ik van mezelf verwacht.

E: Ik heb het al even kunnen vergelijken

1. Theorie van de geschiedenis

1. Als je als één der overwegingen om geschiedenis te bestuderen neemt dat het heden uit het verleden is gegroeid, welke van onderstaande antwoorden past daar dan het beste bij?

- a) de historicus is een achterstevoren gekeerde profeet
- b) onwetenden bestuderen het verleden, verstandigen de toekomst
- c) het doel van de geschiedenis is het heden te kennen door te begrijpen wat uit het verleden deel uitmaakt van het heden
- d) geschiedenis is de getuigenis van wat een tijdperk waard vindt te vermelden van een ander tijdperk.

De laatste vragen van het SO

99. Geef van de volgende vier gebeurtenissen de juiste volgorde aan:

- 1. invasie in Normandië
- 2. invasie op Sicilië
- 3. invasie in Italië
- 4. Ardennen-offensief

- A 1,3,2,4
- B 3,1,2,4
- C 3,1,4,2
- D 1,3,4,2

100. En tot besluit ook nog van de volgende vier:

- 1. Duitse inval in Denemarken
- 2. Russische aanval op Finland
- 3. Duitse inval in Nederland
- 4. Duitse inval in Polen.

- A. 2,4,1,3

- B. 4,2,1,3

- C. 4,2,3,1

- D. 2,4,3,1

Nou, dat was het.

met een paar anderen. En ik denk dat ik ook ongeveer aan zo'n cijfer kom. Er zijn een paar onderwerpen waar ik moeite mee heb. Theorie van de geschiedenis, dit ligt mij niet. Dat is allemaal zo abstract, zo vaag. In het algemeen taxeer ik mezelf ook wel op een 7.

B: In de Mavo en Havo stond ik altijd 7½-8 gemiddeld, maar vorig jaar altijd net onder de 6, iets boven de 5½. Dat komt

door die manier van vragen stellen. Ik vind eigenlijk dat ik zelf hoger uit moet komen, met wat ik weet ervan.

Ik denk dat ik voor dit SO ergens tussen de 6 en 7 heb, als ik daaronder kom zou me dat heel erg tegenvallen.

M: Ik verwacht nu tussen de 7 en de 8. En wat ik waard ben . . . Soms denk ik: 'Ik weet er niks van af, ik ben eigenlijk niks

waard' en de andere keren vind ik het toch wel goed van mezelf.

B: Ik vind, dat je zoveel geleerd hebt, ik heb echt tot half twee zitten leren en ik ben zelfs niet in slaap gevallen met geschiedenis leren, want dat doe ik meestal, dan vind ik dat je verd' d weinig over je leerwerk aan vragen krijgt en dat vind ik dan Wel jammer. Want als je dan tot twee

uur hebt zitten werken, dan denk je achteraf: 'als ik het niet geleerd had, was ik er ook wel doorgekomen'.

M: Ik heb inderdaad alle stencils één keer doorgelezen, en dat is een week geleden, en later gedacht: 'ik doe het niet meer'.

B: Dat is niet mijn manier van werken . . .

Toetsdeskundigen vergelijken soorten vragen

In het voorafgaande zijn enkele praktijkervaringen weergegeven rond de meerkeuze-toetsen van één leraar. Om de waarde van dergelijke toetsen te vergelijken met de zogenaamde 'open vragen', laten we twee deskundigen op dit gebied aan het woord, middels een aantal fragmenten uit hun publicaties.

Fragmenten uit: L.G. Dalhuisen, Toetsproblematiek. in: Geschiedenis op School, deel 1. Groningen 1983.

De essaytoets:

De leerling formuleert het antwoord zelf in één of meer zinnen

Betrekkelijk weinig vragen met nogal uitgebreide antwoorden over een zeer beperkt deel van de te leren stof

De meeste tijd wordt besteed aan denken en schrijven.

De voorbereiding is betrekkelijk makkelijk, maar de correctie is vervelend en onbetrouwbaar.

Met de essaytoets kan de docent beter meten in hoeverre de leerling een combinatie van vaardigheden beheerst.

De taak van de leerling en de wijze waarop beoordeeld zal worden in hoeverre aan de eisen van de docent is voldaan, zijn meestal veel minder duidelijk dan bij de objectieve studietoetsen.

Verleidt tot bluffen.

Minder mogelijkheden tot 'bedrog' door de leerlingen.

De objectieve studietoets:

De leerling kiest het juiste antwoord uit een aantal mogelijkheden of vult één of enkele woorden in.

Veel meer vragen die meer specifiek van aard zijn, slechts een kort antwoord eisen en over een groot deel van de stof handelen.

De meeste tijd wordt besteed aan lezen en denken.

De voorbereiding is betrekkelijk vervelend en moeilijk, maar het nakijken is makkelijk en betrouwbaar.

Met de objectieve studietoets worden vooral deelvaardigheden efficiënt gemeten.

De objectieve studietoets is in dit opzicht meestal veel duidelijker.

Verleidt tot raden.

Meer mogelijkheden tot 'bedrog' door de leerlingen.

Vergelijking van essaytoetsen met objectieve studietoetsen leidt al met al tot de konklusie, dat het zinvol is in het geschiedenisonderwijs zowel van de essaytoets als van de objectieve studietoets gebruik te maken. Tegen de laatste hebben veel geschiedenisdocenten een emotionele afkeer en als gevolg daarvan snijden de aangevoerde bezwaren lang niet altijd hout. Er zijn echter ook fervente voorstanders van de objectieve studietoets die alle andere typen toetsen afwijzen.

Onder hen kan men nogal eens de opvatting horen, dat men alleen datgene moet onderwijzen wat objectief te toetsen valt. Er schuilt bijzonder veel goeds in het streven zich precies af te vragen wat men wil, hoe men dat kan bereiken en hoe men dat kan toetsen. Maar als de zaak te ver wordt doorgevoerd, kan men vele vraagtekens plaatsen.

Men neemt vaak aan dat de keuze makkelijker is. Maar goede objectieve studietoetsen eisen meer dan geheugenwerk. De leerling moet op grond van eigen gedachten een keuze doen. Tijdens een onderzoek is dezelfde kennis getoetst met 60 vragen en met 60 items (vragen van een objectieve studietoets); de overeenkomst was 99%.

Essaytoetsen eisen vaardigheid in het formuleren; zij stimuleren tot oefening hiervan. Het zelf formuleren is voor het vak geschiedenis zeer essentieel. Alleen bij essaytoetsen, werkstukken e.d. kan de leerling zijn bekwaamheid hierin tonen. Tegenover dit voordeel van de essaytoets staat het nadeel dat men niet alleen kennis en begrip, maar ook taalvaardigheid beoordeelt.

Mede daarom kunnen kennis en begrip beter met behulp van objectieve studietoetsen gemeten worden.

De handige leerling kan bij de essaytoets om bepaalde zaken heendraaien.

De meer omvattende essayvragen vereisen integratie en organisatie van kennis,

maar de leerling die deze integratie en organisatie heeft bereikt, levert ook betere prestaties bij een objectieve studietoets, die immers ook niet alleen losse details vraagt. Het grotere aantal items bij een objectieve studietoets (bij meerkeuzevragen bij voorkeur minimaal 40 items) is een groot voordeel.

De meting is dan veel betrouwbaarder. Hoe groter het aantal items, des te kleiner is de kans dat een leerling die minder weet, toch een beter resultaat bereikt dan een leerling die meer weet. Een leerling die 90% van de vereiste kennis bezit, hoeft bij tien vragen helemaal geen 90% goed te hebben. Er is zelfs een kans van één op honderd dat hij slechts 60% goed heeft. Bij honderd items is er minder dan 1% kans dat hij maar 80% goed heeft.

Fragmenten uit: H. Wesdorp, Evaluatietechnieken voor het moedertaalonderwijs, SVO reeks 42, 's-Gravenhage 1981.

Op het punt van de *betrouwbaarheid* kunnen wij kort zijn. Door de totale eliminatie van de beoordelaar wordt een zeer belangrijke onbetrouwbaarheidsbron weggevaagd. Door de mogelijkheid veel meer vragen per tijdseenheid te stellen wordt de toetsonbetrouwbaarheid als gevolg van fluktuaties in de steekproef van items verminderd.

Het *validiteitsprobleem* is, voor wie de onderzoeksliteratuur bestudeert, veel moeilijker oplosbaar. Enerzijds lijkt het onomstotelijk dat meerkeuze-toetsen, die de leerling slechts een beperkte reactiemogelijkheid gunnen, ongeschikt zijn voor de evaluatie van vaardigheden die uitgaan boven letterlijk begrip van de tekst, conclusies trekken uit de tekst. Ze zijn dus ongeschikt voor de evaluatie van de 'hogere vaardigheden' die (...) worden aangeduid met termen als reageren op de tekst (Robinson, 1966), beoordelen/waarderen

	Samenvatting	Open vragen	Non-verbale respons	Cloze-test	Chunked compr. test	Meerkeuze toets
Kans op een hoge meetbetrouwbaarheid?	mis-schien	mis-schien	ja	ja	ja	ja
Kans op een redelijke inhoudelijke validiteit?	ja	ja	nee	?	nee	ja
Didactisch goed bruikbaar?	?	ja	ja	nee	nee	ja
In selectieve situaties bruikbaar?	ja	ja	nee	nee	nee	ja
Kans op positieve invloed op het onderwijs?	ja	mis-schien	nee	nee	nee	mis-schien

Betrouwbaarheid: het uitschakelen van factoren die de toetsuitslag kunnen beïnvloeden onafhankelijk van de bekwaamheden van de leerling (verschil in moment van beoordelen, in volgorde van beoordelen, van beoordelaar, etc.)

Validiteit: het overeenstemmen van wat de toetskonstrukteur denkt te toetsen en wat werkelijk getoetst wordt.

Nonverbale respons: uitvoering van een in

tekst of afbeelding vervatte handeling.

Cloze-test: weglaten van woorden uit een tekst volgens een vaste regel, deze door de leerling in laten vullen (bijvoorbeeld: ieder 5e woord, ieder 7e woord).

Chunked comprehension test: toets die zinsdelen van een tekst hier en daar wijzigt en leerlingen vraagt de wijzigingen aan te geven. (Voor uitvoeriger gegevens: zie Wesdorp.)

van de tekst (Barrett, in Clymer, 1968), creatief verwerken en/of aanwenden van het gelezene (Wolowitsj, 1977), het toepassen van tekstgegevens op situaties buiten de tekst (Drop, 1971), enzovoort. Hoewel de discussie verwarrend is, met name als het gaat om de ondubbelzinnige aanduiding van de vaardigheden in kwestie, mag toch gesteld worden dat men in het algemeen de beperkingen van meerkeuze-toetsen erkent: ze zijn niet het antwoord op de evaluatie-problemen rond een aantal belangrijke onderwijsdoelen. Helaas wordt daaruit zeer vaak de conclusie getrokken dat andere technieken (bijvoorbeeld de open vraagvorm) wel geschikt zijn om die doelen te operationa-

liseren. Open vragen hebben het voordeel van de 'schijnvaliditeit': men is ervan overtuigd dat ze bepaalde kritische vaardigheden kunnen aanboren. De mate waarin ze dit werkelijk doen is echter teleurstellend. En dat kan verklaard worden door a) de hoge mate van onbetrouwbaarheid der beoordeling, die slechts met de grootste inspanning zou kunnen worden opgeheven en b) de onduidelijkheid van met name de 'hogere' doelen: ze zijn in het algemeen zo vaag omschreven, dat de beoordelaar zich geen werkelijke voorstelling kan maken van het wezenlijke doel. De evaluatie krijgt daarmee het karakter van een jacht op schimmen.

Vragen voor de lezer

Hier volgen nog enkele vragen uit de collectie van R. Velema. Het betreffen onderwerpen die nogal veel voorkomen in geschiedenislessen. Mocht u de meerkeuze-vraagvorm niet of nauwelijks beoefenen, dan zoudt u deze vragen eens kunnen stellen. Het verdient aanbeveling om tevoren bij uzelf na te gaan wat volgens u door deze vragen getoetst wordt. Van belang is ook dat de antwoorden van de leerlingen en vooral hun argumentatie voor een

gemaakte keuze met hen te bespreken, opdat inzicht ontstaat in de manier van denken van de leerling bij dit soort opdrachten. R. Velema geeft bij iedere vraag zijn eigen veronderstellingen.

socialisme en communisme

Deze tekeningenreeks slaat op één van Marx' theorieën, namelijk:

- de opvattingen over de cumulatieve
- de opvattingen over de meerwaarde
- de opvattingen over de concentratie
- de opvattingen over de Verelendung.



Veronderstelling van de leraar

Toetsing van kennis van begrippen. Het kan best zijn dat cumulatieve, meerwaarde, en concentratie enz. bekend zijn. Maar nu moeten ze herkend worden.

Een toepassingsvraag dus. Een variatie hierop is dat je in de klas begrippen echt goed uitlegt en dan in een toets een woordenboek-definitie geeft met b.v. als vraag: is dit inflatie, deflatie, devaluatie, revaluatie...? Oudere leerlingen kunnen wel woordenboektaal verstaan als het niet al te moeilijk omschreven is. Dus kennis van een begrip toepassen op een gegeven omschrijving of op een tekening.

(uit: De Wereldkrant. Uitgave Shalom, Odijk, 17 mei 1974)

Onderwerp: Duitsland in het interbellum



(uit: P.A.M. Geurts e.a. Bronnenboek. De laatste 50 jaar in teksten en documenten. Meulenhoff, 1971, p 21)

Ich verspreche alles und halte nichts!
Der darf nicht regieren
Wählt Sozialdemokraten Liste 1.

Rijksdagverkiezingen behaalde zetels door:

	KPD	SPD	NSDAP
4- 5-1920	4	102	—
4- 5-1924	62	100	32
7-12-1924	45	131	14
20- 5-1928	54	153	12
14- 9-1930	77	143	107
31- 7-1932	89	133	230
6-11-1932	100	121	196
5- 3-1933	81	120	268

De verkiezingsaffiche stamt uit de verkiezingsstrijd voor één van de Rijksdagverkiezingen in Duitsland in de jaren tussen beide wereldoorlogen. Voor welke verkiezingen? Geef een korte toelichting hoe je aan die keuze komt.

De leraar

Dit is een zeven-keuzevraag (als het aantal genoemde verkiezingen verkleind wordt kun je er een vier-keuzevraag van maken).

Je moet in de eerste plaats kunnen zien van wie dit een affiche is. Sommige leerlingen denken dat dit een affiche is van de NSDAP. Die drie pijlen weet bijna niemand, dat is een symbool van de SPD in

die jaren. Dat weet alleen de vakman. De sleutel is: ... Sozialdemokraten Liste 1. Dat is het belangrijke gegeven voor de vraag. Je moet n.l. weten dat een partij die bij de vorige verkiezingen de grootste is geweest de volgende keer lijst 1 heeft. Dus twee dingen: het is een SPD-affiche, en: lijst nummer 1 op grond van vorig succes. Bovendien moet er een bedreiging uitgaan van Hitler. Dus je moet gaan zoeken vanaf 1928. Dit is geen eenvoudige vraag.

Onderwerp: Fascisme en Nationaal-Socialisme

Een stijlbloempje van Herr Doktor P.J. Goebbels:

'die gänzliche Ausschaltung des Judentums aus Europa ist keine Frage der Moral, sondern eine Frage der Sicherheit der Staaten().'

- hierin staan Moral en Sicherheit naast elkaar
- hierin is Moral ondergeschikt aan Sicherheit
- hierin is Sicherheit ondergeschikt aan Moral
- hierin valt niets op te maken over de relatie Moral-Sicherheit

Veronderstelling van de leraar

Deze vraag is niet moeilijk, hoewel hij in het Duits is. Het is een beetje beoordelen op het 'Nederlands', je kunt het bijna herkennen aan dat woordje 'sondern'. Je moet natuurlijk eerst begrijpen wat hij ermee bedoelt. Formeel redenerend kun je zeggen: hieruit valt niets over de relatie op te merken, maar Goebbels is de spreker, die de onderlinge waarde (voor hem dan) aangeeft.

Onderwerp: Verenigde Staten

Na de Eerste Wereldoorlog leefde in de Verenigde Staten het nationalisme sterk op.

Van de volgende omschrijvingen moet je beoordelen of ze een uiting zijn van nationalisme. Daartoe moet je de juiste combinatie kiezen.

- isolationisme

- heroprlichting KKK
- immigratiewetten
- prohibition
- invoerheffingen
- rechtszaak Sacco & Vanzetti
- Lend and Lease act
- streven naar sterk federaal gezag
- zie gebeurtenis op de tekening
- Amerikaanse houding tegenover de volkenbond

Wat is de juiste combinatie, waarin alle vier nummers passen als uiting van nationalisme?

- 1 + 2 + 3 + 4
- 3 + 6 + 9 + 10
- 2 + 5 + 6 + 7
- 1 + 7 + 8 + 9

Veronderstelling van de leraar

Je hebt hier een heleboel dingen waar je op zich al heel wat vragen over zou kunnen stellen. Die komen nu allemaal naar voren. En ze moeten getoetst worden op: uitingvorm van nationalisme of niet. Je kunt ze stuk voor stuk bekijken daarop, dat is een methode van werken. Het kan ook zo dat gekeken wordt welke alternatief elementen bevat die niet als uiting van nationalisme opgevat worden, en dan telkens zo'n alternatief wegstrepen.



Amerika 1925

Uncle Sam droomt van zijn houthakkersdagen, terwijl in het land omkoperij, materialisme, bandeloosheid en gemakzucht een steeds grotere omvang aannemen

(uit: J. Goedhart. De Ver. Staten van Amerika 1917-1941. Histo-Special dl 6. Thieme 1977, p 11)

Over grondslagen en blauwdrukken. 'Geschiedenis op school', deel I

C. Bogaerts

L.G. Dalhuisen, J.G. Toebes, D.H. Verhagen, *Geschiedenis op school, Deel I, Grondslagen*. Wolters-Noordhoff, Groningen 1982, 436 blz., f 49,50.

Het 'oude' *Geschiedenis op school*, het eerste vakdidactische handboek dat in ons land verscheen, is als een Fenix uit z'n as herrezen: gemoderniseerd, consistent, en vooral sterk uitgebreid. Twee dikke delen, het eerste met 'Grondslagen', het tweede over 'Werkvormen en media'. Een imposante uitgave waaraan een keur van auteurs heeft meegewerkt.

Deze bespreking gaat over het eerste deel; allerm minst de zoveelste herdruk maar grotendeels een nieuw boek. Bezitters van eerdere drukken zullen zich niet vaak over doublures hoeven ergeren.

In de inhoudsopgave van dit boek vinden we een vijftal auteursnamen. Die van J.G. Toebes staat voor vijf van de negen hoofdstukken.

Hij schreef onder meer het programmatieke eerste hoofdstuk, a.h.w. een beginselverklaring waar de overige auteurs zich 'grosso modo' achterstelden.

Voor de eenheid en de inhoudelijke samenhang is dit ongetwijfeld een prima zaak geweest. Er is mee tegemoet gekomen aan kritiek op eerdere drukken. Men mag de redactie prijzen dat zij zo serieus geprobeerd heeft rekening te houden met de wensen van lezers en gebruikers.

Ik maak daarvan gebruik om alvast een nieuwe wens naar voren te brengen. De vragen en opdrachten bij de meeste hoofdstukken vind ik in hoge mate irritant, de schoolmeesterij te ver gevoerd en zonde van de ruimte.

Wat moet een lezer met opdrachten als 'bepaal een standpunt t.a.v. het curriculumvoorstel van de Lübecker Gruppe . . . Formuleer eventueel wijzigingsvoorstellen', wanneer Toebes met al zijn autoriteit in het voorafgaande hoofdstuk heeft uitgelegd hoe goed dat voorstel wel is.

Nog een voorbeeld: 'analyseer recente schoolboeken n.a.v. de behandeling van het Interbellum. Zie voor een beoordelingsinstrument: P.F.M. Fontaine, e.a. *Schoolboekanalyse* . . .' Zó valt natuurlijk eindeloos door te vragen – maar of dat ook nodig is? Dalhuisens hoofdstuk over toetsvragen had betere voorbeelden verdiend.

Niet los van dit soort kritiek staat de vraag naar de doelgroep van *'Geschiedenis op school'*. Vooruitlopend op mijn conclusie wil ik nu al mijn indruk geven: dit boek zal voor veel praktiserende geschiedenisleraren die zich wat verder in hun vak willen verdiepen erg de moeite waard kunnen blijken. Ik vind het minder geschikt als basishandboek voor lerarenopleidingen. In dat kader zou ik, om redenen die uit het vervolg mogen blijken, dit deel overwegend als 'extra-stof' willen beschouwen.

Voor ik deze inleiding afsluit nog een woord van lof voor de uitgebreide literatuurdokumentatie bij de verschillende hoofdstukken.

Men kan daaruit opmaken dat vakdidactiek een bloeiend bedrijf is in Duitsland, Engeland en de Verenigde Staten en dat in Frankrijk op dit terrein kennelijk sprake is van een grote malaise . . .

'Geschiedenisonderwijs in de moderne samenleving'

'Het geschiedenisonderwijs is in onze tijd geen vanzelfsprekende zaak meer'. Zo begint het eerste hoofdstuk, door de auteurs van *'Geschiedenis op school'* als beginselverklaring omschreven en door Toebes bedoeld als basisfilosofie voor de didactiek van de geschiedenis.

Enkele punten uit het betoog: *in onze samenleving wordt meer gevraagd dan louter passieve cultuuroverdracht, kritische vorming is nodig. In de geschiedwetenschap is het historisme vervangen door het structuralisme. Kocka omschreef een zevental functies voor een eigentijdse 'historische Sozialwissenschaft'. De moderne onderwijskunde biedt in het model Didactische Analyse sleutelbegrippen om het onderwijsproces te analyseren; ook van die kant wordt aangedrongen op onderwijs dat vaardigheden een centrale plaats toekent en niet meer op alleen maar kennisoverdracht gericht is. Algemene ontwikkeling, cultuuroverdracht: het zijn verouderde trefwoorden. Liever spreke men over bestaansverheldering als laatste onderwijsdoel. Antiquarische, esthetische, monumentalistische, ethische doelstellingen zijn niet meer passend in deze tijd waarin geschiedenisonderwijs vooral een belangrijk instrument kan zijn bij de maatschappelijke, culturele en politieke vorming van jonge mensen – conservatieve houdingen moeten in het onderwijs worden afgewezen.*

Dit zijn bruut gecomprimeerd enkele grondslagen voor dit Grondslagendeel. Ze zijn bij-de-tijds, maar dat bedoel ik niet zomaar als compliment. Wat is bij de tijd? De laatste tijd schrijven Duitse tijdschriften over de renaissance van de in didactisch Nederland kennelijk voortijdig dood verklaarde 'Bildungspädagogie'. In de 'theoretische' geschiedenisliteratuur is in het buitenland, maar ook in Nederland (men denke aan het proefschrift van Ankersmit) geen sprake meer van een totale verketting van historisme en narratieve geschiedenis of van een gretige omarming van de sociale wetenschappen als leveranciers van wetten en modellen. In de onderwijskunde is enerzijds sprake – na alle moderniseringseuforie – van een terug naar áf, naar de studeerkamer, en anderzijds van een beklemtonen van 'back to basics' waarbij lezen, rekenen en schrijven weer hoge ogen gooien. Traditionele

schoolstof trekt dus sterk de aandacht evenals de herijking van begrippen als kritische vorming en zelfontplooiing in eigen tempo.

Wat is 'bij de tijds' anders dan vluchtigheid wanneer eigentijdse opzetten niet versterkt worden met degelijke argumenten die kunnen overtuigen. Welnu, die mis ik in dit hoofdstuk. De naar mijn smaak zo langzamerhand rituele aanroep van een autoriteit van over de grenzen ('Kocka, Kocka')² vermag dat niet te verhullen. Zijn kenmerken dienen als geloofsartikelen, en dat vind ik niet zo kritisch en ook niet zo verhelderend. Het brengt in elk geval de grondslagendiscussie niet verder dan het glibberige gevoel dat het wel bij de tijd zal zijn omdat Joop en Leo en vele anderen dat zeggen. Het paradoxale, het vervelende ook, is dat ze daarbij best gelijk kunnen hebben. Ik zag graag dat ze dat ook met kracht van argumenten en minder met 'circumstantial evidence' duidelijk maakten.

In dat opzicht vind ik het, overigens duidelijk geformuleerde, eerste hoofdstuk een gemiste kans. Men kan tegenwerpen dat een handboek niet bij uitstek de plaats is voor omstandige bewijsvoeringen/redeneringen zoals door mij gevraagd. Enerzijds zou ik zo'n tegenwerping accepteren, anderzijds – en in laatste instantie – toch weer niet. De consequenties die Toebes c.s. trekken uit dit hoofdstuk voor *'het geschiedenisonderwijs zoals zich dat in ons land in het teken van de tijd moet ontwikkelen'* gaan daarvoor te ver. Dat zal in de loop van mijn bespreking verder duidelijk worden.

'Doelstellingen en de onderwijspraktijk'

In het tweede hoofdstuk concludeert Dalhuisen dat het tijd wordt een of meer nieuwe pogingen te wagen tot het ontwerpen van doelstellingen voor het Nederlandse geschiedenisonderwijs. *'Daarbij zal alles wat de moeite waard is, betrokken moeten worden, ongeacht de vraag of de Nederlandse docent ervan op de hoogte is of niet.'* Een ferme stellingname, maar niet zo'n elegante. De lezer van dit grondslagendeel mag zich bovendien afvragen welke essentiële informatie hem dan nog onthouden bleef, want die zou je van een handboek als dit nu juist verwachten... Of overigens de belevingsheid van een commissie onmiskenbaar deskundige 'over-de-grenzen-kijkers' voor zo'n karwei voldoende zal zijn betwijfel ik. Die deskundigen, het puikje der Nederlandse didactici, mogen dan schitteren door hun belevingsheid – daarvan getuigt dit boek op overduidelijke manier –, didactisch onderzoek, anders dan louter literatuuronder-

zoek, is in ons land nog vrijwel afwezig. De kloof tussen onderwijs dat 'bedoeld' en onderwijs dat gegeven wordt, is – en dat geldt niet alleen voor de geschiedenisdidactiek – nog maar zeer gebrekkig verkend, laat staan overbrugd.

De school zal zeker profiteren van de belevingsheid en de vernieuwende en moderniserende impulsen die kunnen uitgaan van de vakdidactiek, maar deze laatste is er naar mijn stellige overtuiging evenzeer mee gebaat dat zij het onderwijs niet normatief maar onderzoekend benadert en wel als een bron voor veel niet helder geëxpliciteerde doelstellingen en veel nog niet goed doordachte noties, die niettemin toch van betekenis kunnen zijn – ook voor didactici.

Eigenlijk denk ik dat die weg de enige is om op een bevredigende manier de doelstellingen – en leerstofkeuzeproblematiek aan te pakken – al vrees ik het ergste van tijdsdruk, organisatorische inertie en de verleiding om dilemma's ofwel met machtsingrepen te elimineren, of struisvogelsgewijs, met de kop in het zand, te negeren.

Dat het ook anders zou kunnen is, althans in beginsel, door het MAVO-project aangetoond. Dit draait op nauwe betrokkenheid van leraren. Het zou goed zijn als Dalhuisens pleidooi voor een nieuw Doelstellingenrapport (het wordt herhaald in het hoofdstuk over toetsproblematiek in verband met het CSE) door de VGN werd opgenomen en verbreed.

Ik hoop dat dan vaardigheden met meer nadruk in verband met inhouden (en liefst ook werkvormen) besproken kunnen gaan worden. Die samenhang komt in dit *'Geschiedenis op school'*-deel niet zo sterk uit de verf als ik na het eerste hoofdstuk had verwacht. Dat valt des te meer op omdat het doelstellingenhoofdstuk nogal ingeklemd zit tussen de serie bijdragen van Toebes. Die kunnen beter als één geheel gelezen worden – en dat geldt eigenlijk ook voor de twee hoofdstukken van Dalhuisen. Deze laatste zijn, als we afzien van de grondslagen-toonzetting waarvan Toebes bijdragen het 'Leitmotiv' vormen, leerzame en nogal pragmatische verhalen over toetsen en doelstellingen voor de praktijk van alledag. Verhalen bovendien die in het tweede deel nog een follow-up krijgen: misschien biedt daar het *'stapenmodel bij het ontwerpen en evalueren van lessen'* de duidelijke integratie van de verschillende didactische elementen die hier wat zoek is.

Een reeks informatieve bijlagen sluit het hoofdstuk af. We vinden er ondermeer de doelstellingsoverzichten van Rohlfes, Coltham en Fines: oude bekenden van vroegere drukken. Zij worden zonder ver-

der commentaar gepresenteerd. Dat is jammer, want er is sindsdien nogal wat over geschreven, hetgeen ook blijkt uit de literatuuropgaven. Het ruimtegebrekargument vind ik hier geen erg overtuigend excuus.

'De betekenis van de ontwikkelings- en de leerpsychologie'

Dit duidelijk herziene hoofdstuk is een geslaagde en overzichtelijke inleiding geworden, zonder het vlees-noch-vis-karakter dat bij zo'n opzet al snel dreigt. Tegenover de sterke nadruk op de ontwikkelingspsychologie, zoals die b.v. in *Geschiedenis in de lagere klassen* te vinden is (speel in op datgene wat leerlingen in een bepaalde leeftijdscategorie goed ligt), pleit Toebes voor een meer leerpsychologische aanpak (help kinderen naar een volgende ontwikkelingszone, sta niet stil bij wat ze toch al kunnen). Dat sluit ook aan bij de minder vertellende, beeld-overdragende en meer sociaal-wetenschappelijke begripsmatige manier van geschiedenisonderwijs die in dit boek wordt aangeprezen. Dan telt niet alleen meer de vraag 'spreekt het aan', maar veeleer de kwestie 'hoe leer ik ze de cognitieve vaardigheden en de kernbegrippen die bij geschiedenis horen'. Hier wordt het antwoord voor een belangrijk deel gegeven aan de hand van de Amerikaan Gagné.

Aan motivatie en differentiatie worden in dit hoofdstuk twee afzonderlijke paragrafen besteed (in deel 2 schrijft ook Dalhuisen in het kader van werken met bronnen en de onderzoekende methode een paragraaf over differentiatie). Ik vind ze wel heel kort uitgevallen – ook in het breder verband van dit handboek.

Over 'sociaal leren', een in middenschoolkringen beproefde differentiatiestijl, valt hier niets te vinden dan een wel heel kaal uitgevallen definitie ('het rekening houden met en leren van elkaar').

In de paragraaf over motivatie viel mij op dat daar niet één van Kocka's functies voor een eigentijdse geschiedenis als motivatie bevorderend aan de orde komt. Geschiedenis dus als een in wezen dood-serieus bedrijf dat door sausmakers van huis uit leuk gemaakt moet worden? Gaat bestaansverheldering naar steeds verder zones alleen van 'au'? Dat hoeft toch niet...

Ik denk dat in deze toch wat conventionele paragrafen de kans is blijven liggen om e.e.a. in betrekking te brengen met wat eerder in het boek over heroriëntatie van het geschiedenisonderwijs staat geschreven.

'Leerstofkeuze: algemene uitgangspunten'

Het zal niemand verbazen dat het moeilijke probleem van de leerstofkeuze in dit boek alle aandacht krijgt: twee hoofdstukken – het ene met algemene uitgangspunten, het andere met een tweetal belangrijke aspecten: de eigen tijd en de eigen regio. Het zijn m.i. de belangrijkste hoofdstukken uit het boek. Ze vormen een nadere uitwerking van de beginselverklaring van het eerste hoofdstuk en vallen op door hun genuanceerde, enerzijds . . . anderzijds, betoogtrant.

Ik noem enkele punten. Zowel actualistische (geschiedenis met het oog op het heden) als antiquarische (geschiedenis als het 'doorgeven' van het verleden als waarde op zich) leerstofkeuzes worden afgewezen: een tussenvorm is wenselijk. Immers leerstofkeuze speelt zich af in het spanningsveld tussen de traditionele grondslagen van een samenleving en de actuele, of te verwachten, problemen ervan. Bij een leerstofkeuze waar maatschappelijke en politieke oriëntatie zwaar meetellen zullen vooral de sociaal-wetenschappelijke kanten van de geschiedeniswetenschap van belang zijn: een structuralistische, maatschappij-historische benadering is daarbij ideaal. Inzet van dit alles moet zijn *'verheldering van het menselijk bestaan voor nu – en mogelijkerwijs – voor de toekomst'*: Kocka's punten in een notendop.

Zonder nog eens op die geloofsbelijdenis te willen terugkomen stel ik graag vast dat de consequenties ervan voor de 'geschiedenis op school' ruimschoots worden behandeld. Toebees valt niet te verwijten dat hij zijn lezers hierover in het ongewisse laat – integendeel! Een aantal criteria wordt uitgebreid behandeld:

Maatschappelijk gesproken moet als een van de belangrijkste maatstaven voor leerstofkeuze gezien worden de aktualiteit van hedendaagse of toekomstige problemen. Dit betekent overigens niet dat de aandacht alleen gericht mag worden op de directe historische achtergronden van die problemen. In dit kader past ook aandacht voor de grondslagen van onze samenleving *'zoals de Griekse wetenschap, het Romeinse rechtsdenken, het christendom, het liberalisme'*. Zolang ze maar niet onder het kopje cultuuroverdracht het hele curriculum gaan beheersen.

Voor *'het vak'* houdt dat met name in: nadruk op historische, sociaal-wetenschappelijke begrippen en categorieën; nadruk op sociaal-economische geschiedenis; nadruk op een evenwichtige verdeling in het leerplan van de verschillende segmenten van de samenleving en de ver-

schillende aspecten ervan: lokaal, nationaal en mondiaal (dus geen Europees ethnocentrisme, geen nationaal chauvinisme en geen politieke geschiedenis van en voor de leidende maatschappelijke bovenlagen) bij voorkeur met een comparatieve en structurele aanpak; ruime aandacht voor contemporaine geschiedenis. Dit alles wordt uitgebreid uitgelegd en toegelicht.

Kort samengevat betekent dit alles: weg met het traditionele 'overzicht' zoals iedere leraar – en vrijwel alle lerarenopleidingen – dat in de dagelijkse praktijk kennen. Dit deel was beter getypeerd met de term 'Blauwdrukken' dan met het brave 'Grondslagen'.

Toch blijft Toebees de nuance koesteren. Dat blijkt ook uit zijn opmerkingen over periodiseringscriteria die beter aan de nieuwe eisen aangepast zouden zijn dan de klassieke (oudheid-middeleeuwen etc.) indeling. Uiteindelijk bepleit hij een opzet als die van de Lübecker Gruppe (van Duitse vakdidactici) waarbij de geschiedenis werd ingedeeld in: Vorindustrielle Welt, Grundlagen der modernen Welt, Vorgeschichte der Gegenwart en Geschichte unserer Gegenwart. Een reeks typeringen waarbij steeds de betrokkenheid op het heden voorop staat, maar die ook verenigbaar is met het 'voor velen als heilig geldende' Rijksleerplan. Dat neemt overigens niet weg dat hiet gesproken wordt over een radicaal veranderd geschiedenisonderwijs.

Pedagogische en ontwikkelingspsychologische argumenten tellen, het is al eerder vermeld, daarin minder zwaar dan lezers van b.v. het Onderbouwrapport of Geschiedenis in de lagere klassen zouden denken. Zulke argumenten 'fungeren meer als een soort zeef nadat ten aanzien van de eerstgenoemde gronden (d.w.z. vakwetenschappelijke en maatschappelijke criteria) een selectie is gemaakt. De stof dient dan aangepast te worden aan het ontwikkelingsniveau, de manier van denken en de interessesfeer van de leerling'.

Zo bezien kunnen dus *Geschiedenis op School* en *Geschiedenis in de lagere klassen* als twee alternatieve voorstellen ter hervorming van het geschiedenisonderwijs gelezen worden.

Kan het MAVO-project min of meer als uitwerking van de voorstellen van Gieles c.s. gezien worden, op een curriculum à la Toebees zullen we voorlopig nog moeten wachten.

'Leerstofkeuze: de eigen tijd en de eigen regio'

Het hoofdstuk over contemporaine en lokale geschiedenis van Toebees en van

Horzen is bedoeld als nadere concretisering van de al eerder genoemde 'blauwdrukken'. Het zijn voor ieder die vertrouwd is met de eindexamen-keutelarij en de onaangename aspecten van de 'overzichts'-geschiedenis in de onderbouw interessante verhalen, hun plaats in dit boek volledig waard.

Bezwaren en problemen rond 'de laatste 50 jaar' worden duidelijk uiteen gezet – b.v. kortademigheid, veel leerstof, weinig probleemstellingen, doelstellingloze toetsing, overdreven nadruk op strikt politieke vorming, encyclopedisme en het normstellende karakter van een sterk aangevochten landelijk schriftelijk. Suggesties voor verbeteringen worden aangedragen. Enkele trefwoorden: andere doeleinden/andere tijdvakken, doelgerichte stofkeuze, gevaren van indoctrinatie en politisering, aandacht voor allerlei levensgebieden, soepelheid ten aanzien van de CSE's, direct contact met het verleden, mogelijkheden voor interdisciplinaire samenwerking en het tegengaan van een finalistische geschiedbeschuwing. Een betoog dat ook buiten de kring van geschiedenisleraren aandacht zou verdienen.

Van Horzens artikel biedt een kort en schetsmatig beeld. De mogelijkheden van regionale en lokale geschiedenis zijn groot: concretisering, aansluiting bij de leef- en beleavingswereld van het kind, ruime gelegenheid tot exemplarisch werken, toepassing van vaardigheden en kennis in verwante situaties. De moeilijkheden kunnen evenmin onderschat worden: het is nog pionieren, al is er toch wel wat meer gebeurd dan wordt gesuggereerd. Ik noem twee voorbeelden. Op het terrein van de schoolboeken is de situatie niet helemaal hopeloos, men denke aan docentmateriaal bij deel twee van *Op zoek naar het verleden*. De VGN didactiek-conferentie uit 1981 over locale en regionale geschiedenis wordt niet genoemd: dat was op z'n minst een interessante aanloop.

Toch blijft er nog een 'gat in de markt' voor nascholers, opleidingen én VGN afdelingen. Ook een mooie gelegenheid om te demonstreren dat geschiedenisleraren niet alleen sterk zijn in hope- en hulpeloze kritiek op de eindexamens maar ook dat zij zelf, in hun eigen werksfeer, in staat zijn om nieuwe ontwikkelingen van de grond te krijgen.

Een aantal punten om mee rekening te houden, een aantal mogelijke thema's en wat oriënterende opmerkingen over benutting van archief en museum worden hier, bij wijze van eerste aanloop, alvast gegeven; in deel 2 volgen dan nog nader voorbeelden van vraagstelling en werkwijze op dit gebied.

'Geschiedenis en andere vakken'

Het laatste Toebees-hoofdstuk in dit grondslagen-deel gaat – hoe kan het anders – over het probleem van de vakken-integratie. Hij pleit vóór een beperkte samenwerking met aardrijkskunde en maatschappijleer en tégen totale integratie. Geschiedenis wordt er al snel leverancier van 'voorgeschiedenissen' en historische curiositeiten.

Zulk een samenwerking kan het best vorm krijgen vanuit gemeenschappelijke doelstellingen op het gebied van politiek-maatschappelijke vorming. Een probleemgeoriënteerde aanpak moet daarbij dan wel de plaats innemen van het veel te beschrijvende karakter van de traditionele school-aardrijkskunde en school-geschiedenis. Lokale en regionale thema's kunnen zeer geschikt blijken voor samenwerkingsprojecten. Voor de bovenbouw wordt hier institutionalisering van de samenwerking tussen beide vakken bepleit. Koppeling zou bij de pakketkeuze verplicht moeten worden. Samenwerking met maatschappijleer zou dan de vorming van een breed gamma-pakket mogelijk maken. Ook hier dus 'Blauwdrukken' in 'Geschiedenis op School'.

Wat in zulke samenwerkingsverbanden 'minimum-voorwaarden' van de geschiedenisdocent zouden moeten zijn wordt in een afzonderlijke paragraaf aangegeven, gewijd aan een vergelijking tussen geschiedenis en andere mens- en maatschappijvakken. Een tekst die, naar verwacht kon worden, nauw aansluit bij het openingshoofdstuk van dit boek en daardoor a.h.w. de afsluiting vormt van de 'contouren-nota' voor een vernieuwd geschiedenisonderwijs die dit 'handboek' voor een niet gering deel geworden is.

'Staatsinrichting of staatkunde'

Na de 'Blauwdruk' een hoofdstuk over de misdruk die de combinatie geschiedenis-staatsinrichting tot dusver opleverde. Van der Woude doet een poging – de zoveelste – om enige nuttige herschikking van de rampzalige posities tot op heden mogelijk te maken. Een moedige poging – want wat moet je met geschiedenisleraren die voor een deel ook nu nog bevoegd verklaard worden zonder enige formele kwalificatie daartoe...

Aan dit verhaal zal het in elk geval niet liggen. Het is een geslaagde poging inhoudelijke informatie en methodische consequenties aan elkaar te verbinden: als compacte (bij)scholing voortreffelijk geschreven, met leuke leestips, maar ook realistisch. Terecht luidt de slotzin 'een definitie'

tieve ommekeer vraagt een methode die vanuit de geschetste conceptie werkt'. Waarom zo'n methode lastig valt samen te stellen was daarvoor al aangegeven.

Om een nieuwe omschrijving van het objekt van de 'staatsinrichting', de doelstellingen en de uitwerking ervan te verduidelijken schreef van der Woude o.a. over ontwikkelingen in het staats- en administratiefrecht, over recent politologisch onderzoek naar politieke besluitvormingsprocessen, over de historische en maatschappelijke context van het Nederlandse politieke bestel, de betekenis van verzuiling en pacificatie, politieke systeem-theorie versus de trias-politica en de voorwaarden voor een democratisch bestel.

Een artikel dat veel lezers en ruime invloed verdient. 'Staatsinrichting' is te belangrijk om er na 15 jaar nog steeds een potje van te maken! In zijn slotopmerkingen stelt de schrijver dan ook de vraag aan de orde of 'een verantwoorde staatsburgerlijke vorming' misschien wel niet door maatschappijleer 'gedaan' moet worden, indien er binnen het geschiedenisonderwijs geen tijd voor blijkt te zijn. Het antwoord op die vraag kunnen we nu nog zelf geven – hoe lang nog?

'Toetsproblematiek'

Dalhuisens hoofdstuk over toetsen wordt net als dat van Van der Woude, gekenmerkt door een geslaagde dosering van globale informatie (over toetsen, beoordelen, corrigeren en bespreken, over het CSE) en specifieke aanwijzingen (het verantwoord van toetsen – mét goed/fout voorbeelden, het afstemmen van toetsen op onderwijsdoelen uitgedrukt op z'n Blooms: een waar toetsreceptenboek!). Het is een hoofdstuk waar veel categorieën lezers hun voordeel mee kunnen doen. Dat geldt niet in de laatste plaats voor zijn aanbevelingen m.b.t. het CSE. Ik noem enkele punten: in het centraal schriftelijk moet het vooral om vaardigheden gaan, de stofkeuze moet niet beperkt zijn tot de laatste halve eeuw, de stofomschrijving moet uitvoerig zijn, aan meerdere historische interpretaties ruimte laten en dus veelal probleemgericht zijn. Daaraan voorafgaand zou er onder geschiedenisleraren wel een globale consensus moeten komen op het terrein van de doelstellingen. Deels in aansluiting daarop, deels daarna zou ook een afzonderlijk onderzoek nodig zijn naar de niveauverschillen tussen de verschillende schooltypen.

Dalhuisen schrijft het niet, maar het kan moeilijk anders dan dat de eerste taak van zo'n doelstellingscommissie zal liggen in

het bepalen van een standpunt tegenover datgene wat door Toebees a.h.w. als vooruitgeprojecteerde eenmansfractie van zo'n commissie al in *Geschiedenis op school* is geponeerd. De uitgangspunten van zijn verhaal, die door de gezamenlijke auteurs van *Geschiedenis op school* in hoofdlijnen zijn onderschreven zullen daarbij zeker een belangrijke rol gaan spelen...

Van de bepleite vaardigheidstoetsen voor het CSE geeft Dalhuisen een reeks duidelijke voorbeelden die ook buiten de CSE context interessant zijn. Het gaat daarbij om DBQ tests (document based questions), mooi, en arbeidsintensief. Wie graag de huidige 'feitjes'-examens laakt, moet maar eens kijken wat hij hiervan vindt – én terecht brengt! Men zou naast DBQ's misschien ook aan 'N(arratieve)BQ's' moeten denken, vragen die betrekking hebben op het analyseren van een historisch exposé over een bepaald onderwerp...

Dat roept dan wel de vraag op naar de waarde die men aan het historisch betoog in het geschiedenisonderwijs wil toekennen. Hoeveel aandacht schenkt men aan het analyseren van bronnen, hoeveel aan het ontleden van een betoog? Niet iedereen zal daarover hetzelfde denken. Hoe dit ook zij, in het kader van zijn doelstellingen geeft Dalhuisen een breed scala van toetswegen aan. De bijlagen over: een sectie ontwerpt een gemeenschappelijk proefwerk, het nakijken van een schriftelijk werk en het schoolonderzoek zijn eveneens erg het lezen waard.

Met dit hoofdstuk is *'Geschiedenis op school'* weer een echt schoolmeestersboek: 72 blz. over 'toetsen' tegen 50 over 'leren'. Het verband tussen die twee is hier al even lastig traceerbaar als op school. Daarvan mogen we de auteur echter geen verwijt maken: het is nu eenmaal moeilijk en prestatietoetsen, produktievaluaties, vormen sleutelmomenten in het onderwijs.

Concluderen we: een praktisch hoofdstuk, waarin zelfs een poging wordt gedaan om affectieve doelstellingen te toetsen (door Dalhuisen omschreven als doelstellingen op het gebied van belangstelling, houding en waardebeleving -kennis en vaardigheden is dan cognitief; zie voor een andere omschrijving bv. *'Geschiedenis in de lagere klassen'* blz. 39).

'Basisgegevens voor de beginnende leraar'

Met een duidelijk op de praktijk gericht hoofdstuk besluit dit Grondslagendeel van *Geschiedenis op school*. Achteraf gezien is het nogal onthutsend dat de VGN nooit

met zo'n brochure voor nieuwe leden is gekomen. Fontaine heeft met dit hoofdstuk beginnende leraren in het voortgezet onderwijs, maar niet alleen hen, een duidelijke dienst bewezen! Evenmin als elders in dit Handboek is aandacht gegeven aan het LBO. Bij de overige hoofdstukken is dat goed verdedigbaar met een verwijzing naar de gebrekkige didactische ontwikkeling van het geschiedenisonderwijs op dat schooltype. Hier had misschien toch een uitzondering gemaakt kunnen worden.

Zo'n tekst over bevoegdheid, rechtspositie, leerplannen, urentabellen en eindexamens kan natuurlijk niet van eeuwigheidswaarde zijn. Dat valt nu al op. In deze tijd van afvloeiing, ontslag en honderden sollicitanten heeft de 'gouden regel' voor de beginnende docent: dat hij zich beperkt tot zo'n 12 uur, bij voorkeur in de onderbouw, niet zoveel gewicht meer. De applicatie-mogelijkheid voor onderwijzers die een derde graad willen halen bestaat inmiddels niet meer. En zo komen er ongetwijfeld meer discrepanties tussen tekst en werkelijkheid. Misschien toch nog ooit een taak voor de VGN?

Of het in dit hoofdstuk had moeten zijn laat ik graag in het midden, maar ergens in dit boek had een aantal paragrafen over het geschiedenisonderwijs vóór de brugklas niet misstaan. Heel veel leerlingen hebben op dat ogenblik al meer dan de helft van hun schoolcarrière achter zich. De brugklasgeschiedenis is over het algemeen niet hun eerste kennismaking met het vak. Te vaak doen wij voor het gemak alsof dat wel zo is. Die fout mag de (beginnende) geschiedenisleraar best leren vermijden.

Een begrippenlijst, een register en een literatuurlijst (Didactiek van de geschiedenis - algemeen) sluiten dit eerste handboekdeel af. Over die literatuurlijst nog een opmerking. *Geschiedenis op school* is een literatuurwijzer van formaat - het is al eerder gezegd. De titellijst achterin het boek was, dunkt me, voor alle mogelijke categorieën van gebruikers van meer waarde geweest wanneer ze van enig berekenend en systematiserend commentaar voorzien zou zijn. Een lange lijst met alleen maar titels legitimeert meer de belezenheid van de auteurs dan dat ze op een efficiënte manier tegemoet komt aan de leergierigheid van nieuwsgierige lezers.

Conclusie

Wie van dit handboek een beschrijving van de stand van zaken verwacht bij 'Geschiedenis op school' komt bedrogen uit. Dit deel geeft niet grondslagen van de schoolpraktijk, maar grondslagen ervóór. Aanvaarding ervan zou leiden tot een geheel andere praktijk dan de nu gangbare. Onvrede met die praktijk is overigens voldoende verbreid om pogingen tot herziening te rechtvaardigen. Het boek is in dat opzicht ook geen eersteling. Ik verwijs maar naar het Brugklas- en het Onderbouwrapport.

De weg die hier, met name in de verschillende bijdragen van Toebees wordt geweten is een andere. Een radicalere ook, omdat niet zoals in de genoemde rapporten van aanpassingen, accentverschuivingen in het standaard leerstofpatroon wordt gesproken, maar van duidelijke en ingrijpende veranderingen. Dat de beschrijving ervan zo duidelijk, zo volstrekt niet oppervlakkig, is uitgevallen moet als de grote verdienste van met name Toebees worden aangemerkt. De discussie wordt, na het Onderbouwrapport een stuk verder gebracht. Het is hier niet de plaats om nog eens mijn kritiek te herhalen, die is z'n bestaan voor een niet gering deel aan dit boek verschuldigd. Liever spreke de waardering.

Dat het boek zozeer een 'Blauwdrukken' karakter heeft gekregen, niet - zoals in bovengenoemde VGN-rapporten - onder het motto van geleidelijke veranderingen, maar onder het vaandel van de vérstrekende vernieuwing, heeft denk ik wel konsekwenties voor de bruikbaarheid ervan bij opleidingen. Ik denk niet dat dit deel geschikt is om te dienen als basishandboek, als beginnersleerboek. Wat moeten studenten met grondslagen voor een (nog) niet bestaand onderwijs als bekend is dat hun eerste leraarsjaren een groot socialisatie-, een onverbiddelijk aanpassingsproces zijn. Ze zijn dan meer gebaat met studiemateriaal dat dichterbij de bestaande schoolpraktijk staat - in dat opzicht zou ik, ondanks het vele dat erop aan te merken is, aan *'Geschiedenis in de lagere klassen'*, als inleiding de voorkeur geven. Liever nog was mij een boek, dat methodisch verantwoord, als geschiedenisdidactiek leer- en werkboek was opgezet. Dat ik de vragen en opdrachten bij een aantal hoofdstukken in dit opzicht niet waardeer

schreef ik al eerder. De geschiedenisdidactiek is kennelijk nog niet aan zijn eigen methodiek toe.

Dat mag overigens niemand verbazen en deze constatering is niet als negatieve kritiek bedoeld. Zo'n 10 jaar terug was er buiten Kleio (en buitenlandse publikaties) in Nederland vrijwel niets te krijgen. Sindsdien is er enorm veel veranderd. Het zou dwaas zijn om te menen dat er na zo'n korte periode niets meer te wensen over zou blijven. Zoals in de algemene onderwijskunde nu pas zulke 'opleidingsboeken' beginnen te verschijnen, zo zal de vakdidactiek wel volgen...

Bij de vele problemen die de schrijvers van zo'n boek zullen moeten oplossen zal dan zeker niet een van de geringste zijn het wijzen van verschillende wegen door het spanningsveld tussen een vaak lastig grijpbare praktijk en een, veelzijdig en breed, niet exclusief doelstellingendenken.

Dat probleem is men in *'Geschiedenis op school'* met z'n gerichte (à la Toebees) opzet ontlopen. Het kan op het ogenblik waarschijnlijk niet anders, maar ik hoop dat het er nog eens van zal komen.

Noten

1. *'Geschiedenis is belangrijk voor het verklaren of begrijpen van hedendaagse fenomenen; geschiedenis draagt - via analogieën - inzichten aan die ook voor nu van belang zijn; geschiedenis maakt ons waakzaam voor de rol van de traditie in onze maatschappij; geschiedenis maakt ons bewust van verandering en van de factoren waardoor verandering kan optreden; geschiedenis kan inzicht in het hedendaagse bestaan van de mens verdiepen door kennis te nemen van het leven uit vroeger eeuwen; geschiedenis maakt de mens waakzaam voor te snelle generalisaties en hypothesen; geschiedenis geeft zicht op het handelen van de mens in zijn totaliteit.'*
2. Wie zich (misschien ook wel naar aanleiding van de oktober nummers van 1982 en 1983) in een ruimer historiografisch kader op geschiedenis als 'historische Sozialwissenschaft' en Jürgen Kocka zou willen oriënteren verwijs ik naar het derde hoofdstuk van de DTV pocket (Wissenschaftliche Reihe nr. 4308, München 1978) van G.G. Iggers, *Neue Geschichtswissenschaft*, hoofdstuk 3.

De complete geschiedenismethode met aparte edities voor vwo, havo/mavo en lbo. Maakt actief kennis verwerven mogelijk door:

- aanbieding van de leerstof in een taal die de leerling boeit;
- zinvolle en originele illustraties;
- werkboeken gericht op zelfwerkzaamheid met afwisselende opdrachten.

**KIJK OP
DE TIJD**

Auteurs team:
E.W. Heide
drs. C.P.W.F. Herzberg
A.J. Kaarsemaker
drs. H. Ulrich
(eindredacteur)
A.L. Verhoog
G. Vermeulen
prof. dr. H.L. Wesseling

NIEUW!!!

Toetsenbundels Kijk op de Tijd, ten behoeve van de docenten. Bestaat per hoofdstuk uit:
- een eindtoets met open vragen;
- een paralleltoets met vnl. meerkeuzevragen;
- antwoorden bij de toets;
- een normering.

Reeds verschenen:
Toetsenbundel deel 1 AVO
ISBN 90 208 8603 7
Richtprijs f 25,—

Toetsenbundels voor de LBO-editie en voor de volgende leerjaren van het AVO zijn in voorbereiding.

MALMBERGS C.S.E.-KATERNEN GESCHIEDENIS

Met aparte edities voor mavo en havo/vwo.

Onderwerpen t.b.v. het examen in 1984:

Nederland van 1940-1949

(het katern Nederland 1939-1946 met bijlage voor de jaren 1946-1949)

mavo-editie

ISBN 90 208 6553 6 f 11,25

havo/vwo-editie

ISBN 90 208 6563 3 f 12,—

Aparte bijlage, bij het katern

ISBN 90 208 7823 9 f 3,60

De Verenigde Staten van Amerika van 1917-1949

mavo-editie

ISBN 90 208 7853 0 f 9,30

havo/vwo-editie

ISBN 90 208 7893 X f 9,80

Auteurs: K. van Dijk, drs. H. Ulrich en A.L. Verhoog.

Ook verkrijgbaar in de boekhandel.



malmberg

UITGEVER BV DEN BOSCH

Een uitgave van
Malmberg b.v.
Postbus 233
5201 AE Den Bosch
tel.: 073-215565.



Geschiedeniswerkplaats

Examenboeken 1984

Belangrijke kenmerken

Twee onderwerpen per boek

Per boekje worden *twee examen-onderwerpen* behandeld, zodat de leerlingen kunnen volstaan met de aanschaf van *één uitgave*.

Mavo- en havo/vwo-niveau

Zorgvuldig is per boekje *het niveau* bepaald; voor de beide versies zijn verschillende basisteksten en opdrachten gemaakt.

Geschiedeniswerkplaats-methodiek

De stof voor de beide examen-onderwerpen wordt aangeboden in een combinatie van *basisteksten met opdrachten, een chronologie* en een *begrippenlijst*.

Oefenen voor het examen

Beide onderwerpen worden afgesloten met een onderdeel: *Oefenen voor het examen*. In een aantal opdrachten, die vergelijkbaar zijn met de examen-opgaven, wordt de gehele stof van het betrokken onderwerp nog eens gerepeteerd.

Inhoud per deel

1 De voorbereiding op het examen

Hierin worden de leerlingen voorbereid op het examen en bekend gemaakt met de werkplaats-methodiek. Het een en ander wordt verduidelijkt met uitgewerkte voorbeelden. Ten slotte worden aanwijzingen gegeven voor de studie voor het examen en tips voor het werken tijdens het examen.

2 De Verenigde Staten van Amerika 1917-1949

Vier basisteksten met opdrachten bieden de stof aan. Daarna komt het onderdeel: *Oefenen voor het examen*, met opdrachten over de gehele stof. Tenslotte volgen *chronologie* en *begrippenlijst*.

3 Nederland in de jaren 1940

Bij dit onderwerp wordt de stof aangeboden in drie basisteksten met opdrachten. Daarna volgen: *Oefenen voor het examen*, de *chronologie* en de *begrippenlijst*.

Serieoverzicht

Geschiedeniswerkplaats

J. Beetsma, P.A. Das, B. Pijlman

Mavo-Examenboek 1984

ISBN 90 01 33654 X 144 p. f 17.50

Docentenhandleiding

ISBN 90 01 33655 8 48 p. f 7.80

Havo/vwo-Examenboek 1984

ISBN 90 01 33656 6 144 p. f 17.50

Docentenhandleiding

ISBN 90 01 33657 4 48 p. f 7.80

Docentenhandleiding uitgebreid!

De Docentenhandleiding bevat dit jaar niet alleen een toelichting open uitwerking van de proefexamens, maar eveneens de volledige uitwerking van alle opdrachten!

Van de docentenhandleidingen zijn geen gratis beoordelingsexemplaren beschikbaar.

Verkrijgbaar in de boekhandel en bij



Wolters-Noordhoff bv,
Postbus 58, 9700 MB Groningen,
tel. (050) 22 63 21

Wolters-Noordhoff