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

KLEIO

23e jaargang nr. 10
december 1982



Inhoud

Het Centraal Schriftelijk Eindexamen 1982: Inleiding	1
Het CITO en het eindexamen	2
– Chinese stampot annex het Binnenhof of: Resultaten eindexamens Gsi 1982 G.J. Hebben, A. Rood-Sengers	
– Cijferbepaling bij het CSE G.J. Hebben	
Reacties van docenten	16
– Het CSE Mavo-3 en Mavo-4, I en II, 1982 De Mavo/Lbo Commissie	
– Het CSE Havo en Vwo 1982, I Het bestuur van de Havo/Vwo Sectie	
– Schrik bij docenten E. Boerhout	
Kijk op de tijd, deel 2, deel 3 Mavo/ Havo en deel 3 Vwo – bespreking R.R. Donk	22
Een mislukt genie en een geslaagd talent C. Offringa	27
Kroniek	30
Ingezonden brief	30
Recensies	31

Redactie

Drs. J. Harderwijk, *voorzitter*
Dorpsstraat 54, 3611 AG Oud-Zuilen.
Drs. F.R. Kat, *secretaris*, Jeudestraat 4,
4011 GL Zoelen, tel. 03448-1686
Drs. C. Bogaerts, IJsselstein.
Dr. A.J.L. van Hooff, Malden.
Dr. E.M. Janssen Perio, Rotterdam.
Drs. E. Jonker, Utrecht.
Mevr. Drs. J. Rijken, Amsterdam.
Mevr. T. Bogaerts-Stoopman, IJsselstein.

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

Inzending kopij

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 vellen. Voorgedrukt kopijpapier wordt op aanvraag toegezonden.

Adressen VGN

Algemeen Bestuur

Dr. N. J. Maarsen, *voorzitter*, Hazelaarstraat 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*, Kloosterstraat 47, 5708 GM Helmond. Tel. 04920-34709

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

Mevr. H. Mulkens-Harmeyer, *penningmeester*, Hoofdweg 116, 9484 TB Oudemolen (Dr.). Tel. 5923-424

J. Engbers, *sectie (1) Pedak/Basisonderwijs*, Roest 2 Olland, 5491 XX St. Oederode. Tel. 04138-7138

T. van der Geugten, *sectie (2) Mavo/Lbo*, Bruggestraat 22, 2314 BB Leiden. Tel. 071-413925

Drs. H. J. P. M. Ketelaars, *sectie (3) Havo/Vwo*, Fluitersdreef 27, 6871 LR Renkum. Tel. 08373-5958

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

Drs. J. Harderwijk, *redactie Kleio*, Dorpsstraat 54, 3611 AG Oud-Zuilen.

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

K. G. van Manen, *Onderwijsadviescommissie*, Beukenlaan 34, 3927 AK Renswoude. Tel. 08387-1661

Correspondenten

Sectie (1) Pedak/Basisonderwijs

Drs. C. G. van der Kooij, Winschoterweg 10, 9723 CG Roodehaan, tel. 05904-1556

Sectie (2) Mavo/Lbo

S. Erich, Rysloane 15, 9283 XS Surhuizum, 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

Didaktiekcommissie

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

Ledenadministratie en abonnementen

Leden van de VGN ontvangen Kleio kosteloos.

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 hoofdbetrekking heeft en ook de sectie of het soort lidmaatschap waartoe men wenst te behoren. Betaling na ontvangst acceptgirokaart.

Niet-leden kunnen zich na goedkeuring van het bestuur abonneren op Kleio à f 65,— per jaar. Voor aanvraag richt men zich tot de penningmeester van het bestuur, Mevr. H. Mulkens-Harmijer, Hoofdweg 116, 9484 TB Oudemolen.

Reglementair komen alleen diegenen in aanmerking voor een abonnement, die geen docent geschiedenis en staatsinrichting zijn.

Contributies

Gewone leden

- a. docenten PA's, Havo, Vwo en tertiair onderwijs f 90,—
- b. docenten Mavo, Lbo, basisonderwijs f 60,—
- c. buitengewone leden f 55,—
- d. studentleden f 50,—

Leden, die minder dan 16 uur per week lesgeven, kunnen in aanmerking komen voor een verminderde contributie. Hiertoe moet men een schriftelijk verzoek indienen bij de penningmeester, met vermelding van naam, adres, naam van de school, aantal te geven uren en de categorie waartoe men behoort.

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

Losse nummers

Losse nummers f 7,50 per ex.

Bij grotere aantallen losse nummers is korting mogelijk. Gelieve tevoren contact op te nemen met de penningmeester. Dit geldt ook voor volledige nummers Kleio Didactica.

Leerlingenmateriaal Kleio Didactica: f 5,00 per ex., 5 tot 10 ex. f 3,50 per ex., meer dan 10 ex. f 3,00 per ex., meer dan 20 ex. f 2,50 per ex..

Bestelling geschiedt door overmaking van het verschuldigde bedrag op giro 128701 t.n.v. penningmeester VGN te Den Haag, onder vermelding van jaargang en nummer (plus aanduiding 'volledig nummer' of 'leerlingenboekje') en aantal gewenste exemplaren. Indien uitverkocht volgt terugstorting op uw rekening.

Het Centraal Schriftelijk Eindexamen 1982

Inleiding

Niemand zal vreemd opkijken wanneer Kleio weer eens aandacht besteedt aan het CSE geschiedenis en staatsinrichting. Deze keer echter niet via een aantal bestuurlijke nota's om tegen het verplichte karakter van het CSE te fulmineren, maar nu meer via een terugblik op dat zo fel bestreden, maar uiteindelijk toch onvermijdelijk gebleken verplichte CSE. Vanuit de behoefte aan 'harde' informatie over het afgelopen CSE en aan de hand van de vele reacties van docenten zijn een aantal artikelen gepubliceerd. De eerste reeks artikelen die U aantreft is van de hand van CITO-medewerkers, die allerlei gegevens over het afgelopen CSE bijeen zetten, onder andere in het artikel 'Chinese stampot annex het Binnenhof'. Het is interessant voor de lezer hieraan de zelf opgedane ervaringen, de eigen gegevens en vermoedens te toetsen. Het artikel over de cijferbepaling doet misschien wat technisch aan, maar is van ondersteunend belang voor de eerste bijdrage. Tevens geeft dit artikel informatie over de techniek van de ieder jaar terugkerende censurbepalingen.

Het tweede deel bevat de neerslag van allerlei reacties uit het geschiedenisveld. De AVO-secties toetsten het CSE aan

hun eindexamendoelstellingen en voorzagen de manier waarop de vragen werden geformuleerd van kritiek. De heer E. Boerhout die vele reacties vanuit de zogenaamde 'normeringsvergaderingen' bijeenprokkelde, ordende deze en zette de toegevoegde adviezen op een rij.

Bij alle spanning, ergernis en tevredenheid rond dit examen, springt de gerichtheid van de docenten op de formulering van de vragen en op de mogelijkheden van het correctiemodel, sterk naar voren. Een begrijpelijke zaak. Geen docent die zijn leerlingen immers te kort wil doen. Dit had echter tot gevolg dat het inhoudelijke doel van het examen in vrijwel alle reacties het kind van de rekening werd.

Het kan daarom geen kwaad het volgende nog eens vast te stellen. De staatsinrichting kende voornamelijk een juridisch-formalistische aanpak. Teveel vragen waren gericht op feitjes, weetjes. Deze fungeerden dan wel vaak als zogenaamde 'instapvragen' die vooraf gingen aan vragen over historische processen. Of deze processen in de vraagstelling ook echt aan bod kwamen, daaraan kan gerede twijfel bestaan. Bijvoorbeeld naar verschillen vragen tussen 1815 en 1848 suggereert weliswaar dat er historische processen gaande zijn,

louter de verschuiving naar ministeriële verantwoordelijkheid noemen is slechts feitelijk en gaat bovendien al helemaal voorbij aan het punt of de formele veranderingen van 1848 ook in werkelijkheid doorgevoerd werden. Het moeizame pogen van Koning, Kabinet en Kamers om aan deze nieuwe structuur vorm te geven werd in de examens node gemist. Ook de ontwikkeling van de politieke partijen is geheel buiten beeld gebleven.

Bij het onderwerp 'China' werd relatief veel aandacht besteed aan de verhouding van China tot de supermogendheden; het bekende primaat van de buitenlandse politiek, bovendien vanuit Europacentrische optiek. Geen poging werd gedaan om eens binnen te dringen in de eigen typisch Chinese cultuur en ontwikkelingen.

Zowel 'China' als 'Staatsinrichting' ademden een ouderwetse sfeer waaraan alle docenten zich dienden te houden. Niettemin heerste er alom vreugde door het redelijk goede resultaat, dat het CSE opleverde. Althans, er vielen weinig onvoldoenden. De leerlingen hadden zich, evenals de docenten, evenals de samenstellers van historische katernen, braaf aan de begrippenlijst gehouden. Kortom, een geslaagd CSE.

J.H.

Geschiedenis bij examens veel te gemakkelijk

Staatsinrichting bijzonder actueel

Ontstellend veel schrijfwerk bij geschiedenis

Geschiedenis te eenzijdig

Het CSE is:

- a. een grote sprong voorwaarts
- b. een papieren tijger
- c. een lange mars

Chinese stampot annex Het Binnenhof

Gerh. J. Hebben en A. Rood-Sengers

Beide auteurs zijn als wetenschappelijk medewerker verbonden aan het CITO te Arnhem en belast met de coördinatie van de eindexamenproductie. Voordien waren zij vele jaren als docent werkzaam in verschillende takken van onderwijs.

Vooraf

Dit jaar heeft het vak Geschiedenis en Staatsinrichting (GSI) voor het eerst officieel deel uitgemaakt van het Centraal Schriftelijk Eindexamen (CSE), nadat een beperkt aantal scholen in voorgaande jaren heeft deelgenomen aan de – door de CEGES verzorgde – experimentele examens.

In het februari-nummer van Kleio (jrg 23 nr 1, 1982, p. 11) heeft de toenmalige voorzitter van de VGN, de heer J. Drewes, uiteengezet op welke wijze het CSE tot stand komt.

De examenopgaven en normen worden in opdracht van de vaksectie Gsi van de CEVO (Centrale Examencommissie Vaststelling Opgaven) samengesteld door twee Adviescommissies van Docenten (ACD). De CEVO heeft aan het Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling (CITO) verzocht daarbij deskundige hulp te bieden.

Twee CITO-medewerkers, ieder belast met de (bege-)leiding van een ACD, zorgen voor de organisatie van en de advisering c.q. hulp bij de produktie van examenopgaven en het opstellen van bijbehorende beoordelingsnormen. Met andere woorden zij fungeren als *trait d'union* tussen ACD en de vaksectie Gsi van de CEVO.

Tot het takenpakket van het CITO behoort eveneens verslaggeving en onderzoek ten behoeve van de Centraal Schriftelijke Eindexamens. Binnen dit kader adviseert het CITO de Normenadviescommissie van de CEVO bij de bepaling van de cesuur onvoldoende/voldoende. Hoe een en ander daarbij in zijn werk gaat wordt uitgelegd in het artikel 'Cijferbepaling bij het CSE', elders in dit tijdschrift. In de nu volgende bijdrage worden, aan de hand van enkele psychometrische waarden, de resultaten van de eindexamens Gsi 1982 nader bekeken.

Voor een goede verslaggeving van deze en toekomstige examens is het noodzakelijk dat het CITO over zo veel mogelijk scores van eindexamens kan beschikken. Daartoe wordt ieder jaar weer aan scholen/docenten gevraagd ons deze gegevens te verstrekken. Voor de bijdrage van dit jaar willen wij eenieder hartelijk bedanken.

examen- onderwerp	onderdeel	historisch materiaal af- beelding	tekst	aantal opgaven (vr./opdr.)	totaal aantal opgave- onderdelen	maximaal aantal te behalen punten
I	A verkiezingen/ interactie parlement-ministers	4		3	9	21
K K K	B Staats- rechtelijke feiten en begrippen		10	1	5	15
	C behandeling wetsontwerp		1	2	4	5
	D rechten Tweede Kamer		6	1	4	4
Subtotaal		4	17	7	22	45
II	E beginjaren Volksrepubliek China	1		5	5	11
C H I N	F kwestie Mandsjoerije de Lange Mars de Koreaanse oorlog	1		1	3	12
A	G relatie Volks- republiek China – Verenigde Staten van Amerika/reactie U.S.S.R.	1		3	4	13
	H China en de Verenigde Naties	1		3	3	9
subtotaal		4		12	15	45
TOTAAL beschikbare I en II tijdsduur: 2 uur		8	17	19	37	90

Tabel 1: Inhoud CSE 1982 Mavo-3 (eerste tijdvak)



Inhoud van de examens

Het examen(werk) 1982 heeft betrekking op het onderwerp *Koning-Kabinet-Kamers*, gemakshalve aangeduid met K.K.K. en het onderwerp *China na de dood van Soen Jat-sen tot de dood van Mao Tse-toeng (1925-1976)*, gemakshalve aangeduid met CHINA.

De bespreking van het CSE 1982 richt zich op het eerste tijdvak (afnamedatum: 13 mei 1982), achtereenvolgens de schooltypen Mavo-3 en Mavo-4 gevolgd door de schooltypen Havo en Vwo.

In de tabellen 1, 2, 3 en 4 zijn respectievelijk voor Mavo-3, Mavo-4, Havo en Vwo weergegeven een korte aanduiding van de onderdelen per examenonderwerp, het gebruikte historisch materiaal (de context), alsmede het aantal opgaven (vragen/opdrachten). Tevens is vermeld het maximaal aantal te behalen punten per opgave en de duur van de examenzitting.

examen- onderdeel onderwerp	historisch materiaal	aantal opgaven (vr./opdr.)	totaal aantal opgave- onderdelen	maximaal aantal te behalen punten
I A verkiezingen/ interactie par- lement-ministers	4	4	12	20
K B staatsrechtelijke feiten en begrippen	10	1	5	15
C Grondwets- herzieningen	3	3	9	12
subtotaal	4	13	8	47
II D beschrijving van kernmomenten periode 1925-1976	6	1	4	16
C E ontwikkelingen H Chinese samen- I leving (tot en met de N Culturele Revolutie)	6	1	6	6
A F relatie Volks- republiek China – Verenigde Sta- ten van Amerika/ reactie U.S.S.R.	1	3	4	13
G China en de Verenigde Naties	1	3	3	8
subtotaal	2	12	8	43
TOTAAL beschikbare I en II tijdsduur: 2 uur	6	25	16	43
			43	90

Mavo-3 en Mavo-4

Alle opgaven zijn voorzien van een context. In veel gevallen ging het om inleavings- of steunmateriaal. Dit WERKMATERIAAL is voor beide niveaus op enkele onderdelen identiek: de onderdelen A, G en H van MAVO-3 kwamen overeen met de onderdelen A, F en G van MAVO-4. Voorts bevat het B-gedeelte van MAVO-3 en MAVO-4 een aantal dezelfde dan wel een aantal gelijksoortige elementen. In beide gevallen lijkt de verhouding 1 opgave – 15 punten in de tabel vreemd. Dit hangt echter samen met de bewerkelijkheid van de opgave. Voor beide examens geldt de algemene opmerking dat bijvoorbeeld 'matching-vragen' en 'juist/onjuist-bewering-vragen' als open vraag een relatief gesloten karakter hebben.

Tabel 2: Inhoud CSE 1982 Mavo-4 (eerste tijdvak)

examen- onderwerp	onderdeel	historisch materiaal af- beelding	tekst	aantal opgaven (vr./opdr.)	totaal aantal opgave- onderdelen	maximaal aantal te behalen punten
I	A Kabinet (-sformatie)	3		3	9	23
K K K	B macht/verant- woordelijkheid van een demonstrair kabinet		1	2	3	7
	C karakter van de Eerste Kamer		1	6	6	17
subtotaal		3	2	11	18	47
II	D boerenbeweging; Hoernan-rapport (1927)		2	9	10	17
C						
H I N A	E relatie Volks- republiek China-U.S.S.R. (1949-1976)	1	5	1	7	26
subtotaal		1	7	10	17	43
TOTAAL beschikbare I + II tijdsduur: 2½ uur		4	9	21	35	90

Tabel 3: Inhoud CSE 1982 Havo (eerste tijdvak)

	MAVO-3	MAVO-4	HAVO	VWO
Totaal aantal kandidaten*	1852	37274	22871	18619
Steekproefgrootte	557	3640	1356	1073
p'-waarde van het examen	.51	.61	.56	.58
Gemiddelde score (incl. 10 bonusp.)	55.51	64.65	60.08	62.26
Cesuur (incl. 10 bonusp.)	44/45	54/55	49/50	51/52
Gemiddeld cijfer	6.35	6.46	6.40	6.46
Percentage onvoldoendes (<5.5)	21	22	17	16
Standaardafwijking	12.80	12.92	11.39	11.15
Betrouwbaarheid	.74	.76	.77	.80
Standaardmeetfout	6.51	6.31	5.42	4.98

* Het gaat hier om het totaal aantal kandidaten dat per 1 oktober 1981 werd ingeschreven voor het CSE Geschiedenis en Staatsinrichting 1982 (eerste tijdvak) bij het ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.

Tabel 5: algemene gegevens CSE 1982 (eerste tijdvak)

Havo en Vwo

Beide examens bestaan uit open vragen die geclusterd zijn in diverse onderdelen. Deze onderdelen zijn in meer of mindere mate gebonden aan een bepaalde context, in het examenwerk aangeduid met WERKMATERIAAL: historisch (teksten/of beeld-)materiaal. Per onderdeel wordt de kandidaat geconfronteerd met een probleemstelling of een inlevingssituatie.

Het China-gedeelte bevat zowel in het HAVO- als in het VWO-examen een zogenaamde 'geleide essay-vraag'. Er kan beter gesproken worden van een lange meervoudige opgave die de mogelijkheid biedt een probleem diepgaander te bevragen of om meerdere aspecten ervan aan de orde te laten komen.

2. Resultaten

Allereerst zal enige aandacht worden besteed aan tabel 5: algemene gegevens CSE 1982 (eerste tijdvak). Hierbij zullen enkele psychometrische begrippen worden toegelicht.

Achtereenvolgens wordt nader ingegaan op de definitieve cesuren voor Havo en Vwo, op het niveauverschil tussen de beide Mavo-examens, gevolgd door een frequentieverdeling van cijfers.

Daarna zal per schooltype een overzicht worden gegeven van enkele psychometrische waarden gebaseerd op berekeningen aan de hand van examen-opgaven. Deze zullen voorzien worden van enkele kanttekeningen.

Toelichting bij enkele psychometrische begrippen

p'-waarde – Getal tussen 0 en 1 dat aangeeft hoe gemakkelijk een vraag is. De p'-waarde wordt berekend door de gemiddelde score op een vraag te delen door de maximaal haalbare score op die vraag. Een vraag met bijvoorbeeld een p'-waarde van .10 geldt als moeilijk; een vraag met bijvoorbeeld een p'-waarde van .90 geldt als gemakkelijk.

De p'-waarde van de gehele toets wordt berekend door de gemiddelde totaalscore te delen door het maximaal te behalen aantal punten (meestal: 90 punten)

gemiddelde score – Het gemiddelde van een reeks scores, verkregen door de som van de scores te delen door het aantal scores (kandidaten).

cesuur – Een fictieve toetsscore die de grens vormt tussen voldoende en onvoldoende.

gemiddeld cijfer – Het gemiddelde van een reeks cijfers, verkregen door de som van de cijfers te delen door het aantal kandidaten.

examen- onderwerp	onderdeel	historisch materiaal af- beelding tekst	aantal opgaven (vr./opdr.)	totaal aantal opgave- onderdelen	maximaal aantal te behalen punten		
I	K	A de 'derde dinsdag' in september	3	3	9	18	
	K	B bevoegdheden Koning- ministers- volksvertegen- woordiging vóór en ná 1848	2	5	9	20	
	K	C aftreden Kruisinga als minister van defensie	3	3	4	7	
subtotaal		3	5	11	22	45	
II	C	D relatie Volks- republiek China-U.S.S.R. (1953-1970)	1	3	1	8	25
	H I	E aanloop communistische machts- overname in 1949	1	2	3	7	
	N						
	A	F de Grote Sprong Voorwaarts	1	4	5	13	
subtotaal		2	4	7	16	45	
TOTAAL I + II	beschikbare tijdsduur: 2½ uur	5	9	18	38	90	

Tabel 4: Inhoud CSE 1982 Vwo (eerste tijdvak)

standaardafwijking of standaarddeviatie

– Een maat voor de spreiding van de scores. Bij een examen gaat het om de spreiding van de scores rond de gemiddelde score. Hoe groter de standaardafwijking, hoe groter de onderlinge verschillen tussen scores van de kandidaten binnen dezelfde groep.

betrouwbaarheid – Een getal (theoretisch liggend tussen 0 en 1) dat aangeeft hoe constant de toets meet wat er gemeten wordt. Met andere woorden: de betrouwbaarheid geeft aan in hoeverre de kandidaat bij het opnieuw maken van de toets (onder gelijke omstandigheden) dezelfde score zou behalen.

standaardmeetfout – Dit is een maat voor de onnauwkeurigheid van een meetinstrument, bijvoorbeeld van een toets. Doordat de toets niet nauwkeurig meet, zijn de erop behaalde scores niet de ware scores van de kandidaten. Deze kan men schatten met behulp van de standaardmeetfout, die de marge aangeeft die men hierbij in acht moet nemen.

Voorbeeld:

De standaardmeetfout van een bepaalde toets is 2.85. Van een kandidaat die op deze toets een score van 32 heeft behaald kan men zeggen dat met een kans van 95 % de ware score ligt tussen 26.3 ($26.3 = 32 - 2 \times 2.85$) en 37.7 ($37.7 = 32 + 2 \times 2.85$).

Interpretatie van tabel 5

Naar psychometrische maatstaven beoordeeld zijn de vier examens zeker als acceptabel te kwalificeren. De getallen achter de *p*-waarde en de *Gemiddelde score* tonen aan dat de examens qua moeilijkheidsgraad redelijk gefunctioneerd hebben, ofschoon de examens MAVO-3 en HAVO – blijkens de cesuurverschuiving – toch wat aan de pittige kant zijn geweest. De getallen betreffende MAVO-4 staan voor een 'schoolvoorbeeld' van een goed selecterende toets.

Bij dit alles dient in het oog te worden gehouden dat psychometrische normen andere zijn dan normen volgens welke de inhoud van het examen kritisch moet worden bekeken.

Bij een toets met open vragen dient men zich dan ook nog te realiseren dat de psychometrische uitkomsten maar een betrekkelijke, alhoewel niet onbelangrijke, waarde hebben.

De tabel laat ons zien, dat ten aanzien van het VWO-examen sprake is van een hoge betrouwbaarheid (.80) alsmede een grote spreiding van de scores (uitgedrukt in de standaardafwijking). De toets heeft m.a.w. goed gediscrimineerd.

Schooltype	A	B	C
HAVO	38%	49/50 = 25%	17%
VWO	31%	51/52 = 23%	16%

Kolom A geeft weer het percentage onvoldoendes, verkregen door de representatieve steekproef volgens de 'versnelde correctieprocedure', bij de (normale) cesuur 54/55 (onvoldoende/voldoende).

Kolom B geeft een overzicht van de definitieve cesuren en de percentages onvoldoendes. A en B zijn gebaseerd op de resultaten van de representatieve steekproef volgens de 'versnelde correctieprocedure'.

Kolom C laat zien het uiteindelijke percentage onvoldoendes conform de steekproefgrootte waarop de toets- en itemanalyse is gebaseerd.

Tabel 6: cesuurbepaling 1982 per schooltype

Een aantal factoren die de examenresultaten beïnvloeden, zijn in de cijfers van tabel 5 niet verdisconteerd. We noemen in dit verband de beoordelaarsbetrouwbaarheid (eerste en tweede correctie) en communicatie-hindernissen die ontstaan bij een vak dat sterk afhankelijk is van taalgebruik waardoor de kans op misverstaan van constructeur en gebruiker van het examen een factor van betekenis wordt.

Definitieve cesuren Havo en Vwo

Ten behoeve van de 'versnelde correctieprocedure' hebben nagenoeg alle deelnemende scholen de vereiste gegevens (over de eerste 5 kandidaten, in alfabetische volgorde) ingezonden.

Zoals bekend wordt bij deze procedure ten behoeve van het examen, de cesuur onvoldoende/voldoende vastgesteld.

Indien daartoe aanleiding bestaat, kan na afloop van het examen door de vaksectie van de CEVO van deze cesuur worden afgeweken.

Opvallend is het verschil in onvoldoende-percentages ad B en ad C. Het uiteindelijke percentage onvoldoendes is beduidend lager dan de CEVO blijkbaar beoogde. Dit betekent, met andere woorden, dat het effect op de resultaten van de verlaging van de cesuur door andere factoren is versterkt.

Bij het zoeken naar een verklaring voor de verschillende percentages ad B en ad C, dient men zich te realiseren dat de gegevens met behulp waarvan het percentage ad C is berekend op vrijwillige basis zijn verstrekt, in tegenstelling tot de gegevens op grond waarvan het percentage ad B is berekend.

De verschillen worden hierdoor onze inziens echter maar gedeeltelijk verklaard. Van grotere invloed zijn naar onze mening de regionale examenbesprekingen geweest (kringbesprekingen, evaluatiebijeenkomsten al dan niet op instigatie van de VGN georganiseerd).

De 'nadere interpretatie' van het correctiemodel, als resultaat van deze besprekingen, betekende over het algemeen een soepeler hantering van het correctiemodel.

Niveaueverschil Mavo-3/Mavo-4

Dit is een netelig onderwerp. In dit bestek blijven de principiële discussies hierover en de omstreden werkwijze in de praktijk buiten beschouwing.

De resultaten van de MAVO-3 en MAVO-4 examens met daaraan toegevoegd mondelinge en schriftelijke commentaren van docenten, leiden tot het vermoeden dat er onvoldoende, zelfs onjuist niveau-verschil is aangebracht tussen beide examens.

Gezien echter het feit dat een principiële

discussie over dit onderwerp, dat onderzoek hiernaar en dat het ontwikkelen van criteria hiervoor nog in een beginfase verkeren kunnen de resultaten van de beide MAVO-examens 1982 met betrekking tot niveau-verschil slechts met grote behoedzaamheid bekeken worden. Waardevolle conclusies kunnen daar niet aan verbonden worden.

Ter illustratie van het hierboven staande een vergelijking van p'-waarden uit het voor beide MAVO-niveaus identieke examengedeelte. Alhoewel de nummers van de vragen verschillen, gaat het om – inhoudelijk – dezelfde vragen.

Op basis van vergelijking van p'-waarden kan uit tabel 7 afgelezen worden dat voor het MAVO-3-niveau de vier vermelde identieke vragen inderdaad moeilijker zijn gebleken dan voor het MAVO-4-niveau.

Frequentieverdeling van cijfers

In tabel 8 staan per schooltype de cijfers voor het CSE Gsi vermeld. Elke regel geeft een marge van 0.5 punt. Hiermee corresponderen de uitslagen in de onderscheiden schooltypen.

Voor de gebezigde begrippen/afkortingen in de tabel dient het volgende te worden gelezen:

frequentiepercentage (% freq.) –

Een bij een cijfer (interval) behorend getal dat het percentage kandidaten aangeeft dat dit cijfer (interval) behaald heeft.

cumulatief percentage (% cf) –

Een bij een cijfer (interval) behorend getal dat aangeeft hoeveel procent van de kandidaten het genoemde cijfer (interval) of een lager cijfer behaald heeft.

Voor de beide MAVO-niveaus geldt dat de hoogste scorefrequentie ligt tussen de 5.0 en de 7.0. Blijkbaar is hier sprake van een modale prestatie getuige het feit dat zowel hoge als lage cijfers vrijwel ontbreken. De laatste constatering gaat ook op voor HAVO en VWO. De cijfers concentreren zich hier voornamelijk in de categorieën 5.5 tot en met 7.9.

Door verschuiving van de cesuur komt de gemiddelde score van 60.08 voor het HAVO overeen met het gemiddelde cijfer van 6.40. Voor het VWO komt dit neer op een gemiddelde score van 62.26 met dienovereenkomstig een gemiddeld cijfer van 6.46.

De toets- en itemanalyse

In de tabellen 9 tot en met 12 staan ondermeer de p'- en rj'-waarden per opgave-onderdeel van respectievelijk MAVO-3, MAVO-4, HAVO en VWO vermeld. Wat de betekenis van de in deze tabellen gebruikte psychometrische begrippen be-

MAVO-3		MAVO-4	
Vraag	p'-waarde	Vraag	p'-waarde
15	.61	11	.63
16	.49	12	.63
17a	.36	13a	.52
17b	.44	13b	.54

Tabel 7: vergelijking p'-waarden

CIJFER	MAVO-3		MAVO-4		HAVO		VWO	
(interval)	% freq.	% cf	% freq.	% cf	% freq.	% cf	% freq.	% cf
1.0 - 1.4	0	0	0	0	0	0	0	0
1.5 - 1.9	0	0	0	0	0	0	0	0
2.0 - 2.4	0	0	0	0	0	0	0	0
2.5 - 2.9	0	0	0	1	0	0	0	0
3.0 - 3.4	0	0	1	2	0	1	0	1
3.5 - 3.9	1	1	2	3	1	1	1	1
4.0 - 4.4	3	4	3	7	3	4	2	3
4.5 - 4.9	6	10	6	13	4	8	5	8
5.0 - 5.4	10	21	8	22	9	17	8	16
5.5 - 5.9	14	34	11	32	15	32	14	30
6.0 - 6.4	19	54	15	47	17	49	20	50
6.5 - 6.9	16	70	15	62	22	71	18	68
7.0 - 7.4	15	84	14	76	13	84	14	82
7.5 - 7.9	8	93	11	88	10	94	11	93
8.0 - 8.4	6	98	7	95	5	99	5	98
8.5 - 8.9	2	100	4	98	1	100	2	100
9.0 - 9.4	0	100	2	100	0	100	0	100
9.5 - 10.0	0	100	0	100	0	100	0	100

Tabel 8: frequentieverdeling van cijfers

treft, wordt verwezen naar de toelichting bij tabel 5. Ter aanvulling nog een tweetal begripsomschrijvingen:

maximale score –

Het maximale aantal scorepunten dat per opgave (-onderdeel) behaald kan worden.

r_{ij}-waarde

De *r_{ij}*-waarde is een discriminatie-index van een opgave en is de correlatie tussen de score per opgave en de resttoetsscore. De resttoetsscore wordt verkregen door de toetsscore te verminderen met het (de) eventueel op de desbetreffende opgave gescoorde punt(en). Hoe hoger een *r_{ij}*-waarde, hoe beter de opgave discrimineert.

Verzorgd en gevarieerd examen geschiedenis

Crisis in het kabinet kwam voor – Examens mooi op tijd

Direct schrijven geboden bij geschiedenis

Kabinetskrisis in vragen op schoolexamens

Vragen over China erg open

In de nu volgende analyse van de gegevens zullen bij een beperkt aantal opgaven enkele kanttekeningen worden geplaatst. Hierbij wordt gebruik gemaakt van *p'*- en *r_{ij}*-waarden.

Meettechnisch gezien en in het kader van een *selectieve* functie van het examen, hebben opgaven met een *p'*-waarde tussen .40 en .75 in combinatie met een *r_{ij}*-waarde boven .25 goed gefunctioneerd.

Daarnaast kunnen vanuit de *kwalitatieve* functie van het examen (het bereiken van bepaalde minimum-doelstellingen) zeker ook andere dan bovengenoemde waarden voor *p'*- en *r_{ij}*-waarden worden verdedigd. Zo hebben bijvoorbeeld de zogenaamde 'instap'-vragen vrijwel altijd hoge *p'*-waarden. Hieraan ligt ten grondslag de opvatting dat dergelijke opgaven door elke kandidaat te maken moeten zijn.

VRAAG	MAXIMALE SCORE	GEMIDDELDE SCORE	P'-WAARDE	STANDAARD-AFVIJING	Rir
1 t/m 4	21	10.74	.51	3.82	.51
5	15	9.39	.63	2.60	.32
6A	1	.56	.56	.50	.06
6B	2	.53	.27	.83	.30
6C	1	.62	.62	.49	.28
7	1	.45	.45	.50	.20
8	4	2.39	.60	1.23	.29
9	1	.66	.66	.47	.41
10	3	2.00	.67	1.06	.33
11	2	1.24	.62	.82	.35
12	3	1.18	.39	1.02	.28
13	2	1.17	.58	.82	.29
14A	4	2.96	.74	1.56	.28
14B	4	2.37	.59	1.81	.46
14C	4	.85	.21	1.35	.29
15	4	2.43	.61	1.77	.31
16	3	1.48	.49	1.36	.40
17A	3	1.08	.36	1.28	.44
17B	3	1.31	.44	1.35	.41
18	2	.97	.48	.96	.24
19	4	.64	.16	1.40	.24
20	3	.50	.17	1.01	.32

Tabel 9: Toets- en itemanalyse Mavo-3

F

WERKMATERIAAL:



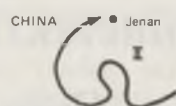
OPDRACHT:

14. Hier volgen drie onderwerpen, op het kaartje aangeduid met I, II en III. Bij elk onderwerp staat een vraag.

14. a. Wat is de rol van Japan in de kwestie Mandsjoerije (Mandsjoekwo) in de dertiger jaren geweest? (onderwerp I)



14. b. Wat is de rol van Tsjang Kai-sjek bij De Lange Mars geweest? (onderwerp II)



14. c. Wat is de rol van de Volksrepubliek China in de Koreaanse oorlog geweest? (onderwerp III)



Uit tabel 9 valt een vraag met een extreem lage en een vraag met een extreem hoge p'-waarde af te lezen. Het betreft twee vragen van een cluster van 3 waarbij het werkmateriaal een kaartje is (14a en c). Zulke extreme scores bij opgaven met hetzelfde werkmateriaal? Dat wordt verklaard door het feit dat naar aanleiding van het kaartje drie onderwerpen afgevraagd zijn. Omdat naar de mening van de Adviescommissie van docenten (ACD) de moeilijkheidsgraad van de betreffende vragen niet wezenlijk verschilde moet de verklaring voor deze extreme scores misschien gezocht worden in de onderbedeling in het onderwijs van een van de drie afgevraagde onderwerpen (lage score) en intensieve behandeling van het andere van de drie onderwerpen (hoge score). Hoe dit ook zij, dit voorbeeld demonstreert waarschijnlijk aardig dat de p'-waarde behalve een aanwijzing over de moeilijkheidsgraad van de opgave méér kan aangeven. Bijvoorbeeld, dat examenkandidaten door buiten hen liggende oorzaken een vraag niet kunnen beantwoorden.

De p'-waarden van vraag 19 en 20 lijken ook geschikt voor enig commentaar. Gelet op de inhoud van beide vragen dringt zich een veronderstelling op. En wel deze: mogelijk heeft de kwestie-Taiwan niet tot de parate kennis van een aantal leerlingen behoord omdat ook hier de moeilijkheidsgraad van de vraag, naar de mening van de ACD, een dergelijke score niet afdoende verklaart. Mocht bovenstaande veronderstelling juist zijn dan is de vraag nog niet beantwoord of de verantwoordelijkheid voor die ontbrekende kennis bij de laag scorende leerlingen of bij de docenten heeft gelegen.

H

WERKMATERIAAL:

25 JAAR VERENIGDE NATIES



De Verenigde Naties: „... Als je zoet bent, mag je er bij ...”

VRAGEN/OPDRACHTEN:

18. De Verenigde Naties (U.N.O.) herdachten in 1971 hun 25-jarig bestaan. Waarom was de Volksrepubliek China niet bij de herdenking betrokken?
19. Toch was er op dat moment (1971) een Chinese vertegenwoordiging in de Verenigde Naties (U.N.O.). Verklaar dit.
20. De toetreding van de Volksrepubliek China tot de Verenigde Naties (eind 1971) bracht ook een verandering met zich mee voor de Veiligheidsraad. Welke verandering?

VRAAG	MAXIMALE SCORE	GEMIDDELDE SCORE	P'-WAARDE	STANDAARD- AFWIJKING	Rir
1 A	1	.77	.77	.42	.17
1 B	1	.77	.77	.42	.14
1 C	3	1.47	.49	1.19	.35
2 A	2	1.31	.65	.87	.27
2 B	2	.92	.46	.82	.25
2 C	1	.51	.51	.50	.13
3 A	2	1.39	.69	.84	.26
3 B	1	.79	.79	.41	.13
3 C	2	.59	.29	.83	.21
4 A	1	.73	.73	.44	.15
4 B	2	.74	.37	.90	.34
4 C	2	1.51	.75	.82	.21
5	15	10.87	.72	2.70	.45
6 A	1	.63	.63	.48	.26
6 B	2	1.33	.67	.72	.34
6 C	1	.61	.61	.49	.27
7 A	1	.71	.71	.46	.16
7 B	1	.55	.55	.50	.28
7 C	2	.78	.39	.89	.26
8 A	1	.56	.56	.50	.07
8 B	1	.61	.61	.49	.25
8 C	2	1.10	.55	.90	.16
9	16	9.81	.61	3.61	.54
10	6	4.98	.83	1.21	.36
11	4	2.80	.70	1.61	.31
12	3	1.90	.63	1.32	.43
13 A	3	1.56	.52	1.30	.45
13 B	3	1.63	.54	1.31	.40
14	2	1.10	.55	.95	.31
15	3	.86	.29	1.31	.33
16	3	.77	.26	1.21	.34

Tabel 10: Toets- en itemanalyse Mavo-4

Lezen we op tabel 10 de opgaven af die respectievelijk de laagste en de hoogste p'-waarden hebben en bekijken we vervolgens die opgaven nader, dan blijkt opgave 10 (hoge p'-waarde) een 'matching vraag' te zijn. Over dit vraagtype hoort men MAVO-docenten wel eens zeggen dat hij op de MAVO 'goed valt'. Dit vraagtype is ook wel eens getypeerd als een prettige vraag voor de kansarmen. Met voorbijgaan van een discussie over dit vraagtype en het vermelde commentaar van docenten kan geconstateerd worden dat de p'-waarde conform de verwachtingen is uitgevallen. Wat vraag 16 betreft (lage p'-waarde) kan verwezen worden naar hetgeen hierboven gezegd is naar aanleiding van MAVO-3 vraag 14 inclusief de conclusie.

16. De toetreding van de Volksrepubliek China tot de Verenigde Naties (eind 1971) bracht ook een verandering met zich mee voor de Veiligheidsraad.
Welke verandering?

E

WERKMATERIAAL:

Hier volgen, willekeurig gerangschikt, zes teksten (I t/m VI). Deze teksten hebben betrekking op gebeurtenissen, toestanden of ontwikkelingen in de Volksrepubliek China tot 1976. Daarna volgen, in willekeurige volgorde, twaalf namen en begrippen (a t/m l).

De zes teksten zijn:

Tekst I:
Het is een belangrijk centrum van bedrijvigheid in de Chinese samenleving: een aantal dicht bij elkaar gelegen nederzettingen zijn gegroepeerd rond een dorp, dat het middelpunt van de organisatie en administratie is.

Tekst II:
Mao Tse-toeng voerde de totale collectivisatie van de landbouw door en mobiliseerde de volksmassa's ten einde de productie, ook in de industrie, te verhogen.

Tekst III:
De eerste uiting was een aanval op de literatuur en overige takken van kunst. In de theaters, bijvoorbeeld, mochten alleen de „hedendaagse opera's" worden uitgevoerd; deze hadden een sterk propagandistisch karakter.

Tekst IV:
In hotels werd het bij stapels tegelijk aangeboden; in de schoolklassen lag het op elke bank; kwam men als gast in een fabriek, brigade of school dan werd het al gauw te voorschijn gehaald; er werd uit voorgelezen, gemediteerd en teksten werden uit het hoofd geleerd.

Tekst V:
In de zomer van 1966 werden scholen gesloten. Niet minder dan 40% van de studenten organiseerden zich in een groepering, die zich zeer strijdvaardig opstelde.

Tekst VI:
De aanplakbiljetten behelsden richtlijnen en aanwijzingen van Mao Tse-toeng en bevatten vrijwel alleen politiek nieuws.

- Namen/begrippen:
- a. Rode Garde
 - b. Muurkranten
 - c. Volkscommune
 - d. „Papieren Tijger"
 - e. Inflatie
 - f. „De Lange Mars"

- g. „Front" tegen Japan
- h. Kwo Min-tang
- i. Bourgeoisie
- j. Culturele Revolutie
- k. Het Rode Boekje van Mao Tse-toeng
- l. „De Grote Sprong Voorwaarts"

OPDRACHT:

10. Schrijf de Romeinse cijfers I t/m VI van de hiernaast genoemde teksten onder elkaar en zet daarachter de letter van de naam of het begrip dat het best bij die tekst past.
Denk erom: zes namen of begrippen blijven over!

Voorbeeld:
I = . . . (juiste letter invullen)

VRAAG	MAXIMALE SCORE	GEMIDDELDE SCORE	P'-WAARDE	STANDAARD- AFWIJKING	Rir
1 A	3	1.13	.38	1.08	.33
1 B	1	.80	.80	.40	.21
1 C	3	2.13	.71	.82	.26
2 A	2	1.17	.58	.73	.20
2 B	4	2.60	.65	1.22	.34
2 C	2	1.14	.57	.78	.27
3 A	4	1.99	.50	1.26	.29
3 B	2	.89	.44	.70	.29
3 C	2	1.17	.58	.87	.34
4 A	2	1.44	.72	.84	.26
4 B	2	1.33	.66	.85	.25
5	3	1.32	.44	1.22	.26
6	2	1.55	.78	.70	.24
7	2	1.04	.52	.61	.31
8	2	1.29	.64	.80	.32
9	1	.52	.52	.50	.28
10	8	5.07	.63	2.12	.39
11	2	1.33	.66	.85	.21
12	1	.98	.98	.15	.18
13	2	1.47	.74	.63	.23
14	2	.94	.47	.78	.30
15	1	.57	.57	.49	.21
16	2	1.56	.78	.63	.19
17 A	2	1.41	.70	.71	.10
17 B	1	.57	.57	.49	.18
18	2	1.09	.54	.93	.24
19	2	.75	.38	.91	.24
20	2	1.36	.68	.81	.28
21 A	3	2.23	.74	.95	.30
21 B	8	3.44	.43	1.78	.38
21 C	2	1.00	.50	.91	.36
21 D	4	.72	.18	1.10	.25
21 E	3	1.27	.42	1.13	.30
21 F	3	1.71	.57	1.16	.35
21 G	3	1.11	.37	1.18	.26

Tabel 11: Toets- en itemanalyse Havo

Over het algemeen zijn de resultaten van het examen redelijk. Een uitzondering moet worden gemaakt voor opgave 19, 21D en 21G; zowel de p'- als de rir-waarden van deze opgaven zijn aan de lage kant. Mogelijk biedt het correctiemodel de corrector bij vraag 19 te weinig ruimte. Het antwoord op 21D is sterk afhankelijk van het gegeven antwoord bij 21C. In de vraagstelling van 21G is een schoonheidsfout geslopen die mogelijk voor een minder attente lezer verwarrend heeft gewerkt.

De overige onderdelen van opgave 21, de zogenaamde 'geleide-essay-vraag', hebben meettechnisch gesproken goed gefunctioneerd. Dit geldt ook voor het fel bekritiseerde onderdeel 21B. Blijkens het antwoordmodel wordt van de examenkandidaat inderdaad nogal wat gevraagd. De rir-waarde van dit item geeft een enigszins vertekend beeld. Het is een bekend gegeven dat de rir-waarde in positieve zin wordt beïnvloed door het aantal te behalen punten. Ook de rir-waarde van opgave 10 is waarschijnlijk beïnvloed door het grote aantal voor deze vraag te behalen punten.

Een verklaarbare uitschieter is de zeer hoge p'-waarde en de lage rir-waarde van opgave 12. Deze zogenaamde instapvraag ('binnenkomer') waarvan het discriminerend vermogen vrijwel nihil is, verdient derhalve geen hogere honorering dan 1 punt.

Bij opgave 16, 17A en 17B blijkt het discriminerend vermogen duidelijk te laag. Blijkens de betrekkelijk hoge p'-waarde hebben deze opgaven in het kader van de selectieve functie van het examen niet zo goed gefunctioneerd.

OPDRACHT:

21. Deze opdracht gaat over de verhouding tussen de Volksrepubliek China en de Sowjet-Unie (U.S.S.R.) gedurende de periode 1949–1976.
- Behandel bovengenoemd onderwerp aan de hand van onderstaande aanwijzingen in de volgorde van a t/m g. Gebruik hierbij niet alleen je eigen kennis maar ook de teksten en prent (aangeduid met Romeinse cijfers).
- Aanwijzingen*
- a. Beschrijf eerst in het kort de verhouding tussen de Volksrepubliek China en de U.S.S.R. in de periode vanaf de vestiging van de Volksrepubliek China tot aan de dood van Stalin (1953).
- b. Belicht dan hoe de verhouding tussen deze beide staten zich ontwikkelde in de periode die begint bij de dood van Stalin tot omstreeks het jaar 1970.
- Behandel hierbij het ideologisch meningsverschil tussen de Volksrepubliek China en de U.S.S.R. over de opbouw van het socialis-tische systeem in China.

- Doe dit met gebruikmaking van de belang-rijkste elementen uit de Grote Sprong Voor-waarts en de Culturele Revolutie.
- c. Maak vervolgens duidelijk dat een – eveneens ideologisch – meningsverschil de basis vorm-de voor een verschillende politieke houding ten opzichte van de kapitalistische wereld.
- d. Maak daarna duidelijk hoe dit laatste ideologisch meningsverschil doorwerkte in twee gebeurtenissen op internationaal niveau.
- e. Betrek dan bij het beschrijven van de ontwik-keling van de verhouding tussen beide staten ook de Chinese beschuldigingen aan het adres van de U.S.S.R. ten tijde van de grensinciden-ten in de jaren '60.
- f. Geef vervolgens beknopt aan welk gevolg de slechte verhouding tussen deze beide staten heeft gehad voor de buitenlandse politiek van de Volksrepubliek China in de eerste helft van de jaren '70.
- g. Welke feiten ondersteunen – achteraf be-zien – enigszins de veronderstelling van het artikel in de *Nieuwe Rotterdamse Courant*?

16. Waarom voelde de kleine boer zich meer aange-trokken tot de handelwijze van Mao Tse-Toeng dan tot die van Tsjang Kai-Sjek?
17. a. Noem twee partijen die Mao Tse-toeng, in tekstregel 9, in ieder geval op het oog moet hebben gehad.
- b. Licht toe waarom deze twee partijen toen beide revolutionair te noemen waren.

VRAAG	MAXIMALE SCORE	GEMIDDELDE SCORE	P'-WAARDE	STANDAARD- AFWIJING	R _{ir}
1 A	1	.86	.86	.35	.16
1 B	1	.66	.66	.48	.16
1 C	2	1.14	.57	.82	.31
2 A	2	1.49	.75	.71	.24
2 B	2	1.66	.83	.62	.27
2 C	3	1.43	.48	1.11	.31
3 A	2	1.09	.55	.88	.25
3 B	3	1.90	.63	.72	.27
3 C	2	1.62	.81	.57	.27
4 A	2	1.73	.86	.52	.29
4 B	2	1.50	.75	.67	.37
5 A	2	1.19	.59	.79	.20
5 B	2	1.30	.65	.81	.26
6	4	1.91	.48	1.21	.33
7 A	1	.71	.71	.45	.26
7 B	2	1.19	.60	.86	.30
7 C	2	.42	.21	.72	.15
8	3	1.52	.51	1.01	.28
9 A	1	.51	.51	.50	.21
9 B	2	.86	.43	.90	.20
10	2	1.54	.77	.59	.24
11	2	.90	.45	.69	.26
12 A	6	3.17	.53	1.41	.38
12 B	2	1.42	.71	.84	.30
12 C	4	.82	.20	1.23	.26
12 D	2	1.46	.73	.70	.25
12 E	3	1.84	.61	.82	.27
12 F	2	1.41	.70	.68	.33
12 G	2	1.11	.56	.84	.36
12 H	4	2.01	.50	1.53	.40
13	2	1.45	.72	.76	.25
14 A	1	.91	.91	.29	.20
14 B	4	2.55	.64	1.29	.37
15	2	1.05	.53	.71	.32
16 A	3	1.63	.54	.95	.31
16 B	2	.81	.41	.68	.27
17	3	1.72	.57	.96	.36
18	3	1.78	.59	.94	.36

Tabel 12: Toets- en itemanalyse Vwo

Bij het VWO-examen zijn de verschillen in p'-waarden veel groter dan bij het HAVO-examen. Ook in het VWO-examen zijn opgaven aan te wijzen met een zeer hoge p'-waarde en een lage r_{ir}-waarde: 1A en 14A. Beide opgaven zijn louter bedoeld als zogenaamde instapvragen, verdienen elk niet meer dan 1 punt en discrimineren vrijwel niet.

Vraag 7C heeft slecht gefunctioneerd; de p'-waarde van deze vraag is zeer laag en de vraag maakt nauwelijks onderscheid tussen 'goede' en 'slechte' kandidaten. Het is heel wel mogelijk dat veel kandidaten in de problemen zijn gekomen door de clustering van vragen waarvan opgave 7 een typisch voorbeeld is. Indien, zoals dit geval, de startvraag (7A) niet eenduidig is en derhalve gekozen wordt voor een afwijkend – eventueel zelfs een foutief – antwoord, dan werkt dit bij vraag 7B en sterker nog bij 7C door.

Minder geslaagd is opgave 9B. Met name in het kader van de selectieve functie van het examen heeft deze vraag niet goed gewerkt (r_{ir}-waarde = .20). De correctie van deze nogal open vraagstelling kan de r_{ir}-waarde in negatieve zin hebben beïnvloed.

Opgave 12A blijkt nogal moeilijk te zijn geweest. Het bezwaar van een dergelijke 'lange antwoord-vraag' is het corrigeren ervan. Ook hier is de r_{ir}-waarde kunstmatig beïnvloed door het grote aantal te behalen punten. Hetzelfde geldt ook voor opgave 12H.

Meettechnisch gezien valt opgave 12C behoorlijk uit de boot: een lastige opgave met niet al te veel onderscheidend vermogen. Een verklaring hiervoor is wellicht het gegeven dat de antwoorden niet mogen afwijken van het onder 12B gestelde, namelijk de houding van de U.S.S.R. en de Volksrepubliek China ten opzichte van de kapitalistische wereld.

OPDRACHT:

12. Deze opdracht gaat over de Chinees-Russische betrekkingen vanaf de dood van Stalin tot en met de periode van de Culturele Revolutie (± 1970).

Behandel bovengenoemd onderwerp aan de hand van onderstaande aanwijzingen in de volgorde van a tot en met h.

Gebruik hierbij niet alleen je eigen kennis maar ook de *teksten en de afbeelding* (aangeduid met Romeinse cijfers).

Aanwijzingen:

- a. Behandel eerst het ideologisch meningsverschil tussen de Volksrepubliek China en de Sowjet-Unie over de opbouw van het socialistische systeem in China. Doe dit met gebruikmaking van de belangrijkste elementen uit de Grote Sprong Voorwaarts en de Culturele Revolutie.

- b. Maak daarna duidelijk, dat een – eveneens ideologisch – meningsverschil de basis vormde voor een verschillende politieke houding ten opzichte van de kapitalistische wereld.

- c. Maak dan duidelijk hoe dit laatste ideologisch meningsverschil doorwerkte in twee gebeurtenissen op internationaal niveau.

- d. Vervolgens ga je na, welke politiek de Volksrepubliek China ten opzichte van de Afro-Aziatische wereld heeft gevolgd en hoe de houding van de Sowjet-Unie was ten opzichte van deze politiek.

Beschrijf hierbij de houding van de Volksrepubliek China ten opzichte van de Afro-Aziatische wereld ten tijde van de Bandoeng-conferentie (1955) en geef aan hoe de Sowjet-Unie tegenover deze Chinese politiek stond.

1. a. Leg uit waarom de „derde dinsdag in september” een belangrijke dag is in ons staatkundig bestel.

- 7 a. In welke situatie kent ons staatsrecht nog een persoonlijk optreden van de Koning?

- b. Waaruit bestaat dit optreden?

- c. Hoe wordt dit persoonlijk optreden van de Koning in overeenstemming gebracht met de ministeriële verantwoordelijkheid?

9. De tekst spreekt over een overleg tussen ministers en fractievoorzitters.

- a. Waardoor was dit overleg geboden?

- b. Welk bezwaar kan tegen dit soort overleg worden gemaakt?

Slot

Het oordeel over de inhoud van de examens liep in de verschillende perscommentaren nogal uiteen. Elkaar onderling tegensprekende uitlatingen werden meermalen gehoord. Dit is begrijpelijk omdat het hier gaat om snelle vaak korte interviews met willekeurige examenkandidaten en docenten.

In dit verslag hebben we al gememoreerd dat aan de toets- en itemanalyses die gebaseerd zijn op een representatieve steekproef, geen absolute waarde moet worden toegekend. De betrekkelijke waarde ligt vooral in het gegeven dat psychometrische maatstaven andere zijn dan die volgens welke de inhoud van het examen kritisch dient te worden bekeken. Bij beide maatstaven is een juiste (voor de examenkandidaat *begrijpelijke*) formulering van vragen/opdrachten echter essentieel.

De kritiek die geuit is op vraag 16 uit het MAVO-4 examen (= vraag 20 uit het MAVO-3 examen), enkele onderdelen (21d en 21g) van de zogenaamde 'geleide

essayvraag' uit het HAVO-examen en de opgaven 7a en 12a uit het VWO-examen, wordt min of meer bevestigd door de uitkomsten van de toets- en itemanalyse.

In het kader van de selectieve functie van het examen zijn de zogenaamde 'instapvragen' weinig relevant, aangezien het discriminerend vermogen vrijwel nihil is. Om die reden worden dergelijke examenopgaven in de meeste gevallen gehonoreerd met slechts één punt.

Een minder gewenst effect wordt verkregen wanneer bij een examenopgave de rijwaarde in positieve zin wordt beïnvloed door een te royale punttoekenning. Dit brengt ons mede tot de overweging of het niet zinvoller is om in de toekomst te gaan werken met een ongewogen scoring van punten, dit wil zeggen dat aan de afzonderlijke vraageenheden een (nagenoeg) gelijk aantal te behalen scorepunten wordt toegekend. Hiermee is in feite de suggestie om op het examenwerk te vermelden hoeveel punten er per vraag te verdienen zijn, overbodig worden.

De resultaten van dit jaar wijzen uit dat inzake de frequentieverdeling van cijfers

over de gehele linie zowel hoge als lage cijfers ontbreken. De scorefrequentie ligt over het geheel genomen tussen de 5.0 en 7.9.

Het K.K.K.-gedeelte kan gekwalificeerd worden als een bewerkelijk doch niet al te moeilijk examen-onderdeel met een zekere actualiteitswaarde (een aantal vragen was geënt op recente gebeurtenissen betreffende de kabinetten Van Agt-I en -II).

Het China-gedeelte was lastiger.

De zgn. 'geleide essay-vraag' over de betrekkingen tussen de Volksrepubliek China en de U.S.S.R. in de examens havo en vwo kostte veel tijd aan lees- en schrijfwerk.

Kortom, het CSE-1982 bleek pittig doch goed te doen ofschoon er wel enige kritiek was op de gebruikswaarde van het werkmateriaal en de limitering van de correctiemodellen. Positief waren de reacties aangaande de nieuwe lay-out. De kolomsgewijze indeling van het werkmateriaal en de vragen/opdrachten maakte het examen 1982 tot een leesbaar en overzichtelijk geheel.

Cijferbepaling bij het CSE

G.J. Hebben

De problematiek inzake de beoordeling van het centraal schriftelijk eindexamen en de bepaling van de cesuur onvoldoende/voldoende is een uitermate belangrijke aangelegenheid. In dit artikel zal worden ingegaan op normeringsprocedures die vooraf (kunnen) gaan aan de vaststelling van het eindcijfer. Wij beperken ons hierbij tot de correctie van het schriftelijk examenwerk in open vraagvorm, het werken met een 'docent-gericht' antwoordmodel volgens de zogenaamde 'versnelde correctie' (VC) en de techniek van de cesuurbepaling, in het bijzonder de situatie waarbij de cesuur voor het CSE Geschiedenis en Staatsinrichting (Gsi) in drie van de vier examens (eerste tijdvak) werd bijgesteld. Met nadruk willen wij stellen dat de normering (i.c. de definitieve vaststelling van de cesuur) onder verantwoordelijkheid van de Centrale Examencommissie Vaststelling Opgaven (CEVO) is geschied.

Het Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling (Cito) heeft bij dit alles slechts een dienstverlenende taak gehad: het verzamelen en verwerken van de gegevens ten behoeve van de cesuurbepaling.

Dit artikel steunt voor een belangrijk deel op gegevens die verkregen zijn uit studie en onderzoek, verricht binnen het Project Open Vragen (1976-1982) van het Cito te Arnhem.

Examencorrectie

Bij examens in open vraagvorm speelt de beoordelaar een grote rol. Bij een eenmalige gebeurtenis als het CSE dienen de constructeurs van open vragen (of open opdrachten) zich vooraf te realiseren welk antwoord of welke antwoorden van de kandidaten verwacht mogen worden en aan welke eisen de formulering van een vraag/opdracht moet voldoen om de gewenste respons te krijgen, zelfs in die gevallen waarin de kandidaat een grote vrijheid van beantwoording wordt toegestaan (zoals dat bijvoorbeeld het geval is bij de zogenaamde 'vrije verwerkingsopdrachten').

Ten behoeve van een gelijke beoordeling bij centraal schriftelijke eindexamens dient vooraf bepaald te worden het aantal punten dat per vraag/opdracht of onderdeel daarvan behaald kan worden ('het wegen'). Een van de factoren die de betrouwbaarheid van toetsresultaten nadelig beïnvloedt, is de subjectiviteit van de beoordeling.

Een wezenlijke bijdrage om de betrouwbaarheid van de beoordeling van het examenwerk te verhogen is het gebruik van correctievoorschriften. Deze kunnen doorgaans bestaan uit een antwoordmodel, scoringsvoorschriften en beoordelaarsinstructies.

Bij de huidige examens in open vraagvorm worden de volgende correctievoorschriften gehanteerd:

- een correctievoorschrift, bestaande uit een gedetailleerd antwoordmodel met scorepunten per vraag, dat vooraf opgesteld wordt zonder gebruikmaking van antwoorden van kandidaten.

Een dergelijk correctievoorschrift wordt gebruikt bij de vakken Wiskunde, Economie, Aardrijkskunde, Geschiedenis en Staatsinrichting, Tekenen-Handvaardigheid-Textiele Werkvormen (TeHaTex) en Muziek.

- een correctievoorschrift, bestaande uit een gedetailleerd antwoordmodel met scorepunten per vraag, dat achteraf definitief opgesteld wordt met gebruikmaking van antwoorden van kandidaten.

Een dergelijk correctievoorschrift wordt gebruikt bij de vakken Nederlands en Klassieke Talen.

- een correctievoorschrift, bestaande uit een globaal antwoordmodel met scorepunten per vraag, dat achteraf opgesteld wordt op basis van gecorrigeerd werk van kandidaten.

Een dergelijk correctievoorschrift wordt gebruikt bij het vak Scheikunde.

- een correctievoorschrift, alleen bestaande uit scorepunten per vraag, dat achteraf opgesteld wordt op basis van gecorrigeerd werk van kandidaten.

Een dergelijk correctievoorschrift wordt gebruikt bij het vak Natuurkunde.

Het spreekt vanzelf dat een brede oriëntatie inzake doelstellingen voor het opstellen van dergelijke instructies een absolute voorwaarde is.

Antwoordmodel

In het streven naar een zo groot mogelijke landelijke uniformiteit bij het beoordelen van examens in open vraagvorm staat men voor de keuze tussen een globaal en een gedetailleerd antwoordmodel. Bij een *globaal* antwoordmodel is het aan de corrector om te beoordelen of de antwoorden die de kandidaten in werkelijkheid geven, een gelijke strekking hebben als hetgeen in het

antwoordmodel staat vermeld. De corrector heeft een zekere *interpretatieve* vrijheid.¹ In een *gedetailleerd* antwoordmodel, waarin zoveel mogelijk alternatief goede formuleringen van het juiste antwoord zijn opgenomen, wordt de beoordelaarsvrijheid kleiner. Dit betekent wel, dat een consistente beoordeling van het examenwerk toeneemt bij gebruik van een gedetailleerd antwoordmodel.

Het antwoordmodel dient echter wel hanterbaar te zijn: wanneer te veel informatie in het antwoordmodel is opgenomen, met andere woorden wanneer het te gedetailleerd is, dan kan het omslachtig zijn voor een corrector om telkens alle beschreven mogelijkheden te bekijken en af te wegen. Onderzoek binnen het Project Open Vragen heeft aangetoond dat een te uitvoerig antwoordmodel geen verdere bijdrage levert aan de beoordelaarsbetrouwbaarheid.²

De mate van gedetailleerdheid van een antwoordmodel hangt bovendien af van de inhoud van het te toetsen vak (onderdeel), de in de toets gebezigde vraagvormen en het niveau van het te toetsen onderdeel.

Naarmate het karakter van de vraag meer open wordt en dus de mate van vrijheid bij de beantwoording groter, zal het opstellen van antwoordmodellen vooraf meer tijd en inspanning vergen. Mogelijkheden om dan toch tot een sluitend antwoordmodel te komen bieden de zogenaamde proefafnames: de geconstrueerde examenopgaven worden 'uitgeprobeerd' op een beperkte groep leerlingen. Bij het samenstellen van het antwoordmodel kunnen de antwoorden van deze leerlingen belangrijke gegevens opleveren. Hoewel een dergelijke proefafname technisch vrij eenvoudig te regelen is (men denke hierbij aan opgaven die niet in eindexamens opgenomen worden), kunnen factoren die te maken hebben met geheimhouding van de opgaven, problemen gaan opleveren.³

Een andere mogelijkheid om te komen tot een sluitend en gedetailleerd antwoordmodel biedt zich aan na afname van de examens volgens de zogenaamde 'niet versnelde correctie-procedure' (NVC). Deze procedure houdt in dat bijstelling van de cesuur 54/55 (onvoldoende/voldoende) plaats vindt door verandering aan te brengen (achteraf, op basis van een hoeveelheid gecorrigeerd werk) in het voorgestelde aantal scorepunten per vraag/opdracht of onderdeel daarvan. Met een dergelijk gedetailleerd 'kandidaat-gericht' antwoordmodel wordt gewerkt bij de cen-

traal schriftelijke eindexamens Nederlands en Klassieke Talen.

Wanneer we de voor- en nadelen van de NVC-procedure op een rij zetten, zien we het volgende beeld.

Voordelen:

1. Het herstellen van onvolkomenheden of fouten in het antwoordmodel is mogelijk.
2. Op grond van correctie van examenwerk van kandidaten wordt inzicht verkregen in de moeilijkheidsgraad per vraag/opdracht.
3. Het opstellen van een gedetailleerd antwoordmodel met gebruikmaking van leerlingenantwoorden, is mogelijk.

Nadelen:

1. Een steekproef van 50 à 100 gecorrigeerde examenwerken is te klein om een betrouwbare voorspelling te doen over het percentage onvoldoendes.
2. Het achteraf verschuiven van scorepunten is in feite een verkapt vorm van cesuur-bijstelling. Het gaat hier dus om een schijnbaar absolute cesuur.
3. Docenten kunnen niet onmiddellijk na afname van het examen met de correctie van het examenwerk beginnen.

De versnelde correctie-procedure

Het CSE Geschiedenis en Staatsinrichting werkt met een (meer) gedetailleerd 'docent-gericht' antwoordmodel conform de zogenaamde 'versnelde correctieprocedure' (VC). Hierbij kan bijstelling van de cesuur 54/55 (onvoldoende/voldoende) plaats vinden door middel van cesuurverschuiving in neerwaartse richting, op basis van een steekproef van eindscores eerste correctie.

Ook voor deze procedure kunnen we een aantal voor- en nadelen op een rij zetten.

Voordelen:

1. Beschikbaarheid van een grote hoeveelheid gegevens, ontleend aan eindscores na eerste correctie, maakt een betrouwbare voorspelling van eindscores en percentage onvoldoendes bij bepaalde cesuren mogelijk.
2. Cesurbijstelling is een doorzichtiger middel ter correctie van een te moeilijk of te gemakkelijk examen dan het verschuiven van scorepunten per vraag.
3. Docenten kunnen onmiddellijk na afname van het examen met de correctie van het examenwerk beginnen.

Nadelen:

1. Het is niet mogelijk een gedetailleerd

antwoordmodel op te stellen waarin zogenoemde leerlingenantwoorden zijn opgenomen.

2. Het is niet mogelijk eventuele onjuistheden in het correctievoorschrift te herstellen.

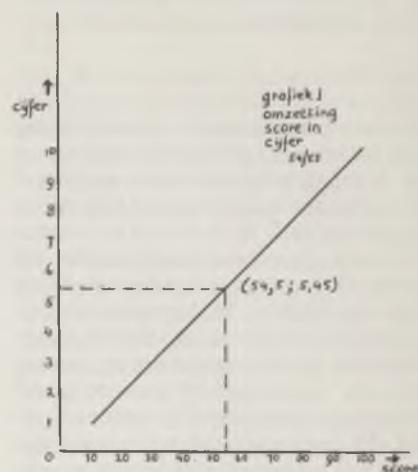
Ten behoeve van de VC-procedure heeft elke (deelnemende) school dit jaar een optisch leesbaar formulier ontvangen, met de kop CESUURBEPALING EINDEXAMENS 1982 OPEN VRAGEN en het schooltype en het vak erop gedrukt (zie bijgevoegd model). Hierop moeten de nummers van de – in alfabetische volgorde – eerste vijf kandidaten (niet hun namen) en de door hen behaalde scores worden ingevuld. Het gaat hierbij om de scores die verkregen zijn na de eerste correctie, inclusief de 10 bonuspunten. Met andere woorden: elke kandidaat krijgt vooraf 10 (bonus-) punten toegekend; er blijven derhalve 90 punten over voor de waardering van de prestaties van de kandidaat.

CESUURBEPALING EINDEXAMENS 1982 OPEN VRAGEN	
HAVO geschiedenis en staatsinrichting	
NAAM VAN DE SCHOOL	
PLAATS NIET BIJTEN OF OMGEVENDE VAN STAMPEN!	
PER KANDIDAAT MET HB-POTLOOD INVULLEN	
HET NUMMER VAN OF KANDIDAAT OP DE EIGEN LIJST VAN DE SCHOOL (DE BEGELEIDENDE BRIEF)	
DE TOTAALSCORE INCLUSIEF DE 10 BONUSPUNTEN ZOALS IN HET VOORBEELD VOOR DE SCORE 88 IS AANGEGEVEN	
VOORBEELD	SCORE
1. Nr. v.d. Sand	88
2. Nr. v.d. Sand	88
3. Nr. v.d. Sand	88
4. Nr. v.d. Sand	88
5. Nr. v.d. Sand	88
CITO-ARNHEM	
DIT FORMULIER OPSTUREN NAAR HET CITO	

De cesurbepaling

Zoals gezegd krijgt iedere kandidaat vooraf 10 bonuspunten, zodat de mogelijke scores kunnen lopen van 10 → 100 punten (score-interval). Normaal ligt de cesuur (= punt waarbeneden de hoogste onvoldoende valt en waarboven de laagste voldoende) tussen 54 en 55 punten (54/55). Vervolgens wordt deze score door 10 gedeeld om het (CSE-) cijfer te krijgen. Zodoende is 5,4 net onvoldoende en 5,5 net voldoende.

Men kan deze relatie grafisch weergeven:



De vaksectie van de CEVO, in dit geval fungerend als Normenadviescommissie (NAC), moet beoordelen of dit de juiste cijfer-toekenning is. Het is mogelijk dat het betreffende examen te moeilijk is geweest, of dat er bij 'gemakkelijke' vragen te weinig punten zijn toegekend en bij 'moeilijke' vragen te veel punten, of dat het examen te lang is geweest. Om die redenen kan het percentage onvoldoendes te groot zijn.

Conform de VC-procedure ligt de punten-toekenning per vraag vast, daar mag niet meer aan gesleuteld worden. Het enige wat nog veranderd mag worden is de cesuur. De NAC kon voor de cesurbepaling, naast de informatie van de diverse regionale examenbesprekingen, beschikken over frequentietabellen, opgesteld aan de hand van een representatieve steekproef van eindscores. Het Cito trad hierbij op als adviserende instantie.

Deze methode van werken waarmee een beslissing 'naar ieders gevoel' juist wordt genomen, geeft aan dat in elke normeringsmethode het subjectieve een belangrijke rol speelt en zal blijven spelen, misschien ook wel moet blijven spelen.

Kortom, een cesuur kan niet onafhankelijk van een beoordelaar tot stand komen, omdat het gaat om een beslissing waarop allerlei persoonlijke, praktische en andere overwegingen veel invloed hebben. Het is derhalve ook niet mogelijk te zeggen welke van alle, relatieve en absolute, normerings- of cesuurmethoden de beste is. Hooguit kan worden gezegd welke methode in een bepaalde situatie de voorkeur heeft, gelet op de overwegingen die men bij het beoordelen het sterkst wil laten meespelen.⁴

Tabel I geeft voor het CSE Geschiedenis en Staatsinrichting 1982 (eerste tijdvak) aan de omvang van de uitgevoerde steekproef per schooltype alsmede een aantal

gegevens ten aanzien van de door de examenkandidaten behaalde resultaten.

Zoals bekend en ook valt af te leiden uit de tabel is voor drie schooltypen de cesuur bijgesteld. Voor MAVO-3 werd de definitieve cesuur gelegd tussen de scores 44 en 45, voor HAVO tussen de scores 49 en 50, voor VWO tussen de scores 51 en 52. Voor MAVO-4 bleef de cesuur 54/55 gehandhaafd.

Onder verantwoordelijkheid van de vaksectie Geschiedenis en Staatsinrichting van de CEVO is per schooltype een verslag gemaakt van de normenvergadering. Dit is gebeurd door middel van gestandaardiseerde formulieren waarop aangegeven is waar de cesuur werd bepaald en wat de motivering van de Normenadviescommissie was.

Zoals te doen gebruikelijk zijn door het Cito de omzettingstabellen naar de scholen verstuurd waar de scores van alle examenkandidaten zijn omgezet in cijfers.

Tot slot

Vanuit toetstechnisch oogpunt bezien is niet direct aan te geven welke normeringsprocedure de voorkeur verdient. Enerzijds levert de VC-procedure meer betrouwbare gegevens op ter voorspelling van het eindresultaat, anderzijds levert de NVC-procedure meer mogelijkheden om een zo compleet mogelijk antwoordmodel op te stellen.

In dit artikel is buiten beschouwing gebleven de vraag welke mogelijkheden er zijn om meer houvast te krijgen bij de cesuurbepaling van de examens voor het tweede en (in 1983 ook) het derde tijdvak. Het probleem is dat de samenstelling van de populatie eindexamenkandidaten zowel in het tweede als in het derde tijdvak nogal afwijkt van die in het eerste tijdvak. Met name het aantal kandidaten is te gering om er een representatieve steekproef uit te trekken. Dit mag geen excuus zijn om hier een stuk rechtsongelijkheid te creëren.

Het is echter een bekend feit, dat de moeilijkheidsgraad van de examens van jaar tot jaar en van examenzitting tot examenzitting kan variëren. Alleen wanneer de examens van alle tijdvakken even moeilijk zouden zijn, lijkt het een goede procedure om bij de examens van het tweede en derde tijdvak de normen van het eerste tijdvak over te nemen. De praktijk leert ons echter hoe moeilijk het is in alle normeringssituaties precies dezelfde procedure te volgen. Dit neemt niet weg dat, met behoud van het eigene van elke situatie, er veel meer te stroomlijnen is dan op het eerste gezicht wordt aangenomen.⁵

Noten

1. T.J. Doevendans, *Correctievoorschriften bij examens in open vraagvorm*. C.V.O.-bulletin 6 (18 maart 1980).
2. H. Kreeft en P. Sanders, *Correctiemodellen bij examens in open vraagvorm*. ORD-paper (april 1979).
3. J. Kok en T. Luijten, *Open vragen: examenopgaven en correctie van antwoorden*. Cito-krant 12, Arnhem 1979.
4. C.H. Beuk, *Vooraf normeren van (examen) toetsen. Een methode voor systematische cesuurbepaling*. Cito (Algemene Publikatie 7), Arnhem 1981 (bevat uitgebreide literatuuropgave).
5. C.H. Beuk, *De compromismethode voor het bepalen van de optimale cesuur*. Cito (Specialistisch Bulletin 10), Arnhem 1981.

	MAVO-3	MAVO-4	HAVO	VWO
1. Aantal kandidaten waarvan de scores verwerkt zijn.	928	5118	2581	2215
2. Gemiddelde score*	53.5	63.6	57.8	59.6
3. Standaarddeviatie**	13.1	13.2	12.5	11.3
4. Laagste score*	14	14	13	14
5. Hoogste score*	86	99	91	97
6. Percentage onvoldoendes (<5.5) bij de voorlopige cesuur 54/55	51	24	38	31
7. Gemiddelde cijfer bij voorlopige cesuur 54/55	5.3	6.4	5.8	6.0
8. Definitieve cesuur	44/45	54/55	49/50	51/52
9. Percentage onvoldoendes bij definitieve cesuur	26	24	25	23
10. Gemiddeld cijfer bij definitieve cesuur	6.2	6.4	6.2	6.2

* Score inclusief 10 (bonus-)punten 'vooraf'.

** Standaarddeviatie of

standaardafwijking: Een maat voor de spreiding van de scores. Bij een examen gaat het om de spreiding van de scores der kandidaten rond de gemiddelde score. Hoe groter de standaarddeviatie, hoe groter de onderlinge verschillen tussen scores van de kandidaten binnen dezelfde groep.

Tabel I; steekproefgegevens Cesuurbepaling CSE Gsi 1982

Reacties van docenten

Het CSE Mavo-3 en Mavo-4, I en II, 1982

Vraag: Waarom wilde Mao-Tse-Toeng dat meer kinderen onderwijs kregen?

Antwoord: Om het analfabetisme te bestrijden.

Honorering: 2 punten!

(vraag 13 uit CSE MAVO-3 I)

Doelstellingen

De Mavo-Lbo commissie heeft zich bij het beoordelen van deze examens telkens afgevraagd wat er getoetst wordt. Uitgangspunt daarbij waren de doelstellingen zoals geformuleerd t.g.v. de Mavo/Havo/Vwo discussiedag op 31 oktober 1981 (zie Kleio 7/81 en 1/82)

In het kort komen deze doelstellingen neer op:

- een aantal praktische vaardigheden
- kritisch kunnen volgen van een historisch betoog
- leren relativeren
- beredeneerd kunnen kiezen
- gebeurtenissen etc. in een historisch perspectief kunnen plaatsen.

Het was geen verrassing dat het bij de meeste opgaven ging om kennis van historische begrippen, termen en feitelijke gegevens; reden voor teleurstelling was het wel.

De meeste vragen waren 'open' gesteld. Ook moest de onjuistheid van een aantal uitspraken vastgesteld en toegelicht worden en moesten begrippen met bijpassende toelichtingen worden gecombineerd. Tot zover kwamen vraagvorm van Mavo-3 en 4 grotendeels overeen.

Opvallend was een afwijkend soort opdracht die alleen voorkwam in Mavo-4 I. Over vier onderwerpen moest men 'een korte historische beschrijving' geven. Uit zes onderwerpen moesten er vier gekozen worden. Bij de beschrijving moest van de vier erbij genoemde namen, termen of begrippen gebruik worden gemaakt. Hier werd duidelijk een vaardigheid getoetst. Probleem was echter dat de opdracht niet echt aangaf aan welke eisen zo'n 'korte historische beschrijving' moest voldoen. Het correctiemodel gaf bij wijze van voorbeeld één uitgewerkt onderwerp. We moesten tot de conclusie komen dat de opdracht niet duidelijk was over gewenste omvang en niveau. De moeilijkheidsgraad van de onderwerpen werd vaak door het verzochte karakter van de te combineren gegevens bepaald. Bij de correctie

werd het voor velen simpel een kwestie van 1 punt per gebruikt begrip (maximum 4 punten).

De 'onjuist + toelichting' opdrachten (bv. Mavo-4 I, vr. 5) waren degelijk doch fantasieloos en naar ons oordeel toch erg mager. Een drogere benadering van Geschiedenis en Staatsinrichting is nauwelijks denkbaar. Moet je daar je leerlingen voor opleiden/klaarstomen/africhten? Ook het combineren van begrippen met bijpassende betekenis blijft een toetsing van zuivere kennis en niets meer dan dat.

Gelukkiger waren we met de opdracht waarbij korte beschrijvingen van toestanden, ontwikkelingen en gebeurtenissen met periodes uit de Chinese geschiedenis moesten worden gecombineerd. Hier moest kennis in historisch perspectief worden geplaatst en werd het kunnen omgaan met periodisering getoetst. (vr. 10)

Aangeboden werkmateriaal

Het 'werkmateriaal' deed ons hopen dat hier toch wat meer van de leerlingen werd verwacht. Toch moesten we constateren dat de meeste vragen (af en toe iets anders geformuleerd) zonder plaatje of tekst te beantwoorden waren. Een foto van een debat in de Tweede Kamer gaf enige steun, maar was niet echt nodig. Zo hadden alle foto's (of schilderijen) niet meer dan een opfleurende, minimaal steunende functie en dat was alles.

De cartoons werkten nog al eens onnodig verwarrend. Als we Oplands 'Wie niet stemt is... gek' prent als een niet al te duidelijke, maar toch best aardige binnenkomer beschouwen, wordt slechts bij twee cartoons om een interpretatie gevraagd, maar hoe!!

Dat het bij minister Van Aartsen (Mavo-4, blz. 3) om de in de prullenbak gegooid motie gaat wordt in de toelichting wel zo duidelijk gemeld, dat daar weinig fout kon gaan. De gewenste interpretatie was dus al gegeven; minimale leesvaardigheid en slimheid was ruim voldoende.

Kwalijker was het bij de prent 'Japan vreet Chinezen (1931-1937)' (Mavo-4 II, blz. 6). Prent en bijbehorende vragen waren erg verwarrend en ver gezocht. Waaruit moest blijken dat Chinezen hier Chinees grondgebied voorstellen, zoals het correctiemodel vermeldt? In vraag 8 wordt 1937 en in vraag 9 1936 genoemd

als jaar waarin Tsjiang van bestrijding tot samenwerking met Mao overgaat; verwarrend dus. Was er nu wel of geen vrede in China in 1945 (vraag 10)? Mag je de kortstondige verzoening tussen CCP en KMT na de Japanse overgave zo noemen of is er toen nergens sprake van een formele vrede geweest? Waar slaat dat 'ook' dan op in vraag 10a?!!

Andere antwoorden dan gegeven in het correctiemodel mogen – zo vermeldt de voorpagina ervan – ook goedgerekend worden. Bovengenoemde onduidelijk- en onjuistheden veroorzaken onnodige discussies tussen eerste en tweede corrector. Het blijkt dat verschillende collega's hier minder prettige ervaringen mee hebben.

Niveaueverschil

Mavo-collega's weten dat het 'nieuwe' verschil tussen niveau C en D overeenkomt met het verschil tussen Mavo-3 en 4.

Naast het geheel ontbreken van een soort stelopdracht in het Mavo-3 examen was ook een opvallend verschil met Mavo-4 dat bij de laatste de opdrachten 1, 2, 3 en 4 alle gemaakt moesten worden, terwijl bij Mavo-3 uit exakt dezelfde opdrachten een keuze van drie gemaakt moest worden. Voor een enigszins doordachte keuze hadden de Mavo-3 leerlingen net zo veel tijd nodig, als voor het maken van alle vier de opdrachten.

We vragen ons toch echt af of dit nu het veelgezochte niveaueverschil aangeeft tussen Mavo-3 en 4; nee toch?

Leidt zo'n keuzemogelijkheid niet juist tot onnodige onrust na vluchtige lezing van de eerste examenopgaven?

Het verschil in moeilijkheidsgraad van de wel of niet 'onjuiste' beweringen gaf misschien een beter idee van Mavo-3 en 4 niveau:

'De verenigde vergadering van beide Kamers der Staten Generaal telt 225 leden' (Mavo-4 I).

'De Tweede Kamer telt 150 leden' (Mavo-3 I).

Dit niveaueverschil was voor ons redelijk overtuigend. Zo ook de wel of niet 'onjuiste' bewering: 'Confessionele partijen vinden hun grondslag in godsdienstige overtuiging' (Mavo-3 I), waarin we het Mavo-3 niveau wel degelijk herkennen, (wanneer het tenminste om het toetsen van kennis zonder meer zou gaan).

Goed geslaagd was de opdracht met het krantecitaat (Mavo-3 I) waarbij kennis moest worden toegepast (vr. 6c) en ook enig inleveringsvermogen werd getoetst (vr. 7).

Volgens ons zou een CSE veel meer een dergelijke weg in moeten slaan zolang het systeem van twee onderwerpen nog bestaat.

Het onderwerp China blijft voor veel scholieren ook na bestudering én examen, ver van hun bed. Je kunt ook niet anders

verwachten als weer eens blijkt dat het bij het Mavo-CSE hoofdzakelijk om feitenkennis ging waar je weinig mee moet doen en die dan ook snel weer vergeten is.

Ook bij de Staatsinrichting kwam men in het CSE niet verder, terwijl laatstgenoemde opdracht toch aangeeft hoe het beter kan.

We komen tot de slotsom dat het Mavo-CSE zoals het tot nu toe is afgenomen ons vak sterk in een verkeerde richting duwt. Als je nu al van collega's hoort dat een

steeds groter deel van het jaar aan de twee onderwerpen wordt besteed, dan vraag je je toch af waar we nu mee bezig zijn!

Als CSE-schrijvers op deze manier bepalen wat en vooral hoe we het onze leerlingen leren, dan zitten we toch wel op de verkeerde weg.

Laten we niet, vol plichtsbef, meegraven aan ons eigen graf!!

de Mavo-Lbo commissie

Het CSE Havo en Vwo 1982, I

Bij de beoordeling van het CSE Havo en Vwo 1982 I heeft het bestuur van de Havo/Vwo sectie gekeken naar twee aspecten. Enerzijds de 'technische' kant (gebruik van teksten, illustratiemateriaal, formulering van vragen en antwoordkernen), anderzijds de vakhistorische inhoud van het examen. Overigens is het natuurlijk zo dat de keuze van teksten en de manier waarop vragen gesteld worden niet slechts iets 'technisch' is, maar dat dit samenhangt met (waarschijnlijk impliciet gebleven) doelstellingen: wat moeten leerlingen kennen en kunnen. De examens zijn dus ook bekeken aan de hand van de doelstellingen zoals die geformuleerd zijn door de Mavo, Havo/Vwo sectiebesturen (zie Kleio I, 1982, p. 2).

Werk- en illustratiemateriaal

De examens bevatten veel werk- en illustratiemateriaal. We vragen ons af of dit materiaal vaak niet overbodig was en meer leek op een randversiering. Als de examenmakers een tekst of cartoon opnemen, lijkt het ons noodzakelijk ook vragen over de tekst of cartoon zelf te stellen. Een voorbeeld dat het verband tussen de teksten en de daarbij behorende vragen zwak was, waren de vragen uit Vwo I, vraag 4 t/m 8. Hier komen de gegevens uit de tekst nauwelijks aan de orde bij de vragen. Bij Vwo I, vraag 12 hadden de teksten nauwelijks een functie. De teksten hadden hier zelfs weggelaten kunnen worden zonder dat daardoor de beantwoording bemoeilijkt zou zijn. Dit had ook tijdswinst opgeleverd, omdat het lezen van de teksten veel tijd kostte en weinig nut opleverde. Van ernstiger aard is het feit dat werk- of illustratiemateriaal misleidend was. Dit was o.a. het geval met het illustratiemate-

riaal uit Vwo I, vraag 2, en het werkmateriaal in Havo I, E I, V en VI. Uit de Vwo-prent bleek veeleer een onderlinge strijd als een confrontatie parlement en regering.

De conclusie is duidelijk: het verband tussen werk/illustratiemateriaal en de vragen moet goed overwogen worden om te voorkomen dat kandidaten op een dwaalspoor gezet worden.

Vragen

De vragen zelf waren zwak of niet eenduidig geformuleerd. Bijvoorbeeld Vwo I, 2c, waar het misleidende in de omschrijving extraparlamenteair kabinet aanleiding geeft tot veel verkeerde interpretaties. Of Vwo I, 3b (naast zich neerleggen van een motie, hoe kan een minister nog meer reageren?), waar antwoorden als onaanvaardbaar achten of ontraden heel dicht bij elkaar lagen. De leerlingen moeten wel heel formeel denken om tot het maximale aantal punten te kunnen komen.

Daarnaast hebben de vragen als handicap een vage woordkeus, bijvoorbeeld de termen, in hoeverre, belicht, betrek erbij enz. Een woordkeus overigens in nogal formele 'handboeken'taal.

Het clusteren van vragen heeft grote nadelen. Leerlingen die de eerste vraag niet weten kunnen de volgende vragen niet beantwoorden, of geven antwoorden die logisch aansluiten op het foute antwoord bij de eerste vraag. Het komt ook voor dat leerlingen goede elementen van een antwoord bij een verkeerd onderdeel weergeven.

Vele bezwaren zijn aan te voeren tegen de zogenaamde essayvraag, die in feite geen essay verlangt maar deelantwoorden op

deelvragen. Dit soort vragen is teveel omvattend, de details zijn te vaak gezocht, met name bij Vwo I, 12a, waarin uitvoerig de Grote Sprong en de Culturele Revolutie behandeld moesten worden.

Een ander nadeel is dat het moeilijk aan de vragen af te lezen is of een lang of kort antwoord geëist wordt, of hoeveel punten de beantwoording oplevert.

Het sectiebestuur is dan ook een duidelijke voorstander van het vermijden van de puntenverdeling bij het examen.

Merkwaardig was bovendien dat soms voor het noemen van twee elementen één punt gegeven kon worden.

De examens waren niet overdreven moeilijk, maar wel te uitvoerig. De laatste vragen werden daardoor, met name bij het Vwo, slordig of niet beantwoord. Veel leerlingen kregen door de lengte van het examen niet meer de gelegenheid om rustig na te denken of het werk nog eens na te kijken.

Inhoud

Ten aanzien van de inhoud van de examens kan veel geschreven worden, maar het is hier niet de plaats om alle vragen en antwoordkernen stuk voor stuk te bekijken. Met een enkele algemene opmerking en enkele voorbeelden wordt hier volstaan.

Teleurgesteld zijn we dat bij de staatsinrichting de historische ontwikkeling, die in de stofomschrijving zo nadrukkelijk werd genoemd in de examens niet of nauwelijks aan de orde kwam. 1848 werd genoemd, de ontwikkeling in de jaren 1866-1868 werd geheel weggelaten.

Ook in het onderwerp China werd vooral feitenkennis gevraagd met als bijkomend

probleem dat in de antwoordkernen vele feiten niet werden genoemd.

Voorbeelden van kritiek op de inhoud van vragen of antwoordkernen zijn legio. We noemen er voor elke schoolsoort twee.

In Havo I, vraag 5 (verantwoordelijkheid staatssecretaris aan de volksvertegenwoordiging) wordt geen specificatie gegeven van die verantwoordelijkheid. Gaat het nu om het arbeidsterrein of om de intensiteit van de verantwoordelijkheid? De inhoud van de antwoordkern komt daardoor in de lucht te hangen.

In Havo I, vraag 6 (waarom de Eerste Kamer 'Kamer van revisie' genoemd wordt) suggereert het woord 'herziening' in de vraag heel iets anders dan het 'bezien' in het antwoord.

In Vwo I, vraag 10 (politieke redenen waarom een minister ontslag kan aanbieden) worden het afwijzen van de begroting door de Kamer, het aannemen van een onaanvaardbaar amendement niet ge-

noemd. Waarom niet?

In Vwo I, vraag 12c (doorwerken ideologisch geschil China-USSR in gebeurtenissen op internationaal niveau) worden in de antwoordkern *niet* genoemd: Vietnamoorlog, de geschillen rondom de Hongaarse Opstand, enz. Moet dit alles vallen onder richtlijn 8 (juiste antwoorden die niet in de antwoordkern voorkomen, mogen ook gehonoreerd worden) of zijn de antwoordkernen gebouwd op drijfzand?

Doelstellingen

Als we de examens toetsen aan de doelstellingen, zoals geformuleerd door de sectiebesturen, en we laten ze één voor één de revue passeren, dan zien we het volgende beeld ontstaan.

– Praktische vaardigheden: kwam nauwelijks aan de orde, mede door het slechte gebruik van het werkmateriaal.

– Kritisch volgen van een historisch betoog: dit zou aan de orde kunnen komen in de essayvraag, maar door de gekunstelde vraagstelling kwam er weinig van terecht.

– Leren relativeren: kwam enigszins aan bod, bijvoorbeeld in Vwo I, in de vragen over de macht van de koning.

– Beredeneerd kunnen kiezen: niets van terug te vinden.

– Gebeurtenissen enz. in historisch perspectief plaatsen: bij de essayvraag is daar iets van terug te vinden, verder niet.

Concluderend kunnen we stellen dat voornamelijk feitenkennis wordt getoetst en dat er van bovenstaande doelstellingen in de examens nauwelijks iets is terug te vinden.

het bestuur van de Havo/Vwo sectie

Schrik bij docenten

Tijdens de normbesprekingsvergaderingen in mei j.l. hebben de secties mavo en havo/vwo enquêteformulieren verstrekt over het toen zojuist achter de rug liggende CSE. Vele docenten hebben hiervan gebruik gemaakt, niet alleen om de vragen in te vullen, maar ook om vele op- en aanmerkingen kwijt te kunnen.

E. Boerhout, secretaris van de VGN, heeft de immense stapel reacties doorgerwerkt en op grond daarvan onderstaande evaluatie opgesteld. Hierin zijn praktische voorbeelden waar mogelijk vermeden, omdat deze in andere bijdragen van dit Kleionummer al aan de orde komen.

Zijn weergave geschiedde à titre personnel.

Degelijk werk?

Veel dagbladen maken er een (goede) gewoonte van om na elk afgelegd examen van elk vak een kort verslag te maken over dat examen. Daarbij wordt aan een aantal docenten naar hun mening gevraagd. Dat gebeurde dit jaar voor het eerst ook bij het examen geschiedenis. Natuurlijk waren er al een aantal jaren de zgn. experimentele examens van de CEGES, maar daar werd in veel geschiedeniskringen nauwelijks op gereageerd. Vrijwel alle collega's in die krantenverslagen vonden dat het examen 1982 eerste tijdvak 'goed werk' was. Dat

klonk bemoedigend voor het eerste examenwerk, dat niet meer helemaal door de CEGES was voorbereid.

Als ik alle reacties doorneem die ik binnen heb gekregen, moeten die collega's, die over een goed en degelijk stuk werk hebben gesproken, spijt hebben gehad als haren op hun hoofd, toen ze het werk van hun leerlingen gingen nakijken. Wat zo degelijk leek, viel toch wel tegen.

Bergen kritiek zijn losgekomen over de manier van vragen en de aanwijzingen bij die vragen.

Vier examens

De nieuwe eindexamencommissie, de opvolger van de CEGES, moest vier examens maken voor het eerste tijdperk voor Mavo-3, Mavo-4, Havo en Vwo. Maar de opgaven voor het tweede tijdvak moesten ook klaar liggen. Voorwaar geen kleinigheid.

Over het Mavo-3 werk kan ik weinig zeggen, omdat de kritieken niet erg overvloedig zijn binnengekomen. Maar de kritieken van het Mavo-3 naast mijn bureau liegen er niet om. Of die kritieken juist waren, wil ik voor rekening laten van de CEVO-commissie, die de cesuur voor het Mavo-3 werk heeft gelegd bij 44/45.

Als we bedenken, dat die cesuur normaal ligt bij 54/55, dan kan elke docent zijn

eigen conclusie trekken.

Bij het Mavo-4 werk was veel kritiek, maar opvallend was, dat de meeste kritiek zich richtte op de vage manier van vragen: 'Maak duidelijk ...' – 'Leg uit, waarom ...' – 'Geef een verklaring voor het feit, ...' – 'Geef een korte historische beschrijving ...' enz.

Lijnrecht tegenover elkaar stonden mavo-docenten bij de onderdelen D en E. Bij D moesten de kandidaten uit een rijtje van 6 onderwerpen vier korte historische beschrijvingen maken. En bij onderdeel E moest een tekst gecombineerd worden met een historische kreet. Er waren collega's, die deze onderdelen wegfloten met aanduidingen als: niet gericht – te moeilijk – de te gebruiken woorden bij D stonden niet in de stofomschrijving (wat waar was) – enz. Daarentegen waren er veel collega's, die deze beide onderdelen wisten te waarderen; ze merkten op: 'eindelijk eens inzichtvragen', 'goed niveau', 'kandidaat kon tonen of hij inzicht had', enz.

En met deze tegengestelde kritiek zit men op het haast eeuwige Mavo-dilemma. Enerzijds de opvatting, dat er korte gerichte vragen met korte antwoorden moeten komen. Anderzijds de leraar, die boven dat niveau van die simpele vraagjes uit wil en meer met zijn vak wil. Dat dilemma kwam heel duidelijk naar voren bij vraag 11: een vraag van zes regels met de simpele vraagstelling, wat Mao Tse-

toeng bedoelde, toen hij de V.S. afschilderde als een 'papieren tijger'. Een vrij onnozele vraag, die beloond werd met . . . 4 punten, het hoogst te behalen aantal! Natuurlijk was het in dit examen gewoon 'slecht', dat in vraag 14 iets gevraagd werd, wat in vraag 16 gesteld werd. Zo iets kan niet.

Wat evenmin kan is vragen naar een recht van de koningin, er dan drie opnemen in het correctiemodel, terwijl er meer zijn te noemen.

Dat het Mavo-4 werk toch misschien het evenwichtigste werk van de vier examens genoemd mag worden, moge blijken uit het feit, dat de CEVO-commissie de cesuur bij 54/55 liet: die hoefde niet te worden bijgesteld.

Het Havo-examen

Wat moest de leerling doen bij dit eerste CSE-examen? 'Noem twee oorzaken', 'maak dit duidelijk', 'geef een argument', 'leg uit met eigen woorden', 'noem één van de bezwaren', 'licht toe, waarom..', 'verklaar het weglaten van' . . .

En alsof dit nog niet genoeg was, kwam aan het slot van dit examen en van bijna alle eindexamens van het eerste tijdvak van 1982 op het einde van de dag een opdracht over China, vraag 21, die uiteen viel in a t/m g. Vóór deze knots van een vraag waren vraag 12 t/m 20 vooraf gegaan over het Hoenan-rapport: vrij duidelijke vragen, waarop vrij duidelijk geantwoord kon worden. En toen kwam daar die vraag 21 met anderhalve pagina werkmateriaal. Het ging over de verhouding China-Rusland tussen 1949 en 1976. Die verhouding moest geschilderd worden aan de hand van het werkmateriaal. Vraag a: beschrijf eerst – vraag b: belicht dan . . . en behandel daarbij – vraag c: maak vervolgens duidelijk . . . maak daarna duidelijk enz. En dit vreselijke geheel werd afgesloten met de vraag: welke feiten ondersteunen (. . .) de veronderstelling van het artikel in het NRC? terwijl er naast deze vraag een artikel stond uit de NRC en de vraag betrekking had op een eerder genoemd artikel.

In vrijwel alle kritieken komt de factor tijd terug. Een serieuze leerling kon dit werk onmogelijk in 2½ uur afkrijgen. En zoals al opgemerkt was dit examen voor vele leerlingen het laatste onderdeel van het eerste tijdvak, zodat vermoeidheid een niet te onderschatten rol ging spelen.

Voorzichtig samengevat mag gesteld worden, dat dit werk voor een Havo-leerling aan de moeilijke kant was, met name die slotvraag 21.

Het Vwo-examen

Eigenlijk was er bij alle Vwo-kritieken niet één positief geluid. Natuurlijk is het doornemen van een examen vraag na vraag een ondoenlijke zaak, maar één vraag springt er bij alle kritiek heel duidelijk uit. En de meeste collega's voeren die vraag aan om aan te tonen, hoe 'slecht' dit examen was. Het gaat om vraag 3b en 3c.

Vraag 3b: minister van Aartsen legt een motie naast zich neer. Op welke drie manieren kan een minister (hierop) reageren?

Vraag 3c: min. v. A. heeft een motie naast zich neergelegd. Als (. . .), ligt een motie van wantrouwen voor de hand.

De kritiek van alle collega's: wat in de ene vraag wordt gevraagd, wordt in de volgende vraag als informatie gegeven.

Maar de kritiek, die me wel enigszins veraste, was het feit, dat de vragen uitgingen van aanwezige actuele kennis bij de leerlingen. En daarmee komt men in een probleem, wat vooral bij geschiedenis speelt: mag van een vwo-leerling iets meer worden verwacht dan alleen zijn boekenkennis? Hoort zo'n abiturient niet een behoorlijke algemene ontwikkeling te hebben? Het antwoord op deze vragen moet elke vwo-docent zelf geven. Als een docent een ontkennend antwoord geeft, zal hij zeker moeite met dit examen hebben gehad.

Toch is er ook bij het vwo-werk een aantal eensluidende kritieken te beluisteren: slecht geformuleerde vragen – vragen die elkaar deels overlappen – materiaal met vragen, die bij de uitwerking van die vragen verwarrend werken – (en) het teveel een beroep doen op de aanwezige algemene ontwikkeling van de leerling. De afdeling Zwolle stuurde zelfs een dringende oproep naar het bestuur van de VGN om er bij de CEVO op aan te dringen om de cesuur met liefst 22 punten te verlagen!

Samenvatting

Bij alle vier examens komt veel eensluidende kritiek voor. Deze concentreert zich voornamelijk op de manier van *vragen stellen*. Daarnaast vindt men dat het *werkmateriaal* niet altijd functioneel is, soms zelfs verwarrend werkt. Wat havo en vwo betreft constateerde men een *gebrek aan tijd* om het werk zorgvuldig te kunnen maken. Veel kritiek ontmoette het *correctiemodel*. Kort samengevat komt het erop neer, dat het correctiemodel als een slechte gids was ervaren bij het corrigeren van het werk. De gegeven antwoorden werkten verwarrend en waren niet duidelijk.

Maar wat erger was: men was uiterst ontevreden over de puntenverdeling. Er waren collega's, die spraken over nattevinger-werk.

Maar naast de vaak onbegrijpelijke puntentoekenning was er een fundamentele kritiek: kan niet exact aangegeven worden, wat pertinent fout is? Anders gezegd: wat moet er wel en wat moet er niet in het correctiemodel.

Uit alle verslagen van de normeringsvergaderingen, die ik heb binnengekregen, is me één zaak wel duidelijk geworden en daarmee hoop ik niet al te onvriendelijk over te komen bij mijn collega's. Als alle leraren de aanwijzingen van het correctiemodel goed hadden gelezen, m.n. als ze goede notie hadden genomen van punt 8 op bladzijde 2 van het correctiemodel, dan hadden ze minder kritiek gehad. Daar staat: een antwoord/uitwerking van een opdracht, welke niet in de antwoordkern is opgenomen en welke naar het oordeel van de corrector toch aantoonbaar juist is, mag worden gehonoreerd met inachtneming van bovengenoemde regels.

Met name bij het havo en vwo blijken veel collega's dit punt niet gelezen te hebben, gezien de hier en daar ontorechte kritiek op antwoorden in het correctiemodel, waar best over gepraat had kunnen worden met de 2e corrector.

En nu die 2e corrector is genoemd, ontsteltend, wat zitten er in ons vak een lettertellers! Als het antwoord ook maar iets afwijkt van de formulering van het correctiemodel, wordt er een rode streep gezet, ook al blijkt uit de rest, dat dat antwoord verder goed is. Er zijn collega's, die na het examen opmerkten: kan die 2e corrector niet verdwijnen? Hierbij moet opgemerkt worden, dat veel collega's zeer tevreden waren over hun 2e corrector, maar één slechte 2e corrector doet nu eenmaal meer kwaad dan tien goede.

En verder?

U hebt uit Kleio kunnen vernemen, dat er voor het maken van de examens speciale commissies zijn ingesteld, de adviescommissies docenten, kortweg de ACD's. Er is een Mavo-ACD, een Havo-ACD en een Vwo-ACD. Dat zijn allemaal mensen uit het veld, die bijzonder gespist zijn op de kritiek, die op hun werk vanuit het veld komt.

Wat kunnen wij als 'veldwerkers', als geschiedenisleraren, nu meegeven aan de ACD's voor de volgende examens? Ik heb de belangrijkste zaken onder elkaar gezet en de belangrijkheid van de genoemde zaken overgelaten aan de lezer:

1. Het werkmateriaal moet op de vraag

slaan: het mag niet verwarrend werken.

2. Aangeven of er een kort of een lang antwoord moet volgen.
3. Bij het mavo wat meer kortere vragen.
4. Het te behalen aantal punten moet worden aangegeven.
5. Geen één-punts-vragen meer.
6. Een ander correctiemodel.

Een paar kanttekeningen bij deze wensen.

Als een vraag beloond wordt met één punt, is die vraag of goed of fout. Als de vraag erg ingewikkeld was gesteld en het antwoord bevatte goede kernen, dan is die vraag toch helemaal fout. Dus voorkom één-punts-vragen.

Het hoofdbestuur heeft een brief aan de CEVO, de commissie eindexamens: vaststelling opgaven, geschreven om voortaan het te behalen aantal punten bij de vragen

te vermelden. Zie Kleio 6/82, eerste kolom. Officieus is gebleken, dat de CEVO wel voorstander is van zo'n idee, maar dat het probleem is, dat geschiedenis niet het enige eindexamenvak is. Wat voor geschiedenis geldt, zou ook voor de andere vakken moeten gelden. We wachten als VGN dus nog af.

Een ander correctiemodel. Veel collega's denken daarbij aan scherp omlijnde antwoorden, waarbij geen verwarring mogelijk is. Helaas voor die collega's, maar ons vak is nu eenmaal geen wiskunde. Als we vragen gaan krijgen, waar precies geformuleerde antwoorden bij horen, maken we ons vak morsdood.

Tot slot

Komt er op 4 mei 1983 een schriftelijk eindexamen geschiedenis, dat voor elke collega de toets der kritiek kan doorstaan? Als dat zou gebeuren, dan moeten de leden van de Adviescommissie Docenten

ter plekke heilig verklaard worden.

Wat ik met mijn samenvatting van alle kritieken en opmerkingen hoop te bereiken is, dat er eindexamens komen, waarin elke docent zich beter kan herkennen. Eigenlijk had ik vaak het gevoel, dat veel collega's eerder reageerden uit schrik dan uit ontevredenheid. Schrik, vanwege de iets andere uitvoering van de examens. Schrik, vanwege de inderdaad soms slecht gestelde en vage vragen. Schrik, vanwege de puntentoekenning.

Die schrik is verklaarbaar en dus begrijpelijk. Maar dat verandert niets aan de constatering, dat elke leraar, die zijn leerlingen verantwoord had voorbereid op dit CSE, zich niet zo bang behoefde te maken voor de resultaten van het gemaakte werk. Eerlijk is eerlijk; de examens waren 'te doen', ondanks alle gerechtvaardigde kritiek.

E. Boerhout

Bijlage

vragen/opdrachten genoemd in de tekst, tenzij eerder in dit nummer afgedrukt

C Mavo 3-1

WERKMATERIAAL:

In het dagblad TROUW van 18 juni 1980 kon men onder meer het volgende lezen:

AMENDEMENTEN OP MILIEUWET

„Minister Ginjaar van Volksgezondheid en Milieuhygiëne heeft gisteren uiterst verrassend tot tweemaal toe „onaanvaardbaar” laten horen in de Tweede Kamer tegen wijzigingsvoorstellen van de oppositie.

De minister gebruikte dat „paardemiddel” gistermiddag tijdens stemmingen over de wet „Algemene bepalingen Milieuhygiëne”, die de Kamer enkele weken geleden in verscheidene debatten behandelde.”

VRAGEN:

- 6 a. Wie is de indiener van dit wetsontwerp (of wetsvoorstel)?
- b. Wat wordt in het algemeen bedoeld met de oppositie?
- c. Van welk recht maakt de oppositie hier gebruik?
7. Laten we aannemen, dat de minister zijn zin krijgt en dat het wetsontwerp door de Tweede Kamer wordt aangenomen. Wat is dan de volgende stap in de totstandkoming van de wet?

D Mavo 4-1

WERKMATERIAAL:

Als we spreken over de periode 1925-1976 in de Chinese geschiedenis, dan kunnen we onder andere denken aan zes onderwerpen.

- I „De Lange Mars”
- II De Chinese Volksrepubliek
- III Agrarisch communisme
- IV „De Grote Sprong Voorwaarts”
- V Huwelijkswetgeving
- VI Onderwijs en cultuur na de Culturele Revolutie

Bij elk van deze zes onderwerpen worden hieronder enkele gegevens verstrekt om aan te geven aan welke dingen je moet denken bij het beschrijven van zo'n onderwerp.

G

WERKMATERIAAL:

25 JAAR VERENIGDE NATIES



De Verenigde Naties: „... Als je zoet bent, mag je er bij...”

OPDRACHT:

9. Bekijk de zes onderwerpen met de daarbij verstrekte gegevens nog eens goed. Geef dan naar eigen keuze van vier van de zes onderwerpen een korte historische beschrijving. Maak bij de beschrijving van de gekozen onderwerpen gebruik van de daarbij verstrekte namen, termen en begrippen. Denk erom: het is niet de bedoeling dat je de verstrekte gegevens gaat verklaren.

VRAGEN/OPDRACHTEN:

14. De Verenigde Naties (U.N.O.) herdachten in 1971 hun 25-jarig bestaan. Waarom was de Volksrepubliek China niet bij de herdenking betrokken?
15. Toch was er op dat moment (1971) een Chinese vertegenwoordiging in de Verenigde Naties (U.N.O.). Verklaar dit.
16. De toetreding van de Volksrepubliek China tot de Verenigde Naties (eind 1971) bracht ook een verandering met zich mee voor de Veiligheidsraad. Welke verandering?

B **Mavo 4-1**

WERKMATERIAAL:

*Hier staan tien beweringen (I t/m X).
Vijf beweringen zijn juist en vijf beweringen zijn onjuist.*

De tien beweringen zijn:

- I Koning Willem I benoemde in 1815 zelf de leden van de Eerste Kamer.
- II Thorbecke was een voorstander van koninklijke kabinetten.
- III De verenigde vergadering van beide Kamers der Staten-Generaal telt 225 leden.
- IV De troonopvolger wordt aangewezen bij Koninklijk Besluit (K.B.).
- V Ook het parlement oefent de wetgevende macht uit.
- VI In de Grondwet zijn alleen de rechten en plichten van het staatshoofd opgenomen.
- VII De Raad van State heeft onder meer tot taak de ministers te adviseren bij het uitoefenen van hun bestuur.
- VIII Bij de Grondwetsherziening van 1917 kregen de vrouwen passief en actief kiesrecht.
- IX De Grondwet vermeldt geen namen van politieke partijen.
- X Zowel de Tweede Kamer als de Eerste Kamer hebben ieder afzonderlijk het recht van amendement.

OPDRACHT:

5. Schrijf de nummers van de vijf onjuiste beweringen op en maak daarbij duidelijk waarom deze beweringen onjuist zijn.

Voorbeeld:

... (nummer van de onjuiste bewering opschrijven) is onjuist, omdat/want ...

D **Mavo 4-2**

WERKMATERIAAL:



„Japan vreet Chinezen” (1931–1937)

VRAGEN/OPDRACHTEN:

- 7. Wat bedoelt de tekenaar met het onderschrift: „Japan vreet Chinezen”?
- 8. Geef een verklaring voor het feit dat Tsjang Kai-sjek van 1931 tot 1937 vrij weinig aandacht aan de Japanse „eetpartij” heeft besteed.
- 9. Welke invloed had het optreden van Japan, vanaf 1936, op de verhouding tussen de Kwo Mintang en de Communistische Partij van China?
- 10. a. Brak er na de capitulatie van Japan in 1945 ook voor China een tijd van vrede aan?
- 10. b. Verklaar je antwoord.

Havo 1

I Mao te Moskou

„Het nieuwe regiem te Peiping (= Peking) heeft er bij herhaling op gewezen, dat het alle heil van Moskou verwacht, en het behoeft dus niet te verwonderen, dat, nu de communisten in China zich gevoeglijk als definitieve overwinnaars in de jongste burgeroorlog kunnen beschouwen, zij deze positie ook verder wensen te consolideren en daarbij omzien naar hun grote vriend. Aangaande deze besprekingen is tot dusver vrijwel niets uitgelekt . . .
Intussen wijst de lange duur dezer onderhandelingen er op, dat alles niet bepaald van een leien dakje gaat en dat er aan weerszijden diverse punten zijn, die opheldering en precisering behoeven . . .”

(Nieuwe Rotterdamse Courant; 20 januari 1950, pag. 2)

VI Mao te Moskou: kameraden?

„Hoe dan ook, in het Westen, waar men de ontwikkelingen in Azië met grote oplettendheid volgt — waarbij men zich moeilijk ontveinzen kan, welke enorme winstpunten de Sowjet-Unie de laatste jaren in Azië heeft gemaakt — troost men zich met de gedachte, dat Moskou's onbetwistbare voordelen mogelijkerwijs in even grote nadelen zullen omslaan.
Wanneer namelijk de Russen steeds verder naar de Stille Oceaan zouden blijven opdringen, zou dit wel eens tot een conflict met het [.] kolossale Chinese rijk kunnen leiden, dat zich in de loop der geschiedenis steeds een meester heeft betoond in het gebruik, dat het van de zwakke ogenblikken zijner buurlieden wist te maken, waardoor het zich in een oogwenk na jaren van afhankelijkheid placht te herstellen . . .”

(Nieuwe Rotterdamse Courant, 20 januari 1950, pag. 2)

VWO 1

WERKMATERIAAL:

Afbeelding III:



VRAGEN/OPDRACHTEN:

Afbeelding III:

- 3 a. Zo snel mogelijk na Prinsjesdag begint de Tweede Kamer aan de *algemene politieke en financiële beschouwingen*.
Leg uit waarom het voor de hand ligt dat de Tweede Kamer zich daarbij uitspreekt door middel van moties en niet door middel van amendementen.
- 3 b. Minister van Aartsen legt een motie naast zich neer.
Op welke drie andere manieren kan een minister op de indiening van een motie reageren?
- 3 c. Minister Van Aartsen heeft de motie naast zich neergelegd. Als de Tweede Kamer wil blijven vasthouden aan die motie, ligt een motie van afkeuring (wantrouwen) tegen deze minister voor de hand.
Als zo'n motie wordt aangenomen, kan het Kabinet op twee manieren reageren.
Geef aan op welke twee manieren.

‘Kijk op de tijd’, deel 2, deel 3 mavo/havo en deel 3 vwo

R.R. Donk

Kijk op de tijd. Geschiedenismethode voor mavo, havo en vwo door E.W. Heidt, C.P.W.F. Herzberg, A.J. Kaarsemaker, H. Ulrich, A.L. Verhoog, G. Vermeulen en H.L. Wesseling.

Uitgever Malmberg, Den Bosch 1980 en 1981.

deel 2 voor mavo/havo en vwo 174 blz. f 28,50 + werkboek 144 blz., f 9,20

deel 3 mavo/havo 208 blz. f 30,— + werkboek 126 blz. f 10,50

deel 3 vwo 168 blz. f 30,— + werkboek 128 blz. f 12,25

Bij ieder deel hoort een zeer beknopte docentenhandleiding (prijzen resp. f 9,50 voor 2 m/h/v; f 13,— voor 3 m/h en f 9,— voor 3 vwo).

Het eerste deel van *Kijk op de tijd* werd besproken in *Kleio*, 21e jg. nr. 2 – 1980 door A.J.L. van Hooff.

Ronald R. Donk is hoofddocent geschiedenis in Zwolle.

Inleiding.

Deze bespreking gaat meer in op de algemene aspecten van de methode. Aan geschiedwetenschappelijke uitgangspunten en het wetenschappelijk niveau van de aangeboden informatie wordt minder aandacht besteed.

Allereerst neem ik de doelstellingen en uitgangspunten die door de auteurs in de algemene gedeelten van de handleiding geformuleerd zijn onder de loupe. Vervolgens komen onderdelen als opzet, indeling en leerstofkeuze aan de orde. De beoordeling wordt afgerond met een nadere analyse van drie onderwerpen en een eindconclusie.

Ondergetekende is geen vakdidacticus, maar heeft in de schooljaren 1979/1980 en 1980/1981 de delen 1 en 2 van deze methode op een brede scholengemeenschap in het oosten des lands gebruikt.

De keuze voor deze leergang was een compromis tussen de sectieleden. Voor onze leerlingen, vooral van de mavo, leek op dat moment ‘Kijk op de tijd’ de ‘beste’ methode. Dat neemt niet weg dat de kritiek af en toe niet mals is, maar bij een ander schoolboek zou dat ook het geval geweest zijn. Met mijn bespreking wordt nogmaals aangeduid dat een goed leesbare, theoretisch en didactisch verantwoorde methode helaas nog niet verschenen is op de Nederlandse schoolboekenmarkt.

Uitgangspunten en doelstellingen

In de algemene gedeeltes van de handleidingen geven de schrijvers een uiteenzetting van hun uitgangspunten en doelen. Direct blijkt al dat eigenlijk het algemeen exposé bij deel 1 het totale kader vormt voor de gehele methode, te zamen 22 bladzijden tellend. In de delen 2 en 3 zijn dat respectievelijk slechts 5, 4 en 3 pagina's. Vooraf zij opgemerkt dat ik op de theoretische en didactische fundering van deze chronologisch opgezette geschiedenisleergang veel meer kritiek zal uitoefenen dan op het leerlingenmateriaal. De doelen maken op mij eenzelfde indruk als een verkiezingsprogramma. Veel wordt aangeboden en beloofd, maar weinig uitvoerig geconcretiseerd en geoperationaliseerd.

Als algemene doelstelling hopen de auteurs de volgende na te streven: ‘de leerling helpen zelf de eigen plaats en verantwoordelijkheden te ontdekken in een historisch gegroeide samenleving’. Hiervan

uitgaande legt men naar eigen zeggen in de methode het hoofddaccent op:

- differentiatie
- zelfwerkzaamheid
- samenleving

Over het differentiatievraagstuk krijgt de gebruiker geen noodzakelijke informatie. De schrijvers voelen niet voor niveaugroepen maar praten toch over differentiëren naar aanleg en interesse (handleiding 1, pag. 20/21). In deel 3 stel ik met verbazing vast dat differentiatie naar tempo en interesse het enig zaligmakende is (handleiding 3, m/h pag. 5; vwo 3, pag. 4). Hoe men zich de praktische uitwerking van het gedifferentieerd werken in de klas voorstelt, blijft in nevelen gehuld. Na het maken van de basisvragen kiezen de leerlingen zelf uit de overige vragen en opdrachten welke ze wensen te beantwoorden. Hoe functioneert dit? Wat doet je met ongemotiveerde leerlingen? En als sommige leerlingen alleen de kortste en/of de gemakkelijkste oefeningen willen maken? Hoe moet het met de correctie? Want in antwoordkaarten voorziet de methode niet en dus kunnen de leerlingen ook niet zelfstandig hun eigen werk nakijken.

Het tweede uitgangspunt, de zelfwerkzaamheid van de leerling komt beter tot haar recht. Veel gevarieerd kant-en-klaar materiaal staat in de diverse werkboeken ter beschikking van het onderwijsgebeuren; bronfragmenten, affiches, krantenknipsels e.d. Wat wel sterk opvalt, is dat naar verhouding weinig kaart- en cijferopdrachten voorkomen.

Als laatste leidraad noemt het auteurscollectief de wenselijkheid, ja de noodzakelijkheid tot een maatschappijgerichte aanpak van ons schoolvak. Wat zij precies bedoelen komt niet zo uit de verf omdat een heldere en uitvoerige explicatie beschikbaar door de heren niet nodig geacht wordt. Met enige goede wil zou dit moeten betekenen ‘meer aandacht voor processen die in een wat ruimer maatschappelijk kader geplaatst worden’ (1 pag. 9). Of men dit in de informatieboeken gerealiseerd heeft en zo ja, waar en hoe wordt aan de speurzin van de (toekomstige) gebruiker overgelaten. Is de ‘Einstieg’ op pag. 105 (deel 2 informatieboek over de Franse Revolutie) over het Iran van 1980 zo’n aanzet tot een maatschappelijke aanpak? Waarom wordt deze vergelijking of de actualiteitswaarde van dit voorbeeld niet systematisch uitgewerkt.

Uit de handleiding spreekt geen duidelijke, weloverwogen visie op het schoolvak en de geschiedwetenschap. Ten aanzien van het eerste houdt men enerzijds een pleidooi voor geschiedenis als denk- en doevak. Anderzijds wordt steeds weer gewezen op 'het aanvullende, inleidende dan wel afsluitende gloedvolle betoog van de lesgever'. De aangereikte adviezen per onderwerp zijn gericht op het geven van doceerlessen. Voor wat betreft de geschiedwetenschap plaatsen de samenstellers van deze methode ons voor een partijtje 'raden maar' of 'ik weet, ik weet wat jij niet mag weten'. Wat moeten wij ons voorstellen bij een losse flodder als 'Het werk van de Annales-groep is aan ons niet geruisloos voorbijgegaan . . .' (1. p. 9). De Annales waarin vele richtingen en historici een rol speelden is een te veel omvattend begrip om maar iets aan zo'n kreet te hebben. Buitendien is het in dit licht erg verwonderlijk dat ik in het informatieboek deel 2 tot tweemaal toe over de bewering viel dat de geschiedenis zich herhaalde (pag. 31 en 151). Opmerkelijk is tevens dat men bij het onderwerp de Renaissance opbiecht 'nog onder invloed' van de Burckhardtvisie te staan.

Aannemend dat de methode zich beroept op de Annales en daarmee een voorkeur uitspreekt voor een meer procesmatige en structurele benadering van de geschiedenis dan zou het erg welkom voor de gebruiker zijn geweest als deze vakeigene kenmerken helder in het informatieboek waren uitgewerkt. Nu wordt men slechts blij gemaakt met een dode mus.

Opzet en indeling van de methode

De opzet is een chronologische 'Inselmethode'. Ieder leerjaar werkt met een informatie- en een werkboek. Deel 2 omvat 11 geschiedenisonderwerpen uit de tijd van 1500 tot 1900, deel 3 m/h en deel 3 vwo respectievelijk 12 en 9 onderwerpen uit de 20e eeuw. Van de 9 hoofdstukken uit 3 vwo is slechts hoofdstuk 8 afwijkend van het mavo/havo boek. Vergelijkt men de inhoud van beide delen 3 dan rijst de vraag of één informatieboek voor alle derde klassen niet voor de hand had gelegen. Behalve enkele alinea's uitbreiding en enige zinnen die omgezet zijn bij de eerste twee onderwerpen ('Op de drempel van de eigen tijd' en 'De arbeidersbeweging en het socialisme') zijn de resterende corresponderende hoofdstukken identiek naar inhoud en taalgebruik.

Overigens rechtvaardigen de schrijvers nergens waarom zij een apart boek voor het vwo samengesteld hebben en evenmin verklaren zij waarom de havo- en mavo-leerlingen met dezelfde informatietekst en

hetzelfde werkboek moeten werken.

In deel 2 begint ieder hoofdstuk met een min of meer pakkende 'instap': een moordaanslag, een gefingeerd verhaal, een afbeelding. Na de 'Einstieg' volgt een grote, interessante tekening over het onderwerp. Dit geeft aanknopingspunten tot een gesprek met de klas en stelt de leerlingen in de gelegenheid vragen te stellen. In de praktijk bleek steeds weer dat én de instapjes én de tekeningen als leuk en boeiend werden ervaren, dus erg motiveerend.

In de delen 3 zijn 'de Instapjes' meer aangepast aan de leeftijd en ontbreken de grote tekeningen.

Met de presentatie naar de leerlingen toe mag over het algemeen de auteurs lof toegeswaaid worden. De vele, vaak functionele (kleuren-)illustraties verlevendigen de informatie. De methode wekt bij het doorbladeren een prettige indruk op bij de kijker. Dit effect wordt versterkt door het misschien wel allerbelangrijkste oogmerk van de leergang, nl. de historische leerstof in 'zo bevattelijk' mogelijk geschreven taal aan te bieden. De geschiedenisdocent krijgt zeker niet het gevoel met 'taallessen' bezig te moeten zijn zoals zo vaak het geval is bij andere schoolboeken.

Het doel zo begrijpelijk mogelijk over te komen, heeft soms ook negatief uitgedrukt. Weglating of omzeiling van bepaalde problemen en begrippen komt de diepgang niet altijd ten goede en leidt tot oppervlaktigheid. Bij ieder informatieboek hoort een werkboek en een docentenhandleiding, maar dit laatste zie ik meer als een op de praktijk gerichte verzameling van adviezen per onderwerp omdat iedere didactische verantwoording ontbreekt.

Zoals reeds vermeld kenschetsen de auteurs deze leergang als een 'Inselmethode' (I, 11). In het informatieboek voor de brugklassers staan tussen twee hoofdstukken in schakels om de overgang te vergemakkelijken, maar in deel 2 zijn er geen schakelpagina's. De motivering luidt dan: 'Hoewel de onderwerpen zeker geen organisch geheel vormen, menen we toch, dat er gezien de tekstopbouw geen – althans minder – behoefte aan schakelpagina's tussen de hoofdstukken zal zijn'. Hoe is dan de overgang in deel 2 tussen de Gouden Eeuw, Peter de Grote en Lodewijk XIV in de tekst opgebouwd?

Tenslotte nog een aandachtspunt inzake de opzet. Een groot gemis is de afwezigheid van een duidelijk uitgestippelde leerweg voor de leerling. Hoe moet het genoemde hoofddoel bereikt worden? Gebeurt dit vanzelf als de informatie, de vragen en de opdrachten afgewerkt worden? Ik heb wel grote twijfels, omdat de informatietekst zo beschrijvend is dat het

voor de leerling weinig interpretatiemogelijkheden overlaat. Tot echte reconstructie via speuren/onderzoeken wordt weinig gelegenheid geboden daar de leerling de geschiedenis als eindprodukt/resultaat gepresenteerd krijgt.

De leerstofkeuze en leerstofordening (zie bijlage)

Ofschoon de schrijvers beweren dat zij radicaal in de leerstof sneden, is dit in de methode niet duidelijk te constateren. Een verantwoording van wat zij aan traditionele leerstof schrapt en waarom is namelijk achterwege gelaten. In deel 2 staan allerlei bekende onderwerpen. Het enige dat verrast, is het aparte hoofdstuk over 'Rusland onder Peter de Grote', één van de leuk opgebouwde hoofdstukken in dit deel. Van de 11 behandelde onderwerpen is geen enkele nieuw vergeleken met andere schoolboekmethodes.

Thema's die de laatste jaren in de historische wetenschap extra in de belangstelling staan ontbreken nagenoeg: emancipatieverschijnselen rondom de vrouw en de jeugd; onderwerpen over minderheden, misdaad en straf, de agrarische en demografische geschiedenis, etc. Dit is niet verwonderlijk, want de schrijvers beamen zelf dat zij niet met het traditionele in het geschiedenisonderwijs willen breken.

Het weglaten van enige traditionele leerstof ging blijkbaar niet van harte. Af en toe vervalt men in de fout toch volledigheid na te willen streven. Zo wordt in hoofdstuk 10 van deel 2 ('Liberalisme, Nationalisme en Romantiek') zoveel mogelijk aan leerstofinhouden gepropt: de Griekse vrijheidsoorlog, de denkbeelden van de liberalen, het Wiener Congres, de Duitse Bond, de Belgische opstand, het Duitse en Italiaanse nationalisme, Romantiek en Verlichting en het revolutiejaar 1848. En dit alles in nog geen tien geschreven pagina's tekst!!

Het genoemde hoofdstuk 10 en 'Schoolstrijd, Kiesrecht en partijvorming in Nederland, 1848-1917', samen de twee laatste van deel 2, zijn voor tweedeklassers te diffuus uitgewerkt, terwijl de voorafgaande onderwerpen doorgaans tot affine stof gerekend kunnen worden.

Dat de volledigheid troef was, blijkt tevens uit andere voorbeelden. Het onderwerp Renaissance krijgt een staartje met het begrip 'humanisme'. In nauwelijks achttien regels vallen de namen van Aristoteles, Plato, Petrarca, Pico della Mirandola en Erasmus. Helemaal mooi wordt het als de docent in de handleiding het advies krijgt aandacht te besteden aan de Vlaamse schilders, de Lof der Zotheid en de Barok. Deze constatering is geen toe-

val. Nog een voorbeeld moge ter verduidelijking dienen. In het hoofdstuk over de Hervorming valt zoals vanouds de schijnwerper op Luther, maar op de bladzijden 32/33 worden Calvijn en Zwingli eveneens van stal gehaald, terwijl er over de laatstgenoemde geen enkel concreet gegeven in de tekst vermeld staat. In de handleiding raden de auteurs spreekbeurten aan over Hugenoten, wederdopers, Hendrik VIII en de Rooms-katholieke kerk en over een 'auto da fe' in Spanje. En niet over Calvijn om alsnog verbreding en verdieping na te streven!

Natuurlijk is er in de leerstof gesneden, maar geenszins radicaal. Noch in deel 2, noch in deel 3 staat er echter iets over Latijns-Amerika. Dit komt omdat de ontdekkingen reeds in het brugklasdeel aangeboden werden. Bij het modern imperialisme centreert men de stof rondom Afrika en Azië (deel 3) zodat het ontbreken van het Amerikaans imperialisme ten aanzien van Latijns-Amerika toch wel een hiaat vormt in de leergang. Een verantwoordiging voor deze keus of weglating wordt niet vermeld.

De Nederlandse geschiedenis omvat drie hoofdstukken in deel 2 (de Opstand, de Gouden Eeuw en de Schoolstrijd) met verwaarlozing van de 18e en de eerste helft van de 19e eeuw. De mavo- en havo-leerlingen duiken de vaderlandse geschiedenis weer in tijdens de tweede wereldoorlog en de vwo-ers al gedurende de crisisjaren. Het laatste hoofdstuk in deel 3m/h handelt over Nederland na 1945, een vluchtige en opsommerige behandeling zonder enige diepgang.

De Engelse geschiedenis komt pas tijdens de Industriële Revolutie afzonderlijk naar voren en voorts op bescheiden schaal tijdens WO II en het moderne imperialisme.

Waarom de Franse historie meer aandacht krijgt (Lodewijk XIV, de Franse Revolutie en Napoleon, wat over 1830, 1848, commune-opstand, 1914-1918, 1940-1945 en het moderne imperialisme), wordt niet verantwoord.

In de cultuurgeschiedenis hanteerde het auteursteam een stevige schaar. De technisch-wetenschappelijke revolutie rond 1900 wordt nauwelijks in een historisch proces ingekaderd. Hetzelfde geldt voor de kunstgeschiedenis die via een soort 'hink-stap-sprong-aanpak' af en toe voor het voetlicht treedt, maar meest afwezig is.

Over de systematische keuze, opbouw en verwerking van begrippen valt weinig positiefs te vermelden. In de handleiding wordt in alle talen hierover gezwezen. De gebruiker kan er niet achter komen welke historische begrippen, al of niet in een opklimmende moeilijkheidsgraad, in de leergang centraal staan. Zit er wel een beleid achter? In hoofdstuk 3 van deel 2 beschrijft men de 'Opstand in de Nederlanden'. In de tekst wordt wel gepraat over ontevredenheid, onrust en verzet tegen de absolutistische politiek en belastingdwang. Het begrip 'opstand' staat in de titel en tweemaal op de laatste bladzijde van het hoofdstuk, maar zonder enige uitleg. Het begrip blijft steeds meespelen in andere historische verschijnselen; echter niet systematisch. Op p. 91 spreekt het boek over de Amerikaanse revolutie en opstand en op p. 100 over de Amerikaanse oorlog. De leerling zal ertoe neigen deze drie begrippen als één pot nat te gaan zien, want pas op p. 105 volgt een zeer summier uiteenzetting van het begrip revolutie met het dreigende gevaar dat leerlingen zullen gaan denken dat bij een opstand eveneens 'ingrijpende veranderingen' plaatsvinden. Om dit af te ronden zij er op gewezen dat op p. 140 opstand naast (Griekse) vrijheidsoorlog figureert en op p. 151 de Franse opstand van 1830 naast het revolutiejaar 1848. In deel 3 vwo en 3 m/h (pag. 29 en pag. 22) is een revolutionair 'iemand die zich wilde inzetten voor de strijd van de arbeiders'. De docent dient het zelf maar met zijn leerlingen uit te pluizen en te structureren, want van de methode hoeft hij op dit terrein niet veel te verwachten.

Nog één voorbeeld geef ik in verband met de vage, onduidelijke begripsopbouw. In deel 3 vwo staat het begrip 'monopolie' in samenhang met 'trusts'. Bij mavo-/havo-leerlingen wordt deze term bewust vermeden en spreekt men van 'alleenheerschappij' (3 m/h pag. 16), maar als bijschrift bij een karikatuur (pag. 27) vermeldt men toch 'monopolie'. In het werkboek ontbreekt iedere vraag over dit economisch verschijnsel.

Op één aspect inzake de leerstofkeuze en leerstofordening wil ik nog graag wijzen. Zoals reeds betoogd overlappen de onderwerpen in de beide delen 3 elkaar groten-deels. Daarom is het verbazingwekkend dat de auteurs in de handleiding bij het 3 m/h-schooleboek (pag. 5/6) een onderscheid maken tussen exemplarische en thematische hoofdstukken. In hun visie

levert een exemplarische aanpak 'een beperkter beeld', maar 'hoewel beperkter kan de problematiek veel concreter en sprekender gebracht worden'. Thematisch is algemeen en abstracter en naar eigen zeggen van de schrijvers zijn dat de hoofdstukken 1, 2 en 10. De andere 9 zouden een duidelijk exemplarisch karakter hebben, want die 'zijn telkens gericht op ontwikkelingen en problemen in één land of één regio' zoals het communisme in Rusland, de crisis in de V.S. etc. Ik vraag mij af of dit onderscheid tussen exemplarisch en thematisch en de verklaring van beide begrippen wel zoveel helderheid verschaft en niet een onjuiste versimpeling is. Exemplarische behandeling van de leerstof heeft m.i. vooral betekenis wat betreft stofbeperking, verduidelijking van de complexiteit van historische gebeurtenissen, het benadrukken van het detail, het aantonen van het wezen van een tijdvak en het vakeigene. Bovendien wil het exemplarische juist de werkwijze van de vakman-historicus 'zichtbaar' maken.

Pas ik de door mij genoemde criteria toe op de 'zogenaaamde' exemplarische hoofdstukken dan valt het mij op dat de schrijvers juist streven naar volledigheid, de leerlingen geen probleempjes laten onderzoeken om de werkwijze van de historicus te ervaren en dat in een verhalend relaas de geschiedenis als iets 'afs' wordt gepresenteerd. De leerlingen houden zich bezig met het verleden, maar bekijken niet systematisch de algemeen menselijke en maatschappelijke problemen die kenmerkend zijn voor ons vak. De leerlingen krijgen door deze methode een 'kijk op de tijd' voorgespiegeld, maar worden niet aangeemoedigd de kijk van anderen op historische gebeurtenissen na te gaan. Hoe kunnen zij dan vanuit hun eigen leefwereld vragen stellen aan de geschiedenis om tot een verantwoorde beeldvorming te geraken?

Overigens moet het mij van het hart dat ik het zeer onlogisch en vreemd vind dat pas in de handleiding van deel 3 m/h de schrijvers met de betiteling 'exemplarische' hoofdstukken opdraven.

Erg verrassend en voor de gebruiker van beide delen 3 onbegrijpelijk is het ontbreken van iedere toelichting over exemplarisch en thematisch in de handleiding van 3 vwo. De begrippen worden niet eens genoemd. Wat geldt voor dezelfde onderwerpen in het boek voor mavo en havo is ogenschijnlijk niet meer van toepassing.

Een nadere analyse van enkele hoofdstukken

Mijn keus voor de volgende onderwerpen is geheel willekeurig. Ik ben aan de hand van de hervorming, het marxisme en de gebeurtenissen in het Midden-Oosten nagegaan wat de schrijvers willen bereiken en hoe zij de gebruiker in de handleiding begeleiden.

1. De Hervorming

(Informatieboek deel 2, p. 21-34; werkboek 2, p. 18-30 en docentenhandleiding 2, p. 13-15)

Het hoofdstuk wordt ingeleid met een illustratie over een stervende in bed. De duivel staat bij het voeteneind in afwachting of de doodzieke de genade zal ontvangen. De troostgedachte van de Middeleeuwse kerk wordt overgeaccentueerd, maar zoals het omschreven staat, overschrijdt het de grenzen van het acceptabele niet. Vervolgens worden de veranderingen in het wereldbeeld, de economie en op het gebied van de boekdrukkunst beschreven. Op de bladzijden 28-32 verschijnen 'voorlopers' als Wyclif, Savonarola en Hus op de voorgrond, wordt het probleem van de aflaat en Luthers breuk met de kerk toegelicht. Het hoofdstuk beluistert met enige gedachten over Calvin en kenmerken van het protestantisme.

Onjuist acht ik het om de verschuiving naar een heliocentrisch wereldbeeld te koppelen aan de reformatie. Dit speelt pas later.

Evenmin is het gelukkig om de genoemde voorlopers vooral sociaal-economisch gekleurde kritiek op de katholieke kerk te laten uiten. Dit element was zeker aanwezig maar vooral als neveneffect. Alle drie wilden een kerk als 'gemeenschap der gelovigen': de kerk is daar waar de gelovigen zijn en niet daar waar de paus en de curie waren. Niet het anti-kapitalistische maar het leken-emancipatorische stond primair.

Dat de schrijvers ten onrechte Hus op bevel van de keizer (moet zijn op last van een kerkelijk concilie) ter dood laten brengen mag door de vingers worden gezien. Bij de behandeling van Calvin (7 regels!) en het protestantisme kan ik niet nalaten op het volgende te wijzen.

Waarom Calvin zo negatief afschilderen? Juist hij heeft, consequenter dan Luther, de individuele overtuiging, het persoonlijk geloof en de eigen redelijkheid centraal gesteld. Het ware beter geweest Calvin te schrappen, want zo krijgt de leerling alleen een negatief en stereotiep beeld. In plaats hiervan had men dan de aanhangers van het nieuwe geloof een plaats kunnen geven.

In de laatste alinea's ten slotte krijgt de

leerling een vaag beeld van het katholicisme. Een vergelijking van de twee godsdiensten (verschillen en overeenkomsten) had meer recht gedaan aan het katholicisme.

Het hoofdstuk is zorgvuldig geïllustreerd met portretten van de hoofdpersonen, afbeeldingen van de werken van barmhartigheid, de veranderingen in de 16e eeuw, de kritiek op de katholieke kerk, de verbranding van Savonarola etc. Van de in totaal ruim 20 illustraties misstaan de twee van de boerenopstand in 1525, want nergens in de tekst en in de vragen wordt iets verteld of gevraagd over de opstandigheid van de Duitse boeren.

De zelfvervaardigde tekening over Luther op de Rijksdag is erg stimulerend om leerlingen goed te leren kijken en conclusies te laten trekken over het onderwerp.

In de handleiding staan enige aandachtspunten voor de behandeling van de reformatie. Over het algemeen heeft de gebruiker weinig aan deze adviezen. Moet je de onverdraagzaamheid van zestiende-eeuwers echt met het weren van Italiaanse communisten in de regering vergelijken? En dat nog wel met tweedeklassers? Nog minder gaat het aan om in dit hoofdstuk een vergelijking door de klas te laten maken tussen de Renaissance-tijd en de 20e eeuw. Dit advies hoort bij het eerste onderwerp van het informatieboek (de Renaissance).

De vragen en opdrachten hebben in het begin een multiple-choice-vorm. Deze kunnen echter pas door de leerlingen gemaakt worden als zij de hele informatietekst bestudeerd hebben. De docent is zo genoodzaakt zelf eerst verzamelvragen op te stellen. Naar verluidt zal dit euvel in de nabije toekomst worden verholpen.

De leerling krijgt werkmateriaal aangeboden in de vorm van rubriceeroefeningen, vragen naar aanleiding van illustraties, teksten en afbeeldingen in het informatieboek. Bij opdracht 4a hoort een tekst waarin Calvin uitspraken over beelden aanbidden, de arbeid, het eigendom en de uitverkorenheid doet. Onduidelijk is waarom er in vraag 3 naar het begrip predestinatie wordt gevraagd en in vraag 4 alleen maar hoe Calvin over de arbeid denkt. (N.B. het woord predestinatie staat niet in de informatietekst.)

2. De arbeidersbeweging en het socialisme (3 vwo p. 23-37, 3 m/h, p. 18-29; werkboek 3 vwo, p. 15-26 en 3 m/h, p. 14-25; handleiding 3 vwo, p. 11 en 12 en 3 m/h, p. 14-16)

In de aanbieding van de stof aan de verschillende klassen maken de auteurs weinig onderscheid. In het vwo-informatieboek zijn wat extra alinea's gewijd aan de levensloop van Marx, aan het Marx dacht

over de burgerlijke politieke partijen en een paar zinnen aan het anarchisme van Proudhon. Naast enkele andere zinswendingen in het mavo/havoboek zijn de twee hoofdstukken verder praktisch identiek in leerstofopbouw en taalformulering.

Het hoofdstuk handelt over het communistisch manifest, de liberale en socialistische visie t.a.v. de sociale gevolgen van het kapitalistische systeem, de utopisten, de levensloop en opvattingen van Marx wat betreft het wetmatige, de vervreemding, klassenstrijd, revolutie en de internationale organisatie. Het geheel wordt afgesloten met de uitleg van het verschil tussen socialisten en communisten, de rol van de vakbeweging, de commune-opstand en de angst van de burgerlijke partijen voor het socialisme.

In het vwo-leerboek wijdt men twintig zinnen aan het utopisme, waarvan vier over Proudhon en het anarchisme gaan. Beide begrippen komen erg magertjes uit de verf. De vage beeldvorming over het anarchisme wordt in het werkboek van 3 vwo middels een tekst niet nader rechtgezet. Verwonderlijk is het dat juist in het werkboek voor mavo/havo (p. 22) een fragment uit een oproep voor een anarchistische vergadering in 1895 staat, terwijl in het corresponderende informatieboek voor deze leerlingen het begrip anarchisme helemaal niet vermeld wordt.

In geen van beide informatieboeken worden begrippen als concentratie, cumulatie, Verelendung, dictatuur van het proletariaat, de klassenloze maatschappij en het revisionisme behandeld. Dit hebben de auteurs bewust vermeden (handleiding 3 m/h, p. 14 en 3 vwo, p. 11). Daarom verast het ook om op bladzijde 14 van het werkboek (3 vwo) de volgende vraag te moeten tegenkomen: 'De economische theorieën van Marx worden ook wel samengevat in de trefwoorden: concentratie-Verelendung - revolutie! Leg deze begrippen met je eigen woorden uit. Waarom is dit de enig goede volgorde?'

Hoe achterhaalt een leerling de betekenis van de begrippen als die niet in het informatieboek staan? Dit soort 'opzoekvragen' komen regelmatig voor in de werkboeken, maar hoe de leerling achter het antwoord moet komen, wordt niet aangegeven. Zo staan er over dit onderwerp vragen en opdrachten over socialisatie, het Nederlands liberalisme in 1848, memorie van antwoord, Domela Nieuwenhuis, de maatschappij tot het nut van het algemeen, New Lanark etc. in het werkmateriaal zonder dat enige indicatie gegeven wordt.

De auteurs vinden het gemaakte onderscheid tussen een 'socialistische vakbond en dito partij' zelf 'enigszins nieuw voor een schoolboek' (handleiding 3 vwo p. 11)

maar bij controle in het informatieboek tel ik slechts 10 regels over dit onderscheid en in het werkboek heb ik geen opdrachten gevonden die deze problematiek verder uitdiepen. Zo belangrijk lijkt dit onderdeel dan toch niet te zijn, tenzij men natuurlijk de nadruk legt op het in dit verband niet veel betekenende woordje 'nieuw'.

Het vwo-hoofdstuk is wat anders en rijker geïllustreerd (23 afbeeldingen) dan dat van het mavo/havo (15 afbeeldingen), maar alle illustraties zijn zeker functioneel.

Wat de vragen en opdrachten in de verscheidene werkboeken aangaat, moet geconstateerd worden dat op een enkele uitzondering na deze terecht geheel verschillen. De vwo-leerlingen trakteert men op moeilijker, wat meer abstracte teksten. Een deel van de vragen refereert naar de leerboeken, maar daarnaast staan veel oefeningen met bronfragmenten, affiches en de afbeeldingen uit het boek. Over het algemeen vereisen de vraagstellingen kennis en begrip van de leerlingen en een enkele keer een hogere vaardigheid zoals het zelf maken van een affiche over sociale problemen in de huidige Nederlandse samenleving.

In de werkboeken heb ik geen systematiek kunnen ontdekken wat betreft de training van vaardigheden en het in opklimmende moeilijkheidsgraad terugkeren van begrippen. Over standplaatsgebondenheid inzake affiches, teksten en afbeeldingen worden de leerlingen nauwelijks aan de tand gevoeld. De relatie tussen het hoofdstuk in het informatieboek en de werktteksten is soms vaag en niet relevant. Zo gaat in het werkboek van 3 mavo/havo geen enkele werkttekst over Marx, de utopisten en het liberalisme, maar het merendeel handelt over de werk- en levensomstandigheden van de arbeiders. Of deze leerlingen krijgen een affiche over de spoorwegstaking van 1903 maar moeten het helaas met minder gegevens doen dan de vwo-leerlingen bij praktisch dezelfde opdracht.

De adviezen over dit onderwerp in de twee verschillende handleidingen ontlopen elkaar naar inhoud en strekking amper. De mavo/havo-docenten ondervinden wat meer ondersteuning. De leraar wordt aangemoedigd de leerlingen o.a. het volgende te laten doen: het verzamelen van socialistische strijdliederen, een eventueel interview met een oud A.J.C.-er, het vergelijken van de partijprogramma's van de Nederlandse socialistische partijen. Nu staan er wel verwijzingen naar hoe de klas aan het materiaal kan komen: een brief naar de Vara en de desbetreffende socialistische partijen.

Bij de discussievragen staan een paar leuke suggesties: onder andere een discussie voeren over de indeling in twee klassen n.a.v. Marx. De leraar zou de leerlingen kunnen vragen bij welke klasse zij een bouwvakarbeider met een eigen huis, een leraar met auto en eigen huis, een kantoorbediende met huurhuis en f 8.000,— op de bank, de directeur van een N.V. en zichzelf zouden indelen. Een minder goede suggestie vind ik het advies een discussie te entameren over de kerken en het socialisme. Eerstens staan noch in het informatieboek noch in de werkboeken gegevens over deze problematiek. Tweedens moet het geactualiseerd worden middels 'de R.K. priesters in Latijns-Amerika', terwijl de leerlingen niets weten over de complexe situatie van de kerk in deze regio. Bovendien suggereert het advies al een onjuiste generalisering: de rooms-katholieke priesters in Latijns-Amerika delen niet één mening en naast de priesters denken ook de bisschoppen verschillend over de maatschappelijke analyse.

De adviezen inzake de verwerkingsmogelijkheden streven, zoals reeds gestipuleerd, naar volledigheid. Spreekbeurten over de 'Utopie', de ideeën van Louis Blanc en Robert Owen worden aangeraaden maar deze issues spelen in het informatieboek geen rol.

3. Het Midden-Oosten (informatieboek 3 mavo/havo, p. 173-189 en werkboek 3 mavo/havo, p. 107-117)

Via 'instapjes' aan de hand van uitspraken van het Panarabisch Congres, Mosje Dajan en een passage uit het boek 'Exodus' worden de leerlingen ingeleid in het joods-arabisch conflict. In de goed leesbare tekst is de stof gerangschikt en geordend rondom het eenheidsstreven en verdeeldheid van de Arabische landen, het Arabisch nationalisme en het zionisme, de rol van de grote mogendheden in het Midden-Oosten vanaf de 19e eeuw, het ontstaan van de staat Israël, de opeenvolgende oorlogen vanaf 1948 en de PLO.

Dit hoofdstuk valt op door een zekere duidelijkheid en overzichtelijkheid. Toch zijn een aantal aspecten onderbelicht zoals de diverse interne ontwikkelingen in de landen van het Midden-Oosten. Vooral over de sociaal-economische en politieke ontwikkelingen van de staat Israël leest de leerling nagenoeg niets. Ook voor Europa (Nederland) en het Israëlisch-Arabisch conflict zijn er kansen onbenut gebleven. Voorts gaat het niet aan de vier oorlogen van 1948 tot en met 1973 in driekwart bladzijde de revue te laten passeren; dit leidt tot een opsommerig geheel.

De titel van het hoofdstuk doet vermoeden dat het gehele Midden-Oosten besproken wordt. De inhoud betreft echter voorna-

melijk vraagstukken betreffende het Israëlisch-Arabisch conflict. Een enkele foto en zin over Iran, Syrië en Irak werkt alleen maar verbalisme in de hand. Had men de ruimte niet beter kunnen innemen voor een uitvoeriger behandeling van de PLO en een heldere uitleg over de rol van de Algemene Vergadering en Veiligheidsraad in dit conflict? Wat dit laatste punt aangaat heb ik tot mijn grote verbazing opgemerkt dat in deel 3 m/h de Verenigde Naties driemaal worden genoemd zonder enige uitleg.

Over de vragen en opdrachten kan ik kort zijn, omdat hetzelfde bruikbare recept met werkteksten, affiches en afbeeldingen gerealiseerd is. Wel hebben de meeste vraagstellingen betrekking op politieke zaken zoals de resolutie 242, de oorlogen en het recht op Palestina. Graag had ik het een en ander gezien en gelezen over de levenswijze van de doorsnee Arabier en Israëliet en hun beleving van dit conflict.

Conclusie

'Kijk op de tijd' is een leergang die qua illustrering, taalformulering en aanbieding van de leerstof veel docenten en leerlingen zal aanspreken. Het aangereikte werkmateriaal in de werkboeken biedt het onderwijsveld mogelijkheden om zinvol met historische verschijnselen bezig te zijn. Uit eigen ervaring en die van andere collega's kan ik zeggen dat de methode vooral voldoet voor havo- en in mindere mate voor mavo-leerlingen. Voor vwo-leerlingen mis ik bij sommige hoofdstukken de gewenste diepgang.

Geschiedwetenschappelijk en leerstofinhoudelijk sluit de leergang bij de traditie van het geschiedenisonderwijs aan. Flirtages met de Annales in de handleiding leveren in de informatieboeken vrijwel niets op, tenzij de schrijvers daarmee bedoelen dat zij in deel 2 sociaal-economische aspecten niet verwaarloosd hebben en zij verbanden trachten te leggen tussen de verschillende levensaspecten.

In de delen 3 overheerst het politieke karakter van de bekeken onderwerpen. In de leerstofkeuze ontdekt de lezer geen van de nieuwe onderwerpen, die de laatste jaren in talrijke historische publikaties centraal staan.

Een groot tekort is dat de auteurs didactisch en leerpsychologisch geen visie ten toon spreiden. Een duidelijke uitstippeling en operationalisering van de mooi geformuleerde uitgangspunten en doelstellingen ontbreekt. De waarde van de handleidingen is derhalve miniem en in de praktijk heeft de gebruiker die niet per se nodig.

Al met al is 'Kijk op de tijd' een zeer prag-

matisch opgezette leergang waar vele docenten die het bestaande geschiedenisonderwijs willen verlevendigen en de leerlingen willen motiveren hun voordeel mee kunnen doen. Een methodische doorbraak en een echte oplossing voor het gedifferentieerd werken in de klas biedt deze schoolboekproduktie van de beginjaren tachtig helaas niet.

Bijlage

Inhoud deel 2

- 1 De Renaissance
- 2 De Hervorming
- 3 Opstand in de Nederlanden
- 4 De Gouden Eeuw
- 5 Rusland onder Peter de Grote
- 6 Het Frankrijk van Lodewijk XIV
- 7 De Amerikaanse revolutie
- 8 De Franse revolutie
- 9 Engeland tijdens de industriële revolutie
- 10 Liberalisme, nationalisme en Romantiek
- 11 Schoolstrijd, kiesrecht en partijvorming in Nederland, 1848-1917

inhoud deel 3 vwo

- 1 Op de drempel van de eigen tijd
- 2 De arbeidersbeweging en het socialisme
- 3 Het moderne imperialisme
- 4 De eerste wereldoorlog

- 5 De Russische revolutie en wat volgde
- 6 Het nationaal-socialisme
- 7 De Verenigde Staten tussen de wereldoorlogen
- 8 Nederland in de crisisjaren
- 9 De tweede wereldoorlog

inhoud deel 3 m/h

- 1 Op de drempel van de eigen tijd
- 2 De arbeidersbeweging en het socialisme
- 3 De eerste wereldoorlog
- 4 De Russische revolutie en wat volgde
- 5 Het nationaal-socialisme
- 6 De Verenigde Staten tussen de wereldoorlogen
- 7 De tweede wereldoorlog
- 8 De Verenigde Staten en de Sowjetunie
- 9 China
- 10 Modern imperialisme en dekolonisatie
- 11 Het Midden-Oosten
- 12 Nederland na 1945

Een mislukt genie en een geslaagd talent

C. Offringa

Dit artikel werd al enige tijd geleden (voorjaar 1982) geschreven naar aanleiding van de voltooiing van de uitgave van de *Briefwisseling Gerretson - Geyl*, in vijf delen, verzorgd en toegelicht door drs. P. van Hees en Dr. G. Puchinger. Bosch en Keuning b.v., Baarn 1979-1981, prijs f 37,50 per deel.

Dr. C. Offringa is verbonden aan de RU Utrecht. Hij doceert historiografie en theorie der geschiedenis.

De briefwisseling tussen Pieter Geyl (1887-1966) en Carel Gerretson (Geerten Gossaert) (1884-1958) documenteert de vriendschap tussen twee volstrekt verschillende persoonlijkheden.

Beiden waren hoogleraar in de geschiedenis, maar wel van een heel ongewoon slag. Geyl begon als correspondent voor de NRC in Londen (1914-1919) en was aldaar in de jaren 1919-1936 hoogleraar voor Nederlandse geschiedenis en cultuur. Gerretson werkte bij de Koninklijke Petroleum Maatschappij en op het departement van koloniën en werd in 1925 bijzon-

der hoogleraar in de geschiedenis van Nederlands-Indië in Utrecht.

Beiden werden door politieke idealen tot een geëngageerde geschiedbeoefening geïnspireerd die bij de toonaangevende vakgenoten reserves, zo niet vijandschap opriep. Verbonden werden zij door de Groot-Nederlandse gedachte, het streven naar – in ieder geval – een intens cultureel samengaan tussen Nederland en de Nederlands sprekende delen van België, maar liever nog naar de ontbinding van de staat België in een Frans en een Nederlands deel, waarna dit laatste ook in politieke zin in een relatie tot Nederland gebracht zou kunnen worden. Dit zou betekenen beëindiging van de onderdrukking van de Nederlandstaligen door Brussel en de franskiljons en een versterking van de hele Nederlandse natie. Gerretson en Geyl werden verbonden door een nationalisme dat in Nederland ongewoon was en een duidelijke verwantschap vertoont met het humane taalnationalisme van Herder.

De correspondentie begint in 1911, het

jaar waarin zij elkaar ontmoet hebben op het Vlaamse studentencongres in Gent, met een brief van Geyl: hoffelijk-vriendschappelijk en een beetje deftig, zoals de toon van de academische spes patriae in die tijd was, en ook toen al met wat ironische kritiek, die in de loop der jaren aan beide kanten zou aanzwellen tot stormachtige debatten en tenslotte zou leiden tot vervreemding en breuk. Op 27 oktober 1958 schreef Geyl, nadat hij door de radio de dood van Gerretson vernomen had in zijn condoléancebrief aan mevrouw Gerretson: *'Behoeft ik je te verzekeren dat ik door alles heen het besef bewaard heb, en dat ik het me nu ook boven alles bewust ben, dat "Gerretson" in mijn leven veel betekend heeft? Ik blijf mij de vriendschap en de geestelijke opwekking dankbaar herinneren.'* (V, 320).

Tussen beide brieven met hun wat formeel accent ligt de groei en ontbinding van een relatie tussen twee mannen die zo totaal verschillend waren van aard, temperament en geestelijke voedingsbodem, dat alleen een diepe vriendschap hen in elkaars ban heeft kunnen houden. Geyl:

recht door zee, rationalist met weinig gevoel voor religie, een man die, naar eigen woorden, 'hartstochtelijk gematigd' was, met literaire aspiraties maar weinig talent op dat gebied, een sterk karakter. Gerretson: onberekenbaar, een vat vol tegenstrijdigheden, zijn wortels zoekend in de oud-vaderlandse protestantse traditie, onevenwichtig, een man van uitersten, een groot dichter, een romanticus die als zijn voorganger Bilderdijk een gekweld leven heeft geleid, en die men – aldus Geyl over Bilderdijk – 'een zekere genialiteit niet kan ontzeggen'.

De spanning waaraan de vriendschap voortdurend blootstond, blijkt uit diverse passages: (Geyl aan Gerr., 2 nov. 1927, I, 226) (Gerretson heeft Geyl weer eens voor een raadsel gesteld.) *'Kijk, het staat vast en ik mag daar dus conclusies uit trekken, dat ik een emotionele natuur bezit maar geen verbeelding.'* En veel later: (Geyl aan mevr. van Eyck, 10 juli 1942, IV, 17, 18) *'Wat Gerretson betreft, neen mijn geduld is ten einde. Het is een leugenachtige draaier en een onscrupuleuze en onbetrouwbare en daarbij bange egoïst.'* Maar wat volgt in diezelfde brief?: *'Ik had het voorgaande geschreven, toen daar opeens een lange brief van G. kwam binnenvallen (3 weken na mijn sommatie dus). "Mijn lieve oude vriend Geyl". Ach zoiets breekt zekere weerstanden wel meteen af.'*

Geyl begreep Gerretson niet en dat was, hoe paradoxaal dat moge klinken, juist het bewijs van zijn diepe, aan liefde grenzende vriendschap. Hij stond hulpeloos tegenover de kwellingen, depressies, men-schuwheid, waarvan Gerretson hem in een brief van 5 februari 1938 (III, 181) 'streng vertrouwelijk' deelgenoot maakte. Misschien vond hij het romantische aanstellerij die alleen al door Gerretsons fenomenale werkkraacht ongeloofwaardig was. Een psycholoog is Geyl nooit geweest. Niet voor niets vroeg Gerretson rond 15 februari 1931 (II, 196): *'Doe me dus het plezier, het niet altoos te doen voorkomen, alsof ik aan 't bilderdijken ben; trouwens, ik geloof dat die ziel er al net zoo aan toe was als ik.'* Toch schreef Gerretson nog op 17 september 1942 (IV, 23-24) aan zijn vriend: *'"Ik houd werkelijk heel veel van je", heb je me eens gezegd, en daarmee was ik zielsblij; want dat beantwoordde volkomen mijn gevoel tegenover jou, dat ik uit schroom voor sentimentaliteit niet zo gemakkelijk uit. Je bekleedt in mijn leven een groote plaats; en om de persoonlijke verhouding en als historicus; het is aan jou, vooral tegenover jou, dat ik die – alleen als dilettant – bronuitgever was, mij bewust ben geworden dat ik geschiedschrijver ben (...).'*

Voor al in de jaren twintig overheerste bij beiden het gevoel een nationale missie te moeten vervullen, waardoor Geyl zijn verblijf in Londen als een ballingschap ervoer: (Geyl aan Gerr., 11 febr. 1924, I, 79) *'Bedenk toch eens hoe heroerd het voor mij is om zoo afgesloten te zitten van de eenige dingen die me in dit leven interesseeren,'* waarop Gerretson vanuit Den Haag ironisch repliceerde: *'Poor Peter; ... so lonely in quaint, old out-of-the-way London! Ik voel dat ik, bewoner van dit middelpunt van wereldverkeer, je klacht niet kan verwaarlozen en je, in je kluizenaarsafzondering, op de hoogte moet brengen van wat er omgaat!'* (I, 80). Maar inderdaad: het was Gerretson die in Den Haag een drijvende kracht was achter de actie die tot de verwerping van het verdrag met België zou leiden. (In dit verband zij terloops vermeld dat deze briefwisseling een goede kijk geeft op de manier waarop een pressiegroep politieke invloed kan uitoefenen). Geyl was inmiddels begonnen aan zijn nationale (= Groot-Nederlandse) geschiedschrijving en op 18 januari 1931 (II) kon Gerretson zijn eerste reactie geven op het eerste deel van de *Geschiedenis van de Nederlandse Stam*, dat hij zojuist ontvangen had. Men kan de aard van Geyls nationalisme leren kennen uit wat hij schreef in verband met de beginselverklaring van het nieuwe tijdschrift *Leiding*, dat hij met van Eyck en Gerretson ging uitgeven als tegenwicht van *De Gids*, het orgaan van Leidse 'Klein-Nederlanders' als Colenbrander: (Geyl aan Gerr., 23 aug. 1929, II, 70) *'In binnenl. politiek moet natuurlijk alles wat naar partij zweemt (zèlfs naar de tegenstelling conservatief-democr.) geschuwd worden. Daar zowel als in de Gr. N. kwestie en ten opzichte van Indië moeten wij in nationalisme een leiddraad trachten te vinden, d.w.z. wij moeten alle krachten die uit de natie en haar tradities voortkomen erkennen, wij moeten insisteren op de bijzondere rol die ons volk temidden v.d. volkeren vervullen kan en moet, wij moeten alles vermijden wat een aanslag op het onschendbaar nationalisme van anderen zijn zou.'*

Men moet bij deze uitspraak bedenken dat beide vrienden zich keerden tegen een zelfgenoegzaam, introvert nationalisme van liberaal-protestantse signatuur zoals dat vooral door 'Leiden' werd belichaamd. Introvert, omdat het niet beseftte dat enige dynamiek de Nederlandse cultuur geen kwaad zou doen. De jonge van Kleffens, ambtenaar op Buitenlandse Zaken, moest niets hebben van 'gezanik over de taal', maar Geyl wist diens chef, minister Beelaerts van Blokland tot de erkenning te brengen, 'dat we het belang van den

Nederl. staat niet van dat van de Nederl. cultuur kunnen scheiden.' (Geyl aan Gerr., 25 april 1928, I, 273).

Deze schijnbaar cosmopolitische houding deed de Utrechtse chemicus Cohen tegen Gerretson opmerken, toen deze aandrong op bijzondere zorg voor Vlamingen die in Utrecht zouden komen studeren, *'dat ze hier konden komen op gelijken voet met Tartaren e.t.q. maar dat er geen enkele reden was, hen anders te behandelen dan anderen. Op mijn vraag hoeveel andere buitenlanders hier dan per jaar zich aan de bronnen der Nederlandsche wetenschap kwamen drenken, kreeg ik slechts een zuur gezicht tot bescheid.'* (Gerretson aan Geyl, 4 jan. 1938, III, 170).

Geyl en Gerretson waren er diep van overtuigd dat de Nederlandse geschiedschrijving verjongd moest worden. Utrecht moest daartoe het centrum worden. Gerretson, die zelf in 1925 in Utrecht bijzonder hoogleraar in de geschiedenis van Nederlands-Indië was geworden, – en tegenover de 'ethische Leidse richting een meer conservatieve koloniale geschiedschrijving heeft gecreëerd –, heeft ervoor gezorgd dat Geyl in 1936 tegen veel weerstand in G.W. Kernkamp als hoogleraar in de nieuwe geschiedenis is opgevolgd, terwijl Geyl op zijn beurt met succes heeft geijverd voor een buitengewoon hoogleraar-schap in 'de constitutionele geschiedenis van het koninkrijk' voor Gerretson (1939). Maar van een broederlijke opbouw van een Utrechtse historische school is niets gekomen. Waarom niet? Niet alleen omdat beiden solisten waren of liever dirigenten die geen collega naast zich zouden dulden, maar misschien nog meer, omdat er naast wat hen verbond meer was wat hen scheidde.

Deze briefwisseling is een belangrijke bijdrage tot de kennis van de intellectuele en politieke sfeer van de jaren dertig. Zij laat zien hoe groot de twijfel werd aan de vitaliteit van de parlementaire democratie en hoe men speelde met ideeën die men nu terecht als fascistische diskwalificeert. Ook Geyl en Gerretson schenen overstag te gaan. Enige welsprekende citaten: (Geyl aan Gerr., 9 nov. 1932, II) *'Ik verzeker je dat ik de laatste jaren ook niet doorleefd heb zonder mijn denkbeelden over democratie en parlementarisme te voelen wegbrokkelen.'* Maar gezag mag niet zijn *'enkel de verheerlijkte macht van hun'* (Gerr. aanhangers, Offr.) *eigen kapitalistische klasse.'* *'Een anti-democratische en anti-parlementaristische beweging behoeft niet anti-sociaal te zijn; mag het niet zijn, wil ze slagen – en ... wil ze mijn steun hebben.'* (II, 284).

Want Geyl moest niets hebben van Gerretsons lonken naar fascistische groepjes en diens aanleunen tegen conservatief-liberale kapitalisten: (Geyl aan Gerr., 27 juli 1939, III, 302) *'Is er in jouw geroemde "democratie" voor de arbeidersstand geen plaats? Beschouw je die werkelijk op die naargeestig burgerlijke en werkgeversmanier, – en trouwens, er zijn heel wat werkgevers die beter weten en willen. Maar die echte bekrompen klassevoorstelling van luie rekels die tot werken gedwongen moeten worden, die lees jij dus tegenwoordig dagelijks met instemming in dat "historisch" orgaan de NRC! ...'*

Geyl bleek uiteindelijk een democraat die vanuit een liberale wereldbeschouwing bij het socialisme van Drees terecht kwam; maar Gerretson – met zijn afkeer van plebejische kapitalisten en een romantische verheerlijking van 'het volk' vond zich zelf óók een democraat: (Gerretson aan Geyl over zijn bezoek aan Brussel, nadat de gevangene Vlaamse activist Borms in de Belgische Kamer gekozen was, ((?) december 1928, I, 373): *'Ik ben 's nachts in de achterbuurten geweest (niet in 't stationskwartier, dat hoersch en franskiljons is) maar in de matrozenbuurt, om te hooren of het volk meeleefde. En ja, ja, ja: het volk wist ervan, het volk VOLK, zie je, verdorde liberaal, dat zuipt en naait, dat was voor Borms, goddank, nu geloof ik weer in de VI. Beweging.'* Gerretson zou zich in een 'Tory-democracy' thuis gevoeld hebben: vóór het volk, maar zo weinig mogelijk dóór het volk.

Beide vrienden waren zich niet minder dan wie ook – en scherper dan de meesten – bewust van de dreiging van het hitlerisme: (Gerretson aan Geyl, 21 sept. 1938) als – nog vóór München – de Tsjechische regering onder westelijke druk concessies inzake de Duitse minderheid heeft gedaan, (III, 217): *'De capitulatie van hedenmorgen vooral schokt me enorm. Dat wordt, zoals ik je al zei, een 2e vrede van Bazil, waarvan onze kinders het gevolg zullen dragen. Of vergissen wij ons zóó?'* waarop Geyl prompt antwoordde (III, 219): *'Nee, bij God, wij vergissen ons niet. Hitler en zijn bende zijn de vertegenwoordigers van alles wat wij haten en verachten. En het is verschrikkelijk om te zien hoe zij vergroot en versterkt worden door de zwakheden van het betere systeem, door de lafheid, angst voor verantwoordelijkheid, voor bloedvergieten, van de democratie, van het systeem dat toch ook in menselijke waarden gelooft, of ze althans de nodige ruimte geeft.'*

Typerend voor de gedachtenwisseling is het trekken van historische parallellen. Het was dan ook in hun eindeloze discussies over 's lands verleden dat diepe ideologische tegenstellingen aan de dag traden.

Men zie de reacties op elkaars werk en plannen (op Geyls 'Stam', op Gerretsons 'Geschiedenis der "Koninklijke"', op 'Coen op Banda' – de dissertatie van Gerretsons leerling Kiers –, op Gerretsons werk aan een geschiedenis van het Verenigd Koninkrijk, op diens visie op het proces-Oldenbarnevelt, en op Geyls studies over Oranje, de regenten en de Patriotten; en vooral ook hun discussies over rationalisme (IV, 270 e.v. en 294 e.v.; febr. maart 1945) en over calvinisme en staatsvorming (IV, 61 e.v., 127 e.v., 140 e.v.; sept./nov. 1943). Dat alles was bloedige ernst: (Gerretson aan Geyl, 19 mei 1938, III, 196): *'Het was prettig gisteravond. Toch moeten wij werkelijk wederzijds vasthouden aan de afspraak Oranje versus Regenten en 1748 met rust te laten. Het is wel eens aardig zoowat afblazen, voor een paar keer ... maar op den duur wordt het vervelend en ... 't zou ten slotte onze prettige verstandhouding kunnen gaan beïnvloeden. Want "ten gronde" van deze hanegevechten liggen bij ons beiden diepere gevoeligheden.'*

Het treft steeds weer dat het Gerretson is die geschiedwijsergerige problemen aansnijdt. Waar Geyl vastberaden zijn weg kiest en aan een steeds intiëmer omgang met het verleden alleen maar zelfvertrouwen ontleent, ziet Gerretson duizelingwekkende diepten en hoogten opdoemen waarmee de historicus zich moet meten: (Gerretson aan Geyl, 18 juni 1930, II, 163) (over zijn werk aan de geschiedenis van de 'Koninklijke') *'Een schitterende oefenschool voor historische kritiek; met als resultaat: er is geen historie, er zijn alleen legenden en het eenige wat voor den historicus waarde heeft is la formation des légendes; hoe zijn de mensen te kwader maar nog oneindig vaker te goeder trouw aan hun vertelsels gekomen.'* En hoe hegeliaans is niet de volgende ontboezeming: (Gerretson aan Geyl, 3 oktober 1939, III, 315): *(objectiviteit in een hogere zin betekent:) 'in een zin, die door een ev. bewezen foute weergave van feiten niet noodzakelijk behoeft te worden aangeast. N.l. in den zin, waarin ik de objectiviteit van den geschiedschrijver begrijp: als, in den strijd der ideeën niet partijkiezen, oordeelen en veroordeelen, maar begrijpen en verklaren, uit welke ideeën de handelingen der historische persoonlijkheden voortvloeien en daaruit de noodzakelijkheid van de ontwikkeling aan te toonen. De zichtbare historie is mij niets meer dan een Jan Klaassen-spel: ik wil weten welke God of daemon (= idee) aan de touwtjes trekt. En daaruit volgt: niet veroordeelen, niet vonnissen: "het oordeel komt alleen God toe".'* Hegelia-

nisme, eindigend met een historistische noot!

Maar dezelfde Gerretson schreef óók (Gerretson aan Geyl, (?) maart 1931, II, 204): *'Het is de fout (noodzakelijke fout) van ons historici dat wij te veel alleen kijken naar die schreven en praatten en deden. De anderen zijn vaak even belangrijk.'*

Geyls terugkeer uit het Londense 'exil' bleek het begin van diens integratie in het vrijzinnige academische en politieke establishment. De rebel werd een man van gezag die niet minder dan zijn vriend Gerretson relaties wist te cultiveren. Alleen: deze laatste, steeds kampend met financiële zorgen, bleef de formele erkenning van zijn wetenschappelijke rang: een gewoon hoogleraarschap, ontzegd. Geyl, niet zijn vriend, ging domineren. Behalve dit hebben beider lotgevallen tijdens en na de oorlog (Geyls toetreding tot de SDAP, resp. PvdA, diepe meningsverschillen over de Indische politiek) geleid tot een verwijdering die alle gênante kenmerken kreeg van een ontbonden huwelijk: de commentaren die Geyl heel veel later op de brieven van zijn vriend heeft genoteerd doen soms onrecht aan zijn indrukwekkende vermogen tot vriendschap in het verleden.

Het laatste deel van deze briefwisseling (V, 1946-1958) geeft het deprimerende beeld van een verbitterd, vereenzamend 'genie' in steeds moeizamer gesprek met een groot 'talent' dat waar mogelijk zijn haan koning laat kraaien. Dat bleef over van een vriendschap die bergen had moeten verzetten.

Drs. P. van Hees (RU Utrecht) en dr. G. Puchinger (VU Amsterdam) hebben ieder die belangstelt in de Nederlandse cultuur zeer aan zich verplicht. Hun inleidingen op de afzonderlijke delen stellen de lezer in staat zijn lectuur te ordenen. De annotatie is voortreffelijk: geen overbodige uitweidingen, wél noodzakelijke informatie. De onvermijdelijke foutjes, of onnauwkeurigheden zijn in de 'errata en addenda' van een volgend deel gecorrigeerd. De delen zijn voorzien van een cumulatief personenregister. Typografie en bindwerk zijn het werk waardig. Hoort deze uitgave in een schoolbibliotheek thuis? Nee, wanneer het niveau daarvan niet hoger reikt dan de werken van Jaap ter Haar – dit overigens met alle waardering voor diens verdienstelijke populariseren –; maar wanneer in die bibliotheek nog plaats is voor Romeins 'Lage Landen' en 'Erflaters' en voor Huizinga's 'Herfsttij' dan is het antwoord: ja! Leerling en leraar kunnen er plezier aan beleven als 'Fundgrube' voor teksten en aanleiding voor scripties.

Kroniek

Normbesprekingen CSE 1983

Kort na het CSE Geschiedenis en Staatsinrichting op 4 mei 1983 zullen er wederom zogenaamde normbesprekingen worden georganiseerd op verschillende plaatsen in Nederland. Tijdens deze bijeenkomsten kunnen docenten de vragen en antwoorden met elkaar bespreken. Waar het om gaat is hoe vragen en antwoorden geïnterpreteerd kunnen worden, zonder dat daarbij overigens de voorgeschreven normering wordt aangetast. De puntenwaardering staat niet ter discussie. Wel kunnen we bepraten welke niet-genoemde antwoorden ook aantoonbaar juist gevonden worden. Vergaderd zal worden per schoolsoort (Mavo, Havo, Vwo). De voorzitters van deze besprekingen hebben dan al per regio een voorbespreking gehouden (Nederland wordt naar voorbeeld van de vakantiespreiding opgedeeld in drie regio's).

In april zullen de vergaderdata en plaatsen in Kleio en in de bladen van de vakbonden gepubliceerd worden. Het is wenselijk dat zoveel mogelijk collega's de besprekingen bijwonen.

Ingezonden brief

De inhoud van het onderdeel Staatsinrichting is de afgelopen jaren nogal eens aan de orde geweest, zeker toen dit onderdeel in een Centraal Schriftelijk Eindexamen werd opgenomen. Kleio heeft door middel van artikelen en een Kleio Didactica (Macht en onmacht van het parlement) deze discussie willen stimuleren. In dit verband publiceren wij hierbij een reactie van de schrijvers van het staatsinrichtings-schoolboek *'Nederland Geregeld'* op de recensie die van dit boek in Kleio verscheen.

In Kleio 2/82 schreef P.P.Th. Huis in 't Veld een recensie over de staatsinrichtingsmethode *'Nederland Geregeld'* geschreven voor de doelgroep Mavo/Mbo. Toen we zijn opmerkingen en kanttekeningen op ons in lieten werken, voelden we de behoefte erop te reageren en de uitgangspunten die aan onze methode ten grondslag lagen te verduidelijken.

In zijn recensie geeft Huis in 't Veld aan dat hij zich nogal betrokken voelt bij de opmerkingen die C. de Ru in Kleio 8/81 maakte over de manier waarop een staatsinrichtingsboek geschreven zou moeten

worden. De Ru ontwikkelde in dat artikel een aantal criteria. Zo'n boek zou, volgens hem, een *studieboek* moeten zijn met een duidelijke indeling, geen aandacht afleidende plaatjes, zorgvuldig gestructureerde zinnen (en geen 'infantiel gekeuvel'), een gedetailleerde inhoudsopgave en een bijgevoegde grondwetstekst. *'Nederland Geregeld'* voldoet niet aan deze criteria. Straks hopen we uit te leggen waarom niet. Maar dan hebben we het over de inhoud van het vak. Waar het in feite om gaat zijn de doelstellingen die je met behulp van een bepaalde didactiek, een werkplan en een daarop geënte methode wilt nastreven.

In het kader van deze reactie zou het te ver voeren om uitgebreid stil te staan bij de visie die landelijk ontwikkeld is op het vak Staatsinrichting en zijn uitwerking bijvoorbeeld vindt in het Centraal Schriftelijk Eindexamen. In Kleio 8/81 heeft Huis in 't Veld deze materie zelf uitgebreid belicht aan de hand van een inhoudsanalyse van het CSE 1981 en een van zijn belangrijkste conclusies was het ontbreken van een eenduidige visie. Het vak staatsinrichting kent een drietal verschillende invalshoeken die alle drie qua opzet en uitwerking zo verschillend zijn dat ze elkaar min of meer uitsluiten. Alle drie zijn ze verklaarbaar vanuit de ontwikkeling van het Nederlandse onderwijssysteem:

- a. De *juridische benadering* die de besluitvorming laat lopen via de formele juridische regels vanuit het 'Trias Politica'-concept.
- b. De *historische benadering* stamt uit 1968 toen de Mammoetwet de staatsinrichting koppelde aan de geschiedenis en het is sindsdien een vraag gebleven of vanuit die combinatie de geschiedenis een hulpwetenschap van de staatsinrichting werd of omgekeerd.
- c. De *politologische benadering* is van de drie zonder twijfel de nieuwste en berust vooral op de gedachte dat kennis van de formele regels van het staatsbestel alleen onvoldoende is om inzicht te verschaffen in het functioneren van onze samenleving.

De meesten van u zal een dergelijke driedeling niet onbekend zijn, maar we hebben het nog even naar voren willen halen om duidelijk te maken dat je een bepaald boek dat opgezet is vanuit een bepaalde bewust gekozen benaderingswijze, niet zonder gevaar kunt laten scoren op een andere benaderingswijze. *'Nederland Geregeld'* is consequent opgebouwd vanuit de politologische benadering en zal alleen daarom al de recensent die voor de juridische benadering kiest veel stof tot schrijven geven. Omgekeerd geldt hetzelfde voor bijvoorbeeld de boeken van De Ru

die het staatsrecht als invalshoek kennen en de politicologische toets der kritiek niet kunnen doorstaan.

Het beoordelen van uitgaven vanuit dergelijke concepten kan alleen maar aanleiding tot misverstanden geven. Het is te vergelijken met de kynoloog die als keurmeester op een kattententoonstelling optreedt: alle katten hebben wel iets van elkaar, maar het zijn geen honden! Daarbij is het goed te constateren dat het Rijksleerplan geen van de drie benaderingswijzen uitsluit en dat in het CSE alle drie – zij het in verschillende mate – ook tot uitdrukking komen.

We willen hier niet ingaan op de verschillen en differentiaties die je voor het staatsinrichtingsonderwijs voor de verschillende vormen van voortgezet onderwijs zou moeten aanbrengen. Dat is een kwestie van uitwerking. Primair dient de discussie gericht te worden op de over-all doelstellingen van het staatsinrichtingsonderwijs. Hierover is in het verleden het nodige gezegd en geschreven en met alle nieuwe ontwikkelingen in het voortgezet onderwijs op komst zullen hierover ongetwijfeld de nodige bladzijden nog gevuld worden. (...)

In zijn artikel in Kleio 8/81 stelt De Ru zich afwijzend op tegenover de probleemstellende methode die hij een variant noemt op de actualiserende benadering. Nog afgezien van het feit dat het tot synoniem verklaren van deze twee benaderingswijzen in veel gevallen aanvechtbaar lijkt, gaat De Ru in zijn strijd tegen 'het warme leven tegenover de dorre leer' voorbij aan een zeer belangrijk didactisch uitgangspunt: het onderwerp aanbieden binnen een voor de leerling herkenbare situatie. Dit heeft o.i. niets te maken met een 'maatschappijleer-achtige' manier van werken bij het vak staatsinrichting, maar alles met de plaats die je aan je vak staatsinrichting toekent binnen het voortgezet onderwijs.

H. Lamberts schreef in Kleio 4/81 een zeer leeswaardig artikel met het kop 'Staatsinrichting kan boeiend zijn'. In dat artikel signaleerde hij een zekere vervreemding die van de traditionele stofkeuze en stofaanbod van staatsinrichting uitgaat. Er is, zo stelt hij, een kloof tussen wat de leerlingen in de maatschappij op zich af zien komen en wat er in de staatsinrichtingsboekjes te lezen staat. In het hoofdstuk 'Staatsinrichting' in *'Geschiedenis op School'* (Groningen, 1976) bedoelt M. Huizer dit soort methoden als hij het heeft over 'het lieve staatsinrichtingsboekje'.

Keren we terug naar het uitgangspunt dan lezen we in de recensie van Huis in 't Veld in Kleio 2/82 de volgende kernzin over de

methode 'Nederland Geregeld': 'Het is en kan niet de bedoeling zijn om via het vak Staatsinrichting van de leerlingen politieke aktivisten te maken.' Heeft u ook het gevoel dat het woord 'politieke aktivisten' een heel ander beeld oproept dan het woord 'politiek aktieve burgers'? Waarom gebruikt de recensent de eerste term, terwijl hij op grond van de verantwoording van *Nederland Geregeld* waarschijnlijk beter de tweede term had kunnen gebruiken?

In het bovenstaande hebben we trachten te illustreren waarom je vanuit verschillende benaderingen van het vak tot verschillende doelstellingen kunt komen en daarop voortbouwende tot verschillende lesmethoden. *Nederland Geregeld* kent de politicologische benadering en daarvanuit wordt het machtsbegrip opgebouwd. Om te beginnen in een situatie dicht bij huis die voor de leerling herkenbaar is. Ook zijn we er in *Nederland Geregeld* van uitgegaan dat je bij het opleiden van staatsburgers verder moet gaan dan ze ervan te overtuigen hoe belangrijk het is een keer in de zoveel jaar bewust van de stemrecht gebruik te maken. M.a.w. dat de participatiemogelijkheden in een democratie groter zijn dan alleen het actieve kiesrecht. Het feit dat in een methode de leerlingen daar attent op gemaakt worden, mag Huis in 't Veld best negatief uitleggen door van *Nederland Geregeld* een soort cursusboek 'Politiek aktivist' te maken, maar door zijn benadering geeft hij wel te kennen dat hij weinig begrijpt van de doelstellingen waarvanuit in het 'niet-lieve Staatsinrichtingsboekje' gewerkt wordt.

Bijna ieder signaal dat uit de samenleving op je af komt, geeft aan dat de Nederlandse democratie lang niet zo geweldig functioneert, als dat op papier had moeten gebeuren en dat mensen hun geloof in de rechtsstaat met alles wat daar aan vast zit, aan het verliezen zijn. Daar zal het staatsinrichtingsonderwijs met al haar ten dienste staande mogelijkheden op in moeten spelen. Kans van slagen heeft dat alleen maar als je daar begint waar de leerlingen zijn. Alleen dan ben je verzekerd van hun belangstelling en mag je er van uit gaan dat er uiteindelijk zoveel blijft hangen dat de leerling beter inzicht heeft in het staatsrechtelijk functioneren van de samenleving. Die vaardigheden doe je echt niet op door een staatsinrichtingsboekje uit het hoofd te leren.

de auteurs van 'Nederland Geregeld':

- B. Boivin
- D.T. Visser
- H.J. Wolf

Recensies

CSE-katernen 1983

K. van Dijk, drs. H. Ulrich, prof. dr. H. L. Wesseling: Nationaal-socialisme in Duitsland (1918-1945). Aparte havo/vwo-editie en mavo-editie.

K. van Dijk, drs. H. Ulrich, prof. dr. H. L. Wesseling: Nederland van 1939-1946. Eveneens aparte havo/vwo-editie en mavo-editie. Uitgeverij Malmberg, Den Bosch.

J. Goedhart: Histo-speciaal 13: Nederland voor, tijdens en na de Tweede Wereldoorlog (1939-1946)

J. Goedhart: Histo-speciaal 14: Het nationaal-socialisme in Duitsland (1918-1945),

Thieme, Zutphen.

W. F. Kalkwiek, drs. A. C. de Beer: Studiegids voor het centraal schriftelijk eind-examen geschiedenis 1983, uitg. Meulenhoff Educatief, Amsterdam.

J. Beetsma, P. A. Das, B. Pijlman: Geschiedeniswerkplaats. Onderverdeeld in een havo/vwo-examenboek 1983 en een mavo-examenboek 1983. Uitg. Wolters-Noordhoff, Groningen.

Opmerking vooraf: Het tijdstip van uitgeven en het moment waarop de katernen gebruikt worden maakten het onmogelijk de boekjes in de praktijk te toetsen. Voor zover ik het kan beoordelen hebben alle katernen, hoe verschillend ook, dezelfde opzet als vorig jaar, geschiedeniswerkplaats uitgezonderd. Gebruikers die goed hebben kunnen werken met een bepaalde methode komen dus niet voor verrassingen te staan. Zo zijn de katernen van Malmberg en Thieme weer gesplitst en zijn de uitgaven van Wolters-Noordhoff en Meulenhoff-Educatief weer in één boek ondergebracht.

Wat de Malmberg-katernen betreft, is weer gekozen voor een lang overzicht, een tijdspiegel, begrippen, chronologie en literatuur. Alle CSE-begrippen worden vermeld, zij het vaak met een summier omschrijving. Afgezien van een paar kleine onjuistheden b.v. Duitslands lidmaatschap van de Volkenbond in 1924 i.p.v. 1926 (blz. 13) is het best een vlot leesbaar verhaal waarin de begrippen listig verweven zijn. De twee cartoons op blz. 18 en 19 van het deeltje over Duitsland reizen echter wel nijver turen door de leerlingen om de onderschriften te kunnen lezen. De bij uitgeverij Thieme verschenen Histo-speciaals zijn geschreven voor de mavo,

maar ook te gebruiken bij havo en vwo. Wat de stijl betreft, waag ik dat laatste te betwijfelen. Mateloos irritant is het kwasi-populaire, Asterixachtige toontje. Helemaal enige voorbeelden. Over de Kapp-putsch wordt op blz. 11 het volgende gezegd: 'Die von Kapp wil wel graag kanselier worden. Hij krijgt 'hulp' van Adolf Hitler. Adolf helpt tenminste met 'stoken' vanuit München. Bij een aantal vragen over Duitsland op blz. 22: 'Welke regeringsvorm is eigenlijk op de fles?' en op blz. 25 van Nederland 'De Duitsers kunnen echter fluiten naar 26 schepen van de Hollandse Marine'.

Positief te waarderen in deze twee deeltjes zijn echter de grote hoeveelheid materiaal en de duidelijke uitleg van de vereiste begrippen.

Verreweg de beste van de hier besproken boekjes is m.i. geschiedeniswerkplaats. Zoals de naam al aangeeft, wordt bij deze methode het historisch materiaal, contro-versieel als het kan zijn, zoals gereedschap in een werkplaats uitgereikt.

Grote nadruk wordt zodoende gelegd op de zelfwerkzaamheid van en de zelfontdekking door de leerlingen. Talloze opdrachten aan de hand van cartoons, kaarten, teksten e.d. bieden een prachtige gelegenheid te oefenen voor het centraal schriftelijk. Overigens wordt meer dan in de vorige uitgave aandacht besteed aan de chronologische volgorde. Toch een kritische kanttekening bij dit boekje tot slot. Waarom niet alle opdrachten, verwerkingen geplaatst binnen het voorgeschreven tijds kader: Duitsland 1918-1945 en Nederland 1939-1946? Uiteraard is het zich oefenen in wezenlijke historische vaardigheden niet gebonden aan de toevallige stofomschrijving voor een bepaald jaar maar toch had deze training best binnen de verplichte periode kunnen blijven.

F. R. Kat

Aangeboden,

Dr. L. de Jong, *Het Koninkrijk der Nederlanden in de tweede wereldoorlog*, delen 1-8.

Historische W.P. Encyclopaedie, 3 delen.

Elseviers Historische Atlas, 1971.

Vermaseren, Atlas der Algemene en vaderlandse geschiedenis, 20e druk.

Hettema, Grote Historische Atlas, 11e druk.

De Grote Bos atlas, 19e en 46e druk.

Te bevragen bij:

G. Bosch telefoon 010-226647.

Prijs nader overeen te komen.

achteraf bekeken



De geschiedenismethode „Achteraf bekeken” is het resultaat van een jarenlange samenwerking tussen de vakbegeleidingsgroep geschiedenis van het mavoproject en een groot aantal geschiedenisdocenten.



malmberg

UITGEVER BV DEN BOSCH

Kenmerken van ACHTERAF BEKEKEN:

- Systematische differentiatie naar leerstof en didactiek
- Zelfwerkzaamheid
- Het werken aan houdingen en vaardigheden naast kennisverwerving
- Een thematische aanpak

De uitvoerige handleiding biedt een stapsgewijze begeleiding voor het werken met de methode.

Een uitgave van:
Malmberg B.V., postbus 233,
5201 AE Den Bosch,
telefoon: 073-215565.

Ook verkrijgbaar via de boekhandel.

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.

**KLIK OP
DE TIJD**

Auteurs team:
E.W. Hagt
drs. G.P.W.F. Herzberg
A.J. Kaasmanmaker
drs. H. Ulrich
(redactieadviseur)
A.L. Verhoeven
prof. dr. H.L. Wesseling

Met voor docenten praktische handleidingen.

Ook verkrijgbaar via de boekhandel.



malmberg

UITGEVER DEN BOSCH

Postbus 233
5201 AE Den Bosch
tel.: 073-215565.

Uw leerlingen willen zich voorbereiden op het examen. Ze willen weten hoe een examenopgave eruit ziet, wat er voor antwoord wordt verwacht en welke stof ze onder de knie moeten hebben. Maar het laatste schooljaar moet niet worden beheerst door examentraining.

Daarom bevatten onze EXAMENBUNDELS niet alleen opgaven, maar ook uitwerkingen. De uitwerkingen geven steeds het juiste antwoord met een toelichting. Dank zij de uitwerkingen kunt u de *klassikale behandeling* van examens beperkt houden en hebt u meer tijd om in te gaan op de leerstof. Iedere leerling kan in zijn eigen tempo oefenen op de momenten dat hij zich het best concentreert.

De uitwerkingen maken ook een doeltreffender *individuele begeleiding* mogelijk. Zwakkere leerlingen die u extra laat oefenen kunnen hun werk zelf nakijken. Dat stelt ze in staat nauwkeurig aan te geven op welke punten ze nadere uitleg nodig hebben. Bovendien scheppen de uitwerkingen de mogelijkheid tot *zelfstandige voorbereiding* op het examen in de periodes dat er geen lessen zijn: de vakanties en de laatste weken die voorafgaan aan het examen.

De EXAMENBUNDELS zijn speciaal samengesteld voor het komende examen.

Over de onderwerpen

- nationaal-socialisme in Duitsland, 1918-1945 en
- Nederland voor, tijdens en na de tweede wereldoorlog, 1939-1946 bevatten de bundels oefenvragen op examenniveau. Daarnaast bevatten ze de examenvragen uit het verleden die op deze onderwerpen aansluiten:
- Nederland in de crisisjaren (examens 1977);
- Nederland na 1945 (tot 1972) (examens 1979);
- Nederland, 1917-1939 (examens 1980) en
- fascisme in Italië en nationaal-socialisme in Duitsland, 1917-1939 (examens 1980) en

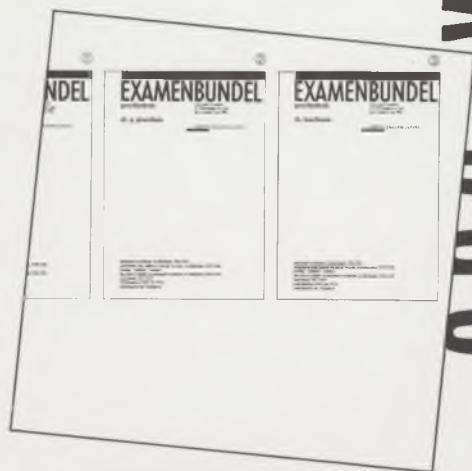
- Voor de voorbereiding op het schoolonderzoek staatsinrichting bevatten de bundels bovendien de opgaven uit 1981 over het onderwerp.
- koning - kabinet - kamers. In de bundels is de stofomschrijving van de onderwerpen van 1983 opgenomen, plus een gedetailleerd overzicht van beide onderwerpen waarin de namen, termen en begrippen uit de stofomschrijving aan de orde komen.

In de EXAMENBUNDELS VOOR HAVO en VWO zijn alle opgaven uitgewerkt; in de MAVO-EXAMENBUNDEL is per onderwerp de helft van het aantal opgaven uitgewerkt.

Onze uitgaven zijn verkrijgbaar bij de boekhandel. Wilt u nadere inlichtingen, aarzelt u dan niet ons te bellen.

uitgeverij ONDERWIJSPERS

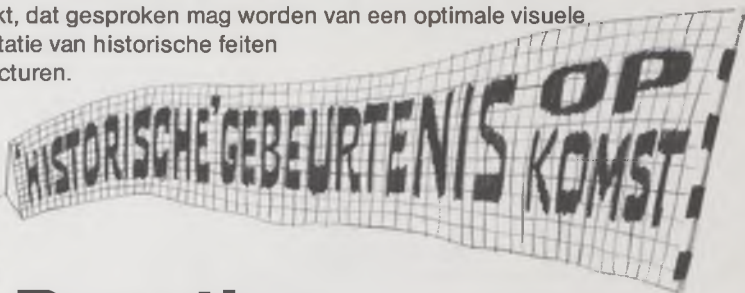
Hobbenmakade 73
1071 XN Amsterdam
020-768026



- ① MAVO EXAMENBUNDEL GESCHIEDENIS
Th. Boerboom
f 10,-
- ② HAVO EXAMENBUNDEL GESCHIEDENIS
dr. G. Groenhuys
f 12,50
- ③ VWO EXAMENBUNDEL GESCHIEDENIS
dr. G. Groenhuys
f 12,50

opgaven en uitwerkingen

In circa 200 kaarten en rond 70 grafieken zijn de huidige inzichten op het gebied van didactiek, geschiedenis en cartografie zodanig verwerkt, dat gesproken mag worden van een optimale visuele presentatie van historische feiten en structuren.



Bosatlas van de wereldgeschiedenis

- Geschikt voor alle leerjaren van alle vormen van voortgezet onderwijs
- Schitterende visualisatie van de geschiedenis vanaf de prehistorie tot heden
- Veel aandacht voor sociaal-economische, buiten-Europese en twintigste-eeuwse geschiedenis
- Onderlinge vergelijkbaarheid van kaartinformatie door consequente toepassing van uniforme schalen, symbolen en kleuren
- Maximale toegankelijkheid door een uitvoerige inhoudsopgave per periode, land en thema en door een algemene legenda en bladwijzer op het voorschutblad
- Aansluitend bij de gangbare stofkeuze en derhalve als zelfstandige informatiebron bruikbaar naast elke moderne geschiedensismethode
- Gratis werkbladen met opdrachten in voorbereiding
- Royaal formaat, solide uitvoering, relatief lage prijs

Bosatlas van de wereldgeschiedenis

Een produkt van de makers
van de Grote en de Kleine Bosatlas

Wolters-Noordhoff Atlasproducties, Postbus 58,
9700 MB Groningen, tel. (050) 16 23 13.

Ook verkrijgbaar via de boekhandel.

Verschijnt in februari 1983

Het is de moeite waard de keuze van een historische atlas voor het volgende leerjaar op te schorten tot u de nieuwe *Bosatlas van de wereldgeschiedenis* gezien hebt. Geschiedenisdocenten die een gratis beoordelingsexemplaar hebben aangevraagd, ontvangen dit onmiddellijk bij de verschijning in februari a.s.

Omvang: 64 pagina's. Formaat: 23 x 30 cm.

Uitvoering: gebonden in geplastificeerd omslag.

Prijs: f 38,50 ISBN 90 01 12127 6



Wolters-Noordhoff Atlasproducties