

**TIJDSCHRIFT VAN DE VERENIGING
VAN LERAREN GESCHIEDENIS EN STAATSINRICHTING
IN NEDERLAND (V.G.N.)**

UIT DE INHOUD:

- MEDEDELINGEN VAN DE C.E.G.E.S.-12 MET HET
EVALUATIERAPPORT VAN HET TWEEDE GECOÖRDINEERDE
PROEFWERK (29 JANUARI 1974)
- KANTEKENING ALS STUDIJETOETS
- MEDEDELINGEN
- BOEKBESPREKINGEN
- ADVERTENTIES

KLEIO

VERSCHIJNT MAANDELIJKS

17e JAARGANG – 4 – 1976

VERENIGING VAN LERAREN GESCHIEDENIS EN STAATSINRICHTING IN NEDERLAND (V.G.N.)

BESTUUR

K. VAN DIJK, *voorzitter*, Hoghe Weijdt 13, Heiloo, tel. 072 - 33570
F. NIJHUIS, *vice-voorzitter*, Lindenlaan 12, Bergen (N.H.), tel. 02208-3821.
MEJ. DRS. E.J. KARREMAN, *1e secretaresse*, Van Limburg Stirumstraat 13, Utrecht, tel. 030-514052
MEJ. DRS. R.E. NOORDIJK, *2e secretaresse*, Allard Piersonstraat 11 D, Rotterdam, tel. 010-763074
DRS. C.P.W.F. HERZBERG, *penningmeester*, Paulus Potterstraat 26, Lisse, tel. 02521-15648, postrekening 128701, t.n.v. penningmeester van de VGN, Vreeswijkstraat 329, Den Haag.
DRS. G.J. SLOOTWEG, *redactie Kleio*, Van Kinsbergenlaan 21, Baarn, tel. 02154-5047.
A.J. Plas, *P.A.-commissie*, Vooronder 44, Groningen, tel. 050-488326
DRS. J. BAALBERGEN, *Didaktiekcommissie*, Sandbergstraat 8, Abcoude, tel. 02946-3207.
P.G. RUYS, *Mavocommissie*, Zandkamp 140, Hoogland, tel. 03493-2128.
DR. F.G.G. GOVERS, *Pedakcommissie*, Elzenstr. 12, Uden (N.Br.), 04132-64117
DRS. H. ULRICH, Karel Doormanlaan 15, Oegstgeest, tel. 071-150214
M.J. VAN VELZEN, *Onderwijscommissie*, Mgr. van Gilsstraat 6, Kerkrade, tel. 04445-5941.
A.L. VERHOOG, Drakestein 8, Leiderdorp, tel. 071-891003

LEDENADMINISTRATIE

Aangifte en afschrijvingen van leden en informatie over contributiebetaling zenden aan: **Administratie V.G.N., mevr. N. Top-Andringa, Obrechtstraat 44, 's-Gravenhage, tel. 070-465973.** Bij aangifte wordt verzocht mee te delen: naam, voorletters, eventueel titel, bevoegdheid, huisadres, telefoon- en netnummer, adres van de school waar men de hoofdbetrekking heeft.

CONTRIBUTIES

Contributies vanaf 1 januari 1976.

<i>Gewone leden:</i> a. docenten havo, v.w.o. en h.b.o.	f 50,—
b. docenten mavo	f 35,—
<i>Buitengewone leden:</i> a. gepensioneerden en b. zij die wel geschiedenisbevoegdheid bezitten, maar geen les geven op scholen voor mavo, v.w.o. en h.b.o.	f 30,—
<i>Aspirantleden:</i>	f 30,—
<i>Echtparen:</i>	f 55,—

KLEIO

Tijdschrift van de Vereniging van leraren Geschiedenis en staatsinrichting in Nederland (V.G.N.), verschijnt tien maal per jaar.

REDACTIE

DRS. G.J. SLOOTWEG, *voorzitter*, Van Kinsbergenlaan 21, Baarn, tel. 02154-5047.
DRS. P. VAN HEES, *secretaris*, tel. privé: 030-882365, correspondentie: p/a Instituut voor Geschiedenis, Kromme Nieuwe Gracht 20, Utrecht.
C.M.H. BOSCH, Bloemendaal.
DR. P.C. EMMER, Haarlem.
DRS. C.P.W.F. HERZBERG, Lisse.
DR. S.Y.A. VELLENGA, Utrecht

Abonnementen: voor leden gratis, voor niet-leden f 45,— per kalenderjaar.

Actieve leraren/leraressen kunnen alleen met goedvinden van het bestuur van de V.G.N. in aanmerking komen voor een abonnement.

Abonnementen, opgeven aan: **Administratie V.G.N. mevr. N. Top-Andringa, Obrechtstraat 44, 's-Gravenhage, tel. 070-465973.**

Het geheel of gedeeltelijk overnemen van artikelen uit dit nummer is slechts toegestaan na onze schriftelijke goedkeuring.

De redactie.

AANMELDING DEELNEMERS CURSUS HER- EN BIJSCHOLING DIDACTIEK

Na een voorbereidingsperiode van 2½ jaar is het dan zover: de V.G.N. kan de aanmelding van deelnemers aan een cursus didactiek open stellen. Daarmee wordt een begin gemaakt met een geheel nieuwe opzet van de her- en bijscholing van geschiedenisdocenten.

De cursus didactiek komt in het cursusjaar 1976/77 *naast* de gebruikelijke postacademiale colleges, zodat er voor wie wil een her- en bijscholing mogelijk is op zowel didactisch als vakinhoudelijk terrein. Vanaf september 1977 wordt de her- en bijscholing op vakinhoudelijk en didactisch gebied in elkaar geschoven. Zie bijgevoegd schema.

Ter verduidelijking kunnen de volgende punten dienen:

- de V.G.N. is verantwoordelijk voor de organisatie van de cursus.
- de cursus wordt geheel gefinancierd door de afdeling H.B.D. (her- en bijscholing docenten) van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
- het is onzeker of de cursus in alle V.G.N.-afdelingen kan starten.
- de cursus wordt geleid door cursusleiders.
- deze cursusleiders worden in de periode februari – augustus 1976 voorbereid op de cursus.
- de cursusleiders zullen vooral optreden als gespreksleiders en 'animatoren', niet als de grote-deskundigen-op-didactisch-gebied.
- van de deelnemers aan de cursus wordt dan ook een (grote) eigen inbreng verwacht.
- de cursus is niet alleen bedoeld voor eerstegraders.
- ook niet-V.G.N. leden kunnen aan de cursus deelnemen.
- wie zich als deelnemer opgeeft is niet verplicht om alle (waarschijnlijk 11) avonden bij te wonen. Maar de cursus zal er niet wel bij varen als de opkomst sterk varieert.
- de kosten aan het deelnemen van de cursus zijn:
 - a) de aanschaf van *Geschiedenis op school, theorie en praktijk* onder redactie van drs. L.G. Dalhuisen, dr. P.A.M. Geurts en drs. J.G. Toebes, uitgegeven bij Wolters-Noordhoff Groningen. Dit boek dat binnenkort verschijnt zal ong. f 25,— kosten.
 - b) de maaltijden tijdens de cursusavonden (reiskosten (2e klas) worden *wel* vergoed).
- het hierboven vermelde boek is het basisboek voor de cursus.
- de deelnemers ontvangen een bijlage met opdrachten en vragen bij het boek.
- in *Geschiedenis op school* komen de volgende onderwerpen aan de orde:
 - Het onderwijsleerplan
 - Doelstellingen en de onderwijspraktijk
 - De betekenis van de (leer) psychologie
 - Leerstofkeuze en -ordening
 - De leraar in het middelpunt
 - Groepswork, een vorm van zelfwerkzaamheid
 - De discussiemethode
 - De onderzoekende methode
 - Bijzondere onderwerpen
 - Werken met bronnen
 - Het visuele beeld en het onderwijs
 - Werken met beelden
 - Werken met transparanten
 - Werken met historische geluidsopnamen
 - Film als historische bron
 - Museum, archief en excursies
 - Toetsproblematiek
 - Staatsinrichting

Aan *Geschiedenis op school* hebben de volgende auteurs meegewerkt: J. Baalbergen, L.G. Dalhuisen, A.P. Dijkstra, P.F.M. Fontaine, P.A.M. Geurts, P.H.F. Gieles, J.H.G.I. Giesbers, J.C.M. Greep, M. Huizer, A.A.M. de Jong, M.J.H. Post, J. Rijken, J.G. Toebes, A. Visser en H.E. de Wolff.

- een programmacommissie heeft de plannen voor her- en bijscholing uitgewerkt. De commissie bestaat uit:

prof.dr. D.J. Roorda — voorzitter	(C.M.L.G.S.)
dr. P.A.M. Geurts — secretaris	(C.M.L.G.S.)
drs. J. Baalbergen	(didactiekcommissie V.G.N.)
H.E. de Wolff	(Gezelschap vakdidactici)
A.J. Plas	(P.A. commissie V.G.N.)
drs. H. Ulrich	(V.G.N.)
A.L. Verhoog	(V.G.N.-H.B.D.)

SCHEMA OPZET HER-BIJSCHOLING

11 febr. '76	Start van de opleiding van de aspirant cursusleiders	In deze periode gaan alle bestaande V.G.N. activiteiten op het gebied van de bijscholing normaal door.
april '76 mei	Aanmelding voor de didactiekcursus. Aanwijzing cursusplaatsen	
juni '76	Afsluiting van de cursus te Utrecht.	
13-14 aug. '76	Conferentie met de a.s. cursusleiders	
sept. '76	Start van de landelijke didactiekcursus, zo mogelijk in alle V.G.N.-kringen ($\pm$ 11 avonden).	Beëindiging van de P.A.-colleges oude stijl.
sept. '77	Start van de geïntegreerde cursus, (d.w.z. een cursus waarin zowel de didactische als de historische bijscholing aan de orde komt) in alle V.G.N. - kringen. Per cursusjaar 4 lespakketten. Per lespakket 3 avonden, waarvan een avond met een 'specialist'.	

Aanmeldingsformulier cursus didactiek

Naam

Adres

Plaats

Telefoonnummer

Voorkeur cursusplaats (men gelieve *twee* plaatsen te vermelden *uit de lijst van 19 V.G.N.-afdelingen* – zie omslag Kleio)

1)

2)

Opsturen vóór 30 mei 1976 aan mevr. N. Top-Andringa, Obrechtstraat 44 te Den Haag.

1. Title
 2. Author
 3. Editor
 4. Publisher
 5. Date
 6. Subject
 7. Call number
 8. Notes

Date	Description	Remarks
1911	First issue of the journal	The first issue of the journal was published in 1911.
1912	Second issue of the journal	The second issue of the journal was published in 1912.
1913	Third issue of the journal	The third issue of the journal was published in 1913.
1914	Fourth issue of the journal	The fourth issue of the journal was published in 1914.
1915	Fifth issue of the journal	The fifth issue of the journal was published in 1915.
1916	Sixth issue of the journal	The sixth issue of the journal was published in 1916.
1917	Seventh issue of the journal	The seventh issue of the journal was published in 1917.

MEDEDELINGEN VAN DE C.E.G.E.S.-12

De Mededelingen van de C.E.G.E.S.-11 verschenen in Kleio, 17e jg., no. 1, 1976. p. 25-90.

In die Mededelingen werden opgenomen:

- de verslagen over de werkzaamheden van de commissie in de jaren 1974 en 1975 met bijlagen.

Hierachter volgen:

- Evaluatierapport van de tweede gecoördineerde proefwerken van de Commissie Eindexamenexperimenten Geschiedenis en Staatsinrichting (C.E.G.E.S.) en van de mondelinge toetsen over "De onderdrukking van de vrijheid tijdens de Tweede Wereldoorlog in bezet Nederland en het verzet daartegen", die 29 januari 1974 op vijf mavo-, vier havo- en drie vwo-scholen zijn afgenomen.
- Bijlage 1: Transcriptie van een op 29 januari 1974 op de band opgenomen mondelinge toets over bovengenoemd onderwerp van een mavoleerling(e) aan school I.
- Bijlage 2: idem aan school II.
- Bijlage 3: idem aan school III.
- Bijlage 4: idem aan school IV.
- Bijlage 5: idem aan school V.
- Bijlage 6: Transcriptie van een op 29 januari 1974 op de band opgenomen mondelinge toets over bovengenoemd onderwerp van een havoleerling(e) aan school VI.
- Bijlage 7: idem aan school VII.
- Bijlage 8: idem aan school VIII.
- Bijlage 9: idem aan school IX.
- Bijlage 10: Transcriptie van een op 29 januari 1974 op de band opgenomen mondelinge toets over bovengenoemd onderwerp van een vwoleerling(e) aan school X.
- Bijlage 11: idem aan school XI.
- Bijlage 12: idem aan school XII.

EVALUATIERAPPORT VAN DE TWEDE GECOÖRDINEERDE PROEFWERKEN VAN DE COMMISSIE EINDEXAMENEXPERIMENTEN GESCHIEDENIS EN STAATSWERK INRICHTING (C.E.G.E.S.) EN VAN DE MONDELINGE TOETSEN OVER "DE ONDERDRUKKING VAN DE VRIJHEID TIJDENS DE TWEDE WERELDOORLOG IN BEZET NEDERLAND EN HET VERZET DAARTEGEN", DIE 29 JANUARI 1974 OP VIJF MAVO-, VIER HAVO- en DRIE VWOSCHOLEN ZIJN AFGENOMEN.

Inhoudsopgave

1.	Woord vooraf.	291
2.	Inleiding.	293
3.	De weg naar de tweede serie gecoördineerde proefwerken.	295
4.	Het aantal leerlingen dat aan het experiment deelnam.	297
5.	Hoe de commissie zich de organisatie op 29 januari 1974 voorstelde.	298
6.	De verslagen van de contactmannen over 29 januari.	302
7.	De normering van de schriftelijke toetsen en de daarbij gegeven cijferadviezen.	303
8. A.	De verwerking van de gegevens over de schriftelijke toetsen. 1e deel.	309
	Enkele opmerkingen naar aanleiding van het tweede gecoördineerde proefwerk geschiedenis en staatsinrichting, afgenomen op 29 januari 1974 (C.I.T.O.-verslag). 2e deel.	
	a. Relatie C.I.T.O. - C.E.G.E.S.	
	b. Bespreking toets- en itemanalyse.	
	c. Itembespreking.	
	d. Opmerking.	
	e. Conclusies.	
	f. Bijlagen.	
8. B.	De verwerking van de gegevens over de schriftelijke toetsen (C.E.G.E.S.-evaluatie).	334
	a. De gegevens.	
	b. Formeel voorbehoud.	
	c. Afzonderlijke vragen of vragencomplexen?	
	d. Een vergelijking tussen de resultaten van de mavo-, de havo- en de vwo-kandidaten.	
	e. De moeilijkheidsgraad en de volgorde, de hoeveelheid en de omvang der vragen.	
	f. Categorieën.	
	g. Syllabus of bondige omschrijving.	
	h. Validiteit en betrouwbaarheid.	
	i. Meerkeuze- en open vragen.	
	j. Conclusies.	
9.	De verwerking van de gegevens over de mondelinge toetsen.	374
	a. Inleiding.	
	b. De mondelinge toetsen.	
	c. De evaluatie van de mondelinge toetsen.	
	d. De mening van de leerlingen over de toetsvorm.	
	e. Conclusies.	

10.	De leerlingenenquête.	387
	a. Een brief met bijlage aan de leerlingen.	
	b. De gegevens.	
	c. Conclusies.	
11.	De lerarenenquête.	405
	a. De vragen en antwoorden.	
	b. Conclusies.	
12.	Slotbeschouwing.	426
	Bijlagen.	429

1. WOORD VOORAF.

Het is alweer bijna twee jaar geleden dat in mei 1974 als zesde in de reeks "Mededelingen van de C.E.G.E.S." het eerste evaluatierapport van de commissie verscheen.

Thans in nummer 12 van de "Mededelingen van de C.E.G.E.S." ziet haar tweede evaluatierapport het licht.

De evaluatie van de schriftelijke (de gecoördineerde proefwerken) en mondelinge toetsen, die op 29 januari 1974 over het onderwerp "De onderdrukking van de vrijheid tijdens de Tweede Wereldoorlog in bezet Nederland en het verzet daartegen" zijn afgenomen, is een zeer tijdrovend en omvangrijk werk geweest, dat veel zorg en aandacht gevraagd heeft.

In haar plenaire vergaderingen van 28 mei en 26 augustus 1975 heeft de commissie het rapport besproken en aanvaard.

Door omstandigheden die in het Jaarverslag 1975 vermeld staan ontstond in de eindredactionele bewerking ernstige vertraging.

Vragen naar aanleiding van of opmerkingen over het rapport worden gaarne ingewacht bij het Secretariaat van de C.E.G.E.S., Bloemendaalseweg 190 A te Overveen.

In opdracht van de commissie,

C.M.H. Bosch, voorzitter,
Drs. C.P.W.F. Herzberg, secretaris.

THE UNIVERSITY OF CHICAGO

LIBRARY

540 EAST 58TH STREET

CHICAGO, ILL. 60637

TEL. 733-7321

TELETYPE 733-7321

CABLE CHICAGO 5-2111

POST OFFICE BOX 518

CHICAGO, ILL. 60654

CHICAGO, ILL. 60654

CHICAGO, ILL. 60654

CHICAGO, ILL. 60654

CHICAGO, ILL. 60654

CHICAGO, ILL. 60654

CHICAGO, ILL. 60654

CHICAGO, ILL. 60654

CHICAGO, ILL. 60654

CHICAGO, ILL. 60654

CHICAGO, ILL. 60654

CHICAGO, ILL. 60654

CHICAGO, ILL. 60654

CHICAGO, ILL. 60654

CHICAGO, ILL. 60654

CHICAGO, ILL. 60654

CHICAGO, ILL. 60654

CHICAGO, ILL. 60654

CHICAGO, ILL. 60654

CHICAGO, ILL. 60654

CHICAGO, ILL. 60654

CHICAGO, ILL. 60654

2. INLEIDING.

Onderstaande zaken worden in dit rapport besproken:

- de voorbereidingen voor de tweede gecoördineerde proefwerken;
- welke scholen en hoeveel leerlingen aan het experiment deelnamen;
- de gang van zaken op 29 januari 1974;
- de normering en cijferadviezen van de commissie;
- de verwerking van de schriftelijke en mondelinge toetsen;
- de verwerking van de leraren- en de leerlingenenquête;
- andere reacties op het tweede gecoördineerde proefwerk.

Evenals in het eerste evaluatierapport het geval was, heeft de commissie het nuttig geoordeeld een aantal aselect gekozen complete transcripties van mondelinge toetsen als bijlagen toe te voegen aan dit tweede evaluatierapport.

Bij de aanduiding van deze transcripties zijn de scholen genummerd en is de anonimiteit van leerlingen en leraren gewaarborgd door niet de werkelijke namen maar gefingeerde namen te gebruiken.

Aandacht wordt gevraagd voor de onder paragraaf 8A opgenomen "... opmerkingen naar aanleiding van het tweede gecoördineerde proefwerk ...", waarmee het verslag wordt aangeduid dat door het Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling (C.I.T.O.) aan de C.E.G.E.S. is aangeboden en waarin een uitvoerige evaluatie wordt gegeven van de in het tweede gecoördineerde proefwerk opgenomen door het C.I.T.O. vervaardigde meerkeuzetoetsen. Ook de C.E.G.E.S. zelf heeft deze meerkeuzetoetsen echter in haar evaluatie betrokken (zie paragraaf 8B, "de verwerking van de gegevens over de schriftelijke toetsen").

De aandachtige lezer zal in de tabellen die opgenomen zijn in de paragraaf over de verwerking van de gegevens over de schriftelijke toetsen enkele kleine verschillen in de totalen van aantallen leerlingen kunnen opmerken: in de tabellen die de meerkeuzevragen betreffen is voor de Havo in de C.E.G.E.S.-evaluatie het werk van 150 leerlingen en in het C.I.T.O.-verslag dat van 149 leerlingen verwerkt; in de tabellen die betrekking hebben op het Vwo is bij de meerkeuzevragen het werk van 87 leerlingen verwerkt, bij de min of meer "open vragen" het werk van 95 leerlingen. De verschillen zijn te wijten aan het in het ongerede raken van een aantal antwoordbladen; de commissie betreurt dit, maar is tevens van mening dat de geconstateerde discrepanties in geen enkel opzicht de getrokken conclusies hebben kunnen beïnvloeden.

Om het aantal noten in het rapport zoveel mogelijk te beperken wordt niet steeds aangegeven, als vroegere verslagen e.d. van de commissie genoemd worden, waar het aangehaalde precies te vinden is.

Met nadruk wordt er hier op gewezen dat twee eerder gedane publicaties van de commissie essentieel zijn voor het bestuderen van dit rapport:

- Bondige omschrijving van en gegevens voor het tweede experimenteeronderwerp: "De onderdrukking van de vrijheid tijdens de Tweede Wereldoorlog in bezet Nederland en het verzet daartegen", verschenen als "Mededelingen van de C.E.G.E.S.-4" in Kleio, 14e jrg., no. 5, mei 1973, p. 300-309.
In deze publicatie zijn opgenomen: een bondige omschrijving van het experimenteeronderwerp en een documentatie van leer- en studieboeken, historische atlanten, literatuur en av-materiaal m.b.t. dit onderwerp.
- Vragen over "De onderdrukking van de vrijheid tijdens de Tweede Wereldoorlog in

bezet Nederland en het verzet daartegen", verschenen als bijlagen no. 1 tot en met 6 bij het Jaarverslag 1973, als "Mededelingen van de C.E.G.E.S.-5" opgenomen in Kleio, 15e jrg., no. 1, januari 1974, p. 11-190.

In deze publicatie zijn de vragen opgenomen van het op 29 januari 1974 gemaakte tweede gecoördineerde proefwerk, dat in dit rapport onder andere besproken wordt.

3. DE WEG NAAR DE TWEDE SERIE GECOÖRDINEERDE PROEFWERKEN.

Nadat reeds in 1972 de keuze van het tweede experimenteeronderwerp was gemaakt, nl. "De onderdrukking van de vrijheid tijdens de Tweede Wereldoorlog in bezet Nederland en het verzet daartegen", kwam de commissie spoedig tot de overtuiging dat men zoveel mogelijk de werkelijke toestand in het onderwijs in het vak diende te benaderen.

Terwijl voor het eerste experimenteeronderwerp een vrij uitvoerige syllabus was opgesteld, meende men voor het tweede experimenteeronderwerp met een "bondige omschrijving" te moeten volstaan. Voorzien van een documentatie van leer- en studieboeken, historische atlanten, literatuur, av-materiaal m.b.t. het experimenteeronderwerp werd deze bondige omschrijving in het voorjaar van 1973 aan alle betrokkenen toegezonden en in *Kleio* gepubliceerd (14e jg., no. 5, mei 1973, p. 300-309).

De commissie was van oordeel dat in dit tweede experiment ook zg. meerkeuzevragen opgenomen dienden te worden. Te dien einde had de commissie contact opgenomen met het Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling (C.I.T.O.) en was men tot de volgende afspraak gekomen: het C.I.T.O. stelde meerkeuzevragen op en diende deze bij de C.E.G.E.S. in; deze vragen werden vervolgens door de C.E.G.E.S. beoordeeld en al dan niet in het tweede gecoördineerde proefwerk opgenomen; de evaluatie van de meerkeuzevragen zou door het C.I.T.O. geschieden en haar rapport zou dan aan de C.E.G.E.S. worden aangeboden.

Men is er — niet zonder moeite — in geslaagd in het tweede gecoördineerde proefwerk voor alle schooltypen, te weten Mavo, Havo en Vwo, een serie van 25 meerkeuzevragen op te nemen. Deze serie meerkeuzevragen vormde het eerste gedeelte van het gecoördineerde proefwerk waarvoor de leerlingen 40 minuten tijd kregen.

Het evaluatierapport m.b.t. deze meerkeuzevragen is door het C.I.T.O. samengesteld en integraal in dit evaluatierapport van de C.E.G.E.S. opgenomen.

Vrijwel direct na het eerste gecoördineerde proefwerk was aan de scholen en collega's van de deelnemende Mavo- en Havoscholen schriftelijk gevraagd of men bereid was ook aan het tweede experiment deel te nemen; onderwerp en datum van het tweede gecoördineerde proefwerk waren tevens meegedeeld; van geen schoolleiding noch collega werd negatief antwoord ontvangen. Voor het tweede experiment echter zouden ook Vwoscholen uitgenodigd worden; de C.E.G.E.S. maakte hiervoor gebruik van dezelfde criteria die zij gehanteerd had bij de aselechte keuze van de Mavo- en de Havoscholen. Het lag in de bedoeling vier Vwoscholen uit te nodigen; medio maart 1973 gingen de eerste invitatiebrieven met uitvoerige informatie naar de schoolleidingen van vier Vwoscholen de deur uit. Drie maanden later was dit aantal uitnodigingen gegroeid tot twaalf, terwijl negen scholen negatief en drie scholen positief gereageerd hadden. Tenslotte moest de C.E.G.E.S. besluiten met drie deelnemende Vwoscholen in plaats van vier het tweede experiment uit te voeren. In het jaarverslag 1973 van de commissie heeft de commissie de redenen die opgegeven waren voor het niet aanvaarden van de uitnodigingen tot deelname vermeld.

In de loop van 1973 waren van collega's van zes scholen verzoeken binnengekomen om aan het tweede gecoördineerde proefwerk mee te mogen doen. In het licht van het standpunt van de C.E.G.E.S. inzake de aselechte keuze, moesten deze verzoeken met een "nee" worden beantwoord.

Evenals bij de samenstelling van het eerste gecoördineerde proefwerk ondervonden de commissieleden moeilijkheden op verschillende terreinen; wederom werd men geconfronteerd met de vraag "wát willen we vragen?"; ook de vraag welke niveau's men in de

vraagstelling moest aanhouden in de verschillende sectoren van het algemeen voortgezet onderwijs bleef voor de commissieleden een steeds terugkerend en welhaast onoplosbaar probleem; via de empirische weg van het geven van gemeenschappelijke vragen aan de verschillende sectoren hoopte men een bijdrage te kunnen leveren aan een toekomstige niveau-omschrijving.

Wat de lengte van de proefwerken betreft heeft men schattingen gemaakt, mede gebaseerd op de ervaringen met het eerste gecoördineerde proefwerk opgedaan; het is uit de evaluatie gebleken hoezeer men zich in deze schattingen vergissen kan.

Even bezwaarlijk als tijdens de periode van het samenstellen van het eerste gecoördineerde proefwerk, ervoeren de commissieleden bij het vervaardigen van de vragen voor het tweede gecoördineerde proefwerk het gebonden zijn aan de evalueerbaarheid van de opgaven; vele naar de mening van de commissieleden op zichzelf goede vragen en opdrachten konden wegens te verwachten problemen bij de evaluatie van de antwoorden niet in het werk worden opgenomen.

Aan de in het eerste evaluatierapport uitgesproken verwachtingen om in het tweede gecoördineerde proefwerk méér vragen met een essay-karakter op te nemen, minder gemeenschappelijke vragen te geven en de vragen en opdrachten bewuster te kiezen via de categorieën van Bloom (in "Taxonomy of educational objectives") heeft de C.E.G.E.S. naar best vermogen trachten te voldoen.

4. HET AANTAL LEERLINGEN DAT AAN HET EXPERIMENT DEELNAM.

Aan het tweede gecoördineerde proefwerk hebben de volgende scholen meegedaan:

Mavo

Aantal leerlingen dat deelnam:

- Mavo-afd. van de Christelijke Scholengemeenschap "Pascal" te Amsterdam.
- Paus Joannes-Mavo te Vinkeveen.
- Mavo-afd. van de Scholengemeenschap Gemeentelijk Lyceum te Eindhoven.
- Rijk van Gaasbeekschool voor Mavo te Culemborg.
- Mavo-afd. van de R.K. Scholengemeenschap "Nijmegen-West" te Nijmegen.

216

Havo

- R.K. Havo voor meisjes "St. Pius" te Amsterdam.
- Havo-afd. van de Rijksscholengemeenschap te Purmerend.
- Havo-afd. van het Ichtuscollege te Drachten.
- Havo-afd. van de R.K. Pedagogische Academie te Steenwijkerwold.

183

Vwo

- Afd. Atheneum van de Rijksscholengemeenschap "Kamerlingh Onnes" te Groningen.
- Afd. Vwo van het St. Ludgercollege te Doetinchem.
- Afd. Vwo van de Christelijke Scholengemeenschap Walcheren te Middelburg.

101

totaal aantal deelnemende leerlingen:

500

Het totaal aantal leerlingen dat tenslotte aan het tweede experiment deelnam, bleek bij de definitieve opgave van de scholen, — evenals bij het eerste experiment —, lager te liggen dan de commissie aanvankelijk uit eerder verstrekte gegevens had kunnen opmaken.

Van een aantal leerlingen die wel aan het tweede gecoördineerde proefwerk hadden deelgenomen kon om bijzondere, — buiten de commissie gelegen —, redenen het werk niet in de evaluatie betrokken worden. Dit verklaart de discrepantie tussen de hier opgegeven totalen en de totalen die in de tabellen verwerkt zijn.

5. HOE DE COMMISSIE ZICH DE ORGANISATIE OP 29 JANUARI 1974 VOORSTELDE.

De ervaringen tijdens de voorbereidingen voor het eerste gecoördineerde proefwerk opgedaan, waren voor de commissie aanleiding nog in het voorjaar van 1973 een bijeenkomst te organiseren met de collega's van de experimenteerscholen die toegezegd hadden aan het tweede experiment hun medewerking te zullen verlenen.

Deze bijeenkomst van leden van de C.E.G.E.S. en een aantal collega's van de experimenteerscholen werd op 5 juni 1973 te Amersfoort gehouden. Omdat enkele scholen op deze bijeenkomst niet aanwezig konden zijn en er door de plenaire vergadering van de C.E.G.E.S. van 19 juni 1973 enkele voor het tweede gecoördineerde proefwerk relevante besluiten genomen waren, richtte de commissie zich in een schrijven d.d. 22 juni 1973 tot alle collega's van de experimenteerscholen. Uit dit schrijven volgt hier een citaat:

a. Brief aan de collega's van de experimenteerscholen, d.d. 22 juni 1973 (partim):

"Zeer geachte collega's

1. Het tweede "gecoördineerd proefwerk" dat de commissie in het kader van haar experimenten zal afnemen, wordt op *dinsdagmorgen* 29 januari 1974 gehouden. De tijdsduur zal 2 tot 2½ uur wezen, de preciese duur is op dit moment nog niet vast te stellen.

2. *Dinsdagmiddag* 29 januari zullen weer enkele a-select gekozen leerlingen over hetzelfde onderwerp mondeling gevraagd worden, welk gesprek net als dit jaar op de band opgenomen zal worden. Eén gesprek kan 20 à 30 min. duren, de beoordeling aan het slot meegerekend.

3. De mogelijkheid bestaat dat op 29 januari a.s. voor een deel meerkeuzevragen in het werk zijn opgenomen, een Citoschrijfgroep is voor de C.E.G.E.S. aan het werk.

4. De collega's van de experimenteerscholen zullen vóór 1 december a.s. op de hoogte gesteld worden of er meerkeuzevragen enz. in het gecoördineerd proefwerk worden opgenomen, zoals zij ook vorig jaar informatie over de soort vragen gekregen hebben.

5. Dit jaar zullen er meer vragen afzonderlijk voor mavo en havo (en vwo, maar dat deed vorig jaar nog niet mee) gesteld worden. We hopen nu de vragen bewuster via een categorieënsysteem te kiezen.

6. Een deel van de vragen zal gemeenschappelijk blijven om de commissie enige gefundeerde informatie over mavo, havo en vwo-niveau in het onderwijs in geschiedenis en staatsinrichting te verschaffen. Mogelijk is dat mavo en havo 10 gemeenschappelijke vragen krijgen en havo en vwo ook 10 gemeenschappelijke vragen.

7. De commissie zal evenals dit jaar het geval was zo spoedig mogelijk nadat het werk gemaakt is een normering sturen. U moogt echter uw eigen becijfering naast die van de commissie vaststellen. Leerlingen hoeven niet de dupe van de experimenten van de commissie te worden. Ze zullen evenwel wél serieus aan het onderwerp moeten werken.

8. In de zomervakantie zal hopelijk het evaluatierapport van het eerste experiment voltooid kunnen worden. In dit en in volgende rapporten van de commissie zal volstrekte anonimiteit in acht worden genomen.

9. Elke school die aan het experiment deelneemt krijgt een contactman toegewezen, die o.m. op 29 januari a.s. het schriftelijk en mondeling komt bijwonen en tot wie men zich met vragen en problemen kan wenden. Een lijst zal de experimenteercollaga's nog toegezonden worden.

10. Dit keer zal ook staatsinrichting gevraagd worden, voor zover dit binnen het experimenteerthema mogelijk is. De eerste zin van de bondige omschrijving wijst er op dat zulks inderdaad kan.

Met vriendelijke groet,

Gelijk het geval geweest is bij het eerste gecoördineerde proefwerk, heeft de commissie de schoolleidingen en de collega's van de aan het tweede experiment deelnemende scholen enige weken tevoren door haar secretaris schriftelijk geïnformeerd terzake van enkele bij haar levende wensen en gedachten met betrekking tot de gang van zaken bij de toetsingen op 29 januari, de enquêtes, de normering van het gemaakte werk, de correctie en het bewaren van het schriftelijk werk. Beide brieven volgen in hun geheel.

b. Brief aan de schoolleiders, d.d. 8 januari 1974:

"Zeer geachte dames en heren,

In vervolg op mijn briefwisseling met u en/of (een) gesprek(ken) van een lid van de commissie met u en/of telefonisch contact dat er met u geweest is over het tweede gecoördineerde proefwerk van de C.E.G.E.S., waar een examengroep van uw school aan deelneemt, breng ik u op verzoek van de commissie van het volgende in kennis:

1. Het tweede gecoördineerde proefwerk zal, zoals op 5 juni j.l. met de collega's van de experimenteerscholen is afgesproken, door de leerlingen op dinsdagmorgen 29 januari a.s. gemaakt worden.

De tijden zijn:

voor het mavo: van 9 tot 11 uur;

voor het havo en het vwo: van 9 tot 11 uur 30.

2. Namens de commissie verzoek ik u vriendelijk tijdens het maken van het werk door de leerlingen voor voldoende toezicht zorg te dragen om afkijken e.d. te voorkomen. De commissie zal het op prijs stellen dat hierin zoveel mogelijk de situatie wordt benaderd als bij het schriftelijk eindexamen.

3. Wilt u voorts van de schriftelijke toetsing een proces-verbaal laten maken, waarop o.a. het uur van vertrek van de leerlingen wordt aangetekend, zoals dat bij schriftelijke examens gebruikelijk is?

Proces-verbaalformulieren zullen u nog toegezonden worden.

4. De contactman van de commissie zal 29 januari a.s. tijdig op uw school zijn. Het is de bedoeling dat hij die dag op uw school aanwezig is. Hij is bereid bij het schriftelijk als medesurveillant op te treden.

5. De verzegelde pakketten met de opgaven zullen tussen 21 en 29 januari door de drukkerij bij u aan school afgeleverd worden. Wilt u er s.v.p. mede zorg voor dragen dat deze pakketten zorgvuldig bewaard worden en pas op dinsdagmorgen 29 januari in aanwezigheid van de docent, de leerlingen en de contactman geopend worden?

6. Kort na afloop van het schriftelijk zal er, stelt de commissie zich voor, in aanwezigheid van de aan het experiment deelnemende leerlingen, een loting plaatsvinden welke vier leerlingen 's middags mondeling getoetst zullen worden.

7. De contactman zal deze mondelinge toets, die voor elk van de vier leerlingen ongeveer 20 tot 30 minuten zal duren, bijwonen.

8. De commissie is ook dit jaar van plan na de toetsing door middel van een enquête

enkele vragen over het experiment door de deelnemende leraren en leerlingen te laten beantwoorden.

9. Een afschrift van deze brief gaat naar de experimenterende collega('s) aan uw school; een afschrift van de brief aan deze collega's sluit ik bij deze brief in.

10. In opdracht van de C.E.G.E.S. dank ik u zéér hartelijk voor uw medewerking. Deze laatste zin moet u niet opvatten als een beleefdheidsfrase. Wij zijn u oprecht dankbaar dat u zich, naast alle zorgen die u reeds aan uw hoofd heeft, vrijwillig bereid verklaard hebt een deel van de lasten te dragen die onze experimenten met zich meebrengen.

Met de meeste hoogachting,

c. Brief aan de collega's, d.d. 8 januari 1974:

"Zeer geachte collega's,

In de eerste plaats wens ik u namens de C.E.G.E.S. een goed nieuw jaar.

In de tweede plaats moet ik u mijn verontschuldigen aanbieden. Ik had in mijn brief van 22 juni j.l. beloofd u vóór 1 december mee te zullen delen of er in het tweede gecoördineerde proefwerk meerkeuzevragen opgenomen worden. De reden dat ik u dat voor die datum niet geschreven heb was dat de commissie haar werk voor dat proefwerk eerst op 4 december j.l. kon afronden, waarna o.m. de problemen om alle kopie tijdig voor de drukkerij klaar te krijgen mij zo in beslag namen dat ik mijn belofte aan u niet nagekomen ben. Nogmaals mijn excuses.

In de derde plaats is het de bedoeling u door middel van dit schrijven te informeren over dinsdag 29 januari a.s.

Uw schoolleiding krijgt eveneens een brief van mij, een afschrift sluit ik hierbij in.

1. Het tweede gecoördineerde proefwerk van de C.E.G.E.S. zal zoals we tijdens onze bijeenkomst van 5 juni j.l. afgesproken hebben, door de leerlingen op dinsdagmorgen 29 januari a.s. gemaakt worden.

De tijden zijn:

voor het mavo: van 9 tot 11 uur;

voor het havo en het vwo: van 9 tot 11 uur 30.

2. Het eerste gedeelte van dit proefwerk zal bestaan uit 25 meerkeuzevragen, die beantwoord moeten worden op Cito-antwoordbladen. Deze bladen zullen door de C.E.G.E.S. toegestuurd worden. De tijd voor het beantwoorden van deze vragen is voor mavo, havo en vwo dezelfde: 40 minuten.

3. Het is de bedoeling dat na deze 40 minuten de antwoordbladen opgehaald worden en de vragen voor het tweede gedeelte uitgereikt worden aan de leerlingen met het proefwerkpapier waarop zij de antwoorden moeten schrijven.

4. Het tweede gedeelte van het proefwerk wordt gevormd door meer open vragen. De beantwoordingstijd is voor het mavo: 1 uur en 15 minuten; voor het havo en het vwo: 1 uur en 45 minuten.

5. Wat de vragen aangaat die gesteld zullen worden wil de commissie in het algemeen opmerken dat het vragen zullen zijn die betrekking hebben op:

- Kennis, voor zover die nodig is om ontwikkelingen, situaties enz. uit het onderwijs te kunnen beschrijven of oorzaken, motieven, gevolgen e.d. te kunnen aanwijzen.

- Begrip van termen enz. uit het onderwerp, waarbij het niet zozeer in de bedoeling ligt omschrijvingen of definities te vragen dan wel aan de hand van concrete vragen te peilen of het geleerde begrepen is.

- Het in de juiste chronologische volgorde kunnen plaatsen van in het onderwerp voorkomende toestanden, ontwikkelingen of optredende personen, m.a.w. het kunnen werken met tijdsequenties.
 - Misschien zullen er ook vragen bij zijn die betrekking hebben op het inlevingsvermogen van de kandidaten, maar de commissie beseft dat zulke vragen zó geformuleerd dienen te zijn dat ze niet te grote moeilijkheden opleveren.
 - Er zullen ook vragen bij zijn die betrekking hebben op historisch materiaal, (teksten en illustraties)
6. De *verzegelde* pakketten met de opgaven voor het eerste en voor het tweede gedeelte zullen na 21 en voor 29 januari a.s. door de drukkerij bij u aan school afgeleverd worden. Op de buitenkant zal naast het adres duidelijk vermeld worden: Eerste gedeelte; Tweede gedeelte; Antwoordbladen; Mavo; Havo; Vwo.
- Wilt u er s.v.p. mede zorg voor dragen dat deze pakketten zorgvuldig bewaard worden en pas op dinsdagmorgen 29 januari in aanwezigheid van de leerlingen en van de contactman geopend worden?
7. De commissie wil graag dat de leerlingen de antwoorden op de in het tweede gedeelte gestelde vragen maken op groot, gewaarmerkt proefwerkpapier met brede kantlijn.
8. Zij wil ook graag dat alle leerlingen zowel op de Cito-antwoordbladen als op het proefwerkpapier hun naam zetten en het examenummer dat ze aan het begin van dit cursusjaar gekregen hebben.
9. De commissie stelt zich voor dat tijdens het maken van het werk dezelfde regels gehanteerd worden als bij schriftelijke eindexamens zijn voorgeschreven ten aanzien van fraude, het gebruikmaken van de w.c., het weggaan van de leerlingen die binnen de gestelde tijd klaar zijn met het werk enz.
- Ten overvloed wil de commissie u er op wijzen dat de antwoordbladen van de meerkeuzetoetsen de leerlingen in de verleiding kunnen brengen om af te kijken.
10. Na afloop van het schriftelijk zal in aanwezigheid van de leerlingen bij loting vastgesteld worden welke vier kandidaten 's middags mondeling getoetst zullen worden.
11. We willen u ook nu weer op de mogelijkheid wijzen om het werk van deze vier leerlingen vóór het mondeling te bekijken of er vragen zijn die niet of fout beantwoord werden, en waar u 's middags nog over kunt vragen.
12. Over de duur van het mondeling hebben we 5 juni met u gesproken en verwijs ik naar punt 2 van de brief d.d. 22 juni 1973.
13. Het is de bedoeling dat de contactman op 29 januari 20% van het gemaakte werk, a-select gekozen, ter correctie mee naar huis neemt.
14. De commissie vergadert op 5 februari over het vaststellen van de normen. Deze normen worden u na die datum zo snel mogelijk toegestuurd met de 20% gecorrigeerd werk.
15. Wij verzoeken u vóór 10 maart al het gecorrigeerde werk met de beoordeling, volgens de officiële normen, aangegeven op een scorelijst, en een overzicht van de discrepanties naar uw contactman te sturen.
16. U krijgt het werk tijdig van ons terug, in elk geval vóór 1 mei.
17. De contactman van de commissie, die op 29 januari op uw school aanwezig zal zijn, zal voordien nog contact met u opnemen.
- Mocht u nog vragen hebben dan kunt u zich tot hem wenden.
- Met vriendelijke groet,

6. DE VERSLAGEN VAN DE CONTACTMANNEN OVER 29 JANUARI 1974.

In de in 1973 gehouden bijeenkomst met de collega's van de experimenteerscholen werd afgesproken dat, evenals dit bij het eerste gecoördineerde proefwerk het geval was geweest, ook voor het tweede gecoördineerde proefwerk leden van de commissie als contactmannen zouden fungeren. Elf commissieleden en een oud-lid zijn derhalve op 29 januari 1974 tijdens beide toetsingen aanwezig geweest om zowel als surveillant bij het schriftelijk alsook als bijzitter bij het mondeling op te treden. Alle contactmannen/leden van de C.E.G.E.S. hebben op de vergadering van 5 februari 1974 verslag uitgebracht van hun ervaringen op 29 januari. De ontvangst en medewerking was overal zeer plezierig geweest en de organisatie op vrijwel alle scholen goed. Sommige contactmannen hadden de indruk dat men van de kant van de schoolleidingen wat kritieser stond tegenover het experiment. Er was eveneens enige kritiek op de gang van zaken rond de afgeleverde pakketten met opgaven: een schoolleiding was van mening dat de aflevering aan de late kant was geweest, elders werd opgemerkt dat controle op de inhoud van de pakketten op de hier gevolgde afleveringswijze niet mogelijk was. Op twee scholen zijn er moeilijkheden geweest met de inhoud van de pakketten: op een school ontbraken de antwoordbladen, op een andere school werden de verkeerde opgaven voor het tweede gedeelte van het werk ontvangen. De moeilijkheden zijn op beide scholen opgelost, echter niet zonder tijdverlies en storende verwarring; een en ander had op een van de scholen tot gevolg dat slechts twee in plaats van vier mondelinge toetsingen plaats vonden.

Over het algemeen werden de opgaven interessant en verzorgd, maar tegelijk ook zeer pittig gevonden; deze eerste reacties kwamen zowel van de leerlingen als van de docenten. Op vele scholen werd de uitgetrokken tijd te krap gevonden: uit de verslagen blijkt dat men nauwelijks klaarkwam en dat het werk soms niet meer kon worden nagekeken door de leerlingen.

Op een school zijn problemen geweest met de bediening van de opname-apparatuur (cassette-recorder) tijdens de mondelinge toetsing.

Op een school bleek een vrije keus van vier leerlingen t.b.v. de mondelinge toetsing niet mogelijk.

7. DE NORMERING VAN DE SCHRIFTELIJKE TOETSEN EN DE DAARBIJ GEGEVEN CIJFERADVIEZEN.

In haar vergadering van 5 februari 1974 heeft de commissie de definitieve normering en de cijferadviezen vastgesteld, welke direct daarna aan de collega's van de twaalf experimenteerscholen gestuurd werden met een begeleidende brief waaruit de volgende alinea wordt geciteerd:

"... De commissie heeft zich gehaast U zo spoedig mogelijk de normering (en het cijferadvies) te kunnen sturen. E.e.a. gaat als bijlage bij deze brief. Het spreekt ook dit jaar weer vanzelf dat wij alle problemen, die zich bij het corrigeren zullen voordoen, niet hebben kunnen voorzien, daar wij immers slechts 20% van het werk bekeken hebben. De commissie is zich dat gisteren in haar vergadering terdege bewust geweest, vandaar dat zij twee uitgangspunten aanvaardde, als richtlijnen voor de correctie en normering. Mocht U bij het nakijken toch nog problemen ontmoeten waarvoor U advies wilt hebben, dan kunt U zich tot uw contactman of tot ondergetekende richten. . ."

De normering en het cijferadvies waarover geschreven werd, zagen er als volgt uit:

Normering voor de beantwoording van de vragen over "De onderdrukking van de vrijheid tijdens de Tweede Wereldoorlog in bezet Nederland en het verzet daartegen".

I. *Eerste gedeelte*

Met betrekking tot de meerkeuzevragen was de C.E.G.E.S. van mening dat elk goed antwoord gehonoreerd moet worden met 1 punt. Het totaal aantal punten dat een leerling kan halen is dus 25.

II. *Tweede gedeelte*

A. Door de C.E.G.E.S. werden onderstaande regels als uitgangspunten voor het tweede gedeelte van het gecoördineerde proefwerk aanvaard:

1. De hieronder volgende antwoorden zijn in een aantal gevallen niet de enig juiste. Daar het niet mogelijk is (meer) alternatieven te geven dient de docent te beoordelen of in die gevallen het door de candidate/kandidaat gegeven antwoord van gelijke strekking genoemd kan worden als dat van de commissie en/of het (de) door de candidate/kandidaat gegeven voorbeeld gelijkwaardig is (zijn) aan dat (die) wat (welke) de commissie gaf.
2. Indien door de candidate/kandidaat naast het goede antwoord elementen zijn toegevoegd die aantonen dat haar/zijn kennis of begrip te kort schieten, wordt het antwoord half goed gerekend. Wijzen de toegevoegde elementen op een totaal onbegrip, dan wordt het antwoord voor fout gerekend.

Uitzondering: deze regel is niet toepasbaar bij vragen als: Mavo — no. 1; Havo — no. 3; Vwo — no. 40.

B. Hieronder volgen de antwoorden op de vragen zoals de commissie die geformuleerd heeft met daarachter het aantal punten dat door de leerlingen gescoord kan worden. In sommige gevallen is aangegeven wanneer een antwoord beslist fout gerekend moet worden.

Eerste gedeelte : Antwoorden meerkeuzevragen

MAVO

1 = A;	2 = C;	3 = B;	4 = A;	5 = A;	6 = C;	7 = A;
8 = A;	9 = B;	10 = D;	11 = C;	12 = B;	13 = D;	14 = D;
15 = D;	16 = C;	17 = B;	18 = C;	19 = D;	20 = B;	21 = A;
22 = D;	23 = C;	24 = C;	25 = A.			

HAVO

1 = C;	2 = D;	3 = C;	4 = A;	5 = C;	6 = B;	7 = D;
8 = D;	9 = B;	10 = C;	11 = D;	12 = B;	13 = A;	14 = D;
15 = B;	16 = C;	17 = D;	18 = B;	19 = B;	20 = D;	21 = C;
22 = C;	23 = A;	24 = C;	25 = D.			

VWO

1 = D;	2 = D;	3 = D;	4 = C;	5 = B;	6 = C;	7 = B;
8 = B;	9 = C;	10 = C;	11 = C;	12 = A;	13 = D;	14 = D;
15 = D;	16 = C;	17 = D;	18 = C;	19 = A;	20 = C;	21 = D;
22 = A;	23 = C;	24 = B;	25 = A.			

Tweede gedeelte : Antwoorden open vragen

MAVO

Antwoorden:

Punten:

1. I = e IV = c
II = h V = i
III = f VI = a

Bij vijf goede antwoorden . . .
Enz.

6

(1 punt minder)
(enz.)

2. I = b
II = a
III = c

Bij één goed antwoord. . .

2

(1 punt minder)

3. De verjaardag van prins Bernhard.

2

4. Omdat velen het vertrek van de koningin (het koningshuis naar Londen als een lafhartige daad zagen.
Als alleen geantwoord is dat ze vertrokken is (zijn) . . .

2

(1 punt minder)

5. In prent I wordt de spot gedreven met:
 — de straffen van de Duitsers voor echte of vermeende sabotage, soms moest de bevolking van een stad of dorp als straf op een bepaalde tijd binnen zijn;
 — de Duitse propagandazin "V = Victorie, want Duitsland wint (voor Europa) op alle fronten".
 Als één element genoemd is . . . 3
 (1 punt minder)
- In prent II wordt de spot gedreven met:
 — de mislukte poging van de Duitsers tot een invasie in Engeland;
 — het (brallend) gezang van de (nog optimistische) Duitse soldaten met hun paradeas.
 Als één element genoemd is . . . 3
 (1 punt minder)
6. I. Joden werden o.a. in Duitsland en Polen samengebracht in vernietigingskampen; 2
 II. Joden werden gedwongen in één wijk bij elkaar te wonen (ghetto). 2
 III. Joden werden weggevoerd. 2
 IV. Joden moesten (davids)ster dragen (om hen van niet-Joden te onderscheiden). 2
7. Jodenwijk; Jodenster; deportatie; vernietigingskamp. 3
 Indien IV en II verwisseld zijn hoeft dat niet fout gerekend te worden.
 Als er twee goed genoemd zijn . . . (1 punt minder)
 Als er één goed genoemd is . . . (2 punten minder)
8. I = d VI = g
 II = h VII = b
 III = a VIII = c
 IV = — IX = e
 V = f
 Bij acht goede antwoorden . . . (1 punt minder)
 Enz. (enz.)
9. Om in de fabrieken in Duitsland te werken. 2
10. Onder deze mannen waren velen die het verzet zouden kunnen versterken. 3
 (N.B. Het element "verzet" dient in het antwoord voor te komen)
11. Door razzia's. (Of: Door huiszoeking) 2

12. Door onderduiken. 2
(Passabel is het antwoord: Door een "Ausweis" te verkrijgen).
13. a. Geen bescherming van persoon was er voor Joden en voor anti-Duitse Nederlanders die op enigerlei wijze verzet pleegden. Voor deze groepen bestond ook geen bescherming van hun bezit (goederen). 3
b. De Joden waren niet tot elke landsbediening benoembaar. 3
14. I = onjuist VI = onjuist
II = juist VII = juist
III = onjuist VIII = onjuist
IV = onjuist IX = onjuist
V = juist X = juist 10
Bij negen goede antwoorden ... (1 punt minder)
Enz. (enz.)
15. I = g VII = m
II = i VIII = a
III = j IX = c
IV = e X = h
V = k XI = l 12
VI = d XII = b
Bij elf goede antwoorden ... (1 punt minder)
Enz. (enz.)
- Totaal aantal punten tweede gedeelte: 75

III. Cijferadvies

Tenslotte biedt de C.E.G.E.S. u een (vrijblijvend) cijferadvies aan:

Voor het eerste gedeelte kan behaald worden 25 punten
Voor het tweede gedeelte 75

Totaal 100 punten

Per gescoord punt kan de leerling met 0,1 gehonoreerd worden, m.a.w. bij het behalen van totaal 64 punten is het cijfer 6,4 enz.

HAVO

Antwoorden:

Punten

1. "Volk en Vaderland". 1
2. Is niet een illegaal (ondergronds) blad, de andere wel. 1
3. I = e IV = c
II = h V = i 3
III = f VI = a
Bij één fout dan... (½ punt minder, enz.)
4. In prent I wordt de spot gedreven met:
— de straffen van de Duitsers voor echte of vermeende sabotage, soms moest de bevolking van een stad of dorp als straf op een bepaalde tijd binnen zijn;
— de Duitse propagandazin "V = Victorie, want Duitsland wint (voor Europa) op alle fronten". 2
Als één element genoemd is... (1 punt minder)
- In prent II wordt de spot gedreven met:
— de mislukte poging van de Duitsers tot een invasie in Engeland;
— het (brallend) gezang van de (nog optimistische) Duitse soldaten met hun paradebas. 2
Als één element genoemd is... (1 punt minder)
5. I = b
II = --
III = c 2
IV = a
Bij één fout dan... (½ punt minder, enz.)
6. a. Het is geschreven i.p.v. gestencild of gedrukt. 1
b. Later zijn er vaste verspreiders. 1
7. — Het weghalen van voorraden.
— Het bonnenstelsel voor alles.
— Op de bonnen is niets meer te krijgen.
— Het gedwongen worden elders te gaan werken.
— De benoeming van een landvoogd.
— Het instellen van een bloedraad en inquisitie.
Als zes of vijf elementen genoemd zijn... 1
Als vier of drie elementen genoemd zijn... (½ punt minder)
Als minder dan drie elementen genoemd zijn... (geen punt)
8. Ze zijn alle uitgekomen. 1

9. Nee.
Veel Nederlanders namen een afwachtende houding aan of
vonden het Duitse optreden aanvankelijk erg meevallen. 1
Als alleen maar met "nee" geantwoord is, zonder toelich-
ting, dan . . . (geen punt)
10. Hij verwees naar de Tachtigjarige Oorlog (waarin het
krachtigste verzet tegen de Spanjaarden van de geuzen
uitging). 1
11. Tweede Kamer en/of Eerste Kamer en/of Staten-Generaal
en/of Parlement. 1
12. Op een decreet van Hitler. 1
13. Die partijen waren kort daarvoor alle ontbonden. 1
14. Al was de N.S.B. vertegenwoordigd in raden en staten, zij
was tegen democratische instellingen en vond het prettig
dat haar concurrenten van het politieke toneel waren
verdwenen. 2
Indien slechts één element genoemd is dan . . . (1 punt minder)
15. Uit de woorden "de opzichtige gele ster" valt op te maken
dat de familie Frank tot de joodse bevolkingsgroep behoor-
de. 1
16. De inhoud van de oproep was hoogstwaarschijnlijk dat de
familie Frank (of een deel daarvan) zich moest melden voor
transport naar Westerbork (tewerkstelling in het buiten-
land). 1
17. De Duitsers hadden de Joden uit Nederland in Amsterdam
geconcentreerd. 1
18. — Het ontslaan van Joden uit overheidsdiensten;
— het invoeren van Jodenster;
— het niet mogen deelnemen aan openbare bijeenkomsten;
— het geen gebruik mogen maken van openbare voorzienin-
gen;
— de concentratie van Joden in Westerbork;
— e.a.
Indien drie maatregelen genoemd zijn . . . 2
Als er twee genoemd zijn . . . (1 punt minder)
Als er één genoemd is . . . (geen punt)
- De vernietiging van het Joodse volk. 1

20. — Het studentenprotest tegen het ontslaan van hoogleraren;
— de februaristaking;
— de protesten van de kerken. 1
Indien er één genoemd is . . . (½ punt minder)
21. Een officieel stuk, dat de houder ervan vrijstelt van door de Duitsers opgelegde maatregelen; of:
een concreet voorbeeld. 1
22. Om de houders van de "Ausweise" te kunnen onderscheiden van hen die zich onttrekken aan de hun door de bezettende macht opgelegde verplichtingen. 1
23. Het aanvragen kan beschouwd worden als het meewerken aan een Duitse maatregel, (die de bezetter bovendien meer inzicht en gegevens over speciale personen en groepen verschafte). 1
24. De werkgever levert zichzelf en zijn arbeiders uit aan de bezetter, (heult met de vijand). 1
25. Om in Nederland te kunnen blijven zonder de risico's van onderduiken. 1
26. De bezetter wilde weten: wie je was, wat je deed, je leeftijd, om zo efficiënt en snel bepaalde personen op te kunnen sporen, of:
om controle mogelijk te maken. 1
27. Om tewerkstelling in Duitsland te voorkomen, omdat je daar te jong of te oud voor was geworden. 1
28. — Joden;
— illegale werkers;
— mannen van 18 - 40 jaar;
— oud-militairen. 1
Indien één groep is genoemd . . . (geen punt)
29. I = d VI = g
II = h VII = b
III = a VIII = c
IV = — IX = e 4½
V = f
Bij acht goede antwoorden . . . (½ punt minder)
Enz. (enz.)

30. Om aan metaal ten behoeve van de (Duitse) oorlogs-
productie te komen. 1
31. — Om te voorkomen dat de Nederlanders via de radio,
nieuws, berichten enz. zouden ontvangen uit
Duitsland vijandige landen (Radio Oranje);
— om de verzetsgeest tegen te gaan, die uit de april-mei-
stakingen bleek (een reactie op het in krijgsgevangen-
schap terugvoeren van Nederlandse militairen). 2
Indien één element genoemd is . . . (1 punt minder)
32. N.S.B.ers werden als Duitsgezind gezien (en genoten ook
verder een voorkeursbehandeling van de bezettende macht). 1
33. — Door hun metalen te begraven (te verstoppen, niet in
te leveren);
— door hun radiotoestel te verstoppen. 1
Indien één element genoemd is . . . (½ punt minder)
34. Het hakenkruis. 1
35. Omdat de Duitse invasieplannen in Engeland door het
Kanaalwater vrijdeld waren.
Passabel is: omdat verdrijving van de Duitsers verwacht
wordt door degenen die aan de overkant van het Kanaal
wonen. 1
36. Deutscher Verlag, Berlin. 2
37. De roofzucht van de bezetter. 1
38. De minister(s) bevindt(bevinden) zich in Londen (niet in
Nederland). 1
39. — Loyaliteit tegenover de bezetter;
— het aanvaarden van het ontslag (door de bezetter) van
burgemeesters;
— zijn houding tegenover de illegale pers;
— zijn houding tegenover Radio Oranje. 2
Als drie van de vier elementen genoemd zijn . . . (½ punt minder)
Enz. (enz.)
40. Voor het dienen van Nederland en van de burgerij was een
zekere loyaliteit tegenover de bezetter noodzakelijk; of:
door de Duitsers duidelijk tegen te werken zou hij ontslagen
zijn en opgevolgd zijn door iemand die bereid zou zijn meer
met de bezetter samen te werken. 1

41. I = a of b IV = c
 II = b V = b 2½
 III = a
 Indien één antwoord fout is... (½ punt minder)
 Enz. (enz.)
42. Joden; jonge mannen; illegale werkers; oud-militairen enz. 1
 Indien één groep genoemd is... (½ punt minder)
43. a. Als problemen voor de stad kunnen de volgende elementen genoemd worden:
 — vaak weinig voedsel;
 — vaak weinig mogelijkheid om te luchten;
 — vaak weinig mogelijkheid van ruimte om iemand in huis te verstoppem.
 b. Een probleem specifiek voor het onderduiken op het platteland was:
 — een onderduiker viel er meer op;
 Problemen die zowel bij a als b ondergebracht kunnen worden zijn:
 — het gezin liep gevaar;
 — aanpassingsmoeilijkheden.
 Als zes elementen genoemd zijn... 3
 Als vijf elementen genoemd zijn... (½ punt minder)
 Enz. (enz.)
44. a. "...ondanks de uiterst dringende uitnodiging van de Wehrmachtsbefehlhaber...".
 b. "...de daders... te laf zijn geweest om zich aan te melden...". 2
 Indien slechts één citaat genoemd is... (1 punt minder)
45. Omdat de Duitsers voor het plegen van een verzetsactie wraak namen op daaraan onschuldige mensen. 1
46. De ellende van de hongerwinter: gebrek aan voedsel en/of brandstof enz. 1
47. Nederland benoorden de grote rivieren. 1
 (Als alleen geantwoord is: West-Nederland, of Noord- en Zuid-Holland dan is dat fout)
48. De spoorwegstaking. 1
49. De Nederlandse regering in Londen; of: de Grote Adviescommissie der Illegaliteit. 1

50. De tegenwerking van de bezettende macht en in het bezette gebied zijn enorme transportproblemen. 2
51. — Welke bevoegdheden zullen verschillende Nederlandse verzetsorganisaties hebben tijdens de overgangsperiode van bezetting naar bevrijding?
 — Hoe zullen politieke veranderingen in Nederland na de bevrijding gehonoreerd worden?
 — Hoe zullen sociale veranderingen geëffectueerd worden?
 Indien twee kwesties genoemd zijn . . . 3
 Is er één kwestie genoemd dan . . . (1 punt minder)
52. Dit antwoord moet een voorbeeld bevatten van het niet eerbiedigen van elk van de twee grondrechten die worden genoemd.
 a. ieder heeft gelijke aanspraak op *persoon én goed*; 2
 b. ieder is tot elk ambt benoembaar. 1

III. Cijferadvies

Tenslotte biedt de C.E.G.E.S. u een (vrijblijvend) cijferadvies aan:

Voor het eerste gedeelte kan behaald worden	25 punten
Voor het tweede gedeelte	75
Totaal	100 punten

Per gescoord punt kan de leerling met 0,1 gehonoreerd worden, m.a.w. bij het behalen van totaal 64 punten is het cijfer 6,4 enz.

VWO

Antwoorden:

Punten

1. — De bezettende macht, gesymboliseerd door de Duitser rechts op de prent, heeft de Nederlandse krantenwereld volledig onder controle; de kranten schrijven wat de bezetter beveelt.
 Passabel is: De Nederlandse kranten staan onder (preventieve) censuur van de Duitsers;
 — de kranten zijn "gelijgeschakeld", de ene krant kan niet anders schrijven dan de andere, ze zijn immers aan elkaar geketend. 4
 Indien één van deze elementen niet genoemd is . . . (2 punten minder)

2. — Er worden in totaal maar vijf journalisten toegelaten;
 — van geselecteerde kranten/persbureau's;
 — ze mogen niet na elke zitting publiceren;
 — de lengte van het overzicht wordt aangeduid;
 — hun tekst moet vóór publikatie ter goedkeuring
 aangeboden worden.
 Meer elementen kunnen genoemd worden.
 Indien vier of meer goede elementen genoemd zijn . . . 4
 Als er drie goed genoemd zijn. . . (1 punt minder)
 Enz. (enz.)
3. Uit de ironische toon van het stuk; of uit:
 "Mooie verzameling representanten van het Nederlandse
 publiek". 1
4. — Ze wilden vermijden dat alleen nationaal-socialistische
 kranten/tijdschriften overbleven;
 — hun gehechtheid aan de eigen krant;
 — hun vrees werkloos te worden.
 Meer elementen kunnen genoemd worden.
 Indien drie of meer goede elementen genoemd zijn . . . 3
 Als er twee genoemd zijn . . . (1 punt minder)
 Enz. (enz.)
5. Dat verzet zinloos is, (gevaarlijk is). 1
6. Februaristaking. 1
7. Zij hechtten veel waarde aan de beïnvloeding van de
 Nederlanders in nationaal-socialistische geest. 1
8. De Duitse propaganda. 1
9. — Het later binnenkomen of eerder weggaan stoort de
 bezoekers in het kijken en luisteren;
 — het betreden of verlaten tijdens de vertoning van het
 journaal kan als demonstratie gezien worden;
 — verhinderd moet worden dat bezoekers zich aan
 beïnvloeding onttrekken.
 Indien twee goede elementen genoemd zijn . . . 4
 Is één element genoemd dan . . . (2 punten minder)
10. Bij een razzia opgepakt te worden. 1
11. Voor spit- en graafwerk/versterking van verdedigingswerken
 ("Atlantikwall"). 2
 Indien geantwoord is met:
 "het werven van arbeidskrachten" dan . . . (1 punt minder)

12. Na 1940.
 Uit de inhoud van de brief blijkt dat de burgemeester met de Duitsers sympathiseert. Onder de voor 1940 fungerende burgemeesters waren geen N.S.B.ers en waren geen of nauwelijks N.S.B.-sympathisanten. De na 1940 benoemden waren meestal N.S.B.er of sympathiserend met de N.S.B.
 Indien alleen maar "na 1940" zonder motivering gegeven wordt dan . . . 3
 (2 punten minder)
13. De burgemeester zal gemeend hebben dat artsen bij een zwakke of zelfs bij een ontbrekende medische indicatie verklaarden dat een patiënt door "de Duitse Weermacht" niet "gevoerd" kon worden. 1
14. De zorg dat de Duitsers zo weinig mogelijk werkrachten voor hun (militaire) doeleinden kregen. 1
15. — Ze liepen zelf risico (riskeerden moeilijkheden);
 — ze konden menen dat de opgeroepen zelf het risico van niet gaan moesten dragen;
 — ze konden het in strijd met hun plicht als arts vinden onjuiste attesten af te geven. 3
 Indien twee elementen genoemd zijn . . . (1 punt minder)
 Als één element genoemd is . . . (2 punten minder)
16. Door het lidmaatschap van de "Artsenkamer" verplicht te stellen. 1
17. De Kultuurkamer werd in opdracht van de Duitse overheid ingesteld om op de kunstenaars controle uit te kunnen oefenen. 2
18. — Roland Holst is het met de instelling van de Nederlandse Kultuurkamer niet eens. Hij heeft zich dan ook niet vrijwillig als lid gemeld.
 — Hij capituleert onder dwang, nu hem is meegedeeld dat de instelling een Duitse politie-maatregel is. 3
 Indien één element genoemd is dan . . . (1 punt minder)
19. Het is een uiting van verzet, zie de laatste zin van de brief van Roland Holst. 3
 (Passabel is: Het is een capitulatie, want hij is bereid zich naar een Duitse politiemaatregel te schikken)
 Voor beide antwoorden geldt: indien aan het antwoord een motivering ontbreekt dan . . . (geen punt)
20. Tekst II is van Radio Oranje. 1
 Drie of meer juiste gegevens/aanwijzingen uit beide teksten

- worden gehonoreerd met . . . 3
 Twee aanwijzingen (1 punt minder)
 Eén aanwijzing (2 punten minder)
 (Totaal aantal te behalen punten is dus 4)
21. Beide teksten geven geen gelijklopende informatie. 1
 Als het antwoord aan de hand van drie juiste gegevens
 toegelicht wordt, deze toelichting honoreren met . . . 3
 Twee juiste gegevens (1 punt minder)
 Eén juist gegeven (2 punten minder)
 (Totaal aantal te behalen punten is dus 4)
22. Uit de woorden "de opzichtige gele ster" valt op te maken
 dat de familie Frank tot de Joodse bevolkingsgroep
 behoorde. 1
23. De inhoud van de oproep was hoogstwaarschijnlijk dat de
 familie Frank (of een deel daarvan) zich moest melden voor
 transport naar Westerbork (tewerkstelling in Duitsland). 1
24. De Duitsers hadden de Joden in Nederland in Amsterdam
 geconcentreerd. 1
25. — Het ontslaan van Joden uit overheidsdiensten;
 — het invoeren van de Jodenster;
 — het niet mogen deelnemen aan openbare bijeenkom-
 sten;
 — het geen gebruik mogen maken van openbare voor-
 zieningen;
 — de concentratie van Joden in Westerbork;
 — e.a.
 Indien drie maatregelen genoemd zijn . . . 3
 Als er twee genoemd zijn dan . . . (1 punt minder)
 Als er één genoemd is . . . (2 punten minder)
26. De vernietiging van het Joodse volk. 1
27. — Het studentenprotest tegen het ontslaan van hooglera-
 ren;
 — de februaristaking;
 — de protesten van de kerken;
 — e.a. 2
 Indien er één genoemd is dan . . . (1 punt minder)
28. Nederland benoorden de rivieren. 1
29. De spoorwegstaking; of: de vordering van transportmidde-
 len door de Duitsers; of: de binnenscheepvaart lag stil,
 't was een strenge winter. 2

30. Het vragen van een "Ausweis" was een vorm van medewerking aan de Liese-actie; of: was collaboratie. 2
31. Te werkstelling in Duitsland ontlopen zonder de risico's van onderduiken. 2
32. — Vrijstelling kan worden geweigerd of later ingetrokken worden en/of
— je staat geregistreerd en/of
— je loopt risico na de oorlog mogelijk van collaboratie beschuldigd te worden. 2
33. De bezetter wilde weten: wie je was, wat je deed, je leeftijd, om efficiënt en snel bepaalde personen op te kunnen sporen, of: om controle mogelijk te maken. 2
34. Om tewerkstelling in Duitsland te voorkomen, omdat je daar te jong of te oud voor was geworden. 2
35. — Joden;
— illegale werkers;
— mannen van 18 - 40 jaar;
— oud-militairen. 2
Indien één groep is genoemd . . . (geen punt)
36. Het hakenkruis. 1
37. Omdat de Duitse invasieplannen in Engeland door het Kanaalwater vrijdeld waren.
Passabel is: omdat verdrijving van de Duitsers verwacht wordt door degenen die aan de overkant van het Kanaal wonen. 1
38. Deutscher Verlag, Berlin. 2
39. De roofzucht van de bezetter. 1
40. II verscheen het eerst, IV het laatst. 2
41. Voorziening met zuivelprodukten, vlees. 1
42. De Duitsers drongen er op aan weide in bouwland om te zetten en/of de Duitse bezetting maakte aan invoer van veevoer een eind en/of er ging veel vee/vlees naar Duitsland. 1
43. Clandestien slachten en/of ziekten bij het vee. 1

44. Mijngebied in Limburg was al door de geallieerden bevrijd;
of: spoorwegstaking. 1
45. De minister(s) was (waren) naar Londen vertrokken. 1
46. Door de oorlogstoestand zou de werkgelegenheid in
Nederland terug kunnen lopen en er wordt de werklozen
een mogelijkheid geboden elders te gaan werken, ze worden
niet gedwongen.
(Passabel is: De heer Scholtens zag het als zijn taak de
Nederlandse belangen tegenover de Duitsers zoveel mogelijk
te behartigen en was als secretaris-generaal aangebleven.) 3
47. Dat hij collaboreerde (steun verleende aan de bezetter). 2
48. — De werkloze die niet naar Duitsland ging werd met
inhouding van de steun bedreigd;
— bedrijven werden verplicht met een minimaal aantal
werknemers verder te werken, en aan te geven welke
werknemers gemist konden worden;
— razzia's waarbij mannen en jongens werden opgepakt
en op transport gesteld naar Duitsland.
Indien alle drie elementen genoemd zijn . . . 3
Als er twee genoemd worden . . . (1 punt minder)
Als er één genoemd is . . . (2 punten minder)
49. Joden; jonge mannen; illegale werkers; oud-militairen enz. 1
50. a. Als problemen voor de stad kunnen de volgende elemen-
ten genoemd worden:
— vaak weinig voedsel;
— vaak weinig mogelijkheid om te luchten;
— vaak weinig mogelijkheid van ruimte om iemand in
huis te verstoppert.
b. Een probleem specifiek voor het onderduiken op het
platteland was:
— een onderduiker viel er meer op.
Problemen die zowel bij a als b ondergebracht kunnen
worden zijn:
— het gezin liep gevaar;
— aanpassingsmoeilijkheden.
Als zes elementen genoemd zijn . . . 3
Als er vijf genoemd zijn . . . (½ punt minder)
Enz. (enz.)

Totaal aantal punten tweede gedeelte

100

III. Cijferadvies

Tenslotte biedt de C.E.G.E.S. u een (vrijblijvend) cijferadvies:

Voor het eerste gedeelte kan behaald worden	25 punten
Voor het tweede gedeelte	100
Totaal	125 punten

Het cijfer per leerling kan berekend worden door het totaal aantal door de leerling behaalde punten te vermenigvuldigen met 0,75 en de uitkomst door 10 te delen.

Voorbeeld:

Een leerling behaalde:	
voor het eerste gedeelte	20 punten
voor het tweede gedeelte	78
Totaal	98 punten

$$98 \times 0,75 = 73,50 : 10$$

het cijfer van deze leerling is: 7,35

8. A. DE VERWERKING VAN DE GEGEVENS OVER DE SCHRIFTELIJKE TOETSEN.

Hieronder volgt de door de heer K. Battenberg van het Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling (C.I.T.O.) samengestelde evaluatie van de in het tweede gecoördineerde proefwerk opgenomen meerkeuzetoetsen; deze evaluatie is door het C.I.T.O. aan de C.E.G.E.S. aangeboden en wordt thans integraal gepubliceerd.

ENKELE OPMERKINGEN NAAR AANLEIDING VAN HET TWEDE GECOÖRDINEERDE PROEFWERK AFGENOMEN OP 29 JANUARI 1974 EN UITGEBRACHT DOOR HET C.I.T.O. IN MEI 1975.

Inhoudsopgave

	pag.
1. Relatie CITO – C.E.G.E.S.	3
2. Bespreking toets- en itemanalyse	4
2.1. Inleiding	4
2.2. Betrouwbaarheid	4
2.3. "Moeilijkheidsgraad" van de items	6
3. Itembespreking	7
3.1. Mavo	7
3.2. Havo	9
3.3. Vwo	11
3.4. Identieke items voor Mavo, Havo, Vwo	13
4. Opmerking	14
5. Conclusies	15
6. Bijlagen	

1. Relatie CITO – CEGES

De Commissie Eindexamenexperimenten Geschiedenis en Staatsinrichting heeft het CITO verzocht om een uit meerkeuze vragen bestaande toets te leveren. De CEGES gebruikte deze toets in het tweede gecoördineerde proefwerk dat onder verantwoordelijkheid van de CEGES is afgenomen op 29 januari 1974.

Het onderwerp van de toets luidde: "De onderdrukking van de vrijheid tijdens de Tweede Wereldoorlog in bezet Nederland en het verzet daartegen".

Het CITO heeft daarop aan een schrijfgroep, bestaande uit de heren H. Kuggeleijn, C.S. Rutsen en V.M. van Dongen verzocht deze toets te ontwerpen. Het werk van deze schrijfgroep werd vanaf augustus 1973 begeleid door ondergetekende, die op 1 augustus 1973 in dienst van het CITO was getreden.

Nadat de werkzaamheden van de schrijfgroep waren beëindigd werden de door deze groep geconstrueerde items aan de CEGES voorgelegd.

Overeengekomen werd dat de CEGES, wanneer de toetsen gebruikt zouden worden, iedere toets ten minste uit 25 items zou laten bestaan. Wijzigingen van ondergeschikte betekenis zouden in de items mogen worden aangebracht.

Het CITO werd verzocht om op de door de leerlingen ingevulde antwoorden een "gewone" behandeling toe te passen, i.c. een toets- en itemanalyse te leveren.

Door omstandigheden buiten het CITO gelegen heeft de definitieve computerverwerking eerst in februari 1975 plaats gevonden.

Ondergetekende heeft in april j.l. de gelegenheid gevonden de computergegevens van commentaar te voorzien.

K. Battenberg

2. Bespreking toets- en itemanalyse

2.1. Inleiding

Alvorens een enkel commentaar op bijgaande toets- en itemanalyses*) te geven moeten enkele opmerkingen gemaakt worden.

- a. Vergelijking van deze toetsen met andere toetsen qua inhoud is niet mogelijk, daar geen vergelijkingsmateriaal aanwezig is.
- b. De toetsen zijn erg kort en de aantallen kandidaten aan de lage kant.
- c. Schrijver dezes acht zich niet deskundig om inhoudelijke kanttekeningen met betrekking tot de diverse items te plaatsen.

*2.2. Betrouwbaarheid**)*

De betrouwbaarheid van de toetsen kunnen wij vergelijken met de eindexamentoeetsen voor de moderne vreemde talen en wiskunde of scheikunde, die sinds 1970 zijn afgenomen. Hiertoe dienen de betrouwbaarheden omgewerkt te worden op basis van een toets van 50 items. Voor de geschiedenis toetsen zijn deze betrouwbaarheden dan voor Mavo, Havo en Vwo achtereenvolgens .71, .62 en .76. Ook de standaardmeetfout kan pas vergeleken worden wanneer eveneens de toets rekenkundig wordt verlengd tot 50 items. De standaardmeetfout wordt dan in dezelfde volgorde als hierboven: 2.69 2.69 2.75. Om u een beeld te geven hoe de geschiedenistoets uitvalt in vergelijking met de andere genoemde toetsen volgt hier een overzicht van de betrouwbaarheden en standaardmeetfouten van de diverse toetsen.

*) Zie bijlagen 1, 2 en 3

**) Voor de betekenis van de gebruikte termen zie bijgevoegde begrippenlijst (bijlage 7).

	1971		1971		1972		1973		1974	
Mavo-4	eindexamen		herexamen		eindexamen		eindexamen		eindexamen	
	KR20	Se	KR20	Se	KR20	Se	KR20	Se	KR20	Se
Frans	.78	2.97	.04	2.53	.83	2.74	.83	2.78	.84	—
Duits	.78	2.70	.64	3.46	.77	2.92	.79	2.82	.77	—
Engels	.79	2.74	.70	3.44	.75	2.75	.74	2.98	.76	—
Wiskunde	.65	2.44	.46	2.70	.79	2.44	—	2.47	.80	2.33
Geschiedenis (gec. proefw.)	—	—	—	—	—	—	—	—	.71	2.75

De standaardmeetfout van de geschiedenisproef wijkt niet af van de standaardmeetfout van de andere genoemde toetsen. De betrouwbaarheid is vergeleken met de andere toetsen aan de lage (= ongunstige) kant.

	1970		1971		1971		1972		1973		1974	
Havo	eindexamen		eindexamen		herexamen		eindexamen		eindexamen		eindexamen	
	KR20	Se	KR20	Se	KR20	Se	KR20	Se	KR20	Se	KR20	Se
Frans	.81	2.80	.76	2.62	.53	3.48	.74	3.22	.80	2.75	.77	2.82
Duits	.52	3.12	.69	2.99	.37	3.51	.69	3.32	.73	3.10	.72	3.08
Engels	.75	3.05	.75	2.90	.44	3.48	.70	3.24	.75	3.03	—	—
Scheik.	.77	2.15	.69	2.15	—	—	.76	2.41	—	2.22	.77	3.05
Gesch. (gec.proefw.)	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	.62	2.69

De standaardmeetfout is bij dit gecoördineerde proefwerk duidelijk aan de lage (= gunstige) kant. De betrouwbaarheid is eveneens laag.

	1971		1972		1973		1974	
Vwo	eindexamen		eindexamen		eindexamen		eindexamen	
	KR20	Se	KR20	Se	KR20	Se	KR20	Se
Frans	.68	2.99	.77	2.64	.75	2.71	.81	2.67
Duits	.69	2.82	.72	2.90	.67	2.94	.62	2.56
Engels	.69	2.76	.76	2.80	.77	2.41	.76	2.85
Geschiedenis (gec.proefw.)	—	—	—	—	—	—	.76	2.69

De standaardmeetfout van deze geschiedenistoets is ook weer laag, terwijl de betrouwbaarheid hoog is.

Wij moeten er wel op wijzen, dat wij bij het bovenstaande een vergelijking hebben

gemaakt met examens, die enkele achtereenvolgende jaren zijn afgenomen, terwijl het meerkeuze gedeelte van het gecoördineerde proefwerk geschiedenis voor het eerst werd afgenomen.

2.3. Moeilijkheidsgraad van de items

De gemiddelde p-waarde voor de drie toetsen is achtereenvolgens voor Mavo .68, voor Havo .73 en voor Vwo .68. Wij moeten dus constateren, dat de items in het algemeen gesproken niet te moeilijk zijn geweest. Voor Mavo waren alleen de items 3 en 16 te moeilijk en in mindere mate 14 en 15, zie bijlage 4; voor Havo waren alleen item 8 en 14 aan de moeilijke kant, zie bijlage 5; terwijl voor Vwo alleen item 18 aan de moeilijke kant was, zie bijlage 6.

In bijlage 8 vindt u aangegeven wanneer een item als moeilijk is te kwalificeren of wanneer een item "aan de moeilijke kant" is.

3. Itembespreking

3.1. Mavo

Van de Mavo-toets zijn de items 2 en 18 psychometrisch gezien (zie bijlage 8) van slechte kwaliteit, daartegenover staat dat de items 6 en 9 van goede en de items 19 en 21 van zeer goede kwaliteit zijn (zie bijlage 4).

De navolgende items vragen op grond van opvallende p- en/of a-waarden nog de aandacht (zie bijlage 1).

- item 1. Afleider C is door bijna alle leerlingen als fout beoordeeld. Mogelijk is dit te verklaren door het feit dat in het gedichtje het woord "U" gebruikt wordt en de kandidaten hier aan een enkelvoudsvorm hebben gedacht.
Afleider C heeft n.l. het duidelijkst betrekking op een groep en vraagt dus om een meervoudsvorm.
- item 3. Hier heeft meer dan de helft van de leerlingen afleider A als juist gezien. De hoge r_{it} -waarde wijst erop, dat de leerlingen, die op de toets hoog hebben gescoord in het algemeen wel het goede antwoord hebben gegeven.
- item 4. Dit item heeft gefunctioneerd als een tweekeuze vraag daar geen van de leerlingen afleider C of D gekozen heeft.
- item 5. Afleider C is door vrijwel geen enkele kandidaat gekozen. Kennelijk waren bijna alle kandidaten ervan overtuigd, dat de bewoners van het zuid-westen geen speciale positie innamen met betrekking tot de februaristaking.
- item 7. Afleider C is door bijna alle kandidaten als fout gezien en afleider D door alle kandidaten. Gezien de hoge r_{it} -waarde heeft dit item een goed onderscheid gemaakt tussen de leerlingen, die hoog en die welke laag hebben gescoord op deze toets.
- item 8. Slechts zeer weinig leerlingen hebben hier een fout antwoord gegeven. De vraag was kennelijk zeer gemakkelijk.
- item 10. Afleider A is door vrijwel alle kandidaten als fout onderkend en was dus te gemakkelijk.
- item 11. Zie opmerking bij item 10.
- item 12. Bij dit item zijn twee afleiders niet als een reëel alternatief gezien. In feite was er dus sprake van een tweekeuze vraag.

- item 13. Afleider B heeft niet gefunctioneerd. Is gelijkschakeling van kunstenaars voor de kandidaten een te vreemde veronderstelling geweest?
- item 14. Uit de a-waarden van alternatief C en D valt misschien de conclusie te trekken, dat het verschil tussen Mussert en Seyss-Inquart voor vele kandidaten niet duidelijk was. Kan hier nog een rol gespeeld hebben dat het hier gaat om een in het nederlands gestelde tekst?
- item 15. Afleider A is door meer dan de helft van de leerlingen als juist beschouwd; a-waarde .55, terwijl de p-waarde .22 is.
Is het sarcasme in het citaat de leerlingen ontgaan?
Hebben de leerlingen hier als volgt geredeneerd: In de oorlog vierde het antisemitisme hoogtij dus zal de collecte voor de Joden wel gesaboteerd zijn?
- item 16. Hier is de afleider D door de helft van de leerlingen als de juiste gekozen. Is door hen de gedachtengang gevolgd dat er sprake is van een vijand en van de moordenaars van vrouwen en kinderen en dat het dus om Duitsers ging, zodat de oproep wel van de verzetsorganisaties afkomstig moet zijn geweest?
- item 17. Afleider C is slechts door een enkele kandidaat als juiste gekozen en heeft dus niet goed gefunctioneerd.
- item 18. Opvallend is hier, dat er meer leerlingen waren die de zwarte handel als oorzaak van de andere drie genoemde verschijnselen aangaven dan leerlingen, die het voedselgebrek als oorzaak gaven.
Zou de ingewikkelde vorm van de vraag hierbij een rol gespeeld kunnen hebben?
- item 20. Dat het nederlandse parlement niet meer functioneerde was kennelijk bij bijna alle leerlingen bekend: a-waarde C is .01.
- item 23. De veronderstelling dat de distributie het laatste van de vier genoemde verschijnselen was is door geen van de leerlingen als juist gekozen en was dus kennelijk te "onvoorstelbaar".
- item 24. Dit item moet erg gemakkelijk geweest zijn. Kennelijk (her)-kenden de meeste kandidaten goed het verschil tussen collaborateurs en zwarthandelaren.

3.2. Havo

Van de Havo-toets is geen van de items, psychometrisch bezien van slechte kwaliteit. De items 1, 3, 5, 11, 21 en 25 evenals 15 en 17 zijn van goede tot zeer goede kwaliteit (bijlage 5).

De navolgende items vragen op grond van opvallende p- en/of a-waarden de aandacht.

- item 3. Het eerste alternatief is slechts door een enkele leerling gekozen, zodat er in de praktijk sprake was van een driekeuze vraag.
- item 4. Zie opmerking bij item 4 Mavo (zelfde item).
- item 6. Een enkele leerling heeft hier gekozen voor de gelijkgeschakelde pers. De verleiding is groot om te veronderstellen dat de inhoud van die term niet helemaal bekend was en daarom maar geraden is.
- item 7. De eerste twee afleiders zijn door vrijwel geen enkele leerling als juist genoemd. Er is dus feitelijk sprake van een tweekeuze vraag.
- item 8. Dit item toont een spreidingsbeeld van p- en a-waarden waarbij je vermoedt, dat het antwoord geraden is.
- item 9. Dit item was te gemakkelijk: twee van de vier alternatieven zijn niet als antwoord gegeven, terwijl ook slechts een enkele leerling de overblijvende afleider als antwoord noteerde.

- item 10. De eerste twee afleiders zijn door slechts enkele leerlingen gekozen. Gezien de r_{it} -waarde lijkt het mij voor de hand liggend, dat de laatste afleider ook nog al wat "goede" kandidaten heeft doen struikelen.
- item 12. Uit de p- en a-waarden blijkt dat dit item veel te gemakkelijk was. De lage r_{it} -waarde geeft aan dat dit item geen enkele selectieve waarde had.
- item 13. Dit item heeft als tweekeuze-vraag gefunctioneerd: a-waarde B en D = 0.
- item 14. Kennelijk hebben de meeste leerlingen alleen geweten, dat de hier gegeven teksten uit de laatste oorlogsjaren zijn, maar zij hebben zich niet gerealiseerd, dat de eerste tekst om meer mensen vroeg (en dus in een slechtere situatie is opgesteld).
- item 16. De afleiders A en B hebben nauwelijks gefunctioneerd. Zijn ze ook voor de kandidaten te onlogisch geweest?
- item 18. Dit item is ook weer teveel een tweekeuze vraag geweest. De afleiders A en C hebben elk slechts een a-waarde van .01 (Het item heeft verwantschap met het Mavo-item nr. 12 dat een zelfde beeld vertoont).
- item 20. Ook de kandidaten is het kennelijk duidelijk geweest, dat luchtlandingen in het algemeen niet door de spoorwegen werden beïnvloed.
- item 22. Deze vraag leverde voor weinig kandidaten moeilijkheden op. De lage r_{it} -waarde geeft aan, dat deze vraag niet selectief heeft gewerkt.
- item 23. Ook deze vraag leverde voor weinig leerlingen problemen op.
- item 24. De veronderstelling, dat het groeiend verzet in Nederland en de verscherping van de Duitse terreur in Nederland niets met elkaar te maken hadden is door alle leerlingen als onjuist beschouwd.

3.3. Vwo

Van deze toets zijn de items 2, 12 en 16 psychometrisch gezien van slechte kwaliteit, de items 9, 15 en 23 evenals 1, 3, 13 en 19 zijn van goede tot zeer goede kwaliteit (bijlage 6). Op grond van de verkregen p- en a-waarden willen we nog aandacht besteden aan de volgende items:

- item 2. Dit item is hetzelfde item als nr. 8 van de Havo-toets. De p- en a-waarden geven hier geen houvast om te stellen dat er geraden is, maar kennelijk is de betekenis van krijgsgevangenschap de leerlingen niet duidelijk.
- item 3. Afleider C is door een groot aantal leerlingen gekozen. Vermoedelijk hebben zij zich gerealiseerd dat de invoering van "Ausweise" het onderduiken niet makkelijker maakte.
- item 4. Afleider B heeft vrijwel niet gefunctioneerd.
- item 6. Dat het optreden van het personeel van de Nederlandse Spoorwegen niet in deze 4 perioden is in te delen was bij bijna alle kandidaten bekend.
- item 7. Zie opmerkingen bij Havo item 18 (zelfde item).
- item 10. Dat arbeidsinzet en spoorwegstaking niet speciaal met de Joden verband hielden is de kandidaten duidelijk geweest.
- item 11. Dat de uitroeiing van de Joden schoksgewijs heeft plaatsgevonden was bij het merendeel van de kandidaten bekend.
- item 12. Bijna geen leerling heeft dit item goed gemaakt; p-waarde .01.
- item 14. Wij mogen hier concluderen, dat alle kandidaten wisten, dat er in de oorlog geen vrijheid van drukpers was.
- item 16. Bij de beantwoording van dit item hebben veel leerlingen zich niet gerealiseerd dat een deel van Nederland al bevrijd was toen de Spoorwegstaking werd afgekondigd: a-waarde afleider A is .49.

- item 19. Dat de Duitse militaire nederlagen en de verscherping van de Duitse terreur in Nederland elkaar wederzijds hebben beïnvloed is door geen der kandidaten als juist aangemerkt.
- item 20. Zie opmerking bij item 24 Havo. Bovendien hebben vrijwel alle Vwo-leerlingen gezien dat ook alternatief B fout is. Dus de leerlingen wisten dat of het verzet heeft geleid tot verscherpte terreur of verscherping van de terreur heeft het verzet niet aangemoedigd. Deze laatste veronderstelling lijkt mij echter nogal vreemd.
- item 22. Hier is weer sprake van een tweekeuze item.
- item 24. Dat er al distributie was voor de laatste beproevingen van de oorlog wisten alle kandidaten.
- item 25. Dat de februari-staking op 6 december niet tot huiszoekingen leidde was bij alle kandidaten bekend. Slechts een enkele kandidaat meent dat de gelijkschakeling tot huiszoeking heeft geleid.

3.4. Identieke items

De items 2, 4, 6, 8, 9, 13, 14, 17, 24 en 25 van de Mavo zijn identiek aan de volgende Havo-items: 1, 4, 5, 13, 6, 2, 7, 12, 22 en 23. De Vwo-items 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 20, 21 en 25 zijn identiek aan de Havo-items 17, 8, 11, 10, 19, 21, 18, 15, 24, 25 en 23.

De resultaten op deze items gescoord zijn bij de Havo gelijk of hoger dan bij de Mavo, terwijl de Vwo-leerlingen weer hoger of gelijk scoorden met de Havo-leerlingen. Alleen op de Vwo-items 2, 3 en 25 scoorden de Vwo-kandidaten lager dan de Havo-kandidaten. Wij merken hierbij nog op

- 1e. dat Vwo item nr. 2 (= Havo nr. 8) een slecht item bleek te zijn en
- 2e. dat het verschil in p-waarde bij de andere twee items erg gering is nl. resp. .56 en .57 en .90 en .94.

4. Opmerking

Achter in de vragenboekjes is een bronvermelding opgenomen. Voor een enkel item (Havo nr. 7 = Mavo nr. 14) is daardoor het antwoord direct af te lezen, ook zonder enige kennis van de geschiedenis. De p- en a-waarden wijzen er niet op dat de kandidaten dit hebben gezien. Hieruit mag echter niet geconcludeerd worden dat deze vorm van bronvermelding juist is. Bij een volgende toets zal hiervoor op grond van toetstechnische bezwaren een andere oplossing moeten worden gekozen.

5. Conclusies

Samenvattend mag worden gesteld

- a. dat er op grond van het bovenstaande niet geconcludeerd mag worden dat meerkeuzevragen geschiedenis niet gesteld kunnen worden.
- b. dat het op grond van het bovenstaande niet mogelijk is om te concluderen of meerkeuze vragen en open vragen dezelfde mogelijkheden aan de leerlingen bieden. *)

*) In verband met de conclusie onder a is onderzoek in deze m.i. wel gerechtvaardigd.

- c. dat de afgenomen toetsen, wat de betrouwbaarheid en de standaardmeetfout betreft, een vergelijking met soortgelijke toetsen van andere vakken kunnen doorstaan.
- d. dat een groot aantal items een hoge p-waarde en een redelijk goede tot zeer goede r_{it} heeft behaald.
- e. dat er teveel vragen gesteld zijn, waarbij één of twee afleiders niet of nauwelijks functioneerden.

Bijlage 1.

C.I.T.O. TOETS- EN ITEMANALYSE PRETEST GESCHIEDENIS MAVO

Aantal kandidaten: 211 gemiddelde score: 17.11 standaarddeviatie: 2.89

Itemnummer	A	B	C	D	D/D	R.I.T.
1	90*	2	1	6	0	22
2	10	12	48*	29	0	22
3	57	35*	4	4	0	53
4	94*	5	0	0	0	24
5	68*	14	1	16	0	27
6	8	25	52*	14	1	34
7	79*	19	1	0	0	42
8	97*	0	2	0	0	18
9	2	59*	11	28	0	38
10	1	5	4	89*	0	24
11	0	3	73*	24	0	13
12	3	97*	0	0	0	8
13	10	1	15	73*	0	24
14	2	8	45	45*	0	33
15	55	13	10	22*	0	37
16	6	31	13*	50	0	44
17	2	93*	1	4	0	16
18	8	18	36*	39	0	25
19	5	3	29	63*	0	41
20	14	79*	1	5	0	16
21	65*	19	7	9	0	40
22	4	9	7	80*	0	38
23	11	0	76*	11	1	34
24	1	1	95*	2	0	19
25	90*	4	2	3	1	18

Betrouwbaarheid (KR20): 0.55 Standaard meetfout: 1.95

Kolom D/D: overgeslagen of dubbel antwoord.

Een ster (*) duidt het goede alternatief aan.

C.I.T.O. TOETS- EN ITEMANALYSE
PRETEST GESCHIEDENIS HAVO

Aantal kandidaten: 149 Gemiddelde Score: 18.30 Standaarddeviatie: 2.57

Itemnummer	A	B	C	D	D/D	R.I.T.
1	12	3	66*	17	1	30
2	3	5	16	76*	0	27
3	1	42	54*	3	0	36
4	98*	2	0	0	0	4
5	5	24	60*	10	0	31
6	1	89*	3	7	0	35
7	0	1	17	82*	0	25
8	26	28	31	15*	0	30
9	0	99*	1	0	0	10
10	2	1	68*	28	1	28
11	7	10	26	57*	0	30
12	1	96*	2	1	0	1
13	97*	0	3	0	1	24
14	11	2	48	38*	1	30
15	10	66*	9	15	0	44
16	2	1	93*	5	0	23
17	8	28	13	50*	1	47
18	0	95*	1	4	0	20
19	3	79*	6	11	1	20
20	9	1	24	66*	0	23
21	18	17	61*	2	1	30
22	0	2	97*	1	1	11
23	94*	3	1	1	1	24
24	9	5	86*	0	1	20
25	21	25	3	50*	1	31

Betrouwbaarheid (KR20): 0.45 Standaard meetfout: 1.90

Kolom D/D: overgeslagen of dubbel antwoord.

Een ster (*) duidt het goede alternatief aan.

C.I.T.O. TOETS- EN ITEMANALYSE
PRETEST GESCHIEDENIS VWO

Aantal kandidaten: 87 Gemiddelde score: 17.03 Standaarddeviatie: 3.06

Itemnummer	A	B	C	D	D/D	R.I.T.
1	3	17	6	72*	1	44
2	18	39	32	10*	0	12
3	5	1	38	56*	0	40
4	3	1	74*	22	0	26
5	2	91*	3	3	0	22
6	15	7	77*	1	0	25
7	0	95*	0	5	0	4
8	9	77*	8	6	0	17
9	11	9	51*	29	0	36
10	0	7	91*	2	0	37
11	2	0	90*	8	0	25
12	1*	28	62	9	0	3
13	2	17	15	64*	1	42
14	0	6	3	90*	1	28
15	33	3	9	53*	1	38
16	49	2	36*	11	1	16
17	10	6	2	80*	1	47
18	8	26	48*	16	1	38
19	51*	45	0	3	1	50
20	5	1	93*	0	1	43
21	5	3	3	87*	1	42
22	77*	22	0	0	1	27
23	17	7	61*	13	2	39
24	0	89*	2	7	2	20
25	90*	5	0	1	5	34

Betrouwbaarheid (KR20): 0.61 Standaard meetfout: 1.91

Kolom D/D: overgeslagen of dubbel antwoord.

Een ster (*) duidt het goede alternatief aan.

MAVO

	≤ 49	p-waarde 50-74	≥ 75
r_{it} -waarde ≤ 0.19		11	8, 12, 17, 20, 24, 25
0.20 - 0.29	2, 18	5, 13	1, 4, 10
0.30 - 0.39	14, 15	6, 9	22, 23
≥ 0.40	3, 16	19, 21	7

HAVO

	≤ 49	p-waarde 50-74	≥ 75
r_{it} -waarde ≤ 0.19			4, 9, 12, 22
0.20 - 0.29		10, 20	2, 7, 13, 16, 18, 19, 22, 24
0.30 - 0.39	8, 14	1, 3, 5, 11, 21, 25	6
≥ 0.40		15, 17	

VWO

	≤ 49	p-waarde 50-74	≥ 75
r_{it} -waarde ≤ 0.19	2, 12, 16		7, 8
0.20 - 0.29		4	5, 6, 11, 14, 22, 24
0.30 - 0.39	18	9, 15, 23	10, 25
≥ 0.40		1, 3, 13, 19	17, 20, 21

Begrippenlijst overgenomen uit: M. van der Linden-Mulder:

Toelichting bij de in de verslagen gebruikte statistische en psychometrische begrippen.

In: Cito-publicatie nr. 23.

Afleder	Een bij een meerkeuze-vraag behorend fout antwoord.
Alternatief	Een bij een meerkeuze-vraag behorend goed of fout antwoord.
A-waarde	Afleder-waarde: Het percentage leerlingen dat deze afleder als goed antwoord beschouwde (= aanstreepte) gedeeld door 100.
Betrouwbaarheid	Dit is een getal (tussen 0 en 1) dat aangeeft hoe konstant de toets de vaardigheden van de leerlingen meet. Met andere woorden: de betrouwbaarheid geeft aan in hoeverre de leerling bij herhaling van het examen onder precies dezelfde omstandigheden (dus ook zonder de inhoud van het examen dat hem te wachten staat te kennen), dezelfde score zou behalen. Oppervlakkig beschouwd zou men kunnen zeggen dat er geen reden is waarom de leerling het ene moment een andere score behaalt dan het andere; maar er zijn allerlei toevallige factoren die hun invloed hebben op de score. Hoe groter de betrouwbaarheid, hoe minder de toevalsfactoren invloed hebben op de score van de leerling. Een voorbeeld van een toevalsfactor: de leerling heeft vlak voor het examen een bepaalde bladzijde uit een boek overgelezen, waardoor hij een item méér goed maakt, hoewel hij de desbetreffende stof niet voldoende kent. Bij herhaling onder "dezelfde" omstandigheden heeft deze leerling dezelfde bladzijde toevallig niet gelezen en behaalt hij een lagere score.
Gemiddelde score (X)	De gemiddelde waarde van een reeks scores, berekend door alle scores op te tellen en door het aantal scores te delen.
Gecorrigeerde betrouwbaarheid	Betrouwbaarheid, omgerekend naar een standaardlengte, om onderlinge vergelijking van de betrouwbaarheden van toetsen van verschillende lengte mogelijk te maken.
Homogeniteitsindex	KR. 20 of 21.
Item	Meerkeuze-vraag met bijbehorende alternatieven.
Itemanalyse	Analyse van de item-resultaten door middel van p- en a-waarden, o-waarden en r_{it} 's.

K.R. 20 of K.R. 21	Formules van Kuder en Richardson, waarmee de betrouwbaarheid van een toets wordt berekend. Hoe homogener de toets, d.w.z. hoe meer ieder item de leerlingen op dezelfde wijze verdeelt in goed aanstrepers en niet-goed aanstrepers, hoe hoger de waarde van de K.R. (maximaal 1.00).
O	Het percentage leerlingen dat het desbetreffende item heeft overgeslagen. (Zie itemanalyse)
p-waarde	De p-waarde van een item geeft aan hoeveel % van de leerlingen het goede antwoord heeft gekozen gedeeld door 100. Hoe hoger de p-waarde, hoe gemakkelijker het item. In de tabellen worden de p-waarden van de a-waarden onderscheiden door een * achter de p-waarde.
Gemiddelde p-waarde ($\bar{p}$)	De som van de p-waarden, gedeeld door het aantal daarvan. Eenvoudig te berekenen door het gemiddelde te delen door het aantal items.
r_{it} -waarde of discriminatieindex	De r_{it} van een item geeft aan in hoeverre een item goed is beantwoord door de goede (dat wil zeggen hoog-scorende) leerlingen en fout is beantwoord door de slechte (dat wil zeggen laag-scorende) leerlingen. Hoe hoger de r_{it} , hoe beter het item diskrimineert tussen de goede en slechte leerlingen. (de r_{it} wordt bepaald door de correlatie te berekenen tussen item (fout = 0; goed = 1) en totaalscore op de toets.).
Score	Het aantal punten dat een leerling op een toets behaald heeft d.w.z. het aantal goedge maakte items.
Sleutel	De goede antwoorden van ieder item van een toets.
Standaard afwijking of standaarddeviatie (s_x)	Een maat voor de spreiding van de scores rond de gemiddelde score. Hoe hoger de standaarddeviatie, hoe meer verschillende resultaten de leerlingen op een toets behaalden.
Standaardmeetfout (s_e)	Een maat voor de constantie van de meting van de leerling of anders gezegd: een maat voor de onnauwkeurigheid van de score. De standaardmeetfout geeft een marge aan: nl. die welke men in acht moet nemen bij de schatting van de "ware" score van de leerling. Een voorbeeld: Van een leerling met een toetsscore van 30 kan men zeggen dat er 95% kans bestaat dat de werkelijk verdiende score ligt tussen 30 plus of min tweemaal de standaardmeetfout. De standaardmeetfout is afhankelijk van zowel de betrouwbaarheid als de standaardafwijking. Hoe groter de betrouwbaarheid, hoe kleiner de standaardmeetfout.

Toelichting bij de item- en toetsanalyse

De itemanalyse laat een reeks van p-waarden en a-waarden en r_{it} 's zien, die zonder verdere aanduiding niet zoveel zeggen. De waarden worden pas zinvol, wanneer zij tegen een criterium worden afgezet. Het criterium dat gehanteerd wordt, is echter afhankelijk van het doel waarvoor de toets gebruikt wordt. Een hoge p-waarde, b.v. .96 duidt aan dat 96% van de leerlingen het item kan oplossen. Een goed item, als het bedoeld is om te kijken voor welke leerlingen een stuk leerstof nog eens moet worden herhaald (4%). Een minder goed item echter in een toets, waarbij het doel is zoveel mogelijk onderscheid tussen scores van leerlingen te maken. Voor dat doel zijn items met een p-waarde tussen de .50 en .74 het beste. Deze items zorgen voor een zo groot mogelijke spreiding van de leerlingenscores.

Wat is het doel van een eindexamentoets? Enerzijds is het eindexamen een toets om te zien of de doelstelling van het desbetreffende onderwijstype bij de leerling is bereikt; anderzijds is het doel: selectie voor voortgezet onderwijs en beroep (het eindexamen wordt tenminste als zodanig gehanteerd). Voor het eerste doel verwacht men terecht hoge p-waarden: het onderwijs zal bij de meeste leerlingen, na zoveel selectie onderweg, toch wel positief resultaat hebben gehad. Voor het tweede doel zijn hoge p-waarden niet zo gunstig, omdat het er om gaat zoveel mogelijk verschil tussen leerlingen op alle niveaus (cijfer 3 of 4, 5 of 6, 8 of 9 etc.) te maken.

Voor het examen is het volgende compromis gevonden:

Normen voor

<u>p-waarden</u>		<u>r_{it}'s</u>	
-.49	te laag	r_{it} van 0.40 en hoger :	zeer goed
.50 -.74	goed	r_{it} van 0.30 - 0.39 :	redelijk goed
.75 en hoger	redelijk	r_{it} van 0.20 - 0.29 :	twijfelachtig
		r_{it} van 0.19 en lager :	slecht

De hoge p-waarden worden redelijk genoemd, maar zelfs goed als ze samengaan met hoge r_{it} 's. Een gemakkelijk item ($p = .96$) dat een r_{it} heeft van b.v. 0.40, heeft met succes de 4% "slechte" (d.i. laag scorende) leerlingen weten te selecteren.

In het algemeen is het echter moeilijk om een dergelijk item te construeren: hoge r_{it} 's zijn gemakkelijker te bereiken met p-waarden tussen de 50 en 74.

Ook bij lage p-waarden is het moeilijker om een hoger r_{it} te bereiken. Deze zijn om een andere reden ook niet waard om na te streven: Een eindexamentoets, die zo moeilijk is, dat hij door slechts enkelen goed kan worden gemaakt, is duidelijk niet in overeenstemming met het eerste genoemde doel.

Wat betekent een te lage p-waarde? Hierop is meer dan één antwoord te geven:

- Het item is moeilijk voor de leerlingen.
- Het item bevat een te aantrekkelijke afleider, die eigenlijk niet zo erg fout is of niet zoveel slechter dan het beste antwoord (gevolg: hoge a-waarde).

c. Het item bevat een strikvraag, waardoor de leerlingen op een dwaalspoor komen. De oorzaken b. en c. veroorzaken een slechte r_{it} . Zowel "goede" als "slechte" leerlingen gaan dit item nl. fout maken. Het item discrimineert dus niet goed, d.w.z. niet in overeenstemming met de rest van de toets.

Bij ieder item kunnen de gegevens van de itemanalyse aanleiding geven tot vermoedens over de oorzaak van de resultaten. De gegevens kunnen ook inhoudelijke hypothesen weerleggen of steunen. B.v. de opmerking "dit item is te moeilijk voor dit schooltype" kan weerlegd worden door een hoge p-waarde; of b.v. de opmerking "dit item is alleen goed te maken door louter raden" door een hogere p-waarde dan 25 ($\frac{1}{4} \times 100$) en door een goede r_{it} .

Ook "betrouwbaarheid" is een begrip dat niet op zich zelf een kwalificatie van de toets geeft.

Betrouwbaarheid kan wat vereenvoudigd worden gedefinieerd als de mate waarin de leerlingen door de toets op een eerlijke wijze op volgorde van de door de toets gemeten vaardigheid worden gezet. Eerlijk geldt hier in deze zin van: dezelfde volgorde nú als bij "een eventuele herhaling van het examen". In deze definitie wordt een hoge betrouwbaarheid bij een examen een eis van de eerste orde. Een hoge betrouwbaarheid wordt het gemakkelijkst bereikt door een grote spreiding van de leerlingen. Een grote spreiding wordt bereikt door items met p-waarden tussen de .50 en .74. Dat betekent dat de leerlingen aan het eind van een onderwijs-type voor een tamelijk groot deel de toets niet kunnen oplossen. Het eerste doel, nl. dat een leerling moet kunnen laten zien dat hij de doelstellingen van het onderwijs bij het eindexamen heeft bereikt, is hiermee in strijd. Een goede toets in de zin van bereikte doelstellingen, zou hoge p-waarden moeten bevatten. Maar dit heeft weer tot gevolg dat de spreiding van de scores klein wordt, waardoor de betrouwbaarheid van de toets meestal lager wordt. De beslissingen die met een niet-betrouwbare toets worden genomen zijn niet "eerlijk", want "geslaagd" had ook "gezakt" kunnen zijn en omgekeerd.

Tot nu toe is het dilemma, dat uit het bovenstaande spreekt, opgelost door te kiezen voor een zo betrouwbaar mogelijke toets.

Een zekere oneerlijkheid zal bij ieder examen altijd wel aanwezig blijven, zowel in de beslissing geslaagd — gezakt als bij iedere score op zich zelf. Het doel bij een toets, waarmee beslissingen worden genomen, is echter uiteraard om die fouten-marge zo klein mogelijk te maken. De standaardmeetfout is de maat waarmee de fouten-marge bij iedere score kan worden aangegeven. Deze maat calculeert naast de betrouwbaarheid ook de spreiding van de scores in, waardoor deze het meest geschikt is om verschillende toetsen, die bij groepen met verschillend kennisniveau zijn afgenomen, in dit opzicht te vergelijken.

M. van der Linden-Mulder

In: CITO-publicatie no. 23.

Litteratuur:

Drenth, P.J.D.:

De psychologische test

Van Loghum Slaterus Arnhem 1968.

Ebel, R.L.:

Measuring Educational Achievement

Prentice Hall Inc., Englewood Cliffs, New Jersey 1965.

8. B. DE VERWERKING VAN DE GEGEVENS OVER DE SCHRIFTELIJKE TOETSEN (C.E.G.E.S.)
2e DEEL.

a. De gegevens

Na het verslag, uitgebracht door het CITO te Arnhem, van het gecoördineerde proefwerk geschiedenis en staatsinrichting dat op 29 januari 1974, is gegeven, voorzover het de meerkeuzevragen betreft, zal men onder dit opschrift een aantal tabellen, diagrammen en overzichten aantreffen die de C.E.G.E.S. over alle toetsen heeft samengesteld. Terwille van de vergelijkbaarheid met het gecoördineerde proefwerk dat op 30 januari 1973 heeft plaats gevonden zijn ze zoveel mogelijk in dezelfde vorm gegoten als die van het eerste evaluatierapport van de commissie.

Figuur A: Deze tabel geeft een overzicht van het aantal kandidaten dat op de vijf mavo-scholen per school de meerkeuzevragen heeft gemaakt. De scholen zijn met Romeinse cijfers aangeduid.

Per vraag konden de leerlingen een punt scoren. Aangegeven is nu hoeveel punten de leerlingen van de afzonderlijke scholen per vraag behaald hebben.

Verder zijn de totaalscores per vraag berekend.

Eveneens is aangegeven, hoe, in procenten uitgedrukt, de verhouding is van het aantal door de verschillende scholen per vraag en totaal behaalde scores tot de maximum score die behaald had kunnen worden.

Tenslotte heeft de commissie nog de gemiddelde score per school en in totaal berekend.

Figuur B: De tabel geeft een overzicht van het aantal kandidaten dat op de vier havo-scholen per school de meerkeuzevragen heeft gemaakt. Deze scholen zijn eveneens met Romeinse cijfers aangeduid.

Voor deze figuur gelden dezelfde aanwijzingen als voor figuur A.

Figuur C: De tabel geeft een overzicht van het aantal kandidaten dat op de drie vwo-scholen de meerkeuzevragen heeft gemaakt. Ook deze scholen zijn met Romeinse cijfers aangeduid en ook voor deze figuur gelden dezelfde aanwijzingen als voor figuur A.

Voor de figuren D, E en F geldt hetzelfde als ten aanzien van A, B en C is gezegd, met alleen dit onderscheid dat de hier gegeven resultaten de "open" vragen betreffen.

Letter D heeft dus betrekking op de vijf mavo-scholen, letter E op de vier havo-scholen en letter F op de drie vwo-scholen, die alle op dezelfde wijze genummerd zijn als in de figuren A, B en C.

De figuren H, I en J: De grafieken geven nog duidelijker een beeld van het percentage goede antwoorden dat respectievelijk door de mavo-, havo- en vwo-leerlingen op de meerkeuzevragen is gegeven.

De figuren K, L en M: De staafdiagrammen geven eveneens nog duidelijker een beeld van het percentage goede antwoorden dat respectievelijk door de mavo-, havo- en vwo-leerlingen op de open vragen is gegeven.

De figuren O en P vermelden de vijf meerkeuze en open vragen die respectievelijk door de

Figuur A

OVERZICHT VAN HET EERSTE GEDEELTE VAN HET EXPERIMENTEEL
EXAMEN GESCHIEDENIS 1974 OP 5 MAVO-SCHOLEN (MEERKEUZETOETSEN)

ITEMS	I 103 leerl.	II 27 leerl.	III 44 leerl.	IV 28 leerl.	V 9 leerl.	TOTAAL 211 leerl.
1.	95 = 92,2%	25 = 92,6%	38 = 86,3%	26 = 92,9%	6 = 66,7%	190 = 90,0%
2.	50 = 48,5%	12 = 44,4%	22 = 50,0%	13 = 46,4%	3 = 33,3%	100 = 47,4%
3.	32 = 31,1%	9 = 33,3%	24 = 54,5%	6 = 21,4%	4 = 44,4%	75 = 35,5%
4.	98 = 95,1%	27 = 100%	42 = 95,5%	26 = 92,9%	6 = 66,7%	199 = 94,3%
5.	64 = 62,1%	23 = 85,2%	30 = 68,2%	22 = 78,6%	5 = 55,6%	144 = 68,2%
6.	60 = 58,3%	10 = 37,0%	30 = 68,2%	12 = 42,9%	0 = 00,0%	112 = 53,1%
7.	79 = 76,7%	24 = 88,9%	39 = 88,6%	18 = 64,3%	6 = 66,7%	166 = 78,7%
8.	100 = 97,1%	26 = 96,3%	43 = 97,7%	27 = 96,4%	9 = 100%	205 = 97,2%
9.	64 = 62,1%	15 = 55,6%	26 = 59,1%	15 = 53,6%	4 = 44,4%	124 = 58,8%
10.	94 = 91,3%	24 = 88,9%	38 = 86,3%	23 = 82,1%	9 = 100%	188 = 89,1%
11.	69 = 70,0%	18 = 66,7%	39 = 88,6%	21 = 75,0%	7 = 77,8%	154 = 73,0%
12.	99 = 96,1%	27 = 100%	43 = 97,7%	28 = 100%	9 = 100%	206 = 97,6%
13.	70 = 68,0%	13 = 48,1%	39 = 88,6%	25 = 89,3%	6 = 66,7%	153 = 72,5%
14.	43 = 41,7%	10 = 37,0%	19 = 43,2%	15 = 53,6%	7 = 77,8%	94 = 44,5%
15.	33 = 32,0%	2 = 7,4%	7 = 15,9%	4 = 14,3%	3 = 33,3%	49 = 23,2%
16.	16 = 18,4%	3 = 11,1%	2 = 4,5%	4 = 14,3%	0 = 00,0%	25 = 11,8%
17.	100 = 97,1%	25 = 92,6%	40 = 90,9%	23 = 82,1%	8 = 88,9%	196 = 92,9%
18.	40 = 38,8%	9 = 33,3%	12 = 27,3%	11 = 39,3%	3 = 33,3%	75 = 35,5%
19.	68 = 66,0%	16 = 59,3%	23 = 52,3%	23 = 82,1%	7 = 77,8%	137 = 64,9%
20.	83 = 80,6%	18 = 66,7%	39 = 88,6%	23 = 82,1%	5 = 55,6%	168 = 79,6%
21.	68 = 66,0%	25 = 92,6%	29 = 65,9%	11 = 39,3%	5 = 55,6%	138 = 65,4%
22.	90 = 87,4%	23 = 85,2%	31 = 70,5%	20 = 71,4%	5 = 55,6%	169 = 80,1%
23.	78 = 75,7%	23 = 85,2%	36 = 81,8%	20 = 71,4%	6 = 66,7%	163 = 77,3%
24.	98 = 95,1%	25 = 92,6%	42 = 95,5%	26 = 92,9%	9 = 100%	200 = 94,8%
25.	95 = 92,2%	24 = 88,9%	40 = 90,9%	21 = 75,0%	9 = 100%	189 = 89,1%
Totaal te behalen						
punten	2575	675	1100	700	225	5275
Behaald	1789	466	773	463	141	3632
Percent.	69,5%	69,0%	70,3%	66,1%	62,7%	68,9%
Score	17,36	17,25	17,52	16,53	15,66	17,21

Figuur B

OVERZICHT VAN HET EERSTE GEDEELTE VAN HET EXPERIMENTEEL
EXAMEN GESCHIEDENIS 1974 OP 4 HAVO-SCHOLEN (M.K.)

ITEMS	I 59 leerl.	II 27 leerl.	III 34 leerl.	IV 30 leerl.	TOTAAL 150 leerl.
1.	50 = 84,7%	6 = 22,2%	28 = 82,4%	15 = 50,0%	99 = 66,0%
2.	48 = 81,4%	13 = 48,1%	24 = 70,6%	28 = 93,3%	113 = 75,3%
3.	36 = 61,0%	13 = 48,1%	9 = 26,5%	22 = 73,3%	80 = 53,3%
4.	57 = 96,6%	27 = 100%	32 = 94,1%	30 = 100%	146 = 97,3%
5.	32 = 54,2%	16 = 59,3%	18 = 52,9%	22 = 73,3%	88 = 58,7%
6.	55 = 93,2%	20 = 74,1%	30 = 88,2%	26 = 86,7%	131 = 87,3%
7.	45 = 76,4%	18 = 66,7%	31 = 91,2%	27 = 90,0%	121 = 80,7%
8.	7 = 11,9%	7 = 25,9%	1 = 2,9%	4 = 13,3%	19 = 12,7%
9.	58 = 98,3%	26 = 96,3%	33 = 97,1%	30 = 100%	147 = 98,0%
10.	39 = 66,1%	22 = 81,5%	18 = 52,9%	22 = 73,3%	101 = 67,3%
11.	32 = 54,2%	14 = 51,9%	15 = 44,1%	25 = 83,3%	86 = 57,3%
12.	55 = 93,2%	25 = 92,6%	34 = 100%	28 = 93,3%	142 = 94,7%
13.	57 = 96,6%	26 = 96,3%	32 = 94,1%	29 = 96,7%	144 = 96,0%
14.	19 = 32,2%	7 = 25,9%	12 = 35,3%	17 = 56,7%	55 = 36,7%
15.	45 = 76,4%	15 = 55,6%	16 = 47,1%	22 = 73,3%	98 = 65,3%
16.	55 = 93,2%	24 = 88,9%	30 = 88,2%	29 = 96,7%	138 = 92,0%
17.	45 = 76,4%	6 = 22,2%	16 = 47,1%	16 = 53,3%	83 = 55,3%
18.	57 = 96,6%	23 = 85,1%	32 = 94,1%	30 = 100%	142 = 94,7%
19.	51 = 86,4%	18 = 66,7%	29 = 85,3%	20 = 66,7%	118 = 78,7%
20.	35 = 59,3%	22 = 81,5%	14 = 41,2%	23 = 76,7%	94 = 62,7%
21.	33 = 55,9%	15 = 55,6%	24 = 70,6%	17 = 56,7%	89 = 59,3%
22.	57 = 96,6%	26 = 96,3%	33 = 97,1%	28 = 93,3%	144 = 96,0%
23.	55 = 93,2%	25 = 92,6%	31 = 91,2%	28 = 93,3%	139 = 92,7%
24.	47 = 79,7%	24 = 88,9%	31 = 91,2%	24 = 80,0%	126 = 84,0%
25.	30 = 50,8%	13 = 48,1%	14 = 41,2%	17 = 56,7%	74 = 49,3%
Te behalen punten	1475	675	850	750	3750
Behaald:	1100	451	587	579	2717
Percent.	74,6%	66,8%	69,1%	77,6%	72,5%
Score	18,6	16,7	17,3	19,3	18,1

Figuur C

OVERZICHT VAN HET EERSTE GEDEELTE VAN HET EXPERIMENTEEL
EXAMEN GESCHIEDENIS 1974 OP 3 VWO-SCHOLEN (M.K.)

ITEMS	I 32 leerl.	II 20 leerl.	III 35 leerl.	TOTAAL 87 leerl.
1.	30 = 93,8%	3 = 15,0%	30 = 85,7%	63 = 72,4%
2.	4 = 12,5%	2 = 10,0%	3 = 8,6%	9 = 10,3%
3.	14 = 43,8%	12 = 60,0%	24 = 68,6%	50 = 57,5%
4.	25 = 78,1%	12 = 60,0%	27 = 77,1%	64 = 73,6%
5.	28 = 87,5%	18 = 90,0%	34 = 97,2%	80 = 92,0%
6.	26 = 81,3%	16 = 80,0%	25 = 71,4%	67 = 77,0%
7.	30 = 93,8%	20 = 100%	33 = 94,3%	83 = 95,4%
8.	25 = 78,1%	13 = 65,0%	29 = 82,9%	67 = 77,0%
9.	22 = 68,8%	3 = 15,0%	17 = 48,6%	42 = 48,3%
10.	31 = 96,9%	14 = 70,0%	34 = 97,2%	79 = 90,8%
11.	26 = 81,3%	18 = 90,0%	32 = 91,4%	76 = 87,4%
12.	0 = 00,0%	1 = 5,0%	0 = 00,0%	1 = 1,1%
13.	18 = 56,3%	11 = 55,0%	27 = 77,1%	56 = 64,4%
14.	29 = 90,6%	17 = 85,0%	32 = 91,4%	78 = 89,7%
15.	17 = 53,1%	4 = 20,0%	24 = 68,6%	45 = 51,7%
16.	8 = 25,0%	9 = 45,0%	16 = 45,7%	33 = 37,9%
17.	23 = 71,9%	14 = 70,0%	33 = 94,3%	70 = 80,5%
18.	6 = 18,8%	11 = 55,0%	26 = 74,3%	43 = 49,4%
19.	17 = 53,1%	7 = 35,0%	21 = 60,0%	45 = 51,7%
20.	30 = 93,8%	17 = 85,0%	34 = 97,2%	81 = 93,1%
21.	29 = 90,6%	13 = 65,0%	34 = 97,2%	76 = 87,4%
22.	25 = 78,1%	13 = 65,0%	28 = 80,0%	66 = 75,9%
23.	20 = 62,5%	9 = 45,0%	24 = 68,6%	53 = 60,9%
24.	29 = 90,6%	19 = 95,0%	28 = 80,0%	76 = 87,4%
25.	25 = 78,1%	18 = 90,0%	35 = 100%	78 = 89,7%
Te behalen punten	800	500	875	2175
Behaald:	537	296	650	1483
Percent.	67,1%	59,2%	74,3%	68,2%
Score:	16,8	14,8	18,6	17,04

Figuur D

OVERZICHT VAN HET TWEEDE GEDEELTE VAN HET EXPERIMENTEEL
EXAMEN GESCHIEDENIS 1974 OP 5 MAVO-SCHOLEN (OPEN VRAGEN)

VRAGEN	I 103 leerl.	II 27 leerl.	III 44 leerl.	IV 28 leerl.	V 9 leerl.	TOTAAL 211 leerl.
1. = 6 pt.	524 = 84,8%	150 = 92,6%	192 = 72,2%	118 = 70,2%	39 = 72,2%	1023 = 80,8%
2. = 2 pt.	151 = 73,3%	37 = 68,5%	66 = 75,0%	37 = 66,1%	12 = 66,7%	303 = 71,8%
3. = 2 pt.	61 = 29,6%	22 = 40,7%	17 = 19,3%	38 = 67,9%	8 = 44,4%	146 = 34,6%
4. = 2 pt.	157 = 76,2%	42 = 77,8%	77 = 87,5%	36 = 64,3%	14 = 77,8%	326 = 77,2%
5. = 6 pt.	212 = 34,3%	78 = 48,1%	88 = 33,3%	28 = 16,7%	21 = 38,9%	427 = 33,7%
6. = 8 pt.	715 = 86,8%	185 = 85,6%	316 = 89,8%	172 = 77,8%	62 = 86,1%	1450 = 85,9%
7. = 3 pt.	274 = 88,7%	73 = 90,1%	104 = 78,8%	65 = 77,4%	25 = 92,6%	541 = 85,5%
8. = 9 pt.	680 = 73,4%	162 = 66,7%	300 = 75,8%	167 = 66,3%	52 = 64,2%	1361 = 71,7%
9. = 2 pt.	193 = 93,7%	51 = 94,4%	87 = 98,9%	50 = 89,3%	18 = 100%	399 = 94,6%
10. = 3 pt.	118 = 38,2%	37 = 45,7%	50 = 37,9%	39 = 44,3%	15 = 55,6%	259 = 40,9%
11. = 2 pt.	84 = 40,8%	15 = 27,8%	55 = 62,5%	26 = 46,4%	12 = 66,7%	192 = 45,5%
12. = 2 pt.	202 = 98,1%	52 = 96,3%	77 = 87,5%	54 = 96,4%	18 = 100%	403 = 95,5%
13. = 6 pt.	215 = 34,8%	79 = 48,8%	141 = 53,4%	17 = 10,1%	33 = 61,1%	485 = 38,4%
14. = 10 pt.	802 = 77,9%	191 = 70,7%	326 = 74,1%	193 = 68,9%	69 = 76,7%	1581 = 74,9%
15. = 12 pt.	965 = 78,1%	244 = 75,3%	398 = 75,4%	253 = 75,3%	74 = 68,5%	1934 = 76,4%
Te behalen punten: 75	7725	2025	3300	2100	675	15825
Behaald:	5353	1418	2294	1293	472	10830
Percentage	69,3%	70,0%	69,5%	61,6%	69,9%	68,6%
Score	52,97	52,51	52,13	46,17	52,44	51,32

Figuur E

OVERZICHT VAN HET TWEEDE GEDEELTE VAN HET EXPERIMENTEEL
EXAMEN 1974 OP 4 HAVO-SCHOLEN (OPEN VRAGEN)

VRAGEN	I 59 leerl.	II 27 leerl.	III 34 leerl.	IV 30 leerl.	TOTAAL 150 leerl.
1. = 1 pt.	46 = 78,0%	11 = 40,7%	21 = 61,8%	20 = 66,7%	98 = 65,3%
2. = 1 pt.	41½ = 70,3%	12 = 44,4%	20 = 58,8%	19 = 63,3%	92½ = 61,7%
3. = 3 pt.	158½ = 89,6%	63½ = 78,4%	91½ = 89,8%	79½ = 88,3%	393 = 87,3%
4. = 4 pt.	101 = 42,8%	47 = 43,5%	58½ = 43,0%	40½ = 33,8%	247 = 41,2%
5. = 2 pt.	108 = 91,5%	45 = 83,3%	62 = 91,2%	56½ = 94,2%	271½ = 90,5%
6. = 2 pt.	79 = 66,9%	36 = 66,7%	64 = 94,1%	48½ = 80,8%	227½ = 75,8%
7. = 1 pt.	37½ = 63,6%	15 = 55,6%	17½ = 51,5%	15 = 50,0%	85 = 56,7%
8. = 1 pt.	54 = 91,5%	26 = 96,3%	34 = 100%	25½ = 85,0%	139½ = 93,0%
9. = 1 pt.	50½ = 85,6%	20½ = 75,9%	17 = 50,0%	21 = 70,0%	109 = 72,7%
10. = 1 pt.	53½ = 90,7%	23 = 85,2%	27 = 79,4%	19 = 63,3%	122½ = 81,7%
11. = 1 pt.	43½ = 73,7%	21½ = 79,6%	45 = 44,1%	23 = 76,7%	103 = 68,7%
12. = 1 pt.	36 = 61,0%	18 = 66,7%	24 = 70,6%	26 = 86,7%	104 = 69,3%
13. = 1 pt.	36 = 61,0%	16 = 59,3%	16 = 47,1%	12 = 40,0%	80 = 53,3%
14. = 2 pt.	34 = 28,9%	18 = 33,3%	26 = 38,2%	20 = 33,3%	98 = 32,7%
15. = 1 pt.	54 = 91,5%	25½ = 94,4%	32½ = 95,6%	30 = 100%	142 = 94,7%
16. = 1 pt.	40 = 67,8%	22½ = 83,3%	28 = 82,4%	19½ = 65,0%	110 = 73,3%
17. = 1 pt.	51 = 86,4%	25 = 92,6%	30 = 88,2%	17 = 56,7%	123 = 82,0%
18. = 2 pt.	109 = 92,4%	52 = 96,3%	64 = 94,1%	53 = 88,3%	278 = 92,7%
19. = 1 pt.	53½ = 90,7%	25½ = 94,4%	34 = 100%	28 = 93,3%	141 = 94,0%
20. = 1 pt.	42½ = 72,0%	17½ = 64,8%	21 = 61,8%	16 = 53,3%	97 = 64,7%
21. = 1 pt.	38½ = 65,3%	13 = 48,1%	23½ = 68,5%	28 = 93,3%	103 = 68,7%
22. = 1 pt.	25½ = 43,2%	7½ = 27,8%	25 = 73,5%	2 = 6,7%	60 = 40,0%
23. = 1 pt.	33 = 55,9%	11½ = 42,6%	27 = 79,4%	12½ = 41,7%	84 = 56,0%
24. = 1 pt.	44½ = 75,4%	22½ = 83,3%	25 = 73,5%	15½ = 51,7%	107½ = 71,7%
25. = 1 pt.	40½ = 68,6%	11 = 40,7%	16 = 47,1%	7½ = 25,0%	75 = 50,0%
26. = 1 pt.	52 = 88,1%	16 = 59,3%	28½ = 83,8%	27½ = 91,7%	124 = 82,7%
27. = 1 pt.	57 = 96,7%	27 = 100%	32 = 94,1%	25 = 83,3%	141 = 94,0%
28. = 1 pt.	51 = 86,4%	24 = 88,9%	23½ = 68,5%	29 = 96,7%	127½ = 85,0%
29. = 4½ pt.	244½ = 92,1%	92½ = 76,1%	138 = 90,2%	108 = 80,0%	583 = 86,4%
30. = 1 pt.	53 = 89,8%	25 = 92,6%	29½ = 86,8%	21½ = 71,7%	129 = 86,0%
31. = 2 pt.	59½ = 50,4%	32 = 59,3%	31 = 45,6%	27½ = 45,8%	150 = 50,0%
32. = 1 pt.	53½ = 90,7%	19½ = 72,2%	33 = 97,1%	12 = 40,0%	118 = 78,7%
33. = 1 pt.	36½ = 61,9%	15 = 55,6%	7½ = 51,5%	22½ = 75,0%	91½ = 61,0%
34. = 1 pt.	32 = 54,2%	21 = 77,8%	17 = 50,0%	18 = 60,0%	88 = 58,7%
35. = 1 pt.	35 = 59,3%	18½ = 68,5%	16 = 47,1%	17 = 56,7%	86½ = 57,7%
36. = 2 pt.	49 = 41,5%	20 = 37,0%	28 = 41,2%	36 = 60,0%	133 = 44,3%
37. = 1 pt.	48 = 81,4%	25 = 92,6%	26½ = 77,9%	26½ = 88,3%	126 = 84,0%
38. = 1 pt.	28 = 47,5%	10 = 37,0%	11 = 32,4%	10½ = 35,0%	59½ = 39,7%
39. = 2 pt.	52 = 44,1%	16 = 29,6%	27 = 39,4%	20½ = 34,2%	115½ = 38,5%
40. = 1 pt.	39 = 66,1%	6½ = 24,1%	15½ = 45,6%	6½ = 21,7%	67½ = 45,0%
41. = 2½ pt.	137 = 92,9%	57 = 84,4%	67½ = 79,4%	64½ = 86,0%	326 = 86,9%
42. = 1 pt.	57½ = 97,5%	23½ = 87,0%	26 = 76,5%	26½ = 88,3%	133½ = 89,0%
43. = 3 pt.	90 = 50,9%	38½ = 47,5%	32 = 31,4%	37 = 41,1%	197½ = 43,9%
44. = 2 pt.	109½ = 92,8%	37 = 68,5%	40 = 58,8%	45 = 75,0%	231½ = 77,2%
45. = 1 pt.	49½ = 83,9%	15½ = 57,4%	19½ = 57,4%	18 = 60,0%	102½ = 68,3%
46. = 1 pt.	57 = 96,7%	21 = 77,8%	21 = 61,8%	23½ = 78,3%	122½ = 81,7%
47. = 1 pt.	27 = 45,8%	9 = 33,3%	8 = 23,5%	6½ = 21,7%	50½ = 33,7%
48. = 1 pt.	52 = 88,1%	18 = 66,7%	15 = 44,1%	16 = 53,3%	101 = 67,3%
49. = 1 pt.	41 = 69,5%	12½ = 46,3%	10 = 29,4%	16 = 53,3%	79½ = 53,0%
50. = 2 pt.	46 = 38,9%	10½ = 19,4%	10 = 14,7%	15 = 25,0%	81½ = 27,2%
51. = 2 pt.	42½ = 36,0%	½ = 1,9%	2 = 5,9%	5½ = 9,2%	52½ = 17,5%
52. = 2 pt.	77½ = 65,7%	27 = 50,0%	22 = 32,4%	29 = 48,3%	155½ = 51,8%
Totaal 75 pt. gescoord: percentage: Gem. score:	4441 pt. 3087½ pt. 69,5% 52,3	2025 pt. 1244 pt. 61,4% 46,1	2550 pt. 1568½ pt. 61,5% 46,1	2250 pt. 1364½ pt. 60,6% 45,5	11250 pt. 7264½ pt. 64,57% 48,4

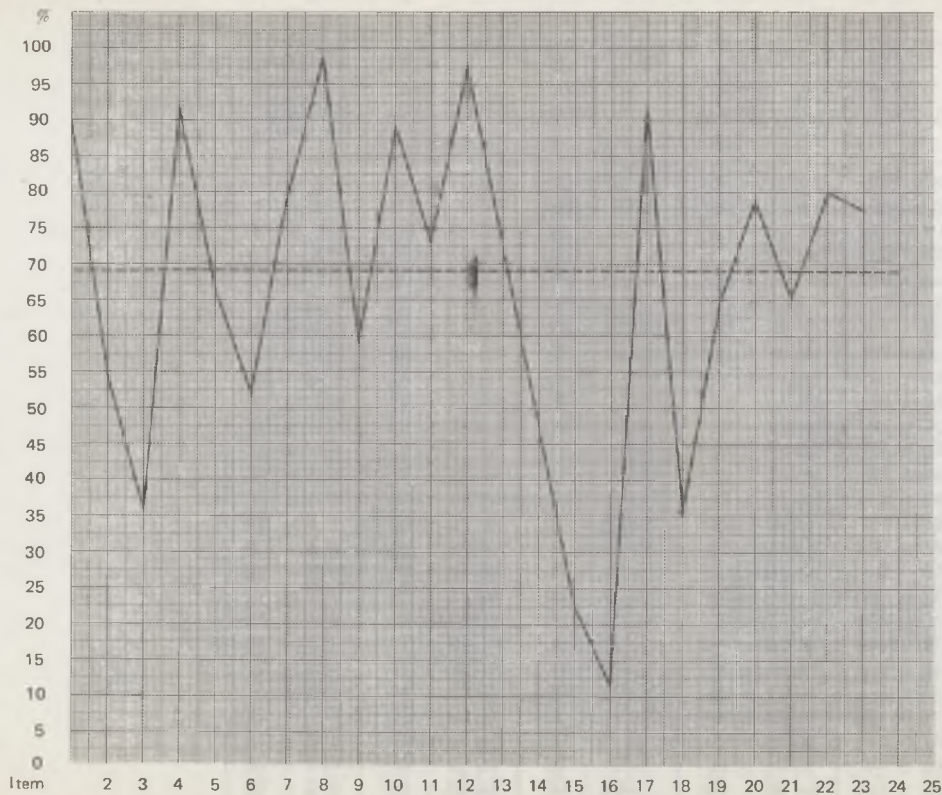
Figuur F

OVERZICHT VAN HET TWEEDE GEDEELTE VAN HET EXPERIMENTEEL
EXAMEN 1974 OP 3 VWO-SCHOLEN (OPEN VRAGEN)

VRAGEN	I 40 leerl.	II 20 leerl.	III 35 leerl.	TOTAAL 95 leerl.
1. = 4 pt.	150 = 93,8%	74 = 92,5%	84 = 60,0%	308 = 81,1%
2. = 4 pt.	137 = 85,6%	79 = 98,8%	136 = 97,1%	352 = 92,7%
3. = 1 pt.	39 = 97,5%	19 = 95,0%	35 = 100%	93 = 97,9%
4. = 3 pt.	88 = 73,3%	36 = 60,0%	70 = 66,7%	194 = 68,1%
5. = 1 pt.	37 = 92,5%	20 = 100%	34 = 97,1%	91 = 95,7%
6. = 1 pt.	32 = 80,0%	15 = 75,0%	24 = 68,6%	71 = 74,7%
7. = 1 pt.	34 = 85,0%	17 = 85,0%	32 = 91,4%	83 = 87,4%
8. = 1 pt.	34 = 85,0%	19 = 95,0%	32 = 91,4%	85 = 89,5%
9. = 1 pt.	90 = 56,3%	67 = 83,8%	89 = 63,6%	246 = 64,7%
10. = 1 pt.	40 = 100%	17 = 85,0%	35 = 100%	92 = 96,8%
11. = 2 pt.	32 = 40,0%	31 = 77,5%	36 = 51,4%	99 = 52,1%
12. = 3 pt.	105 = 87,5%	51 = 85,0%	94 = 89,5%	250 = 87,7%
13. = 2 pt.	61 = 76,3%	38 = 95,0%	66 = 94,3%	165 = 86,8%
14. = 2 pt.	54 = 67,5%	40 = 100%	64 = 91,4%	158 = 83,2%
15. = 3 pt.	44 = 36,7%	53 = 88,3%	42 = 40,0%	139 = 48,8%
16. = 1 pt.	38 = 95,0%	19 = 95,0%	35 = 100%	92 = 96,8%
17. = 2 pt.	77 = 96,3%	36 = 90,0%	69 = 98,6%	182 = 95,7%
18. = 3 pt.	91 = 75,8%	56 = 93,3%	98 = 93,3%	245 = 85,96%
19. = 3 pt.	116 = 96,7%	60 = 100%	103 = 98,1%	279 = 97,9%
20. = 4 pt.	119 = 74,4%	72 = 90,0%	122 = 87,1%	313 = 82,4%
21. = 4 pt.	90 = 56,3%	70 = 87,5%	121 = 86,4%	281 = 73,2%
22. = 1 pt.	39 = 97,5%	20 = 100%	34 = 97,1%	93 = 97,9%
23. = 1 pt.	36 = 90,0%	18 = 90,0%	26 = 74,3%	80 = 84,2%
24. = 1 pt.	38 = 95,0%	18 = 90,0%	35 = 100%	91 = 95,7%
25. = 3 pt.	111 = 92,5%	60 = 100%	104 = 99,1%	275 = 96,5%
26. = 1 pt.	38 = 95,0%	20 = 100%	35 = 100%	93 = 97,9%
27. = 2 pt.	69 = 86,3%	30 = 75,0%	66 = 94,3%	165 = 86,8%
28. = 1 pt.	23 = 57,5%	19 = 95,0%	34 = 97,1%	76 = 80,0%
29. = 2 pt.	76 = 90,0%	32 = 80,0%	70 = 100%	178 = 93,7%
30. = 2 pt.	44 = 55,0%	24 = 60,0%	8 = 11,4%	76 = 40,0%
31. = 2 pt.	49 = 61,3%	36 = 90,0%	68 = 97,1%	153 = 80,5%
32. = 2 pt.	48 = 60,0%	38 = 95,0%	60 = 85,7%	146 = 76,8%
33. = 2 pt.	62 = 77,5%	39 = 97,5%	64 = 91,4%	165 = 86,8%
34. = 2 pt.	67 = 83,8%	40 = 100%	68 = 97,1%	175 = 92,1%
35. = 2 pt.	64 = 80,0%	37 = 92,5%	64 = 91,4%	165 = 86,8%
36. = 1 pt.	29 = 72,5%	18 = 90,0%	23 = 65,7%	70 = 73,7%
37. = 2 pt.	42 = 52,5%	28 = 70,0%	42 = 60,0%	112 = 58,4%
38. = 2 pt.	53 = 66,3%	16 = 40,0%	20 = 28,6%	89 = 45,8%
39. = 1 pt.	35 = 87,5%	19 = 95,0%	28 = 80,0%	82 = 86,3%
40. = 2 pt.	45 = 56,3%	20 = 50,0%	29 = 41,4%	94 = 49,5%
41. = 1 pt.	28 = 70,0%	18 = 90,0%	27 = 77,1%	73 = 76,8%
42. = 1 pt.	30 = 75,0%	18 = 90,0%	27 = 77,1%	75 = 78,9%
43. = 2 pt.	38 = 47,5%	18 = 45,0%	7 = 10,0%	63 = 33,2%
44. = 1 pt.	26 = 65,0%	13 = 65,0%	15 = 42,9%	54 = 56,8%
45. = 1 pt.	23 = 57,5%	15 = 75,0%	29 = 91,4%	67 = 70,5%
46. = 3 pt.	41 = 34,2%	49 = 81,7%	56 = 53,3%	146 = 51,2%
47. = 2 pt.	35 = 43,8%	32 = 80,0%	48 = 68,6%	115 = 60,5%
48. = 3 pt.	41 = 34,2%	57 = 95,0%	77 = 73,3%	175 = 61,4%
49. = 1 pt.	17 = 14,2%	20 = 100%	25 = 71,4%	62 = 65,3%
50. = 3 pt.	27 = 22,5%	40 = 66,7%	39 = 37,1%	106 = 37,2%
Totaal 100 pt. gescoord: Percentage:	4000 2782 69,5%	2000 1701 85,1%	3500 2649 75,7%	9500 7132 75,1%

Figuur H

Grafiek van de meerkeuzetoetsen van het Cito Mavo

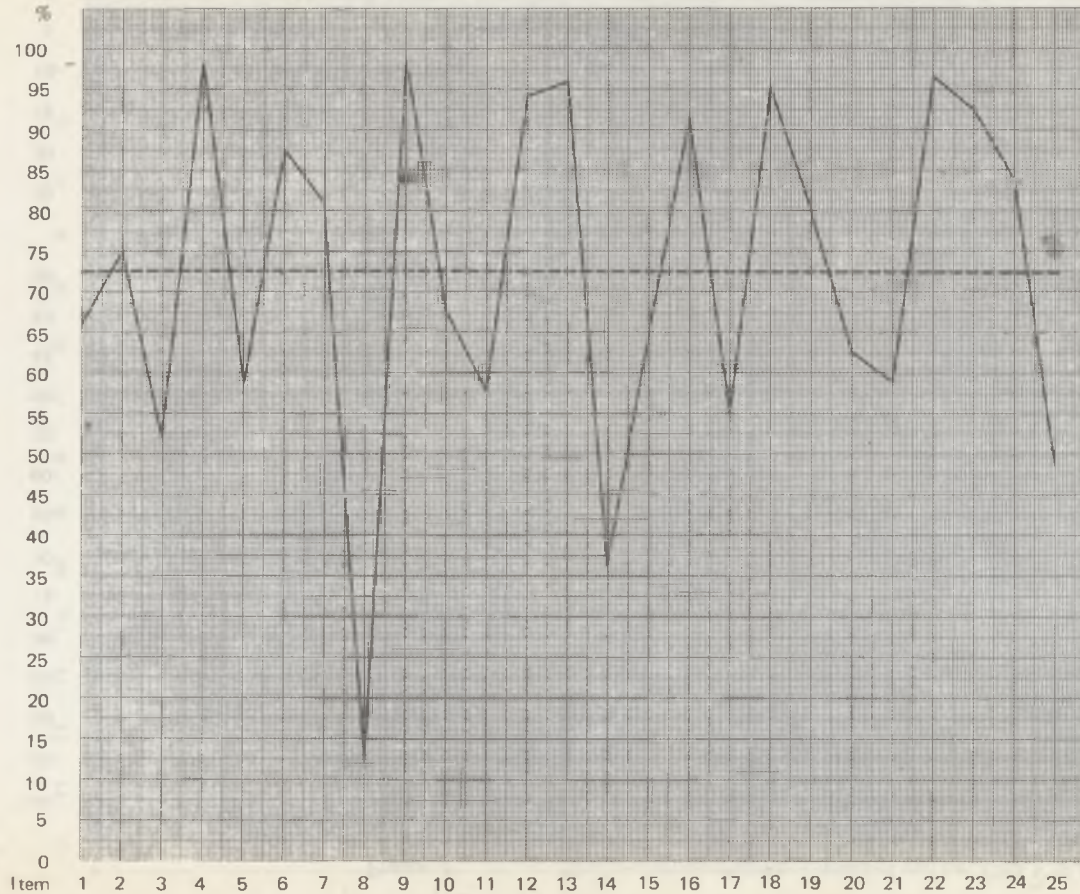


Percentage goede
antwoorden van
211 leerlingen van
5 Mavo-scholen

De horizontale stip-
peliijn is het alge-
meen gemiddelde
van het percentage
goede antwoorden

Figuur I

Grafiek van de meerkeuzetoetsen van het Cito Havo

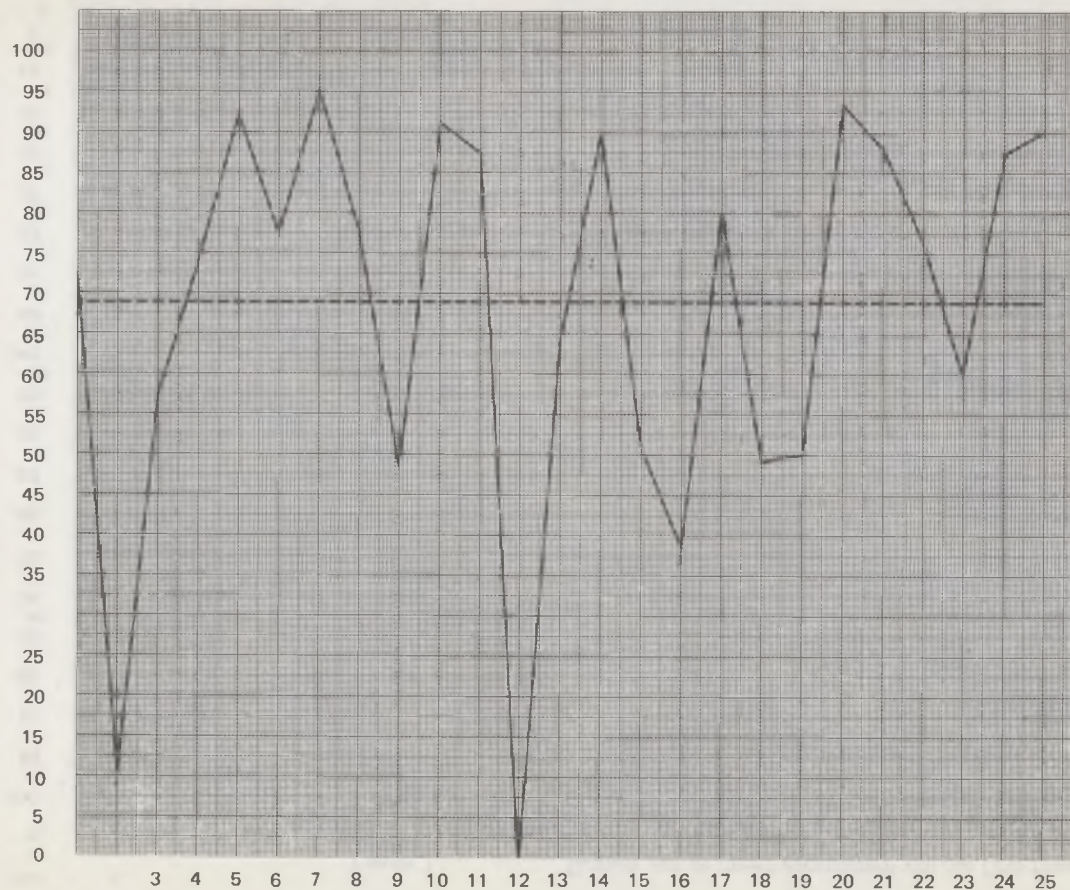


Percentages goede antwoorden van 150 leerl. van 4 Havo's

De horizontale stip-
peliijn is het alge-
meen gemiddelde van
het percentage goede
antwoorden

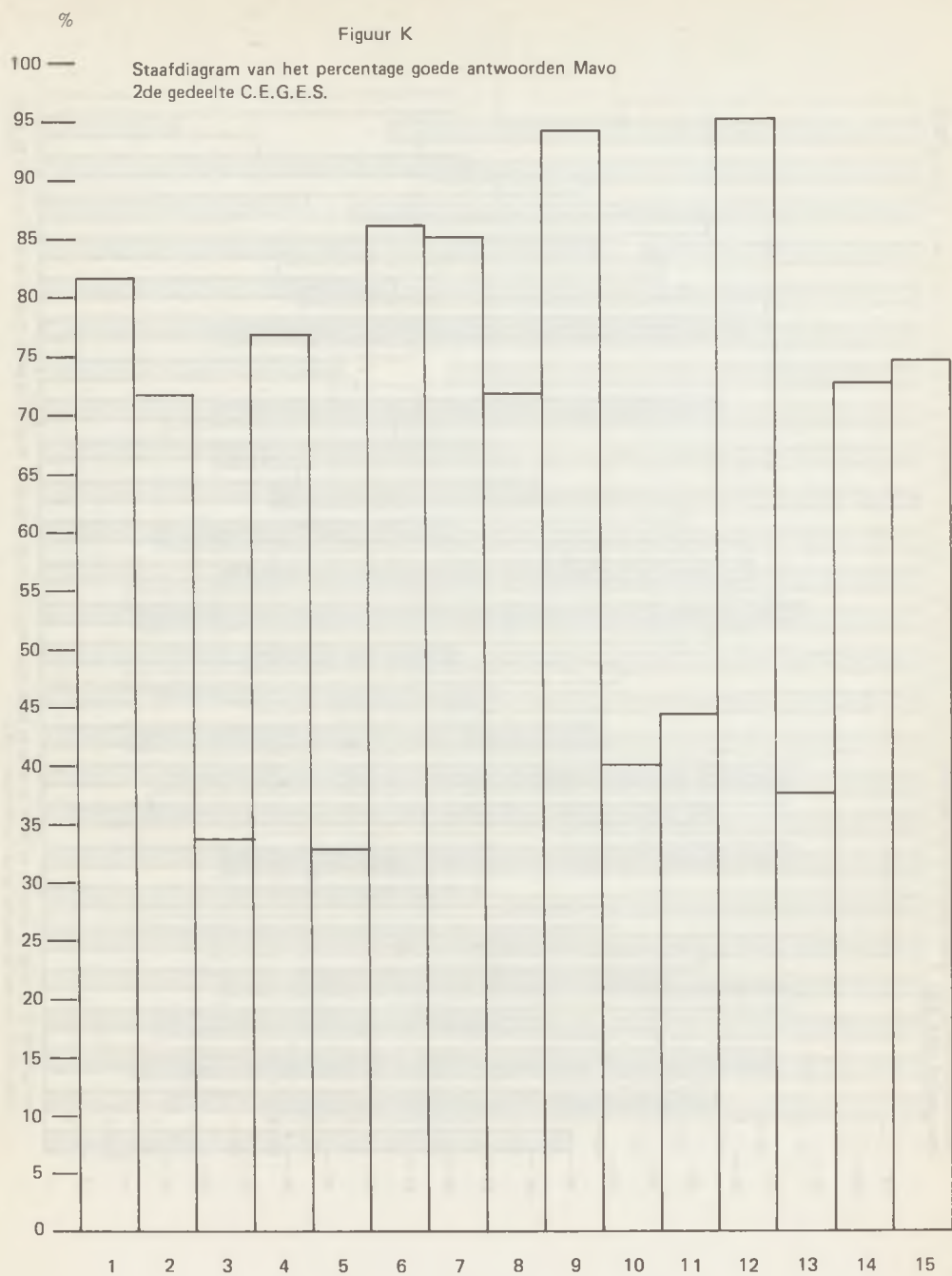
Figuur J

Grafiek van de meerkeuzetoetsen van het Cito V.W.O.



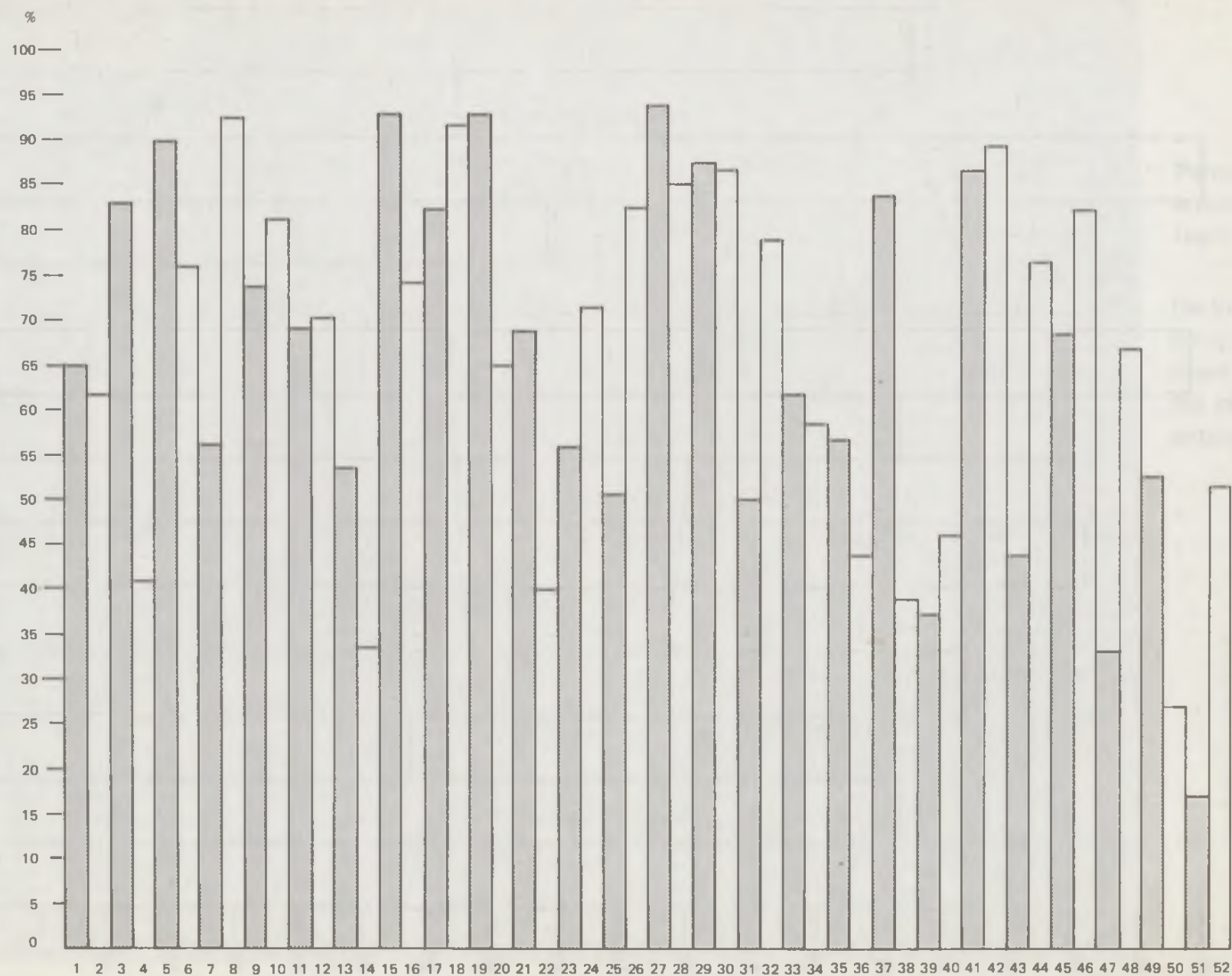
Percentages goede antwoorden van 87 leerl. van 3 V.W.O's

De horizontale stip-
peliijn is het alge-
meen gemiddelde van
het percentage goede
antwoorden



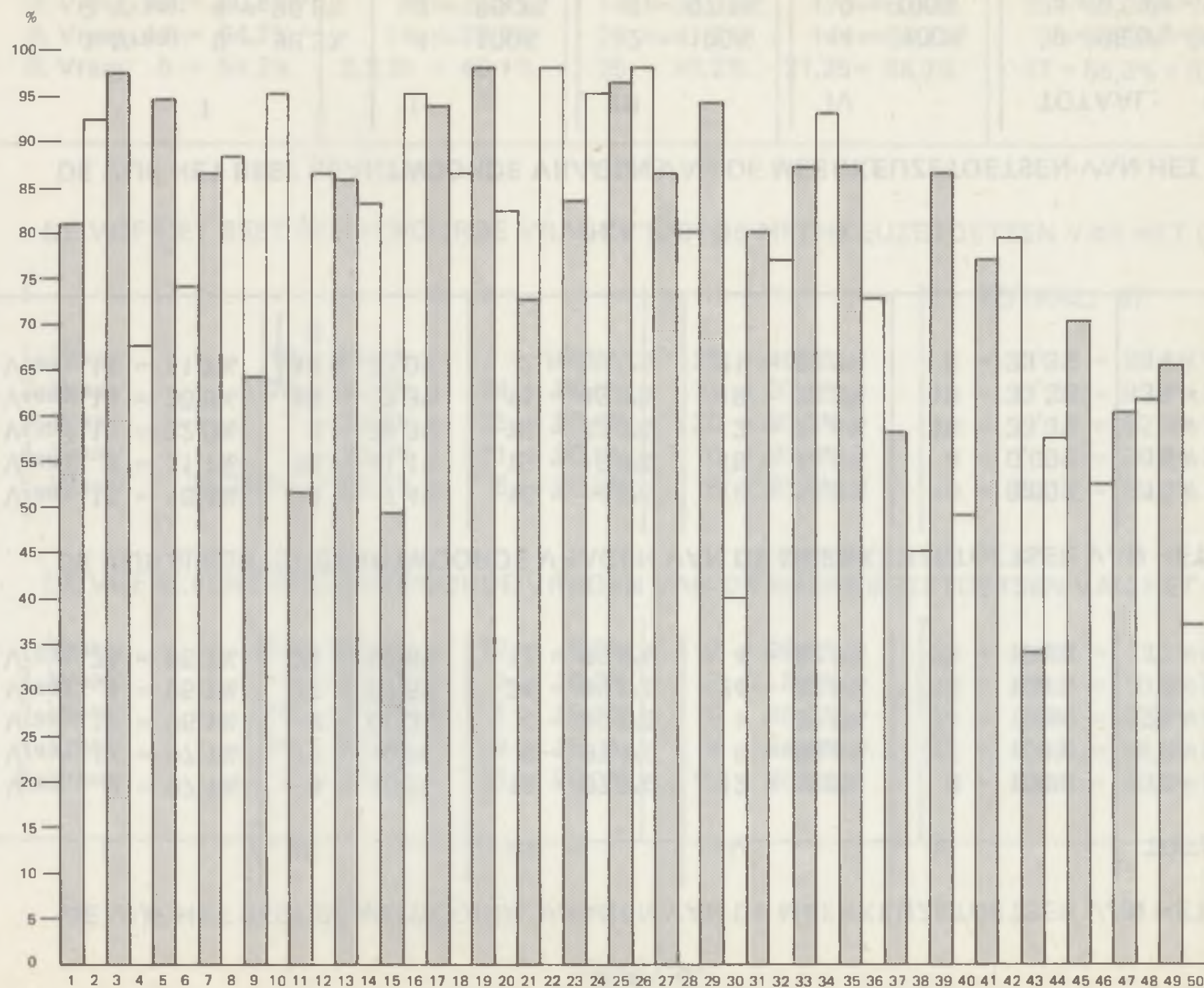
Staafdiagram van het percentage goede antwoorden Havo.
2de gedeelte C.E.G.E.S.

Figuur L



Staafdiagram van het percentage goede antwoorden V.W.O.
2de gedeelte C.E.G.E.S.

figuur M



Figuur O

M.A.V.O.

DE VIJF HET BEST BEANTWOORDE VRAGEN VAN DE MEERKEUZETOETSEN VAN HET CITO

I	II	III	IV	V	TOTAAL: 211
1. Vraag: 8 = 97,1%	4 = 100%	12 = 97,7%	12 = 100%	8 = 100%	12 = 97,6% = 206
2. Vraag: 17 = 97,1%	12 = 100%	8 = 97,7%	8 = 96,4%	12 = 100%	8 = 97,2% = 205
3. Vraag: 12 = 96,1%	8 = 96,3%	4 = 95,5%	1 = 92,9%	24 = 100%	24 = 94,8% = 200
4. Vraag: 4 = 95,1%	17 = 92,6%	24 = 95,5%	24 = 92,9%	10 = 100%	4 = 94,3% = 199
5. Vraag: 24 = 95,1%	24 = 92,6%	17 = 90,9%	4 = 92,9%	25 = 100%	17 = 92,9% = 196

DE VIJF SLECHTST BEANTWOORDE VRAGEN VAN DE MEERKEUZETOETSEN VAN HET CITO

1. Vraag: 16 = 18,4%	15 = 7,4%	16 = 4,5%	16 = 14,3%	16 = 0,00%	16 = 11,8% = 25
2. Vraag: 3 = 31,1%	16 = 11,1%	15 = 15,9%	15 = 14,3%	6 = 0,00%	15 = 23,2% = 49
3. Vraag: 15 = 32,0%	3 = 39,3%	18 = 27,3%	3 = 21,4%	15 = 33,3%	3 = 35,5% = 75
4. Vraag: 18 = 38,8%	18 = 33,3%	14 = 43,2%	18 = 39,3%	18 = 33,3%	18 = 35,5% = 75
5. Vraag: 14 = 41,7%	14 = 37,0%	2 = 50,0%	21 = 39,3%	2 = 33,3%	14 = 44,5% = 94
	6				

H.A.V.O.

DE VIJF HET BEST BEANTWOORDE VRAGEN VAN DE MEERKEUZETOETSEN VAN HET CITO

I	II	III	IV	TOTAAL: 150
1. Vraag: 9 = 98,3%	4 = 100%	12 = 100%	4 = 100%	9 = 98,0% = 147
2. Vraag: 4 = 96,6%	9 = 96,3%	9 = 97,1%	9 = 100%	4 = 97,3% = 146
3. Vraag: 13 = 96,6%	13 = 96,3%	22 = 97,1%	18 = 100%	13 = 96,0% = 144
4. Vraag: 22 = 96,6%	22 = 96,3%	4 = 94,1%	13 = 96,7%	22 = 96,0% = 144
5. Vraag: 18 = 96,6%	12 = 92,6%	13 = 94,1%	16 = 96,7%	12 = 94,7% = 142
	23			18

DE VIJF SLECHTST BEANTWOORDE VRAGEN VAN DE MEERKEUZETOETSEN VAN HET CITO

1. Vraag: 8 = 11,9%	1 = 22,2%	8 = 2,9%	8 = 13,3%	8 = 12,7% = 19
2. Vraag: 14 = 32,2%	17 = 22,2%	3 = 26,5%	1 = 50,0%	14 = 36,7% = 55
3. Vraag: 25 = 50,8%	8 = 25,9%	14 = 35,3%	17 = 53,3%	25 = 49,3% = 74
4. Vraag: 11 = 54,2%	14 = 25,9%	20 = 41,2%	14 = 56,7%	3 = 53,3% = 80
5. Vraag: 5 = 54,2%	2,3,25 = 48,1%	25 = 41,2%	21,25 = 56,7%	17 = 55,3% = 83

V.W.O.

DE VIJF HET BEST BEANTWOORDE VRAGEN VAN DE MEERKEUZETOETSEN VAN HET CITO

I	II	III	TOTAAL: 87
1. Vraag: 10 = 96,9%	7 = 100%	25 = 100%	7 = 95,4% = 83
2. Vraag: 20 = 93,8%	24 = 95,0%	21 = 97,2%	20 = 93,1% = 81
3. Vraag: 7 = 93,8%	25 = 90,0%	20 = 97,2%	5 = 92,0% = 80
4. Vraag: 1 = 93,8%	11 = 90,0%	10 = 97,2%	10 = 90,8% = 79
5. Vraag: 24/21/14 = 90,6%	5 = 90,0%	5 = 97,2%	25/14 = 89,7% = 78

DE VIJF SLECHTST BEANTWOORDE VRAGEN VAN DE MEERKEUZETOETSEN VAN HET CITO

1. Vraag: 12 = 00,0%	12 = 5,0%	12 = 00,0%	12 = 1,1% = 1
2. Vraag: 2 = 12,5%	2 = 10,0%	2 = 8,6%	2 = 10,3% = 9
3. Vraag: 18 = 18,8%	1 = 15,0%	16 = 45,7%	16 = 37,9% = 33
4. Vraag: 16 = 25,0%	9 = 15,0%	9 = 48,6%	9 = 48,3% = 42
5. Vraag: 3 = 43,8%	15 = 20,0%	19 = 60,0%	18 = 49,4% = 43

Figuur P

OVERZICHT VAN DE HET BEST EN SLECHTST BEANTWOORDE VRAGEN
VAN HET CEGES-WERK (2e GEDEELTE)

MAVO

	I	II	III	IV	V	TOTAAL
1. Vraag:	12 = 98,1%	12 = 96,3%	9 = 98,9%	12 = 96,4%	12 = 100%	12 = 95,5%
2. Vraag:	9 = 93,7%	9 = 94,4%	6 = 89,8%	9 = 89,3%	9 = 100%	9 = 94,6%
3. Vraag:	7 = 88,7%	1 = 92,6%	12 = 87,5%	6 = 77,8%	7 = 92,6%	6 = 85,9%
4. Vraag:	6 = 86,8%	7 = 90,1%	4 = 87,5%	7 = 77,4%	6 = 86,1%	7 = 85,5%
5. Vraag:	1 = 84,8%	6 = 85,6%	7 = 78,8%	15 = 75,3%	4 = 77,8%	1 = 80,8%

1. Vraag:	3 = 29,6%	11 = 27,8%	3 = 19,3%	13 = 10,1%	5 = 38,9%	5 = 33,7%
2. Vraag:	5 = 34,3%	3 = 40,7%	5 = 33,3%	5 = 16,7%	3 = 44,4%	3 = 34,6%
3. Vraag:	13 = 34,8%	10 = 45,7%	10 = 37,9%	10 = 44,3%	10 = 55,6%	13 = 34,8%
4. Vraag:	10 = 38,2%	5 = 48,1%	13 = 53,4%	11 = 46,4%	13 = 61,1%	10 = 38,2%
5. Vraag:	11 = 40,8%	13 = 48,8%	11 = 62,5%	4 = 64,3%	8 = 64,2%	11 = 45,5%

HAVO

	I	II	III	IV	TOTAAL
1. Vraag:	42 = 97,5%	27 = 100%	19/ 8 = 100%	15 = 100%	15 = 94,7%
2. Vraag:	27/46 = 96,7%	18 = 96,3%	32 = 97,1%	28 = 96,7%	27/19 = 94,0%
3. Vraag:	41 = 92,9%	8 = 96,3%	15 = 95,6%	5 = 94,2%	8 = 93,0%
4. Vraag:	44 = 92,8%	15/19 = 94,4%	18 = 94,1%	19/21 = 93,3%	18 = 92,7%
5. Vraag:	18 = 92,4%	17/30/37 = 92,6%	27 = 94,1%	26 = 91,7%	5 = 90,5%

1. Vraag:	14 = 28,9%	51 = 1,9%	51 = 5,9%	22 = 6,7%	51 = 17,5%
2. Vraag:	51 = 36,0%	50 = 19,4%	50 = 14,7%	51 = 9,2%	50 = 27,2%
3. Vraag:	50 = 38,9%	40 = 24,1%	47 = 23,5%	47 = 21,7%	14 = 32,7%
4. Vraag:	36 = 41,5%	22 = 27,8%	49 = 29,4%	25 = 25,0%	47 = 33,7%
5. Vraag:	4 = 42,8%	39 = 29,6%	43 = 31,4%	50 = 25,0%	39 = 38,5%

VWO

	I	II	III	TOTAAL
1. Vraag:	10 = 100%	19 = 100%	29 = 100%	19 = 97,9%
2. Vraag:	3/22 = 97,5%	34 = 100%	26 = 100%	26 = 97,9%
3. Vraag:	19 = 96,7%	14 = 100%	24 = 100%	22 = 97,9%
4. Vraag:	17 = 96,3%	26 = 100%	16 = 100%	3 = 97,9%
5. Vraag:	24/26 = 95,0%	5/22 = 100%	10 = 100%	10/16 = 96,8%
1. Vraag:	49 = 14,2%	38 = 40,0%	43 = 10,0%	43 = 33,2%
2. Vraag:	50 = 22,5%	43 = 45,0%	30 = 11,4%	50 = 37,2%
3. Vraag:	46/48 = 34,2%	40 = 50,0%	38 = 28,6%	30 = 40,0%
4. Vraag:	15 = 36,7%	30 = 60,0%	50 = 37,1%	38 = 45,8%
5. Vraag:	47 = 43,8%	4 = 60,0%	42 = 40,0%	15 = 48,8%

Figuur R

DE RESULTATEN VAN GELIJKE ITEMS VOOR MAVO EN HAVO (M.K.)

MAVO			HAVO		
ITEM	PERCENT		ITEM	PERCENT	
2.	47,4%		1.	66,0%	
4.	94,3%		4.	97,3%	
6.	53,1%		5.	58,7%	
9.	58,8%		6.	98,0%	
8.	97,2%	gemiddelde score: 74,4%	13.	96,0%	gemiddelde score: 81,1%
13.	72,5%		2.	75,3%	
14.	44,5%		7.	36,7%	
17.	92,9%		12.	94,7%	
24.	94,8%		22.	96,0%	
25.	89,1%		23.	92,7%	

DE RESULTATEN VAN GELIJKE ITEMS VOOR HAVO EN VWO (M.K.)

VWO			HAVO		
ITEM	PERCENT		ITEM	PERCENT	
1.	72,4%		17.	55,3%	
2.	10,3%		8.	12,7%	
3.	57,5%		10.	67,3%	
4.	73,6%		11.	57,3%	
5.	92,0%	gemiddelde score: 75,0%	19.	78,7%	gemiddelde score: 65,1%
6.	77,0%		21.	59,3%	
7.	95,4%		18.	94,7%	
8.	77,0%		15.	65,3%	
20.	93,1%		24.	84,0%	
21.	87,4%		25.	49,3%	
25.	89,7%		23.	92,7%	

Figuur S

HET EXPERIMENTELE PROEFWERK 1974 – EVALUATIE VAN
DE OPEN VRAGEN

<i>Gelijke vragen voor:</i>	<i>MAVO</i>	<i>HAVO</i>
6 afbeeldingen + 7 omschrijvingen:	vraag 1 : 80,8%	vraag 3 : 87,3%
2 spotprenten:	vraag 5 : 33,7%	vraag 4 : 41,2%
Negen citaten van personen:	vraag 8 : 71,7%	vraag 29 : 86,4%
Twee artikelen v.d. Grondwet:	vraag 13 : 38,4%	vraag 52 : 51,8%
	gem. score : 56,1%	gem. score : 66,6%

<i>Gelijke vragen voor:</i>	<i>HAVO</i>	<i>VWO</i>
<i>Toets G.: Brief uit A. Frank:</i>	vraag 15 : 94,7%	vraag 22 : 97,9%
	vraag 16 : 73,3%	vraag 23 : 84,2%
	vraag 17 : 82,0%	vraag 24 : 95,7%
	vraag 18 : 92,7%	vraag 25 : 96,5%
	vraag 19 : 94,0%	vraag 26 : 97,9%
	vraag 20 : 64,7%	vraag 27 : 86,8%
<i>Toets I: Persoonsbewijs:</i>	vraag 26 : 82,7%	vraag 33 : 86,8%
	vraag 27 : 94,0%	vraag 34 : 92,1%
	vraag 28 : 85,0%	vraag 35 : 86,8%

Toets L.

Spotprent uit bezettingstijd.

vraag 34 : 58,7%	vraag 36 : 73,7%
vraag 35 : 57,7%	vraag 37 : 58,4%
vraag 36 : 44,3%	vraag 38 : 45,8%
vraag 37 : 84,0%	vraag 39 : 86,3%

Toets J.

Toets O.

2 foto's van onderduikers.

vraag 42 : 89,0%	vraag 49 : 65,3%
vraag 43 : 43,9%	vraag 50 : 37,2%

Toets M.

gem. score : 76,0% gem. score : 79,4%

Opm.: Opmerkelijk is de score van de laatste toets (toets O / M)

Figuur T

		K E N N I S		B E G R I P	
		I. Nodig ter beschrijving en tot aanwijzing van oorzaken motieven etc.	II. nodig om met tijdsequenties te kunnen werken	I. van termen etc.	II. ter interpretatie van historisch materiaal
MAVO	meerkeuzevr.	<u>1-2-3-4-5</u> <u>12-13-18-20</u> <u>22</u>	6-7-11-19 21-23		<u>1-8-9-10-13</u> <u>14-15-16-17</u> <u>18-22-24-25</u>
	open vragen	B3-4 D6 F9-10-11-12 G13 H14 (10 vragen)	D7	I 15 (12 vragen)	A (6 vragen) B3 C5 D6 E (8 vragen) H14 (10 vragen)
HAVO	meerkeuzevr.	<u>1-2-3-4-8</u> <u>9-10-11-14</u> <u>16-17-18-20</u> <u>21-24-25</u>	5	19	<u>2-6-7-8-12</u> <u>13-14-15-16</u> <u>17-22-23-24</u>
	open vragen	A1-2-E6-8-9-10 F11-12-13 G15-16-17-18-19-20 H22-23-25 I26-27-28 K 30-31- 32-33 L35 M38 O42-43 O46-47-48 R49-51 S52		H21	B3 C4 D5 E7 F14 G15-16 H24 I27 J29 L34-35-36-37 M39-40 N41 O43 P44-45 O46 R50
VWO	meerkeuzevr.	<u>1-2-3-6-7</u> <u>9-10-11-12-14</u> <u>15-17-18-19</u> <u>20-21-22-23</u>	16-24	5	<u>1-4-8-9-10</u> <u>11-12-13-14</u> <u>18-19-20-22</u> <u>23-24-25</u>
	open vragen	B6 C8-10 D11-12-16 E17 G22-23-24-25-26-27 H28-29 I33-34-35 J37 K42-44-45-48 M49-50	K 40		A1 B2-3-4-5 C7-8-9-10 D11-12-13-14-15 E18-19 F20-21 G22-23 H29-30-31-32 I34 J36-37-38-39 K40-41-43-44 L46-47 M50

N.B. De onderstreepte nummers zijn zowel kennis- als begripsvragen.

b. Formeel voorbehoud.

In het eerste evaluatierapport heeft de commissie de veronderstelling uitgesproken dat, zoals bij het eerste gecoördineerde proefwerk het geval was geweest, ook in de toekomst bij het beoordelen van een aantal vragen het aanleggen van gehéél gelijke maatstaven bezwaarlijk zou zijn. Deze veronderstelling is door het tweede experiment ten aanzien van enkele open vragen bewaarheid. Anderzijds echter kan gelukkig herhaald worden wat in het eerste rapport ook reeds geschreven werd: zo groot waren de verschillen niet dat ze voor het trekken van conclusies en het uitspreken van een eindoordeel merkbaar gewicht in de schaal zouden leggen.

c. Afzonderlijke vragen of vragencomplexen?

In het eerste evaluatierapport moest geconstateerd worden dat, hoewel de commissie dat in het algemeen onjuist achtte, bij het toen gegeven gecoördineerde proefwerk enkele vragenclusters gegeven waren, waarvan de eerste vraag goed beantwoord moest zijn om de volgende te kunnen maken.

Hoewel ten aanzien van het tweede gecoördineerde proefwerk wel gezegd moet worden dat de ene *vraag* soms uit de andere voort scheen te vloeien, heeft de commissie hier kunnen vermijden dat het *antwoord* op zo'n "afgeleide" vraag afhankelijk was van het al dan niet goed beantwoord hebben van een vorige.

d. Een vergelijking tussen de resultaten van de mavo-, de havo- en de vwo-kandidaten.

Bij het eerste gecoördineerde proefwerk heeft de commissie gemeend een tamelijk groot aantal vragen (zes en twintig) zowel aan de mavo- als aan de havo-leerlingen te moeten voorleggen. De bedoeling was, volgens het eerste evaluatierapport, om aldus enige informatie te krijgen over de eventuele niveauverschillen tussen de beide groepen, voorzover die het vak geschiedenis en staatsinrichting betreffen.

Zij achtte dit gewenst aangezien nimmer in dit vak centrale schriftelijke examens op deze beide schooltypen waren afgenomen waaruit desbetreffende vermoedens zouden zijn af te leiden, terwijl het voor toekomstige experimenten toch van de grootste betekenis mocht heten daar niet uitsluitend naar te hoeven gissen.

Aangezien het echter de opdracht van de commissie is voor de verschillende schooltypen *afzonderlijke* examenwerken samen te stellen moest bij het tweede gecoördineerde proefwerk daar reeds zoveel mogelijk naar worden gestreefd. Toch waren de uitkomsten van de vergelijking zo frappant geweest dat het aanbevelenswaardig leek, zij het in geringere mate, een aantal gelijke vragen te stellen aan de mavo- en havo-leerlingen enerzijds en aan de havo- en vwo-leerlingen (die nu immers ook aan het experiment deel namen) anderzijds; zowel wat de meerkeuze als wat de open vragen aanging.

1. De meerkeuze vragen (Men raadplege figuur R)

De resultaten van gelijke items voor mavo en havo

Gelijk men uit de gepubliceerde cijfers kan afleiden, hebben de mavo-kandidaten van de op de tien vragen die zowel aan hen als aan de havo-kandidaten gesteld zijn te behalen punten, 74,4% gescoord, de havo-kandidaten 81,1%. Wanneer men nu echter de tien gemeenschappelijke vragen gaat categoriseren volgens de Taxonomy van Bloom en

vervolgens onderzoekt hoe de verschillende soorten door de kandidaten zijn gemaakt, kan men, gelijk bij het eerste gecoördineerde proefwerk ook het geval bleek, de uitslag enigszins nader differentiëren.

We komen dan tot het resultaat dat van de tien, voor mavo en havo gelijke vragen er twee betrekking hadden op kennis, nodig ter beschrijving en tot aanwijzing van oorzaken, motieven etc. (nummer 2 en 4 van het mavo, nummer 1 en 4 van het havo-werk), één op kennis nodig om met tijdsequenties te kunnen werken (mavo 6, havo 5) en dat zeven behalve kennis vooral begrip toetsten ter interpretatie van historisch materiaal (mavo 9, 8, 13, 14, 17, 24 en 25 en, havo 6, 13, 2, 7, 12, 22 en 23).

Vergelijkte men nu de percentages, die respectievelijk door de mavo en de havo leerlingen zijn behaald bij de beantwoording van de drie kennis en de zeven begripsvragen afzonderlijk, dan krijgt men het volgende resultaat:

mavopercantage		havopercantage
64,7	kennisvragen	74
78,5	begripsvragen	84,2

De resultaten van gelijke items voor havo en vwo

Van de elf vragen die zowel aan de havo- als aan de vwo-kandidaten werden gesteld werd door de havo-leerlingen 65,1% van het totaal aantal punten behaald, door de vwo-leerlingen 75%.

Gaat men ook deze vragen in kennis en begripsvragen verdelen dan blijkt dat er zes betrekking hadden op kennis ter beschrijving of tot aanwijzing van oorzaken, motieven etc. (de nummers 8, 10, 11, 21, 18 en 25 voor het havo; 2, 3, 4, 6, 7 en 21 voor het vwo) en vijf behalve op kennis vooral op begrip ter interpretatie van historisch materiaal (de nummers 17, 19, 15, 24 en 23 voor het havo en 1, 5, 8, 20 en 25 voor het vwo). Vergelijkt men nu de percentages die respectievelijk door de havo- en de vwo-leerlingen zijn verkregen bij de beantwoording van de zes kennis- en de vijf begripsvragen afzonderlijk, dan krijgt men deze uitkomst:

havopercantage		vwo-percentage
56,1	kennis	66,8
74,8	begrip	85,8

2. De open vragen (Men raadplege figuur S)

De resultaten van de gelijke vragen voor mavo en havo

Gelijk men uit figuur S kan afleiden hebben de mavo-leerlingen van de vier vragen die voor hen en de havo-kandidaten gelijk luiden gemiddeld 56,1% van het totaal aantal punten behaald, de havo-leerlingen 66,6%.

Van deze vier vragen had er één betrekking op kennis, nodig ter beschrijving en tot aanwijzing van oorzaken, motieven etc. (nummer 13 voor de mavo, nummer 52 voor het havo) en drie behalve op kennis vooral op begrip, nodig ter interpretatie van historisch materiaal (de nummers 1, 5 en 8 voor het mavo; 3, 4 en 29 voor het havo). Wanneer men de vragen op deze manier verdeelt, is de uitkomst:

mavopercantage		havopercantage
38,4	kennis	51,8
62	begrip	71,6

De resultaten van gelijke vragen voor havo en vwo

Uit figuur S valt eveneens af te leiden dat de havo-leerlingen van de 15 vragen die gemeenschappelijk aan hen en de vwo-kandidaten werden gesteld gemiddeld 76% van het totaal aantal punten hebben behaald; de vwo-leerlingen 79,4%. Van deze vragen hadden er zeven betrekking op kennis, nodig ter beschrijving en tot aanwijzing van oorzaken, motieven etc. (de nummers 17, 18, 19, 20, 26, 28 en 42 voor het havo; de nummers 24, 25, 26, 27, 33, 35 en 49 voor het vwo) en acht, behalve op kennis, vooral op begrip, nodig ter interpretatie van historisch materiaal (de nummers 15, 16, 27, 34, 35, 36, 37 en 43 voor het havo; de nummers 22, 23, 34, 36, 37, 38, 39 en 50 voor het vwo). Berekent men voor deze twee groepen de percentages nog eens afzonderlijk, dan verkrijgt men als uitkomst:

havopercantage		vwo-percentage
84,3	kennis	87,9
68,7	begrip	71,9

Alle verkregen gegevens overziend verbaast het vanzelfsprekend niet dat zowel bij de meerkeuze- als bij de open vragen de percentages van het havo steeds hoger lagen dan die van het mavo en de percentages van het vwo steeds uitkwamen boven die van het havo, of het nu de algemene gemiddelden betrof of de afzonderlijke gemiddelden van de antwoorden op de kennis- en de begripsvragen. Dat deze verschillen onderling niet geheel gelijk zouden zijn lag eveneens in de lijn der verwachting. De commissie vond het echter wel bevreemdend dat ze, voor wat de open vragen aangaat, bij de vergelijking tussen het havo en het vwo zó gering waren. Vermoedelijk is één oorzaak daarvan dat het aantal van slechts drie, bovendien onderling in hun resultaten merkwaardig sterk uiteenlopende scholen, geen representatieve steekproef uit het vwo mag worden genoemd. Een andere reden zou kunnen zijn dat de vwo-leerlingen duidelijk in tijdnood zijn komen te verkeren. Wanneer men bijvoorbeeld toets M (vwo) vergelijkt met toets O (havo) voor wat de resultaten aangaat, schijnt deze veronderstelling niet te gewaagd. Op deze tijdnood komen we in de volgende paragraaf (e) nog terug.

Merkwaardig is verder dat, terwijl in het eerste evaluatierapport moest worden geconstateerd dat de mavo-leerlingen ten aanzien van de kennisvragen een voorsprong bezaten op de havo-leerlingen maar wat de begripsvragen betreft een (grote) achterstand hadden, bij het tweede gecoördineerde proefwerk de kennisvoorsprong weliswaar in een achterstand veranderd was maar de begripsachterstand beduidend geringer was geworden: beide bleken ze nu meer in overeenstemming met de algemene (verschils-) gemiddelden. De commissie kan er zich slechts over verheugen in haar eerste evaluatierapport geschreven te hebben: "Het zou gevaarlijk zijn uit deze beperkte gegevens reeds te concluderen dat de mavo-leerlingen een lager gemiddeld intelligentieniveau bezitten of dat de mavo-docenten meer de nadruk op kennis leggen dan de havo-leraren". We wagen ons daarom ook nu niet aan gissingen naar de redenen van dit wonderlijke verschil of het zou de aarzende vraag moeten zijn of de mavo-kandidaten mogelijk ditmaal wat meer ervaring hebben kunnen opdoen in "het omgaan met historisch materiaal", als gevolg van het feit dat vele leraren aan het experiment hadden deelgenomen.

e. De moeilijkheidsgraaden de volgorde, de hoeveelheid en de omvang der vragen (Figuren H, I, J, K, L, M, O, P).

Terwijl de commissie bij het bepalen van de volgorde der vragen voor wat het eerste

gecoördineerde proefwerk aangaat zoveel mogelijk chronologisch te werk was gegaan — zij veronderstelde immers dat het onderwerp, in overeenstemming met de syllabussen, in chronologische volgorde bestudeerd was en dat het prijsgeven van die volgorde bij het stellen van de vragen de kandidaten voor niet te voorspellen moeilijkheden zou plaatsen — lag dat bij het samenstellen van het tweede proefwerk minder voor de hand. Ditmaal immers had de C.E.G.E.S. zich bepaald tot het schrijven van een meer systematisch dan chronologisch opgezette "bondige omschrijving", als gevolg waarvan bezwaren bij het prijsgeven van de tijdsequentie minder behoeften te worden gevreesd. Uit de resultaten is inderdaad niet gebleken dat dit de kandidaten moeilijkheden heeft veroorzaakt.

Gelijk uit de evaluatie van het eerste gecoördineerde proefwerk reeds duidelijk was gebleken is het niet mogelijk van te voren bij een centraal schriftelijk werk de moeilijkheidsgraad der afzonderlijke vragen vast te stellen en op grond daarvan de volgorde (mede) te bepalen. De redenen die daarvoor in het eerste evaluatierapport werden opgegeven onderschrijft de commissie ook na het tweede experiment nog geheel, te weten:

1. de moeilijkheidsgraad is mede afhankelijk van de inhoud en de methodiek van het onderwijs op de verschillende scholen en
2. de vragen kunnen niet van te voren op hun moeilijkheid worden getoetst omdat ze nu eenmaal niet van te voren bekend mogen worden gemaakt (net zomin als dat bij andere vakken het geval is).

Tijdens het eerste experiment was het de commissie bovendien reeds duidelijk geworden dat ook het vooraf onderbrengen van de vragen in de categorieën van Bloom geen uitkomst in deze moeilijkheden bood omdat immers de moeilijkheidsgraad van een kennisvraag grotendeels afhankelijk is van wat de kandidaat geleerd heeft en omdat voor de begripsvragen geldt dat het bijvoorbeeld bezwaarlijk te voorspellen valt of een tekst of een affiche zijn "boodschap" gemakkelijk op een leerling overbrengt. (In de volgende paragraaf — f — zal voor het overige het categoriseren nog afzonderlijk worden besproken).

En zo schijnt het dan dat de commissieleden, wanneer zij bijvoorbeeld zoeken naar een niet al te moeilijke, maar zo mogelijk wel animerende "instap" — en dat hebben zij wel gedaan! — in hoofdzaak aangewezen zijn op hun intuïtie, hun "Fingerspitzengefühl" of hoe men hun gezond verstand in combinatie met hun schoolmeesterservaring verder nog maar zou willen noemen.

Net als na het eerste gecoördineerde proefwerk is de commissie echter ook thans van oordeel dat het nuttig kan zijn zich er *achteraf* rekenschap van te geven, aan de hand van de figuren O en P, wat in de afzonderlijke best en slechtst gemaakte vragen, naar mag worden aangenomen, de moeilijkheden zijn geweest of de verklaring vormt van de goede antwoorden (Naast figuur O raadplege men ook de tabellen en opmerkingen van het CITO).

Wij beginnen met figuur O, die betrekking heeft op de *meerkeuzevragen* en wij houden ons eerst bezig met de *mavoscholen*.

Dat item 12 goed zou worden beantwoord viel wellicht te verwachten, het is immers een vraag die informeert naar kennis van een aspect, dat, naar aangenomen mag worden, door alle docenten belicht zal zijn. De functie van de distributiekantoren was blijkbaar goed duidelijk.

In item 8 gaat het om een interpretatie van een wel zeer sprekende spotprent, waarop het bordje "Redactie" en de kop "Vrij Nederland" de kandidaten blijkbaar duidelijk de weg naar het goede antwoord heeft gewezen, zo duidelijk dat bijna niemand het dwaalspoor "de onderduikers" geheten, heeft betreden.

Dat item 24 zó weinig moeilijkheden zou opleveren had de commissie niet verwacht. Het, in hoofdzaak, van juiste tekstinterpretatie afhankelijke antwoord scheen niet eenvoudig. Aangenomen moet echter worden dat de teksten en tekeningen een bijna voor alle kandidaten duidelijk en sprekend verschil scherp hebben gemarkeerd.

Item 4, een kennisvraag, gaf blijkbaar in het algemeen evenmin moeilijkheden en kon daarmee een zekere "instap"-functie t.a.v. het volgende vragencomplex vervullen.

Van item 17, een vraag waarvan het antwoord afhankelijk was van het juist interpreteren van een — niet zo eenvoudige — politieke tekening, verbaasden weer de hoge daarop behaalde scores.

Verreweg het slechtst beantwoord is door de mavo-kandidaten item 16. De tekst die oproept de wapens op te nemen en te vechten tegen de vijand "die ons land poogt binnen te dringen" werd blijkbaar slechts door zeer weinigen herkend als afkomstig van de Nederlandse nationaal-socialisten. Het adjectief "plutocratisch" heeft, zoals ook uit de leerlingen enquête ten duidelijkste blijkt, onvoldoende licht geschonken, getuige het feit dat veel leerlingen meenden dat "de koningin", of "de verzetsorganisaties" het goede antwoord vormden.

Zo heeft, zij het dan ook in mindere mate, de tekstinterpretatie van item 15 moeilijkheden opgeleverd. Het verwondert de commissie niettemin dat zoveel kandidaten het antwoord "de Joden" als het juiste beschouwden.

Dat item 3 door velen onjuist werd beantwoord kan daarentegen niet het gevolg zijn van te weinig begrip van een tekst. Vermoedelijk *wisten* de kandidaten niet wat de titel "Leider van het Nederlandse Volk" inhield.

Ten aanzien van item 18 valt moeilijk uit te maken of de, voor de kandidaten, mogelijk wat ingewikkeld geconstrueerde stam, dan wel gemis aan inzicht het voor sommigen slechte resultaat veroorzaakt heeft. Op grond van de enquête echter lijkt de eerste veronderstelling de meest aannemelijke.

In item 14 werd, naar mag worden aangenomen, wel de antisemitische strekking goed begrepen, maar hebben de leerlingen hun keuze moeilijk kunnen bepalen tussen Mussert en Seyss Inquart. Was de vraagstelling wellicht ook hier te gecompliceerd?

Voor het overige dient wel in acht genomen te worden dat op de drie laatstgenoemde items nog altijd meer dan een derde gedeelte van de leerlingen het goede antwoord gegeven heeft.

Richten wij vervolgens onze aandacht op de *havo*-scholen, dan blijkt dat wij het item dat hier het best beantwoord is (no. 9) van hetzelfde commentaar kunnen voorzien als item 12 voor het mavo, dat daar aan de top stond. Het ging namelijk in beide gevallen om het op de hoogte zijn van de taak van de distributiekantoren.

De dan volgende items, 4, 13 en 22, behoeven evenmin besproken te worden: ze zijn gelijk aan de mavo-items 4, 8 en 24 en er is derhalve al aandacht aan geschonken.

Als vijfde op de *havolijst* van best beantwoorde items staan gezamenlijk de nummers 12 en 18. Hiervan is 12 ook reeds behandeld (mavonummer 17). Bij vraag 18 blijkt dat slechts weinige kandidaten de reden van de overvallen op de distributiekantoren onbekend was; het scheen een gemakkelijke kennisvraag te zijn.

Het slechtst gemaakt door de *havo*-leerlingen is item 8, dat informeerde naar de reden

waarom de Nederlandse militairen zich opnieuw in krijgsgevangenschap moesten begeven. De foute alternatieven werden alle drie waarschijnlijker geacht dan het juiste antwoord dat de kandidaten konden geven als zij het *wisten*, maar dat ook met enig nadenken als het meest plausibele had kunnen worden aangewezen.

Bij het op twee na slechtst gemaakte item, no. 14, ging het om kennis, interpretatie en gezond verstand. Dat zoveel kandidaten het derde alternatief hebben gekozen zal misschien het gevolg zijn van het uitschakelen van die nuchtere rede: het zou immers wel heel onwaarschijnlijk zijn dat de Duitsers in 1943 minder lichtingen voor de arbeidsinzet hadden opgeroepen dan in 1944; of zouden ze door de vele bommen het bos ook hier niet hebben gezien?

Ten aanzien van het nu volgende item (25) stellen wij de zelfde vraag als bij mavo-item no. 18. Van de laatste twee in de rij no. 3 en no. 17 kunnen wij volstaan met te zeggen dat zij, alhoewel behorend tot de vijf *slechtste*, daar zij respectievelijk door ruim 53 en 55 procent van de leerlingen goed beantwoord zijn, hoe merkwaardig het ook klinken mag, allerminst *slecht* beantwoord zijn.

Trouwens, van de vijf slechtste vragen, zijn er vier door meer dan een derde van havo-kandidaten goed beantwoord.

Wanneer wij ons vervolgens gaan verdiepen in de items die bij het vwo het best en het slechtst beantwoord zijn, dan zien we dat het nummer dat bovenaan de lijst der best gemaakte vragen staat, te weten 7, reeds behandeld is omdat het gelijk is aan havonummer 18.

Bij nummer 20, een vraag waarbij het behalve om kennis ook om begrip gaat, heeft geen van de alternatieven noemenswaardige aantrekkingskracht uitgeoefend: de relatie tussen het groeiend verzet in Nederland en de verscherping van de Duitse terreur werd goed onderkend.

Vraag 5, waar het ging om een eenvoudige toepassing van het begrip gelijkschakeling, leverde bijna niemand moeilijkheden op, evenmin als item 10, waar een combinatie van kennis en tekstinterpretatie het juiste antwoord moest kunnen opleveren.

Item 25 toetste het kunnen interpreteren van een zeer sprekende spotprent en veronderstelde tevens enige kennis; 14 dat samen met 25 de vijfde plaats bezet, onderzocht of de kandidaten zich realiseerden welke bepalingen van de Nederlandse grondwet tijdens de bezetting door de Duitsers zijn genegeerd en informeerde behalve naar kennis van ook duidelijk naar begrip voor de situatie.

Zien we tenslotte naar het bij het vwo slechtst gemaakte vijftal dan staat daarin item 12 bovenaan. Maar 1,1% van de kandidaten blijkt het goede antwoord te hebben gegeven! De spotprent van de Duitse propagandadienst werd door de meeste kandidaten toegeschreven aan de illegale communistische partij in Nederland, blijkbaar de ironie in de leuze: "Proletariërs en Plutocraten aller landen verenigt U!" niet onderkennend. De commissie was er zich wel van bewust dat dit een moeilijke, niet dat het een té zware opgave zou zijn.

Nummer 2, het op één na slechtst gemaakte item, is reeds, als het door de havo-leerlingen slechtst gemaakte (no. 8) besproken. Ook voor het vwo geldt dat alle drie de foute alternatieven meer stemmen verwierven dan het goede. Het dan volgende item, 16, zal wel daarom door velen slecht beantwoord zijn omdat, zoals in het CITO verslag terecht is opgemerkt, veel leerlingen zich niet hebben gerealiseerd dat een deel van Nederland al bevrijd was toen de spoorwegstaking werd afgekondigd. Van de laatste twee items 9 en 18

geldt nagenoeg het zelfde als van de nummers 3 en 17 van het havowerk: al horen ze tot de vijf *slechtst* gemaakte, *slecht* gemaakt zijn ze met hun 48,3 en 49,4 procent goede antwoorden daarom toch niet.

Trouwens: ook op het hier aan voorafgaande nummer 16, was meer dan een derde van de antwoorden goed.

Bekijken wij thans figuur P, waar wij een overzicht hebben gegeven van de het best en het slechtst beantwoorde *open vragen* en beginnen wij weer met het *mavowerk*.

De vraag die hier het best beantwoord werd is nummer 12, die informeert naar de wijze waarop veel Nederlandse mannen zich aan de meldingsplicht onttrokken. Wellicht is dit een aspect dat op de verbeelding van de leerlingen werkt en waarover nog steeds veel verhalen, ook thuis, worden verteld die, eenmaal gehoord, niet licht vergeten worden. Vraag 9, die op één na het best is beantwoord schijnt moeilijker, maar blijkbaar stond het nagenoeg alle kandidaten toch duidelijk voor ogen waarvóór de Duitsers Nederlandse mannen nodig hadden.

Ronduit verbaasd stond de commissie dat vraag 6, waarin een omschrijving werd gevraagd van vier maatregelen van de Duitsers tegen de Joden, aan de hand van een viertal afbeeldingen, als derde op de lijst stond. Maar mogelijk is dat ook een zaak die overal uitvoerig is behandeld en die ook de gevoelens van de leerlingen diep heeft getroffen. Het kostte de kandidaten al evenmin moeite (vraag 7) ze in de juiste volgorde van tijd te plaatsen, ten dele misschien omdat ze die kende, ten dele omdat nadenken hen het goede spoor kon wijzen.

Dat vraag 1 ook tot de vijf best beantwoorde behoorde lag in de lijn der verwachting: de commissie had deze vraag voorop geplaatst omdat zij vermoedde dat het combineren van een zestal afbeeldingen uit de jaren 1940-1945 met gegeven omschrijvingen een niet al te ingewikkeld, maar toch motiverend begin van het examenwerk zou betekenen.

De slechtst gemaakte vraag was nummer 5. Hier werd gevraagd van een tweetal spotprenten te omschrijven waartégen de spotprent van de Nederlanders zich richtte. Van de leerlingen werd dus niet alleen kennis van de toestanden verwacht maar ook een zekere mate van inlevingsvermogen in de mentaliteit van ons volk tijdens de bezetting. Dat deze vraag tot de moeilijkeren zou behoren had de commissie verwacht.

Heeft het vele leerlingen bij de op één na slechtst gemaakte vraag (no. 3) wellicht parten gespeeld dat zij niet wisten dat met "de heer von Biesterfeld" prins Bernhard werd bedoeld? Of konden zij om andere redenen — bijvoorbeeld onbekendheid met het woord "Anjerdag" — de vraag niet beantwoorden waarom vele Nederlanders juist deze dag aangrepen om te demonstreren?

Vraag 13, de daarop volgende in de rij, in antwoord waarop de kandidaten voorbeelden moesten geven van het schenden door de bezetter van een tweetal genoemde grondrechten, is mogelijk daarom door velen slecht beantwoord omdat de stadhuistaal, waarin die grondrechten zijn weergegeven, geen concrete voorstellingen oproept. Bij de laatste twee, de vragen 10 en 11, zou de formulering moeilijkheden hebben kunnen geven. In beide vragen wordt immers een voorbehoud gemaakt (noem nog een andere reden, ondanks bedreiging met straf) dat wellicht ook taalkundig niet door alle leerlingen geheel begrepen is. Maar: op alle vijf de slechtste vragen heeft toch nog meer dan een derde deel der kandidaten goed geantwoord.

Bij het *havo* blijkt van de open vragen vraag 15 het best beantwoord te zijn: Het was blijkbaar nagenoeg alle leerlingen duidelijk tot welke bevolkingsgroep de familie Frank behoorde en welke indicatie de tekst daarvoor gaf. De commissie had hier ook geen moeilijkheden verwacht.

De vragen 27 en 19 delen de tweede plaats. Vraag 27 (welk voordeel het zou kunnen hebben het jaartal van geboorte in het eigen persoonsbewijs te veranderen) vereiste enerzijds geen diep nadenken en lag anderzijds in het gebied waar de verbeelding graag vertoeft. Vraag 19, informerend naar de "Endlösung", betrof duidelijk een aspect dat bijna alle kandidaten bekend was.

Vraag 8, een eenvoudige extrapolatie van een tekst eisend, zou met de daaromtrent verworven kennis blijkbaar algemeen goed beantwoord worden.

Vraag 18, betrekking hebbend op door de Duitsers tegen de Joden genomen maatregelen eveneens, terwijl vraag 5, een combinatievraag, aantoonde dat de leerlingen wisten wat verstaan moet worden onder de April-Meistaking, de spoorwegstaking en de Februaristaking.

Het heeft de commissie in hoge mate verwonderd dat van de vragen 3, 4, 24 en 52 die ook in het mavo-werk voorkwamen (daar 1, 5, 8 en 13 genummerd) geen enkele tot de vijf best gemaakte havo-vragen behoorde.

In het bijzonder moet men zich er over verbazen dat vraag 3, die door de mavoleerlingen (onder no. 1), zó goed beantwoord werd dat hij dár tot de vijf beste kon worden gerekend, op de "toplijst" van het havo geheel ontbrak! Wij kunnen hier onze eerder in deze paragraaf geuite mening bevestigd zien dat het voor een examencommissie niet goed mogelijk is de moeilijkheidsgraad der afzonderlijke vragen te bepalen.

Het slechtst gemaakt is door de havo-leerlingen vraag 51, een kennisvraag, informerend naar kwesties waarover de verschillende verzetsorganisaties ongelijke standpunten innamen. De meeste kandidaten wisten dit niet en dat kan natuurlijk voortkomen uit de omstandigheid dat er in het onderwijs weinig aandacht aan geschonken is. Dat nagenoeg alle goede antwoorden afkomstig zijn van de leerlingen van één school (zie figuur E) maakt dit vermoeden waarschijnlijk.

Vraag 50, eisend dat de kandidaten de speciale moeilijkheden zullen noemen, te verwachten bij de hulpverlening aan Nederland, vraagt niet alleen kennis, maar ook begrip voor de situatie van Nederland tegen het einde van de oorlog. Het is waarschijnlijk dat de kennis van vele leerlingen ook hier is tekort geschoten; dezelfde school die bv. de vorige vraag bijna alle goede antwoorden leverde, deed het grotendeels ook hier, al was het aantal goede antwoorden van andere scholen ditmaal aanzienlijk groter. Waren die afkomstig van met weinig kennis, maar met veel verbeeldingskracht en redeneertalent toegeruste leerlingen? Dat vraag 51 en 50 door vele leerlingen slecht beantwoord zijn kan tenslotte ook nog het gevolg zijn van gebrek aan tijd.

Dat vraag 14, de nu volgende in de rij, door velen zo slecht is beantwoord, valt behalve aan gemis aan kennis te dezen aanzien, vermoedelijk ook te wijten aan onvoldoende begrip van doelstelling en instelling van de N.S.B.

Dat vraag 47, een kennisvraag, tot de vijf slechtst beantwoorde zou behoren, had de commissie allerm minst verwacht. Ze had immers als bekend verondersteld welk deel van ons land in januari 1945 nog door de Duitsers bezet werd. Vraag 39 bewees dat het veel kandidaten moeilijk viel aan de over Frederiks gegeven tekst argumenten te ontfangen op grond waarvan hij door de illegaliteit van collaboratie zou worden beschuldigd. Dat het beantwoorden van deze vraag, dat vooral begrip veronderstelde, voor een aantal kandidaten niet eenvoudig zou zijn, viel te verwachten.

De vragen 14, 47 en 39 waren overigens toch ook weer niet zo moeilijk of een derde der leerlingen beantwoordde ze goed.

De vraag die door de *vwo-leerlingen* het best beantwoord werd is nummer 19, een begripsvraag — het ging hier om het interpreteren van de brief van A. Roland-Holst — waarvan de commissie had gedacht dat hij voor vele kandidaten niet gemakkelijk zou zijn. Vraag 20, op één na het best beantwoord, stond als vraag 19 bij de havo-kandidaten op dezelfde plaats en is reeds besproken.

Vraag 22 is (als vraag 15) door de havo-leerlingen het beste beantwoord; vraag 3 vraagt van de leerlingen een eenvoudige tekst te begrijpen en werd ook door de commissie niet moeilijk geacht. Vraag 10, waarvan het antwoord enige kennis van en enig begrip voor de situatie vereist werd eveneens vooraf als een gemakkelijke vraag beschouwd; vraag 16, die met vraag 10, de vijfde plaats deelt, informeert slechts naar kennis.

Het slechtst gemaakt daarentegen werd door de *vwo-leerlingen* vraag 43: welke manier van vermindering van de rundveestapel èn door de Duitse èn door de Nederlandse autoriteiten bestreden werd. Was dit nu zo moeilijk? Men is geneigd deze vraag ontkennend te beantwoorden omdat in de eerste plaats, al was hij het slechtst beantwoord gemiddeld toch nog altijd een derde van het totaal aantal leerlingen de vraag goed had beantwoord en omdat hij ten tweede zijn lage plaats in de rij vooral te wijten heeft aan het feit dat de leerlingen van één school hem uitzonderlijk slecht hebben beantwoord. Waarom dat zo is, begrijpt de commissie niet. Vraag 50, voor het beantwoorden waarvan kennis en inlevingsvermogen werd vereist, leek de commissie nu ook weer niet zó moeilijk dat hij op de tweede plaats van de slechtst gemaakten terecht zou moeten komen. Bij het havo immers, waar hij (als no. 43) ook voorkwam behoorde hij niet tot het slechtst gemaakte vijf tal! Of moet men aannemen dat het tijdsgebrek hier de leerlingen parten heeft gespeeld.

Van vraag 30, informierend waarom de regering een dringend beroep deed op alle Nederlanders geen "Ausweis" aan te vragen, wekt het weer verbazing dat, net als bij vraag 43, de meeste slechte antwoorden van één school kwamen. Want noch van vraag 43, noch van vraag 50 kan gezegd worden dat hij alleen goed beantwoord kan worden door leerlingen met wie deze stof behandeld is.

Vraag 38, eisend een opzettelijke onjuistheid in een spotprent aan te wijzen, behoorde niet tot de vijf slechtst gemaakte bij het havo, waar hij als nummer 36 ook gegeven was. Maar, kan men zeggen, *procentsgewijs* was hij toch bij het vwo nog iets beter gemaakt. Bovendien kan men eigenlijk noch van deze, noch van de volgende vraag, nummer 15 (waarom anti-Duitse artsen in tweestrijd zouden kunnen zijn geraakt bij het afgeven van een "lichtvaardig" attest) bewezen dat ze slecht gemaakt zijn, wanneer men ziet dat gemiddeld nog bijna de helft van de antwoorden goed was.

Trouwens: het juiste antwoord op de slechtst gemaakte vraag, werd nog door nagenoeg een derde deel der kandidaten gegeven.

In het algemeen kan men vaststellen dat het aantal vragen dat uitzonderlijk slecht beantwoord is, gering moet heten; beneden de 20% goede antwoorden werden slechts gegeven op vier van de meerkeuzevragen en op één open vraag.

Het is dus duidelijk dat het de commissie noch bij het eerste, noch bij het tweede gecoördineerde proefwerk mogelijk is geweest van te voren te bepalen hoe goed of hoe slecht de vragen door de kandidaten beantwoord zouden worden. Daarmede hangt samen

dat al evenmin nauwkeurig zou kunnen worden geschat hoeveel tijd het maken van het werk aan de leerlingen zou kosten. In dit opzicht hebben we hen de eerste maal onderschat; nagenoeg alle leerlingen waren ver voor de gestelde tijd gereed gekomen. Dat bleek in vele gevallen verkeerd te hebben gewerkt: er waren immers te veel kandidaten die het onverwachte voordeel, een wandeling onder schooltijd te kunnen maken, nu ook ten volle wensten uit te buiten en het werk dat onverwacht gemakkelijk scheen maar inleverden zonder de antwoorden nog eens nauwkeurig te hebben gecontroleerd. Bij het tweede gecoördineerde proefwerk echter heeft de commissie (had zij zich onbewust ten doel gesteld zich niet tweemaal aan dezelfde steen te stoten?) voorzover het de open vragen, in het bijzonder voor de havo- en vwo-scholen, betreft de kandidaten overschat: de tijd was te krap bemeten! En deze vergissing is ernstiger: bij het beantwoorden van de opgaven moet de kandidaten rust gegund worden hun antwoorden te overdenken en te formuleren. De commissie heeft zich daarom vast voorgenomen in de toekomst, als verkeerde schattingen toch niet helemaal te voorkomen zullen zijn, liever in de eerste dan in de tweede fout te vervallen.

f. Categorieën.

De commissie heeft wederom gepoogd (zie figuur T) de vragen op dezelfde wijze in te delen in categorieën als in het eerste evaluatierapport is geschied. Ze is namelijk van mening, dat hoewel dit altijd een hachelijke onderneming blijft en meningsverschillen welhaast onvermijdelijk zijn, niets mag worden nagelaten wat het inzicht in wat nu wel precies gevraagd wordt, kan vergroten.

Men ziet dat de vragen weer zijn ondergebracht bij de twee eerste categorieën van Bloom: kennis en begrip, maar dat de sub-categorieën enigszins anders zijn omschreven dan hij het heeft gedaan om op deze wijze duidelijker aansluiting te verkrijgen bij hetgeen ingevolge de tussen de commissie en de experimenterende leraren getroffen afspraken aan de kandidaten zou worden gevraagd.

Maar het blijft zoals gezegd, een hachelijke onderneming en het is menen we, gewenst daar dit jaar wat uitvoeriger bij stil te staan dan het vorig jaar is geschied.

Bekend is dat het daáárom zo moeilijk uit te maken is of bij de kandidaten de afzonderlijke vragen kennis dan wel begrip toetsten omdat veelal niet met zekerheid kan worden vastgesteld wat zij precies hebben geleerd of wat met hen in de klas is behandeld. Daárover hebben wij reeds, zowel in het vorige evaluatierapport als in dit geschreven.

Een tweede, eveneens reeds door ons signaleerde moeilijkheid is dat bij het vak geschiedenis de hogere categorieën van Bloom maar zelden zonder de eerste: kennis, kunnen worden geëvalueerd. Wanneer dan ook in figuur T een aantal vragen is ingedeeld bij het hoofdje "kennis" betekent dat meestal niet meer dan dat naar het oordeel van de commissie de nadruk bij deze vragen heeft gelegen op het kenniselement; wanneer een aantal vragen is geplaatst onder het hoofdje "begrip", betekent dit steeds dat, alweer naar het oordeel van de commissie, weliswaar de nadruk bij deze vragen lag op het begripselement, maar dat behalve dat naar begrip, ook naar kennis werd geïnformeerd. Van een aantal vragen stelde de commissie wel vast dat het zowel op kennis als op begrip betrekking had, maar dat het nauwelijks mogelijk was uit te maken wáárop de nadruk viel. Deze vragen (de onderstreepte) vindt men onder beide categorieën vermeld.

Een derde moeilijkheid was daarin gelegen dat vele vragen behalve kennis en begrip ook

nog "vaardigheden" toetste die men tot de hogere categorieën van Bloom zou moeten rekenen:

het kunnen toepassen, het kunnen maken van een analyse of een synthese en het kunnen beoordelen. Maar omdat de commissie in geen enkel geval oordeelde dat daarop de nadruk lag en er voorts huiverig voor was de zaken mooier en indrukwekkender voor te stellen dan ze zijn, besloot ze de indeling in alleen maar kennis en begrip te handhaven.

Een vierde moeilijkheid werd gevormd door de omstandigheid dat met het net van de cognitieve categorieën van Bloom van vele vragen een aantal bestanddelen niet gevangen konden worden. Ten aanzien van zulke vragen gold bijvoorbeeld dat ze niet alleen onderzochten of de kandidaten kennis bezaten of inzicht toonden, of ze de vaardigheden bezaten die Bloom in zijn hogere categorieën op het gebied van het cognitieve noemt, maar of ze zich konden *inleven* in de situatie en de omstandigheden waarin de Nederlanders gedurende de tweede wereldoorlog leefden.

Wij kunnen niet alle vragen onder dit aspect nader bezien, maar duidelijke voorbeelden ervan vindt men vooral waar gevraagd werd spotprenten of teksten te interpreteren of te beschrijven welke problemen verbonden waren aan, laat ons zeggen, het opnemen van onderduikers voor een gezin in de stad of voor een gezin op het platteland. Zulk inlevingsvermogen kan, zoals we stipuleerden, niet gevangen worden in het net van Bloom's cognitieve categorieën: de verbeeldingskracht die het eist is immers affectief geladen, al geldt ook hier dat het anderzijds ook weer niet *uitsluitend* affectief bepaald is, want er is toch ook kennis nodig om te verzekeren dat het inlevingsvermogen aan grenzen gebonden wordt en niet onttaardt in ongebreidelde fantasie!

Bezien we, na al deze restricties gemaakt te hebben, Figuur T, dan leiden we daaruit af dat:

Van de aan de mavo-scholen gegeven meerkeuzevragen 12 gerekend kunnen worden tot de kennisvragen, 9 tot de begripsvragen en 4 tot beide categorieën behoorden; dat voorts van de kennisvragen er 10 gerekend konden worden tot de eerste subcategorie en 6 tot de tweede en van de begripsvragen alle 13 ressorteerden onder de tweede subcategorie.

Van de aan de mavo-scholen gegeven open vragen 7 gerekend kunnen worden tot de kennisvragen, 27 tot de begripsvragen en 12 tot beide categorieën behoorden; dat van de kennisvragen 18 tot de eerste en 1 tot de tweede subcategorie moest(en) worden gerekend en van de begripsvragen 12 tot de eerste en 27 tot de tweede.

Van de aan de havo-scholen gegeven meerkeuzevragen er 11 tot de kennisvragen en 8 tot de begripsvragen konden worden gerekend en 6 tot beide categorieën; dat van de kennisvragen 16 tot de eerste en 1 tot de tweede subcategorie kon(den) worden gerekend en van de begripsvragen 1 tot de eerste en 13 tot de tweede subcategorie.

Van de aan de havo-scholen gegeven open vragen er 31 tot de kennisvragen konden worden gerekend, 33 tot de begripsvragen en 6 tot beide categorieën; dat van de kennisvragen alle tot de eerste subcategorie behoorden en van de begripsvragen 1 tot de eerste en 38 tot de tweede.

Van de aan de vwo-scholen gegeven meerkeuzevragen er 8 tot de kennisvragen behoorden, 5 tot de begripsvragen en 12 tot beide categorieën; dat van de kennisvragen 18 tot de eerste subcategorie en 2 tot de tweede, van de begripsvragen 1 tot de eerste en 16 tot de tweede moest(en) worden gerekend.

Van de aan de vwo-scholen gegeven open vragen er 15 tot de kennisvragen behoorden, 26 tot de begripsvragen en 11 tot beide categorieën; dat van de kennisvragen er 25 tot de eerste en 1 tot de tweede categorie, dat van de begripsvragen er geen tot de eerste en 37 tot de tweede subcategorie behoorde(n).

De vragen waren dus tamelijk gelijkmatig over de categorieën verdeeld. Bekijkt men echter de meerkeuzevragen afzonderlijk, dan valt het op dat bij alle drie de schoolsoorten de kennisvragen talrijker waren dan de begripsvragen, al waren de verschillen ook gering. Bezieet men de open vragen apart, dan zijn bij alle scholen de begripsvragen talrijker, bij het havo slechts in geringe mate maar bij het mavo en vwo aanzienlijk. (Men raadplege figuur U).

Figuur U

		KENNIS	BEGRIP
MAVO	meerkeuze	16	13
	open	19	39
HAVO	meerkeuze	17	14
	open	37	39
VWO	meerkeuze	20	17
	open	26	37

Men kan hieruit concluderen dat het veel vernomen vermoeden dat met meerkeuzevragen nagenoeg uitsluitend kennis te toetsen valt voor wat ons experiment betreft niet bewaarheid is, maar dat het anderzijds blijkbaar toch gemakkelijker mogelijk is geweest begrip door middel van open vragen te "meten" dan door middel van meerkeuze items.

Dat verder de verdeling over de subcategorieën niet zeer gelijkmatig was (tot subcategorie I van de kennis en tot subcategorie II van het begrip behoorden veruit de meeste vragen) was in overeenstemming met wat te dezen aanzien ook reeds in het eerste evaluatierapport was geconstateerd. De commissie heeft toen gemeend dat het in de toekomst mede tot haar taak zou behoren de vragen evenwichtiger over de subcategorieën te verdelen. Deze mening onderschrijft ze echter niet meer: bij voortgezet experimenteren is het haar duidelijk geworden dat het niet alleen begrijpelijk, maar ook volstrekt legitiem is dat van de kennisvragen veruit de meeste betrekking hebben op de eerste en van de begripsvragen veruit de meeste op de tweede subcategorie omdat dat nu eenmaal met de hier gegeven omschrijvingen en begrenzingen van de subcategorieën samenhangt.

g. Syllabus of bondige omschrijving.

Enerzijds lag het voor de hand dat de commissie ter voorbereiding van het eerste

gecoördineerde proefwerk uitvoerige syllabussen heeft samengesteld. Toen zij immers, na een nauwkeurig onderzoek daarnaar te hebben ingesteld, tot de conclusie had moeten komen dat de leerboeken het door haar gekozen onderwerp op een zeer uiteenlopende wijze behandelden, diende zij wel duidelijk en uitvoerig aan te geven hoe bij de toetsing het onderwerp in ruimte en tijd zou worden begrensd en aan welke aspecten zij voornemens was door het stellen van vragen vooral aandacht te besteden.

Anderzijds werd reeds toen de vraag gesteld, in en buiten de commissie, of deze werkwijze volgehouden kon en moest worden. Als zonder het samenstellen en publiceren van omvangrijke syllabussen immers geen centraal schriftelijk examen mogelijk zou zijn zou dat een aanzienlijke belading in tijd en arbeid gaan betekenen voor diegenen die in de toekomst een eventueel centraal schriftelijk examen zouden moeten voorbereiden.

Zou bovendien het trekken van zo duidelijke grenzen en het omschrijven van zo nauwkeurig bepaalde inhouden geen grotere beperking van de vrijheid van de afzonderlijke scholen en docenten met zich mede brengen als de commissie aanvaardbaar achtte? Daarom werd reeds bij het voorbereiden van het eerste gecoördineerde proefwerk besloten het onderwerp dat de commissie voor het tweede zou kiezen bondig te omschrijven ten einde te onderzoeken of bij spaarzamer aanwijzingen tegelijkertijd een zo groot mogelijke mate van vrijheid en duidelijkheid verzekerd zou kunnen worden. Nu de commissie de proef inderdaad genomen heeft en in plaats van uitvoerige syllabussen een "bondige omschrijving" heeft gegeven van het onderwerp "De onderdrukking van de vrijheid tijdens de Tweede Wereldoorlog in bezet Nederland en het verzet daartegen" meent zij te mogen constateren dat aan de duidelijkheid niet is tekort gedaan en naar mag worden aangenomen de vrijheid in sterkere mate gewaarborgd is, zo men wil in geringere mate belemmerd is, dan bij het eerste experiment. Toch meent de commissie nu reeds te moeten zeggen dat het omschrijven van de onderwerpen of themata in de toekomst waarschijnlijk grote moeilijkheden zal opleveren.

Vergeeten we immers niet dat het ditmaal gekozen onderwerp ten aanzien van de begrenzing in ruimte en tijd en de te kiezen aspecten verhoudingsgewijs geringe problemen opleverde en dat omtrent de (ook emotionele) interpretatie van wat in bezet Nederland gebeurd is op een grotere consensus mocht worden gerekend dan ten aanzien van vele andere onderwerpen uit de laatste halve eeuw te verwachten valt!

h. Validiteit en betrouwbaarheid¹⁾.

In het eerste evaluatierapport heeft de commissie de redenen genoemd die haar toen hebben doen besluiten af te zien van een indirecte analyse t.a.v. de begripsvaliditeit van de gestelde vragen. Daar dezelfde redenen ditmaal tot een zelfde besluit hebben geleid, meent de commissie ze niet opnieuw te hoeven vermelden.

Wel heeft ze, evenals na het eerste gecoördineerde proefwerk, zelf het antwoord trachten te vinden op enkele vragen — die steeds gesteld dienen te worden — naar de validiteit en de betrouwbaarheid van het tweede gecoördineerde proefwerk.

Teneinde de inhoudsvaliditeit te onderzoeken is in het eerste evaluatierapport een tabel (dàar figuur G) gegeven waaruit duidelijk bleek hoeveel (kennis- en begrips-)vragen over de verschillende paragrafen van de syllabus waren gegeven. De commissie heeft dat ook

1) Voor wat de omschrijving van de gebezigde termen betreft hebben wij ons gehouden aan: M.J.G. Nuy, Diagnostische toetsen, Den Bosch, 1972.

dit jaar pogen te doen. Het is echter niet mogelijk gebleken omdat de vragen zich in zeer vele gevallen op verschillende aspecten tegelijk richten, niet slechts bij meerkeuzevragen — aan de aard waarvan het inherent is — maar ook bij een groot aantal open vragen. Van het laatste vormt misschien de meer systematische dan chronologische opzet van de "bondige omschrijving" een verklaring.

Het enige dat de commissie daarom kon doen was nagaan of er inderdaad aan de verschillende aspecten die in de syllabus waren genoemd in de vragen een redelijke mate van evenredige aandacht was geschonken. Dat dit in het algemeen het geval bleek verbaasde niet omdat de commissie zich bij het ontwerpen van de proefwerken steeds voor ogen had gehouden dat aan deze wenselijkheid moest worden voldaan.

Men kan alleen constateren dat aan onderdeel III.2 (Het verzet van de kerken) en III.3 (Samenwerkingsverbanden) slechts weinig vragen zijn gewijd.

Uit het voorgaande is echter wel duidelijk geworden dat deze leemte niet het gevolg is van een gebrek aan belangstelling of aandacht van de commissie voor deze zaken, maar van de omstandigheid dat het moeilijk was (om verschillende redenen) juist hierover aanvaardbare vragen te stellen.

De commissie heeft zich, en ook hier geldt dat ze dat niet alleen achteraf heeft gedaan, verder afgevraagd in hoeverre de vragen "specifiek" waren, dat wil zeggen zó gesteld dat alleen kandidaten die het onderwerp bestudeerd hadden in staat zouden zijn het juiste antwoord te geven, of dat een ieder die met voldoende algemene kennis of algemene intelligentie was toegerust ook een goed resultaat zou kunnen behalen.

Hoewel men in het algemeen de vragen wel "specifiek" in bovengenoemde zin mag noemen, geldt toch voor het vak geschiedenis en in het bijzonder ten aanzien van de in het eindexamenreglement aan de kandidaten gestelde eis te kunnen omgaan met historisch materiaal, dat de leerlingen behalve specifieke kennis en alleen voor het vak geschiedenis relevante vaardigheden (zo die er zijn) ook bijvoorbeeld algemene intelligentie en voor breder terreinen nuttige vaardigheden — zoals leesvaardigheid — zullen moeten bezitten. Men moet zich m.a.w. voortdurend afvragen of een kandidaat die kan lezen wat er letterlijk in een tekst staat en zijn "gezonde verstand" gebruikt soms niet beter in staat geacht moet worden dan een ijverige leerling, met belangstelling voor het vak alleen, het goede antwoord te geven. Maar als dat soms zo is, zijn we dan niet op een aan het vak nu eenmaal eigen kenmerk, of als men wil, bijkomstige merkwaardigheid gestuit? Of, moet men hier wellicht bovendien nog in aanmerking nemen dat de grenzen van de vakken in het algemeen zo nauw zijn en zo — van de leerling uit gezien — grillig en onlogisch dat men wel móet vaststellen dat met de kleine schepnetten der afzonderlijke disciplines nimmer mensen in hun totaliteit "gevangen" kunnen worden?

De commissie heeft wel — tijdens de voorbereiding en achteraf — trachten na te gaan of de vragen in eenvoudige taal geformuleerd waren en meent te mogen vaststellen daarin in zover geslaagd te zijn dat niet eerder taalvaardigheid dan kennis en inzicht in de behandelde leerstof gemeten werd. In het algemeen vereisten de vragen, naar haar overtuiging, al evenmin zodanige lange of ingewikkelde beweringen dat bovenal het concentratievermogen van de kandidaten werd getoetst. Indicatoren, in de betekenis van onbedoelde aanwijzingen die kunnen veroorzaken dat iemand zonder kennis van of inzicht in de stof de vragen kan beantwoorden, meent zij eveneens te hebben onderkend en vermeden.

Tenslotte, het werd reeds vermeld, gelooft de commissie te kunnen zeggen dat de vragen

die zij heeft gesteld in zover onafhankelijk van elkaar waren dat niet zonder het antwoord op de ene te hebben de oplossing van een of meer andere onmogelijk zou zijn geweest.

i. Meerkeuze- en open vragen.

Hoewel het van meet af aan in de bedoeling lag ook met meerkeuze vragen te experimenteren teneinde zo veel mogelijk verschillende manieren om een schriftelijk eindexamen af te nemen te beproeven, had, zoals uit onze vroegere publicaties reeds gebleken is, het CITO te Arnhem de tijd van voorbereiding te kort geacht om zijn medewerking aan het eerste gecoördineerde proefwerk te kunnen verlenen. Daartoe zeer tijdig uitgenodigd werd het echter ditmaal wel bereid gevonden meerkeuze-werken samen te stellen voor mavo-, havo- en vwo-kandidaten. Het daarvan door het CITO gegeven verslag hebben wij integraal aan het begin van dit evaluatierapport laten afdrukken. De C.E.G.E.S. wil echter zelf toch ook gaarne enig commentaar leveren.

Om te beginnen wil de commissie erkennen dat het CITO terecht aanspraak had gemaakt op een ruime tijd van voorbereiding. Het was immers gewenst dat de C.E.G.E.S., die de uiteindelijke verantwoordelijkheid voor alle vragen droeg, reeds in een zeer vroeg stadium intensief zou samenwerken met de schrijfgroep geschiedenis van het CITO en alle vragen vanaf de conceptie tot en met het nazien van de drukproeven samen met de groep kritisch zou bezien. De C.E.G.E.S. heeft tijdens dit voortdurend zeer intensieve beraad niet alleen grote waardering gekregen voor de kundigheid en het doorzettingsvermogen van de geschiedenisleraren die van de schrijfgroep deel uitmaakten, maar ook, naar zij meent, een duidelijker inzicht in wat de mogelijkheden en begrenzingen van multiple choice vragen voor het vak geschiedenis zijn. En daarover nu wil zij wat breder uitweiden.

Het is de commissie om te beginnen wel zeer duidelijk geworden, men heeft het uit het voorafgaande deel van het rapport reeds kunnen opmaken, dat de veel gehoorde bewering dat met meerkeuzevragen nagenoeg uitsluitend feitenkennis kan worden gemeten door de uitkomst van ons experiment niet wordt ondersteund. Want hoewel verhoudingsgewijs in de meerkeuze proefwerken minder begripsvragen werden gesteld dan in de werken die uit open vragen bestonden waren ze in redelijke mate aanwezig. Goed lezen en nadenken was veelal ook hier noodzakelijk. (Men zie Figuur U). Verder hebben we ook reeds geconstateerd dat voor het kunnen beantwoorden van vele meerkeuzevragen evenzeer als dat voor open vragen geldt, inlevingsvermogen noodzakelijk was.

Anderzijds echter heeft de commissie een aantal bezwaren opgevat tegen het stellen van vragen in meerkeuzevorm, die men naar zij meent, juist ten aanzien van het vak geschiedenis moet laten gelden.

Het voornaamste is dat aan meerkeuzevragen een karakter eigen is, dat men tegelijk speels en koel gedistancieerd zou kunnen noemen, dat niet altijd schijnt te passen bij de bestudeerde onderwerpen: kennis van de omvang van de Jodenvervolging of het neerschieten van gijzelaars door middel van meerkeuzevragen te "meten" zal, en niet alleen door de nog levende slachtoffers of nabestaanden als, om het maar zacht uit te drukken, ongevoelig worden ervaren. Dat de kandidaten van deze zaken op de hoogte zijn, lijkt ons noodzakelijk, dat onderzocht wordt of ze het zijn schijnt ons legitiem. Maar het komt ons voor dat hier een enkelvoudige, rechtstreekse vraag verre te verkiezen valt boven een te geven keus uit alternatieve mogelijkheden, die, ook als hij niet zo bedoeld is, als in deze situatie ongepaste 'speelsheid' kan worden ervaren.

Een tweede bezwaar geldt dit moeten kiezen tussen alternatieven in het algemeen voor het vak geschiedenis. Het is, zo menen wij duidelijk te hebben ervaren, maar zelden acceptabel, gesteld al dat men dit "possibilisme" levensbeschouwelijk of wijsgerig zou willen aanvaarden, het in een gegeven situatie zo voor te stellen als zouden er een aantal (bij voorkeur viertal) aanvaardbare keuzemogelijkheden bestaan. Omdat dat maar zelden het geval is, misschien nooit het geval is, wordt menen wij, zo'n meerkeuze item soms een kunstmatige constructie, een vertekening van de werkelijkheid.

Een derde bezwaar houdt in dat aan de kandidaten bij het beantwoorden van meerkeuzevragen de *mogelijkheid* wordt ontnomen zich in hun eigen woorden uit te drukken. Men versta ons wel: wij zijn overtuigd dat de *werkelijkheid* van een eigen formulering niet geïdealiseerd moet worden. Na kennis te hebben genomen van de schriftelijk en mondeling gegeven antwoorden op de open vragen zien we, duidelijker nog dan daarvoor, dat deze "eigen woorden" vaak verre van duidelijk zijn en dat naar de bedoeling ervan in vele gevallen slechts kan worden gegist! Maar toch blijft het menen we, bij het vak geschiedenis, noodzakelijk de leerlingen in de gelegenheid te stellen, ja aan te moedigen, dit te doen, omdat het slechts zo mogelijk is een altijd complexe situatie, genuanceerd weer te geven en van het eigen denkproces en redeneertrant een meer adequaat beeld te geven.

j. Conclusies.

In drieërlei opzicht verschilde het tweede gecoördineerde proefwerk van het eerste omdat:

- 1e. van het tweede proefwerk het onderwerp werd samengevat in een bondige omschrijving in plaats van in een tamelijk uitvoerige syllabus,
 - 2e. in het tweede proefwerk behalve open vragen ook meerkeuzevragen werden gesteld,
 - 3e. aan het tweede proefwerk, in tegenstelling tot het eerste, ook vwo-scholen deelnamen.
-
- 1e. Zowel uit de ervaring van de commissie zelf als uit de uitspraken van de meeste aan het experiment deelnemende leraren, is gebleken dat de bondige omschrijving aan de duidelijkheid niet te kort heeft gedaan maar de vrijheid der docenten in geringere mate heeft belemmerd dan de syllabus. Wel dient te worden opgemerkt dat het ditmaal gekozen onderwerp ten aanzien van de begrenzing in ruimte en tijd en de te kiezen aspecten verhoudingsgewijs weinig problemen opleverde. (Men vergelijk ook de verder in dit rapport opgenomen uitslag van de lerarenenquête).
 - 2e. Het is gebleken dat met meerkeuzevragen niet alleen kennis te toetsen valt, maar ook begrip en inlevingsvermogen. Met veel voorbehoud (want voor al te stellige uitspraken wil de commissie zich hoeden omdat het experimenteren met meerkeuzevragen zich daartoe nog in een te pril stadium bevindt en het aantal proefpersonen te gering is) is de commissie echter tot de veronderstelling geneigd dat in sommige gevallen meerkeuzevragen als "meetinstrument" minder bruikbaar zijn door het daaraan eigen ludieke en gedistancieerde karakter; dat het naast elkaar stellen van een aantal nagenoeg gelijkwaardige alternatieven voor het vak geschiedenis moeilijkheden oplevert en dat het een gemis moet heten dat de

kandidaten bij dit type vragen hun gedachtengang niet in hun eigen woorden kunnen weergeven.

- 3e. Hoewel de vwo-leerlingen, gemeten aan de vragen die hun gemeenschappelijk met de havo-kandidaten werden voorgelegd, tot hogere prestaties in staat bleken te zijn, viel het op dat de verschillen geringer waren tussen het vwo en het havo dan tussen het havo en het mavo, zowel ten aanzien van de begrips- als van de kennisvragen, voorzover het de open vragen betrof. Dat uit deze gegevens echter geen conclusies kunnen worden getrokken omtrent het vwo-peil ligt, gezien de beperkte ervaring en het geringe aantal kandidaten, voor de hand.
- Bij het evalueren van het tweede gecoördineerde proefwerk is voorts opnieuw duidelijk gebleken dat het vooraf bepalen van de moeilijkheidsgraad niet mogelijk is geweest en dat het categoriseren van de vragen volgens de Taxonomy van Bloom weinig heeft kunnen bijdragen aan het oplossen van dit probleem.
- Met het vorige hangt samen dat ook de tijd die de kandidaten nodig zouden hebben moeilijk te schatten viel. Maar de, met het aan de havo- en de vwo-kandidaten voorgelegde werk, opgedane ervaring heeft geleerd dat het beter is te weinig dan te veel vragen te stellen.
- Hoewel ook voor het tweede gecoördineerde proefwerk gold dat de kennis- en begripsvragen onevenredig over de beide subcategorieën verdeeld bleken te zijn is de commissie thans tot de conclusie gekomen dat niet gestreefd dient te worden naar een meer gelijke verdeling. Bij voortgezet experimenteren immers werd het duidelijk dat het legitiem is dat van de kennisvragen veruit de meeste betrekking hebben op de eerste en van de begripsvragen veruit de meeste op de tweede subcategorie (Men vergelijk ook de figuren T en U.)
- Met inachtneming van het bovenstaande blijft de commissie de conclusies uit het gelijknamige deel van het eerste evaluatierapport onderschrijven.

9. DE VERWERKING VAN DE GEGEVENS OVER DE MONDELINGE TOETSEN

a. Inleiding.

Bij het eerste gecoördineerde proefwerk had de C.E.G.E.S. aan de docenten die aan het experiment deelnamen, het verzoek gericht een viertal aselekt te kiezen leerlingen ook mondeling te ondervragen, aangezien de commissie graag wilde weten of er duidelijke verschillen aan het licht zouden treden indien over hetzelfde onderwerp aan de kandidaten behalve schriftelijke ook mondelinge vragen zouden worden gesteld. Gezien de voor velen verrassende resultaten die deze proef heeft opgeleverd, is besloten, ondanks het vele werk dat er aan verbonden is, dit experiment nog eenmaal te herhalen, vooral ook omdat het wenselijk scheen te onderzoeken of het vorige jaar, als gevolg van het geringe aantal proefpersonen, de toevalsfactor niet een te sterke invloed had uitgeoefend. Daar de leraren (en de kandidaten) ook dit jaar bereid werden gevonden aan het verzoek te voldoen, konden ditmaal opnieuw kandidaten van 5 mavo-, 4 havo- en 3 vwo-scholen na het schriftelijk examen ook nog mondeling worden geëxamineerd. Deze mondelinge ondervragingen zijn, evenals het vorig jaar, op de band opgenomen en alle getranscribeerd.

Evenals bij het eerste gecoördineerde proefwerk is getracht de tijd tussen het schriftelijk en mondeling gedeelte zoveel mogelijk te beperken, maar evenmin bestond de mogelijkheid het mondeling onmiddellijk op het schriftelijk te doen volgen en evenzeer bleek het een nagenoeg te verwaarlozen bezwaar dat de kandidaten, gedurende de tijd die tussen de beide delen van het examen verliep, met anderen over de reeds gemaakte schriftelijke vragen hadden kunnen spreken.

Van de getranscribeerde bandopnamen zijn opnieuw in dit deel van het rapport gedeelten weergegeven. Omdat het kiezen van fragmenten echter nooit van een zekere willekeur gevrijwaard kan worden en de interpretatie van het werk steeds een persoonlijk stempel zal moeten dragen is ten tweeden male besloten van iedere school één aselekt gekozen mondeling examen in zijn geheel als bijlage bij dit rapport te laten afdrukken om de lezer opnieuw in staat te stellen zich zoveel mogelijk een zelfstandig oordeel te vormen.

In de citaten en volledige transcripties betekent de letter E: examinator/trice (leraar/lerares), de letter G: gecommitteerde (contactman C.E.G.E.S.), de letter K: kandidaat/date. De scholen worden met Romeinse cijfers, de kandidaten met Arabische aangeduid. De hoofdletter A betekent dat er sprake is van een mavo-school, de hoofdletter B dat het gaat om een havo-school, en de hoofdletter C dat het een vwo-school betreft. De namen van kandidaten, examinatoren en gecommitteerden zijn, terwille van de anonimiteit, gefingeerd.

b. De mondelinge toetsen.

Evenals bij het lezen van de transcripties en het luisteren naar de bandopnamen het vorige jaar de vriendelijkheid en tegemoetkomendheid ten opzichte van de kandidaten terstond was opgevallen, zo was dat ook thans het geval. Ook dit jaar deden de examinatoren zonder onderscheid hun best een rustige en ontspannen sfeer te scheppen, om, naar mag worden aangenomen, te voorkomen dat de prestaties van de kandidaten door nervositeit ongunstig beïnvloed zouden worden. Ook nu werd de leerlingen telkens weer op het hart gedrukt de tijd te nemen voor het overdenken en beantwoorden van de vragen en kenbaar te maken wat hun daarin mogelijkerwijs niet duidelijk was. Wij menen

dat dit streven waardering verdient en al kan men soms bij het nuchter lezen van de transcripties ook niet begrijpen waarom die op zich zelf gerechtvaardigde aanmoediging soms het karakter van uitbundige loftuitingen moet aannemen, schade wordt daarmee, voor zover wij zien, niet aangericht, of het moest dan zijn dat de kandidaten teleurgesteld worden door het cijfer dat hun tenslotte wordt toegekend.

Het pogen een gemoedelijke sfeer te scheppen leidt ook enkele malen tot het formuleren van vragen of het geven van commentaar in een wel zeer populaire stijl, die men soms zelfs geneigd is oubollig te noemen.

(C I, 2)

- E: 8 mei is de kapitulatie en dan wordt West-Nederland bezet door . . . welke troepen?
K: Door de Canadezen.
E: Ja, door de Canadezen.
K: Stelletje barbaren
E: Ja, het is ook zo, inderdaad.
G: Viel wel mee hoor!
E: Nou, maar je kon inderdaad beter vijf jaar Moffen in je huis hebben dan één week Canadezen . . . een bekend feit.
Maar goed, die slag bij Arnhem noemde je net . . .
K: Toen heeft het verzet nog een heleboel van die geallieerde piloten gered, eigenlijk . . .
E: Ja, het heeft er zeker een rol in gespeeld, ja, eh, trouwens toch nog een aardig grapje: dat piloten-redden. Dat is een verzetsactiviteit die nogal eens vergeten wordt, hoewel het ontzaglijk belangrijk was. Waarom moesten die met alle geweld gered worden, die geallieerde kerels?
K: Nou, omdat het . . . Die kwamen . . . Ze waren . . . Ze hadden niet veel piloten op een gegeven moment, zeker niet in het begin van de oorlog.
E: Och, maar goed, in het begin spreekt het ook niet zo, maar in 1944 en 1945, daar gaat het in elk geval om hè, als die Engelse en Amerikaanse piloten over Nederland komen vliegen, heen en terug hè, dan worden er hier een hele hoop natuurlijk neergeknald. Waarom moesten die piloten met alle geweld opgevangen en gered worden? Normaal werden ze toch gewoon krijgsgevangen gemaakt?

De laatste zin van het citaat duidt bovendien op een gevaar, dat het vorige jaar ook reeds werd signaleerd, namelijk dat het pogen de kandidaat te laten tonen wat hij weet, kan leiden tot het stellen van vragen waarin het antwoord gesuggereerd of zelfs gegeven wordt. Deze vragen worden, om maar goed duidelijk te maken wat van de kandidaat verwacht wordt, soms zeer wijdlopig of op twee of meer verschillende manieren geformuleerd.

(A I, 2)

- E: . . . Wat dacht de koningin toen ze terug kwam in Nederland? Wat dacht ze? Dacht ze dat de mensen een beetje vriendelijker en de partijen beter tegenover elkaar zouden staan? Weet je dat nog? Was ze niet een beetje teleurgesteld nadat ze een paar jaar terug was in Nederland? Wat dacht je?

(A II, 3)

- E: Het plan was om de Nederlandse regering meteen uit te schakelen, dus om de koningin te arresteren. Waar zat die regering?
K: . . . eh . . . eerst . . .
E: Nee, op 10 mei toen de oorlog uitbrak?
K: In Den Haag.
E: Natuurlijk. En wat hebben de Duitsers gedaan om de eerste uren al Den Haag te kunnen bezetten?
K: . . . eh . . .
E: Gebruik gemaakt van parachutisten hè? Die moesten meteen de vliegvelden om Den Haag bezetten. En dat noem je een Blitzkrieg, waarbij op grote schaal gebruik gemaakt wordt van parachutisten achter de linies eigenlijk en waar veel gebruik wordt gemaakt van tanks hè, hele tankcolonnes die de grens overtrekken. Kan je één, maar het is een kleine vraag hoor en niet erg

als je het niet weet, kan je één punt noemen dat voor de Duitsers buitengewoon moeilijk was om te veroveren? En ook daar moesten ze rekening mee houden, de eerste dag al!

K: Dat grote verzet hadden ze niet verwacht!

E: Ze hadden misschien minder verzet verwacht van het Nederlandse leger, dat zou wel kunnen ja. Maar het is wat lastig misschien. Ik zal de vraag verduidelijken. Als je naar Den Haag loopt vanuit Duitsland, dan moet je dus in het hart van Holland komen.

K: O, de grote rivieren!

E: Juist, de grote rivieren, dus wat was ook een oorlogsdoel, die eerste dag?

K: De rivieren in bezit te nemen, zodat er geen schepen meer konden wegvaren.

E: Ja, maar vooral? ... De bruggen over de rivieren, dat die niet vernietigd werden door de Nederlanders en de Duitse opmars dan gestaakt zou moeten worden! Hoelang heeft die echte strijd geduurd? Je hebt het net al gezegd.

K: vijf dagen.

(A IV,2)

E: Dus die Duitsers kwamen en het was een hele nieuwe manier van oorlog voeren. Wat was er nieuw aan?

K: Nou het ging niet meer zo als vroeger op de fiets.

E: Ja, ja. Nou ze gingen nog wel op de fiets, hier in Nederland was nog een groot deel van het leger op de fiets hè?

K: Er waren allemaal nieuwe wapens uitgevonden.

E: Ja. Wat zo al?

K: Vliegtuigen. Enne ...

E: Ja, ja. Nou die vliegtuigen waren er de eerste Wereldoorlog ook al, alleen werden die toen nog niet op zo grote schaal gebruikt hè?

Maar het luchtbombardement op grote schaal was wel iets heel nieuws. En ook het afwerpen van parachutisten. Waarom wierpen ze parachutisten af?

K: Om hier een gebied te bezetten.

E: Nou ik dacht niet zozeer een gebied als wel bepaalde punten misschien.

K: Bepaalde punten dan.

E: Ja, ja, Goed! Dus die Duitsers kwamen Nederland binnen huppelen hè, en toen werd er op bepaalde punten meer tegenstand geboden dan de Duitsers verwacht hadden hè? Kun je eens een paar van die punten noemen?

K: ... eh, hoe heet dat ook weer? eh ... bij Rotterdam bij de ...

E: Ja, bij de Maasbruggen. En waar nog meer?

K: En ... bij ...

E: Bij de Gr ... ?

K: zwijgt ...

E: Grebbeberg?

K: Ja, Grebbeberg.

E: Ja, en nog eens een puntje?

K: Overloon?

E: Ja, bij de Peel! Daar is ook nog gevochten, ja. Verder nog ergens?

K: zwijgt.

E: Afsluitdijk misschien? of niet?

K: Nou dat weet ik niet ...

(B II,2)

E: Waar moet je, als je komt bezetten, altijd verschrikkelijk gauw je aandacht op vestigen? Het eerste wat je aanpakt in zo'n samenleving, wat is dat?

K: De persmedia soms?

E: Ja, de pers. Vertel daar eens wat van. Wat moet je daarmee doen natuurlijk? Hoe kun je dat aanpakken?

K: Ze hebben natuurlijk een bepaalde censuur. Alleen dat wordt gepubliceerd wat in hun voordeel is. Dus volgens de Duitsers.

E: Ja, dat is juist en dat zie je ook in al die dictaturen, daar zie je dit optreden.

Maar niet alleen de kranten en de weekbladen, ook het onderwijs wordt aangepakt en het gaat nog verder op andere terreinen: de radio en nu zou het de televisie zijn. En wat nog meer bijvoorbeeld?

- K: zwijgt.
- E: Boeken. Wat voor boeken zullen ze bijvoorbeeld verbieden? Heb je daar enig idee van? Welke boeken ze niet nuttig en gunstig vinden voor de bevolking? Welke soort schadelijke lectuur haal je er nu uit?
- K: Alles wat pro-democratisch is.
- E: Nou, de Duitsers waren gelukkig niet zo belezen, dus ze begonnen met bepaalde schrijvers te verbieden. Weet je daar toevallig ook iets van? In Duitsland, die boekverbrandingen? Nou het is een vraagje er tussendoor hoor!
- K: Nou ik weet het niet.
- E: Dat geeft niet hoor . . . Ze hebben dus de arbeiders in het Nederlandse Arbeidsfront verenigd, dat hopen ze dan althans, maar je hebt altijd van die vrije vogels, van die vrije beroepen. Wat zouden dat zijn, vrije beroepen?
- K: Handelaren en . . .
- E: Nou dat . . . ja, je zou kunnen zeggen die treden vrij op. Maar die zitten toch in allerlei organisaties natuurlijk, anders mogen ze hun beroep niet uitoefenen. Wat zijn nu vrije beroepen?
- K: zwijgt.
- E: Nou, artsen hè? Dat is typisch een vrij beroep. Wat nog meer, wat is er waarvan je zeggen kunt: dat is helemaal vrij?
- K: De middenstand?
- E: Nee, nee! Alsjeblieft nee! O, God nee! Als je een vrij beroep neemt, vrij in de natuur, niet 's morgens vroeg naar je werk, 's avonds precies op kunt houden wanneer je wilt, geen baas hebt waar je een prikkkaart in de klok moet doen! Welke beroepen zijn dat?
- K: Nou, die handelaren volgens mij.
- E: Ja, als ze het niet doen zijn ze failliet! Nou het is toch erg makkelijk?
- K: Onderwijzers.
- E: Joh, . . . de kunstenaars!
- K: Och ja, natuurlijk.

Men is geneigd te zeggen dat de examinatoren geen moeite te veel is om de kandidaten op het spoor van het juiste antwoord te zetten. Onbewust, maar vermoedelijk meestal bewust, laten zij zich bovendien soms door de kandidaten op zijsporen rangeren, misschien met de onuitgesproken bedoeling leerlingen die het antwoord schuldig blijven op een gestelde vraag dan maar te laten vertellen wat zij van andere zaken wel weten. Verkeerde antwoorden worden gebagatelliseerd: nou ja, dat hoeft je ook niet te weten, het is niet belangrijk, de vraag was buiten de orde. Men mag aannemen dat dat meestal gebeurt om de kandidaat niet te ontmoedigen. Soms ook schijnt de examinerator van de veronderstelling uit te gaan dat de leerling een droogstaande pomp is die alleen weer kan werken wanneer er een flinke scheut water wordt ingegoten, in dit geval wanneer hem maar de nodige informatie vooraf wordt verstrekt. Dit prijzenswaardige streven echter, door middel van mondelinge vragen meer uit de leerlingen te halen dan uit de beantwoording van de schriftelijke mogelijk was gebleken, heeft maar weinig succes. Het lijkt zelfs of de kandidaten naarmate de breedsprakigheid van de examinerator toeneemt, er meer het zwijgen toe gaan doen; misschien een psychologisch verklaarbare reactie.

Moeten we dus, net als na het eerste gecoördineerde proefwerk constateren dat het ook ditmaal niet is gebleken, op grond van het verkregen materiaal, dat door middel van mondelinge vragen meer uit de leerlingen was te krijgen dan door schriftelijke, wel werd opnieuw vastgesteld, dat door mondelinge vragen kon worden onderzocht wat, de kandidaten (al dan niet) om zo'n schriftelijk gestelde vraag heen wisten.

Dit ligt echter zo voor de hand en blijkt bovendien zo duidelijk uit de volledig afgedrukte, als bijlage gegeven, mondelinge toetsen, dat ditmaal aparte citaten ten bewijze dāārvan niet behoeven te worden gegeven.

Evenmin als het vorige jaar is uit het verkregen materiaal gebleken dat tijdens een mondelinge toets vragen gesteld worden die alleen door een docent die volgens een eigen methode te werk gaat, zo geformuleerd kunnen worden. Wel was het ook ditmaal duidelijk dat de vraagvorm en de vraagwijze bij de mondelinge toetsing in het algemeen een andere was dan bij de schriftelijke.

Het bleek bijvoorbeeld ook bij dit gecoördineerde proefwerk dat de mondeling gestelde vragen meestal minder duidelijk geformuleerd waren. We schreven het vorig jaar dat dat ook te verwachten was geweest omdat een commissie die gedurende maanden een aantal vragen overweegt, voordeel trekkend van anderzeker kritiek op de door één lid of één groep gedane voorstellen, de kandidaten, vragen voorleggen kan die meer op hun veronderstelde konsekwenties zijn doordacht dan een examinerator die toch altijd, omdat een mondeling examen een meer flexibel karakter draagt, een deel van zijn vragen, althans naar de vorm, zal moeten improviseren. Dat zijn vragen minder duidelijk zijn, zo schreven wij, komt derhalve uit de aard van het mondelinge examen voort.

Men kan tegenover dit, welhaast onvermijdelijke gevaar echter het voordeel plaatsen, zo luidde ons betoog, dat de kandidaat onmiddellijk duidelijk kan maken dat hij de vraag niet begrijpt. Bovendien kan de leraar die dit, zonder dat het gezegd is, vermoedt, dezelfde vraag anders formuleren. (In de hierboven afgedrukte citaten vinden we daar al de nodige voorbeelden van).

De kandidaten, zo blijkt ook dit jaar, reageren dikwijls spontaan omdat zij er op schijnen te vertrouwen dat hun woorden en zinnen niet op een goudschaaltje gewogen zullen worden, maar veeleer als indicaties zullen worden gezien van de richting waarin hun gedachten zich bewegen. Dit duidelijk te constateren vertrouwen echter leidde ook ditmaal soms tot het bezigen van uitdrukkingen en omschrijvingen, waarvan de bedoeling onduidelijk was en tot het formuleren van zinnen die niet liepen, zodat naar de betekenis soms slechts geraden kon worden.

Bovendien bleken de *op de band opgenomen* antwoorden vaak volstrekt onverstaanbaar te zijn doordat ze met een te zachte stem werden uitgesproken of onvoldoende gearticuleerd, ook al zullen de examinerator en de gecommitteerde ze nog wél begrepen hebben.

(C II,2)

E: Wat betreft de doeleinden van de Duitse bezetter, wat kan je dan opmerken? Die hij dus had bij de bezetting van Nederland?

K: De doeleinden van de bezetting op zich?

E: Ja, die kun je dus . . .

K: (onverstaanbaar) in elk geval, omdat dat een praktisch concept was.

E: Ja, ja, ja, maar dan eh . . .

K: De bezetting op zich gaat dan ook nog (onverstaanbaar) . . . had het doel primair om de orde en de rust te handhaven en om de Nederlandse economie zodanig te integreren in de Duitse (onverstaanbaar) . . . oorlogsprestaties daarmee (onverstaanbaar) . . .

E: Ja, wat je zou kunnen noemen een economisch en . . . ?

K: Tactisch eh . . .

E: Ja, maar . . .

K: Ideologisch

E: Ja, en een ideologisch doeleind, ja. Het is geen Nederlandse taal, maar goed, een ideologisch en economisch doel. Nou, op dat economische doel, dat zeg je net, om dus op een of andere manier gebruik te kunnen maken van Nederland voor de Duitse oorlogsprestaties en wat er natuurlijk te verwachten is als op dit moment de oorlog, naar Duitsland hoopt te verwachten, in gunstige zin zal aflopen voor hun. Wat dan met het perspectief dat de Duitsers zagen voor wat betreft Nederland?

K: Nou, eh, Nederland was een goed Arisch volk, dus waarschijnlijk (onverstaanbaar) als edelgermanen.

- E: Ja, en dat impliceerde tegelijkertijd ook iets anders als dat ethnisch verbonden zijn, als op ethnische gronden. Veronderstel dat we dat zijn: edelgermanen, dat betekent dat tegelijkertijd we ook iets anders moeten zijn.
- K: Eh, op dat Nederlandse bestuur, dat . . .
- E: Ja, maar ik bedoel nou even op dat stuk van edelgermanen, dat impliceert natuurlijk . . .
- K: Dat de joden . . .
- E: Ja, en in het algemeen?
- K: Toch niet, dat op nationaal-socialistische gronden . . . ?
- E: Ja, maar, hoeveel van de bevolkingsgroep van de joden en in het algemeen natuurlijk, want er zijn ook andere bevolkingsgroepen kenbaar dan alleen . . .
- K: Dat niet . . . Arisch kenbaar, geen . . .

Alweer in overeenstemming met het vorige jaar hadden de mondeling gestelde vragen voor een groot deel betrekking op kennis. Vaak werd geïnformeerd naar kennis van afzonderlijke feiten, namen en jaartallen, soms ook moesten de kandidaten in beschrijvingen van gebeurtenissen, ontwikkelingen of situaties tonen een zekere samenhang daarin te kunnen onderkennen of een verklaring daarvan te kunnen geven. Of men dit laatste inzicht zou kunnen noemen bij de afzonderlijke kandidaten, hangt af van wat in de klas is behandeld. Vaak werd uit de wijze waarop de leerlingen antwoord gaven duidelijk dat ze geleerde kennis reproduceerden, maar lang niet altijd viel dit te constateren.

(A I,4)

- E: Kun je nog meer van die mensen noemen die de joden geholpen hebben? Die dus opgekomen zijn voor de joden? Kun je nog iemand noemen?
- K: De Lunterse Kring?
- E: Ja, wat was dat?
- K: Dat was het verzet van de Protestantse Kerken.
- E: Kun je daar een paar mensen noemen?
- K: Miskotte, Buskes en Kroon.

(A III,5)

- E: Wat is liquideren?
- K: Dat is doodschieten.
- E: Ja, uitschakelen. Wie waren die tegenstanders die uitgeschakeld werden?
- K: Duitsers.
- E: Ja, ken je er een heel berucht of beroemd voorbeeldje van?
- K: Ja, Putten. Er was een verzetsgroep, een ondergrondse, die had een Duitse officier dood geschoten en toen had Rauter opdracht gegeven het hele dorp plat te branden en alle mannen moesten mee naar Duitsland, naar concentratiekampen. Tien procent kwam toen later maar terug.
- E: Prima. Die Rauter wat was dat voor iemand?
- K: Die was het hoofd van de politie.
- E: Welke nationaliteit had hij?
- K: De Duitse.
- E: Ja, ken je nog een belangrijke Duitse vertegenwoordiger hier in Nederland?

(B III,1)

- E: Hoe was de stemming hier in Nederland, niet ten opzichte van de bezetter, maar ten opzichte van het nationaal-socialisme?
- K: Nou, daar waren we helemaal tegen, gewoon.
- E: Ja, zo zou je het kunnen zeggen. Heb je er enig idee van waarom de Nederlanders er toch eigenlijk tegen waren?
- K: Nou, we waren . . . Nou, ons land was eigenlijk meer een democratie en het nationaal-socialisme had het over het Germaanse ras en over een leider, dat verheerlijkten zij en daar waren wij tegen.

- E: Ja, ja, je zou dus kunnen zeggen dat eigenlijk weinig Nederlanders fout waren. Maar waren we nu eigenlijk psychologisch goed op de bezetting voorbereid?
- K: Nee, helemaal niet.
- E: Heb je er ook enig idee van hoe dat kwam?
- K: Nou, in de eerste Wereldoorlog zijn we neutraal gebleven en daardoor hadden we al een hele tijd geen oorlog meer gevoerd en nu probeerden we die neutraliteit vol te houden maar eigenlijk hadden we de oorlog kunnen zien aankomen omdat Hitler een Groot-Germaans Rijk wilde. Maar we geloofden er niet in, we dachten het kan ons niet gebeuren.

(B I,1)

- E: Goed, ze hadden dus bonnen nodig. Wat had een onderduiker vaak nog meer nodig?
- K: Een persoonsbewijs.
- E: Juist, persoonsbewijs. Wat is dat voor een ding?
- K: Nou daar staat je naam op en je leeftijd.
- E: Goed en wat nog meer?
- K: Een stempel.
- E: Ja, en als een Duitse politiemann je aanhoudt, moet hij dan meteen geloven dat dat je goede naam is of staan er nog meer dingen op waar hij het aan zien kan?
- K: Ja, je vingerafdruk.
- E: Juist, En wat nog meer natuurlijk?
- K: Je foto.
- E: De foto. Waarom is een vingerafdruk zo belangrijk?
- K: Nou iedere persoon heeft een andere vingerafdruk.

(C III,4)

- E: Wat was er dus door het optreden van de Duitsers, als het ware, geschapen?
- K: Verzet.
- E: Op welke wijze heeft het Nederlandse volk zich verzet, afgezien van het passieve verzet?
- K: Eh . . . hulp aan onderduikers, sabotage, liquideren van verraders . . .
- E: Deed iedereen dat zomaar op eigen houtje?
- K: Nee, er waren organisaties.
- E: Was dat niet gevaarlijk, je te organiseren?
- K: Ja, natuurlijk.
- E: En liquideren van verraders, zei je net. Werd dat zomaar zonder meer geaccepteerd, dat liquideren van die verraders?
- K: Nee, er zijn wel degelijk groepen mensen geweest die zich afvroegen of dat niet de kant van moord opging in plaats van verzetswerk.

c. De evaluatie van de mondelinge toetsen.

In het eerste evaluatierapport werd gezegd dat het beoordelen van mondeling gegeven antwoorden uitermate moeilijk is. Als redenen daarvoor werden genoemd dat een aantal (mondeling gestelde) vragen het juiste antwoord reeds in zich besloten hield, dat het antwoord soms door de examiner zelf gegeven werd, dat in menig geval meer vragen tegelijk gesteld werden, zodat de kandidaat een keuze daaruit geboden scheen te worden en dat de gegeven antwoorden vaak zo onduidelijk waren dat het niet vast te stellen viel of zij goed of fout waren.

Bovendien moesten de vragen en antwoorden in een snel tempo gesteld en beantwoord worden en wisselden de onderwerpen waarop zij betrekking hadden voortdurend. Tengevolge misschien van dit snelle tempo ontging het de examiner wel eens dat een antwoord fout was. De tijd die voor het beraad over het cijfer was uitgetrokken (meestal maar enkele minuten) leek tenslotte te kort. Aldus luiden de bevindingen van het vorige jaar.

Op grond van het thans door de commissie verkregen materiaal kan men tot nagenoeg dezelfde uitspraken komen, zoals al voor een groot deel uit de voorafgaande paragraaf (b)

gebleken is. Uit het beraad dat meestal na afloop van de mondelinge toets tussen gecommiteerde en examiner plaats vond, blijkt vaak dat ook zij het bepalen van het cijfer niet eenvoudig achten. Dikwijls tracht men gemeenschappelijk tot een soort inventarisatie te komen.

(A IV,4)

G: Ja, wat zegt u?

E: Als ik een cijfer moest geven . . . ja, tussen een vier en vijf. Ik ben niet zo enthousiast. Er zijn nogal wat open plekken gevallen, dacht ik.

G: Ja, ik heb het even genoteerd. Ze heeft ook een heleboel wel geweten. Dat verhaal van die opperbevelhebber wist ze niet en dat Mussert een Nederlander was, wist ze niet, en van die politieke partijen niet en ze wist niets van de maatregelen van de Duitsers naar aanleiding van de Februaristaking. En ze wist ook eigenlijk niet wat ze onder niet-gewelddadig verzet moest verstaan. Tenslotte kreeg ze een kabeltouw toegeworpen en dat greep ze.

Maar ze wist ook een heleboel wel. Ik zal maar noemen: die maatregelen van de Duitsers, de vakbonden, de gelijkschakeling, de maatregelen tegen de joden wist ze toch ook wel aardig . . . Nou als je vergelijkt wat ze wel wist en wat ze niet wist dan is wat ze wel wist toch aanzienlijk meer dan wat ze niet wist.

Vaak wordt gearzeld voordat het cijfer definitief wordt vastgesteld. Het schijnt soms eenvoudiger te worden gevonden de kandidaten met elkaar te vergelijken dan de hoogte van het cijfer te bepalen. Men past dan ook vaak de procedure toe: eerst vast te leggen hoe men de leerlingen, naar prestaties gemeten, op volgorde zou willen plaatsen, vervolgens één van hen een definitief cijfer toe te kennen en tenslotte het cijfer van de ander daaruit af te leiden.

(A IV,2)

G: Ja, misschien wilt u het weer het eerste zeggen.

E: Nou, ik dacht, het ligt tussen Truus en Kees in. Ik dacht dus een vijf. Ik vond het wat beter dan de vorige maar minder goed dan de eerste.

(B III,1)

G: Zeg, ik vond dit meisje wel goed, maar eigenlijk niet beter dan de vorige candidate.

E: Nee, nee, zeker niet, maar we moeten nu, dan zijn we van het gedonderjaag van die halve cijfers af, ik dacht maar even cijfers geven.

G: Nou ja, in twijfelgevallen is het altijd makkelijk die halve cijfers.

E: Nou, het is eigenlijk gewoon heel makkelijk dacht ik. Als we die Annet nu eens een acht gaven?

G: Ja, dat moet zeker een acht zijn, ja. Een volle acht.

E: En Hanneke een zeven, of vindt u dat te weinig?

G: Ja, ik zou . . .

E: Nou dan moeten we het anders doen, dan moeten we Annet een acht en een half geven . . .

G: O, ja dat kan ook nog! Hup, een acht en een half.

E: En dan Hanneke een acht?

G: Ja, naar mijn idee hoor! U mag beslissen.

E: Ik mag beslissen, ja.

G: Maar ik zou een acht niet zo gek vinden. En dan die Barbara een vier? Een vier en een half?

E: Ja, ik vind het toch wel heel slecht hoor, ik vind het een vier. Ik heb zo moeten trekken, het kwam er bijna helemaal niet uit.

G: Ja, ja. En dan die Jet Dirksen.

E: Jet Dirksen een zes en eenhalf.

G: Ja, dat is goed.

(C III,2)

G: Wat zou u hier willen geven?

E: Ja, ik zit te denken of dat nou gemiddeld erg veel beter is dan het voorafgaande. Het gemiddelde opzoeken is al zo moeilijk hè?

- G: Ja, dat is het ook.
 E: Het begin was niet best. Halverwege werd het een stuk beter. Nou, ik heb de neiging om te zeggen een zes en een half, als ik dat in halven zou mogen uitdrukken. Het is, in zijn totaliteit, iets beter, dacht ik.
 G: Ja, dat geloof ik ook wel.
 E: Maar niet zo dat het persé in een punt verschil moet worden uitgedrukt . . .
 G: Nee, dat geloof ik ook wel dat het zo in deze orde moet liggen.

Wanneer het waar is wat door prof. A.D. de Groot bij voortduring wordt betoogd, dat een leraar, of een examiner, die een cijfer bepaalt, met twee beoordelingsproblemen te maken heeft die onafhankelijk van elkaar moeten worden bekeken, de differentiatie en de caesuur, dan schijnt bij vele examinatoren en gecommiteerden, voorzover uit ons materiaal blijkt, de neiging te bestaan eerst het probleem van de differentiatie en dan dat van de caesuur op te lossen. Om het anders te zeggen: zij trachten bij hun cijfergeving eerst hun relatieve waardering tot uitdrukking te brengen (Jan is beter dan Piet) en dan hun absolute. (Dit is onvoldoende, ruim voldoende, goed, en dat drukken we in het daarvoor geëigende cijfer uit).

Intussen dient geconstateerd dat er ook enkele combinaties van examinatoren en gecommiteerden zoiets als een absoluut gehoor schenen te bezitten.

Dan werd het cijfer nagenoeg zonder enig overleg en beraad, als bij revelatie vastgesteld.

(B IV,2)

- E: Nou, ik dacht net als de eerste kandidaat een zeven.
 G: Goed.

Wanneer men nu, een aantal maanden nadat de kandidaten mondeling zijn getoetst, de transcripties aandachtig en vrij van al die emoties die een examen, zelfs een experimenteel examen als dit, plegen te kenmerken, leest, dan verbaast men zich toch over enkele zaken die toen vanzelfsprekend leken.

In de eerste plaats is het nagenoeg onmogelijk, op grond van wat men in de transcripties leest, te begrijpen waarom de "combinaties" van examinatoren en gecommiteerden met zo grote stelligheid konden verklaren dat kandidaat A weliswaar beter was dan kandidaat B maar slechter dan kandidaat C.

Afgezien immers van het feit dat zoveel antwoorden om al die redenen die in het voorafgaande gedeelte nog eens zijn samengevat, niet of nauwelijks te evalueren vallen, zijn de vragen die gesteld worden qua inhoudelijke moeilijkheidsgraad en formulering zo verschillend dat het vergelijken van de daarop gegeven antwoorden onmogelijk moet heten. Gaat men echter toch nog proberen de gegeven goede antwoorden van twee kandidaten tegen elkaar af te wegen, dan is men soms geneigd aan de juistheid van het uitgesproken oordeel te twifelen.

In de tweede plaats rijst bij het bestuderen van de transcripties telkens de vraag waarom aan een bepaalde kandidaat een cijfer is toegekend dat bijvoorbeeld uitdrukt dat men zijn examen onvoldoende achtte. Maatstaven of normen worden hierbij niet bewust aangelegd, het cijfer wordt kennelijk gegeven op grond van de indruk die de examinatoren gedurende de toetsing van de kandidaat hebben gekregen volgens een door hun ondervinding geijkte cijferschaal. Maar het merkwaardige is dat voor degene die de transcripties bestudeert en die dus, sine ira et studio, wat inhoudelijk aan antwoorden gegeven is, tracht te overzien, ook al bezit hijzelf de nodige ondervindingen en vakkennis, vaak niet meer te begrijpen valt, niet alleen waarom anderen enkele maanden geleden juist dit cijfer aan deze kandidaat hebben toegekend maar ook waarom hij er persoonlijk toen mee heeft ingestemd dat die kandidaat dat cijfer kreeg.

In de derde plaats werd het verwonderlijk, gezien ook in het licht van het voorafgaande, dat omtrent de rangorde naar prestaties en het toe te kennen cijfer bijna steeds een zo grote overeenstemming bestond tussen de examinerator en de gecommitteerde. Natuurlijk, men mag aannemen dat geen van beiden de neiging zal hebben gehad meningsverschillen te gaan creëren wanneer die door enig toegeven te vermijden zouden zijn, men kan er zeker van zijn dat alle twee het onderwijs kenden en het vak voldoende beheersten. En toch verklaart dit alles voor degene die de transcripties leest in geen deele de verrassende mate aan eenstemmigheid die ten aanzien van het toe te kennen cijfer dikwijls zelfs tot in halve punten nauwkeurig valt af te lezen.

Geheel anders wordt echter de zaak, wanneer men, na het bestuderen van de transcripties, na het uitsluitend richten van zijn aandacht dus op de inhoud van de examens, de banden zelf opnieuw gaat beluisteren. Dan namelijk is men in veel sterker mate geneigd het eens te zijn met het uitgesproken oordeel en het toegekende cijfer, dan ook verbaast de eenstemmigheid tussen de examinerator en de gecommitteerde minder. Anders gezegd: wanneer men niet uitsluitend zijn aandacht richt op *wat* de kandidaten hebben gezegd, maar luistert naar *de wijze waarop* ze dat hebben gezegd, naar hun intonatie, hun nonchalante dan wel zorgvuldige articulatie, het toonloze dan wel klankrijke timbre van hun stemmen, kortom: hun vocale presentatie, dan wordt ineens veel van wat raadselachtig scheen in de beoordeling, duidelijk.

Men kan de vraag stellen of alles wellicht duidelijk zou worden indien men de examens behalve op de geluidsband ook nog op de videorecorder zou hebben opgenomen; indien men behalve alleen de *viva voce* te horen ook nog het gezicht en het gebaar zou kunnen zien.

Intussen behoeft het feit dat het plaatsen van de kandidaten in een zekere prestatie-rangorde en het toekennen van een cijfer bij het luisteren naar de bandopnamen meer begrijpelijk worden nog niet te betekenen dat men het ook geoorloofd acht dat de presentatie daarbij een belangrijke factor vormt.

Ten aanzien van wat op de videorecorder zichtbaar zou kunnen worden schijnen sommige examineratoren en gecommitteerden in ieder geval vast besloten het te negeren als het cijfer moet worden vastgesteld.

(B 1,2)

G: Lief kind.

E: Ja, het is een lief kind, wat u zegt.

G: Ja, ze weet zich te presenteren . . .

E: Maar ze weet niet veel, het is een wanhoop. . .

Moet men in de beoordeling ook de intonatie, het articuleren, de toon en de flexibiliteit van de stem buiten beschouwing laten?

Daarover valt verschillend te denken.

Men kan enerzijds betogen dat zoals in het schriftelijke werk woordkeus, zinsbouw en compositie mede-bepalend mogen zijn voor de beoordeling van de vorderingen in het vak geschiedenis ook voor de mondelinge prestatie de presentatie mag of moet worden meegeteld. Men kan anderzijds de mening verdedigen dat uitsluitend de inhoud van het examen, voorzover relevant voor het vak, voor het cijfer mag worden meegerekend, wellicht ook omdat anders de kandidaten die veel "van huis hebben meegekregen" sterk in het voordeel zouden zijn. Men zal er zich echter wel bewust van moeten zijn dat men zich van deze verschillende mogelijkheden rekenschap moet geven.

Zou men pretenderen deze factoren buiten beschouwing te laten en ze toch, wellicht

onbewust in aanmerking nemen, dan zou dit aan een zo zuiver mogelijke beoordeling in ongeoorloofde mate afbreuk doen.

d. De mening van de leerlingen over de toetsvorm.

Hoewel onder de kandidaten ook een schriftelijke enquête gehouden is over de toetsvorm, heeft de commissie aan die leerlingen die zowel een schriftelijk als een mondeling experimenteel examen hadden afgelegd nog eens afzonderlijk de vraag laten stellen, hoe zij, naar hun eigen mening, hun kennis en inzicht het beste tot uitdrukking hadden kunnen brengen, door middel van een schriftelijke dan wel een mondelinge toetsvorm.

Evenmin als dat het vorige jaar het geval was geweest konden echter uit de antwoorden eensluidende conclusies worden getrokken. Sommigen meenden dat het mondeling de voorkeur verdiende:

(A I,2)

K: Als u een vraag stelt, dan kan ik daar uitgebreid op antwoorden. Maar als ik een vragenlijst voor me krijg dan denk ik: God, moet ik die allemaal beantwoorden?

(B II,1)

K: Nou met schriftelijk is het een heleboel vragen over een heleboel onderwerpen en met mondeling kun je op één vraag lekker doorgaan, als je daar goed in bent.

(C I,3)

K: Je kunt een beetje uitwijken op het programma, een beetje anders op de vraag ingaan.

Je hebt, zo schijnen deze kandidaten te willen betogen, op een mondeling examen meer tijd, meer vrijheid om je te uiten. Dat is mogelijk ook de reden waarom enkelen betogen dat inzicht in het grotere verband door middel van een mondeling examen duidelijker kan worden getoond dan door een schriftelijk.

Een aantal leerlingen echter dat aan het schriftelijk de voorkeur zegt te geven voert daarvoor nagenoeg dezelfde argumenten aan:

(A II,3)

K: Nou, ik vind, je kunt bij het schriftelijk langer nadenken over bepaalde dingen en je kunt nog eens nalezen wat je geschreven hebt.

(B II,4)

K: Nou, ik vind het schriftelijk wel fijn omdat je dus alles voor je hebt liggen en je kunt er veel rustiger over nadenken.

(B IV,2)

K: ... nou, ik denk toch wel in het schriftelijk omdat je daar zelf dus kunt uitmaken waar je de nadruk op gaat leggen, dus ook de dingen waar je het beste in bent er eerst uit kunt pikken.

Net als bij het eerste experiment maken vrij veel leerlingen hun voorkeur voor een mondelinge of een schriftelijke toetsvorm duidelijk door te vermelden waar zij persoonlijk de meest geëigende aard voor bezitten.

(B II,1)

G: ... je bent naar jouw mening vaardiger met mondeling uiten dan met schriftelijk?

K: Nou, normaal wel ja ...

(B III,2)

K: Nou bij mij is het zo, met mondeling ben ik ontzettend zenuwachtig, dat heb ik bij iedereen en dan kan ik me niet goed uiten. ...

Een verhoudingsgewijs groot aantal van de zowel mondeling als schriftelijk geëxamineerde kandidaten blijkt geen voorkeur te hebben voor een van beide toetsvormen of een uitgesproken voorkeur met zo ernstige restricties naar voren te brengen dat men zich afvraagt of onder dát voorbehoud de preferentie nog wel een voorkeur is:

(B IV,3)

K: Nou, als je goed kunt opschieten met je leraar is het makkelijker om een gesprek te voeren. In een gesprek komen er veel meer dingen naar voren, veel meer facetten. En bij het schriftelijk ben je vaak aan bepaalde dingen gebonden.

De konsekwentie immers van deze opmerking schijnt te zijn dat kandidaten die niet goed met hun leraar kunnen opschieten, beter schriftelijk examen kunnen doen.

Nieuwe gezichtspunten hebben de antwoorden op de bovenomschreven vraag, zoals men ziet, niet opgeleverd. Wel bevestigen ze, menen we, het in het eerste evaluatierapport door ons gegeven oordeel dat luidde:

"Toch schijnt het duidelijk dat er leerlingen zijn die het voordeel van een mondeling examen zien in de hierbij geboden mogelijkheid wat uitvoeriger en langduriger over een eenmaal geëntameerd onderwerp door te mogen praten en zich daartoe gestimuleerd voelen door flexibele, min of meer geïmproviseerde vragen en dat er andere zijn die hun aandacht bij voorkeur richten op het beantwoorden van enkele gefixeerde en nauwkeurig omschreven vragen in de rustige atmosfeer van een examenzaal waar een ieder voor zichzelf bezig is. De door de leerlingen uitgesproken voorkeur schijnt nauw samen te hangen met hun vermogen zich mondeling dan wel schriftelijk gemakkelijker en juister te kunnen uitdrukken."

e. Conclusies.

Een van de merkwaardigste resultaten van dit onderzoek zou men kunnen noemen dat de commissie, bij het samenstellen van dit onderdeel van het rapport, zo dikwijls de woorden: "net als vorig jaar" of "evenmin als bij het eerste experiment", heeft moeten gebruiken. Het doel van de herhaling is immers vooral geweest zo mogelijk te kunnen vaststellen of de eerste keer de toevalsfactor niet een te sterke invloed had uitgeoefend. Dat zou, als gevolg van het geringe aantal proefpersonen, naar de mening van de C.E.G.E.S. immers niet onwaarschijnlijk hebben geleken.

We mogen dan ook vaststellen dat de conclusies die in het eerste experiment zijn geformuleerd alle ten volle kunnen worden getrokken. Daarbij sluiten we de toen ter inleiding gemaakte opmerking in dat die examengedeelten die worden aangehaald ter kenschetsing van één genoemd aspect, dikwijls tegelijkertijd ter illustratie van andere eveneens beschrevene, zouden kunnen dienen. Het in theorie onderscheiden ervan bleek immers ook nu soms gemakkelijker te zijn dan het in de praktijk isoleren der kenmerkende eigenschappen!

Het enige wat de commissie daarom thans nog wil doen is de aanwijzingen die ter ondersteuning van enkele conclusies ditmaal voor het eerst of nog iets duidelijker gebleken zijn te bestaan, te noemen.

- Aan de conclusie dat, hoewel hieromtrent geen exacte percentages kunnen worden gegeven, kan worden vastgesteld dat de in de mondelinge examens gestelde vragen in overgrote meerderheid betrekking hadden op kennis en voor een klein gedeelte op begrip kan nu worden toegevoegd dat ten aanzien hiervan geen significante

verschillen konden worden vastgesteld tussen niet alleen het mavo en het havo, maar ook het havo en het vwo. Wanneer men zich afvraagt waarom bij de vwo-kandidaten uit het verkregen materiaal in het algemeen soms nauwelijks sprake schijnt van groter begrip en dieper inzicht in samenhang en verbanden dan kan dat echter ook het gevolg zijn van het feit dat eveneens van hen velen de Nederlandse taal (spreektaal) te weinig beheersen om dat te kunnen tonen.

- Aan de conclusie dat de evaluatie van mondelinge examens moeilijker schijnt te zijn dan die van de schriftelijke omdat tijdens de mondelinge examens veel vragen werden gesteld waarvan de kandidaten er ten hoogste één beantwoorden, de vragen en antwoorden soms aan duidelijkheid te wensen over lieten, de vragen vaak suggestief waren, het juiste antwoord vaak geheel of ten dele werd voorgezegd, het tempo van de examens hoog was en de tijd tot rustige beoordeling te kort scheen, voegt de commissie thans toe: en omdat het niet duidelijk is in hoeverre de presentatie het oordeel bepaalt. Het is echter ook ditmaal duidelijk geworden dat vele examinatoren en gecommitteerden hun uiterste best doen via een inventarisatie van de antwoorden zo zuiver mogelijk te evalueren.
- Omdat ditmaal de desbetreffende vraag duidelijker werd gesteld en door meer kandidaten beantwoord, kan met groter stelligheid de conclusie worden onderschreven dat sommige van hen van mening zijn door een mondeling examen beter te kunnen tonen wat zij zich aan kennis en inzicht hebben eigen gemaakt en anderen door een schriftelijke toetsing.

10. DE LEERLINGENENQUÊTE

a. Een brief met bijlage aan de leerlingen.

Naar aanleiding van het besluit van de commissie om de bij het experiment betrokken leerlingen naar hun ervaringen te vragen, kregen de deelnemende collega's van de C.E.G.E.S. op 29 januari 1974 een brief (met bijlage) met het verzoek deze een volgend lesuur — liefst zo kort mogelijk na die datum — uit te delen en de leerlingen te vragen het enquêteformulier in te vullen.

De tekst van de brief d.d. 28 januari 1974, — volgens het adres bestemd voor de eindexamenleerlingen van mavo-, havo- en vwo-scholen, die deelgenomen hebben aan het experiment — luidde:

"Beste mensen,

Je zult wel begrijpen dat wij ook na ons tweede experiment van een centraal schriftelijk proefwerk tot voorlopige conclusies willen trachten te komen. Daar hebben wij ook jullie hulp bij nodig. We verzoeken je daarom de vragen, die op een apart papier bij deze brief gaan, voor ons te beantwoorden.

Wil je je mening alsjeblieft zo duidelijk mogelijk opschrijven? Dit is van belang voor wat er in de toekomst gaat gebeuren.

Hartelijk dank voor je medewerking.

Met vriendelijke groet,

namens de commissie,"

Aan de brief was onderstaand enquêteformulier als bijlage toegevoegd:

School:

Nummer eindexamenkandidaat:

Enquête leerlingen CEGES — Experimenteerscholen

1. Je hebt achtereenvolgens moeten beantwoorden:
 - a. een aantal meerkeuzevragen
 - b. een aantal "gewone" vragendie betrekking hadden op het onderwerp "Onderdrukking en verzet".
Vind je dat je je kennis en inzichten in het algemeen beter door de onder a. of door de onder b. genoemde vragensoort hebt kunnen uiten?
Antwoord:
2. Welke meerkeuzevragen vond je moeilijk te begrijpen? (De vraag luidt dus niet op welke vragen je geen antwoord wist, maar welke je niet duidelijk vond). Alleen graag de nummers opgeven.
Antwoord: de nummers
3. Welke "gewone" vragen vond je moeilijk te begrijpen?
Antwoord: de nummers

4. Kun je vertellen waarom je de onder 2 door jou vermelde vragen niet duidelijk vond?

.....
.....
.....
.....

5. Kun je aangeven waarom je de door jou onder 3 vermelde vragen niet duidelijk vond?

.....
.....
.....
.....

6. Had je voldoende tijd om over de vragen na te denken?
Hieronder achter het antwoord van je keuze een kruisje zetten.

- a. ruim voldoende:
b. voldoende:
c. onvoldoende:

7. Vond je het een nadeel of een voordeel dat deze vragen schriftelijk en niet mondeling beantwoord moesten worden?

Hieronder achter het antwoord van je keuze een kruisje zetten.

- a. ik vond het een nadeel:
b. ik vond het een voordeel:

8. Kun je ook vertellen waarom je het een nadeel of een voordeel vond?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

b. De gegevens.

De gegevens zijn achtereenvolgens uitgewerkt voor de vijf mavo-scholen, de vier havo-scholen en de drie vwo-scholen.

Steeds zijn de antwoorden op de vragen 1, 6, 7, 2 en 3 in tabellen verwerkt; van de antwoorden op de vragen 4, 5 en 8 is een selectie van typerende antwoorden gegeven.

5 MAVOSCHOLEN

Vraag 1: Vind je dat je je kennis en je inzichten in het algemeen beter door a. een aantal meerkeuzevragen of b. een aantal "gewone" vragen hebt kunnen uiten?

Vraag 6: Heb je voldoende tijd gehad om over de vragen na te denken?

Vraag 7: Vind je het een nadeel of een voordeel dat deze vragen schriftelijk en niet mondeling beantwoord moesten worden?

MAVO-scholen	vraag: 1				vraag: 6				vraag: 7			
	meer- keuze	"gewo- ne"	geen ver- schil	geen antw.	ruim vold.	vold.	onv.	geen antw.	na- deel	voor- deel	geen ver- schil	geen antw.
	a.	b.	—	—	a.	b.	c.	—	a.	b.	—	—
I. 83 I.I.	33	42	3	5	12	54	8	9	18	53	2	10
II. 24 I.I.	1	11	8	4	10	12	2	—	9	14	1	—
III. 40 I.I.	23	15	1	1	21	17	1	1	12	19	7	2
IV. 24 I.I.	14	10	—	—	7	15	2	—	11	11	2	—
V. 9 I.I.	7	2	—	—	8	1	—	—	4	4	1	—
TOTAAL: 180 I.I.	78	80	12	10	58	99	13	10	54	101	13	12

Mavoscholen		Vraag 2: Welke meerkeuzevragen vond je moeilijk te begrijpen?														
Meerkeuzevraag:		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
I.	83 I.I.	5	4	5	3	5	7	3	2	23	11	3	—	8	25	30
II.	24 I.I.	—	—	—	—	—	2	—	—	2	2	—	—	2	10	16
III.	40 I.I.	1	10	3	1	5	6	2	—	8	1	—	—	—	16	18
IV.	24 I.I.	3	3	—	2	2	2	3	2	8	6	—	—	—	10	9
V.	9 I.I.	—	1	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	1	1	1
TOTAAL: 180 I.I.		9	18	8	6	12	17	8	5	41	20	3	—	11	62	74
Meerkeuzevraag		16	17	18	19	20	21	22	23	24	25					
I.	83 I.I.	20	4	9	15	4	23	5	3	3	2					
II.	24 I.I.	10	—	5	3	3	4	—	—	1	—					
III.	40 I.I.	8	4	4	3	—	9	2	2	1	2					
IV.	24 I.I.	11	3	1	4	—	8	—	—	1	1					
V.	9 I.I.	1	—	—	—	1	—	—	—	—	—					
TOTAAL: 180 I.I.		50	11	19	25	8	44	7	5	6	5					

Mavoscholen		Vraag 3: Welke "gewone" vragen vond je moeilijk te begrijpen?														
"gewone" vraag:		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
I.	83 I.I.	6	31	24	22	34	—	—	34	2	8	4	1	27	12	5
II.	24 I.I.	4	12	3	1	6	—	—	16	1	—	1	—	8	8	6
III.	40 I.I.	15	20	8	2	18	6	4	16	—	4	3	—	16	3	8
IV.	24 I.I.	6	7	2	1	9	2	1	10	—	1	—	—	12	5	2
V.	9 I.I.	—	1	—	—	—	2	1	1	—	—	—	—	—	2	—
TOTAAL: 180 I.I.		31	71	37	26	67	10	6	77	3	13	8	1	63	30	21

Vraag 4: Kun je vertellen waarom je de onder 2 door jou vermelde vragen niet duidelijk vond? (betreft het Cito-werk).

Selectie typerende antwoorden:

N.a.v. vragen

13-15-16-18-20:

- Ze waren in de les nooit behandeld. Niet kunnen leren. Die vragen had je alleen maar kunnen weten als je de oorlog zelf meegemaakt had.

14-15-16:

- Voor een scholier moeilijk als je zelf de oorlog niet hebt meegemaakt. Je zou er buiten de les om boeken voor moeten lezen.
- Ik begreep alle vragen toch, er waren geen grote moeilijkheden.

17:

- Inhoud tekening onduidelijk, wat betekent die "V"?
- Alle vragen waren goed te begrijpen. De toespraken waren nogal ingewikkeld.

17:

- Ik zat te kiezen tussen B. en D. De jood wordt door een grote "V" = overwinningsteken van Churchill, "V" wordt hier gebruikt als moordwapen.

1-4-5-6-7-19:

- Omdat die vragen meer op begrip aankomen, dan op geschiedenis wat je had kunnen leren.

9-10-15-19:

- Deze vragen waren te moeilijk gesteld. Als men ze als "gewone" vragen had gesteld had ik het makkelijker gevonden.

Vraag 5: Kun je aangeven waarom je door jou onder 3 vermelde vragen niet duidelijk vond? (Betreft de "open" vragen).

Selectie typerende antwoorden:

N.a.v. vragen

8:

- De vragen waarbij je moet kiezen wie het gezegd had, vond ik lastig, omdat je dat nooit kon weten. Of je moet veel over W.O. II gelezen hebben, dus weer die algemene ontwikkeling. (Op 4 scholen kwam de negatieve reactie op vraag 8 tamelijk veel voor).

4:

- Ik wist helemaal niet wat Anjerdag was en ook niet in welke maand, zodat ik op die vraag geen antwoord wist.

15:

- Sommige woorden als collaboratie kende ik niet.

2-5-8-13-14-15:

- Dit waren vragen die wij zonder oefening niet konden weten.

6-7:

- Moeilijk uit te pluizen welke het precies was.

15:

- Ik begreep artikel 5 niet: volgens mij moet men er een verklaring bij geven: wat is landsbediening (deze opmerking kwam 4x bij de leerlingen voor, één leraar maakte daar een opmerking over).

5:

- Moeilijk te begrijpen waarom de spot werd gedreven: het kunnen meerdere antwoorden zijn. (Een dergelijk antwoord kwam nogal veel voor).
- Ik vond het moeilijk uit zo'n plaatje een conclusie te trekken. Geef mij de gewone vragen maar.
- Ik had meer vragen verwacht en geen tekst. Ik vond het veel te moeilijk.
- In de klas iets heel anders geleerd, meer theorie.

Vraag 8: Kun je ook vertellen waarom je het een nadeel of voordeel vond? (dat deze vragen schriftelijk beantwoord moesten worden).

Selectie typerende antwoorden:

- Op papier kunnen de meesten van ons zich immers veel beter uitdrukken als dat we het mondeling moeten doen.
- Als ik mondeling had moeten vertellen had ik misschien niet uit mijn woorden kunnen komen. Het experiment vond ik in het algemeen niet zo moeilijk.
- Als het mondeling was, kon je beter zeggen wat je bedoelde.
- Omdat veel mensen verlegen van nature zijn zullen ze het schriftelijk beter maken dan het mondeling, omdat ze hier helemaal zichzelf zijn.
- Als je praat kun je veel meer vertellen en mocht je dan het antwoord niet weten, dan kun je iets anders vertellen zodat ze weten dat je geleerd hebt.
- Met geschiedenis kun je redeneren, en ik dacht dat je beter mondeling je antwoord geven kunt.
- Ik ben altijd voor schriftelijk. Dan kun je nadenken. Bij mondeling als je iets fout doet gaan ze er over door. Dan kom je er wel achter dat het fout is, maar dan vind ik mezelf een stommerd.
- Ik heb mondeling en schriftelijk gedaan. Mondeling vond ik fijner omdat je je dan makkelijker kunt uitdrukken. Je hebt langer tijd en weet direct je cijfer.
- Eigenlijk maakt het niet veel uit. Het heeft allebei goede en slechte kanten. Bij schriftelijk kun je beter nadenken, bij mondeling word je vaak weer op weg geholpen zodat je meestal een voldoende haalt.
- Bij schriftelijk zie je de vraag en bij mondeling zou ik de vraag vergeten.
- Bij mondeling worden de vragen gemakkelijker gesteld.
- Bij mondeling kunnen ze de citaten en spotprentjes niet vragen.
- Het maakt volgens mij niet veel uit want het antwoord blijft toch hetzelfde of je het nou opschrijft of zegt.
- Schriftelijk, bij de meerkeuzevragen kun je tenminste kiezen tussen a, b, c en d.
- Schriftelijk, je kunt dan meer afwegen welke antwoorden je moet geven.
- U weet toch niet wat wel en wat niet behandeld is en als het mondeling gaat kun je nog zeggen van dit is niet behandeld en dan kun je je er nog uitpraten maar schriftelijk is dat niet mogelijk. Alhoewel mondeling ook niet alles is.
- Zenuwachtig bij mondeling. Je hebt niet zoveel tijd. Mondeling vragen ze veel meer en je moet er dieper op ingaan.

- Bij schriftelijk moet je goed alle feiten weten. En bij mondeling dan kun je overal over vertellen.
- Mondeling kun je meer zeggen. Schriftelijk moet je je zinnen duidelijk formuleren.
- Ik vind schriftelijk beter want dan kun je in je eigen tempo werken. Met mondeling werk je eigenlijk in het tempo van degene die vraagt.

4 HAVOSCHOLEN

Vraag 1: Vind je dat je je kennis en je inzichten in het algemeen beter door a. een aantal meerkeuze vragen of b. een aantal "gewone" vragen hebt kunnen uiten?

Vraag 6: Heb je voldoende tijd gehad om over de vragen na te denken?

Vraag 7: Vond je het een nadeel of een voordeel dat deze vragen schriftelijk en niet mondeling beantwoord moesten worden?

HAVO-scholen	Vraag: 1				Vraag: 6				Vraag: 7			
	meer- keuze	"gewo- ne"	geen ver- schil	geen antw.	ruim vold.	vold.	onv.	geen antw.	na- deel	voor- deel	geen ver- schil	geen antw.
	a.	b.	—	—	a.	b.	c.	—	a.	b.	—	—
I. 81 i.l.	23	53	4	1	9	32	40	—	16	61	3	1
II. — ¹⁾												
III. 28 i.l.	11	14	2	1	1	6	21	—	11	12	3	2
IV. 30 i.l.	8	14	6	2	—	5	25	—	9	14	6	1
TOTAAL: 139 i.l.	42	81	12	4	10	43	86	—	36	87	12	4

1) Van één school zijn geen enquêteformulieren ontvangen.

Havoscholen	Vraag 2: Welke Meerkeuzevragen vond je moeilijk te begrijpen?														
Meerkeuzevraag	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
I. 81 I.I.	2	1	2	6	8	1	2	4	—	45	49	1	—	16	11
II. —															
III. 28 I.I.	1	—	—	—	2	—	—	—	—	11	12	—	—	3	4
IV. 30 I.I.	3	2	—	—	2	—	2	7	1	14	13	—	—	5	2
TOTAAL: 139 I.I.	6	3	2	6	12	1	4	11	1	70	74	1	—	24	17
Meerkeuzevraag	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25					
I. 81 I.I.	10	1	—	3	1	14	1	—	28	30					
II. —															
III. 28 I.I.	5	4	1	—	2	3	—	—	8	11					
IV. 30 I.I.	4	6	—	2	—	5	2	—	6	5					
TOTAAL: 139 I.I.	19	11	1	5	3	22	3	—	42	46					

Havoscholen		Vraag 3: Welke "gewone" vragen vond je moeilijk te begrijpen?																								
"Gewone" vragen:		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
I.	81 I.I.	2	3	6	10	2	3	—	—	6	3	7	10	14	9	1	—	2	—	—	1	10	10	9	10	9
II.	—																									
III.	28 I.I.	1	—	4	—	—	—	—	—	1	1	3	1	3	1	—	—	—	1	—	1	5	5	6	6	5
IV.	30 I.I.	—	—	2	7	—	2	1	1	1	1	6	6	7	7	—	1	—	—	—	—	3	3	3	3	—
TOTAAL: 139 I.I.		3	3	12	17	2	5	1	1	8	5	16	17	24	17	1	1	2	1	—	2	18	18	18	19	14

"Gewone" vragen:	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52
I. 81 I.I.	6	5	3	4	3	1	1	1	12	11	6	7	12	7	4	2	1	18	3	1	—	1	3	3	8	7	4
II. —																											
III. 28 I.I.	1	1	1	1	—	—	—	—	5	5	4	5	4	5	3	—	—	2	—	1	—	1	—	3	5	3	2
IV. 30 I.I.	1	1	1	1	—	—	—	—	1	2	—	1	9	8	7	—	—	1	1	—	1	1	1	—	—	4	—
TOTAAL: 139 I.I.	8	7	5	6	3	1	1	1	18	18	10	13	25	20	14	2	1	21	4	2	1	3	4	6	13	14	6

Vraag 4: Kun je vertellen waarom je de onder 2 door jou vermelde vragen niet duidelijk vond? (Meerkeuzevragen).

Een selectie uit de antwoorden:

N.a.v. vragen

10-11:

- Tijdrovend en ingewikkeld schema.
- Onduidelijk schema.
- Het tabelletje vind ik ontzettend onduidelijk en doordat ik haast had begreep ik het eerst helemaal niet.
- Onoverzichtelijk schema.
- Onduidelijk schema en de vraag is vrij gek gesteld.
- Ik heb een tijdje erop zitten staren, voordat ik wist hoe ik het moest aanpakken. Echt duidelijk was het me toen nog niet.
- Ik zag eerst helemaal niet hoe dat schema in elkaar zat, ik heb er maar wat van gemaakt.
- Ik wist niet goed de bedoeling van deze vraag.
- Het schema vond ik erg onduidelijk. Ook omdat de omschrijving boven het schema erg summier was.
- Ik begreep eerst niet dat je naar de hele regel moest kijken en daarbij vond ik het nogal ver uit elkaar staan.

24-25:

- Onduidelijk.
- Ik vond bij deze vragen de bedoeling niet zo duidelijk.
- Erg onduidelijk gesteld. Het antwoord viel wel mee, maar voordat de vraag was begrepen!
- Erg ingewikkeld dat heen en terug kijken.
- Het verband was moeilijk te vinden.
- Onduidelijk gesteld. Je deed er gewoon te lang over voordat je goed begreep wat er nu feitelijk gevraagd werd.
- Je deed veel tijd over het "ontleden" van de vraag.
- Omdat men door zo'n vraag min of meer in verwarring kan worden gebracht. Eigenlijk weet je het antwoord wel maar door de manier van vraagstelling ga je twifelen.

16-17:

- Al deze vragen waren geen moeilijke vragen maar waren nare vragen en daarbij moest je veel dieper nadenken.
- Feit zoveel volgt uit feit zoveel, je hebt wel door wat nu precies uit wat volgt, maar al die genummerde feiten werken ontzettend verwarrend.
- Moeilijk en tijdrovend.

Enkele leerlingen vonden geen enkele vraag moeilijk:

- Ik vond alle vragen echt duidelijk gesteld, alleen wist ik ze niet allemaal, maar je kon ze wel goed begrijpen.
- Ik heb het idee dat als je een vraag niet weet je het niet goed begrijpt, want echt moeilijk is het niet.
- Ik vond geen van de vragen onduidelijk. Ik wist altijd wel wat u bedoelde, hoewel ik niet altijd een antwoord wist.
- Ik vond ze wel allemaal goed gesteld ofschoon ik er toch wel wat miste, maar dat

komt omdat ik door de overige antwoorden in de war werd gebracht.

Vraag 5: Kun je aangeven waarom je door jou onder 3 vermelde vragen niet duidelijk vond? (De "open" vragen).

De meeste kritiek kwam op de vragen 34 t/m 37, 38 t/m 40 en 50/51.

N.a.v. vragen

34 t/m 37:

- Ik vind de bedoeling niet zo duidelijk.
- Vind ik twee dezelfde vragen. Er wordt bij alle twee gevraagd wat er bedoeld wordt met de prent.
- Als je oog niet toevallig op dat hakenkruis valt zie je het niet. Ik heb het op school niet gevonden maar toen ik thuis nog eens keek zag ik het meteen.

38 t/m 40:

- Begreep ik niet goed.
- Voor de laatste vragen had ik geen tijd meer en moest deze afraffelen en kreeg niet eens de kans de vraag goed te lezen.
- Ik begreep dat stukje niet zo zeer; ik geloof dat de burgemeester zelf niet wist wat hij moest doen.
- In deze vraag kon ik de argumenten die hij volgens de vraag heeft opgesomd echt niet vinden.
- Is gewoon tekstanalyse.
- Moeilijk stuk tekst.
- Ik vatte deze vraag op 2 manieren op. Beschuldigde de illegaliteit Mr. Frederiks of andersom?

50-51:

- De bedoeling is mij niet duidelijk geweest.
- Snapte niet waar de vragensteller naar toe wilde.

Enkele andere antwoorden:

- Meeste van deze vragen kon ik niet beantwoorden gewoon om het feit dat ik het niet wist.
- Ik vond alle vragen duidelijk; dat ik fouten heb gemaakt ligt er alleen aan dat ik beter had kunnen leren.
- Veel vragen vergden ontzettend veel tijd.

Vraag 8: Kun je ook vertellen waarom je het een nadeel of een voordeel vond? (dat het schriftelijk was).

- Bij mondeling kun je je gemakkelijker vergissen en daarna verbeteren. Bij schriftelijk kun je gewoon wat verzinnen wat je bij mondeling niet durft te zeggen als je het niet weet.
- Ik vond het erg leuk om dit werk te maken. Het zat goed in mekaar maar de tijd was iets te kort.
- Voor schriftelijk want bij de vragen waar veel tijd aan besteed moest worden, welke je niet kan, kun je overslaan. Bovendien kun je het naderhand nog eens nakijken (als er tijd genoeg is).

- Bij mondeling kun je dieper op de stof ingaan dan bij schriftelijk, aangezien het schriftelijk landelijk is blijven de vragen oppervlakkig omdat de stof op verschillende scholen niet gelijk behandeld kan worden.
- Je praat vlugger dan je schrijft, dus je kunt je gemakkelijker en sneller uitdrukken wat natuurlijk ten goede komt in het door jou te formuleren antwoord.
- Je kunt je beter uiten tijdens het mondeling. Je kunt uitleggen wat je bedoelt. Dit duurt bij schriftelijk veel te lang.
- Ik vind het schriftelijk een voordeel omdat je dan zelf kunt bepalen hoeveel tijd je aan iedere vraag wilt besteden. Je hebt hierin in ieder geval meer vrijheid dan dat je het mondeling doet.
- Als je iets schriftelijk moet beantwoorden kun je bepaalde vragen later nog eens nakijken. Bij een mondeling is alles wat je zegt onherroepelijk. Daarbij kun je bij een mondeling geen vragen overslaan om er nog eens over na te denken.
- Ik vind het een nadeel omdat ik mondeling mijzelf beter uit kan drukken. Onder het schrijven wil ik zoveel tegelijk opschrijven dat ik de helft vergeet of door elkaar haal.
- Het hangt bij mondeling er natuurlijk van af wat voor leraar je hebt. Verder is schriftelijk natuurlijk onpartijdiger en levert betere vergelijkingen op. Maar op zich maakt het mij niets uit. Ik geloof echter wel dat men mondeling je beter kunt laten merken of je het gesnapt of geleerd hebt.
- Ontzettend leuke manier van vragen stellen. Het was leuk werk om te beantwoorden, alleen veel te veel vragen en tekort aan tijd.
- Met mondeling kun je je beter verdedigen en je krijgt een bepaalde tijd om die vragen te beantwoorden die er dan gesteld worden.
- Bij mondeling kun je gemakkelijker verklaren hoe je aan het antwoord komt. Bij schriftelijk heb je de moeilijkheid het duidelijk onder woorden te brengen wat je bedoelt.
- Omdat je bij een schriftelijke beantwoording langer kan nadenken. Je kan af en toe een vraag overslaan en later beantwoorden. Daarnaast heb je ook niet zo de zenuwen. En schrijven gaat bij mij lekkerder dan praten.
- Ik vond het een nadeel omdat je met een schriftelijk niet meer kan opschrijven dan je op dat moment weet, terwijl je met een mondeling nog dingen aan het antwoord kan toevoegen die je later invallen. Verder vond ik het 2de deel leuk opgezet.
- Bij schriftelijk moet je altijd een aantal vastgestelde vragen beantwoorden, terwijl je met mondeling op een onderwerp kunt aansturen waar je veel over weet.
- Ik zelf ben altijd een beetje huiverig voor een mondelinge beurt en vind het prettiger om vragen op deze manier te beantwoorden.
- Je hebt meer tijd om na te denken en de afbeeldingen helpen je vaak al een flink stuk op weg (deze motivering kwam meermalen voor).
- Ik vind aan beide na- en voordelen zitten. Als je je kennis goed onder woorden kunt brengen dan is schriftelijk niet naar. Kan je een beetje lekker kletsen, dan is mondeling niet erg.
- Wanneer je het sleutelwoord voor een vraag niet hebt dan weet je de rest ook niet. Bij mondeling kan dit sleutelwoord gegeven worden en dan blijkt het dat je er toch van af weet. Je inzicht kan volgens mij ook beter getoetst worden. Een combinatie van beide is volgens mij het beste.
- Je hebt meer tijd om er over na te denken en schriftelijk kan ook veel objectiever gesteld en beoordeeld worden.

3 V.W.O. SCHOLEN

Vraag 1: Vind je dat je je kennis en je inzichten in het algemeen beter door a. een aantal meerkeuzevragen of door b. een aantal "gewone" vragen hebt kunnen uiten?

Vraag 6: Heb je voldoende tijd gehad om over de vragen na te denken?

Vraag 7: Vind je het een nadeel of een voordeel dat deze vragen schriftelijk en niet mondeling beantwoord moesten worden?

V.W.O.-scholen	Vraag: 1				Vraag: 6				Vraag: 7			
	meer- keuze	"gewo- ne"	geen ver- schil	geen antw.	ruim vold.	vold.	onv.	geen antw.	na- deel	voor- deel	geen ver- schil	geen antw.
	a	b	—	—	a	b	c	—	a	b	—	—
I. 23 I.I.	3	13	6	1	0	1	22	—	16	4	3	—
II. 18 I.I.	6	8	3	1	2	8	8	—	13	1	—	4
III. 31 I.I.	6	11	12	2	0	0	31	—	15	13	2	1
TOTAAL: 72 I.I.	15	32	21	4	2	9	61	—	44	18	5	5

V.W.O.-scholen	Vraag 2: Welke meerkeuzevragen vond je moeilijk te begrijpen.														
Meerkeuzevraag:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
I. 23 I.I.	1	2	8	7	1	3	—	1	1	—	1	9	—	1	8
II. 18 I.I.	—	—	8	8	—	—	—	2	1	—	—	7	—	—	11
III. 31 I.I.	—	5	17	17	—	5	1	1	11	—	—	6	—	—	20
TOTAAL: 72 I.I.	1	7	33	32	1	8	1	4	13	—	1	22	—	1	39
Meerkeuzevraag:	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25					
I. 23 I.I.	8	8	8	2	2	2	2	—	—	1					
II. 18 I.I.	11	12	2	2	2	1	—	1	—	—					
III. 31 I.I.	20	20	2	12	12	13	—	4	—	—					
TOTAAL: 72 I.I.	39	40	12	16	16	16	2	5	—	1					

V.W.O.-scholen	Vraag 3: Welke "gewone" vragen vond je moeilijk te begrijpen?																								
"Gewone" vragen:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
I. 23 I.I.	—	1	2	—	—	2	1	4	6	1	—	—	—	—	—	—	1	4	4	1	2	—	—	—	—
II. 18 I.I.	1	—	—	—	—	2	2	2	2	3	1	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—
III. 31 I.I.	—	—	4	3	—	2	2	5	10	2	—	—	1	1	4	—	—	11	4	—	3	1	3	1	—
TOTAAL 72 I.I.	1	1	6	3	—	6	5	11	18	6	1	—	1	1	4	—	1	15	9	1	5	1	3	1	—

"Gewone" vragen	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
I. 23 I.I.	—	1	—	—	2	2	1	—	2	1	1	2	4	3	5	1	1	1	—	—	—	1	2	1	2
II. 18 I.I.	—	—	—	—	1	1	2	—	1	—	1	1	2	1	3	1	1	2	1	—	1	1	1	—	—
III. 31 I.I.	—	1	—	—	—	1	6	—	—	1	5	13	14	5	14	15	9	17	7	—	3	4	—	2	6
TOTAAL: 72 I.I.	—	2	—	—	3	4	9	—	3	2	7	16	20	9	22	17	11	20	8	—	4	6	3	3	8

Vraag 4: Kun je vertellen waarom je de onder 2 genoemde meerkeuzevragen moeilijk te begrijpen vond?

N.a.v. vragen

3-4-15-16-17:

- De schema's waren moeilijk te begrijpen.

19-20-21:

- Onoverzichtelijk. Men raakt snel in de knoop met oorzaak en gevolg.

19-20-21:

- Als je weinig tijd hebt raak je in paniektoestand.

3-4:

- Men kan gemakkelijk fouten maken doordat de rijtjes veel op elkaar lijken, waardoor je snel in verwarring raakt.

3-4-19-20-21:

- Ingewikkeld gesteld.

6:

- Wij hebben geen jaartallen moeten leren.

3-4:

- De schemavragen vond ik niet duidelijk omdat je daarbij te veel mogelijkheden had.

2:

- Vond ik moeilijk omdat we erg weinig over de achtergronden van de krijgsgevangenschap hadden geleerd.

23:

- Deze vraag moest je zeer vaak lezen om er iets van te begrijpen.

Vraag 5: Kun je aangeven waarom je de door jou onder 3 vermelde "gewone" vragen niet duidelijk vond?

N.a.v. vragen

- De "gewone" vragen vond ik wel duidelijk. Het werd op een prettige wijze gebracht en de teksten waren zelfs informatief. Het grote nadeel vond ik te veel vragen.

39:

- Ik snapte het hele plaatje niet.

7-8-9-10:

- Ik vind dat je met deze vragen veel te veel kanten op kunt. Je hoort over dit soort zaken vrij veel van je ouders, die allen een andere reden geven.

17-18-19:

- Hoe kunnen we iets over de daad van A. Roland Holst zeggen wanneer we alleen de brief hebben.

1:

- De houding van de kranten tijdens de oorlog is op school niet uitvoerig behandeld. De opschriften van de kranten zeggen mij persoonlijk weinig.

- De vragen waren niet zo zeer onduidelijk als wel erg vreemd. Naar de hoofdzaken werd nauwelijks gevraagd.

- In enkele andere gevallen moest je je in de gedachtengang van de schrijver verplaatsen om te kunnen bepalen wat hij bedoelt.

15-18:

- Het zijn meer vragen van psychologische aard.

9:

- Begrijp niet waarom je de zaal niet mocht betreden, dat wijst toch op belangstelling.
- Op werkelijke kennis kwam het bij geen van deze vragen aan. Iemand die de oorlog heeft meegemaakt zal ze zonder enige moeite kunnen maken... en foutloos waarschijnlijk.

Vraag 8: Kun je ook vertellen waarom dat je het een nadeel of een voordeel vond? (dat je deze vragen schriftelijk moest beantwoorden).

- Omdat bij zulk een schriftelijk examen het altijd kan voorkomen dat bepaalde facetten van het te bestuderen onderwerp niet behandeld zijn door de leraar.
- Mondeling kom je naar mijn smaak beter uit de verf.
- Voor mij maakt het niet veel verschil uit of het mondeling of schriftelijk gebeurt.
- Meerkeuzevragen dienen sowieso schriftelijk te worden beantwoord, maar bij sommige open vragen was het bij een mondeling examen mogelijk geweest iets meer uit te weiden.
- Bij mondeling kun je meer verduidelijking geven over bepaalde onderwerpen. Bij schriftelijk was de tijd veel te krap daarvoor.
- Ik vond het schriftelijk een voordeel omdat je tijd hebt om na te denken. Overigens ben ik van mening dat men het experiment het beste kan splitsen in én mondeling én schriftelijk aangezien ook het mondeling zijn voordelen heeft.
- Bij een mondeling examen kun je uitvoeriger antwoorden en er nog dieper op ingaan. Als er een onderwerp is waar je niet zoveel van af weet kan de leraar overstappen. Je komt op het examen om te laten zien, wat je weet en niet wat je niet weet.
- Bij het schriftelijk is de tijd om na te denken een voordeel. Een groot nadeel was dat er te veel open vragen waren.
- Op papier is zoiets voor mij beter te volgen. Als men bij mondeling van de hak op de tak springt ben ik snel nerveus.
- Omdat bij het mondeling de vragen door de leraar worden gesteld. Dus vragen die je gewend bent.
- Bij een mondeling examen kunnen ze je bij moeilijke punten helpen.
- Persoonlijk beantwoord ik liever schriftelijke vragen. Mondeling ligt mij niet zo erg. Er waren echter wel veel vragen.
- Mondeling kun je veel sneller en gemakkelijker een bepaalde vraag behandelen. Wanneer je in een gans verkeerde richting zit te denken kan je misschien door leraar of gecommiteerde gecorrigeerd worden.
- Als het mondeling was geweest dan had ik de moeilijkheden in de vraagstelling aan u kunnen voorleggen en zodoende toch tot een goed antwoord kunnen komen, terwijl ik me nu moest behelpen met hetgeen er op papier stond.
- Bij schriftelijke vragen is de norm voor alle leerlingen gelijk vast te stellen. Mondelinge vragen dragen al of niet opzettelijk vaak een subjectief karakter.
- Bij mondeling examen heb je meer tijd. Als je iets niet weet kun je op wat anders overspringen.
- Bij een mondeling examen krijg je minder bedenktijd, er wordt gelijk een antwoord verwacht, terwijl je tijdens het schriftelijk langer kunt denken en eventueel een vraag overslaan.

- Het waren over het algemeen korte vragen, zodat dit beter mondeling kon worden beantwoord.

c. Conclusies.

Bij vraag 1:

Van de mavo-leerlingen gaven ongeveer even veel leerlingen te kennen dat zij de voorkeur gaven aan meerkeuzevragen (78) als aan "gewone" vragen (80).

Bij de havo-kandidaten was het aantal dat aan "gewone" vragen de voorkeur gaf bijna tweemaal zo groot als het aantal dat meerkeuzevragen verkoos (82 leerlingen: "gewone" vragen, 42 leerlingen: meerkeuzevragen).

Van de v.w.o.-leerlingen was het aantal dat de voorkeur gaf aan "gewone" vragen ruim tweemaal zo groot als het aantal dat meerkeuzevragen verkoos. (32 leerlingen: "gewone" vragen, 15 leerlingen: meerkeuzevragen).

Opmerkelijk was dat van de v.w.o.-leerlingen zovelen (21) de vraag beantwoordden met: geen verschil. In plaats van "geen verschil" schreef een aantal leerlingen "geen van beiden".

Bij vraag 2:

Vele mavo-leerlingen vonden — in volgorde — de items 15-14-16-21 en 9 moeilijk te begrijpen.

Opgemerkt kan worden dat vragen die door velen moeilijk te begrijpen geacht werden nochtans beter gemaakt zijn dan andere waarvan dat niet geldt. De gemiddelde score van het veel vermelde item 21 bedroeg bij voorbeeld: 65,4%, de gemiddelde score van het weinig vermelde item 3: 34,6%.

De havo-leerlingen vonden in volgorde de items 11-10-25 en 24 moeilijk te begrijpen (Deze zelfde items werden aan de v.w.o.-kandidaten voorgelegd en boden ook hun moeilijkheden).

Opmerkelijk is ook hier dat op door velen moeilijk geachte items soms betere scores werden behaald dan op door weinigen moeilijk geachte. De gemiddelde score van het door velen moeilijk geachte item 10 bedroeg bijvoorbeeld: 71,1%, terwijl de gemiddelde score van item 8, dat maar door tien leerlingen moeilijk te begrijpen werd geacht, 19,4% was.

Door vele v.w.o.-leerlingen werden — in volgorde — de items 17-16-15-3-4 en 12 als moeilijk ervaren. Door — in totaal — 16 leerlingen werd deze vraag echter niet beantwoord.

Bij vraag 3:

Vele mavo-leerlingen achtten — in volgorde — de vragen 8-2-5 en 12 moeilijk te begrijpen. Ook van deze vragen gold echter dat de gemiddeld behaalde scores vaak niet in overeenstemming waren met het aantal leerlingen dat deze vragen als moeilijk te begrijpen ervoer.

Men vergelijkte bijvoorbeeld de scores van de door veel leerlingen als moeilijk vermelde

vragen 8 en 2 (resp. 71,66% en 71,8%) met die van slechts door weinig kandidaten aangemerkte nummers 10 en 11 (resp. 40,9% en 45,4%).

Van de havo-kandidaten was het opmerkelijk dat geen van de vragen door velen hunner als moeilijk te begrijpen werd signaleerd. De meeste leerlingen vermeldden weliswaar de vragen 38 (25 leerlingen) en 13 (24 leerlingen), maar in geen van beide gevallen bedroeg het aantal meer dan 20% van de kandidaten.

De vwo-leerlingen gaven te kennen dat zij — in volgorde — de vragen 40-38-43-41 en 37 als moeilijk hadden ervaren. Men kan echter de waarde van deze antwoorden als "opiniepeiling" betwifelen wanneer men in aanmerking neemt dat een opmerkelijk groot aantal leerlingen geen antwoord gaf en dat er bovendien een aanzienlijk verschil bestond tussen de scholen I en II enerzijds en III anderzijds.

Bij de vragen 4 en 5:

De antwoorden, op deze vragen gegeven, liepen zo ver uiteen dat het niet mogelijk was eensluidende conclusies daaruit te trekken. Men raadplege de afgedrukte, naar het oordeel van de commissie, typerende selectie.

Bij vraag 6:

Het aan de mavo-kandidaten gegeven werk werd niet te omvangrijk geacht gezien de toegemeten tijd, het aan de havo- en vwo-leerlingen gegeven werk daarentegen wel.

Bij vraag 7 en 8:

Van de mavo-leerlingen was het aantal dat aan schriftelijk gestelde vragen de voorkeur gaf, bijna tweemaal zo groot als het aantal dat mondeling gestelde vragen verkoos.

Van de havo-kandidaten was het aantal dat aan schriftelijk gestelde vragen de voorkeur gaf, ruim tweemaal zo groot als het aantal dat mondeling gestelde vragen verkoos.

Van de vwo-leerlingen verkozen verreweg de meeste mondelinge boven schriftelijke vragen (verhouding 44 : 18).

Het lijkt in het algemeen wel duidelijk dat kandidaten die zich moeilijk mondeling uitdrukken, aan schriftelijk werk de voorkeur geven maar dat het omgekeerde ook het geval is.

11. DE LERARENENQUÊTE

a. De vragen en antwoorden.

Aan de collega's van de scholen die meededen aan het tweede experiment van de C.E.G.E.S. was op 28 januari 1974 een brief met de volgende inhoud gezonden:

"Zeer geachte collega,

Evenals vorig jaar ten aanzien van het eerste het geval was, zijn wij nu benieuwd om uw mening over het tweede experiment van de commissie te lezen.

Wij hopen dat u ons dat zo uitvoerig mogelijk wilt schrijven. Daartoe hebben wij ook nu weer een aantal vragen op papier gezet, die ons relevant lijken en die wij u hierbij toesturen.

Vriendelijk verzoeken wij u dat wat u misschien in de beantwoording van de vragen 1 tot en met 13 niet ter sprake kunt brengen, maar toch belangrijk vindt, in het antwoord van vraag 14 onder te brengen.

Wilt U s.v.p. uw reacties vóór dinsdag 5 februari a.s. aan het secretariaat van de commissie zenden?

Hartelijk dank voor uw medewerking.

Met hoogachting en vriendelijke groet,

namens de commissie,

....."

Om de lezers van dit rapport ook hier de mogelijkheid te bieden zich zelfstandig een mening te vormen over de reacties van de collega's worden de veertien door de commissie gestelde vragen en de bij haar binnengekomen antwoorden onverkort weergegeven. Op school BI namen vier docenten aan het experiment deel.

De Mavoscholen worden aangeduid met A; de Havo met B; en de Vwo met C. De scholen worden aangeduid met Romeinse cijfers.

V r a a g 1

Hoeveel lesuren zijn er aan de bestudering van het experimenteeronderwerp "onderdrukking en verzet" besteed?

- A. I : 4 x 4 lesuren.
II : Aan het onderwerp zijn ongeveer 12 lessen besteed.
III : 6 uur.
IV : 12 lesuren.
V : Aan het onderwerp zijn ca. 10 uren besteed.

- B. I : leraar a. : 20 uur.
I : leraar b. : 16 uur.
I : leraar c. : 16 uur.
I : leraar d. : 12 uur.
II : ca. 15 uur.
III : 13 lessen.
IV : ongeveer 20 uur.

- C. I : 6 lesuren.
 II : ± 12 lesuren.
 III : 9 uur aan de ene groep, 11 uur aan de andere.

Vraag 2

Hoe werden deze lesuren gegeven? Bijv. x doceeruren, x uren zelfwerkzaamheid.

- A. I : 2 x 4 doceeruren, 4 uren zelfwerkzaamheid, 4 uren studie.
 II : Negen lessen waren doceeruren, twee zogenaamde repeteeruren en in één les zijn fragmenten ten gehore gebracht van de platen "Nederland 1940-'45", waarna de leerlingen vragen, die daarmee verband hielden, kregen te beantwoorden.
 III : 5 doceeruren, 1 uur zelfwerkzaamheid.
 IV : 9 doceeruren, 2 uren zelfwerkzaamheid, 1 "vragenuur".
 V : De leerlingen (10) kregen de opdracht twee aan twee een deel van de serie "De Bezetting" van Dr. L. de Jong te bestuderen en in resumévorm de inhoud van ieder onderdeel in de vorm van een spreekbeurt aan de medeleerlingen mee te delen. Hun aantekeningen werden door mij aangevuld. Per deel ca. 2 lesuren.
 Bestudering van ieder onderdeel vergde volgens de leerlingen ca. 1 uur.
- B. I : a. 10 en 10 uur.
 b. 7 en 9 uur.
 c. 6 en 10 uur.
 d. 8 en 4 uur.
 II : doceeruren.
 III : 3 uren zelfwerkzaamheid (beantwoorden en uitvoeren van vragen en opdrachten).
 Een uur discussie. Een uur luisteren naar klankbeeld.
 De andere uren waren doceeruren, c.q. samen lezen van teksten en bekijken van ander historisch materiaal.
 IV : 15 doceeruren; 1 geluidsband; 2 tentoonstelling materiaal en foto's (aantal uren klopt niet: griep).
- C. I : Alle doceeruren.
 II : 8 doceeruren; 4 uren zelfwerkzaamheid.
 III : De lesuren werden voornamelijk gegeven in doceeruren, met behulp van teksten, band en film (LO-LKP, buiten de lesuren om).

Vraag 3

- a. Hebt u de indruk dat de behandeling van dit deel van de "laatste halve eeuw", onder invloed van de wetenschap dat een centraal schriftelijke toetsing zou volgen, in uw lessen anders is verlopen dan vroeger het geval was?
 b. Zo ja, op welke wijze?

- A. I : a. Neen. b. —
- II : De geschiedenis van Nederland in de jaren '40-'45 heb ik dit jaar niet veel anders en uitgebreider behandeld dan vorige jaren. Wellicht heb ik onder invloed van de "bondige omschrijving" wel enige accenten anders gelegd. (In vorige jaren heb ik bijvoorbeeld minder aandacht besteed aan het artsen- en kunstenaarsverzet, maar wat meer nadruk gelegd op de problematiek van de verschillende stakingen). Vergelijking met vorig jaar is voor mij wat moeilijk, omdat ik dit jaar voor het eerst naast mijn VWO-groep, ook les gaf aan een MAVO-groep.
- III : Dit thema kwam in mijn programma ongelegen, omdat het normaal pas eind februari aan de orde wordt gesteld. 10 dagen tevoren hadden wij ons eigen schoolonderzoek over de tijd tussen WO I en WO II. Meteen hierna ben ik begonnen aan het CEGES-onderwerp. Ik had hiervoor dus maar weinig tijd en heb WO II "algemeen" overgeslagen. Normaal ben ik geneigd iets langer stil te staan bij de nederlandse mentaliteit in die tijd en probeer de leerlingen wat inzicht te geven in het tijdvak. Nu heb ik mij voornamelijk moeten beperken tot feiten.
- IV : a. Het onderwerp is door mij, aan de hand van mij ten dienste staande literatuur zoveel mogelijk uitgediept, terwijl ook de leerlingen getracht hebben, aan de hand van onze bescheiden verzameling geschiedkundige werken en presentexemplaren, zoveel mogelijk over het onderwerp te weten te komen.
- b. Deze gang van zaken wijkt af van de normale behandeling van de verschillende onderwerpen omdat:
- 1) De beschikbare tijd (3 lesuren per week) dan niet voldoende zou zijn voor een overzicht van de "laatste halve eeuw",
 - 2) Ikzelf normaal bepaal wat ik in een onderwerp belangrijk vind, wat natuurlijk niet inhoudt dat de samenstellers van een centrale toets eveneens de accenten daar leggen.
- V : Het onderwerp is anders verlopen wat behandeling betreft, want in een "normale" behandeling van dit onderdeel zou er minder tijd aan besteed zijn.
- De 4de Mavo heeft 3 lesuren per week. In de periode van het tweede schoolonderzoek had ik de laatste halve eeuw Nederlandse Geschiedenis gepland. Ik ben derhalve genoodzaakt geweest andere onderwerpen minder diepgaand te behandelen, i.v.m. de beschikbare tijd.
- B. I : a. alle vier neen. b. behoeft dus geen beantwoording (Later bijgevoegd): In zekere zin "ja", omdat je sterker dan anders je aan de gegeven omschrijving houdt.
- II : Neen. Het onderwerp komt uiteraard altijd aan de orde.
- III : a. Ja.
- b. 1e. Er werden meer uren aan dit onderwerp besteed dan anders (nu 13 tegenover anders — op zijn hoogst — ca. 4 à 5 uur).
- 2e. Anders wordt alleen gebruikt het betreffende hoofdstuk uit Novem. Nu is er ook gebruikt
- a) Plaatsman, Bezet gebied + teksten (Een halve eeuw dichterbij),

- b) bonnen, oude kranten, overdrukken van affiches e.d.
 - c) een klankbeeld.
 - d) Ik maakte zelf vragen en opdrachten bij NOVEM, de bondige omschrijving en Plaatsman Bezet gebied, die ik gedeeltelijk in de klas, gedeeltelijk als huiswerk liet verwerken.
 - e) Ik betrok heel bewust de Staatsinrichting erbij (deze was trouwens bij het — schriftelijke — schoolonderzoek begin januari gelijk met Nederlandse geschiedenis aan de orde geweest).
- 3e. Anders vrijwel alleen doceerlessen, nu ook kans gegeven aan eigen activiteit van leerlingen d.m.v. een lijst met vragen en opdrachten. Ik stimuleerde ook de leerlingen (groot)ouders te interviewen over het onderwerp (dit is door enkele leerlingen ook gebeurd).
- 4e. Ik heb er misschien — meer dan ik anders zou hebben gedaan — naar gestreefd de leerlingen de periode 1940—1945 te doen zien in een breder kader (zoals het vooroorlogse Nederland, het nationaal-socialisme in Duitsland, de grondrechten van de Nederlander e.d., wat natuurlijk wel reeds in andere lessen behandeld was). N.B. Met mijn leerlingen had ik nog niet behandeld het verloop van de tweede wereldoorlog.
- 5e. Eén collega — een neerlandicus — behandelde in één klas (mijn leerlingen komen uit drie verschillende klassen) in ongeveer dezelfde periode, dat ik 1940—1945 behandelde, verzetspoëzie, de invloed van de bezetting op Nederlandse schrijvers e.d. Dit heeft ertoe geleid, dat sommigen van mijn leerlingen voor het vak Nederlands de periode 1940—1945 als "speciaal onderwerp" voor het schoolonderzoek Nederlands in de paasvakantie bestuderen.

IV. : Niet op andere wijze verlopen.

- C. I : Ja; gezien het overladen programma zou ik de stof toch wel hebben ingekort en er ca. 3 lesuren aan besteed hebben. Bovendien zou ik het hebben ingepast in de geschiedenis van de 2e wereldoorlog en de Duitse bezettingspolitiek in geheel Europa.
- II : Nee. Echter dit onderwerp zou "normaal" niet zo uitgebreid zijn behandeld.
- III : De behandeling op zich zelf is niet anders verlopen dan vroeger, wel uitgebreider en met behulp van meer materiaal.

Vraag 4

- a. Hebt u het gebonden zijn aan een gegeven en omschreven onderwerp als een beperking van uw vrijheid als docent ervaren?
- b. Graag uw antwoord toelichten.

- A. I : Neen.
- II : Het gebonden zijn aan een gegeven en omschreven onderwerp heb ik niet als een beperking van mijn vrijheid als docent ervaren. De oorzaak hiervan is o.a. dat de leerstof van het onderwerp op "ouderwetse" manier is behandeld (zie antwoord 1 en 2). Bovendien heb ik bewust niet veel extra tijd voor de behandeling van het onderwerp willen uittrekken, omdat ik anders in tijdnood zou raken bij de behandeling van andere onderwerpen uit "de laatste vijftig jaar".
- III : Op het gestelde in vraag 3 na, niet.
- IV : Neen.
- V : Als 'n beperking van de vrijheid van een docent werd dit door mij niet ervaren, omdat dit onderwerp door mij in vorige jaren toch al uitgebreid de aandacht kreeg.
- B. I : a. alle vier neen.
b. Uiteraard zijn we ook door onze eigen onderwerpen voor een schoolonderzoek gebonden aan een omschreven en gegeven onderwerp. Alleen is dan de omschrijving vaak uiteraard minder uitvoerig dan ons nu gegeven werd. Maar de leerlingen vragen ons ook dan om een omschrijving van die stof.
- II : Neen. Het onderwerp komt uiteraard altijd aan de orde.
- III : a. Enigszins.
b. Vooral, omdat ik aan dit onderwerp meer tijd heb moeten besteden dan anders. Daardoor moeten nu andere zaken wat meer summier worden behandeld. Ik ben iets in tijdnood gekomen m.b.t. het door mij geplande programma.
(Ik moet echter zeggen, dat ik door de wijze waarop ik met mijn leerlingen met dit onderwerp bezig geweest, wél het gevoel heb, zinvol de tijd besteed te hebben aan geschiedenis).
- IV : a. Geen beperking.
b. Men kan ongeacht onderwerp toch eigen benadering geven.
- C. I : Neen; dat lag bij een dergelijk voor de hand liggend onderwerp ook nauwelijks voor de hand. Als nu een uitvoerige behandeling was geëist over bijv. "het Frankrijk van de 4de Republiek", zou ik zeker mijn bedenkingen gehad hebben.
Overigens liet het stencil met de minimaal te behandelen stof als richtlijn zeer zeker voldoende vrijheid.
- II : Op zich niet. Wel echter bij dit onderwerp (zie vraag 3). Bij andere wat "algemenere onderwerpen" — Koude Oorlog, Emancipatie Azië/Afrika, Russische Revolutie e.d. — zou dat bezwaar vervallen.
- III : Ik heb het niet ervaren als een beperking van mijn vrijheid: de wijze van behandeling bleef vrij.

V r a a g 5

Hebt u kritiek op/waardering voor:

- a. de keuze van het onderwerp?
- b. de omschrijving van het onderwerp in de bondige omschrijving?

Graag uitvoerig toelichten.

- A. I : a. Waardering; b. Waardering.
- II : Voor de omschrijving van het onderwerp in "de bondige omschrijving" heb ik alle waardering. De keuze van het onderwerp leek me voor de Mavo iets te beperkt, omdat men daar niet erg gedetailleerd op de betreffende periode van de geschiedenis kan ingaan. Doet men dat wel dan zien de leerlingen al gauw door de bomen het bos niet meer. Een discussie over de betekenis van de spoorwegstaking bijvoorbeeld is voor Mavoleerlingen bovendien zeer gauw te "abstract".
- III : a) Het onderwerp vond ik goed, mede door de duidelijke begrenzing. Het enige nadeel vond ik dat het te vroeg in het schooljaar kwam.
b) De omschrijving van de bondige omschrijving ging voor mavo iets te diep (b.v. bij 3. "samenwerkingsverbanden". Terecht werden daar geen vragen over gesteld). De periodisering en puntsgewijze samenvatting waren verhelderend na de behandeling uit het boek. Voor mavo kan het woordgebruik iets beter aangepast zijn. Bij een nederlandse tekstverklaring mogen woorden als "arbeids-potentieel" geen belemmering zijn, maar bij de bestudering van een geschiedenisonderwerp zal het gauw remmend werken.
- IV : a. Voor mijzelf een interessant onderwerp uit een recent verleden waaraan nog zwakke herinneringen. M.i. voor de leerlingen ook belangwekkend omdat zij toch ook nog regelmatig hierover horen spreken.
b. Omschrijving was duidelijk.
- V : a. Veel waardering voor de keuze van het onderwerp; het spreekt de leerlingen aan, vooral door 'n tamelijk grote vorm van zelfwerkzaamheid.
- B. I : Beide:
a. Het onderwerp is aan de ene kant te beperkt, 't beslaat zelfs een heel korte periode, die normaal in één of twee lessen wordt afgedaan; aan de andere kant, omdat er veel goed materiaal voorhanden is, is het te uitgebreid. Dit laatste bezwaar werd overigens goed ondervangen door de bondige omschrijving.
b. Waardering, het is goed werken met een onderwerp waarvoor zoveel en zo goed materiaal voorhanden is en bovendien krijgt de leerling de kans zich ook met de gewone man bezig te houden. Inlevingsmogelijkheden zijn hier in overvloed.
- II : a. Juist.
b. Was overbodig (te beknopt).
- III : a. Ik had eerst nogal wat kritiek op het onderwerp: ik vond het onderwerp te beperkt, te weinig belangrijk, vergeleken met andere themata uit de laatste vijftig jaar. Ik kreeg er later wat meer

waardering voor. Het onderwerp bood nl. de gelegenheid tot werken met historisch materiaal (vooral teksten) en bood veel gelegenheid de leerlingen te laten komen tot waarde-oordelen, ze te laten zien, dat de zaken vaak gecompliceerder zijn dan ze lijken etc.

- IV : b. zie antwoord op vraag 6.
 a. uitvoerige syllabus, zeker als het een onderwerp betreft dat uit veel feitelijkheden bestaat;
 b. de bondige omschrijving leek mij uitmuntend, maar wat kun je daar allemaal niet onder vangen!

- C. I : a. keuze acht ik zeer gelukkig, zij het wat gering van omvang.
 b. de omschrijving is, gelukkig, erg summier. Dat daardoor een groot aantal elementen ontbreken (bijv. Ned. Unie, spionage als verzetsactiviteit, de feitelijke oorlogshandelingen in Nederland) vind ik geen bezwaar omdat ik mij vrij acht daar toch op in te gaan en zo aan te vullen.

- II : Zoals uit de beantwoording van de vragen 3 en 4 blijkt, sta ik met gemengde gevoelens tegenover dit onderwerp. Eigenlijk heb ik kritiek en waardering om één en dezelfde reden: Te zeer (te goed?) zijn m.i. de opstellers erin geslaagd controversiële onderwerpen – Joodse Raad, Ned. Unie, verschillende doelstellingen van groeperingen binnen de illegaliteit e.d. – uit de weg te gaan. Te zeer is daardoor de nadruk komen te liggen bij op zich wel belangrijke feiten en gebeurtenissen, te weinig op een "verklaring". Bovendien had het aanbeveling – in het verlengde van bovenstaande – verdiend in de bondige omschrijving meer aandacht te schenken aan het politiek, economische, ideologische klimaat van Nederland aan de vooravond van W.O. II.

- III : a. Het onderwerp was erg beperkt. Het was meer van belang voor de persoonlijkheidsvorming dan voor het bijbrengen van inzicht in verbanden, grote lijnen e.d. ook al omdat doortrekken van lijnen naar achtergronden (oorlogsvoering, totalitaire staten, enz.) niet "toegestaan" was, d.w.z. men beperkt zich tot de bondige omschrijving. Dit alles was vooral merkbaar op het "mondeling examen", omdat iedere keer op hetzelfde terug gekomen "moest" worden.
 b. De indeling was wat onevenredig. De duitse maatregelen kregen vrij veel accent (punt II-1: beter opschrift: gelijkschakeling), het verzet te weinig. Er had wat meer nadruk op het belang van de illegale pers, het technisch en gewapend verzet en wat minder op de samenwerkingsverbanden gelegd kunnen worden.

Vraag 6

Waaraan geeft u de voorkeur, aan een:

- a. uitvoerige syllabus, zoals – voorafgaande aan het in het vorig jaar uitgevoerde experiment – is opgesteld, of

- b. een bondige omschrijving, zoals de CEGES die — ter voorbereiding van de thans ondernomen proef — heeft geformuleerd?

Zoudt u uw antwoord willen toelichten en met name willen vermelden of de bondige omschrijving naar uw mening het onderwerp scherp genoeg heeft omlijnd en de inhoud duidelijk genoeg heeft omschreven?

- A. I : b. bondige omschrijving.
- II : Aan een bondige omschrijving, zoals de CEGES die heeft geformuleerd, geef ik de voorkeur boven een uitvoerige omschrijving (syllabus). De bondige omschrijving heeft naar mijn mening het onderwerp scherp genoeg omlijnd; wel had bij punt II nog iets over de N.S.B. in de Bezettingstijd vermeld kunnen worden (in een aparte paragraaf).
- III : Ik vond de bondige omschrijving in het algemeen goed en zij omschreef het onderwerp inderdaad duidelijk. Echter, met een centraal schriftelijk examen in het achterhoofd moet het mogelijk zijn om tot redelijke resultaten te komen zonder "syllabus" of "bondige omschrijving" en enkel met de op school gebruikte methode. Syllabus en bondige omschrijving geven docent en leerlingen meer zelfvertrouwen.
- IV : Toch liever een uitvoerige omschrijving. Ook terwille van de tijd kan met een uitvoerige omschrijving efficiënter gewerkt worden doordat het terrein nauwkeuriger is afgebakend en men zich daardoor niet zo snel laat verleiden uitvoerig op "grensgebieden" in te gaan. Uit bovenstaande opmerking blijkt dus wel dat m.i. met de bondige omschrijving het onderwerp niet nauwkeurig genoeg omschreven is.
- V : Voor mij heeft de bondige omschrijving het onderwerp scherp genoeg omlijnd en de inhoud omschreven. Misschien zou de Commissie in overweging willen nemen om bij de komende experimenten voor de leraren een uitvoerige syllabus op te stellen.
- B. I : Drie van ons geven de voorkeur aan een bondige, één aan uitvoerige omschrijving. Voorstanders van de bondige omschrijving menen dat u er inderdaad in bent geslaagd de inhoud scherp genoeg te omlijnen, de andere vindt het te vaag en meent teveel in de breedte te hebben moeten werken, omdat hij slechts vagelijk wist wat zoal aan de orde kon komen.
- N.B. 1. Een zeer uitgebreid maar bekend onderwerp vereist een steunverlenende structurering; dat kan beknopt zijn.
2. Een onderwerp dat summier in de boeken beschreven wordt en waarover informatie niet gemakkelijk te verkrijgen is, zal een uitvoerige omschrijving vereisen.
- II : Uitvoerige syllabus is m.i. verkieslijker.
- III : a. Voordelen van een uitvoerige syllabus t.o.v. een bondige omschrijving.

het onderwerp is beter en scherper te omlijnen.

geeft ook de leraar wel enig houvast.

zal ook voor sommige leraren (collega's Mavo) zeker de voorbereiding beperken; nieuwe wetenschappelijke inzichten kunnen daarin verwerkt worden.

- b. Nadelen van een uitvoerige syllabus t.o.v. een bondige omschrijving.

je zit als leraar — lijkt me — gauw vast aan de visie van de opsteller van de syllabus. Je neemt zeker gauw de indeling van de opsteller over.

het onderwerp is niet waterdicht te omlijnen. De inhoud is duidelijk genoeg omschreven, maar niet waterdicht omlijnd: zo vermoedde ik niet, dat ook het verloop van W.O. II aan de orde zou komen (kanaal-water), de namen van de illegale bladen, dat opvattingen van de NSB over democratie gevraagd zouden kunnen worden.

wanneer een leraar meer wil, dan het betreffende hoofdstuk uit het schoolboek, heeft hij veel werk met bijeenzoeken van teksten, maken van vragen, e.d.

geeft de leraar meer vrijheid voor behandeling naar eigen inzichten.

- IV : uitvoerige syllabus, zeker als het een onderwerp betreft dat uit veel feitelijkheden bestaat;
de bondige omschrijving leek mij uitmuntend, maar wat kun je daar allemaal niet onder vangen!

- C. I : een bondige omschrijving; leve de vrijheid!
II : De bondige omschrijving, omdat die wat meer ruimte laat voor de eigen accenten van de leraar.
III : Deze vraag kan ik moeilijk beantwoorden, omdat ik vorig jaar niet mee heb gedaan. De bondige omschrijving was voor mij — in dit geval — voldoende, en — inhoudelijk — duidelijk genoeg omschreven.
Qua indeling en omlijning had ik liever enige veranderingen gezien (zie vraag 5).

Vraag 7

Vond u dat de kandidaten beter blijk konden geven van de door hen verworven kennis en inzichten door middel van

- a. de meerkeuzevragen;
b. de open vragen?

- A. I : a en b.
II : Zowel de meerkeuzevragen als de "open" vragen waren geschikt om de

kennis en het inzicht van de leerlingen te toetsen.

Groot principieel verschil zie ik trouwens niet tussen b.v. de vragen 14 t/m 16 en E 8.

III : Voor Mavo zonder meer bij de Meerkeuzevragen.

IV : De verworven kennis was het gemakkelijkst weer te geven in de meerkeuzevragen.

V : De meerkeuzevragen stelden de kandidaten beter in staat blijk te geven van de door hen verworven kennis en inzichten.

B. I : Onze meningen zijn verdeeld: de één meent van de meerkeuzevragen, de ander de open vragen en weer een ander dat beide redelijk goede mogelijkheden gaven. Tegenstander van de meerkeuzevragen: het gokelement is te groot, de open vragen eisen goed formuleren, waaruit dan zou blijken dat kennis en inzicht werkelijk of niet bereikt zijn. De tegenstander van de open vragen meent, dat de vragen niet exact genoeg gesteld zijn, waardoor brede en vage antwoorden gegeven werden.

II : De open vragen.

III : Bij de zg. open vragen kwamen veel meer zaken aan de orde dan bij de meerkeuzevragen (maar er werden dan ook maar 40 minuten lang meerkeuzevragen behandeld tegen 105 minuten open vragen). Ik heb enigszins met elkaar vergeleken, wat er bij de meerkeuzevragen aan de orde is gekomen en wat bij de open vragen. Het is me toen opgevallen, dat er bij die 25 meerkeuzevragen op zichzelf toch nog een vrij groot aantal zaken aan de orde konden komen; bij de open vragen kwam de behandelde stof echter vollediger tot zijn recht (het begrip "gelijkschakeling" trof ik alleen aan in de meerkeuzetoets).

De vraag is echter: konden de kandidaten beter blijk geven van verworven kennis en inzichten d.m.v. de meerkeuzevragen of de open vragen?

Ik heb geprobeerd daar achter te komen door vragen uit gedeelte I met vragen uit gedeelte II, die over hetzelfde onderwerp gaan, te vergelijken. N.B.: zie hiervoor de bijlage

Mijn conclusie i.z. meerkeuzevragen en/of open vragen luidt dat sommige zaken uitstekend via meerkeuzevragen getoetst kunnen worden, andere beter via open vragen. Sommige vragen uit het tweede gedeelte zijn trouwens dan wel geen meerkeuzevragen, maar zeker geen "open" vragen.

IV : Maakt m.i. geen verschil.

C. I : Duidelijk de open vragen.

II : De open vragen.

III : Blijk geven van kennis en inzichten kan m.i. beter door middel van open vragen.

Vraag 8

Zoudt u ten aanzien van de onder 7 a en b genoemde vragensoorten, die voor dit experiment zijn opgesteld, de bezwaren die u er tegen hebt of de voordelen die u eraan

verbonden acht, kunnen omschrijven en eventueel een vergelijking kunnen maken tussen beide categorieën?

- A. I : Er zijn leerlingen die niet veel terecht brengen van meerkeuzevragen; die konden nu de open vragen gebruiken.
- II : Ik heb nog weinig gewerkt met meerkeuzetoetsen.
Bij de proefwerken voor de brugklas hebben we vaak vragen gesteld die veel lijken op de "open" vragen van het experiment. Deze vragen dienden echter allereerst om de leerlingen beter te kunnen determineren! Een gefundeerd oordeel over de genoemde vragensoorten kan ik echter nog niet geven.
- III : Naar mijn mening moet een Mavo-leerling een voldoende kunnen halen door de beantwoording van reproducerende vragen. Met producerende vragen moet hij in de gelegenheid gesteld worden om hoger te scoren dan een 6. Die open vragen die een beroep doen op het reproducerend vermogen van de leerling zijn wel verantwoord; voor producerende vragen echter zie ik liever de meerkeuzevraag omdat de mavo-leerling dan gerichter kan denken.
- IV : Toch kleeft er aan de meerkeuzevragen het bezwaar dat er heel wat leerlingen zijn die door eliminatie van mogelijkheden tot het goede antwoord komen, door een soort "negatieve kennis" dus.
Daarnaast veroorzaken dit soort vragen een vorm van "luiheid", die tenslotte leidt tot onmacht om zich in antwoorden op open vragen behoorlijk uit te drukken.
- V : De leerlingen op Mavo-niveau hebben meer moeite om bij open vragen tot een juiste formulering te komen. Vaak bespreken ze in hun antwoorden niet de kern, vaak begrijpen ze de vraag maar half.
- B. I : Zie boven, bij vraag 7.
- II : Meerkeuzevragen kunnen bij sommige leerlingen verwarrend werken. Zo zijn er bij de talen leerlingen die "multiple-choice"-blind worden genoemd. Naast de vele ziektes die het onderwijs reeds bezoeken is deze nieuwkomer niet gewenst.
- III : Zie onder 7 en in de bijlage.
- IV : Voor mij niet van toepassing.
- C. I : Het oordeel van de leerlingen over de meerkeuzevragen was vernietigend: "als je helemaal niets geleerd had kon je het ook goed maken". Hiermee ben ik het niet eens; een redelijke kennis van de stof is wel degelijk vereist. Ik stel mij overigens wel de vraag: "Wat test je er eigenlijk mee?" Inzicht in een text? handigheid? nuances in taalgebruik? spitsvondigheden in terminologie (Arbeidsdienst — Arbeidsinzet)? Ik krijg uit de vragen sterk de indruk dat beheersing van de stof pas op de zoveelste plaats komt en dit zullen de leerlingen wel met hun reactie bedoelen. Ik acht deze manier van vragen alleen geschikt om op een "eerlijke" manier de kennis van pure feitelijkheden te testen; op zichzelf zeker waardevol, mits het daarbij niet blijft.
Tegen de open vragen heb ik behalve het aantal, weinig of geen

bezwaren. Hiermee kan inzicht en begrip getest worden; hetgeen overigens lang niet bij alle vragen waar was. Ik had deze vragen overigens liever zó gesteld gezien dat een uitvoerige beantwoording vereist was; dat zij dwongen tot een genuanceerde stellingname t.a.v. een bepaald probleem. Te veel open vragen liggen in de sfeer van het afvragen van enkele feitjes. Het best lijkt mij een combinatie van de 2 systemen onder bovengenoemde voorwaarden.

- II : Sommige der meerkeuzevragen waren vaag en voor meerdere uitleg vatbaar. Soms was juiste beantwoording afhankelijk van een "weetje".
- III : Ik probeer meer de nadruk te leggen op "het waarom" dan op "het hoe", de leerlingen te "trainen" in het zelf laten aanbrengen van verbanden.

Dit kan in open vragen beter getoetst worden. Meerkeuzevragen toetsen, vind ik, meer de feitenkennis, een detaillering, die in een aantal gevallen minder relevant is.

Vraag 9

Wilt u vermelden welke afzonderlijke meerkeuzevragen u niet geschikt achtte en waarom niet?

- A. I : Over het algemeen waren de meerkeuzevragen goed opgesteld.
- II : De vragen 14 t/m 16 waren, dacht ik, aan de moeilijke kant.
- III : vraag 2: de leerlingen zijn geneigd een Seyss-Inquart in uniform te zien als hoofd van een leger.
"Afzonderlijk" is een vage omschrijving.
vraag 15: "Winterhulp" was nauwelijks bekend; dat kameraden en kameraadskes gebruikt werd voor N.S.B.-ers evenmin. Dus weinig houvast.
vraag 18: moeilijke formulering waardoor de leerlingen gauw in de war komen.
4-5-6-7-8-11-12-20-23 duidelijk reproducerend; 1-3-13-21-24-25 duidelijk producerend. Vraag 10 is geestig.
- IV : 18-20-22-23-24.
Door een gedraai en gegoochel met stellingen en mogelijkheden zal een kandidaat gemakkelijk in de war raken. Dat is toch niet de bedoeling van het examen! Bij zulke vragen is het best mogelijk dat de kandidaat wel de kennis bezit, maar toch het verkeerde antwoord geeft.
- V : 1-6-13-21.
De leerlingen twijfelden tussen A en C (bij vraag 1). Bij de andere 3 vragen kwam men vaak door tijdsgebrek aan deze ondergeschikte punten niet toe.
- B. I : Vraag 10, 11 en 16, dit is te kunstmatig, m.n. 16. Hier komt heel gemakkelijk een verkeerd antwoord uit de bus, juist omdat a.h.w. steeds weer gesubstitueerd moet worden, terwijl ze wel weten waar het om gaat.
- II : Geen antwoord.

- III : Mijn bezwaren gelden vooral de vragen, die men kan beantwoorden ook zonder iets geleerd te hebben, bijvoorbeeld de vragen 1, 12, 13 en 22. De vragen 18 en 9 zijn eigenlijk precies dezelfde vragen, dus één is er overbodig.
- IV : 10, 11, 16, 24, 25: voor meerkeuzetoets minder dan 2 minuten per vraag zijn deze te tijdrovend, omdat men eerst alle aandacht moet schenken aan het verwerken van de formulering, alvorens tot de beantwoording te kunnen overgaan.
- C. I : Wegens pure luiheid zal ik mij tot één geval beperken: vraag 22 over de jodenster: deze maatregel was immers ingevoerd om de Joden als groep duidelijk te signaleren en te isoleren. Dit komt eigenlijk in geen van de 4 mogelijkheden tot uiting.
Overigens geeft mij de grafiek op pag. 10 van het "Jodenbestand" een ietwat nare smaak in de mond. Als, kennelijk om reden van allerlei gevoeligheden, elke toespeling op de Nederlandse Unie vermeden wordt, zou wat meer fijngevoeligheid in dit geval zeker op zijn plaats zijn geweest. Ik ben er vrij zeker van dat, als hier een vraag was opgenomen over de bron van deze grafiek, en als keuzemogelijkheid was gegeven: "publicatie uit Nazi-Duitsland", deze mogelijkheid door de gemiddelde leerling gekozen zou zijn. Dit moet toch te denken geven.
- II : In het algemeen alle "schemavragen", vooral de vragen 15, 16 en 17. Met name "verlichtte het werk van de illegaliteit" is mijns inziens voor meer dan één uitleg vatbaar. Bovendien vind ik deze vragen rebusachtig.
- III : Niet geschikt geachte meerkeuzevragen: 2 = gezocht; 5 en 6 = feitenkennis; 7, 22 en 23 = te simpel; 11 = jaartal irrelevant.

Vraag 10

Wilt u datzelfde doen ten aanzien van de afzonderlijke open vragen?

- A. I : Over het algemeen waren de open vragen goed opgesteld.
- II : Bij de open vragen waren de toetsen C. 5 I en H. 14 aan de moeilijke kant. Een Mavo-leerling is als regel goed in staat om vragen te beantwoorden die zijn verworven kennis toetsen. Vragen, waarbij men door rustig en logisch nadenken en scherp observeren (zoals bij C. 5 I) tot een goed antwoord moet komen, kan een Mavo-leerling over het algemeen niet aan.
Bezwaar heb ik tegen stelling IX op blz. 22 (open vragen). Deze stelling is een discutabele zaak en daarom moeilijk met "juist" of "onjuist" te beantwoorden. In mindere mate geldt dit ook voor stelling X. Het woord "landsbediening" op blz. 20 gaf moeilijkheden, het had misschien beter omschreven kunnen worden. F. 11 was voor de leerlingen niet zo duidelijk. De vraag had bijvoorbeeld kunnen luiden: Hoe wordt zo'n aktie, waarop dit strooibiljet betrekking heeft, genoemd?
- III : vraag 7: chronologie aangeven bij II en IV is nogal moeilijk; vraag 14: met enkele heb ik zelf moeite. Wat is bijvoorbeeld "fel" bij V. Ik ben

trouwens in de geschiedenis niet zo gelukkig met dit soort "juist—onjuist" antwoorden.

- IV : Dergelijke kritiek heb ik ook op de vragen 1, 8, 14 en 15 van het 2de gedeelte van het onderzoek. Ook weer een veelheid van citaten, namen, mogelijkheden. Hadden deze niet beter in wat kleinere eenheden kunnen worden opgesplitst?
- V : Vraag 8 en 14: Te moeilijk voor leerlingen op Mavo-niveau.
- B. I : Vraag 28 en 42 is een doublure, is òf onnodig òf schept verwarring bij sommige leerlingen, die misschien denken dat er iets achter zit.
Vraag 51: M.i. komt hierin niet duidelijk uit wanneer die verschillen bestonden. Volgens het antwoord van de cie. vooral t.a.v. toekomst-vragen, waarbij weer niet genoemd de houding t.o.v. de Duitsers en de N.S.B.-ers (bijltjesdag) of ook levensbeschouwelijke achtergronden, alsmede welke antiterreur tegen de bezetters wel of niet geoorloofd was.
Een ander vond vr. 23, 24 en 43 te vaag.
N.B. vr. 22-24 lijken teveel op elkaar.
- II : Geen.
- III : De vragen 7 en 15 acht ik minder geschikt: men kan gewoon citeren uit de gegeven tekst. Vraag 10 vraagt naar algemene ontwikkeling (80-jarige oorlog wordt tegenwoordig niet altijd meer behandeld, ofschoon het dan toch wel eens ooit in de Nederlandse les aan de orde moet zijn geweest. Bezwaar tegen vraag 10 is daarmee ingetrokken).
Ik heb wel bezwaren tegen de combinatie van de vragen 22 t/m 24: op alle vragen kon eigenlijk aldoor hetzelfde antwoord gegeven worden (zeker op 22 en 23). Op zichzelf vond ik dit wél tot de betere vragen behoren: vragen naar de bedoelingen en de motieven van de Duitsers. Ook vraag 41 is een kwestie van tekstinterpretatie.
- IV : vraag 4: fraai voorbeeld van onder punt 5 genoemd bezwaar: je moet gesproken hebben over V = victorie over het lied en het brallen van de Duitsers (dit laatste haal je niet zo duidelijk uit de prent!).
vraag 18: op zichzelf geen slechte vraag, maar antwoord m.i. is wel: maatregelen uit periode 1941—1944: daaronder valt niet het ontslag uit overheidsdienst: al in oktober 1940.
- C. I : Bij de open vragen heb ik er geen aangetroffen die duidelijk ongeschikt was. Heel goed vond ik de vragen op pag. 11 en 25; wij geven de leerlingen volop gelegenheid om in te gaan op de wezenlijke problematiek van het verzet en vooral ook een genuanceerd standpunt in te nemen.
- II : Geen opmerkingen.
- III : Niet geschikt geachte open vragen: 19 = juistheid van het antwoord is afhankelijk van de motivering; 36-39 = zoekplaatje; 40-44 = gezocht, de interpretatie is te veel afhankelijk van de gedachtengang van de opsteller(s); 3, 20, 21 = te veel tekstanalyse; 15, 36-39, 40-44 = niet ter zake dienende

Vraag 11

Wilt u aangeven welke afzonderlijke meerkeuzevragen u wel gelukkig achtte en de reden(en) daarvoor vermelden?

- A. I : Geen antwoord.
II : Goede vragen vond ik 19, 21 en 24 omdat het niveau er van niet te hoog was voor een Mavo-leerling en hij zijn verworven kennis niet klakkeloos kon "spuien".
III : vraag 4 t/m 7: duidelijk reproducerend; vraag 8, 11, 12, 20, 23: idem. vraag 1, 3, 13, 21, 24, 25 duidelijk producerend. vraag 10 is geestig.
IV : Bij vraag 4 t/m 7 van de meerkeuzevragen vind ik het geheel veel overzichtelijker en minder aanleiding geven tot vergissingen.
V : vraag 8, 9, 10, 17, 18, 19, 24, 25. Bij de bespreking van de opgaven bleek, dat de leerlingen vragen aan de hand van tekeningen erg prettig vinden.
Verbanden leggen zoals bij vraag 18, sprak hen ook erg aan.
- B. I : Dit is onbegonnen werk. Vraag voor vraag met je subjectieve geest te lijf gaan. De meeste vragen waren redelijk tot goed, over het algemeen duidelijk, soms iets te gemakkelijk. (Leraren noemen geen meerkeuzevragen, het blijkt dat ze met open vragen bezig zijn).
II : Geen antwoord.
III : Goede meerkeuzevragen zijn volgens mij alle vragen, die vragen naar volgorde in de tijd (meerkeuzevragen zijn daar — denk ik — heel geschikt voor). Een goede vraag vond ik ook vraag 8 (wel moeilijk). Om deze vraag goed te kunnen beantwoorden, moest men eigenlijk alle alternatieven goed tegen elkaar afwegen. Men moest de nodige kennis hebben (april-mei-stakingen; de geallieerden naderen de grenzen pas in 1944) maar men moest ook redeneren: De Duitsers zouden wel grote stommerds zijn om troepen van een verslagen leger in het eigen leger op te nemen).
Ook vraag 7 vond ik goed: men had de tekst nodig én alle alternatieven zouden in aanmerking kunnen komen. Uit de tekst kan men lezen, dat het Hitler niet kan zijn, en dat het iemand moet zijn, die verordeningen kan maken, dus ...
IV : Dat is me onder de gegeven omstandigheden te moeilijk.
- C. I : Zie vragen docenten 9 en 10.
II : Meerkeuzevragen vooral 9, 10 en 12.
III : Gelukkig geachte meerkeuzevragen: 1, 4, 13, 14, 16 = combinatievragen.

Vraag 12

Wilt u datzelfde doen ten aanzien van de afzonderlijke open vragen?

- A. I : Geen antwoord.

- II : Goede open vragen waren A 1, D 6, D 7. De zelfde motivering als bij het antwoord over de meerkeuzevragen.
- III : vraag 2: ook al kenden de leerlingen "anjerdag" niet, uit de stijl konden ze opmaken wie de auteurs waren.
vraag 8: ook al was de vraag moeilijk, met goed nalezen en denken konden de leerlingen de vraag maken.
vraag 24: een aantal omschrijvingen was niet bekend, maar er was uit te komen.
- IV : Bij de open vragen vind ik bijv. nr. 2 goed geslaagd door de veel betere overzichtelijkheid van de mogelijkheden.
- V : vraag 1, 6, 7, 9 t/m 12. Dezelfde motivering als bij het antwoord over de meerkeuzevragen.
- B. I : De meeste vragen waren redelijk tot goed, over het algemeen duidelijk, soms iets te gemakkelijk (Anne Frank). Gelukkig waren zonder meer de vragen over plaatjes en teksten bij mensen zoeken of bij plaatjes. Dus de nummers 1, 2, 3, 4 (alhoewel vrij moeilijk, vooral omdat er meer beschreven moest worden dan de meeste leerlingen in de gaten hadden). Verder 5 en 6; 7 misschien iets te gemakkelijk, en daardoor te nonchalant beantwoord, immers is het nodig om al die maatregelen achter elkaar over te schrijven?
11, 12 en 13 vrij moeilijk, evenals 14; 15 t/m 20 redelijk (eenvoudig). 29 goed.
Serie K eenvoudiger dan serie L. Serie M goed. 41 n.b. is de formulering "jouw mening" wel juist? Ieder is vrij zijn eigen mening te hebben en die mag de leraar niet fout aanstrepen. Bovendien is een mening pas iets waard als die gemotiveerd wordt en dat hoeft hier ook niet. Serie P en Q goed, niet moeilijk, toch wel kennis en inzicht vragend. 52 onnozel. Dezelfde vraag is op andere al meer dan eens aan de orde gekomen. (Er worden vervolgens enkele opmerkingen over de normering gemaakt).
- II : Geen antwoord.
- III : Goede open vragen zijn volgens mij vraag 9, vraagt naar de houding van het Nederlandse volk (daarover werd in mijn lessen gediscussieerd in hoeverre Nederlanders weerbaarder t.o.v. een bezetter hadden kunnen zijn, de rol van het pacifisme voor W.O. II, de waarde van geweldloos verzet e.d.), vraag 22 (maar zonder 23), vraag 40 vraagt ook naar de houding van een Nederlander: problemen van al of niet medewerken met de Duitsers (ik vond dit onderwerp ook vooral belangrijk omdat leerlingen erdoor leerden inzien, dat oordeel over collaboratie en verzet toch niet zo gemakkelijk te vormen is), vraag 43, vroeg naar inleving.
- IV : Dat is me onder de gegeven omstandigheden te moeilijk.
- C. I : Zie antwoord bij vraag 9 en 10.
- II : Open vragen vooral: 1, 5, 12, 13, 14, 15, 18, 19, 20, 24, 36, 37, 38, 40, 45, 46, 47, 49, 50.
- III : Gelukkig geachte open vragen: 4, 7, 17, 25, 29 t/m 32, 33 t/m 35, 45 t/m 48: vragen naar achtergronden en verbanden.

Vraag 13

Vindt u dat de kandidaten voor de beantwoording voldoende tijd hadden?

- A. I : Voldoende tijd.
II : De kandidaten hadden voor de beantwoording voldoende tijd.
III : De zeer zorgvuldig werkende leerlingen hadden ± 10 minuten meer tijd nodig.
IV : De beschikbare tijd was zeer goed gemeten!
Niemand kwam in tijdnood, terwijl ook niemand teveel tijd over had!
V : De tijd was ruim voldoende.
- B. I : Unaniem neen!
II : Neen. De kandidaten streefden ernaar alles "af te hebben". Dit komt een rustige beantwoording niet ten goede.
III : Voor de Meerkeuzevragen werd wél, voor de open vragen niet genoeg tijd gegeven. Aan één groep van mijn leerlingen werd gelegenheid gegeven na sluitingstijd door te werken. Met potlood tekende ik een kruis op de plaats waar zij op dat moment waren. Met potlood tekende ik ook op hun werk aan, op welk tijdstip zij weg gingen. De vragen die na het kruis gemaakt werden keek ik wel na, maar betrok ik niet in mijn puntenwaardering. Ik kan echter wel concluderen, dat enkele leerlingen een beter resultaat gehad zouden hebben, als zij wel tijd genoeg zouden hebben gehad.
IV : Neen, absoluut niet!
- C. I : Voor de meerkeuzevragen zeker. Voor de open vragen niet; tenzij duidelijk gesteld was dat alleen een uiterst beknopt antwoord werd verlangd. Dit was niet het geval, en zou trouwens ook jammer zijn geweest omdat juist de beste vragen zich goed leenden tot een uitvoerige beantwoording.
II : Ja; de meerderheid der kandidaten was ver vóór de tijd klaar.
III : De kandidaten hadden te weinig tijd. Zij zijn waarschijnlijk te veel gewend aan combinatievragen, aan het zoeken naar achtergronden en verbanden, in ieder geval meer dan aan korte, direct gerichte vragen. Daardoor hebben zij te veel tijd besteed aan de eerste vragen.

Vraag 14

Wilt u tenslotte alles wat u voor een (voorlopige) conclusie van enig belang acht kenbaar maken voor zover de aan u gestelde vragen u geen aanleiding hebben gegeven het ter sprake te brengen?

- A. I : Ik vond het goed werk, pittig en de leerlingen moesten denken voor ze een antwoord konden geven!
II : Voor de opgaven in het algemeen heb ik grote waardering. Het "eisen" van inzicht bij een Mavo-leerling zal altijd een moeilijk probleem blijven. Daarom zal bij opgaven voor de Mavo vooral de nadruk moeten vallen op "kennisvragen". Zogenaamde "inzichtvragen" moeten bij de vaststel-

ling van het definitieve cijfer niet de doorslag geven, omdat een "goede" Mavoleerling dan niet meer de kans krijgt een acht of negen voor zijn werk te behalen. Ik schrijf dit met een zekere schroom. Lang werk ik nog niet met Mavoleerlingen en daardoor is mijn oordeel over hun "inzicht" en het bijbrengen ervan misschien te negatief.

III : Alles bij elkaar leuk werk en voor docenten en leerlingen fijne oefenstof voor zelfwerkzaamheden.

IV : Afgezien van mijn (persoonlijke) kritiek meen ik toch te mogen zeggen dat het werk beter geslaagd is dan vorig jaar (of dat ik mij er beter aan aangepast had).

Over het (mode?) verschijnsel "meerkeuzevraag" ben ik niet zo verrukt en dat gedeelte zou dan ook wat mij betreft mogen vervallen.

En verder blijf ik van mening dat Geschiedenis een vak is dat beter mondeling geëxamineerd kan worden! !

V : Het enige punt van kritiek was de drukker.

Dit CEGES-examen was ingepast in het algehele schoolonderzoek.

C. I : a. We zijn op de goede weg, vooral de vragen n.a.v. plaatjes zijn goed geslaagd, in het algemeen ben ik het wel met de manier van vragenstellen eens, hoewel de meeste vragen voor ons lagen op het gebied van kennis en begrepen kennis, maar dat is waarschijnlijk niet te vermijden bij een landelijk examen. Meerkeuzevragen moeten niet een te grote plaats innemen zegt de één.

b. De ander kan zich hier wel min of meer bij aansluiten, hij heeft echter het grote bezwaar dat er te veel gevraagd wordt over te weinig. Het zijn altijd dezelfde dingen waar het om draait! Joden, onderduikers, arbeidsinzet, plundering en straffen. Hiermee wordt niet bedoeld dat meer weetjes hadden moeten worden getoetst, integendeel zie hierboven. Het komt misschien mee omdat het onderwerp op zich erg beperkt was en daarom of een iets breder onderwerp, of een iets minder aantal vragen, zo mogelijk, iets meer gevarieerd.

c. Voortaan liever op een andere tijd.

d. We hebben veel waardering voor het mooie plaatwerk in de vragenboekjes.

II : Ik vond het een goed en evenwichtig examen. Op deze wijze geregeld zou ik geen ernstige bezwaren hebben tegen een schriftelijk eindexamen, mits het schoolonderzoek (mondeling) op de huidige manier kan worden gehouden. Dit om al te grote ongelukken te voorkomen. Het voordeel van een schriftelijk eindexamen is, dat men niet blootgesteld wordt aan druk van bezorgde directeuren en/of zenuwachtige ouders om van die verwachte 6 maar een 7 te maken en aldus diploma en veel belovende toekomst van de kandidaat veilig te stellen.

III : Een voorlopige conclusie: Ik ben mij ervan bewust, dat hoewel ik veel tijd heb besteed aan het beantwoorden van de vragen, ik misschien dat toch nog zorgvuldiger had moeten doen en er misschien nog meer tijd aan had moeten besteden. Daarom wil ik wel mijn conclusies geven, maar ik doe het met enige aarzeling en veel reserve:

- a. Volgens mij is er nog lang niet voldoende geëxperimenteerd door de CEGES om nu al voor of tegen een centraal schriftelijk geschiedenisexamen te kunnen beslissen.
- b. Ik vond dit werk, trouwens ook het vorige CEGES-werk leuk en goed werk. (Dit werk leek me moeilijker dan het vorige); er is veel gevraagd en ik had vooral deze keer niet het gevoel, dat ik het veel te uitvoerig had behandeld. (behalve dan wat ik over de Nederlandse Unie behandeld had). Toch kreeg iets belangrijks wat in je lessen wel aan de orde kwam, in dit gecoördineerde proefwerk nauwelijks aandacht. Ik denk er bijvoorbeeld aan, hoe sommige leerlingen toch er begrip voor kregen, dat het tekenen van de Ariër-verklaring niet had moeten gebeuren, maar dat men toch niet een te hard oordeel moet vellen over degenen, die het wél deden. Ik geloof, dat dit soort zaken ook niet in een centraal proefwerk gevraagd kan worden, maar alleen in een mondeling examen, afgenomen door de eigen leraar (ik weet trouwens niet eens meer, of dit wel in door mij en mijn "begeleider" afgenomen examens aan de orde kwam).
- c. Ik heb met erg veel genoegen aan dit experiment deelgenomen, ofschoon vooral correctie en invullen van de enquêtevragen erg veel tijd kostten.
Indien mogelijk wil ik zelf graag in een mogelijk volgend stadium van het experiment meedoen.

IV : (korte samenvatting): De zuiverheid van het experiment kan nadelig beïnvloed zijn, omdat de ene groep het advies kreeg snel te werken, de andere het kalm aan te doen.

- C. I : Ik kan mij voorstellen dat om praktische redenen een zo beperkt en duidelijk begreemd onderwerp is gekozen voor dit experiment, maar ik vraag mij wél af of hierdoor de uitkomst niet sterk aan betekenis inboet.
- II : De vragen onder 11 en 12 genoemd vond ik "het leukste", waarschijnlijk omdat ikzelf ook soortgelijke vragen zou hebben gesteld. Deze voorkeur impliceert niet, dat ik de overige vragen slecht vind of afwijs.
- III : Ik had graag gezien, dat er — vooral in de open vragen — meer aandacht besteed was aan het waarom en het hoe van de gelijkschakeling, de jodenvervolgung, geestelijke achtergronden van het verzet (politiek, kerkelijk), illegale pers.

b. Conclusies.

Bij vraag 1.

Door de leraren was minimaal een zestal, maximaal een twintigtal uren aan het onderwerp besteed. Het gemiddelde aantal bedroeg veertien.

Bij vraag 2.

Op bijna alle scholen waren aan de behandeling van het onderwerp zowel doceerlessen gewijd als ook uren waarin de zelfwerkzaamheid der leerlingen werd gestimuleerd.

Bij vraag 3.

Op zeven scholen was het onderwerp niet anders behandeld dan los van het experiment het geval zou zijn geweest, op vijf scholen was dat wel het geval: de behandeling had uitgebreider en dieper plaats gevonden dan gewoonlijk.

Bij vraag 4.

Op tien scholen hadden de docenten zich niet in hun vrijheid beperkt gevoeld; twee leraren echter antwoordden dat dat bij hen enigszins het geval was geweest.

Bij vraag 5.

De meerderheid van de docenten koesterde waardering zowel voor de keuze van het onderwerp als voor de bondige omschrijving daarvan. Voorzover er kritiek werd geleverd richtte die zich op:

- a. de beperktheid van het onderwerp,
- b. het feit dat controversiële aspecten te zeer vermeden waren en
- c. de omstandigheid dat achtergronden en ruimere verbanden te weinig waren belicht.

Bij vraag 6.

Op acht scholen verkoos men een bondige omschrijving boven een meer uitvoerige syllabus; drie leraren waren de tegenovergestelde mening toegedaan; een leraar meende dat zowel aan een bondige omschrijving als aan een uitvoerige syllabus voor- en nadelen verbonden waren.

Bij vraag 7.

De mavo-leraren gaven de voorkeur aan meerkeuze- boven open vragen, op twee na die geen voorkeur zeiden te hebben.

Bij de havo-leraren waren de meningen verdeeld.

De vwo-leraren gaven unaniem hun voorkeur voor open vragen te kennen.

Bij vraag 8.

Van de zijde van de havo- en de vwo-leraren werden als bezwaren tegen de meerkeuzevragen naar voren gebracht dat

- a. het "gokelement" daarin te groot was,
- b. ze alleen geschikt waren om feitenkennis te toetsen,
- c. ze vaak multi-interpretabel waren,
- d. de leerlingen soms niet in staat zijn in deze vorm gestelde vragen te beantwoorden.
- e. ze uitsluitend als een "mode-verschijnsel" moeten worden beschouwd.

Van de kant van de mavo-docenten werden zeer verschillende argumenten voor en tegen zowel de meerkeuze- als de open vragen geformuleerd, te veel om een conclusie te rechtvaardigen. Wij citeren slechts van een tegenstander dit antwoord:

De leerlingen van de mavo hebben moeite zich goed uit te drukken. En van een voorstander deze uitspraak:

Door open vragen komen de verbanden en de inzichten beter tot hun recht.

Bij vraag 9 en 10.

In antwoord op de vraag welke afzonderlijke meerkeuzevragen men niet geschikt achtte en waarom niet werden door de docenten de meest uiteenlopende antwoorden gegeven. Bovendien stemden deze antwoorden meestal niet overeen met wat de leerlingen — blijkens de hiervoor afgedrukte leerlingenenquête — ervan vonden.

Bij vraag 11.

Ook in antwoord op deze vraag liepen de antwoorden te zeer uiteen om een duidelijke conclusie te rechtvaardigen. Vermelden wij als grootste consensus dat twee mavo-leraren item 21 goed vonden en twee vwo-leraren 9 en 10.

Bij vraag 12.

Ten aanzien van het havo- en vwo is het niet mogelijk algemene conclusies te trekken. Men kan slechts zeggen dat de meerderheid van de mavo-leraren de vragen en opdrachten goed vindt met uitzondering van toets H en dat ze weinig waardering koesteren voor het type vragen waarop met juist of onjuist moet worden geantwoord.

Bij vraag 13.

Zeven mavo-leraren waren van mening dat de kandidaten voldoende tijd gegeven was, één dat het niet het geval was. Vier havo-leraren achtten de tijd duidelijk te kort. Van de vwo-leraren waren twee eveneens van mening dat de tijd te krap bemeten was, één achtte hem voldoende.

Bij vraag 14.

Drie mavo-leraren betuigden in antwoord op deze vraag het opgegeven werk goed te vinden, een mavo-docent gaf als zijn mening te kennen dat mavo-leerlingen zo weinig inzicht hebben dat daarop gerichte vragen niet gesteld moeten worden, een mavo-docent benutte de hem hier geboden gelegenheid om te betuigen dat hij zowel tegen meerkeuzetoetsen als tegen een centraal schriftelijk examen was.

De havo-docenten bleken (met enkele restricties) de wijze van vragen wel te waarderen. Een gaf als zijn mening te kennen dat er nog niet voldoende door de CEGES was geëxperimenteerd om de invoering van een schriftelijk eindexamen te rechtvaardigen.

Eén vwo-leraar achtte het werk goed. De anderen leverden kritiek op de beperktheid van het onderwerp. Zij waren verder van mening dat de commissie te weinig naar verbanden en inzichten had gevraagd.

12. SLOTBESCHOUWING.

Toen de C.E.G.E.S. het vorige jaar (1974) diende te beslissen of zij zou overgaan tot fase II van het experiment: Een landelijk schriftelijk examen in de geschiedenis met vrijwillige aanmelding, ofwel het experiment geheel zou staken, (want tussen deze twee mogelijkheden kon zij kiezen) heeft ze zich unaniem voor voortzetting van de proef uitgesproken. De belangrijkste argumenten daarvoor heeft ze in de slotbeschouwing van haar eerste evaluatierapport opgesomd.

Bij het voltooiën van het tweede evaluatierapport stelt ze vast dat deze argumenten nagenoeg hun gewicht hebben behouden. Van twee geldt namelijk dat ze nog zwaarder zijn gaan wegen, van één dat het iets minder stellig moet worden geformuleerd. De twee, thans nog gewichtiger geworden argumenten zijn (in de bewoordingen en met de letteraanduidingen van het eerste evaluatierapport):

- b. De evaluatie van mondelinge examens schijnt moeilijker dan die van schriftelijke. Het gevaar is daarom niet denkbeeldig dat kandidaten die alleen mondeling worden getoetst minder rechtvaardig worden beoordeeld dan kandidaten die ook schriftelijk worden geëxamineerd, en
- d. Uit de antwoorden van de kandidaten op de desbetreffende vragen mag de conclusie worden getrokken dat er leerlingen zijn, die het voordeel van een mondeling examen zien in de geboden mogelijkheid uitvoeriger en langduriger door te mogen praten over een eenmaal geëntameerd onderwerp en zich daartoe gestimuleerd voelen door flexibele, min of meer geïmproviseerde vragen en dat er andere zijn, die hun aandacht bij voorkeur richten op het beantwoorden van enkele, gefixeerde en nauwkeurig omschreven vragen in de rustige sfeer van een examenlokaliteit waar een ieder voor zichzelf bezig is. Deze voorkeur schijnt nauw samen te hangen met hun vermogen zich mondeling dan wel schriftelijk gemakkelijker en juist te kunnen uitdrukken.

Het argument dat thans iets minder stellig zou moeten worden geformuleerd is:

- c. De aan het eerste gecoördineerde proefwerk deelnemende docenten waren unaniem van mening dat deze centraal schriftelijke toetsing hen niet in hun vrijheid had beperkt.

Uit de enquête namelijk, die gehouden is onder de leraren die aan het tweede gecoördineerde proefwerk hun medewerking hebben verleend, is gebleken dat, in antwoord op vraag 4, van tien scholen de docenten hebben verklaard zich niet in hun vrijheid beperkt te hebben gevoeld, maar dat twee leraren hebben gezegd dat bij hen dat enigszins het geval was geweest.

Het is, menen wij, echter niet alleen gewenst in deze slotbeschouwing aandacht te schenken aan overeenkomsten en verschillen tussen de in het eerste evaluatierapport neergelegde bevindingen en de nu opgedane ervaringen, het is eveneens noodzakelijk hierin nog verder de drie aspecten te belichten die nieuw waren en de betekenis van de daaromtrent opgedane ervaringen in hun betrekkelijkheid te zien.

Zoals reeds eerder is opgemerkt verschilde het tweede gecoördineerde proefwerk van het eerste omdat:

- 1e. van het tweede proefwerk het onderwerp werd samengevat in een bondige omschrijving in plaats van in een tamelijk uitvoerige syllabus,
- 2e. in het tweede proefwerk behalve open vragen ook meerkeuzevragen werden gesteld,
- 3e. aan het tweede proefwerk, in tegenstelling tot het eerste, ook vwo-scholen deelnamen.

1e. Hoewel gebleken is, zowel uit de ervaring van de commissie zelf als uit de uitspraken van de aan het experiment deelnemende leraren dat de bondige omschrijving voldoende duidelijkheid bood zonder de vrijheid ontoelaatbaar te beperken is reeds opgemerkt dat het ditmaal gekozen onderwerp ten aanzien van de begrenzing in ruimte en tijd en de te kiezen aspecten verhoudingsgewijs weinig problemen bood. Men zou daar nog aan toe kunnen voegen dat bovendien zowel voor het eerste als voor wat het tweede onderwerp betreft een consensus vergemakkelijkt werd ten aanzien van de omschrijving omdat het waardeoordeel omtrent de hierbinnen te behandelen ontwikkelingen en gebeurtenissen wel tamelijk eensluidend zal zijn geweest. Het zal daarom noodzakelijk zijn dat de commissie op grond van een ruimere ervaring de vraag of een aanvaardbare consensus (in een aanvaardbaar tijdsbestek) kan worden bereikt, nader zal bezien en indien het antwoord ontkennend zou luiden, naar een andere oplossing zal zoeken. Het zou in dat geval mogelijk aanbeveling verdienen te onderzoeken welke konsekwenties zouden voortvloeien uit het geheel laten vervallen van een omschrijving of een nog aanzienlijk sterkere reductie ervan.

2e. Hoewel de commissie van oordeel is dat het stellen van meerkeuzevragen bij een examen in de geschiedenis ook bezwaren oproept schijnen vele aan het experiment deelnemende docenten deze mening niet te delen. Men kan het wellicht een van de meest verrassende resultaten van de enquête noemen dat, in antwoord op vraag 7, alle mavo-leraren, op twee na die geen voorkeur zeiden te hebben, betuigden de voorkeur te geven aan meerkeuzevragen boven open vragen, in tegenstelling tot de vwo-docenten die unaniem hun voorkeur voor open vragen te kennen gaven.

Het verdient echter ook hier aanbeveling, menen wij, eventueel te trekken conclusies, zo die reeds mogelijk zijn, mede van een ruimere ervaring te laten afhangen. De tot nu toe gebezigde open vraagvorm immers is niet de enig denkbare. Met ruim begrensde essayvragen bijvoorbeeld is nog in het geheel niet geëxperimenteerd. Gesteld echter dat, zoals onder 1e werd gesuggereerd, beproefd zou worden het examenonderwerp niet of nauwelijks te omschrijven, zou dan het stellen van juist zulke vragen niet het meest voor de hand liggen teneinde de kandidaten zoveel mogelijk gelegenheid te bieden en ruimte te schenken hun te dezen aanzien waarschijnlijk meer onderling verschillende inzichten tot uiting te brengen?

3e. Omdat aan het tweede gecoördineerde proefwerk mavo-, havo- en vwo-scholen deelnamen moest de commissie zich duidelijker dan bij het eerste experiment realiseren dat er tussen deze schooltypen, zowel wat hun eindexamenkandidaten aangaat als wat de eraan verbonden leraren betreft, verschillen bestaan. Zij heeft zich daarom de vraag

gesteld of het leeftijdsverschil van de kandidaten, het niveauverschil van de examens en het verschil in vooropleiding en onderwijstaak tussen de mavo-docenten enerzijds en havo-vwo-leraren anderzijds, geen grotere *differentiatie* van niet alleen de omschrijving van het onderwerp maar ook de vorm van de afzonderlijke vragen en het examenwerk als geheel dringend gewenst zou maken.

Ook op deze vraag, zo luidde echter haar mening, zou pas dan een meer gefundeerd antwoord gegeven kunnen worden wanneer ruimere ervaring zou zijn opgedaan.

Noot bij de hierna volgende transcripties.

In de transcripties betekent de letter E: examiner/examinatrice (de leraar of lerares), de letter K: kandida(a)t(e), de letter G: gecommitteerde (de contactman van de C.E.G.E.S.).

De commissie wil er op wijzen dat door lawaai op de gang of in een naburig lokaal, of van de schoolbel, door onduidelijk spreken of het door elkaar praten van de deelnemers aan het gesprek de op de band opgenomen toetsen niet altijd geheel verstaanbaar waren. Dit is in de transcripties vermeld.

De lezer(es) realiseere zich dat deze bijgeluiden niet weergegeven konden worden en dat zulks ook niet mogelijk was met de stemintonaties. Een bepaalde dimensie is bij het op schrift stellen van de gesprekken dus verloren gegaan.

Transcriptie van een op 29 januari 1974 op de band opgenomen mondelinge toets over "De onderdrukking van de vrijheid tijdens de Tweede Wereldoorlog in bezet Nederland en het verzet daartegen", van een Mavo-leerling(e) aan school III.

- G: Kees, je hebt het al gehoord, je bent de tweede kandidaat, hoe is je volledige naam?
 K: Kees Peipers.
 G: En jouw leeftijd?
 K: 16 jaar.
 G: 16 jaar, heb je een klas gedoubleerd hier op de Mavo?
 K: Ik heb de eerste Havo gedoubleerd en ben toen naar de eerste Mavo gestuurd.
 G: Oh, naar de Mavo gestuurd dus niet van de brugklas naar de tweede Mavo toe?
 K: Nee.
 G: Ik dacht tenminste een beetje in die richting. Ik wens je veel succes . . . ik denk dat het wel gaat.
 E: Zo, ik heb hier iets bijgezet, Kees, jouw naam, omdat ik je werk doorkijkend tot de ontdekking kwam dat je met deze vraag, dat was dus F . . .
 G: Juist, dank u.
 E: . . . dat je daar moeilijkheden mee had.
 K: Ja.
 E: Ja. De eerste vraag heb je geloof ik goed beantwoord en dat is dan "waar hadden de Duitsers Nederlandse mannen voor nodig?", wat heb je daarop geantwoord?
 K: Ze moesten oorlogsmateriaal gaan maken in de Duitse fabrieken.
 G: Is dat voldoende?
 K: Omdat de mannen van die leeftijd in Duitsland aan het front zaten.
 G: Juist, dat is natuurlijk het punt.
 E: Ja. En toen heb je "noem nog een andere reden", en die wist je eigenlijk niet, waarom de Duitsers mannen van deze leeftijdsgroep wegvoerden.
 K: Nou in die leeftijdsgroep, van 18 tot 40 jaar, waren de mannen sterk genoeg voor het verzet.
 E: Goed.
 G: Ja, ja, ja, ik geloof wel dat hij de goeie . . .
 E: Dat is dus tussen de 18 en de 40 heb je dus de mannen die het meest in verzet kunnen komen en ook het krachtigste zijn. En waarom zouden de Duitsers het nou prettig vinden, nou waar waren ze nu eigenlijk bang voor?
 K: Nou ze krijgen minder weerstand van de vijand.
 E: Goed, dat zou je kunnen zeggen ja. Dus dat had je eigenlijk moeten zetten?
 Op welke manier probeerden de Duitsers de velen die zich niet meldden, ondanks bedreiging met straf, te pakken te krijgen?
 K: Nou dat weet ik niet.
 E: Weet je dat niet?
 K: Nee. Daar ben ik niet op kunnen komen en ik heb het er ook niet uit kunnen halen.
 E: Ik herinner me een van de laatste lessen dat we het woord razzia tegengekomen zijn, herinner je je?
 K: Ja.
 E: Herinner je je ook wat er toen voor uitleg bij gekomen is, wat dat was?
 K: Ja, dan pakte je iemand op straat op.
 E: Ja, niet alleen op straat maar zelfs in . . .
 K: In de huizen, ja.
 E: In de huizen en uit de treinen gehaald, ja. En hoe komt dat, hoe wisten ze nou dat ze iemand te pakken hadden die ze net zochten, hoe wisten ze dat, hoe konden ze dat te weten komen?
 K: Omdat ze valse persoonsbewijzen hadden.
 E: Goed, valse persoonsbewijzen. Dus aan het persoonsbewijs . . . ja nou komt je volgende vraag nog: op welke manier onttrokken veel Nederlandse mannen zich aan deze meldingsplicht?
 K: Ze gingen onderduiken.
 E: Ze gingen onderduiken en wat is dat onderduiken nou eigenlijk geweest?
 K: Nou, hoe bedoelt u dat?

- E: Wat is dat onderduiken? Je kunt in het water onderduiken . . .
- K: Wat moet ik nu zeggen?
- E: Je moet het uitleggen, je moet er een ander woord voor vinden.
- K: Nou zich zo verbergen dat men je niet vindt.
- E: Goed, dat men ze niet vond. En toen hebben we nog, dat moet ik er toch wel even bijvragen, welke soort mensen, welke groepen van mensen zijn ondergedoken, weet je dat nog daar hebben we het ook over gehad?
- K: Engelse parachutisten die hier geland zijn.
- E: Ja ook.
- K: De trein- en spoorwegbeambten.
- E: Wanneer zijn die ondergedoken?
- K: Bij de spoorwegstaking in 1944.
- E: Goed.
- K: En mannen tussen de 18 en 14 eh 40 jaar.
- E: Ja, waarom zouden die . . .
- K: Verzetstrijders.
- E: Ja en grote groepen joden. Dus dit weet je. Heb je dit overgelezen of niet?
- K: Ja.
- E: Hoe vind je dat opgesteld dat bevel van die Duitse Wehrmacht?
- K: Ja, dat is gewoon je reinste bedriegerij.
- E: Ja, wat is die bedriegerij nou hier in deze brief? In dit bevel?
- K: De dagelijkse vergoeding bestaat uit goede kost, rookartikelen en 5 gulden en voor de achterblijvende familie zal worden gezorgd. En de fiets of waar men mee komt blijft in bezit van de eigenaar.
- E: Juist, ja en nou gaan we naar het volgende waar je ook een klein beetje mee in de knoop zat. Oh, die artikelen uit de grondwet, vond je dat gemakkelijk of moeilijk, dat stuk?
- K: Nee.
- E: Nee, wat is een grondwet ook weer, weet je dat nog?
- Dat is lang geleden misschien dat je de definitie opgezegd hebt? Wat staat in de grondwet ook weer?
- K: De rechten en plichten van het volk en van de koningin.
- E: Ja goed. Nou staat hier, lees eens even op . . .
- K: Allen die zich op het grondgebied van het rijk bevinden hebben gelijke aanspraak op bescherming van lijf en goederen.
- E: Ja, er staat dus hier, dat alles, allen die zich op het grondgebied bevinden, het Nederlandse grondgebied hebben gelijke aanspraak op bescherming van persoon en goederen. Is dat zo, Is dat zo geweest? Met de Duitse bezetting?
- K: Met de bezetting niet.
- E: We hebben het over de bezetting . . . Kun je nou een groep van mensen noemen die helemaal geen bescherming van persoon en goederen hadden?
- K: De joden.
- E: De joden, ja kun je nog meer mensen?
- G: Behalve nog de joden, nog meer?
- E: Ja, en welke mensen, wie werden voorgetrokken zou je bijna kunnen zeggen, welke groep van mensen hadden een heleboel voorrechten in Nederland?
- K: Onder andere de N.S.B.-ers.
- E: De N.S.B.-ers, dus mensen dus die niet N.S.B.-er waren wat weet je daarvan?
- K: Die hadden meestal geen bescherming.
- E: Die hadden geen?
- G: Zou je (mag ik even) nu duidelijk enkele groepen kunnen noemen behalve de joden dus, die geen bescherming van persoon en goed hadden?
- K: Nou de niet-N.S.B.-ers.
- G: Ja, maar dat is een te grote groep dat zijn alle Nederlanders verder dan, maar echte bepaalde groepen?
- K: Nee weet ik niet.
- G: Weet je ook welke groepen mensen zonder meer in concentratiekampen opgeborgen werden? Ook al hadden ze niets gedaan?
- K: De mensen die geen gehoor gaven aan de Duitse bevelen.

- G: Bijvoorbeeld, bij welke groep mensen hoort dat dus? Groepen van het . . .
- K: Verzet.
- G: Verzet. En heb je wel eens gehoord van de Jehovah-getuigen?
- K: Nee.
- G: Nee? En dan de groep van Vrijmetselaars, maar dat zijn dus enkele groepen, en zigeuners niet te vergeten, die werden allemaal zo'n beetje achteruitgesteld. Tegenwoordig trouwens nog, de zigeuners. Goed, gaat u maar verder.
- E: Nou we gaan hier dan maar verder. Bescherming van goederen kun je daar iets van vertellen?
- K: Ja, dat gold ook niet, want radio's werden meegenomen, televisies, voedsel . . .
- G: Wat? Wat zei je, dat hoorde ik niet goed?
- E: (lacht) Televisies, klopt dat Kees, televisies? Wel radiotoestellen hè, die moesten ingeleverd worden.
- K: Ja, televisies hadden ze toen nog niet.
- E: Goed, hadden ze toen nog niet. Waarom moesten die radiotoestellen ingeleverd worden?
- K: Ja, men kon in het geheim luisteren naar de Engelse zender.
- E: Goed, en waarom mochten we nou niet naar de Engelse zender luisteren?
- K: Omdat de Engelse zender de juiste berichten doorgaf.
- E: Ja. En wie gaf het niet juist door?
- K: De Duitse propaganda.
- E: De Duitse propaganda. Kun je iemand noemen van de Duitse propaganda?
- K: Max Blokzijl.
- E: Goed, we gaan verder anders dwaal ik te veel af. (lacht)
- G: U moogt gerust uitwijken, dat bedoel ik niet, maar naar gelang de stof zich aanbiedt.
- E: En nou krijg je hier nog, dat is artikel 5, iedere Nederlander is tot elke landsbediening benoembaar, klopte dat?
- K: Nee, dat waren meestal de N.S.B.-ers.
- E: Dat waren meestal de N.S.B.-ers die de beste baantjes kregen. Ja, kun je een paar N.S.B.-ers noemen?
- K: Mussert, Seiffardt, Blokzijl, Geelkerken.
- E: Goed ja, nou weten we wel genoeg, hè? Zo even kijken, nou wil ik met jou het even hierover hebben. Wat Mieke al zo vreselijk moeilijk vond. Vond jij dat ook moeilijk dit? Dat is E.
- K: Ik vond het niet echt moeilijk.
- E: Nee, niet echt moeilijk.
- K: Over het algemeen vind ik multiple choice moeilijk en dit vond ik tamelijk makkelijk. Ik kan het ook wel te licht opgevat hebben, maar ja.
- E: Dat zegt men wel eens tegen jou, hè? Dat zullen we wel eens even zien, hè? Nou moet ik hier nog kijken met jou. Dit hier. Deze zie je dat?
- K: Ja.
- E: Nou, nou moet je alle twee die plaatjes eens bekijken, nu ben ik dus bij C aangeland, eh een vorm van verzet was het belachelijk maken van Duitse plannen en maatregelen. Hoe vind je deze twee plaatjes eigenlijk?
- K: Een goeie spotplaat.
- E: Ja. Dit plaatje kun je daar iets van vertellen? Dat is dus het eerste plaatje.
- K: Dat is in het begin van de oorlog getekend, want de Duitsers gingen naar Engeland, het veroveren.
- E: Zijn ze zover gekomen?
- K: Nee.
- E: Nee, maar wat staat hier eigenlijk? Lees eens even wat staat hier.
- K: Kom binnen Keessie, moet je ook verzuipen?
- E: Tegen wie zal dat geweest zijn?
- K: Tegen hem.
- E: Ja. En wat zouden ze nou bedoelen met dat verzuipen, ja verdrinken natuurlijk hè, maar wat moesten de Duitsers doen om in Engeland terecht te komen?
- K: Ze moesten met een vloot.
- E: Ja, dus wat moesten ze oversteken?
- K: De Noordzee.
- E: Je doet toch ook aardrijkskunde hè? Dan moest je toch weten, de Noordzee, het Kanaal, hè?
- K: Ja, maar van Nederland uit de Noordzee.

- E: Ja, maar het Kanaal is toch ook een stuk van de Noordzee, hè? Zo zou je het ook kunnen zeggen.
Zeg luister eens, wat zie je met die militairen, die Duitse militairen, wat denk je wat zouden die aan het doen zijn? Ze lopen daar, zouden ze alleen maar lopen? Wat doen Duitsers heel veel, wat doen ze heel erg graag? Lang niet verstandig vind ik.
- K: Ze gingen naar Engeland toe.
- E: Ja, wir fahren, zie je wel, naar Engeland.
En dit plaatje, dat vind ik nog moeilijker om uit te leggen. Lees eens even wat er onder staat.
- K: Zeg stuk victorie, val er niet af, anders moeten we 's avonds weer om zes uur binnen wezen.
- E: Ja, kun je uitleg geven hierbij?
- K: Nou er is een tijd geweest in de oorlog dat men om zes uur binnen moest zijn anders werd men opgepakt.
- E: Ja, dus dat was een strafmaatregel bedoel je.
Maar dat "stuk victorie" dat wil ik nou graag uitgelegd hebben van je. In hemelsnaam wat bedoelen ze daar met een "stuk victorie"?
- K: Ik denk dat ze die Duitsers bedoelen.
- E: Wat is victorie eigenlijk? Als je gewoon het woord victorie neemt, wat betekent dat? , je hebt Frans hè?
- K: Ja.
- E: Ja, victoire, wat is dat? La victoire? . . . de overwinning!
- K: O, ja.
- E: En waarom zouden ze hier nou zeggen "stuk victorie"? Waarom zou dat hier staan denk je? Heb je wel eens gehoord, . . . er stond trouwens in het boekje dat wij ook gelezen hebben, van verzet, ik geloof tenminste dat het er in gestaan heeft, die grote spandoeken met "victorie, Duitsland wint op alle fronten". Ja?
- K: Ja.
- E: En met "stuk victorie" zullen ze bedoelen dus . . . ja? , iemand die, in dit geval . . . ?
- K: Duitser of eh , . .
- E: Duitser is of . . wat kan het nog meer zijn?
- K: N.S.B.-er.
- E: Ja goed N.S.B.-er, stuk victorie, val er niet af, want wat gebeurt er dan? . . . Heb je dit plaatje eigenlijk niet begrepen?
- K: Nee.
- E: Dus je hebt het niet begrepen. Ze hebben het niet door, dit plaatje.
- G: Gek hè?
- E: Ja. Buiten dat stuk victorie, dat weet hij nou, maar hij weet nou nog niet wat dat is als hij er af valt dat zij dan straf krijgen dat ze om zes uur binnen moeten zijn.
- G: Die straf Kees, die dus in de oorlog
- K: Ja, dat vond ik dus eigenlijk te logisch om dat op te schrijven, dat eh . . .
- E: Nou wat is dat logische dan . . .
- G: Dat is helemaal mooi . . .
- E: Dat is . . nou zullen we het krijgen, dat is nou Kees, ja Kees, ga door, ik luister.
- K: Nee, u zegt val er niet af anders moeten we 's avonds weer om zes uur binnen wezen
- E: Ja, ja . . .
- K: Als je dan zegt, als je er af valt dan moeten we weer om zes uur binnen zijn; als je dat opschrijft en je begrijpt het, dan klopt er niks van . .
- G: Ja maar luister Kees, luister . . .
- E: Ja, ik luister en jij luistert . . .
- G: Kees, vind jij dat als die man per ongeluk van die trap valt vind jij dat een reden om alle Hagenaars, want dit plaatje is in Den Haag, vind jij dat een reden om alle Hagenaars een straf op te leggen?
- K: Nee.
- G: Nou is dat geen spot dan als men zegt "man val er niet af, want anders krijgen we weer straf", is dat geen spot?
- K: Ja.
- G: Als je in de klas zit en je hebt een heel strenge leraar of lerares die bij het minste of geringste dus straf uitdeelt, en er is eentje die zit te kletsen: kind hou je mond dicht anders krijgen we dadelijk allemaal honderd regels straf, of zo iets, is dat niet eigenlijk spot?
- K: Ja.

- G: Ja, dat is ook spot.
- E: Eh, Kees, nou het laatste stuk, we gaan naar die eerste plaatjes toe, ja. Vond je die moeilijk? Herken je dit plaatje? Dit, herkende je dit?
- K: We hebben het in de klas wel eens gezien.
- E: Nou het stond geloof ik in die boekjes hè? In die boekjes van verzet wat jullie zelf hebben, daar stond het in. Wat betekenen die plaatjes eigenlijk, vind je het niet gek dat ze daar juist zo'n beest voor genomen hebben.
- K: Nou je moet erg stom zijn.
- E: Waarom, waar is de ezel het toonbeeld van? Ik vind het heel zielig, maar het is zo.
- K: Koppig als een ezel.
- E: Koppig ja.
- K: Een ezel stoot zich niet tweemaal aan dezelfde steen.
- E: en G. (lachen)
- E: Maar je zei zoiets net al; zo stom als een ezel geloof ik hè? Ezelstom, heb ik ook wel eens gehoord van iemand.
- Waarom hebben ze nou juist dit beest uitgezocht met dit onderschrift, wat denk je, en dan een arbeidsbureau?
- K: Nou je kon je opgeven om vrijwillig in Duitsland te gaan werken bij het oorlogsmateriaal.
- E: Ja en wat werd er nou verteld als je je op kwam geven, wat werd er dan verteld als je naar Duitsland toe ging?
- Ja, je moest werken, werd het mooi voorgespiegeld of werd er verteld zoals het echt was?
- K: Nee, het werd mooi voorgespiegeld.
- E: Ja, en kun je dat hier terugvinden die voorspiegelingen allemaal? Veel mooier voorstellen dan het is; wat denk je? Als je het over het gras daar hebt?
- K: Nee, dat was spot.
- E: Ja spot natuurlijk, dat het gras daar veel beter is dan hier.
- G: Ik geloof dat het tijd is.
- E: Ja.
- G: Dus nu komt de al bekende vraag Kees. Eh . . . dus niet of je het leuk vond, daar gaat het niet om, het gaat er om, hoe dacht jij dat je je kennis het beste kwijt kon, kon laten zien? , door het schriftelijk of door het mondeling?
- K: Door het schriftelijk.
- G: Waarom . ? Ja, daar heb je een reden voor . .
- K: Ik kan me met schriftelijk beter uiten.
- G: En weet je ook de oorzaak, waar het dat in zit?
- K: Ik kan vaak moeilijk uit mijn woorden komen.
- G: Moeilijk uit je woorden komen, ja dat is een goede redenatie, je kan schriftelijk het makkelijker. Een meisje dat goed kan kwebbelen, dat kan dus vaak beter mondeling examen doen dan schriftelijk, als ze geholpen wordt.
- Ja, goed dan weten we dus genoeg.
- Wat vond je dus het leukste, dit nu of vanmorgen het schriftelijk?
- K: Nou ik vond het schriftelijk wel moeilijk maar ik vond het wel het prettigst.
- G: O, goed dan zullen we dus nu even het punt . . .
- E: Ja . . .
- G: Moeten zeggen. Voor mij ligt het punt nu tussen 6 en 7 in, ik weet niet wat u er over denkt, zeg het maar eerlijk.
- E: Ik vind het zelf zo moeilijk om dat te oordelen.
- G: Ja dat is moeilijk ik weet er alles van vroeger toen ik ook moest vragen . . .
- Eigenlijk had ik grote verwachtingen van hem en daardoor viel het een beetje tegen.
- E: Ja dat is eigenlijk zo, hij heeft inderdaad gelijk, hij is met schriftelijk veel beter als met mondeling, dat is een feit.
- G: Nou dan weten we dat dus, dat is heel belangrijk.
- E: We houden het gewoon tussen zes en zeven.
- G: Ja, dan kunnen we het vergelijken met je schriftelijk natuurlijk . . .
- (afgebroken)

Transcriptie van een op 29 januari 1974 op de band opgenomen mondelinge toets over "De onderdrukking van de vrijheid tijdens de Tweede Wereldoorlog in bezet Nederland en het verzet daartegen", van een Mavo-leerling(e) aan school I.

- E: Nou heb ik met Maria de eerste periode in de Tweede Wereldoorlog besproken, want je kan de Tweede Wereldoorlog in ons land in vier perioden verdelen.
Corrie, weet je nog de eerste periode hoe je die kunt begrenzen?
- K: Ja met de Februaristaking.
- E: Ja dus het begin . . . ?
- K: Van mei 1940 tot februari 1941.
- E: Juist. En de tweede periode dan?
- K: Februari 1941 tot april-mei 1943.
- E: Ja en nu wil ik daar even verder over spreken. Je zei de Februaristaking. Wat was eigenlijk hier in Nederland de reden dat de staking uitbrak?
- K: De W.A.-ers, dat zijn de knokploegen
- E: Eh, nu noem je de W.A., de knokploegen. Van welke partij zijn die?
- K: De N.S.B.
- E: Ja, van de N.S.B. Wat deed die W.A. in de weken die aan de Februaristaking vooraf gingen?
- K: Ja, ze boycotten de joodse zaken en . . .
- E: Ja en nog veel erger. Ze oefenden een soort te ?
- K: Een terreur uit.
- E: Ja, een straatterreur hè? Ja, in welke plaats met name?
- K: Amsterdam.
- E: In Amsterdam. En waarom juist in Amsterdam? , denk je was die straatterreur op zijn hevigst?
- K: Nou omdat daar veel joden woonden omdat daar veel getto's waren.
- E: Nou dat was toen nog niet, maar er was wel . . .
- K: Een wijk waar veel joden woonden.
- E: Ja, welke wijk werd bijvoorbeeld de jodenbuurt genoemd?
- K: Bij het Waterlooplein.
- E: Ja. En in het zuidelijk deel woonden de meer gegoede joden, de meer rijkere joden he. Amsterdam is altijd een stad geweest waar naar verhouding veel joden woonden. Ja, kan je in het kort zeggen wat daar in die februaridagen nou gebeurd is daar bij het Waterlooplein. Kan je er iets over vertellen?
- K: Nou de joden kwamen in opstand
- E: Nu even opletten. Je begon net zo goed over die W.A. en die terreur he, en dat is eigenlijk het begin geweest van de onlusten die leidden tot de Februaristaking. Wat deed die W.A. nou?
- K: Die oefende die terreur uit?
- E: Ja, en . . . wat is er toen gebeurd, weet je dat nog?
- K: Eh . . . die mannen eh . . .
- E: De W.A. dus die ging op een zeker ogenblik die buurt in bij het Waterlooplein.
- K: Ja.
- E: Is dat de W.A. goed gekomen?
- K: Nee, want de joden kwamen in opstand tegen die W.A.-mannen.
- E: Ja, opstand, in ieder geval gingen ze die troep te lijf en toen . . . ?
- K: Toen werden de volgende dag vierhonderd joodse mannen opgepakt
- E: Een paar dagen later ja . . .
- K: En die werden weggebracht naar een kamp.
- E: Ja, dus die W.A.-mannen lokten verzet uit en toen hebben de Duitsers als strafmaatregel vierhonderd jongens en mannen weggevoerd en wat is er toen gebeurd in de stad?
- K: De mensen gingen staken, want ze waren het er niet mee eens.
- E: Ja. Als ik nu kijk naar die staking. Heeft die lang geduurd?
- K: Nee, want de Duitsers straften streng.
- E: Dus heeft die staking direct resultaat gehad? Werden de maatregelen tegen de joden nu soepeler?

- K: Nee, juist strenger.
- E: Juist strenger he. Toch is het zo dat die staking ieder jaar in de stad wordt herdacht. Waarom doet men dat dan?
- K: Ik zou het niet weten.
- E: Nou moet je denken even aan die eerste periode. Wat was kenmerkend bij het optreden van de Duitsers in die eerste periode?
- K: Ze waren gematigd in hun optreden, dus niet zo streng omdat wij een Germaans volk waren. Maar de Duitsers kwamen er achter met die Februaristaking dat de Nederlanders niet waren te winnen voor hun ideeën.
- E: Juist. Je zei daarnet dat de Duitsers de Nederlanders voor hun nazileer wilden winnen, en de Polen helemaal niet. Het is geen belangrijke vraag hoor als je hem niet weet geeft het niet, maar wat waren de Polen?
- K: Dat waren "Untermenschen".
- E: Ja, heel goed. Je zei dus dat de Duitsers de Nederlanders wilden winnen voor hun leer. Maar wat bleek nou bij de Februaristaking?
- K: Dat de Nederlanders voor de joden waren . . ?
- E: Dat de Nederlanders het voor de joden opnamen dus dat hun hele politiek was mislukt he. Je kan dus zeggen de Duitse bezetters wierpen hun masker af na februari 1941. Was dat eigenlijk de eerste maatregel tegen de joden, dat optreden van de W.A.?
- K: Nee, de joden moesten een gele ster dragen . . .
- E: Was dat toen al?
- K: O, nee de joden werden uit de overheidsdiensten ontslagen.
- E: Juist. Wat moesten de mensen die in overheidsdienst waren tekenen?
- K: Een ariërverklaring.
- E: Ja. Wat hield dat in?
- K: Dat ze geen jood waren.
- E: Ja, dat zij . . .
- K: . . . niet van joodse afkomst waren.
- E: Ja, is het zo dat iedereen heeft gezien wat de betekenis was van die ariërverklaring?
- K: Nee, ik dacht van niet.
- E: Waar bleek dat wel uit?
- K: Nou een heleboel mensen dachten wat maakt dat nou uit of je dat ondertekent.
- E: Dus de meesten hebben het ondertekend he. En waarom was dat later voor de Duitsers van geweldige betekenis?
- K: Dan wisten ze wie jood was en wie niet.
- E: Natuurlijk, nou wisten ze meteen wie in overheidsdienst jood was en wie niet. En wat gebeurt er bijvoorbeeld al voor de Februaristaking met joodse hoogleraren?
- K: Die worden ontslagen.
- E: Kan je een voorbeeld noemen waar dat tot verzet leidt?
- K: Op de Leidse universiteit.
- E: Ja, inderdaad op de universiteit van Leiden hè? Wat is daar gebeurd weet je dat?
- K: Nou die professor werd ontslagen en toen kwamen de studenten in verzet, in opstand.
- E: Nadat eerst een zeer bekende rede was gehouden he. Die naam weet je zeker niet van die professor?
- K: Nee.
- E: Nou dat is ook niet erg hoor. Dat was professor . . (onverstaanbaar) . . . Maar goed dat was dus een belangrijk punt. Nu noem je dus het verzet van de studenten in Nederland, in Leiden was dat voor het eerst. Maar daar wil ik even verder over doorpraten. Dat verzet richtte zich eerst tegen de . . . ?
- K: De ontslagen van de joden.
- E: Goed. En later . . ?
- K: Ze moesten een solidariteitsverklaring tekenen.
- E: Ja, wat wil dat zeggen?
- K: Dat ze de Duitsers niet zouden tegenwerken maar meewerken.
- E: Juist, dat ze de maatregelen van de Duitsers zouden steunen, dat ze dus loyaal tegenover de Duitsers zouden staan.
- K: Wat was het antwoord vaak van de Duitsers op de studenten?
- K: Ze moesten in Duitsland gaan werken?
- E: Juist tewerkstelling in Duitsland. Weet je daar een woord voor in het algemeen?

- K: Arbeitseinsatz.
- E: Ja inderdaad, arbeidinzet. Dat is dus een belangrijk punt. En daar wil ik ook even over doorpraten.
- Arbeitseinsatz in het algemeen, tewerkstelling in Duitsland, was al vrij vroeg in de bezettingstijd aan de orde. Welke mensen, welke groep mensen kan ik beter zeggen, moesten werken in Duitsland?
- K: Eerst was het eigenlijk niet gelukt, tenminste niet gelukt, het was eerst niet verplicht.
- E: Ja, dus eerst was het op basis van een zekere vrijwilligheid, en ja je moet zeggen een zekere vrijwilligheid want mensen die geen werk hadden en er waren toen heel wat werklozen, die werden natuurlijk eerst gegrepen. En als die nu niet gingen?
- K: Dan werden het onderduikers genoemd.
- E: Ja, want welk dwangmiddel hadden die Duitsers tegen die werklozen?
- K: Ze kregen geen voedsel meer en geen loon?
- E: Ja, ze kregen geen steun meer hè, geen uitkering, en daardoor werden ze min of meer wel gedwongen om in Duitsland te gaan werken. Ja, dat is natuurlijk wel een belangrijk punt, wat je al zei, want als die mensen gingen onderduiken dan werd het helemaal moeilijk want dan kregen ze geen bonnen meer hè. En dat is weer een belangrijk punt waar ik ook iets over wil vragen. Die bonnen die waren een onderdeel van een heel systeem. Welk systeem?
- K: Distributiesysteem.
- E: Ja. Waarom was het nodig, al zelfs voor 10 mei 1940, om bepaalde dingen op de bon te doen?
- K: Er waren niet zo veel goederen en toen gingen ze distribueren; Dat kwam ook nog door de eerste wereldoorlog . . .
- E: Nou, toen was dat ook al geweest he, Nederland was in de Eerste Wereldoorlog neutraal gebleven en ook toen was het distributiestelsel ingevoerd om de zelfde reden al meteen . . . waar komen veel produkten vandaan die wij beslist nodig hebben?
- K: Engeland?
- E: Ja, maar ook . . . vooral buiten Europa hè? Amerika, Azië, Indonesië, toen Nederlands-Indië. En aan belangrijke grondstoffen is dan direct gebrek, vandaar het hele distributiesysteem dat vrij gauw van de grond kwam.
- Waar kreeg je nu in de oorlog die distributiekaarten? Waar kon je die halen?
- K: Op het distributiekantoor?
- E: Ja, op het distributiekantoor. Ja, en hoe kon zo'n ambtenaar nou zien dat hij de kaart aan de juiste man gaf?
- K: Ja, ze hadden een soort, ik weet niet . . . een papier?
- E: Ja, hoe werd dat genoemd? Een soort identiteitsbewijs, een . . . ?
- K: Eh . . .
- E: Persoonsbewijs.
- K: O ja.
- E: Een persoonsbewijs dus. En nu was het moeilijke probleem voor een onderduiker dat hij . . .
- K: Aan zo'n persoonsbewijs moest zien te komen.
- E: Ja. Dat hij dus een vals persoonsbewijs moest hebben, wilde hij zich tenminste op straat kunnen vertonen. En wie zorgde daar nu voor?
- K: De verzetsmensen.
- E: Ja, de verzetsorganisaties. We hebben onderscheid tussen . . . ?
- K: Actief verzet en passief verzet.
- E: Kun je kort zeggen wat het verschil is?
- K: Nou eh, passief verzet is lijdelijk verzet dus het niet met de Duitsers eens zijn bijvoorbeeld niet in Duitsland gaan werken. En actief verzet is gewelddadig of niet gewelddadig. Niet gewelddadig is bijvoorbeeld het uitgeven van illegale bladen en gewelddadig is bijvoorbeeld een overval op een distributiekantoor.
- E: Inderdaad. Dat is inderdaad een goed onderscheid.
- Ik dacht dat we al weer een kwartier hebben volgemaakt.
- G: Ja, ja. Mag ik je nu tenslotte ook nog een vraag stellen?
- Nou heb je vandaag een schriftelijke toets gemaakt en een mondelinge. Wat vind je nou prettiger om je kennis te spuien, om het zo maar eens te zeggen. Wat heb je het liefste. Wat is jouw voorkeur?
- K: Mondeling dacht ik.
- G: En waarom mondeling?
- K: Nou ik weet het niet, ik kan het niet zo zeggen.
- G: Nee? Dat schriftelijk, had je daar tijd genoeg voor?

- K: Ja, ik was klaar.
- G: Heb je het nog na kunnen kijken ook? Is dat niet een voordeel voor het schriftelijk dat je, nou ja je hebt een vraag beantwoord, en dan kun je het nog eens nakijken en veranderen he . ?
- K: Nou toch het mondeling.
- G: Dus toch het mondeling. Zou je daar toch iets over kunnen zeggen, waarom het mondeling? Vind je dit prettiger, rustiger, als je hier een keertje uitglijdt wordt je er weer overheen geholpen?
- K: Ja, dat is het.
- G: Ja, ja, ja, ja. Dat bedoel jij. Dank je wel eh . . .
- E: Dan gaan we nu even het punt bespreken. Ik ben zelf natuurlijk sterk bij het examen betrokken maar ik dacht dat deze ietsje sterker was dan de vorige?
- G: Ja, dat komt natuurlijk ook omdat die, ja die inleiding was bij de vorige iets te lang daarom kon zij wat minder ventileren als het ware hè?
- E: Ja.
- G: En dit meisje was wel wat sterker hoor, ze gleed natuurlijk ook wel eens uit, maar ik vond haar ook wel wat sterker.
- E: Ja, ze kon goed zo'n verhaal weergeven en bijvoorbeeld die gebeurtenissen bij het Waterlooplein dat kwam er niet zo goed uit.
- G: Ja, dat is het type kinderen wat dat gewoon gemakkelijk kan.
- E: Ja, en zij is een beetje geremd, aarzelend, maar als ik het nader bekijk zou ik zeggen een eh . . . kleine acht?
- G: Ja, hoor, ja.

Transcriptie van een op 29 januari 1974 op de band opgenomen mondelinge toets over "De onderdrukking van de vrijheid tijdens de Tweede Wereldoorlog in bezet Nederland en het verzet daartegen", van een Mavo-leerling(e) aan school IV.

- G: Dus jij bent Caroline?
 K: (giechelt)
 G: Nou ik heb zeker wat raars gezegd.
 E: Nou, Carolien we gaan eens over de Tweede Wereldoorlog in Nederland praten. Wanneer is het eigenlijk begonnen in Nederland die Tweede Wereldoorlog?
 K: 1940.
 E: In 1940. Was de Tweede Wereldoorlog toen al bezig, niet bezig?
 K: Was al bezig maar nog niet in Nederland.
 E: Ja, wanneer was hij eigenlijk begonnen?
 K: In 1939.
 E: Ja, toen verklaarden Engeland en Frankrijk aan Duitsland de oorlog. Goed. In 1940 zijn wij het haasje, welke maand?
 K: Mei, 10 mei.
 E: 10 mei vallen de Duitsers ons land binnen, heeft het lang geduurd die strijd?
 K: Nee, vier dagen.
 E: Vier dagen. Waarom gaan we capituleren?
 K: Rotterdam werd gebombardeerd en Generaal Winkelman capituleert dan want de andere steden werden ook bedreigd.
 E: Waarom Winkelman?
 K: Die was de opperbevelhebber van het Nederlandse leger.
 E: De regering wat doet die?
 K: Die is naar Londen gevlucht.
 E: Wie vluchten er nou precies?
 K: Eh, de regering en de koningin en de prinsessen en eh . . .
 E: De Tweede Kamer ook?
 K: Ja.
 E: Nee de Tweede Kamer niet. Alleen de ministers en de koningin en de prinsessen. Die zijn dus gevlucht. Hoe werd dat opgenomen door het Nederlandse volk?
 K: Ze dachten dat de koningin ons in de steek had gelaten.
 E: Wat denk je zelf?
 K: Nou ik weet niet. Ik zou zelf ook wel een beetje kwaad geweest zijn maar als je later de oorzaak weet dan kan je het wat beter bekijken.
 E: Vind je het dus een goede zaak dat ze gevlucht is?
 K: Ja, ik geloof het wel.
 E: Waarom?
 K: Nou, ze hadden haar net zo goed gevangen kunnen nemen, dan hadden we helemaal geen leiding gehad na de oorlog.
 E: En nou dan?
 K: Nou nu hebben we nog dezelfde, tenminste hetzelfde koninklijke huis.
 E: Ja maar de Deense koning is wel gevangen genomen en daar hebben ze ook nog hetzelfde koningshuis. Dus ik weet niet of de Duitsers ons koningshuis hadden uitgeroeid, dat geloof ik niet zo.
 K: Nee, maar het kan wel.
 E: Toch is er voordeel . . . misschien is er zelfs veel voordeel aan dat Wilhelmina naar Londen is gevlucht.
 K: Ze konden nu veel beter alles regelen voor als we bevrijd zouden worden.
 E: Dat ook ja, maar ze heeft ook tijdens de oorlog al dingen voor Nederland kunnen regelen.
 K: Ja.
 E: Nou, dan wordt de Duitser hier de baas, wie wordt de grote man?
 K: Seyss-Inquart.
 E: Seyss-Inquart, ja, welke functie heeft die man?
 K: Rijkscommissaris.

- E: Ja.
 Nou en die Seyss-Inquart heeft op een gegeven moment een toespraak gehouden meteen in de eerste weken dat hij hier de baas is. Wat zou je over die toespraak kunnen vertellen?
- K: Nou dat hij niets zou aantasten hoe onze regering was, en dat hij ons niets zou opdringen hoe we wel of hoe we niet moesten doen, dat was heel gematigd.
- E: Dat van die regering kan natuurlijk niet, want we hadden geen regering, maar dat andere was waar, hij was heel gematigd. Ben je dat nog ergens tegengekomen in het examen van vanmorgen?
- K: Ja . . .
- E: Ja, dat stukje toespraak?
- K: Ja.
- E: Nou, eh, maar hoe blijkt de werkelijkheid te zijn als Seyss-Inquart hier wat langer de baas is?
- K: Er worden wel maatregelen genomen om ons Duits-gezind te maken.
- E: Om ons Duits-gezind te maken, om in ieder geval een zelfde structuur te krijgen als in Duitsland. Kun je daar voorbeelden van geven?
- K: Ja, de politieke partijen werden verboden en de burgemeesters moesten N.S.B.-er zijn en eh . . . de persvrijheid werd opgeheven er mocht alleen nieuws verschijnen wat de Duitsers zeiden en . . .
- E: Denk eens aan de joden?
- K: Ja, in het begin ging dat heel langzaam, ze kregen een gele ster . . .
- E: Nou nu ben je toch al een heel eind hoor . . .
- K: Ja, ze werden eerst uit de openbare functies ontslagen en ze mochten niet meer in de tram komen en in cafe's en bioscopen en theaters, later dan die gele ster en in 1941 werden ze opgepakt en naar concentratiekampen gebracht.
- E: Ja, bij die jodenmaatregelen heb ik wel eens gehoord van een getto, wat is dat een getto?
- K: Dat is een speciale afgezette wijk waar alleen de joden mochten wonen met zijn allen bij elkaar.
- E: Ja. Spreekt men tegenwoordig nog wel eens van een getto?
- K: Ja, dat dacht ik wel.
- E: Waar dan?
- K: Nou ik dacht in New York, de negerwijk Harlem.
- E: Ja. Maar toch is er wel verschil.
- K: Ja, het is niet afgerasterd en het is niet bevolen daar te gaan wonen.
- E: Ja er is een zekere mate van vrijheid, maar de joden moesten.
 En dan gaan de joden dus steeds verder vervolgd worden, je had het eigenlijk al gezegd. Het gaat heel . . .
- K: Heel geleidelijk aan.
- E: Ja in fases. Waarom hebben de Duitsers dat zo gedaan?
- K: Als ze het in een keer zouden doen zou er wel opstand komen, verzet.
- E: Ja, ken je toevallig een opstand van de joden? Niet in Nederland?
- K: In Warschau?
- E: Ja, in Warschau was wel een jodenopstand in het getto. En dat wilden de Duitsers hier voorkomen vandaar die geleidelijke opbouw. Nou hoe reageerden de Nederlanders eigenlijk op de komst van de Duitsers en op hun maatregelen voor nazificatie?
- K: Nou ze leggen zich er in het begin wel een beetje bij neer, maar wat later komt er toch steeds meer verzet.
- E: Wat zou je als eerste daad van verzet willen noemen?
- K: Eh . . . luisteren naar Radio Oranje want dat mocht niet.
- E: Mocht dat niet?
- K: Nee, ze moesten de radio's inleveren en kregen andere radio's terug die gelijkgesteld waren en waar ze die zender niet op konden krijgen.
- E: Nou maar nou ben je wel een beetje in het midden van de oorlog bezig en niet het allereerste begin. Je bent het in het examen van vanmorgen wel tegengekomen een eerste begin van volks verzet, al was het op kleine schaal.
- K: (zwijgt)
- E: Anderhalve maand ongeveer na het vertrek van het koninklijke huis. De verjaardag van . . . ?
- K: O, Prins Bernhard.
- E: Heb je dat er uitgehaald vanmorgen?
- K: Nee, want ik dacht dat Prins Bernhard altijd een anjer draagt dus ik heb wat anders opgeschreven.

- E: Ja, dat is wel zo maar daarom is de anjer ook een teken voor Prins Bernhard geworden.
- K: Ja, ik heb ook opgeschreven: kenmerk van het koninklijk huis.
- E: Ja, Prins Bernhard en die was jarig op 29 juni en vandaar dat 29 juni anjerdag genoemd wordt. Goed eerste daad van verzet. Zou je ook een nog wat verdergaande daad van verzet kunnen noemen, ook in dat eerste oorlogsjaar?
- K: Nou geen echt verzet, maar ze gaven wel briefjes door en zo.
- E: Maar op een gegeven moment kwam er toch wel wat ernstigs voor, waar de Duitsers wel even van stonden te kijken, ik denk aan stakingen.
- K: De Februaristaking?
- E: De Februaristaking, wat was de aanleiding?
- K: De joden mochten niet meer met de tram en toen staakte het trampersoneel en toen werden er een aantal joden weggevoerd.
- E: Goed de Februaristaking. Waar had die staking vooral haar centrum?
- K: In Amsterdam.
- E: Ja. Heb je nog misschien een idee van een gedenkteken dat daar naar aanleiding van die staking is opgericht?
- K: Ik denk het monument van de Dam?
- E: Nee, dat is later maar je moet het wel in Amsterdam zoeken.
- K: Nou dat weet ik niet.
- E: De dokwerker.
- K: O dat.
- E: Ja, dat is echt voor de Februaristaking opgericht.
- Zo. En wat was het antwoord van de Duitsers op die staking?
- K: Ze schoten veel onschuldige mensen dus neer en ze pakten de leiders op.
- E: Goed je zegt ze pakten onschuldige mensen op en schoten ze neer. Weet je daar nog meer voorbeelden van dat ze onschuldigen eigenlijk oppakten?
- K: Nou dat was een soort strafmaatregel. Als ze staakten of er was verzet of er werden officieren van de Duitsers doodgeschoten, dan werden bekende Nederlanders of gewoon burgers op straat neergeschoten.
- E: Ja, er zijn zelfs bekende Nederlanders gedurende de oorlog en nu wou ik het goeie woord daarvoor hebben . . .
- K: Geïsoleerd?
- E: Nee, gevangen gezet als . . .
- K: Geïnterneerd? O, als gijzelaars.
- E: Waar zaten ze dan?
- K: Vught?
- E: Nee, Sint M . . .
- K: Sint Michelsgestel.
- E: Ja, daar was het kamp voor gijzelaars. En je noemde net al het voorbeeld van gewone burgers. Kun je dat ook nog nader omschrijven, dat gewone burgers opgepikt werden als het verzet iets gedaan had. Een duidelijke omschrijving bijvoorbeeld daarvan?
- K: Ja van de arbeidsinzet, dus de mannen die in Duitsland moesten werken . . .
- E: Ja, maar dat was niet als strafmaatregel bedoeld. Nee, we hebben het aan het eind van de oorlog gehad in het laatste jaar, op de Veluwe . . . het plaatsje . . . Putten.
- K: O, ja dat.
- E: Wat was er gebeurd?
- K: Nou een Duitse officier werd doodgeschoten en toen hebben ze de mannelijke bevolking van Putten naar concentratiekampen gebracht en het dorp zelf platgebrand.
- E: Ja. Nou noemde je net zelf die arbeidsinzet. Wat was dat?
- K: Nou Duitsland had mannen tekort voor de oorlogsindustrie en toen moesten de Nederlandse mannen tussen 17 en 40 jaar naar Duitsland om in de fabrieken te werken en daar kregen ze wel behoorlijk loon voor en te eten. Maar de meesten wilden toch niet en toen doken ze onder.
- E: Goed, dat was weer een probleem erbij. Waarom?
- K: Ja, ze kregen geen distributiebonnen. Dus moesten ze de kantoren overvallen de verzetsorganisaties, zodat de onderduikers toch te eten kregen.
- E: Goed. Wat zijn illegale kranten?
- K: Verboden kranten.
- E: Ja, waarom was dat dan verboden?

- K: Die brachten het echte nieuws, dus wat er echt gebeurde en dat mocht niet want dat was tegen de Duitsers.
- E: Ja, de Duitsers hadden dus alles in handen en zorgden ervoor dat bepaald nieuws niet doordrong. Kun je een paar voorbeelden noemen?
- K: U bedoelt van kranten?
- E: Ja.
- K: Eh . . . Parool, Vrij Nederland en Trouw . . .
- E: Wat zou je nou als verzet kunnen typeren in die illegale kranten, wat voor soort verzet is dat eigenlijk? Je hebt eigenlijk drie soorten verzet kunnen noemen. Je hebt het net al gehad over klein verzet . . .
- K: Een actief, niet gewelddadig verzet.
- E: Ja. En kun je ook een voorbeeld noemen van gewelddadig verzet?
- K: Sabotage en gevangenis overvallen, spionage en werken met geheime zenders.
- E: Goed. Zeg wat is Dolle Dinsdag geweest?
- K: Eh . . . ze dachten dat de geallieerden Breda naderden en de N.S.B.-ers en Duitsers vluchtten toen, maar het was alleen een gerucht.
- E: Ja, was dat gerucht helemaal uit de lucht gegrepen of was er inderdaad een kans op in die tijd?
- K: Ja, er was een kans op want 10 dagen later werd Maastricht bevrijd.
- E: Dus de geallieerden waren inderdaad heel dichtbij. Maar het is toch niet zo dat heel Nederland capituleerde. Hoe is Nederland eigenlijk bevrijd, want dat is in fases gebeurd.
- K: Eerst werd in het najaar 1944 het zuiden bevrijd en toen in maart 1945 het noorden en het oosten en het westen moest wachten tot de Duitsers capituleerden.
- E: Waarom? Waarom moesten ze wachten?
- K: Nou het ging nog niet?
- E: Ach ze waren al zover getrokken dat . . .
- K: Ze konden de bruggen niet over.
- E: Nou dat hadden ze wel voor elkaar gekregen hoor. Maar de Duitsers dreigden . . .
- K: Met de havens plat te gooien.
- E: Dus nog meer hè, want ze hadden al . . . welke haven hadden ze al kapot gemaakt?
- K: Rotterdam . . . de Waalhaven?
- E: Ja. En ze dreigden met?
- K: De Wieringermeer onder water te zetten.
- E: Dat hadden ze al gedaan maar ze dreigden nog . . .
- K: Meer gebieden onder water te zetten.
- E: Ja. En dus waren de geallieerden bang dat de Nederlandse bevolking er onder zou lijden. Toen hebben ze met de Duitsers een akkoord gesloten; ze zouden niet aanvallen en daarvoor in ruil zouden de Duitsers ook iets toestaan. Wat?
- K: De voedseldroppings in het westen. De bevolking hongerde en toen werd er voedsel gedropt.
- E: Goed.
- (Niet verder opgenomen door technische storing).

Transcriptie van een op 29 januari 1974 op de band opgenomen mondelinge toets over "De onderdrukking van de vrijheid tijdens de Tweede Wereldoorlog in bezet Nederland en het verzet daartegen", van een Mavo-leerling(e) aan school V.

- E: Ja, we zijn met de vorige kandidaat blijven steken in het verzet. Zou je iets kunnen zeggen over het verzet?
- K: Nou ja, het Nederlands verzet is tegen de maatregelen van de Duitsers tegen de joden.
- E: Ja, onder andere, dat zou misschien een van de dingen kunnen zijn. Was er niet meer, ik bedoel eigenlijk als ik spreek over verzet, de verzetorganisatie hè? Waar hield die zich nou mee bezig? Je weet we hebben dat helemaal netjes uitgezocht . . .
- K: Overvallen van distributiekantoren?
- E: Ja, zullen we proberen dat allemaal een beetje systematisch in elkaar te zetten he . ? Laten we beginnen bij het eenvoudige ja de gewone, heel gewone dingen zoals het niet doen wat de Duitsers zeiden. Wat voor dingen kon je nou niet doen die zij opdroegen?
- K: Nou eh . . . niet komen als ze geroepen werden om voor de Duitsers te werken.
- E: Ja, hoe heet dat dat soort dingen?
- K: Passief verzet.
- E: Ja, passief verzet. Maar hoe heten nou die gelegenheden waarbij die Duitsers de mensen kwamen ophalen?
- K: Eh . . . Ausweis?
- E: Nou, eh, R . . . razzia's, wel eens van gehoord? Waarom waren die razzia's nou? Waarom kwamen ze die mensen nou halen?
- K: Die moesten gaan werken in de Duitse fabrieken.
- E: Waarom.
- K: Dan konden de Duitsers zelf strijden.
- E: Ja, natuurlijk die Duitsers zelf konden dan naar het front toe, dat is juist. En welke mensen haalden ze daarvoor weg?
- K: Eh
- E: Noem eens een leeftijdsgroep?
- K: 17 tot 40 jaar.
- E: Ja, 18 tot 40 jaar. Zeg was dat altijd zo geweest, dat ze ze met razzia's op kwamen halen? Of ging dat aanvankelijk anders? Hoe is het begonnen allemaal?
- K: . . .
- E: Was het misschien in het begin zo dat ze alleen maar vriendelijk vroegen wie er zin had om in Duitsland te komen werken?
- K: Dat weet ik niet.
- E: Ja, dat was in het begin wel zo. En dan het volgende puntje is? Voordat de razzia's kwamen?
- K: . . .
- E: Toen zeiden ze iedereen die zonder werk was die
- K: Gaat naar Duitsland.
- E: Ja, goed, nou dat is dan niet je beste kant maar er zijn nog zoveel andere dingen te vragen. Je hebt vanmorgen allemaal van die mooie plaatjes gezien he, wat haalden ze nog meer weg behalve arbeidskrachten hier?
- K: Voedsel.
- E: Ja, voedselvoorraden. Ze hebben wel eens gezegd dat dat de reden was dat ze Nederland binnenvielen, omdat wij zoveel voedselvoorraden hadden. Wat haalden ze nog meer weg?
- K: Nou alles wat ze in Duitsland konden gebruiken.
- E: Ja, wat dan bijvoorbeeld?
- K: Eh . . . tanks en eh . . .
- E: Ja, ja, ja, nou ik weet niet of ze daar nou zo om zaten te springen. Goed eh, nou zie ik hier een heel ander stukje, vanmorgen zag je ook daar van die mooie plaatjes bij en het ging over collaborateurs, wat waren dat collaborateurs?
- K: Die werkten samen met de N.S. . . . eh met de vijand.
- E: Met de vijand met de Duitsers. Waarom werkten die samen met de Duitsers?
- K: Nou dat was in hun eigen voordeel natuurlijk.

- E: Ja; natuúrlijk, nou natuurlijk
- K: Of eh, (onverstaanbaar) de Nederlanders kunnen helpen.
- E: Ja, dat zou kunnen hè? En nog een reden? Ze moesten samenwerken met de Duitsers, het zou ook kunnen zijn dat ze werden ge gedwongen, ja gedwongen. Goed, nou dan gaan we terug naar het verzet. Wat voor verzetsorganisaties waren er, want later kwam er echt wat verband in, de hele zaak werd wat georganiseerd en dan kun je later een aantal grote verzetsorganisaties noemen.
- K: Eh . . . de N.B.S.
- E: Hm, de Nederlandse Binnenlandse Strijdkrachten, ja maar dan is het wel het eind van de oorlog langzamerhand hè?
- K: En de N.S.B.-ers.
- E: N.S.B.-ers waren dat verzetstrijders?
- K: Ach nee, eh
- E: Ja wel verzetstrijders, maar wel een vreemde manier van verzet hè? Wat denk je bijvoorbeeld van eh wel eens gehoord van L.O.? Wat was dat nou?
- K: Landelijke Organisatie?
- E: Ja. Wel eens gehoord van K.P.?
- K: Knokploegen.
- E: Ja, dat waren knokploegen. Kun je nou begrijpen waarom het moeilijk was, in het begin vooral, om die verzetsgroepen die er in Nederland waren met elkaar te laten samenwerken?
- K: Ze konden moeilijk contact krijgen
- E: Nee dat was moeilijk, ze waren
- K: Ondergedoken.
- E: Ja, dus ondergronds, dus illegaal hè? Dan weet je ook niet zo wat er dus gebeurt. Dat was een moeilijk probleem. Ja en aan de andere kant was het toch wel belangrijk dat er een samenwerking kwam op den duur, waarom? Kun je dat begrijpen?
- Daar werd van uit Engeland ook op aangedrongen, vooral ook tegen het eind van de oorlog; dat er een samenwerking kwam. Waarom zou nou samenwerking tussen die verzetsorganisaties van belang zijn geweest?
- K: Nou dan konden ze grotere dingen doen.
- E: Ja, eendracht maakt macht hè? Maar het was natuurlijk, het bleef erg moeilijk. Met wat voor soort verzet hielden die verzetsorganisaties zich bezig?
- K: Passief verzet, eh . . actief, niet gewelddadig verzet en . . .
- E: Ja, dat hebben we dus netjes uit het overzichtje geleerd hè?
- Geef eens voorbeelden van actief, niet gewelddadig verzet?
- K: Eh . . . adressen voor onderduikers verzorgen
- E: Ja, waar doken die mensen zoal onder? Heb je er een idee van?
- K: Nee.
- E: Nee? Verder.
- K: En actief gewelddadig verzet, b.v. sabotage.
- E: Ja, wat voor sabotage, wat kun je zoal saboteren?
- K: (zwijgt) . . .
- E: Nou dat is toch niet zo moeilijk? Wat kun je doen aan sabotage? Weet je wat sabotage is?
- K: Niet direct nee.
- E: Nou wat nog meer? Sabotage, maar daar van weet je niet wat het betekent. Wat kun je nog meer doen?
- K: Doden van Duitsers.
- E: Ja, waarom zou je Duitsers doden?
- K: Nou omdat het vijanden zijn.
- E: Ja, nou ik geloof niet zo in het idee van zomaar de straat opgaan en een Duitser doodschieten hè?
- K: Nee, maar hooggeplaatste personen.
- E: Ja, maar dat was wel erg gevaarlijk, weet je wat er dan gebeurde?
- Als er zonder meer hooggeplaatste personen werden neergeschoten? Duitsers of hooggeplaatste vriendjes van de Duitsers? Wat voor tegenmaatregelen kwamen er dan?
- K: Dan schoten ze andere burgers dood.
- E: Ja, andere burgers, precies. Of ook wel burgers die ze al gevangen hadden genomen. Hoe noem je zulke mensen?

- K: Gijzelaars.
 E: Ja, gijzelaars, en wat waren dat voor mensen?
 K: Vooraanstaande mensen die . . .
 E: Ja in het politiek of maatschappelijk leven. Goed het doden van gijzelaars. Eh . . . nou dan zitten we nog steeds in het verzet, het actief gewelddadig verzet. Noem nog eens een paar dingen verder? Je hebt dus gezegd het doden. Maar ik denk dus aan dingen die echt wel van belang waren en een groot nut hadden.
 K: Overvallen van distributiekantoren.
 E: Ja, waarom?
 K: Nou degenen die ondergedoken waren kregen geen bonnen.
 E: Nee, dus konden ze op die manier aan bonnen komen. Ja, maar als je bonnen had had je nog geen voedsel. Als je een bon inlevert bij een benzinepomp dan krijg je vijftien liter benzine, nee, dan krijg je nog niks nee, je moet nog iets anders doen.
 K: Persoonsbewijzen vervalsen?
 E: Nee, dat heeft niets met die benzinebonnen te maken. Kijk ik geef aan die pomphouder een bon, en dan geeft hij mij vijftien liter benzine en dan geef ik hem . . . ?
 K: O, ja postkantoren en bankovervallen.
 E: Ja, postkantoren zijn overal. Waarom overvallen?
 K: Voor het geld.
 E: Ja, voor het geld, om aan geld te komen. En waarom zouden ze nou wel eens gevangenis overvallen hebben?
 K: Nou omdat er figuren in zaten die namen wisten en als de Duitsers die namen los zouden peuten . . .
 E: Ja, ja. En ook wel omdat er mensen in zaten die een belangrijke rol in het verzet speelden. Alhoewel als ze eenmaal bevrijd waren dan had je natuurlijk kans dat ze bekend waren bij de Duitsers, en dan kon je het beste ze maar zo gauw mogelijk op zij zetten. Ja, juist goed, dat zijn een paar dingen.
 Eh . . . weet je nou nog een orgaan dat eh, dat eh, dat eh, zich probeerde te verzetten tegen de Duitsers? Ja want we hebben het nou over het gewone verzet gehad maar er waren ook nog mensen die in het openbaar wel eens zeiden van mensen dat moeten jullie nou toch niet goed vinden.
 K: Van de kerk.
 E: Ja precies van de kerk he. Daar werd wel eens wat gedaan. Wat zou zo'n dominee of pastoor nou in de kerk hebben kunnen zeggen?
 K: Nou dat ze niet alles moeten doen wat de Duitsers zeggen.
 E: Ja, dat er een heleboel dingen waren die voor een goed christen toch niet pasten hè?
 Ja, goed. Nou gaan we weer eens een eindje terug in de geschiedenis. We gaan naar het begin van de oorlog eh . . . weet jij tot hoelang of hoelang de oorlog geduurd heeft? In Nederland?
 K: Vijf jaar, op vijf dagen na.
 E: Ja je hebt wel gelijk, maar de eigenlijke strijd op Nederlands grondgebied, de militaire strijd tussen het Nederlandse en het Duitse leger?
 K: Eh . . . van dertien mei 1940 . . .
 E: Nou ik dacht iets vroeger, was het niet tien mei?
 K: Van 10 mei 1940 tot 5 mei 1945.
 E: Ja, nou ja. Eh, de strijd werd in een bepaald deel van ons land erg lang voortgezet, toen het in de rest van ons land afgelopen was. Waar duurde de strijd het langst?
 K: In het oosten.
 E: In het oosten? Ja, ja, ja. Eh . . . en heb je wel eens gehoord van Zeeland? Wie vochten daar dan erg lang?
 K: De geallieerden en de Duitsers.
 E: O . . . ja, ja. Nou dat is wel een andere tijd. Ik was namelijk nog steeds aan het begin van de oorlog bezig. Nou dan beginnen we. 10 mei vielen ze binnen hè?
 K: Ja.
 E: Ja, op wat voor manier?
 K: Met bommen en . . .
 E: Nou met dat gebom begonnen ze niet meteen. Ze trokken eerst binnen, 10 mei trokken ze de grens over voorafgegaan waardoor?
 K: . . .

- E: De parachutisten ja? Waar kwamen die parachutisten neer?
- K: ...
- E: Op allerlei strategische punten. Wat waren strategische punten?
- K: ...
- E: Vliegvelden, bruggen, ja?
- K: Ja.
- E: Ja, oké. Zeg wisten we eigenlijk van te voren, ... hadden we er eigenlijk een idee van dat Hitler op het punt stond Nederland binnen te vallen?
- K: Nee.
- E: Echt helemaal geen flauw idee?
- K: Nou ja wel een klein vermoeden.
- E: Nou ja ...
- K: Ze wisten niet zeker dat ie eh ...
- E: Nee, nee ... nee, nee. Zeg hadden we geen contacten met de Duitsers via een of ander kanaal? Was er niet iemand bij de Duitsers die wel eens inlichtingen had verstrekt?
- K: ...
- E: Ik dacht dat er via de militaire attaché in Duitsland wel iets bekend was. Of ben je dat weer vergeten? Ik dacht dat een of andere kolonel bericht had doorgegeven dat Hitler Nederland zou binnenvallen. Nou goed. 10 mei vielen ze dus binnen. Kan je nou ook eens iets anders vertellen? Wat gebeurde er toen verder?
- K: 12 mei ging koningin, of eh ... prinses Juliana ging naar Engeland toe en 13 mei ...
- E: Ja, en 13 mei de regering en de koningin hè? Onder wiens leiding stond die regering?
- K: De Geer, minister-president De Geer.
- E: Ja, en nou zijn er wel mensen geweest die zeiden van ook laf zeg om er vandoor te gaan.
- K: Ja ...
- E: Wat vind je daarvan?
- K: Ja hoe moet ik dat nou zeggen?
- E: Probeer het eens te zeggen. Is het ... vind je het nou laf om weg te lopen zoals de regering deed?
- K: Nou ze konden vanuit Londen beter regeren.
- E: Ja, konden ze meer doen ja.
- K: Omdat ze niet in gevaar waren.
- E: Nee ook niet. En wat was er met de koningin gebeurd?
- K: Die hadden ze waarschijnlijk ontvoerd.
- E: Ja, die hadden ze gevangen genomen en er waren plannen om haar naar Duitsland te vervoeren. En wat heeft ze nou gedaan vanuit Engeland?
- K: ...
- E: Heeft ze daar alleen maar zitten wachten tot de oorlog afgelopen was?
- K: Nee.
- E: Nee, wat dan?
- K: Eh ...
- E: Nou aan de ene kant onze belangen voorgesproken bij de geallieerden, en de Engelse regering. En aan de andere kant was ze nog wel eens voor de radio hè? Op wat voor zender was dat?
- K: Op de B.B.C.
- E: Ja wat voor radioprogramma was dat? Radio ... Oranje hè?
- K: Ja.
- E: Ja, en waarom was dat zo belangrijk dat de koningin af en toe voor de radio sprak?
- K: ...
- E: Voor heel veel mensen? ...
- K: ...
- E: Nou ik denk dat ze die mensen wel wat moed insprak, vooral toen de oorlog wat langer ging duren ja?
- Oké, was het tijd?
- G: Ja, ik wou je nog een ding vragen graag. Je weet zo langzamerhand een heleboel af van die onderdrukking en het verzet hè?
- K: Ja.
- G: En nu heb je dat vanochtend schriftelijk tot uitdrukking gebracht, wat je daarvan af wist en wat voor inzicht je daarin hebt. En nu mondeling. Zou je nou kunnen zeggen op wat voor manier je

- nou het beste dat wat je weet en waar je inzicht in hebt tot uitdrukking hebt kunnen brengen. Nu in het mondeling of vanmorgen in het schriftelijk?
- K: Nou naar mijn mening in het mondeling.
- G: Ja? En zou je daar nog iets verder over kunnen zeggen?
- K: Nou mondeling kan veel meer gevraagd worden, dan met schriftelijk.
- G: Nou je kunt ook natuurlijk schriftelijk een hele hoop vragen.
- K: Ja . . . ja.
- G: Omdat je meer kunt vragen bij het mondeling, vind jij het mondeling beter?
- K: Ja hoor.
- G: Dat is dus wel ongeveer wat je er van te zeggen hebt? Je vindt het mondeling prettiger?
- K: Ja.
- G: Ja. Nou ik dank je wel. Dat wou ik maar even weten.
- E: Nou ik vond dit nog weer een stuk slechter dan de vorige kandidaat en ik zou dit met een vier willen honoreren.
- G: Ja, ik ben het wel met u eens, want niet alleen dat hij veel meer niet wist dan de vorige kandidaat, maar hij heeft ook zoveel gekke dingen gezegd he.
- Neem het feit nou dat hij de betekenis van het woord razzia, of zo moet ik het niet zeggen, hij kende het woord razzia niet, maar toen u het woord noemde, toen wist hij de betekenis wel. Maar dan te zeggen dat de N.S.B. een verzetspartij is, dat is toch wel een fout . . .
- E: Een fout van de bovenste plank . . .
- G: En dan waren er toch verschillende dingen waar hij helemaal niets van afwist he. U hebt hem wel wat meer op inzicht getoetst dan de vorige. U hebt hem meer waarom-vragen gesteld, maar ook daar kwam hij in het algemeen niet zo goed uit dus ik kan het wel met u eens zijn dat dit geen voldoende is en zelfs geen vijf.
- E: Nee, zeker niet. Het zijn allemaal dingen die hij had moeten weten, ook die doodeenvoudige dingen . . .
- G: Ja, ja. Zijn intelligentie is wel voldoende?
- E: Ja hoor, zijn ijver niet.
- G: Enfin akkoord een vier.
- E: Goed.

Transcriptie van een op 29 januari 1974 op de band opgenomen mondelinge toets over "De onderdrukking van de vrijheid tijdens de Tweede Wereldoorlog in bezet Nederland en het verzet daartegen", van een Mavo-leerling(e) aan school II.

- E: Ik vind het wel leuk met jou te beginnen met het onderwerp dat jij gekozen hebt of dat heb je afgesproken uit deze boekjes.
- K: In dat laatste boekje stond voor mij niks meer in . . .
- E: Maar je hebt dus wel van de andere boekjes de besprekingen gevolgd en je hebt aantekeningen gemaakt?
- K: Ja.
- E: Nou laten we dan bij het begin beginnen en het onderwerp van vandaag waar het schriftelijk ook over ging is Onderdrukking en Verzet. Wanneer kunnen we daar over praten, wanneer was het verzet nodig in Nederland? In welk jaar?
- K: In 1940.
- E: Kun je ook de juiste datum geven?
- K: Na de capitulatie.
- E: Na de capitulatie dus op 15 mei 1940. Zeg hoe verliep dat, vertel er eens iets van van die inval van die Duitsers in Nederland.
- K: De Duitsers vielen dus met parachutisten bij de Moerdijk neer, en bij het IJsselmeer, bij de Afsluitdijk, verder kwamen ze uit het oosten met de troepen en toen moest Nederland zich overgeven omdat ze anders Rotterdam zouden bombarderen, maar voordat de afgesproken tijd verlopen was toen liet Hitler Rotterdam al bombarderen.
- E: Zeg kun jij een paar versterkingen aangeven op deze kaart, waar de Duitsers dus een tijd tegen zijn gehouden.
- K: Bij de Grebbelinie.
- E: De Grebbelinie, hier bij de . . .
- K: Ja, bij de Afsluitdijk.
- E: De Afsluitdijk ja. Zeg jij zei ook er kwamen parachutisten. Waarom parachutisten, waarom niet gewoon troepen?
- K: Nou dit was allemaal verdedigd langs de grens, de manschappen waren daar juist en men had niet zo op parachutisten gerekend, en dit waren de belangrijkste punten en toen konden ze niet zo gauw de troepen daarheen transporteren.
- E: Zeg en onze koningin wat gebeurde daarmee?
- K: De koningin ging met het bestuur naar Engeland.
- E: Ja, wat vind jij . . . nee laten we het zo vragen, wat vonden de mensen in die tijd daarvan?
- K: Nou die vonden het niet leuk, want ze dachten dat ze laf was en dat ze er tussen uit wilde knijpen. In het begin tenminste.
- E: Ja, in het begin. En achteraf bekeken, zou je iets kunnen aangeven dat het toch wel verstandig was wat ze gedaan heeft?
- K: Ja, want er waren al soldaten die parachutisten die dood waren hadden gevonden en daarbij vonden ze brieven en zo en opdrachten om de koningin en het koningshuis helemaal gevangen te nemen, dus eigenlijk was het wel verstandig.
- E: Die Duitsers die hier binnenvielen hadden niet zo veel vrienden hier hè? Toch waren er wel enkele, hoe heten die?
- K: Ja, de N.S.B.-ers.
- E: Ja, wat was dat voor partij?
- K: Dat was de Nationaal Socialistische Beweging.
- E: Van . . . ?
- K: Van Mussert.
- E: Mussert. Wanneer was die partij vooral opgekomen?
- K: Eh, in 1929.
- E: Door?
- K: Door de crisis, de economische crisis.
- E: Ja, er waren ook erg veel mensen lid van geworden, waarom eigenlijk?

- K: Ze waren werkeloos en erg veel middenstanders werden met de ondergang bedreigd.
 E: Zeg toen die Duitsers hier Nederland hadden overvallen, wat had Mussert toen gehoopt?
 K: Dat hij rijkskanselier, dus de baas over Nederland zou worden.
 E: Ja, werd hij het ook?
 K: Nee, want Hitler koos Seyss-Inquart als eh . . .
 E: Je wilde zeggen? Hoe heet hij eigenlijk, Seyss-Inquart maar je wilde net eigenlijk zeggen?
 K: Nee, laat maar zitten . . .
 E: Laat maar zitten, zes-en-een-kwart, dat wilde je zeggen he?
 K: (lacht) Ja.
 E: Zo werd hij hier genoemd. Goed. Hoe was het in het begin? Die Duitsers, welke houding namen ze in het begin, de eerste maanden aan ten opzichte van de Nederlanders?
 K: Een vriendelijke houding, dat ze het wel goed bedoelden.
 E: Kun je een maatregel, een vriendelijke maatregel noemen? Wat deden ze met de Nederlandse soldaten?
 K: Die lieten ze vrij.
 E: Maar langzamerhand komen er vervelende dingen. Vanmorgen in het examen wat je hebt gehad over de eerste dingen van het verzet. Was de eerste vorm van verzet, was dat algemeen? Deed heel Nederland mee?
 K: Nee, allemaal kleine groepjes.
 E: Kun je een paar beginvormen van verzet geven?
 K: Sabotage.
 E: Ja, maar dat komt pas later hè? Hoe zou het eigenlijk komen dat het verzet pas langzamerhand komt?
 K: Door de jodenvervolging, de mensen . . .
 E: Waarom niet meteen?
 K: Nou in Nederland moest nog alles opgebouwd worden, in België en zo hadden ze al oude verzetsgroepen.
 E: Ja. Kun je eens een vorm aangeven, de eerste vorm van verzet, ik denk hier vooral aan de pers? Hoe werden de eerste berichten tegen de Duitsers, hoe werden die verspreid?
 K: Illegaal.
 E: Illegaal, wat gebeurde er? Iemand schreef een tekst en wat moesten de anderen er mee doen, die het in handen kregen?
 K: Vertalen.
 E: Nou nee, vertalen, het was een Nederlandse tekst. En die moesten het dan?
 K: Wegbrengen.
 E: Ja, driemaal overschrijven en zo vermenigvuldigen. Langzamerhand komen er andere vormen van verzet, maar ook de maatregelen van de Duitsers worden vervelender. Wanneer doen de Duitsers erg vervelende dingen, noem data, tijden? En ten opzichte van welke groep vooral?
 K: Tegen de joden vooral.
 E: Kun je een paar maatregelen noemen?
 K: Ja, ze mochten niet meer in bussen en bioscopen en zo en ze moesten in een aparte wijk gaan wonen en later moesten ze ook een gele ster gaan dragen.
 E: Ja.
 K: En de ambtenaren die moesten een verklaring tekenen dat ze wel of geen jood waren en degenen die jood waren die werden ontslagen.
 E: Weet je het eerste ontslag van een joodse hoogleraar, heb je er wel eens iets over gelezen of niet?
 K: In Leiden geloof ik.
 E: In Leiden. Zeg de Nederlanders pikken het niet hè? Wanneer pikken ze het niet meer?
 K: Bij de Februaristaking in 1941.
 E: Wat was er gebeurd?
 K: Er waren joden opgepakt en zo.
 E: Ja, in welke plaats?
 K: Amsterdam.
 E: Ja, vertel er eens iets van, hoe was dat gegaan?
 K: Ik weet dat ik er wel eens iets van heb voorgelezen, iets van ooggetuigen?
 E: Oh, van dat café . . . enne toen schoten ze een N.S.B.-er dood.
 E: Ja, dat is ook gebeurd, op welk plein, er staat een heel bekend standbeeld?

- K: Weet ik niet.
- E: Daniël, Jonas . . . Nee? De dokwerker, het standbeeld van de dokwerker. Wie vooral komen er in staking. Hoe is die staking ontstaan?
- K: Door de vakbonden . . eh, nee, in de havens gingen ze staken.
- E: Ja, en langzamerhand komen er steeds meer mensen. Hoelang heeft die staking geduurd?
- K: Een paar weken geloof ik.
- E: Nou wel korter, een paar dagen maar, want toen gingen die Duitsers harde maatregelen nemen; wat dezen ze met de leiders?
- K: Die arresteerden ze en fusilleerden ze.
- E: Ja, ze werden opgepakt. Is er nog een andere vorm van een georganiseerde staking geweest in Nederland?
- K: Ja, de Spoorwegstaking.
- E: De Februaristaking eerst en de Spoorwegstaking later. Wanneer is die Spoorwegstaking uitgebroken?
- K: Toen de Duitsers dus in 1944 in juli geloof ik . . .
- Oh, toen gingen de Duitsers allerlei etenswaren en spullen meenemen naar Duitsland, die ze dachten nodig te hebben enne toen wilden de spoorwegen niet meer werken en dat heeft geduurd tot eind van de oorlog.
- E: Ja, zeg, de joden die werden dus erg hardhandig behandeld hè? Die werden dus opgepikt en meegenomen en uiteindelijk kwamen ze terecht in Nederland, waar?
- K: In Westerbork.
- E: In Westerbork en van daar uit?
- K: Naar Auswitsch of Dachau.
- E: Goed. De gevangenis in Scheveningen, zegt die je iets?
- K: Eh, dat was . . . ja . . .
- E: Wat was de bijnaam?
- K: Eh . . .
- E: De bijnaam was het Oranjehotel, nooit van gehoord?
- K: Nee.
- E: Gijzelaars waren wat voor mensen?
- K: Mensen die met hun leven borg stonden voor een ander.
- E: Wat betekent dat, vertel het eens met je eigen woorden, want zo stond het vanmorgen in het examen.
- K: Die mensen die, als er bijvoorbeeld een man werd opgepakt en als er een andere man, dus ze moesten een andere man hebben, en als die andere man niet kwam dan schoten ze deze man dood.
- E: Ja, En als er illegale daden werden verricht dan werden er gewoon mensen neergeschoten. Er is trouwens ook een dorp gestraft, welk dorp is dat geweest?
- K: Putten.
- E: Putten goed, hoe is het afgelopen met die mensen?
- K: 600 mensen zijn er weggevoerd en er zijn maar 40 van teruggekomen.
- E: Zeg we hebben pas de distributie gehad van de benzine hè?
- K: Ja.
- E: In die oorlogsjaren was ook een distributie, waarom was dat?
- K: Er was voedseltekort.
- E: Ja, hoe ging dat?
- K: Er werden bonnen uitgedeeld op bepaalde levensmiddelen en dan konden de mensen een keer per week of een keer per dag op die bonnen zoveel dingen halen.
- E: Zeg, op het einde van de oorlog was er voor een bepaald gedeelte van Nederland helemaal niets meer te krijgen, hoe kwam dat?
- K: Ja, er werd niets meer aangevoerd.
- E: Niets meer aangevoerd, maar wel veel w . . . ?
- K: Weggehaald.
- E: Door de . . . ?
- K: Duitsers.
- E: Welk gedeelte van Nederland was dat?
- K: Het westen.
- E: Het westen. Nou staat er in ons boek ook een stuk over het Engelandspiel. Weet je wat dat is?

- K: De Duitsers hadden zo'n (onverstaanbaar) man hadden ze gevangen genomen en om zijn leven te sparen ging hij door met seinen maar nu voor de Duitsers, en zo kwamen er steeds meer groepen vanuit Engeland naar Nederland en die werden neergeschoten of gevangen genomen door de Duitsers.
- E: Ja, die werden dan neergeschoten. Eh, zeg die bonnentekorten, of eigenlijk voedseltekorten in het westen van Nederland in '44 en '45, wat was daar het gevolg van?
- K: De hongertochten. De mensen gingen de boer op, naar de boeren om te proberen voedsel te krijgen, aardappels en zo.
- E: Proberen voedsel te krijgen, was dat een prettige tocht?
- K: Nee, het was erg koud ook, dus een heel erg strenge winter ook en ze moesten meestal lopend want de fietsen waren weggehaald.
- E: Ja, de fietsen waren ingeleverd, moest er nog meer ingeleverd worden van de Duitsers?
- K: Ja, de radio's.
- E: Waarom?
- K: De mensen luisterden teveel naar Radio Oranje volgens de Duitsers en daarop werden allemaal ophitsende berichten uitgezonden en . . .
- E: Ja, wat was dat Radio Oranje?
- K: Radio Oranje was een onderdeel van de B.B.C. En daar sprak de koningin en A. den Doollaard, die spraken van daar uit tegen de Nederlanders dat ze in het verzet moesten gaan.
- E: Ja, en dat verzet dat ging langzamerhand komen hè? In het begin hebben we een beetje ongeorganiseerd verzet gezien; toen prins Bernhard jarig was wat gebeurde er toen?
- K: Toen gingen we anders dragen.
- E: Ja, en veel oranje en knoppen e.d., een beetje pesterij en plagerij was het. Maar die Duitsers namen steeds meer maatregelen, en daar probeerden we onderuit te komen, maar eh . . . langzamerhand wordt de vorm van verzet veel efficiënter maar ook veel gevaarlijker, wat is namelijk het gevaar van zo'n illegaliteit?
- K: Men kon opgepakt worden en dan werd men naar concentratiekampen gestuurd of meteen neergeschoten.
- E: Ja. Zeg kun je een paar vormen van illegaliteit noemen? Wat kon je doen in zo'n geheime groep?
- K: Sabotage plegen.
- E: Sabotage plegen, goed, geef eens een paar vormen van sabotage? Wat zou jij saboteren?
- K: Nou, eh, benzinevoorraden, dan konden ze niet weggelopen en spoorwegstations.
- E: Ja, lijnen hè? Spoorweglijnen. Wat nog meer?
- K: En de illegale pers was er.
- E: Ja, wat stond er in die pers, in die krantjes die ze uitgaven?
- K: Allemaal berichten dat er nog hoop was en de invasie dat de Amerikanen steeds dichterbij kwamen.
- E: Was dat nodig in Nederland?
- K: Ja, want men wist bijna niks omdat er geen radio's waren en er werden geen berichten naar ons gezonden en de berichten die wel kwamen waren valse berichten want die werden door de Duitsers gegeven.
- E: Ja, er werd gecensureerd. Wat is dat censuur?
- K: Dat weet ik niet.
- E: Nou als de Duitsers berichten censureren en je zegt net zelf . . .
- K: Vervalsen?
- E: Nou vervalsen niet maar bepaalde negatieve berichten, voor de Duitsers negatief, mochten er niet in komen.
- K: O, ja.
- E: Kun je een man noemen uit het verzet?
- K: Ja, hij . . . ik ken niet zijn naam meer, . . . maar hij had een eh . . . op een gevangenis wilden ze mensen bevrijden en toen had, toen wilde een bewaker hen helpen en toen werden ze gevangen genomen.
- E: Ja, ja, Johannes . . . ?
- K: Post.
- E: Post, goed. Zeg erg veel mensen die met de illegaliteit te maken hadden hielpen de joden want op de joden werd de greep steeds nauwer hè? Wat konden de joden doen?
- K: Onderduiken.

- E: Onderduiken goed, en de mensen die niet konden onderduiken, wat ging er mee gebeuren?
- K: Die werden weggevoerd.
- E: Ja, eerst kwamen ze, je hebt vanmorgen die foto gezien, kun je je de volgorde nog herinneren; er stond een ster, er stond een prikkeldraadomheining, er stond afvoer van de joden, En . . . ?
- K: Een jodenbuurt.
- E: Een Judenviertel stond er. Wat was dat voor iets, een Judenviertel?
- K: De joden moesten daar in die buurt bij elkaar komen wonen.
- E: Ja, en wat gebeurde er 's avonds?
- K: Dan werden er razzia's gehouden.
- E: Ja, nou die vraag heb je vanmorgen zeker ook goed gemaakt, of niet?
- K: Wat?
- E: Wat had je het eerste geplaatst?
- K: Het eerste had ik die Viertel, dus die jodenbuurt, en toen had ik de jodenster, en toen de afvoer en toen het concentratiekamp.
- E: Nou misschien hadden de eerste twee omgewisseld kunnen worden.
- K: O.
- E: Goed, eh, de bevrijding, in twee gedeeltes eigenlijk hè? Welk gedeelte?
- K: Eerst werd het zuiden van het land veroverd . .
- E: Door wie?
- K: Door de Engelsen en de Amerikanen . . .
- E: Waar kwamen die vandaan?
- K: Uit Amerika en Engeland nee, ze deden een invasie in Bretagne . .
- E: Normandië eigenlijk.
- K: Nou Normandië en toen gingen ze zo door België.
- E: Ja via België naar Nederland. Zeg toen ze op een gegeven moment aan die Frans-Belgische grens lagen toen gebeurde er in Nederland wat, toen ging er een gerucht rond.
- K: Ja, Radio Oranje had uitgezonden dat ze al in Breda waren en zo en toen ging overal in Nederland de illegaliteit de N.S.B. afzetten en Duitsers gevangen nemen.
- E: Ja, hoe heet die dag?
- K: Dolle Dinsdag.
- E: Ja, maar dat viel tegen; voor de Engelsen en Amerikanen was er het probleem, welk?
- K: Ze konden niet voorbij Arnhem, ze konden Arnhem niet veroveren.
- E: Ja, ze konden niet voorbij Arnhem en Nijmegen. Zeg toen hebben we een enorm vervelende winter gehad. Hoeveel joden woonden er voor de oorlog in Nederland ongeveer?
- K: 140.000.
- E: En hoeveel zijn er overgebleven?
- K: 40.000.
- E: Ja, en wanneer komt de definitieve bevrijding?
- K: In 1945, 5 mei.
- E: Ja, maar daarvoor was er al een gunstig bericht, de mensen die honger geleden hadden hadden erg veel hoop gekregen een paar weken tevoren, waar hadden de Duitsers namelijk toestemming voor gegeven?
- K: De Engelsen mochten voedselpakketten strooien vanuit de vliegtuigen.
- E: Ja, weet je nog iets van het verzet hier op het einde van de oorlog, hoe dat hier in Vinkeveen verlopen is?
- K: Nee, dat weet ik niet, ja er zijn wel mensen doodgeschoten.
- E: Hoe kwam dat eigenlijk?
- K: De Duitsers konden de nederlaag niet verkroppen.
- E: Ja, zagen het niet; en de Nederlanders dachten al dat ze bevrijd waren en toen hebben de Duitsers verzetstrijders neergeschoten.
- Goed Henk, nou ik heb het wel gehoord.
- G: Oké. Nou ik mag niet gewoon iets vragen, dat doe ik dan ook niet, maar ik wou iets vragen over dat schriftelijk en het mondeling van vanmiddag.
- En wat ons interesseert dat is niet zo erg wat je nou leuker vindt mondeling of schriftelijk maar wel of je nou vindt dat je uit de schriftelijke vragen beter een antwoord hebt kunnen geven uit alles wat je weet over die oorlog, of op het mondeling, of je zegt, nou op het mondeling kan ik toch veel meer vertellen wat ik weet als op het schriftelijk.
- Wat vind je daarvan? Je mag het helemaal zelf zeggen helemaal eerlijk, je hoeft nergens rekening mee te houden.

- K: Nou met mondeling vond ik toch wel makkelijker want met schriftelijk staan de vragen zo vast en met mondeling dan worden de vragen gesteld en dan weet je de vraag; met schriftelijk weet je de vraag of niet; maar hier kan je helemaal je eigen mening gaan zeggen.
- G: Goed, maar je zegt zelf vind ik veel makkelijker, maar wat makkelijker of moeilijker is dat doet er niet zo verschrikkelijk veel toe, vind je nou dat je beter kunt vertellen wat je weet in mondeling of in schriftelijk?
- K: In het mondeling. Want als je veel te vertellen hebt zit je uren te schrijven en nu kun je het even snel vertellen.
- G: Kun je het even snel vertellen, dus je bent gewoon eerder klaar. En dat vind je dus makkelijker.
- K: Ja.
- G: Hoe vond je dat schriftelijk vanmorgen?
- K: Dat ging wel, er zaten natuurlijk wel dingen bij die ik niet wist.
- G: Logisch, die had je niet gehad dus die wist je niet. Maar kon je er uit wijs worden?
- K: Ja.
- G: Dus dat viel allemaal wel mee. Als je nou zelf mocht kiezen.
- K: Tussen mondeling en schriftelijk?
- G: Ja.
- K: Nou ik zou het mondeling nemen.
- G: Dus je zou het mondeling nemen?
- K: Ja, maar dit is natuurlijk ook een onderwerp waar je veel van af weet he van thuis en zo.
- G: Ja natuurlijk, maar het is maar één onderwerp hè? Bij mondeling heb je dikwijls meerdere onderwerpen. Goed. Nou ik weet het wel. Bedankt.
- K: Dag Meneer.
- E: Stuur jij Kees even? Vraag of hij even 5 minuten wacht, dan kom ik hem dadelijk wel even halen.
- E: Hoe is de vorm van het examen? Vond u?
- G: Ja, eh gewoon.
- E: Ja, dacht ik ook,
- G: Dat is de gewone normale vorm, ik vind het altijd leuk als er een atlas en zo bij is, als er enig materiaal bij is, dan heeft men enig houvast.
- E: Nou ik vond dat hij het niet gek deed.
- G: Is het een goede leerling?
- E: Nee, het is geen goede leerling, kijk het is zo, ze hebben van mij nu Nederlandse geschiedenis gehad met veel achtergrondvragen en daar heeft hij bij mij voor gehaald een . . . even kijken . . . een 4. Ja als je naar de achtergrond vraagt zijn ze weg.
- G: Het waren veel feitelijke vragen natuurlijk, die gesteld werden.
- E: Ja, en als je naar de achtergrond gaat vragen dan kom je nergens, dan zijn ze nergens. Ik wil het wel eens proberen dadelijk bij Kees.
- G: Ja, dat zou natuurlijk wel leuk zijn, die is ook wat ouder en doet het voor de tweede keer. Deze jongen lijkt zo verlegen maar vertelt toch een hele hoop, hier en daar had ik wel de indruk dat hij de vragen niet helemaal begreep.
- E: Nee, die zenuwachtigheid van hem die kan ik . . . (onverstaanbaar).
- G: Ja, ja ik meende verschillende keren vragen te horen waarop hij een ander antwoord gaf dan bij de vraag hoorde.
- E: Ja, dat is gewoon, hij hoort in zijn zenuwen een halve vraag en dan springt hij over op wat hij weet, op wat er een beetje verband mee houdt, maar to the point is hij dus niet en hij valt door de mand als je hem dus achtergrond gaat vragen. Dan gaat hij er allerlei verhalen om heen hangen die hij een keer heeft gehoord in de les die in feite er weinig toe doen. Maar ga je hem punten vragen dan komt hij wel verder, want dat kan hij leren.
- G: Ja, ik vond het typisch ook toen ik hem vroeg over dat schriftelijk en dat mondeling dat hij toen eigenlijk de vraag niet doorhad, hij dacht wat vind ik makkelijk en wat vind ik niet makkelijk. Maar als je nou dit werk zou moeten waarderen, wat zou je dan geven?
- E: 7, dacht ik.
- G: 7?
- E: Dacht u niet? Ja het niveau ligt natuurlijk een stuk . . . (onverstaanbaar)
- G: Ja, het langt natuurlijk van het niveau af en ik weet natuurlijk helemaal niets van de achtergrond. Het lijkt mij dat een 7 . . .
- E: Ja, een 6 of 7.
- G: Het hangt er een beetje tussen in.

- E: Een 6 of 7 dat is . . . (onverstaanbaar)
- G: Als je nou kijkt naar het niveau van de vragen het heeft natuurlijk niet veel diepgang.
- E: Ja dat gaat niet, en door de stof die niet diepgaand behandeld kan worden en ook door het niveau van de kinderen.
- G: Ja, maar ik ben het wel helemaal er mee eens dat het ruim of toch in ieder geval voldoende tot ruim voldoende is.
- E: Kijk, je krijgt bij hem ook geen kans om dieper te gaan want dan begrijpt hij de vraag toch niet. Hij heeft gewoon wat feitenkennis en weet van alle dingen wat af.

Transcriptie van een op 29 januari 1974 op de band opgenomen mondelinge toets over "De onderdrukking van de vrijheid tijdens de Tweede Wereldoorlog in bezet Nederland en het verzet daartegen", van een Havo-leerling(e) aan school IX.

- E: Dit mondeling examen is een gevolg van loting. Terwijl jullie bezig waren hebben wij nummertjes geloot voor iedere klas. En uit de klas waar ik les geef kwam nummer 14, en dat ben jij. Dus je begrijpt het goed dat jij ingeloot bent dat heeft met de kwaliteit van je werk niets te maken, want wij hebben je werk zelfs nog niet gezien en het heeft ook niets te maken met vreugdevolle of boze bedoelingen aangaande jouw persoon, maar je bent er ingeloot. En wij gaan hier een mondeling examentje doen en dat is puur voor de proef, daarom hebben we ook een willekeurig iemand genomen, en het zal ook jouw cijfer niet beïnvloeden, aan de ene kant niet ten gunste en dat vind je misschien spijtig, maar aan de andere kant ook niet ten ongunste.
Jij komt uit . . . hè?
- K: Ja.
- E: En zijn je vader en moeder daar ook vandaan?
- K: Ja.
- E: Dus je hebt je vader en moeder waarschijnlijk wel eens horen praten over de Tweede Wereldoorlog?
- K: Ja.
- E: Hebben die in . . . in de Tweede Wereldoorlog nog wel een en ander beleefd?
- K: Ja, mijn vader heeft in een concentratiekamp gezeten in Duitsland.
- E: Oei.
- K: Twee jaar, en hij is net aan de dood ontsnapt. En moeder heeft ook veel eh, die zat in de ondergrondse en heeft veel aan actief verzet gedaan en ze is daarom ook door de Duitsers en de N.S.B.-ers gezocht maar ze is steeds weer ontsnapt.
- E: Zo je vertelt al een heel verhaal daar kan ik allerlei dingen aan vastknopen. Bijvoorbeeld in welk concentratiekamp heeft je vader gezeten?
- K: In Dachau.
- E: In Dachau? Zo, daar ben ik ook eens geweest, dat is geen plezierige tijd geweest. Kun je ook zeggen waaraan hij dat te danken had, mag ik in dit geval wel zeggen?
- K: Nou ik meen hij had een paspoort, nee een persoonsbewijs, en dat was vervalst. En hij moest veel op zakenreis . . . en toen is hij uit de trein gehaald.
- E: Op basis van zijn vervalst persoonsbewijs?
- K: Ja.
- E: Waarom had je vader dan een vervalst persoonsbewijs?
- K: Nou ik meen ja hij heeft ook veel gedaan voor onderduikers en ook onderdak gegeven. Wij hadden zelf ook een tijd drie joden in huis.
- E: Dat laatste verwondert me niet helemaal, want in . . . hebben vroeger ook wel vrij veel joden gewoond, is het niet?
- K: Ja.
- E: Dus dan hebben je ouders daar wel mee te maken gehad.
Daar was vanmorgen ook nog een vraag bij, bij die multiple choice-vragen, want die heb ik alleen nog maar nagekeken. Er werd gevraagd waar naar jouw veronderstelling de meeste joden woonden.
- K: Ik dacht in het westen, in Amsterdam.
- E: Dat dacht ik ook ja. Dan heb je die vraag naar mijn idee wel goed.
- K: Nou dat is leuk.
- E: Ja, ik wil verder niet alles zeggen, maar dit is toch al een hele troost. Maar in . . . woonden ook veel joden, het is ook een handelsplaats. Hebben je ouders ook met joden te maken gehad?
- K: Ja.
- E: Waarom werden die joden zo sterk vervolgd?
- K: Nou omdat eh Hitler moest, eh omdat ze niet tot het arische volk behoorden. En volgens hun was het een volk waar je geen vrede en waar je niks mee beginnen kon.

- E: Ja. Welk joods meisje is hier in Nederland nogal bekend geworden?
- K: Anne Frank.
- E: Ben je er wel eens geweest in het Anne Frankhuis?
- K: Nee, daar ben ik nog nooit geweest, ik zou er best wel eens naar toe willen.
- E: Kijk eens aan. Leuk is het niet, maar dat bedoel je ook niet, maar het is wel belangrijk, beslist wel. Hoe is het met dat meisje afgelopen?
- K: Ik meen dat zij ook vermoord is.
- E: Ja, ze is niet meer teruggekomen. Wat voor maatregelen hebben de Duitsers hier in Nederland tegen de joden genomen? Begint dat direct met van dik hout zaagt men planken?
- K: Nee, het ging langzaam. Want eerst werden er persoonsbewijzen uitgedeeld en ook een Ausweis en daaraan konden de Duitsers ook zien dat . . . (onverstaanbaar)
- E: Hoe kon je dat nu bij een jood zien aan het persoonsbewijs?
- K: Er werd een "J" opgestempeld. Daarna gingen ze over tot ontslagen en daarna werd verplicht gesteld een jodenster te dragen. En de vrijheid werd beperkter. Ze mochten niet meer in publieke gebouwen komen, dus bioscopen en café's. En daarna kregen ze ook verscheidene oproepen. Ze moesten zich concentreren in bepaalde wijken, getto's vormen. Daarna werden ze vervoerd naar Westerbork en daarna werden ze overgebracht naar concentratiekampen in Polen.
- E: Goed, dat daarna klopt niet altijd, maar in het geheel is het toch een heel aardige opsomming geweest.
- Je hebt het woord Ausweis er ook even bij gebruikt maar goed. Heb je wel eens gehoord van de ariërparagraaf? Of is die term te moeilijk?
- K: Nou paragraaf niet maar ik weet wel wat ariër is.
- E: Nou vertel het maar eens.
- K: Eh, nou de ariërs waren gewoon de mensen van het goede ras, en de niet-ariërs waren van een slecht ras.
- E: Ja, de ariërparagraaf heeft natuurlijk iets te maken met een of ander wettelijk voorschrift, want dan krijg je altijd met paragrafen te doen hè? En dat was dat wij in het begin van de bezetting dat wij allemaal een ariërverklaring moesten ondertekenen dat ook onze grootouders geen joden waren. En als je grootouders nou wel jood waren, wat dan? Bijvoorbeeld ik ben leraar hè, hier op deze school en ik had moeten zetten van ja, ik heb twee grootouders die jood zijn, wat dan?
- K: Nou ik denk eh . . .
- E: Dan was ik ontslagen geworden ja. In Leiden is op deze wijze een professor ontslagen. Heb je daar wel eens iets van gehoord? Van die hele kwestie?
- K: Ja, eh daarna kwam er een professor eh . . .
- E: Dat was de rector magnificus, ja . . .
- K: Dat was Telders, ja . . .
- E: Telders niet, dat was ook een bekende naam, maar dit was Cleveringa.
- K: Ja, die heeft dan een rede gehouden . . .
- E: Ja, en daar heeft hij hem nogal geprezen. Dat is goed. En heeft het nog gevolgen gehad voor de Leidse universiteit Weet je dat ook?
- K: Eh . . . stakingen. O nee, de universiteit werd gesloten, ze mochten niet meer studeren.
- E: Ja, de andere nog niet maar de Leidse werd meteen voor de hele duur van de oorlog gesloten. Zullen er ook veel studenten onder de onderduikers hebben gezeten?
- K: Ja.
- E: Ja, het ligt voor de hand hè? Je noemde even en passant de naam Telders hè? Dat is helemaal niet zo gek, want hij heeft ook met Leiden te maken, maar hij had niets met deze kwestie te maken.
- K: Nee, het was een geestelijke verzetsleider.
- E: Wil dat nou zeggen dat Telders zelf een geestelijke was een predikant?
- K: Nee, maar hij gaf wel les aan de hogeschool in . . . (onverstaanbaar)
- E: En waarom noem je hem dan een leider in het geestelijk verzet?
- K: Nou omdat hij aanspoorde tot verzet. De mensen moesten zich niet neerleggen bij het nationaal socialisme.
- E: Goed zo. Zou dat geestelijk verzet, dat opwekken tot innerlijk verzet, in het begin, in het midden of aan het eind van de oorlog zijn geweest?
- K: Het geestelijk verzet?
- E: Ja, door bijvoorbeeld professor Telders in zijn geschriften.
- K: Ik denk in het midden van de oorlog want toen . . . (onverstaanbaar)

- E: Nou het was ook wel in het midden natuurlijk en het is de hele oorlog door wel geweest, maar het meest aan het begin. Nou ik het je vertel kun je het wel begrijpen?
- K: ... (onverstaanbaar)
- E: Ja kijk en een hele hoop Nederlanders moeten wel de gedachte hebben gehad dat die oorlog beëindigd was en dat ze nou ja verloren hadden. Dus die moesten weer opgepept worden. Ken je nog meer van die leiders die geestelijk leiding hebben gegeven?
- K: Ja, dominee ... (onverstaanbaar)
- E: Ja, hebben de kerken, bij dominee ben ik in de buurt van de kerk, hebben de kerken ook wel eens als kerk, dus niet als losse persoon, maar als kerk in zijn geheel ...
- K: Ja, ze hebben ook geprotesteerd bij Seyss-Inquart en ... (onverstaanbaar)
- E: Ja, weet je ook wie de leider was van de Rooms-Katholieke Kerk?
- K: Ja Johannes de Jong.
- E: Ja hij heette inderdaad Johannes de Jong, ik dacht dat je wilde zeggen Johannes de drie en twintigste ... Wat voor functie had die man?
- K: Eh, hij was leider van de Rooms-Katholieke Kerk.
- E: Was hij een paus of zo?
- K: Nee, hij was eh ...
- E: Ja, je bent niet rooms-katholiek, je bent er niet zo in thuis hè? Maar hij was toen aartsbisschop en later kardinaal.
- K: O ja.
- E: Eh, dat geestelijk verzet is later overgegaan in daadwerkelijk verzet. Op den duur nam die groep onderduikers steeds toe. Bij welke gebeurtenis is het aantal onderduikers bijzonder sterk vergroot?
- K: Door de arbeidsinzet van de Duitsers.
- E: Ook. En door welke gebeurtenis nog meer? Die arbeidsinzet ging vrij geleidelijk. Ik bedoel een abrupter gebeurtenis.
- K: Nee ...
- E: Je vader zal wel niet in militaire dienst geweest zijn in 1940, anders was hij in 1943 weer in krijgsgevangenschap geroepen.
- K: O, ja natuurlijk.
- E: En hoeveel mensen betrof dat ongeveer? Het hele Nederlandse leger, dus hoeveel moet dat wel niet geweest zijn?
- K: Eh ...
- E: Je mag er best een paar naast zijn.
- K: Eh ...
- E: Een hele hoop in ieder geval ... vierhonderdduizend.
En wat moesten die vierhonderdduizend mensen dus doen als ze niet krijgsgevangen wilden worden?
- K: Onderduiken.
- E: Onderduiken. Dus dat is in een keer eigenlijk verschrikkelijk veel. Er is nogal wat reactie op geweest, ook in ... Weet je ook wel wat voor reactie?
- K: Eh ... doordat eh ...
- E: Lang niet alle vaders en moeders vonden het leuk dat hun zoon weer in krijgsgevangenschap moest. Lang niet. De meesten gingen zelfs?
- K: Verzetten zich natuurlijk.
- E: Ja, ja. En een vorm van uitbundig verzet is de April-meistaking in 1943. Ik wil nog even doorgaan met die krijgsgevangenen. Dus toen kwamen er in een keer zo'n vierhonderdduizend onderduikers bij.
- K: Ja.
- E: Kon dat toen nog dat via particulier initiatief iedere onderduiker zijn plekje vond?
- K: Nee.
- E: Nee hè, dat moest een beetje georganiseerd worden.
- K: Ja.
- E: Ken je die organisatie?
- K: Ja, de L.O. dat is de Landelijke Organisatie voor onderduikershulp.
- E: Ja, ken je wel een leidende figuur?
- K: Jawel, Johannes Post ... nee, dat was eh ... ze werd tante Riek genoemd.
- E: Ja, mevrouw Rietberg-Kuipers hè? Weet je ook waar ze vandaan kwam?

K: Uit Winterswijk.
 E: Ja, is er nog een herinnering aan haar?
 K: Ja. Een standbeeld.
 E: Heb je dat wel eens gezien?
 K: Nee.
 E: Het is zo maar een vrouw, ik heb niet het idee dat het sprekend lijkt, met een hertje aan haar voeten.
 K: Hertje?
 E: Ja. Begrijp je de symboliek? Het schuift zo met zijn kop tegen haar voeten aan.
 K: Dankbaarheid?
 E: Nee niet dankbaarheid. Hulp zoeken, vertrouwend hulp zoeken. Ken je ook een heer die in deze organisatie?
 K: Ja, Slomp.
 E: Ja. En waar moest zo'n organisatie nou voor zorgen, wat moest ze organiseren?
 K: Voedsel.
 E: Maar er was toch voedsel genoeg, er was toch eten genoeg in Nederland? Kon iedereen in Nederland nog maar vlotweg eten krijgen zoveel als hij lustte?
 K: Nee, want het was op de bon.
 E: Op de bon ja. Je weet toch wel tegenwoordig wat dat is, op de bon?
 K: Ja.
 E: Ben jij wel eens op de bon geweest?
 K: Ja.
 E: Ja, maar dat is weer wat anders hè? Goed, dus het voedsel was op de bon. Waar moest dus die organisatie ook voor zorgen?
 K: Voor de distributie dus.
 E: Voor de distributie waarschijnlijk. Kon je dan genoeg krijgen? Kon je er heen gaan en zeggen ik heb tien onderduikers?
 K: Nee, daarvoor moesten ze distributiekantoren overvallen.
 E: En wie had men daar nu voor?
 K: De knokploegen.
 E: En wie was daar een leidende figuur?
 K: Johannes Post.
 E: Goed. Heeft die ook iets wat hem herdenkt. Die mevrouw Rietberg die heeft . . .
 K: Ja hij heeft de overval . . . (onverstaanbaar)
 E: Nee daar heeft hij geen rol in gespeeld.
 K: Nee?
 E: Ja, hij heeft wel eens in een overval een rol gespeeld . . .
 K: O, in Amsterdam heeft hij het bevolkingsregister in brand gestoken . . . nee . . .
 O, Leeuwarden . . .
 E: Ja Leeuwarden en daar heeft Johannes Post ook niet aan meegedaan, hij heeft een overval gepleegd op de Weteringschans in Amsterdam, en dat was ook wel heel dapper, maar dat is een andere kwestie. Nee ik bedoelde eigenlijk met mijn vraag of hij ook iets heeft wat zijn naam nog in gedachtenis houdt?
 K: . . .
 E: Je hebt een broer, niet? Die is arts in het leger.
 K: Nee niet meer.
 E: Maar hij is het wel geweest hè? Dus hij kwam in allerlei kazernes.
 K: Ja.
 E: Kom je al op het spoor? Nee nog niet . . . nou de Johannes Postkazerne in Steenwijk en nog wel meer . . . (onverstaanbaar)
 Moet je die mensen nou negatief of positief beoordelen, die terroristen?
 K: Negatief.
 E: Nee positief, het waren verzetsstrijders.
 K: Terroristen?
 E: Ja, daar wil ik wel even op doorgaan maar dan kom ik meer op het gebied van Nederlands dan van geschiedenis.
 Wie zouden die naam terroristen gegeven hebben? Wie zouden de mensen die daar gewerkt hebben terroristen hebben genoemd?

K: ...

E: Wie zullen dat zou zijn?

K: Nou de Duitsers?

E: Ja, de Duitsers. Die noemden ze terroristen. Zeg heb je wel eens van gijzelaars gehoord?

K: Ja.

E: Wat waren dat nu voor lieden?

K: Mensen die ze gevangen namen en ... (onverstaanbaar)

E: En wanneer werden zulke gijzelaars dan doodgeschoten?

K: Eh ... (onverstaanbaar)

E: Als er een of andere terroristenactie was geweest he, en de Duitsers konden de daders niet vinden.

K: Ja.

E: Heb je wel eens namen van gijzelaars gezien, in een publicatie; deze mensen zijn als gijzelaar doodgeschoten, een rijtje namen?

K: Ja, het stond vanmorgen in een van de examenvragen.

E: De Duitsers hebben het niet zo erg vaak gedaan. Wel in het wilde weg. Maar niet met officiële publicaties. Ja, ik praat maar en ik vraag maar in het wilde weg. Heb je wel eens van Silbertannemörde, Mörde is het meervoud van Morde, het is Duits hè, heb je daar wel eens van gehoord?

K: Ja, dat was wraak van de N.S.B.

E: Goed, het werd meestal door de N.S.B.-ers gedaan en wat was er dan eerst gebeurd voordat de N.S.B.-ers tot een dergelijke wraak overgingen?

K: Omdat de mensen de N.S.B. hadden tegengewerkt of ... (onverstaanbaar)

E: Ja, goed. Ja ik vraag echt maar in het wilde weg want de tijd verstrijkt ook zo'n beetje. Heb je wel eens van provocateurs gehoord?

K: Ja, dat waren heel gemene mensen.

E: Ja, meestal wel. Vertel er eens wat meer van?

K: Want die deden met de Duitsers mee en ze zaten dan ook in de ondergrondse.

E: Ja, als echt of eh ... ?

K: Als onecht natuurlijk. Ze deden als echt en toen konden ze al de namen geven van wie wel echt waren.

E: Ik weet niet of ik nou te veel vraag maar op goed geluk af. Ken je wel een naam van een provocateur?

K: ...

E: Nou dat is niet zo erg, het is René van de Waals. Ken je ook een geval waarbij die provocateurs veel succes hebben gehad?

K: ...

E: Nou ik geloof dat ik hier op een terrein kom waar je niet zo veel van weet. Nou een laatste vraag. Heb je wel eens van het Englandspiel gehoord?

K: Englandspiel?

E: Ja.

K: Het was in het laatst van de oorlog he?

E: Ja, het heeft in de oorlog te maken. Dat heb je goed bekeken.

K: Eh ... Eh ... de Duitsers die zouden naar Engeland of Zo? Iets dergelijks?

E: Nee, nee. O wou je daar graag over praten?

K: Nee.

E: Want daar heb je toch een plaatje van gezien hè?

K: Ja.

E: Nou dan laat ik dat Englandspiel rusten. We hadden het over dat de Duitsers nog naar Engeland wilden. Welk plaatje heb je daarvan gezien?

K: Het was een spotprent.

E: Ja, het was een spotprent. Weet je ook nog zo ongeveer wat er opstond. Je mag je eigen woorden wel gebruiken?

K: Eh ...

E: Gauw in huis komen Jantje, anders mot je ook nog verzuipen.

K: O, ja, ja.

E: Ik dacht dat het zo wel tijd was niet?

G: Ja nou nog even.

E: Wou u dan nog wat vragen?
 G: Ja, de slag bij Arnhem.
 E: Goed de slag om Arnhem. Weet jij ook zo ten naaste bij in welke tijd van de oorlog dat was?
 K: Aan het eind van de oorlog in 1944.
 E: Dat was in 1944, prima. Weet je ook in welke tijd van het jaar?
 K: Ja, ... eh ... in het najaar?
 E: Ja het was in het najaar. En wat voor bedoelingen hadden de Engelsen onder leiding van Montgomery toen? Toen die slag om Arnhem zich ...
 K: In een keer doorstoten naar ... (onverstaanbaar)
 E: In een keer naar? Ik heb het niet verstaan hoor!
 K: Nou het zal fout zijn.
 E: O dat wæet ik niet. Toe maar? In een keer doorstoten is goed.
 K: Eh ...
 E: Waarheen of waardoor heen?
 K: ...
 E: Nou over de rivieren heen, naar Duitsland hè? En waar is toen gevochten als ik zeg dat er over de rivieren heen gestoten moest worden?
 K: ...
 E: Bij Arnhem. En ook nog meer plaatsen? Want wij hebben nogal wat bij de rivieren.
 K: Nijmegen?
 E: Nijmegen ook de brug bij Nijmegen ja. Goed ze wilden dus die overgang over de rivieren in een keer in handen hebben die Engelsen. Dus bij de Maas, bij de Waal en bij de Rijn. En die slag bij Arnhem ging dus om de overgang over de ... ?
 K: ...
 E: Over de Rijn hè?
 K: Ja.
 E: Is dat gelukt? Hebben de Engelsen ... ?
 K: Nee dat is niet gelukt.
 E: Hoe kwam dat toch?
 K: Ik meen dat het een fout was van Mussert?
 E: Nou van Mussert niet, maar er zijn wel fouten gemaakt.
 K: O.
 E: Nou weten doen we het niet precies, maar waarschijnlijk hebben de Engelsen te weinig goede inlichtingen gehad. Er zaten daar Duitse troepen, tanktroepen. Wat zijn de gevolgen voor Arnhem geweest? Na de slag om Arnhem?
 K: De voedselrantsoenen werden gestaakt? O, eh nee de Spoorwegstaking?
 E: Ja, ja ... dat is wel goed. Wie heeft die Spoorwegstaking uitgeroepen?
 K: Eh ...
 E: Er is altijd iemand die een staking uitroept, proclameert.
 K: Ja, ... nou ... eh ... nee ik weet het niet.
 E: De Nederlandse regering in Londen. Weet je ook wie er aan het hoofd stond van de Nederlandse regering in Londen?
 K: Eh ... Gerbrandy?
 E: Ja. Zou die Nederlandse regering hebben vermoed dat die staking zo lang zou duren, als die geduurd heeft?
 K: Nee.
 E: Nee ze hadden natuurlijk verwacht dat?
 K: Dat de Duitsers gauw verslagen zouden zijn.
 E: Ja goed. Wat voor verschrikkelijke gevolgen heeft de Spoorwegstaking gehad?
 K: De hongerwinter.
 E: Goed. Je brengt die hongerwinter in verband met de Spoorwegstaking, wat ik prima vind maar kun je er nog een schakeltje tussen leggen?
 K: De Spoorwegstaking leidde er toe dat de Duitsers ook maatregelen gingen nemen en ze wilden ons toen geen voedsel meer geven.
 E: Goed. Welk deel van ons land heeft van die hongerwinter veel te lijden gehad?
 K: Nou ... en het westen.
 E: In ... en in het westen. Zou ... echt honger hebben gehad?
 K: Nee.

- E: Ja, in het westen vooral en waar het meest?
- K: In de grote steden . . .
- E: Ja in Amsterdam en de grote steden überhaupt hè? Wij gebruiken wel eens het woord verhongeren hè? Zijn er toen mensen verhongerd?
- K: Ja.
- E: Ja toen zijn er mensen van honger gestorven. Ik woonde zelf toen in het westen. Het voedsel wat er was was toen ontzettend duur. Was er in die hongerwinter nog gebrek aan wat anders, behalve voedsel?
- K: Ja, . . . kleding?
- E: Nou, kleding? Je weet zelf wel een paar kleren gaat een paar jaar mee en als het erg is met de nood dan gaan die kleren nog wel langer mee. Dus daar heb je niet van de ene dag op de ander gebrek aan. Heb je wel eens van een energiecrisis gehoord?
- K: Ja.
- E: Nou dat hadden we toen ook. Wel zo erg als nu?
- K: Nee.
- E: Nee vele malen erger. Er was totaal niets meer. Het was toen winter he. En dan is het tegen een uur of vijf wel donker. Kon je dan de lamp opsteken?
- K: Nee, dat mocht niet.
- E: Dat mocht niet? Dat kon ook niet, want . . . ?
- K: Er was geen stroom.
- E: Nee, er was geen stroom meer. Dus hoe moesten de mensen zich dan redden, want het bleef wel donker in de winter.
- K: Ze maakten soms zelf een dynamo.
- E: Ja, je hebt ook een plaatje gezien, dat stamt uit die hongerwinter, daar stond ook een datum bij dus je kon wel nagaan . . . o hier is het, er staat bij 6 december 1944, dus dat is de hongerwinter. Kun je zien op dat plaatje hoe die mensen zich behielpen met energie?
- K: . . . (onverstaanbaar)
- E: Ja, inderdaad. Een nog eenvoudiger middel was om op je fiets te gaan zitten.
- K: Ja, dat is ook een idee.
- E: Ja, maar leuk was het niet hoor.
- G: Nou zo is het wel genoeg hoor.
- E: Nou dan laten we het maar zo. Wou u nog wat vragen?
- G: Ja, niet over het onderwerp hoor. Wat anders.
- K: O.
- G: Maar vertel eens hoe je dit vandaag, deze examens, ervaren hebt.
- K: De multiple-choice-vragen vond ik niet zo moeilijk. Nee, ik vond het bepaald niet moeilijk. En daarna kwamen er eventjes meer dan vijftig open vraagjes. En dat werd echt wel even een eh . . . nou eh . . . aankrassen en soms bij een vraag kon je niet goed nadenken want ik kwam dan in tijdnood, vond ik. En ook wel een paar anderen maar sommigen waren om elf uur al klaar.
- G: Ja, het was wat lang hoor. En heb je nou het idee naar jouw mening dat je op zo'n mondeling examen beter afbent dan op het schriftelijk? Nou weet je van geen van beide je cijfer maar . . .
- K: Nee, dan vind ik het heel erg moeilijk . . .
- G: Waarom?
- K: Ik vind soms dat mondeling nou dan kom je niet zo gauw in tijdnood, je kunt beter nadenken en dat heb je bij schriftelijk weer niet.
- G: En in het algemeen wat doe je makkelijker? Een mondeling iets, of een schriftelijk? Of heb je daar nog geen ervaring mee?
- K: Nou ik heb wel wat ervaring natuurlijk maar ik vind bij mondeling kan meneer je soms helpen op het idee te komen en dat heb je bij schriftelijk weer niet.
- G: Ja, je staat dan alleen.
- K: Ja, dan sta ik er helemaal alleen voor.
- G: Nou bedankt in ieder geval voor alle inlichtingen.
- K: . . . (onverstaanbaar)
- E: Het is gewoon een kwestie van medewerking geweest van jou hoor. Want jij bent een van de weinigen die we geëxamineerd hebben, er zijn er een stuk of drie, vier in totaal.
- G: Ja, vier in totaal.
- K: O.
- E: Ja, dit is echt een stukje medewerking, waarvoor we je hartelijk danken . . .

- K: Nou ik vond het ook best leuk om te doen.
 G: Ja, want anders had je in de klas gezeten hè?
 K: Nee.
 G: Had je vrij?
 K: Nee, ik had vanmiddag gymnastiek.
 E: Nou dat is toch belangrijk is het niet?
 K: Ja toch wel.
 G: Nou minstens zo belangrijk als geschiedenis.
 K: ... (onverstaanbaar)
 G: Zeg en wat ga je na deze school doen?
 K: Ik wil graag op de sportacademie maar ik twijfel toch nog wel een beetje.
 G: En waarom heb je nou indertijd geschiedenis gekozen?
 K: Ja, dat was natuurlijk een dom foutje van mij. Maar ik vind het zelf een belachelijke zaak, dat ik maar zes vakken kan kiezen, en die moest ik het derde jaar al kiezen, maar toen was ik nog helemaal niet zeker over mijn toekomst.
 G: Maar waarom koos je dan toch geschiedenis?
 K: Omdat ze mij dat gewoon hebben aangepraat.
 G: Wie, meneer hier?
 K: Nee, het was niet op deze school, ik heb eerst nog Mavo gedaan.
 E: O, en daar behoorde het tot je pakket?
 K: Ja, op je veertiende moest je al kiezen.
 G: Ja, ja, nou bedankt en tot kijk.
 E: Dag.
 G: Lief kind.
 E: Ja, het is een lief kind, wat u zegt.
 G: Ja, ze weet zich te presenteren ...
 E: Maar ze weet niet veel, het is een wanhoop ...
 G: Zeg laten we dit gesprek ook even opnemen dat is wel aardig dan evalueren we ook nu wat zij gezegd heeft. Ik ben toch wel benieuwd naar je cijfer. Wat had je gedacht?
 E: Hiervoor? Normaal gesproken een vijf.
 G: Een vijf? Ja.
 E: En jij dan?
 G: Ja, nou ja je twijfelt dan hè, ze presenteert zich aardig, ze komt wel uit haar woorden, ik kan zeggen dat ik dat toch wel belangrijk vind.
 E: Ja, ja, maar ze kan wel praten, daar zit het hem niet in, maar de kennis is bijzonder verward hè?
 G: Ja, heel erg verward. Meestal komt er zo'n ... (onverstaanbaar) in het begin ging het wel. Die maatregelen tegen de joden had ze natuurlijk keurig uit het hoofd geleerd.
 E: Ja, dat had ze geleerd, dat was duidelijk te merken.
 G: Ja, maar zo'n begrip als geestelijk verzet dat had ze toch ...
 E: Ja, nou moet je niet vergeten dat haar dat van huis uit ook is aangepraat ...
 G: Ja, maar dat is met een heleboel dingen zo. Ze kan zich ook niet op een onderwerp concentreren ...
 E: Nee, ze kan geen gesprek vasthouden, ze is zo weer weg en daarom werd het ook zo'n verbrokkeld examen bij dit meisje.

Transcriptie van een op 29 januari 1974 op de band opgenomen mondelinge toets over "De onderdrukking van de vrijheid tijdens de Tweede Wereldoorlog in bezet Nederland en het verzet daartegen", van een Havo-leerling(e) aan school VI.

- E: Het cijfer hangt helemaal van het schriftelijk af wat je vanmorgen gemaakt hebt. We willen nou alleen gewoon kijken gaat het nou beter schriftelijk of gaat het nou beter mondeling, snap je? Dus je bent eigenlijk een beetje aan het werk voor de generaties die komen, idealistisch misschien, maar zo is het.
- Zeg als wij dat onderwerp Nederland in de Tweede Wereldoorlog gaan bekijken dan zou het best eens leuk zijn om de situatie in Nederland te bezien aan de vooravond van, of vooravond, de situatie in de jaren die voorafgaan aan die Tweede Wereldoorlog. Dus zo van na de Eerste Wereldoorlog in '18, '19, '20. Dan valt je iets heel interessants op, namelijk dit, dat de in Nederland zo als dat heet het begrip verzuiling, of dat in Nederland de verzuiling gaat optreden, zoals we dat noemen.
- Wat is dat nou verzuiling?
- K: Eh . . . de mensen gaan in politieke partijen, elke partij heeft zijn aanhangers die liggen in strijd met elkaar want ze kunnen niet met elkaar opschieten.
- E: Ja, ja dat is waar. Dat zou je verzuiling kunnen noemen maar dat is de oorzaak er van. Maar wat is nu het begrip verzuiling, hoe zou je dat omschrijven?
- K: . . .
- E: Wat noemen wij zuilen? Kun je een paar voorbeelden van zuilen in de Nederlandse maatschappij noemen? In de samenleving, nu nog. Daar hebben wij het nog wel eens over, de grote zuilen en dan komen er allerlei andere dingen allerlei andere organisaties bij. Moet je eens aan de radio denken.
- K: Vakbonden?
- E: Ja vakbewegingen dat kun je inderdaad zuilen noemen. Denk eens aan de radio. Welke zuilen hebben we daar?
- K: Nou verschillende omroepen.
- E: Ja, precies, verschillende omroepen. En hoe zijn die bepaald op programma of . . .
- K: Op geloofsovertuiging.
- E: Ja, geloofsovertuiging of andere dingen, socialisme, wat daar dan achter zou moeten zitten. En zo zie je dat in de Nederlandse politiek in de jaren 1920-1930 de verzuiling optreedt, dus een soort hokjesgeest.
- En nu is het leuke dat die Tweede Wereldoorlog of de bezetting de aanzet is voor de doorbreking van die verzuiling. Dus zien we in 1920-30 iedereen in zijn veilige hokje zitten zoals dat zo heerlijk heet, bij moeder thuis. Rustig de deuren en ramen dicht daar zitten we veilig met zijn allen, en liefst natuurlijk in bepaalde banden. En dan in de oorlog zelf valt die hokjesgeest gedeeltelijk weg, hoe komt dat natuurlijk?
- K: Door de bezetting. De mensen gaan samenwerken tegen de bezetter.
- E: Ja, en dan zou je dus kunnen zeggen dat is het verzet hè? En nu is mijn vraag, wanneer komt dat verzet in Nederland nu eigenlijk op gang? Is dat meteen of aan het eind van de oorlog. Zou je daar iets van kunnen zeggen?
- K: In het midden van de oorlog ongeveer, dan komt het eigenlijk goed op gang.
- E: Ja, het is natuurlijk wel een probleem wat je verstaat onder goed. Maar je hebt natuurlijk ook heel vroeg uitingen van weerstand, van verzet. Kun je daar enkele van noemen in dat eerste oorlogsjaar?
- K: De Geuzenactie.
- E: Ja, wat was dat voor iets?
- K: Eh . . . dat men allemaal berichten rondstuurde van eh . . . wat er allemaal zal kunnen gebeuren.
- E: Ja, een soort illegale pers dus. Kun je nog meer voorbeelden noemen van uitingen van verzet? Sommige kinderachtig, andere belangrijker?
- K: . . .
- E: Van de gewone burger, bijvoorbeeld. De Duitsers kwamen hier binnen in Nederland, ze worden de bezettingsmacht.

- K: Het passief verzet.
 E: Ja, hoe uitte zich dat, dat passieve verzet?
 K: Ze deden net of de Duitsers er niet waren.
 E: Ja.
 K: Ze gingen gewoon verder met hun normale dingen.
 E: Ja, bijvoorbeeld in het openbaar vervoer, gewoon blijven zitten, en als er een Duitser binnenkwam duidelijk demonstratief een andere kant opkijken. Die kleine dingetjes die natuurlijk wel de bezetter enigszins geprikkeld zullen hebben. Niet dat het de bezetter wegjoeg uit Nederland maar het gaf wel een onaangename smaak. Dus dat verzet begint heel voorzichtig passief, ook al wat actiever. Wat is bijvoorbeeld een vorm van actief verzet in 1941? In de wintermaanden? Weet je daar een duidelijk voorbeeld van dat echt ook door de Duitsers als een schok werd ervaren?
- K: Stakingen?
 E: Ja stakingen, welke staking was dat natuurlijk vooral?
 K: Spoorwegstaking?
 E: Eh . . de Spoorwegstaking van februari. Wie gingen, waar ging men nou eigenlijk staken?
 K: De arbeiders die zelf met de trein werkten?
 E: Ja, de spoorwegbeambten, het spoorwegpersoneel staakte en in welk deel van Nederland brak de staking uit?
 K: In het westen?
 E: Ja in het westen vooral hè, in de grote steden, Amsterdam natuurlijk het centrum van onrust, en dan slaat het zo over. Die staking is uiteindelijk natuurlijk gebroken en dan zien we dat eind 1944, dus aan het eind van de oorlog, een oproep of een bevel komt van de Nederlandse regering in Londen, om het spoorwegverkeer lam te leggen hè? Dus in februari leggen de spoorwegambtenaren het uit eigen beweging neer, maar dan in 1944 opeens, dus opeens in 1944 zegt de Nederlandse regering, jullie spoorwegmannen moeten het werk neerleggen. Waarom zeggen ze dat dan?
- K: ...
 E: Wat konden ze daarmee bereiken?
 K: De aanvoer van voedsel en materiaal voor de Duitsers.
 E: Ja.
 K: En dat werd stilgelegd.
 E: Ja, dus als je de treinenloop zou stilleggen, dan betekent dat dat de Duitsers moeilijkheden zouden hebben met hun transport en dat is een naar . . . waarom deden ze dat? In 1944, waarom niet in 1941 of '42? Waarom toen juist zo in 1944?
- K: ...
 E: Was er misschien iets bijzonders aan de hand dat ze dat wilden?
 K: ...
 E: Naar aanleiding waarvan riep de Nederlandse regering de Spoorwegstaking uit?
 K: ...
 E: Nou, zegt Dolle Dinsdag je iets?
 K: ...
 E: Wat was er met Dolle Dinsdag aan de hand?
 K: Men dacht dat de geallieerden ons bevrijd hadden.
 E: Nou ze hadden ons niet helemaal bevrijd.
 K: Nee, het zuiden van het land.
 E: Ja, het zuiden hè? Ja en dan krijg je daar bij Arnhem de slag dus de poging om daar een bruggehoofd te vestigen en dan denkt men ja we kunnen dus een doorbraak forceren, als we maar de Duitsers hinderen bij het snel van de ene plaats naar de andere plaats gaan en bij het vervoer van het materiaal. Eigenlijk wel heel slim bedacht alleen een beetje zielig voor het westen, voor de randsteden, want wat gebeurt er nu?
- K: Ze krijgen zelf geen voedsel en dan krijg je ook de hongerwinter.
 E: Nee, hè, dus de Duitsers stoppen zelf dan ook de voedseltransporten en dan komt die hongerwinter, die lang was en koud en waarin veel Nederlanders het slachtoffer van het gebrek aan voedsel worden.
 Zeg we komen even terug op dat verzet. Je hebt net al gezegd, het passief verzet, het negeren van Duitsers, het net doen of ze er niet zijn. Maar je kunt natuurlijk ook zeggen van ja ze zijn er wel en we gaan er nou eens hard tegenin, of harder tegenin. Wat zou je dan nog meer kunnen doen om die Duitsers tegen te werken?

- K: Onderduikers helpen.
- E: Onderduikers helpen, onderduikers waren dus mensen die zich voor de Duitsers verborgen. Wat waren dat voor mensen, wie dook er onder?
- K: Vooral de functionarissen, de hoge belangrijke personen.
- E: Belangrijke personen, die waren er inderdaad wel bij ja.
- K: En de joden.
- E: De joden ja, zeker.
- K: En ook de geallieerden.
- E: De geallieerden, hoe bedoel je dat?
- K: Nou als ze weer terug moesten naar Engeland . . . (onverstaanbaar)
- E: Ja, dus als hun vliegtuig was neergeschoten dan moesten ze weer terug via Frankrijk, Spanje, Portugal en aan land gebracht worden. Ja, dat is allemaal juist. Maar je kunt zelfs zeggen op een gegeven moment liepen alle mannen in Nederland groot gevaar. Waarom?
- K: Dat ze op transport werden gezet naar Duitsland om daar te werken.
- E: Ja. En dan moeten die mannen dus onderduiken. Als ze dat doen, dan is dat voor het gezin van deze mensen verschrikkelijk. Waarom?
- K: Bedoelt u waar deze mensen kwamen?
- E: Ja, nee, sorry, dat is niet duidelijk gesteld. Ik bedoel het gezin, de achterblijvers, vrouw en kinderen moesten ze in de steek laten bijvoorbeeld, ze moesten dus onderduiken en dat deed je natuurlijk niet vlak in de buurt, meestal niet, je moest dan verder weg, en dat betekende vaak honger en ellende voor vrouw en kinderen, later ook vooral voor de man zelf. Die man kreeg namelijk geen eten. Hoe kwam dat?
- K: Nou omdat hij eigenlijk illegaal persoon was. En daarom kreeg hij geen bonnen meer.
- E: Ja, precies. Dan zat je fout met je bonnen. En daar speelt het verzet eigenlijk op in. Dus het verzet probeert dat te verlichten. En hoe verlicht men dat?
- K: Door overvallen op distributiekantoren.
- E: Ja, dus het op grote schaal stelen en vervalsen van bonnen, hè? Bonkaarten. En dan probeert men op die manier de onderduikers in leven te houden, te redden.
- Ja, je hebt het net gehad over de onderduik van de joden, dat is ook een belangrijk deel van het verzet geweest, om de joodse bevolking te beschermen. Toch, als je nou eens nagaat he, het joodse bevolkingsdeel, meer als honderdduizend joden zijn er omgekomen. Dus verweg het grootste deel van het joodse bevolkingsdeel van Nederland voor 1940 verdween. Je kunt je natuurlijk afvragen, waarom zijn er toch betrekkelijk weinig joden ondergedoken? Er waren er honderdduizend, als nou iedereen die het maar enigszins kon, op het platteland, of in de stad die een hokje vrij had, die wat ruimte had, zo'n joodse familie, of zo'n joodse man, vrouw, jongen of meisje, had ondergebracht, dan was toch die vernietiging van die joden veel minder geweest?
- K: Veel mensen waren bang om joden te verbergen omdat ze bang waren voor Duitse represaillemaatregelen.
- E: Ja, dat was natuurlijk een belangrijk punt. Daarbij kwam nog, dat is inderdaad zeer essentieel, volgens het idee van sommige Nederlanders, of nee van veel Nederlanders, waren die joden inderdaad een speciale groep. Er zat een latente, verborgen anti-semitisme bij de mensen wel. Waaruit blijkt dat?
- K: Veel mensen tekenden de verklaring dat ze Nederlanders waren en geen joden.
- E: Hoe heette die verklaring?
- K: Eh . . . ja . . .
- E: Gaan we in rassentermen praten. De ariërverklaring.
- K: O, ja.
- E: Die verklaring moesten de mensen dan tekenen, dat hebben de meeste mensen ook gedaan, er zat toch geen gevaar bij, je deed er niemand kwaad mee, het was alleen maar om je baan te behouden. En dan blijkt het uit meer dingen dat er latent toch wel enig antisemitisme was. Denk eens aan onze taal. Als je iemand lekker wil uitschelden wat zeg je dan wel eens?
- K: . . .
- E: Als je nou in de winkel komt en je koopt een overhemd en het krimpt bij de eerste keer verschrikkelijk wat zeg je dan prompt?
- K: . . .
- E: Ja, "wat een jodenstreek", dat soort dingen zijn ontstaan in ons taalgebruik. Er zit dus een latente vorm van antisemitisme. Bovendien komt daar ook nog bij dat veel joden zich tot het

- laatst toe zo legaal hebben opgesteld. Dus veel joodse landgenoten hebben in de oorlog gesteld van wij gaan niet tegen het gezag van de Duitsers in, want laten we nou zo lang mogelijk maar hun wegen bewandelen dan zal het allemaal nog wel loslopen op die manier. En daar heeft een bepaalde organisatie vooral aan meegewerkt. Weet je ook welke organisatie?
- K: Eh . . .
- E: Een organisatie die overigens bestond uit joodse Nederlanders.
- K: De Joodse Raad.
- E: Ja, de Joodse Raad. Wat was dat voor een instelling? Wat was de taak van die instelling?
- K: Eh, dat was eh . . . zij gaven door aan de Duitsers wie er jood was en wie niet.
- E: Nou dat is niet juist, want dat wisten de Duitsers op een andere manier. Hoe kwamen ze daar achter?
- K: Door de gele ster.
- E: Ja, maar om die gele ster op iemands revers te kunnen spelden, moet je eerst weten of iemand jood is. En waar haal je die gegevens uit?
- K: Dat kwam ook door de Joodse Raad die speelde dat ook door.
- E: Ja, de Joodse Raad werkte ook wel mee, maar dit is echt een punt wat buiten de Joodse Raad omgaat hoor. De Duitsers wisten nog voor de Joodse Raad er was precies wie er jood was en wie niet.
- K: Nou dan het bevolkingsregister.
- E: Ja, precies he, het bevolkingsregister, daar stond dat genoteerd. En de Joodse Raad had als taak een soort schakel te zijn tussen de joden en de Duitsers. En het fijne van deze Joodse Raad voor de bezetters was dat alles, de hele gang van zaken wat vergemakkelijkte. Het joodse volk werkte mee en daar zit ook een soort van gelatenheid in.
- Nog een ding wil ik je vragen. Die arbeidsinzet in Duitsland, dus veel arbeiders moeten in Duitsland gaan werken. Waarom was dat zo?
- K: De Duitsers hadden manschappen te kort.
- E: Ja, hoe kwam dat dat tekort?
- K: Door de oorlog, ze verloren veel mensen.
- E: Ze verloren veel mensen. Dat viel eigenlijk nog wel mee. Ja natuurlijk, ze verloren wel mensen.
- K: De Duitse mannen moesten allemaal in het leger.
- E: Ja, de Duitsers moesten naar het front, bovendien kon je niet eindeloos vrouwen in fabrieken blijven plaatsen. Dus ze moesten op een gegeven moment wel tot die enorme deportatie, kan je wel zeggen, van arbeiders naar Duitsland overgaan.
- En nou is het grappig, of grappig, eigenlijk is het tragisch, dat die eerste maatregelen van de Duitsers inzake die arbeidsinzet, bij de bevolking niet erg eh, schrikkenjagend hebben gewerkt. Hoe begonnen de Duitsers met die arbeidsinzet?
- K: Eh . . . Ze vroegen eerst wie er wel wilde . . .
- E: Ja, en ze spiegelden het erg prettig voor hè? En wie kwamen toen aan de beurt? Dus eerst moest, mocht je je vrijwillig aanmelden, maar daarop kwamen er niet zo verschrikkelijk veel, dus nou moesten ze gaan verplichten. En wie verplichtten ze het eerst om te gaan?
- K: Eh . . . de mannen tussen de 18 en 50 jaar.
- E: Nee, maar die mannen hadden toch hier al in Nederland werk hè?
- K: Nee niet allemaal.
- E: Ja, ze begonnen dus met de werklozen, en dat was voor veel mensen toch eigenlijk wel een gunstig iets. En zo werd langzaam de idee, wende men aan de idee van nou ja het is normaal arbeidsdienst. Maar langzamerhand werd het scherper en tot slot werden er grote razzia's gehouden.
- Wat is dat voor iets, een razzia? Zou je dat willen omschrijven?
- K: Dat gebeurde in een bepaald stadsdeel en dan haalde men alle mannen uit de huizen.
- E: Ja, je zou kunnen zeggen een kloppacht op een bepaalde groep.
- Nou ik heb geen vragen meer.
- G: Goed. Ik zou graag even je oordeel hebben over het mondeling en schriftelijk eindexamen. Kun je die met elkaar vergelijken? Zijn er voordelen, zijn er nadelen aan verbonden? Wat vind je er van?
- K: Ik geloof wel dat ik liever mondeling doe dan schriftelijk.
- G: Liever mondeling, waarom?
- K: Ja . . . ach . . .
- G: Vond je het werk vanmorgen erg lastig?

- K: Ja.
G: Ja. Zowel het eerste als het tweede gedeelte?
K: Vooral het tweede gedeelte, het eerste gedeelte viel mee.
G: Waarom? Waar zat het probleem in bij dat tweede gedeelte?
K: De tijd.
G: De tijd, ja? Maar de vragen op zichzelf, waren die te moeilijk gesteld?
K: Nou, dat vond ik niet.
G: Dat vond je niet. Het was dus voor jou uitsluitend een tijdsprobleem?
K: Nou uitsluitend niet maarre . . . er waren natuurlijk wel sommige vragen die moest je eerst goed een paar keer doornemen voor je ze snapte.
G: Ja? Maar dat heb je met mondelinge examens toch ook wel?
K: Eh . . .
G: Zaten er verder geen voordelen of nadelen in behalve het tijdsprobleem en dat je soms veel moest denken, bijvoorbeeld het was dusdanig onplezierig en ik kon hier niet verder mee werken. Heb je dat ervaren vanochtend?
K: Nee.
G: Nee. Goed dus het mondeling examen is toch niet zoveel makkelijker of prettiger voor je als het schriftelijk?
K: Nou ik eh . . . het ligt me gewoon beter.
G: O, het ligt je gewoon beter. Je praat makkelijker dan dat je schrijft?
K: Nou ik praat wel niet zo makkelijk, maar ik doe het toch liever.
G: Mooi, dank je wel.

Transcriptie van een op 29 januari 1974 op de band opgenomen mondelinge toets over "De onderdrukking van de vrijheid tijdens de Tweede Wereldoorlog in bezet Nederland en het verzet daartegen", van een Havo-leerling(e) aan school VIII.

- E: Nou we hebben nogal veel tijd besteed aan dit onderwerp en heb je nou de indruk dat het ook een belangrijk onderwerp is geweest?
- K: Ik vind van wel.
- E: Ja, waarom?
- K: Ten eerste hebben mijn ouders en grootouders het nog meegemaakt en ik vind het een belangrijk gedeelte van de vaderlandse geschiedenis.
- E: Ja en zou je ook kunnen zeggen dat je enige kennis van dit onderwerp nodig hebt om bijvoorbeeld de Nederlandse literatuur te kunnen begrijpen?
- K: Ja, want alles hangt samen met elkaar en er zit ook veel verband in... u bedoelt de oorlogsliteratuur?
- E: Ja. Is er veel oorlogsliteratuur eigenlijk?
- K: Ja.
- E: Zou je er ook voorbeelden van kunnen geven?
- K: Anne Frank met "Het Achterhuis" en het gedicht van "De achttien doden" en eh... nee Van Randwijk niet hè?
- E: Ja Van Randwijk ja.
- K: En eh...
- E: Marga Minco heb je dat...
- K: Marga Minco "Het bittere kruid", ja. Dat heb ik ook gelezen.
- E: Als we nou eens dat lied van die achttien doden nemen hè. Wanneer is dat geschreven, weet je dat?
- K: Dat was naar aanleiding van de executie van achttien gijzelaars, in Nederland in ieder geval, die ter dood veroordeeld werden.
- E: Was Jan Campert, die het geschreven heeft, er zelf bij?
- K: Nee hij was er niet bij, maar hij heeft wel de ik-vorm gebruikt.
- E: Hoe weet je dat hij er niet zelf bij was?
- K: Nou hij was er niet zelf bij dat weet ik wel.
- E: Weet je nou waar het over gaat die achttien doden?
- K: Uit de gevangenis?
- E: Ja mensen die al in de gevangenis zaten.
- K: Niet bij de Weteringschans hè?
- E: Nee niet bij de Weteringschans. Het is eigenlijk het eerste echte harde optreden van de Duitsers geweest in bezet Nederland. Wanneer is dat geweest? Toen lieten ze duidelijk zien van he...
- K: Ik dacht dat het eerste harde optreden na de Februaristaking was?
- E: Ja, ja, ja.
- K: Dat was toch in 1941?
- E: Ja, dat was in 1941, en toen hebben de Duitsers maatregelen genomen, en wie zijn er toen geëxecuteerd?
- K: Die achttien doden?
- E: Ja die achttien mensen, alleen waren het mensen die met die Februaristaking als zodanig niets te maken hadden, maar die wel iets te maken hadden met het... iets anders waar we ook over gesproken hebben.
- K: De geuzen.
- E: De geuzen ja. En eh, wat waren dat die geuzen?
- K: Dat was oorspronkelijk een studentenverzetorganisatie die zich verzette tegen het Duitse bewind. En toen wilden ze in Leiden de universiteit sluiten want ze wilden die ariërverklaring niet tekenen.
- E: Ja, nou maak je een heel grappige fout eigenlijk. Het blad van die studenten heette inderdaad?
- K: "De Geus".
- E: Ja, alleen de geuzen was een heel andere groep mensen.
- K: Ja die hadden die naam aangenomen naar aanleiding van de middeleeuwen van die eh...

- E: Nou middeleeuwen, ik zou het wat later nemen.
- K: Ach eh bij den Brielle eh . . .
- E: Ja, de Tachtigjarige Oorlog . . .
- K: Ach ja natuurlijk . . .
- E: Ja, dat is ook een van de fouten die je gemaakt hebt vanmorgen, er werd een rijtje kranten in het werk genoemd en daar heb je "De Geus" bij de uitzonderingen gezet omdat het een studentenblad was.
- K: Dat weet ik niet meer hoor.
- E: Ja, dat klopt dus niet en nu je er over nadent, welk blad zou je dan eigenlijk liever noemen?
- K: Er stond "Het Parool" en "Trouw" en . . .
- E: Ja, oh, wacht ik heb de opgave hier . . .
- K: En "De Waarheid" zeker?
- E: Ja. "Parool", "Trouw", "Volk en Vaderland", "De Waarheid", en "Vrij Nederland", hè? En nou hebben we er wel erg uitdrukkelijk over gesproken over de N.S.B., maar als je nou alleen op de titels moet afgaan he, dan kun je toch zeggen . . .
- K: "Volk en Vaderland"?
- E: Ja, "Volk en Vaderland" is het. En waarom zeg ik nou ja, "Volk en Vaderland" is toch eigenlijk typisch het blad wat aan de verkeerde kant hoort? "Volk en Vaderland".
- K: Ja de N.S.B.-ers hadden met vaderland heel andere begrippen dan wij.
- E: Ja?
- K: . . . (onverstaanbaar)
- E: En iets dergelijks bijvoorbeeld kun je ook lezen in de eerste regels van Seyss-Inquart?
- K: Ja, die zegt we zullen de Nederlanders geen kwaad doen zolang ze een vredelievende houding aannemen.
- E: Ja maar dan zegt hij, dat schemert toch wel heel duidelijk door, iets dergelijks ook als "Volk en Vaderland", hij zegt dan bloed en . . .
- K: Eh . . .
- E: Bloedverbondenheid, bloed en . . . cultuur. Ja, wat verstaan ze daaronder: bloed en . . . cultuur?
- K: Dat de Duitsers en de Nederlanders die waren allebei van het Germaanse ras, en er mocht geen bloedvermenging optreden dus geen gemengde huwelijken, en . . .
- E: Ja, met wie geen gemengde huwelijken?
- K: Eigenlijk met de joden niet.
- E: Ja.
- K: En toen moesten ze kiezen tussen sterilisatie of deportatie naar Duitsland.
- E: Ja, het eigenras moest dus heel erg verheerlijkt worden en wie hadden daar een taak in om dat raszuivere ras te gaan verheerlijken?
- K: Bedoelt u die S.S. die . . .
- E: Nee, ik bedoel eigenlijk groepen mensen die werden ingeschakeld om andere mensen te gaan leren, nou mensen denk er om . . .
- K: O, de onderwijsgroepen . . .
- E: Ja, dat zou je kunnen zeggen ja.
- K: Ook uit de geschiedenisboeken moesten gedeeltes weg . . .
- E: Ja, ja.
- K: Ik ben er nog niet helemaal hè?
- E: Nee . . . ja het onderwijs natuurlijk, maar . . . denk ook eens aan de groep mensen waarvan ze ook verwachten dat die als het ware andere mensen heropvoeden . . .
- K: Nou het komt me bekend voor maar . . .
- E: Denk eens aan de kunstenaars . . .
- K: O, van de Kultuurkamer.
- E: Ja, en wat moesten die kunstenaars in het kader van de kunst doen?
- K: Alleen speciale opdrachten voor Duitsland mochten ze nog maar, b.v. schilderen of zo, en daar waren ze heel erg tegen . . .
- E: Ja en wat voor schilderijen verwachtten ze bijvoorbeeld van een schilder?
- K: Nou bijvoorbeeld geweldige arische mannen met blonde haren en blauwe ogen.
- E: Ja, ja. En die kunstenaars hebben die zich geschikt in de rol die ze kregen toebedeeld?
- K: Nee.
- E: Nee? Als ze er zich niet in geschikt hebben, wat hebben ze dan gedaan?

K: ...

E: Zijn ze bijvoorbeeld lid geworden van die Kultuurkamer?

K: Nee.

E: Nee, zo veel mogelijk niet natuurlijk. Behalve die Kultuurkamer, had je ook nog andere?

K: Ja, de Artsenkamer.

E: De Artsenkamer ja ...

K: En die konden het heel gemakkelijk onderduiken door hun bordje met arts weg te halen en dan waren ze dus geen arts meer en konden de Duitsers hun niks maken.

E: Ja, ja dat is een voorbeeld eigenlijk van goed gelukt geweldloos verzet hè? Dat is er eigenlijk een heel goed voorbeeld van. Wat natuurlijk ook een voorbeeld is van geweldloos verzet is ja, het publiceren van spotprenten en je hebt een plaatje gezien en er werd heel duidelijk gevraagd, zie je hier een Duitse symbool in? Moet je het nu even zien, als ze het gekleurd hadden zou je het onmiddellijk zien ...

K: Ja ik zag er wel een hakenkruis in.

G: Applaus.

E: Ja dat is erg goed. Eh, nog een voorbeeld is van geweldloos verzet, dan zou je dit kunnen noemen, dit plaatje, daar staat: "Zeg stuk victorie, val er niet af anders moeten we 's avonds weer om zes uur binnen wezen". Nou dat om zes uur binnen wezen is natuurlijk die ...

K: Die spertijd?

E: Ja, die spertijd. En dat stuk victorie zou dat ook nog ergens op slaan?

K: Ja, ze deden altijd dat V-teken wat Churchill eigenlijk gebruikte, van eh, ja, victorie, Duitsland zal overwinnen.

E: Ja, Duitsland wint in Europa op alle fronten. Weet je misschien ook, we hebben het in de klas er over gehad, wat sommige Nederlanders er onder schreven?

K: Op alle frontpagina's?

E: Ja, en waarom is dat eigenlijk zo'n grappig grapje?

K: De Duitsers publiceerden alleen maar de zogenaamde overwinningen, ook als ze verliezen hadden geleden en Radio Oranje zorgde voor de eerlijke berichtgeving.

E: Ja inderdaad, en je had het net over Den Brielle. Nu waren er ook mensen die onder die bovenstaande tekst schreven: 1 april. En waarom is dat ook wel een leuk grapje?

K: Omdat op 1 april niets au serieux genomen wordt.

E: Ja, inderdaad. Nou de twintig minuten zijn om geloof ik hè?

G: Nee hoor nog niet.

E: O, nee nog niet? Zijn we later begonnen?

G: We hebben nu elf minuten vol. Maar het hoeft niet verder hoor.

E: Nee, dan gaan we nog even door, mijn klokje staat iets voor denk ik.

Goed. Ik geloof dat je dit ook niet gezien had hè? "Kom binnen Keessie, moet je ook verzuipen?" "Wir fahren gegen Engeland". Dat is ook niet zo uitdrukkelijk behandeld maar ...

K: Nee, ik voel het ergens wel. Ze zouden zogenaamd de oorlog tegen Engeland doen en daarom alleen ons grondgebied betreden ...

E: Ja, dat is waar ja.

K: Maar dat klopte niet.

E: Ja, hebben de Duitsers ook geprobeerd in Engeland te komen?

K: Ja, maar dat mislukte vanwege de afstand over het water.

E: Ja, ja.

K: Die raketten hebben ze toch afgevuurd?

E: Ja.

K: Maar ze hebben Engeland nooit zo kunnen binnendringen als bij ons.

E: Nee inderdaad het Kanaal zat er gewoon duidelijk tussen.

Dan was er nog iets wat ik je vragen wilde, terugkomend op die Geuzenactie. Dat eerste bericht, of eigenlijk dat tweede bericht van Bernhard IJzerdraad. Het is ook wel een beetje moeilijk. We krijgen stellig spoedig een nieuwe Alva met Bloedraad en Inquisitie. Een Quisling. Weet je misschien, heel misschien wat dat was een Quisling?

K: Nee.

E: Nee, dat hebben we ook niet behandeld nee.

K: Ik weet wel wat Inquisitie is.

E: Ik kan je wel op weg helpen. Een Quisling is eigenlijk iemand uit het land zelf, dus in dit geval een Noor, die een eigen regering mocht vormen in Noorwegen, he, in opdracht van de Duitsers.

- En is er misschien ook in Nederland een man die nou ja toch ook wel een beetje min of meer verwacht heeft dat hij . . .
- K: O, Anton Mussert.
- E: Ja, inderdaad, Anton Mussert. En zijn de verwachtingen van Mussert uitgekomen?
- K: Helemaal niet, de Duitsers hadden helemaal geen waardering voor hem en ze wisten ook dat de N.S.B. hier heel erg gehaat was.
- E: Ja, inderdaad, die was heel erg gehaat. En dat is misschien ook de oorzaak geweest van het feit dat toch een groep Nederlanders zijn toevlucht heeft gezocht tot een organisatie waarin ze eigenlijk dachten van hier kunnen we als het ware . . .
- K: Ja, de Nederlandse Unie?
- E: Inderdaad.
- K: Dat was een soort tegenpool van de N.S.B., maar toch waren ze er niet heel erg tegen, want ze wilden zich toch een beetje aanpassen nog en eh . . . onderhandelen en zo.
- E: Ja. Je hebt nogal wat gelezen over de Nederlandse Unie, nogal wat berichten en commentaren en dergelijke. Is er nu een algemene mening over de Nederlandse Unie? Dus is hij fout geweest of goed of een mening er tussen in? Het is natuurlijk een beetje een moeilijke vraag.
- K: Hij werd wel opgeheven.
- E: Ja.
- K: Nee, ze hadden toch niet zulke gunstige kritieken.
- E: Nee. Wie waren er nogal erg tegen? Toch tegen die Nederlandse Unie?
- K: Van eh . . . Verschure?
- E: Nee.
- K: O nee . . . eh . . .
- E: De illegalen natuurlijk hè?
- K: O ja.
- E: Maar er zijn ook mensen geweest die zeiden nee de Nederlandse Unie heeft juist goed gewerkt he, Want die heeft ergens toch de stoot gegeven dat er weer verzetsstrijders kwamen he.
- K: Ja.
- E: Ja goed, enfin het is een moeilijk probleem. Je zei nog iets hè? Je zei er waren ook nog mensen die moesten onderduiken en die onderduikers hadden een persoonsbewijs nodig. Eh, . . . eh . . . ja je hebt er ook bij genoemd, neergevallen piloten . . .
- K: Ja, dat is een ongelukkige formulering maar als er bijvoorbeeld hulp uit Engeland kwam bijvoorbeeld vliegtuigen met materiaal, en ze werden door de Duitsers neergeschoten dan moesten die piloten natuurlijk onderduiken, anders werden ze naar Duitsland op transport gesteld of meteen tegen de muur gezet.
- E: Ja maar je hebt dus gezegd, of eigenlijk was de vraag, hoe kon je dan eigenlijk je persoonsbewijs vervalsen. En als je dan zo'n brokkenpiloot was hè, had je dan een persoonsbewijs al van jezelf?
- K: Niet als je van het buitenland kwam dan moesten ze zorgen dat er een vervalst werd.
- E: Ja juist, dat is het precies. En was het makkelijk zo'n persoonsbewijs vervalsen?
- K: Nee want er zat ook een heel ingewikkeld motiefje op die kaart.
- E: Ja.
- K: Dus het was zeer moeilijk om die te vervalsen.
- E: Ja inderdaad, het was heel moeilijk, vooral het watermerk en kijk eens wat er allemaal op staat, een portret en wat nog meer?
- K: Een vingerafdruk natuurlijk en die zijn uniek.
- E: Ja, inderdaad.
- K: Nou en al die stempels.
- E: Ja die stempels kon je natuurlijk wel namaken . . . Nou dat persoonsbewijs, nou kun je natuurlijk wel zeggen die slechte Duitsers, maar was het eigenlijk een uitvinding van de Duitsers, dat persoonsbewijs?
- K: Als u het zo stelt, zal het wel niet zo zijn maar ik weet het niet.
- E: Hebben de Duitsers het hier ingevoerd of lagen de plannen daarvoor al in Nederland klaar om dat persoonsbewijs in te voeren?
- K: Ik heb altijd gedacht dat de Duitsers dat hebben ingevoerd.
- E: Ja het is ook door de Duitsers ingevoerd maar het idee en de plannen lagen al in Nederland klaar.
- K: Nou dat wist ik niet.
- E: Zou het in Nederland denk je tegenwoordig nog gebeuren dat men alle mensen op een of andere manier registreert en een identiteitsbewijs geeft?

- K: Bevolkingsregister?
- E: Ja, bevolkingsregister.
- K: En een paspoort denk ik.
- E: Vind je het op zich zelf goed dat je bij wijze van spreken dag en nacht met een identiteitskaart zou moeten lopen?
- K: Nou liever niet het geeft een idee van gevaar als je aangehouden wordt en je het niet tonen kunt dus . . . geen teken eigenlijk van democratie.
- E: Ja, ja, ik geloof ergens de angst voor als er iets zou gebeuren, nog eens zo iets, dat we dan allemaal geregistreerd staan. Ja ook niet zo lang geleden is de Nederlandse bevolking geteld, je moest alles opgeven, je godsdienst en weet ik wat allemaal niet meer, dan weet je misschien ook hoe toen veel Nederlanders daar op gereageerd hebben?
- K: Ja, ze wilden niet meewerken aan het onderzoek.
- E: Ja, en kun je nu na wat je allemaal over de oorlog hebt geleerd begrijpen die onwil?
- K: Ja. Net als met die distributiekaarten van die benzine nu, dat lijkt ook erg op de oorlog.
- G: Nou?
- K: Tenminste dat heb ik van verschillende oudere mensen gehoord, zo van weer alles op de bon, weer die verdeling.
- E: Ja, maar het was natuurlijk alleen maar de benzine en de maatregelen werden door de eigen Nederlandse regering genomen. Het is toch een goed beginsel dat goederen die schaars zijn dat die eerlijk verdeeld worden.
- G: Ja, we zijn nu op achttien minuten en ik wou nu vragen wat ik ook de anderen gevraagd heb. Het is een beetje moeilijke vraag. Maar je hebt nu vandaag het schriftelijk werk gemaakt en nu net het babbeltje hier gehouden. Heb je nu voor je eigen gevoel nog verschil er in gemerkt of je de kennis die je hebt, de ideeën die je hebt gekregen over dit tijdvak, of je dat beter hebt kunnen uitdrukken bij het schriftelijk of bij het mondeling of blijft het je gelijk.
- K: Bij mondeling is het meestal iets makkelijker omdat de docent bewust of onbewust je wat op weg kan helpen, een seintje kan geven . . . dan denk je o ja en dan weet je het weer.
- G: Ja . . . je hebt het gevoel dat je wat geleid, wat geholpen wordt. Dat is het voordeel van mondeling ja.
- K: En met het schriftelijk, ja ik heb alles heel kort opgeschreven, en ik heb een heleboel dingen vergeten, en dat weet ik ook wel maar toch vond ik de tijd die er voor stond, niet voldoende.
- G: Ja, ja dat klopt, dat dachten wij ook al.
- K: Je kunt zeker geen ruime tijd nemen maar . . .
- E: Ja, toch was het vorig jaar zo.
- G: Zeer ruim ja.
- E: Vorig jaar was het twee uur geloof ik, en er was iemand, herinner ik me, die was al na een uur klaar.
- G: Ja we zijn nu ook tot de volle twee uur doorgegaan hoor, dat wel, maar met meer vragen.
- E: Ja, dat is mijn fout meestal, dat ik teveel werk maak voor te korte tijd en dan zeg ik nou, deze keer gebeurt het niet, jullie hebben tijd in overvloed.
- G: Ja, ja.
- K: Maar er zitten langzame mensen tussen.
- E: Ja, dat is waar ja.
- G: Nou ga maar gauw naar de anderen toe, dank je wel.
- E: Ja, ook dank je wel, dag.
- K: Dag.
- E: Nou moeten we het nog hebben over een cijfer.
- G: Ja.
- E: Nou het was zeker voldoende dacht ik . . .
- G: Ja.
- E: Er over nagedacht dacht ik . . .
- G: Ja, ze voelde het aardig aan hoor . . .
- E: Niet zo erg goed maar toch wel tussen de 6 en de 7 dacht ik.
- G: Ja, dat was mijn idee ook, zo tussen 6 en 7 ja hoor.
- E: We kunnen het even aankijken tot de volgende geweest zijn.
- G: Ja, dus 6 tot zeven, en dat staat ook op de band?
- E: Ja, dat staat ook nu op de band. We moeten wel straks toch beslissen of een 6 of een 7 geloof ik, of kun je ook een half geven?
- G: Tegenwoordig kan dat allemaal.
- E: O, ja 6,3 en zo, tot in tienden, dat is ook zo.
- G: Althans bij het schriftelijk. Zeg wie is de volgende?

Transcriptie van een op 29 januari 1974 op de band opgenomen mondelinge toets over "De onderdrukking van de vrijheid tijdens de Tweede Wereldoorlog in bezet Nederland en het verzet daartegen", van een Havo-leerling(e) aan school VII.

- E: Nou ik wou eens even met iets heel anders beginnen. Ik leg je hier twee documenten voor.
- K: Ja?
- E: Nou moet je me eerst eens zeggen wat voor verschil zie je nou tussen deze twee?
- K: Nou dit was dus de eerste distributiekaart en dat de tweede. En die tweede werd gegeven met een zegeltje waarop het districtsnummer stond van een plaats. En daarop kon je dus alleen bonnen halen in die plaats. Dat was om het de onderduikers moeilijker te maken.
- E: Ja, hoe was nou die organisatie daarvan?
- K: De organisatie was . . .
- E: Ik bedoel dus van de overheid uit gezien.
- K: O, van de overheid uitgezien. Hoe ze dat wilden doen dus, hoe ze dat voor elkaar wilden krijgen?
- E: Ja.
- K: Nou je moest, even kijken, je persoonsbewijs moest je inleveren, en dan kreeg je in je persoonsbewijs dat nummer dus, dat stond er trouwens geloof ik al in. Nou goed en dan kreeg je een nieuwe distributiestamkaart met het zegel en het stempel er op. En er was ook nog eerst sprake van de politie er bij te houden om de mensen die ze nodig hadden, de onderduikers, om die op te pakken, maar dat is toen niet doorgegaan. Nou en toen kwam dat nieuwe ding.
- E: Ja, wat was dat nou voor nummer, wat hield dat in?
- K: Dat nummer dat is dus het nummer van het district.
- E: Van de distributiedistrict.
- K: Ja.
- E: Zie je dat ook ergens staan op die distributiestamkaart?
- K: Nou ja Amsterdam staat hier.
- E: Ja, maar dat is geen nummer.
- K: Nee, . . . o hier nummer 174, dat hoort bij Amsterdam natuurlijk.
- E: Ja dat ging dus per district hè? Nou wat zou nou voor de onderduikershulp dit voor enorme klap hebben betekend?
- K: Nou ze pleegden dus overvallen op distributiekantoren om dus bonkaarten te krijgen en die konden eerst over het hele land verdeeld worden, maar nu konden ze alleen verdeeld worden in het district waar ze gestolen waren. En als je dus iedereen wilde helpen moest je in elk district overvallen plegen.
- E: Ja, maar er was natuurlijk nog een ander punt en dat was nog gevaarlijker.
- K: Eh . . . Ja de mensen die op het platteland zaten die zaten natuurlijk in een heel ander district.
- E: Denk eens aan dit zegeltje. Wat gebeurde er met die . . . ?
- K: U bedoelt dat je ze in moest leveren, dat je eh . . . ?
- E: Dit is maar de helft van de kaart hoor.
- K: O, de andere helft zat op het persoonsbewijs.
- E: Jaaa, jaaa . . . Voor welke mensen werd het op het laatst . . . zou het . . . ?
- K: Nou de mensen die ondergedoken zijn.
- E: Allemaal?
- K: Eh . . .
- E: Stel ik ben ondergedoken . . .
- K: Nee de mensen die pas een persoonsbewijs kregen nadat het ingevoerd was . . .
- E: Ja, de latere onderduikers werd het erg bemoeilijkt hè?
- K: Ja natuurlijk.
- E: Zijn de Duitsers geslaagd in hun opzet?
- K: Nee ze zijn niet geslaagd want ze hebben die zegeltjes geroofd, en ze hebben die stempeltjes nagemaakt, Gerrit Jan van der Veen, zo heette dat bureau, en zodoende hebben ze dus als iemand een persoonsbewijs nodig had, van dat speciale district ook een zegeltje er op gekregen.
- E: Ja, ja, ja. Eh, nou noemde jij Gerrit Jan van der Veen als iemand die valse persoonsbewijzen maakte. Nou is hij niet degene geweest die daarmee begonnen is.

- K: Nee dat was eh . . . even kijken hoor . . . de initiatiefnemer dat was eh . . .
- E: Nou zo belangrijk is het ook weer niet, dat was Eduard Verman.
- K: Ja.
- E: Nou wat ik van jou nu in de eerste plaats eens wil weten is eh . . . wat zijn er nou eigenlijk voor activiteiten nodig om onderduikers te helpen?
- K: Eh . . . nou dus het overvallen van eh . . .
- E: Laten we bij het begin beginnen. Ik kom bij zo'n organisatie en ik zit onder te duiken. Wat gaat er nou allemaal gebeuren?
- K: Nou ze hebben eerst natuurlijk een adres nodig voor de onderduiker, dus ze moeten eerst een geschikte plaats vinden bij mensen. Dan is er het vervalsen van persoonsbewijzen dus. Voor joden dat ze een persoonsbewijs krijgen dat ze dus niet jood zijn. Dan hebben ze geld nodig want ze hebben natuurlijk geen inkomsten. Dan moet er voor bonkaarten worden gezorgd. Levensbehoeften. En dan controle of die onderduikadressen wel goed zijn en . . . even kijken hoor . . .
- E: Nou je hebt al heel wat opgesomd.
- K: Ja, was het wel voldoende? Ik dacht dat er nog enkele dingen waren . . . maar dit waren toch wel de voornaamste.
- E: Ja, dit waren wel de voornaamste. Die organisatie, hoe uitgebreid was die op het laatst die hele onderduikorganisatie?
- K: Bedoelt u die organisatie zelf of hoeveel mensen er onder gedoken zaten?
- E: Ja, hoeveel mensen er nu zaten . . .
- K: Ik weet wel van de joden waren het er 20.000 die ondergedoken zaten, en 10.000 zijn er toen . . .
- E: O, nee dan heb ik het verkeerd begrepen, ja het klopt wel wat jij zegt, maar ik bedoel eigenlijk, hoeveel mensen zaten in het werk voor de onderduikers?
- K: O ja. Eh . . . even kijken . . . ik dacht zo'n 10.000 mensen maar ik eh . . .
- E: Nou ja het waren er wel wat meer, zo'n 15.000, maar inderdaad het was een bijzonder groot aantal. Het was op het laatst een geweldige organisatie. Hoe heette die eigenlijk die organisatie?
- K: De L.O. en dat was de Landelijke Organisatie hulp onderduikers. En dan had je de Landelijke Knokploegen en op een gegeven moment ging dat samensmelten toen ze een betere organisatie nodig hadden. Toen kregen ze betere contacten . . .
- E: Ja, waarom was dat vooral nodig? Die hulp van de L.K.P., herstel voor de L.K., eh . . . ja L.K. hè?
- K: Nee L.K.P.
- E: Ja, waarvoor was die nou eigenlijk nodig?
- K: Nou het was dus zo geworden dat eh . . . ze zich gingen specialiseren, en . . .
- E: Ja, wat was hun werk dan?
- K: Nou meer het gewelddadige, dus het overvallen plegen en zo.
- E: Ja goed die samenwerking hè? Je ziet later dan ook die twee organisaties vermeld onder de afkorting L.O./K.P.
- K: Ja, u zegt het is zo goed georganiseerd, maar we hebben er niet zo druk over gesproken maar ik had de indruk dat die bond in Frankrijk en misschien ook wel in Rusland toch nog iets veel beter georganiseerd was en nog meer bezet was. Misschien dat het land zich er ook beter voor leent en zo . . .
- E: Dat is namelijk in Frankrijk, daar zijn hele streken waar de Duitsers zich om zo te zeggen nooit hebben laten zien . . .
- K: Ja, ja, zoveel verzet was er dus?
- E: Nee niet zoveel verzet, maar het was daar vrij gemakkelijk om je aan het toezicht van de Duitsers te onttrekken.
- K: O ja, omdat het daar woester was en zo?
- E: Prima georganiseerd verzet ook en zo.
- Eh . . . ja. Hoe is het nou, die Duitsers zijn natuurlijk ook tegen die onderduikers aan het vechten gegaan. Hebben ze daar nog veel succes mee gehad?
- K: Nou je kan wel zeggen dat de onderduikersorganisatie meer succes heeft gehad.
- E: Ja.
- K: Maar het was natuurlijk een heel belangrijk punt want ook veel arbeiders zaten ondergedoken want die hadden ze allemaal nodig in Duitsland natuurlijk omdat er zoveel Duitsers naar het Oostfront gingen. Nou en je kan wel zeggen dat het behoorlijk goed gelukt is dat onderduiken en daarom hebben ze de Duitsers wel een klap gegeven.

- E: Ja, nou hebben we twee organisaties genoemd die zich daarmee hebben beziggehouden, de L.O. en de L.K.P. en nou is er eigenlijk nog een organisatie die daarvoor onontbeerlijk was.
- K: O het Nationale Steunfonds.
- E: Ja, wat was dat voor iets?
- K: Nou, dat was opgericht door Walraven van Hall en die had de Nederlandse regering zover gekregen dat die garant stond voor het uitgeleende bedrag. Het waren natuurlijk enorme bedragen. Aan het eind van de oorlog hadden ze een miljard gulden uitgegeven . . .
- E: Nou nou een miljard . . .
- K: Ja hoor, honderd miljoen was het, opgeteld dus . . .
- E: Nou honderd miljoen is geen miljard hoor, sorry.
- K: O, wat is dan een miljard?
- E: Duizend miljoen.
- K: O duizend miljoen nou maar het was toch een heel bedrag hè?
- E: Ja, zeker in die tijd.
- K: Maar ze hadden het natuurlijk hard nodig voor voedsel en zo.
- E: Ja. Nou we hebben het dus nu over de onderduik in het algemeen gehad. Laten we het nou eens hebben over de categorieën onderduikers. Wat voor soort mensen moesten er nou onderduiken?
- K: Nou natuurlijk in de eerste plaats de joden en dan de arbeiders die wilden de Arbeitseinsatz ontkomen, vooral omdat het gedwongen werd natuurlijk. En dan de studenten toen die ook naar Duitsland zouden moeten om te werken, ook natuurlijk toen ze die verklaring van loyaliteit moesten ondertekenen. En dan heb je verder de militairen natuurlijk toen die in 1943 weer opgeroepen werden om krijgsgevangen te worden.
- E: Daar zijn er natuurlijk ook van bij, ja. Nou die militairen, nee, . . . nou ja goed, laten we die militairen nog eens even bij de kop nemen. Je zei die moesten in krijgsgevangenschap komen. Wanneer was dat?
- K: Dat was dus in 1943. Want toen werd de situatie voor de Duitsers erg slecht, want in Rusland ging het ze slecht en toen werden ze ook bang voor een invasie van de geallieerden.
- E: Ja.
- K: Want die kans zat er natuurlijk in en dan zouden die Nederlandse militairen gevaarlijk kunnen worden en dus konden ze beter in krijgsgevangenschap.
- E: Ja, maar waarom nou speciaal die Nederlandse militairen? Waarom nou niet de Nederlandse volwassen mannen in het algemeen?
- K: Nou eh . . . omdat militairen ervaring met o.a. wapens hebben.
- E: Ah, ja, natuurlijk he. Dat waren dus de geoefenden. Is er nog reactie in Nederland geweest op dat terugroepen van die militairen?
- K: Nou ja de militairen doken onder, verreweg de meeste natuurlijk.
- E: Ja, maar is er niet een nog al spectaculaire actie geweest?
- K: U bedoelt dat bij Arnhem?
- E: Nee, nee, sorry, naar aanleiding dus van het weder oproepen van de militairen . . .
- K: O, de April-meistakingen.
- E: Ja, de April-meistakingen. Hoe hebben de Duitsers daar op gereageerd?
- K: Nou zeer fel natuurlijk. Na de Februaristaking viel het nog wel mee, maar nu het met de Duitsers zo slecht ging, gingen ze feller optreden.
- E: Ja. En waaruit bleek dat onder andere?
- K: Nou meer geweld natuurlijk enne . . . meer razzia's, heb ik het idee. Precies weet ik het niet.
- E: Er werd een bepaalde politiemaatregel afgekondigd.
- K: O, het politiestandrecht, er werden mensen ter plaatse doodgeschoten.
- E: Nou niet ter plaatse maar . . .
- K: Nou meteen terecht dan . . .
- E: Ja, en is dat ook gebeurd?
- K: Ja, dat is meerdere malen gebeurd.
- E: Ja, ik wou nou alleen nog even weten wie is de leider?
- K: De politieleider? Dat was Rauter.
- E: Dat was dus Rauter. Dus de militairen hebben dus huns ondanks voor opschudding gezorgd door een staking.
- Ja, nou er is natuurlijk nog een andere beroemde staking geweest.
- K: Ja, de Februaristaking.
- E: Ja, en hoe was nou de reactie van de Duitsers op die staking?

- K: Nou dat was veel milder. En dat valt wel te verklaren want ten eerste was de oorlogssituatie voor de Duitsers veel beter, ze waren aan de winnende hand en ten tweede hadden ze hier in Nederland vrij weinig mensen en ze konden zich dus eigenlijk geen opstand permitteren. Als ze hard zouden optreden had je veel meer kans op verzet en dat wilden ze een beetje sussen.
- E: Ja, maar ik dacht dat ze toch wel bepaalde straffen hadden ingesteld?
- K: Ja.
- E: Al is het dan niet zo fel geweest als in eh . . . het standrecht.
- K: Nou eh . . . straffen.
- E: Zijn er stakers vervolgd van die Februaristaking?
- K: Ja, Piet Nak althans daar heb ik een stukje over gelezen, die is opgepakt en ik geloof ook Willem Kraan. Maar van die Piet Nak heb ik een stukje gelezen over die martelingen die hij moest ondergaan en andere mensen ook, waaronder joden.
- E: Heeft hij het overleefd?
- K: Ik dacht dat Piet Nak omgekomen was. Maar ik weet niet of hij toen meteen omgekomen was, dat weet ik niet zeker.
- E: Ja maar het gaat er natuurlijk om of hij tijdens de bezetting omgekomen is?
- K: Dat weet ik niet zeker.
- E: Nou hij is na de oorlog door de staat Israël zelfs uitgenodigd om daar een bezoek af te leggen dus hij heeft het wel overleefd.
- K: Ja, ja.
- E: Waarom zouden ze die Piet Nak speciaal moeten hebben?
- K: Nou omdat die min of meer of althans in die Februaristaking stencils gemaakt heeft samen met Willem Kraan, en ook verspreid heeft, omdat hij dus meegeholpen heeft met de Februaristaking.
- E: Ja, nou hij heeft niet het stencil gemaakt hoor. De activiteiten van Nak en Kraan die hebben eigenlijk op een ander vlak gelegen.
- K: Ja, en ze waren natuurlijk communistisch en dat is zo wie zo een misdaad in de ogen van Hitler.
- E: Om communist te zijn ja, de communisten waren ook illegaal natuurlijk. Maar wat ik nou nog even wilde weten, ze hebben natuurlijk, ze zijn vreselijk actief geweest om tot een staking op te roepen. Wat was nou de aanleiding daarvoor?
- K: Nou op het Daniël Meyerplein werden tijdens een razzia 450 joden bijeen gedreven, en dat was naar aanleiding van die ijssalon, waar die man die amoniakfles had open geschud, en natuurlijk ook die rellen tegen die W.A. Nou dat was dus de aanleiding om die joden op te pakken. En toen die joden opgepakt werden en toen de mensen zagen dat daar erg veel geweld gebruikt werd, toen moest er dus een staking komen en ook omdat eh er al een staking was geweest bij de Nederlandse Dokwerk Maatschappij. Daar hadden ze gestaakt en dat was erg goed gelukt, dus ze voelden zich wel sterk. Ze dachten als we staken dan lukt het wel.
- E: Eh . . . laat me even denken daar schiet me een vraag door het hoofd . . . nou die is er weer uitgeschoten . . . ik weet het niet meer.
- G: Hoeveel tijd hebben we eigenlijk nog?
- E: Nou we hebben nou een kwartier gehad.
- E: O we kunnen dus nog even doorgaan. Nou dan toch nog maar even bedenken wat ik wilde vragen . . . Jij noemde nou net de aanleiding hè? Wat zou nou, je noemde de dood van Ton Koot en van die inval in die ijssalon hè? Wat zou nou voor die Duitsers veel zwaarder gegolden hebben, welke van deze twee incidenten?
- K: O, natuurlijk dat incident in die ijssalon want die W.A.-mannen dat was Nederlands en de Duitsers hadden het, ik geloof dat het min of meer bij de N.S.B. hoorde en daar zagen die Duitsers niet zo tegen op. Maar dat in die ijssalon dat waren Duitsers en dat gold natuurlijk veel zwaarder.
- E: Ja, dat is dus eigenlijk de directe aanleiding geweest hè? Ja. Nou je hebt zo even gezegd Piet Nak en Willem Kraan dat waren communisten en die hebben zich beijverd om de mensen op te roepen tot een staking en nou is dat pamflet ook verschenen, maar nou weet je dat na de oorlog nogal wat heibel is geweest, want die communisten eisten eigenlijk de hele staking voor zich zelf op. Wat is daar nou van waar en wat is er niet van waar? Of was het helemaal waar?
- K: Nou ik zou wel eens de versie van de communisten willen horen, maar zoals u het verteld heeft en dat lijkt me vrij acceptabel, en ik geloof dat dat ook wel de waarheid is. Al die opgekropte woede, dat op een gegeven moment een uitweg zoekt dus en dan die joden er bovenop, dus die gruwelijkheden tegen de joden, dat het op een gegeven moment tot een uitbarsting kwam. En dat dan dus het pamflet van die communisten misschien wel meegeholpen heeft bij bepaalde

- categorieën mensen maar bij lang niet iedereen omdat ook dus de fabrieksdirecteuren de mensen tot staken aanzetten en dat zouden ze dus niet gedaan hebben als ze wisten dat het om looneisen ging zoals dat in het stencil ook stond.
- E: Er staat ook in over looneisen ja. Wat is daar namelijk het typerende bij? Je krijgt dus het pamflet, er wordt opgeroepen tot staking in verband met de joden, en dan, stel ook uw looneisen?
- K: Dan is er dus ook politiek bij.
- E: Ja, waaruit blijkt nu dat ze die eis om hogere lonen zo verschrikkelijk belangrijk vonden?
- K: Nou ze hebben de helft van het pamflet er mee gevuld.
- E: Nou nee hoor dat is maar één zinnetje.
- K: O, is dat maar een zin, o.
- E: Nee een gebeurtenis, of een poging tot actie daarna?
- K: O, daarna hebben ze nog een keer een staking, o, ja ze hebben het nog een keer geprobeerd maar toen alleen met de looneisen en dat is dus een fiasco geworden.
- E: Ja, een verbeterde herhaling moest dat worden. Ja, en dat is natuurlijk op niets uitgelopen. Ja, dus jij wijt het aan opgekropte gevoelens die natuurlijk sinds mei 1940 steeds heviger zijn geworden.
- K: Ja, dat heeft u ons zo mooi verteld dat in een democratie dat de mensen een lekkere grote scheur kunnen openzetten en zich zelf zo kunnen luchten en dat het toen geen uitweg vond en dat het toen op zo'n manier tot uiting komt.
- E: Ja toen moest je het opkroppen vooral als je gewend bent dat het wel kan hè?
- K: Ja juist daardoor, omdat je gewend bent te luchten . . .
- E: Ja, dan grijp je dit dus aan.
Ja, nou is het eigenlijk toch merkwaardig hè? Nou moet je je eens even voorstellen, het is een massale staking in Amsterdam, vrijwel niemand weet wie er mee begonnen is, het is dus eigenlijk helemaal klein begonnen als het ware. Waar is het dan aan te danken dat het zo snel wordt overgenomen want in het begin de allereerste uren van de dag, was die staking geen succes.
- K: Ja, op een gegeven moment kwamen al die arbeiders van Amsterdam Noord naar het centrum toe. Diezelfde arbeiders die dus ook gestaakt hadden die keer daarvoor van de N.D.S.M., nee van de N.D.M.
- E: Ja van de N.D.M., Nederlandse . . . ?
- K: Nederlandse Dokwerkersmaatschappij, en Nederlandse Stoombootmaatschappij.
- E: Ja, ik geloof dat het voor de oorlog nog gescheiden was. Het is geloof ik na de oorlog pas gefuseerd.
- K: Nou ja het waren dus een paar duizend mensen en dat ging toen als een lopend vuur door de stad ja.
- E: Ja, en eh . . . O, is het tijd nou dan stoppen we hiermee.
- G: Nou wou ik je nog een vraag stellen.
- K: Ja.
- G: Je hebt mondeling en schriftelijk gedaan, als eindexamenvorm. Bij welke van de twee examens vind je nou dat je je het beste kunt ontplooien? Examen doen heeft de bedoeling om te trachten te weten te komen of je enig inzicht in de stof hebt gekregen, op welke wijze je het verwerkt hebt en van jouw kant is het een kwestie van hoe kan ik het kwijt in eigen woorden.
- K: Ik geloof inderdaad dat je je door mondeling veel beter kan ontplooien, omdat je het dan zelf een beetje kan sturen hè? Je kan dan dingen naar voren brengen die je zelf een beetje belangrijk vindt. En omdat het een landelijk tentamen is wordt het vrij oppervlakkig gehouden natuurlijk omdat het op alle scholen anders behandeld wordt. Dat vind ik het probleem van het landelijk. Maar ik vond zoals het schriftelijk gedaan is erg goed met bijvoorbeeld die verklaringen van die spotprenten en zo.
- G: Ja, ja je wil dus zeggen dat als het door het ministerie zal worden ingevoerd dat schriftelijk centraal eindexamen dat het een zekere uniformering tot gevolg zal hebben?
- K: Ja zeker.
- G: Goed bedankt.
- E: Maar dan mag ik daar even aan toevoegen alleen met betrekking tot het examen natuurlijk. Dat geldt natuurlijk niet voor de hele geschiedenis en zelfs niet voor die laatste halve eeuw.
- G: Nee, het gaat dus om die laatste halve eeuw.
- E: Ja, maar dan over het onderwerp waarover geëxamineerd zal worden.
- G: Ja, maar het hangt natuurlijk er helemaal vanaf, als dat door zal komen dat is nog de vraag

natuurlijk, maar als dat door het departement gewild zou worden, dat we dan toch misschien een aantal onderwerpen op gaan geven hè?

K: Nou ik vond het landelijk toch wel goed gedaan ik bedoel prettig om te doen.

E: Goed.

K: Nou en dan is er nog iets. Als het mondeling cijfer hoger mocht zijn dan het schriftelijk dan heb ik toch liever het cijfer van het schriftelijk, want ik vind het niet fair dat de anderen . . .

E: Nee dat hebben wij ook al zitten bedenken later. Want die anderen hebben die kans niet gehad.

K: Nee dus, ik wil gewoon het cijfer van mijn schriftelijk.

E: Ja, oké. Bedankt, dag.

E: Nou dat verschil in die kaarten was hem meteen duidelijk, hij vertelde er verder niet veel over, maar hij viel meteen op dat zegeltje . . .

G: Wat mij opvalt dat hij enorm gedetailleerd vertelt.

E: Ja en vlot, hij aarzelt een enkel keertje als hij even iets niet weet van een naam of een getal, nou ja.

G: Heb je het zelf ook niet als bezwaar ervaren met zo'n beperkt onderwerp toch wel te gedetailleerd?

E: Ja en dan blijkt nog vaak niet eens gedetailleerd genoeg, nog allerlei dingen die ik niet expres behandeld heb maar waarvan ik dan hoop dat ze met wat ik wel behandeld heb, er wel achter komen wat er bedoeld wordt.

G: En in tijd loopt de verhouding scheef. Dat je dus meer tijd moet gaan geven verhoudingsgewijs ten opzichte van andere onderwerpen, aan dit onderwerp.

E: Nou dat hangt er van af. Tussen twee haakjes toen we dit, eh dit onderwerp werd aangekondigd in november 1972. We weten nou nog niet welk onderwerp er volgend jaar komt.

G: Nee dat wordt 1976.

E: Hè?

G: Dat wordt 1976. Want er wordt nog beslist of er doorgedaan zal worden.

E: O, ik dacht dat jullie al die jaren gingen experimenteren?

G: Ja, maar dat is beter van niet. We gaan eerst vaststellen, gaan we door op grond van de ervaringen opgedaan met deze voorronden, en dan zullen we een vrij groot aantal scholen laten deelnemen.

E: O! Ik vraag dit namelijk naar aanleiding hiervan dat het natuurlijk ook wel afhangt van de onderwerpen die gevraagd worden. Zoals nou vorig jaar zo'n Weimarrepubliek, daar besteed je zo wie zo veel aandacht aan. Ik heb jullie toen ook gezegd, die onderdrukking en verzet dat heb ik nooit gedaan, nou ben ik er druk mee bezig geweest en ik ben van plan het in de toekomst wel te doen, als dat zo uitkomt want er is toch nog aardig wat over te vertellen. Maar inderdaad als het zo'n beperkt onderwerp is, dan wordt er wel erg veel tijd aan besteed.

G: Ja, ja.

E: Zeg we hebben nog geen cijfer.

G: Ja. Verhoudingsgewijs met de anderen vond ik dit wel goed.

E: Ja.

G: Het is wel een acht dacht ik.

E: Zal ik hem een acht geven? Nou oké.

Transcriptie van een op 29 januari 1974 op de band opgenomen mondelinge toets over "De onderdrukking van de vrijheid tijdens de Tweede Wereldoorlog in bezet Nederland en het verzet daartegen", van een Vwo-leerling(e) aan school XII.

- E: Goed zo, nou mag je zelf iets kiezen, waar zullen we het eens over hebben?
- K: Nou eh, de slag bij Arnhem of zo.
- E: De slag bij Arnhem, nou laten we dat eens doen. Eerst wanneer was die slag bij Arnhem, welke maand?
- K: Eh, dat was net voor de winter, dus dat zou in november geweest zijn.
- E: Nou het was in september.
- K: September, o ja.
- E: Welk jaar?
- K: 1944.
- E: 1944 ja. Nou eh goed, wat zat er achter, waarom is die slag bij Arnhem eigenlijk geleverd?
- K: Eh, dat zijn dus drie rivieren eh, ik moet even denken hoor, eh . . . Montgomery dacht dus dat hij daar nog voor de winter die drie rivieren kon pakken en daarna gewoon weer verder trekken.
- E: Ja en dan de oorlog beëindigen, ja.
- K: Ja maar het mislukte dus bij Arnhem.
- E: Ja dat mislukt dan, waarom mislukt het?
- K: Nou, ten eerste zijn er niet genoeg vliegtuigen om in een dag al die parachutisten bij Arnhem af te zetten en ten tweede het was . . . (onverstaanbaar) dus die mensen moesten weer een eind buiten Arnhem gedropt worden en dan moesten ze door de stad heen. Nou en daar moesten ze straatgevechten leveren, waarvoor ze dus helemaal niet uitgerust waren en niet op getraind en toen deden . . . lagen de twee pantser-divisies van Duitsland, die lagen daar om uitgerust te worden en uit te rusten en die waren eigenlijk al weer zo ver dat ze dus eigenlijk al weer naar Rusland toe konden, dus eh, maar . . . ik moet even denken, dat wisten ze, geloof ik, niet omdat dat bericht dat die pantser-divisies daar lagen, dat was geloof ik ergens blijven steken.
- E: Dat was ergens blijven steken, want wie hadden dat wel doorgegeven?
- K: Het verzet.
- E: Het Nederlandse verzet en dan vooral, welke sector van het verzet? Dus welke eh, wat zal ik zeggen, eh je had binnen het verzet een zekere soort taakverdeling, eh welke sector van het verzet is dat nou die zich met dat soort dingen bezighoudt?
- K: Eh, bedoelt u soms de koeriersters die dat allemaal doorgaven of dat niet direct?
- E: Nou, die horen erbij natuurlijk ook, zeker, maar gewoon de spionage-afdeling zeg maar. En wat deden die spionage-afdelingen nou nog meer?
- K: Eh, even denken hoor, gewoon berichten doorgeven en zorgen dat het hele verzet zo'n beetje, dat er richtlijnen gegeven werden en dat allemaal.
- E: O nee, dat was niet speciaal hun taak, maar wat voor een berichten gaven ze nou bijvoorbeeld door naar Londen?
- K: Eh, nou wat voor een specialisten ze allemaal nodig hadden en berichten van de positie van Duitsland.
- E: Ja natuurlijk, eh en hoe de stemming was onder de Duitse troepen en wat voor een troepen er waren enzovoorts. Ja en ze kregen natuurlijk ook opdrachten van zoek dat nou eens uit en dat willen we nou eens weten, waar kwamen die opdrachten vandaan?
- K: Vanuit Londen.
- E: Ja en hoe werden die overgebracht?
- K: Eh, via de radio, via Radio Oranje.
- E: Vaak ja.
- K: Eh, natuurlijk in code.
- E: In code ja van: "Jantje moet vanavond vroeg thuiskomen" enzo. Ja en dan wist die groep wel wat de bedoeling was. Eh ja, je noemde net die koeriersters, waarom koeriersters?
- K: Omdat die meisjes wel op straat konden komen en de jongemannen moesten oppassen dat ze niet opgepakt werden.
- E: Ja, in de moderne stad is het vaak net andersom.

- K: Ja.
- E: Ja ja, maar die koeriersters konden zich natuurlijk wel op straat vertonen ja, de jongemannen niet, waarom niet, wat gebeurde er als die op straat kwamen?
- K: Nou ze konden opgepakt worden en dan eh . . . naar Duitsland afgevoerd worden voor het werk en dus ook als soldaten en dat allemaal.
- E: Nou als soldaten niet, dat gebeurde niet maar wel voor de arbeidsdienst ja, maar wat was in eerste instantie het risico als een jonge vent op straat kwam, wat deden de moffen dan?
- K: Ja, je moest dan een persoonsbewijs hebben.
- E: Nou en of, dat werd natuurlijk meteen gecontroleerd en van waarom zit jij niet in de arbeidsdienst en wat doe je hier, werk je hier? En als hij dan niet werkte, dan was hij al verdacht, want wat deden ze dan en dat soort toestanden. Ja, dus dat was een groot risico. En eh, in de hongerwinter komt er nog een extra risico bij, want dan moeten ze de straat wel op, waarom?
- K: Om bij het voedsel of ach bij het voedsel, om bij de boeren voedsel te kunnen krijgen en bij die keukens en dat allemaal.
- E: Ja, bij die gaarkeukens enzovoorts en als je dan je huis niet uit kan, krijg je vaak niet te eten, hè? En dat was het grote risico, ja toen zijn er dus nog heel wat opgepakt. Ja in het allerlaatste stadium van de oorlog, laat ik zeggen zo april en begin mei. Werden ze dan nog naar Duitsland gebracht? Een beetje een strikvraag.
- K: Hm, dat lijkt me sterk.
- E: Nee, dat kon ook niet, waarom niet?
- K: Omdat de Duitsers toch al naar Duitsland terug waren gegaan.
- E: Nee, kijk nee die zaten hier nog.
- K: Dan weet ik het niet.
- E: Nou het is niet zo moeilijk, waarom konden ze toen inderdaad niet meer naar Duitsland gebracht worden? Wat was er met de Duitsers aan de hand die in Gelderland en Utrecht enzo zaten?
- E: Ja, volkomen geïsoleerd, dat kon helemaal niet meer. Ja eh, eens kijken, die hongerwinter hoe komt dat eigenlijk? Waarom was er geen eten meer?
- K: Nou dat, nou ze zeggen dus dat het voornamelijk door de Spoorwegstaking komt, de meesten die denken . . .
- E: Hoezo, geloof je dat dan niet?
- K: Ja, nee, ik zeg het dus heel voorzichtig omdat dus de meesten dat zien als de grote fout.
- E: O ja, de Spoorwegstaking als zodanig is in discussie, dat is een andere kwestie, maar het is wel de oorzaak.
- K: Ja.
- E: Ja.
- K: Daar ben ik het zelf ook wel mee eens, maar ik denk, laat ik heel voorzichtig zijn.
- E: Ja, ja, maar je hoeft niet té voorzichtig te zijn, maar de Spoorwegstaking is zeker een reden en natuurlijk ook wel, dat is een hele vervelende omstandigheid die daar bij gekomen is in die hongerwinter.
- K: Eh, moet ik even denken hoor, dat . . .
- E: Nee, . . . waarom is het nou een hongerwinter?
- K: O, omdat die binnenscheepvaart, die ging niet door omdat het zo'n strenge winter was.
- E: Een hele strenge winter ja, alles was dichtgevroren en die vervoersmogelijkheid was er ook al niet meer bij, nou en welke mensen werden vooral het slachtoffer?
- K: Nou natuurlijk de progressieven en dat allemaal en ook de mensen die echt de boer op moesten omdat ze niets hadden en vooral het Westen natuurlijk.
- E: Ja, ja, goed het heeft in het westen gespeeld hè? Maar vooral de mensen die de boer niet op konden: onderduikers, ouden van dagen, zieken enzovoorts, die vooral.
- K: Eh, wat zei u nou?
- E: Welke provincies trekt men naar toe om nog voedsel te halen?
- K: Naar het oosten zo ver mogelijk.
- E: Naar het oosten ja, naar Groningen, Friesland enzovoorts, over die Afsluitdijk en dergelijke, dat had ook risico's want wat deden die moffen natuurlijk vaak?
- K: Nou gewoon opwachten.
- E: Ja, die stonden op die punten, net op zo'n Afsluitdijk te controleren, ja. Niet alleen de mensen die geen goeie papieren hadden waren de klos maar wat gebeurde er ook nog heel vaak? Het is heel berucht, ze hebben het Claus nog verweten, bij zijn intocht in Amsterdam, toen hing er een heel groot bord boven die grachten met een groene fiets erop.

- K: Ja, dat ze gewoon al die fietsen gevorderd hebben.
- E: Ja, die Duitsers hadden ook geen vervoersmiddelen enzo, ja en dat was heel erg natuurlijk. Eh, hoe komt het dat in de meeste steden in het westen toen alle bomen langs de straten verdwenen enzo?
- K: Ja, omdat ze dus brandhout nodig hadden voor de verwarming en voor het koken, voor het eten dat er nog was.
- E: En vooral ook voor het voedsel ja, en waar werd normaal op gekookt, tenminste dat was in Amsterdam natuurlijk niet op hout.
- K: Ja, elektrisch of op gas of zo.
- E: Ja, was dat er nog?
- K: Nee, want de elektriciteit was ook . . . het stond nog in dat boekje, anders had ik het niet geweten, werd ook verminderd.
- E: Ja, maar waarom werd dat nou verminderd? En gas ook, dat was er ook niet meer, hoe kan dat, waar wordt dat van gemaakt, gas?
- K: Dat werd bij die mijnen allemaal of niet? , dat weet ik juist niet zo best.
- E: Oei, de moderne mens van de jaren '70 weet niet meer waar gas vandaan komt.
- K: Ja, nee dat werd toch gewoon uit de grond gehaald?
- E: Welnee, we hadden geen aardgas. ben je gek, daarom zeg ik de moderne mens van '70, weet dat niet meer, gewoon van de kolen.
- K: Ja, maar die kolenmijnen waren toch . . . eh, in het begin waren ze geloof ik bezet, of dat zuidelijk gedeelte was bezet.
- E: Dat was wel bezet ja, door wie?
- K: Daarom kon het niet vervoerd worden.
- E: Door wie bezet, dat zuidelijke deel?
- K: Nou eh . . . door de geallieerden.
- E: Ja, dat was dus al bevrijd kun je dus ook zeggen, dat is goed en daarom kwamen er geen kolen meer in het noorden en dan houdt dat soort dingen ook allemaal op. Ja eh, nou eens even een heel ander dingetje. Een van de eerste verzetsgroepen in Nederland zijn die Geuzen geweest, wat waren dat voor lui? En waar hielden ze zich mee bezig?
- K: Nou, ze hielden zich dus bezig met het verbreiden van illegale blaadjes.
- E: En waarom vonden ze dat zo belangrijk om hun leven er voor te wagen?
- K: Nou omdat dus de gewone, de legale pers die werd dus . . . de kranten werden verboden of men mocht bepaalde artikelen niet meer schrijven en daardoor konden ze nog zo veel mogelijk dingen berichten van de Duitsers.
- E: Ja ja, die Geuzen.
- K: Ja.
- E: Ja, men had dus kennelijk bezwaar tegen de voorlichting zoals die nog in de toegestane pers naar voren kwam.
- K: Ja.
- E: Ja, dat was ook niet zonder reden, hè? Eh, maar dan, je zou toch normaal naar de radio kunnen luisteren?
- K: Ja maar, dat was dus eh . . . de radio die werd ook gecensureerd, als dat zo heet, maar het zat dus zo, eh . . . bepaalde programma's werden dus nog wel uitgezonden, maar het was dus wel vooral onder de leiding van de N.S.B.
- E: Ja.
- K: En die andere programma's die werden gewoon gestoord.
- E: Die werden vaak gestoord ja, en bovendien het was natuurlijk ook verboden, hè om naar de Engelse zender te luisteren, daar kwam dan ook nog bij dat de meeste mensen konden dat ook helemaal niet meer, want?
- K: Omdat de radio moest afgegeven worden.
- E: Ja, die moest ingeleverd worden hè, alleen de betrouwbare lieden mochten hun radio houden en dat waren natuurlijk N.S.B.-ers enzo, hè dus, nu werd er natuurlijk wel volop naar de buitenlandse zenders geluisterd, welke zender natuurlijk vooral, dat is erg belangrijk.
- K: Radio Oranje.
- E: Radio Oranje, dat werd volop gedaan, dat had grote risico's enzo. Dat kon ook niet iedereen doen, maar vandaar dus, en zeker in die begintijd niet, was het allemaal niet georganiseerd en vandaar dus de illegale blaadjes. Ja, die Geuzen, hoe denk je dat het komt dat die al zo gauw verraden zijn en opgerold en afgemaakt door de Duitsers?

- K: Nou, omdat ze ontzettend amateuristisch waren.
- E: Ja, ze moesten het nog leren, hè, dat verzetswerk. Later zal het veel minder gemakkelijk worden. Ja eens even denken, ja, de studenten, er zijn heel wat studenten in het verzet terecht gekomen, hoe denk je dat het komt?
- K: Dat was vooral omdat die professoren, dat waren voornamelijk joden en die moesten er dus uit . . .
- E: Voornamelijk, vaak ja, je hebt wel gelijk hoor . . .
- K: En ze moesten op een of andere verklaring tekenen, een ariër-verklaring, dat ze dus geen jood waren of wel geen jood of familie hadden.
- E: Precies en als ze dat niet tekenden, wat gebeurde er dan?
- K: Nou dan werden ze gewoon naar Duitsland afgevoerd.
- E: O, niet onmiddellijk.
- K: Ja maar, dan . . . moet je luisteren, dan voor werklozen.
- E: Ja voor werklozen, want wat gebeurde er als ze de ariër-verklaring niet tekenden, het is goed allemaal, een heel voor de handliggende strafmaatregel natuurlijk.
- K: Nou dan kwamen ze gewoon als werkloze te boek te staan en dan moesten ze naar Duitsland.
- E: Ja, dan mochten ze niet meer studeren, ja.
- K: O ja.
- E: Dan werd hun de toegang tot de universiteit ontzegd, en dat maakte ze werkloos en dus beschikbaar en dat soort dingen, ja, ja zeker en daar komt natuurlijk ook nog bij hoor, dat de studenten veel meer dan de gemiddelde Nederlander op de hoogte konden zijn althans van wat dat Duitse bestuur eigenlijk voorstelde en wat er allemaal achter zat en wat daar speelde enzo. Dat ze daarom al veel eerder dan andere Nederlanders voor de grote gewetensvraag kwamen te staan van "mogen we er aan meedoen of in het verzet"?
- K: Ja, veel kritischer natuurlijk.
- E: Ja, veel kritischer en dat speelt zeker ook een rol, ze wisten ook veel meer, hè?
- E: Eh, nou hoe komt het eigenlijk dat het Nederlandse volk, zeg maar zo tot 1942 ongeveer, nog niet zo bar kritisch is en dat het verzet nog maar sporadisch voorkomt eigenlijk?
- K: Eh, nou omdat er in het begin nog de veronderstelling is van nou Duitsland zou wel winnen, we kunnen er toch niet tegenop enzo en later kwam er dus steeds meer verzet omdat die maatregelen steeds strenger werden.
- E: Nou haal je twee dingen door elkaar, je zegt dus eerst, Duitsland zal die oorlog toch wel winnen, dat is op zich een argument om je er dan maar bij neer te leggen en niet aan verzet te beginnen en wanneer blijkt dat dat toch niet zo is? Wanneer blijkt de onjuistheid van die opvatting zondermeer?
- K: Nou als ze met de joden beginnen.
- E: Als ze met de . . . ?
- K: Als ze met die maatregelen tegen de joden beginnen.
- E: Nee nee, dat is gewoon een gedachtefout die je nou maakt, je moet gewoon even goed luisteren naar wat ik zeg ja. Er waren dus een hele hoop Nederlanders die zeiden: "Nou Duitsland zal die oorlog wel gaan winnen, heeft die praktisch al gewonnen, we zijn het er wel niet mee eens maar verzet is zinloos, hè, we moeten maar zien dat we er het beste van maken". Nou wanneer, waardoor zijn die mensen de ogen opengegaan hè, van dat dit argument niet klopte?
- K: Nou toen ze zagen dat Duitsland eigenlijk helemaal niet van mening was om hun er bij te betrekken, zodat ze echt zich geen raad weten.
- E: Nee nee, nou het is geen kwestie van kennis van de geschiedenis hoor, wat . . .
- K: Ja, nee maar ik dacht dat u juist . . .
- E: Je begrijpt het gewoon niet, laat ik het gewoon maar zeggen. Kijk ik bedoel dat toen Duitsland duidelijk de oorlog ging verliezen, toen het zijn grote nederlagen ging lijden, hè, dat was in 1942, toen zeiden die mensen: "Ja bliksems, dat klopt niet". Maar iets anders wat jij erbij haalde, dat is wel juist dat op een gegeven moment een hele hoop mensen zeiden: "of Duitsland die oorlog nou gaat winnen of niet, dat doet eigenlijk al niet meer ter zake, we kunnen ons er niet bij neerleggen want . . .", ja?
- K: Ja, ik dacht u het juist bedoelde dat van het verzet, hoe kwam dat nou eigenlijk?
- E: Ja ja, goed, en er zijn . . . maar hoe komt het dat een hele hoop Nederlanders aanvankelijk kennelijk voor hun geweten vonden van nou ja, het is wel niet best maar het kan toch nog wel, we hoeven nog niet direct in het verzet te gaan.

- K: Nou er zijn verschillende factoren te noemen, de ene dacht van: "nou we moeten er het beste van maken", de andere dacht van: "het geloof zegt dit en dat en daar moeten we het dan mee doen".
- E: Ja maar, voor welke groep gold het dan bijvoorbeeld?
- K: Nou, vooral de protestanten.
- E: Ja, want die moeten altijd aan de wettige overheid gehoorzamen, ja. Was het de wettige overheid zuiver juridisch?
- K: Eigenlijk niet, nee.
- E: Dat weet ik nog zo net niet.
- K: In het begin eigenlijk, geloof ik, nog niet, ik zie u zo kijken . . .
- E: Het zal dan wel fout zitten hè, nee eigenlijk wel, het was de wettige overheid want . . . ?
- K: Omdat de regering het land uit was, daarom?
- E: Dat is misschien een factor, maar wat had Nederland op 10 mei officieel gedaan?
- K: Ja, die had dus die verklaring getekend dat . . .
- E: Ja, gecapituleerd, dat ook ondertekend, dus je kon juridisch stellen dat is de wettige overheid en daar mag je je dus niet tegen verzetten, dat gold met name in bepaalde protestantse kringen heel sterk, dat argument en wat is er toen gebeurd op een gegeven moment? Wat hebben die protestanten dan ook gedaan?
- K: O, dat met die kansels, dat ze dus vanaf de preekstoel gingen zeggen van dat en dat mag je je wel aan houden en dat moet je vooral niet doen.
- E: En van je hoeft deze overheid niet meer te gehoorzamen. Waarom was voor de protestantse leiders kennelijk ook de maat vol?
- K: Nou dat zou ik niet weten.
- E: Nou je weet het wel, je hebt het al een paar keer gezegd, nou als die Duitsers zulke gekke maatregelen gaan nemen, jodenvervolgingen enzo, dat je gewoon moet gaan zeggen: "Ja, wettige overheid of niet, ik kan niet meer", dan houdt het gewoon op. Ja en nou eens eventjes kijken, een ander ding, ja, de N.S.B., laten we het daar eens even over hebben. Wie was de leider van de N.S.B.?
- K: Anton Mussert.
- E: Ja goed, die N.S.B. welke rol heeft die gespeeld in de mei-dagen, dus van 10 tot 15 mei 1940?
- K: Nou vooral dus eh, ja hoe moet ik dat zeggen, ze speelden min of meer de rol van de Duitsers, gewoon dus . . . eh, het verraden van mensen en dat allemaal . . .
- E: Dat is natuurlijk niet niks, maar het valt wel mee, ze hebben zich afzijdig gehouden, ze hebben het gewoon afgewacht van eh "nou het zal wel niet lang duren en dan komen wij aan de beurt".
- K: Ja, ze verzetten zich er ook helemaal niet tegen, die inval van Duitsland.
- E: Nee nee, wat Mussert dus van tevoren wel eens verklaard had hè, van eh "we zullen met onze armen over elkaar blijven zitten, we zullen niets doen". Nou verraad, het is naderhand wel eens beweerd hoor, maar het is toch nauwelijks op grote schaal gebeurd. Maar goed, belangrijker is dit hè, als Nederland dan op 15 mei gecapituleerd heeft, wat verwachten Mussert en zijn N.S.B.-ers dan dat er zal gaan gebeuren?
- K: Nou dat zij natuurlijk de grote . . . eh, de hoge baantjes krijgen zouden.
- E: Natuurlijk, dat zij hier over Nederland belast zouden worden. En heeft Hitler dat gedaan?
- K: Nou niet direct, de echte Duitsers kregen het bestuur in handen.
- E: Nou en of, hè?
- K: Zij kregen de kleine rotbaantjes.
- E: Ja, die rotzooibaantjes enzovoorts. Het enige wat dan nog iets leek voor een aantal personen, in welke functies zijn ze nog eens terechtgekomen?
- K: Burgemeesterschap.
- E: Ja, dat soort dingen ja, maar toch allemaal op lager niveau hè? Het echte bestuur over Nederland waar ze min of meer op gerekend hadden, daar komt niks van in, daar begint Hitler ook niet aan hè, die heeft er kennelijk ook niet zo'n bar hoge opvatting over. Eh, wat hebben de N.S.B.-ers tijdens de oorlog natuurlijk veel gedaan? Er is wel achter te komen, we hebben het er wel niet zo duidelijk over gehad maar het is best eh . . . Wat denk je nou dat de gemiddelde N.S.B.-er gedaan zou hebben in bezettingstijd?
- K: Nou, zoveel mogelijk onderduikers opgespoord en zoveel mogelijk Duitsland helpen.
- E: Ja, dat is juist, geldt dat voor de hele periode van 1940-'45?
- K: Nee, in het begin was de aanhang voor de N.S.B. tamelijk groot, 8% ongeveer, maar later werd het telkens minder.

- E: Werd het minder, hè?
- K: Door die strenge maatregelen.
- E: Omdat zelfs voor een aantal N.S.B.-ers het geweten ging spreken, maar bovendien, een hele hoop N.S.B.-ers wat zullen die in 1944 gedacht hebben?
- K: Nou die dachten dat natuurlijk dat wordt me veel te heet onder de voeten enzo, want eh ...
- E: Ja, het gaat fout hè?
- K: Ja.
- E: Ja ja, en dat blijkt bijvoorbeeld ook wel, dat is op een bepaalde dag heel duidelijk gebleken.
- K: Eh, Dolle Dinsdag.
- E: Die beruchte Dolle Dinsdag, wat was dat nou die Dolle Dinsdag, wat was dat voor iets?
- K: Nou de geallieerden dus waren al opgetrokken naar het zuiden en iedereen dacht van eh "ieder moment kunnen ze verschijnen" en daarom gingen de Duitsers wel ook voornamelijk weg en iedereen zat eh ... zaten ze gewoon uit te zwaaien enzo, in feite als je het zo kunt bekijken.
- E: Ja en wat hebben die N.S.B.-ers dan ook gedaan op die Dolle Dinsdag?
- K: Nou eh ... die zijn er ook vandoor gegaan waarschijnlijk.
- E: Ja natuurlijk, die zijn ook met de moffen meegetrokken en naderhand wel weer teruggekomen toen het allemaal nogal meeviel, maar eh, die voelden duidelijk dat het allemaal misging, dus nieuwe leden zo na half '44 van de N.S.B., dat kun je wel vergeten, zo gek waren ze niet. Waar zullen zoons van de N.S.B. hè, vaak toe verplicht geweest zijn? De volwassen zoons in een N.S.B.-gezin?
- K: Moesten ook met zulke daden mee doen.
- E: Uiteraard, maar wat werd er bovendien dan ook nog wel van ze verwacht? Nou, wat werd er eigenlijk van iedere Nederlandse jongeman verwacht door de Duitsers, maar van deze jongens in het bijzonder natuurlijk?
- K: Dat ze mee zouden vechten aan het eh ...
- E: Aan het front ja.
- K: Aan het Oostfront.
- E: Ja precies, dat is een ding hè, en wat konden ze dan ook nog gaan doen, waar kon je je aanvankelijk nog vrijwillig voor opgeven?
- K: De arbeidsdienst.
- E: Voor de arbeidsdienst. Er zijn er ook heel wat die dat gedaan hebben, waarschijnlijk altijd niet met even veel plezier, hè, maar ze moesten wel, ze moesten het voorbeeld geven. Ja, later dan is die arbeidsdienst niet meer zo vrijwillig, hoe komt dat?
- K: Eh, dan moet ik even nadenken hoor, eerst was er al die propaganda enzo en daar zijn een heleboel ingetrapt, maar later dus niet verder meer en toen hebben ze het echt verplicht gesteld dat iedere werkloze naar Duitsland moest.
- E: Ja nou, de werklozen maar daarnaast hebben ze gewoon Nederlandse gastarbeiders voor Duitsland geworven, betere lonen en weet ik wat voor een toestanden allemaal en later wordt dat verplicht, waarom denk je?
- K: Omdat ze steeds meer mensen en materiaal nodig hebben.
- E: Steeds meer mensen nodig en bovendien liep het erg goed met die vrijwilligers?
- K: Nee.
- E: Nee, vergeet het maar, daar kwam bijna niemand op hè?
- E: En waarom hadden ze nou steeds meer buitenlandse arbeidskrachten nodig die Duitsers, wat zit daar achter?
- K: Nou het lijkt me logisch dat de mensen zelf ook gaan denken van eh "waarvoor doen we het eigenlijk en ..."
- E: Nee nee, dat is niet zo logisch, zeker bij Duitsers niet.
- K: Nou, zo goed ken ik ze ook weer niet.
- E: Nee, nou dat is niet zo'n probleem, waarom denk je nou dat Duitsland uit alle bezette gebieden zoveel mogelijk mensen liet komen, het worden complete slavenjachten, dat gaat met miljoenen tegelijk. Hè, ging het dan zo goed in die Duitse economie dat ze zoveel arbeidskrachten nodig hadden?
- K: Nee juist niet.
- E: Nee, dacht ik ook, maar waarom dan toch die slavenjachten, waarom moet dan toch alles in Duitsland gaan werken?
- K: Gewoon om het Rijk op te bouwen verder.
- E: Ja maar daar had je toch Duitsers voor of hadden die wat anders te doen?

- K: Nee, dan is het waarschijnlijk zo dat die Duitsers omdat het juist ariërs waren of zo . . .
- E: Nee nee.
- K: Nee, ik geloof niet dat ik het begrijp.
- E: Nee, die Duitsers hadden wel wat beters te doen, wat moest iedere Duitser die geacht kon worden om nog een geweer vast te houden, wat moest die doen?
- K: Nou, vechten aan het front.
- E: Ja precies, dan komt toch de hele industrie op zijn achterste te liggen.
- K: O, op zo'n manier, natuurlijk.
- E: Ja, daar heb je al die arbeidskrachten voor nodig en daar werden die Nederlanders . . . (onverstaanbaar) en als nou zo'n hele wijk werd afgesloten en uitgekamd of de bioscoop als die uitging als daar een paar moffen met geweren klaarstonden enzo, hoe noem je nou zo iets?
- K: Een razzia.
- E: Een razzia hè, die werden steeds vaker en steeds erger gehouden ja, en op den duur vroegen ze helemaal niet meer naar papieren, aanvankelijk nog wel, naar welk soort papieren dan?
- K: Persoonsbewijs.
- E: En voor het geval dat je toch nog op straat was en geen werk had, dan kon je je nog redden als je wat had?
- K: Ausweis.
- E: Een Ausweis ja, maar zoals terecht gesteld werd in die vragen ook, waarom was het natuurlijk wel link om een Ausweis aan te vragen?
- K: Eh, even wachten hoor, nou omdat ze gewoon naar alles nazoek deden enzo . . .
- E: Ja natuurlijk en dan willen ze wel eens precies weten waarom je werkloos bent enzo en al dat soort zaken hè, en dat gaan ze dan allemaal natrekken en dan eh . . . kreeg je soms dan niet alleen geen Ausweis, maar dan werd je alsnog opgepakt voor de arbeidsdienst of zo hè, dat was natuurlijk niet zo best.
- Een avondklok, wat is dat nou weer voor iets?
- K: Eh, nou dan mochten de mensen na een bepaalde tijd niet meer op straat komen en op het laatst werd het zo erg dat gewoon iedereen neergeknald werd die na die tijd op straat kwam.
- E: Ja inderdaad, die werd zondermeer opgepakt enzovoorts, dat is heel juist. Eh, wat is een stamkaart?
- K: O, dat is een kaart dus waarmee je de bonnen zondermeer op kunt halen.
- E: Ja, wie was Rauter?
- K: Eh, dat was de leider van de SD.
- E: Ook.
- K: En de SS.
- E: Ja, goed zo. Wat was de SD?
- K: Eh, Sicherheitsdienst.
- E: En?
- K: En het was politie.
- E: Geheime politie, ja zeker.
- K: En eh, de SS dat was dus een soort een keurkorps en . . .
- E: Ja ja, ja dat is goed, uitstekend, wie was generaal Winkelman?
- K: Eh, dat was de generaal die . . . die besloten had om dat ultimatum aan te nemen om gewoon de strijd te stoppen.
- E: Ja, dat is waar hoor, maar je kunt het veel beter zeggen. Waarom moest hij dat speciaal doen, wat was zijn functie in mei 1940, het is heel logisch.
- K: Ja . . . eh
- E: Vreselijk logisch.
- K: Nou het zal wel de opperbevelhebber van de troepen . . .
- E: Ja nou, de opperbevelhebber van de Nederlandse troepen. Wat betekenden de letters NBS?
- K: NBS . . . Nederlandse Bond van Socialisten . . . ik weet het niet . . .
- E: Nederlandse Binnenlandse Strijdkrachten.
- K: O ja, als u nou gezegd had BS dan had ik het wel geweten.
- E: Die N dat heb je . . . ?
- K: Ja, daarom wist ik het niet.
- E: Nederlandse Bond van Socialisten, toch niet zo gek, hoor . . . in het ene geval zal het wel aardig opgaan. Wie was De Quay in dit verband?
- K: Die had de Nederlandse Unie opgericht.

- E: Ja, goed zo. Nou nog maar eens zo een naampje, wat zijn Engelandvaarders?
- K: Nou dat zijn voornamelijk jongelui dus die na de bezetting nog verder wilden vechten en die gingen dus op een of andere manier naar Engeland, daar werden ze ingedeeld in bepaalde legioenen.
- E: Ja zeker, wie was De Geer?
- K: Van eh . . . de minister-president van het kabinet.
- E: Welke, het is goed ja.
- K: Nou in die tijd dus, in de oorlog toen ze naar Engeland gingen.
- E: Hele oorlog?
- K: Nee, in het begin van de oorlog.
- E: Helemaal in het begin, want?
- K: Eh, dat begrijp ik niet.
- E: Waarom alleen maar helemaal in het begin?
- K: Nou hij is later teruggekeerd.
- E: Hij is teruggekeerd naar Nederland, waarom, wat was zijn motief?
- K: Omdat hij er nog zoveel mogelijk van wilde maken . . .
- E: Nee nee, maar hij zag het niet meer zitten, waarom niet?
- K: Nou, ik zal maar niets meer zeggen . . .
- E: Nou, hij dacht dat Duitsland de oorlog al gewonnen had. Wie was zijn opvolger?
- K: Gerbrandy.
- E: Gerbrandy, goed zo, nou we stoppen er mee. Eh, jij mag me vertellen en dat is dus zo'n gewone algemene vraag hè, wat vind jij nou niet alleen een prettiger, dat is nog vers twee, maar een effectievere methode om aan een cijfer te komen, zoals we het vanmorgen gedaan hebben, dus schriftelijk en dan praat ik nog niet over welke vorm, over multiple-choice of open vragen, maar überhaupt het schriftelijk of mondeling?
- K: Nou mondeling uiteraard, omdat je daar gewoon veel beter kunt kijken wat voor een inzicht . . . hoe ze het eigenlijk weten en of ze verbanden kunnen leggen en dat allemaal.
- E: Ja ja, maar het kan ook tegenvallen.
- K: Ja natuurlijk, ja daar gaat het juist om hè, als je het niet weet dan . . . eh.
- E: Ik heb namelijk expres op het eind van dit mondeling heb ik een hele serie gewoon "weetjes" op je afgevuurd en dat kwam er allemaal vlot uit, dat is nou vaak iets wat je test bij een mondeling.
- K: Ja.
- E: Terwijl van dat verbanden leggen dat kwam over het algemeen slecht over, dat ging niet zo geweldig.
- K: Ja, ik had het in de gaten.
- E: Ja, ja en dan kun je je dus afvragen is mondeling voor jou bijvoorbeeld de meest ideale methode?
- K: Ja, wat moet ik zeggen, als ik het, natuurlijk . . . ja, ik weet niet . . . misschien komt het ook wel door de zenuwen of zo, ik weet niet, maar volgens mij had ik dus gewoon liever alleen mondeling gehad omdat ik dan, ik weet . . . dan kan ik het veel beter uitleggen enzo.
- E: Ja, dat is zo, maar kijk als ik van dat mondeling nou eens niet in dat eindstadium een soort eenvoudig schriftelijk gemaakt had, want dat is het eigenlijk, hè, nou dan was het onvoldoende geweest.
- K: Ja, dan kan ik natuurlijk beter met vragen gaan . . . (onverstaanbaar)
- E: Ja, zo kun je het ook wel eens bekijken.
- K: Ja natuurlijk.
- E: Wat vond je nou van dat verschil tussen dat van vanmorgen, die twee soorten van schriftelijk?
- K: Nou, die open vragen is natuurlijk ideaal, die multiple-choice nee, ik weet niet, sommige vragen kon je gewoon zeggen van dat en dat dat kun je wegstrepen en dat . . . nou en dat zal er dan wel uit overblijven.
- E: Dus het gokelement was eigenlijk te groot.
- K: Ja ook, maar er waren ook wel vragen van dat kan gewoon niets anders zijn, want dat is zo logisch dat je dus . . .
- E: Je hoefde het eigenlijk niet te kennen, als het ware.
- K: Nee.
- E: Maar gewoon die open vragen dat vond je wel goed?
- K: Ja.
- E: Ja?

- K: Maar ja, dan krijg je natuurlijk wel weer dat je er omheen gaat zitten lullen enzo.
- E: Ja goed, als je het echt niet weet dan heb je op een gegeven moment geen keus, dat is natuurlijk ook logisch.
- K: Dat zou nu natuurlijk niet gekund hebben.
- G: Als je dat gedaan hebt, wordt het natuurlijk ook niet goed gerekend.
- K: Nee, dan kun je wel gaan gokken, maar daar heb je toch niets aan.
- E: Nee, maar dit is nou een vrij klein gedeelte van de stof hè, nou moet je eens voorstellen dat zo'n onderwerp waar we nu mee bezig zijn "Dekolonisatie", plus wat we er daar nog van krijgen: Algerije, Rhodesië en al die toestanden, als dat nou in deze vorm zou gebeuren.
- K: Nou dat lijkt me erg moeilijk omdat het zo'n grote hoeveelheid stof is.
- E: Hoezo erg moeilijk, om daar een zinnig proefwerk daarvan te maken of omdat . . . ?
- K: Ja, o ik dacht dat u het mondeling bedoelde.
- E: Nee, nee, maar wat zou je dan als vorm verkiezen? , over een dergelijk veel groter onderwerp dus.
- K: Nou liever schriftelijk, gewoon open vragen.
- E: Ja, dat lijkt me toch ook. Of dat te verkiezen wil ik niet zeggen, maar in ieder geval zou het een heel acceptabele methode zijn, maar multiple-choice dus niet, hè?
- K: O nee, want als het bijvoorbeeld bij de Islam dan komt en je moet al die namen kennen, nou dan . . . dan hou je er maar meteen mee op.
- E: Ja, toch weet ik het niet, juist al die namen kennen dat kun je nou . . . dat vind ik nou juist net een van de weinige voordelen van multiple-choice, dat kun je wel goed afchecken, dan zeg je op een gegeven moment, nou de vierde kali was: A: pietje puk, B: weet ik veel, C: die. Wie is de juiste? Nou je kent die namen of die ken je niet en dat haal je er juist uit.
- K: Ja, ik geloof dat het iets heel persoonlijks is, omdat je dus . . . ik zou het liever niet hebben want mij gaat het gewoon om het verloop van de geschiedenis verder en die namen zeggen me niet zo veel.
- E: Nee nee, dat vind ik ook, die namen horen er wel bij, maar die . . . het verband is belangrijker ja, en je vind dat dat bij gewoon open vragen wel goed getest kan worden?
- K: Ja.
- E: Ja ja, maar een mondeling eigenlijk ook, net zo goed.
- K: Natuurlijk ja.
- E: Ja, ach, het is moeilijk hoor en het grote probleem is ook voor deze dingen om er een juiste vorm voor te vinden, dat is niet zo eenvoudig. Bij zo'n klein onderwerp als dit gaat het nog wel, maar als het op een gegeven moment een echt heel groot, omvangrijk deel van de stof gaat worden, dan wordt het wel steeds moeilijker, lijkt mij.
- K: Ja, dan kun je alleen de grote lijn gaan vragen en . . . ja ik weet het niet . . .
- E: Ja maar toch . . .
- K: Of je daar veel aan hebt . . .
- E: Ja ja, maar je moet natuurlijk ook nog wel in de gaten houden dat alleen de grote lijn zonder kennis van feiten natuurlijk geen zin heeft, dat hoort er wel bij . . .
- (Gesprek afgebroken, bandje afgelopen.)

Transcriptie van een op 29 januari 1974 op de band opgenomen mondelinge toets over "De onderdrukking van de vrijheid tijdens de Tweede Wereldoorlog in bezet Nederland en het verzet daartegen", van een Vwo-leerling(e) aan school XI.

- E: Ik wou nu beginnen met de, laat ik zeggen, de overwegingen waarom de Duitsers voor een bepaald soort bestuur gekozen hebben toen ze een keer zich hier in ons goede vaderland hadden gevestigd ... (onverstaanbaar). Ze hadden keuze dus uit twee mogelijkheden, welke zijn die twee?
- K: Militair bestuur en burgerlijk bestuur.
- E: Ja en waarom?
- K: Ze hebben burgerlijk bestuur gekozen omdat eh, tenminste ... ze wisten dat slechts een klein gedeelte van de Nederlandse bevolking achter de zaak zou staan en dat kleine gedeelte, dus de N.S.B., die zou niet positief gereageerd hebben als ... (onverstaanbaar) want de leider van de N.S.B., Mussert die wou eigenlijk zelf ook een klein bestuur vormen en dat paste ook niet in zijn stramien om direct bij Duitsland ingelijfd te worden.
- E: Ja en vanuit Duits gezichtspunt was het natuurlijk wel zo slim om de N.S.B. ook wel aan de kant te houden, dat is dus heel duidelijk. Is er nog een overweging eventueel aan toegevoegd? Ja, denk maar even rustig na hoor. Je hebt dus vermeld de kwestie van de N.S.B., maar er is nog een andere kwestie, je zou kunnen zeggen die ook weer verband houdt met dat ze juist niet gekozen hebben voor een militair bestuur. Wat was eigenlijk op lange termijn eh ... hadden ze voor voorstellingen, ten eerste die oorlog was net begonnen, we zitten dus in de sfeer van de Blitzkrieg, wat waren de verwachtingen van de Duitsers?
- K: Van een Verenigd Europa net als ... (onverstaanbaar)
- E: En hoe zagen de Duitsers de Nederlandse bevolking als bevolking?
- K: De Nederlandse bevolking behoorde tot echte goede Germaanse rassen en dat zou dan bijvoorbeeld met de Noren, zouden ze dan richting oosten kunnen gaan om die gebieden te reorganiseren.
- E: Ja en ... ?
- K: En hier in Nederland kon dan een super volk komen.
- E: Ja en wie zou dat dan zijn? Ja, het is misschien wat overbodig maar, wie zijn dat natuurlijk wel in hun principe?
- K: De Duitsers.
- E: Etcetera, wat er allemaal bij hoort. Goed, maar nou nog even weer terug op die eh ... even afstappen van het burgerlijk of militair bestuur. Eh in verband daarmee staat natuurlijk ook de doellijn op korte termijn die de Duitse bezetter voor ogen had eh, met zijn doen en laten hier in Nederland. Hoe zou je die het beste kunnen omschrijven?
- K: Men wou eerst de orde en rust bewaren om een optimale situatie te hebben voor de oorlogsvoering en ten tweede wou men de Nederlandse economie inschakelen om de Duitse economie te steunen en het arbeidspotentieel en dergelijke, en goederen naar Duitsland te vervoeren.
- E: Ja en als je nou kijkt voor wat betreft het laatste punt, dat was dus in eerste instantie, was dat nog van betrekkelijk geringe omvang. Eh, is dat zo gebleven? Dan als ik het al zo vraag dan is het uiteraard ... ?
- K: Nee, het is niet zo gebleven.
- E: Ja, welke factoren hebben dat voornamelijk bepaald?
- K: Vooral buitenlandse factoren, toen Duitsland in oorlog kwam met Rusland en dat het in Rusland niet zo liep als het zou moeten lopen voor de Duitsers daar, werden de oorlogsinspanningen steeds groter en aldus ook de inspanning van Nederland op grote ... (onverstaanbaar) er moest veel dus, zo urgent mogelijk alles gepakt worden wat je te pakken kon krijgen.
- E: Ja en in welke periode begint dat eigenlijk voor het eerst?
- K: Nou, begin 1942.
- E: Ja en wanneer gaat het helemaal eh ...
- K: Dat is in 1944, zeg maar september 1944.
- E: Goed. Maar er zijn ook mensen gedwongen om naar Duitsland te gaan en dat is dus welke club?

- K: Arbeitseinsatz.
- E: Ja en wat gaat er met name na 1944 in Nederland bijvoorbeeld gebeuren?
- K: Men gaat razzia's houden om zoveel mogelijk mensen te krijgen. Bijvoorbeeld in Rotterdam waar 54.000 mensen door middel van razzia's opgepakt werden.
- E: Hoe ging dat, hoe ging die Arbeitseinsatz, hoe ging dat dan voor 1944?
- K: Dat ging eerst op een tamelijk vrijwillige basis, dat ging ongeveer tot 1941, van 1941 tot 1944 moesten de werklozen moesten zich melden en de mensen die dan geschikt waren, werden gewoon, die moesten dan naar Duitsland en dan moest men een verklaring die kon men dan ondertekenen, dat het nog vrijwillig was.
- E: Ja en kun je het Nederlandse leger nog ergens mee in verband brengen in die Arbeitseinsatz?
- K: Ja in ongeveer in april 1943 toen zou men het Nederlandse leger in krijgsgevangenschap terugbrengen en dan, ja ongeveer op 20.000 man komt het voor de Arbeitseinsatz . . .
- E: Ja en waarom was het nou uitgerekend die groep van het Nederlandse leger, was die groep van het Nederlandse leger voor de Duitsers zo interessant?
- K: Omdat die ook met wapens om konden gaan bij een eventuele invasie.
- E: Dat is zo, dat zou kunnen, maar het is niet erg voor de handliggend natuurlijk, maar er is ook nog een heel andere overweging, eh, waar had men natuurlijk het meeste belang bij, uit het oogpunt van de arbeidsproductiviteit?
- E: Veel mensen die lichamelijk in staat zijn om ook arbeid te verrichten.
- K: Om arbeid te verrichten en wie zou nou, als je de leeftijd zou noemen, naar . . . ?
- E: De jongens in die leeftijdsklasse die het meest geschikt waren.
- E: Die het meest geschikt waren. Je kunt dus heel duidelijk onderscheiden een fasering. Die fasering tref je ook in allerlei andere maatregelen van de Duitsers aan, nou is eh, de kwestie maar, is dat nou, laat ik zeggen, een methodische fasering of is het een ander soort fasering. Wat vind jij daarvan?
- K: Ik dacht, het is een methodische fasering.
- E: Dat wil zeggen . . . maar geldt dit ook in deze kwestie? Maar kijk, voor wat betreft de joden . . . (onverstaanbaar)
- K: Joden, dat is een methodische fasering.
- E: Ja, en wat betreft dit soort kwesties, die economische?
- K: Ja, staat vooral ook, staat eh, staat in verband met de ontwikkelingen buiten Nederland.
- E: Ja en in het algemeen met de gang van de . . . ?
- K: Oorlog.
- E: Van de gang van de oorlog, en met name het uitblijven van successen van Duitse zijde. Op een goed moment zelfs het stoppen van verdere expansie. En als ik nou het woord Polizei-Arbeits-einsatz laat vallen, waar breng je het dan mee in verband?
- K: Met de deportatie van de joden naar Duitsland en Polen.
- E: Ja, met andere woorden, hoe zou je dat met een mooi woord kunnen omschrijven? Ik bedoel eh, wat er gebeurd was, laat ik het zo zeggen.
- K: Die hebben van die . . . (onverstaanbaar).
- E: En de betekenis is?
- K: Daar werden ze vernietigd.
- E: En werd iedereen daar vernietigd, daar in, daar in Polen, werd iedereen daar per definitie vernietigd of was daar . . . ?
- K: Nee, men begon eerst met een scheiding te maken met mensen die nog werken konden en die niet meer werken konden en die dus niet meer in staat waren te werken.
- E: Ja, maar die categorie die dan nog wel werken konden?
- K: Die werden net zo lang gebruikt tot ze niet meer in staat waren en dan werden ze ook vernietigd.
- E: Met andere woorden hadden die goede arbeidsvoorwaarden? of . . . ?
- K: Nee, zou je niet kunnen zeggen.
- E: Dus niet erg denderend nee, en welke organisatie van joden, een beetje maffe vraag, speelde . . . ?
- K: Joodse Raad.
- E: Ja in de Joodse Raad, hoe sta jij daar tegenover?
- K: Ik eh, nogal, ik vond het nogal vreemd, want de joden hebben zich eigenlijk als een soort vee naar de slachtbank laten leiden en dat zij of . . . dat die mensen eigenlijk niet ingezien hebben wat voor een risico dat ze liepen met zo'n Joodse Raad, want eh, als je het ziet dat die joden

allemaal dan in een register kwamen, en die werden dan later gewoon systematisch werd het gebruikt om ze allemaal te pakken te krijgen.

E: Ja, maar, dat geef ik allemaal direct toe, maar ... (onverstaanbaar) Wie waren daar de leiders van?

K: Cohen en Asscher.

E: En wat hebben die naderhand gezegd?

K: Ze dachten natuurlijk dat de oorlog niet zo lang zou duren, ze hoopten dat ze de zaak konden redden tot het einde van de oorlog.

E: Ja en eh, je kunt je dus voorstellen, kijk eens het is achteraf, dat doe jij nou dus nu ... (onverstaanbaar) en zij stonden dus toch in een situatie waarbij je à la minute tot een keuze moet komen. En in hoeverre ... wat was er verder aan die Joodse Raad, daar hadden de Duitsers ook nog een slimmigheidje in.

K: Ja, met die sperren.

E: Ja, maar die Joodse Raad zelf, hoe was dat georganiseerd?

K: ... (onverstaanbaar)

E: Ja en wat voor een gevolgen heeft dat gehad op de joodse bevolkingsgroep? Dat verschijnsel zie je ook in de concentratiekampen, waar ook de hele zaak als een soort pyramide was opgebouwd en dus van ieder blok een soort blok af en dan was er uiteraard de jood, wat was die dan?

K: Die was dan verantwoordelijk voor datgene wat onder hem stond.

E: Ja, met andere woorden en dat geldt dus ook voor de Joodse raad, wat voor een effect zal dat gehad hebben?

K: Verdeeldheid en verzet, eventueel verzet wat dan direct doorzien zou zijn en dat kon dan aangepakt worden.

E: Nou liet je daarnet al het begrip sperren vallen en wat is daar over te melden?

K: Het was dan sperren. Je kon gesperd worden voor deportatie naar Polen, daarvoor konden de meeste mensen die in de Joodse Raad zaten, dat ... (onverstaanbaar) ... lijsten ook.

E: Ja, er zijn allerlei lijsten, ja ik begrijp wel dat je het nu wel weet, maar nou wou ik er iets verder op ingaan. Waarom zouden die Duitsers nou die sperren hebben ingevoerd?

K: Om de verdeeldheid.

E: Ja precies, om verdeeldheid te krijgen waardoor je dus wat uiteraard tegenging?

K: Verzet, eventueel verzet.

E: Ja en die dus ook voor een deel de door jou opgeworpen vraag van hoe is het mogelijk geweest, dat ze zich zo hebben laten weggleiden, die kan voor een deel, die vraag, verklaard worden uit de manier waarop de zaak geregeld is.

E: Maar daarmee, het neemt niet weg dat ik je wel gelijk geef dat het een merkwaardige zaak op zichzelf is geweest. Dan wou ik graag nog weer een ander onderwerp. Over de rechtspleging, wat ging er ter zake van dat soort dingen veranderen?

K: Nou het werd een principiële verandering ook, want vroeger kon je een straf krijgen voor een misdaad en dan moest er een specifieke wet aanwezig zijn.

E: Ja en wat dan nu?

K: Nu wordt elke misdaad had zijn straf.

E: Ja en hoe werd die straf dan bepaald?

K: Nou men ging er van uit dat eh ... ja, de Duitsers noemden dat, geloof ik, gesundes Volksempfinden en enne ...

E: Ja en hoe te zeggen in het Nederlands?

K: Gezond eh ...

E: Ja, toegespitst op deze rechtstoestand?

K: Men ging gewoon actueel in op de misdrijven omdat men dan dacht dan valt het beter uit en heeft het dan kennelijk het voordeel ook dat de rechtspleging soms bij de ontwikkelingen achterloopt en in dit geval werd er dus gewoon misbruik van gemaakt door de Duitsers.

E: Ja, met andere woorden, dergelijke analogieën hadden een positieve en negatieve kant en in dit geval is het meestal in een zeer negatieve manier gebruikt ja. Eh, dan, even kijken of we nog een ... kun je nog een categorie noemen die in een identieke positie verzeild raakte als de Joodse Raad?

K: Secretarissen-generaal.

E: En wat waren dat voor heren?

K: Dat waren de ... toen de ministers, het kabinet en de koningin verdwenen was, waren de hoogste ambtenaren van het departement.

- E: Ja en waarom hebben die dat gedaan, is dat vergelijkbaar met wat een man als Cohen en Asscher hebben gedaan?
- K: Eigenlijk enigszins wel, maar het is natuurlijk . . . maar er stond lang niet zoveel op het spel voor die mensen.
- E: Daarom in de eerste plaats niet, maar . . . (onverstaanbaar)
- K: Het is wel vergelijkbaar want ze hadden ook dergelijke motieven, dat je enigszins praten kan van optreden, dat ze eventuele opvolgers zouden van de nazi's zijn en dat . . . (onverstaanbaar)
- E: Ja.
- K: Had je de situatie dat zij bleven zitten, ze konden het openbare leven, konden ze in stand houden.
- E: Ja, welke man heeft zich daar voornamelijk mee beziggehouden? Ja, ik vraag je nu een naam waarvan je zegt . . . die is . . .
- K: Frederiks.
- E: Hm ja . . .
- K: Ja er zijn drie. Frederiks had je, je had Hirschfeld . . .
- E: Nou ja, het is ook niet zo van belang. Die zat vroeger namelijk in die economische toestanden. En in die zin had hij dus een belangrijke rol en speelde ook een belangrijke rol in het op peil houden, laat ik zeggen, het aantal calorieën, eh, om daar nog even op door te gaan, wat is daar van te zeggen, ik switch nou van het een naar het ander, maar . . .
- K: Nou het aantal calorieën die de mensen kregen, werd steeds minder.
- E: Ja maar, in het algemeen kun je wel zeggen dat . . . ?
- K: De distributie steeds sterker werd en op een dermate peil kwam dat het beneden het levensminimum kwam.
- E: Ja, maar was dat overal zo?
- K: Nee.
- E: Hier in Nederland dus.
- K: Nee, ik weet niet . . . in het westen was de situatie natuurlijk veel slechter.
- E: Ja, maar na sinds wanneer?
- K: Vooral sinds 1944.
- E: Ja en waar had dat nou verband mee?
- K: Met eh . . . na de eh, met de Spoorwegstaking.
- E: Ja, als je dat verhaaltje even doortrekt, wat gebeurt er in 1944 daarna, met de toppers van 1944, wat is dan de eerste gebeurtenis die, zijdelings weliswaar, verband houdt met het een en ander?
- K: . . . (onverstaanbaar)
- E: Ja, maar dat bedoel ik helemaal niet, ja het is inderdaad wel de eerste gebeurtenis, ja maar ik bedoel dan, ja sorry dat is mijn fout hoor, betrekking hebbende direct op Nederland, wat gebeurt er?
- K: O, de zuidelijke provincies worden bevrijd.
- E: Die worden bevrijd, met andere woorden, voor die categorie, voor die groep was het probleem van een eventuele hongersnood in principe opgelost. Nou is er nog een gebied dat in de loop van 1944 eh, toch ook min of meer van dat soort problemen bevrijd raakte, of in elk geval waarvan die positie nooit zo slecht is geweest als het westelijk middenland.
- K: Eh, het noorden.
- E: Ja, maar waardoor is dat voor die mensen in die zin ook nog weer vertraagd? Want welke gebeurtenis doet zich ook in 1944 voor?
- K: De slag bij Arnhem.
- E: De slag bij Arnhem en hoe liep die af?
- K: Die liep ongunstig af en daardoor liep het plan om de bruggehoofden over de grote rivieren te veroveren en zodoende Noord-Nederland te pakken te krijgen op niets uit.
- E: Ja en nou heb je net al gezegd dat vanaf 1944 in het kader van die Arbeitseinsatz, nou ja, de duimen werden aangeschroefd, hè en je hebt zelfs een voorbeeld genoemd en die je ook meteen op weg kan helpen, want wat voor een effect gaf natuurlijk die Arbeitseinsatz überhaupt voor die calorieën, is daar ook nog een verband tussen te leggen, tussen die calorieën? Het is een beetje gek gesteld.
- K: Ja natuurlijk, mensen die zwaar werk hebben of zeer zwaar werk moeten doen, kregen meer calorieën als . . .
- E: Ja, ook dat natuurlijk maar ik bedoel nu in het westelijk Nederland en je hebt zelf het voorbeeld genoemd van Rotterdam waar 54.000 man . . .

- K: Ja, de broden die zijn voor Duitsland . . .
- E: Ja, de produktie, ja nee, maar de produktiecapaciteit was in ernstige mate aangetast, waardoor voornamelijk in westelijk Nederland de zaak helemaal vastliep.
We zijn wel zeker zo'n beetje aan de tijd?
- G: Ja, ik geloof wel dat we hier kunnen stoppen. Ik wil alleen nog een vraag stellen. Heb je naar jouw gevoel het beste, kennis enzo, over de Tweede Wereldoorlog kunnen spuien in de schriftelijke vraagstelling die je gehad hebt, of vanmiddag in dit gesprek?
- K: Ik dacht toch duidelijk wel in dit gesprek, want vanochtend was het toch van eh . . . vooral met multiple-choice, er waren enkele vragen en die waren gewoon niet behandeld. Het blijft natuurlijk altijd moeilijk om gewoon vragen, wat de aanleiding was, wat je in feite moest doen, dan blijft het gewoon moeilijk, dus wat dat betreft dat scheelt nog alles, stof over te brengen naar de leerlingen. En ik vind dat je veel verschil had tussen multiple-choice en schriftelijke vragen, dat niveau van die multiple-choice lag duidelijk veel hoger. Er was een serie bij die schriftelijke vragen die ik gewoon eh . . . nou . . . simpel, gewoon veel te simpel, van dat hakenkruis, nou . . . dat is zo eenvoudig dat eh . . .
- G: Maar een andere vraag eh . . . je zegt van die multiple-choicevragen waren veel moeilijker, had dat te maken met het wezenlijke . . . eh, met dat stukje geschiedenis dat er achter zat, moeilijker voor jou, of waren de vragen gewoon door de manier waarop ze gesteld en opgeschreven waren moeilijk. Ik bedoel werd er meer gevraagd naar je geschiedenskennis bij multiple-choice, of was het gewoon omdat de vragen een beetje ongelukkig gesteld waren?
- K: Nou niet zozeer geschiedenskennis, ik bedoel gewoon dat je erg . . . ja, hoe moet ik het zeggen, je moest gewoon meer je intellect gebruiken voor bepaalde vragen, dan had je . . . daar hoefde je gewoon geschiedkundige kennis ook niet zoveel voor te hebben. Gewoon, behalve bij de vragen die wij gewoon niet in de klas behandeld hadden. Ze waren moeilijk.
- E: Maar in hoeverre moeilijk, in de geest van dat kunnen we niet, dat kun je absoluut niet beantwoorden of gewoon moeilijk omdat je . . . ?
- K: Omdat je het nog niet gehad hebt en dan is het gewoon moeilijk te bepraten, die stof die niet behandeld is en dan aan de andere kant . . . terwijl, het is geen enkele keer me al te duidelijk geweest.
- E: Ja, kun je daar ook een voorbeeld van geven, want dat is misschien wel verhelderend voor de mensen die dit hebben opgesteld. Ik begrijp geloof ik wel wat je bedoelt, maar . . . ?
- K: Nou dat was ook zo'n voorbeeld met die Arbeitseinsatz en die Arbeitsdienst, dat verschil bijvoorbeeld is niet behandeld bij ons.
- E: Dat klopt ja, en je bedoelt daarmee dat je dat niet . . . ?
- K: Ja dat je gewoon . . . (onverstaanbaar)
- E: Ja ja, dat als je dat niet weet dan kun je dat inderdaad uit die tekst niet opmaken, je bedoelt dat is gewoon een veronderstelde kennis.
- G: Vind je dat gelden voor alle vragen, hè er zijn meer van die vragen waarbij je zegt van ja luister eens dat hebben we niet gehad. Kun je toch een aantal van die moeilijke vragen wel beantwoorden? Op grond van de overweging van ik heb me beziggehouden met die tijd, dus ik kan me inleven, ik kan ongeveer eh . . . uitleggen hè, aanvoelen wat er gevraagd wordt, wat er bedoeld wordt. Of vind je echt dat dat allemaal eerst behandeld moet worden . . .
- K: Nou ik dacht gewoon dat het gewoon buiten de kennis om gaat. Maar het dient toch wel aanwezig te zijn, eerlijk gezegd, maar gewoon een enkele vraag dacht ik toch wel dat het behandeld had moeten zijn. Maar er is ook zo'n verschil, bij sommige vragen kon je gewoon door logisch nadenken toch wel volgens mij een antwoord vinden.
- (Gesprek stopt op de band).

Transcriptie van een op 29 januari 1974 op de band opgenomen mondelinge toets over "De onderdrukking van de vrijheid tijdens de Tweede Wereldoorlog in bezet Nederland en het verzet daartegen", van een Vwo-leerling(e) aan school X.

- E: Mies, was het moeilijk vanmorgen?
 K: Nou het viel niet mee en het viel niet tegen.
 E: Wat vond je dan wel moeilijk?
 K: Nou ik vond die vragen met die grafiekjes met regel 1, 2 en 3 moeilijk.
 E: O, dat zijn die meerkeuzevragen
 K: Ja.
 E: Ja, ja. Onder andere . . . waarom?
 K: Die stakingen . . .
 E: Stakingen? Wat was de arbeidsinzet?
 K: Tewerkstelling in Duitsland.
 E: Ja. Wat was de bedoeling van de Duitsers met die arbeidsinzet?
 K: Fabrieken draaiende houden.
 E: Ja. En is in die arbeidsinzet een zekere fasering te omschrijven?
 K: Eh . . . eerst registratie van de beroepsbevolking . . . nee eerst de werklozen en die weigerden te gaan, kregen geen uitkering . . . en later registratie van beroepsbevolking . . .
 E: Ja, waarom is die registratie van zo'n groot belang geweest?
 K: Dan konden ze precies zien wie er onderdoken en wie niet.
 E: Ja. En is die registratie van de bevolking alleen geweest voor de arbeidsinzet?
 K: Hoe bedoelt u?
 E: Nou wie zouden er nog meer geregistreerd moeten worden en werden ook geregistreerd?
 K: De joodse ambtenaren?
 E: Ja. En waren die in de Nederlandse burgerlijke bevolking geregistreerd. Stond er of iemand jood was?
 K: Nee.
 E: Nee. Hoe zijn ze het dan wel te weten gekomen?
 K: Door die ariërverklaring.
 E: Wat is de ariërverklaring?
 K: Een formulier waarop ingevuld moest worden of je van het arische ras was of niet.
 E: Ja. En wat deed het gros van de Nederlandse bevolking?
 K: Invullen.
 E: Ja. Was dat dan niet gevaarlijk?
 K: Ja, dat was het wel maar dat hadden ze toen nog niet door.
 E: Waarom was het wel gevaarlijk?
 K: Nou ze wisten zo precies wie er wel jood was en wie niet.
 E: Ja, het is van belang dat je weet wanneer je een handtekening zet.
 K: Ja.
 E: Dus op deze manier konden ze er worden uitgelicht. En wat was het gevolg voor alle ambtenaren die niet de ariërverklaring hadden getekend?
 K: Dat ze ontslagen werden.
 E: Ja. Was iedereen het daar mee eens met dat ontslag?
 K: Nee, de kerken onder andere niet.
 E: Ja. En van wie had je mogen verwachten dat ze tegen deze maatregel zouden protesteren. Wie waren de belangrijkste ambtenaren op dat ogenblik?
 K: Eh . . . gemeente en provinciale bestuur?
 E: Ja, en nou van het rijk. Waren er nog ministers?
 K: Nee. Secretarissen-generaal.
 E: Wat zijn dat?
 K: Leiders van de departementen die direkt onder de minister staan.
 E: Ja. En waren er nog ministers?
 K: Die waren uitgeweken naar Engeland.

- E: Ja. Weet je wie er teruggekeerd is?
- K: Gerbrandy?
- E: Even omdraaien. Heeft Gerbrandy in jouw ogen een gunstige of een ongunstige klank? Of in je oren?
- K: Een gunstige.
- E: Ja, gunstig. Zou hij dus teruggekeerd zijn?
- K: Nou, ik weet het niet.
- E: Nou we waren bij de secretarissen-generaal. Hebben die getracht en geprobeerd het ontslag van die joodse ambtenaren tegen te houden?
- K: Ik dacht het niet.
- E: Nou ze hebben het wel geprobeerd maar lukte het?
- K: Nou dat zal wel niet.
- E: Nee dus. Want wat voor spelletje speelden de Duitsers over het algemeen met de Nederlandse bevolking en dus ook met de secretarissen-generaal?
- K: Nou ze werkten eigenlijk op hun . . . (onverstaanbaar) dan bleven ze op hun post omdat ze dan beter hun taak konden vervullen, die secretarissen-generaal.
- E: Ja, want wat dachten ze?
- K: Anders zou er in hun plaats een N.S.B.-er komen. En op deze manier konden ze proberen om Duitse maatregelen te saboteren of in ieder geval proberen tegen te houden.
- E: Zou dat erg vaak gelukt zijn?
- K: Dat tegenwerken?
- E: Ja?
- K: Nou bij die topambtenaren denk ik niet.
- E: Moet je nou zeggen dat zijn jongens die gecollaboreerd hebben?
- K: Eh . . . nou het gevaar was wel groot maar over het algemeen . . . nou ik weet het niet.
- E: Wat was de Joodse Raad?
- K: Een Duitse overheid die eh . . .
- E: Een Duitse?
- K: Een schijnoverheid.
- E: Ja, dat klopt ja. En wat voor soort mensen zaten er in? Hij is door de Duitsers in het leven geroepen, dat klopt.
- K: Joden?
- E: Ja. Joden. En hebben die met de Duitsers samengewerkt?
- K: Ja.
- E: Ja. Zijn ze daarvoor veroordeeld?
- K: Nou eh . . . ze deden het natuurlijk uit zelfbehoud.
- E: Ja. En wat voor maatregelen namen die Duitsers om de joden zo successievelijk op te pakken en weg te voeren?
- K: Eh . . . ze mochten niet meer van het openbaar vervoer gebruik maken en van de publieke gebouwen. Ze kregen een "J"-stempel op hun persoonsbewijs. Ze moesten een jodenster dragen. Ze mochten niet meer in andere gemeentes wonen dan in Amsterdam en daar moesten ze weer in getto's wonen, dat waren speciale wijken. En er was een uitgaansverbod . . .
- E: Ja, en waar gingen ze naar toe vanuit Amsterdam?
- K: Naar de Hollandse Schouwburg in Amsterdam en van daaruit naar Westerbork in Drente en Vught in Brabant. En van daaruit naar de concentratiekampen.
- E: Ja. En was er in Westerbork ook een Joodse Raad?
- K: Weet ik niet.
- E: Ja. En als er nu iedere dinsdag een trein moest rijden met duizend mensen naar het oosten. Wie wezen dan die duizend mensen aan? Wie er weg moesten en wie er achter mochten blijven?
- K: Die Joodse Raad?
- E: Ja. We waren begonnen met de arbeidsinzet en toen we het over die registratie hadden kwamen we bij de joden.
- E: Is die registratie bij de arbeidsinzet van belang?
- K: Ja, want zo konden ze controleren wie er zich aan probeerde te onttrekken . . .
- E: Ja. Zeg een . . . (onverstaanbaar) Wat is dat?
- K: Dat was in december 1944. Een laatste poging van de Duitsers om aan arbeiders te komen. Ze moesten een Ausweis aanvragen, de mensen die een vrijstelling hadden.
- E: Heeft het Nederlandse volk een Ausweis aangevraagd?

- K: Nou een heel klein gedeelte maar.
- E: Ze beseften dus nu wat er kon gebeuren?
- K: Ja, want daar waren ze voor gewaarschuwd.
- E: Hoe zou het nou gekomen zijn. In het begin van de oorlog met het tekenen van die ariërv verklaring hadden ze niet door waarvoor dat diende en in december 1944 met die Ausweise hadden ze het wel door. Hoe zou dat gekomen zijn?
- K: Nou de mensen waren zich bewust geworden van de tactiek en de methoden van de Duitsers.
- E: Waardoor waren ze zich daarvan bewust geworden?
- K: Door het illegale werk eh . . .
- E: Ja, ga door.
- K: Nou die legden ook steeds uit wat ze moesten doen tegen die maatregelen en waarom de Duitsers die maatregelen namen.
- E: Ja. En van wie had je dat nog meer kunnen verwachten dan alleen van de illegale pers?
- K: Van de radio?
- E: Ja, welke?
- K: Radio Oranje.
- E: Ja, Radio Oranje. Is het jou bekend of ze in Engeland op de hoogte waren van de April-meistakingen?
- K: Nee, dat weet ik niet.
- E: Nou dat waren ze niet. Is het logisch dat ze niet op de hoogte waren?
- K: Ja, want het kwam spontaan op.
- E: Ja, wat was de aanleiding er van?
- K: Dat het Nederlandse leger weer in krijgsgevangenschap opgeroepen werd.
- E: Ja. En hoe was de Nederlandse regering in Londen op de hoogte van wat er hier in Nederland gebeurde, van de situatie hier?
- K: Door middel van rapporten die geschreven werden later door radiocontact.
- E: Ja en hoe kwamen die rapporten in Engeland?
- K: Via Zweden en via Zwitserland en via Portugal. Ze werden meegenomen door mensen die langs die wegen vluchtten.
- E: Speelden de politieke partijen een rol tijdens de bezetting?
- K: Nou illegaal.
- E: Waarom niet legaal?
- K: Ze waren verboden.
- E: Was het logisch dat ze verboden waren?
- K: Ja.
- E: Waarom?
- K: Omdat ze de gelijkschakeling in de weg stonden.
- E: Welke partij was er wel?
- K: De N.S.B.
- E: . . . (onverstaanbaar)
- K: Heel in het begin.
- E: Welk begin?
- K: Het begin van de oorlog.
- E: Ja, was die N.S.B. dan geen gevaarlijke partij?
- K: Ja, het waren landverraders.
- E: Ja, heeft die aan de Duitsers verteld wat er hier gebeurde en wat ze moesten doen?
- K: Ja, ik geloof het wel.
- E: Ja, ja, . . . nou ja. De N.S.B.
- Wat is de opdracht van politieke partijen in het algemeen?
- K: De mening van verschillende groepen van de bevolking weergeven.
- E: Ook voor plaatselijke niveau?
- K: Ja.
- E: En die politieke partijen worden nu vrij snel uitgeschakeld. Die ambtenaren wat deden die? Gingen ze weg, bleven ze zitten?
- K: Er waren er die weggingen, maar er bleven ook zitten.
- E: Met wat voor redenen?
- K: Nou als ze weggingen was dat omdat ze niet wilden collaboreren, en als ze bleven zitten wilden ze op die manier proberen het verzet te steunen. En ze wilden niet dat er in hun plaats een N.S.B.-er benoemd werd.

E: Kun je ook de spoorwegen van collaboratie beschuldigen?

K: Nou anders zouden ze niet gestaakt hebben wel?

E: Ja, En wat was dan de Spoorwegstaking?

K: Nou die begon in september 1944 om de geallieerden te steunen bij de slag om Arnhem . . .

E: Ja . . . Wie heeft dus opgeroepen tot die staking?

K: De regering in Londen.

E: Ja. En wordt er gehoor aan gegeven?

K: Ja.

E: Wat moesten die spoorwegmensen dan doen?

K: Het werk neerleggen en onderduiken.

E: Was dat niet gevaarlijk dan?

K: Ja.

E: En ze hebben het gedaan. Hoe bleven ze dan in leven?

K: Door het werk van de L.O. en de K.P.

E: Wat betekent dat?

K: Landelijke onderduikershulp organisatie en Knokploegen.

E: Wat deden die dan?

K: Overvallen plegen op distributiekantoren en bonkaarten meenemen en overvallen op de kantoren waar persoonsbewijzen gemaakt werden. En zelf vervalsten ze ook van alles.

E: Ja. En die knokploegen?

K: Nou die deden dus die overvallen.

E: Ja, je hebt gelijk. Leverde dat altijd resultaat op die overvallen op distributiekantoren en bevolkingsregisters?

K: Nou bijvoorbeeld het bevolkingsregister van Amsterdam is voor ik geloof 50% vernietigd.

E: Ja, en wat doe je dan als ambtenaar als je ziet dat je onderdeel vernietigd is?

K: Het vernieuwen.

E: Ja. Was dat dan niet riskant? Als een ambtenaar dat weer ging vernieuwen?

K: Ja, dan liep je kans te collaboreren.

E: Ja, ja. Ik zou het willen hebben over goede en slechte ambtenaren. Wat is dan in oorlogstijd goed en wat is slecht?

K: Nou N.S.B.-ers waren sowieso fout.

E: Ja.

K: Nou en goed waren die ambtenaren die probeerden te saboteren.

E: Ja, is dat dan niet een omkeren van de waarden. Sabotage is goed.

K: Ja, maar dat brengt de situatie met zich mee.

E: Ja, de ambtenaren. Is de hulp aan de joodse landgenoten een succes geweest of niet?

K: Nou gezien het aantal wat weggevoerd is, niet.

E: Hoe hebben de Duitsers kans gezien om een aantal joden die ondergedoken zaten toch nog te pakken te krijgen?

K: Door verraders.

E: Ja. Liepen er veel van die verraders?

K: Ja.

E: Wat moet je daarmee doen?

K: Ik snap niet wat u bedoelt.

E: Als je nu in een groep zit en je hebt het idee dat er iemand in die groep zit die de hele boel verraadst?

K: O, eh dan liquideren . . .

E: En deden ze dat dan zo maar zonder meer?

K: Nou er was wel verzet tegen . . .

E: Hoezo?

K: Nou er waren groepen die beschouwden het als moord maar anderen beschouwden het weer als vaderlandsliefde.

E: Ja. En zou de pers hier ook een rol in gespeeld hebben?

K: Ja. "Parool" en "Vrij Nederland" en eh nee . . . "Parool" en nog een die keurden het goed en "Trouw" en "Vrij Nederland" protesteerden er tegen.

E: Ja. En wat is nog meer de rol geweest van de pers behalve in dit opzicht? Het optreden tegen de provocateurs?

K: De mensen op de hoogte houden van de oorlogstoestand en het geven van adviezen.

- E: In welk opzicht?
- K: Nou in het dagelijks leven ook. Bijvoorbeeld wat de distributie betreft.
- E: En het tegengaan van de nazificering speelt dat ook een rol?
- K: Ja.
- E: Waar moet je dan aan denken in welke richting?
- K: De kunst en de massamedia.
- E: Ja. Aan welke figuur denk je als je het hebt over de massamedia?
- K: Max Blokzijl?
- E: En als je denkt aan de kunst?
- K: Gerrit Jan van der Veen.
- E: Hoe zit dat, waren die van hetzelfde idee?
- K: Nee . . .
- E: Ja, ik kan je gedachtengang wel volgen maar ik wou dat je het even uit elkaar haalde.
- K: Nou Max Blokzijl was een N.S.B.-er die maakte propaganda voor de Duitsers. En Gerrit Jan van der Veen zat juist in het kunstenaarsverzet.
- E: Alleen in het kunstenaarsverzet?
- K: Nou ook in het technische en grafisch . . .
- G: Moeten we nog meer vragen?
- E: Nee het is zo wel genoeg . . .
- G: Ik moet zelf nog een vraag stellen.
- K: O?
- G: Je hebt nu vandaag twee examens gedaan hè? Nu het mondeling en vanmorgen het schriftelijk. Van welk examen heb je het idee dat je kennis en inzicht in de situatie het meest tot zijn recht komen?
- K: Allebei denk ik.
- G: Allebei, je vindt het hetzelfde? Kun je dat wat toelichten?
- K: Ja, omdat het allebei wel ongeveer hetzelfde systeem is, dacht ik. Met die teksten en kaartjes en zo . . . Hetzelfde systeem.
- G: Ja, maar dat is dan toch anders dan nu? Wat je hier kreeg. Hier worden je vragen gesteld en . .
- K: O, ik zit te denken aan die multiple-choice het verschil tussen die . . .
- G: Nee ik bedoel het verschil tussen schriftelijk en mondeling.
- K: Nou bij het schriftelijk kon je langer nadenken en zo. Dit mondeling was gewoon wat je allemaal geleerd had maar het schriftelijk moest je lang doordenken.
- G: Ja, we gaan nog even door. Je zei vanochtend moest je over verschillende vragen lang doordenken.
- K: Ja, dat vond ik wel. Dit mondeling is meer feitenkennis en dat schriftelijk ook wel maar je moet er meer inzicht in hebben.
- G: Ja, ja. Wilde u nog wat vragen?
- E: Nou nee. Ik zat te denken aan mijn benadering die was natuurlijk zoals ze gewend is de laatste tijd en de benadering van vanmorgen stonden ze nieuw tegenover.
- K: Ja dat kan wel.
- E: . . . (onverstaanbaar) . . . de tijdsfactor. Mondeling is maar 20 minuten en schriftelijk duurt 2 uur.
- K: Nou het was toch nog te kort.
- E en G lachen.
- G: Dat eerste deel ook?
- K: Nou het eerste deel ging wel net.
- G: Heb je al de vragen af?
- K: Nou . . . (onverstaanbaar).
- G: Ja, ja.
- K: En het tweede deel waren veel vragen met te weinig tijd.
- G: Tot welke vraag heb je het goed kunnen doen?
- K: Nou tot iets over persoonsbewijs, ongeveer vraag 44, en toen heb ik de vragen die ik niet zo gauw wist overgeslagen en de rest wel gemaakt.
- G: Mies, bedankt voor de medewerking.
- K: Mag ik nu weg?
- G: Jij mag gaan ja, dag Mies.
- K: Dag meneer.
- G: Nou ze wist een heleboel er van af hè?

- E: Ja, ze reageerde ook veel vlotter. Ik dacht dat ik het haar in het begin toch niet zo gemakkelijk gemaakt had als bij de twee voorafgaanden.
- G: Nee, zeker niet.
- E: Ja het probleem is, de omvang van de stof is vrij beperkt hè? En wil je niet iedere keer op het zelfde terug komen of de zelfde benadering invoeren, dan zit je wel eens te zoeken en dat zat ik aan het eind om te trachten niet weer op het zelfde circuit terug te komen en dat kostte eerlijk gezegd wel enige moeite.
- G: ... (onverstaanbaar).
- E: ... (onverstaanbaar).
- G: Ja, wat zeg jij?
- E: Nou ik vond haar zeker beter dan de laatste dus ik zou zeggen een zeven en half ... (rest weer onverstaanbaar).

KANTTEKENING ALS STUDIETOETS

Van der Meulen versus werk van de W.E.G.

De kanttekeningen van Van der Meulen bij ons artikel "Het centraal schriftelijk eindexamen geschiedenis en staatsinrichting: Oplossing zonder probleemstelling, problemen rondom een "oplossing" " (in KLEIO 17e jaargang nr. 1 1976, pp. 1 t/m 22) betreffen de structuur, de inhoud en de strekking van het artikel.

De strekking: VdM schildert deze, anderhalve pagina lang, als rekwisitoor tegen 'n complot van 1e en 2e graads schurken. Hij gaat daarbij af op enige minder gelukkig gekozen typering. Aan onze gedocumenteerde reconstructie van de processen en structuren, waarbinnen de betrokkenen met de eindexamenproblematiek hebben geworsteld, gaat VdM voorbij. De enige zakelijke aanvulling die hij geeft, nl. dat de betrokkenen hard en belangeloos werkten, is niet in strijd met onze reconstructie. Het zal heus niet de eerste keer zijn, dat voortreffelijke mensen niet tijdig of afdoende reageren op ontwikkelingen, die hun invloed te boven gaan.

De inhoud: Uit de inhoud van ons artikel behandelt VdM 'n aantal punten:

- a. de opdracht aan de CEGES. VdM noemt hem onduidelijk, wij noemen hem suggestief. Wij vergeleken die opdracht met de suggesties van de eindexamencommissie in hun eindrapport; VdM vergelijkt hem met de conclusies, die de CEGES waarschijnlijk zal gaan trekken.
- b. het uitgangspunt van de eindexamencommissie (niet van de CEGES) was "de eerlijke kans voor de leerling". Onze formulering: "eerlijke kans voor de geschiedenis" is door VdM niet volledig geciteerd en moet luiden: "voor de kandidaat . . . voor de leraar . . . voor het vak . . .". 'n Meer omvattende gelijkwaardigheid dan VdM bepleit. De leraar is bij hem (toevallig?) weggefallen.
- c. houding t.o.v. niet te operationaliseren doelstellingen: hier stemt VdM met ons in: niet laten vallen. Onze opmerking over de kennis, die in de CEGES-toetsen toch weer getoetst wordt, is niet bedoeld als kennis t.o. begrip, maar als intellectuele verwerking t.o. andere vormen van verwerking. Dit gaat dus nog een stap verder dan de eis, dat naast politieke, sociale en economische ook culturele onderwerpen 'n gelijkwaardige kans moeten krijgen. Het huidige leerplan, dat iedere school zelf bevoegd is op te stellen, sluit niet-intellectuele vormen van verwerking niet uit. Een centraal examen, dat alleen intellectuele verwerking toetst, zou daardoor niet in het verlengde kunnen liggen van legitiem geformuleerde en nagestreefde doelstellingen van afzonderlijke scholen.
- d. het effect van het centraal schriftelijk examen op de doelstellingendiskussie: VdM is het met ons eens, dat die discussie op gang moet komen en blijven. Hij verwacht, dat 'n c.s.e. deze zal stimuleren. Wij stellen vast, dat zelfs de invoering van 'n c.s.e. niet tot 'n algemene discussie over doelstellingen heeft geleid. Aan 'n examen, eenmaal ingevoerd, zal men zich zo lang mogelijk conformeren, al was 't maar omwille van de leerlingen. We vrezen, dat VdM te weinig rekening houdt met 't conserverende effect van zo'n examen juist, omdat het centraal is en 'n vaste organisatievorm vraagt. Het is jammer, dat VdM hier niet ingaat op de vraag naar de reden van dat centrale karakter noch op de reeks van andere mogelijkheden, die wij in ons artikel hebben aangeduid.
- e. de reeks vormen, waarin je kunt laten zien, dat je je met vrucht hebt beziggehouden met geschiedenis, wordt door VdM in beginsel geaccepteerd. Jammer, dat hij t.a.v. de

uitwerking ervan niet wat meer descriptief en exploratief heeft opgesteld. Ten eerste: Met *digitaal* bedoelen we uiteraard niet "vingervaar dig". Het gaat ons om 'n dubbelzinnigheid in de term "schriftelijk". Elders in dat KLEIO-nummer maakt VdM zelf onderscheid tussen zelfgeformuleerde en voorgeformuleerde antwoorden. Om dit onderscheid descriptief manifest te maken, hebben we het woord "digitaal" voorgesteld. Voor de eerlijkheid. Meer niet. Ten tweede: Met " 'n situatie uit de geschiedenis spelen" bedoelen we uiteraard niet 'n vrijblijvend rollenspel. Er zijn serieuzer interpretaties van onze suggestie mogelijk. Bovendien was deze gegeven bij wijze van voorbeeld. VdM laat zich hier niet bepaald van zijn exploratieve zijde zien.

Samenvattend: Inhoudelijk blijkt VdM weinig principiële kritiek te hebben op onze uitgangspunten. Zijn kritiek op onze uitwerking daarvan blijkt deels te berusten op misverstanden, deels op argumenten, die onzichtbaar blijven, omdat VdM over bepaalde punten zwijgt. Met name missen we 'n kanttekening bij de vraag naar het centrale karakter van het examen, bij de voorgestelde mogelijkheden naast open en gesloten vragen en bij onze stelling, dat 'n eventueel schriftelijk examen zo marginaal zal zijn, dat het schoolonderzoek niet automatisch met hetzelfde "gewicht" gewaardeerd mag worden.

De structuur: Aan de status "research-groep", welke de CEGES voert, ontleent VdM 'n argument om onze kritiek uit oogpunt van 'n innovatiestructuur uit de weg te gaan. Afgezien van het feit, dat ons artikel niet in de eerste plaats over de CEGES maar over het hele innovatie-proces gaat, formeel gestructureerd of niet, lijkt het ons nogal naïef om te veronderstellen, dat de CEGES als research-groep in dat grote innoveringsproces geen enkele innoverende rol zou spelen. Alleen al de structuur, waarbinnen de CEGES is opgericht, en het stadium, waarin het innoveringsproces zich toen bevond, wijzen eerder op het tegendeel. Voor exploratief en descriptief onderzoek, dat zozeer in de schaduw van 'n innovatieprogramma plaats vindt, zijn het opstellen van evaluatie-criteria en het instellen van controle-groepen geen overbodige luxe maar 'n maatschappelijke eis.

Als de CEGES werkelijk zo descriptief en exploratief te werk gaat, waarom dan zo'n haast om te reageren; waarom niet de tijd genomen om ons artikel grondig en volledig te bestuderen?

Over het redactiebeleid van KLEIO tenslotte nog het volgende:

1. Je noemt 'n artikel " 'n reactie" (Niet: 'n heropening van de discussie, met nieuwe gezichtspunten en voorstellen);
2. Je zegt, dat die reactie is gericht tegen de CEGES (Voorzover we reageerden, reageerden we ook op VGN-bestuur, Eindexamencommissie, ministerie, Lochems overleg, inspectie, VGN-afdelingen enz.);
3. Je stelt vast, dat de CEGES het artikel niet toegestuurd heeft gekregen (Alle anderen ook niet, daarvoor kwam het juist in KLEIO);
4. Je stuurt het zelf naar de CEGES (Let wel: P. van der Meulen zit in de redactie);
5. En je verzoekt om kanttekeningen te plaatsen onmiddellijk achter het artikel (en je weet, dat de twee volgende nummers februari en maart, geen plaatsruimte hebben voor 'n wederwoord).

In alle handboeken voor democratie vindt men deze manier van doen vermeld onder de naam van manipulatie. (Het woord "ontmaskeren" hebben we tot nu toe vermeden.)

H.C.M. Bak
P.C. Coomans
F.F. Geraedts
P.J. van der Heijden

Commentaar van de redactie

Alvorens op de tegen het redactiebeleid gerichte punten in te gaan eerst een algemene opmerking.

De redactie heeft de Werkgroep in eerste instantie de gelegenheid geboden om op eigen kosten hun reactie op Van der Meulen's critiek geuit in Kleio nr. 1, 1976 in Kleio nr. 2, 1976 te plaatsen.

De redactie besloot dit stuk uiteindelijk niet in Kleio nr. 2, 1976 te laten verschijnen omdat zij niet op tijd een kopie van het stuk ontvangen had en pas op het laatste moment ontdekte dat de critiek zich niet uitsluitend op de visie van de heer Van der Meulen richtte, maar dat tegelijk ook het redactioneel beleid à faire genomen werd.

ad. 1. Het bezwaar tegen de door ons in de aankondiging van Uw artikel gebruikte term "reactie" (zie Kleio, nr. 1, 1976, blz. 1) in plaats van het door U gewenste "artikel" ontgaat ons.

Na lezing blijkt toch duidelijk dat Uw bezwaar zich richt tegen de huidige gang van zaken rond het experiment Centraal Schriftelijk Eindexamen Geschiedenis. De enige instantie die zich hier officieel mee bezig houdt is de CEGES. De activiteiten van de andere door U genoemde organismen worden in Uw stuk geplaatst tegenover hetgeen de CEGES gedaan heeft, doet en zou moeten doen.

Het lijkt ons dan ook niet onjuist om van een "reactie" te spreken.

ad 2. Zie 1.

ad 3. Het lijkt de redactie wel logisch dat U Uw bevindingen aan het bureau van de CEGES toezendt.

ad 4. Dr. P. van der Meulen was tot voor kort lid van de redactie van Kleio en hij adviseerde ons met name op het gebied van didactische zaken. Hij nam al enige jaren niet meer deel aan het directe redactionele beleid.

Verder zijn wij als redactie wel gelukkig met de gelegenheid ten aanzien van verschillende problemen onmiddellijk ter zake kundige lieden te kunnen bereiken en om commentaar te kunnen vragen. Wij zijn niet van mening dat wij hierdoor onoirbare handelingen plegen.

ad 5.

I. De heer Van der Meulen was in staat binnen de door de redactie gestelde termijn commentaar te leveren.

II. Dat de nrs. 2 en 3 door bepaalde omstandigheden al voor verdere toevoeging van kopij afgesloten waren is een toevallige omstandigheid geweest. Het bestuursnummer (Kleio nr. 2) diende beslist vóór 1 maart bij de leden te zijn in verband met mededelingen voor de afdelingsvergaderingen en de algemene ledenvergadering.

Het derde nummer was als afscheidsnummer voor dr. P. van der Meulen bedoeld en diende hem bij zijn afscheid op 22 februari overhandigd te worden en moest dus op die datum al gedrukt zijn.

Elk redactiebeleid vereist nu eenmaal een zekere planning, waardoor de flexibiliteit vermindert. Dit heeft ons ook verhinderd om onmiddellijk op Uw stuk te reageren.

MEDEDELINGEN

○ DIDAKTIEKKOMMISSIE

Seminarium voor beginnende leraren geschiedenis en staatsinrichting op 11-12-13 augustus 1976.

De Didaktiekcommissie van de Vereniging van Leraren Geschiedenis en Staatsinrichting in Nederland (V.G.N.) organiseert ook dit jaar weer een seminarium voor jonge en pas beginnende leraren. De deelname is opengesteld voor leraren geschiedenis, werkzaam aan scholen voor v.w.o., h.a.v.o. en m.a.v.o., met een beperkte leservaring (ongeveer 1 tot 3 jaar) en een geringe didaktische vooropleiding.

Het seminarium wordt gehouden in het conferentiecentrum Die Hooghe Hoenderbergh te Groesbeek en wel van woensdag 11 augustus 10.30 tot en met vrijdag 13 augustus 18.00 uur.

Het seminarium richt zich vooral op de praktijk van het lesgeven in geschiedenis en staatsinrichting. Aandacht zal worden besteed aan doelstellingen, stofkeuze en didaktisch handelen. Oefeningen in het opzetten van lessen zullen een belangrijk deel van de tijd in beslag nemen.

De collega's J. Baalbergen, J. Brouwer, L.G. Dalhuisen, A.P. Dijkstra, J.G. Toebes en H. van der Veen hebben hun medewerking toegezegd.

De reiskosten 2e klas worden vergoed. Dankzij een subsidie van het departement bedragen de kosten voor de deelnemers f 65,—.

Men kan zich voor het seminarium opgeven bij de 1^e Penningmeester van de Didaktiekcommissie, de heer J.C. Vrielink onder gelijktijdige overmaking van f 65,— op girorekening 15 61 752 t.n.v. Penningmeester Didaktiekcommissie, H. Stevinstraat 11, Harderwijk.

U wordt verzocht op Uw overschrijving duidelijk te vermelden: *Seminarium 1976*. Pas wanneer het bovenvermelde bedrag is gestort, wordt u op de deelnemerslijst ingeschreven. Bij te grote deelname zal de volgorde van de binnenkomst der inschrijvingen worden aangehouden. Inschrijving tot **23 mei a.s.** Zij, die zich hebben ingeschreven, kunnen in de loop van juni nadere aanwijzingen en het programma verwachten.

○ FIBULA-PRIJS 1976

De Nederlandse Jeugdbond ter Bestudering van de Geschiedenis en de Uitgeverij Fibula-van Dishoeck schrijven ook dit jaar een prijsvraag uit: de Fibula-prijs 1976.

De opdracht luidt: schrijf een werkstuk over een onderwerp uit de Nederlandse geschiedenis van ongeveer zestig tot tachtig getypte pagina's. Het onderwerp is naar eigen keuze.

Inzendingen behoren voorzien te zijn van een titel en worden beoordeeld naar helderheid in betoog en formulering. Bovendien zal de Jury zich laten leiden door wetenschappelijke juistheid.

De deskundige Jury bestaat uit: Prof.Dr. F.W.N. Hugenholtz namens het Nederlands Historische Genootschap; Prof.Dr. D.J. Roorda namens de Vereniging van Geschiedenisleraren in Nederland; H. Dijkstra, Hoofdredacteur Spiegel Historiael; H. Verschoor, Voorzitter Nederlandse Jeugdbond ter Bestudering van de Geschiedenis.

Voor de beste inzending is een bedrag van f 1.000,— uitgelooft. Bovendien mag de gelukkige winnaar rekenen op publicatie van zijn inzending als boekwerk in het fonds van Fibula-van Dishoeck, met behoud van auteursrechten.

Deelnemers moeten jonger zijn dan vijfendertig jaar, en dienen hun werkstuk vóór 15 september 1976 in 4-voud op te sturen naar de secretaris van de Jury H. Dijkstra, postbus 17 te Bussum. Anoniem inzenden — afzender met bijbehorende werktuktitel in een aparte enveloppe bijsluiten.

Officieel reglement te verkrijgen op het Bureau der NJBG, per adres: postbus 378, Utrecht.

○ MEDEDELING TECHNISCHE HOGESCHOOL EINDHOVEN

Bij het bureau Studium Generale van de Technische Hogeschool Eindhoven is zojuist verschenen een diktaat 'Geschiedenis van de Techniek'. Deze ruim tweehonderd pagina's omvattende bundel teksten kwam voort uit een gelijknamige cursus die aan de TH Eindhoven werd gegeven in het voorjaar 1974 en waaraan werd meegewerkt door een dertiental merendeels universitaire docenten uit geheel Nederland en België.

In het diktaat komen technische ontwikkelingen uit vrijwel alle perioden van onze geschiedenis aan de orde: de prehistorie, de urbane revolutie in Europa, de wetenschappelijke en industriële revolutie, en de ontwikkelingen ná de tweede wereldoorlog. Daarbij ligt het aksent vooral op de relatie tussen de maatschappelijke en de technische ontwikkelingen.

Dit diktaat is ook voor geïnteresseerden buiten de TH Eindhoven verkrijgbaar door overmaking van f 9,— plus f 2,25 verzendkosten op giro 23 15 221 van TH Eindhoven onder vermelding 'diktaatr. 9.015'.

INHOUD

		pagina
	Inleiding	1
1.	Prof.dr. Joh. de Vries Wetenschap, techniek en samenleving; op zoek naar de historische samenhang	3
2.	Drs. J.A. Brongers Belangrijke technische verandering in de prehistorie	19
3.	H. Janse De urbane revolutie in West-Europa	59
4.	Ir. J. van der Kleij De waterschapsontwikkeling in Nederland	59
5.	Dr.ir. J.M. Dirkzwager Scheepvaart en wereldhandel	75
6.	Prof.dr. H.D.L. Vervliet De typografie als faktor bij de diffusie en de stabiliteit van de wetenschap	105
7.	Prof.dr. R. Hooykaas De wetenschappelijke omwenteling	115
8.	Drs. T.J. Kastelein De eerste industriële revolutie	125
9.	Drs. P. Kooij De betekenis van de technologie in het begin van de industriële revolutie in Engeland	151
10.	Prof.dr. Joh. de Vries De industriële Revolutie in Nederland	165
11.	Prof.dr. A.L. Mok Professionalisering van de ingenieur; geschiedenis, heden, toekomst	177
12.	Prof.dr. H.B.G. Casimir Opkomst van de wetenschappelijke techniek	189
13.	Prof.dr. J. Volger Wetenschap en techniek na de 2e wereldoorlog	195
14.	Prof.dr.ir. A.A.Th.M. van Trier Aktualisering	207

○ MEDEDELING GEZELSCAP VAN GESCHIEDENIS-DIDACTICI

Groningen, 17 februari 1976

Aan de Sectie Geschiedenis van de
Academische Raad,
t.a.v. Dr. L. de Blois, secretaris,
Vrije Universiteit,
Amsterdam.

De leden van het Gezelschap van geschiedenis-didactici in Nederland, op dinsdag 10 februari 1976 in vergadering in Groningen bijeen, zouden m.b.t. programmering en structurering van de universitaire lerarenopleiding het volgende onder de aandacht van de Sectie Geschiedenis van de Academische Raad willen brengen:

Daar op verschillende universiteiten het overleg over de invulling van de lerarenvariant-geschiedenis reeds begonnen is en daar tevens te verwachten valt dat e.e.a. binnenkort ook in de Sectie Geschiedenis van de Academische Raad aan de orde zal komen, spreken de geschiedenis-didactici de wens uit, dat zij in een vroeg stadium bij dit overleg betrokken worden.

Namens het Gezelschap van Geschiedenis-
didactici in Nederland,
w.g. voorz., drs. M. Hegyi — Langenbach
w.g. secr., drs. F. van der Made
de Hulst 54, Roden (Dr.).

○ INGEZONDEN BRIEF

**Openbare Schoolgemeenschap
Hendrik van der Vlist**

Afdelingen voor gymnasium,
atheneum, havo, mavo-4,
mavo-3 en lavo.

i.a.a.: C.E.G.E.S.
Bloemendaalseweg 190 A
OVERVEEN.

Nummer:
10.598/ME

Geachte redactie,

Aan de redactie van KLEIO
t.a.v. drs. P. van Hees,
p/a Instituut voor geschiedenis,
Kromme Nieuwe Gracht 20,
UTRECHT.

Utrecht, 15 maart 1976.

Uit de ondertekening van de in KLEIO, jaargang 1976 nr. 1 op blz. 52 opnieuw gepubliceerde ingezonden brief zou kunnen worden afgeleid dat de gehele vakgroep geschiedenis van de O.S.G. "Hendrik van der Vlist" te Utrecht bij de opstelling ervan betrokken zou zijn geweest en het er als vakgroep unaniem mee eens was. Dit was niet het geval, één der leden, nl. collega Erdtsieck, is er niet bij betrokken geweest en bleek achteraf het ook met de inhoud fundamenteel oneens te zijn.

Wij verzoeken U deze brief in één van de komende nummers van KLEIO op te nemen.
Namens de vakgroep geschiedenis van de O.S.G. "Hendrik v.d. Vlist",

w.g. L. Stout,
hoofd van de vakgroep.

○ GENT HERDENKT PACIFIKATIE

In het najaar wordt te Gent op een luisterrijke manier de vierhonderdste verjaring herdacht van de Pacifikatie van Gent (8 november 1576).

Dit vredes- en samenwerkingsverdrag betekent een voor de Nederlanden uitzonderlijk historisch moment.

De Nederlanden slaagden er toen immers in hun krachten te bundelen in een gemeenschappelijk verzet tegen de onderdrukkende Spaanse bezetter. Door de Pacifikatie wist men — zij het kortstondig — de uiterst scherpe godsdienstige en ideologische tegenstellingen te overbruggen.

Het vredesverdrag kondigde een periode aan van verdraagzaamheid in een woelige tijd van burgeroorlog, repressie en brandstapels.

De inspirerende aktualiteit van de Pacifikatie van Gent komt in 1976 te Gent tot uitdrukking in de organisatie van een indrukwekkende reeks herdenkingsmanifestaties tijdens de maanden september, oktober en november, zo o.m.:

- de wereldpremière van 'Ulenspiegel de Geus', een creatie van het Ballet van Vlaanderen;
- de uitvoering van 'de Pacifikatie van Gent' van Hendrik Waelput (1885) in het kader van het Festival van Vlaanderen;
- een wetenschappelijk colloquium 'Opstand en Pacifikatie in de Lage Landen' met medewerkers uit Noord en Zuid;
- de publikatie van een verslagboek met de referaten van het wetenschappelijk colloquium;
- een historische tentoonstelling rond de Pacifikatie;
- de organisatie van een Nederlandse Week in het kader van de Noord-Zuidverbinding;
- een openluchtspel op de historische Graslei, twee concerten, de creatie van 'Johanna of de Triomf der Democratie' door het N.T.G., een academische zitting, een volksdansfestival, sportmanifestaties en een mogelijke verbroedering met de stad Leiden.

Alle manifestaties hebben betrekking op de historische verbondenheid van de Nederlandse gewesten. De organisatie van een en ander berust bij de in 1975 opgerichte v.z.w. De Pacifikatie van Gent (sekretariaat: Gordunakaai 11, 9000 Gent) en bij het stadsbestuur van Gent.

BOEKBESPREKINGEN

Dee Brown, Begraaf mijn hart bij Wounded Knee. Hollandia Baarn, 1975. Vertaling: Jos Knipscheer. 202 blz., prijs f 14,90.

Dit boek is een door Amy Ehrlich bewerkte jeugdversie van het bekende "Begraaf mijn hart bij de bocht van de rivier".

In het Kleio-nummer van augustus/september was daarvan een recensie te lezen.

Nu is er een bewerking voor jonge lezers verschenen. Het ligt voor de hand dat we daarbij vooral aan leerlingen uit de lagere klassen moeten denken.

Onlogisch lijkt deze jeugduitgave niet.

Dee Brown draagt zoveel feiten aan, dat een lezer uit de eerste of tweede klas gemakkelijk het spoor bijster raakt. Er was alle reden om het verhaal van de expansie van blanke kolonisten in de Indiaanse gebieden in het Westen van de Verenigde Staten toe te spitsen op een aantal hoofdmomenten.

Ook voor leerlingen moet het boeiend zijn om daarover te lezen aan de hand van Indiaanse bronnen. Deze zijn van verschillende aard. Veel is ontleend aan de verslagen van de talrijke vergaderingen over verdragen. Maar ook waren er Indianen, die het engels beheersten en die opschreven wat zij meemaakten. Daarnaast hebben blanken overlevenden uit de Indiaanse oorlogen geïnterviewd.

Een eenzijdige benadering weliswaar, maar bruikbaar voor de vele collega's, die hun leerlingen willen leren om zelfstandig te oordelen over het verleden.

Zelfs de fanatiekste bewonderaars van Winnetou of Arendsoog zullen verbijsterd zijn over zoveel wreedheid en trouweloosheid aan blanke zijde. Voor de docent reden om dit gedrag in het kader van de tijd te plaatsen. Het boek zelf biedt daartoe weinig mogelijkheden.

Het is bijzonder jammer, dat de bewerking vrijwel uitsluitend heeft bestaan uit het fors snoeien in de tekst.

Wel werd een aantal situatiekaartjes toegevoegd. Directe verwijzingen hiernaar ontbreken echter. Wonderlijk genoeg is de uitstekende overzichtskaart, die in de "volwassen" uitgave voorkomt, verdwenen. Hoewel vele passages boeiend zijn weergegeven, is de structuur voor jonge lezers niet erg overzichtelijk. Zij tuimelen erg plotseling van het ene drama in het andere. Velen zal het duizelen bij al die stammen en stamhoofden, hoe fraai hun namen ook zijn. Meer informatie over de levenswijze van de Indianen en het waarom van hun handelen zou verduidelijkend hebben gewerkt. Het trieste verhaal van de uitroeiing had dan tot de meest essentiële gebeurtenissen beperkt kunnen blijven. In de korte inleiding maakt de bewerkster het wel erg bont. In zes bladzijden worden vier eeuwen van confrontatie tussen blanken en Indianen uit de doeken gedaan. Zowel de lange zinnen als de vele nieuwe termen en onverklaarde begrippen maken van de introductie eerder een onverteerbare rijstebrijberg dan een naar meer smakend voorproefje.

Deze bedenkingen nemen niet weg dat de docent van dit boek gebruik kan maken. Het bevat veel geschikte fragmenten, die in de klas kunnen worden gelezen. Wie het aandurft onderwerpen aan te pakken in de vorm van kleine projecten, waarbij leerlingen zelfstandig deel-aspecten uitwerken, vindt geschikt materiaal. Het formuleren van opdrachten zal niet moeilijk vallen. Als men de leerlingen liever zoveel mogelijk op eigen houtje bezig laat, is het verstandig het terrein enigszins af te bakenen. Een nadeel is het ontbreken van een register.

Als leesboek is het eerder geschikt voor de geïnteresseerde doorbijter dan voor de genieters van spannende Indianenverhalen.

De prijs van deze paperback, met talrijke statieportretten van "Zittende Stier" en "Grote Kleine Man" en hun collega's, lijkt redelijk.

Overbodig te zeggen dat voor leerlingen uit de bovenbouw de "volwassen" editie geschikter is.

H. van der Veen.

Aart Romijn, Ela, de berendoder. 147 blz. Bosch en Keuning, Baarn. f 6,95.

Oorspronkelijk is van dit boek een luxe editie verschenen. Nu is er een eenvoudiger uitgevoerde schooluitgave van de pers gerold. Ze is in de eerste plaats bedoeld als leesboek voor de zesde klas van de basisschool.

Gezien de belangstelling van brugklassers voor verhalen uit het zeer verre verleden, verdient het boek

de aandacht van geschiedenisdocenten in het voortgezet onderwijs.

Het verhaal is interessant voor leerlingen.

Ela is een gevoelige jongen, uit, zo vermoed ik, de vroege bronstijd. Hij wordt ziek achtergelaten als zijn ouders moeten wegtrekken voor de naderende winter. "Wie niet mee kon, was waardeloos voor de stam", luidde de harde wet van de kleine primitieve nomadengroep, waartoe Ela behoorde.

Beter geworden, komt hij terecht bij een volk dat over strijdhamers beschikt. Hier maakt hij kennis met Tedo, de bronshandelaar. Samen met hem trekt hij naar diens "paaldorp", waarmee kennelijk een oevernederzetting langs een van de meren op de Zwitserse hoogvlakte wordt bedoeld. Hier wordt hij opgenomen als een van de dorpsgenoten. De hartelijkheid is des te groter, omdat Ela met een goed geplaatste stoot van de spies een holenbeer heeft gedood en het leven van Tedo heeft gered. Deze gebeurtenis blijkt erg belangrijk in de ontwikkeling van de onzelfstandige, bangelijke jongen tot volwassen man.

Het boek komt wat traag op gang. Het nogal plechtstatige taalgebruik draagt er ook al niet toe bij, dat de lezer onmiddellijk in de ban van het verhaal wordt gebracht.

Niet altijd is de beschrijving even fraai: "Iets van de geest van het beest ging mee naar binnen, en je kreeg zelf dit iets in de vorm van lafhartigheid in je. Ja, soms moesten ze wel hazyvlees eten, wanneer in de tijd van de grote kou de honger hen er toe dreef. En dan at de jongen het met grote tegenstrijdigheid ...".

Dat prehistorische culturen, uiteenlopend in ontwikkeling, naast elkaar hebben bestaan, wordt in het boek overduidelijk. In een jaar tijd vinden we de zwervende Ela temidden van zeer laag ontwikkelde voedselverzamelaars, holbewonende strijdhamers, in stevige hutten wonende klokbekers, in vuursteenmijnen zwoegende slaven en Tedo's dorpsgenoten, die een goede arbeidsverdeling en organisatie kennen.

Naast Ela wordt een belangrijke plaats ingenomen door zijn beschermer Tedo. Diens modern aandoende, "beschaafde" ideeën steken zo schril af bij die van zijn omgeving, dat hij als een onfeilbare superman niet helemaal waarachtig is.

Niet altijd is het (pre-)historische beeld even helder. Zo moet de lezer wel concluderen, dat strijdhamers identiek zijn met bronzen bijlen (blz. 40-41) en dat brons direct door smelting uit erts gewonnen wordt (blz. 127).

Beter slaagt de schrijver erin de nietigheid van de mens tegenover de natuur te schetsen. De angst voor duistere machten, het ontstaan van taboes worden in het verhaal aannemelijk gemaakt.

De illustraties van een niet nader aangeduide tekenaar dragen er toe bij dat de sfeer van een ver verleden wordt opgeroepen.

Ook gezien de lage prijs is aanschaf voor de bibliotheek zeker te overwegen.

Als leesboek zal het veel leerlingen boeien. Verder kan de docent er in de klas weinig mee, lijkt mij.

H. van der Veen.

Paula Fox, Duvelstoejager op een slavenschip (oorspr. titel: *The Slave Dancer*). 144 blz. Holland-Haarlem 1975. Prijs f 12,90. Vertaling: Han de Boer.

Het zou interessant zijn te weten in hoeverre jeugdboeken de belangstelling voor geschiedenis beïnvloeden. Wel vermoed ik dat vele lezers van Kleio vroeger via Pieter Maritz, Paddeltje of Engelandvaarders het verleden verkend hebben.

Het zou me niet verbazen als dit boek eenzelfde rol zou spelen als de bestsellers uit onze jeugd.

Hoe ongewoon het verhaal ook is, het wekt de indruk een betrouwbaar beeld te geven van het leven aan boord van een illegale slavenhaler uit het midden van de 19e eeuw.

Hoofdpersoon is Jessie, een 13 jarige jongen uit New Orleans. Met fluitspelen weet hij af en toe een paar centen extra te verdienen. Zijn rustig leventje verandert echter totaal als hij door een paar zeelui wordt gekidnapt en terecht komt op de "Zuidenwind".

Het blijkt dat hij ontvoerd is om op zijn fluit te spelen als de slaven aan dek gelucht worden. De negers worden gedwongen te dansen. Een van de weinige mogelijkheden om hun conditie op peil te houden. Deze bizarre opdracht vormt Jessies belangrijkste taak aan boord. Daarnaast moet hij als duvelstoejager zich vooral bezig houden met het legen van de latrines.

Jessie is geen held, maar wel een jongen met wie de jonge lezers zich kunnen identificeren. Zonder zich aan effectbejag schuldig te maken, schildert Paula Fox de onmenselijke situatie aan boord.

Tot zijn verbijstering ziet Jessie hoe zijn houding tegenover de slaven verandert.

"Ik betrapte mijzelf op een afschuwelijke gedachte.

Ik haatte de slaven! Ik haatte hun geschuifel over dek, hun gejammer, zelfs hun lijden! Ik haatte de manier waarop ze hun voedsel over dek spuwden, de overlopende emmers waarvan het legen mij uitputte. Ik haatte de afgrijselijke lucht die uit de ruimen opsteeg, onverschillig uit welke hoek de wind woei, alsof het schip doordrenkt was met menselijke uitwerpselen. Ik had het touw uit Sparks hand willen rukken en hen er mee willen slaan! Oh God! Ik wou dat ze allemaal dood waren! "

Hij heeft de grootste moeite psychisch overeind te blijven in dit wereldje van bruutheid en sadisme.

De behandeling van de slaven grenst aan het ongelooflijke en resulteert tenslotte in het overboord werpen van de zwarte lading als een Amerikaans schip de Zuidenwind op het spoor is.

Geen vrolijk boek, maar erg boeiend geschreven.

Als u "lees-boeken" in uw bibliotheek aanschaf, kunt u aan dit boek niet voorbij gaan. En wanneer u gebruik maakt van jeugdliteratuur als materiaal voor werkstukken en opdrachten, geeft het voortreffelijke informatie. Niet in de laatste plaats om de mentaliteit van slaven en slavenhalers te leren begrijpen.

In de Ver. Staten kreeg Paula Fox de Newbery Medal, de prijs voor het beste jeugdboek. De vertaling van Han de Boer leest prettig en de uitgave ziet er verzorgd uit.

Ik hoop dat veel collega's erin slagen dit boek onder de aandacht van hun leerlingen uit de onderbouw te brengen.

H. van der Veen.

Leeghwater, Idealist en Molenmaker, door Dirk de Herder, Joep Monnikendam en Hans Woestenburg; uitgave van N.V. Drukkerij Edecea, Hoorn, 1975.

Wanneer de auteurs in hun "woord vooraf" zeggen dat zij "met de samenstelling van dit woord- en beeldverhaal niet uitsluitend aan wetenschappelijke geschiedschrijving willen doen", doen zij zichzelf tekort. Mijns inziens hebben zij door hun opzet juist bij uitstek aan "wetenschappelijke geschiedschrijving" gedaan.

Naast het "blootleggen van motieven en het redelijk verklaren van de samenhang der historische gebeurtenissen" hebben zij in dit voortreffelijke werkje aan Leeghwater recht gedaan door de persoonlijke benadering van deze historische figuur; dat zij daarbij speelruimte hebben gelaten aan de fantasie van de kritische lezer is toe te juichen; dat zij zich niet beperkt hebben tot een "kale opsomming" van 's mans activiteiten of een "dorre lijst van alle meren die hij hielp bedijken en droogmaken . . .", maar gepoogd hebben om "zijn beweegredenen, zijn teleurstellingen, zijn idealen en zijn persoonlijke gedachten te achterhalen" getuigt van een gezond inzicht in wat de historicus-van-nu aan de geïnteresseerde lezer moet bieden als hij over het verleden schrijft.

Uit het voorafgaande moge blijken dat naar mijn mening dit boekje over Leeghwater naar inhoud en vorm een voltreffer genoemd mag worden.

In ongeveer 140 pagina's — schitterend geïllustreerd met gravure's, foto's, oude kaarten, tekeningen en teksten, die alle stuk voor stuk de moeite van het nauwkeurig bekijken waard zijn en goed aansluiten op de tekst — schetsen de schrijvers het leven, maar vooral het werken en de beweegredenen van Leeghwater.

Het zal ongetwijfeld mogelijk zijn, hier en daar kleine onnauwkeurigheden aan te wijzen in details, maar ik ben ze nauwelijks tegengekomen en de zo boeiende lektuur heeft me ervan weerhouden ernaar te gaan zoeken!

Wat hebben we nu voor ons onderwijs aan dit boekje?

In tegenstelling tot de praktijk van het geschiedenisonderricht in b.v. Engeland en Schotland wordt in Nederland toch betrekkelijk weinig aan de zgn. streekgeschiedenis gedaan; tenminste in schoolverband! Dat is jammer. Mijn eigen, geringe, ervaring met kleine historische onderzoekjes van de eigen plaats of directe omgeving hebben me ervan overtuigd, dat voor de motivatie van de leerling deze lokale geschiedbeoefening van zeer grote waarde kan zijn.

Bij het vervaardigen van werkstukken, individueel of klassikaal, — als "projekt" —, kan dit boekje over Leeghwater voor scholen die in — of in de buurt van — een polderlandschap gelegen zijn een zeer stimulerend uitgangspunt vormen. Bijzonder de scholen in en om de Haarlemmermeer, de Schermer, de Beemster of de Purmer wil ik aanraden dit boekje voor de schoolbibliotheek aan te schaffen.

Er is een korte Bronnen- en Literatuurverwijzing achterin het boekje opgenomen; een register op namen of onderwerpen ontbreekt jammer genoeg!
Alles bijeen is dit een zeer geslaagd boekje!

Carel Herzberg.

Ab Jansen, *Gevleugeld Verleden*. Een documentaire over ca. 200 neergeschoten R.A.F.-vliegtuigen en hun bemanningen boven Nederland. (Forum Boekerij, Baarn 1975), 447 blz., prijs f 38,75.

Op de flaptekst van het boek wordt vermeld dat in de oorlogsjaren 1940-1945 ruim 6000 vliegtuigen van Geallieerden en Duitsers boven Nederland zijn verongelukt.

Van zo'n 200 toestellen van de Royal Air Force die neerkwamen in de regio Friesland-Groningen-Drente en een deel van het IJsselmeer — waarboven vaak hevige luchtgevechten plaatsvonden — heeft de heer Visser, een amateurhistoricus en een zeer verdienstelijke, de lotgevallen rond de laatste vlucht nagegaan.

Het is een vol boek geworden. Vol met talloze technische details over de luchtoorlog die aan geallieerde en Duitse zijde met grote volharding en veel technisch vernuft werd gevoerd. Vol ook met gegevens over vluchtplannen, vliegtuigtypes, bewapening, navigatietechniek en electronica. De ontwikkeling van betrouwbare navigatiemiddelen en doelzoekers was van immens belang.

De schrijver geeft ook een goed beeld van de manier waarop de Duitsers hun afweer tegen de geallieerde bombardementsvluchten organiseerden en zo tot ver in 1944 in staat waren een zeer effectieve barrière op te bouwen die de verliescijfers voor de geallieerden vaak angstwekkend hoog deden zijn.

Visser heeft voor deze, meer technische kant van het boek, naast allerlei publicaties ook contacten met militaire autoriteiten in Nederland, Engeland en Duitsland gehad en ook archiefmateriaal bestudeerd. Over het effect van de geallieerde bombardementen op de Duitse oorlogsproductie wijdt de schrijver niet uit, het hoort ook niet tot zijn onderwerp — de vliegtuigen en met name hun bemanningen. Dit probleem is na de oorlog nog al eens onderwerp van discussie geweest en de conclusie luidde dat het beoogde effect geringer is geweest dan men verwacht had.

Veel aandacht besteedt Visser aan de reacties van de Nederlandse bevolking. Hoe beleefden zij de nachtelijke vluchten van de R.A.F. en wat gebeurde er als er in hun omgeving een toestel neerkwam?

Hij heeft tal van ooggetuigen ondervraagd, dagboek aantekeningen en officiële verslagen gebruikt en heeft zo een goed beeld weten op te bouwen.

Er is de heimelijke vreugde van weer een vlucht bommen voor de Moffen, maar ook de angst voor de neerstortende toestellen, branden e.d. Meestal waren er bij de neergestorte toestellen geen overlevenden. Soms had de bemanning echter een geslaagde noodlanding weten te maken of per parachute het toestel kunnen verlaten. De bevolking ving hen op, maar meestal waren de Duitsers te snel aanwezig om de vliegers te kunnen verbergen en via de ondergrondse verder te helpen. Ook hebben angst en verwarring — de taalbarrière — effectieve hulp verhinderd evenals verraad of vrees voor verraad.

Het zijn de staaltjes van "geen gedachte aan zich zelf" zoals de auteur het noemt die het boek tot een boeiend boek maken en de gedachten doen teruggaan naar de vele jongeren — de leeftijden van de bemanningen liggen vrijwel altijd rond de twintig jaar — die zeker in het begin van de oorlog met primitieve navigatiemiddelen en in feite verouderd materiaal hun plicht vaak letterlijk tot het *einde* hebben gedaan.

P. van Hees.

Harrison E. Salisbury, *900 dagen, het beleg van Leningrad*. Een monument ter ere van de anderhalf miljoen slachtoffers bij de zwaarste belegering die ooit plaatsvond. Uitgeverij Luitingh, Laren 1975. 615 blz.

Vanaf 1944 verzamelde Harrison Salisbury, voormalig correspondent te Moskou, thans redacteur van de New York Times, gegevens over het beleg van Leningrad. Als materiaal voor het boek dat hij over deze, te weinig bekende episode van de Tweede Wereldoorlog schreef, gebruikte Salisbury zowel

officiële documenten als verslagen van persoonlijke gesprekken met overlevenden. Vooral deze laatste gegevens vormen het karakter van het boek: mensen uit allerlei groepen van de Leningradse bevolking vertellen hoe zij het beleg hebben beleefd en hebben overleefd.

In de voorgeschiedenis, die bijna de helft van het boek beslaat, beschrijft Salisbury de factoren welke volgens hem tot de ramp van Leningrad hebben geleid. De Sovjet-Unie was niet voorbereid op een oorlog met Duitsland. Stalin wilde ondanks duidelijke bewijzen, de inlichtingen over een komende aanval niet geloven. Opvoeren van de paraatheid zou de argwaan van de Duitsers opwekken en de aanval (die Stalin pas eind '42 verwachtte) bespoedigen, terwijl de Sovjet-Unie nog niet klaar was voor een oorlog. . . . De schok van de aanval kwam dermate hard aan bij Stalin, dat hij dagenlang onbereikbaar was.

Leningrad was ook niet voorbereid op oorlog. Door de propaganda over het sterke Rode Leger was men in de waan dat de Duitsers snel teruggedreven zouden worden. Er werden geen voedselvoorraden aangelegd. Voor Hitler had Leningrad een symbolische betekenis, als bakermat en broeinest van het bolsjevisme. Stalin haatte de stad: nergens was de terreur van de jaren '30 zo hevig geweest als in Leningrad.

Hoewel enkelen de Duitsers als bevrijders van het bolsjevisme verwachtten, werkten de meeste inwoners o.l.v. de stedelijke partijleider Andrej Zjdanov mee aan de organisatie van de verdediging van de stad. "Het ging tenslotte om hùn stad, hùn Rusland en voor degenen die een revolutionaire aard hadden was het hùn revolutie, niet die van Stalin" (p. 135). Deze zin is wellicht de kern van het boek: de heldhaftige houding van de bevolking, ondanks de verschrikkelijke ervaring van de jaren '30, ondanks het falen van de leiders, die door hun politiek de stad in gevaar hadden gebracht. Vooral Stalin, die geloofde dat Hitler hem niet zou verraden en Zjdanov, de ontwerper van de politiek t.a.v. Duitsland, waren volgens Salisbury verantwoordelijk voor de ramp die Leningrad zou treffen. Stalin vormde door zijn instructies een enorme belemmering bij het verdedigbaar maken van Leningrad. Salisbury noemt hem in dit verband "de vreemde en geestelijk gestoorde dictator" (p. 231).

Begin september 1941 werd de omsingeling van de stad voltooid. Stalin was bereid Leningrad op te offeren als dat nodig was om Moskou te redden. Zjdanov werd echter steeds meer het symbool van Leningrad bij de wanhopige poging de strijd voort te zetten.

De verschrikkelijkste periode was de eerste winter van de blokkade, de koudste van de eeuw. De levensweg over het Ladogameer kon het enorme tekort aan voedsel en brandstoffen niet opheffen. In november begon het massale sterven. De "nieuwe misdaad" — moord om voedsel — greep om zich heen. Hoewel het uit officiële publicaties wordt weggelaten kwam er wel degelijk kannibalisme voor: "Steeds meer scheen Leningrad voor zijn inwoners te zijn geworden tot de stad van de witte openbaring, waar de mensen elkaar aten en waar het water dat ze dronken zelfs de zoete lucht van menselijke lijken had" (p. 500).

Bij een van de mislukte pogingen in 1942 de ring rond de stad te doorbreken werd generaal Vlasov gevangen genomen. Zijn spoedige verraad veroorzaakte vrees en schrik in Rusland. Salisbury is het niet eens met Sovjet schrijvers volgens wie Vlasov van begin af aan dubbel spel speelde en zodoende de nederlaag bewerkte. De Russische troepen misten de kracht om de goed versterkte Duitsers te verslaan. Pas eind januari 1944, na 880 dagen, kwam er een eind aan de blokkade.

Het nauwkeurige aantal slachtoffers is niet bekend. De officiële cijfers zijn veel lager dan andere berekeningen. De werkelijke aantallen hadden zo'n omvang dat de Sovjetleiders voelden dat ze politieke repercussies zouden hebben. Boeken, films en toneelstukken over het beleg kwamen niet of "bewerkt" door de censuur.

Na de oorlog was de ellende voor Leningrad nog niet voorbij. Alle figuren die een belangrijke rol hadden gespeeld tijdens het beleg verdwenen in 1948-'49, na de dood van Zjdanov, van het toneel. De beklagden in het "Complot van Leningrad" werden ervan beschuldigd een nieuw regime te willen vestigen met Leningrad (de stad die Stalin haatte) als hoofdstad.

"Het epos van Leningrad werd uit de openbare herinnering gewist. . . ." (p. 604). Salisbury wil met zijn boek een monument oprichten voor de inwoners van Leningrad, om de herinnering levend te houden. "900 dagen" is het boeiende verhaal over, maar vooral van de inwoners van Leningrad tijdens een zeer dramatische episode in de geschiedenis van hun stad.

Helaas ontbreekt aan het boek een literatuurlijst.

Maarten Brinkman.

Nicholas Bethell, Het laatste geheim van de Tweede Wereldoorlog. Gewelddadige repatriëring naar Rusland 1944-1947. In den Toren, Baarn 1975. 239 blz., prijs f 21,50.

In zijn befaamde Goelag Archipel maakt Solzjenitsyn een bitter verwijt aan het adres van de geallieerden, i.c. Churchill en Roosevelt, dat zij Oost-Europa verkwanseld hebben (I, p. 208-211) en verbaast zich erover dat het Westerse publiek en de Westerse pers zo ongeïnteresseerd waren in de repatriëring van bijna twee miljoen mensen.

Wat was immers het lot van deze mensen. Solzjenitsyn beschrijft hoe zij regelrecht naar de strafkampen gevoerd werden. Iedereen die in contact geweest was met het Westen, werd door Stalin gewantrouwd en dienovereenkomstig behandeld.

N. Bethell, vertaler en free-lance auteur, behandelt deze materie in zijn in 1974 in Londen verschenen boek. Hoe is de repatriëring in zijn werk gegaan, en waarom vond ze plaats?

Daarbij heeft hij vooral gebruik gemaakt van onlangs toegankelijk geworden documenten van het Britse "Foreign Office", "War Office", "Cabinet Office" en "Prime Minister Office". Dit materiaal levert, samen met officiële Amerikaanse documenten, met dagboeken van hooggeplaatste ambtenaren en officieren, met kranten uit de Verenigde Staten en Groot-Brittannië, en met herinneringen — op schrift gesteld of via interviews aan Bethell verstrekt — van mensen die bij deze repatriëring betrokken waren, een schokkend boek vol menselijk leed op. Uitvoerig behandelt Bethell op chronologische wijze de geschiedenis van deze repatriëring. Het begin ligt in de tweede helft van 1944, toen de troepen van de geallieerden vele Russen in Duitse uniformen krijgsgevangen maakten. Met name Anthony Eden, de toenmalige Engelse minister van buitenlandse zaken, was fel voor een, eventueel gewelddadige repatriëring: deze mensen wachtte misschien een vreselijk lot, velen van hen waren gedwongen geweest voor de Duitsers te vechten, maar ze hadden in vijandelijke legers gediend (p. 23-24). Eden dacht vooral aan de toekomst van de vele Engelse krijgsgevangenen in gebieden die binnenkort door het Rode Leger bevrijd zouden worden. 't Voornaamste motief was voor hem echter het instandhouden van de goede relatie met de Sovjet-Unie. Eind 1944 besloten de Verenigde Staten het Engelse beleid te volgen.

In Yalta (februari 1945) kwamen de Sovjet-Unie, de Verenigde Staten en Groot-Brittannië tot een geheime overeenkomst over de repatriëring van mensen die in 1939 Sovjet-burger waren geweest. Spoedig daarna werd een begin gemaakt met het terugzenden van Russische krijgsgevangenen. Al snel werd duidelijk dat veel krijgsgevangenen niet terug wilden. Zij vreesden strenge straffen en onderstreepten deze vrees met ontsnappings- en zelfmoordpogingen.

Dat de gewelddadige repatriëring in het begin zo weinig aandacht in de pers kreeg, had verschillende oorzaken. De hoge ambtenaren waren bevreesd de overeenkomst van Yalta te schenden en adviseerden de kranten er zo weinig mogelijk over te schrijven (p. 68). Daarnaast realiseerde de pers en het publiek zich nauwelijks dat er geweld gebruikt werd (p. 75). Tenslotte speelde mee dat men in een roes van beëindiging van de oorlog en van een toekomstige vrede leefde (p. 79/80).

Niet alleen Sovjet-burgers vielen onder de repatriëring. In hun ijver de Sovjet-bondgenoten tevreden te stellen, stuurden de geallieerden ook Kozakken terug, die tegen de Sovjet-Unie gevochten hadden, maar die dat land veelal vóór 1920 verlaten hadden. Deze repatriëringen waren volledig in strijd met de Yalta-overeenkomst. De meeste repatriëringen vonden in de lente en de zomer van 1945 plaats. Onder druk van de pers én van soldaten en officieren schorste de Amerikaanse regering in september van dat jaar de gedwongen repatriëring op. In 1946 vonden nog slechts enkele operaties plaats.

Samenvattend stelt Bethell dat de geallieerden een strikt officieel standpunt ten opzichte van de repatriëringen hebben ingenomen; voorop stond het naleven van Yalta. Daarnaast waren er praktische redenen: 1) het beschermen van eigen krijgsgevangenen; 2) angst om de Sovjetregering tegen zich in het harnas te jagen; 3) het probleem van huisvesting van zovele mensen. Men ging voorbij aan de redenen voor de kollaboratie (onvrede met het Stalin-régime; kollaboratie was vaak de enige manier om te overleven) en aan het lot dat deze mensen wachtte in de Sovjet-Unie (strafkampen).

Bethell is het niet eens met de gevoerde politiek (p. 225), maar wijst in zijn boek op de diplomatieke en politieke aspecten van de zaak. Men moet ook niet vergeten dat in het Westen in die tijd een grote pro-Sovjet stemming heerste. De auteur betreurt dat men te laat heeft ingezien dat de Sovjet-Unie zich weinig of niets gelegen liet liggen aan het verdrag van Yalta (zie o.a. p. 219/220). Lord Bethell is blijkbaar nog niet geheel op de hoogte van de revisionistische literatuur over de Koude Oorlog.

Toch heeft Bethell m.i. belangrijk werk geleverd door als eerste in het Westen aan de hand van officiële documenten de achtergronden van deze gedwongen repatriëring van bijna twee miljoen mensen na te gaan.

De vertaler heeft nogal wat moeite met de transcriptie van de Russische namen in het Nederlands. Veelal heeft hij zich laten leiden door de Engelse transcriptie. Laat ik enkele foutjes noemen: Sovjet-Unie i.p.v. Sowjet-Unie (Passim); Izvestija i.p.v. Izvestiya (p. 105); Lenivov i.p.v. Leniwow (p. 129); Gorkij i.p.v. Gorky (p. 130); Pjotr Nikolajevitsj i.p.v. Pyotr Nikolaevich (p. 174).

W. Rongen.

Confrontatie met een kwart eeuw discriminatie van het Zuidmolukse Zelfbeschikkingsrecht (Den Haag, 1975) en *G. Knot* e.a., *Wat moeten zij hier?* (Groningen, 1975).

In de officiële herdenkingsbrochure van het onafhankelijkheidsstreven der Zuidmolukkers staat te lezen, dat het een plicht is "duidelijk te maken wat het daartoe innerlijk beroert" (5). Later in de bundel leest men over "de te volgen weg en de te hanteren middelen", " . . . in concreto om de vraag of de tot nu toe als regel gevolgde weg plaats moet maken voor een duidelijk harde aanpak" (20), c.q. geweld. "Ons komt het voor dat geweld slechts als "ultimum remedium" toelaatbaar is". Hierop wordt openlijk van geweld afstand genomen — het gaat in tegen de heersende rechtsorde; misbruik ervan kan moeilijk worden tegengegaan en gewennen bergt gevaren voor de toekomst in zich.

In de bundel verschenen onder auspiciën van de "Stichting Door de Eeuwen Trouw" signaleert men in het Zuidmolukse ideaal zelfs een overgang van "rechtsstrijd" naar "vrijheidsstrijd", vooral bij de jongeren: "Dat hoeft niet noodzakelijkerwijs meer geweld in te houden. Het kan wel betekenen dat steeds meer activiteiten worden ontplooid buiten de vertrouwde driehoek Indonesië-Nederland-R(epublik) M(aluku) S(elatan) met alle (nog niet te overziene) consequenties vandien" (51).

Deze twee brochures staan bepaald niet in het teken van de historie alleen. De Zuidmolukse gemeenschap en hun trouwste aanhangers ten onzent willen naast een stuk geschiedenis vooral hun huidige positie algemeen kenbaar maken. Daartoe wenden zij het verleden als bewijsmateriaal aan. Men wil ons van het streven naar een vrije RMS met juridische, morele en christelijke argumenten doordringen. Historici echter zijn relativisten en huiveren toch wel, ofschoon het gebeuren zeker niet tot een wetmatig verlopend proces wordt, als trans-subjectief en trans-historisch verankeren aan de kim naken. De geschiedbeoefenaar van alle dag blijft liever bij huis en laat deze problemen aan geschiedtheoretici over (zie Weiler in BMGH, 1975). Historische vragen verworpend tot politieke en politieke antwoorden leidend naar terreurdaden treden m.i. buiten de "gewone geschiedenis". Vragen zo beantwoord krijgen een dramatisch effect als politieke terreur daadwerkelijk bedreven wordt. Om Luyten te parafraseren: geweld, het doden van mensen enz. scheppen zo een eigen ethiek bij het najagen van het gestelde doel. Voor dogmatisch objectivisme heb ik nauwelijks waardering, voor dito subjectivisme eveneens niet.

In de bundels komen de meeste aspecten van de Zuidmolukse vraagstukken aan de orde. Voorop in Confrontatie staat het pogen de VN bij het probleem te betrekken, waarbij ingegaan wordt op de hamvraag van het zelfbeschikkingsrecht van de staat der Zuidmolukkers. De VN stelt: " . . . not a state within the meaning of the Rules of Procedure of the General Assembly" (25). De visie daartegenover is dat deze opvatting "in strijd met de historische werkelijkheid en met (. . .) uitspraken van bekende geleerden op het gebied van het internationale recht" is. Over die historische werkelijkheid staat in deze brochure weinig opmerkelijks te lezen, hoe treffend in het voorwoord van Ir. Manusama ook gesteld wordt, dat historische feiten een beter inzicht in aard en diepte der problemen geven kan (5). Men komt niet verder dan dat de onafhankelijkheidsverklaring van de RMS (25-IV-1950) geschiedde na schending der bepalingen van de RTC-conferentie van 1949, waarbij Soekarno-Indonesië de federale staatsstructuur opdoekte.

De tweede bundel is over de geschiedenis eeuwen uitvoeriger, met nadruk op het zendingsaspect ("De grootste schat door de Compagnie aan de Ambonnezen geschonken is ongetwijfeld de (. . .) Maleise vertaling van de Bijbel"). Daar staat tenminste, dat de moeilijkheden in de deelstaat Oost-Indonesië begonnen (de Aziz-rebellie); van die deelstaat maakten de Zuid-Molukken deel uit en van daaruit escaleerden de gebeurtenissen, mede door de relatief grote aanwezigheid van zovele Zuidmolukkers in het KNIL. Het juridisch gelijk van de republiek wordt verdedigd door het citeren van art. 43 van de Voorlopige Constitutie uit 1949, alsook art. 189, lid 4. Dit laatste handelt over de positie der deelstaten en hun autonome rechten; op grond van het eerste artikel (over bevolkingen) verklaart de schrijver de Zuid-Molukken tot deelstaat en omdat hun wensen tegengesteld bleken aan Soekarno's

daden was het uittreden gerechtvaardigd. Men had zelfs de Den Passar-regeling uit 1946 kunnen aanhalen, maar, hoe men ook beziet, het blijft als nog juridisch goochelen, wetenschap pretendeert meer! Een billijke interpretatie der bronnen ter reconstructie van de historische werkelijkheid laat voorlopig op zich wachten: Van der Wal is met de officiële Bescheiden nu tot in 1946 gevorderd.

Een volgend punt is het Nederlandse beleid in en na 1950. In *Confrontatie* wordt dit terecht dualistisch genoemd, enerzijds was de regering het er om te doen integratie te bevorderen, anderzijds om de eigen identiteit te laten voortbestaan: achteraf was de overbrenging van de ex-KNIL-militairen niet zo "tijdelijk". Ook hier wordt het verleden summier geschetst en, het is zo invoelbaar, alleen die feiten naar voren gehaald, die de huidige positie beter schragen. De Stichtingsbrochure geeft meer aanknopingspunten: er valt inderdaad historisch kritiek uit te oefenen op het gevolgde beleid, als de demobilisatie met het kort geding daartegen, de daden van de KPM, de (niet vermelde) ontslagprocedure bij aankomst in Nederland en het uitblijven van een dialoog: "De bijbelse opdracht het recht te dienen zolang en zoveel wij kunnen, werd vervangen door een brok realpolitiek" (59), stelt de schrijver hierbij vast — dit klinkt ietwat ongeloofwaardig en riekt zelfs naar hypocrisie. In de politiek telt, of we dat nu goedkeuren of afwijzen, vooralseerst machtspolitiek; en die gedijt alleen bij de middelen het te kunnen: in dat geval liggen de kaarten duidelijk op tafel.

Tot slot: de belangstelling voor hun zaak hebben de Zuidmolukkers met terreur afgedwongen, niet met deze brochures. Uit deze boekjes blijkt wel de bereidheid tot een dialoog, ingegeven "door respect voor datgene, waarvoor ons volk zich nu een kwart eeuw heeft ingezet" (Confr., 17). In "Wat moeten zij hier" worden zelfs vijf theoretische oplossingen geboden: ophouden of zegevieren van één der betrokken partijen; een passieve regeling; een gerechtelijke uitspraak of het zoeken naar een compromis via bemiddeling. De laatste methode lijkt in schrijvers' ogen de meest wenselijke, daar Nederland hier een positieve rol kan spelen, op grond van de grote schuld en het ongevoelig zijn voor de politieke, Zuidmolukse verlangens: die condities lijken mij persoonlijk weinig reëel en vooral erg naïef.

Blijft dan toch de terreur, deze uitweg voor machtelozen en illusionisten waarvoor geen grenzen te trekken zijn, over? Terreur in de rechtsstaat heeft nooit blijvende resultaten gehad, getuige de IRA, het Symbionese Bevrijdingsfront, de Baader-Meinhofgroep en de Black Power-beweging. Er is nog een reden aan te geven voor het falen van terreurgeweld, aldus Kenneth Minogue (TLS, 7-XI-1975): "it is often a recourse of the dumb and the unimaginative, those who lack the skill to promote their ends in any other way and who therefore pick up the latest fashion . . . it uses its victims as means to its own ends and thus cannot understand the world comprehensively enough to include *their* desires and purposes within its purview."

M.J. ten Berge.

Hans Achterhuis, *Filosofen van de Derde Wereld*, Basisboeken/Ambo/Bilthoven; prijs f 12,50.

Blijkens de achterflap is de schrijver als filosoof verbonden aan de Universiteit van Amsterdam. Een voor mij intrigerender mededeling was echter dat Achterhuis onder de titel 'Camus, de moed om mens te zijn' een boek over deze Franse schrijver en filosoof heeft geschreven. Hoe kan iemand die zo'n titel aan een boek over Camus geeft een boek schrijven als 'Filosofen van de Derde Wereld'? Vooral in zijn inleiding vind je niets terug van de twijfel, de scepsis, de onzekerheid van Camus die vaak in zijn werk liet blijken van het spanningsveld waarin hij leefde omdat hij geboren en gewerkt heeft in de Derde Wereld en het hoogtepunt van zijn leven in de Eerste Wereld had.

Als opsomming en uiteenzetting van de denkbeelden van Frantz Fanon, Ernesto Guevara, Paulo Freire, Ivan Illich en Mao Tse-Toeng is zijn boek bruikbaar en ook wel leesbaar dacht ik voor leerlingen uit de hoogste klassen van het vwo. Maar in de verantwoording van de keuze van deze vijf en in de inleiding schiet dit boek toch wel te kort. Het is een nergens gerelativeerde uiting van onbehagen en soms zelfs afkeer van onze westerse wereld, de Eerste Wereld. En dit doet Achterhuis dan met een verering van zijn idolen die m.i. iemand die over Camus schrijft met als titel 'Camus, de moed om mens te zijn' eigenlijk niet past. Zo vergeet hij in de korte levensbeschrijving van Ivan Illich te vertellen dat deze priester lange tijd gewerkt heeft in de staf van de Amerikaanse kardinaal Spellman, die zich als 'kalter Krieger' geducht heeft geweeerd. Op grond daarvan hebben wij in *Reflector* bij een artikel over Josef McCarthy een foto opgenomen waarop Spellman onder het gehoor van deze communistenjager zit als hij een rede houdt voor New Yorkse politici. Het kan best zijn dat Illich van mening is veranderd. Maar in een levensbeschrijving hoort toch wel een verklaring van die verandering.

Nergens ook komt Achterhuis toe aan een uiteenzetting van het spanningsveld waarin zijn helden moeten hebben geleefd toen ze met hun westerse scholing en opleiding gingen proberen de proletariërs in de Derde Wereld een eigen authentiek Derde Wereld-bewustzijn te geven. Wie wil beseffen hoe verscheurend dat spanningsveld kan worden, kan beter 'Indonesische overpeinzingen' van de Indonesische nationalist en socialist Soetan Sjahrir lezen. Of de roman 'Buiten het Gareel' van Djopopoespito die de sfeer beschrijft in de kring van westers-geschoolde Indonesische nationalist en socialisten tussen beide wereldoorlogen. Duidelijk ook wordt het verschil tussen de Eerste en de Derde Wereld uiteengezet in het boek van de vroegere president van India Radhakrishnan 'Eastern religion and western thought'.

Tot slot nog een voorbeeld van het ongenueanceerde van Achterhuis. Op pagina 8 constateert hij dat in het onlangs verschenen boek 'Filosofen van de twintigste eeuw' 15 van de 16 beschreven filosofen uit (West-)Europa blijken te komen. Daar zit volgens hem de suggestie in '... dat er buiten Europa nauwelijks gedacht wordt, dat alle belangrijke ontwikkelingen op filosofisch gebied in ons eigen Europese cultuurkringetje plaatsvinden'. Maar op pagina 21 zegt Achterhuis dat er tussen de filosofen van de Derde Wereld en sommige westerse filosofen bepaalde overeenkomsten zijn, vooral als de laatsten leden zijn van 'radicale, religieuze en maatschappelijke minderheidsgroeperingen' want die zijn in staat 'universeler te denken, meer naar de waarheid te streven dan de overheersende klasse.' En als voorbeeld van deze op zich zelf wel juiste stelling geeft hij dan dezelfde publikatie 'Filosofen van de twintigste eeuw', omdat de daarin beschreven denkers voor bijna de helft van joodse afkomst zijn. Welnu, of dat boek is een typisch westers georiënteerd boek en daarmee voor begrip van de Derde Wereld onbruikbaar, of het richt zich voor bijna de helft tegen de overheersende klasse in de Eerste Wereld en daarom wel aansluitend aan het denken in de Derde Wereld.

Filosofen van de Derde Wereld is voor mij een typisch voorbeeld hoe moeilijk sommige intellectuelen het hebben in onze westerse wereld, maar het vertelt slechts weinig hoe moeilijk westers geschoolde intellectuelen het hebben in de Derde Wereld.

Johan S. Wijne.

Angela Davis, Een autobiografie, Uitg. Agathon, Bussum 1975, prijs f 19,50.

Het lezen van dit fascinerende boek vrij kort na Hans Achterhuis' werkje over de filosofen van de Derde Wereld, ondersteunde mijn opinie dat Achterhuis met zijn boek meer zijn eigen onbehagen heeft gegeven over een wereld waarin hij overigens een veilige maatschappelijke positie heeft, dan heeft verteld wat nu werkelijk de problematiek is van de intellectuelen in de Derde Wereld. Angela Davis hoort volgens mij tot de Derde Wereld, echter niet geografisch, maar sociaal-economisch en cultureel bepaald. Het is geloof ik altijd nog een misverstand bij velen dat koloniale samenlevingen alleen in koloniën te vinden zouden zijn. De Noordamerikaanse met haar negerbevolking (en langzamerhand ook de onze met de aanwas aan buitenlandse werknemers en wat zo mooi 'rijksgenoten' wordt genoemd) vertoont kenmerken van een koloniale samenleving. Ik meen dat daarvoor het kenmerk is dat een bepaalde, raciaal bepaalde groep met een eigen cultuurpatroon sociaal-economisch en vaak ook politiek heerst over een eveneens raciaal bepaalde groep met een eigen cultuurpatroon.

Het levensverhaal van Angela Davis vertelt wat het betekent in een dergelijke koloniale samenleving tot die overheerste groep te moeten behoren en te weten dat er nauwelijks een dekolonisatieproces mogelijk is. Zij doet dat in een suggestieve stijl die constant de aandacht gebonden houdt en die ook niet vrij is van enige demagogie. Op zichzelf is het laatste een flauwe constatering, want wie zou niet demagogisch worden in zijn of haar getuigenis over de ervaren onderdrukking en vernedering. Angela Davis heeft in de strijd voor de dekolonisering van de negers een bondgenoot gekozen in de communistische partij. Zij licht dat niet toe in haar boek. En dat is jammer, want dat het leninisme duidelijk heeft gemaakt dat het kapitalisme zijn ondergang heeft proberen te voorkomen door het imperialisme en het kolonialisme, zou een begrijpelijke verklaring zijn geweest voor het aanhangen van het communisme door Angela Davis. Maar waarom dit zich manifesteert door een lidmaatschap van een nogal stalinistische communistische partij vertelt ze niet. Ze beschrijft ook nauwelijks de andere mogelijkheden van dekolonisatie zoals een totale assimilatie of het beklemtonen van eigen identiteit als de Black Muslims. Angela Davis heeft voor een westers georiënteerde ideologie gekozen om zich te bevrijden van de overheersing door het Westen. Het is jammer dat ze niet zegt waarom. Haar boek zou er nog boeiender mee zijn geworden.

Johan S. Wijne.

D.K. Fieldhouse, Imperialisme. Unieboek, Bussum 1975, prijs f 27,50.

"Imperialisme was verre van volmaakt, doch als een voorbijgaande fase in de geschiedenis van de betrekkingen van Europa met de minder ontwikkelde wereld vervulde het waardevolle en misschien nodige functies. Hieruit althans kunnen de imperiale landen van weleer misschien wat gerechtvaardigde trots putten."

Met deze relativerende zinnen besluit F. zijn uitstekende samenvattende overzicht van wat het (moderne) imperialisme was, hoe het ontstond en werkte en wat de afloop ervan bracht. Tegelijk maken deze woorden duidelijk waar hij in de discussie over het controversiële onderwerp staat. Als groot autoriteit op dit terrein is hij een aangewezen auteur om dit mooi geïllustreerde deeltje (153 blz.) in de Pallas reeks te schrijven. Het kan best zijn dat het een speciaal voor de reeks geschreven tekst is. Desondanks is het geen boekje geworden dat door hinderlijk eenvoudig taalgebruik en grote letters op de wel zeer gemene lezer is gericht. Integendeel, de taal is beslist niet gemakkelijk, zij het helder en niet steeds vrij van vertaal(?) en drukfouten. Ik noem er drie, al was het alleen maar om te bewijzen dat ik het boek heb gelezen: 'ziener' op blz. 56, 'electief' op blz. 87, 'gewild' i.p.v. bereid op blz. 142.

Voor de aandachtige lezer blijft niet veel verborgen van de hoofdlijn in de ontwikkeling die de derde wereld meemaakte, van 'vrije staat' via kolonie/deel van het gemenebest tot 'vrije staat'. De gevolgen van aanhechting en losmaking die moederland en kolonie ondergingen komen evengoed aan de orde als vragen over het waarom van het verschijnen en verdwijnen van het streven naar imperium. Daarbij werkt F. veel met diachronische vergelijkingen; zijn probleemstelling komt telkens weer logisch voort uit het voorafgaande. Een voorbeeld voor degenen die niet weten hoe historici toch telkens weer erin slagen zulke dikke boeken vol te schrijven zonder hun toevlucht voor de leesbaarheid te moeten nemen tot anecdotes.

Zonder ooit in geruzie over futiliteiten te vervallen kiest F. duidelijk standpunt in de discussie over de voors en tegens van het marxistische idee over deze materie. Soms lijkt het alsof hij wat al te gemakkelijk van zijn gelijk overtuigd is, overigens zonder zijn tegenstanders op onredelijke wijze te bejegenen. Men vergeet echter niet dat F. meer van het onderwerp weet dan hij hier schrijft en verifiëert alvorens een oordeel uit te spreken of hij onbewezen stellingen poneert.

Het zal duidelijk zijn dat dit boekje veel stof voor discussie oplevert. Bijvoorbeeld voor een pittige eindexamenscriptie. Zeker over de dekolonisatie of over de nadelen van het imperialisme zijn meningen te vinden die nogal van die van F. afwijken. Gelegenheid te over om standpunten te vergelijken. Historici die hun rinkelende sporen met studie van het imperialisme hebben verdiend zijn er nog steeds niet over uitgestreden. Het is goed als jonge mensen leren hoe zelfs zulke voor de hand liggende algemeen aanvaarde meningen zoals die dat de koloniën tot op het bot werden uitgebeend bij nader inzien door andere, meer genuanceerde moeten worden vervangen, desnoods omdat de beschikbare feiten het eigen standpunt niet schokvrij funderen.

Tot slot nog een nederlandse toevoeging aan de tamelijk uitgebreide literatuurlijst:

Het Cultureel Supplement van NRC-Handelsblad van 9-7-71.

Bijdragen en Mededelingen betreffende de Geschiedenis der Nederlanden, deel 86, 1971.

Dr J.G. van Dillen, De economische Verklaring van het moderne Imperialisme (In dr J.G. van Dillen, Mensen en Achtergronden, Groningen, 1964).

C. Fasseur, Kultuurstelsel en koloniale Baten. De nederlandse Exploitatie van Java 1840-1860. (Leiden, 1975).

P.D. 't Hart.

Wat Keesings Reflector in de komende jaargang brengt

De laatste tijd vragen geschiedenis- en maatschappijleerdocenten herhaaldelijk of het mogelijk is wat langer tevoren op de hoogte te worden gesteld van de inhoud van KEESINGS REFLECTOR. Aan hun wens kan op dit moment voor een belangrijk deel worden tegemoetgekomen.

De jaargang 1976—1977 van KEESINGS REFLECTOR behelst in een bijlage de volgende onderwerpen.

✱

De betekenis van de vrijheid in de Verenigde Staten na een experiment van 200 jaar
door Prof. dr. A. N. J. den Hollander

✱

Historiografie over Hitler (n.a.v. de "Hitler-Welle")
door Prof. dr. von der Dunk

✱

Nieuwe zienswijzen op het fascisme
door Dr. F. G. van de Poll

✱

De invloed van de crisis in de jaren dertig op de Nederlandse politieke verhoudingen
door Drs. J. Th. Bank

✱

Het historische en hedendaagse verschijnsel van boerenrevoltes
door Drs. Rudolf de Jong

✱

De Vierde Wereld en de vele nationale minderheden in even zovele landen
door Dr. L. Biegel

✱

Opkomst en ontwikkeling van de Volksfrontgedachte
door M. Leeflang

✱

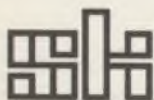
"Arabieren onder elkaar"
door Prof. dr. J. Brugman en
"Joden onder elkaar"
door Drs. J. J. Meijers vormen tezamen een dubbele bijlage, die de problematiek in het Midden-Oosten behandelt.

✱

In de komende maanden volgen verdere mededelingen over de thema's in het hoofnummer. In ieder geval komen aan de orde: de discussie over resp. *de positie van de school in de maatschappij* en *problemen rondom ons sociale paradijs*.

✱

Op verzoek sturen wij graag nadere informatie en gratis proefnummers.



Systemen Keesing B.V.
Antwoordnummer 4 - Amsterdam.
Telefoon 020 - 71 94 44

ELSEVIERS

HISTORISCHE

SCHOOLATLAS

Drs. S. de Vries
zevende druk

Een unieke atlas, die dankzij de combinatie van kaarten en platen een caleidoscopisch beeld biedt van zowel de politieke, culturele als maatschappelijke geschiedenis.

In de geheel vernieuwde lay-out vormen de illustraties (waaronder zeer veel nieuwe) nu ook typografisch een duidelijke twee-eenheid met de kaarten waardoor het gebruik van de atlas sterk is vereenvoudigd. Heen en weer bladeren is nu overbodig geworden.

27 x 19 cm; 120 blz.; 148 blz.; 56 blz. kaarten in vele kleuren en een uitvoerig register; gebonden f 24,75.

Verkrijgbaar in de boekhandel.

KLEIO – LEERGANG GESCHIEDENIS

De moderne leergang geschiedenis voor MAVO, HAVO
en VWO door A.B. Ceulaert en O. Feitsma.

Kleio biedt voor MAVO:

brugklas:

Kleio voor MAVO-brugklas (f. 13,25)

2e, 3e en 4e klas:

Kleio voor MAVO (f. 16,75)

Kleio biedt voor VWO en HAVO:

brugklas:

Kleio op de brug (f. 14,25)

2e en 3e klas:

Kleio voor VWO en HAVO 1 (f. 14,25)

3e en 4e klas:

Kleio voor VWO en HAVO 2 (f. 14,25)

4e en 5e klas HAVO:

Kleio voor de HAVO-top (f. 23,90)

5e en 6e klas VWO:

Kleio voor de VWO-top (f. 25,00)

Voor meer informatie en beoordelingsexemplaren:
BV Uitgeverij NIB - Postbus 144 - Zeist

KLEIO - LEBERGANG GESCHIEDENIS

ELSEVIER

HISTORISCHE

SCHOOLATLAS

Vol. 2 de Vries
1900-1901

THE NEW YORK PUBLIC LIBRARY
ASTOR LENOX TILDEN FOUNDATION
125 WEST 47TH STREET
NEW YORK 17, N.Y.

For more information on this book, please contact the
New York Public Library, 125 West 47th Street, New York 17, N.Y.
or the National Library of Medicine, 565 Reservoir Road, Bethesda, Md. 20814.
This book is available for loan to libraries and individuals.
For more information on this book, please contact the
New York Public Library, 125 West 47th Street, New York 17, N.Y.
or the National Library of Medicine, 565 Reservoir Road, Bethesda, Md. 20814.

For more information on this book, please contact the
New York Public Library, 125 West 47th Street, New York 17, N.Y.
or the National Library of Medicine, 565 Reservoir Road, Bethesda, Md. 20814.
This book is available for loan to libraries and individuals.
For more information on this book, please contact the
New York Public Library, 125 West 47th Street, New York 17, N.Y.
or the National Library of Medicine, 565 Reservoir Road, Bethesda, Md. 20814.

DIDAKTIEKCOMMISSIE

DRS. J. BAALBERGEN, *voorzitter*, Sandbergstraat 8, Abcoude, tel. 02946-3207.
MEJ. D.H. VERHAGEN, *secretaresse*, Wortelhaven 16, Dokkum, tel. 05190-4560
J.C. VRIELINK, *penningmeester*, H. Stevinstraat 11, Harderwijk, tel. 03410-15288, postrekening 1561752 t.n.v. de penningmeester Didaktiekcommissie V.G.N.
J.BROUWER, Elst (Gld). L.G. DALHUISEN, Warmond
P. DOVES, Zaandam. H. van der VEEN, Veendam.

COMMISSIE POSTACADEMIALE VORMING

F. JONKER, Parklaan 4, Hoogezand, tel. 05980-94895, *voorzitter en 1e secretaris*
A.J. PLAS, Vooronder 44, Groningen, tel. 050-411561, *1e vice-voorzitter*
J. BOUWSMA, Brokmui 40, Dokkum, tel. 05190-3598, *2e vice-voorzitter*
H. ROEST, Anerveen C 38, Gramsbergen, tel. 05246-200, *2e secretaris*
L.W. LENSEN, Zuiderlaan 4, Hoogezand, tel. 05980-94101, *penningmeester*,
Gironummer van de Commissie: 527314 t.n.v. de penningmeester.
DR. J. SWART, Lindenlaan 40, Assen, tel. 05920-14591, *portefeuilles*.
N. HOOVELD, Marsstraat 19, Emmeloord, *lid*.

AFDELINGEN

De organisatie van de postacademiale colleges in de diverse plaatsen is in handen van de besturen van de V.G.N.-afdelingen.

De adressen van de *afdelingssecretariaten* zijn:

<i>Alkmaar:</i>	Lindenlaan 12, Bergen N.H.	<i>Haarlem:</i>	Noorderdreef 160, Vennep.
<i>Arnhem:</i>	Apeldoornseweg 31.	<i>Heerlen:</i>	Parallelweg Zd. 69, Hulsberg.
<i>Amsterdam:</i>	Anton Mauvelaan 7, Nederhorst ten Berg.	<i>Hengelo:</i>	Th.de Keyserstraat 276, Enschede.
<i>Den Bosch:</i>	Donauring 11, Veghel.	<i>Leeuwarden:</i>	Gerard ter Borchstraat 19.
<i>Breda:</i>	St. Bavostr. 96, Rijsbergen.	<i>Maastricht:</i>	Veldspaatstraat 23.
<i>Eindhoven:</i>	Boschdijk 161.	<i>Rotterdam:</i>	Van der Helmstraat 27.
<i>Goes:</i>	Spanjaardstr. 37, Middelburg.	<i>Utrecht:</i>	Marnixlaan 75, Amersfoort.
<i>Groningen:</i>	v. Heemskerkstraat 74, Hoogezand	<i>Venlo:</i>	Leunseweg 2, Venray.
<i>Den Haag:</i>	Lindenstraat 22, 's-Gravenzande.	<i>Zutphen:</i>	Gerstekamp 12, Warnsveld.
		<i>Zwolle:</i>	Stevinstraat 11, Harderwijk.

MAVOCOMMISSIE

P.G. RUYS, *voorzitter*, Zandkamp 140, Hoogland, tel. 03493-2128.
B. BERENSCHOT, *secretaris*, Dr. A. Plesmanlaan 334, Maarssen, tel. 03465-4327
P. DOVES, Zaandam.
G. ERIKS, Schagen.

COMMISSIE PEDAGOGISCHE AKADEMIES (PEDAK)

DR. F.G.G. GOVERS, *voorzitter*, Elzenstraat 12, Uden (N.Br.), tel. 04132-64117.
P.W. BROUWER, *secretaris*, Esdoornlaan 1, Rotterdam-12, tel. 010-226431
DRS. D.J. NOORDAM, *penningmeester*, Jan Vethkade 50, Dordrecht, tel. 078-37781.
J.E. BROUWER, Gorssel.
BR. EMILIUS GORDIJN, 's-Gravenhage.
B. SCHLAMAN, Eindhoven.

ONDERWIJS-ADVIES COMMISSIE

M.J. VAN VELZEN, Van Gilsstraat 6, Kerkrade, tel. 04445-5941, *voorzitter*
DRS. C.W. KOREVAAR, Prof. v.d. Scheerstraat 233, Haarlem, tel. 023-331437, *secretaris*
DRS. E.A.J. OUDENHOVEN, Oosterhout
J.W. JANSEN, Voórborg

Hisdocs

aanzienlijk in prijs verlaagd

Zolang de voorraad strekt kunnen wij u de *Hisdocs* aanbieden voor f 5,00 per stuk. Daarmee zijn deze mappen 100 à 200% in prijs verlaagd.

Elke Hisdoc (afkorting van 'Historische documentatie') bevat facsimile's van ca. 20 authentieke historische documenten, voorzien van een Toelichting waarin het desbetreffende thema cursorisch wordt behandeld en de opgenomen documenten toegelicht.

Hisdocs zijn geknipt bronnenmateriaal voor individuele of klassikale werkstukken.

Hisdoc 1: Wereldoorlog II bevat onder meer: Utrechtsch Nieuwsblad van 10 mei 1940 — bonkaart — distributiekaart — persoonsbewijs — illegale krant (Het Parool).

Hisdoc 2: Koning Willem I en zijn tijd bevat onder meer: Proclamatie van G.K. van Hogendorp — Proclamatie door Prins Willem bij zijn terugkeer in Nederland uitgevaardigd — Oprichtingsbesluit van de Nederlandsche Handelsmaatschappij.

Hisdoc 4: Wereldoorlog I bevat onder meer: Notulen Minister-raad, 30 juli 1914 — Oorlogsbeschouwing uit Ned.-Indië — Handschrift Troelstra — Het Volk van 12 november 1918.

Hisdocs onder redactie van
W.R. van de Kerkhof

Hisdoc 1 ISBN 90 01 38820 5 f 5,00

Hisdoc 2 ISBN 90 01 38821 3 f 5,00

Hisdoc 4 ISBN 90 01 38823 X f 5,00

Verkrijgbaar bij de boekhandel en bij de uitgever, Postbus 567, Groningen.

Van de mappen zijn geen beoordelingsexemplaren beschikbaar.



Wolters-Noordhoff