



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Oriëntatiekennis toetsen: analyse en handreikingen

van Riessen, M.; Logtenberg, A.; van der Meijden, B.

Publication date

2009

Document Version

Final published version

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

van Riessen, M., Logtenberg, A., & van der Meijden, B. (2009). *Oriëntatiekennis toetsen: analyse en handreikingen*. Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken - Instituut voor Geschiedenisdidactiek. http://www.expertisecentrum-mmv.nl/cms/bestanden/admin/Oriëntatiekennis_LEMMV_webversie.pdf

General rights

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <https://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

Oriëntatiekennis toetsen

Analyse en handreiking
geschiedenis



Landelijk Expertisecentrum
Mens- en Maatschappijvakken

Oriëntatiekennis toetsen

Analyse en handreikingen

Colofon

© 2009 Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken –
Instituut voor Geschiedenisdidactiek (IVGD), Amsterdam

Een samenwerkingsverband van: Instituut voor de Lerarenopleiding van de
Universiteit van Amsterdam; Onderwijscentrum Vrije Universiteit;
Hogeschool van Amsterdam, Domein Onderwijs en Opvoeding en
Hogeschool IPABO Amsterdam/Alkmaar.

www.expertisecentrum-mmv.nl – www.ivgd.nl

Auteurs: Marcel van Riessen, Albert Logtenberg en Bas van der
Meijden
Met dank aan: Bregje Prent, Jannet van Drie, Elise Storck en de
leraren die hun toetsen ter beschikking stelden
Fotografie: Lianne Gabriëls. Met dank aan het Elde College in
Schijndel.
Omslagontwerp: Toewan grafische communicatie, Amsterdam
Lay-out binnenwerk: Mariëlle de Reuver
Druk: Printpartners Ipskamp, Enschede

ISBN 978-94-90147-03-7

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden
verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of
openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch,
mechanisch of door fotokopieën, opnamen, of enige andere manier
zonder voorafgaande toestemming van de uitgever.

Noot

Wij hebben geprobeerd rechthebbenden van copyright te achterhalen. Denkt men
rechthebbende te zijn, dan kan men zich wenden tot de uitgever.

Inhoud

1	Historische oriëntatie als onderwijsdoel	1
2	Werkwijze	7
3	Analyse van bestaande toetsen	15
4	Conclusies	53
5	Handreikingen ¹	57

¹ Voorbeeldvragen bij hoofdstuk 5 zijn beschikbaar op de website van het Instituut voor Geschiedenisdidactiek, www.ivgd.nl

1 Historische oriëntatie als onderwijsdoel

Oriënteren houdt in dat je plaats bepaalt op een tot dan toe onbekend terrein. Oriëntatiekennis is bedoeld om daarbij te helpen. Om te toetsen of een leerling beschikt over oriëntatiekennis, volstaat het dus niet om kennis van de tien tijdvakken en 49 kenmerken op zichzelf te bevragen. Kennis van die kenmerken wordt pas oriëntatiekennis als die kennis wordt gebruikt om betekenis te geven aan iets wat tot dan toe – in min- of meerdere mate – onbekend was.

Voor we kunnen gaan toetsen of leerlingen zich goed historisch kunnen oriënteren, moeten we drie vragen beantwoorden.

1 Hoe komen leerlingen in aanraking met 'het terrein van' de geschiedenis?

We kunnen niet letterlijk het terrein van de geschiedenis betreden, want het verleden is voorbij en we kunnen daar niet heen reizen. Op welke wijze worden leerlingen dan met het verleden geconfronteerd? In welke situaties is het voor hen nodig om zich historisch te oriënteren?

2 Wat moet je bij leerlingen ontwikkelen om ervoor te zorgen dat zij zich historisch oriënteren?

Of mensen zich historisch (kunnen) oriënteren heeft te maken met zowel kennis, vaardigheden als met een aantal persoonlijke kenmerken (motivatie, houding, zelfbeeld, waarden). Je zou daarom kunnen spreken van een competentie die nodig is om je historisch te kunnen oriënteren. Om welke competentie gaat het dan en wat zijn daar de kenmerken van?

3 Hoe kun je toetsen of leerlingen zich historisch (kunnen) oriënteren?

Welke vragen moet je leerlingen stellen om te controleren of zij de competentie voldoende hebben ontwikkeld om zich historisch te

oriënteren? Is een 'traditionele' toets – een reeks open vragen die binnen een gegeven tijdspanne (een lesuur voor 'gewone' toetsen; drie uur voor een centraal examen) te beantwoorden is – daar het meest geëigende middel voor?

1.1 Hoe komen leerlingen in aanraking met geschiedenis?

Het historische terrein

Het gaat hier om confrontaties met verschijnselen waarbij de historische context expliciet is en direct wordt geappelleerd aan het historisch oriënteren. Denk bijvoorbeeld aan teksten, beelden, realia, gesprekken of gedachten waarbij het over het verleden gaat. Dat kan zijn in de geschiedenisles, maar natuurlijk ook daarbuiten. Om je hierin te kunnen oriënteren zul je gebruik moeten maken van het historische referentiekader waarover je beschikt. Zo'n kader heeft ieder mens, want ieder mens heeft (mits zijn geheugen functioneert) kennis van het verleden – ervaringskennis, en vrijwel altijd ook een amalgaam van ideeën over het verleden die her en der zijn binnengekomen en zich hebben vastgezet. Dit 'natuurlijke' kader is niet toereikend om geschiedenis tegemoet te treden zoals dat in het geschiedenisonderwijs wordt gevraagd. Het zal geleidelijk moeten worden uitgebouwd. Dat is een complex en dynamisch proces, want bij het verwerven van nieuwe historische kennis ontstaan niet alleen nieuwe verbindingen maar worden ook bestaande verbindingen aangepast. Verbindingen die niet worden gebruikt, zullen gaandeweg zwakker worden en nog maar moeilijk teruggevonden kunnen worden. Het verwerven van oriëntatiekennis heeft daarmee een ander karakter dan het leren van geschiedenis zoals we dat gewend zijn.

Het niet-historische terrein

Ook bij hedendaagse verschijnselen kan het zinvol zijn om je te oriënteren aan de hand van het verleden. Het gaat dan niet zozeer om oriëntatie in het verleden als wel het oriënteren op een hedendaags verschijnsel aan de hand van het verleden. Wie bijvoorbeeld betekenis wil geven aan een beurscrisis die zich nu voordoet, kan daar het verleden bij betrekken en nagaan in hoeverre de beurscrisis lijkt op die van 1929 en zo een beargumenteerd standpunt innemen over de ernst en uniciteit van

dit hedendaagse verschijnsel. Bij deze vorm van oriënteren aan de hand van het verleden is het belangrijk dat leerlingen in staat zijn om zelfstandig, creatieve associaties te maken tussen hedendaagse teksten, beelden, realia, gesprekken en gedachten enerzijds en historische verschijnselen anderzijds.

1.2 Wat moet je bij leerlingen ontwikkelen om ervoor te zorgen dat zij zich historisch (kunnen) oriënteren?

Kennis

Bij oriëntatie op het historische terrein moet het om kennis gaan waarmee je de grote structuren, lijnen of patronen van de geschiedenis kunt gebruiken om vervolgens naar het niveau van het detail te gaan; het (meer) concrete. Je oriënteert je dan als startpunt om vervolgens meer te leren van de geschiedenis, of dat nu in de geschiedenisles is of daarbuiten. We zouden dat kapstokkennis kunnen noemen. Vergelijk de kennis die je nodig hebt om je in een stad te kunnen oriënteren. Wie zich goed in een stad kan oriënteren, kent niet alle straten van die stad, maar wel zo veel hoofdwegen en markante punten dat het van daaruit mogelijk is om aan te geven waar de straat ligt die je niet kent, of om dat te gebruiken om bijvoorbeeld na te gaan in welke windrichting je nu staat. Je kunt daarmee je weg vinden, maar je kunt die plaatsbepaling ook gebruiken om je oriëntatiekader verder uit te breiden, zodat je je voortaan nog sneller kunt oriënteren.

Vaardigheden

Om te bepalen wat kenmerkend is voor een bepaalde tijd en ruimte, moet je kennis kunnen vergelijken met tijden en plaatsen waarin die kenmerken niet gelden. Dat vraagt denkvaardigheden als vergelijken, classificeren, abstraheren, induceren, deduceren, stellingen onderbouwen, fouten en perspectieven analyseren, beslissen, enzovoort. De context waarin die vaardigheden worden gebruikt, bepaalt in verregaande mate het karakter ervan. Kenmerkend voor geschiedenis is dat het een *ill-structured* domein is, waarin je je heuristisch voortdurend zult moeten aanpassen. Geen enkel historisch probleem is immers hetzelfde; er zijn hooguit analogieën.

Wat betreft het oriënteren op het niet-historische terrein aan de hand van het verleden geldt, dat veel aandacht moet worden besteed aan de vaardigheid om hedendaagse verschijnselen zelfstandig en creatief in verband te brengen met historische verschijnselen.

Persoonlijke kenmerken

Om ervoor te zorgen dat leerlingen niet alleen cognitief in staat zijn om zich te oriënteren, maar ook een houding hebben ontwikkeld om dit spontaan en zelfstandig op een creatieve manier te doen, moet aandacht worden besteed aan motivatie, houding, zelfbeeld en waarden van de leerling in het onderwijs.

Inzet van het geschiedenisonderwijs zou daarom moeten zijn om leerlingen de kennis, vaardigheden en persoonlijke motieven te laten ontwikkelen waarmee ze het verleden kunnen 'betreden' op een manier die meer inzicht in zichzelf, in hun samenleving of in het menselijk bestaan in algemene zin oplevert. Als toetsdoel is dat misschien niet erg bruikbaar. Mogelijk is de ontwikkeling van de competentie 'historisch besef' (waarin de persoonlijke component een nadrukkelijker rol heeft dan in 'historisch denken en redeneren') deels af te lezen aan de bereidheid van leerlingen om vragen te blijven stellen en meer te willen leren over geschiedenis, zowel in school als daarbuiten. Het lijkt ons een stelling die het onderzoeken waard is.

1.3 Hoe kun je toetsen of leerlingen zich historisch kunnen oriënteren?

Om na te gaan of leerlingen zich voldoende historisch kunnen oriënteren zou je evaluaties moeten ontwerpen waarin bovengenoemde aspecten aan bod komen. Deze kennen dan de volgende kenmerken:

- ♦ Vragen waarin levensechte situaties worden voorgespiegeld waarin de leerlingen geconfronteerd worden met het verleden: tekst- beeld- en/of geluidsfragmenten of realia. In de vraag moet nagegaan worden of de leerlingen deze verschijnselen historisch kunnen plaatsen en zij moeten zichzelf ten opzichte hiervan kunnen plaatsen.

- ♦ Vragen waarin levensechte hedendaagse situaties worden voorgespiegeld. In de vraag moet worden nagegaan of leerlingen in staat zijn om zich hierop te oriënteren door zelf verbanden met het verleden te leggen.
- ♦ Vragen waarin vooral kapstokkennis wordt gevraagd.
- ♦ Vragen waarin leerlingen moeten laten zien dat zij historisch kunnen denken en redeneren.
- ♦ Vragen waarin leerlingen verbanden moeten leggen tussen de historische kennis en vaardigheden die ze hebben opgedaan en hun persoonlijke opvattingen

In de bestaande toetspraktijk staan het derde en vierde kenmerk van historische oriëntatie centraal. Het eerste en tweede kenmerk lenen zich ons inziens voor het werken aan casussen, bijvoorbeeld binnen de ruimte voor thema's in het schoolexamen. Daarbij zou niet alleen het eindproduct moeten meewegen in de beoordeling. Ook aan de aanpak van zo'n casus zou historische competentie afgelezen kunnen worden. Validiteit en betrouwbaarheid van die beoordeling staan in dat geval niet voorop. In de relatieve lichte van het schoolexamen is die afweging wellicht te verdedigen. Het vijfde kenmerk zou een fraaie indicatie zijn van de ontwikkeling van het historisch besef van leerlingen, maar leent zich niet voor summatieve evaluatie.

2 Werkwijze

Tussen oktober 2007 en maart 2009 is in opdracht van het Instituut voor Geschiedenisdidactiek, de geschiedenisafdeling van het Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken, een driehoofdige projectgroep actief geweest met vragen rond de toetsing van oriëntatiekennis. De belangrijkste doelen van dit project waren:

- ♦ Tot een handreiking komen voor docenten die op valide, betrouwbare en bruikbare wijze oriëntatiekennis willen toetsen.
- ♦ Een indicatie geven – in de vorm van typen toetsvragen – van het beheersingsniveau van oriëntatiekennis dat leerlingen aan het einde van de onderbouw bereikt zouden moeten hebben om optimaal aan te sluiten op het examenprogramma.

Hieronder beschrijven we hoe het werk van de projectgroep was opgebouwd en gefaseerd.

2.1 Afbakening en opzet

In de beginfase van de uitvoering van het projectplan is – gezien de beschikbare tijd – besloten het werk van de projectgroep te beperken tot het ontwerpen van een analyse-instrument voor de toetsing van oriëntatiekennis in het centraal examen (op de zogeheten pilotscholen) en in het schoolexamen (op andere scholen) en het formuleren van handreikingen aan docenten die hun eigen toetsen willen maken. De empirische componenten uit het projectplan – het testen van verschillende vraagtypen bij leerlingen in de onderbouw en bovenbouw – zijn achterwege gelaten. Empirisch onderzoek naar het toetsen van oriëntatiekennis is hard nodig, maar bleek voor dit project al snel te complex en omvangrijk. Gegeven de beschikbare tijd ging de voorkeur uit naar het formuleren van praktische handreikingen op basis van de huidige inzichten. Om toch enig

zicht te krijgen op het denken en redeneren van leerlingen wanneer zij met bepaalde toetsvragen in de weer gaan, is een bescheiden empirisch deelonderzoek geëntameerd.

2.2 Relevante literatuur en werkdefinitie

Om het begrip oriëntatiekennis te verhelderen en te kunnen operationaliseren, is door de onderzoekers uitgebreid besproken wat de aard en het doel van oriëntatiekennis is (zie hoofdstuk 1). Daarbij is ook relevante literatuur geraadpleegd en zijn onze ideeën en hindernissen bij tijd en wijle in overleg met directe collega's in het vakgebied besproken. De (internationale) onderzoeksliteratuur biedt nog weinig houvast voor het (scherp) definiëren van oriëntatiekennis en daarmee ook niet voor het meten ervan. Oriëntatiekennis is een relatief nieuw begrip, en de Nederlandse uitwerking ervan kent geen pendanten². Zelfs in het op vakdidactisch gebied in veel opzichten vooroplopende Verenigd Koninkrijk is (de roep om) een *frame of reference* pas sinds omstreeks 2000 in zwang. In de Verenigde Staten ligt de nadruk in onderzoek eerder op het ontmantelen van de *grand narrative* die daar van oudsher als referentiekader dienst doet, dan op het opbouwen van een alternatief kader. In Duitsland staat het denken over *Historisch Orientierung* in een wat langere traditie, maar veel empirisch onderzoek naar het ontwikkelen van *Geschichtsbewusstsein* in schoolse context heeft dat vooralsnog niet opgeleverd. In een recent (nog niet gepubliceerd) onderzoeksrapport van Peter Lee en Jonathan Howson³, twee vooraanstaande vakdidactici uit Engeland, wordt dan ook benadrukt dat meer onderzoek nodig is om te kunnen beschrijven wat leerlingen moeten begrijpen bij het verkrijgen van historische instrumenten van oriëntatie. Ze doen wel uitspraken over de kant die het op zou moeten; vergeleken met de Nederlandse aanpak van een kader van tijdvakken met kenmerkende aspecten ligt bij hen het

² In 2006 werd de Amerikaanse onderzoekers Sam Wineburg en Keith Barton om een oordeel over het Nederlandse centraal examen nieuwe stijl gevraagd. Beiden lieten zich uitermate lovend uit. Ook zij kenden geen vergelijkbare (examen)programma's. Zie *Geschiedenis examineren* (2006), 43

³ Lee, P., & Howson, J. (2008). 'Two out of five did not know that Henry VIII had six wives': History education, historical literacy and historical consciousness. Institute of Education, University of London. <http://k1.ioe.ac.uk/schools/ah/HistoryInEducation/twooutoffive.pdf> (Herziene versie verschijnt in *International Review of History Education* 5. Information Age Publishing, Greenwich, CT, USA.)

accent op diachronische thema's (thema's 'door de tijd heen') die helpen oorzakelijke verbanden te leggen en vergelijkingen te maken. In Engeland wordt hiernaar verwezen als *the big picture* (overzichtskennis).

Wat betreft de toetsbaarheid van oriëntatiekennis sluit in Nederland Stephan Klein enigszins aan bij deze visie, als hij, naar aanleiding van het pilotexamen (het centraal examen nieuwe stijl dat sinds 2006 op de acht pilotscholen wordt afgenomen) en ondersteund door zes van zijn collega-vakdidactici, pleit voor een betere verhouding tussen oriëntatiekennis en diachronische thema's.⁴ De vakdidactici spreken twijfel uit of de nieuwe vorm van (centraal schriftelijke) toetsing recht doet en kan doen aan gewenste diepgang en historische vaardigheden. Mede in reactie hierop besteedt de CEVO in de eind 2008 in werkversie beschikbaar gekomen *Syllabus examen geschiedenis nieuwe stijl* aandacht aan het combineren van oriëntatiekennis en historisch denken en redeneren binnen afzonderlijke toetsvragen. De mogelijkheden daarvoor lijken ruimschoots voorhanden.

Overige relevante publicaties zijn verschenen rond het pilotproject geschiedenis havo 2006.⁵ In dit project zijn ervaringen opgedaan met het onderwijzen en leren van oriëntatiekennis en het ontwerpen, uitvoeren en evalueren van een centraal examen waarin dat (samen met historisch denken en redeneren) centraal staat. Hierbij zijn leerlingen, docenten en experts betrokken geweest. Het rapport concludeert dat het valide en betrouwbaar toetsen van oriëntatiekennis in een eindexamen mogelijk is, mits een aantal gesignaleerde problemen wordt aangepakt.⁶ Een van die problemen is dat de formulering van stof in alleen kenmerkende aspecten van tijdvakken volgens een deel van de betrokkenen in de pilot te weinig houvast geeft voor toetsopgaven die doorsneden door de tijd, ontwikkeling en causale relaties beschrijven. De al genoemde CEVO-syllabus is

⁴ Klein, S.(2006), Het pilotexamen geschiedenis Havo. *Kleio* 6, 40-45.

⁵ De volgens ons belangrijkste publicaties: Boxtel, C. van, Drie, J.A. van, Boom, S. & Wilschut, A. (2006), *Rapport pilotproject CHMV-examen geschiedenis havo 2006*. Amsterdam: IVGD/ILO-UvA/SLO/Cito. Wilschut, A.(2006), Op zeeën van tijd verdwaa je voordat je het weet. Een referentiekader van oriëntatiekennis. *Kleio* 3, 23-26. Wilschut, A & Schut, R. (red.)(2007), Het nieuwe examen geschiedenis HAVO/VWO. *Studiehuisreeks* 75. Tilburg: MesoConsult. Boom, S. (2006), Het examen nieuwe stijl: een vergelijking. *Kleio* 2, 29-33. CEVO, *Syllabus Geschiedenis HAVO/VWO nieuwe stijl* (werkversie, 2008; beschikbaar op website CEVO).

⁶ Boxtel C. van, Drie, J. van, Wilschut, A. & Boom, S.(2006), Rapport pilotproject, 54-55.

mede als reactie op dit 'dilemma' ontwikkeld. De CEVO heeft echter besloten de roep om nadere uitwerking van de 49 kenmerken te weerstaan, omdat dit tot een examenprogramma van onhanteerbare omvang zou leiden en omdat het indruist tegen de instrumentele functie van oriëntatiekennis. De tijdvakken en kenmerken zijn immers bedoeld als referentiekader, niet als canon.

In de werkdefinitie van oriëntatiekennis die wij in dit project hebben gehanteerd, sluiten wij ons aan bij het oordeel van de CEVO en benadrukken wij het instrumentele karakter van oriëntatiekennis.

Oriëntatiekennis is kennis van de tien tijdvakken en de daaraan gekoppelde 49 kenmerken, bedoeld als middel om je te oriënteren in de historische tijd en mede daardoor historisch denken en redeneren te ondersteunen.

Hiermee is de kous natuurlijk niet af. Om oriëntatiekennis als middel te kunnen gebruiken, moet die kennis eerst worden opgebouwd. De prangende vraag hoe breed en diep die kennis moet zijn om die functie te kunnen vervullen, is daarmee nog niet beantwoord. Ons inziens kan alleen (omvangrijk) empirisch onderzoek, waaronder ontwerponderzoek, ingebed in een veel grootschaliger proces van *trial & error* van docenten en leerlingen zelf in hun schoolpraktijk, ons aan een begin van het antwoord op die vraag helpen.

In onze analyse van bestaande toetsvragen, die wij zullen illustreren met voorbeelden, komt de complexiteit van deze problematiek uitgebreid aan de orde. We nemen daarin het standpunt in dat het, ondanks alle complicaties en voorbehouden, mogelijk is om beheersingsniveaus van oriëntatiekennis zichtbaar te maken. Niet als waterdichte taxonomie of als stadia die door alle leerlingen altijd op dezelfde manier en in hetzelfde tempo worden doorlopen; wel als houvast bij het geleidelijk opbouwen en verdiepen - vooral: wendbaar maken - van oriëntatiekennis. In de huidige toestand van het geschiedenisonderwijs is het niet mogelijk aan te geven waar de grenzen van die groei liggen. De leerlingen die de afgelopen jaren de door ons bestudeerde toetsen en examens moesten maken, begonnen pas in de bovenbouw met het stelselmatig uitbouwen van hun oriëntatiekennis. Nu sinds 2007 (op steeds meer scholen) het investeren in de opbouw van oriëntatiekennis vanaf de brugklas begint, moet het mogelijk zijn om in examenklassen een hoger beheersingsniveau van

oriëntatiekennis te bereiken dan nu het geval is. Onze werkdefinitie geeft aan wat we daarbij verwachten: dat oriëntatiekennis werkelijk functioneert als middel om je weg te vinden en betekenis te geven aan de zee van historische tijd die ons omgeeft.

2.3 Verzamelen toetsen en analyse

Bij aanvang van het project is docenten van de pilotscholen gevraagd om hun toetsen voor dit project ter inzage te geven. Aan dat verzoek is door velen gehoor gegeven. Via de website Histoforum, waar – los van dit project – in 2008 een oproep aan docenten is geplaatst om ‘tijdvak-toetsen’ in te sturen, is een groot aantal toetsen van andere scholen verzameld. Deze ‘niet-pilotscholen’ werken sinds september 2007 met het nieuwe examenprogramma.

Van het centraal examen nieuwe stijl uit 2006, 2007 en 2008 is telkens de versie van het eerste tijdvak gebruikt.

Uit de zo verzamelde toetsen is eerst een gemengde steekproef genomen van pilotscholen en andere scholen tezamen. Deze steekproef is, samen met de centrale examens nieuwe stijl van 2006, 2007 en 2008, gebruikt voor een sessie waarin de vragen zijn gecodeerd. Door het zo tot stand gekomen analyseschema in een aantal ronden op de verzamelde toetsen en examens toe te passen, is het analyse-instrument verfijnd.

Omdat de verschillen binnen de eerste, gemengde steekproef groot waren, is besloten twee nieuwe steekproeven samen te stellen: één met uitsluitend toetsvragen van pilotscholen en één met toetsvragen van andere scholen. Analyse van deze steekproeven bevestigt dat de verschillen aanzienlijk zijn.

De steekproeven zijn samengesteld uit respectievelijk 6 en 8 verschillende toetsen, waarbij telkens een reeks van 4 tot 6 vragen is genomen uit begin, midden of einde van de toets. Dit om te voorkomen dat ‘typische beginvragen’ of typische ‘uitsmijters’ in de steekproef onder- of oververtegenwoordigd zijn.

Uiteindelijk zijn vijf bestanden met elk ongeveer 34 toetsvragen geanalyseerd: de centrale examens nieuwe stijl van 2006, 2007 en 2008, een steekproef van toetsen van pilotscholen, en een steekproef van andere scholen.

Bij de analyse is in eerste instantie gewerkt met twee beoordelaars die onafhankelijk van elkaar de toetsvragen scoorden met een subcategorie

uit het schema. Over vragen die verschillend waren gescoord, werd gediscussieerd tot er overeenstemming was. Met name de vraag hoe expliciet de aanwijzingen voor herkenpunten in een identificatievraag waren, gaf herhaaldelijk stof tot discussie. Soms moest op het antwoordmodel worden teruggegrepen om te verifiëren of onze uitleg van de vraag klopte met de bedoelingen van de maker.

Over de vraag welk beheersingsniveau in het geding was, was minder vaak verschil van inzicht. De toewijzing van categorieën (drie beheersingsniveaus en één categorie 'overig') werd dus als minder arbitrair ervaren dan de toewijzing van subcategorieën.

2.4 Aanvullend deelonderzoek

In september 2009 is er door de projectgroep een 'profielopdracht' (een soort afstudeeropdracht) geformuleerd voor een leraar in opleiding van het Instituut voor de Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam. Dit kleinschalige onderzoek is tussen november 2008 en januari 2009 uitgevoerd door Bregje Prent en begeleid door Jannet van Drie.⁷ Doel van het onderzoek was een empirische toetsing op onderdelen van de door ons voorgestelde categorisering van oriëntatiekennis.

De hoofdvraag van dit onderzoek luidde: *Welke vaardigheden en kennis gebruiken leerlingen om twee bepaalde typen vragen, die oriëntatiekennis bij geschiedenis toetsen, te beantwoorden?* We waren vooral benieuwd of de toetsvraag het beoogde denkproces teweeg brengt bij leerlingen die zich voorbereiden op het eindexamen nieuwe stijl. Het leek ons ook zinvol om onze eigen visie op de aard en moeilijkheidsgraad van specifieke (examen)vraagtypen te spiegelen aan de ervaringen van leerlingen.

Twee typen vragen uit het centraal schriftelijk eindexamen zijn onderzocht: de volgordevraag (ook wel sorteervraag genoemd) en een type vraag dat leerlingen verband(en) laat leggen tussen de verschillende kenmerken en tijdvakken. Bij de selectie is rekening gehouden met de categorisering van vragen: de volgordevraag viel onder de categorie 'reproductie van oriëntatiekennis' (categorie 1), de 'verbandvraag' werd

⁷ Prent, B. & Drie, J. van (2009), *Het denkproces van leerlingen tijdens het maken van twee type toetsvragen van het nieuwe geschiedenisexamen*. Amsterdam: ILO-UvA. 'Profielproduct' in opdracht van het Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.

gekozen als voorbeeld van 'het gebruik van oriëntatiekennis als middel om je te oriënteren in de historische tijd' (categorie 3, toepassing). De twee vragen zijn aan zes tweetallen uit HAVO 5 van een pilotschool voorgelegd. De leerlingen is gevraagd om de toetsvragen hardop denkend op te lossen. De zes protocollen zijn getranscribeerd en geanalyseerd aan de hand van een analysemodel dat gebaseerd is op een codeerschema uit een studie van Carla van Boxtel en Jannet van Drie⁸ (publicatie in voorbereiding).

De analyse liet zien dat geen van de tweetallen de eindexamenopgaven correct beantwoordde en dat er tijdens het oplossen weinig werd verwezen naar de tijdvakken. De leerlingen die associatief denken naderen een oplossing van de opgave het meest. Ook werd duidelijk hoe cruciaal het is dat leerlingen (leren om) een opgave zorgvuldig en volledig lezen voor zij aan de oplossing beginnen; een aantal koppels ging daar in de fout, zonder zich daar bewust van te zijn – waardoor zij niet op hun schreden terugkeerden.

Dit deelonderzoek nodigt uit tot meer studie naar denkprocessen van leerlingen bij toetsopgaven die hen in min of meerdere mate dwingen zich te oriënteren in de tijd. Een verdere beschrijving van deze denkprocessen zou een bijdrage kunnen leveren aan een realistische, hanteerbare beschrijving van beheersingsniveaus van oriëntatiekennis. Dit onderzoek zou kunnen worden aangevuld met studies naar een didactiek die deze denkprocessen op een effectieve en efficiënte wijze initieert en ondersteunt.

⁸ Dit codeerschema is ontwikkeld in het kader van een studie naar de kennis en vaardigheden die leerlingen gebruiken bij het in de tijd plaatsen van een historische afbeelding of situatiebeschrijving (publicatie is in voorbereiding).

3 Analyse van bestaande toetsen

Bij het kennisnemen van deze analyse is het belangrijk om het volgende voor ogen te houden:

- ♦ De verschillen tussen de toetsen zijn groot. De steekproef geeft een gemiddelde, en beslist geen modus.
- ♦ Aan de pilotscholen is gevraagd ons toetsen ter inzage te geven waarmee zij oriëntatiekennis toetsen. De andere toetsen zijn verzameld via Histoforum, waar docenten worden opgeroepen om hun 'tijdvaktoetsen' te plaatsen. Deze toetsen vormen vaker dan de toetsen op de pilotscholen een mengeling van oriëntatiekennis en (bijvoorbeeld) kennis van een behandeld thema. Dit verklaart een deel van de verschillen.
- ♦ Doordat niet-pilotscholen relatief kort geleden begonnen met het behandelen en toetsen van oriëntatiekennis, zijn in de beschikbare toetsen de eerste vijf tijdvakken beter vertegenwoordigd dan de laatste vijf. Het aantal tijdvakken dat een toets bestrijkt is van invloed op de scores: een toets die zich beperkt tot een of twee tijdvakken bevat meer 'detailvragen' over de kenmerken van die tijdvakken, een toets die een groter aantal tijdvakken bestrijkt biedt meer mogelijkheden voor 'diachronische' vragen, analogieën, enzovoort.
- ♦ Zowel de pilotscholen als de niet-pilotscholen nemen in hun toetsen voor het schoolexamen vragen op uit oude centrale examens. Omdat wij vooral benieuwd waren welke vragen scholen zelf construeren, zijn deze buiten de steekproeven gelaten. Ook om deze reden geeft de telling geen beeld van een doorsnee toets voor het schoolexamen. Overigens: in hun keuze van vragen uit de centrale examens putten scholen min of meer gelijkmatig uit de

door ons onderscheiden vier categorieën. De vertekening die optreedt door deze ce-vragen buiten de tellingen te houden, is daarom beperkt.

3.1 Analyse-instrument: ervaringen met gebruik

In hoofdstuk 2 is beschreven hoe het analyseschema is geconstrueerd. Op grond van een eerste, gemengde steekproef zijn vragen gecategoriseerd; in diverse analyseronden zijn de categorieën verfijnd of vereenvoudigd. De categorieën geven het beheersingsniveau weer waarop oriëntatiekennis wordt bevraagd, maar zeggen ook iets over de functie die oriëntatiekennis in de toetsvragen vervult (zie Figuur 1).

In welke mate het analyse-instrument recht doet aan de diversiteit aan toetsvragen, staat open voor discussie. De beperking van een taxonomie – onze categorieën lijken daarop – is dat een beheersingsniveau los van de inhoud waar het op wordt toegepast, op zichzelf betrekkelijk weinig zegt. Het in eigen woorden uitleggen hoe in de Middeleeuwen steden herleefden, wordt over het algemeen gezien als een eenvoudiger opgave dan het in eigen woorden uitleggen hoe de Tweede Wereldoorlog ontstond. (Of, anders gezegd: met een sterk vereenvoudigde verklaring voor het verschijnsel ‘De opkomst van handel en ambacht die de basis legde voor het herleven van een agrarisch-urbane samenleving’ nemen geschiedenisdocenten doorgaans eerder genoegen dan met een sterk vereenvoudigde verklaring voor het ontstaan van de Tweede Wereldoorlog.)

Een tweede probleem is het beoordelen van wat – in een vraag of in een bron – een meer expliciete en een meer impliciete verwijzing naar oriëntatiekennis is: dat is betrekkelijk arbitrair. Mensen met veel vakinhoudelijke kennis en een bovengemiddelde taalvaardigheid bijvoorbeeld zullen veel verwijzingen die een beginner op dit gebied niet of nauwelijks kan ‘thuisbrengen’, zelf als tamelijk expliciet ervaren.

Bij het ‘scoren’ van de toetsvragen is in de beginfase gewerkt met twee of drie beoordelaars. Zij scoorden de toetsvragen eerst onafhankelijk van elkaar. Vragen die verschillend waren gescoord, zijn vervolgens besproken tot overeenstemming werd bereikt over de meest passende categorie.

**Categorie 1: reproductie van en bij kenmerken en tijdvakken
(oriëntatiekennis als doel)**

1a	vraagt om reproductie kenmerken van een tijdvak
1b	vraagt om gegeven kenmerk in juiste tijdvak te plaatsen
1c	vraagt om zelf voorbeeld van kenmerkend aspect te noemen
1d	vraagt om gebeurtenissen uit verschillende tijdvakken, die expliciet verwijzen naar kenmerken naar die tijdvakken, in goede volgorde te zetten
1e	vraagt om elaboratie van een aangereikt kenmerkend aspect die redelijkerwijs zal zijn 'meegeleerd'

Categorie 2: herkennen en werkelijk begrijpen van kenmerken en tijdvakken

2a	vraagt om gebeurtenissen uit verschillende tijdvakken, die impliciet verwijzen naar kenmerken naar die tijdvakken, in goede volgorde te zetten
2b	vraagt om aangereikt, expliciet voorbeeld (= vrijwel woordelijk benoemd) van kenmerk te herkennen en beschrijven
2c	vraagt om aangereikt kenmerk uit impliciet voorbeeld (= niet woordelijk benoemd) te herkennen en daarop globaal te elaboreren (bijvoorbeeld ontstaan verklaren uit historische context)
2d	vraagt om uit te leggen aan welk kenmerk een aangereikt, impliciet voorbeeld gekoppeld kan worden

Categorie 3: gebruik van oriëntatiekennis tbv oriëntatie in de historische tijd (oriëntatiekennis als middel)

3a	vraagt om een aangereikt voorbeeld dat redelijkerwijs niet tot gangbare leerstof gerekend kan worden, met hulp van algemene kenmerken in tijd te plaatsen en te duiden/betekenis te geven
3b	vraagt om kenmerkende aspecten binnen tijdvak met elkaar in verband te brengen
3c	vraagt om kenmerkende aspecten uit verschillende tijdvakken met elkaar in verband te brengen

3d	vraagt om gebeurtenissen met elkaar in verband te brengen door een relatie te beschrijven van de kenmerken die zij representeren
3e	vraagt om (relativering) geldigheid kenmerkende aspecten
Categorie 4: overige vragen – zonder gebruik oriëntatiekennis	
4-I	vraagt om translatie of interpretatie van brontekst, zonder functioneel gebruik oriëntatiekennis
4-II	vraagt om toepassing structuurbegrippen (enz), zonder functioneel gebruik oriëntatiekennis
4-III	vraagt om kennis, zonder dat het verschijnsel oriëntatie(kennis) daar een rol in speelt

Figuur 1. *Analyse-instrument voor beheersingsniveau en functie van oriëntatiekennis.*

3.2 Analyse-instrument: de categorieën

In categorie 1 staat het kennen van de tijdvakken en hun kenmerken centraal: deze moeten worden gereproduceerd zonder noemenswaardige bewerking. We onderscheiden daar wel gradaties in: in de eerste drie subcategorieën hoeven kenmerken en/of tijdvakken alleen genoemd te worden, in de vierde categorie moeten zij in chronologische volgorde gezet, en in de vijfde subcategorie moet bij een kenmerk van een tijdvak enige uitwijding gegeven worden. Aangezien dat laatste op tal van manieren kan, is het lastig om een scherp onderscheid aan te brengen tussen deze vorm van elaboratie en de uitleg die leerlingen moeten geven bij vragen uit categorie 2 (de begripsvragen). Ons criterium is dat uitwerking die redelijkerwijs gezien kan worden als onderdeel van het minimum aan uitleg dat voor begrip van het kenmerk nodig is, en dus – te beoordelen naar de inhoud van gangbare methoden en naar onze eigen waarneming van veel geschiedenislessen – waarschijnlijk ‘geleerd’ is of *kon zijn*, bij de categorie reproductie is ingedeeld. Ook dit is een betrekkelijk arbitrair criterium, en we tekenen aan dat het scoren van toetsvragen door twee vakdidactici de subjectieve toepassing ervan kan beperken, maar niet kan wegnemen.

Categorie 2 uit het analyseschema vertegenwoordigt vragen die verder reiken dan reproductie. Het gaat hier om het herkennen (‘identificatie’) van een kenmerk in een bron of een door de toetsmakers zelf samen-

gestelde tekst. De moeilijkheidsgraad van dat herkennen – of: de mate waarin hier een meer diepgaand begrip van het kenmerk wordt aangesproken – kan, afhankelijk van de inhoud van de bron, uiteraard enorm variëren. Zijn de ‘verwijzingen’ naar het gezochte kenmerk min of meer expliciet (maar soms wel verspreid over de tekst, en/of beconcurrerd door andere, in het oog springende informatie), dan is de scheidslijn met de categorie reproductie dun. Waar zulke expliciete verwijzingen ontbreken, wordt van leerlingen werkelijk ‘begrepen kennis’ gevraagd: zowel van de informatie in de bron, die moet worden ‘vertaald’ in iets wat betekenis krijgt en geduid kan worden, als van het kenmerk waaraan die informatie gekoppeld kan worden. Dat abstracte kenmerk moet immers worden vergeleken met de doorgaans meer concrete informatie uit de bron om te beslissen of (en soms in welke mate) het er een voorbeeld van is. Bij de moeilijkste vragen uit deze categorie zijn leerlingen bezig met iets wat al verdacht veel op ‘analyse’ lijkt. Interessant is dat de confrontatie met elk nieuw voorbeeld of non-voorbeeld kan leiden tot verfijning en verdieping van de al aanwezige oriëntatiekennis, ook wanneer dat in een toets gebeurt.

In categorie 3 moeten leerlingen met hun oriëntatiekennis doen waar het ons inziens in de bovenbouw van havo en vwo eigenlijk om te doen is: het kunnen zien van bredere verbanden, het kunnen trekken van langere lijnen door de geschiedenis, het gebruik van analogieën, enzovoort. In deze categorie ‘doet’ oriëntatiekennis, zo menen wij, waarvoor zij bedoeld is: het functioneert als middel om je te oriënteren in de historische tijd.

Categorie 4 bevat overige typen vragen, die onderling weinig verband houden: vragen waarop het antwoord (vrijwel) letterlijk in een brontekst te vinden is, zonder dat oriëntatiekennis daar een rol in speelt (tekstbegrip); vragen waarin structuurbegrippen uit domein A worden toegepast zonder dat oriëntatiekennis daar een rol in speelt; en vragen naar historische inhoud waar oriëntatiekennis geen rol in speelt. Het gaat hier om zaken die de toetsmakers kennelijk op zichzelf gekend en/of begrepen willen zien: het kunnen gebruiken van het begrip representativiteit bijvoorbeeld, of begrippen en feiten die behandeld zijn als onderdeel van een thema. Translatievragen die overduidelijk bedoeld zijn om de aandacht te richten voor de ‘echte’vraag die daarop volgt, zijn in onze analyse niet mee-gescoord. Toetsvragen die uit twee wezenlijk verschillende componenten bestonden (geen stapelvragen), zijn als twee items geteld.

3.3 Analyse, geen oordeel

Van de indeling naar 'reproductie', 'begrip' en 'toepassing' kan een suggestie uitgaan van een waardering: reproductie staat dan voor 'eigenlijk te eenvoudig', toepassing staat voor hogere-ordedenken, en dat is 'eigenlijk veel belangrijker'. Dat is een schijntegenstelling: zonder kennis geen begrip, en zonder begrip geen toepassing. Het kennen van de 49 kenmerken en de tien tijdvakken is net zo min 'te eenvoudig' als het kennen de tafels van tien dat is voor rekenen en wiskunde. Het is niet vreemd dat toetsenmakers nagaan of die kennis aanwezig is, zeker bij een verschijnsel dat voor alle gebruikers nog onwennig is.

Daar staat tegenover dat het in de rede ligt om – zeker in de bovenbouw, wanneer het nieuwe examenprogramma daar meer vertrouwd is en leraren en leerlingen kunnen voortbouwen op de opbrengst van de nieuwe kerndoelen voor de onderbouw – oriëntatiekennis te toetsen op het gebruik waarvoor het bedoeld is. Dat betekent niet dat 'harde kennis' ('weten ze wel genoeg?') naar de achtergrond verdwijnt; zoals gezegd, het gebruiken van kennis als instrument ter oriëntatie is pas mogelijk wanneer die kennis werkelijk begrepen is, en om iets werkelijk te begrijpen zal het eerst gekend moeten worden. Het betekent wel dat kennis van de tien tijdvakken en 49 kenmerken op zichzelf niet voldoende is; die kennis wordt pas oriëntatiekennis als ze voor dat oriënteren in de tijd ook echt gebruikt wordt.

Tot slot hechten wij er aan om te benadrukken dat onze analyse van toetsvragen niet bedoeld is om een oordeel te vellen over de kwaliteit van bestaande toetsen. De schoolexamens die zijn bestudeerd, vormen (naar wij aannemen) een afspiegeling van de leerdoelen in de klassen waarvoor ze gemaakt zijn, en beheersing van oriëntatiekennis is daar slechts een onderdeel van. Zonder kennis te nemen van de leerdoelen en het gerealiseerde onderwijs in elke afzonderlijke klas, valt over de validiteit van de daaraan gekoppelde toetsen in het schoolexamen geen zinnige uitspraak te doen. Als wij hierna, in het bespreken van voorbeelden, toetsvragen 'de maat nemen', doen we dat uit slechts één oogpunt: (een bijdrage leveren aan het denken over) de bruikbaarheid van toetsvragen voor het 'meten' van oriëntatiekennis.

3.4 Bestaande toetsvragen in vogelvlucht

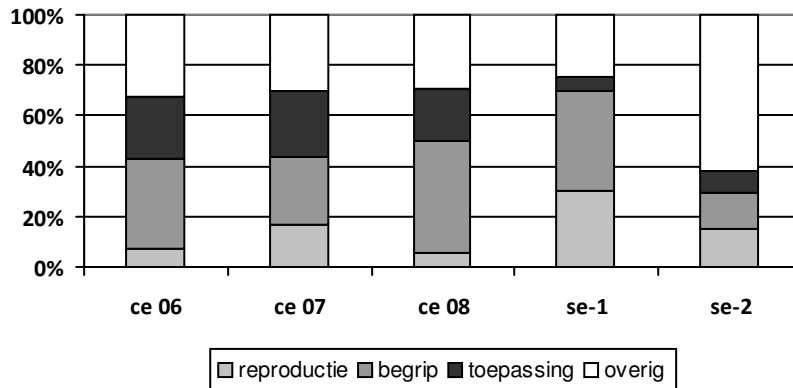
Analyse van de centrale examens van de afgelopen drie jaar en van twee steekproeven die we namen uit de beschikbare toetsen voor het schoolexamen van pilotscholen en andere scholen (Figuur 2) levert een aantal algemene conclusies op.

	centraal examen (pilot)			schoolexamen (steekproef)	
	n = 40 2006-I	n = 30 2007-I	n = 34 2008-I	n = 34 pilot- scholen	n = 33 andere scholen
reproductie (doel)	7,5	16,6	5,8	30,3	14,7
identificatie, begrip	35,0	26,7	44,1	39,4	14,7
toepassing (middel)	25,0	26,7	20,7	6,0	8,8
overige vraagtypen	32,5	30,0	29,4	24,2	61,8
<i>waarvan structuurbegrippen</i>	<i>[12,5]</i>	<i>[13,3]</i>	<i>[17,6]</i>	<i>[6,0]</i>	<i>[2,9]</i>
	100	100	100	100	100

Figuur 2 - Functie en beheersingsniveau van oriëntatiekennis in centraal examen en in twee steekproeven van schoolexamens, in procenten. ce = centraal examen nieuwe stijl (2006-2008, eerste tijdvak), se-1 = steekproef pilotscholen, se-2 = steekproef andere scholen.

- ♦ Het centraal examen nieuwe stijl biedt over de afgelopen jaren een overwegend consistent beeld: ingrijpende verschuivingen tussen de door ons onderscheiden categorieën treden niet op.
- ♦ Meest opvallend in de centrale examens is een toename van het aantal vragen naar begrepen kennis: van 35 procent in 2006 naar 44 procent in 2008. Deze toename is voor een klein deel ten koste gegaan van het aandeel van vragen waarin oriëntatiekennis als middel wordt ingezet, overwegend om kenmerken binnen een tijdvak en kenmerken uit verschillende tijdvakken met elkaar in verband te brengen. De toename in categorie 2 is voor het grootste deel toe te schrijven aan het beperken van vragen uit categorie 1. Daarin werden in 2008 alleen nog elaboratievragen van meervoudige kenmerken aangetroffen.
- ♦ Het aandeel van vragen waarin domein A centraal staat (d.i. de structuurbegrippen) neemt in het centraal examen gestaag toe. Bovendien wordt bij gebruik van oriëntatiekennis als middel (categorie 3) een aantal structuurbegrippen per definitie aangesproken, omdat hier historische verschijnselen worden vergeleken (eindterm 4) en/of verklaard (eindterm 6), en uitspraken daarover moeten worden onderbouwd met argumenten (eindterm 7). Aangezien ook het werken met tijdvakken en andere periodisering en tijdsaanduidingen (eindterm 1) en het gebruiken van tijdvakken als referentiekader (eindterm 2) onderdeel zijn van domein A, kunnen we ook stellen dat in het jongste centraal examen (veel) meer dan de helft van alle vragen in relatie staat tot domein A.⁹

⁹ De *Syllabus geschiedenis havo/vwo nieuwe stijl* (CEVO, 2008) bevat voorbeeldvragen uit de centrale examens van 2006 en 2007 bij alle onderdelen van domein A.



Figuur 3 - Functie en beheersingsniveau van oriëntatiekennis in centraal examen en in drie steekproeven van schoolexamens, in procenten. ce = centraal examen nieuwe stijl (2006-2008), se-1 = steekproef pilotscholen, se-2 = steekproef andere scholen.

- ♦ In de schoolexamens, die zich niet tot domein A (historisch denken en redeneren) en domein B (oriëntatiekennis) hoeven te beperken, is het gebruik van oriëntatiekennis als middel (categorie 3) bescheiden: rond de tien procent.
- ♦ Pilotscholen (se-1) vragen in hun toetsen veel vaker dan andere scholen (se-2) de tijdvakken en kenmerken zonder meer terug en nemen ook veel meer begripsvragen over die kenmerken op; op pilotscholen omvatten deze twee categorieën tweederde van de toetsvragen, terwijl andere scholen hier iets meer dan een kwart van hun vragen aan wijden.

Tijdvaktoetsen van niet-pilotscholen tellen een opvallend hoog percentage (61,8) vragen waarin oriëntatiekennis geen rol speelt. Dat komt voor een groot deel door vragen-met-bronnen die inhoudelijk wel 'zinspelen' op de kenmerken, maar waarbij tekstbegrip (translatie) over het algemeen volstaat om de vraag te beantwoorden. Onze indruk is dat dit ten opzichte van vorige generaties toetsen eerder een voorbeeld van continuïteit dan van verandering is.

3.5 Categorie 1: reproduceren van tijdvakken en kenmerken

Toetsvragen in deze categorie vragen om reproductie van kenmerken van een tijdvak (sic); om een gegeven kenmerk in het juiste tijdvak te plaatsen; om bij een kenmerk zelf een voorbeeld te noemen; om een gegeven kenmerk nader uit te werken; en om gebeurtenissen uit verschillende tijdvakken, die min of letterlijke verwijzingen bevatten naar een kenmerk, in chronologische volgorde te plaatsen. De overeenkomst tussen deze subcategorieën is dat het gaat om kennis die geleerd *kan* worden, en waarvan het aannemelijk is dat die voorafgaand aan de toets geleerd *moest* worden.

Opvallend aan deze categorie als geheel is dat zij in de centraal examens nauwelijks voorkomt. Ook de niet-pilotscholen hanteren dit type vraag spaarzaam; meestal gaat het om elaboratie van een aangereikt kenmerk. Op pilotscholen komt deze categorie veel vaker voor: niet alleen in de vorm van elaboratie van een aangereikt kenmerk, maar ook in de vorm van vragen naar de namen en tijdgrenzen van de tijdvakken en naar de kenmerken van een tijdvak.

Hieronder bespreken we de subcategorieën aan de hand van voorbeelden.

Reproductie van tijdvakken en kenmerken

In het centraal examen komt dit niet voor; in (sommige) schoolexamens wel (voorbeeld 1). Meestal vormt zo'n reproductievraag de opening van (een onderdeel van) de toets. Het laten noemen van de tijdvakken wordt ook gebruikt als opmaat voor het daaraan koppelen van gebeurtenissen, begrippen en personen (voorbeeld 2), een vraag die volgens het analyseschema in categorie 2 thuishoort.

VOORBEELD 1, UIT EEN SCHOOLEXAMEN:

- a) Van wanneer tot wanneer duurden de tijdvakken 'Tijd van monniken en ridders' en 'Tijd van steden en staten'?
- b) Hoe wordt deze periode ook wel genoemd?
- c) Geef de vier kenmerkende aspecten van de 'Tijd van monniken en ridders'.
- d) Geef de drie kenmerkende aspecten van de 'Tijd van steden en staten'.

VOORBEELD 2, UIT EEN SCHOOLEXAMEN:

- e) Schrijf onder elkaar de 10 tijdvakken, voorzien van de namen en de tijden. Zet voor de tijdvakken de nummers 1 t/m 10.
- f) Zet er achter wat de oude naamgevingen waren: Pré-Historie, Klassieke Oudheid, Middeleeuwen, Nieuwe tijd en Nieuwste tijd.
- g) Zet de volgende gegevens A t/m K bij het juiste tijdvak.
A. Bron 1 [n.b. hier niet bijgesloten], B. De uitvinding van de stoommachine door James Watt, C. Operatie Barbarossa, de inval in de Sovjet-Unie, D. Enclosures, E. De eerste treinverbinding in Nederland van Haarlem naar Amsterdam [enzovoort].

Kenmerk in juiste tijd(vak) plaatsen

In het centraal examen komt dit niet voor; in schoolexamens gebeurt dit sporadisch, en dan meestal als aanloop naar een vervolgvraag van reproductieve aard (voorbeeld 1). We komen ook gesloten varianten van deze vraag tegen: kenmerken (samengevat in begrippen) en tijdvakken worden aangereikt en moeten bij elkaar gezocht worden (voorbeeld 2).

VOORBEELD 1, UIT EEN SCHOOLEXAMEN:

Kenmerkend aspect 24 luidt: De bijzondere plaats in staatkundig opzicht en de bloei in economisch en cultureel opzicht van de Nederlandse Republiek.

- a) Over welke periode gaat het hier?
- b) Leg uit:
 - wat die bijzondere plaats van de Nederlandse Republiek in staatkundig opzicht inhield.
 - Hoe het bestuur georganiseerd was.

VOORBEELD 2, UIT EEN SCHOOLEXAMEN:

Hieronder volgt een aantal begrippen a t/m n en de 8 tijdvakken die jullie in 4 havo bestudeerd hebben. Koppel ieder begrip aan het juiste tijdvak: dus bv. m-7, j-8 enz.

a kruistochten, *b* landbouwsamenleving, *c* liberalisme, *d* reformatie, *e* sociale kwestie, *f* stadstaat, *g* verlichting, verlicht denken, *h* absolutisme, *i*

agrarisch-urbaan, *j* antisemitisme, *k* feodalisme, *l* imperium, *m* industriële revolutie, *n* klassiek

1 Tijd van jager en boeren / Prehistorie, 2 Tijd van Grieken en Romeinen / Oudheid [enzovoort]

Voorbeeld van een kenmerk noemen

De vraag naar een voorbeeld van een kenmerk van een tijdvak (en meer niet) komt in het centraal examen noch in de schoolexamens voor. Waar gevraagd wordt zo'n voorbeeld aan te dragen, gaat dat steevast gepaard met een verzoek om uitleg te produceren; in onze analyse komt de vraag dan in categorie 2 terecht. Met oog op een 'sluitend' antwoordmodel is het vragen om uitleg van zelfgekozen voorbeelden niet onverstandig – eerder is in de CEVO-syllabus al gewezen op het probleem dat zulke vragen een zeer open correctievoorschrift vergen, wat ten koste kan gaan van de betrouwbaarheid van de toets.

Volgordevraag met gebeurtenissen die expliciet verwijzen naar kenmerken

De 'volgordevraag' is een vast onderdeel van de centrale examens en van de meeste schoolexamens. Het karakter van de vragen loopt uiteen. In sommige volgordevragen zijn de te ordenen gebeurtenissen min of meer letterlijke vertalingen of uitwerkingen van de kenmerken; leerlingen kunnen hier het kenmerk woordelijk herkennen, en het (nummer van het) bijbehorende tijdvak achter zetten, en hoeven vervolgens slechts de nummers in juiste volgorde te zetten. Deze vragen zijn gescoord als reproductievragen.

Andere volgordevragen reiken gebeurtenissen aan waaruit het kenmerk niet letterlijk is af te leiden, maar wel uit voorbeelden of specifieke eigenschappen van het kenmerk, zoals het herkennen dat woorden en zinsneden als 'Koran', 'profeet Mohammed' of 'vlucht naar Medina' kenmerken zijn van 'ontstaan en verspreiding van de islam'. Expliciete en impliciete verwijzingen vormen een continuüm waarin de scheidslijn tussen beide moeilijk is aan te wijzen. De gebeurtenis 'Paus Urbanus II roept op tot een kruistocht, de eerste van een reeks, naar het 'Heilige Land' (het huidige Israël en Palestina)' kan door het woord 'kruistocht' bijvoorbeeld letterlijk gekoppeld worden aan het enige kenmerk met dat

woord: (16) 'De expansie van de christelijke wereld naar buiten toe, onder andere in de vorm van de kruistochten'. Bij de gebeurtenis 'Mohammed, grondlegger van de islam, vlucht uit Mekka naar Medina' biedt het woord islam een letterlijke koppeling met het enige kenmerk waarin het woord islam voorkomt, (10) 'Het ontstaan en de verspreiding van de islam'. Strikt genomen kan het woord 'islam' ook gekoppeld worden aan de kruistochten en aan de ontwikkeling van multiculturele samenlevingen. Het woord 'grondlegger' verwijst echter tamelijk expliciet naar het ontstaan van de islam. Kennis van dit kenmerk van de tijd van monniken en ridders is wel nodig om de gebeurtenis te herkennen, maar verder is er weinig dat aantoont dat een leerling dit kenmerk werkelijk begrijpt en kan gebruiken.

De gebeurtenis 'De monnik Maarten Luther verspreidt 95 stellingen om misbruiken in de rooms-katholieke kerk ter discussie te stellen' bevat het woord kerk, dat alleen gebruikt wordt in het kenmerk (21) 'De protestantse reformatie die splitsing van de christelijke kerk in West-Europa tot gevolg had' gebruikt wordt. Toch is er een subtiel verschil met het eerste en tweede voorbeeld. Het woord 'kerk' is in deze gebeurtenis losgekoppeld van de 'formule' die in kenmerk 21 wordt gedebiteerd; de verwijzing naar de kern van het kenmerk (reformatie) is impliciet. Bovendien zijn er meerdere kenmerken die expliciet naar het christendom verwijzen. De leerling die niet weet dat Maarten Luther geldt als 'aanstichter' van de reformatie, moet uit een ander vaatje tappen. Van reproductie is hier, menen wij, daarom geen sprake meer – al lijkt 'splitsing in de christelijke kerk' naar weinig anders te kunnen verwijzen dan naar de reformatie, is denkbaar dat leerlingen dit verwarren met 'het conflict in de christelijke wereld over de vraag de wereldlijke of de geestelijke macht het primaat behoorde te hebben' en mogelijk zelfs met het ontstaan van de eerste monotheïstische godsdiensten ('Hadden joden en christenen niet eerst hetzelfde geloof? Het was toch pas na Jezus dat ze ruzie kregen?').

In de centrale examens lijkt een verschuiving gaande van expliciete verwijzingen naar een kenmerk naar meer impliciete. Vergelijk hieronder een volgordevraag uit 2006 (voorbeeld 1), waarin letterlijk vertalen van wat er staat in beginsel voldoende is om tot het bijbehorende kenmerk (en daarmee het tijdvak) te komen, met een volgordevraag uit 2008 (voorbeeld 2) waarin zulke woordelijke 'voorzetten' achterwege zijn gelaten. Om de gebeurtenissen uit de '2008-vraag' in chronologische

volgorde te kunnen zetten, moeten leerlingen de betekenis van wat hier gezegd wordt, werkelijk doorgronden. Volgordevragen waarbij dat laatste het geval is, zijn in onze analyse gescoord onder categorie 2.

VOORBEELD 1, UIT CENTRAAL EXAMEN 2006-I:

- 1) De Romeinen voegen Griekenland bij hun imperium.
- 2) Groepen jagers/verzamelaars in het Midden-Oosten ontdekken landbouwmethoden.
- 3) In het Midden-Oosten ontstaan de eerste stedelijke gemeenschappen.
- 4) In West-Europese steden kunnen door de bloeiende handel grote gotische kathedralen worden gebouwd.
- 5) In Zuid-Frankrijk wordt de verbreiding van de islam gestopt doordat een Arabisch leger wordt verslagen.
- 6) De Romeinse keizer Constantijn maakt een eind aan de christenvervolgingen.

VOORBEELD 2, UIT CENTRAAL EXAMEN 2008-I:

De volgende historische gebeurtenissen hebben te maken met vrouwengeschiedenis:

- 1) Joke Smit schrijft in *Het onbehagen bij de vrouw* dat gehuwde vrouwen in deze tijd van toenemende welvaart moeten weigeren nog langer een “kudde stofzuigervee” te zijn, maar deel moeten nemen aan de maatschappelijke veranderingen. Dit wordt het begin van de Tweede Feministische Golf.
- 2) De zestienjarige Aletta Jacobs stuurt aan de liberale minister-president Thorbecke een verzoek tot toelating aan de universiteit van Groningen om voor arts te kunnen studeren.
- 3) De Nederlandse koningin Juliana zegt in een toespraak tot het Amerikaanse Congres dat steeds meer mensen tegenover elkaar staan in twee ideologische blokken. Door de atoombommen is dat een groot gevaar voor de wereld.
- 4) Dr. Aletta Jacobs en andere vrouwen uit neutrale landen bezoeken de regeringsleiders van de oorlogvoerende landen om te onderzoeken of zij een rol kunnen spelen in de beëindiging van de Eerste Wereldoorlog.

- 5) Moslimorganisaties in Nederland klagen Ayaan Hirsi Ali aan vanwege haar uitspraken over de Islam. Zij doet deze uitspraken in haar strijd voor gelijke rechten van man en vrouw.
- 6) In Harlingen verschijnt een pamflet waarin betoogd wordt “dat de vrijheid en gelijkheid in de rechten van de mens, zoals zij nu in de Franse Revolutie aangenomen zijn” ook voor vrouwen moeten gelden.

De volgordevraag uit 2008 (voorbeeld 2) is thematisch; alle gebeurtenissen hebben te maken met ‘vrouwengeschiedenis’. Tezamen vormen ze een diachronische lijn door de geschiedenis. De vraag mag dan gesloten zijn, wat leerlingen hier moeten doen komt dicht in de buurt van waar ‘oriëntatiekennis’ voor bedoeld is: als middel om je te oriënteren in de historische tijd – zoals, heel elementair, in welke volgorde bepaalde gebeurtenissen zich nu eigenlijk aandienen. Hoe meer impliciet de koppeling tussen een gebeurtenis en een kenmerk is, hoe wendbaarder de kennis is van de leerlingen die de verbinding weet te maken (zich weet te oriënteren); anders gezegd, hoe meer de betekenis van die kennis verschuift van doel op zichzelf naar middel.

In de volgordevragen in de schoolexamens kwamen we gebeurtenissen tegen die impliciet noch expliciet naar een kenmerk verwijzen (voorbeeld 3). In zulke vragen wordt ‘gewoon’ kennis getoetst, niet het vermogen om de kenmerken en tijdvakken te gebruiken om je te oriënteren in de historische tijd. In veel gevallen is er overigens sprake van een combinatie van oriëntatiekennis en andere kennis.

VOORBEELD 3, UIT EEN SCHOOLEXAMEN:

- a) Guerrillaoorlog in Vietnam tegen de VS
- b) De opstand van Willem van Oranje tegen de Spaanse Koning Philips II
- c) Het begin van het Rode Kruis
- d) De oprichting van de VN
- e) De Blitzkrieg in West-Europa
- f) De Guldensporenslag
- g) De Loopgravenoorlog aan het Westfront en het Oostfront

- h) Hugo de Groot beschrijft voor het eerst regels (wetten) voor het voeren van oorlog en het sluiten van vrede
- i) De bouw van het Vredespaleis in 's-Gravenhage
- j) De Franse Revolutie
- k) De eerste dienstplichtige legers
- l) Godsdienstoorlogen, tussen protestanten en rooms-katholieken
- m) Huurlegers vormden de strijdende partijen in oorlogen

Voorbeeld 4 is thematisch (oorlog en vrede), net zoals voorbeeld 2 (vrouwengeschiedenis) uit het centraal examen dat was. Het verschil is dat de gebeurtenissen uit voorbeeld 2 alle zijn te herleiden tot kenmerken van de tijdvakken, terwijl dat in voorbeeld 4 in een aantal gevallen redelijkerwijs niet mogelijk is. In deze vraag moeten leerlingen belangrijke gebeurtenissen of verschijnselen uit een diachroon thema in chronologische volgorde zetten – uitvloeisel wellicht van een volstrekt legitiem leerdoel, maar als ‘meting’ van oriëntatiekennis minder geschikt. Ook vragen waarin gebeurtenissen uit één tijdvak en soms horende bij slechts een of twee kenmerken, in volgorde gezet moeten worden, hebben in veel gevallen met het gebruik van oriëntatiekennis weinig te maken. Meestal gaat het dan om gebeurtenissen binnen een ‘colligerend’ begrip, bijvoorbeeld een ‘gebeurtenis’ die op zichzelf uit talloze gebeurtenissen van kleinere schaal bestaan, zoals de Tweede Wereldoorlog (voorbeeld 4).

VOORBEELD 4, UIT EEN SCHOOLEXAMEN:

Hieronder staat een aantal gebeurtenissen zet deze gebeurtenissen in de juiste volgorde. Je hoeft alleen de letters in de juiste volgorde te zetten.

- a) De slag bij Stalingrad.
- b) Atoombom op Hiroshima.
- c) D-day (inval geallieerden in Normandië)
- d) De inval in Polen.
- e) Hongerwinter in Nederland.

Elaboratie van een aangereikt kenmerkend aspect

Vragen van dit type zijn karakteristiek voor veel toetsen uit de tijd vóór oriëntatiekennis: Leg uit, noem twee oorzaken van, geef drie gevolgen, enzovoort. In het centraal examen nieuwe stijl komt dit vraagtype nog maar nauwelijks voor. Gebeurt dit nog wel, dan betreft het zonder uitzondering ‘meervoudige’ kenmerken: kenmerken die zijn samengesteld uit twee of meer verschijnselen, vaak met een causale relatie – denk aan (29) ‘Uitbouw van de Europese overheersing, met name in de vorm van plantagekoloniën en de daarmee verbonden transatlantische slavenhandel en de opkomst van het abolitionisme’.

In de schoolexamens is 20 tot 25 procent van de items aan eenvoudige elaboratie van één kenmerk gewijd. Pilotscholen nemen meer van dit type vragen op dan andere scholen. Dat lijkt opmerkelijk: waarom zouden andere scholen deze ‘traditionele’ vraag méér loslaten dan pilotscholen, die ervaring hebben opgedaan met verschillende soorten toepassingsvragen? De verklaring ligt mogelijk deels in de hoge score die niet-pilotscholen halen op vragen met bronnen die, volgens onze analyse, met tekstbegrip (en zonder oriëntatiekennis) zijn te beantwoorden en daarom in de categorie ‘overige’ zijn ondergebracht: ruim 35 procent, tegenover slechts 6 procent op pilotscholen. Mogelijk zijn pilotscholen door hun ervaringen - ook met de centrale examens, waarin deze vraag vrijwel is uitgebannen - alert geworden op de geringe (begrips)validiteit van dit type vraag-bij-bron-constructies.

VOORBEELD 1, UIT CENTRAAL EXAMEN 2007-I:

In 1960 waren er in Nederland per honderd gezinnen ongeveer twintig geregistreerde televisietoestellen. In 1970 was dat aantal gegroeid tot tachtig televisietoestellen per honderd gezinnen.

Er bestond een verband tussen dit gegeven en

- de welvaartsontwikkeling
- de sociaal-culturele veranderingsprocessen in Nederland.

Leg bij elk van beide uit, wat het verband was met de groei van het aantal televisietoestellen.

VOORBEELD 2, UIT EEN SCHOOLEXAMEN:

Opdracht 6 – De crisis van het wereldkapitalisme
Geef de twee belangrijkste oorzaken van de economische crisis.

VOORBEELD 3, UIT EEN SCHOOLEXAMEN:

Welke vier plichten had de horige tegenover zijn landheer?

3.6 Categorie 2: Herkennen en begrijpen van kenmerken

In categorie 2 van ons analyseschema draait het om identificatievragen: het herkennen van een kenmerk in een bron of een door de toetsenmakers zelf samengestelde tekst. Uiteraard is de herkenbaarheid van de bron bepalend voor de moeilijkheidsgraad van zulke opgaven. Bij vrijwel woordelijke ‘verwijzingen’ naar het gezochte kenmerk is het verschil met de strategie die de leerling hier moet hanteren vaak nauwelijks te onderscheiden van reproductie op zichzelf (‘Noem...’). Bij het volledig ontbreken van letterlijke verwijzingen is de leerling gedwongen associatief en deducerend op zoek te gaan naar aanknopingspunten. Maar hoe taalvaardig een leerling ook is, het is niet aannemelijk dat hij de opgave oplost zonder diep en wendbaar begrip van het kenmerk dat wordt gezocht. Veel oefenen met dit type vragen lijkt een logische investering. Tot die conclusie lijken in elk geval de pilotscholen te zijn gekomen: in de steekproef van hun toetsen was deze categorie met bijna 40 procent van de items het ruimst vertegenwoordigd; op andere scholen was dat iets minder dan een kwart, in de centrale examens gemiddeld ruim een derde.

Volgordevraag met gebeurtenissen die slechts impliciet verwijzen naar kenmerken

In het centraal examen uit 2008 verwijzen de gebeurtenissen uit de volgordevragen niet langer (min of meer) expliciet naar kenmerken waartoe zij behoren. De twee volgordevragen uit 2008 zijn daarom ingedeeld bij categorie 2.

In schoolexamens volgen de pilotscholen dit voorbeeld enthousiast na; in de steekproef troffen we vier van zulke vragen aan. Ook de andere scholen hebben de volgordevraag omarmd, maar zij beperken zich daarbij

niet tot oriëntatiekennis, waardoor deze vragen in de categorie 'overig' terecht komen.

VOORBEELD 1, UIT CENTRAAL EXAMEN 2008-I:

De volgende gebeurtenissen hebben met verschillende godsdiensten te maken en staan in willekeurige volgorde:

- 1) Jezus Christus wordt geboren.
- 2) De profeet Mohammed trekt van Mekka naar Medina.
- 3) De Romeinse keizer Constantijn bekeert zich tot het christendom.
- 4) Jagers en verzamelaars maken grotschilderingen, die volgens onderzoekers uitingen zijn van het geloof dat er goden wonen in planten, dieren, rivieren, bergen enz.
- 5) Maarten Luther, die de katholieke kerk wil hervormen, verbrandt in het openbaar een officiële brief van de paus, waarmee hij uit de kerk werd verbannen.
- 6) De monotheïstische joodse godsdienst ontstaat in het Midden-Oosten.

Zet deze zes gebeurtenissen in de juiste volgorde van vroeger naar later. Noteer alleen de nummers.

Aangereikt, betrekkelijk expliciet voorbeeld van een aangereikt kenmerk herkennen en beschrijven

De identificatievraag: het herkennen van een in de vraag genoemd kenmerk in een tekst- of beeldbron. De *routing* of het *script* van dat herkennen kan in verschillende patronen verlopen. In voorbeeld 1 bijvoorbeeld is de koninklijke weg naar het antwoord dat de leerling eerst bedenkt wat een stedelijke gemeenschap (kenmerk 3 uit de tijd van jagers en boeren) economisch en sociaal kenmerkte, en die kenmerken in de afbeelding probeert te herkennen. Strikt genomen echter is voor het antwoord kennis van zo'n stedelijke gemeenschap niet nodig. De *routing* verloopt dan zo: (1) Wat hoort ook alweer bij het woord 'economie'. Geld verdienen, je brood verdienen, beroepen. (2) Welke beroepen zie ik op de afbeelding. Is soldaat een beroep? Ja. Verder zie ik geen beroepen. Maar wel spullen, en die moesten gemaakt worden, of gekocht via handel. (3) Dus soldaten en ambachtslieden, of handelaren. Was dat speciaal voor een stad, toen? Dat weet ik niet, maar er staat dat je uit de bron kunt

afleiden dat het een stedelijke gemeenschap is, en dit is het enige dat met economie te maken heeft, dus dit moet het antwoord zijn.

In dit script wordt volop gededuceerd, maar het kenmerk zelf komt er in feite niet aan te pas. De aanwijzingen 'in economisch opzicht' en 'in sociaal opzicht' bieden een eenvoudig alternatief. Om te meten of een leerling zijn kennis van dit kenmerk kan gebruiken, kan de handreiking beter achterwege blijven.

VOORBEELD 1, UIT CENTRAAL EXAMEN 2007-I:

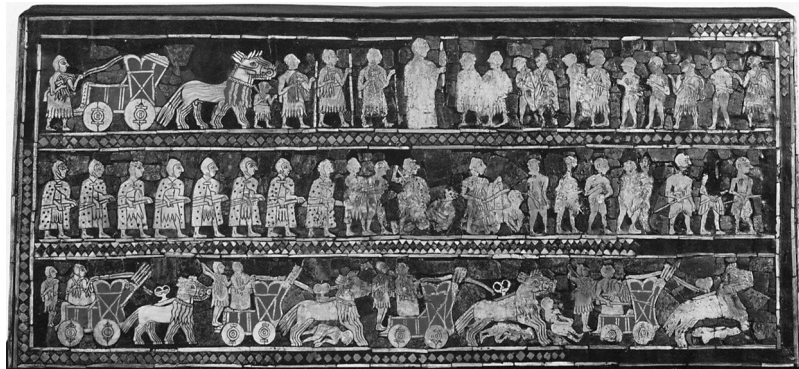
Gebruik bron 2.

Uit deze bron kun je afleiden dat de bevolking van Oer omstreeks 2600 v.Chr. in een stedelijke gemeenschap leeft. Leg uit, telkens met een gegeven uit de bron, dat er in die tijd rond Oer een stedelijke gemeenschap bestaat

- in economisch opzicht en
- in sociaal opzicht

Bron 2 [verkleind]

Afbeelding van een Soemerisch leger op een houten voorwerp gevonden in een graf bij Oer in het tegenwoordige Irak, omstreeks 2600 v. Chr.



Toelichting

Van boven naar beneden is te zien dat aan de koning een parade voorbijtrekt van zijn leger met krijgsgevangenen, speerdragers en andere soldaten in (met koperen plaatjes) gepantserde mantels en door paarden of ezels getrokken strijdwagens. Op de grond liggen gesneuvelde soldaten.

VOORBEELD 2, UIT EEN SCHOOLLEXAMEN:

Gebruik bron 1.

- a) We zijn wetenschappelijk denken tegen gekomen bij de Grieken. Wat zijn kenmerken van wetenschappelijk denken?
- b) Gebruik twee argumenten om uit te leggen dat deze bron past bij de wetenschappelijk revolutie van de 17^e eeuw.

Bron 1 - Harvey over de bloedsomloop 1578-1657

Als men de borstkas van een levend dier opent, kan men zien, eerst dat het hart een beweging maakt en dan dat het weer even rust. Bij die beweging vallen drie dingen op: ten eerste, dat het hart zich opricht in de punt naar voren komt, waardoor het tegen de borststoot en men de klopp aan de buitenkant kan voelen; ten tweede, dat het zich aan alle kanten, maar aan de zijkanten wat meer, samentrekt, zodat het er kleiner, wat langwerpiger verschrompeld uitziet; ten derde, dat het hart, als men het vastneemt, harder wordt op het ogenblik van de beweging. Dat verklaarde ik zo: de beweging van het hart bestaat uiteen algemene spanning en een algehele samentrekking, die overeenstemt met de zuiging van alle bloedvaten. Uit deze vaststelling volgde dat het hart, op het ogenblik van de samentrekkende beweging, zijn kamers samendrukt en het bloed er uitstuwt.

Dat alles staat in duidelijke tegenspraak met de algemeen verspreide opvatting, dat op hetzelfde ogenblik, dat het hart klopt, de kamers zich uitzetten en met bloed gevuld worden; terwijl het toch voor de hand ligt, dat precies het tegendeel moet gebeuren, namelijk dat het hart leeg loopt, als het zich samentrekt. *J. Demey, Geschiedenis in documenten, 1971.*

VOORBEELD 3, UIT CENTRAAL EXAMEN 2008-I:

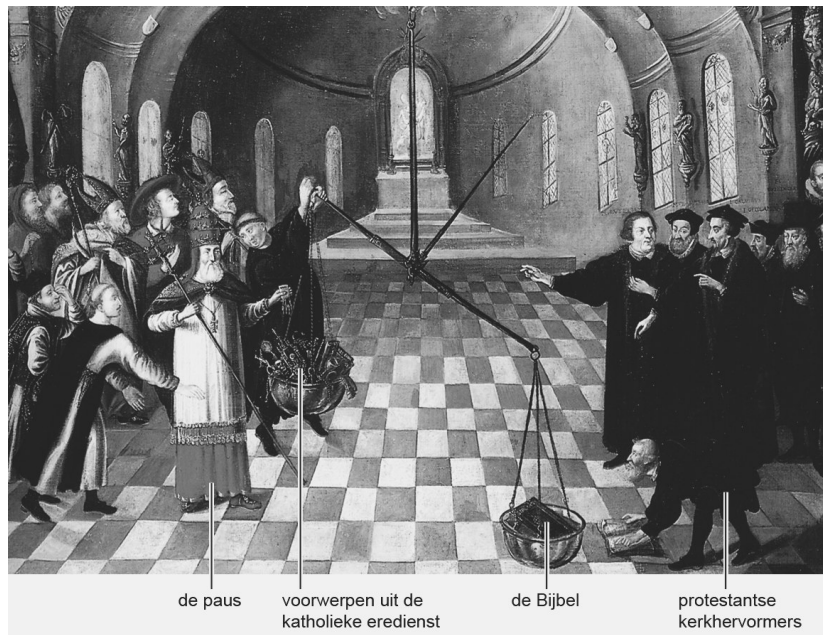
Gebruik bron 5.

Dit schilderij speelde een rol in de propaganda tijdens een conflict in de zestiende eeuw.

Leg, telkens met het schilderij, uit:

- over welk conflict het hier gaat en
- (...)

Bron 5 [verkleind]



Aangereikt kenmerk uit impliciet voorbeeld herkennen en daarop (globaal) elaboreren

Opnieuw een identificatievraag, maar nu blijft het voorbeeld dat herkend moet worden, discreter in de bron verborgen. Translatie volstaat niet; leerlingen moeten de bron interpreteren om er betekenis aan te geven. Binnen het beheersingsniveau van categorie 2 is dit vaak – niet per definitie – een tredje hoger dan de voorgaande subcategorieën. Toch is voor het oplossen van het voorbeeld hieronder ons inziens geen diepe kennis nodig. Een leerling die twee tot drie jaar heeft gewerkt met het referentiekader, zou deze vragen ook moeten kunnen maken.

VOORBEELD 1, UIT CENTRAAL EXAMEN 2008-I:

Gebruik bron 6.

John Evelyn geeft in deze tekst een beschrijving van de Republiek. Geef twee voorbeelden uit zijn beschrijving waaruit de bijzondere plaats van de Republiek blijkt, één op economisch en één op cultureel gebied.

Bron 6:

Op 13 augustus 1641 bezoekt de Engelsman John Evelyn een jaarmarkt te Rotterdam. In zijn dagboek schrijft hij hierover:

We kwamen laat aan in Rotterdam, waar op dat moment juist de jaarlijkse markt of beurs werd gehouden. Hier waren zoveel schilderijen te zien (vooral landschappen en bambochades, zoals die boertige voorstellingen worden genoemd) dat ik er versteld van stond. Ik heb er enkele gekocht en naar Engeland gezonden. De reden voor deze enorme hoeveelheid en de lage prijzen die ervoor worden gevraagd, ligt in het gebrek aan land om geld in te kunnen beleggen. Het komt vaak voor dat een gewone boer twee- tot drie-duizend pond neertelt voor deze waar, waarmee de muren van hun huizen dan ook volhangen en die ze op hun kermissen vervolgens weer met aanzienlijke winst verkopen.

Sommige van de doeken zijn lang niet slecht en gaan doorgaans van de hand op deze kermissen, vanwaar zo vele Hollandse schilderijen door heel Europa worden verspreid.

Aan impliciet voorbeeld zelf een (niet aangereikt) kenmerk koppelen en dit uitleggen

Binnen de groep identificatievragen is dit de meest open en daarmee doorgaans de moeilijkste: het kenmerk wordt niet (woordelijk) aangereikt, en het voorbeeld blijft impliciet. Wel wordt in voorbeeld 1 het tijdvak aangereikt waarin het kenmerk gezocht moet worden, terwijl in voorbeeld 2 de aanloop naar de vraag er toch bijna een 'gewone' reproductievraag van maakt. Het laat zien dat er verschillende, subtiele aanpassingen mogelijk zijn om de moeilijkheidsgraad van een vraag te beïnvloeden zonder per se het open karakter van de opgave weg te nemen.

VOORBEELD 1, UIT CENTRAAL EXAMEN 2008-I:

Gebruik bron 7.

De reacties op het optreden van Elisabeth Samson van de Surinaamse overheid en van de overheid in de Republiek passen bij twee kenmerkende aspecten van de achttiende eeuw.

Noem beide reacties en leg bij elke reactie uit, welk kenmerkend aspect van de achttiende eeuw erbij past.

Bron 7:

Jacob Jan Hartsinck (1716-1779) schrijft in 1770 een geschiedenis van Suriname. Daarin schrijft hij over een vrouwelijke plantagehouder Elisabeth Samson (1715-1771):

In het jaar 1765 is in Suriname grote beroering ontstaan door een vrije negerin Elisabeth Samson genaamd, die wel dertig of veertig duizend guldens inkomen uit haar plantage had. 't Geval was dat zij zich aangeboden had om in ondertrouw aangetekend te worden met een blanke, dat werd haar geweigerd.

Zij ging toen naar de heren directeuren van de Sociëteit [1], die wel begrepen dat men het eigenlijk niet kon verbieden. Maar zij namen ook geen besluit over de zaak, omdat de gouverneur [2] en de raden de kwade gevolgen van huwelijken van blanken met zwarten in de kolonie breedvoerig hadden aangetoond. Vervolgens schreef de genoemde Elisabeth Samson een verzoekschrift aan Hunne Hoog Mogenden [3]. Die vonden geen wettige redenen om dit huwelijk te beletten, omdat zij een christen was en vrij. Daarop trouwde zij met ene Zubli, want de man waar zij mee had willen trouwen was inmiddels overleden.

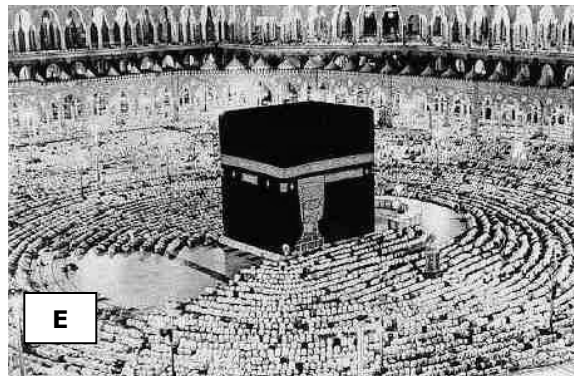
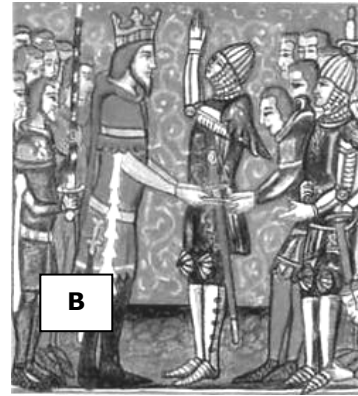
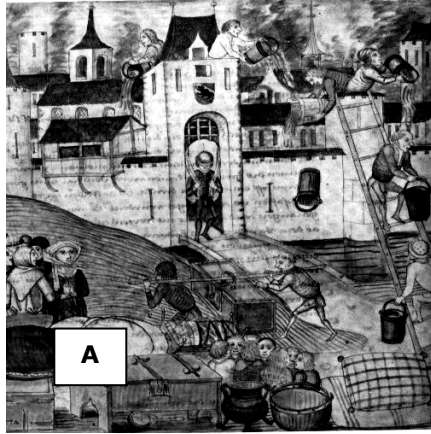
noot 1 De Sociëteit van Suriname, de eigenaar van de kolonie.

noot 2 Suriname werd bestuurd door een gouverneur, die bijgestaan werd door een aantal raden (bestuurscolleges)

noot 3 De Staten Generaal, het hoogste bestuur van de Republiek der Zeven Verenigde Nederlanden.

VOORBEELD 2, UIT EEN SCHOOLEXAMEN:

Bij welk kenmerkend aspect passen de onderstaande bronnen? Schrijf de letter op van de bron en daarachter het nummer van het bijbehorende kenmerkende aspect.



3.7 Categorie 3: Actief gebruik van oriëntatiekennis

Centraal in deze categorie staat gebruik van de kenmerken om niet alleen verschijnselen (al dan niet aan de hand van personen en gebeurtenissen) te herkennen en beschrijven, maar deze ook te gebruiken om samenhang te ontwaren. In de CEVO-syllabus (2008) worden drie vormen van samenhang onderscheiden: binnen een kenmerkend aspect (met name binnen de 'meervoudige' of 'samengestelde' kenmerken), tussen kenmerken van een tijdvak, en tussen kenmerken van verschillende tijdvakken. Alleen door historische verschijnselen in samenhang te zien, willen wij hieraan toevoegen, krijgen deze *betekenis* (domein A, eindterm 4) – het bestuderen van 'rationeel optimisme en een verlicht denken dat werd toegepast op alle terreinen van de samenleving' *op zichzelf* heeft weinig betekenis als deze niet wordt verbonden aan verschijnselen en ontwikkelingen die hiermee samenhangen, bijvoorbeeld oorzaken van de opkomst van verlicht denken, directe en indirecte gevolgen van dat denken, op korte en langere termijn, relativering of juist benadrukking van die gevolgen, vergelijkingen met andere paradigmaverschuivingen om iets te kunnen zeggen over het unieke en meer generieke van die ontwikkeling – enzovoort.

In het centraal examen is gemiddeld een kwart van de toetsvragen onder te brengen in categorie 3. In de steekproef van de pilotscholen en die van de andere scholen is dat 9 en 6 procent.

Aangereikt (historisch of actueel) voorbeeld in de tijd plaatsen en/of betekenis geven door het in verband te brengen met een of meer zelf aangedragen kenmerken

Kern van dit beheersingsniveau is dat de leerling nieuwe historische informatie kan duiden – in welke tijd moet dit zijn geweest en wat betekent dit – door zelf te bedenken welke kenmerken hierbij passen: oriëntatiekennis als kompas. Deze subcategorie komt niet voort uit inductie van voorliggende toetsvragen, maar uit onze eigen werkdefinitie: oriëntatiekennis als kompas in de tijd, ook in een nauwelijks voor-structureerde omgeving – dus sporen van het verleden zoals die zich (buiten schoolse context) om ons heen manifesteren.

Dat is een evident ambitieuze functie en een ambitieus beheersingsniveau; in deze 'zuivere' vorm komen zulke toetsvragen dan ook niet of nauwelijks voor, noch in het centraal examen, noch in de schoolexamens. In geen enkele vraag wordt achterwege gelaten het jaartal, de periode of het tijdvak te noemen waar de informatie betrekking op heeft. We komen pas enigszins in deze richting als in een toetsvraag de 'zeeën van tijd' waarop de leerling zich moet oriënteren wordt ingedamd tot een binnenzee van pakweg honderd jaar (voorbeeld 1). Zulke vragen verliezen daarmee hun 'onvoorwaardelijk open' karakter en boeten in aan authenticiteit – zulke ruggensteuntjes krijg je buiten school immers niet aangereikt; je eigen oriëntatiekennis zou die ruggensteun moeten zijn. Kennelijk schrikken toetsmakers ervoor terug leerlingen te confronteren met ongestructureerde problemen. In het centraal examen spelen daarin afwegingen mee rond de validiteit en betrouwbaarheid van dit type toetsing.

In voorbeeld 1 is de voorstructurering van het probleem dat leerlingen moeten oplossen beperkt: 'Herken in de afbeeldingen kenmerken die om nieuwe denkbeelden draaien; zoek in de achttiende en negentiende eeuw'. Daarbij moet worden aangetekend dat in een voorafgaande vraag over dezelfde prenten is 'prijsgegeven' dat deze prenten maatschappelijke verhoudingen uitbeelden in een agrarische en in een industriële maatschappij.

VOORBEELD 1, UIT CENTRAAL EXAMEN 2006-I:

Gebruik bron 6 en 7.

In elk van beide afbeeldingen is sprake van propaganda voor nieuwe denkbeelden in de achttiende en negentiende eeuw.

Geef bij elke bron aan voor welk denkbeeld er propaganda gemaakt wordt.

Licht je antwoord toe met een element uit elke bron.

Bron 6 [verkleind]



Bron 7 [verkleind]



Toelichting bron 6: Op de tekening zijn een boer, een rijke burger en een edelman te zien.

Toelichting bron 7: *De 'piramide der tirannie', een afbeelding uit de negentiende eeuw.*

Kenmerken van een tijdvak met elkaar in verband brengen

Dit vraagtype komt in de centrale examens met enige frequentie voor, maar is in schoolexamens opvallend afwezig – in de drie steekproeven met in totaal 99 toetsitems kwam deze variant slechts eenmaal voor. De reden hiervoor is niet duidelijk. De voorbeelden uit de centrale examens laten zien hoe eenvoudig zulke vragen kunnen zijn (voorbeeld 1, 2). Veel verbanden waren in het ‘oude’ programma van geschiedenis tamelijk vanzelfsprekend, zelfs al in de onderbouw (voorbeeld 3). Bovendien bevatten de schoolexamens wel vragen waarin kenmerken van verschillende tijdvakken op elkaar betrokken worden (zie 3.3).

VOORBEELD 1, UIT CENTRAAL EXAMEN 2007-I:

In de late middeleeuwen kwamen de steden tot bloei.
Leg uit dat de vorsten daardoor een andere manier van besturen konden ontwikkelen.

VOORBEELD 2, UIT CENTRAAL EXAMEN 2007-I:

Een gevolg van de afloop van de Koude Oorlog was, dat er gedacht werd over de uitbreiding van het aantal leden van de Europese Unie.

Leg dit uit.

VOORBEELD 3, UIT CENTRAAL EXAMEN 2008-I:

De Industriële Revolutie was één van de oorzaken van de opkomst van het moderne imperialisme.

Leg uit dat de Industriële Revolutie een reden kon zijn om koloniën in bezit te nemen. Gebruik in je uitleg een voorbeeld van een land met een kolonie die hierom in bezit genomen werd.

Kenmerken uit verschillende tijdvakken met elkaar in verband brengen

Bij de komst van het tijdvakkenkader met zijn 49 kenmerken is van diverse kanten 'gewaarschuwd' dat er óók aandacht nodig is voor diachronische thema's, of andere manieren om sprongen door de tijd te maken. Gebeurt dat niet, dan dreigen de 49 kenmerken, in schoolboeken inmiddels toebedeeld met elk een eigen paragraaf en een eigen reeks verwerkingsopdrachten, tot op zichzelf staande thema's te worden. Van zicht op ontwikkelingen door de eeuwen heen, op processen van verandering en continuïteit, zou dan net zo weinig terecht komen als in het 'oude' thematische programma of in fraaie, goedbedoelde lijstjes als de canon.

Dat 'gevaar' is onderkend.¹⁰ In de centrale examens is 10 tot 15 procent van de toetsvragen gewijd aan verbanden tussen of vergelijkingen van kenmerken uit verschillende tijdvakken (voorbeeld 1) of de klassieke perioden (prehistorie, oudheid, middeleeuwen, vroegmoderne tijd, moderne tijd). Ook de niet-pilotscholen gebruiken deze vraag met enige regelmaat, hoe eenvoudig van opzet dat soms ook is (voorbeeld 3). Opmerkelijk is dat in de steekproef met toetsen van pilotscholen dit type vraag geen enkele keer is aangetroffen.

¹⁰ Deze boodschap wordt inmiddels breed uitgedragen door vakdidactici in nascholing en publicaties. Zie bijvoorbeeld het eerste 'handboek oriëntatiekennis', Riessen, M. van, Rovers, F. & Wilschut, A. (red.) (2008), *Oriëntatie op geschiedenis. Handboek voor de vakdocent*. Assen: Van Gorcum.

VOORBEELD 1, UIT CENTRAAL EXAMEN 2006-I:

In 1564 verklaarde Willem van Oranje, die namens koning Filips II stadhouder was van Holland, Zeeland, West-Friesland en Utrecht, over het beleid van de koning: "Ik kan niet goedkeuren dat vorsten over het geweten van hun onderdanen willen heersen en hun de vrijheid van geloof ontnemen."

Licht deze uitspraak toe. Doe dat door:

- met een voorbeeld van het optreden van een protestantse hervormer uit te leggen, welk gevolg de Reformatie had voor de eenheid van de christelijke kerk in de Nederlanden en
- uit te leggen waardoor dit het streven naar absolute macht van koning Filips II doorkruiste en
- uit te leggen dat in deze uitspraak een oorzaak van het conflict naar voren komt dat leidde tot de stichting van de Nederlandse staat en
- met een voorbeeld van 'verlicht denken' uit te leggen, dat deze uitspraak van Willem van Oranje vooruit lijkt te lopen op de Verlichting.

VOORBEELD 2, UIT CENTRAAL EXAMEN 2008-I:

De EU heette in 1957 nog EEG (Europese Economische Gemeenschap) en was uitsluitend een economisch verbond. De oprichting van de EEG werd in verband gebracht met:

- het nationalisme dat twee wereldoorlogen had veroorzaakt en
- de Koude Oorlog.

Leg dit voor beide onderdelen uit.

VOORBEELD 3, UIT EEN SCHOOLEXAMEN:

Het christendom ontstond in de Romeinse provincie Judea (tegenwoordig Israël/Palestina) en verbreidde zich daarna.

Leg uit welk verband er bestond tussen het Romeinse imperium en de verbreiding van het christendom.

VOORBEELD 4, UIT EEN SCHOOLEXAMEN:

Zowel de Franken als de Romeinen kenden keizers, maar deze hadden niet evenveel aanzien. Wat was het verschil in aanzien tussen de Romeinse en de Frankische keizers?

Gebeurtenissen of personen met elkaar in verband brengen door een relatie te beschrijven van de kenmerken die zij representeren

Deze vraag lijkt op de voorgaande subcategorieën. Het verschil is dat leerlingen eerst zelf de gebeurtenissen moeten herleiden tot de kenmerken waarvan ze deel uitmaken, om vervolgens die kenmerken met elkaar in verband te brengen – abstraheren en vergelijken dus, met oriëntatiekennis als houvast.

Deze vraag komt in de centrale examens niet voor. In de schoolexamens troffen we twee vragen aan die in de buurt lijken te komen, wanneer gevraagd wordt naar een overeenkomst tussen Montezuma en Lodewijk XIV en naar een wezenlijk verschil tussen Azteekse stadstaten en Griekse poleis. In de bron staat echter expliciet dat de Azteekse staat een monarchie was en dat Montezuma absolute macht heeft – dat is niet verwonderlijk, want het gaat om een stukje uit de (inmiddels opgedoekte) methode *Sporen*, waarin verschillende samenlevingen steeds met behulp van sleutelbegrippen met elkaar werden vergeleken. Het kenmerk waarmee de vergelijking moet worden gemaakt, ligt er wel dik bovenop. Is voor het beantwoorden van de vraag meer nodig dan (stap 1) weten dat Lodewijk XIV een absolute vorst was (dat is niet moeilijk: in vrijwel elke methode wordt hij als de verpersoonlijking van het verschijnsel absolutisme opgevoerd), en (stap 2) dan de vinger bij het woord absolute vorst stilhouden en dat antwoord noteren?

Het voorbeeld van Montezuma en Lodewijk XIV maakt wel duidelijk hoe belangrijk, ook bij het gebruiken van oriëntatiekennis, sleutelbegrippen zijn. In veel schoolexamens worden die begrippen afzonderlijk bevroegd.

Relativeren van de periodisering in tijdvakken en de geldigheid van hun kenmerken

Tijdvakken zijn een didactische constructie. Bij het periodiseren van de (Europese) geschiedenis is de botte bijl gehanteerd om tot goed te onthouden porties tijd en benamingen te komen. Volgens domein A van het examenprogramma moeten leerlingen '(...) met gebruik van voorbeelden uit de perioden- en tijdvakkenindeling van eindterm 2, de westers-christelijke jaartelling en een ander voorbeeld van een jaartelling of periodisering/*meerdere andere voorbeelden van jaartellingen of periodisering*¹¹ [kunnen] uitleggen dat chronologische indelingen interpretatief van aard zijn *en (mede) afhangen van de standplaats die men inneemt en/of de vraag die men wil beantwoorden.*' Bovendien moeten leerlingen kunnen 'uitleggen dat de indeling in perioden en tijdvakken een westers perspectief op de geschiedenis vertegenwoordigt en wat de beperkingen en bezwaren daarvan kunnen zijn.'

Toetsvragen over oriëntatiekennis zouden dus ook over de geldigheid periodisering in tijdvakken kunnen (moeten) gaan. Zulke vragen komen in de centrale examens en de door ons bekeken steekproeven van school-examens echter niet voor. De vraag over de nieuwe tijdrekening die Arabische islamieten invoerden nadat zij in het Midden-Oosten aan de macht kwamen, in het centraal examen van 2006 (voorbeeld 1), vormt er wel een aanzet toe.

VOORBEELD 1, UIT CENTRAAL EXAMEN 2006-I:

Toen Arabische islamieten aan de macht kwamen in het Midden-Oosten, voerden zij een nieuwe tijdrekening in. Zij kozen een voor hen belangrijke gebeurtenis, de vlucht van Mohammed uit Mekka naar Jathrib in 622, tot beginpunt van de nieuwe tijdrekening.

Jathrib heet vanaf die tijd Medina, 'de stad van de profeet'.

Leg uit wat de Arabieren met de keuze van dit beginpunt wilden laten zien.

¹¹ De cursieve zinsdelen gelden voor vwo, niet voor havo.

3.8 Categorie 4: Geen relatie met oriëntatiekennis

Deze categorie bestaat uit vragen die volgens ons niet thuishoren in de drie voorgaande categorieën, omdat voor het beantwoorden van die vragen geen oriëntatiekennis wordt aangesproken. Sommige vragen zijn daar ook niet voor bedoeld; andere vragen beogen dat wel, maar slagen daar niet in.

In het centraal examen nieuwe stijl is gemiddeld dertig procent van de vragen onder deze categorie thuis te brengen. In bijna tweederde van de gevallen betreft het vragen waarin structuurbegrippen worden toegepast, los van oriëntatiekennis. In de steekproef van de pilotscholen valt een kwart van de vragen onder categorie 4, maar hier gaat het in slechts een kwart van de gevallen om gebruik van structuurbegrippen. In de steekproef van andere scholen scoorden wij ruim zestig procent van de toetsvragen in deze categorie. Een verwaarloosbaar deel daarvan (3 procent) was gewijd aan gebruik van structuurbegrippen. Hieronder dragen we daar een verklaring voor aan.

Translatie van een bron of tekst, zonder gebruik oriëntatiekennis

Geschiedenis doen zonder tekstbegrip is niet denkbaar. Maar vragen die op basis van tekstbegrip alleen zijn te beantwoorden, vormen geen valide toetsing van historische (oriëntatie)kennis of historisch denken en redeneren.

Of een vraag zich werkelijk beperkt tot tekstbegrip, is niet altijd gemakkelijk vast te stellen. Er is een overvloed aan onderzoek waarin wordt aangetoond dat kennis – niet alleen van het onderwerp van de te lezen tekst, maar ook vakkennis in bredere zin – de translatie (wat staat er) en interpretatie (wat betekent dat) van die tekst bevordert.

Hoe lastig het onderscheid in praktijk te maken is, blijkt uit de percentages toetsvragen die wij, onafhankelijk van elkaar, scoorden onder de categorie 'tekstbegrip'. Voor zover 'voorkennis' invloed heeft op dat tekstbegrip, gaat het hier niet om oriëntatiekennis. De steekproef uit toetsen van niet-pilotscholen bestond voor 35 procent uit dit soort vragen. De centrale examens bevatten gemiddeld twaalf procent van deze vragen; in 2008 nog 8,8 procent. De steekproef van de pilotsscholen telde

slechts 6 procent 'tekstbegripvragen'. Het grote verschil tussen de pilotscholen en andere scholen wijst erop dat de docenten in de pilotscholen bijzonder vaardig zijn geworden in het vermijden van deze constructie. Voor alle duidelijkheid: translatievragen die slechts bedoeld zijn als opstap naar de vraag waar het echt om gaat, zijn in de telling niet meegenomen.

VOORBEELD 1, UIT EEN SCHOOLEXAMEN:

Bron 4:

Omstreeks 110 na Chr. schreef Plinius de Jonge, bestuurder van een Romeinse provincie in Klein-Azië, een brief aan keizer Trajanus. Hierin vroeg hij de keizer advies ten aanzien van de behandeling van christenen in zijn gebied. Keizer Trajanus antwoordde aan Plinius:

U hebt, mijn waarde Plinius, op de juiste manier gehandeld tegenover hen die als christenen bij u waren aangebracht. De christenen moeten niet worden opgespoord. Als zij worden aangebracht en schuldig bevonden, moeten zij worden gestraft. Maar wie ontkent christen te zijn en dat aantoonst door onze goden te aanbidden, moet door zijn berouw vergiffenis krijgen. Lijsten van onbekenden echter mogen bij geen enkele aanklacht een rol spelen. Dat zou een zeer slecht voorbeeld zijn en niet iets van onze tijd.

Gebruik bron 4

Vier belangrijke rechtsregels van de Romeinen waren:

- Iemand is onschuldig tot zijn schuld is bewezen;
 - Iemand die ergens van is beschuldigd, moet de kans krijgen zich te verdedigen;
 - Niemand mag worden gestraft voor wat hij denkt;
 - De bestuurders van een land mogen zich niet met de rechtspraak bemoeien, dat mogen alleen de rechters.
- a) Welke van deze rechtsregels volgt keizer Trajanus in zijn brief na. Licht je antwoord per regel toe.
- b) Welke van deze rechtsregels volgt keizer Trajanus in zijn brief niet na. Licht je antwoord per regel toe.

VOORBEELD 2, UIT CENTRAAL EXAMEN 2007-I:

Gebruik bron 13.

Na de Tweede Wereldoorlog is dit artikel door leden van de NSB gebruikt om te laten zien dat de NSB in het begin nog geen racistische organisatie was.

Leg uit, telkens met een argument uit de tekst, dat dit artikel

- voor dit doel gebruikt kan worden, maar
- ook een verklaring geeft voor de hulp van veel NSB-ers aan de jodenvervolgung tijdens de bezetting.

Bron 13:

Anton Mussert is de leider van de Nationaal Socialistische Beweging in Nederland, de NSB. Op 22 april 1933 schrijft hij in het partijblad 'Volk en Vaderland' het artikel 'Enkele woorden tot onze joodse leden'. Daarin schrijft hij:

De Duitse nationaal-socialistische beweging is principieel antisemitisch. Dat is van de aanvang af zo geweest en daarin is zij gesterkt door de heftige tegenstand van marxistisch Joodse zijde, welke zij in de jarenlange strijd heeft ondervonden. De gevolgen daarvan doen zich nu natuurlijk voelen.

Onze NSB is principieel niet antisemitisch. De toestand in ons land is op dit punt nu eenmaal geheel verschillend van die in Duitsland. Wat dit punt betreft sluit onze beweging zich meer aan bij Italië, waar de leer van het fascisme het antisemitisme niet kent.

Niettemin wordt met voorbedachte rade door onze tegenstanders soms openlijk, doch meestal in het geniep verkondigd, dat ook wij NSB-ers jodenhaters zijn. Gij weet als NSB-ers, dat dit niet zo is, dat onze zin voor rechtvaardigheid – één van de pijlers, waarop de toekomstige nationaal-socialistische staat zal moeten rusten – dit niet toelaat, omdat er een hele groep Nederlandse Joden is, die Nederlands voelt, denkt en in wezen Nederlands is, de categorie waartoe gij behoort.

Daartegenover staat de grote, zeer grote groep van Joden, die geen nationaalsocialist zijn en dit ook nimmer zullen worden, maar vooraan staan in de bestrijding van onze beweging.

Van die zijde zult gij, Joodse NSB-ers, voor de voeten geworpen krijgen, dat gij uw ras verloochent. Op deze wijze probeert men u in uw eer aan te tasten en het is daarom, dat ik deze woorden tot u richt.

Gij pleegt dus niet alleen geen verraad aan uw ras, maar gij behoedt dit (...) tegen onverdiende hetze (ophitsing) binnen 's lands grenzen. Gij hebt uw plaats in onze gelederen uit volle overtuiging, blijft deze plaats waardig en gij

zult de voldoening hebben uw plicht te hebben gedaan tegenover al onze volksgenoten ondanks verdachtmaking en hoon.

Toepassing vaardigheden domein A, zonder gebruik oriëntatiekennis

Historisch denken en redeneren, zoals uitgewerkt in domein A van het examenprogramma, is een verplicht onderdeel van zowel het centraal examen als het schoolexamen. In het centraal examen wordt in het leeuwendeel van de vragen oriëntatiekennis met een component van historisch denken en redeneren gekoppeld. Logischerwijs neemt het (benodigde) niveau van historisch denken en redeneren over het algemeen toe naarmate kenmerken van de tijdvakken niet op zichzelf bevroegd worden, maar in onderlinge samenhang. Het denken over samenhang tussen kenmerken – of dit nu causale verbanden zijn, voorbeelden van verandering of continuïteit, van overeenkomsten en verschillen – leidt eigenlijk per definitie tot historisch denken en redeneren. Op zichzelf is dit een pleidooi om in centrale examens en schoolexamens een flink aantal van dit soort vragen (categorie 3 in ons analyseschema) op te nemen.

Hoewel in ons onderzoek domein A niet centraal stond, valt op dat in de tijdvaktoetsen van de niet-pilotscholen veel minder aandacht is voor historisch denken en redeneren. Een mogelijke verklaring is dat docenten zich door het veelvuldig gebruik van bronnen in hun toetsen rijk rekenen over het ‘domein-A-gehalte’. Hiervoor is al opgemerkt dat die schijn bedriegt: een substantieel deel van de bronvragen vergt niet veel meer dan tekstbegrip.

Vragen die uitnodigen tot historisch denken zonder dat oriëntatiekennis daar een rol in speelt, vormen in de centrale examens gemiddeld een kleine vijftien procent van het totaal. Hieronder volgen drie voorbeelden. In het eerste en derde voorbeeld zijn de bronnen achterwege gelaten; in voorbeeld 1 is die voor het antwoord overbodig, in voorbeeld 3 zijn de bronnen niet nodig om zichtbaar te maken dat oriëntatiekennis in vraag noch antwoord een rol spelen.

VOORBEELD 1, UIT CENTRAAL EXAMEN 2006:

Gebruik bron 11.

Als reactie op de oproep van minister Bolkesteijn schrijft Anne haar dagboek over. Sommige historici zien daarom Anne's dagboek niet meer als betrouwbare bron voor onderzoek naar het leven van joodse onderduikers tijdens de bezetting.

Geef een argument vóór en een argument tegen de opvatting dat het dagboek hierdoor als bron minder betrouwbaar is geworden.

VOORBEELD 2, UIT CENTRAAL EXAMEN 2008-I:

Julius Caesar schreef zijn boek over de oorlog in Gallië omdat hij van plan was zich te laten kiezen tot consul, de hoogste bestuurder in Rome in die tijd. Deze bedoeling van Caesar maakt hem een minder betrouwbare bron voor de oorlog in Gallië. Leg dit uit.

VOORBEELD 3, UIT EEN SCHOOLEXAMEN:

Gebruik bron 1, 2 en 3

Stel je doet een historisch onderzoek naar de volgende vraag:

'Welke culturele ontwikkelingen hebben plaatsgevonden in de geschiedenis van de West Afrikaanse volkeren?'

Welke van de 3 bronnen acht je het meest bruikbaar? Licht je antwoord toe.

Kennisvragen, zonder relatie met oriëntatiekennis

Deze vragen komen op het centraal examen in 2007 en 2008 niet meer voor. In het examen van 2006 troffen we er wel een aan (voorbeeld 1). In de steekproef van de pilotscholen bestaat ruim tien procent uit deze vragen, op andere scholen bijna een kwart. Omdat docenten in hun programma thema's en oriëntatiekennis met elkaar kunnen verweven, is het niet vreemd dat in toetsen ook 'gewone' kennisvragen als voorbeeld 2 te vinden zijn – al zijn ze naar Histoforum gestuurd als 'tijdvaktoetsen'. Een klassieker uit het genre is voorbeeld 3: Het lijkt net of de leerlingen iets met de bron moeten doen, maar niets is minder waar. De vraag is eigenlijk gewoon: wat zegt de regel van Benedictus over lust en verleiding?

VOORBEELD 1, UIT CENTRAAL EXAMEN 2006-I:

Een bewering:

In 1919 kregen vrouwen in Nederland kiesrecht, maar daarmee was hun politieke emancipatie nog lang niet voltooid. Ondersteun deze bewering met een voorbeeld.

VOORBEELD 2, UIT EEN SCHOOLEXAMEN:

Hieronder staat een aantal gebeurtenissen. Zet deze gebeurtenissen in de juiste volgorde. Je hoeft alleen de letters in de juiste volgorde te zetten.

- a) De slag bij Stalingrad.
- b) Atoombom op Hiroshima.
- c) D-day (inval geallieerden in Normandië)
- d) De inval in Polen.
- e) Hongerwinter in Nederland.

VOORBEELD 3, UIT EEN SCHOOLEXAMEN:

Bron [verkleind]: Een non wordt verleid, op een oude prent van Hans Holbein. Een historicus wil een boek schrijven over de regel van Benedictus. Hij wil daarbij deze bron gebruiken.

Geef aan bij welk onderdeel van de regel van Benedictus hij deze bron als illustratie kan gebruiken.



4 Conclusies

4.1 De analyse

De centrale examens nieuwe stijl doen in hoge mate wat zij (onder meer) beogen: het toetsen van de beheersing van oriëntatiekennis. Die kennis wordt pas functioneel wanneer ze wordt gebruikt zoals in categorie 2 en (vooral) categorie 3 van ons model: identificatie, ook bij impliciete relaties tussen het abstracte verschijnsel en concrete voorbeeld, en oriëntatie op samenhang in geschiedenis. Deze categorieën omvatten, samen met de zuiver op structuurbegrippen gerichte vragen, in de centrale examens nieuwe stijl gemiddeld driekwart van de toetsvragen. Afgezet tegen onze werkdefinitie van oriëntatiekennis en de maatstaven van ons analyse-instrument, neemt de validiteit van het centraal examen gestaag toe; het examen van 2008-I was vanuit die optiek het meest geslaagde tot nu toe. In de toetsvragen die pilotscholen voor het schoolexamen gebruiken, voeren categorie 1 en 2 de boventoon. Tezamen omvatten zij – in de door ons genomen steekproef – zeventig procent van de toetsvragen. Dat de pilotscholen in hun toetsen meer reproductievragen (30 procent) opnemen dan hun leerlingen op het centraal examen nieuwe stijl mogen verwachten (in 2008 amper 6 procent), is verklaarbaar: aan het opbouwen van oriëntatiekennis wordt nog volop gewerkt, en toetsing van ook het eerste beheersingsniveau is dan een verklaarbare keuze; zonder dat niveau kunnen leerlingen immers niet verder klimmen. Het aandeel toetsvragen dat gericht is op historisch denken en redeneren blijft op pilotscholen achter bij wat leerlingen in het centraal examen mogen verwachten. Toetsvragen van pilotscholen zijn in opmerkelijke mate gevrijwaard van het probleem dat met vragen bij bronnen in feite niet veel meer dan tekstbegrip wordt gevraagd (en dus gemeten).

De toetsvragen op scholen die in augustus 2007 met het nieuwe examenprogramma zijn begonnen, verschillen, gemeten naar de beheersingsniveaus die wij onderscheiden, aanzienlijk van die in de toetsen van pilotscholen en de centrale examens. Meer dan zestig procent van de vragen komt volgens onze indeling in categorie 4: de categorie waarin oriëntatiekennis geen rol van betekenis speelt. Een derde van de vragen richt zich op reproductie van de tijdvakken en kenmerken. De categorieën die identificatie, begrip en actieve toepassing van oriëntatiekennis uitdrukken, omvatten 23 procent van de toetsvragen. Deze verhoudingen zijn verklaarbaar: deze scholen zijn nog maar kort bezig met oriëntatiekennis. Bovendien is het opbouwen van oriëntatiekennis natuurlijk niet het enige waaraan zij tijd besteden. In de toetsen die als 'tijdvaktoetsen' werden ingestuurd, zijn ook vragen opgenomen over thema's die op het programma stonden. Dat bemoeilijkt een vergelijking met de toetsen van pilotscholen – maar om die vergelijking is het in onze analyse ook helemaal niet te doen.

De toetsvragen van de niet-pilotscholen bevatten een relatief hoog percentage vragen bij bronnen die met weinig meer dan tekstbegrip zijn te beantwoorden (30 procent).

Het aandeel vragen waarin structuurbegrippen worden gebruikt, was in de steekproef van niet-pilotscholen zeer gering. Het combineren van oriëntatiekennis en historisch denken in één vraag komt slechts sporadisch voor. Vast en zeker zijn er in de programma's van toetsing en afsluiting andere plekken dan tijdvaktoetsen aangewezen om de ontwikkeling van historisch denken en redeneren zichtbaar te maken. Dit zal een weloverwogen keuze zijn. In het centraal examen waar ook deze scholen over enkele jaren mee te maken krijgen, raken oriëntatiekennis en historisch denken echter steeds meer geïntegreerd. Het lijkt verstandig om in het huidige schoolexamen daar meer op te anticiperen dan nu het geval is.

4.2 Het analyse-instrument

De categorieën uit ons analyseschema zijn niet sluitend. De opdracht waar we als geschiedenisleraren voor staan – leerlingen over geschiedenis leren; leerlingen leren historisch te denken en redeneren – is te complex om in eenvoudige schema's te vatten. Bij het analyseren van toetsvragen met ons instrument sprongen twee onderling verweven 'stoorzenders' er bovenuit.

Bij het identificeren van aan de tijdvakken gekoppelde kenmerken is de explicietheid van wat leerlingen wordt voorgelegd (bijvoorbeeld: hoe woordelijk of letterlijk herkenbaar is het gezochte verschijnsel in het aangereikte voorbeeld) een cruciaal gegeven. Bewijst het in een bron herkennen van woorden die geleerd zijn om de kenmerken op te kunnen dreunen, dat leerlingen begrijpen en betekenis geven aan wat zij zoeken en vinden? Hebben zij zich dan werkelijk *georiënteerd*? Wij denken van niet. Maar docenten en toetsenmakers sturen leerlingen niet graag het bos in; ze gidsen hen er in haalbare etappes doorheen. In de toetsvragen zien we dat onmiskenbaar terug. Veel van de problemen die leerlingen moeten oplossen, zijn door voorstructurering teruggebracht tot meer en minder eenvoudige identificatievragen. In de centrale examens nieuwe stijl en in de toetsen van de pilotscholen omvatten die ruim veertig procent van alle items. Dat bepaalt het beeld van wat leerlingen op dit moment aankunnen. Nemen we in ogenschouw dat deze leerlingen maximaal twee jaar op een doelgerichte wijze oriëntatiekennis hebben kunnen opbouwen, dat is dat beslist niet gering. Wie slaagt voor het centraal examen nieuwe stijl, heeft behoorlijk wat goed georganiseerde historische bagage op zak en is in staat tot een elementair niveau van historisch denken en redeneren. Voor de nabije toekomst, waarin cohorten leerlingen de bovenbouw betreden bij wie vanaf de brugklas is geïnvesteerd in de opbouw van oriëntatiekennis, is dat een veelbelovend vertrekpunt.

Een tweede stoorzender bij het werken met ons analyseschema is de inhoudelijke complexiteit van de inhoud waar de categorieën op worden toegepast. In het gebruik van taxonomieën is dat een klassiek probleem; op ons analyse-instrument is alle kritiek en voorbehoud van toepassing die in discussies over de relevantie en bruikbaarheid van taxonomieën naar voren wordt gebracht.

Het analysemodel met drie beheersingsniveaus dat we gebruikt hebben, is arbitrair, onvolkomen en kunstmatig. Bij het analyseren van de samenstelling van toetsen geeft het niettemin enige houvast. Het reikt ook een 'analyse kader' aan dat recht kan doen aan het instrumentele karakter dat oriëntatiekennis ons inziens zou moeten hebben.

Ook bij het streven naar een geleidelijke opbouw van oriëntatiekennis geeft de indeling naar beheersingsniveaus enige houvast. Docenten zouden bij het maken van hun toetsen de drie niveaus als matrices kunnen

gebruiken om het beheersingsniveau van oriëntatiekennis van brugklas tot examenklas geleidelijk op te voeren. Daarmee suggereren we niet dat het bevorderen en meten van die ontwikkeling volgens een keurig opschalingsmodel verloopt. De realiteit van het leren van geschiedenis is daar te weerbarstig voor. Onze insteek op dat gegeven is een andere: de realiteit van het leren van geschiedenis is te weerbarstig om aan het toeval over te laten. Totdat we, door te kapitaliseren op de ervaringen die elke dag in honderden klaslokalen worden opgedaan en gesteund door empirisch onderzoek¹², iets meer greep hebben op het verschijnsel oriëntatiekennis dan nu het geval is, kan het onderscheiden van beheersingsniveaus van oriëntatiekennis ons wellicht een kleine stap op weg helpen.

¹² In Nederland lopen op dit moment zes meerjarige onderzoeken rond historisch denken en redeneren, waaronder het gebruik van oriëntatiekennis; een ongekende weelde, waarvan de komende jaren wellicht de eerste vruchten geplukt kunnen worden.

5 Handreikingen

De volgende suggesties beogen bij te dragen aan het maken van weloverwogen keuzes bij het toetsen van oriëntatiekennis.

Analyseren beheersingsniveaus in eigen toetsen

Het analyse-instrument dat in hoofdstuk 3 is beschreven, kan gebruikt worden om in 'tijdvaktoetsen' in het schoolexamen evenwicht te zoeken en te bewaken tussen het kennen, kunnen herkennen en actief kunnen gebruiken van oriëntatiekennis. Het kan dienen als matrijs om bestaande toetsen te wegen en om nieuwe toetsen te ontwerpen.

Aansluiten bij beheersingsniveau in centraal examen nieuwe stijl

De analyse van het beheersingsniveau van oriëntatiekennis in de huidige centrale examens nieuwe stijl kunnen dienen als richtpunt voor de verhouding tussen het kennen, herkennen en actief gebruiken van oriëntatiekennis die in de toetsen van het eigen schoolexamen wordt aangehouden. Verschuivingen in die verhoudingen (zoals meer vragen over de relaties tussen kenmerken) kunnen met de matrijs worden gesignaleerd en worden verwerkt in de eigen toetsen.

Hardop laten denken

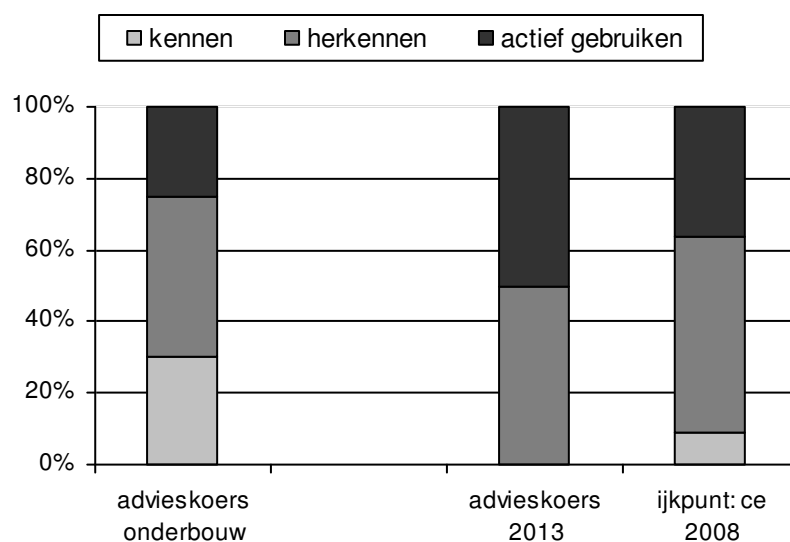
Het deelonderzoek van Prent en Van Drie (2009) laat zien hoe verhelderend – en mogelijk ontvullend – het is om leerlingen te observeren bij het oplossen van een opgave waarvoor oriëntatiekennis nodig is. Laat (groepjes) leerlingen af en toe hardop denken als zij historisch denken en redeneren en analyseer hoe zij te werk gaan. Dit kan

een wezenlijke bijdrage leveren aan het aanscherpen van de instructie-strategie van de docent bij het opbouwen van oriëntatiekennis.

Opbouwen vanaf de brugklas

Oriëntatiekennis opbouwen is geen onderwijsdoel dat in een semester of module te realiseren is. Sinds 2007 maakt oriëntatiekennis deel uit van de kerndoelen van het leergebied Mens en maatschappij in de onderbouw. Reserveer in het meerjarenplan van de sectie in elk leerjaar tijd voor het investeren in oriëntatiekennis. Gebruik toetsen oriëntatiekennis – maar ook andere instrumenten – om die ontwikkeling te monitoren.

Om op koers te zitten voor het centraal examen, is het raadzaam om aan te sturen op deze verhouding tussen kennen, herkennen en actief kunnen gebruiken aan het einde van de onderbouw (havo 3, vwo 3).



Figuur 4. Advieskoers voor de verhouding tussen kennen, herkennen en actief kunnen gebruiken aan het einde van de onderbouw en in het schoolexamen.

Eenvoudige identificatie in plaats van contextloze reproductie

In praktische zin betekent dit: streef in de samenstelling van toetsen oriëntatiekennis in de onderbouw niet teveel naar reproductie alleen. In (om te beginnen) eenvoudige, veelvuldige oefening met identificatievragen (herkenning) wordt die kennis vanzelf opgebouwd. Bovendien is die oriëntatiekennis dan meer wendbaar: leerlingen zijn gewend om concrete voorbeelden aan abstracte verschijnselen te verbinden.

Voldoende samenhangvragen: relaties tussen kenmerken, ook door tijdvakken heen

Streef in de samenstelling van toetsen oriëntatiekennis voor het school-examen naar een evenwicht tussen (complexere) identificatievragen en samenhangvragen. Bij dit laatste type vragen moet oriëntatiekennis actief worden ingezet om een probleem op te lossen. In het huidige centraal examen nieuwe stijl is ruim een kwart van de toetsvragen hiervoor gereserveerd. Het lijkt reëel om te veronderstellen dat dit percentage de komende jaren zal groeien.

Oriëntatiekennis en structuurbegrippen combineren

Toetsvragen waarin oriëntatiekennis gebruikt moet worden, lenen zich uitstekend voor een combinatie met historisch denken en redeneren. Samenhangvragen bijvoorbeeld vragen om denkvaardigheden als vergelijken, abstraheren en deduceren. Raadpleeg de CEVO-syllabus voor voorbeelden per structuurbegrip. In het centraal examen nieuwe stijl worden oriëntatiekennis en structuurbegrippen vaak in combinatie bevraagd.

Alert op 'loze' bronvragen

Stel geen vragen over een bron die met lezen alleen zijn te beantwoorden. Zo'n vraag meet tekstbegrip, en niet veel meer. Vakinhoudelijke kennis bevordert tekstbegrip van vakteksten (ook over 'blanco' onderwerpen), maar een translatievraag ('wat staat er') meet geen inhoudelijke kennis. Gebruik liever een beperkt aantal bronnen waar leerlingen actief hun oriëntatiekennis op kunnen loslaten om zelf nieuwe kennis te produceren,

dan bij elke opgave een bron waarmee welbeschouwd weinig gebeurt dat niet ook zónder die bron had gekund

'Geschikte' vraagtypen per beheersingsniveau

Voorbeelden van deze vragen zijn beschikbaar op de website van het Instituut voor Geschiedenisdidactiek (www.ivgd.nl).

Voor het beheersingsniveau *kennen* zijn de volgende vraagtypen geschikt:

- ◆ Combineervragen
- ◆ Het laten combineren van tijdvakken met kenmerken.
- ◆ Het laten combineren van tijdvakken met sleutelwoorden uit de kenmerken.
- ◆ Volgordevragen: het in chronologische volgorde laten zetten van gebeurtenissen die expliciete (woordelijke, letterlijke) verwijzingen naar een kenmerk bevatten. Gebruik voor de 'eenvoudige' variant een kenmerk per tijdvak, voor iets moeilijker varianten twee gebeurtenissen bij een of twee van de kenmerken die door historisch te redeneren te rangschikken zijn.
- ◆ Vragen om een (behandelde) persoon of gebeurtenis te noemen bij een kenmerk.
- ◆ Vragen om (behandelde) personen in het juiste tijdvak te zetten.
- ◆ Elaboratievragen. Laat leerlingen in eigen woorden betekenis geven aan een kenmerk. Bij meervoudige kenmerken kan het ook gaan om een (geleerd en onthouden) verband tussen verschijnselen binnen het kenmerk zelf.

Voor het beheersingsniveau *identificeren* (begrip) zijn de volgende vraagtypen geschikt:

- ◆ Identificatievragen: het herkennen van een aangereikt kenmerk in een voorbeeld.
- ◆ Bedenk daarbij dat de herkenbaarheid van het aangereikte voorbeeld (al dan niet in een bron) van grote invloed is. Een bron

waarin door woordelijke herkenning het gezochte kenmerk kan worden opgespoord, ontstijgt nauwelijks het niveau van reproductie. Dat leidt niet tot het diepere begrip dat nodig is – uiteindelijk – voor actief gebruik van oriëntatiekennis. (Een bron waar geen touw aan vast te knopen is uiteraard ook niet.) Wees alert op het overstructureren van opgaven.

- ◆ Identificatievragen waarin het te herkennen voorbeeld niet woordelijk aan het aangereikte kenmerk te koppelen is. Voor zulke vragen is, anders dan bij een al te expliciet voorbeeld, interpretatie nodig. Op een bescheiden niveau bewerkt de leerling dan zijn oriëntatiekennis. Die kennis zal steeds wendbaarder en steeds functioneler worden.
- ◆ Volgordevragen waarin de chronologisch te ordenen gebeurtenissen niet letterlijk of woordelijk aan de verbonden kenmerken zijn gekoppeld.
- ◆ Classificatievragen waarin leerlingen moeten beargumenteren welke gebeurtenissen in relatie tot een kenmerk meer en minder betekenis hadden.
- ◆ Sorteert en combinatievragen waarin kenmerken en belangrijke begrippen aan elkaar worden verbonden. Begripkennis bevordert de gebruikswaarde van oriëntatiekennis.
- ◆ Elaboratie van een kenmerk in een concept-map. Met name geschikt om greep te krijgen op meervoudige begrippen.
- ◆ Vragen waarin leerlingen uitspraken die specifiek zijn voor de context van een tijdvak, bij het juiste tijdvak moeten plaatsen.

Voor het beheersingsniveau *gebruiken* (toepassen) zijn de volgende vraagtypen geschikt:

- ◆ Vragen waarin kenmerken binnen een tijdvak met elkaar in verband moeten worden gebracht. Het kan gaan om causale relaties; veel kenmerken binnen een tijdvak vormen ‘elkaars’ context. Maar het kan ook gaan om vergelijkingen, bijvoorbeeld op het gewicht dat een kenmerk in de schaal legt voor ‘gewone’ mensen in die tijd of specifieke groepen.

- ♦ Vragen waarin kenmerken uit verschillende tijdvakken met elkaar in verband gebracht moeten worden. Ook hier wordt bedoeld verband in de breedste zin van het woord. Causale verbanden, het onderscheiden van verandering en continuïteit, de uniciteit van verschijnselen: mogelijkheden te over.
- ♦ Samenhang tussen kenmerken (of gebeurtenissen die aan die kenmerken gekoppeld kunnen worden, of een combinatie van die twee) zichtbaar laten maken in schema's. De twijfel over de beoordeelbaarheid van door leerlingen zelf gemaakte schema's is koudwatervrees.
- ♦ Vragen naar samenhang tussen ogenschijnlijk ongelijksoortige gebeurtenissen door de betekenis van die gebeurtenissen ('wat is dit *eigenlijk*') te ontleen aan de kenmerken waartoe zij behoren.
- ♦ Vragen naar reflectie op de 'geldigheid' van (onderdelen uit) het tijdvakkenkader.
- ♦ Het hanteren van een historische casus. Geen 'dekkende' reeks opgaven, keurig verdeeld over de tijdvakken, maar een prikkelende historische kwestie. De beoordeling richt zich op de mate waarin een leerling zijn (oriëntatie)kennis gebruikt bij maken van een evenwichtige representatie (contextualiseren). Met name kwesties waarin leerlingen een beargumenteerde beslissing moeten nemen zijn hier bruikbaar.
- ♦ Het hanteren van een hedendaagse casus. De beoordeling richt zich op de mate waarin de leerling de voorgelegde kwestie weet te historiseren.