



**Op zoek naar het wankel evenwicht
tussen kennis en vaardigheden**

HUUB KURSTJENS

De vmbo-examens van 2004

Dit jaar namen in totaal zo'n 14.000 vmbo-kandidaten deel aan het centraal examen geschiedenis en staatsinrichting, op drie verschillende niveaus. Van alle scholen met een Gemengde en Theoretische Leerweg (GLTL) bood 76% het vak geschiedenis aan als examenvak en deed 26% van alle GLTL-kandidaten ook daadwerkelijk examen. Voor de Kaderberoepsgerichte Leerweg (KB) bedroegen deze percentages respectievelijk 9,0% en 1,3% en voor de Basisberoepsgerichte Leerweg 6,4% en 1,4%.

Hoe hebben ze het er van afgebracht, waar liepen ze tegenaan, wat ging goed en wat minder goed en hoe ziet de toekomst van het examen er uit? Op deze en andere vragen geeft dit artikel een antwoord.

In 2003 werden voor het eerst in alle vier vmbo-leerwegen centrale examens voor de algemene vakken en beroepsgerichte programma's afgenomen. Met meer dan gewone belangstelling werden deze examens afgewacht, want niemand wist precies wat je mocht en kon verwachten op basis van de examenprogramma's. Vooral bij geschiedenis en staatsinrichting was de overgang van het oude mavo naar het nieuwe vmbo groot: de gedetailleerde stofomschrij-

vingen waren verdwenen en globale eindtermen kwamen ervoor in de plaats. Uiteindelijk bleken de examens mee te vallen. Ze waren zelfs veel te gemakkelijk, vonden velen.

Het hele onderwijs is in ontwikkeling en het geschiedenisonderwijs dus ook. De docenten en de scholen krijgen meer vrijheid om hun eigen onderwijs in te richten. De nadruk komt te liggen op toetsing van algemene kennis in combinatie met competenties en vaardigheden. De steeds terugkerende vraag daarbij is: welke kennis en wat voor vaardigheden? Wat moet werkelijk gekend en gekund worden? Vandaar dat er opnieuw met argusogen gekeken werd naar de examens van 2004.

'Ik vond geschiedenis vet verrot! Het waren alleen maar bronnen. Het ging niet over wat je moest leren!!'

In alle vier leerwegen stonden voor geschiedenis en staatsinrichting dezelfde twee examenonderwerpen op het programma: de sociale zekerheid en verzorgingsstaat in Nederland (met als verrijgingsdeel de ontwikkeling van de gezondheidszorg in Nederland) en de Koude Oorlog (met als verrijgingsdeel Nederland en de Verenigde Staten na de Tweede Wereldoorlog).

Zoals gebruikelijk waren er vooral reacties op het examen van het eerste tijdvak voor GLTL. Op de examens voor KB en BB bleven de reacties uit. Op de examens van het tweede tijdvak werd ook niet gereageerd. Daarom wordt in dit artikel alleen ingegaan op het examen eerste tijd-

Huub Kurstjens is werkzaam bij de Citogroep in Arnhem als toetsdeskundige VO/VMBO geschiedenis en staatsinrichting.

Het vmbo-examen 2004 in cijfers

	GLTL / D	KB / C	BB
gemiddelde score	34,30	28,01	32,88
gemiddelde p' waarde*	63,5	58,4	65,8
vastgestelde N-term*	0,6	1,2	0,5
% onvoldoende	19%	19%	17%
gemiddeld cijfer	6,3	6,5	6,4
aantal vragen	43	40	38
schaallengte	54	48	50
aantal kandidaten	13191	353	478
steekproefgrootte	1870	123	202

* De p'-waarde is het door de leerlingen behaalde percentage van de maximaal haalbare score. De gemiddelde p'-waarde heeft betrekking op het aantal kandidaten dat de betreffende vraag juist beantwoord heeft. In een formule uitgedrukt: gemiddelde p' waarde = (gemiddelde score x 100) : de maximale toets-score.

* De N-term is de normeringsterm, een ijkvariabele die ervoor moet zorgen dat aan kandidaten in verschillende jaren en tijdvakken even zware eisen worden gesteld. De besluitvorming over de normering verloopt in drie fasen:

- 1 De vakmedewerker van de Citogroep geeft een advies aan de vaksectie van de CEVO, op basis van de analyses van de afnamegegevens.
- 2 De vaksectie voegt aan dit advies een inhoudelijke beoordeling van het examen toe. Die komt tot stand op basis van de reacties en commentaren van bijvoorbeeld vakverenigingen, platformen en het LAKS, maar ook rechtstreeks van docenten en leerlingen. De combinatie van het Cito-advies en de inhoudelijke beoordeling leidt tot een normeringsadvies van de vaksectie aan het dagelijks bestuur van de CEVO.
- 3 Het dagelijks bestuur van de CEVO verzamelt en beoordeelt de adviezen en stelt uiteindelijk de definitieve normering vast. Het resultaat is te zien in de (bovenstaande) vastgestelde N-term.

Schematisch overzicht op basis van de versnelde correctie van de gegevens die bij de Citogroep zijn binnengekomen.¹ Deze gegevens zijn onmisbaar om een afgewogen oordeel te kunnen geven over de billijkheid, validiteit en betrouwbaarheid van het examen. Ook is het mogelijk om op basis van deze gegevens een vergelijking te maken met eerder afgenomen examens. Gevoegd bij het commentaar dat na afname op de examens gegeven wordt, leidt dit tot de vaststelling van de normering (de N-term) door de Cevo.

vak voor GLTL. Naar aanleiding van reacties van docenten en leerlingen wordt iets over de achtergrond van het examen uitgelegd door in te gaan op het examenprogramma, de vraagstelling, het correctievoorschrift, de spreiding van leerstof, vaardigheden en vraagvormen, het taalgebruik en de normering. Ook wordt in grote lijnen aangegeven welke veranderingen de komende jaren te verwachten zijn. Meer specifieke gegevens vindt u in het schema.

Reacties van leerlingen en docenten

De reacties van leerlingen varieerden van 'een niet erg moeilijk examen' tot 'een rot examen'.

Als je de hartenkreten van leerlingen volgt tijdens het chatten direct na afname van het examen, dan geeft dat een treffend beeld van wat ze van de examens verwachtten en hoe ze zich daarop voorbereid hebben.

Enkele voorbeelden:

'Lekker onduidelijke bronnen en ze hadden zeker meer moeten vragen over de dingen die je uit het boek kon halen, zoals het wel was bij de SE's.'
'Het was erg vaag dit examen, al die bronnen, allemaal vragen die niet duidelijk in je boek stonden, bijvoorbeeld over riolering en waterleiding. En over die rooklabels, dat heb ik niet moeten leren.'

'Ik heb voor niks de jaartallen uit mijn hoofd zitten leren en de begrippen kwamen er ook niet veel in voor.'

'In het geschiedenisexamen stonden gewoon vragen die meer Nederlands waren dan geschiedenis. Echt raar.'

*'De bronnen waren onwijs onduidelijk en alle antwoorden moest je daaruit halen. Er werd ook helemaal geen stof uit het boek gebruikt. Ik heb voor niks geleerd want er stond niks!'*²

Ook bij de docenten waren de reacties zeer divers, uiteenlopend van 'Het examen is duidelijk beter dan het vorig jaar, meer op VMBO-T niveau' en 'Het is niet al te moeilijk' tot 'Dit examen is het slechtste sinds jaren. Zoveel slechte vragen, zo weinig geschiedenis, overbodige bronnen, historisch onjuiste antwoorden. Bah! Heren-examenmakers gaat u schamen!'.

Daarnaast waren er nog algemene opmerkingen als 'Het zou fijn zijn als er meer duidelijkheid kwam over wat

1p ● 32 Welke groepering in Nederland volgde in de jaren vijftig trouw de Verenigde Staten maar was in de jaren zeventig veel kritischer geworden?

- A de communisten
- B de liberalen
- C de rooms-katholieken
- D de sociaal-democraten

wij als docenten kunnen verwachten op een eindexamen' en 'Goed lezen blijft bij de vmbo-leerlingen een probleem.'

Als klap op de vuurpijl nog de volgende reactie: *'Je kunt inderdaad zeggen dat veel nadruk is gelegd op het verrijksdeel en het kerndeel wat genegeerd is. Misschien werken er teveel mensen op het Cito die politiek actief waren in de jaren zeventig?'*³

Kortom, de examens zorgden voor de nodige beroering. Wat ligt daaraan ten grondslag?

De achtergrond en de smalle marges

In *Kleio* hebben in het verleden diverse artikelen gestaan die handelden over het nieuwe examenprogramma en de nieuwe examens.⁴ De SLO heeft enkele jaren geleden in opdracht van OCenW voor alle vakken in het VMBO nieuwe examenprogramma's geschreven. Sindsdien waren er voor geschiedenis geen stofomschrijvingen meer. De educatieve uitgeverijen hebben methodes gemaakt op basis van de voorgescreven nieuwe, globale eindtermen. Het gevolg was dat de schoolboeken allemaal voldeden aan het examenprogramma maar sterk konden verschillen in de inhoudelijke uitwerking.

Geen wonder dus dat een leerling verzucht dat er zulke grote verschillen zijn tussen de schoolexamens, die meestal sterk methodegebonden zijn, en het centrale examen dat alleen maar op de globale eindtermen gebaseerd is.

De examenmakers kunnen bij het maken van examenopgaven wel kennis nemen van de schoolboeken, maar mogen zich niet op slechts één of twee methodes baseren. Uitgangspunt is en blijft het voorgescreven examenprogramma. De docenten die in opdracht van de

Citogroep examenvragen maken, zijn zich heel goed bewust van deze complexiteit. Het vereist de nodige creativiteit om betrouwbare en valide opgaven te maken zonder in de verleiding te komen de methode die men zelf in de klas gebruikt als uitgangspunt te nemen. Het is een voortdurend zoeken naar de grootste gemene deler. Zo zullen bijvoorbeeld politieke partijen die niet in het examenprogramma voorkomen niet expliciet bekend verondersteld mogen worden en zal de toevlucht gezocht moeten worden tot politieke stromingen met het risico te generaliseren (zie bijvoorbeeld vraag 32 in het GLTL-examen) of, erger nog, te simplificeren. Dit roept begrijpelijkerwijze weer reacties op bij docenten over vragen die historisch onjuist zouden zijn, want uiteraard zijn er altijd weer uitzonderingen op de algemene regel te bedenken.

Dit spitsroeden lopen zien we mutatis mutandis ook bij de eeuwige discussie: toetsen we kennis of toetsen we vaardigheden?

Gedetailleerde kennis toetsen is vrijwel niet meer mogelijk met het huidige examenprogramma, algemene kennis wel. Het is maar de vraag of dit erg is. Het herkennen en vergelijken van historische ontwikkelingen en het toepassen van algemene kennis is immers veel relevanter!

Natuurlijk, veel leerlingen, en zeker in het VMBO, willen graag leren voor een toets om een goed cijfer te behalen en de makkelijkste manier daarvoor is het uit je hoofd leren van feiten. Dat geeft enige zekerheid. Maar inmiddels is wel duidelijk geworden bij diverse discussies dat vaardigheden en competenties minstens zo belangrijk zijn. En dit leidt ertoe dat in de examens vragen gesteld worden, waarbij van leerlingen verwacht wordt dat ze een eigen standpunt kunnen formuleren en kunnen beargumenteren waarom ze vóór of

tegen iets zijn. Dit heeft weer tot gevolg dat menige docent diep zucht als hij of zij de antwoorden van leerlingen nakijkt en vergelijkt met het antwoordmodel: wat moet er nu goed gerekend worden en wat niet?!

Ook examenmakers zijn zich bewust van dit probleem. Zonder het examenprogramma helemaal overboord te gooien, wordt gezocht naar alternatieven die leerlingen en docenten meer houvast bieden. Verderop in dit artikel zal hier nader op worden ingegaan.

De vraagstelling

Zowel docenten als leerlingen klagen af en toe over de onduidelijkheid in de vraagstelling. Soms heeft dit betrekking op het taalgebruik, soms op de sturing van de vraag ('te vaag'), soms op beide. Aangezien de vragen vaak generalisaties betreffen, ervaren leerlingen de vraagstelling soms als abstract en ingewikkeld. Voeg daarbij het gebruik van enkele woorden die minder gangbaar zijn in het dagelijkse taalgebruik van de leerling en de twijfel slaat toe. Zo heeft het woord 'beeldelement' voor verwarring gezorgd. Wat wordt daaronder verstaan? Mag een bord met een geschreven tekst in een foto ook als beeldelement beschouwd worden of zelfs de foto in zijn geheel (vraag 25)? Deze discussie heeft ertoe geleid dat dit woord in een volgend examen niet meer opgenomen zal worden en daar waar mogelijk vervangen door 'onderdelen van een prent of foto'.

Een ander voorbeeld van verwarring betrof vraag 5 en 6. Van deze vragen werd opgemerkt dat het onderscheiden van verschillende typen historische vragen (*beschrijvend, verklarend en waarderend*) niets met geschiedenis te maken heeft. In het examenprogramma staat echter expliciet vermeld bij GS/κ/3 Leervaardigheden in het vak geschiedenis en staatsinrichting bij punt 1:

'De kandidaat kan verschillende typen historische vragen herkennen en zo zelfstandig mogelijk formuleren. In dat verband kan hij/zij onderscheid maken in beschrijvende, verklarende en waarderende vragen.' Bij vraag 5 en 6 in het examen was sprake van toetsing van deze vaardigheid waar-

bij een inhoudelijk antwoord op de gestelde vraag gegeven moest worden. Uit reacties op het examen bleek dat het niet als billijk ervaren werd om een samengestelde vraag op te nemen voor één scorepunt, namelijk eerst een keuze maken tussen twee aangeboden typen vragen en vervolgens de gestelde vraag beantwoorden. Daarbij kwam nog dat sommige leerlingen hun keuze voor het vraagtype toelichtten in plaats van de onderzoeksvraag beantwoordden, zoals werd gevraagd.

De vorm waarin deze vaardigheden getoetst moeten worden vereist nog nader onderzoek. Besloten is om met ingang van de examens van 2005 deze vaardigheid niet meer in deze vorm te toetsen in het centraal examen geschiedenis. Daarmee is niet gezegd dat de vaardigheid niet belangrijk zou zijn en in een andere vorm niet alsnog getoetst zou kunnen worden. Toetsing ervan op de huidige wijze leidt echter tot zoveel discussie en levert zoveel verwarring op dat het opnemen van dergelijke vragen de betrouwbaarheid van een examen niet ten goede komt.

Samengestelde vragen waarbij eerst een keuze gemaakt moet worden en waar vervolgens om een toelichting gevraagd wordt, blijven bestaan. Niet de mogelijkheid om het juiste antwoord te gokken (50% kans) moet beloofd worden, maar de verklaring of de uitleg van de gemaakte keuze.

Het correctievoorschrift

Een jaarlijks terugkerend thema is het volgens docenten onduidelijke, onvolledige en niet eenduidige karakter van het correctievoorschrift bij de open vragen. Een docent merkt op dat *'het correctievoorschrift soms wat eenzijdig is qua beantwoording. Ik heb het idee dat er vaak veel meer variatie mogelijk is'*. En dat is natuurlijk ook zo, alleen worden niet alle mogelijk juiste antwoorden uitputtend opgesomd. Om duidelijk te maken hoe het correctievoorschrift toegepast zou moeten worden, volgt hier een korte toelichting.

Bij een open vraag zijn er twee soorten inleidende zinnen denkbaar in

- 1p ○ 5 Een onderzoeksvraag: 'Waarom veranderde het leven van veel Nederlanders door de industrialisatie in de tweede helft van de 19e eeuw?'
→ Is dit een **verklarende** of een **waarderende** vraag? Geef ook een antwoord op deze onderzoeksvraag.
- 1p ○ 6 Een andere onderzoeksvraag: 'Had de overheid zich in de 19e eeuw meer moeten bemoeien met het armoedeprobleem?'
→ Is dit een **beschrijvende** of een **waarderende** vraag? Geef ook een uitleg bij je antwoord op deze onderzoeksvraag.

- 1p ○ 25 *Gebruik bron 17.*
Na de Tweede Wereldoorlog besloten de Verenigde Staten ook Duitsland economisch te steunen.
→ Leg aan de hand van een beeldelement uit waarom de Verenigde Staten dit besluit genomen hebben.
Doe het zo:
beeldelement: ...
uitleg: ...
bron 17
foto in de Amerikaanse bezettingszone van Duitsland (1945)



Vertaling:
Amerikaan, geef ons wat te eten, anders zullen wij Hitler niet vergeten.

het correctievoorschrift, namelijk: 'Uit het antwoord moet blijken dat ...' en 'Voorbeeld van een juist antwoord is ...'. Bij de eerste formulering gaat het om de kern van een antwoord (zie bijvoorbeeld vraag 4I: 'Uit het antwoord moet blijken dat het economisch slecht ging in de Sovjetunie / de wapenwedloop te duur/onbetaalbaar werd'). Bij de tweede formulering om voorbeelden van antwoorden die passend, kenmerkend en feitelijk juist genoemd mogen worden, maar waar ongetwijfeld ook andere, juiste voorbeelden van antwoorden gegeven kunnen worden.

Deze voorbeelden moeten voldoen aan de formulering zoals die bij punt 2, paragraaf 3.3 van de algemene regels terug te vinden is: *'Indien een antwoord op een open vraag niet in het beoordelingsmodel*

voorkomt en dit antwoord op grond van aantoonbare, vakinhoudelijke argumenten als juist of gedeeltelijk juist aangemerkt kan worden, moeten scorepunten worden toegekend naar analogie of in de geest van het beoordelingsmodel'.

Een aanvulling op deze regel voor het vak geschiedenis en staatsinrichting staat bij punt 3, de vakspecifieke regels: *'De vakinhoudelijke argumenten waarvan sprake is in de algemene regel 3.3 moeten voor het vak Geschiedenis en staatsinrichting afkomstig zijn uit gezaghebbende, wetenschappelijk verantwoorde publicaties'*.

Hier rust dus een grote verantwoordelijkheid bij de corrector. Op grond van zijn of haar professionaliteit mag verwacht worden dat hier integer mee omgegaan wordt. De voorbeel-

- 2p ○ 9 → Gebruik bron 3, 4, 5 en 6.
Welke twee bronnen zijn kenmerkend voor de leefomstandigheden van arme mensen tussen 1850 en 1900? Leg per bron uit waarom.

Doe het zo:

Bron ... (vul nummer in) is kenmerkend, omdat ...

Bron ... (vul nummer in) is kenmerkend, omdat ...

bron 5

ophalen van poepemmers



den in het correctievoorschrift worden niet zo maar bedacht.

Ter illustratie: Bij vraag 9, bron 5 staat als voorbeeldantwoord dat de bron kenmerkend is voor de leefomstandigheden van arme mensen tussen 1850 en 1900 omdat de arme mensen zelf met hun poepemmers moesten sjouwen. Antwoorden als 'er was nog geen riolering' of 'rijken hadden vaak een eigen beerput of aansluiting op de gracht' zijn op basis van de informatie uit de bron feitelijk onjuist omdat het afgeleiden ervan zijn en kunnen daarom niet als modelantwoord opgeschreven worden.

Dat dergelijke antwoorden door docenten als juist beoordeeld worden, is de ruimte die zij zichzelf op basis van hun professionaliteit en inzicht toe-eigenen. Een correct voorbeeld van een juist antwoord is het echter niet. Begrijpelijk naar aanleiding van de gegeven antwoorden van leerlingen wel.

Bij het toegenomen vaardigheden-gehalte van de examens en het glo-

bale karakter van het examenprogramma, zullen dergelijke situaties zich vaker voordoen dan voorheen.

Een andere klacht betreft het niet kunnen honoreren van een gedeeltelijk juist antwoord. Zo eenduidig als voorheen menig antwoord geformuleerd kon worden onder verwijzing naar de stofomschrijving, zo rigide komt het huidige correctievoorschrift soms over: het is óf goed óf fout. Maar zo simpel is het niet bij het vak geschiedenis. Helaas is het bij de opzet van de nieuwe vmbo-examens niet meer mogelijk om gedeeltelijk juiste antwoorden goed te rekenen, tenzij precies aangegeven wordt uit welke elementen een gedeeltelijk juist antwoord moet bestaan of wat aan een correct antwoord ontbreekt. En dat is nou juist bij het vak geschiedenis weer niet altijd mogelijk.

Een ander voorbeeld ter illustratie: sommige vragen zijn samengestelde vragen waarbij eerst een keuze

gemaakt moet worden tussen twee alternatieven om daarna deze keuze toe te lichten of te verantwoorden. En dat alles voor slechts één scorepunt. Een logische reactie is dan: geef óf de keuze weg óf geef twee scorepunten. Deze reactie is begrijpelijk maar de oplossing is niet zo eenvoudig als gedacht. Beoogd wordt de vaardigheid te toetsen dat leerlingen informatie kunnen ordenen, bruikbare informatie kunnen toepassen en deze keuzes kunnen verantwoorden en toelichten. Een keuze uit twee antwoordmogelijkheden heeft een hoog gokgehalte en kan door leerlingen zonder enige kennis van zaken eenvoudig goed gemaakt worden. Deze 'blinde' keuze (50% gokkans) honoreren met één scorepunt is bovendien niet billijk vergeleken met andere vragen die één scorepunt opleveren en waar veel meer voor gedaan moet worden. Veel belangrijker is echter dat een leerling de gemaakte keuze in eigen woorden moet kunnen verantwoorden. Eigenlijk zijn deze antwoordelementen onlosmakelijk aan elkaar gekoppeld: geen scorepunt zonder toelichting.

Een andere mogelijkheid zou kunnen zijn om voor deze vraag twee scorepunten toe te kennen op basis van de overweging dat er twee antwoorden gegeven moeten worden. In dat geval zou een koppeling van beide antwoordelementen moeten leiden tot een score van óf geen óf twee punten (zonder dat het toegestaan is één scorepunt toe te kennen). Dat zou echter weer op onbegrip stuiten en de mogelijkheid bieden aan die ene docent om toch één scorepunt toe te kennen terwijl andere collega's zich strikt aan de regels houden.

De discussie zal voorlopig wel blijven gaan over de wijze waarop een correctievoorschrift gelezen en toegepast moet worden, welke antwoordelementen nodig en gewenst zijn en wat er nog meer goed gerekend mag worden buiten het antwoord dat in het correctievoorschrift is opgenomen. Daarom is het van belang dat de VGN een podium biedt waar deze discussie gevoerd kan worden.

De spreiding van leerstof, vaardigheden en vraagvormen

Het is niet voor iedereen duidelijk hoe een examen wordt samengesteld. Soms lijkt het alsof de spreiding over de stof niet goed is en dat over de ene eindterm veel meer vragen gesteld worden dan over de andere. Zo werd opgemerkt dat er te veel vragen in het examen stonden over de tijd in Nederland rond 1900 of over Duitsland tijdens de Koude Oorlog en dat er nauwelijks of geen vragen gesteld werden over de crisishaarden tijdens de Koude Oorlog.

Een centraal examen behoort valide te zijn, d.w.z. behoort de totale stof te omvatten en te toetsen wat leerlingen geleerd hebben. Hier stuiten we op de grenzen van de mogelijkheden die het huidige examenprogramma ons biedt. Wat inhoudelijk wel en niet gekend en bevroegd mag worden is veel onduidelijker dan voorheen bij de stofomschrijvingen. Veel meer wordt nu *globale* kennis over een onderwerp getoetst met daaraan gekoppeld vaardigheden. Niet meer *gedetailleerde* kennis. Als crisishaarden bij het onderwerp Koude Oorlog niet expliciet genoemd worden, mogen we er dan zonder voorkennis naar vragen? Sterker nog, bij nadere bestudering van de eindtermen blijkt dat het onderwerp eigenlijk veel meer over de naoorlogse geschiedenis van Duitsland gaat dan over de Koude Oorlog!

Een examen moet naast een spreiding aan kennis en vaardigheden ook een spreiding aan vraagvormen kennen. Zo wisselen meerkeuzevragen, voorgestructureerde vragen en open vragen elkaar veelvuldig af, evenals vragen naar toepassingen, argumenteringen, redeneringen e.d.. Daarnaast bestaat ongeveer de helft van de vragen uit zogenaamde overlapvragen, d.w.z. dat de helft van alle vragen identiek is voor KB en GLTL. Soms betekent het dat de vragen voor GLTL daardoor te gemakkelijk worden (zie bijvoorbeeld GLTL vraag 27, 29 en 37 = KB vraag 27, 29 en 33), soms betekent het juist het omgekeerde, namelijk dat de vragen voor KB te moeilijk zijn (zie bijvoorbeeld in KB vraag 1, 10 en 13 = GLTL vraag 1, 13 en 16). Het niveau van

Te makkelijk voor GLTL

- 1p ● 27 Waarom zagen de Verenigde Staten in 1947 de Sovjetunie niet meer als bondgenoot, maar als tegenstander? Omdat de Sovjetunie
- A bestuurd werd door Stalin.
 - B de Berlijnse Muur had gebouwd.
 - C enkele nazi's bescherming bood.
 - D in Oost-Europa de baas wilde blijven.

- 1p ● 29 Gebruik bron 21.
Op welke kaart is de grens van het Oostblok in 1955 juist weergegeven?
- A kaart 1
 - B kaart 2
 - C kaart 3

bron 21



- 1p ○ 37 Hieronder staan drie gebeurtenissen:
- 1 De relatie tussen West- en Oost-Duitsland verandert door de 'Ostpolitik'.
 - 2 Door de Blokkade van Berlijn wordt de stad moeilijk bereikbaar.
 - 3 West- en Oost-Duitsland worden weer één land.
- De Koude Oorlog zou je in drie fasen kunnen indelen: het begin, het midden en het einde.
→ Welke gebeurtenis hoort bij welke fase? **Let op!** Elke fase mag maar één keer genoemd worden.
- Doe het zo:
gebeurtenis 1: ... (vul in: het begin, midden of einde van de Koude Oorlog)
(enz. tot en met gebeurtenis 3)

Te moeilijk voor KB

- 1p ● 1 Een 'verzorgingsstaat' is een staat waarin
- A alle arme mensen steun kunnen krijgen van liefdadigheidsorganisaties.
 - B alleen ouderen, werklozen en jongeren steun kunnen vragen.
 - C iedere burger in welvaart leeft zonder vrees voor armoede.
 - D niemand gebrek heeft aan de eerste levensbehoeften.

- 1p ○ 13 → Noem één onderdeel van het sociale beleid van de regering in de jaren dertig waarover veel mensen ontevreden waren.

beide examens moet dan ook vooral behaald worden door de specifieke, voor die bepaalde leerweg op niveau gemaakte vragen. Voor GLTL houdt dat in dat het verrijkingsdeel ongeveer een kwart van het examen in beslag neemt en dat het andere kwart specifieke GLTL-kerndeel-vragen zijn.

Dat er veel nadruk op het verrijkingsdeel ligt is juist, maar té veel nadruk is niet juist.

Ongeveer een kwart van het examen moet bestaan uit verrijkingsstof. Bij het onderwerp Koude Oorlog leek het meer omdat, naast het verrijkingsdeel, ook in het kerndeel de rol van de Verenigde Staten uitvoerig aan bod komt. In totaal ging het slechts om vier vragen die betrekking hadden op het verrijkingsdeel (32 tot en met 35) met in totaal 5 scorepunten. Alleszins redelijk dus. Bij het eerste onderwerp ging het om 8 scorepunten bij het verrijkingsdeel (vraag 7 tot en met 9 en vraag 22 en 23).

In een toetsrationale wordt precies bijgehouden welke vraagvormen, welke vaardigheden, welke overlapvragen op basis van welke eindtermen op welke plaats in het examen voorkomen. Die spreiding is dus aantoonbaar aanwezig. Dat de uitwerking van eindtermen chronologisch rond een ijkpunt als het jaar 1900 komt te liggen of dat er veel nadruk ligt op de geschiedenis van Duitsland of de Verenigde Staten na de Tweede Wereldoorlog is misschien niet altijd prettig en wenselijk, maar op basis van het voorgaande wel logisch en verklaarbaar.

Het taalgebruik

Regelmatig valt de verzuchting op dat het examen geschiedenis steeds minder met geschiedenis en steeds meer met Nederlands te maken heeft. Bronnen interpreteren wordt al gauw uitgelegd als tekst verklaren. Ja, natuurlijk, een vraag of een bron goed lezen veronderstelt een bepaalde mate van leesvaardigheid. En natuurlijk kunnen vragen soms helderder, korter of eenduidiger geformuleerd worden, maar een bepaalde mate van beheersing van de Nederlandse taal mag toch wel ver-

ondersteld worden? Het taalgebruik in een examen is beslist niet moeilijker of ingewikkelder dan het taalgebruik in de gangbare schoolboeken voor geschiedenis. Ieder examen wordt bovendien door een neerlandicus gescreend. VMBO-leerlingen zijn niet allemaal even taalzwak. Dat de ene leerling meer moeite heeft met de Nederlandse taal dan de ander is ook duidelijk. Maar examens worden nu eenmaal gemaakt voor een bepaalde leerweg, op een bepaald niveau; niet speciaal voor taalzwakke, allochtone of dyslectische kinderen.

Misschien verdient het aanbeveling de leerlingen vóór afname van de examens meer voor te bereiden op de manier waarop vragen geformuleerd worden en wat ze kunnen verwachten. Door ze bijvoorbeeld oude examens te laten maken.

De laatste jaren komen er niet veel klachten meer binnen over de omvang van het examen. Dat heeft deels te maken met het feit dat er minder opgaven in een examen zitten dan voorheen en deels met de telling van het aantal woorden per examen. Hiermee wordt geprobeerd de omvang van het examen als geheel binnen de perken te houden.

De Toets- en itemanalyse en de normering

Na correctie van de examens worden de resultaten van de eerste vijf kandidaten via een formulier voor versnelde correctie via het Wolfsysteem doorgestuurd naar het Cito. Daar worden de resultaten met behulp van de computer verwerkt tot een psychometrische analyse. Het resultaat wordt een TIA (= Toets- en Item Analyse) genoemd. Deze gegevens worden gebruikt om de examens te analyseren en de N-term (=normeringsterm) vast te stellen.

Aanvankelijk werd de N-term van het GLTL-examen 2004 op basis van de TIA-gegevens vastgesteld op 0,4. Daarna vond er een correctie plaats waarbij rekening gehouden is met kritiek op de overlapvragen 18 (GLTL)/17 (KB) en 25 (GLTL)/23 (KB), resulterend in een ophoging van de N-term met 0,2 zowel voor GLTL als voor KB.

Belangrijkste conclusies van de TIA voor geschiedenis GLTL tijdvak I zijn:

- het onderwerp Verzorgingsstaat heeft aanzienlijk hoger gescoord dan de Koude Oorlog (bijna een vol punt verschil);
- de meerkeuzevragen zijn, in tegenstelling tot de voorgaande jaren, iets beter gemaakt dan de open vragen;
- vragen mét bronnen zijn iets beter gemaakt dan vragen zonder bronnen;
- de vragen die betrekking hadden op het verrijkingsdeel waren te eenvoudig;
- de jongens hebben het examen iets beter gemaakt dan de meisjes.⁵

Natuurlijk is er ook commentaar geweest op diverse andere vragen. Met name op vraag 24, 32 en 35 is kritiek geleverd. Toch leverde de TIA bij deze vragen geen afwijkende score op: goede leerlingen maakten deze vragen goed, slechte leerlingen slecht.

De CEVO heeft besloten deze vragen bij de vaststelling van de N-term gewoon mee te tellen in de totaalscore (zie blz. 29). Het inhoudelijke commentaar dat door docenten en de VGN op deze vragen gegeven is, was onderwerp van discussie maar heeft niet geleid tot een aanpassing. De formulering van de vragen had zeker hier en daar wat zorgvuldiger gekund, iets wat iedereen die betrokken is bij de examens zich ter harte zal nemen.

Het blijft belangrijk de examens kritisch te volgen. Er wordt goed geluisterd naar kritiek, maar dat wil niet zeggen dat *alle* op- en aanmerkingen gehonoreerd worden.

Het verrijkingsdeel

Ook onderdeel van het examenprogramma voor GLTL is het verrijkingsdeel. Er is veel discussie over de inhoud en de wijze van toetsing hiervan. Gaat het hier alleen om een verdieping of uitbreiding van de leerstof van het examenonderwerp (dus: 'extra stof') óf moeten er over deze stof ook moeilijkere vragen gesteld worden dan over de stof van het kerndeel (de Theoretische Leerweg geeft immers als enige leerweg het

recht op doorstroming naar de havo) óf beiden?

De twee verrijkingsdelen gekoppeld aan de beide examenonderwerpen zijn niet echt uitgekristalliseerde ‘historische’ onderwerpen. ‘De ontwikkeling van de gezondheidszorg in Nederland’ spreekt niet echt tot de verbeelding en ‘Nederland en de Verenigde Staten na de Tweede Wereldoorlog’ wordt al snel aangegrepen om de oorlog in Vietnam onder de loop te nemen.⁶ Toch moeten beide, relatief kleine onderwerpen prominent in het examen zitten én zich in moeilijkheidsgraad onderscheiden van het KB-niveau. Dat levert zowel voor de docenten als voor de examenmakers bij de voorbereiding de nodige problemen op. Aangezien de vragen over de verrijkingsdelen verspreid voorkomen tussen de andere vragen, zijn ze niet snel als zodanig herkenbaar en kan het soms de indruk wekken dat er (te) veel nadruk op één bepaald onderdeel ligt of één bepaalde periode. Bij het samenstellen van het examen wordt vooral rekening gehouden met een chronologische opbouw en niet zozeer met een opbouw rondom een thema of een casus.⁷

Vandaar dat het *lijkt* dat er veel van hetzelfde in zit of zich afspeelt in dezelfde tijd, maar in werkelijkheid wordt het beeld vertroebeld doordat zowel het kerndeel als het verrijkingsdeel als één geheel worden gepresenteerd.

Een groot probleem vormt wel de beperkte mogelijkheid om goede vragen te maken bij de beperkte hoeveelheid verrijkingsstof. Voor het tweede achtereenvolgende jaar is gebleken dat de vragen bij het verrijkingsdeel veel te gemakkelijk zijn. Dit jaar was dat bijvoorbeeld duidelijk te zien bij vraag 7, 8 en 9 (over riolering, waterleiding, volksgezondheid en leefomstandigheden rond 1900) en vraag 22 en 23 (de teksten op sigarettenpakjes-vragen). Dat heeft ertoe geleid dat er door de CEVO naar een oplossing gezocht wordt voor het verrijkingsdeel waar bij er én meer sprake zal zijn van ‘echte’ geschiedenis (globaal overzicht van de twintigste en eenentwintigste eeuw) én er meer vragen

- 1p ○ 18 Enkele kenmerken van de wederopbouw van Nederland na 1945:
- a de lonen stijgen nauwelijks
 - b de productiekosten stijgen nauwelijks
 - c de verkoopcijfers stijgen
 - d de werkgelegenheid groeit
- Welke volgorde is kenmerkend voor de economische groei van Nederland in de jaren vijftig? Schrijf alleen de letters op. De eerste letter is al ingevuld.
- Doe het zo:*
eerst a, dan ..., vervolgens ... en ten slotte ...

- 2p ○ 24 Hieronder staan vijf voorstellen voor afspraken over Duitsland na de Tweede Wereldoorlog:
- 1 Duitsland moet gedemilitariseerd worden.
 - 2 Duitsland moet gedenazificeerd worden.
 - 3 Duitsland moet lid van de NAVO worden.
 - 4 Duitsland moet verdeeld worden in twee staten.
 - 5 Duitsland moet zijn koloniën afstaan.
- Welke **twee** afspraken zijn **werkelijk** gemaakt tijdens de conferentie van Jalta? Schrijf alleen de nummers op.

op het niveau van het verrijkingsdeel gesteld kunnen worden. Hiermee zou ook tegemoet gekomen worden aan de maatschappelijke wens, zoals verwoord door de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming (de commissie-De Rooy), om aan de hand van oriëntatiekennis meer overzichtsgeschiedenis op te nemen.

Invoering van het overzicht valt zeker niet vóór 2008 te verwachten en zal bovendien alleen maar gelden voor GLTL (het komt dan in plaats van het verrijkingsdeel). Nadere mededelingen hierover zijn in de loop van het komende jaar van de CEVO te verwachten.

De specificaties

Uit de reacties van leerlingen en docenten blijkt dat het examen niet altijd voldoet aan de verwachtingen. Eén oorzaak hiervan is het globale karakter van het examenprogramma. Er is een grote verscheidenheid in de uitwerking ervan in de schoolboeken en ook docenten verschillen in hun benadering. Menigmaal is, door zowel leerlingen als docenten, de verzuiming geslaakt dat er veel uit het boek geleerd en behandeld is maar dat er weinig of geen vragen over gesteld zijn.

Reeds eerder is opgemerkt dat de omzetting van eindtermen in leerstof de verantwoordelijkheid is van edu-

catieve uitgeverijen. Soms kan dat leiden tot onjuiste interpretaties van eindtermen of tot uitbreidingen die de eindtermen ontstijgen. Ook examenmakers lopen vaak tegen die grens aan. Vandaar dat besloten is door de CEVO, bij de eindtermen van de onderwerpen die centraal geëxamineerd worden specificaties op te nemen die meer duidelijkheid geven en houvast bieden. Dat betekent geen uitbreiding van de leerstof, maar wel meer zicht op de achterliggende bedoeling ervan. De specificaties vormen geen gedetailleerde stofomschrijving maar een korte, puntsgewijze opsomming van ontwikkelingen, gebeurtenissen, begrippen, e.d. die bekend verondersteld worden bij een eindterm.

Zowel binnen de VGN als tijdens de VMBO-studiedag van dit jaar in Utrecht zijn de specificaties besproken. Het initiatief werd toegejuicht en de specificaties werden een duidelijke verbetering gevonden. Toch zijn hiermee lang niet alle problemen opgelost. Ze geven weliswaar duidelijker een richting aan en timmeren toch de zaak niet helemaal dicht met feitjes en opsommingen. Maar wat precies gekend en gekund moet worden, is ook met deze specificaties nog steeds niet helemaal duidelijk. Het blijft zoeken naar een wankel evenwicht tussen kennis en vaardigheden.

BB-examen

De examens voor de basisberoepsgerichte leerweg vormen een apart verhaal. Tot het afgelopen jaar bestonden er geen geschiedenisexamens op dit niveau. Er zijn slechts weinig leerlingen die dit examen gemaakt hebben. Uit gesprekken met docenten die geschiedenis geven aan deze leerlingen, wordt duidelijk dat het niveau van het examen goed te noemen is en dat men zeer tevreden is over de vragen en de vraagstellingen. Leerlingen vinden het zelfs leuk om dit examen te maken!

Jammer genoeg heeft het geen zin dat de VGN een examenbespreking organiseert, omdat de betreffende docenten daar weinig belangstelling voor hebben. Het is te meer jammer omdat juist in deze leerweg de komende jaren ontwikkelingen te verwachten zijn die ook voor de andere leerwegen in de toekomst van belang kunnen zijn.

Niet alleen wordt er nagedacht over een mogelijkheid examens te maken voor een leergebied (als een logisch vervolg op ontwikkelingen in de onderbouw, zie het artikel van Lieke Meijs en Theo van Zon op bladzijde 6-9 van dit nummer, red.), maar ook zullen in de nabije toekomst de papieren examens in de BB-leerweg vervangen worden door beeldschermexamens. Daarmee wordt het mogelijk om op basis van een toetsenbank een examen samen te stellen dat op meerdere momenten in een jaar afgenomen kan worden en waarbij toch geheimhouding gewaarborgd blijft. Deze mogelijkheid tot flexibilisering van het afnamemoment van het examen speelt in op de behoefte bij met name de BB-leerweg om examens af te kunnen nemen *direct* nadat de leerstof in de klas is behandeld.

De eerste jaren zullen zowel schriftelijke als beeldschermexamens naast elkaar voorkomen om daarna over te gaan in uitsluitend beeldschermexamens. Ook hierover zullen de komende jaren nadere mededelingen van de CEVO te verwachten zijn.

Tot slot

De komende jaren is het volgende te verwachten bij de examens geschiedenis in het VMBO:

- de huidige wijze van toetsing van beschrijvende, verklarende en waarderende vragen komt te vervallen;
- het woord beeldelement zal vervangen worden door een andere formulering waarbij duidelijker wordt dat het om onderdelen van een prent of foto gaat;
- de nadruk op vaardigheden blijft, waarbij met name aandacht geschonken zal worden aan vaardigheden als het gebruik van begrippen als betrouwbaarheid, representativiteit en bruikbaarheid;
- de examenonderwerpen zullen met ingang van het komende examen jaarlijks voorzien worden van specificaties en die zullen o.a. in *Kleio* en op de VGN-site gepubliceerd worden;
- over enkele jaren zal een globaal overzicht van de twintigste- en eenentwintigste-eeuwse geschiedenis te verwachten zijn in plaats van het verrijksdeel;
- op korte termijn vinden er experimenten plaats met beeldschermtoetsen en zal er onderzoek plaatsvinden naar toetsing per leergebied (beide alleen voor de BB-leerweg);
- er zullen gesprekken plaatsvinden met het VGN-bestuur en de regiovoorzitters over de voortgang en ontwikkelingen van de examens geschiedenis in het VMBO.

Over de VMBO-examens van het afgelopen jaar kan gezegd worden dat ze niet de schoonheidsprijs verdienen, maar ook niet dat ze slecht waren. Het is nog steeds zoeken naar de juiste vorm bij de juiste inhoud. Dit geldt niet alleen voor de examenmakers. Wat niet wegneemt dat ook zij nóg zorgvuldiger zullen moeten kijken naar de juiste, passende vraagvormen, taaltoepassingen, formuleringen van antwoordmodellen, dekking van leerstofinhouden, enzovoort.

Tegelijkertijd zal er ook door de VGN, naast alle andere verantwoordelijke instanties, gekeken moeten worden naar de meest geschikte inhoud van het examenprogramma en de best passende examenvorm daarbij. Men zal hierbij niet voorbij kunnen gaan aan een nieuwe positionering van het vak geschiedenis in het VMBO. Een zorg voor morgen? Vandaag!

Noten

- 1 De nieuwe VMBO-examens geschiedenis zijn dit jaar voor de tweede keer afgenomen. Voor een vergelijkbaar overzicht met achtergrondinformatie over het examen van 2003, zie: KLEIO, nummer 6, 2003, 20-24.
- 2 De meeste reacties van leerlingen zijn afkomstig van de site www.examenbundel.nl en de mogelijkheid om te chatten in de periode tussen 25 mei en 1 juni 2004.
- 3 Citaten van docenten zijn ontleend aan de VGN-site www.vgnkleio.nl en de mogelijkheid om aldaar op de examens te reageren via 'forum'.
- 4 Zie de artikelen in *Kleio* nr. 2 (2000), nr. 4 en nr. 7 (2002) en nr. 6 (2003).
- 5 Deze gegevens gelden alleen voor GLTL. Met een steekproefgrootte van 1870 kandidaten mag de uitkomst als zeer betrouwbaar worden beschouwd. De tendens bij KB en BB is hetzelfde.
- 6 En wat te denken van één van de twee verrijksdelen van het komend jaar in het examen: de verhouding mens – milieu ...
- 7 Een examen dat deels samengesteld zou zijn op basis van de volgorde van de eindtermen, deels chronologisch, deels thematisch of rondom een casus, zou bij een geschiedenisexamen als zeer storend en onevenwichtig ervaren kunnen worden.