

# Koester het centraal eindexamen

Na 28 jaar als toetsdeskundige geschiedenis vmbo neemt Huub Kurstjens afscheid bij Cito. In die tijd kwam er een centraal eindexamen, een canon en tien tijdvakken. Tijd voor een blik terug én vooruit.

**Huub Kurstjens** is toetsdeskundige bij Cito.

In 1968 werd Cito (Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling) opgericht. Aanleiding was de constatering door hoogleraar A.D. de Groot van een grotendeels willekeurig, ondemocratisch en inefficiënt onderwijssysteem. In zijn boek *Vijven en zessen* pleitte hij voor een objectief toetsstelsel en een nationaal instituut om dit te borgen. Een objectieve toets was nodig voor een beter oordeel over leerprestaties. De subjectieve beoordeling van de leerkracht bij het schooladvies was in hoge mate gebaseerd op sociale achtergrond. Het nieuwe devies: gelijke kansen voor iedereen, ongeacht afkomst, ras, religie of sekse. Onderwijscolumniste Aleid Truijens vindt dit nog steeds actueel: 'Een gestandaardiseerd eindexamen is een wapen tegen kansenongelijkheid. Net als de Cito-toets kent het centraal examen geen vooroordelen. Voor een toets is iedereen gelijk.'

## ***'Invoering van een centraal schriftelijk examen was mogelijk, mits er geen kwetsende prenten, foto's of teksten in het examen stonden'***

Leerlingen hebben recht op die objectiviteit. Als de school zelf gaat beoordelen, sluipen sociale verwachtingen er ongemerkt in. En: de kwaliteit en het niveau van de huidige schoolexamens zijn wisselend, daarop kun je niet varen.<sup>1</sup> Ook historicus Maarten van Rossem acht objectieve toetsing geen overbodige luxe: 'Sinds het schooladvies van de leraar bindend is voor toegang tot de middelbare school, blijkt dat kinderen met laagopgeleide ouders een lager advies krijgen dan die uit een hoogopgeleid milieu. Niets is zo sterk als dit soort maatschappelijke vooroordelen. Ik pleit er dan ook voor dat ze de Cito-toets in ere herstellen.'<sup>2</sup> De oprichting van Cito viel samen met de invoering van de Mammoetwet. Die moest meer kinderen toegang geven tot hoger onderwijs. Om het geschikte vervolgonderwijs te bepalen, was een onafhankelijke toets nodig. Ziedaar het uitgangspunt voor de eindtoets primair onderwijs en de naamsbekendheid van Cito.<sup>3</sup> Daar bleef het niet bij. In de jaren zeventig begon Cito, vanuit hetzelfde principe, met centrale eindexamens voor het voortgezet onderwijs.

## **Verzet tegen eindexamens geschiedenis**

De invoering van de Mammoetwet versterkte de roep om centraal schriftelijke eindexamens (CSE) met een landelijk niveau en objectieve resultaten voor alle vakken. Bij een identiteitsgevoelig vak als geschiedenis riep dit verzet op. In 1971 ging de Commissie Eindexamenexperimenten Geschiedenis (CEGES) de haalbaarheid en wenselijkheid van een CSE onderzoeken. Leende het vak zich ervoor? Wat moest de stofinhoud worden? En volgens welke benadering? De conclusie was dat een essay of een mondeling examen niet tot een eerlijke, rechtvaardige beoordeling leidde. Een CSE daarentegen kon wel landelijk kwaliteit en niveau garanderen. De onderwerpen moesten per niveau worden uitgewerkt volgens het omgekeerde trechtermodel: een globale omschrijving voor vwo, iets meer uitgewerkt voor havo en nog verder uitgewerkt maar minder omvangrijk voor mavo. Mavoleerlingen waren gebaat bij een duidelijke afbakening en een gedetailleerde uitwerking van de examenstof. De gesloten vraagvorm (meerkeuze of voorgestructureerd, zoals matchingvragen) paste het beste daarbij.

Het CEGES-eindrapport verscheen in november 1978. Een van de conclusies: invoering van een centraal schriftelijk examen geschiedenis was mogelijk, mits 'waardenbetrokkenheid' of levensbeschouwing werden meegenomen. Dat hield in: geen kwetsende prenten, foto's of teksten. Voorgesteld werd een systematiek van tweejaarlijkse thema's waarbij mavo havo en vwo zou volgen, maar met beperktere stof. In plaats van stofomschrijvingen of een probleemstelling waren er alleen kern- en trefwoorden. Cito zou via schrijfgroepen van docenten zorgen voor de opgaven en toetstechnische evaluatie. Aangeraden werd de VGN een belangrijke rol te laten spelen bij onderwerpkeuze alsmede onderzoek naar de niveauverschillen: mavo C en D, havo en vwo. Vernieuwend was de nadruk op functioneel gebruik van bronnen ('historisch materiaal'), iets wat nog steeds het hart van de centrale examens geschiedenis is.

Tot de Mammoetwet was geschiedenis een verplicht vak voor het hele voortgezet onderwijs. Daarna was het tot 1982 een keuzevak in de bovenbouw, met een facultatief centraal schriftelijk

<sup>1</sup> Aleid Truijens, *Volkskrant*, 2 juni 2020, p. 14.

<sup>2</sup> Maarten van Rossem, in: *Maarten*, 2017-3.

<sup>3</sup> Marten Roorda, voormalig Cito-directeur, in *Didactief*, 2013: 'Ik zeg wel eens: de eindtoets PO maakt zo'n 3% van onze omzet uit, maar zo'n 97% van onze naamsbekendheid.'



examen. Ondanks veel commotie onder geschiedenisdocenten verordonneerde de staatssecretaris van Onderwijs in 1980 dat het vak geschiedenis en staatsinrichting met ingang van 1981-1982 werd afgesloten met een centraal schriftelijk eindexamen. In 1982 werden de eerste verplichte centraal schriftelijke examens afgenomen, onder verantwoordelijkheid van de CVO (Commissie Vaststelling Opgaven).

### Hervorming door de HEG

In 1984 kreeg een vervolgcommissie, de HEG (Herziening Eindexamen Geschiedenis en staatsinrichting), opdracht de uitkomsten van de CEGES uit te werken voor zowel het school- als het centraal examen. Ze bepleitte aansluiting van het geschiedenisonderwijs bij geschiedenistheorie en -didactiek, een thematische aanpak en een relevante en actuele stofkeuze. Structuurbegrippen als bron en vraagstelling, feit en objectiviteit, inleving en standplaatsgebondenheid, oorzaken en gevolgen, verandering, continuïteit en discontinuïteit en interpretatie (bekend van de Leidse didacticus Leo Dalhuisen) moesten het 'historisch denken en handelen' bevorderen. Hiermee ging de HEG verder dan de CEGES. Ze gaf, naast het eindexamen, nu ook richting aan de vakdidactiek. Ze pleitte voor een thematische, probleemgerichte aanpak met aandacht voor chronologie en peri-

odisering, maar zonder historisch overzicht. Het was onduidelijk wat ze aan algemene historische (voor)kennis veronderstelde.

Het examenprogramma besloeg acht thema's, waaronder drie over de geschiedenis van de huidige samenleving, staatsinrichting, één uit de Nederlandse, één uit de Europese en minstens één uit de mondiale geschiedenis. Politieke, sociaal-economische en cultuurhistorische onderwerpen moesten in evenwicht zijn. Voor het CSE zouden de onderwerpen tweejaarlijks wisselen, voor het SE mochten scholen binnen de thema's zelf kiezen. Ook hier volgden de mavo-examens grotendeels havo en vwo.

Na de HEG volgde de WIEG (Werkgroep Implementatie Eindexamen Geschiedenis) die moest zorgen voor de implementatie van de uitgangspunten van de HEG. Goede voorbereiding op het centraal examen betekende dat in het onderwijs aandacht gegeven moest worden aan de vernieuwingen. Het werken met historische structuurbegrippen, benaderingswijzen, vaardigheden en bronnen werd gemeengoed. Ook konden onderwerpen van vóór de twintigste eeuw behandeld worden. De stof moest minder traditioneel of eurocentrisch zijn en met minder 'grote-mannen'-politiek. De weg lag open voor thema's als 'Continuïteit en verandering: de positie van de vrouw in Nederland en de Verenigde Staten van Amerika, ►

Geslaagde leerlingen hangen de vlag uit, 3 juni 1982. Foto: Hans van Dijk/Anefo, Nationaal Archief.

4 Katern Kleio, 1992, p. 1.

5 Huub Kurstjens, 'Hetzelfde en toch anders', *Kleio* 7, 2002, p. 4-12.

6 Huub Kurstjens, 'Een zachte landing maar hoe nu verder?', *Kleio* 6, 2003, p. 20-24.

7 *Kleio* 2, 2003, p. 46; tijdens een door de VGN georganiseerde vmbo-studiedag in december 2005 ('Hoe concreter, hoe beter') klonk hetzelfde geluid.

1929-1969' en 'Europa en de buiten-Europese wereld 1150-1350'. Door de themakeuze werd 'het grote overzicht' losgelaten. Onderwerpen werden voorzien van uitgewerkte stofomschrijvingen en voor docenten verschenen speciale wetenschappelijke bundels. Het ging om 'een beperkte hoeveelheid stof van historisch belang, geplaatst in tijd en ruimte en gerelateerd aan een vraagstelling'.<sup>4</sup> Mavo hoefde minder stof te kennen dan havo en vwo, maar die was wel uitgebreider en gedetailleerder beschreven. Het CSE omvatte twee onderwerpen die twee jaar achter elkaar geëxamineerd werden en waarbij jaarlijks één onderwerp vervangen werd. Het SE kende er minstens drie.

De WIEG had grote invloed op het geschiedsonderwijs. Waar de CEGES nog repte over 'historisch materiaal', zorgde de WIEG ervoor dat werken met bronnen en vaardigheden verankerd werd en bleef.

### De Tweede Fase en het vmbo

Bij de invoering van de nieuwe onderwijsstructuur in 1998 startte in de bovenbouw van havo/vwo de Tweede Fase. Het vmbo werd onderverdeeld in vier leerwegen, met de Theoretische Leerweg – voorheen mavo – als veruit de grootste. Ook de Basisberoepsgerichte, de Kaderberoepsgerichte en de Gemengde leerweg kregen een centraal examen. De examenprogramma's werden gekoppeld aan de beroepssectoren Economie, Techniek, Zorg en Welzijn en Landbouw, met grote gevolgen voor geschiedenis. Niet alleen werd de koppeling met de examenonderwerpen van havo/vwo losgelaten, het programma werd ook bepaald door de relevantie voor de vier beroepssectoren (en het mbo). Als inhoudelijke verdieping werd in de Theoretische Leerweg gekozen voor thema's als 'de verhouding mens-milieu' en 'ontwikkeling van de gezondheidszorg in Nederland', zonder nadere specificatie.

### Mavo-D

Het lbo (lager beroepsonderwijs) werd in 1992 vervangen door het vbo (voorbereidend beroepsonderwijs) dat in 1999 weer opging in het vmbo. Lbo en vbo (vergelijkbaar met de huidige beroepsgerichte leerwegen in het vmbo) kenden vóór 2002 geen aparte eindexamens geschiedenis. Mavoleerlingen konden op twee niveaus examen afleggen, afhankelijk van hun individuele prestaties. Het (lagere) C-niveau gaf toegang tot veel mbo-opleidingen, het (hogere) D-niveau tot mbo en havo. Dit artikel is toegespitst op mavo(-D).

Waar de stofomschrijving voor havo/vwo steeds gedetailleerder werd, moest het vmbo het doen met zes globaal omschreven 'kerndelen' met ieder een verrijksingsdeel. Het was de wereld op zijn kop: de omgekeerde trechter werd rechtop gezet! Vooronderstelde kennis bleef onbenoemd en lesmethoden kozen voor verschillende uitwerkingen. Soms werden daarbij niet alle eindtermen verwerkt, soms werd er veel meer informatie opgenomen dan nodig was en soms werden de globale eindtermen in schoolboeken op verschillende manieren geïnterpreteerd.<sup>5</sup> Voor examenmakers was onduidelijk wat ze wel en niet konden vragen, resulterend in examens met een lage betrouwbaarheid en standaarddeviatie, funest voor wat beoogd wordt (zie kader Betrouwbaarheid en standaarddeviatie).<sup>6</sup> In de loop van 2002 hield de VGN een enquête onder vmbo-docenten. Meer dan 95 procent van de ondervraagden vond het goed als 'de VGN een actie start voor het schrijven van een meer uitvoerige stofomschrijving bij een onderwerp voor het eindexamen geschiedenis VMBO'.<sup>7</sup> Omdat andere instanties het niet deden, sprong Cito in op de behoefte van docenten om meer toe-

Eindexamenleerlingen op 29 april 1982. Foto: Hans van Dijk/Anefo, Nationaal Archief.





lichting te krijgen bij de globale beschrijving van de examenstof. In 2003 vonden maar liefst drie nascholingen plaats voor in totaal 250 docenten.

### Richtingenstrijd

Tussen 1995 en 2005 speelde een richtingenstrijd over de toekomst van het vak geschiedenis. Er was kritiek op de ingeslagen weg van de WIEG. De twee eindexamenonderwerpen zouden willekeurig en irrelevant zijn. Bovendien leek de keuze een product van hobbyisten en lobbyisten en toetsten de onderwerpen onvoldoende overzichtskennis. Uit een beperkte telefonische enquête van het *Historisch Nieuwsblad* in 1996 bleek dat er onder Tweede Kamerleden een schrijnend gebrek was aan historische kennis. Was dit ook zo in het reguliere geschiedenisonderwijs? Het ministerie van Onderwijs vroeg een commissie onder leiding van R.J. de Wit, voormalig commissaris van de Koningin in Noord-Holland, advies uit te brengen over doel, functie en inhoud van het vak geschiedenis in het hele voortgezet onderwijs, met aandacht voor het basisonderwijs. Nagenoeg alle gesprekspartners, een beperkte groep overigens, bleken het meest te hechten aan historische feiten en een chronologisch kader, overwegende dat 'bij uitstek op relatief jonge leeftijd de gelegenheid benut moet worden om een bepaalde basis aan kennis bij te brengen; het fundament moet met name in deze fase worden gelegd'. Twee aanbevelingen sprongen eruit: een identiek minimumpakket aan historische vaardigheden en overzichtskennis ('canon') voor alle leerlingen in het basisonderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs; en de invoering van een sectorspecifiek vak geschiedenis voor Zorg en Welzijn binnen het vmbo, met als hoofdthema de geschiedenis van de verzorgingsstaat.

Niet lang daarna moest de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming, in de volksmond de commissie-De Rooy (genoemd naar de voorzitter, Piet de Rooy, de toenmalige hoogleraar Nederlandse geschiedenis aan de Universiteit van Amsterdam), de voorstellen uitwerken. Haar conclusie in 2001 stond haaks op de aanbeveling van de commissie-De Wit: een canon was niet wenselijk. 'Staatspedagogiek' zou op de loer liggen. Het was beter te werken met globale oriëntatiekennis, verdeeld over tien tijdvakken, elk met kenmerkende aspecten. De nadruk moest liggen op chronologie, beeldvorming en 'historisch besef', niet op kennis. Naast lof was er ook veel kritiek op het rapport. Beeldvorming zou ten koste gaan van feitenkennis en brongebruik. Welke voorkennis werd verondersteld? De opzet van de tijdvakken en de oriëntatiekennis was eurocentrisch en afwijkend van wat internationaal-wetenschappelijk gebruikelijk was. De benadering zou leiden tot stereotyperingen en de 'witte mannen-geschiedenis' benadrukken. En er waren twijfels of het



programma wel op een betrouwbare en valide manier getoetst kon worden.

Een 'informele werkgroep' moest zich buigen over de nieuwe eindexamens. Ondergetekende maakte namens Cito voor de vmbo-examens deel uit van deze commissie. Uit het eindverslag: 'Het huidige VMBO examenprogramma kent de systematiek van stofomschrijvingen niet meer. De problemen die dat voor examenconstructie met zich meebrengt, zijn uitdrukkelijk naar voren gebracht.' Een pilot moest uitwijzen of betrouwbare, valide en bruikbare examens op basis van oriëntatiekennis wel mogelijk waren. 'De pilot kan beperkt worden tot ontwikkeling en toetsing van oriëntatiekennis in het vmbo en tweede fase havo/vwo.' En: 'Het gaat in de pilot om VMBO, HAVO en VWO leerlingen.'<sup>8</sup> Vijf maanden later gaf toenmalig minister van Onderwijs Van der Hoeven toestemming voor een pilot voor havo en vwo. Over het vmbo werd met geen woord gesproken, in het eindverslag was het geschrapt. De werkgroepleden werden hierover nooit geïnformeerd.

### Vijftig vensters

De toetsing van de tien tijdvakken en oriëntatiekennis voor het vmbo was van de baan. De aanbeveling van de commissie-De Wit voor een canon echter niet. In 2006 adviseerde de commissie-Van Oostrom een canon gebaseerd op vijftig zogenaamde 'vensters'.<sup>9</sup> Ze stelde dat het bijbrengen van de canon door de school 'allesbehalve staatspedagogiek of culturele dwingelandij' is. (...) ▶

Tekening van Jos Collignon bij het artikel van Huub Kurstjens 'Hoe een examen tot stand komt', *Kleio 4*, 1995. ACD-commissie betekent: Advies Commissie van Docenten (tegenwoordig beter bekend als CG: Constructie-Groep van docenten).

<sup>8</sup> Verslag informele werkgroep geschiedenis, 12 februari 2003 (VO/2091/03-012).

<sup>9</sup> De canon van 2006 is inmiddels 'herijkt'. In 2020 verdwenen tien vensters. Ze werden vervangen door vensters die meer zicht bieden op de 'meerstemmigheid' van het verleden.

### Betrouwbaarheid en standaarddeviatie

De *betrouwbaarheid* is de mate waarin de scores consistent, nauwkeurig en reproduceerbaar zijn, kortom vrij van meetfouten. De *standaarddeviatie* is een spreidingsmaat. Hoe groter de spreiding, hoe beter de hele score-schaal wordt benut. Bij een lage standaarddeviatie is er weinig verschil tussen 'goede' en 'minder goede' kandidaten.

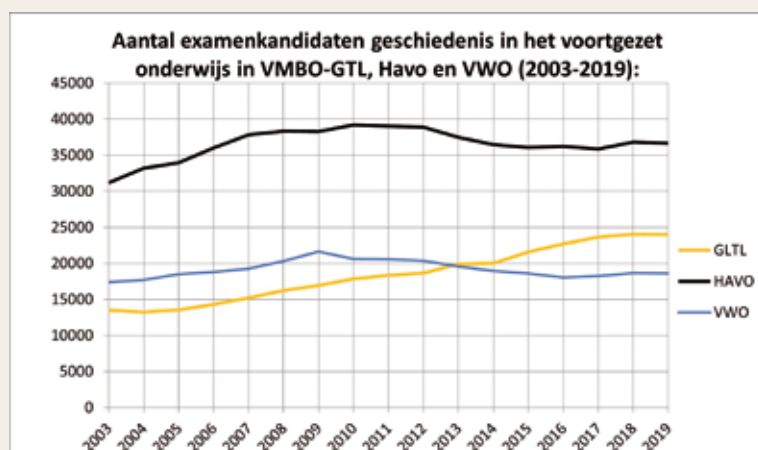
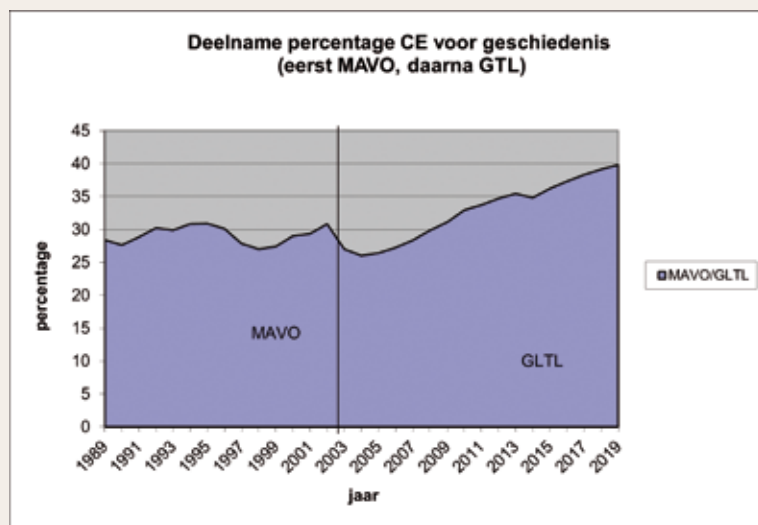
<sup>10</sup> Entoen.nu, 'De canon van Nederland', deel A, Den Haag 2006, p. 26.

<sup>11</sup> Gerard Rozing (SLO), Ronald Polak (Cevo) en Huub Kurstjens (Cito), 'Het vmbo examenprogramma en het "Historisch Overzicht vanaf 1900"', *Kleio* 7, 2006, p. 6-17.

'Het is niet meer of minder dan de historisch-culturele vertaling van de opdracht waarin onderwijs en leerplicht wortelen: als de enige legale vorm van indoctrinatie die een beschaafd land kent.'<sup>10</sup> Tot de doelgroep rekende de commissie, net als de commissie-De Wit, vooral het basisonderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Wat betekende het voor de bovenbouw van het vmbo als noch de tien tijdvakken noch de canon golden en het vigerende programma ondeugdelijk bleek voor examinering? Vakdocenten zagen een oplossing in een examenprogramma toegespitst op de recente geschiedenis en aansluitend op de belevingswereld van leerlingen. Geschiedenis moest meer zijn dan een voorbereiding op een beroep binnen de sector Zorg en Welzijn.

## Examenkandidaten

In onderstaande grafieken zijn geen gegevens van 2020 verwerkt, omdat er toen door corona geen centrale examens zijn afgenomen. De toename is vooral te danken aan: (1) de doorstroming van GTL naar havo (geschiedenis is in twee van de vier profielen verplicht), (2) dat sommige scholen niet zes maar zeven examenvakken aanbieden (waarvan geschiedenis vaak het zevende), (3) dat het vak voor vmbo-leerlingen aantrekkelijker werd door de geschiedenis van de afgelopen 150 jaar (Historisch Overzicht in combinatie met Staatsinrichting).



Ze bepleitten een bredere, algemeen vormende opzet, gericht op het toekomstig maatschappelijk functioneren, met meer aandacht voor recente overzichts-geschiedenis. Een programma herkenbaar voor iedereen, met elementen van oriëntatie-kennis, tijdvakken en de canon, met specifieke kennis en veel beeldend materiaal. Het 'Historisch Overzicht vanaf 1900' was geboren.<sup>11</sup>

## Vaste onderwerpen

Vanaf 2008 werd door de CEVO een zevende kerndeel toegevoegd: het 'Historisch Overzicht vanaf 1900'. De gekozen periode was van grote invloed op de huidige tijd en sloot meer aan bij de ontwikkelingen in het geschiedenisonderwijs in de bovenbouw van havo/vwo, ook wat betreft het historisch denken. Verder kwam er een eind aan de wisseling van onderwerpen. Voortaan zouden enkel het 'Historisch Overzicht vanaf 1900' en 'Staatsinrichting van Nederland' centraal geëxamineerd worden, ieder de helft uitmakend van het CSE. De andere vijf kerndelen bleven voorbehouden aan het SE, maar die hoefden ter compensatie niet meer allemaal behandeld en getoetst te worden. Daarmee was een grote slag geslagen, maar niet zonder weeffouten. Het Historisch Overzicht was gespecificeerd, Staatsinrichting niet. Bovendien was het Overzicht veel omvangrijker dan Staatsinrichting, waardoor er geen sprake was van een evenredige verdeling in het examen. Ook de scheiding van beide kerndelen deed krampachtig aan, alsof ze niets met elkaar te maken hadden. Dat leidde in de loop der jaren tot aanpassingen. Vanaf 2011 werd de verhouding gewijzigd in ongeveer twee derde Historisch Overzicht en een derde Staatsinrichting. In 2014 kreeg een syllabuscommissie de opdracht voor Staatsinrichting een lijst met kernbegrippen te maken. Hierbij moet gedacht worden aan 'tijdloze' begrippen zoals democratie en dictatuur, rechtsstaat, klassieke en sociale grondrechten. Het meer historische deel van Staatsinrichting moest geïntegreerd worden in het Historisch Overzicht, met waarborging van de chronologie. De omvang van de examenstof moest min of meer gelijk blijven. De wijzigingen konden op brede instemming rekenen onder docenten. In 2018 werden de eerste examens nieuwe stijl afgenomen. Er was nog maar één kerndeel: 'Historisch Overzicht en Staatsinrichting vanaf 1848', waarbij het bij Staatsinrichting meer ging over de wording dan de werking (voorbehouden aan maatschappijkunde).<sup>12</sup> De betrouwbaarheid en standaarddeviatie van de examens stegen significant.<sup>13</sup> Op de jaarlijkse vmbo-studiedagen in Utrecht steunden de docenten met een enorme meerderheid de gemaakte keuzes, de periodisering met tussenkopjes en de specificaties bij het onderwerp. Gelet op de voorgeschiedenis, de beperkte mogelijkheden tot verandering en de tijd die een verandering kost, was er reden tot tevredenheid.



## Uitdagingen

Aan mijn tijd als toetsdeskundige geschiedenis voor het vmbo komt een einde. Tijd voor persoonlijke reflecties. Ik zie de volgende vier belangrijke uitdagingen voor de komende jaren.

De eerste uitdaging is dat de trend in leesvaardigheid onder met name vmbo-leerlingen zorgelijk is. De OESO spreekt van een 'overduidelijk negatieve trend'. Uit PISA-onderzoek blijkt dat Nederlandse leerlingen snel minder taalvaardig worden. Bijna een kwart van de vijftienjarigen is onvoldoende geletterd; vmbo'ers meer dan de helft. Nederland kent de minst gemotiveerde lezers. Jongeren lezen weliswaar veel korte teksten, bijvoorbeeld op hun telefoon, maar minder langere, uitdagende teksten. Ze kunnen niet goed *nadenken* over wat ze lezen, terwijl het zou moeten gaan om cognitieve processen als het leggen van verbanden met wat je al weet, je een voorstelling maken, conclusies trekken, analogieën maken, kritisch en esthetisch beschouwen, inleven en reflecteren op jezelf en de wereld. Dit heeft zijn weerslag op het geschiedsonderwijs en de examens. Voor het lezen van historische bronnen en voor het historisch denken is leesvaardigheid cruciaal.

Punt twee is dat tweedegraads bevoegde docenten mogen lesgeven aan de eerste drie leerjaren van havo/vwo en het hele vmbo. Helaas toont onderzoek aan dat opleidingen weinig aandacht besteden aan het vmbo-examenprogramma geschiedenis. Het lijkt erop dat de nadruk ligt op de onder- en bovenbouw van havo/vwo, met veel aandacht voor de canon en de tien tijdvakken. Er wordt weinig tijd besteed aan toetstechniek, zogenaamd vooral uit tijdgebrek.<sup>14</sup> Kortom: het mist prioriteit. Waarschijnlijker is dat opleiders een gebrek aan toetsdeskundigheid hebben en ook weinig belangstelling en ervaring hebben in het vmbo. Veel beginnende docenten geven aan pas in de praktijk te merken kennis en -vaardigheden op het gebied van toetsing te ontberen.

Ten derde is er de afgelopen vijftien jaar hard

gewerkt aan de aanpassing van het vmbo-examenprogramma, maar er valt nog veel te doen. Vooral bij het SE is winst te halen. De kern delen zijn deels achterhaald of overlappen met het CSE. Vanuit de samenleving klinkt de roep om meer aandacht voor onderwerpen als slavernij, Srebrenica, koloniale geschiedenis, de multiculturele samenleving, wereldgeschiedenis en onderwerpen uit de tijd vóór 1848. Waarom komt er in het SE niet meer ruimte voor onderwerpen die aansluiten bij de behoeftes en de denominatie van scholen? Niet alles past in het CSE. Nieuwe inzichten kunnen leiden tot nieuwe stofkeuzes, maar wel binnen het Historisch Overzicht.

Ten slotte, toen in 2020 door corona geen centrale examens werden afgenomen, klonk de roep om afschaffing. Dat is kortzichtig. Het diploma heeft een 'civiele waarde'. Een vmbo-, havo- of vwo-diploma biedt toegang tot elk vervolgonderwijs. Het moet een betrouwbaar bewijs blijven voor het kennisniveau. Dat kan niet als de kwaliteit en objectiviteit afhankelijk is van één docent,

## **'Waarschijnlijker is dat opleiders een gebrek aan toetsdeskundigheid hebben en ook weinig ervaring in het vmbo'**

zonder eenduidige landelijke niveaubepaling. Het bezwaar van *teaching to the test* geldt evengoed, zo niet meer, voor een SE. Een CSE blijft een objectievere norm die kwaliteit en waarde vastheid garandeert. Dat is een groot goed.

## Knelpunten

Het CSE geschiedenis op GTL-niveau kan zich sinds 2005 verheugen op een toenemend aantal kandidaten (zie kader Examenkandidaten). Maar daarmee zijn belangrijke onderwijsproblemen niet opgelost. Onderwijscolumniste Aleid Truijens onderkent drie beschamende knelpunten in het basis- en voortgezet onderwijs: leerlingen leren steeds minder, de kansenongelijkheid is groot en de leesvaardigheid bedroevend.<sup>15</sup> Bij de aanpak hiervan kunnen centrale examens een grote rol spelen. Het is de uitdaging voor geschiedenisleraren zich bewust te zijn van de kansen van centrale examinering, zonder kritiekloos te worden. Het buitenland kijkt jaloers naar ons examensysteem. Laten we koesteren wat we hebben en verbeteren daar waar het kan. Het is de moeite waard. ■

De auteur dankt voor commentaar en inbreng: Saskia de Boer, Stefan Boom, Maria Grever, Thea Hooijman, Peter Jager, Harry Jansen, Raymond de Kreek, Martin van der Kuil, Ronald Polak, Gerard Rozing en Lody Smeets.

Eindexamenleerling.  
Foto: Hans van Dijk/  
Anefo, Nationaal  
Archief.

<sup>12</sup> Huub Kurstjens en Gerard Rozing, 'Continuïteit en verandering. Het vmbo-examen geschiedenis vanaf 2018', *Kleio* 2, 2017, p. 60-63.

<sup>13</sup> De gemiddelde resultaten per vijf jaar: 2003-2007 (zonder nadere uitwerkingen van de leerstof): betrouwbaarheid: 0,68, standaarddeviatie 6,04. 2015-2019 (mèt nadere uitwerkingen van de leerstof): betrouwbaarheid: 0,78, standaarddeviatie: 8,00.

<sup>14</sup> Carlijn van der Veen, master Geschiedenis, Radboud Universiteit Nijmegen: 'Onderzoek naar aandacht voor toetsing in docentenopleidingen geschiedenis' (intern onderzoek februari-augustus 2018).

<sup>15</sup> Aleid Truijens, *Volkskrant*, 23 juni 2020, p. 8 en 22 september 2020, p. 10.