

**Vaardigheden voor de toekomst:  
perspectieven op heden en  
toekomst van het vak geschiedenis**

**Een onderzoek naar de aansluiting tussen  
onder- en bovenbouw**

[19-1-2013]

PGO en meesterproef 2012-2013

Jeanny Smeets, studentnummer 3724204

# Inhoudsopgave

1. Inleiding .....	5
1.1. Probleemstelling.....	5
1.2. Theoretisch kader en status quaestionis.....	6
1.2.1. Algemene aspecten van de overgang van onder- naar bovenbouw.....	6
1.2.2. Een overkoepelende overweging: de bovenbouw aan zet!.....	8
1.2.3. Theoretisch kader versus status quaestionis .....	9
1.2.4. Het vak geschiedenis .....	9
1.3. Onderzoeksvraag en onderzoeksfunctie .....	11
1.3.1. Beschrijven .....	11
1.3.2. Vergelijken.....	11
1.3.3. Ontwerpen .....	11
1.4. Verwachtingen en hypothesen .....	12
1.5. Persoonlijke relevantie .....	13
1.6. Praktische relevantie .....	13
2. Onderzoeksofzet en methode .....	14
2.1. Selectie respondenten.....	14
2.2. Variabelen .....	14
2.3. Onderzoeksmethoden met betrekking tot de verschillende respondenten.....	14
2.4. Instrumenten.....	15
2.4.1. Interviews .....	15
2.4.2. Vragenlijsten voor de leerlingen .....	15
2.5. Dataverwerking .....	20
3. Toetsing .....	22
3.1. Resultaten vergelijkend onderzoek onder- en bovenbouwtoetsen: domein B .....	22
3.1.1. Onderzoek naar toetsing oriëntatiekennis domein B .....	22
3.1.2. Methode van toetsonderzoek: voorbehouden.....	24

3.1.3. Methode van onderzoek: een 'taxonomie' van beheersingsniveaus .....	25
3.1.4. Analyse van de bovenbouwtoets: 4 havo .....	26
3.1.5. Analyse van de onderbouwtoets: 3 havo .....	28
3.2. De onderbouw- en bovenbouwtoets in cijfers: conclusies .....	29
3.3. Conclusies uit de school-X-toetsen met betrekking tot de aansluiting tussen onder- en bovenbouw.....	32
3.4. Algemene conclusies te ontlenuen aan de toetsen: het CSE als norm .....	33
3.5. Hypothese in dienst verder onderzoeken onder- en bovenbouwtoetsen op domein A .....	34
3.6. Conclusie toetsing hypothese .....	35
4. De verwerking van de interviews .....	37
4.1. De geïnterviewde docenten: even voorstellen .....	37
4.2. Algemene aansluitingsproblemen, eventueel voor geschiedenis gespecificeerd .....	38
4.2.1. Leerlingen leunen achterover .....	38
4.2.2. Hoger tempo en meer stof .....	39
4.2.3. Metacognitieve vaardigheden.....	40
4.2.4. Conclusie met betrekking tot algemene aansluitingsproblemen .....	42
4.3. Vaardigheden domein A in lessen en toetsen.....	42
4.3.1. De mening van alle bovenbouwdocenten en één onderbouwdocent verwoord .....	43
4.3.2. Een andere mening binnen de sectie vanuit de onderbouw: vaardigheden onderbelicht?43	
4.3.3. Een praktische uitdieping van het vaardighedenprobleem: concrete problemen en oplossingen die docenten zien .....	45
4.4. Het beklijven van kennis en het ophalen van voorkennis.....	47
4.4.1. Het eindexamendossier en de tijdvakkenstructuur .....	48
4.4.2. Metacognitieve vaardigheden spelen ook hier een rol.....	48
4.4.3. De visie van Docent 9: werkelijke oriëntatiekennis en activerende didactiek.....	48
5. De onderzoeksresultaten van de enquêtes.....	50
5.1. De theoretische basis van de statistische verwerking .....	51
5.3. Stap 1: opvallende resultaten .....	51

5.3.1. Vraag 1 tot en met 42: verschillen tussen onder- en bovenbouw .....	51
5.3.2. Vraag 42 tot en met 92: verschillen tussen onder- en bovenbouw .....	55
5.3.3. De basis van mijn statistische verwerking.....	56
5.3.4. Statistische opvallendheden .....	57
5.3.5. Conclusie uit de statistische verwerking van de enquête .....	58
6. Aanbevelingen en conclusies .....	60
6.1. Aanbeveling 1: het opzetten van een doorlopende leerlijn vaardigheden.....	60
6.1.2. Subaanbeveling 1a: toetsen en taxonomieën.....	61
6.1.3. Subaanbeveling 1b: de ontwikkeling van lesmateriaal: de structuurbegrippen expliciet ..	61
6.1.4. Subaanbeveling 1c: facilitering overleg door tijd.....	62
6.1.5. Subaanbeveling 1d: meer lestijd .....	63
6.2. Aanbeveling 2: het opzetten van een doorlopende leerlijn (oriëntatie)kennis.....	63
6.3. Aanbeveling 3: metacognitieve vaardigheden: duurzaam leren, zelfstandigheid en begrijpend lezen .....	64
6.4. Aanbeveling 4 en 5: tijd!.....	66
7. Samenvatting.....	67
8. Slotbeschouwing .....	69
Bijlage I: enquêtevragen vragenlijst 1 (3 havo en 3 vwo, mei en juni 2012).....	71
Bijlage II: enquêtevragen vragenlijst 2 (4 havo en 4 vwo, december 2012) .....	74
Bijlage III: beoordeling bovenbouwtoets 4 havo volgens de taxonomie van beheersingsniveaus.....	83
Bijlage IV: beoordeling onderbouwtoets 3 havo volgens de taxonomie van beheersingsniveaus.....	97
Bijlage V: interviewvragen aansluiting onder- en bovenbouw geschiedenisdocenten .....	102
Bijlage VI: Statistische verwerking enquêtes.....	103

# 1. Inleiding

## 1.1. Probleemstelling

Sinds februari 2006 ben ik werkzaam als docent Nederlands op school X in X. In februari 2012 ben ik begonnen aan de opleiding tot eerstegraads docent geschiedenis die aansluit op de master cultuurgeschiedenis die ik in 2010 gehaald heb aan de Radboud Universiteit. In het kader van deze opleiding heb ik me begin dit jaar georiënteerd op het geschiedenisonderwijs op mijn school, ook in samenspraak met de sectie geschiedenis en de rector. De examenresultaten bij geschiedenis zijn op zowel havo als vwo al jaren onder gemiddeld<sup>1</sup> zijn en daarnaast bestaat er al jaren een groot verschil tussen het gemiddelde schoolexamencijfer (SE) en het gemiddelde eindexamencijfer (CS) op beide afdelingen.

De geschiedenissectie heeft al een aantal stappen gezet ter verbetering van CS-cijfers. Zo zijn PTA's ingrijpend gewijzigd. In "De staat van het onderwijs", het onderwijsverslag van de Inspectie van het Onderwijs (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap) over het jaar 2009-2010, vat deze, in zes speerpunten de maatregelen die door vwo-scholen genomen worden ter verbetering van de onderwijskwaliteit en (examen)resultaten samen:

- Streefcijfers voor het centraal examen per vak vastleggen
- Programma van toetsing en afsluiting (PTA) wijzigen
- Docenten scholen in en begeleiden bij het opstellen van schoolexamens
- De determinatie aanscherpen
- Toetsing in de onderbouw verbeteren
- Een doorgaande leerlijn onderbouw-bovenbouw opzetten

Het rapport merkt op dat met name het laatste erg belangrijk lijkt. Maar juist aan dit aspect, tevens een van de meest inhoudelijk interessante speerpunten, is volgens rector Tom Brocks door de sectie geschiedenis nog niet veel aandacht besteed. Onderzoek, en daarmee begint eigenlijk elke effectieve verandering, is er in ieder geval nog niet naar gedaan. De rector denkt dat de aansluiting tussen onder- en bovenbouw weleens slecht zou kunnen verlopen aangezien de geschiedenis cijfers eigenlijk direct na deze overgang gemiddeld ondergemiddeld lijken te worden wat zich voor of op het eindexamen niet meer herstelt.

Een andere eventuele aanwijzing voor een problematische overgang van onder- naar bovenbouw is gelegen in het feit dat het lesgeven van de meeste docenten in de sectie zich beperkt tot of alleen de onderbouw of alleen de bovenbouw.

Toen ik het onderwerp van mijn onderzoek zoals aangedragen door de rector in een sectievergadering met mijn sectie besprak, werd de gemene deler van de reactie gevormd door ook hun vermoeden dat deze overgang weleens problematisch zou kunnen zijn. Erg concrete aanwijzingen voor welke deelproblemen er binnen deze aansluiting precies zouden (kunnen) spelen kreeg ik tijdens deze vergadering van mijn collega's echter niet, maar wel de geruststelling dat ze instemden met mijn onderzoek omdat ze dachten dat het mogelijk erg zinvol zou zijn. Ook wilden ze er alle mogelijke medewerking aan verlenen. Ik vertrouwde erop dat ik in individuele interviews een

---

beter beeld zou krijgen van individuele of gedeelde ideeën over de aansluitingsproblematiek bij het vak geschiedenis in het bijzonder en het havo- en vwo-onderwijs in het algemeen.

## ***1.2. Theoretisch kader en status quaestionis***

De aansluiting tussen onder- en bovenbouw op havo en vwo kent, zowel algemeen geformuleerd als specifiek voor het vak geschiedenis, een groot aantal verschillende aspecten. Hieronder zal ik eerst ingaan op de algemene onderwijsaspecten die deze overgang kenmerken. Daarna zal ik me richten op de aspecten van deze overgang die specifiek zijn voor het vak geschiedenis.

### **1.2.1. Algemene aspecten van de overgang van onder- naar bovenbouw**

Ten eerste zijn er de algemene aspecten van de overgang van onder- naar bovenbouw in havo en vwo die vanzelfsprekend ook hun stempel kunnen drukken op het geschiedenisonderwijs omdat de meeste ervan bij alle vakken en in het onderwijs als geheel terugkomen. Deze algemene aspecten zijn door de Stichting Leerplanontwikkeling, hierna SLO, in 2003 in opdracht van het ministerie van OCenW onderzocht in een kleinschalig, inventariserend onderzoek dat tot doel had de aansluitingsproblematiek zoals op scholen beleefd, de door scholen gezochte oplossingen en aanknopingspunten voor de ontwikkeling van alternatieve oplossingen in kaart te brengen.<sup>2</sup> In deze status quaestionis neem ik dit onderzoek als uitgangspunt omdat er een groot aantal scholen bij betrokken is geweest. De beschrijving van de gesignaleerde problemen zal ik vervolgens aanvullen met problemen gevonden en beschreven in verschillende onderzoeken gericht op één havo-vwo-school voor voortgezet onderwijs in het bijzonder.

### **Problemen volgens leerlingen, docenten en schoolleiding**

Hieronder beschrijf ik kort de problemen zoals ervaren door leerlingen, docenten en schoolleiders voor zover het mogelijk is bij het vak geschiedenis over de oplossingen na te denken en ze in dit vak ook een plaats te geven. Per aspect geef ik hier de mening weer van alle 'partijen' die er een mening over hebben.

#### ***Sneller, moeilijker, meer en zelfstandiger***

Volgens de leerlingen is ten eerste het werk in de tweede fase te zwaar vanwege de hoeveelheid en de moeilijkheidsgraad net als de bijbehorende toetsen die wel heel zwaar wegen vanwege het doorlopend gemiddelde voor het eindexamen.<sup>3</sup> Dit probleem wordt ook door docenten ervaren, maar die hebben een wat bredere blik en zien een meer veelomvattend probleem. Docenten en schoolleiders vinden de onderbouw ten eerste ten opzichte van de bovenbouw te vrijblijvend: de lessen in de onderbouw zijn zeer gestructureerd, de stof heeft te weinig diepgang en is te weinig gedifferentieerd.<sup>4</sup> Een bijkomend probleem wat betreft de leerstof is gelegen in het gebruik van methodes. Dat docenten zich bij het aanbieden van leerstof en leeractiviteiten sterk laten leiden door de methode kan (hoewel ook om allerlei andere redenen op andere momenten) een probleem

---

<sup>2</sup> "Van 3 naar 4, een nadere beschouwing van de aansluiting tussen leerjaar 3 h/v en de tweede fase" door M. de Boer, M. Goris en H. Noording (Enschede 2003)

<sup>3</sup> Idem, 15

<sup>4</sup> Idem, 16.

worden bij de overgang van onder- naar bovenbouw omdat er binnen methodes een groot verschil bestaat tussen onder- en bovenbouw.<sup>5</sup>

Niet alleen wat betreft de leerstof, maar ook, wel in dienst van die leerstof natuurlijk, maar ook ten aanzien initiatief en motivatie zijn de eisen die aan de leerlingen gesteld worden te laag en toetsen zijn te zeer gericht op kleine stoffeenheden en reproductie wat ertoe leidt dat leerlingen te hoge en voor de bovenbouw niet-representatieve cijfers halen wat bijsturen en determinatie sterk bemoeilijkt.<sup>6</sup>

De conclusies uit het onderzoek “Van Havo 3 naar Havo 4: een historische hel? Een studie naar de aansluiting tussen onder- en bovenbouw (Havo) toegespitst op het vak geschiedenis” sluiten aan bij de bovengenoemde resultaten van het SLO-onderzoek. Leerlingen en docenten vinden gemiddeld genomen dat het tempo in 4 havo ineens te hoog ligt en dat de stof bovendien te moeilijk is. De cijfers vallen dan ook direct in havo 4 tegen. Dit beeld geven zowel pilotscholen als scholen die niet aan de pilot deelnemen te zien.

### ***Verskil in houding tussen onder- en bovenbouwdocenten***

Een probleem dat niet door leerlingen, maar wel door docenten en schoolleiders expliciet genoemd wordt, hoewel je het natuurlijk heel goed kunt vermoeden als de oorzaak is van ‘sneller, moeilijker, meer en zelfstandiger, is het problematische verschil in houding tussen onder- en bovenbouwdocenten. Docenten in de onderbouw weten onvoldoende wat er in de bovenbouw gebeurt en verwacht en geëist wordt en vice versa. Bovenbouwdocenten stellen echter niet alleen op deze basis (te) hoge eisen, dit doen ze juist ook bewust omdat ze dit de juiste weg vinden. Ze eisen inzicht, en een houding gekenmerkt door zelfstandigheid, initiatief en motivatie en andere (studie)vaardigheden nodig om het werk te kunnen verzetten dat tot het ontstaan van dit inzicht leidt.<sup>7</sup>

Ben de Liema, Pieter Kwantes en Rudie van Gelder hebben, eveneens in het kader van hun PGO, onderzoek gedaan naar de overgang bij het vak geschiedenis op het vwo. Zij hadden verwacht dat hun respondenten dezelfde problemen zouden benoemen als ze in eerdere onderzoeken (dezelfde als ik hier opgenomen heb) waren tegengekomen. Dat is echter niet het geval. Leerlingen uit 5 vwo stellen dat eigenlijk het enige aspect aan de overgang van 3 naar 4 dat zij als problematisch ervaren hebben de toetsing was. De vraagstelling en het gebruik van bronnen in de toetsen in de vierde sluit niet goed aan bij die van de toetsen in de derde. Toen leerlingen, zo tegen de overgang naar 5 vwo, echter wisten wat er op dit vlak van hen verwacht werd, was dit probleem opgelost. Het probleem betrof hier dus ontbrekende *toetsvaardigheden*, als ik het zo mag noemen, in plaats van een algemener probleem op vaardigheidsgebied.<sup>8</sup> Ik schaar dit probleem onder het bovengenoemde kopje omdat de oorzaak van dit probleem naar mijn idee, en dat zal ik nog moeten controleren voor mijn eigen school, gelegen is in een gebrek aan afstemming hierover tussen docenten in onder- en bovenbouw wat leidt tot het ontbreken van een doorlopende leerlijn op het gebied van toetsen en toetsvaardigheden een doorlopende leerlijn ontbreekt.

---

<sup>5</sup> Idem, 18.

<sup>6</sup> Idem, 16.

<sup>7</sup> Idem, 16.

<sup>8</sup> Van 3 naar 4: vallen en opstaan. Hoe ervaren leerlingen in 4 VWO de overgang van de drie naar vier voor het vak geschiedenis, door Ben de Liema, Pieter Kwantes en Rudie van Gelder, blz. 18 en 19

## ***Discipline en consequent hard werken***

Met name leerlingen ervaren een disciplineprobleem en benoemen dit expliciet: ze zijn niet gewend consequent hard te werken, op tijd te beginnen en werk goed bij te houden aangezien dit in de onderbouw niet van ze gevraagd werd. Hierdoor ontstaan achterstanden die dan ook nog ingelopen moeten worden: wat niet af is, moet alsnog gedaan worden. Ook dit is natuurlijk een deelprobleem van wat ik hierboven beschreef onder verschillende houdingen en met name eisen van docenten, maar aangezien leerlingen dit aspect daarvan er echt zelf uitlichten wilde ik het toch apart noemen.<sup>9</sup>

Leerlingen die geparticipeerd hebben in het onderzoek “Van Havo 3 naar Havo 4: een historische hel?” vinden niet dat ze een gebrek aan motivatie hebben en zien dit dus ook niet als de oorzaak van het niet aankunnen van een hoger tempo en/of het niveau van de stof. Docenten echter signaleren wel degelijk dat leerlingen te ongemotiveerd zijn om het niveau van geschiedenis op 4 havo aan te kunnen.

## ***Studiewijzers***

Niet alle leerlingen gebruiken graag studiewijzers, maar alle leerlingen vinden het inconsequent gebruik ervan door docenten vervelend: ze weten hierdoor niet goed waar ze aan toe zijn en nemen de studiewijzer bovendien niet meer serieus.<sup>10</sup> Ook docenten zijn echter ontevreden over het gebruik van studiewijzers omdat het naar hun idee voor schoolleiders een doel op zich is geworden in plaats van gezien wordt als een van de mogelijke planningsinstrumenten. Bovendien vinden docenten dat er door studiewijzers te weinig ruimte is voor spontaniteit.<sup>11</sup>

### **1.2.2. Een overkoepelende overweging: de bovenbouw aan zet!**

Hierboven heb ik algemene aspecten van de overgang beschreven. Hier wil ik echter nog een zeer algemene overweging delen. In de APS-publicatie ‘De aansluiting missen. Van onderbouw naar bovenbouw havo/vwo’ legt Dick Nierop het grootste deel van de verantwoordelijkheid voor het verbeteren van deze aansluiting bij de bovenbouw: voor de docenten die hierin werken is volgens Nierop de grootste taak weggelegd. Nierop heeft vastgesteld dat er op scholen werkelijk sprake is van een systemscheiding tussen onder- en bovenbouw wat ertoe leidt dat leerlingen iets wat ze geleerd hebben in de onderbouw niet zomaar toepassen in de bovenbouw. Ontbrekende bovenbouwvaardigheden kunnen volgens Nierop dan het beste daar geleerd worden waar ze nodig zijn: in de bovenbouw!<sup>12</sup>

Dit idee contrasteert met de inspanning van scholen op dit vlak aangezien deze zich in veruit de meeste gevallen concentreert op het derde leerjaar en dus de onderbouw.<sup>13</sup> Bovendien stelt Nierop dat de acties die de onderbouw in het kader van een verbeterde overgang onderneemt aan kracht winnen bij een nauwe samenwerking met de bovenbouw.<sup>14</sup> Ook deze drie zeer algemene

---

<sup>9</sup> Van 3 naar 4: vallen en opstaan. Hoe ervaren leerlingen in 4 VWO de overgang van de drie naar vier voor het vak geschiedenis, door Ben de Liema, Pieter Kwantes en Rudie van Gelder, 15.

<sup>10</sup> Idem, 15 en 16.

<sup>11</sup> Idem, 18.

<sup>12</sup> Van 3 naar 4. Een nadere beschouwing van de aansluiting tussen leerjaar 3 h/v en de tweede fase. Door Martien de Boer, Mannus Goris en Han Noordink, Enschede 2003, blz. 7.

<sup>13</sup> Idem, blz. 7

<sup>14</sup> Idem, blz. 7



aspecten van (de verbetering van) de overgang van onder- naar bovenbouw zal ik als variabelen in mijn eigen onderzoek gebruiken.

### **1.2.3. Theoretisch kader versus status quaestionis**

Wat ik hierboven beschreven heb, is eigenlijk meer een status quaestionis dan een theoretisch kader. Naar mijn idee is het verschil erin gelegen dat ik hierboven de resultaten van case studies weergegeven heb in plaats van het wetenschappelijk onderzoek dat de basis vormt voor de onderzoeksvragen van deze case studies en de uitwerking ervan. Een overzicht waarin juist die wetenschappelijke basis centraal staat, zou ik zelf als een theoretisch kader aanduiden. Relevante wetenschappelijke literatuur over deze aansluiting heb ik echter niet kunnen vinden. Vandaar dat voor de algemene aspecten van de aansluiting van onder- naar bovenbouw die ik hierboven beschreven heb, geldt dat voor ieder aspect het probleem eigenlijk hetzelfde is: in de bovenbouw zaken gevraagd worden die leerlingen niet gewend zijn, die niet getraind en aangeleerd zijn. Omdat het handig is een beter beeld te hebben van hoe dit probleem er voor ieder aspect afzonderlijk uitziet, heb ik geprobeerd die problemen hierboven te concretiseren.

### **1.2.4. Het vak geschiedenis**

Wat betreft het vak geschiedenis is er het afgelopen decennium veel onderzoek gedaan naar de verbetering van het curriculum en een bijpassend nieuw examenprogramma. Centraal in het zoeken naar verbetering stond de wens leerlingen te stimuleren een zekere mate van historisch besef te ontwikkelen. Commissie de Rooij werd aangesteld om deze zoektocht vorm te geven. Historisch besef in dezen is een juiste balans van kennis, inzicht en vaardigheden, gerelateerd aan de geschiedenis, maar met een grote betekenis voor het heden. Historisch besef bevordert namelijk het inzicht dat hedendaagse verschijnselen historisch bepaald zijn, het product van een ontwikkeling, maar ook tijdsgebonden. Verder maakt historisch besef een meer relativerend oordeel mogelijk. *Concluderend* is historisch besef dus aan te duiden als die balans van kennis, inzicht en vaardigheden, inherent aan de bestudering van het verleden, die ons in staat stelt de (historische) werkelijkheid op een verantwoorde manier te interpreteren en onze positie ten opzichte van die werkelijkheid te bepalen.<sup>15</sup>

### **De tien tijdvakken: herhaling en verdieping, kennis en vaardigheden**

Op basis van dit doel is het curriculum met de naam 'de tien tijdvakken' ontwikkeld. Kerngedachte hiervan is de goede afstemming van geschiedenisonderwijs in het basisonderwijs op dat van de onderbouw van het voortgezet onderwijs en dat weer op dat in de bovenbouw ervan. Het opbouwen van historisch besef is volgens de commissie namelijk gebaat bij zowel herhaling als verdieping van een chronologisch overzicht wat concreet betekent dat in ieder van de genoemde fases van het onderwijs een beeld van de volledige geschiedenis gegeven moet worden. Binnen dit concentrische stelsel van herhaling en verdieping van een chronologisch kader staan het opdoen van historische vaardigheden en het verwerven van oriëntatiekennis, kennis van de grote chronologische lijn die bevat is in zogenaamde kenmerkende aspecten per tijdvak, centraal.

---

<sup>15</sup> Samenvatting rapport commissie De Rooij, 1 t/m 3.

### *Geschiedenisdidactiek als theoretisch kader: Wilschut als richtinggevend*

Hierboven heb ik de achtergrond van het nieuwe curriculum beschreven. Aangezien het hele vernieuwde curriculum erop gericht is een doorlopende leerlijn te creëren en dus de overgang van de derde naar de vierde klas voor het vak geschiedenis te versoepelen vormen de vakinhoudelijke aspecten ervan een goed, want concreet, duidelijk en afgebakend, theoretisch kader voor de specifieke problemen die bij de overgang van onder- naar bovenbouw bij het vak geschiedenis kunnen spelen. In het boek 'Geschiedenisdidactiek van Wilschut, Van Straaten en Van Riessen – Wilschut was betrokken bij de ontwikkeling van het nieuwe curriculum en eindexamenprogramma – wordt uiteengezet welke didactiek deze opbouw van historisch besef binnen een concentrisch curriculum volgens de schrijvers het beste ondersteunt. De belangrijkste hierin beschreven vakinhoudelijke aspecten heb ik dan ook als basis gebruikt voor de leerlingenquêtes die ik heb afgenomen in alle 3 havo- en 3 vwo-klassen van mijn eigen school, school X. In bijlage 1 is deze uitwerking van de vakinhoudelijke aspecten van het geschiedeniscurriculum, die tevens ook de mogelijke knelpunten in de overgang van onder- naar bovenbouw vormen, in de vorm van de vragenlijst voor leerlingen te vinden.

Graag had ik het theoretisch kader nog willen aanvullen door de conclusies op het vakinhoudelijke gebied uit onderzoeken die gedaan zijn naar de aansluiting tussen onder- en bovenbouw bij geschiedenis. Deze onderzoeken zijn er namelijk wel, maar de helft ervan richt zich vooral op de vraag hoe de algemene aspecten zoals ik die beschreven heb voor het geschiedenisonderwijs uitpakken. Conclusies zijn dan bijvoorbeeld dat in de bovenbouw ten opzichte van de onderbouw het tempo te hoog ligt.

De andere helft van de onderzoeken lijkt zich wel op vakinhoudelijke aspecten te richten, maar blijft daarbij vaag in zijn conclusies. Zo luidt één van de conclusies van het onderzoek "Doorlopende leerlijnen. Onderzoek naar een betere aansluiting" door Wytse Seijger dat er in de onderbouw van de door hem en medestudenten onderzochte vier scholen geen doorlopende leerlijn voor algemene en vakspecifieke vaardigheden was. In plaats daarvan kan iedere docent de nadruk leggen op wat hij belangrijk vindt voor de bovenbouw wat leidt tot versnippering in in de bovenbouw beheerste vaardigheden.<sup>16</sup>

Graag zou ik willen weten om welke vaardigheden het precies gaat, hoe docenten de nadruk leggen die ze leggen, en waarom, en welk effect dit precies heeft: is het voor sommige vaardigheden erger dat ze in de onderbouw minder aan bod komen dan voor andere? Aangezien ik ten aanzien van de zeer concrete vakinhoudelijke aspecten die ik in mijn vragenlijst verwerkt heb in eerdere onderzoeken met dezelfde onderzoeksvraag geen conclusies heb gevonden, kan ik die hier ook niet opnemen en blijft het wat vakinhoudelijke aspecten betreft bij een zeer theoretisch kader waarbij natuurlijk wel opgemerkt moet worden dat Wilschut, van Straaten en Riessen hun vakdidactische principes gebaseerd hebben op veel wetenschappelijk onderzoek naar de praktijk van het geschiedenisonderwijs.

Wilschut durf ik binnen de geschiedenisdidactiek als richtinggevend te beschouwen en dus als uitgangspunt te nemen omdat hij een leidende rol gespeeld heeft in (de kern van) het ontwerp van het nieuwe eindexamen zoals dat uiteenvalt in vaardigheden en vorm en functie van

---

<sup>16</sup> "Doorlopende leerlijnen. Onderzoek naar een betere aansluiting" door Wytse Seijger, 20.

oriëntatiekennis. In de didactiek die instrumenteel is voor het ontwikkelen van de vaardigheden van domein A en de oriëntatiekennis van domein B van het eindexamenprogramma heeft hij zich voorts dus verdiept met als resultaat het genoemde 'Geschiedenisdidcatiek'. Ook andersom redeneren is mogelijk: Wilschut is zijn boek gekomen tot een zeer veelomvattende constructie van de kern en uitwerking van de enige werkzame didactiek voor goed geschiedenisonderwijs met als logisch resultaat het 'huidige' (nog aan veel wijzigingen onderhevig) eindexamenprogramma. De redenering dat leerlingen alleen historische feiten onthouden als deze herhaald en activerend aangeboden worden en deze vorm van aanbieden leidt tot het bestaan van historisch besef wat dan ook in het nieuwe eindexamen centraal staat is de exponent in het klein van eerdergenoemde omgekeerde bredere redenering.

### **1.3. Onderzoeksvraag en onderzoeksfunctie**

Mijn onderzoeksvraag, ontleend aan probleemstelling en theoretisch kader, luidt ruwweg en in eerste aanzet als volgt: in hoeverre is er volgens docenten, leerlingen en de schoolleiding sprake van aansluiting in de leerlijn geschiedenis bij de overgang van onder- naar bovenbouw?

#### **1.3.1. Beschrijven**

Dit eerste deel van mijn onderzoeksvraag zou ik in de eerste plaats willen definiëren als beschrijvend in functie. Mijn doel is voor het vak geschiedenis op mijn eigen school de overgang van onder- naar bovenbouw zoals beleefd door docenten en leerlingen in kaart te brengen. Deze overgang is een zeer ingewikkeld verschijnsel dat goed geanalyseerd dient te worden teneinde het goed te kunnen beschrijven. De aspecten, algemeen en specifiek voor het vak geschiedenis, waarin deze overgang als verschijnsel uiteenvalt, heb ik in de voorgaande paragraaf, status quaestionis en theoretisch kader, beschreven. De betrokkenen bij deze verschillende aspecten zijn de sectie als geheel, de individuele geschiedenisdocenten, de leerlingen waarvan sommige alleen geschiedenis hebben in de derde klas terwijl andere het vak in zowel de derde als de vierde klas volgen, en de schoolleiding.

#### **1.3.2. Vergelijken**

Aan het onderzoeken van een overgang is naar mijn idee ook een vergelijkende onderzoeksfunctie inherent. Het is mijn bedoeling onder- en bovenbouw te vergelijken op de aspecten genoemd in de voorgaande paragraaf om verschillen en overeenkomsten vast te kunnen stellen. Wat mij betreft maakt deze vergelijking deel uit van de beschrijving, is ze een middel om tot die beschrijving te komen, in plaats van een doel op zich. Deze vergelijking laat ik leerlingen zelf definiëren door middel van het afnemen van dezelfde vragenlijst in onder- en bovenbouw. Docenten individueel ga ik in interviews, impliciet en expliciet, vragen onder- en bovenbouw te vergelijken. Ook de schoolleiding ga ik op dit punt interviewen. Tenslotte ga ik zelf het curriculum onderzoeken, waartoe de interviews met de leden van de sectie en de leerlingenquête eveneens zullen dienen.

#### **1.3.3. Ontwerpen**

Tenslotte is het mijn doel ontwerpnd te werk te gaan: het probleem van deze cijfermatig problematische overgang, en eventuele andere (sub-)problemen die door mijn onderzoek aan het licht komen, wil ik oplossen door bepaalde maatregelen voor te stellen die bij mijn evaluatie van het probleem aansluiten. Aangezien de PTA's voor de bovenbouw in verband met het nieuwe eindexamen, en voor de havo zijn wij een pilotschool, toch al gewijzigd moeten worden en ook de

onderbouw zich in het nieuwe kader van de tien tijdvakken zal moeten voegen stel ik me voor dat mijn voorstellen vrij 'natuurlijk' in deze wijzigingen ingepast kunnen worden. Hoewel de voorwaarden om iets te kunnen en willen wijzigen vervuld zijn, is het anderzijds misschien zo dat docenten al zoveel energie moeten steken in het nieuwe curriculum en de nieuwe manier van vakdidactisch werken die daarmee in ieder geval op onze school verbonden zal zijn dat er voor nadenken over de aansluiting weinig tijd en energie meer is. Nu ik dit zo opschrijf bedenk ik dat een aantal van ons geschiedenisdocenten het nieuwe examenprogramma ook juist gebruikt heeft om vakdidactische vernieuwing min of meer dwingend op te leggen door deze als noodzakelijk en inherent aan het examenprogramma voor te stellen, waarin ook zeker een kern van waarheid zit. Deze aansluiting is eigenlijk even inherent en noodzakelijk en misschien juist gemakkelijker en soepeler nu te realiseren nu toch al over (vak)didactiek wordt nagedacht!

Deze onderzoeksfunctie in ogenschouw nemend denk ik dat ik mijn onderzoeksvraag om aan alle drie te beantwoorden als volgt moet formuleren:

*"In hoeverre is er volgens docenten, leerlingen, de schoolleiding en de onderzoeker sprake van aansluiting in de leerlijn geschiedenis bij de overgang van onder- naar bovenbouw, wat zijn de verschillen tussen onder- en bovenbouw te en welke maatregelen zijn er mogelijk en moeten dus voorgesteld worden om de mate van aansluiting (het aantal overeenkomsten tussen beide bouwen) te vergroten?"*

#### **1.4. Verwachtingen en hypothesen**

Hier zal ik mijn verwachtingen ten aanzien van de resultaten van het beschrijvend- deel van mijn onderzoek benoemen. Ik verwacht dat er verschillen in vakdidactiek zullen bestaan tussen de onderbouw en bovenbouw. De basis voor deze verwachting kent verschillende aspecten.

In de eerste plaats is er de ervaring van mijn 'eigen sectie', de sectie Nederlands waarvan ik al vijf jaar deel uitmaak. Toen ik begon was er werkelijk geen sprake van een doorlopende leerlijn onderbouw-bovenbouw. Hiervan begon zich men toen ik aangenomen werd net, ook onder invloed van nieuwe docenten, bewust te worden. De afgelopen jaren hebben we hard gewerkt aan het creëren van een doorlopende leerlijn en sinds twee jaar werken we er ook in alle leerjaren en afdelingen mee. Hoewel deze, vanzelfsprekend, aan voortdurende evaluatie onderhevig is, durf ik te stellen dat het onderwijs van onze sectie de afgelopen jaren zeer sterk verbeterd is.

Bij de sectie geschiedenis is het echter zo dat een deel van de sectie nog bezig is zich van nut en noodzaak van een doorlopende leerlijn bewust te worden. Laat staan dat al afspraken gemaakt zijn over concrete stappen.

Daarbij is het zo dat veel docenten alleen in de onderbouw of alleen in de bovenbouw werken. Bij een nauwe samenwerking vormt dit misschien niet direct een probleem, maar van een nauwe samenwerking kan haast geen sprake zijn: we hebben misschien een keer in de tweeënhalve maand sectievergadering en die wordt dan vrijwel helemaal opgeslokt door allerlei organisatorische zaken (die ook de schoolleiding ons dwingt op de agenda te zetten) die met het nadenken over en creëren van een doorlopende leerlijn niets te maken hebben. Alle voorgenoemde zaken samen vormen de basis van mijn verwachting van een inderdaad slechte aansluiting van onder- op bovenbouw en andersom. Concreter per aspect van die overgang kan ik deze hypothese hier echter nu nog niet maken.

## ***1.5. Persoonlijke relevantie***

Voor mijzelf als beginnende **geschiedenis**docent zie ik dit onderzoek als persoonlijk zeer relevant. In de eerste plaats verwacht ik dat ik door het onderzoek een erg goed beeld van zowel het oude als het nieuwe geschiedeniscurriculum als geheel zal krijgen. De overgang van onder- naar bovenbouw beperkt zich wat mij betreft zeker niet tot het derde en vierde leerjaar aangezien er, als het goed is, binnen de twee bouwen als geheel sprake is van een doorlopende leerlijn.

Ten tweede zal mijn onderzoek me inzicht geven in wetenschappelijke visies op de overgang, op praktijken rond deze overgang op andere scholen en op de overgang op mijn eigen school. Dit geheel betekent dat ik ideeën kan opdoen over hoe het wel en juist niet moet op vakdidactisch vlak. `

Van een heel andere orde, maar ook belangrijk is het feit dat ik door de individuele interviews die ik mijn collega's binnen de sectie geschiedenis ga afnemen en de gesprekken met de sectie als geheel mijn sectiegenoten, de onderlinge verhoudingen tussen hen en hun sterke en zwakke kanten en hun voorkeuren zal leren kennen. Dit proces is vanzelfsprekend geen eenrichtingsverkeer: zij zullen mij leren kennen. Dit lijkt me een voorwaarde voor het op een duurzame manier kunnen voorstellen en steeds opnieuw evalueren van maatregelen, niet alleen nu, naar aanleiding van mijn PGO, maar ook in de toekomst: onderwijs is immers voortdurend in beweging en moet dit ook zijn.

Tenslotte, alsof het nog niet genoeg is, leer ik, als het ware als metadoel, onderzoek doen naar onderwijs. Aspecten hiervan zijn bijvoorbeeld het leren interviewen van collega's en het op een effectieve manier uitwerken van deze gegevens en het afnemen van leerlingenquêtes ofwel het op een effectieve manier vragen naar de ervaring van leerlingen. Als ik voor mezelf spreek, kan ik zeggen dat mijn eigen functioneren en dat van de sectie onderwerp is van voortdurend onderzoek. Ik neem aan dat dit ook in de toekomst zo zal zijn en het is dus erg zinvol dit voortdurende onderzoek een stevigere wetenschappelijke en methodologische basis te geven.

## ***1.6. Praktische relevantie***

Toen mijn rector me vroeg de overgang tussen onder- en bovenbouw tot onderwerp van mijn PGO te maken stond de praktische relevantie van een dergelijk onderzoek voor hem voorop. Die gewenste praktische relevantie is uiteindelijk gelegen in het verbeteren van de SE- en CSE-resultaten bij geschiedenis en het evenwicht tussen beide gemiddelden herstellen door ze beter op elkaar te laten aansluiten. Het in mijn probleemstelling genoemde onderzoek heeft het bestaan van een causale relatie tussen het verbeteren van deze overgang en het verbeteren van genoemde resultaten vastgesteld. De verbetering van deze overgang is dus een 'tussendoel'. Voorwaarde (hoewel zeker niet de enige!) voor het realiseren van dit doel is natuurlijk dat docenten zich bewust zijn van hoe deze overgang nu verloopt, hoe hun collega's en de leerlingen deze ervaren. De docenten en de schoolleiding inzicht geven in deze overgang lijkt me dus de meest directe praktische relevantie van mijn PGO.

## **2. Onderzoeksopzet en methode**

### ***2.1. Selectie respondenten***

In samenspraak met mijn begeleider mevrouw Tuithof heb ik de volgende groepen respondenten geselecteerd.

De eerste groep bestaat uit de zes docenten die op mijn school, school X, samen de sectie geschiedenis vormen. Op een sectievergadering begin maart heb ik als LIO-stagiaire over mijn onderzoek verteld en hen gevraagd respondent te zijn. Iedereen wilde graag meewerken aan een interview. De docentengroep is behoorlijk heterogeen. Sommige van deze docenten zijn eerstegraads bevoegd, andere tweedegraads. Sommige hebben alleen onderbouw- en andere alleen bovenbouwwaardering, lang en kort, sommige geven alleen les in de bovenbouw, andere alleen in de onderbouw en weer andere in beide bouwen. Deze variabelen vormen verschillende combinaties per docent. Bij iedere respondent zal ik bij de uitwerking van het interview melden welke combinatie aan de orde is. Er zijn twee vrouwen in de sectie en vier mannen van niet alleen zeer uitlopende ervaring, maar ook van heel verschillende leeftijden: de jongste docent is 26 en de oudste 62.

Groep 2 bestaat uit drie geschiedenisdocenten van buiten onze school die allen op een bepaalde manier als deskundige aangeduid kunnen worden. Hen heb ik in hoofdstuk 4 dat gaat over de verwerking van de interviews verder beschreven.

De derde groep respondenten bestaat uit leerlingen uit het derde en vierde leerjaar van alle afdelingen: 3 en 4 havo, 3 en 4 atheneum en 3 en 4 gymnasium. Dat betekent dat er onder de respondenten een groep leerlingen is die het vak alleen in de onderbouw heeft en een groep die het zowel in onder- als bovenbouw volgt.

### ***2.2. Variabelen***

Voor de variabelen van mijn onderzoek verwijs ik graag naar mijn theoretisch kader waarin ik deze zeer uitgebreid, uiteenvallend in algemene aspecten van de overgang van vakinhoudelijke specifiek voor geschiedenis, beschreven heb.

### ***2.3. Onderzoeksmethoden met betrekking tot de verschillende respondenten***

Zowel de eerstgenoemde als de laatstgenoemde respondenten ga ik interviewen over hun beeld van de bestaande aansluiting, de ideale aansluiting, de discrepantie tussen beide, de oorzaak van die discrepantie en hun ideeën over te zetten stappen ter opheffing ervan. Een mondeling interview is hiervoor de geschikte methode omdat deze enerzijds beantwoordt aan het doel, binnen zowel de persoonlijke als praktische relevantie, van elkaar leren kennen in brede zin. Ook biedt een interview de interviewer de kans door te vragen en relevante zijwegen in te slaan waarop niet geanticipeerd is, dit in tegenstelling tot bijvoorbeeld een vragenlijst die, wat ook nuttig kan zijn, veel beperkter en beperkender is.

Bij docenten is het interview niet alleen de ideale methode, maar is het ook daadwerkelijk mogelijk deze in te zetten. Leerlingen, de tweede groep respondenten, interviewen zou zeker ook

zinnig zijn, maar zo'n 300 leerlingen interviewen is vanzelfsprekend niet mogelijk. Vandaar dat voor het peilen van de verschillen tussen onder- en bovenbouw de vragenlijst wel een goede methode is. Een andere reden hiervoor is dat het gemakkelijker is te anticiperen op wat leerlingen zullen vinden, gezien de vele eerdere onderzoeken hiernaar, dan wat docenten vinden. Anticiperen is makkelijker en maakt dat ik wat betreft de leerlingen de vrijheid en flexibiliteit die een interview biedt niet echt nodig heb.

## **2.4. Instrumenten**

### **2.4.1. Interviews**

De interviews die ik ga afnemen zijn semi-gestructureerde interviews. Dat betekent dat ik wel wat vragen voorbereid heb, maar dat deze ook vooral bedoeld zijn om het ijs te breken en een sfeer van uitwisseling van ideeën te creëren. Dan gaat het bijvoorbeeld om vragen naar 'best practices'. Direct vragen naar het beeld van de aansluiting zou waarschijnlijk veel minder goed werken. Voor een beeld van de vragen die ik als eerste aanzet tot een gesprek gesteld heb, wil ik verwijzen naar bijlage V.

### **2.4.2. Vragenlijsten voor de leerlingen**

Voor de leerlingen heb ik een conceptvragenlijst gemaakt die ik daarna naar aanleiding van feedback van ten eerste mijn begeleider en ten tweede leerlingen die hem moesten invullen bijgesteld heb. Hieronder zal ik het thema van mijn vragenlijst toelichten en de inhoudelijke keuzes die dit thema vormen legitimeren.

## **De relatie tussen domein A, domein B en geschiedenisdidactiek**

Ter verantwoording van de keuze van mijn enquêtevragen moet ik hier eerst stilstaan bij de relatie tussen domein A van het eindexamen, domein B van het eindexamen en de didactiek zoals Wilschut die voorstelt in zijn handboek voor de geschiedenisdocent, 'Geschiedenisdidactiek'.

### *Domein A: historische vaardigheden*

In domein A van het eindexamenprogramma staan *de vaardigheden* beschreven waarover de leerling aan het einde van zijn loopbaan als leerling in het voortgezet onderwijs voor het vak geschiedenis moet beschikken. In de paragraaf met bijlagen heb ik domein A voor de volledigheid volledig opgenomen. In dit hoofdstuk zal ik er voor het krijgen van een volledig beeld voldoende naar verwijzen. Domein A wordt ook wel aangeduid als het domein van het eindexamen waarin alles draait om historisch besef. Het zijn de door Wilschut als zodanig beschreven structuurbegrippen<sup>17</sup> die in dit domein centraal staan: begrippen uit de geschiedwetenschap die noodzakelijk zijn voor het vormen van een beeld van de geschiedenis als standplaatsgebondenheid (van bronschrijver en historicus) en inleving, oorzaak en gevolg, (dis)continuïteit, inleving en bronnen. Het zijn deze begrippen, waarvan ook historici zich bedienen, die behoren tot de noodzakelijke bagage van iedereen die zich een beeld wil vormen van het verleden, dit wil interpreteren in de zin van het aanbrengen van samenhang tussen de oneindige hoeveelheid historische feiten. In domein A zijn deze gereedschappen uitgebreider uitgewerkt tot vaardigheden die de leerlingen zouden moeten bezitten.

---

<sup>17</sup> "De structuurbegrippen verklaard", door Arie Wilschut, Kleio 7, 8 en 10 van 1993 en 1 van 1994

### *Domein B: oriëntatiekennis*

In domein B van het eindexamenprogramma staat vervolgens beschreven over welke min of meer specifieke kennis van het verleden de leerling tegen het eindexamen moet beschikken. De naam oriëntatiekennis verwijst naar de functie van de in dit domein bekend verondersteld historische kennis: deze kennis zou de leerling in staat moeten stellen zich in de tijd te oriënteren. Oriëntatiekennis is, met andere woorden, kennis waarover leerlingen op langere termijn moeten blijven beschikken en die voor hun functioneert als referentiekader. Historische gebeurtenissen, ontwikkelingen, verschijnselen en personen waarmee de leerlingen niet expliciet in de geschiedenisles kennigemaakt hebben, zouden zij door de beschikbaarheid van deze oriëntatiekennis als referentiekader toch moeten kunnen plaatsen in de tijd.<sup>18</sup> Oriëntatiekennis is inhoudelijk dus te kenmerken als kennis die de leerling in staat stelt de grote structuren, lijnen of patronen van de geschiedenis te leren kennen, begrijpen en onthouden zodat ze deze vervolgens kunnen gebruiken om vervolgens op microniveau, in de geschiedenisles, of erbuiten, via details nieuwe kennis op te doen over geschiedenis en haar grote structuren. Oriëntatiekennis is dus tegelijkertijd, of steeds opnieuw in afwisseling, beginpunt en eindpunt van leren over geschiedenis: je gebruikt je referentiekader, het voorlopige eindpunt van je historische kennis, als uitgangspunt, beginpunt dus, van een oriëntatie op de geschiedenis op detailniveau om hiervan iets te leren, en deze nieuw opgedane kennis gebruik je vervolgens om je referentiekader, nu weer eindpunt, uit te bouwen zodat het de volgende keer een completer beginpunt kan vormen.<sup>19</sup>

### *Wilschut: concrete vakdidactiek in dienst van domein A en B*

De geschiedenisdidactiek zoals Wilschut die in zijn handboek voor de vakdocent zeer uitputtend construeert staat in dienst van de ontwikkeling van de vaardigheden van domein A en de verwerving van de kennis van domein B. Het zijn didactische middelen die je moet zien in het licht van de doelen zoals ze voorgeschreven door de eindexameneisen. Deze vakdidactische aspecten hebben echter alle hun, door Wilschut zeer uitgebreid beschreven, specifieke problemen die ervoor zorgen – wat een vrij ruwe conclusie is - dat ze, hoezeer ze ook op zichzelf noodzakelijk zijn in het geheel van goed en effectief geschiedenisonderwijs in de aanloop naar het eindexamen, niet altijd hun weg vinden naar de geschiedenisles. Of bijvoorbeeld wel in de onderbouw en niet in de bovenbouw, of andersom, waardoor aansluitingsproblemen kunnen ontstaan.

### *Vragen naar die concrete vakdidactiek als methode*

Het doel van mijn onderzoek is het onderzoeken van de problemen in de aansluiting tussen onder- en bovenbouw en om zo expliciet mogelijk zicht te krijgen op deze problemen heb ik ervoor gekozen het geschiedenisonderwijs in de derde en vierde klas van havo en vwo te onderzoeken op de hantering van juist deze vakdidactische principes. Iedere docent werkt immers, een veronderstelling die dit onderzoek natuurlijk ook toetst, toe naar domein A en B.

Bij het lezen van de enquêtes afgenomen op andere scholen om de vraag naar de aansluiting tussen onder- en bovenbouw bij het vak geschiedenis te onderzoeken constateerde ik dat al deze onderzoeken zich in de eerste plaats richtten op het onderzoeken van algemene didactische

---

<sup>18</sup> Wilschut, *Geschiedenisdidactiek. Handboek voor de vakdocent*, 49-50.

<sup>19</sup> "Oriëntatiekennis toetsen. Analyse en handreiking", door Marcel van Riessen, Albert Logtenberg en Bas van der Meijden (Amsterdam, 2009), 3.



en onderwijskundige principes en hun plaats in en invloed op het vak geschiedenis. Hierbij passen vragen zoals bijvoorbeeld die naar het abstractieniveau van de stof en het tempo waarop de leerling geacht wordt te werken. Daarnaast werd leerlingen ook gevraagd naar algemene problemen wat betreft motivatie en studievaardigheden.

Omdat naar mijn idee "niveau" en "tempo" wel erg brede begrippen zijn en daarom misschien te weinig zicht geven op specifieke problemen bij het vak geschiedenis zal ik in mijn vragen het accent leggen op concrete vakdidactische aspecten van het vak geschiedenis. Deze concretere vakdidactische aspecten vormen samen de inhoud van abstracte begrippen als "niveau" en "tempo" en daardoor kleuren de antwoorden op deze specifieke vragen naar ik hoop en verwacht het beeld van aansluitingsproblemen, ook in globale termen gevat, beter in dan de antwoorden op de globalere vragen van eerdere onderzoeken die in ik samenvattend een plaats gegeven heb in de status quaestionis van dit onderzoek.

#### *De eerste vragenlijst: mei 2012*

Hieronder staan twee voorbeelden van de stellingen zoals ik ze in mei 2012 in de eerste vragenlijst, ontworpen voor leerlingen uit 3 havo en 3 vwo, opgenomen heb. De eerste vraag illustreert hoe ik naar domein A heb gevraagd en de tweede hoe ik geprobeerd heb zicht te krijgen op het werken aan domein B. De gehele vragenlijst bevindt zich in bijlage I. De antwoordmogelijkheden verschilden per vraag. Bij de meeste vragen waarin naar de aandacht voor een bepaald vakdidactisch aspect gevraagd wordt, waren er vijf antwoordmogelijkheden: 'zeer vaak', 'vaak', 'soms', 'bijna nooit' en 'nooit'. Sommige stellingen waren zo geformuleerd dat leerlingen het ermee eens konden zijn, of niet. Bij deze stellingen heb ik voor de antwoorden gewerkt met een schaal waarop leerlingen hun antwoord konden invullen tussen 'ja' en 'nee'.

1. Bij het behandelen van een bepaalde periode, bijvoorbeeld Nederland in de 19e eeuw, wordt deze vergeleken met andere, eerder behandelde perioden. Een voorbeeld daarvan is dat de tijd van de Grieken en Romeinen en het Nederland van de 19e eeuw vergeleken worden wat betreft het begrip democratie.
2. Als we gebeurtenissen bespreken, bijvoorbeeld dat Columbus in Amerika aankwam, bespreken we ook altijd de betekenis van die gebeurtenis, in dit geval bijvoorbeeld de ontdekking van Amerika.

#### *De tweede vragenlijst: december 2012*

Bij het verwerken van de onderzoeksresultaten van de eerste vragenlijst bleek, hoewel ik over deze concretisering van tevoren goed nagedacht had, dat ik een aantal deelonderwerpen aan de hand van meer en betere voorbeeldvragen of -stellingen nog concreter zou kunnen uitdiepen. En voor het zicht krijgen op concrete geschiedenislessen en de didactiek ervan geldt natuurlijk 'hoe concreter, hoe beter!' Om aan deze uitdieping vorm te geven heb ik in mijn tweede vragenlijst een aantal aanvullende vragen opgenomen. Hierbij moet ik wel opmerken dat ik de stellingen zo moet formuleren dat ze leerlingen er actief toe aanzetten zelf hun eigen ervaringen met deze vakdidactische aspecten in hun onderbouwlessen met hun ervaringen ermee in hun bovenbouwlessen te vergelijken. Als dat in de formulering van de stelling zelf niet mogelijk was, heb ik geprobeerd deze actieve aanzet te geven in de voor de leerling beschikbare antwoordmogelijkheden. Ik heb de leerlingen deze stellingen immers in eerste instantie, bij de eerste

enquête, niet voorgelegd wat een vergelijking door mijzelf alleen zoals bij de andere vragen wel mogelijk is voor deze vragen onmogelijk maakt. De leerling moet zelf tot een vergelijking komen wat meer van hem vraagt dan de vragen uit versie een. Met de stellingen die ik hierna weergeef, heb ik mijn eerste enquête tot een tweede en uitgebreidere versie aangevuld. Per set vragen zal ik kort aangeven bij welke vaardigheid of manier van kennis verwerven ze horen.

#### *De formulering van de stellingen*

Voorts moet nog iets gezegd worden over de vorm waarin alle stellingen gegoten zijn. In de eerste versie van de vragenlijst heb ik in veel stellingen de formulering 'er is aandacht voor' gebruikt om zo veelomvattend mogelijk te toetsen of een vakdidactisch aspect van geschiedenis in die geschiedenisles een plaats had: alle vormen van 'in de les een plaats hebben' (actieve omgang ermee door de leerling, passief door de leerling, maar actief door de docent etc.) zouden door dit begrip gedekt moeten worden.

De stellingen van de tweede vragenlijst echter heb ik anders geformuleerd. Van de ene kant dwong het materiaal, het onderwerp van de vraag, me hiertoe, van de andere kant hebben Wilschut en de leerlingen me op dit spoor gezet. Ik heb in de tweede vragenlijst vooral meer vragen opgenomen over domein A van het eindexamen, over de structuurbegrippen. In domein A wordt duidelijk gemaakt dat rond de structuurbegrippen vaardigheden van de leerlingen verlangd worden: ze moeten zelf actief om kunnen gaan met begrippen als discontinuïteit, causaliteit en met bronmateriaal. Ze moeten niet alleen weten wat deze begrippen inhouden en de omgang met een bron wat betreft het controleren van feitelijke uitspraken, bijvoorbeeld, moet hun niet alleen door de docent voorgedaan zijn, ze moeten de vaardigheden die deel uitmaken van deze omgang *zelf* beheersen. Zo zijn de eisen geformuleerd. De vragen over domein A heb ik dus ontleend aan domein A zelf.

#### *Wilschut en de leerlingen als basis voor de vragen van de vragenlijsten*

Bovendien wordt uit het boek van Wilschut geheel en al duidelijk dat niet alleen voor het ontwikkelen van vaardigheden voor historisch denken en redeneren (domein A), maar ook voor het verwerven van kennis (domein B) een actieve omgang met de stof door leerlingen noodzakelijk is. Deze actieve omgang ermee is werkelijk een voorwaarde. Wilschuts hele boek is voor deze gedachte een pleidooi met als meest expliciete en concrete uitwerking het hoofdstuk 'Verwerken' met als eerste paragraaf 'Geschiedenis leren doe je zelf'. Ook mijn lessen vakdidactiek aan het IVLOS van de UU hebben er naar mijn idee alles aan gedaan om me van deze gedachte te doordringen. Omdat echter uit onderzoek nooit gebleken is dat leerlingen die benaderd worden met actieve didactiek beter presteren op toetsen, SE's en CSE. Dit actieve aspect past echter ook goed bij wat leerpsychologen als bijvoorbeeld Gardner met zijn meervoudige intelligenties en dus een pleidooi voor afwisseling in leeractiviteiten, zien als best practices voor de geschiedenisles.

Tenslotte hebben mijn leerlingen uit 4 havo me op dit spoor gezet door de gesprekken die ik de afgelopen maanden, tussen augustus 2012 en december 2012, met ze gevoerd heb. Bij het maken van voornamelijk de groepsopdrachten was de verzuchting dat geschiedenis in de bovenbouw zo anders is dan in de onderbouw niet van de lucht. Ik heb natuurlijk gedacht dat louter mijn aanpak van deze verzuchting de oorzaak was, en dus het verschil in aanpak met hun onderbouwdocent *die het nu in de bovenbouw (als dit aan de orde was) nog net zo zou aanpakken als in die onderbouw*. Deze

gedachte echter bleek niet te kloppen: ten eerste stapten na twee maanden twee leerlingen van een ander geschiedeniscluster over naar mijn geschiedeniscluster en uit de gesprekken die ik met hen gevoerd heb, bleek mijn aanpak weinig te verschillen van die van hun eerdere bovenbouwdocent bij wie, volgens hen, het vak in de onderbouw een heel andere vorm had gehad. Dit bevestigde het beeld dat ik had over de lijn in de bovenbouw en zich gevormd had na uitgebreid overleg met mijn bovenbouwcollega's over het nieuwe eindexamen (waarin lesgeven in het algemeen natuurlijk ook steeds expliciet of impliciet aan de orde komt): we werken allemaal tot op zekere hoogte activerend.

Ten tweede bleken veel leerlingen die de overgang groot vonden les te hebben gehad van een docent die alleen in de onderbouw lesgeeft. Uit mijn gesprekken met leerlingen is gebleken dat de meerderheid van hen een beeld heeft van 'leren bij het vak geschiedenis' als achterover zitten en luisteren naar het verhaal van de docent dat vijftig minuten duurt. Luisteren alleen staat voor deze leerlingen gelijk aan zowel begrijpen als (logischerwijs) onthouden. In zekere zin is dit hele onderzoek erop gericht erachter te komen of leerlingen in de bovenbouw terecht dit beeld hebben van leren bij het vak geschiedenis: hebben ze deze ervaring in (een deel van) de onderbouw opgedaan? Dan zou het niet vreemd zijn dat deze ervaring hun verwachting van de bovenbouw gevormd heeft. In hoeverre deze door de onderbouw gevormde verwachtingen ten aanzien van de bovenbouw vervuld zijn is het laatste aspect van wat dit onderzoek beoogt te onderzoeken. Samenvattend vormen deze vragen samen het begrip 'aansluitingsproblematiek'.

#### *Nieuwe vragen in het kader van domein A*

Hieronder geef ik een aantal voorbeelden van de door mij nieuw ontworpen enquêtevragen met het oog op een beter zicht krijgen op de omgang met domein A in de bovenbouw ten opzichte van de onderbouw. Hier betreft het de vragen in set 1. Voor de gehele vragenlijst verwijs ik naar bijlage II.

#### **Set 1: hypothesen ontwerpen (structuurbegrip) en de omgang met bronnen (ander structuurbegrip): domein A**

3. In de les moet je zelfstandig historische vragen formuleren om aan de hand van bronnen te kunnen beantwoorden. Een historische vraag is bijvoorbeeld de vraag welke mening Franse boeren hadden over de Franse Revolutie.

#### **Set 2: bronnen (structuurbegrip): domein A**

4. Je moet in de les voor het beantwoorden van een historische vraag bruikbaar materiaal uit een bron halen. Een historische vraag is bijvoorbeeld de vraag welke mening Franse boeren hadden over de Franse Revolutie.

#### **Set 3: standplaatsgebondenheid (structuurbegrip): domein A**

5. Als je een opdracht met een bron maakt, moet je rekening houden met de tijdgebondenheid van de historische persoon die in de bron spreekt. Zo zal iemand die de Perzische oorlogen (tijdvak van de Grieken en Romeinen) als soldaat direct meemaakte hierover wellicht iets anders zeggen dan iemand die 300 jaar erna op die oorlogen terugkijkt.

#### *Nieuwe vragen in het kader van domein B*

Domein B van het eindexamenprogramma werd in de eerste enquête vooral vertegenwoordigd door vragen die te maken hebben met het verwerven van kennis in de zin dat ze vragen naar de specifieke vakdidactische hulpmiddelen die geschiedenisdocenten ter beschikking staan voor het begeleiden van leerlingen bij het verwerven van (duurzame) historische kennis. Ontleend aan het deel van zijn boek dat Wilschut 'Het bouw materiaal' noemt, bestaat dit deel van de eerste enquête uit vragen naar het gebruik van beeld (vraag 35 en 26), historische verhalen (vraag 37), het zelf opzoeken van informatie (vraag 38), samenwerkingsopdrachten (vraag 7 en 39), presentatieopdrachten (vraag 39), het gebruik van de geschiedenis van de eigen leefomgeving als onderdeel van de geschiedenis buiten school (vraag 40) en de vraag naar afwisseling in werkvormen (vraag 5).

Ook het deel van de enquête over domein B, de omgang met oriëntatiekennis en alles wat in geschiedenislessen in dienst kan staan en staat van het verwerven van (die) kennis, heb ik uitgebreid en deze uitbreiding heb ik ontleend aan mijn meest recente lessen vakdidactiek en een herlezing van Wilschut op basis van mijn eerdergenoemde gesprekken met leerlingen uit 4 havo over vakdidactiek. In zekere zin had ik deze vragen in mijn eerste enquête, hoe handig dit ook voor mijn onderzoek geweest zou zijn, niet kunnen stellen omdat de praktijk, die zo belangrijk is, er toen nog de basis niet voor had kunnen vormen en gevormd had. Hieronder volgt een voorbeeld van bovengenoemde aanvulling. Voor de gehele tweede vragenlijst verwijst ik opnieuw naar bijlage II.

### Set 1: begripsvorming: domein B

6. De docent geeft concrete voorbeelden bij abstracte begrippen. Bijvoorbeeld "Economie heeft te maken met geld en spullen verkopen" (van abstract naar concreet) of bij het bespreken van de democratie in Athene zeggen "dit noemen we politiek" (van concreet naar abstract).
7. De docent maakt allerlei verschillende schema's van de stof die hij gebruikt bij de uitleg. Hieronder zie je een voorbeeld van een mogelijk schema:

	<b>Europa in de tijd van de Romeinen</b>	<b>Europa in de tijd van de Germanen</b>
<b>Wetten</b>	opgeschreven: in hele rijk dezelfde regels	niet opgeschreven: in elk gebied eigen regels
<b>Handel</b>	goede wegen, veiligheid door beroepsleger	slechte wegen, onveiligheid door oorlog
<b>Onderwijs</b>	voor bestuur leerden ambtenaren lezen en schrijven	niemand leerde nog lezen en schrijven
<b>Bestuur</b>	keizer en ambtenaren	vele koningen met volgelingen

## 2.5. Dataverwerking

De resultaten van de leerlingenuquête ga ik kwantitatief in Excel verwerken vanwege de hoeveelheid data en de goede statistische verwerkingsmogelijkheden die de enquête mij biedt. De interviews met de geschiedenisdocenten zal ik kwalitatief verwerken. Meer en veel gedetailleerdere informatie over

deze verwerking geef ik de hoofdstukken waarin deze verwerking aan de orde is: 3 voor de interviews en 4 voor de enquêtes.

## 3. Toetsing

### ***3.1. Resultaten vergelijkend onderzoek onder- en bovenbouwtoetsen: domein B***

In dit hoofdstuk zal ik het deelonderwerp 'toetsing' als deel van het brede begrip 'aansluiting' aan de orde stellen door onder- en bovenbouwtoetsen van mijn eigen school te vergelijken. Aan deze methode ligt een tweeledige overweging ten grondslag.

Vragen rond toetsing beperken zich namelijk niet tot, bijvoorbeeld, simpelweg een andere vraagstelling in de bovenbouw waarop leerlingen in de onderbouw niet goed voorbereid zijn, maar toetsen geven als het goed is zicht op het geschiedenisonderwijs dat ze representeren als geheel. Bij deze veronderstelling hoort de gedachte dat de stof die in de vragen getoetst wordt, en dus geselecteerd is uit het verleden als geheel van losse feitjes, in de lessen in mindere of meerdere mate centraal gestaan heeft en dat de manier van vragen als manier van omgaan met de stof in de les geoefend is. De eerste veronderstelling past bij domein B, welke kennis wordt er behandeld en gevraagd, en de tweede bij domein A, welke vaardigheden liggen besloten in de behandeling van de stof en in de vragen over de stof.

Bovendien hebben toetsen een in hoge mate sturend karakter: leerlingen weten wat er in de toets van hen gevraagd wordt en passen hun leren in en buiten de les hieraan aan. Het is dus heel erg belangrijk dat de toetsen aansluiten bij je leerdoelen –of het nu gaat om oriëntatiekennis, anderen kennis, reproductie, begrip, toepassing of de vaardigheden uit domein A- omdat het anders erg lastig wordt de lessen hierbij te laten aansluiten.

#### **3.1.1. Onderzoek naar toetsing oriëntatiekennis domein B**

Het onderwerp van de eerste vergelijking tussen onder- en bovenbouwtoetsen wordt gevormd door de eerste veronderstelling: het terugkomen van domein B, het opbouwen van oriëntatiekennis, in de toetsen en *dus* in de lessen. Naar de vraag in hoeverre de opbouw van oriëntatiekennis, als deel van het geheel van eindexameneisen voor de eindexamenkandidaten geschiedenis, getoetst wordt in de bovenbouwtoetsen van verschillende scholen is onderzoek gedaan door het Instituut voor Geschiedenisdidactiek. Het artikel "Oriëntatiekennis toetsen. Analyse en handreiking" geschreven door Marcel van Riessen, Albert Logtenberg en Bas van der Meijden is een beschrijving van de resultaten van het door hen verrichte onderzoek. Het onderzoek heeft zich gericht op het ontwerpen van een analyse-instrument voor de toetsing van oriëntatiekennis in het pilotexamen en het SE op niet-pilotscholen. Het doel hiervan, en van het onderzoek als geheel, is het komen tot een handreiking voor docenten die op een valide, betrouwbare en bruikbare wijze oriëntatiekennis willen toetsen. Ook willen de onderzoekers een indicatie geven van het beheersingsniveau van oriëntatiekennis dat leerlingen aan het einde van de onderbouw bereikt zouden moeten hebben om optimaal aan te sluiten op het eindexamenprogramma.<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> "Oriëntatiekennis toetsen. Analyse en handreiking" geschreven door Marcel van Riessen, Albert Logtenberg en Bas van der Meijden

Hieronder zal ik kort beschrijven welke definitie van oriëntatiekennis door de onderzoekers gehanteerd is en welke methode zij gebruikt hebben om de toetsen te onderzoeken in het licht van komen tot een analyse-instrument voor de toetsing van oriëntatiekennis en, op basis daarvan, tot een praktische handreiking aan docenten. Vervolgens zal ik deze methode gebruiken om de toetsen van mijn eigen school op de toetsing van oriëntatiekennis te onderzoeken. Vervolgens zal ik de resultaten van mijn onderzoek vergelijken met die van het basisonderzoek, ook om te bekijken welke aanbevelingen van de onderzoekers ik voor mijn eigen school zou kunnen formuleren.

#### *Kennis nodig voor oriëntatie*

In genoemd onderzoek wordt oriëntatiekennis gedefinieerd als kennis van het verleden, opgedaan in de geschiedenisles, die door de leerling wordt gebruikt om betekenis te geven aan iets (een historisch feit in breedst mogelijke zin) wat hem tot dan toe – in min- of meerdere mate - onbekend was. Of mensen zich historisch kunnen oriënteren heeft volgens de onderzoekers te maken met zowel kennis, vaardigheden als met een aantal persoonlijke kenmerken. Om je in de geschiedenis te kunnen oriënteren, betekenis te kunnen geven aan wat je ziet, moet je beschikken over kennis over de grote structuren, lijnen of patronen van de geschiedenis zodat je deze kunt gebruiken om vervolgens betekenis te kunnen geven aan het niveau van het detail, het meer concrete in de geschiedenis. Als je aan dit detail door middel van je oriëntatiekennis betekenis hebt kunnen geven kun je deze betekenis op zijn beurt gebruiken om je oriëntatiekennis, je kennis van de grote lijnen in de geschiedenis, aan te vullen of bij te stellen.<sup>21</sup>

#### *Vaardigheden nodig voor oriëntatie*

Vaardigheden worden in dit oriëntatieproces vooral gevraagd in het kader van het vergelijken van tijden en ruimten met elkaar om te kunnen bepalen wat kenmerkend is voor een bepaalde tijd en ruimte. Om je aan de hand van een concreet detail te kunnen oriënteren in de geschiedenis moet je kenmerken van de bronnen kunnen vergelijken met kenmerken van tijdvakken. Dit vergelijken van ruimten en tijden vergt op zijn beurt verschillende vaardigheden. In het onderzoek worden classificeren, abstraheren, induceren, deduceren, stellingen onderbouwen, fouten en perspectieven analyseren en beslissen *als voorbeelden* - er wordt dus geen uitputtend overzicht gegeven - genoemd. Ik moet hierbij opmerken dat de vraag hoe de voor het opbouwen, gebruiken en uitbouwen van oriëntatiekennis volgens de onderzoekers centrale vaardigheid vergelijken in relatie staat tot de andere vaardigheden van domein A door de onderzoekers noch gesteld noch beantwoord wordt. Wel lijkt, op basis van Wilschut<sup>22</sup>, de uitspraak gerechtvaardigd dat aan de vaardigheden zoals beschreven in domein A dezelfde denkvaardigheden ten grondslag liggen als aan de vaardigheid vergelijken.<sup>23</sup>

#### *Persoonlijke kenmerken nodig voor oriëntatie*

---

<sup>21</sup> "Oriëntatiekennis toetsen. Analyse en handreiking" geschreven door Marcel van Riessen, Albert Logtenberg en Bas van der Meijden, blz. 3.

<sup>22</sup> Wilschut, 60-64.

<sup>23</sup> "Oriëntatiekennis toetsen. Analyse en handreiking" geschreven door Marcel van Riessen, Albert Logtenberg en Bas van der Meijden, blz. 3-4.

Tenslotte stellen de onderzoekers dat leerlingen, onder persoonlijke kenmerken, een houding hebben ontwikkeld die inhoudt dat dit oriënteren spontaan, zelfstandig en op een creatieve manier gedaan wordt. Deze houding completeert het geheel van wat leerlingen nodig hebben voor het opbouwen, gebruiken en uitbouwen (drie onlosmakelijk verbonden delen van het geheel oriëntatiekennis) van oriëntatiekennis.<sup>24</sup>

#### *Oriëntatiekennis in SE en CSE*

Maar een beperkt deel van het historisch oriënterend vermogen van leerlingen is volgens de onderzoekers te toetsen in toetsen, zoals de SE's en het CSE. Vragen die de leerlingen vragen zich te oriënteren zijn dan vragen waarin kapstokkennis (grote lijnen en patronen) wordt gevraagd en vragen waarin leerlingen laten zien dat zij historisch kunnen denken en redeneren. Vragen van de laatstgenoemde categorie hebben betrekking op domein A van het eindexamen en je zou uit deze stelling dan ook kunnen opmaken dat de onderzoekers van mening zijn dat voor het kunnen ontwikkelen en gebruiken van welke vaardigheid uit domein A het opbouwen-gebruiken-uitbouwen van oriëntatiekennis een voorwaarde is, en andersom. In een werkdefinitie verderop staat dat oriëntatiekennis bedoeld is als middel om je te oriënteren in de historische tijd en mede daardoor historisch denken en redeneren (domein A dus) te ondersteunen.<sup>25</sup>

### **3.1.2. Methode van toetsonderzoek: voorbehouden**

De onderzoekers hebben als analyse-instrument voor de door hen onderzochte toetsen onderstaande taxonomie van beheersingsniveaus gebruikt. Hierbij moet opgemerkt worden dat een taxonomie, als eerste probleem, de beperking kent dat een beheersingsniveau los van de inhoud waarop het wordt toegepast weinig zegt. Een tweede probleem is gelegen in de moeilijkheid die komt kijken bij het beoordelen van hoe expliciet, in een vraag of in een bron, een verwijzing naar oriëntatiekennis is.

Eveneens moet opgemerkt worden, want die suggestie zou de taxonomie wel kunnen wekken, dat deze taxonomie een model is voor analyse, niet voor oordeel. De taxonomie loopt weliswaar van 'reproductie', naar 'begrip' en vanuit daar naar 'toepassing', maar duidelijk moet zijn dat zonder kennis geen begrip mogelijk is en zonder begrip geen toepassing. 'Reproductie' en 'toepassing' zijn dus niet tegengesteld aan elkaar, maar gelijkwaardig, want complementair. Wel wordt kennis pas oriëntatiekennis als deze ook ter oriëntatie toegepast wordt: als ermee omgegaan wordt als in categorie 3 beschreven

Tenslotte is het belangrijk op te merken dat de analyse geen oordeel velt over toetsen: toetsen zijn een afspiegeling van de leerdoelen in de klassen waarvoor ze gemaakt zijn en de beheersing van oriëntatiekennis is daar maar een onderdeel van. Zonder kennis te nemen van de leerdoelen en het gerealiseerde onderwijs kan over de validiteit van bijbehorende toetsen eigenlijk niets gezegd worden. Dit geldt zowel voor de door de onderzoekers onderzochte toetsen, waarvan de leerdoelen eraan ten grondslag verder niet onderzocht zijn, als voor de toetsen van mijn school,

---

<sup>24</sup> "Oriëntatiekennis toetsen. Analyse en handreiking" geschreven door Marcel van Riessen, Albert Logtenberg en Bas van der Meijden, blz. 4.

<sup>25</sup> Idem, blz. 4-5 en 10.



waarvan ik de leerdoelen vanzelfsprekend wel nauwkeurig zou kunnen beschrijven. Dat zal ik echter in dit onderzoek niet doen: de vraag is en blijft welke plaats oriëntatiekennis in de toetsen inneemt ervan uitgaande dat oriëntatiekennis een zekere plaats in dient te nemen en getoetst dient te worden op een manier die zoveel mogelijk beantwoordt aan de manier waarop het CSE deze oriëntatiekennis definieert en toetst.

### 3.1.3. Methode van onderzoek: een ‘taxonomie’ van beheersingsniveaus

Hieronder volgt een weergave van de hierboven beschreven taxonomie zoals die door de onderzoekers gebruikt is en door mijn gebruikt zal worden.<sup>26</sup>

<b>Categorie 1: reproductie van en bij kenmerken van tijdvakken (oriëntatiekennis als doel)</b>	
1a	vraagt om reproductie kenmerken van een tijdvak
1b	vraagt om gegeven kenmerk in juist 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 kenmerk aspect die redelijkerwijs zal zijn ‘meegeleerd’
<b>Categorie 2: herkennen en werkelijk begrijpen van kenmerken en tijdvakken</b>	
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
<b>Categorie 3: gebruik van oriëntatiekennis tbv oriëntatie in de historische kennis (oriëntatiekennis als middel)</b>	
3a	vraagt om een aangereikt voorbeeld dat redelijkerwijs niet tot gangbare leerstof gerekend kan worden, met behulp van algemene kenmerken in de tijd te plaatsen en te

<sup>26</sup> “Oriëntatiekennis toetsen. Analyse en handreiking”, door Marcel van Riessen, Albert Logtenberg en Bas van der Meijden, blz. 17-18.

	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

**Vraag 1:**

De volgende historische ontwikkelingen uit de eerste vier tijdvakken van onze geschiedenis staan in willekeurige volgorde:

1. In West-Europese steden kunnen door de bloeiende handel grote gotische kathedralen worden gebouwd.
2. Groepen jagers-verzamelaars in het Midden-Oosten ontdekken landbouwmethoden.
3. De Vandalen plunderen Rome.
4. De Romeinen voegen Griekenland bij hun imperium.
5. In de tijd van de Romeinse keizer Augustus wordt in Bethlehem Jezus Christus geboren.
6. In het Midden-Oosten ontstaan de eerste stedelijke gemeenschappen.

Zet deze zes historische ontwikkelingen in de juiste volgorde, van vroeger naar later.

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
<b>Categorie 4: overige vragen – zonder gebruik oriëntatiekennis</b>	
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

### 3.1.4. Analyse van de bovenbouwtoets: 4 havo

Mijn concrete analyse van de toetsen op basis van de hierboven uitgebreid beschreven theoretische basis en werkwijze ben ik begonnen met het beoordelen van een bovenbouwtoets, het eerste SE van havo 4 in 2012, volgens de taxonomie. De volledige versie van deze beoordeling, die bestaat uit een weergave van iedere vraag en een gemotiveerde plaatsing in de taxonomie, staat in bijlage III. Hieronder zal ik door middel van een voorbeeld mijn werkwijze concretiseren.

**Beoordeling vraag volgens taxonomie: categorie 1d**

Volgens de taxonomie, wat ook blijkt uit bijbehorende voorbeelden van toetsvragen, moet deze vraag gerekend worden tot categorie 1d. Vraag 1 is een volgordevraag met daarin gebeurtenissen en ontwikkelingen die expliciet (woordelijk) verwijzen naar de kenmerkende aspecten: de vraagelementen zijn er letterlijke vertalingen of uitwerkingen van. Daarom moet deze vraag gezien worden als een reproductievraag.<sup>27</sup>

**Vraag 2:**

Leg uit dat de overgang van de prehistorie naar de historie niet overal op dezelfde plaats en op hetzelfde moment plaatsvond. 2p

**Beoordeling vraag volgend taxonomie: categorie 4-III**

Deze vraag verwijst niet **letterlijk** naar het kenmerkende aspect en past daardoor niet in de eerste drie categorieën van de taxonomie. Binnen categorie 4 past deze het best bij onderdeel III: het is een kennisvraag (kon en moest geleerd worden) zonder relatie met oriëntatiekennis. Het gaat in deze categorie eigenlijk, als ik de door de onderzoekers gegeven voorbeelden bezie, om elaboratievragen, dus gesteld volgens het voorbeeld van vragen bij categorie 1e, die niet letterlijk betrekking hebben op een kenmerkend aspect wat deze vraag doet passen in categorie 4-III.

Deze vraag zou je ook kunnen zien als een vraag die past bij domein A omdat het hier gaat om het principe van tijdrekening en periodisering. Naar mijn idee vormt periodisering wel het onderwerp van de vraag, maar vraagt de vraag van leerlingen geen vaardigheden om hiermee om te gaan. → **nog wat meer over schrijven na analyse domein A in toetsen**

**Vraag 4:**

Bron 1

De zonnetempel Stonehenge in Engeland, een monument uit de prehistorie

---

<sup>27</sup> "Oriëntatiekennis toetsen. Analyse en handreiking", door Marcel van Riessen, Albert Logtenberg en Bas van der Meijden, blz. 26/27



#### Toelichting

De stenen die gebruikt zijn in Stonehenge wegen gemiddeld 40.000 kg en werden 250 kilometer over land en water vervoerd tot de plek waar zij nu staan.

#### Gebruik bron 1

Een bewering:

Stonehenge kan niet gebouwd zijn door jagers-verzamelaars, maar moet gebouwd zijn door landbouwers.

Leg deze bewering uit. Doe dat door:

de leefwijze van jagers-verzamelaars op twee kenmerken te vergelijken met de leefwijze van landbouwers en

daarmee telkens uit te leggen waarom jagers-verzamelaars Stonehenge niet konden bouwen, en landbouwers wel. 4p

#### **Beoordeling volgens de taxonomie: categorie 2b**

Deze vraag geeft een voorbeeld in de vorm van een beeldbron met beschrijving met als doel te meten of een leerling zijn kennis van twee kenmerkende aspecten, 1 en 2, kan gebruiken. Er is sprake van een aangereikt, betrekkelijk expliciet voorbeeld (ook door de beschrijving) van een aangereikt kenmerk. De leerling wordt geacht het verband te herkennen en te beschrijven.

### **3.1.5. Analyse van de onderbouwtoets: 3 havo**

Naast een bovenbouwtoets heb ik vanzelfsprekend, het ging mij immers om zicht krijgen op de aansluiting tussen onder- en bovenbouw zoals die in toetsen aan de oppervlakte komt, een onderbouwtoets beoordeeld. De gehele beoordeling met uitgebreide samenvattende beschouwing van het karakter van de vragen van de laatste toets in 3 havo, schooljaar 2011-2012, tijdvak 10, met

daarbij een motivering van de indeling in de taxonomiecategorieën per vraag is te vinden in bijlage IV. Hieronder zal ik voor het geven van een indruk van mijn werkwijze en de uitvoering daarvan wel een voorbeeld van de beoordeling van twee vragen volgens de taxonomie van beheersingsniveaus.

**Vraag 1:**

Tijdens de Koude Oorlog speelden de volgende vier begrippen een grote rol: **ideologische tegenstelling, invloedssfeer, oost- en westblok** en **wapenwedloop**. Leg uit wat de Koude Oorlog inhield en doe dat door gebruik te maken van de vier begrippen in een juiste historische samenhang en betekenis.

**Beoordeling volgens de taxonomie: categorie 1e**

Deze vraag past perfect in categorie 1e: gevraagd wordt te elaboreren op het kenmerkende aspect 46. Niet alleen de afzonderlijke gevraagde begrippen kunnen als te leren en geleerd verondersteld worden, hetzelfde geldt voor het verband tussen deze begrippen dat het kenmerkend aspect vormt: reproductieve elaboratie op een kenmerkend aspect.

**Vraag 2**

Welke bewering over het Marshallplan is juist?

- A** Het Marshallplan heeft het samengaan van Oost- en West-Duitsland mogelijk gemaakt.
- B** Het Marshallplan was gericht op het economisch herstel van de door de oorlog getroffen landen in Europa.
- C** Het Marshallplan zorgde ervoor dat de invloed van de Sovjetunie ingeperkt werd door de Verenigde Naties.
- D** Het Marshallplan zorgde ervoor dat alle Oost- en West-Europese landen economische hulp kregen.

**Beoordeling volgens de taxonomie: categorie 4-III**

De antwoorden A en D verwijzen met 'oost' en 'west' het meest letterlijk naar kenmerkend aspect 46. In vraag 2 worden de twee blokken uit het kenmerkend aspect inhoudelijk genoemd. Dit maakt dat deze vraag nog het meest doet denken aan categorie 1e. De bij deze categorie gegeven voorbeelden laten bij de elaboratie echter allemaal een zeer letterlijke vraag naar het kenmerkend aspect zien. Daarom wil ik deze vraag indelen in categorie 4-III. Ook hier wordt om elaboratie van te reproduceren kennis gevraagd.

### ***3.2. De onderbouw- en bovenbouwtoets in cijfers: conclusies***

In de tabellen hieronder heb ik mijn toepassing van de taxonomie op de toetsen van 3 en 4 havo in cijfers gevat. In de eerste tabel staan alleen de gegevens over mijn toetsen in de ruwe categorieën ingedeeld die ook de onderzoekers uit het artikel met de taxonomie uiteindelijk ter vergelijking gehanteerd hebben. In de tweede tabel vergelijk ik mijn toetsen cijfermatig met de toetsen en eindexamen zoals voor het artikel door de onderzoekers beoordeeld. Na de presentatie van de twee tabellen zal ik uitleggen hoe de onderzoekers deze gegevens presenteren en interpreteren voordat ik enige conclusies, zowel ten aanzien van de aansluiting als algemeen, met betrekking tot onze eigen toetsing zal trekken.

Voor de presentatie van mijn onderzoeksresultaten wil ik hier graag nog opmerken dat het soms lastig was het verschil te zien tussen een vraag in categorie 4-III en categorie 1e. Soms is het mij

niet geheel duidelijk of ik een vraag onder oriëntatiekennis kan laten vallen of niet. Vaak heb ik me in het licht van deze vraag afgevraagd of een vraag duidelijk genoeg verwees naar een kenmerkend aspect of niet. Uiteindelijk bleek dit dilemma echter niet echt belangrijk voor mijn conclusies: het is genoeg te weten dat beide categorieën slechts op reproductie gericht zijn en dat beide in het jongste eindexamen uit het onderzoek nauwelijks nog voorkomen.

**Tabel 1<sup>28</sup>**

	onderbouw - aantal	onderbouw – aandeel in percentages	bovenbouw - aantal	bovenbouw – aandeel in percentages
reproductie (doel)	3	27,3%	9	37,5%
identificatie , begrip	1	9,1%	6	25%
toepassing (middel)	1	9%	1	4,2%
overige vraagtypen	6	54,5%	8	33,3%
<i>waarvan structuurbegrippen (vaardigheden domein A)</i>	0	(0%)	0	(0%)
	11 vragen	100%	24 vragen	100%

**Tabel 2**

	eindex. 2006-I	eindex. 2007-I	eindex. 2008-I	3 havo School X	4 havo School X	pilot- scholen	andere scholen
reproductie (doel)	7,5	16,6	5,8	<b>27,3</b>	<b>37,5</b>	30,3	14,7
identificatie , begrip	35,0	26,7	44,1	<b>9,1</b>	<b>25</b>	39,4	14,7
toepassing (middel)	25,0	26,7	20,7	<b>9,1</b>	<b>4,2</b>	6,0	8,8
overige vraagtypen	32,5	30,0	29,4	<b>54,5</b>	<b>33,3</b>	24,2	61,8

<sup>28</sup> "Oriëntatiekennis toetsen. Analyse en handreiking", door Marcel van Riessen, Albert Logtenberg en Bas van der Meijden, blz. 21.

<i>waarvan structuurbegrippen (vaardigheden domein A)</i>	(12,5)	(13,3)	(17,6)	<b>(0)</b>	<b>(0)</b>	(6)	(2,9)
	100	100	100	<b>100</b>	<b>100</b>	100	100

*Conclusies van de onderzoekers ten aanzien van trends in het CSE*

Uit de gegevens uit tabel 2 zoals door de onderzoekers gevonden, trekken deze een aantal conclusies die ik hierna zal beschrijven. Het is belangrijk hierbij op te merken dat de onderzoekers deze resultaten als trends presenteren en interpreteren: waar zij consistentie signaleren, denken zij dat de eindexamenmakers hierin ook de komende jaren consistent zullen zijn en waar zij verschuivingen signaleren, verwachten ze dat deze verschuivingen zich de komende jaren zullen doorzetten in de richting die al ingezet is. Dit zijn hun conclusies:

- Het CSE biedt over de onderzochte jaren een overwegend consistent beeld: er treden geen ingrijpende verschuivingen tussen de categorieën op.<sup>29</sup>
- In de CSE's valt op dat er door de jaren heen een toename is van het aantal vragen in categorie 2: begrepen kennis. Deze gaat voor een klein deel ten koste van categorie 3, toepassing, maar met name van categorie 1, reproductie. Binnen deze categorie werden in 2008 alleen nog vragen in categorie 1e, de elaboratie van meervoudige kenmerkende aspecten, aangetroffen.<sup>30</sup>
- Het aandeel van de vragen waarin domein A en dus het gebruik van de structuurbegrippen centraal staat, groeit gestaag. En dan zijn alleen de vragen die alleen om deze vaardigheden draaiden door de onderzoekers meegeteld. Zij concluderen echter dat ook vragen van categorie 3, de toepassing van oriëntatiekennis en dus het gebruik ervan als middel, per definitie eindterm 4, vergelijken, 6, verklaren en 7, onderbouwen met argumenten in zich dragen. Hieruit is te concluderen dat in het jongste onderzochte CSE (veel) meer dan de helft van alle vragen in relatie staat tot domein A.<sup>31</sup>

De onderzoekers interpreteren hun onderzoeksresultaten niet alleen als trend, maar ook als norm. Toetsen moeten wat betreft de beheersingsniveaus van oriëntatiekennis en wat betreft het aanspreken van de historische vaardigheden bij leerlingen aansluiten bij het CSE. De toetsen op onderzochte scholen blijven wat betreft deze twee kernpunten met name achter in de zin dat er te weinig wordt ingezet op niveau 3, de toepassing van oriëntatiekennis en op het gebruik van de structuurbegrippen.<sup>32</sup> Hierna zal ik, na eerst eventuele aansluitingsproblemen onderzocht en

<sup>29</sup> "Oriëntatiekennis toetsen. Analyse en handreiking" geschreven door Marcel van Riessen, Albert Logtenberg en Bas van der Meijden, blz. 22.

<sup>30</sup> Idem, 22.

<sup>31</sup> Idem, 22.

<sup>32</sup> Idem, 23.

beschreven te hebben, bekijken of hetzelfde geldt voor de steekproef die ik ten aanzien van onze toetsen heb uitgevoerd.

### ***3.3. Conclusies uit de school-X-toetsen met betrekking tot de aansluiting tussen onder- en bovenbouw***

De onderzoeksvraag waarom dit onderzoek als geheel draait is de vraag hoe het onderwijs, in al zijn aspecten, van de onderbouw aansluit bij het onderwijs in de bovenbouw, eveneens in al zijn aspecten. Toetsing is van dit onderwijs een belangrijk aspect. Toetsen kunnen namelijk in de eerste plaats gezien worden als representatief voor het onderwijs zoals het gegeven wordt. In de tweede plaats werken toetsen ook sturend voor leerlingen: zij stellen zich qua leren in en buiten de les in op de ervaring die zij hebben met toetsen, zowel qua inhoud (oriëntatiekennis, andere kennis of vaardigheden) als qua vorm (welk beheersingsniveau?). Met dit in het achterhoofd zijn er belangrijke conclusies te trekken, zowel met betrekking tot de aansluiting als op algemeen vlak.

#### *Aansluitingsprobleem: in bovenbouw van reproductie naar begrip*

De eerste conclusie met betrekking tot het aansluiten van onder- op bovenbouw- en boven- op onderbouwtoetsen luidt dat in de bovenbouw significant meer begrip, categorie 2 dus, wordt getoetst dan in de onderbouw. Dit begrip wordt, zo wordt uit het gebruikte onderzoek duidelijk, altijd aan de hand van bronnen getoetst. Een andere manier is er niet. Het lijkt me belangrijk ook deze constatering als deelconclusie hier expliciet te maken: in de bovenbouw moeten leerlingen op toetsen meer met bronnen werken dan in de onderbouw.

#### *Aansluitingsprobleem: in bovenbouw van andere kennis naar oriëntatiekennis*

De tweede conclusie luidt dat ook het aandeel van vragen in de categorie reproductie van oriëntatiekennis, categorie 1, in de bovenbouw ten opzichte van de onderbouw toeneemt. Deze groei gaat, evenals de groei van categorie 2, ten koste van vragen in categorie 4-III: kennisvragen, gericht op reproductie dus, die met oriëntatiekennis, oftewel de grote lijn zoals geëxpliciteerd in de kenmerkende aspecten, niets te maken hebben.

#### *Conclusie: twee aansluitingsproblemen*

Concluderend zou ik willen stellen dat deze twee verschuivingen, de omgang met vaardigheden blijft namelijk gelijk, problemen voor de leerlingen zouden kunnen opleveren die aan te duiden zijn als aansluitingsproblemen. Leerlingen lijken, wat betreft de eerste verschuiving, door de toetsing in de onderbouw met name gericht te zijn op reproductie, zowel bij het leren in de les als erbuiten, bij het leren voor de toets. Zowel in de lessen als in de toetsen in de bovenbouw wordt van hen echter direct (ik heb namelijk het eerste SE in 4 havo onderzocht) een houding, met bijbehorende cognitieve processen, gevraagd die meer gericht is op begrip. Het oefenen met vragen die begrip toetsen heeft tijd nodig, zowel in als buiten de les, zeker ook omdat bij de vragen altijd een adequate omgang met bronnen vereist is.

---



## *Aanbevelingen*

Het verdient daarom naar mijn idee aanbeveling al in de onderbouw te beginnen met het oefenen met en in toetsen opnemen van vragen die aan de hand van bronnen, en dus ook vaardigheden die hiermee te maken hebben, oftewel domein A, van leerlingen het ontwikkelen en aanspreken van cognitieve processen en vaardigheden vragen die gericht zijn op het gebruiken en demonstreren van begrip.

De tweede verschuiving betreft het feit dat binnen de toets wat betreft reproductie, dat het dominante beheersingsniveau blijft (categorie 1 en 4), meer oriëntatiekennis van leerlingen gevraagd wordt dan andere kennis. Het belang van de kenmerkende aspecten en de elaboratie ervan wordt groter (van 27,3% naar 37,5%) wat ten koste gaat van reproducterende elaboratievragen die niet over de kenmerkende aspecten gaan (van 54,5% naar 33,3%). Bij het onderzoeken van oriëntatiekennis moet wel opgemerkt worden dat de toetsen op dit punt eigenlijk nog niet echt 'afgerekend' kunnen worden: het nieuwe examen is immers nog niet echt ingevoerd. Wel is het echter zo dat de havo-afdeling van onze school, de huidige 4-havoleerlingen dus, in 2014 als deel van de pilot het nieuwe eindexamen zullen maken. Daardoor had ik min of meer verwacht dat deze leerlingen in de onderbouw al wat meer kennisgemaakt hadden met de werkwijze, de omgang met de stof en de toetsing, die past bij het opbouwen van oriëntatiekennis.

Aan deze voorbereiding echter, is voor docenten heel lastig vorm te geven doordat heel lang onduidelijk is geweest hoe domein B in het nieuwe eindexamen vormgegeven zou gaan worden. Lang is gedacht dat alleen de tien tijdvakken met kenmerkende aspecten geëxamineerd zouden worden onder domein B, maar nu hebben de eindexamenmakers laten weten dat sommige delen uit dit gehele overzicht van de wereldgeschiedenis toch een veel belangrijkere plek in de eindtermen gaan innemen dan andere in de vorm van 'verdichtingen'. Welke stof in dit kader met meer nadruk behandeld zal moeten worden en hoe is echter nog niet duidelijk: dit nieuwe idee moet nog verder uitgewerkt worden. En ondertussen moeten docenten leerlingen wel voorbereiden op dit nieuwe eindexamen, een eindexamen waarvan de makers zelf nog niet eens weten hoe het eruit zal komen te zien! Dit neemt echter niet weg dat ik met het oog op de aansluiting wel een nuttige aanbeveling kan doen naar aanleiding van verschillen in het gehalte van oriëntatiekennis tussen onder- en bovenbouw.

Deze aanbeveling bestaat erin bij leerlingen in de onderbouw het onderwijs al meer te centreren rond de kenmerkende aspecten als structuur en ook het belang van het uit het hoofd kennen van deze kenmerkende aspecten, als basis voor zowel reproductie- als begripsvragen (!) te benadrukken. Ook al neemt categorie 1 binnen het CSE af, ook voor de in CSE goed vertegenwoordigde categorieën 2 en 3 is het kennen van deze kenmerkende aspecten een absolute vereiste.

### ***3.4. Algemene conclusies te ontleen aan de toetsen: het CSE als norm***

Naast de aanbevelingen die ik hierboven ter verbetering van de aansluiting tussen onder- en bovenbouw(toetsen) gedaan heb, kunnen we, het CSE als norm nemend, want het lijkt me verstandig dit in navolging van de onderzoekers van dit artikel te doen, een aantal verschillende direct in aanbevelingen om te zetten conclusies trekken:

- Zowel in de onder- als in de bovenbouw ligt de nadruk te weinig op oriëntatiekennis: in het jongste onderzochte CSE draait 70,6% van de vragen, verdeeld over drie beheersingsniveaus, om oriëntatiekennis. In onze onderbouwtoets is dat 45,5% en in de bovenbouwtoets 66,7%. Het begrip oriëntatiekennis moet in lessen en toetsen meer nadruk krijgen.

- In zowel de onder- als bovenbouw zijn binnen de getoetste oriëntatiekennis categorie 2, begrip, en categorie 3, toepassing sterk ondervertegenwoordigd. Hand in hand hiermee gaat de oververtegenwoordiging van categorie 1, reproductie. Binnen categorie 1 is het ook nog eens zo dat in onze toetsen in grote meerderheid vragen gesteld worden die onder 1e vallen: vragen die vragen om de elaboratie van een kenmerkend aspect. Volgens de onderzoekers zijn deze vragen karakteristiek voor toetsen van voor het begrip oriëntatiekennis en komt dit type vragen ('Leg uit...', 'Noem twee oorzaken van', 'Geef drie gevolgen' etc.) in de CSE's nieuwe stijl nauwelijks nog voor.<sup>33</sup> Het zwaartepunt binnen de al zeer kleine categorie 1, reproductie, in de CSE's ligt eerder bij de volgordevraag.<sup>34</sup> Mijn aanbeveling is dan ook veel meer vragen in categorie 2 en 3 te stellen. Zoals in de voorbeeldvragen bij de taxonomie duidelijk wordt, zijn begrip en toepassing alleen te toetsen aan de hand van bronnen. Alleen het gebruik van een bron door een vraag geeft dus al aan dat oriëntatiekennis op een hoger beheersingsniveau getoetst wordt. Bovendien hebben vragen op niveau 3 en vragen met bronnen in het algemeen het voordeel dat zij inherent ook vaardigheden toetsen. Zo vragen vragen op niveau 3 om het vergelijken (eindterm 4) en/of het verklaren (eindterm 6) van historische verschijnselen en het onderbouwen van uitspraken daarover met argumenten (eindterm 7).<sup>35</sup> Deze aandacht voor vaardigheden brengt me op mijn laatste conclusie en aanbeveling.

- Zowel in de onder- als bovenbouwtoetsen van de havo zijn vragen waar vaardigheden getoetst worden sterk ondervertegenwoordigd. Hierop moet meer nadruk komen te liggen door voor gebruik op toetsen juist de eindexamenvragen uit de pilotexamens te selecteren die hierover gaan. Ook bronnen uit de methode zouden kunnen dienen als basis voor het creëren van vragen en opdrachten waarin de vaardigheden uit domein A centraal staan.

### ***3.5. Hypothese in dienst verder onderzoeken onder- en bovenbouwtoetsen op domein A***

De meest in het oog springende conclusie uit de onderzoeksresultaten heeft te maken met domein A: hier is het verschil tussen de norm en onze toetsen het grootst. Hoewel hier dus geen sprake kan zijn van aansluitingsproblemen tussen 3 en 4 havo, tussen onder- en bovenbouw, kan het gebrek aan getoetste vaardigheden wel leiden tot andere problemen: een gebrek aan aansluiting tussen onder- en bovenbouw enerzijds en het CSE anderzijds. Hierom leek het me toch de moeite waard hierboven algemene conclusies met betrekking tot onze toetsing te trekken waarvan de conclusie rond vaardigheden deel uitmaakt. Omdat mijn onderzoek van de toetsen echter niet meer was dan een uitgebreid gemotiveerde steekproef kunnen de conclusies die ik hierboven getrokken hebben geen ander karakter hebben dan van een hypothese.

---

<sup>33</sup> "Oriëntatiekennis toetsen. Analyse en handreiking" geschreven door Marcel van Riessen, Albert Logtenberg en Bas van der Meijden, blz. 31.

<sup>34</sup> Idem, 26.

<sup>35</sup> Idem, 22.

Aan de hand van een aantal andere toetsen zal ik deze conclusies als hypothesen toetsen. Dit zijn de punten waarop ik zal letten. Dit zijn de toetsen die ik ter toetsing van mijn hypothese zal gebruiken:

- toets 3 vwo tijdvak 9
- toets 3 vwo tijdvak 10
- toets 4 vwo tijdvak 1
- toets 4 vwo tijdvak 2

De volgende vraag, meer hypothetisch, maar wat vereenvoudigd afgeleid uit mijn eerdere conclusie, zal ik proberen aan de hand van het onderzoeken van deze toetsen te beantwoorden:

- Worden er inderdaad weinig vaardigheden getoetst?

Ligt de nadruk bij de toetsing van oriëntatiekennis inderdaad te veel op reproductie?

Deze vragen zijn zowel voor de onder- als bovenbouw relevant. Ik zal hier niet zoals ik eerder gedaan heb mijn indeling van elke vraag in een categorie uitgebreid beschrijven en motiveren. Hieronder krijgen alleen de antwoorden op bovengenoemde vragen, de contrastering met mijn eerdere, in conclusies en aanbevelingen gevatte, bevindingen en eindconclusies met betrekking tot toetsen een plaats. Hierbij moet ik opmerken dat ik, als ik meer toetsing van vaardigheden tegenkom, de door Krathwohl en Anderson vernieuwde taxonomie van Bloom zal gebruiken om vast te stellen op welk beheersingsniveau deze vaardigheden dan worden getoetst: welke cognitieve processen wordt de leerling per vraag geacht aan te spreken?

### ***3.6. Conclusie toetsing hypothese***

Aan de hand van de eerder genoemde toetsen heb ik kunnen vaststellen dat in alle vier deze toetsen het gehalte toetsvragen waarin de vaardigheden van domein A centraal staan aanzienlijk groter is dan in de eerder door mij onderzochte toetsen: gemiddeld zelfs 26,9%. Naar mijn idee moet ik hier dus concluderen dat met name in de toetsen van 3 havo en 4 havo te weinig nadruk op vaardigheden ligt. In de vwo-toetsen blijkt dit niet het geval: in zowel onder- als bovenbouwtoetsen zijn ze vertegenwoordigd waardoor niet alleen onder- en bovenbouw goed op elkaar aansluiten, maar ook beide samen op het eindexamen. Mijn eerdere aanbeveling blijkt dus vooral te gelden voor de onderwijs en toetsen op de havo.

Met betrekking tot oriëntatiekennis constateer ik dat deze nog steeds ondervertegenwoordigd en, waar wel vertegenwoordigd, vooral op reproductie gericht is. Hier moet ik wel opmerken dat het in een toets die maar gaat over een tijdvak het naar mijn idee lastig is om oriëntatiekennis op niveau 3 te toetsen vanwege het diachrone karakter van het gebruiken van oriëntatiekennis als middel tot het oriënteren in de historische tijd. Het aandeel van vragen in categorie 2, begrip, kan echter wel vergoot worden door explicieter de nadruk te leggen op de kenmerkende aspecten en hierbij bronopdrachten te ontwerpen. Het vergroten van het aandeel van zulke vragen zou dan ten koste moeten gaan van vragen met name in de categorie 4-III: reproductie van niet-oriëntatiekennis. Het aandeel van deze vragen is groot en hoewel deze vragen, en ook de grootte van het aandeel ervan, volledig gelegitimeerd kan worden door door docenten zelf

onafhankelijk van oriëntatiekennis gekozen leerdoelen. Feit blijft echter dat het aandeel vragen over oriëntatiekennis, in welke categorie dan ook, dan wel achterblijft bij het aandeel vragen hierover in de jongste CSE's waardoor problemen kunnen ontstaan.

## **4. De verwerking van de interviews**

Zoals ik in hoofdstuk 1 onder 'methode' uiteengezet heb, heb ik in het kader van mijn onderzoek een aantal mensen geïnterviewd. Om te beginnen mijn sectiegenoten van de sectie geschiedenis op school X. Vervolgens heb ik drie docenten, die kunnen gelden als experts op het gebied van geschiedenisonderwijs, op drie verschillende scholen geïnterviewd. Ik zal elke geïnterviewde hier eerst kort introduceren voordat ik de voor mijn onderzoek relevante uitspraken gedaan in deze interviews rond een aantal centrale thema's zal structureren.

### ***4.1. De geïnterviewde docenten: even voorstellen***

Docent 1: deze docent heeft tot vijf jaar geleden voornamelijk lesgegeven aan VMBO-T-klassen, van brugklas tot examenklas. Sinds hij werkzaam is op school X, nu vijf jaar, geeft hij les aan havo 1, 2 en 3, havo-vwo 1 en 2 en vwo 1 en 2. Deze docent heeft dus geen les in de bovenbouw. Deze docent is zeer ervaren: hij geeft al 25 jaar geschiedenis. Deze docent is tweedegraads bevoegd.

Docent 2: deze docent is zo'n 10 jaar werkzaam als docent geschiedenis, en ongeveer even lang op school X. Hij geeft les in de onderbouw havo-vwo en vwo, met name in jaar 3, en in de bovenbouw van havo en vwo. Deze docent is eerstegraads bevoegd.

Docent 3: deze docent is sinds vijf jaar werkzaam op het school X, maar heeft al 20 jaar ervaring als docent geschiedenis. Bij ons geeft hij geschiedenis in 3, 4 en 5 havo en maatschappijleer in bovenbouw havo en vwo. Deze docent is eerstegraads bevoegd.

Docent 4: deze docent is al 20 jaar werkzaam op school X als geschiedenisdocent, maar heeft nu, vanwege andere taken, nog maar weinig klassen. Ze geeft alleen les aan 4, 5 en 6 vwo. Deze docent is eerstegraads bevoegd.

Docent 5: deze docent is al meer dan 25 jaar werkzaam op het school X als geschiedenisdocent. Hij is met name werkzaam in de onderbouw van het vwo, maar heeft nu, na een pauze van enkele jaren, een 4-vwo-klas. Hij geeft al lange tijd geen les meer op de havo, noch in de onderbouw, noch in de bovenbouw. Deze docent is eerstegraads bevoegd.

Docent 6: deze docent is sinds vier jaar werkzaam als docent geschiedenis op het school X. Ze geeft alleen les aan de onderbouw: havo, havo-vwo, hv-expeditie en vwo. Deze docent is tweedegraads bevoegd.

Docent 7: deze docent werkt niet op school X, maar is door mij als deskundige geraadpleegd. Docent 7 heeft na een studie geschiedenis de eenjarige eerstegraads lerarenopleiding aan het IVLOS gevolgd en is al ruim 20 jaar werkzaam als geschiedenisdocent. Hij werkt nu al 10 jaar op school A, een scholengemeenschap voor vmbo-TL, havo, atheneum en gymnasium. Hier volgde hij Hanneke Tuithof, nu vakdidacticus aan de UU en mijn onderzoeksbegeleider, op. Docent 7 maakt deel uit van het havo-bovenbouwteam en geeft dus voornamelijk les in 4 en 5 havo. Verder geeft hij wat onderbouwlessen op elke niveau. Docent 7 heeft lang naast zijn baan op school A ook bij het CITO gewerkt, betrokken bij het maken van toetsen en eindexamens. Verder is hij als docent en denker al 8 jaar betrokken bij de pilot rond het nieuwe eindexamen. Sinds twee jaar is docent 7 ook twee dagen werkzaam aan de HU (Hogeschool Utrecht) waar hij onderwijs geeft aan studenten van de lerarenopleiding geschiedenis.

Docent 8: deze docent is al 30 jaar werkzaam als geschiedenisdocent in zowel onder- als bovenbouw van mavo (nu VMBO-T), havo en vwo. Daarnaast is hij vijf jaar verbonden geweest aan het Instituut voor Leraar en School van de Radboud Universiteit, als vakdidacticus voor de educatieve minor. Deze educatieve minor heb ik bij hem gevolgd in het derde bachelorjaar, in 2006-2007, van mijn studie geschiedenis. Ook heb ik toen stage gelopen op de school voor voortgezet onderwijs waar docent 8 werkte en werkt, school B in X, waar ik zijn onderwijs uitvoerig heb kunnen observeren. Ook gaf deze stage veel kans tot gedachte-uitwisseling. Ik ben van mening dat docent 8 een goede geschiedenisdocent is en dat zijn ervaring als vakdidacticus het rechtvaardigt hem aan te merken als deskundige.

Docent 9: deze docent is al 40 jaar werkzaam als geschiedenisdocent, nu op school C in X. Mijn onderzoeksbegeleider Hanneke Tuithof adviseerde mij hem te gaan interviewen. Docent 9 is expert te noemen vanwege zijn heldere, maar eigenzinnige visie op geschiedenisonderwijs, een visie die hij heel concreet naar heel consequent geschiedenisonderwijs weet te vertalen dat ook nog eens zeer goede examenresultaten kent. Docent 9 heeft over zijn visie en onderwijs cursussen gegeven voor de gebruikers van de methode Sporen en hij heeft gepubliceerd in Kleio. Bovendien leidt docent 9 namens de VGN de regiobesprekingen van het eindexamen havo en vwo in in twee regio's en is hij de voorzitter van de algemene bespreking die aan deze regiobesprekingen voorafgaat. Hij neemt ten slotte als op dit vlak voorbeeldig docent geschiedenis deel aan het promotieonderzoek van Hanneke Tuithof naar activerende didactiek.

Hierna zal ik de tijdens de door mij afgenomen interviews gedane voor mijn onderzoek relevante uitspraken beschrijven. Ik zal dit doen in een structuur waarin problemen en oplossingen als thema's centraal staan. Hierbinnen zal ik deelonderwerpen beschrijven zoals deze uit de gemeenschappelijke interviews naar voren kwamen.

## ***4.2. Algemene aansluitingsproblemen, eventueel voor geschiedenis gespecificeerd***

### **4.2.1. Leerlingen leunen achterover**

Over algemene aansluitingsproblemen spraken van mijn collega's met name docent 2, 3 en 5 die, belangrijk om op te merken, alle lesgeven in de bovenbouw. Ook docent 7 onderkent dit probleem, zeker ook vanuit zijn ervaring als mentor in 4 havo. Dit laatste geldt overigens ook voor docent 2 en 3. Het eerste probleem, met name gesignaleerd door docent 3 bestaat erin dat leerlingen blij zijn dat ze de 'eindstreep van de onderbouw' met een overgang naar 4 havo gehaald hebben en denken in 4 havo wel weer even rustig te kunnen beginnen. Rustig betekent dan weinig tot geen huiswerk maken, te weinig actief zijn in de lessen en te weinig tijd en aandacht investeren in het leren van toetsen. Vanwege de nadruk die Docent 9 legt op de geschiedenisles als het leren nadenken van de leerlingen, hierover later meer, verwoordt hij wat wellicht hetzelfde probleem is als 'het denkluï zijn van leerlingen, het niet gewend zijn en niet willen nadenken'. En het is juist deze houding die in combinatie met andere algemene aansluitingsproblemen, ook zoals ze bij het vak geschiedenis hun eigen specifieke vorm krijgen, funest is.

*Mogelijke oplossingen en conclusie*

Dit probleem is een algemeen probleem en geen van de betrokkenen ziet dan ook direct oplossingen hiervoor, laat staan oplossingen door het vak geschiedenis geboden. Oplossingen liggen meer in de sfeer van het mentoraat en het vanaf leerjaar 1 inzetten op studievaardigheden en reflectie. Tenslotte is het natuurlijk de vraag of dit probleem überhaupt op te lossen is. Leerlingen ontwikkelen zich nu eenmaal op een bepaalde manier en een fase zoals deze hoort er nu eenmaal bij. Alle geïnterviewde geschiedenisdocenten zien hier dan ook geen andere taak voor zichzelf weggelegd dan leerlingen, vanzelfsprekend herhaaldelijk, op dit probleem te wijzen, maar zij weten ook dat leerlingen dit soort zaken vaak zelf moeten ondervinden om er zich bewust van de te worden en er op een overeenkomstige manier mee om te kunnen gaan. Hierover zijn docent 2 en 3 en docent 7 het wel eens. Deze houding kan in combinatie met de aansluitingsproblemen die ik hierna zal beschrijven echter wel funest zijn voor de resultaten van leerlingen op 4 havo.

#### **4.2.2. Hoger tempo en meer stof**

Het tweede algemene aansluitingsprobleem is er namelijk in gelegen dat het tempo in de bovenbouw direct flink opgevoerd moet worden en wordt om alle stof behandeld te kunnen krijgen.

*Langere teksten in combinatie met meer zelfstandigheid: tekstbegrip en hoofd- en bijzaken scheiden*

De teksten die leerlingen in de bovenbouw als deel en ter ondersteuning van de lessen moeten lezen zijn veel en veel langer dan in de onderbouw. Dit geldt voor alle gebruikte methoden: die bij ons op school, maar ook die op school A in X, de school van docent 7. Docent 7 merkt op dat de lesstof in de bovenbouw anders georganiseerd en gestructureerd is. Docent 2 en 3 van school X, die intensief samenwerken in de bovenbouw van de havo, zeggen hierover dat van leerlingen met betrekking tot de teksten in de methode nu echt verwacht wordt dat ze hoofd- en bijzaken van elkaar kunnen onderscheiden. Docent 3: *“In havo 4 kun je niet meer de hele tekst voorkauwen in een verhaal, vanwege de lengte van de tekst en omdat leerlingen zelfstandig kennis moeten leren verwerven”*. Docent 2: *“Ik denk dat het grootste probleem ‘m niet zit in de didactiek, maar vooral in de stof en de hoeveelheid stof. Als je de onderbouwmethode (Pharos) vergelijkt met de bovenbouwmethode gaat dat van een bladzijde met hele grote letters en heel veel plaatjes naar een bladzijde die ramvol staat met tekst, met af en toe een klein plaatje ertussen. Dus dat is iets waar leerlingen, denk ik, het meest tegenaan lopen. Dat is ook wel het manco van de onderbouwmethode, die tekst is al zo verdicht, dat is al zo een samenvatting van een samenvatting dat als een leerling probeert daar een samenvatting van te maken dat niet lukt. Het is hoofdzaak zonder bijzaak.”* Ook Docent B klaagt over de te korte teksten waardoor de leerlingen niet voorbereid worden op zelfstandige tekstverwerking die in de bovenbouw gevraagd wordt. Docent 7 merkt op dat je als docent niet meer de tijd heb juist deze langere teksten uit te spitten in een aantekening en leerlingen dus zelf moeten kunnen samenvatten. Met name hierin ziet hij terug hoe gebrekkig leerlingen hoofd- en bijzaken kunnen scheiden. Zo merkt docent 3 op dat a;s leerlingen gevraagd wordt een stuk tekst samen te vatten, sommige aankomen met een samenvatting van vier regels terwijl andere drie kantjes volschrijven.

Concluderend kan ik stellen dat het gecomprimeerde karakter van onderbouwmethodes, door een gebrek aan concrete voorbeelden, gezien moet worden als een vorm van slechte voorbereiding van de leerlingen op het zelfstandig omgaan met lange leerstofteksten met als doel zelfstandig (wat nodig is vanwege het hogere tempo) de kern eruit te halen en dus hoofd- en bijzaken te scheiden als basis voor hun verdere leren.

## *O oplossingen*

Eigenlijk zouden de onderbouwmethoden anders moeten zijn en de leerlingen beter moeten voorbereiden door vaardigheden te trainen die leerlingen helpen in de bovenbouw zelfstandig met lange teksten om te kunnen gaan. Op school X is hiertoe in de onderbouw overgegaan op de methode Feniks die hieraan iets meer tegemoet komt. Onderbouwmethodes verschillen echter nauwelijks van elkaar.

De oplossing kan, zoals docent 7, graag wil benadrukken, misschien wel niet geboden worden door en binnen het vak geschiedenis zelf. Ook bij andere vakken speelt tekstbegrip een grote rol en bij het vak Nederlands wordt hier natuurlijk het meest expliciet veel aandacht besteed. Hij ziet een rol weggelegde voor een samenwerking tussen de vakken Nederlands en geschiedenis.

Op school X hebben docent 2 en 3, die intensief samenwerken in de bovenbouw van de havo de oplossing doorgeschoven naar de bovenbouw, daar waar het probleem werkelijk aan de oppervlakte komt. Dit hebben zij gedaan omdat ze over de hiervoor genoemde andere oplossingen (onderbouwmethodes die anders zouden moeten zijn en leerlingen die in de onderbouw al beter zouden moeten zijn in tekstbegrip) geen controle hebben. Docent 2 en 3 hebben samen een heleboel vragen en opdrachten voor leerlingen naast de methode gemaakt. Deze vragen zijn er niet allen op gericht leerlingen hoofd- en bijzaken te scheiden, maar op het bevorderen van tekstbegrip algemeen. Docent 2 en 3 van school X merkten namelijk op dat leerlingen de antwoorden op de vragen uit de methode aan de hand van de teksten erin niet tot nauwelijks kunnen beantwoorden. Docent 2 zegt hierover dat de bovenbouwmethode het niveau van tekstbegrip van de leerlingen gewoon veel te hoog inschat. De door de docenten zelf gemaakte vragen zijn daarom in de eerste plaats gericht leerlingen eerst op het niveau van translatie met de teksten om te laten gaan alvorens ze aan te zetten tot interpretatie. Uit zichzelf zetten de meeste leerlingen deze essentiële tussenstap namelijk niet waardoor het interpreteren niet lukt. Deze translatievragen zijn er bovendien op gericht leerlingen te helpen met het onderscheiden van hoofd- en bijzaken en met het zelf leren hiervan. Arts probeert de tekortkomingen van de onderbouwmethode te compenseren door zelf voor langere (bron)teksten te zorgen zodat leerlingen wat dit betreft meer voorbereid raken op de bovenbouw.

## *Conclusie*

Hoewel er in onze bovenbouw ten aanzien van de problemen rond tempo en tekstbegrip, een wisselwerking, al grote stappen gezet zijn, blijft het probleem tot op zekere hoogte bestaan. Vanwege het in de bovenbouw noodzakelijke hogere tempo is de hoeveelheid vragen die door de leerling bij een tekst gemaakt moet worden om van deze tekst iets te leren eigenlijk namelijk veel te groot. Hiervoor weet geen van de geïnterviewden tot nog toe een oplossing en het blijkt iets te zijn waarmee iedereen worstelt.

### ***4.2.3. Metacognitieve vaardigheden***

Een andere consequentie van het in een hoger tempo meer stof moeten behandelen is het feit dat het karakter van de toetsing verandert. Ook dit geldt overigens niet alleen voor het vak geschiedenis. Docent 7 merkt op dat toetsen in de onderbouw vaak nog klein zijn, gaan over weinig stof, en vaak gericht zijn op reproductie. Hetzelfde signaleert Docent B. Hier zal ik alleen het eerste punt aansnijden. Voor het kunnen omgaan met grotere stofgehelen in het kader van een toets zijn bepaalde metacognitieve vaardigheden nodig. Leerlingen moeten zich in iedere geschiedenisles



bewust zijn van het lesdoel en van hoe dit in verhouding staat tot de uiteindelijke toets. Dit geldt voor het maken van elke opdracht, in de les of als huiswerk, en voor de instructie van de docent, in welke vorm deze ook gegeven wordt. Voortdurend zicht houden of hoofd- en bijzaken is van groot belang. Om hierop bij de voorbereiding van een toets nog goed terug te kunnen kijken moeten leerlingen de goed antwoorden op alle gemaakte opdrachten in hun schrift hebben, en bijvoorbeeld aantekeningen gemaakt hebben. Niet alleen leerlingen beschikken, bijvoorbeeld, over de studievoordigheden die aan het maken, of het ervoor kiezen ze te maken (!), van aantekeningen ten grondslag liggen. Dit probleem wordt genoemd door docent 2 en 3 van school X en door docent 7.

#### *Oplissing en conclusie*

Ook dit probleem is echter niet exclusief voor geschiedenis en met name docent 7 pleit dan ook voor het gezamenlijk over de gehele linie van alle vakken en inzetten op deze studievoordigheden, al vanaf het eerste leerjaar. Het doel daarbij moet zijn leerlingen zicht te geven op welke vaardigheden bij welk vak waar en wanneer nodig zijn om wat te kunnen leren en op hun eigen ontwikkeling met betrekking tot het leren van deze vaardigheden, een eigen ontwikkeling die ze steeds opnieuw tegen het eerste inzicht moeten kunnen afzetten om in die eigen ontwikkeling zelf stappen te kunnen zetten. Met name docent 2 en docent 7 zijn het erover eens dat het werken aan deze metacognitieve vaardigheden heel expliciet gemaakt moet worden, zo expliciet mogelijk, omdat de leerling anders onmogelijk zicht kan krijgen op zijn eigen leren.

#### *Meer toetsen als oplossing*

Omdat het binnen scholen heel lastig blijkt dit soort samenwerking tussen vakken te organiseren, heeft de sectie geschiedenis op school X zich de afgelopen jaren beziggehouden met de vraag welke oplossingen er waren voor dit probleem rond toetsing van grotere stofgehelen. Opnieuw is het probleem aangepakt daar waar het manifest werd: in de bovenbouw. De docenten in de bovenbouw van de havo hebben, zo vertelt docent 2, besloten de toetsfrequentie in de bovenbouw te verhogen waardoor met nu name in 4 havo meer getoetst wordt dan voorheen om leerlingen de kans te geven wat geleidelijker te wennen aan grotere stofgehelen door deze in 4 havo nog wat meer te beperken. De overgang verloopt hierdoor wat dit betreft wat geleidelijker dan eerst. Docent 9 heeft een binnen de groep geïnterviewden bijzondere visie op toetsen. Hij is van mening dat meer toetsen leerlingen alleen maar vaker de mogelijkheid geeft om niet te werken en niet te leren. Hij neemt een voorbeeld aan het Finse onderwijssysteem dat als het beste ter wereld geldt en waarin bijzonder weinig getoetst wordt.

#### *Algemene denkvaardigheden en kennis: synthese in plaats van scheidslijn*

Docent 9 neemt niet alleen met zijn visie op toetsen, maar ook met zijn visie op vaardigheden een bijzondere positie in onder alle geïnterviewde docenten. Allereerst is hij kritisch over de definitie van de vaardigheden van domein A en de getrokken scheidslijn, door het aanduiden van domein A en B, tussen kennis en vaardigheden. Hij is van mening dat, als je bijvoorbeeld de door Krathwohl en Anderson vernieuwde taxonomie van Bloom gebruikt eigenlijk alle kennisverwerving verschillende vaardigheden aanspreekt. Kennis leer je om te kunnen gebruiken. In dit leren van kennis spelen door hem als zodanig aangeduide 'leervaardigheden' een rol: onthouden, synthetiseren etc. Docent 9 vindt dat de historische vaardigheden van domein A voor een deel 'informatievaardigheden' zijn: feit en mening onderscheiden, en objectiviteit en subjectiviteit, zijn hiervan een voorbeeld. Deze

vaardigheden spelen niet exclusief een rol in het vak geschiedenis, maar komen eigenlijk in vrijwel alle andere vakken terug. Bovendien is er sprake van een onverbreekelijke relatie tussen deze vaardigheden en kennis: de subjectiviteit van kennis *kunnen uitleggen* (vaak aangeduid als vaardigheid) is *begrip* (vaak exclusief geassocieerd met kennis) en het kunnen *herkennen* (vaardigheid) van subjectiviteit in een bron is *toepassing* (kennis).

#### *Leerlingen leren nadenken als metacognitief doel geschiedenisles*

Docent 9 ziet het dan ook als zijn belangrijkste taak als geschiedenisdocent leerlingen te leren nadenken en gedachtewisseling over dit denken op gang te brengen. Het is binnen deze taakopvatting essentieel dat je als docent taal en structuur geeft aan het denken van de leerling: *'Het proces is leidend, het product is eigenlijk niet belangrijk.'* Dit nadenken moet echter niet alleen bij geschiedenis taal en structuur krijgen -hoe Docent 9 dit aanpakt, beschrijf ik verderop als het over de historische vaardigheden gaat- , maar bij alle vakken, en Docent 9 heeft dan ook het initiatief genomen om wat betreft de manier waarop hij hieraan binnen zijn vak werkt de verbinding te zoeken met andere vakken: er wordt gezamenlijk gewerkt aan een algemene, voor ieder vak geldende, cursus systematische probleemaanpak. Docent 9 en zijn collega's zijn bezig deze te ontwikkelen zodat ze die als deel van examentraining komend voorjaar kunnen aanbieden. Het is deze visie op de geschiedenisdocent waarin het leren nadenken door hieraan structuur en taal te geven en deze echt te doen inslijpen die de basis vormt voor Docent 9s geschiedenisonderwijs. Dit basisprincipe heeft in de praktijk een aantal radicale consequenties die ik hierna zal bespreken, onder 'de vaardigheden van domein A' en onder 'het beklijven van kennis'.

#### **4.2.4. Conclusie met betrekking tot algemene aansluitingsproblemen**

Concluderend kan dus gezegd worden dat door de docenten in de bovenbouw een aantal algemene aansluitingsproblemen wordt ervaren. Het gaat hier dan met name om docent 2 en 3 en docent 7. Samenvattend betreffen deze problemen de zelfstandige omgang met grotere stofgehelen, in de les en buiten de les en op toetsen. De vaardigheden om hiermee om te gaan lijken bij leerlingen te ontbreken en hoewel op school X door de sectie geschiedenis al veel gedaan is om deze problemen te verhelpen is een deel ervan blijven bestaan. Bij die constatering moet echter zeker opgemerkt worden dat het de vraag is of deze problemen, hoewel ze het vak geschiedenis zeker beïnvloeden, niet veel te veelomvattend zijn om ervan te verwachten dat de sectie geschiedenis deze binnen haar lessen kan oplossen: voor het aanleren van (metacognitieve) vaardigheden zou naar het voorbeeld van Docent 9 de samenwerking met zoveel mogelijk andere vakken gezocht moeten worden.

#### **4.3. Vaardigheden domein A in lessen en toetsen**

De vaardigheden van domein A zijn in het CSE van de afgelopen jaren een steeds grotere rol gaan spelen en dit is een trend die zich de komende jaren zal doorzetten. Hierover is docent 7, met zijn ervaring met het ontwikkelen van de pilotexamens, zeer stellig, en terecht: deze gedachte wordt bevestigd door onderzoek van het Instituut voor Geschiedenisdidactiek. Zoals we gezien hebben, zijn vragen over vaardigheden in de toetsen voor de havo, jaar 3 en 4, op het school X ondervertegenwoordigd.

#### **4.3.1. De mening van alle bovenbouwdocenten en één onderbouwdocent verwoord**

Docent 2 legt van alle geïnterviewden op school X het meest de nadruk op het aansluitingsprobleem dat hij zeer prominent signaleert rond de historische vaardigheden oftewel de vaardigheden van domein A die ook wel historisch redeneren genoemd worden. Docent 2 verwoordt dit probleem als volgt: *“Waar ik nog wel een probleem van aansluiting zie, is dat in de onderbouwmethode, en ik ook hoor, los van die methode, uiteindelijk weinig aandacht wordt besteed aan historische vaardigheden. Het vreemde is – en dat zit in de huidige methode Pharos in de onderbouw en ik kan me dat ook uit Sporen herinneren terwijl daar toch behoorlijk goed historische vaardigheden in zaten – dat die historische vaardigheden vooral in het eerste en tweede leerjaar aan bod komen en in de derde eigenlijk nauwelijks meer. Nou ja, en in die derde zou je nou net zeggen, houd dat nog een beetje warm voor naar de bovenbouw. En dat betekent dat leerlingen dus ineens ook bij een toets (net als in een les) in de bovenbouw met een heleboel bronnen te maken krijgen en dat uit de onderbouw niet zo heel erg gewend zijn hoewel we daar toch ook wel wat stappen gezet hebben, met name in de aanpassing van onze toetsen. Daar zitten al vrij veel bronnen in. Maar om nou te zeggen dat ik ze heel erg train in het omgaan met dat soort bronnen, nee, nauwelijks. Want als je kijkt naar Pharos, in het boek staan al nauwelijks bronnen, wel aan het einde van ieder hoofdstuk zo’n onnozele paragraaf met bronnen, maar nee, je wil een goeie en liefst lange bron hebben met een goeie vraag erbij, maar het zijn allemaal korte bronnen, van een paar regeltjes.”*

De mening van docent 4, die alleen lesgeeft in de bovenbouw vwo en hier nauw samenwerkt met docent 2, sluit aan bij die van haar collega. Zij is hier erg stellig in: *“Er moet in de onderbouw veel meer aan de historische vaardigheden gewerkt worden!”*

Ik denk dat docent 2 het probleem op school X, en op heel veel andere scholen overigens, mooi samenvat: er wordt in de onderbouw te weinig ingezet op historisch redeneren om in het begin van de onderbouw leerlingen het niveau te laten hebben, er zodanig aan gewend te laten zijn, dat er een basis is voor toewerken naar het niveau van het eindexamen. Docent 7 signaleert precies hetzelfde probleem: *“In de onderbouw moeten leerlingen bronnen gebruiken – als ze dit al moeten doen, want met bronnen moeten omgaan komt sowieso sporadisch voor- om sec historische feitjes in op te zoeken. Zo gaan de onderbouwmethodes althans met bronnen om en hiermee moeten we als docenten toch werken. In de onderbouw worden bronnen dus nog niet gebruikt om vaardigheden rond historisch redeneren, domein A, aan te leren en aan te spreken. Pas in de bovenbouw worden ten aanzien van bronnen en opdrachten erbij van leerlingen veel abstractere vaardigheden, die rond de structuurbegrippen, gevraagd.”* Ook Docent B duidt dit probleem in soortgelijke bewoordingen aan.

#### **4.3.2. Een andere mening binnen de sectie vanuit de onderbouw: vaardigheden onderbelicht?**

Twee docenten op school X spreken zich echter op een heel andere manier uit over vaardigheden: docent 1 en docent 5. Opvallend is dat docent 1 uitsluitend lesgeeft in de onderbouw, en dan met name leerjaar 1 en 2, en hetzelfde geldt voor docent 5: deze docent geeft uitsluitend les in de onderbouw van het vwo, maar heeft dit jaar voor het eerst sinds jaren een bovenbouwklas, een 4-wvo-klas.

### *Verskil in opvattingen over taak en functie van de onderbouw*

Deze docenten lijken een ten opzichte van de andere geïnterviewde docenten, een enigszins afwijkende opvatting van het doel en functie van geschiedenisonderwijs in de onderbouw te hebben die ook met name tot uiting komt in hun visie op de omgang met de historische vaardigheden van domein A. Beide docenten zijn namelijk van mening dat het erg belangrijk is in de onderbouw in te zetten op wat zij verwoorden als het *'enthousiasmeren'*, docent 1, en het *'raken'*, docent 5, van de leerling. Wat hen betreft moet dit centraal staan, is het een voorwaarde voor het leren van de leerling. Beide geven aan dit te bereiken door veel verhalen te vertellen en definiëren zichzelf dan ook allebei op een bepaald moment in het gesprek als traditioneel docent. Hiermee verschilt hun taakopvatting van een onderbouwdocent van die van alle andere geïnterviewde bovenbouwdocenten en een onderbouwdocent, docent 6. Zij zijn namelijk alle van mening dat je in onder- en bovenbouw ruwweg hetzelfde moet doen om een goede aansluiting te realiseren. Docent 9 verwoordt dit, zeer scherp, als volgt: *'Kijk naar andere vakken, bijvoorbeeld Nederlands en wiskunde. Wat zouden leerlingen, docenten en ouders daar zeggen als blijkt dat bovenbouwvaardigheden in de onderbouw helemaal niet aan de orde zijn geweest? Je hebt vanuit de onderbouw dingen nodig voor in de bovenbouw, dat is bij geschiedenis niet anders dan bij andere vakken. Je zou het zelfs zo scherp kunnen stellen dat als er toch geen aansluiting hoeft te zijn, je ook wel pas in leerjaar 4 met geschiedenis kunt beginnen. Dit is het extrapoleren van de theorie dat je vanuit de onderbouw maar beperkt hoeft bij te dragen aan de bovenbouw.'*

### *Te weinig plaats voor bronnen en vaardigheden in de onderbouw*

Dat de twee hier centraal staande onderbouwdocenten zichzelf definiëren als traditionele docenten hoeft echter niet uit te sluiten dat ook de vaardigheden een belangrijke plaats innemen in hun les, maar even later lijkt dit misschien toch wel zo te zijn. Docent 1 zegt in eerste instantie dat hij zich in de onderbouw concentreert op enthousiasmeren en het aanleren van vaardigheden. Als ons gesprek vordert, blijkt echter dat hij de term vaardigheden anders gebruikt dan ik: wat deze docent onder vaardigheden verstaat, is het leggen van verbanden, het aanbrengen van samenhang tussen gebeurtenissen. Dit zou ik persoonlijk aanduiden als reproductie of begrip. Zeker als daarna blijkt dat er vaak geen bronnen bij dit leerproces betrokken worden: *"Je kunt verwachtingen hebben van kleine, jonge historici die allemaal bronnenmateriaal gaan onderzoeken, maar ik denk niet dat dat reëel is. Bij een klein aantal leerlingen misschien wel, maar bij het overgrote deel niet."* Docent 5 zegt over de overgang van onder- naar bovenbouw en de historische vaardigheden in eerste instantie dat er, hoewel het raken van de leerlingen in de onderbouw voorop moet staan, geen groot verschil moet zijn in 'wat' en 'waarom' tussen onderbouw en bovenbouw: *"Er moet rekening gehouden worden met hoe geschiedenis in de onderbouw gegeven wordt, met bronnen dus. Dit door in de onderbouw, in de les en op toetsen, ook met bronnen te werken. Er wordt nu meer geoefend met bronnen."*

Nadat we echter gesproken hebben over een probleem dat wij beide ervaren en dat erin bestaat dat leerlingen in de bovenbouw geen voorkennis lijken te hebben terwijl de docent geacht wordt vorm te geven aan verdieping, niet herhaling, zegt deze docent dat het oefenen met de vaardigheden er eigenlijk niet van komt door de tijd die het opbouwen van een chronologische structuur, het overdragen van kennis hierover en hiertoe, zoveel tijd kost: in de onderbouw lijkt alle kennis van de basisschool herhaald te moeten worden en in de bovenbouw alle kennis uit de

onderbouw. Dat het oefenen met vaardigheden er niet van komt, is volgens deze docent echter niet heel erg: zijn ervaring is het dat het met de vaardigheden wel goed komt als leerlingen maar kennis hebben van de grote lijn, er moet een chronologische kapstok zijn, daar kunnen de vaardigheden ook niet zonder.

#### *Eén afwijkende onderbouwmening die overeenkomt met de bovenbouwmeningen*

De derde docent die alleen in de onderbouw lesgeeft, docent 6, is het met bovengenoemde twee docenten niet eens. Zij is van mening dat vaardigheden en bronnen ook in de onderbouw een centrale rol moeten spelen omdat haar concept van de aansluiting tussen onder- en bovenbouw overeenkomt met dat van haar bovenbouwcollega's: in het onderbouw in het klein doen wat je in de bovenbouw in het groot doet. Zij vindt dat dit in met name de onderbouw havo onvoldoende gebeurt, een idee dat door het interview met de betreffende docenten in zekere mate bevestigd wordt. Docent 6 is het met andere docenten in onderbouw havo niet eens over de te volgen lijn, dit meningsverschil lijkt hem vooral te zitten in andere opvattingen met betrekking tot de historische vaardigheden die voortkomen uit verschillen in visie op doel en functie van geschiedenisonderwijs in de onderbouw. Docent 6 zou deze verschillen in visie graag zien verdwijnen zodat een lijn getrokken kan worden en alle leerlingen goed voorbereid zijn om de overgang naar de bovenbouw.

### **4.3.3. Een praktische uitdieping van het vaardighedenprobleem: concrete problemen en oplossingen die docenten zien**

#### *Het probleem van bij het bij bronnen vaak ontbreken van een toelichting*

Docent 7 en Docent B constateren precies hetzelfde probleem wat betreft vaardigheden zoals door docent 2 verwoord en door de andere bovenbouwdocenten en onder- en bovenbouwdocenten op school X beaamt. Docent 7 diept dit probleem in ons interview nog wat verder praktisch uit. Zo ontbreken volgens docent 7 in de methoden beschrijvingen bij bronnen die historisch redeneren aan de hand van een bron mogelijk maken. Hij heeft me laten zien wat hij bedoelt en hij heeft gelijk. Geen enkele bron is uitgebreid beschreven. Om de leerlingen echt de structuurbegrippen, bijvoorbeeld standplaatsgebondenheid, representativiteit en betrouwbaarheid, te kunnen laten toepassen moet je van een bron weten door wie hij geschreven is, en waar en wanneer. Pas dan kun je nadenken over de plaats van een bron in de tijd en er een historische redenering over opzetten.

#### *Het in vragen en opdrachten expliciteren van de structuurbegrippen*

Eigenlijk zijn volgens docent 7, en daar wees docent 2 van het school X ook op met zijn uitgesproken wens van goede, lange bronnen en goede vragen erbij, de bronnen in de onderbouwmethode dus niet geschikt voor het aanleren of trainen van historische vaardigheden. Als je naar de vragen bij de bronnen kijkt, zie je ook dat de methode zich eigenlijk überhaupt niet richt op het consequent trainen van historische vaardigheden: wat domein A is, staat niet eens in de onderbouwboeken van bijvoorbeeld Feniks beschreven. De structuurbegrippen worden in vrijwel geen enkele opdracht expliciet, laat staan consequent, gebruikt. Ook docent 3, net als docent 2 en docent 7 een docent die lesgeeft in de onder- en bovenbouw onderschrijft het bestaan van dit probleem: *“valide vragen bij bronnen ontbreken vaak, met name in de onderbouw. Leerlingen zouden met deze historische vaardigheden ook in de onderbouw als zelfstandiger aan de slag moeten, maar goede opdrachten zijn*

*er niet. Vragen en opdrachten zijn vaak slecht geformuleerd en er zit geen opbouw qua moeilijkheidsgraad in: ze zijn vaak meteen veel te moeilijk door de slechte formulering.* Voor expliciet en consequent trainen van historische vaardigheden bieden, concluderend, onderbouwmethoden onvoldoende basis waardoor –docenten zijn van dit materiaal toch afhankelijk ook vanwege de grote tijdsdruk zoals door docent 7 en docent 2 benadrukken- dit onvoldoende gebeurt. En dat terwijl dit juist als voorbereiding op de bovenbouw en het CSE zo hard nodig is.

#### *Examenvragen gebruiken*

Docent 7 ziet een aantal oplossingen voor dit vaardighedenprobleem. Wat hij zelf al doet is het in onderbouwtoetsen en –lessen gebruiken van examenvragen. Ook docent 6, de onderbouwdocent die ten opzichte van haar collega's een bijzondere plaats inneemt, is voorstander van het in alle onderbouwtoetsen gebruiken van examenvragen en doet dit ook. Docent 7 is zelf lang als examenmaker bij het ontwerpen van het pilotexamen en het CITO betrokken geweest en weet dat de examenvragen die hij daartoe uit het CSE selecteert werkelijk de historische vaardigheden toetsen –door middel van de drieslag van een goede bron, een adequate beschrijving en een vraag(stelling) die historisch redeneren aan de hand van de structuurbegrippen mogelijk en noodzakelijk maakt – en dus te gebruiken zijn om historisch redeneren aan te leren en te trainen. Soms is het nodig de bron te hertalen, of wat in te korten, maar vaak niet. Soms is het ook nodig een tussenvraag in te voegen die leerlingen wat meer op een denkspoor zet dan de oorspronkelijke vraag om, hoewel dus duidelijk voorbereidend op de bovenbouw, aan de specifieke behoeften van onderbouwleerlingen tegemoet te komen. Docent 7 gebruikt deze vragen echt al in leerjaar 1 en 2. Op dit gebied zijn op school X al flink wat stappen gezet: in de toetsen van 3 en 4 vwo is het aandeel vragen waarin de vaardigheden centraal de afgelopen jaren sterkt vergoot, zo vertellen zowel docent 2 als docent 5 die in beide leerjaren met elkaar samenwerken. Dit beeld wordt overigens bevestigd door mijn onderzoek van de toetsing op onze school. Bovendien wordt sinds kort, als deel van het in de bovenbouw van havo en vwo ingevoerde examendossier, in havo- en vwo-bovenbouw bij ieder tijdvak geoefend met examenvragen waarin redelijk vaak vaardigheden centraal staan.

#### *Een doorlopende leerlijn: consequente omgang met en aandacht voor bronnen en vaardigheden*

Verder doen docent 7 en Docent 9 de aanbeveling met de gehele sectie een doorlopende leerlijn vaardigheden op te zetten. Docent 7 vertelt dat die er op zijn school ook nog niet is, maar hij wel weet dat zijn collega's zich zowel in onder- als in bovenbouw net zo sterk bewust zijn van het belang van het trainen van vaardigheden als zij. Dit opzetten kost zoveel tijd, overleg en discussie dat het formaliseren van dit belang en deze aandacht to nu toe op School A niet gelukt is. Deze doorlopende leerlijn vaardigheden zou moeten expliciteren wat er van leerlingen in ieder leerjaar wat betreft niveau verwacht wordt met betrekking tot historisch redeneren en het gebruik van de structuurbegrippen: domein A. In deze doorlopende leerlijn past ook docent 7 laatste aan zijn eigen praktijk ontleende tip wat betreft de vaardigheden: het oefenen met historische vaardigheden voor leerlingen moet zo expliciet mogelijk gemaakt worden. Het moet leerlingen bij elke opdracht met betrekking tot de vaardigheden duidelijk zijn om welk structuurbegrip het draait, en, eigenlijk is dit nog een afzonderlijke aanvullende aanbeveling, in welke categorieën leerlingen geacht worden te denken, en in welke stappen.

#### *De stappenplannen van Docent 9: een concreet voorbeeld van een doorlopende leerlijn*

Hoewel Docent 9 zoals ik beschreef in het deel over metacognitieve vaardigheden op een bijzondere manier over de vaardigheden denkt, zijn er zeker punten waarop hij en de andere geïnterviewde bovenbouwdocenten elkaar vinden. In de eerste plaats zijn ze het eens over het idee dat zowel in onder- als bovenbouw consequent met bronnen en vaardigheden, hoe we deze ook definiëren, omgegaan dient te worden en in de tweede plaats dat je deze consequente omgang met bronnen en vaardigheden voor de leerlingen heel expliciet moet maken, zo taal en structuur gevend aan hun denken. Docent 9 geeft aan deze gedachte vorm door leerlingen in iedere les, boven- of onderbouw, met bronnen te laten werken en voor dit werken met bronnen stappenplannen voor de leerlingen te ontwikkelen die leerlingen bij alle open vragen kunnen gebruiken. Het gebruik van deze stappen traint hij echt, het gebruik ervan moet voor de leerlingen echt een ingesleten patroon worden. De bedoeling is dat alle vakken dergelijke stappenplannen gaan gebruiken en dat het beleid eromheen tussen alle vakken correspondeert: in de eerste klas zijn deze stappen nog verwerkt in de (toets)vragen of de subvragen van grotere opdrachten, in de tweede klas mogen de leerlingen een boekje met stappenplannen gebruiken en zijn deze stappen niet meer expliciet in de (toets)vragen en opdrachten verwerkt en vanaf de derde klas moeten de leerlingen deze stappen gewoon kennen, ze mogen het boekje dan niet meer gebruiken. Het stappenplan voor de omgang met bronnen is eigenlijk heel eenvoudig, maar naar mijn idee inderdaad zeer doeltreffend:

- 1) Lees de toelichting bij de bron
- 2) Lees de bron en bepaal de hoofdgedachte van de bron
- 3) Leg de begrippen in de vraag uit
- 4) Kies een citaat uit de bron dat het meest met de vraag te maken heeft
- 5) Licht je keuze toe, verklaar hem.

Dit werkt niet alleen bij tekstbronnen, maar ook bij beeldbronnen en bij bronnen die bestaan uit grafieken, tabellen of een andere neerslag van wiskunde. De leerling kiest bij stap 4 dan een of twee beeldelementen of getallen. Het gebruik van dit stappenplan voorkomt dat leerlingen de bron op een verkeerde manier gebruiken, zoals ik na het eerste SE van mijn 4 havogroep vaak constateerde. Docent 9 heeft nog wat andere voorbeelden gegeven van stappenplannen die ik hier niet zal bespreken, ik hoop dat dit voorbeeld zijn visie en concrete werkwijze met betrekking tot bronnen en vaardigheden voldoende over het voetlicht brengen. Dit alles met het doel dat denken voor leerlingen een bewuste actie wordt: *'Hoe deed je dat nu, hoe kom je aan dat antwoord, en wat moet je dus de volgende keer doen?'* Dit soort vragen moet je leerlingen volgens Docent 9 voortdurend stellen, want als nadenken geen bewuste actie is, hebben leerlingen ook geen ijkpunt voor reflectie, krijgen ze geen zicht op hun eigen ontwikkeling ten aanzien van de denkvaardigheden en de vraag is dan natuurlijk of ze zich zo überhaupt wel kunnen ontwikkelen. Deze gedachte heb ik eerder beschreven toen ik schreef over metacognitieve vaardigheden.

#### ***4.4. Het beklijven van kennis en het ophalen van voorkennis***

Alle geïnterviewde docenten die lesgeven in de bovenbouw merken op dat kennis uit de onderbouw slecht lijkt te beklijven en dat ze het idee hebben dat ze in havo en vwo 4 weer helemaal opnieuw en van vooraf aan moeten beginnen met het opbouwen van kennis. Docent 7 zegt hierover zelfs: *"Ze weten niks"*. Dit is ook de ervaring van docent 2, 3 en 5 van het school X en van Docent 9.

#### **4.4.1. Het eindexamendossier en de tijdvakkenstructuur**

Zowel op school X als op School A heeft men ter verduurzaming van geleerde kennis en begrip de stap gezet een eindexamendossier, zowel in onder- als in bovenbouw, in te voeren waarin leerlingen zelfstandig en daardoor als het goed is duurzaam de grote lijnen van de stof in opdrachten uitwerken met als doel het opbouwen van duurzame kennis. Resultaat hiervan is volgens allen op zo'n korte termijn niet te verwachten of te meten. Verder verwachten docenten een bijdrage aan de oplossing van dit probleem door de invoering van de tijdvakkenstructuur die volgend jaar definitief wordt met de definitieve invoering van het nieuwe eindexamen. Voorwaarde is wel, zo stelt docent 5, dat het wat betreft de uren voor het vak geschiedenis, mogelijk is er in de onderbouw op te vertrouwen dat op de basisschool alle stof, in ieder geval alle tijdvakken, behandeld zijn en je er in de bovenbouw op kunt vertrouwen dat in de onderbouw alle tijdvakken *afdoende* behandeld zijn. Volgens docent 5 is dit nu niet het geval, simpelweg door tijdgebrek! Hierover zouden volgens docent 5 afspraken gemaakt moeten worden binnen de sectie zodat hierin homogeniteit ontstaat wat het onderwijs als doorlopend geheel ten goede komt.

#### **4.4.2. Metacognitieve vaardigheden spelen ook hier een rol**

Tenslotte benadrukken docent 7 en Docent 9 dat de school door bij alle vakken in te zetten op het aanleren van metacognitieve vaardigheden kan bijdragen aan het ontwikkelen van vaardigheden door leerlingen die de basis vormen voor duurzaam leren. De vaardigheden die moeten bijdragen aan duurzaam leren moeten er alle op gericht zijn de leerling bewust te zijn van wat hij hoe en waarom wil. De antwoorden op deze vragen moeten met elkaar in een logisch verband staan. Met name docent 2 en 5 ervaren deze problemen ook..

#### **4.4.3. De visie van Docent 9: werkelijke oriëntatiekennis en activerende didactiek**

Docent 9 neemt opnieuw, deels, een bijzonder positie in. Hij is enthousiast over het begrip oriëntatiekennis en de tijdvakkenstructuur omdat volgens hem de concentratie op grote structuren en hoofdzaken en de voortdurende herhaling hiervan de enige weg is te bereiken wat je, volgens hem, bij leerlingen zou moeten willen bereiken: dat ze een landkaartje van de geschiedenis in hun hoofd krijgen, een rudimentair chronologisch kader waarmee ze flexibel kunnen omgaan en waarvan ze aspecten in onbekende situaties, bronnen etc. kunnen herkennen. Dit raakt dus aan historisch besef en je oriënteren in de tijd. Docent 9 vindt dat je leerlingen alleen moet leren wat ze mee moeten nemen, niet alleen naar het eindexamen, maar ook naar de buitenwereld, hun leven na de middelbare school. Docent 9 is van mening dat de leerling niet als spons gezien moet worden die allerlei details en historische feitjes moet opzuigen om ze op de toets te kunnen reproduceren zodat ze erna weer volledig kunnen verdampen, want dat doen details volgens Docent 9. Als je duurzame kennis wilt bij leerlingen moet je je concentreren op het grote plaatje, op de herhaling van hoofdzaken en van de andere kant zijn die hoofdzaken ook wat je wilt dat de leerlingen hun verdere leven in meenemen van de geschiedenis. Docent 9 is van mening dat veel geschiedenisleraren zich wat kennis betreft te veel concentreren op details wat aan beide hierboven benoemde gedachten niet tegemoet komt. Ook wordt de geschiedenis te vaak gezien als een verhaal, verteld van voor naar achter met alle details. Docent 9 zelf werkt daarentegen '*van boven naar beneden, van grof naar fijn, het vaker doorlopen van de chronologische hoofdstructuur waarbij je iedere keer dat je deze doorloopt er een bepaalde mate van details als kerstballen inhangt.*' De angst dat geschiedenis bij



deze concentratie op hoofdzaken een oppervlakkig vak wordt, deelt Docent 9 in het geheel niet. De verdieping zoekt hij in de meningsvorming van de leerling en het de leerling leren omgaan met interessante bronnen.

Zoals ik al zei toen ik Docent 9s basisvisie op geschiedenisonderwijs beschreef onder metacognitieve vaardigheden heeft het centraal stellen van het denken van de leerling enkele radicale concrete consequenties die ik hier zal beschrijven. Ze passen bij 'het beklijven van kennis' omdat dat natuurlijk ook een van de doelen van het leerlingen willen leren nadenken is. Heel belangrijk is volgens Docent 9 ten eerste dat de verantwoordelijkheid voor het leren bij de leerling wordt gelegd. In vergelijking met de andere geïnterviewde docenten laat Docent 9 zijn leerlingen heel vrij. Ze hoeven in de bovenbouw, zowel havo als vwo, geen opdrachten te maken, hij doet hiervoor alleen suggesties, hij geeft geen huiswerk in de bovenbouw en leerlingen hoeven tijdens lessen eigenlijk alleen zaken vast te leggen als ze hier zelf voor kiezen. Het maakt Docent 9 niet uit hoe de leerlingen tot nadenken komen, als dit maar gebeurt.

Dat dit gebeurt probeert Docent 9 te garanderen door de leerlingen te activeren met activerende didactiek. Als leerlingen niet geactiveerd worden, denken ze niet na en komen ze niet tot gestructureerd en dus goed nadenken over bronnen, en tot kennisverwerving. Zo werkt Docent 9 vaak met grotere opdrachten waarbij leerlingen op hun denkkracht en creativiteit aangesproken worden: ze moeten iets 'maken'. De opdrachten hebben dan als doel dat leerlingen nadenken over geschiedenis en er, als samenwerkend, over in gesprek komen. Meer is niet nodig. Leerlingen worden vervolgens dan ook door Docent 9 aangesproken op dit proces, ook op toetsen. Als opdrachten besproken worden, vaak niet klassikaal omdat leerlingen met elkaar in gesprek moeten komen, spreekt Docent 9 ze eveneens aan op dit denken. De vraag hoe de leerling aan een antwoord is gekomen is veel belangrijker dan of het antwoord goed is. Niet nadenken of de schouders ophalen en het niet komen tot een redenering wordt door Docent 9 radicaal niet geaccepteerd. Het op gang brengen van een denkproces is dan natuurlijk wel gebaat bij evaluatieve vragen, vragen waar historisch redeneren aan te pas moet komen, geen vragen waarvoor leerlingen het boek op feiten moeten gaan doorspitten: *'Geschiedenis is geen schriftelijke cursus!'*. Elke les begint Docent 9 met het terugvragen van kennis en begrip uit de vorige les en leerlingen worden op het gebrek hieraan ook echt aangesproken, de verantwoordelijkheid voor het leren wordt bij henzelf gelegd zonder dat Docent 9 hen laat zwemmen: zijn belangrijkste taak is hen taal en structuur aan te reiken om tot nadenken en dus kennis en begrip te komen.

## 5. De onderzoeksresultaten van de enquêtes

Zoals te lezen is mijn onderzoeksopzet onder 'onderzoeksmethoden' en 'instrumenten' heb ik aan het einde van het schooljaar 2011-2012 onder alle leerlingen van 3 havo en 3 vwo een enquête afgenomen over hun geschiedenisonderwijs. Naar deze enquête zal ik hierna verwijzen als 'enquête 1'. In december 2012 heb ik nogmaals een enquête afgenomen, nu onder leerlingen van 4 havo en 4 vwo: alle leerlingen die na 3 havo en 3 vwo geschiedenis gekozen hadden. Naar deze enquête zal ik hierna verwijzen als 'enquête 2'. Zoals ik eveneens in hoofdstuk 1 beschreven heb, kwamen de eerste 42 vragen van enquête 1 en 2 overeen met als doel dat ik de visie van de leerlingen op het aan de orde komen van deze vakdidactische aspecten kon vergelijken om zicht te krijgen op eventuele verschillen tussen onderbouw en bovenbouw en dus op potentiële aansluitingsproblemen. De tweede enquête bestond echter uit meer vragen dan de eerste. Deze vragen vragen de leerlingen expliciet zelf leerjaar 3 en 4 op een aantal punten te vergelijken.

### *De keuze van de enquêtevragen*

In hoofdstuk 1 heb ik de keuze van mijn enquêtevragen voor zowel de eerste als de tweede enquête in zeer algemene termen verantwoord: ik heb ze ontleend aan de eisen van domein A en B door voor domein A expliciet naar de aandacht voor de structuurbegrippen en bronnen te vragen en voor domein B te vragen naar didactiek (zelfs zo concreet als werkvormen over begrippen etc.) die in dienst staat, als middel, van het verwerven van de kennis van domein B. Verder heb ik me voor domein B gericht op de vakdidactiek zoals door Wilschut in zijn boek over geschiedenisdidactiek, ook op het basis van werk van leerpsychologen als Vygotski, Bruner, Gardner en Egan.

Aan Vygotski's werken kunnen we het belang ontlenen van leerlingen aanleren van de sleutelbegrippen van het geschiedenisonderwijs zodat leerlingen hiermee een instrumentarium ontwikkelen voor het opdoen van historische kennis.

Bruner heeft ons gewezen op het belang van het aanleren van de structuur en basisbeginselen van een vak in een vroeg stadium en als basis voor voortdurende herhaling, verdieping en uitbreiding. Dit geldt eigenlijk ook voor de voorgenoemde sleutelbegrippen, maar heeft ook vooral betrekking op het chronologische raamwerk van het vak geschiedenis.

Gardner waarschuwt ons voor een te eenzijdige talige benadering van het vak geschiedenis omdat met zo'n benadering slechts een deel van de leerlingen, of een deel van de intelligentie van een leerling, wordt aangesproken. Dit is een pleidooi voor het gebruik van visueel en audio-visueel materiaal in de geschiedenisles.

Egans ideeën tenslotte kunnen betrokken worden op de opbouw van het geschiedeniscurriculum. De honger van feitenkennis van de leerlingen in de onderbouw moet serieus genomen en daarmee als basis voor leren genomen worden. In de bovenbouw hebben leerlingen gezien hun ontwikkeling juist meer behoefte aan kennis van en inzicht in grote verklarende stelsels en bijbehorende intrigerende vragen. Ook dit kan en moet als uitgangspunt van onderwijs en leren genomen worden hoewel hierbij wel opgemerkt moet worden dat thesen wel getoetst moeten worden aan feitelijke voorbeelden om ideologisering van het denken te voorkomen.

## ***51. De theoretische basis van de statistische verwerking***

In dit hoofdstuk zal ik me in de eerste plaats richten op het beschrijven en interpreteren van verschillen tussen onder- en bovenbouw zoals die uit de statistische verwerking van de enquêtes naar voren komen: een beschrijvende verwerking van de resultaten en een verklarende interpretatie ervan. Hierbij zal ik mijn werkwijze steeds verantwoorden. In deze eerste stap zal ik alle gestelde vragen meenemen.

Vervolgens zal ik me in stap 2 concentreren op een vraag die voortgekomen is uit de interviews, ten dele ondersteund door het beeld dat uit het onderzoek van de toetsen ontstaan is: is er in de lessen in de onderbouw te weinig aandacht voor de vaardigheden van domein A. Op de vragen rond deze vaardigheden en het beeld dat zij te zien geven zal ik me dus onder stap 2 concentreren. Bij wijze van stap 2a ga ik op zoek naar een antwoord op deze vraag. Stap 2b zal zijn om te bekijken of er wat betreft de omgang met vaardigheden grote verschillen zijn tussen klassen. Uit de interviews is immers het beeld ontstaan dat sommige docenten die lesgeven in de onderbouw zich wel bewust zijn van het belang van het aanleren en trainen van de vaardigheden, hoewel ze er nog te weinig aan zeggen te (kunnen) doen, terwijl andere zich van dit belang veel minder bewust lijken. Grote verschillen tussen klassen kunnen aansluitingsproblemen natuurlijk voor een deel verklaren als in 4 havo en 4 vwo bij alle klassen dezelfde 'vooropleiding' verondersteld wordt als basis voor verdieping.

Ook de statistische analyse die ik hierbij stap 3 doop is ingegeven door de interviews waaruit naar voren komt dat leerlingen in de onderbouw te weinig worden voorbereid op de zelfstandigheid die van hen geëist wordt in de bovenbouw. Ook dit zou natuurlijk aansluitingsproblemen kunnen verklaren. Deze zelfstandigheid zit hoe zelfstandig leerlingen geacht worden teksten te verwerken, in vaardigheden als zelf informatie moeten opzoeken en presenteren en zelfs in groepswork. Ook de vragen over activerende didactiek en de werkvormen die hierbij horen passen in deze analyse. De vragen die raken aan dit overkoepelende begrip 'zelfstandigheid' zal ik dus in deze derde stap bekijken om het beeld ontstaan uit de interviews te toetsen en zo te completeren. Stap 3b zal ten slotte zijn te kijken naar, opnieuw, de verschillen tussen klassen hierin. Ook deze verschillen kunnen duiden op aansluitingsproblemen gezien het feit dat de leerlingen vanuit verschillende voorbereidingen, zo blijkt uit de interviews, in de bovenbouw geconfronteerd worden met meer uniforme eisen, zoals eveneens blijkt uit de interviews. Deze laatste veronderstelling zal ik toetsen als analyse 3c.

### ***5.3. Stap 1: opvallende resultaten***

#### **5.3.1. Vraag 1 tot en met 42: verschillen tussen onder- en bovenbouw**

Bij vraag 1 tot en met 42 konden leerlingen antwoorden kiezen die lagen tussen de 1 en de 5. 1 stond dan voor 'zeer vaak' of voor 'ja' en 5 voor 'nooit' of 'nee'. Als bij een vraag het gemiddelde antwoord 3 is, betekent dit dat er zeer gemiddeld geantwoord is. In Excel ben ik begonnen met het berekenen van de gemiddelden per vraag voor de hele onderbouw, enquête 1, en de hele bovenbouw, enquête 2. Uiteraard heb ik ook de standaarddeviaties berekend per gemiddelde om zicht te krijgen op de spreiding van de antwoorden en dus de betrouwbaarheid ervan. Hier zal ik eerst de vragen, als deel van vraag 1 tot en met 42, bespreken waarbij de verschillen tussen de gemiddeldes van onderbouw en bovenbouw minstens 0,5 punten bedragen: een significant verschil.

### *Vraag 1: klassikaal lezen*

Vraag, of stelling, 1 luidt als volgt: “We lezen hardop klassikaal uit het boek, samen met de docent.” Het gemiddelde antwoord op deze vraag, die een heel basaal didactisch middel –tekstbegrip- aanduidt dat zowel met domein A als B te maken heeft, ligt in de bovenbouw 0,75 punten lager dan in de onderbouw wat duidt op een significant verschil: in de bovenbouw wordt dit didactisch middel minder ingezet. Hieruit concludeer ik dat leerlingen in de bovenbouw direct geacht worden zelfstandiger met teksten om te gaan dan in de onderbouw. Deze conclusie wordt ondersteund door wat docent 2 en 3 van school X en docent 7 in de interviews uitgebreid uiteengezet hebben over lange teksten en de zelfstandige omgang hiermee.

### *Vraag 4: huiswerk nabespreken*

Vraag 4 gaat over het bespreken van huiswerk in de les: “Huiswerk wordt klassikaal nabesproken in de les door de docent.” Uit de verschillende gemiddeldes blijkt dat dit in de bovenbouw aanzienlijk meer gebeurt dan in de onderbouw: 0,90 punten verschil waarbij het gemiddelde in de onderbouw ligt rond ‘soms’ en in de bovenbouw rond ‘vaak’. Vanwege tijdsdruk en het grotere beroep op de zelfstandigheid van de leerling zoals dit uit de interviews heel duidelijk naar voren kwam, had ik deze uitslag eerder andersom verwacht.

Vanwege dit opvallende resultaat ben ik een niveau dieper in de resultaten gaan kijken. Hieruit bleek dat in 3 havo en vwo de verschillen in antwoorden tussen klassen heel erg groot waren: een klas antwoordde gemiddeld dat dit zeer vaak gebeurde en een andere zat qua gemiddelde heel dicht tegen bijna nooit aan. Ook alle tussenniveaus waren vertegenwoordigd. Voor de bovenbouw gold dit beeld niet: hier zaten alle klassen rond ‘vaak’ en ‘zeer vaak’, met uitzondering van één klas die gemiddeld ‘bijna nooit’ scoort.

Ook dit is een zeer algemene en basale vraag naar de didactiek die verwijst naar het grotere geheel van de zelfstandigheid van de leerling. Uit de interviews bleek steeds dat wat dit betreft in de bovenbouw meer van de leerlingen gevraagd wordt dan in de onderbouw. De resultaten bij deze vraag lijken in tegenspraak met dit beeld omdat huiswerk in de bovenbouw meer klassikaal wordt nabesproken dan in de onderbouw. Meer onderzoek is nodig om erachter te komen wat er dan wel precies gebeurt in de onderbouw en waarom in sommige klassen huiswerk niet nabesproken wordt. Een reden zou kunnen zijn dat er of geen weinig huiswerk gegeven wordt in de klassen die aangeven dat er niet tot weinig gedaan wordt aan het nabespreken van huiswerk.

Onafhankelijk hiervan kan ik hier concluderen dat niet alle leerlingen in de onderbouw even goed voorbereid zijn op het vrij consequent nabespreken van huiswerk in de bovenbouw en op de algemene studie- en cognitieve vaardigheden die het bespreken van huiswerk aanspreekt: het vergelijken van je eigen antwoord met het besproken antwoord en het verschil werkelijk begrijpen, je eigen antwoord corrigeren, aantekeningen maken, heel goed weten wat je wel en niet wist en weet en wat je in de toekomst wel moet weten, het scheiden van hoofd- en bijzaken. Dit zijn allemaal zeer belangrijke algemene vaardigheden waarover de leerling moet (leren) beschikken om zijn eigen leerproces vorm te kunnen geven en iets te leren.

Het lijkt hier gezien het bovenstaande misschien te gaan om een algemeen aansluitingsprobleem zoals met name docent 7 en docent 3 deze signaleren zoals uit de interviews

blijkt. Het kan hier echter daarnaast gaan om een probleem met zeer specifieke consequenties voor het vak geschiedenis. Dit nabespreken van huiswerk, kan namelijk, als het met dit doel en overeenkomstig gedaan wordt, de functie hebben van het zichtbaar maken van het denken van de leerling, voor docent en leerlingen. Vooral voor het aanleren voor vaardigheden rond historisch redeneren is dit erg belangrijk<sup>36</sup> Dit zou heel goed de discrepantie tussen onder- en bovenbouw kunnen verklaren: uit de interviews bleek dat in de bovenbouw aanzienlijk meer geoefend wordt met de vaardigheden. Deze docenten geven dus ook meer huiswerkopdrachten over de vaardigheden en zien het belang van het nabespreken hiervan, ter aanleren van deze vaardigheden, meer in en doen dit dus meer. Ik weet uit eigen ervaring in de bovenbouw dat docent 2, 3 en ik leerlingen in 4 havo aan het einde van ieder tijdvak als huiswerk vier examenopdrachten over de vaardigheden als huiswerk opgeven en deze uitgebreid nabespreken. In de onderbouw doen we dit niet. Zeker, verder onderzoek is nodig, maar dit zou een verklaring kunnen zijn die bovendien meer zicht biedt om de omgang met de vaardigheden in domein A dan je misschien van zo'n algemene didactische vraag zou verwachten.

#### *Vraag 6: het centraal staan van de methode in de les*

Vraag 6 luidt als volgt: "Je krijgt opdrachten (in de les of als huiswerk) naast de opdrachten uit het boek." Hier is het verschil tussen onderbouw en bovenbouw bijzonder groot: 1,12 punten. In de bovenbouw blijkt dit veel meer, tussen 'soms' en 'vaak' in voor te komen dan in de onderbouw: 'soms' tot 'bijna nooit'.

Mijn ervaringen op school X bevestigen dat deze resultaten een realistisch beeld geven. Dit verschil kan dan ook, denk ik, ten eerste verklaard worden door het feit dat in de bovenbouw havo en vwo docenten 2 en 3 per hoofdstuk een heleboel aanvullende vragen/opdrachten voor de leerlingen gemaakt hebben die hen dwingen de teksten goed, gericht op translatie, te lezen en hoofd- en bijzaken te scheiden, als noodzakelijke en vanuit de methode ontbrekende basis voor de interpretatie die door de opdrachten in het boek gevraagd wordt.

Dit verschil heeft echter een consequentie waar docent 7 in ons gesprek expliciet op gewezen heeft en die een aansluitingsprobleem kan doen ontstaan. Ik vertelde Geert namelijk dat leerlingen vaak wantrouwend zijn ten opzichte van opdrachten uit bijvoorbeeld Actief Historisch Denken. Docent 7 kon dit wel verklaren: leerlingen zijn geneigd te denken dat alles, de waarheid, de geschiedenis in het dikke boek staat dat ze als methode voor hun neus krijgen en als ze alles daaruit maar leren, weten ze alles van de geschiedenis wat ze moeten weten. Het is de taak van ons, de docenten, leerlingen duidelijk te maken dat dit boek vol staat met interpretaties door historici, het is maar een verhaal. In het nieuwe domein A staat dit "constructie-aspect" van geschiedenis expliciet als eindterm omschreven. Dit is voor leerlingen ontzettend moeilijk te bevatten. Docent 7 en ik waren het er echter wel over eens dat het trainen van leerlingen in de vaardigheden aan het kunnen bevatten van dit constructieve enorm kunnen bijdragen. En het is juist in het trainen van deze vaardigheden dat met name de onderbouwmethodes enorm tekortschieten. In de bovenbouw compenseren we dit door deze vaardigheden te trainen aan de hand van ander materiaal.

---

<sup>36</sup> Iets van Wilschut of artikel van boxtel en van drie opzoeken

Het gebruiken van materiaal, teksten, bronnen en opdrachten, naast de methode wijst dus op het trainen van de vaardigheden. Aangezien er in de bovenbouw meer opdrachten naast de methode gegeven worden wijst erop dat er in de bovenbouw meer aandacht is voor het trainen van de vaardigheden. Hier is dus sprake van een aansluitingsprobleem dat opgelost moet worden door ook in de onderbouw extra materiaal te gebruiken om de vaardigheden te trainen. Bovendien worden leerlingen door voorgenoemd verschil tussen onder- en bovenbouw, de combinatie van extra materiaal en het aanleren van vaardigheden, in de bovenbouw ineens geconfronteerd met het feit dat het boek, en dus de inhoud (!) niet heilig is en dus dat geschiedenis een constructie is. Hiermee zouden zij, om hiermee in de bovenbouw beter om te kunnen gaan ook al in de onderbouw kennisgemaakt moeten hebben. Het aanbieden van extra materiaal op zich en extra materiaal gericht op de vaardigheden moet in deze kennismaking een grote rol spelen.

*Vraag 9: de omgang met moeilijke teksten (moeilijk door abstracte begrippen)*

Vraag 9, "als er moeilijke begrippen in de tekst staan, bijvoorbeeld de Trumandocctrine, krijgen we extra uitleg van de docent", heeft zowel betrekking op de mate van zelfstandigheid die van leerlingen gevraagd wordt als op de expliciete aandacht die er vanuit de docent is voor begripsvorming, een zeer belangrijk aspect van het geschiedenisonderwijs. Historische begrippen zijn lastig te leren voor leerlingen, maar van de andere kant onmisbaar voor denkprocessen op een hoger niveau zoals vergelijken en classificeren. In de onderbouw neigt het gemiddelde antwoord naar 'zeer vaak', in de bovenbouw naar 'soms'.

Naar mijn idee is deze discrepantie met name een teken van de in de bovenbouw gevraagde zelfstandigheid met betrekking tot tekstbegrip zoals ik die al onder vraag 1 uitgebreid beschreven heb. Ik wil hier dan ook naar die eerder beschreven overweging verwijzen voor een antwoord op de vraag van welk aansluitingsprobleem hier sprake zou kunnen zijn en wat mogelijke oplossing zijn.

*Vraag 27 en 34: tijdbalken en tijdsindelingen*

Vraag 27 – "om de chronologie, de volgorde waarin historische gebeurtenissen zich afspelen, te verduidelijken wordt gebruikgemaakt van tijdbalken" is de volgende vraag waar zich een significant verschil aftekent tussen de gemiddelden van onderbouw en bovenbouw: 0,52 punten verschil tussen de onderbouw waar deze vaker gebruikt blijken te worden dan in de bovenbouw. De standaarddeviatie bij het gemiddelde van de onderbouw is echter vrij hoog en na de statistieken een niveau dieper te hebben bekeken blijken de gemiddelden per onderbouwklas nogal uiteen te lopen. In de onderbouw zijn de verschillen tussen klassen groot. Dit blijkt bij nadere beschouwing juist niet te gelden voor de bovenbouwklassen. Hieruit valt te concluderen dat sommige onderbouwklassen minder dan andere gewend zullen zijn aan het gebruik van tijdbalken. Dit zou een aansluitingsprobleem kunnen veroorzaken. Leerlingen moeten echt met tijdbalken leren werken: het gebruik ervan is niet alleen een vakdidactisch middel, maar wordt in eindterm 1 van domein A van het eindexamenprogramma zelfs genoemd als doel op zich. Dit werken met tijdbalken is een vaardigheid en al eerder is duidelijk geworden dat hieraan in de bovenbouw meer gewerkt wordt dan in de onderbouw. In dit beeld passen de resultaten bij deze vraag. Ook in de aanbeveling in de onderbouw meer aandacht te besteden aan het trainen van vaardigheden om de aansluiting met de bovenbouw wat dit betreft te verbeteren passen deze resultaten dus.

Vraag 34, “er wordt gewerkt met verschillende tijdsindelingen: we gebruiken de tien tijdvakken (de tijd van monniken en ridders bijvoorbeeld), maar ook begrippen als oudheid, middeleeuwen en renaissance.” gaat over dezelfde eindterm, nummer 1, in domein A van het eindexamen en hier laten de statistieken een discrepantie, hoewel met 0,72 punten groter dan bij vraag 27, in precies dezelfde richting zien als bij vraag 34. Hier geldt hetzelfde: ook de resultaten bij deze vraag bewijzen het feit dat in de bovenbouw meer aandacht is voor de vaardigheden, in dit geval periodisering. Hieraan in de onderbouw meer tijd en aandacht besteden kan dus een aanbeveling zijn.

*Vraag 36 en 38: historisch beeldmateriaal en opzoeken als voorbeeld activerende didactiek*

Vraag 36 en 38 gaan beide over algemene historische didactiek die zowel ten behoeve van domein A als domein B in de lessen ingezet kan worden:

“Er wordt in de les gebruik gemaakt van bewegend beeldmateriaal: allerlei historische filmpjes.”

“Je moet in de geschiedenisles zelf informatie opzoeken op internet.”

In de onderbouw blijken meer historische filmpjes gebruikt te worden. Dat sluit aan bij wat docenten me hierover vertelden in interviews. Docent 1 zei dit materiaal heel veel te gebruiken en dat kan ik in de resultaten terugzien: zijn klas scoort tussen ‘vaak’ en ‘zeer vaak’. Docenten die in beide bouwen lesgeven geven aan dat voor de inzet van dit soort didactische middelen niet zozeer in de onderbouw meer ruimte is als wel in de bovenbouw vrijwel geen vanwege het probleem met de lange teksten van de methode en de grote tijdsdruk, met name op de havo. Voor visueel ingestelde leerlingen betekent dit dat zij in de onderbouw beter bediend werden dan in de onderbouw wat voor hun lastig kan zijn.

Voor het opzoeken van informatie geldt dat leerlingen in de bovenbouw gemiddeld vaker geacht worden dit te doen. Bij nadere beschouwing van de statistieken blijkt echter dat er in de bovenbouw maar twee groepen zijn waarin dit gemiddeld veel vaker moet dan in de bovenbouw. Deze twee groepen verklaren exclusief het verschil met het gemiddelde van de onderbouw. In de onderbouw bestaat ten aanzien van deze vraag geen grote spreiding tussen klassen, in de bovenbouw wel. Deze twee docenten vragen wellicht iets waar leerlingen minder goed op voorbereid zijn. Een conclusie kan hier zijn dat geprobeerd moet worden in deze klassen beter aan te sluiten bij de onderbouw zoals in de andere bovenbouwklassen wel lijkt te gebeuren. Als docenten, een ander scenario, over het algemeen zouden vinden dat leerlingen meer zelfstandig dingen zouden moeten opzoeken moeten ze hier gezamenlijk afspraken over maken waarin dan ook de aansluiting met de onderbouw wat dit didactisch aspect meegenomen kan en moet worden.

### **5.3.2. Vraag 42 tot en met 92: verschillen tussen onder- en bovenbouw**

In het tweede deel van de vragenlijst voorgelegd aan 4 havo en 4 vwo werd de leerlingen gevraagd zelf heel expliciet leerjaar 3 met leerjaar 4 te vergelijken. Bij mijn eerste statistische analyse heb ik al gezien dat de gemiddeldes per vraag over alle klassen heel gemiddeld uitkomen op ‘evenveel als vorig jaar’. Omdat hieraan erg weinig te ontleen is, ben ik een niveau dieper in de statistieken gaan kijken. Hieronder zal ik de opvallende resultaten van die analyse van deze vergelijking presenteren door de vragen te beschrijven waarbij de antwoorden tussen klassen nogal uiteenlopen: 0,50 punt of meer. Bij een bepaalde vraag kunnen de leerlingen in de ene klas vinden dat iets in leerjaar 4 echt

minder gebeurt dan in leerjaar 3 terwijl de leerlingen uit een andere klas van mening zijn dat hetzelfde didactisch aspect nu, in leerjaar 4, echt meer aandacht krijgt dan in leerjaar 3. Het is natuurlijk ontzettend lastig precieze conclusies te ontleen aan deze resultaten. Zo is bijvoorbeeld, bij grote verschillen tussen klassen bij een vraag heel moeilijk vast te stellen waar het probleem dan zit: in de onderbouw of in de bovenbouw. Deze analyse kan alleen duidelijk maken dat leerlingen verschillende aansluitingsproblemen ervaren, iets gebeurt minder of juist meer, per klas en per docent. De conclusie voor vragen waarbij de hierboven beschreven discrepantie geldt, moet naar mijn idee zijn dat de didactische aspecten, vervat in de stellingen van de enquêtes, waarbij dit het geval is nog eens goed door de gehele sectie tegen het licht gehouden moeten worden met als doel de aansluiting op dit vlak te verbeteren.

### **5.3.3. De basis van mijn statistische verwerking**

Het tweede deel van de vragenlijst voor 4 havo en 4 vwo, het deel dat ik alleen aan deze klassen heb voorgelegd en waar deze leerlingen gevraagd wordt het geschiedenisonderwijs dat ze nu krijgen expliciet te vergelijken met dat van vorig jaar, heb ik op verschillende manieren statistisch verwerkt. Ten eerste heb ik het gemiddelde *over alle klassen* uitgerekend. Daarna heb ik het gemiddelde *per klas* berekend.

Bij beide gemiddelden hoort ook een standaarddeviatie: dit cijfer geeft in beide gevallen de spreiding weer. De eerste standaarddeviatie geeft de spreiding aan binnen de volledige groep van bevroegde leerlingen als geheel, tussen alle leerlingen, onafhankelijk van in welke klas de leerlingen zitten. De tweede standaarddeviatie geeft de spreiding aan tussen de gemiddelde waarde voor elke klas. Daaraan kun je dus aflezen hoe ver de klassen uiteenlopen. De standaarddeviatie is om te beginnen een soort van betrouwbaarheidstoets van de gemiddelde waarde: in hoeverre geeft die gemiddelde waarde een representatief beeld van de mening van mijn respondenten? Als de standaarddeviatie heel laag is, heeft iedereen ongeveer hetzelfde antwoord gegeven, dan zitten de leerlingen, als geheel of binnen een klas, op een lijn. Als de standaarddeviatie echter hoog is, is de spreiding groot en lopen de antwoorden gemiddeld heel ver uit elkaar, binnen de groep als geheel of per klas, tussen klassen dus.

De laatstgenoemde standaarddeviatie, die van tussen de klassen, geeft in feit aan of er binnen de totale groep leerlingen duidelijke subgroepen te onderscheiden zijn. Oftewel, is het zo dat mensen die een heel hoog of juist heel laag antwoord hebben gegeven sterk geconcentreerd zijn binnen een bepaalde klas. Hier kan zich dus de vraag aandienen of er klassen zijn die opvallend laag of opvallend hoog hebben gescoord bij een bepaalde vraag.

Een hoge standaarddeviatie tussen klassen heb ik vanwege bovengenoemde redenering opgevat als een signaal om verder in te zoomen op wat de gemiddelde waarden per klas waren met de vraag of er onder die klassen opvallend hoge en lage scores waren. Als het namelijk zo is dat één klas heel erg naar boven of naar beneden afwijkt of zelfs alle klassen totaal niet op een lijn zitten kun je dit opvatten als een mogelijke indicator van verschil in de inhoud van geschiedenislessen van de verschillende klassen.

Het was voor mij dus niet alleen interessant om als stap 1 naar de standaarddeviatie tussen de klassen te kijken, maar als stap 2 heb ik ook, bij vragen die een hoge spreiding tussen de klassengemiddeldes te zien gaven geprobeerd te bekijken wat die hoge standaarddeviatie kon



verklaren: het positief of negatief afwijken van één klas terwijl er onder de andere weinig spreiding was of het bestaan van grote spreiding onder alle klassen. Beide processen, stap 1 en stap 2 zal ik hieronder beschrijven.

### **5.3.4. Statistische opvallendheden**

#### *Stap 1: standaarddeviaties over de verschillen tussen klassengemiddelden*

Bij vraag 43, 50, 51, 53, 56, 58, 63, 66, 67, 78, 96 en 97 zitten de klassen, gezien de hoge standaarddeviatie niet op een lijn. De tweede vragenlijst bestond uit twee delen. Het eerste van die twee delen draaide om de vaardigheden van domein A: vraag 43 tot en met 73. Het tweede deel, vraag 74 t/m 97 draaide om didactische middelen, zo concreet als het gebruik van bepaalde werkvormen, die vooral bijdragen aan het opbouwen van oriëntatie(kennis). Uit stap 1 van de statistische verwerking, het bekijken van de standaarddeviaties die zicht geven op de verschillen tussen klassen, blijkt dat er bij het eerste deel van de enquête negen vragen zijn waar de gemiddelden van klassen sterk van elkaar afwijken. In het tweede deel van de vragenlijst zijn er echter maar drie vragen waarvoor dit geldt. In de omgang met historische vaardigheden, domein A, lijkt per klas, of dat nu in onder- of bovenbouw was, dus meer variatie te zitten dan in de manieren waarop kennis opgebouwd wordt, domein B. Bij het deel van de vragenlijst over domein B zijn namelijk ook tien vragen die een opvallend lage standaarddeviatie te zien geven en waar de spreiding tussen klassen dus bijzonder klein is. Dit zijn er in het eerste deel van de vragenlijst maar vier. Over het algemeen is de spreiding tussen de klassen in het deel van de enquête over vaardigheden veel groter dan in het deel over (oriëntatie)kennis wat naar mijn idee wijst op een overeenkomstige grote spreiding tussen klassen in de omgang met die vaardigheden in de lessen.

#### *Stap 2: klassengemiddelden verder vergeleken*

Bij het kijken naar de standaarddeviaties bij stap 1 viel me ten eerste op dat er een klas, klas 2, is die opvallend vaak, namelijk bij 31 van de 54, vragen erg laag zit. Dit is sowieso het geval bij alle vragen met een hoge standaarddeviatie, de vragen die ik onder stap 1 beschreven heb. Maar zelfs bij vragen die geen opvallend hoge standaarddeviatie kennen scoort deze klas zeer afwijkend. Dat de standaarddeviatie toch niet opvallend hoog uitvalt, is bij deze vragen te wijten aan de geringe spreiding onder de gemiddelden van de andere klassen.

Wel is het zo dat er onder deze andere klassen een klas is, klas 3, die opvalt door zijn hoge scores: klas 3 heeft bij 36 van 54 vragen de hoogste gemiddelde score. Ook deze hoge scores verklaren de hoge standaarddeviaties van stap 1, met uitzondering van die bij vraag 66, 78 en 97. Hierbij moet echter wel opgemerkt worden dat het gemiddelde van deze klas, hoewel bij 36 vragen het hoogst in het overgrote deel van de gevallen veel minder afwijkt van het gemiddelde antwoord dan de laagste gemiddelde score.

Dat brengt me op mijn laatste opmerking. De zeer consequente lage scores van klas 2 die veel meer van het gemiddelde afwijken dan de hoge scores zorgen voor een zeer gemiddeld gemiddelde over alle klassen bij vrijwel elke vraag: meestal iets hoger dan 2: dichtbij 'evenveel of even vaak als vorig jaar', maar vaak wat meer richting 3, 'meer of vaker dan vorig jaar', dan naar 1, 'minder of minder vaak dan vorig jaar'. Als je deze gemiddelden over alle klassen bij de vragen waar

klas 2 opvallend laag scoort, corrigeert door klas 2 er niet meer in mee te nemen valt op dat het gemiddelde over alle klassen bij deze vragen behoorlijk sterk neigt naar antwoord 3 wat bijvoorbeeld geldt voor vraag 56. De grote afwijking van klas 2 kwam zoals eerder gezegd vooral veel voor in het deel van de vragenlijst over de vaardigheden. Gesteld kan dus worden dat met name hier het gemiddelde antwoord vaak neigt naar 3.

### **5.3.5. Conclusie uit de statistische verwerking van de enquête**

Uit deze statistische verwerking blijkt ten eerste dat de omgang met de historische vaardigheden van domein A meer variatie tussen klassen kent dan de inzet van verschillende middelen voor het opbouwen van oriëntatiekennis. Daarbij vallen twee klassen op waarbij een klas, klas 2, erg vaak vindt dat voor een bepaald aspect van domein A of domein B dit jaar minder en minder vaak aandacht is dan vorig jaar, een laag gemiddelde, terwijl een andere klas erg vaak van mening is dat in leerjaar 4 voor een aspect van de geschiedenisles juist veel meer of vaker aandacht is dan in leerjaar 3, een hoog gemiddelde. Op basis van deze statistieken wil ik hier concluderen dat er over het algemeen meer variatie is tussen klassen in de omgang met de vaardigheden in de les dan in de omgang met kennis. De statistisch opvallende klassen wijken in de omgang hiermee blijkbaar het meest af.

#### *Onderbouw- of bovenbouwprobleem?*

Al eerder heb ik gesteld dat de resultaten van het deel van de vragenlijst dat nu voor het eerst aan leerling voorgelegd wordt en waaraan ik hier conclusies verbind niet echt zicht geven op waar het probleem zit: in de onderbouw of in de bovenbouw. Duidelijk wordt namelijk niet uit deze vragenlijst *hoeveel* aandacht er voor een aspect van domein A of B was in leerjaar 3 en *hoeveel* aandacht er nu, in leerjaar 4 voor is. Geen enkel antwoord, niet 'minder', niet 'evenveel' en niet 'meer' is op zich te beoordelen als positief of negatief: als er in leerjaar 3 geen aandacht was voor vaardigheden rond hypothesen en daarvoor nu nog *evenveel* aandacht is, evenveel zoals klas 2 bij vraag 43 met als gemiddelde 2,04 lijkt te vinden, is dit geen positieve uitslag. Wel kun je stellen, en dat wil ik hier dan ook doen, dat het vreemd is als leerlingen binnen een klas gemiddeld antwoorden dat iets in leerjaar 4 minder gebeurt dan in leerjaar 3, zoals in klas 2 het geval lijkt te zijn. Dat iets meer gebeurt in leerjaar 4 dan in leerjaar 3 is op zich positief, ook al weten we niet hoeveel meer: er moet in de bovenbouw ook meer, of beter: in ieder geval niet minder, aandacht zijn voor de historische vaardigheden dan in de onderbouw, maar een beetje meer is bijvoorbeeld zeker niet genoeg als er in de onderbouw geen aandacht voor was.

Zowel de ervaring van leerlingen van 'minder', lage scores, als de ervaring van 'meer', hoge scores, geven onafhankelijk van hun spreiding tussen klassen en dus in het onderwijs, en onafhankelijk van hun objectieve beoordeling op zich (gebeurt iets in een bepaald leerjaar veel of weinig en dus genoeg of niet?) zicht op een aansluitingsprobleem. Of dit in de onderbouw ligt, of in de bovenbouw, of in beide, is aan de hand van dit tweede deel van de vragenlijst niet te beantwoorden. Wel kunnen de conclusies uit mijn onderzoek van de toetsen en de afgenomen interviews bijdragen aan meer licht op deze niet te beantwoorden vragen: duidelijk werd uit de toetsen dat deze, en dus de lessen, zich in havo onder- en bovenbouw te weinig richtten op de historische vaardigheden. Voor onder- en bovenbouw vwo gold dit niet. Dit laatste punt werd ondersteund door de interviews waarin docent 1 2 en 5 aangaven dat er in hun toetsen al meer nadruk was komen te liggen op de vaardigheden. De lessen bleven blijkens de interviews echter, om

verschillende redenen, op dit punt achter, in de onderbouw meer dan in de bovenbouw, maar ook in de bovenbouw lukte het niet zoveel aandacht te schenken aan de vaardigheden als men zou willen en nodig achtte.

Van de andere kant ondersteunt de variatie in de omgang met de historische vaardigheden en de neiging van leerlingen te vinden dat er in de bovenbouw meer aandacht voor is dan in de onderbouw het beeld dat ontstaan is uit de toetsen en de interviews: te weinig aandacht voor de vaardigheden in de onderbouw en over de gehele linie, onderbouw en bovenbouw, te weinig *consequente* aandacht hiervoor vanwege het ontbreken van een doorlopende leerlijn vaardigheden en vanwege algemene en voor het vak geschiedenis specifieke aansluitingsproblemen, juist ook die rond verschillende eisen rond en een corresponderende omgang met vaardigheden in onder- en bovenbouw.

## **6. Aanbevelingen en conclusies**

In dit hoofdstuk zal ik via de weg van het schrijven van aanbevelingen voor het geschiedenisonderwijs op mijn school de conclusies van mijn deelonderzoeken naar toetsing, de mening van de docent over het geschiedenisonderwijs en de mening van de leerlingen over ditzelfde onderwerp samenbrengen. Anders gezegd zal dit hoofdstuk een synthese zijn van hoofdstuk 2, waarin ik de toetsen onderzocht heb, hoofdstuk 3, waarin ik de mening van docenten binnen en buiten mijn school over hun eigen geschiedenisonderwijs, het ideale geschiedenisonderwijs en de discrepantie tussen die twee onderzocht en verwerkt heb, en hoofdstuk 4 waarin de leerling gevraagd wordt hoe deze de overgang van leerjaar 3 naar leerjaar 4 ervaart.

### ***6.1. Aanbeveling 1: het opzetten van een doorlopende leerlijn vaardigheden***

Mijn eerste aanbeveling luidt het opzetten van een doorlopende leerlijn vaardigheden door de geschiedenissectie als geheel met als doel de expliciete aandacht voor de historische vaardigheden in de lessen en toetsen van zowel onder- als bovenbouw te doen toenemen.

#### *Toetsenonderzoek als aanleiding*

De conclusies van alle drie mijn deelonderzoeken geven aanleiding tot deze aanbeveling. Zo blijkt uit het onderzoek naar de toetsen dat deze, en daarmee de lessen, zich in onderbouw en bovenbouw van havo nog te weinig richten op deze vaardigheden. Voor de vwo-toetsen gold dit niet. Dit bleek naast uit het toetsenonderzoek ook uit de interviews. De docenten die met deze toetsen werken, docent 2 en 5, maakten echter wel duidelijk, hoewel vanuit verschillende perspectieven, dat het aanleren en trainen van deze vaardigheden in de lessen aanzienlijk achterblijft bij de in de afgelopen jaren naar aanleiding van bewuste beslissingen in toetsen toegenomen aandacht voor vaardigheden.

#### *Interviews als aanleiding*

Verder blijkt uit de interviews dat er in de lessen van havo en vwo bovenbouw al veel stappen gezet zijn richting meer aandacht voor de vaardigheden. Docenten die hierbij betrokken zijn, docent 2, 3 en 4 zeggen echter dat de aandacht hiervoor in de onderbouw achterblijft en datzelfde wordt duidelijk uit de interviews met de (vrijwel exclusieve) onderbouwdocenten 1 en 5. De eerste docent vat historische vaardigheden op als begrip, samenhang en verbanden en expliciet niet iets waarvan het trainen en aanleren afhankelijk is van de omgang met bronnen. De tweede docent zegt aan dit aanleren en trainen niet toe te komen, maar denkt daarbij ook dat het beheersen van deze vaardigheden vanzelf komt als genoeg kennis is opgebouwd.

#### *Enquêtes als aanleiding*

Uit het eerste deel van de beide enquêtes bleek dat in de onderbouw te weinig wordt gevraagd qua vaardigheden met name doordat men niet gericht lijkt op historisch redeneren en met name het zichtbaar maken daarvan. Uit het tweede deel van de tweede enquête bleek dat de bovenbouwklassen met name gemiddeld heel verschillend scoren bij vragen die over de omgang met vaardigheden gaan. Dat betekent dat die omgang in onder- en/of bovenbouw nogal uiteen kan lopen wat aansluitingsproblemen kan veroorzaken.

### *Algemene problemen in het licht van het CSE*

Omdat met name uit de interviews blijkt dat in de bovenbouw van havo en vwo al veel meer dan vroeger van leerlingen geëist wordt op het gebied van vaardigheden ontstaan aansluitingsproblemen als dit in de onderbouw niet genoeg gebeurt en daarop lijken de interviews gezien het bovenstaande te wijzen. Naar mijn idee is hier dus sprake van een aansluitingsprobleem waarbij het zaak is dat de onderbouw zich aanpast aan de bovenbouw aangezien deze erop gericht is aan te sluiten bij en zo voor te bereiden op het CSE. Het onderzoek van het Instituut voor Geschiedenisdidactiek dat ik voor mijn toetsenonderzoek heb gebruikt maakt namelijk duidelijk dat de afgelopen jaren het aandeel vragen waarin de historische vaardigheden van domein A centraal staan in het CSE enorm is toegenomen (ten koste van reproductievragen van oriëntatiekennis). De onderzoekers noemen dit een trend en verwachten dan ook dat deze beweging zich de komende jaren in dezelfde richting zal doorzetten. Docent 7 denkt dat dit een juiste inschatting is: als jarenlange betrokkene bij de pilot, als maker van het CSE en als geschiedenisdocent, weet hij dat het belang van domein A alleen maar zal toenemen omdat dit de expliciete bedoeling is van de ontwerpers van het vernieuwde geschiedenisindexamen. Groei in aandacht voor de vaardigheden door middel van een doorlopende leerlijn komt dus tegemoet aan de eindexameneisen van nu en de toekomst en is daarop dus een voorbereiding. Hieronder zal ik wat meer concrete handreikingen doen die een rol kunnen en moeten spelen in het opzetten van deze doorlopende leerlijn.

#### **6.1.2. Subaanbeveling 1a: toetsen en taxonomieën**

Om te werken aan het doel van de doorlopende leerlijn, meer aandacht voor vaardigheden in lessen en toetsen in onder- en bovenbouw, moeten de toetsen in met name 3 en 4 havo aangepast worden. Hetzelfde zal gelden voor de toetsen van 1 en 2 havo. Docent 7 geeft het advies dit, in het licht van het doel van de doorlopende leerlijn, te doen door ook in de toetsen van deze leerjaren al examenvragen te gebruiken, dezelfde suggestie doet docent 6. Soms is hertalen van bronnen nodig, maar vaak niet. Dit doet hij zelf al jaren. Het gebruik van deze examenvragen garandeert dat de leerlingen hun vaardigheden rond domein A moeten aanspreken.

Wel moet dan goed nagedacht worden over welke opbouw qua beoordeling door de jaren heen ten aanzien van de antwoorden gehanteerd moet worden. Het bedenken en vastleggen van deze opbouw in wat je van leerlingen ten aanzien van de historische vaardigheden in elk leerjaar verwacht is de basis en de kern van het opzetten van een doorlopende leerlijn. Ik beveel aan met betrekking tot het bepalen en beschrijven van verwachtingen en eisen **de door Anderson en Krathwohl vernieuwde taxonomie van Bloom** te gebruiken zodat per vaardigheid heel duidelijk wordt welke vragen je kunt en moet stellen als je iets op een bepaald niveau wil toetsen. Voor het bepalen van welk niveau je zou kunnen en willen kiezen kan dezelfde taxonomie heel goed de basis vormen.

#### **6.1.3. Subaanbeveling 1b: de ontwikkeling van lesmateriaal: de structuurbegrippen expliciet**

Om in de onderbouwlessen meer aandacht te kunnen besteden aan de vaardigheden zijn goede opdrachten nodig. Hierover klagen alle bovenbouwdocenten die ook lesgeven in de onderbouw. De bovenbouwdocenten zijn het er unaniem over eens dat de methode hierin niet voorziet: geen goede

bronnen met goede beschrijving en geen goede vragen waarin de historische vaardigheden, impliciet of expliciet, aangesproken worden. Dit betekent dat er opdrachten naast het boek ontwikkeld moeten worden waarin dit wel het geval is.

Docent 7 en Docent B bevelen hierbij bovendien aan, en die aanbeveling neem ik over, dat aan deze historische vaardigheden zo **expliciet** mogelijk gewerkt wordt: noem de historische vaardigheden bij de naam zodat leerlingen begrippen als standplaatsgebondenheid zo snel mogelijk actief leren gebruiken. Dit geeft leerlingen, en docenten (!) de kans meer zicht te krijgen op hun eigen leren en hun eigen ontwikkeling op het gebied van de historische vaardigheden. Ook bij het ontwerpen van deze opdrachten kan en moet naar mijn idee de door Anderson en Krathwohl vernieuwde **taxonomie** van Bloom te gebruiken om een lijn en opbouw qua niveau op te kunnen zetten. Zo'n opbouw is immers niet alleen in de toetsen, maar ook in de lessen nodig.

Hierbij sluit vanzelfsprekend het werken met stappenplannen, om taal en structuur aan het denken van de leerlingen te geven, als naar mijn idee essentiële suggestie van Docent 9 aan.

#### **6.1.4. Subaanbeveling 1c: facilitering overleg door tijd**

Voor het verbeteren van de aansluiting tussen boven- en onderbouw met het oog op het nieuwe CSE en door middel van de doorlopende leerlijn hebben docenten met name tijd nodig. Die tijd ontbreekt nu volledig. Het opzetten van een dergelijke doorlopende leerlijn heeft, dat heb ik hopelijk onder sub 1a en 1b weten duidelijk te maken, enorm veel voeten in de aarde. Het vergt enorm veel denkwerk, en dus tijd, waarbij bovendien, wil er echt sprake zijn van een *doorlopende* leerlijn, de gehele sectie betrokken moet zijn. De eerste stap van deze betrokkenheid bestaat in het eens worden over de lijn en dus over het belang van bijvoorbeeld de vaardigheden en een juiste omgang hiermee. Vervolgens moeten opdrachten gemaakt worden die aan de bedachte lijn beantwoorden. Tenslotte moet er na het opzetten voortdurend tijd zijn om met elkaar te evalueren en door te ontwikkelen.

Dan heb ik het er nog niet eens over dat al dit werk gedaan moet worden in een omgeving die gekenmerkt wordt door onzekerheid: de afgelopen jaren zijn docenten geschiedenis geconfronteerd met een heleboel grote, maar van de andere kant vooral ook vooralsnog onduidelijke, vage veranderingen, waarvan slechts de contouren nog duidelijk waren. Dat de veranderingen ingrijpend zouden zijn, was echter meteen duidelijk. Docenten worden dus geacht zich voor te bereiden op iets waarvan zij niet precies weten at het is.

Voor het verbeteren van de aansluiting tussen boven- en onderbouw met het oog op het nieuwe CSE en door middel van de doorlopende leerlijn hebben docenten met name tijd nodig. Een wekelijks overlegmogelijkheid moet geschapen worden om het omvangrijke werk van het opzetten van een doorlopende leerlijn te kunnen doen vanwege de moeilijke omstandigheden die de betrokkenheid van veel verschillende docenten en het onzekere klimaat van het nieuwe CSE en eindexamenprogramma vormen. Mijn vakdidacticus van de Universiteit Utrecht, Hanneke Tuithof, die als nascholer en onderzoeker werkt met geschiedenissecties in heel Nederland, mag ik voor deze aanbeveling als bron opgeven: zij vindt het nodig het belang van tijd voor overleg sterk te benadrukken en ik kan het alleen maar met haar eens zijn aangezien alle bovenbouwdocenten die ik gesproken heb over dit tijdgebrek klagen. Hier is een taak weggelegd voor de schoolleiding. Ook Docent 9 stelt dat als de schoolleiding niet slaagt in het faciliteren van overleg door hiervoor tijd vrij

te maken –zijn sectie heeft een overlegtijd per week vast ingeroosterd- dit overleg niet tot stand komt en kan komen.

### **6.1.5. Subaanbeveling 1d: meer lestijd**

De docenten hebben echter niet alleen tijd nodig voor het opzetten van de doorlopende leerlijn vaardigheden, maar ook voor het implementeren ervan in de lessen en die tijd is er nu nadrukkelijk niet. Als leerlingen, zoals mijn conclusie luidt, in de onderbouw onvoldoende te maken hebben gekregen, door de omgang hiermee door onderbouwdocenten en doordat gewoon nu pas duidelijk wordt dat hierop in het nieuwe CSE de nadruk heel erg zal komen te liggen, met de historische vaardigheden moet dit in de bovenbouw gecompenseerd worden. Hiervoor is met name in havo 5 echt veel te weinig tijd. Ook hiervoor mag ik mijn vakdidacticus Hanneke Tuithof als bron aanvoeren: het aanleren en trainen van vaardigheden kost veel tijd en met twee lessen in 5 havo ontbreekt die tijd volgens Tuithof en een dergelijke doorlopende leerlijn kan daarmee niet geïmplementeerd worden met als consequentie dat de aansluiting tussen onder- en bovenbouw en de voorbereiding op het CSE niet zal verbeteren. Alleen de schoolleiding heeft invloed op de toekenning van meer uren en deze aanbeveling moet dan ook gezien worden als een oproep aan deze schoolleiding.

## **6.2. Aanbeveling 2: het opzetten van een doorlopende leerlijn (oriëntatie)kennis**

Deze aanbeveling houdt in dat ik het verstandig acht ook met betrekking tot oriëntatiekennis te bedenken en vast te leggen wat er per leerjaar precies behandeld en getoetst moet worden en op welk niveau. Heel belangrijk is bijvoorbeeld welke historische begrippen (sleutelbegrippen) in welk leerjaar op welke manier behandeld moeten worden.

### *De interviews en mijn lessen als aanleiding*

Deze aanbeveling komt in de eerste plaats voort uit de in de bovenbouw algemeen gehoorde klacht dat leerlingen onvoldoende voorkennis kunnen beschikken of over onvoldoende voorkennis beschikken, een subtiel verschil. Docent 5, die dit jaar ook lesgeeft aan een klas 4 vwo, zegt hierover dat door tijdnood van alles in de onderbouw overgeslagen moet worden wat vervolgens in de bovenbouw, door methode en docent, wel bekend verondersteld moet worden, als basis voor verdieping, en wordt terwijl dit niet kan. Docenten komen door deze discrepantie nauwelijks toe aan de verdieping die een basisconcept vormt van de nieuwe tijdvakkenstructuur, maar blijven steken in herhaling. Het opzetten van een doorlopende leerlijn kan deze discrepantie, die ook aan te duiden is als een aansluitingsprobleem, verkleinen waardoor verdieping wel mogelijk wordt.

### *Het toetsenonderzoek als aanleiding*

Ook komt deze aanbeveling voort uit een andersoortig aansluitingsprobleem dat ik op basis van mijn toetsenonderzoek heb kunnen vaststellen: in de onderbouwtoetsen, en dus –lessen, wordt met betrekking tot oriëntatiekennis veel minder dan in de bovenbouwtoetsen, en dus –lessen, ingezet op begrip en toepassing wat een aansluitingsprobleem veroorzaakt.

### *Problemen in het licht van het nieuwe CSE*

Onafhankelijk van de twee bovengenoemde aansluitingsproblemen is die verdieping een ander woord voor leren met een focus op begrip en toepassing, echt nodig: het door mij in hoofdstuk 2

gebruikte onderzoek van het Instituut voor Geschiedenisdidactiek maakt namelijk duidelijk dat in de nieuwe CSE's de nadruk ook bij het toetsen van oriëntatiekennis echt zal komen te liggen op het toetsen van begrip en toepassing in plaats van reproductie. In onze bovenbouwtoetsen is al wat gedaan om hieraan tegemoet te komen, maar nog niet genoeg om een aandeel van deze vragen te hebben dat beantwoordt aan het CSE en zijn eisen. Voor onderbouwtoetsen geldt laatste in nog veel sterkere mate, nog afgezien van het gebrek aan aansluiting tussen onder- en bovenbouw.

Voor het opzetten van deze leerlijnen gelden precies dezelfde sub-aanbevelingen als ik gedaan heb onder mijn eerste aanbeveling: het maken van goede opdrachten voor lessen en toetsen waarin examenvragen een positieve rol kunnen spelen, het gebruik bij het vaststellen van de lijn en dus voorgenoemde opdrachten en de beoordeling ervan van de door Anderson en Krathwohl vernieuwde taxonomie van Bloom die beheersingsniveaus van leerstof uitwerkt, het scheppen van overlegmogelijkheden door hiervoor tijd te maken en het scheppen van tijd voor de implementatie van deze nieuwe manier van omgaan met stof door het toekennen door de schoolleiding van meer uren in met name de bovenbouw.

Tenslotte kan ook de visie op geschiedenisonderwijs die Docent 9 heeft en die ik onderschrijf een rol spelen in het vormgeven van deze doorlopende leerlijn: in het kader van het opbouwen van oriëntatiekennis concentratie op hoofdzaken en de herhaling ervan, werkelijk concentrisch werken ter beklijving, en vervolgens verdiepend te werk gaan aan de hand van het inzetten op meningsvorming van leerlingen en het werken met interessante bronnen. Bij deze *inhoud* kiest Docent 9 *de werkwijze* van activerende didactiek en het leggen van de verantwoordelijkheid voor kennisverwerving bij de leerling. Hij laat de leerling echter niet zwemmen, maar ondersteunt hem in zijn eigen verantwoordelijkheid door met het aanbieden en door training inslijpen van effectieve stappenplannen taal en structuur geven aan het denken van de leerling om vorm te geven aan het *meta-doel* van zijn geschiedenisonderwijs: leerlingen leren nadenken als basis van alle (duurzame!) kennisverwerving.

### ***6.3. Aanbeveling 3: metacognitieve vaardigheden: duurzaam leren, zelfstandigheid en begrijpend lezen***

Mijn derde aanbeveling bestaat in het leerlingen bij alle vakken en op basis van een doorlopende leerlijn op dit gebied aanleren van metacognitieve vaardigheden. Deze aanbeveling komt voort uit dezelfde problemen zoals door docenten (en leerlingen, is mijn ervaring) ervaren als beschreven onder aanbeveling 2: het feit dat leerlingen onvoldoende over voorkennis kunnen beschikken in de bovenbouw. Onder deze aanbeveling wil ik echter een andere oplossing beschrijven die is gelegen in een andere omgang met de leerstof. Voor het vak geschiedenis is het van groot belang dat leerlingen op een actieve en bewuste manier met de stof omgaan, in de les en daarbuiten. Alleen een dergelijke omgang met de stof kan er op termijn toe leiden dat bij leerlingen het proces op gang komt dat als resultaat heeft dat kennis en begrip opgenomen worden in het langetermijngeheugen. En alleen dit resultaat maakt op zijn beurt toepassing en het aanspreken van historische vaardigheden, oftewel verdieping, mogelijk. En van een actieve omgang met de stof kan alleen sprake zijn als deze omgang gekenmerkt wordt door bewust zien en bewust kiezen. Deze zeven klassieke studievaardigheden spelen in dit bewustzijn een cruciale rol:



### *Studiewerkzaamheden plannen*

- (1) oriënteren: verkennen van het onderwerp, nadenken over een mogelijk leerdoel
- (2) plannen: kiezen van je leerdoel, plannen van leeractiviteiten

### *Reflecteren op het eigen leerproces*

- (3) monitoren: registreren van je leervorderingen, vaststellen of stof beheerst wordt
- (4) toetsen: controleren van het resultaat, jezelf vragen stellen, conclusies trekken

### *Het eigen leerproces sturen*

- (5) herstellen: beslissen of de planning moet worden aangepast, eventueel hulp vragen
- (6) evalueren: een waardeoordeel vormen over het leerresultaat
- (7) reflecteren: lering trekken uit het proces zoals het gelopen is

Zonder een bewuste en dus door het aanwenden van deze studievaardigheden gekenmerkte omgang met de stof is het duurzaam leren van historische kennis onmogelijk wat ook het bereiken van het niveau van toepassing op het gebied van oriëntatiekennis (zie aanbeveling 2) en het aanleren en trainen van historische vaardigheden (zien aanbeveling 1) onmogelijk maakt. Het vak geschiedenis kan echter voor het expliciet en consequent aanleren, ontwikkelen, aanspreken en evalueren van deze vaardigheden onmogelijk alleen verantwoordelijk gemaakt en gehouden worden. Ook voor deze aanbeveling is de sectie geschiedenis afhankelijk van andere gebieden van het onderwijsproces en dus van de schoolleiding die het onderwijsproces als geheel overziet en kan bijsturen.

Alleen het werken door de leerling met deze studievaardigheden als leidraad kan leerlingen bovendien de zelfstandigheid aanleren die in de bovenbouw bij het vak geschiedenis van ze wordt geëist. Hiertoe behoort als zeer belangrijk en groot onderdeel ook het beschikken over strategieën om met lange en ingewikkelde teksten om te kunnen gaan: het ontbreken van deze vaardigheden, en het hieraan niet tegemoet komen door de methode, ervaren alle bovenbouwdocenten als een groot probleem. Zij beschrijven alle dat in de bovenbouw enorm veel stof behandeld moet worden, vandaar de lange teksten, maar nu is er juist door het gebrek aan uren en de hoeveelheid stof en tekst te weinig tijd om samen met leerlingen te lezen en ze dus te helpen met tekstbegripvaardigheden. Misschien moeten leerlingen al in de onderbouw geacht worden met teksten wat zelfstandiger om te gaan, door wat minder samen te lezen dus, zo concluderen docent 3 en docent 7. Deze conclusie is echter, zo merken zij op, wel vanuit de bovenbouw geredeneerd. Want het samen lezen in de onderbouw is afgestemd op de behoeften hieraan vanuit de ontwikkeling van de leerling, op wat de leerling op dat moment nodig heeft. Je zou echter kunnen zeggen dat de leerling OOK behoefte heeft aan een betere voorbereiding op de eisen in de bovenbouw ten opzichte waarvan door tijdsdruk en exameneisen veel minder flexibiliteit mogelijk is en minder verschillende opties bestaan. Het minder samen lezen in de onderbouw ter voorbereiding zou dus, en daarom bespreek ik dit probleem onder de vlag van deze aanbeveling, vergezeld moeten gaan van maatregelen meer vanuit de behoefte van de leerling, bijvoorbeeld het aan deze vaardigheden rond begrijpend lezen expliciet en bij meer vakken aandacht besteden zoals ook alle (ook-)bovenbouwdocenten in de interviews voorstellen.

Ook de stappenplannen van Docent 9 kunnen in dit aanleren van algemene denkvaardigheden een zeer nuttige rol vervullen en moeten in de verdere concretisering van deze aanbeveling naar mijn idee als basis en uitgangspunt een leidende rol spelen.

#### **6.4. Aanbeveling 4 en 5: tijd!**

Hoewel ik ze als sub-aanbeveling hierboven als beschreven heb, wil ik dat hier nogmaals kort doen, gewoon om het belang van het aspect 'tijd' te benadrukken. Zoals gezegd is veel rond het geschiedenisonderwijs de afgelopen tien jaar onzeker geweest terwijl van docenten wel verwacht werd dat zij gewoon les bleven geven met bovendien een op alle veranderen voorbereidend karakter terwijl doel, richting en inhoud van deze veranderingen nog erg vaag waren. Onder deze moeilijke omstandigheden van koffiedik kijken, zeer weinig overlegmogelijkheden en weinig bovenbouwuren in havo 5 hebben de docenten van onze sectie enorm veel goed werk verricht: ze hebben bij de bovenbouwmethoden van 4 en 5 havo en 4, 5 en 6 vwo zelf een methode ontwikkeld die de tekortkomingen van de methode moet opvangen. Bovendien hebben ze de toetsen hieraan aangepast wat vooral in de onder- en bovenbouw van het vwo goed te zien is.

Nu het steeds duidelijk wordt hoe het nieuwe eindexamenprogramma eruit zal gaan zien, waar de nadrukken zullen liggen, en er een nieuwe methode moet komen in de bovenbouw moet opnieuw vormgegeven worden aan een zelfgeschreven methode die de gekozen methode moet ondersteunen. Er is namelijk geen uitgever wiens methode voldoende aansluit bij de grote nadruk op de historische vaardigheden en geen uitgever die zich voldoende richt op de ontwikkeling van studievaardigheden, bijvoorbeeld met betrekking tot tekstbegrip. Om dit opnieuw te kunnen doen en hierbij bovendien mijn aanbevelingen mee te nemen, is echt tijd nodig: tijd voor overleg en ontwerp en tijd voor implementatie, evaluatie en doorontwikkeling.

## 7. Samenvatting

Vanuit de examenresultaten bij geschiedenis, SE en CSE, was het interessant om de aansluiting tussen onder- en bovenbouw in het geschiedenisonderwijs op mijn school te onderzoeken omdat deze volgens de inspectie in genoemde cijfers een belangrijke rol speelt. Naar aanleiding hiervan heb ik een onderzoek opgezet met als kern van de onderzoeksvraag hoe deze aansluiting verloopt, of er verschillen zijn tussen onder- en bovenbouw en zo ja, welke.

Deze vraag heb ik onderzocht door in de eerste plaats toetsen te onderzoeken op het toetsen -in welke mate en op welk niveau- van oriëntatiekennis (domein B van het CSE) en vaardigheden (domein A) om zicht te krijgen op verschillen hierin tussen onder- en bovenbouw. Vaardigheden bleken in met name de toetsen voor 3 en 4 havo ondervetegenwoordigd ten opzichte van het nieuwe CSE. Hetzelfde gold voor oriëntatiekennis, maar hierbij was ook nog sprake van een aansluitingsprobleem: in de bovenbouw werd ten aanzien van deze kennis *ineens* veel meer begrip getoetst dan reproductie.

Ten tweede heb ik alle docenten van de sectie geschiedenis geïnterviewd. Daarbij kwam aan de oppervlakte dat bovenbouwdocenten, als basis van de gedeelde opvatting dat de onderbouw de bovenbouw in het klein moet zijn om aansluiting te garanderen, zich ervan bewust zijn dat zij -de meeste van hen hebben ook onderbouwklassen- en onderbouwdocenten in de onderbouw meer aan de vaardigheden moeten werken. Zij zien hiervoor vanuit de methode echter maar weinig mogelijkheden. Ook bieden de onderbouwmethoden weinig aanknopingspunten tot het aanleren van metacognitieve vaardigheden die ook in geschiedenisonderwijs aangesproken moeten kunnen worden. Alle docenten, ook zij die niet op school X werken, zijn het erover eens dat geschiedenis met zoveel mogelijk andere vakken moet samenwerken op het gebied van het aanleren van die vaardigheden. Tenslotte zien de bovenbouwdocenten en een onderbouwdocent het beklijven van kennis van onder- naar bovenbouw als een probleem. Oplossing reiken eigenlijk alleen docenten buiten school X aan: de geschiedenisles zien als het leren denken van leerlingen en hiertoe de lessen werkelijk concentreren oriëntatiekennis en activerende didactiek.

Tenslotte heb ik alle leerlingen, havo en vwo, in de derde klas geënquêteerd over hun geschiedenislessen door domein A en B concreet in vakdidactische handelingen uit te werken en te vragen hoeveel deze aan de orde kwamen in de lessen. Dezelfde leerlingen heb ik na het eerste SE in de vierde klas opnieuw geënquêteerd om met dezelfde vragen verschillen tussen onder- en bovenbouw die voor aansluitingsproblemen zouden kunnen zorgen op het spoor te komen. Ook heb ik tot dit doel een aantal aanvullende vragen gesteld. Uit deze enquêtes bleek dat in de onderbouw te weinig ingezet wordt op het zichtbaar maken van het denken van de leerling en op vaardigheden. Ook bleek dat twee klassen steeds opvielen bij hun vergelijking van onder- en bovenbouw in de zin dat de ene klas vond dat een vakdidactisch aspect nu veel minder vaak voorkwam dan eerst en de andere klas dit juist steeds andersom vond. Dit wijst op het niet trekken van een lijn door docenten in onderbouw en/of bovenbouw wat vanzelfsprekend kan leiden tot aansluitingsproblemen.

Naar aanleiding van deze drie subonderzoeken heb ik de volgende aanbevelingen gedaan. Ten eerste moet er een doorlopende leerlijn vaardigheden opgezet worden. Hiertoe moeten goede opdrachten bij goede bronnen gemaakt worden. Eindexamenvragen moeten hierin een belangrijke rol spelen. De door Krathwohl en Anderson vernieuwde taxonomie van Bloom kan hierbij gebruikt worden om te controleren op welk niveau opdrachten en dus de leerlingen nu eigenlijk functioneren.

Expliciet omgaan met vaardigheden, hoe je ze ook definieert, is hierbij van het grootste belang. De tweede aanbeveling luidt dat er een zelfde leerlijn moet komen voor oriëntatiekennis met als doel dat leerlingen in de bovenbouw duurzaam kunnen beschikken over de juiste voorkennis over hoofdzaken. Hierin moet naar mijn idee concentrische werken en de inzet van activerende didactiek een grote rol spelen. De volgende aanbeveling houdt in dat geschiedenis met andere vakken moet gaan samenwerken om metacognitieve vaardigheden aan te leren die het historisch redeneren en dus duurzaam verwerven van kennis bij geschiedenis bevorderen. Tenslotte doe ik twee aanbevelingen ten aanzien van tijd: de schoolleiding moet het overleg over geschiedenisonderwijs in het algemeen en alle noodzakelijk aanpassingen in het licht van het nieuwe CSE en mijn onderzoek in het bijzonder faciliteren door docenten hiervoor tijd te geven. Ook heeft het trainen van vaardigheden, wat tot nu toe in delen van de onderbouw te weinig is gebeurd, tijd nodig, tijd die nu vooral ter compensatie in de bovenbouw nodig is. Meer lestijd in 5 havo is dus noodzakelijk.

## 8. Slotbeschouwing

Hier wil ik ten slotte graag iets zeggen over wat dit onderzoek mij persoonlijk gebracht heeft. In de eerste plaats is dit onderzoek waardevol geweest voor mijn ontwikkeling als geschiedenisdocent. Zo heeft mijn visie op doel, functie en de concrete uitwerking van het vak zich enorm ontwikkeld door alle inspiratie uit de voor dit onderzoek gelezen literatuur, de begeleiding van Hanneke Tuithof, de geïnterviewde collega's binnen en buiten school X en de leerlingen, in de enquêtes en daarbuiten. Ik denk werkelijk dat ik onder invloed van deze voortdurende uitbreiding en aanscherping van mijn visie een steeds betere geschiedenisdocent zal worden. Ook heb ik door alle verschillende aspecten van dit onderzoek samen goed zicht gekregen op het curriculum van het vak als geheel, voor zowel havo als vwo en op alle op handen zijnde veranderingen met de invoering van het nieuwe eindexamen. Tenslotte heb ik geleerd hoe ik de vaardigheden voor wetenschappelijk onderwijs die ik al had kan inzetten, en zo doorontwikkelen, voor het onderzoeken van onderwijs. Dit is erg waardevol omdat naar mijn idee een goede docent nooit stopt met onderzoeken.

Het begrip 'gebracht' beperkt zicht niet echter niet tot het zakelijke 'geleerd' zoals hierboven beschreven. Ook andere zaken verdienen wat mij betreft hier een plaats. Zo heb ik veel plezier beleefd aan het doen van wetenschappelijk onderzoek en alles wat daarbij hoort: nadenken, verbanden leggen, inzichten opdoen, literatuur zoeken en vinden en het vertalen van heel abstracte wetenschappelijke inzichten naar zeer concrete aspecten van geschiedenisonderwijs. Niet in de laatste plaats heb ik door mijn passie voor schrijven en taal veel plezier gehad in het schrijven van dit onderzoeksverslag.

Ook heb ik een beter, oftewel helderder en completer, beeld gekregen van mezelf. Het heeft me zelfvertrouwen gegeven dat ik dit onderzoek, als deel van de opleiding, naast mijn baan tot een goede einde heb weten te brengen: ik ben stressbestendiger gebleken dan ik zelf dacht te zijn en dan ik vroeger was. Het is als het ware geruststellend te weten dat ik een dergelijke inspanning kan leveren als het moet.

Tenslotte wil ik de mensen bedanken die dit onderzoek op uiteenlopende manieren ondersteund hebben. Hanneke Tuithof heeft me met haar scherpe blik ten aanzien van wetenschappelijke methoden en haar enorme inhoudelijke kennis over geschiedenisonderwijs en de manier waarop dit in Nederland gegeven wordt erg goed geholpen met de opzet en evaluatie van mijn onderzoek. Ik was daarnaast voor de te onderzoeken data natuurlijk in sterke mate afhankelijk van mijn collega's en de drie andere geïnterviewde geschiedenisdocenten. De laatste groep wil ik bedanken voor zijn vrijgemaakte tijd en daarmee verbonden bevlogenheid die voor mij een bron van inspiratie is, nu en in de toekomst. Mijn sectiegenoten wil ik bedanken voor hun openheid, zonder die openheid had ik dit onderzoek niet kunnen doen. Verder wil ik mijn bewondering voor hen uitspreken: zij geven goede geschiedenislessen in een klimaat dat zeer onzeker is en worden bovendien geacht zonder tijd om te overleggen tot een gezamenlijk beleid en overeenkomstig onderwijs te komen. Dat is geen realistische verwachting en daarmee een, zo kan ik me voorstellen, aanzienlijke belasting. En toch hebben zij al veel en grote stappen weten te zetten! Dat geeft het zo noodzakelijke vertrouwen in de toekomst, want morgen moeten we gewoon weer met elkaar aan de slag om leerlingen iets bij te brengen over geschiedenis, hiervoor doen we allemaal ons uiterste best. Deze inzet is wat ons allen verbindt en deze verbinding een sterke basis voor de toekomst en de veranderingen die deze misschien zal moeten brengen.



## **Bijlage I: enquêtevragen vragenlijst 1 (3 havo en 3 vwo, mei en juni 2012)**

1. We lezen hardop klassikaal uit het boek, samen met de docent.
2. De docent legt klassikaal uit bij het boek, legt de stof uit het boek verder uit.
3. De teksten in het boek zijn moeilijk om te lezen.
4. Huiswerk wordt klassikaal nabesproken in de les door de docent.
5. In de les is er afwisseling in werkvormen: soms werken we samen, dan alleen, dan wordt iets klassikaal besproken, dan moet je iets tekenen of iets opzoeken.
6. Je krijgt opdrachten (in de les of als huiswerk) naast de opdrachten uit het boek.
7. Als we moeten samenwerken aan een opdracht hebben we elkaar ook echt nodig om de opdracht goed te kunnen maken.
8. Bij moeilijke begrippen, bijvoorbeeld de Trumandocctrine, krijgen we uitleg van de docent.
9. Als er moeilijke begrippen in de tekst staan, bijvoorbeeld de Trumandocctrine, krijgen we extra uitleg van de docent.
10. We oefenen (bijvoorbeeld door tekenen of spelletjes) met moeilijke historische begrippen, bijvoorbeeld containmentpolitiek.
11. We moeten in de les opdrachten met bronnen (spotprenten bijvoorbeeld) maken.
12. De opdrachten op toetsen zijn moeilijker dan die in het boek die we in de les moeten maken.
13. Na een toets krijg ik de kans alsnog de stof te begrijpen die ik, gezien de toets, niet goed gesnapt had.
14. Als we gebeurtenissen bespreken, bijvoorbeeld dat Columbus in Amerika aankwam, bespreken we ook altijd de betekenis van die gebeurtenis, in dit geval bijvoorbeeld de ontdekking van Amerika.
15. Er wordt in de les door de docent aandacht besteed aan het verschil tussen gebeurtenissen en verschijnselen. Zo is de Cubacrisis een gebeurtenis en de Koude Oorlog een verschijnsel.
16. Er wordt in de les door de docent aandacht besteed aan het verschil tussen gebeurtenissen en ontwikkelingen. Een gebeurtenis is redelijk gemakkelijk aan één moment te koppelen, bijvoorbeeld het begin van de Franse Revolutie of de Duitse inval in Polen. Ontwikkelingen spelen zich af over een langere tijd en geven verandering aan: de ondergang van het Romeinse Rijk of de overgang van de landbouwsamenleving naar de industriële samenleving.
17. Er is aandacht voor de invloed van historische personen op gebeurtenissen en ontwikkelingen.

18. De docent maakt het verschil duidelijk tussen tijdelijke feitenkennis (bijvoorbeeld de Cubacrisis) en kennis die je ook bij de volgende hoofdstukken nodig hebt (bijvoorbeeld de begrippen kapitalisme en communisme).
19. Op de belangrijkste kennis van een paragraaf die je het hele hoofdstuk en erna nodig blijft hebben, wordt iedere les weer teruggekomen. Een voorbeeld hiervan is het begrip communisme, of de termen politiek en cultureel.
20. Bij het behandelen van een bepaalde periode, bijvoorbeeld Nederland in de 19e eeuw, wordt deze vergeleken met andere, eerder behandelde perioden. Een voorbeeld daarvan is dat de tijd van de Grieken en Romeinen en het Nederland van de 19e eeuw vergeleken worden wat betreft het begrip democratie.
21. Vroeger en nu worden wel eens met elkaar vergeleken.
22. Er is aandacht voor het verschil tussen unieke en generieke begrippen. Unieke begrippen zijn begrippen die maar bij één plaats en één tijd passen, zoals de Trumandocctrine. Generieke begrippen zijn begrippen die in verschillende periodes terugkomen, zoals geweld en massavernietigingswapens.
23. Idem
24. Er is aandacht voor sleutelbegrippen. Dit zijn begrippen die in verschillende perioden een verschillende betekenis hebben: volksvertegenwoordiging, onderdrukking, democratie, welvaart, revolutie en slavernij.
25. Er is aandacht voor het feit dat bepaalde begrippen in de ene periode iets anders betekenen dan in een andere, bijvoorbeeld democratie in de tijd van Grieken en Romeinen en democratie in Nederland in de twintigste eeuw.
26. Er is aandacht voor chronologie, de volgorde waarin dingen in de geschiedenis zijn gebeurd.
27. Om de chronologie, de volgorde waarin historische gebeurtenissen zich afspelen, te verduidelijken wordt gebruikgemaakt van tijdbalken.
28. Er is aandacht voor oorzaak en gevolg bij het verklaren van gebeurtenissen. Een voorbeeld is dat de oorzaak van het feit dat president Truman van de VS de Trumandocctrine formuleerde de Griekse burgeroorlog was. Het gevolg van de Trumandocctrine was dat het wantrouwen van de Sovjet-Unie tegenover de VS toenam.
29. Er is bij het behandelen van een gebeurtenis aandacht voor het verschil tussen bedoelde en onbedoelde gevolgen.
30. Er is aandacht voor het verschil tussen lange- en kortetermijneffecten als we een gebeurtenis behandelen.
31. Er is aandacht voor het verschil tussen aanleiding en oorzaak als we een gebeurtenis bespreken.
32. Het begrip standplaatsgebondenheid komt bij ieder hoofdstuk wel een keer terug.



33. Er is aandacht voor inleving: voor de normen, waarden, belangen en bedoelingen van historische personen die een rol speelden in een bepaalde historische gebeurtenis. Bijvoorbeeld het wantrouwen van Stalin tegenover de Verenigde Staten, of de reactie van Nederlandse burgers op de Vietnamoorlog.
34. Er wordt gewerkt met verschillende tijdsindelingen: we gebruiken de tien tijdvakken (de tijd van monniken en ridders bijvoorbeeld), maar ook begrippen als oudheid, middeleeuwen en renaissance.
35. Er wordt in de les gebruikt gemaakt van historisch beeldmateriaal als foto's en spotprenten.
36. Er wordt in de les gebruik gemaakt van bewegend beeldmateriaal: allerlei historische filmpjes.
37. In de geschiedenisles worden historische verhalen verteld. Dit zijn verhalen over wat historische mensen (echte of verzonnen) meemaken, denken en doen, verhalen zoals je die ook in historische romans leest.
38. Je moet in de geschiedenisles zelf informatie opzoeken op internet.
39. Je moet in de geschiedenisles het resultaat van een (groeps)opdracht voor de klas presenteren.
40. In de geschiedenisles is aandacht voor de geschiedenis van de eigen leefomgeving.
41. Na een toets weet ik wat ik fout gedaan heb.
42. Verschillende perioden worden met elkaar vergeleken. Een voorbeeld daarvan is dat de tijd van de Grieken en Romeinen en het Nederland van de 19e eeuw vergeleken worden wat betreft het begrip democratie.

## **Bijlage II: enquêtevragen vragenlijst 2 (4 havo en 4 vwo, december 2012)**

1. We lezen hardop klassikaal uit het boek, samen met de docent.
2. De docent legt klassikaal uit bij het boek, legt de stof uit het boek verder uit.
3. De teksten in het boek zijn moeilijk om te lezen.
4. Huiswerk wordt klassikaal nabesproken in de les door de docent.
5. In de les is er afwisseling in werkvormen: soms werken we samen, dan alleen, dan wordt iets klassikaal besproken, dan moet je iets tekenen of iets opzoeken.
6. Je krijgt opdrachten (in de les of als huiswerk) naast de opdrachten uit het boek.
7. Als we moeten samenwerken aan een opdracht hebben we elkaar ook echt nodig om de opdracht goed te kunnen maken.
8. Bij moeilijke begrippen, bijvoorbeeld de Trumandoctrine, krijgen we uitleg van de docent.
9. Als er moeilijke begrippen in de tekst staan, bijvoorbeeld de Trumandoctrine, krijgen we extra uitleg van de docent.
10. We oefenen (bijvoorbeeld door tekenen of spelletjes) met moeilijke historische begrippen, bijvoorbeeld containmentpolitiek.
11. We moeten in de les opdrachten met bronnen (spotprenten bijvoorbeeld) maken.
12. De opdrachten op toetsen zijn moeilijker dan die in het boek die we in de les moeten maken.
13. Na een toets krijg ik de kans alsnog de stof te begrijpen die ik, gezien de toets, niet goed gesnapt had.
14. Als we gebeurtenissen bespreken, bijvoorbeeld dat Columbus in Amerika aankwam, bespreken we ook altijd de betekenis van die gebeurtenis, in dit geval bijvoorbeeld de ontdekking van Amerika.
15. Er wordt in de les door de docent aandacht besteed aan het verschil tussen gebeurtenissen en verschijnselen. Zo is de Cubacrisis een gebeurtenis en de Koude Oorlog een verschijnsel.
16. Er wordt in de les door de docent aandacht besteed aan het verschil tussen gebeurtenissen en ontwikkelingen. Een gebeurtenis is redelijk gemakkelijk aan één moment te koppelen, bijvoorbeeld het begin van de Franse Revolutie of de Duitse inval in Polen. Ontwikkelingen spelen zich af over een langere tijd en geven verandering aan: de ondergang van het Romeinse Rijk of de overgang van de landbouwsamenleving naar de industriële samenleving.
17. Er is aandacht voor de invloed van historische personen op gebeurtenissen en ontwikkelingen.

18. De docent maakt het verschil duidelijk tussen tijdelijke feitenkennis (bijvoorbeeld de Cubacrisis) en kennis die je ook bij de volgende hoofdstukken nodig hebt (bijvoorbeeld de begrippen kapitalisme en communisme).
19. Op de belangrijkste kennis van een paragraaf die je het hele hoofdstuk en erna nodig blijft hebben, wordt iedere les weer teruggekomen. Een voorbeeld hiervan is het begrip communisme, of de termen politiek en cultureel.
20. Bij het behandelen van een bepaalde periode, bijvoorbeeld Nederland in de 19e eeuw, wordt deze vergeleken met andere, eerder behandelde perioden. Een voorbeeld daarvan is dat de tijd van de Grieken en Romeinen en het Nederland van de 19e eeuw vergeleken worden wat betreft het begrip democratie.
21. Vroeger en nu worden wel eens met elkaar vergeleken.
22. Er is aandacht voor het verschil tussen unieke en generieke begrippen. Unieke begrippen zijn begrippen die maar bij één plaats en één tijd passen, zoals de Trumandocctrine. Generieke begrippen zijn begrippen die in verschillende periodes terugkomen, zoals geweld en massavernietigingswapens.
23. Idem
24. Er is aandacht voor sleutelbegrippen. Dit zijn begrippen die in verschillende perioden een verschillende betekenis hebben: volksvertegenwoordiging, onderdrukking, democratie, welvaart, revolutie en slavernij.
25. Er is aandacht voor het feit dat bepaalde begrippen in de ene periode iets anders betekenen dan in een andere, bijvoorbeeld democratie in de tijd van Grieken en Romeinen en democratie in Nederland in de twintigste eeuw.
26. Er is aandacht voor chronologie, de volgorde waarin dingen in de geschiedenis zijn gebeurd.
27. Om de chronologie, de volgorde waarin historische gebeurtenissen zich afspelen, te verduidelijken wordt gebruikgemaakt van tijdbalken.
28. Er is aandacht voor oorzaak en gevolg bij het verklaren van gebeurtenissen. Een voorbeeld is dat de oorzaak van het feit dat president Truman van de VS de Trumandocctrine formuleerde de Griekse burgeroorlog was. Het gevolg van de Trumandocctrine was dat het wantrouwen van de Sovjet-Unie tegenover de VS toenam.
29. Er is bij het behandelen van een gebeurtenis aandacht voor het verschil tussen bedoelde en onbedoelde gevolgen.
30. Er is aandacht voor het verschil tussen lange- en kortetermijneffecten als we een gebeurtenis behandelen.
31. Er is aandacht voor het verschil tussen aanleiding en oorzaak als we een gebeurtenis bespreken.
32. Het begrip standplaatsgebondenheid komt bij ieder hoofdstuk wel een keer terug.

33. Er is aandacht voor inleving: voor de normen, waarden, belangen en bedoelingen van historische personen die een rol speelden in een bepaalde historische gebeurtenis. Bijvoorbeeld het wantrouwen van Stalin tegenover de Verenigde Staten, of de reactie van Nederlandse burgers op de Vietnamoorlog.
34. Er wordt gewerkt met verschillende tijdsindelingen: we gebruiken de tien tijdvakken (de tijd van monniken en ridders bijvoorbeeld), maar ook begrippen als oudheid, middeleeuwen en renaissance.
35. Er wordt in de les gebruikt gemaakt van historisch beeldmateriaal als foto's en spotprenten.
36. Er wordt in de les gebruik gemaakt van bewegend beeldmateriaal: allerlei historische filmpjes.
37. In de geschiedenisles worden historische verhalen verteld. Dit zijn verhalen over wat historische mensen (echte of verzonnen) meemaken, denken en doen, verhalen zoals je die ook in historische romans leest.
38. Je moet in de geschiedenisles zelf informatie opzoeken op internet.
39. Je moet in de geschiedenisles het resultaat van een (groeps)opdracht voor de klas presenteren.
40. In de geschiedenisles is aandacht voor de geschiedenis van de eigen leefomgeving.
41. Na een toets weet ik wat ik fout gedaan heb.
42. Verschillende perioden worden met elkaar vergeleken. Een voorbeeld daarvan is dat de tijd van de Grieken en Romeinen en het Nederland van de 19e eeuw vergeleken worden wat betreft het begrip democratie.

**Set 1: hypothesen ontwerpen (structuurbegrip) en de omgang met bronnen (ander structuurbegrip): domein A**

43. In de les moet je zelfstandig historische vragen formuleren om aan de hand van bronnen te kunnen beantwoorden. Een historische vraag is bijvoorbeeld de vraag welke mening Franse boeren hadden over de Franse Revolutie.
44. Je weet wat een hypothese is. Een hypothese is een stelling over het verleden, bijvoorbeeld "in de tijd van monniken en ridders waren alle boeren arm". Deze hypothese kun je onderzoeken door bronnen te gebruiken die over je onderwerp (boeren in de tijd van monniken en ridders) gaan en door een goed gebruik van de bronnen kun je erachter komen of je hypothese klopt of niet.
45. Je moet je in de les weleens een hypothese formuleren (alleen VWO)
46. Je moet je in de les weleens een hypothese toetsen (alleen VWO). Dit betekent dat je de hypothese onderzoekt zoals in het voorbeeld bij stelling 48.

**Set 2: bronnen (structuurbegrip): domein A**

47. Je moet in de les voor het beantwoorden van een historische vraag bruikbaar materiaal uit een bron halen. Een historische vraag is bijvoorbeeld de vraag welke mening Franse boeren hadden over de Franse Revolutie.
48. Als je een bron moet gebruiken voor een opdracht moet je nadenken over de betrouwbaarheid van de bron. **Moet ik hierbij een voorbeeld geven? Of is alleen het feit dat ze geen voorbeeld nodig hebben een teken dat hiervoor aandacht is?**
49. Als je een bron moet gebruiken voor een opdracht moet je nadenken over de representativiteit van de bron. **Zie boven.**
50. Als je voor een opdracht bronnen moet gebruiken moet je de waarde en bruikbaarheid van verschillende soorten geschreven bronnen van elkaar onderscheiden kunnen. Zo is een dagboekfragment een ander soort bron en op een andere manier te gebruiken dan een krantenartikel over dezelfde gebeurtenis, bijvoorbeeld de Praagse Lente.
51. Als je voor een opdracht bronnen moet gebruiken moet je de waarde en bruikbaarheid van verschillende soorten ongeschreven bronnen van elkaar kunnen onderscheiden. Zo is een kerk uit de veertiende eeuw (het hele gebouw) als bron anders te gebruiken dan grondsporen van een vroegmiddeleeuwse boerderij (ook een gebouw).

### **Set 3: standplaatsgebondenheid (structuurbegrip): domein A**

52. Als je een opdracht met een bron maakt, moet je rekening houden met de tijdgebondenheid van de historische persoon die in de bron spreekt. Zo zal iemand die de Perzische oorlogen (tijdvak van de Grieken en Romeinen) als soldaat direct meemaakte hierover wellicht iets anders zeggen dan iemand die 300 jaar erna op die oorlogen terugkijkt.
53. Als je een opdracht met een bron maakt, moet je rekening houden met de plaatsgebondenheid van de historische persoon die in de bron spreekt. Zo zal een Perzische man in een bron over de Perzische oorlogen (tijdvak van de Grieken en Romeinen) hierover misschien iets anders zeggen dan een man uit Athene.
54. Als je naar een bron kijkt, moet je rekening houden met de waarden en normen die in de tijd golden van degene die in de bron spreekt.

### **Set 4: feiten (structuurbegrip): domein A**

55. Als we voor een opdracht naar een bron moeten kijken moeten we feiten en meningen van elkaar (kunnen) onderscheiden. Zo is in een bron over de Praagse Lente van een van Chroetsjov een feit dat Sovjetroepen Praag binnengevallen zijn, maar een mening dat dit goed is voor Praag en zijn burgers.
56. Als we een opdracht met bronnen moeten maken, moeten we een uitspraak over het verleden met behulp van argumenten uit die bronnen kunnen ondersteunen.
57. In de les moeten we bij een opdracht soms kijken naar meerdere bronnen over een onderwerp om zo te kunnen bepalen of een uitspraak over het verleden feitelijk is. Een voorbeeld is dat je kijkt naar drie bronnen over de eerste eeuwen van het christendom en

dat je op basis van die drie bronnen moet bepalen of de uitspraak over het verleden dat de Romeinen de christenen in het begin vervolgden feitelijk is (klopt) of niet feitelijk is (niet klopt).

**Set 5: oorzaak en gevolg (structuurbegrip causaliteit): domein A**

58. Bij het geven van verklaringen voor historische gebeurtenissen moeten we bepalen welke oorzaken belangrijker waren dan andere.
59. Bij het geven van verklaringen voor historische gebeurtenissen moeten we bepalen welke oorzaken direct waren en welke indirect (omstandigheden die op de achtergrond een rol spelen).
60. Bij het beschrijven van gevolgen van een gebeurtenis/verschijnsel/ontwikkeling moeten we onderscheid kunnen maken tussen direct optredende gevolgen en gevolgen op langere termijn.
61. Bij het beschrijven van gevolgen van een gebeurtenis/verschijnsel/ontwikkeling moeten we onderscheid kunnen maken tussen bedoelde en verwachte gevolgen en onbedoelde en onverwachte gevolgen.

**Set 6: (dis)continuïteit (structuurbegrip): domein A**

62. Als je historische gebeurtenissen behandelen, bijvoorbeeld de Koude Oorlog, moet je kunnen beschrijven welke veranderingen er waren, maar ook juist waar continuïteit bestond: wat niet veranderde.
63. We moeten verschillende soorten historische verandering kunnen onderscheiden:
  - snelle, met geweld gepaard gaande verandering (revolutie)
  - langzame, geleidelijke veranderingen (evolutie)
64. We moeten ingrijpende, belangrijke veranderingen kunnen onderscheiden van oppervlakkige, minder belangrijke veranderingen.
65. We moeten kunnen bepalen welke gebeurtenissen/verschijnselen/ontwikkelingen in de geschiedenis echt uniek zijn, maar één keer zijn voorgekomen, en welke in meer tijdvakken voorkomen.

**Set 7: interpretatie (structuurbegrip beeldvorming): domein A**

66. In de les wordt aandacht besteed aan het feit dat wat je leert over de geschiedenis interpretaties van historici zijn. Over de prehistorie weten we bijvoorbeeld alles wat we ervan weten op basis van wat archeologen uit de grond gehaald hebben/in de grond gezien hebben en de conclusies die ze op basis daarvan trekken. In de geschiedenisles leren we over die conclusies, het verleden zelf kunnen we niet meer zien. Dit wordt in de geschiedenislessen duidelijk.

67. We moeten in de les weleens een interpretatie van een historicus (bijvoorbeeld dat het initiatief tot de Koude Oorlog bij Stalin lag) toetsen aan wat we zelf in bronnen lezen: past wat we in de bron zien of lezen wel bij deze interpretatie of moet de interpretatie veranderen?
68. We moeten zelf interpretaties van het verleden (Stalin nam het initiatief tot de Koude Oorlog) maken op basis van bronnenmateriaal.
69. We moeten zelf kunnen aangeven welke betekenis historische gebeurtenissen hebben voor het heden. Een voorbeeld is de vraag in hoeverre bijvoorbeeld de eerste kruistocht nu nog het beeld bepaald dat moslims op sommige delen van de wereld van christenen hebben.
70. We moeten zelf kunnen aangeven welke betekenis historische verschijnselen hebben voor het heden. Een voorbeeld is het behandelen van de vraag of er in de samenleving van nu in Nederland nog sporen zijn van de standenmaatschappij van het tijdvak van monniken en ridders.
71. We moeten zelf kunnen aangeven welke betekenis historische ontwikkelingen hebben voor het heden. Een voorbeeld is dat het ontstaan van de landbouw geleid heeft tot het ontstaan van agrarische samenlevingen en dat deze samenlevingen op bepaalde plaatsen op deze wereld nu nog steeds bestaan.
72. We moeten meerdere tijdsindelingen kennen en kunnen gebruiken.
73. Je moet door het geven van voorbeelden laten zien dat verschillende tijdsindelingen (perioden, tijdvakken, maatschappijtypen) ook maar een interpretatie van de geschiedenis zijn: het gebruik ervan hangt af van je gebondenheid aan tijd en plaats en van welk aspect van de geschiedenis je het belangrijkste vindt. (alleen VWO)

Domein B van het eindexamenprogramma werd in de eerste enquête vooral vertegenwoordigd door vragen die te maken hebben met het verwerven van kennis in de zin dat ze vragen naar de specifieke vakdidactische hulpmiddelen die geschiedenisdocenten ter beschikking staan voor het begeleiding van leerlingen bij het verwerven van (duurzame) historische kennis. Ontleend aan het deel van zijn boek dat Wilschut 'Het bouw materiaal' noemt, bestaat dit deel van de eerste enquête uit vragen naar het gebruik van beeld (vraag 35 en 26), historische verhalen (vraag 37), het zelf opzoeken van informatie (vraag 38), samenwerkingsopdrachten (vraag 7 en 39), presentatieopdrachten (vraag 39), het gebruik van de geschiedenis van de eigen leefomgeving als onderdeel van de geschiedenis buiten school (vraag 40) en de vraag naar afwisseling in werkvormen (vraag 5).

Ook het deel van de enquête over domein B, de omgang met oriëntatiekennis en alles wat in geschiedenislessen in dienst kan staan en staat van het verwerven van (die) kennis, heb ik uitgebreid en deze uitbreiding heb ik ontleend aan mijn meest recente lessen vakdidactiek en een herlezing van Wilschut op basis van mijn eerdergenoemde gesprekken met leerlingen uit 4 havo over vakdidactiek. In zekere zin had ik deze vragen in mijn eerste enquête, hoe handig dit ook voor mijn onderzoek geweest zou zijn, niet kunnen stellen omdat de praktijk, die zo belangrijk is, er toen nog de basis niet voor had kunnen vormen en gevormd had. Hieronder volgt een overzicht van bovengenoemde aanvulling.

### Set 1: begripsvorming: domein B

74. De docent geeft concrete voorbeelden bij abstracte begrippen. Bijvoorbeeld “Economie heeft te maken met geld en spullen verkopen” (van abstract naar concreet) of bij het bespreken van de democratie in Athene zeggen “dit noemen we politiek” (van concreet naar abstract).
75. Ik moet zelf concrete voorbeelden bedenken bij een bepaald abstract begrip, bijvoorbeeld economie. Zo moet ik bijvoorbeeld bij het abstracte begrip ‘economie’ de concrete voorbeelden ‘ambachtslieden’ en ‘horigen die het vronland bewerken’ bedenken.
76. Ik moet zelf kunnen bepalen of een gebeurtenis hoort bij een bepaald begrip of juist niet. Ik moet bijvoorbeeld bedenken of de inval van de Verenigde Staten in Vietnam (gebeurtenis) hoort bij de Koude Oorlog (begrip), of juist niet.
77. Ik zelf moet zelf kunnen uitmaken of een ontwikkeling bij een bepaald begrip, hoort, of niet. Ik moet bijvoorbeeld bedenken of het ontstaan van de democratie in de stadstaat Athene (ontwikkeling) hoort bij wetenschap (begrip), of juist niet.

### Set 2

78. De docent maakt allerlei verschillende schema’s van de stof die hij gebruikt bij de uitleg. Hieronder zie je een voorbeeld van een mogelijk schema:

	<b>Europa in de tijd van de Romeinen</b>	<b>Europa in de tijd van de Germanen</b>
<b>Wetten</b>	opgeschreven: in hele rijk dezelfde regels	niet opgeschreven: in elk gebied eigen regels
<b>Handel</b>	goede wegen, veiligheid door beroepsleger	slechte wegen, onveiligheid door oorlog
<b>Onderwijs</b>	voor bestuur leerden ambtenaren lezen en schrijven	niemand leerde nog lezen en schrijven
<b>Bestuur</b>	keizer en ambtenaren	vele koningen met volgelingen

79. De docent doet voor hoe wij zelf een schema van de stof kunnen maken. Kijk voor het voorbeeld bij vraag 78.
80. We moeten zelf regelmatig een schema maken over de stof. Kijk voor het voorbeeld bij vraag 78.
81. We leren weleens over een gebeurtenis door het levensverhaal van een historisch persoon, bijvoorbeeld president Johnson van de VS tussen 1963 en 1969, te leren kennen.



82. Als we een historisch persoon behandelen, bijvoorbeeld president Johnson van de VS (1963-1969), kijken we naar zijn levensverhaal om te verklaren waarom hij handelde zoals hij handelde (bijvoorbeeld de beslissingen die hij in de Vietnamoorlog nam).
83. Er zijn onderwijsleergesprekken in de les: de docent stelt ons klassikaal kennis- en denkvragen over het onderwerp van de les om ons tot inzicht te laten komen en geeft feedback op onze antwoorden. In zo'n gesprek denken wij mee, geven wij antwoorden, stellen wij vragen en trekken we inhoudelijke conclusies.
84. Er wordt wel eens een discussie gevoerd in de geschiedenisles: de docent leidt de discussie en wij wisselen over een bepaald onderwerp meningen en argumenten uit, we wisselen argumenten uit en weerleggen standpunten.
85. We doen in de les weleens "check-in-duo's": we werken individueel aan een opdracht (en er is maar een goede oplossing mogelijk), we vergelijken onze antwoorden in tweetallen en proberen het eens te worden over het juiste antwoord.
86. We doen in de les weleens "genummerde hoofden": de docent maakt groepen – de groepsleden krijgen een nummer – iedereen werkt alleen aan de dezelfde vraag of opdracht – daarna vergelijken we onze antwoorden en we proberen het eens te worden over het goede antwoord – de docent noemt de nummers van de leerlingen met wie hij de opdracht klassikaal zal bespreken – groepsleden mogen het antwoord van die leerling aanvullen – de docent legt het goede antwoord uit.
87. We doen in de les weleens "denken-delen-uitwisselen": de docent stelt een vraag aan alle leerlingen – de leerlingen krijgen in stilte de tijd om zelf over de vraag na te denken – de leerlingen bespreken in tweetallen hun antwoorden – de docent vraagt sommige leerlingen naar hun antwoord.
88. We doen in de les weleens "drie-stappeninterview": de docent maakt groepen – binnen de groep krijgen de leerlingen een eigen nummer – de vraag die behandeld moet worden wordt geïntroduceerd in de groep – leerling 1 vraagt naar het antwoord van leerling 2 en leerling 3 naar het antwoord van leerling 4 – daarna worden de rollen omgedraaid – tot slot herhaalt ieder groepslid kort het antwoord van de ander en zegt erbij wat hij van dat antwoord geleerd heeft.
89. We doen in de les weleens de "expertmethode": de lesstof wordt door de docent verdeeld in bijvoorbeeld vier delen – de leerlingen worden verdeeld in groepen - ze bestuderen ieder een afgesproken deel van de lesstof in een nieuwe groep waarin iedereen hetzelfde deel bestudeert: ze ontwikkelen zich zo tot experts in hun deel van de stof – nu keren de experts terug naar hun eigen groepen en leggen daar hun deel van de lesstof uit aan hun groepsleden.
90. De docent maakt weleens een woordveld op het bord met associaties die wij bij een begrip hebben.
91. We moeten weleens een mindmap maken.

92. We moeten een door onszelf gemaakte mindmap weleens vergelijken met die van een medeleerling: wat zijn de overeenkomsten en verschillen?
93. We moeten weleens zelf een beeld (een foto, een schilderij, een videofragment of een tekening/spotprent) **zoeken** bij een bepaalde gebeurtenis of ontwikkeling.
94. We moeten weleens zelf een beeld **bedenken** bij een bepaalde gebeurtenis of ontwikkeling.
95. We moeten in de geschiedenisles weleens een beeldpresentatie (in een groep of alleen) houden over een gebeurtenis/ontwikkeling/verschijnsel/periode.
96. We kijken weleens speelfilms over de geschiedenis (bijvoorbeeld Saving Private Ryan, Daens of 1492) in de les geschiedenis.
97. We moeten in de geschiedenisles weleens een historisch spel (een kwartetspel, historisch ganzenbord, of historisch Triviant) maken.

**Vraag 1:**

De volgende historische ontwikkelingen uit de eerste vier tijdvakken van onze geschiedenis staan in willekeurige volgorde:

7. In West-Europese steden kunnen door de bloeiende handel grote gotische kathedralen worden gebouwd.
8. Groepen jagers-verzamelaars in het Midden-Oosten ontdekken landbouwmethoden.
9. De Vandalen plunderen Rome.
10. De Romeinen voegen Griekenland bij hun imperium.
11. In de tijd van de Romeinse keizer Augustus wordt in Bethlehem Jezus Christus geboren.
12. In het Midden-Oosten ontstaan de eerste stedelijke gemeenschappen.

Zet deze zes historische ontwikkelingen in de juiste volgorde, van vroeger naar later.

**Beoordeling vraag volgens taxonomie: categorie 1d**

Volgens de taxonomie, wat ook blijkt uit bijbehorende voorbeelden van toetsvragen, moet deze vraag gerekend worden tot categorie 1d. Vraag 1 is een volgordevraag met daarin gebeurtenissen en ontwikkelingen die expliciet (woordelijk) verwijzen naar de kenmerkende aspecten: de vraagelementen zijn er letterlijke vertalingen of uitwerkingen van. Daarom moet deze vraag gezien worden als een reproductievraag.<sup>37</sup>

## **Bijlage III: beoordeling bovenbouwtoets 4 havo volgens de taxonomie van beheersingsniveaus**

**Vraag 2:**

Leg uit dat de overgang van de prehistorie naar de historie niet overal op dezelfde plaats en op hetzelfde moment plaatsvond. *2p*

**Beoordeling vraag volgend taxonomie: categorie 4-III**

Deze vraag verwijst niet **letterlijk** naar het kenmerkende aspect en past daardoor niet in de eerste drie categorieën van de taxonomie. Binnen categorie 4 past deze het best bij onderdeel III: het is een kennisvraag (kon en moest geleerd worden) zonder relatie met oriëntatiekennis. Het gaat in

---

<sup>37</sup> "Oriëntatiekennis toetsen. Analyse en handreiking" geschreven door Marcel van Riessen, Albert Logtenberg en Bas van der Meijden, blz. 26/27

deze categorie eigenlijk, als ik de door de onderzoekers gegeven voorbeelden bezie, om elaboratievragen, dus gesteld volgens het voorbeeld van vragen bij categorie 1e, die niet letterlijk betrekking hebben op een kenmerkend aspect wat deze vraag doet passen in categorie 4-III.

Deze vraag zou je ook kunnen zien als een vraag die past bij domein A omdat het hier gaat om het principe van tijdrekening en periodisering. Naar mijn idee vormt periodisering wel het onderwerp van de vraag, maar vraagt de vraag van leerlingen geen vaardigheden om hiermee om te gaan. → **nog wat meer over schrijven na analyse domein A in toetsen**

### **Vraag 3:**

Hieronder staan drie definities:

1. Maatschappij waarin het natuurlijke milieu wordt aangepast ten behoeve van de productie van - planten en dieren voor menselijk gebruik.
2. Mensen hebben nu een vaste woon- of standplaats.
3. Mensen slagen erin om zelf planten en dieren te domesticeren.

Je kent drie begrippen:

A Sedentaire Revolutie, B Landbouwsamenleving en C Neolithische Revolutie

Maak de drie juiste combinaties. Noteer alleen de cijfers en letters. 2p

### **Beoordeling vraag volgens de taxonomie: categorie 1a**

Naar mijn mening verwijst deze vraag, doordat de genoemde begrippen ernaar verwijzen, wat meer letterlijk naar de kenmerkende aspecten van tijdvak 1, namelijk 1 en 2, dan de vorige vraag. Hierdoor past deze vraag wel in de taxonomie, en wel in categorie 1a aangezien deze vraag gericht is op reproductie van een kenmerkend aspect. In de voorbeeldvraag bij deze categorie wordt bijvoorbeeld gevraagd hoe de tijdvakken 'Tijd van monniken en ridders' en 'Tijd van steden en staten' ook wel genoemd worden. Het antwoord verwijst niet woordelijk naar het kenmerkend aspect, maar de vraag heeft er duidelijk wel mee te maken.

### **Vraag 4:**

Bron 1

De zonnetempel Stonehenge in Engeland, een monument uit de prehistorie



#### Toelichting

De stenen die gebruikt zijn in Stonehenge wegen gemiddeld 40.000 kg en werden 250 kilometer over land en water vervoerd tot de plek waar zij nu staan.

#### Gebruik bron 1

Een bewering:

Stonehenge kan niet gebouwd zijn door jagers-verzamelaars, maar moet gebouwd zijn door landbouwers.

Leg deze bewering uit. Doe dat door:

de leefwijze van jagers-verzamelaars op twee kenmerken te vergelijken met de leefwijze van landbouwers en

daarmee telkens uit te leggen waarom jagers-verzamelaars Stonehenge niet konden bouwen, en landbouwers wel. 4p

#### **Beoordeling volgens de taxonomie: categorie 2b**

Deze vraag geeft een voorbeeld in de vorm van een beeldbron met beschrijving met als doel te meten of een leerling zijn kennis van twee kenmerkende aspecten, 1 en 2, kan gebruiken. Er is sprake van een aangereikt, betrekkelijk expliciet voorbeeld (ook door de beschrijving) van een aangereikt kenmerk. De leerling wordt geacht het verband te herkennen en te beschrijven.

#### **Vraag 5:**

De volgende periodes uit de prehistorie staan in willekeurige volgorde:

1. IJzertijd

2. Neolithicum
3. Paleolithicum
4. Bronstijd
5. Mesolithicum

Zet deze periodes in de juiste volgorde, van vroeger naar later. Noteer alleen de cijfers. 2p.

**Beoordeling volgens de taxonomie: categorie 4-III**

Hoewel deze vraag op het eerste gezicht misschien lijkt te vragen naar de structuurbegrippen van domein A heb ik hem daar toch niet ingedeeld omdat het bij domein A in verregaande mate gaat om het *gebruiken* van kennis over een structuurbegrip. Zo wordt in eindterm 1 van de leerling gevraagd om kennis van verschillende periodisering, waarvan die in vraag 5 een voorbeeld is, te gebruiken om uit te leggen dat deze interpretatief van aard zijn.<sup>38</sup> Ook niveau 3e van de taxonomie vraagt om een relativering van de periodisering, en dan ook nog specifiek die van de tijdvakken.<sup>39</sup> Omdat hier van de leerling niet meer gevraagd wordt dan reproductie van een periodisering deel ik deze vraag in in categorie 4-III. Er is immers geen sprake van een letterlijke verwijzing naar enig kenmerkend aspect waardoor de vraag in ieder geval niet in categorie 1, 2 of 3 van de taxonomie past.

**Vraag 6:**

In de eerste stedelijke samenlevingen zoals in Mesopotamië en Egypte ontstond ook het schrift.

Geef voor het ontstaan van het schrift:

een economische verklaring en

een politieke verklaring. 2p

**Beoordeling volgens de taxonomie: categorie 1e.**

Eerst moeten we vaststellen in hoeverre deze vraag letterlijk verwijst naar een kenmerkend aspect. Ik vind dat dat vrij letterlijk is, er wordt gesproken over de eerste stedelijke samenlevingen. Deze vraag verwijst aanzienlijk letterlijker naar kenmerkend aspect 3 dan vraag 2 van deze toets die ook het schrift betreft. Vervolgens constateer ik dat deze vraag vraagt om de elaboratie van een aangereikt kenmerkend aspect. Elaboratievragen bevatten vaak aanwijzingen voor de leerling in de trant van 'leg uit', 'noem twee oorzaken van' en 'geef drie gevolgen'.<sup>40</sup> Van deze elaboratie is tenslotte te verwachten dat deze 'meegeleerd' is, dat deze te leren was en geleerd moest worden:

<sup>38</sup>[http://www.examenblad.nl/9336000/1/j9vvhinitagymgn\\_m7mvi0sgg8bampk\\_n11vg41h1h4i9qe/vikzktfuxszg/f=/bestand.pdf](http://www.examenblad.nl/9336000/1/j9vvhinitagymgn_m7mvi0sgg8bampk_n11vg41h1h4i9qe/vikzktfuxszg/f=/bestand.pdf)

<sup>39</sup> "Oriëntatiekennis toetsen. Analyse en handreiking" geschreven door Marcel van Riessen, Albert Logtenberg en Bas van der Meijden, blz. 46

<sup>40</sup> "Oriëntatiekennis toetsen. Analyse en handreiking" geschreven door Marcel van Riessen, Albert Logtenberg en Bas van der Meijden, blz. 31

vandaar dat ook elaboratievragen een plaats gekregen hebben in de op reproductie gerichte eerste categorie. <sup>41</sup>

### Vraag 7:

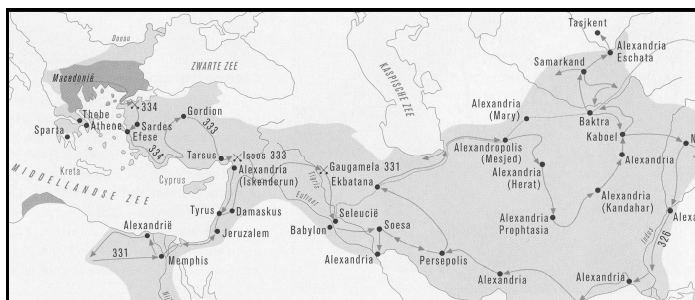
Economisch ging het in Griekenland goed.

Leg uit waarom dit belangrijk was voor de Atheense democratie. 2p

### Beoordeling volgens de taxonomie: categorie 1e/4-III

Ik vind het erg lastig te bepalen in hoeverre je bij deze vraag nog kunt spreken van een letterlijke verwijzing naar kenmerkend aspect 4 waarin gesproken wordt 'over de ontwikkeling (...) van het denken over burgerschap en politiek in de Griekse stadstaat'. Als de vraag in categorie 1 valt, past deze vanwege de vraag naar reproductieve elaboratie in ieder geval in categorie e. Als het oordeel luidt dat in deze vraag niet letterlijk genoeg gevraagd wordt naar een kenmerkend aspect zou ik de vraag indelen bij categorie 4-III waarmee het een kennisvraag zonder relatie met oriëntatiekennis zou zijn.

### Vraag 8:



Deze kaart komt uit een historische atlas. Geef de kaart een passende titel. 1p

### Beoordeling volgens de taxonomie: categorie 4-I

Dit kaartje verwijst niet naar een kenmerkend aspect. Daarmee past het niet in categorie 1, 2 of 3 van de taxonomie. De eerste vraag die zich hier aandient is de vraag of deze vraag van leerlingen eist dat zij domein-A-vaardigheden aanspreken gezien het feit dat het hier gaat om een bron en de omgang ermee. Naar mijn is dit echter niet het geval, de vraag past bij geen enkele eindterm uit domein A. De vraag valt naar mijn idee in categorie 4. Het gaat hier om de translatie van een bron zonder gebruik van oriëntatiekennis. Door de namen van veel van de steden op dit kaartje te lezen, oftewel tekstbegrip, kunnen leerlingen dit kaartje in verband brengen met hun voorkennis die niet letterlijk betrekking heeft op een kenmerkend aspect.

<sup>41</sup> <sup>41</sup> "Oriëntatiekennis toetsen. Analyse en handreiking" geschreven door Marcel van Riessen, Albert Logtenberg en Bas van der Meijden, blz. 24.

**Vraag 9:**

A Wat is het Nederlandse woord voor imperium? 1p

B Waarom hadden de Romeinen relatief weinig eigen mensen nodig om hun imperium te besturen? 2p

**Beoordeling volgens de taxonomie: categorie 1a en 1e**

De vraag bestaat uit twee delen. Naar mijn idee verwijzen beide delen letterlijk naar kenmerkend aspect 5. Vraag A past naar mijn idee in categorie 1a en vraag B in categorie 1e omdat hier gevraagd wordt naar een reproductieve (meegeleerde) elaboratie.

**Vraag 10****bron 3**

*In de oudheid werd Asclepius vereerd als god van de artsen. In Epidaurus (in Griekenland) stond een aan hem gewijde tempel. Mensen die genezing zochten, werden te slapen gelegd in het heiligdom. Op de muren van de tempel staan verhalen uit de vierde eeuw over wonderbaarlijke genezingen, waaronder die van Ambrosia die aan één oog blind was:*

Ambrosia lachte om sommige van de genezingen; want het was toch onmogelijk dat manken en blinden alleen al door het zien van een droom zouden genezen. Toen ging zij daar slapen en had een droombeeld. De god scheen bij haar te staan, zeggend dat hij haar zou genezen, maar zij moest dan als vergoeding een zilveren varken in de tempel plaatsen, ter herinnering aan haar hardleersheid. Na deze woorden sneed hij haar blinde oog open en goot er een smeersel in. En toen het dag was geworden, ging zij genezen heen.

**bron 4**

*De Griekse arts Hippocrates schreef zijn boek "Epidemieën" in de vierde eeuw v.Chr. Hierin zegt hij:*

Degene die medicijnen wil studeren, moet over de volgende onderwerpen iets leren. Ten eerste moet hij de effecten van de seizoenen en de verschillen hierin in acht nemen. Ten tweede moet hij de warme en koude wind bestuderen. Ten slotte moet hij het effect van water op de gezondheid niet vergeten. Het varieert in smaak en gewicht en het heeft daarom een verschillend effect op het lichaam. Als laatste moet hij het leven van de inwoners onderzoeken; zijn ze zware drinkers en eters zodat ze niet tegen inspanning kunnen, of zijn ze dol op werk en oefening en verstandige eters en matige drinkers?

Gebruik bron 3 en 4.

Een historicus concludeert dat de medische wetenschap in de vierde eeuw voor Christus in Griekenland tegelijkertijd oude en nieuwe elementen bevat.



Leg dit uit door aan te geven:

- wat de traditionele methode is om zieken te behandelen en
- wat Hippocrates daarin verandert en
- dat deze verandering past in die tijd. 3p

**Beoordeling volgens de taxonomie: categorie 2b**

De vraag (met de conclusie van de historicus) verwijst letterlijk naar kenmerkend aspect 4 over wetenschappelijk denken en past daarom in categorie 1,2 of 3 van de taxonomie. Vervolgens sluit de aanwezigheid van een bron categorie 1 uit. Ik vind deze vraag passen bij categorie 2b omdat de introductie van de bronnen door de toetsenmakers wel erg veel informatie vooraf geeft. Bovendien is ook het kenmerkende aspect gegeven. Aan de leerling slechts de taak dit kenmerk in de bron te herkennen en de wijze van herkenning te beschrijven.

**Vraag 11**

De wetenschap in de Klassieke Oudheid richtte zich primair op het verklaren van de werking van de kosmos. Daarnaast was de wetenschap in de Oudheid gericht op drie gebieden:

1. geneeskunde
2. astronomie
3. astrologie

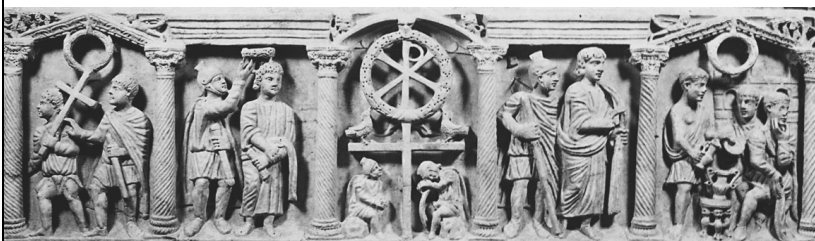
Welk praktisch nut hadden deze drie gebieden? 3p

**Beoordeling volgens de taxonomie: categorie 4-III**

In de vraag wordt weliswaar letterlijk verwezen naar kenmerkend aspect 4, over wetenschap, maar in de reproductieve elaboratie van het antwoord hoeft door de leerling op dit kenmerkend aspect helemaal niet ingegaan te worden. Daarom deel ik deze vraag, hoewel hij misschien op het eerste gezicht leek op een vraag uit categorie 1e, in bij categorie 4-III.

**Vraag 12**

bron 5



Een van de vele sarcofagen (stenen doodskisten) met

christelijke symbolen uit

omstreeks 350, gevonden in een van de ondergrondse begraafplaatsen van Rome

Gebruik bron 5.

In deze bron zijn uiterlijke vormen van de Grieks-Romeinse cultuur zichtbaar én

komt de verspreiding van het christendom naar voren.

Leg dit uit door:

- één voorbeeld te noemen uit de bron van een Grieks-Romeinse vorm en
  - duidelijk te maken dat met deze bron de verspreiding van het christendom aan te tonen is.
- 3p

**Beoordeling volgens de taxonomie: categorie 2b**

In deze bron wordt de leerling gevraagd twee gegeven kenmerkende aspecten, 6 en 8/12, in een bron, een aangereikt voorbeeld dat expliciet wordt door de beschrijving van de bron door de toetsenmakers, te herkennen om deze herkenning vervolgens te beschrijven. Hierom heb ik deze vraag ingedeeld in categorie 2b.

**Vraag 13:**

In zijn strijd tegen de Treveren maakte Julius Ceasar gebruik van de tactiek van divide et impera. Schrijf de letterlijke vertaling van dit begrip op. 1p

**Beoordeling volgens de taxonomie: categorie 4-III**

Ook hier vond ik het lastig te bepalen in welke van de twee bovengenoemde categorieën deze vraag past. Hieronder puntsgewijs mijn afweging:

- de vraag vraagt alleen naar te leren (kon en moest) kennis: categorie 1
- elaboratie vindt wel plaats in de vraag, maar wordt in het antwoord niet gevraagd: sluit categorie 1e uit
- maar de kennis draait niet om het letterlijke kenmerkende aspect 5: niet 1a, maar 4-III
- de kennis draait wel om het bredere kenmerkende aspect 5: 1a

**Vraag 14:**

**Bron 6**

*Een zilveren denarius uit de Romeinse tijd gevonden bij Didam, Gelderland*



#### Toelichting

Op de voorzijde van de munt staat het hoofd van Hadrianus, keizer van het Romeinse Rijk van 117 tot 138.

Op de achterzijde staat de Romeinse godin van de vrede Pax, met olijftak, scepter en hoorn van overvloed.

#### *Gebruik bron 6*

Een conclusie:

Uit de vondst van deze munt in Didam trek je de conclusie dat dit gebied tot het Romeinse Rijk behoorde.

Leg uit dat je deze conclusie **niet** mag trekken. *2p*

#### **Beoordeling volgens de taxonomie: categorie 3a**

Ik heb bij het indelen van deze vraag getwijfeld tussen categorie 2d en 3a. Volgens mij vraagt de vraag de leerling op welke manier de munt in het gebied terechtgekomen is anders dan de groei van het Romeinse imperium (kenmerkend aspect 5). Het antwoord is gelegen in een uitwerking van het tweede deel van genoemd kenmerkend aspect: de verspreiding van de Grieks-Romeinse cultuur, in dit geval door handel. Categorie 2d en 3a hebben met elkaar gemeen dat ze het kenmerk waarmee de bron verbonden moeten worden niet aanreiken. Wat dit betreft past deze vraag bij allebei. Naar mijn idee past deze vraag beter bij 3a dan bij 2d omdat in de vraag niet expliciet wordt gevraagd bij welk kenmerkend aspect deze bron past. De leerling moet deze bron (als de vondst van de munt op juist die plek) met hulp van algemene kenmerken betekenis geven.

#### **Vraag 15:**

Gebruik bron 6

Munten zijn door de eeuwen heen gebruikt als middel om propaganda te voeren.

Leg uit:

welke politieke boodschap door de afbeeldingen op deze munt wordt uitgedragen en

waarom juist een munt een effectief middel kan zijn om een politieke boodschap over te brengen.

3p

**Beoordeling volgens de taxonomie: categorie 4-I**

Deze bron en vragen hebben naar mijn idee in de eerste plaats te weinig te maken met het kenmerkende aspect om in categorie 1, 2 of 3 te passen. Voor het beantwoorden van de eerste vraag hoeft naar mijn idee vrijwel geen voorkennis ingezet te worden: de beschrijving van de bron maakt het mogelijk deze vraag door logisch na te denken alleen te beantwoorden. Hetzelfde geldt voor de tweede vraag: voor de beantwoording van deze vraag is zeker geen historische voorkennis nodig: het begrip 'politiek' is niet specifiek historisch en het kennen ervan is bovendien geen voorwaarde voor het kunnen beantwoorden van de vraag.

**Vraag 16:**

Bron 7

Fragment uit een gedicht uit het begin van de dertiende eeuw, geschreven voor het huwelijk van hertogin Maria, vorstin van Brabant

“De priester bidt tot God,

de ridder staat voor de rechtvaardigheid,

de boer zorgt voor hun brood.

De eerste bidt, de tweede verdedigt,

de derde werkt.

Op het veld, in de stad en in de kerk

helpen deze drie elkaar

door een wonderbaarlijke beschikking.”

Gebruik bron 7

De dichter geeft hier een beschrijving van de middeleeuwse samenleving.

Leg uit welk kenmerk van de middeleeuwse samenleving in het gedicht beschreven wordt. 2p

**Beoordeling volgens de taxonomie: categorie 4-I**

Voor het beantwoorden van deze vraag moet translatie en interpretatie van een bron door de leerling plaatsvinden. Er is wel kennis nodig voor het beantwoorden van de vraag: het begrip

standenmaatschappij moet door de leerling gekend worden om de bron goed te kunnen interpreteren. Dit begrip behoort echter niet tot de kenmerkende aspecten van tijdvak 3. Voor het beantwoorden van de bron is dus geen oriëntatiekennis nodig.

**Vraag 17:**

Leg uit waarom het noodzakelijk was dat de vronhoeves in de Vroege Middeleeuwen autarkisch waren? 2p

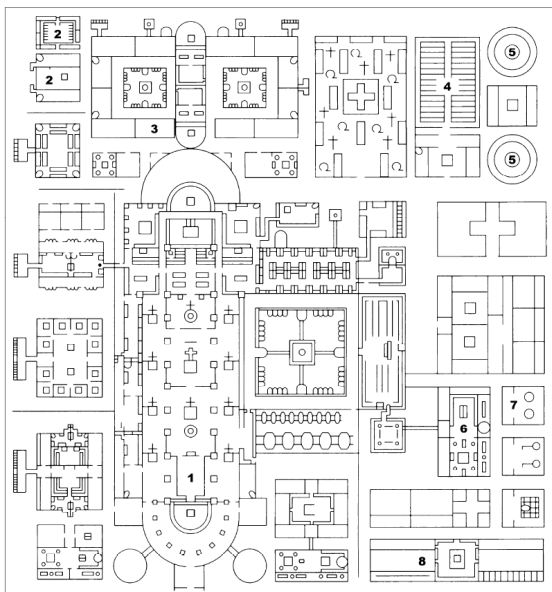
**Beoordeling volgens de taxonomie: categorie 1e**

Hier wordt gevraagd om de reproductieve elaboratie van een kenmerkend aspect (nummer 10).

**Vraag 18:**

Bron 8

In de kloosterbibliotheek van Sankt Gallen in Zwitserland bevindt zich een oorspronkelijke tekening van het ontwerp van het klooster uit 820. Lange tijd werd dit beschouwd als het ideale model van een Karolingisch klooster. Hier een bewerking van deze tekening.



Toelichting

1 de kloosterkerk, 2 apotheek, doktershuis en kruidentuin, 3 ziekenhuis,

4 groentetuin, 5 ganzen- en kippenhokken, 6 bakkerij en brouwerij, 7 molen,

8 stieren- en paardenstallen.

#### Gebruik bron 8

Het ontwerp van het klooster van Sankt Gallen past bij:

- 1 de economie van de vroege middeleeuwen
- 2 het motto van veel kloosterordes: "Ora et Labora" (bid en werk)

Leg dit uit voor beide onderdelen, telkens met een voorbeeld uit de bron. 4p

#### **Beoordeling volgens de taxonomie: categorie 2b**

Het voorbeeld, de bron, is zeer expliciet woordelijk beschreven, wat zou wijzen op categorie 2b, maar het kenmerkend aspect wordt zeer algemeen beschreven en hiermee maar beperkt aangereikt. De vorm van die de economie aannam staat wel in het kenmerkende aspect zelf, maar wordt in de vraag niet gegeven. Dit aspect van de vraag past beter bij vraag 2d. Mijn conclusie is dat deze vraag wat onevenwichtig is en tussen niveau 2b en 2d in te delen is.

#### Vraag 19:

##### Bron 9

Gedurende zijn regeerperiode heeft de Frankische koning Karel de Grote (747-814) strijd geleverd met de Saksen. De Saksen leefden in het huidige Duitsland en hielden vast aan oude Germaanse tradities. Begin negende eeuw wil koning Karel de strijd beslissen en roept hij zijn leenmannen op tot de strijd. Deze brief richt hij aan abt Fulrad van het klooster St. Denis (bij Parijs)

"Wij maken u bekend dat onze algemene vergadering dit jaar doorgaat in het oosten van Saksen, bij de rivier Bode, bij de plaats Stassfurt (aan de oostgrens van het rijk). Wij bevelen u naar bovengenoemde plaats te gaan met al uw manschappen, behoorlijk gewapend en toegerust, zeven dagen voor het feest van Johannes de Doper. U zult naar die plaats komen, gereed om ten strijde te trekken, waarheen wij het ook bevelen. Dat wil zeggen, met de nodige wapens en uitrusting, maar ook met voedsel- en kledingvoorraden voor de oorlog. Iedere ruiter moet beschikken over een schild, een lans, een zwaard, een dolk, een boog en een gevulde pijlenkoker. Op uw wagens neemt u verschillende gereedschappen mee, zoals bijlen, schaven, grote boren, oorlogsbijlen, houwelen, ijzeren schoppen en andere benodigdheden voor de strijd. U moet voorzien zijn van voedsel voor drie maanden en wapens voor zes maanden. En wij dragen u op dat u vreedzaam zult optrekken naar bovengenoemde plaats. Door welke streek van het koninkrijk u ook trekt, u zult niets anders nemen dan gras voor het vee, hout en water. En zorg ervoor dat uw vazallen optrekken samen met hun karren en mannen tot zij bij bovengenoemde plaats zijn, zodat de afwezigheid van een heer geen gelegenheid is om zich te misdragen. Zorg dat u niet nalatig bent als u in de toekomst nog begunstigd wil worden."

##### Gebruik bron 9

Uit deze bron blijkt dat het feodale stelsel:

is gebaseerd op een wederzijdse afspraak en

niet gebaseerd is op gelijkwaardigheid.

Leg dit voor beide uit, telkens met de bron. 4p

**Beoordeling volgens de taxonomie: categorie 2b**

Deze vraag vraagt de leerling de aangereikte kenmerken van de feodale samenleving (kenmerkend aspect 11) in de vrij expliciete bron: categorie 2b. Wat deze bron echter minder expliciet zou kunnen maken is dat het uit de bron afkomstige woord 'begunstigd' niet tot de woordenschat van de leerling behoort. Als dit zo is, kan de leerling punt 2 van de vraag niet beantwoorden.

**Vraag 20:**

Het feodale stelsel vormde na het jaar 800 een oorzaak voor het afnemen van het centraal gezag van de koningen. Leg dit uit. 2p

**Beoordeling volgens de taxonomie: categorie 1e**

Hier wordt gevraagd om de reproductieve elaboratie van kenmerkend aspect 11 over de feodale verhoudingen in het bestuur.

**Vraag 21:**

Bron 10

De nieuwkomers van de overzijde van de Rijn hadden hun eigen manier van landbewerking. De Frankische boeren woonden in hun boerderijen van houten staanders, vlechtwerk en leem. Soms lagen enkele boerderijen op het terrein van een oude Romeinse villa, maar de stenen gebouwen waren niet meer in gebruik. Ze lagen er vervallen bij. De Frankische boeren werkten vooral voor de eigen voedselvoorziening. De kleine overschotten werden eerst opgeëist door de plaatselijke heersers en later door de Frankische koningen en keizers. Er was veel minder handel.

Bron 11

De plaats voor het kampement was goed gekozen. De tenten van rendierenhuiden stonden op een verhoging in het landschap. Vandaar konden de jagers de rendieren goed in de gaten houden. De kudde waren vanuit het zuiden op weg naar hun zomerweide in het noorden. Als ze bij het water kwamen drinken zouden ze gemakkelijk te jagen zijn.

Bron 12

De meeste van die villa's lagen in Zuid-Limburg, waar bij opgravingen bijna dertig Romeinse boerderijen aan het licht kwamen. Deze villa's maakten vooral producten voor de inwoners van Keulen. Ook naar het noorden, langs de Maas, zijn op verschillende plaatsen villa's gevonden. Zij leverden hun graanoverschotten voornamelijk aan soldaten en burgers in Xanten en Nijmegen. Die

overschotten konden vergroot worden door een intensief grondgebruik met toepassing van mest en het afwisselen van de gewassen om uitputting van de grond tegen te gaan. Paarden en vooral ossen dienden als trekdiër. [...] De villabewoners hadden zeer goede ploegen en gebruikten, bij gebrek aan arbeidskrachten, maaimachines om de oogst binnen te halen.

Gebruik bron 10, 11 en 12

De bovenstaande bronnen gaan steeds over een ander tijdvak, maar ze hebben alle drie betrekking op hetzelfde maatschappelijke onderwerp.

A Over welk thema (maatschappelijk onderwerp) gaan alle drie de teksten? 2p

B Zet de drie bronnen in de juiste volgorde, van vroeger naar later. Noteer alleen de nummers van de bronnen. 2p

C Zet achter elke bron de juiste benaming van het tijdvak. 3p

#### **Beoordeling volgens de taxonomie: categorie 2d/1d/1a**

Vraag A deel ik in bij categorie 2d omdat het weliswaar gaat om vrij letterlijke voorbeelden (bronnen) van kenmerkende aspecten, maar vervolgens wel aan de leerlingen gevraagd wordt het kenmerkende aspect waaraan ze te koppelen zijn zelf te bedenken en bovendien te bedenken welk sleutelbegrip van toepassing is op alle drie deze kenmerkende aspecten.

Je zou misschien kunnen denken dat deze vraag in te delen is in categorie 3c, vanwege het feit dat verschillende tijdvakken in deze vraag een plaats hebben. De omgang door de leerling ermee is echter niet gericht op vergelijken, dat doen de bronnen zelf en de gestelde vragen al. Van de leerling wordt op dit gebied niets meer verwacht.

Vraag B deel ik in in categorie 1a: vraag B is een volgordevraag met daarin gebeurtenissen en ontwikkelingen die expliciet (woordelijk) verwijzen naar de kenmerkende aspecten: de vraagelementen zijn er letterlijke vertalingen of uitwerkingen van. Daarom moet deze vraag gezien worden als een reproductievraag.<sup>42</sup>

Vraag C past bij categorie 1a: hier wordt gevraagd om en de letterlijke reproductie van de namen van de tijdvakken. Deze vraag past ook bij eindterm 2 van domein A.

---

<sup>42</sup> "Oriëntatiekennis toetsen. Analyse en handreiking" geschreven door Marcel van Riessen, Albert Logtenberg en Bas van der Meijden, blz. 26/27



**Vraag 1:**

Tijdens de Koude Oorlog speelden de volgende vier begrippen een grote rol: **ideologische tegenstelling, invloedssfeer, oost- en westblok** en **wapenwedloop**. Leg uit wat de Koude Oorlog inhield en doe dat door gebruik te maken van de vier begrippen in een juiste historische samenhang en betekenis.

**Beoordeling volgens de taxonomie: categorie 1e**

Deze vraag past perfect in categorie 1e: gevraagd wordt te elaboreren op het kenmerkende aspect 46. Niet alleen de afzonderlijke gevraagde begrippen kunnen als te leren en geleerd verondersteld worden, hetzelfde geldt voor het verband tussen deze begrippen dat het kenmerkend aspect vormt: reproductieve elaboratie op een kenmerkend aspect.

## **Bijlage IV: beoordeling onderbouwtoets 3 havo volgens de taxonomie van beheersingsniveaus**

**Vraag 2**

Welke bewering over het Marshallplan is juist?

- A** Het Marshallplan heeft het samengaan van Oost- en West-Duitsland mogelijk gemaakt.
- B** Het Marshallplan was gericht op het economisch herstel van de door de oorlog getroffen landen in Europa.
- C** Het Marshallplan zorgde ervoor dat de invloed van de Sovjetunie ingeperkt werd door de Verenigde Naties.
- D** Het Marshallplan zorgde ervoor dat alle Oost- en West-Europese landen economische hulp kregen.

**Beoordeling volgens de taxonomie: categorie 4-III**

De antwoorden A en D verwijzen met 'oost' en 'west' het meest letterlijk naar kenmerkend aspect 46. In vraag 2 worden de twee blokken uit het kenmerkend aspect inhoudelijk genoemd. Dit maakt dat deze vraag nog het meest doet denken aan categorie 1e. De bij deze categorie gegeven voorbeelden laten bij de elaboratie echter allemaal een zeer letterlijke vraag naar het kenmerkend aspect zien. Daarom wil ik deze vraag indelen in categorie 4-III. Ook hier wordt om elaboratie van te reproduceren kennis gevraagd.

**Vraag 3: categorie 4-III**

- A** Welke gebeurtenis was er de aanleiding voor dat president Truman in 1947 zijn Trumandoctrine formuleerde. Leg dit zo volledig mogelijk uit!
- B** Noem een belangrijke gebeurtenis waarin deze Trumandoctrine een rol speelde en leg uit welke rol dat precies was. Wat gebeurde er?

**Beoordeling volgens de taxonomie: categorie 4-III**

Noch de in de vraag genoemde Trumandoctrine noch de in de antwoorden gevraagde

gebeurtenissen verwijzen naar mijn idee letterlijk genoeg naar om deze vraag te scharen onder de vragen naar/over/in dienst van oriëntatiekennis. Daarom wil ik deze vraag indelen in categorie 4-III. Ook hier wordt om elaboratie van te reproduceren kennis gevraagd.

**Vraag 4:**

**Een T-shirt met de opdruk ‘U verlaat nu de Amerikaanse sector’**



De tekst op het T-shirt, dat tegenwoordig aan toeristen wordt verkocht, stond tijdens de Koude Oorlog in een bepaalde stad op een bord geschreven.

Naar welke stad verwijst de tekst?

- A Berlijn
- B Londen
- C Moskou
- D Parijs
- E Washington

**Beoordeling volgens de taxonomie: categorie 3a**

In de vraag wordt de Koude Oorlog genoemd en deze verwijst naar kenmerkend aspect 46. Deze vraag toetst daarom naar mijn idee wel oriëntatiekennis. Omdat er een bron in de vraag zit, moeten we de vraag in ieder geval indelen in categorie 2 of 3. Naar mijn idee wordt hier van de leerling gevraagd een aangereikt tegelijkertijd historisch en actueel voorbeeld betekenis te geven door het in verband te brengen met de inhoud van een zeer summier ('Koude Oorlog') aangedragen en daardoor eigenlijk zelf aangedragen kenmerk. Ik zou deze vraag daarom indelen in categorie 3a.

**Vraag 5**

Noem een begrip dat past bij het neerslaan van de Hongaarse Opstand in 1956 door de Sovjet-Unie. Leg zo kort mogelijk uit waarom juist dit begrip erbij past.

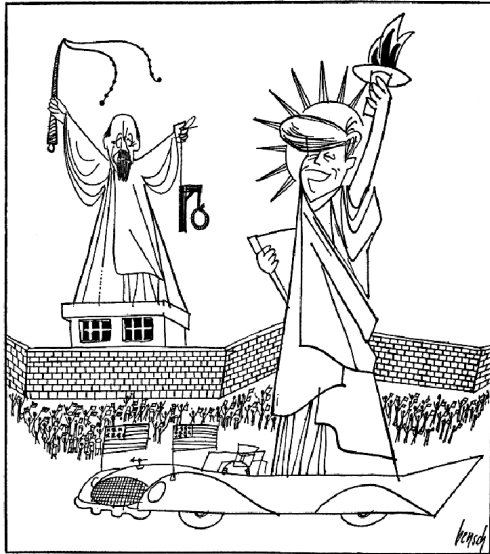
**Beoordeling volgens de taxonomie: categorie 4-III**

De in de vraag genoemde gebeurtenis verwijst niet letterlijk naar kenmerkend aspect 46, de open vraagstelling laat voor deze letterlijke verwijzing wel ruimte in de beantwoording. Omdat echter van elaboratie (op papier) niet echt sprake is, deel ik deze vraag in in categorie 4-III.

### Vraag 6

Gebruik de bron hieronder

### Two worlds in Berlin (1963)



Deze tekening is gemaakt naar aanleiding van het bezoek van president Kennedy van de VS aan Berlijn in 1963. In de tekening wordt met behulp van symbolen de tegenstelling tussen het Westen en het Oostblok uitgebeeld.

Noem één symbool dat bij het Westen hoort en één symbool dat bij het Oostblok hoort. Leg bij het symbool ook uit waarom je vindt dat het bij het Oostblok of het Westen hoort en gebruik in die uitleg de begrippen **kapitalisme** en **communisme**.

Doe het zo:

Bij het Westen hoort: ... (noem een symbool) omdat....

Bij het Oostblok hoort: ... (noem een symbool) omdat....

### Beoordeling volgens de taxonomie: categorie 2b

De aanwijzingen bij zowel de bron zelf als bij de opdracht erbij zijn zo expliciet dat deze vraag met bron alleen maar kan passen in categorie 2b: de bron inclusief beschrijving en opdracht is duidelijk een aangereikt, expliciet voorbeeld van een al even expliciet in met name de opdracht aangereikt kenmerk dat zoals beschreven in de bron vrijwel letterlijk overeenkomt met kenmerkend aspect 46.

### Vraag 7: categorie 1e

Na 1945 kregen zowel de Sovjet-Unie als de Verenigde Staten belangstelling voor Vietnam. Geef aan dat deze belangstelling verband hield met de Koude Oorlog. Gebruik in je antwoord minstens een begrip dat te maken heeft met de Koude Oorlog.

### Beoordeling volgens de taxonomie: categorie 1e

Hier wordt gevraagd te elaboreren op kenmerkend aspect 46 waarnaar in deze vraag verwezen wordt met de woorden 'Koude Oorlog'. Vanwege deze expliciete verwijzing naar het kenmerkende aspect deel ik deze vraag in in categorie 1e.

**Vraag 8:**

Gebruik de bron hieronder.

**Chroesjtsjov kijkt in 1963 terug op de Cubacrisis:**

“Zes maanden geleden was het gevaar dat de wereldvrede verwoest zou worden levensgroot. Een groep oorlogszuchtige leiders in de Verenigde Staten bracht de mensheid aan de rand van een kernoorlog. Deze leiders, die bereid waren om miljoenen de dood in te jagen, werden tegengehouden door al die mensen die samenwerkten tegen deze agressievelingen.”

Welk begrip is van toepassing op deze uitspraak van Chroesjtsjov? Kies één antwoord!

**A** Glasnost; door openheid te verschaffen over de rol van de Sovjetunie, geeft Chroesjtsjov een evenwichtig beeld van de Cubacrisis.

**B** Glasnost; door toe te geven dat kernwapens levensgevaarlijk zijn, zet Chroesjtsjov een eerste stap op weg naar de vredesonderhandelingen.

**C** Propaganda; door de kernwapens te verbieden, wil Chroesjtsjov laten zien dat hij voor wereldvrede is.

**D** Propaganda; door de schuld van de Cubacrisis helemaal bij de ander te leggen, geeft Chroesjtsjov een eenzijdig beeld van het conflict.

**Beoordeling volgens de taxonomie: categorie 4-III**

Aangezien nauwelijks letterlijk verwezen wordt naar kenmerkend aspect 46 valt deze vraag niet in categorie 1, 2 of 3. Dit is een bron die leerlingen eigenlijk alleen maar hoeven te transleren (goed lezen) om het goede antwoord te kunnen kiezen. Kennis van de begrippen propaganda en glasnost hoeven de leerlingen eigenlijk niet te hebben, ze kunnen de vraag aan de hand van de zin achter deze begrippen beantwoorden. Wel is het hebben van enige kennis van de Koude Oorlog als twee blokken tegenover elkaar, de Cubacrisis als voorbeeld hiervan en Chroesjtsjov misschien handig. Wat mij betreft valt deze vraag in de categorie 4-III.

**Vraag 9:**

**A** Noem een gebeurtenis of ontwikkeling uit de jaren zestig of zeventig van de 20<sup>e</sup> eeuw die bij het begrip Detente hoort.

**B** Noem een gebeurtenis of ontwikkeling uit de jaren zestig of zeventig van de 20<sup>e</sup> eeuw die bij het begrip Koude Oorlog hoort.

**Beoordeling volgens de taxonomie: categorie 4-III**

Afhankelijk van de vraag of je de vraag (of de mogelijke antwoorden) letterlijk genoeg vindt verwijzen naar kenmerkend aspect 46 is deze vraag in te delen in categorie 1e (wel oriëntatiekennis) en categorie 4-III (geen oriëntatiekennis). Ik heb hier uiteindelijk gekozen voor categorie 4-III omdat van de echte elaboratie van een kenmerkend aspect geen sprake is.

**Vraag 10:**

Noem twee landen waarin tijdens de Koude Oorlog echt oorlog uitbrak en leg uit hoe de

containmentpolitiek van de Verenigde Staten in het uitbreken van deze oorlogen een rol speelde.

**Beoordeling volgens de taxonomie: categorie 4-III**

Afhankelijk van de vraag of je de vraag (of de mogelijke antwoorden) letterlijk genoeg vindt verwijzen naar kenmerkend aspect 46 is deze vraag in te delen in categorie 1e (wel oriëntatiekennis) en categorie 4-III (geen oriëntatiekennis). Uiteindelijk heb ik gekozen voor categorie 1e omdat je de kennis die hier gevraagd wordt zou kunnen zien als opbouwend naar oriëntering in de tijd: concrete voorbeelden uit de geschiedenis, de details, hier de oorlogen, verklaren aan van de grote lijn van het kenmerkend aspect.

**Vraag 11:**

*Gebruik de bron hieronder.*

**Russische tanks verlaten Duits grondgebied (1991)**



Geef een verklaring voor de aanwezigheid van Russische tanks in Oost-Duitsland (de DDR) **tot 1991**. Geef ook een reden waarom de Russische tanks **vanaf 1991** dat gebied verlieten.

*Doe het zo:*

aanwezigheid tot 1991: ... (geef een verklaring)

vertrek vanaf 1991: ... (geef een reden)

**Beoordeling volgens de taxonomie: categorie 4-III**

Verwijst deze bron, en met name het gevraagde antwoord, als het eind van het tegenover elkaar staan van twee blokken, letterlijk genoeg naar het kenmerkend aspect om oriëntatiekennis te toetsen? Naar mijn mening wel en daarom deel ik deze vraag in categorie 2d: er wordt gevraagd aan welk **deel van het** kenmerk een aangereikt en impliciet voorbeeld te koppelen is.

## **Bijlage V: interviewvragen aansluiting onder- en bovenbouw geschiedenisdocenten**

1. Wat is jouw opvatting van het concept 'aansluiting tussen onderbouw en bovenbouw'? Hoe zou die aansluiting eruit moeten zien?
2. Wat doe jij zelf, in en buiten je lessen, om bij jouw ideaalbeeld van die overgang aan te sluiten? Is dit voldoende? Kun/wil je nog meer of andere dingen doen?
3. Wat zijn jouw vakdidactische best practices (wat vind je dat in de onderbouw op vakdidactisch gebied goed werkt in en buiten lessen)?
4. Hoe denk je dat over het algemeen de aansluiting tussen onder- en bovenbouw op school X verloopt?
5. Heb je nog aanbevelingen voor de verbetering van deze algemene overgang?
6. Overig – eigen opmerkingen

## **Bijlage VI: Statistische verwerking enquêtes**

Vanwege de privacy van de school en de docenten en vanwege het feit dat ik de enquête statistisch in Excel verwerkt heb, heb ik deze statistieken hier niet opgenomen. Als u er toch interesse in mocht hebben in verband met eigen onderzoek kunt u contact met mij opnemen via Hanneke Tuithof aan de Universiteit Utrecht.