

Balans van het
geschiedenisonderwijs aan het
einde van de basisschool 3
Uitkomsten van de derde peiling in 2000

Henk Wagenaar
Frank van der Schoot
Bas Hemker

Citogroep Instituut voor Toetsontwikkeling



Wereldoriëntatie

Samenvatting

In 2000 is het derde peilingsonderzoek voor geschiedenis en samenleving uitgevoerd. In vergelijking met eerdere peilingen is het domein geschiedenis en samenleving diepgaander geëvalueerd op basis van een nieuwe domeinbeschrijving, ontwikkeld binnen het model van de cultuurpedagogische discussie. De peiling omvatte een inventarisatie van enkele aspecten van het onderwijsaanbod voor geschiedenis en samenleving en de evaluatie van de leeropbrengsten voor acht onderwerpen. De belangrijkste conclusies van het onderzoek zijn hieronder weergegeven.

In een afzonderlijke publicatie doen we verslag van een onderzoek naar de historische beeldvorming van leerlingen aan het einde van het basisonderwijs.

90% van de leraren: geschiedenis is een apart vak Bijna 90% van de leraren in de jaargroepen 6, 7 en 8 geeft aan dat zij geschiedenisonderwijs voornamelijk geven als een afzonderlijk vak. De andere leraren kiezen voor de optie geïntegreerd met andere vakgebieden met name in het verlengde van de methode die voor wereldoriëntatie wordt gebruikt.

paragraaf 3.1 | pagina 38

Meer dan een uur geschiedenis per week De meeste leraren geven gemiddeld een uur per week geschiedenisles en toenemend met het jaargroepniveau besteedt 30% tot 40% van de leraren 60 tot 90 minuten per week aan geschiedenis. De verschillen zijn klein, maar de gemiddelde lestijd voor geschiedenis loopt op van 68 minuten in jaargroep 6 tot 76 minuten in jaargroep 8.

paragraaf 3.1 | pagina 38

93% heeft een geschiedenismethode 93% van de leraren in de jaargroepen 6, 7 en 8 maakt voor het geschiedenisonderwijs gebruik van een methode. Met ongeveer 30% van de scholen is de methode *Bij de tijd* (oude versie) de meest frequent gebruikte methode. Daarna volgen een viertal methoden die door 10% tot 15% van de scholen worden gebruikt: *Wijzer door de tijd*, *Geschiedenis in Onderwerp en Opdracht*, *Een Zee van Tijd* en *Spoorzoeken in de tijd*. Andere methoden worden door minder dan 5% van de leraren genoemd. Leraren geven vrijwel allemaal aan de methode voor meer dan 50% te volgen. Met uitzondering van de methode *Geschiedenis in Onderwerp en Opdracht* zijn de meeste leraren ook in belangrijke mate tevreden over de methode die zij gebruiken.

paragraaf 3.2 | pagina 39

Aanbod longitudinaal volgens tijdvakken Er is duidelijk sprake van een structurering over de tijd van geschiedenisonderwerpen die in de verschillende jaargroepen aan de orde komen. In jaargroep 6 besteedt de meerderheid van de leraren 'echt' aandacht aan onderwerpen als de nomadische en agrarische samenlevingen in de prehistorie in West-Europa, de Romeinse invloed in Nederland en aan de middeleeuwse samenleving in West-Europa. In jaargroep 7 ligt voor de meeste leraren het accent op de tijdvakken Middeleeuwen en Republiek, terwijl in jaargroep 8 leraren vooral aandacht besteden aan de negentiende en twintigste eeuw.

paragraaf 3.3 | pagina 40

Weinig aandacht voor staatsinrichting Ongeacht de jaargroep zeggen weinig leraren aan onderwerpen omtrent de staatsinrichting 'echt' aandacht te besteden. In alle drie de jaargroepen 6, 7 en 8 zegt 40% tot 50% van de leraren aan deze onderwerpen 'weinig' aandacht te besteden.

paragraaf 3.3 | pagina 40

Meer aandacht voor sociale samenleving Dit onderdeel betreft onderwerpen als kenmerken van leefeenheden, vormen van groepsgedrag, etnische groeperingen, discriminatie en tolerantie, emancipatie, geestelijke stromingen en de Nederlandse multiculturele samenleving. Vanaf jaargroep 6 tot jaargroep 7 zeggen leraren in toenemende mate aan deze onderwerpen 'echt' aandacht te besteden.

paragraaf 3.3 | pagina 40



Internet en cd-rom's nog weinig gebruikt Voor de drie jaargroepen 6, 7 en 8 geldt dat meer dan driekwart van de leraren leerlingen proefwerken laat maken, zelf verhalen vertelt over geschiedenisonderwerpen en gebruikmaakt van tv/videoregistraties over geschiedenisonderwerpen. Minder dan een derde van de leraren maakt in het kader van het geschiedenisonderwijs gebruik van internet of van cd-rom's.

paragraaf 3.4 | pagina 43

Gebrek aan goede leermiddelen hindert leraren De meeste leraren achten zich voldoende deskundig om goed geschiedenisonderwijs te kunnen geven. Wel vindt ongeveer de helft van de leraren dat de geschiedenismethode soms of vaak minder geschikt is, dat er onvoldoende geschikte informatie is over de omgevingsgeschiedenis en vindt ongeveer tweederde van de leraren dat de leerlingen soms of vaak onvoldoende zijn geïnteresseerd en dat het onderwijsprogramma te overladen is om voldoende tijd aan geschiedenis te kunnen besteden.

paragraaf 3.4 | pagina 43

Tijdsbesef voor leerlingen vaak moeilijk Bijna 60% van de leerlingen bereikt op het onderwerp Tijdsbesef de standaard Voldoende, te weinig als men bedenkt dat het niveau van deze standaard bij 70% tot 75% van de leerlingen wordt beoogd. 90% van de leerlingen bereikt het niveau van de standaard Minimum, een niveau dat bij 90% tot 95% van de leerlingen wordt beoogd. De vaardigheid op het niveau van de standaard Minimum beperkt zich echter tot een basale competentie op het gebied van het existentiële tijdsbesef terwijl de leerling op dit niveau nauwelijks over een historisch tijdsbesef beschikt.

paragraaf 4.1 | pagina 48

Kennis over de tijdvakken valt vaak tegen Deze balans geeft een gedetailleerd verslag van de kennis en inzichten van leerlingen over een zestal tijdvakken van Prehistorie tot twintigste eeuw. Voor alle tijdvakken geldt dat ongeveer 85% tot 90% van de leerlingen het door beoordelaars met de standaard Minimum aangegeven basale competentieniveau bereikt en dat benadert het met deze standaard beoogde percentage van 90% tot 95% van de leerlingen.

Met de standaard Voldoende hebben beoordelaars een vaardigheidsniveau aangegeven dat door 70% tot 75% van de leerlingen bereikt zou moeten worden. Slechts voor drie tijdvakken – Prehistorie (58%), Oudheid (56%) en twintigste eeuw (56%) – geldt dat meer dan 50% van de leerlingen het niveau van deze standaard bereikt.

Slechts ongeveer 40% van de leerlingen bereikt voor de tijdvakken Middeleeuwen, Republiek en negentiende eeuw het niveau van de standaard Voldoende.

paragraaf 4.2 – 4.7 | pagina 62

Kennis over de samenleving op niveau Op het onderwerp Samenleving bereikt 93% van de leerlingen de standaard Minimum en 75% de standaard Voldoende. Het kennisniveau van leerlingen over dit onderwerp voldoet daarmee aan het door de beoordelaars aangegeven wenselijke niveau.

paragraaf 4.8 | pagina 113

Leerlingen met formatiegewichten .25 en .90 samen op achterstand

Voor alle acht onderwerpen geldt een vrijwel gelijk effect van formatiegewicht op de prestaties van de leerlingen. Leerlingen met de formatiegewichten 1.25 en 1.90 hebben op alle onderwerpen een duidelijke achterstand ten opzichte van 1.00-leerlingen, terwijl het onderscheid tussen 1.25- en 1.90-leerlingen meestal klein en nergens statistisch significant is. Gemiddeld over de acht onderwerpen bereikt 61% van de 1.00-leerlingen de standaard Voldoende, 35% van de 1.25-leerlingen en slechts 29% van de 1.90-leerlingen.

paragraaf 5.2 | pagina 129

Jongens beter dan meisjes Jongens bereiken op alle onderwerpen betere prestaties dan meisjes. Er is steeds sprake van een statistisch significant negatief effect voor meisjes. De kwalificatie van het verschil varieert voor de verschillende onderwerpen tussen klein en matig negatief.

paragraaf 5.3 | pagina 133



Vertraagde leerlingen op achterstand De prestaties van leerlingen die in hun schoolloopbaan vertraging hebben opgelopen zijn duidelijk minder goed dan die van hun reguliere klasgenoten. Er is bij alle onderwerpen sprake van een statistisch significant negatief effect waarbij de effect-grootte varieert van klein tot matig negatief.

paragraaf 5.3 | pagina 133

Kinderen weten minder over de 19e en 20e eeuw De prestaties van leerlingen in 2000 zijn voor vier onderwerpen vergeleken met die van de vorige peiling in 1995. Op de onderwerpen Samenleving en Oude Geschiedenis (de tijdvakken Prehistorie tot en met Republiek) zijn er geen verschillen van betekenis. Op de onderwerpen Tijdsbesef en Nieuwe Geschiedenis (de tijdvakken negentiende en twintigste eeuw) is er echter sprake van een matig negatief effect en presteren de leerlingen in 2000 dus minder goed.

paragraaf 5.3 | pagina 133

Verschillen tussen methoden klein In hoeverre zijn er verschillen in kennis en vaardigheidsniveau van leerlingen gerelateerd aan de geschiedenis-methode die de school hanteert? Over het algemeen geldt dat de verschillen tussen geschiedenismethoden klein zijn. De methoden *Wijzer door de Tijd* en *Spoorzoeken in de tijd* echter behoren op alle onderwerpen tot de betere methoden.

paragraaf 5.4 | pagina 135



Inhoud

<i>Samenvatting</i>	pagina 2
<i>Inleiding</i>	pagina 10
1 Domeinbeschrijving voor Geschiedenis en Samenleving einde basisonderwijs	pagina 14
1.1 Een cultuurpedagogische discussie als basis	pagina 14
1.2 Het domein Geschiedenis en Samenleving	pagina 17
1.3 De relatie tussen de domeinbeschrijving en de kerndoelen basisonderwijs	pagina 22
2 Het peilingsonderzoek	pagina 28
2.1 De peilingsinstrumenten	pagina 28
2.2 Steekproeven van scholen en leerlingen	pagina 30
2.3 De uitvoering van het onderzoek	pagina 32
2.4 Het vaststellen van de standaarden	pagina 33
2.5 De rapportage van de resultaten	pagina 36
3 Het onderwijsaanbod voor Geschiedenis en Samenleving	pagina 38
3.1 Organisatorische aspecten van het geschiedenis- onderwijs	pagina 38
3.2 Het gebruik van methoden voor het geschiedenis- onderwijs	pagina 39
3.3 Aandacht voor onderwerpen uit Geschiedenis, Staatsinrichting en Samenleving	pagina 40
3.4 Activiteiten en problemen	pagina 43
4 De resultaten	pagina 48
4.1 Tijdsbesef	pagina 48
4.2 Prehistorie	pagina 62
4.3 Oudheid	pagina 69
4.4 Middeleeuwen	pagina 76
4.5 Nieuwe tijd: de Republiek	pagina 84
4.6 Nieuwste tijd: negentiende eeuw	pagina 93
4.7 Nieuwste tijd: twintigste eeuw	pagina 102
4.8 Samenleving	pagina 113

5	<i>Verschillen tussen leerlingen</i>	pagina 128
5.1	Inleiding	pagina 128
5.2	Het effect van formatiegewicht en stratum	pagina 129
5.3	Het effect van geslacht, leertijd en afnamejaar	pagina 133
5.4	Het effect van de methode	pagina 135
	<i>Bijlagen</i>	
1	Toelichting bij de afbeeldingen	pagina 140
2	Psychometrische eigenschappen van de vaardigheids- schalen voor Geschiedenis en Samenleving	pagina 146
3	Fotoverantwoording	pagina 148
	<i>Literatuur</i>	pagina 150



Inleiding

In 1986 is in opdracht van de Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen het project Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau (PPON) gestart.

Het belangrijkste doel van het project is periodiek gegevens te verzamelen over het onderwijsaanbod en de onderwijsresultaten in het basisonderwijs en het speciaal basisonderwijs. Deze onderzoeksresultaten bieden een empirische basis voor de algemene maatschappelijke discussie over de inhoud en het niveau van het onderwijs. Het onderzoek richt zich op drie vragen:

- Waaruit bestaat het onderwijsaanbod in een bepaald leer- en vormingsgebied?
- Welke resultaten in termen van kennis, inzicht en vaardigheden zijn er gerealiseerd?
- Welke veranderingen of ontwikkelingen in aanbod en opbrengst zijn er in de loop van de tijd te traceren?

Peilingsonderzoek is een van de instrumenten van de overheid voor de externe kwaliteitsbewaking van het onderwijs (Netelenbos, 1995). Maar daarnaast zijn de resultaten van peilingsonderzoek van belang voor allen – onderwijsorganisaties, onderzoekers en ontwikkelaars van methoden, onderwijsbegeleiders en leraren-opleiders, leraren basisonderwijs en ouders – die betrokken zijn bij de discussie over en de vormgeving van het onderwijs in de basisschool.

In de periode mei/juni 2000 is in jaargroep 8 van het basisonderwijs het derde peilingsonderzoek voor geschiedenis uitgevoerd. In het verleden zijn de peilingsresultaten voor de verschillende vakgebieden van het leerstofdomein Wereldoriëntatie in een gezamenlijke publicatie gepresenteerd. In de aanloop naar deze derde peiling is op uitgebreide schaal aandacht besteed aan de ontwikkeling van nieuwe domeinbeschrijvingen voor de verschillende vakgebieden op basis van het model van de cultuurpedagogische discussie (zie hoofdstuk 1). Dat is de aanleiding geweest om nu meer gedetailleerd aandacht te schenken aan de onderwijsopbrengsten in de verschillende vakgebieden en daarover in afzonderlijke balansen te rapporteren.

Deze balans rapporteert over de kennis en inzichten van leerlingen betreffende de onderwerpen van het domein Geschiedenis en Samenleving. Naast het overkoepelende onderwerp Tijdsbesef omvat het onderdeel Geschiedenis zes, aan de verschillende perioden gerelateerde onderwerpen. Het onderwerp Samenleving is aan deze peiling toegevoegd omdat het leerstof betreft over maatschappelijke verhoudingen, waaronder staatsinrichting en geestelijke stromingen die sterk gerelateerd is aan kennis en inzichten van de maatschappelijke ontwikkelingen in de twintigste eeuw.

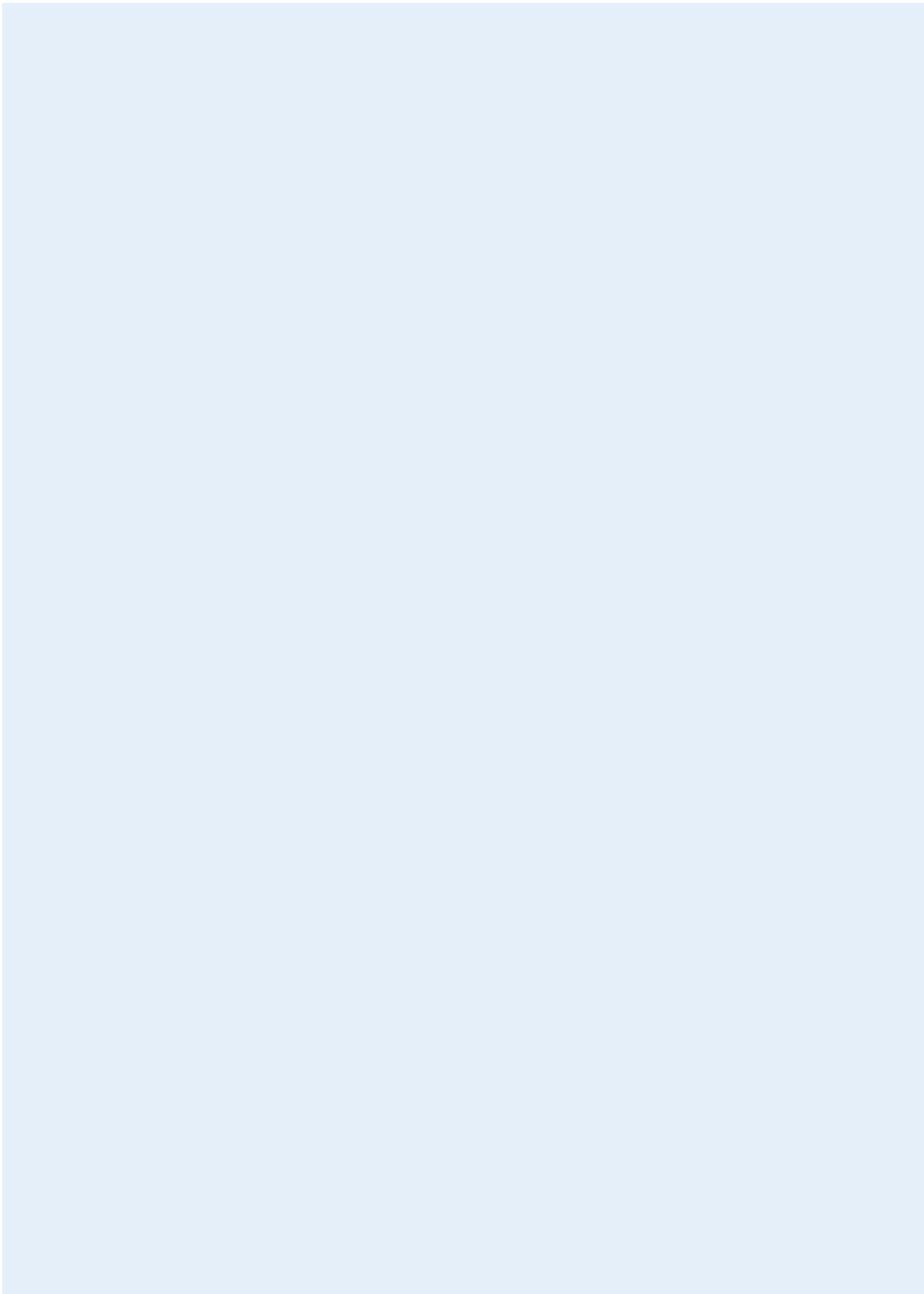
In het peilingsonderzoek voor Geschiedenis is in het bijzonder ook aandacht geschonken aan historische beeldvorming. Dit aspect van het geschiedenis-onderwijs krijgt in de kerndoelen basisonderwijs een prominente plaats. Aan de hand van afbeeldingen met bijbehorende paragraaftitels werden de leerlingen uitgenodigd in korte stukjes te schrijven over belangrijke aspecten van een bepaalde periode. Over dit onderdeel van de peiling wordt in een afzonderlijke Balanspublicatie verslag gedaan. Dat biedt met name de mogelijkheid meer expliciet in te gaan op de antwoorden die leerlingen hebben gegeven.

De Balans begint met een beschrijving van het leerstofdomein voor Geschiedenis en Samenleving. In het kort beschrijven we vervolgens in hoofdstuk 2 de belangrijkste aspecten van het onderzoek zelf. De resultaten van de

inventarisatie van het onderwijsaanbod rapporteren we in hoofdstuk 3. De resultaten van de leerlingen op de verschillende onderwerpen beschrijven we in hoofdstuk 4. Het vijfde en laatste hoofdstuk rapporteert over verschillen tussen leerlingen. We beschrijven de effecten van verschillende achtergrondkenmerken van leerlingen op hun kennis van en inzicht in de onderwerpen van geschiedenis en samenleving. De resultaten van de leerlingen worden beschreven aan de hand van relatief complexe figuren. In bijlage 1 geven we daarom een uitvoerige toelichting op de opbouw van deze figuren. De figuren zijn complex doordat ze informatie over de moeilijkheidsgraad van opgaven, over de vaardigheidsverdeling in de leerlingpopulatie, over de standaarden en over de vaardigheidsverdelingen in diverse deelpopulaties in samenhang laten zien. Tot slot vermeldt bijlage 2 een aantal psychometrische eigenschappen van de voor de rapportage gebruikte vaardigheidsschalen.

Frank van der Schoot
projectleider PPON





Domeinbeschrijving voor Geschiedenis en Samenleving einde basisonderwijs

Hoofdstuk 1

Hoofdstuk 1



1 Domeinbeschrijving voor Geschiedenis en Samenleving einde basisonderwijs

Een domeinbeschrijving vormt de basis voor de ontwikkeling van instrumenten om kennis en vaardigheden van leerlingen voor een leerstofdomein te meten. Zij bestaat uit een structurele beschrijving van het leerstofgebied in de vorm van een geordende lijst van leerinhouden die nodig zijn voor het bereiken van leer- en vormingsdoelen. De domeinbeschrijving voor het derde peilingsonderzoek van het geschiedenisonderwijs is ontwikkeld volgens de methode van de cultuurpedagogische discussie.

In deze domeinbeschrijving zijn naast een beschrijving van relevante leerinhouden ook inhouden opgenomen voor kennisgebieden die in de wet op het primair onderwijs vallen binnen 'maatschappelijke verhoudingen waaronder staatsinrichting' en 'geestelijke stromingen'. In de kerndoelen zijn deze doelen samengebracht onder de rubriek 'Samenleving'.

1.1 Een cultuurpedagogische discussie als basis

Ten behoeve van de eerste peiling wereldoriëntatie verscheen de domeinbeschrijving in de vorm van zeven PPON-werkdocumenten: een algemeen deel en zes katernen voor de onderscheiden kennisgebieden: natuurkunde, biologie, natuurkundige aardrijkskunde, maatschappelijke verhoudingen en geestelijke stromingen, geschiedenis in perioden en aardrijkskunde in gebieden (Cappers, Notté en Wagenaar, 1991).

Deze domeinbeschrijving bestond voornamelijk uit een opsomming van de inhouden van de destijds gebruikte leerboeken, aangevuld met enkele nieuwe inhouden die nog niet of nauwelijks in methoden voorkwamen, maar wel wenselijk geacht werden door vakdidactici.

Met name op de inhoud die uit leerboeken was overgenomen kwam van de zijde van vakexperts en didactici nogal wat kritiek. Veel inhouden werden ongeschikt geacht voor kinderen, bestempeld als te detaillistisch of beschouwd als onvoldoende samenhangend. Met deze kritiek werd in feite een vraagteken geplaatst bij de validiteit van deze eerste peiling. In 1995 werd de peiling wereldoriëntatie herhaald. Door de kritiek op de eerste domeinbeschrijvingen werd de domeinbeschrijving herzien tot een versie die aanzienlijk minder uitgebreid was dan de eerste (Cappers, Notté en Wagenaar, 1995). Evident ongeschikte leerstof werd weggelaten en veel onderwerpen en aspecten werden samengevoegd en gecompriemd. Aan de procedure voor de totstandkoming van deze herziene versie veranderde echter weinig. Dat kwam vooral door het ontbreken van een goed didactisch kader om het belang van bepaalde leerstof te beoordelen; kerndoelen waren voor dit doel te globaal en ook vakdidactici boden weinig houvast bij de vraag welke inhouden de moeite waard zijn om over te dragen.

De domeinbeschrijving van 1995 bleef hierdoor vooral een opsomming van feitelijk in leerboeken voorkomende inhouden en bleef daardoor kwetsbaar voor inhoudelijke en pedagogische kritiek. Om bij een volgende peiling in 2001 beter bestand te zijn tegen dergelijke kritiek, werd in 1994 gestart met het zoeken naar een betere procedure voor het legitimeren van leerstof. We kozen toen voor de werkwijze van de cultuurpedagogische discussie (Imelman en Tolsma, 1987).

Het cultuurpedagogisch denken sluit aan bij de gedachte dat het de taak is van opvoeding en onderwijs om kinderen in te leiden in de cultuur in de brede betekenis van het woord. Alleen dan kunnen zij op den duur onder eigen verantwoording deelnemen aan de samenleving met haar regels, tradities en instituties op sociaal, economisch, godsdienstig, kunstzinnig terrein. Een leerplan voor het algemeen vormend onderwijs moet inleiden in cultureel waardevolle kennis die gericht is op genoemde competentie en dat recht doet aan verschillen tussen leerlingen.

Het is de taak van de volwassen generatie om zich de vraag te stellen welke aspecten van de cultuur in dit kader aan nieuwe generaties moeten worden doorgegeven. Op micro- en mesoniveau is dit in onze samenleving vooral de verantwoordelijkheid van ouders en leerkrachten. Op macroniveau heeft de overheid de taak om toetsingskaders en examenprogramma's voor de algemene vorming vast te stellen.

Waar het gaat om de Nederlandse samenleving, dient binnen de samenleving overeenstemming gezocht te worden. Er is geen buiten de samenleving liggend 'hoger criterium' te vinden waarop men voor de beantwoording van deze vraag een beroep zou kunnen doen. De samenleving zal dus zelf haar pedagogische afwegingen moeten maken. Een discussie die zich met de vraag bezighoudt welke leerstof de moeite waard is om aan nieuwe generaties over te dragen, noemen we een cultuurpedagogische discussie (CPD).

Een cultuurpedagogische discussie is lastig, omdat men steeds gedwongen wordt om logisch onvergelykbare zaken als enerzijds soorten kennis en vaardigheden en anderzijds wat kinderen daarvan, gegeven hun psychische en sociaal-culturele achtergronden, kunnen leren, op elkaar te betrekken. Kort gezegd gaat het bij deze discussie om kennis van het kind, kennis van de cultuur en pedagogische competentie; dat is deskundigheid waarbij de *logica* van culturele denkvormen en inhouden in verband gebracht wordt met de *psychologica* van het lerende kind. De discussie beweegt zich op vier argumentatieve niveaus:

- Het niveau van de maatschappelijke relevantie

De discussie gaat op dit niveau over de vraag in hoeverre de leerstof belangrijk is voor het verkrijgen van inzicht in de cultuur en de daarin begrepen maatschappelijke praktijkgebieden binnen de samenleving, zoals het economische leven, de juridische, journalistieke, medische, militaire en andere bedrijvigheden. De vraag luidt hier steeds: 'Worden de 'belangen' van de cultuur gediend?'

- Het niveau van de aard van de kennis

Kennis maakt altijd deel uit van gebieden of categorieën van kennis met hun eigen denkvormen, concepten, verklaringswijzen, enzovoort. Kennis van geschiedenis is bijvoorbeeld een ander soort kennis dan natuurwetenschappelijke kennis. Hiermee moet rekening gehouden worden, zoals met alle eigenaardigheden van de te leren kennis en vaardigheden.

Bovendien moet het onderwijs over het geheel genomen in balans zijn: er dient voldoende aandacht te zijn voor de verschillende soorten kennis, denken en redeneren. Algemene vorming verdraagt geen eenzijdigheid op dit punt.

- Het niveau van de vakinhoudelijke relevantie

Het gaat hier om redeneringen die betrekking hebben op de 'body of knowledge'. Kennis waarin ingeleid wordt, maakt deel uit van een traditie of een vak. Bij het kiezen van leerstof moet ervoor gewaakt worden dat de gekozen leerstof hieraan recht doet. Er bestaat een gevaar dat leerstof zich te veel richt op details en voorbijgaat aan sleutelbegrippen, dat deze aanknoopt bij verouderde kennis, of dat deze kennis dermate versimpelt dat de 'body of knowledge' geweld wordt aangedaan.

- Het niveau van de leer- en ontwikkelingspsychologische relevantie

Hier zijn in de discussie redeneringen aan de orde over de mogelijkheden en kwaliteiten van kinderen. De didactische vormgeving is op macroniveau niet aan de orde, maar wel de vraag in hoeverre kennis leerbaar en interessant is, gegeven de leeftijd, capaciteiten en achtergrond van de leerlingen.

Een cultuurpedagogische discussie kan alleen zinvol gevoerd worden in een kring van personen waar al deze deskundigheden op het gebied van kind en cultuur vertegenwoordigd zijn. In een aldus gevoerde discussie kunnen ingebrachte meningen en redeneringen over keuze van leerstof op grond van argumenten ontwikkeld en herzien worden. Daardoor neemt de kans op een zo goed mogelijk afgewogen oordeel over de keuze van leerstof toe.

Het woord 'discussie' in het begrip 'cultuurpedagogische discussie' moet dan ook letterlijk genomen worden. Deelnemers kunnen op elkaars meningen reageren en kunnen aanvankelijk ingenomen standpunten eventueel bijstellen of herzien in het licht van de argumenten vanuit andere perspectieven. Voorwaarde voor een goede discussie is uiteraard dat deze in redelijkheid gevoerd wordt, dat wil zeggen dat de kracht van argumenten de doorslag geeft en niemand zich beroept op status of traditie, dat iedereen een open gespreks-houding aan de dag legt en ontvankelijk is voor kritiek.

Omdat de samenleving voortdurend in ontwikkeling is en het forum noodzakelijkerwijs steeds beperkt, heeft het resultaat van een cultuurpedagogische discussie altijd het karakter van een voorstel. In principe staat ze dus steeds open voor verdere discussie. Een domeinbeschrijving kan dan ook nooit méér zijn dan een beredeneerd voorstel van de stand van zaken in de discussie op een bepaald moment en zal daarom periodiek herzien moeten worden. De domeinbeschrijving kan dienen als referentiekader voor bijvoorbeeld methodeschrijvers, leraren en leerplanontwikkelaars. Zij hoeven in eigen kring de resultaten echter niet voetstoots over te nemen. Omdat van de CPD niet alleen het resultaat (de domeinbeschrijving), maar ook de argumentatie voor de gemaakte keuzen is vastgelegd, kunnen zij van de gevoerde discussies kennis nemen en deze in een ander forum voortzetten.

Op basis van deze theoretische uitgangspunten is een werkwijze bedacht om een concrete cultuurpedagogische discussie vorm te geven. Vervolgens is van 1994 tot 2001 gewerkt aan de totstandkoming van de domeinbeschrijvingen voor geschiedenis, aardrijkskunde en natuuronderwijs die een betere legitimatie van leerstof voor de wereldoriënterende vakken bieden dan de vorige versies (Wagenaar, 1994).

De discussie is gevoerd door een kerngroep van deskundigen. Per onderwerp is deze kerngroep aangevuld met één of meer vakinhoudelijke experts. De kerngroep was bij alle bijeenkomsten aanwezig. De kerngroep, gevormd door de personen die de discussie hebben voorbereid, is aangevuld met deskundigheid van de SLO, van de Inspectie van het Onderwijs en met een ontwikkelingspsycholoog.

In iedere discussie stond steeds een concreet onderwerp (bijvoorbeeld prehistorie) uit het curriculum van de basisschool centraal. Van al deze onderwerpen was in vorige PPON-aanbodpeilingen vastgesteld dat ze tot de in Nederland algemeen aanvaarde leerstof behoren. Door rekening te houden met dit gegeven, kon voorkomen worden dat men de wensen voor het aanbod onrealistisch hoog zou stellen. Het belang van deze onderwerpen mag ook blijken uit het feit dat ze ook in de kerndoelen zijn terug te vinden.

Elk onderwerp is besproken in een cyclus van drie tot vijf discussies.

Ter voorbereiding van elk onderwerp is een reader en een eerste concept van een domeinbeschrijving samengesteld. Als uitgangspunt voor dit eerste concept dienden de domeinbeschrijvingen van de tweede PPON-peiling. In de eerste discussie werden beredeneerde voorstellen gedaan om het voorliggende concept te verbeteren. Aan de hand van uitvoerige notulen werd dan een volgende versie vervaardigd, die opnieuw in discussie werd gebracht. Deze procedure werd per onderwerp – afhankelijk van de door de vergadering gevoelde behoefte tot verbetering – drie tot vijf keer herhaald. Op deze manier zijn in de loop der jaren voor geschiedenis de volgende onderwerpen besproken: Prehistorie, Oudheid, Middeleeuwen, Nieuwe geschiedenis: de Republiek, Nieuwste geschiedenis: 19e eeuw en Nieuwste geschiedenis: 20e eeuw.

De resultaten van de discussies over geschiedenisonderwijs zijn door de Citogroep gepubliceerd in de domeinbeschrijving *Geschiedenis voor de Basisschool* (Wagenaar, 2002). Deze domeinbeschrijving bestaat uit zes hoofdstukken: Prehistorie, Oudheid, Middeleeuwen, Nieuwe tijd: de Republiek, Nieuwste tijd: 19e eeuw en Nieuwste tijd: 20e eeuw.

In de domeinbeschrijving is ieder onderwerp geordend in een aantal aspecten. Ieder aspect bestaat uit één of meer basisinzichten. Een basisinzicht is een kernachtige omschrijving van een inzicht dat kinderen zouden moeten verwerven. Een basisinzicht is steeds voorzien van een uitwerking waarin de leerstof is beschreven die nodig is om het betreffende inzicht te bereiken. Naast de uitwerkingen staan bij de basisinzichten ook voorbeelden genoemd. Voorbeelden spelen bij het verkrijgen van inzicht een rol en zijn daarom als didactisch hulpmiddel onmisbaar. Omdat voorbeelden meestal inwisselbaar zijn voor andere, horen ze echter niet tot de kern van het inzicht, maar vormen ze binnen de leerstof een aparte categorie. Ten slotte zijn de basisinzichten en hun uitwerkingen ook voorzien van achtergrondinformatie voor de docent. Als leerstof voor de leerlingen wordt deze achtergrondinformatie te specifiek of te complex geacht.

1.2 Het domein Geschiedenis en Samenleving

Het domein geschiedenis bevat kennis van het verleden. Kennis van het verleden is nodig om de grenzen en mogelijkheden van menselijke samenleving in ruimer

perspectief te leren zien dan in alleen de hier-en-nu situatie waarin kinderen opgroeien. Dit helpt om situaties in heden en verleden beter te begrijpen en te waarderen. Om het verleden toegankelijk te maken moet het geordend zijn in tijdperken. Deze tijdperken ontlelen hun identiteit aan levensvormen en levensstijlen die in de loop van de geschiedenis door scheppend werk van historici herkenbaar zijn geworden. Zulke ordeningen zijn dus nooit kenmerken van het verleden zelf, maar zijn achteraf door historici aan het verleden opgelegd. Middeleeuwers zelf zullen de tijd waarin zij leefden niet als Middeleeuwen bestempeld hebben. Hieruit blijkt al dat de onderscheiden tijdperken geen kenmerken zijn van het verleden zelf, maar van een structurerend kader, waarmee historici vanuit de huidige cultuur het verleden ordenen. Uiteraard zijn vanuit het heden bekeken vele structureringen van het verleden mogelijk. Het ligt echter voor de hand om in het Nederlandse onderwijs de meest gezaghebbende ordening over te dragen en dat is de klassieke indeling. Cultureel gezien kan deze indeling bogen op het breedst mogelijke draagvlak in de westerse cultuur. Keuze voor deze gangbare ordening verdraagt zich daarom nog het beste met het idee van een algemene vorming. Deze keuze pareert ook het beste het nadeel dat iedere structurerings nu eenmaal in zich draagt: namelijk dat ze een eenzijdige representatie van het verleden biedt.

Leer- en vormingsdoelen voor geschiedenis zijn gericht op het verwerven van een aantal competenties. Deze competenties zijn onlosmakelijk verbonden met het verwerven van kennis. Zo kunnen leerlingen door kennis van zaken historische feiten en ontwikkelingen met elkaar in verband brengen; ze kunnen deze ook in de tijd plaatsen en ruimtelijk lokaliseren. Ten slotte leren ze hierdoor ook omgaan met historische bronnen. Deze competenties worden alle beschouwd als deelcompetenties van wat wel aangeduid wordt met de term ‘historisch besef’ waaronder het vermogen verstaan wordt om betekenis te geven aan de historische dimensie in het bestaan.

De kennis die als basis geldt voor het peilingsonderzoek is ontleend aan de publicatie *Geschiedenis voor de basisschool. Een domeinbeschrijving als resultaat van een cultuurpedagogische discussie* (Wagenaar, 2002). Parallel aan deze domeinbeschrijving onderscheiden we in het peilingsonderzoek zes onderwerpen, gerelateerd aan de diverse tijdperken: Prehistorie, Oudheid, Middeleeuwen, Nieuwe tijd, Nieuwste tijd 19e eeuw en Nieuwste tijd 20e eeuw. Het is tegenwoordig gangbaar om de Nieuwste tijd, die begint bij de Franse revolutie en doorloopt tot het heden, in tweeën te delen: een lange 19e eeuw (1789–1914), waarin een optimistische kijk op de ontwikkeling van de mensheid overheerst en een korte 20e eeuw (1914 – heden), waarin twee wereldoorlogen en de dreiging van een derde dit optimisme hebben doen omslaan.

Aan het peilingsonderzoek zijn twee onderwerpen toegevoegd: Tijdsbesef en Samenleving. Het onderwerp Tijdsbesef toetst in hoeverre leerlingen begrip van tijd hebben. Dit onderwerp overkoepelt de onderwerpen over de onderscheiden tijdperken, zodat kan worden nagegaan in hoeverre leerlingen in staat zijn om historische verschijnselen, personen en gebeurtenissen in de tijd te plaatsen en historische ontwikkelingen door de tijdperken heen kunnen waarnemen. Voorts kunnen we hierbij nagaan of leerlingen besef hebben van de eindigheid van het menselijk leven en van de opeenvolging van generaties. Het onderwerp Samenleving – de titel is ontleend aan de kerndoelen – bevat

Onderwerpen en aspecten voor de peiling van 2000

Onderwerpen	Aspecten
1 Tijdsbesef	1 Existentieel tijdsbesef 2 Historisch tijdsbesef
2 Prehistorie	1 Tijdsbesef en ruimtelijk perspectief 2 Bronnen 3 Prehistorische jagers en verzamelaars 4 Prehistorische landbouwers
3 Oudheid	1 Bronnen 2 Naar een samenleving met steden (7000–700 v. Chr.) 3 De Grieks-Romeinse beschaving (700 v. Chr. – 500 n. Chr.) 4 De Romeinen als cultuurverbreiders in de Rijndelta (50 v. Chr. – 450)
4 Middeleeuwen	1 Bronnen 2 Overgangstijd: van Oudheid naar Middeleeuwen (300–500) 3 Vroege Middeleeuwen (500–1100) 4 Late Middeleeuwen (1100–1500)
5 Nieuwe tijd: de Republiek	1 Bronnen 2 Bewoning, landschap en natuur 3 De overgang van Middeleeuwen naar Nieuwe Tijd en de invloed van deze ontwikkeling op de Nederlanden (1500–1550) 4 Spanningen en opstand in de Nederlanden (1550–1600) 5 De Gouden Eeuw (1600–1700) 6 Terugval (1700–1800)
6 Nieuwste tijd: 19e eeuw	1 Bronnen 2 Politieke ontwikkelingen 3 Economische ontwikkelingen 4 Sociaal-maatschappelijke ontwikkelingen
7 Nieuwste tijd: 20e eeuw	1 Bronnen 2 Politieke ontwikkelingen 3 Economische en culturele ontwikkelingen
8 Samenleving	1 Politieke ontwikkelingen 2 Sociale en culturele ontwikkelingen

inhouden over maatschappelijke verhoudingen, waaronder staatsinrichting en geestelijke stromingen. De inhouden voor dit onderwerp zijn ontleend aan de domeinbeschrijving, waarin ze zijn verweven in het hoofdstuk Nieuwste tijd: 20e eeuw om de samenhang in wereldoriënterende kennis te benadrukken. Het gaat vooral om de inhouden uit de paragrafen ‘Bestuur in Nederland nu’, ‘Migratie en multiculturaliteit’ en ‘Geestelijke stromingen in de multiculturele samenleving van Nederland’.

In het peilingsonderzoek worden deze inhouden als een apart onderwerp behandeld om de rapportage beter te laten aansluiten op de Wet op het Primair Onderwijs en de kerndoelen waar deze inhouden ook van geschiedenisinhouden gescheiden zijn.

1 Tijdsbesef

Tijdsbesef heeft in het geschiedenisonderwijs een existentieel en een historisch aspect. Het existentiële aspect betreft het kunnen overzien van het eigen leven, het leven van de generaties waarmee het kind te maken heeft zoals ouders en grootouders. Dit blijkt bijvoorbeeld uit het kunnen schatten van leeftijden, uit het vergelijken van leeftijden of uit het leggen van verbanden tussen leeftijden en jaartallen. Het historische aspect gaat over de competentie om perioden en gebeurtenissen uit de geschiedenis op een tijdbalk te plaatsen en daarbij de geëigende aanduidingen van tijd en tijdsindeling te gebruiken. We rekenen hiertoe ook het kunnen hanteren van een relatief tijdsbegrip: dat wil zeggen notie hebben van opeenvolging van de ontwikkelingen die zich op verschillende terreinen hebben voorgedaan, zonder dat dit direct gekoppeld wordt aan jaartallen (bijvoorbeeld ontwikkelingen in techniek, economie, kunst, religie, politieke structuur).

2 Prehistorie

De prehistorie gaat over de geschiedenis van menselijke samenlevingen, waarin het schrift onbekend is. Kennis over de prehistorie berust volledig op archeologische vondsten zonder schrifttekens. Aanvankelijk leeft de prehistorische mens als jager-verzamelaar, later als boer. Zowel jager-verzamelaars als boeren blijven voor hun levensonderhoud sterk afhankelijk van hun natuurlijke omgeving. Dit gegeven bepaalt sterk hun manier van leven en hun sociale organisatie.

3 Oudheid

Grotere opbrengsten in de landbouw leiden tot bevolkingsgroei. Niet iedereen hoeft meer te werken in dienst van de voedselproductie. Er ontstaan andere beroepen. Hierdoor komt de ontwikkeling van steden op gang, waarin een samenleving ontstaat met een sterke beroepsdifferentiatie. Door de toenemende complexiteit van de samenlevingen wordt het nodig een schrift te ontwikkelen om regels, wetten en andere afspraken vast te leggen. Er ontstaan daardoor geschreven bronnen over allerlei onderwerpen. Hierdoor hebben we een beter inzicht in de denk- en leefwereld van de oudheid dan van het leven in de prehistorie. Steden fungeren als bestuurseenheden. Stadstaten zijn behalve op voedselproductie ook uit op uitbreiding van hun macht en territorium. Grieken en later Romeinen voeren een imperialistische politiek. De Romeinen stichten een groot rijk dat hen in West-Europa tot in de Rijndelta brengt, waar ze gedurende enige eeuwen hun cultuur verbreiden. Mede hierdoor vormt de Griekse en Romeinse cultuur een belangrijke bron voor de latere westerse beschaving. In het Romeinse Rijk ontwikkelt zich op den duur het christendom.

4 Middeleeuwen

Door het wegvallen van het Romeins bestuur en de volksverhuizingen ontstaat aanvankelijk in grote delen van Europa bestuurlijke en economische chaos. De economie valt terug op zelfvoorzienende landbouw. De kerk is in deze periode de enige stabiele factor en bewaarder van de schriftelijke cultuur.

De Frankische koningen slagen er vanaf 500 in een groot rijk te vestigen. Invoering van het leenstelsel en een bondgenootschap met de kerk zijn hierbij van grote betekenis geweest. Na ± 900 verbreekt dit rijk weer. Terwijl het christendom zich verspreidt in grote delen van Europa, verspreidt de islam zich in het Midden-Oosten, Noord-Afrika en Spanje. In de late Middeleeuwen vanaf 1200 neemt de voedselproductie en daardoor de handel sterk toe. Dit is een stimulans voor het ontstaan van steden en geldeconomie. In de steden worden de prachtigste kerken gebouwd. De kerk heeft een overheersende invloed op de leefwijze van de mensen.

5 Nieuwe Tijd: de Republiek

Uit veranderingen op het gebied van economie, religie en kunst blijkt dat het geestelijk leven in Europa verandert. Er is sprake van een Renaissance van het gedachtegoed uit de Oudheid. De kerk bepaalt niet meer volledig het denken en doen van de mensen. Ontdekkingsreizen van Portugezen en Spanjaarden, Nederlanders en Engelsen naar Afrika, Azië en Amerika ontsluiten nieuwe leef- en handelsgebieden. De autochtone bevolking valt vaak ten prooi aan ziekten of slavernij.

De Nederlanden groeien uit tot een Europees centrum van handel en nijverheid.

Doordat vorst Filips II de macht van de steden en adel in de Nederlanden wenst in te perken en door kettervervolgingen ontstaan rond 1560 spanningen tussen vorst, adel en steden.

Willem van Oranje komt op voor rechten van adel en steden en organiseert een opstand. Zeven noordelijke gewesten sluiten daarop een militair verbond. Hieruit ontstaat de Republiek der Zeven Verenigde Nederlanden. Door allerlei gunstige factoren groeit de jonge Republiek, met Holland als de belangrijkste motor, spoedig uit tot een wereldmacht op economisch gebied. Ook kunst en wetenschap komen er tot bloei.

Na 1700 veroveren Engeland en Frankrijk veel economische macht op de Republiek terug, waar de economie stagneert. Politiek gezien vormen kooplieden/regenten steeds meer een gesloten groep. Verlichtingsideeën uit Frankrijk bundelen het protest hiertegen. Deze ideeën krijgen in Europa politiek vorm in de Franse revolutie, die doorwerkt in Nederland waar in 1795 de Republiek wordt opgeheven.

6 Nieuwste tijd: 19e eeuw

De overwinnaars van de Franse revolutie proberen hun macht en hun ideeën met geweld in Europa te verbreiden. Ook in Nederland waar het bestuur gemoderniseerd wordt. In 1813 wordt de macht van de Franse revolutionairen gebroken en treedt een periode van restauratie in. Rond 1850 democratiseert West-Europa toch. Nederland krijgt een nieuwe grondwet die de macht verplaatst van de vorst naar een gekozen volksvertegenwoordiging. Europese landen koloniseren op grote schaal landen in Afrika en Azië, maar de slavernij wordt in de loop van de 19e eeuw afgeschaft.

Rond 1800 komt vanuit Engeland de industriële revolutie in Europa op gang. Industriële massaproductie steunt op stoommachine en later op elektriciteit en de verbrandingsmotor.

Europa verstedelijkt door de industrialisatie sterk. Het ontbreken van sociale wetgeving leidt tot uitbuiting en slechte werk-, woon- en leefomstandigheden voor arbeiders en hun gezinnen. Miljoenen Europeanen emigreren naar andere werelddelen. Onder andere door vakbonden verbeteren rond 1900 de

leefomstandigheden van arbeiders. Omdat de geïndustrialiseerde samenleving steeds meer geschoolde arbeidskrachten vraagt, komt algemeen vormend onderwijs voor de hele bevolking op gang. Vrouwen ijveren via vrouwenbewegingen voor volwaardige deelname aan de maatschappij.

7 Nieuwste tijd: 20e eeuw

De Eerste Wereldoorlog vindt plaats van 1914–1918 en is tot dan toe de bloedigste uit de geschiedenis. Na deze oorlog krijgen in een aantal Europese landen antidemocratische stromingen, zoals het fascisme een politieke kans. In Duitsland grijpt Hitler de macht. De Tweede Wereldoorlog vindt plaats van 1939–1945. Tijdens de oorlog vindt de holocaust plaats. In Nederland slaagt slechts een klein deel van de joden erin de oorlog te overleven. Na de Tweede Wereldoorlog zijn de Verenigde Staten en de Sovjet-Unie de nieuwe wereldmachten. Er ontstaan twee machtsblokken, die in de ‘Koude oorlog’ verwikkeld zijn. Kernwapens dienen tot wederzijdse afschrikking. Duitsland wordt tussen de blokken verdeeld. Ook komt de dekolonisatie op gang. Nederland moet afstand doen van Indië. De Koude oorlog eindigt in 1989 als de Sovjet-Unie door interne problemen uiteenvalt.

Belangrijke economische ontwikkelingen zijn er op het gebied van productie, autoverkeer, luchtvaart, ruimtevaart, telecommunicatie, computertechnologie en kernenergie. De bevolking in het westen profiteert sterk van de stijging van de welvaart. Er zijn nadelige gevolgen van deze ontwikkelingen voor het milieu en de welvaartsverschillen tussen rijke en arme landen worden steeds groter. Op sociaal gebied is in de westerse wereld sprake van ontkerkelijking en toenemende individualisering.

8 Samenleving

Er komt na de Tweede Wereldoorlog meer aandacht voor internationale samenwerking. Om nieuwe oorlogen te voorkomen, wordt de Verenigde Naties opgericht. Ook wordt een begin gemaakt met de Europese Unie. Nederland is volgens de grondwet van 1848 een parlementaire democratie. Er zijn verkiezingen voor het bestuur van het land, de provincies en de gemeentes.

De politie en justitie zorgen voor de openbare orde en rechtshandhaving. Door de toenemende welvaart krijgen mensen in Nederland steeds meer vrije tijd en geld.

In het dagelijks leven wordt de Amerikaanse levensstijl voor veel Europeanen een voorbeeld; de jeugd wordt een belangrijke commerciële doelgroep en er ontstaan mede daardoor jeugdculturen.

Door migratie uit arme landen ontstaat een multiculturele samenleving en toename van de religieuze pluriformiteit. Religieus Nederland omvat aan het eind van de 20e eeuw behalve onderling verwante religies als christendom, jodendom en islam, ook hindoeïsme en boeddhisme.

1.3 De relatie tussen de domeinbeschrijving en de kerndoelen basisonderwijs

Geschiedenis is in de Wet op het Primair Onderwijs een van de onderscheiden kennisgebieden waaraan op iedere school aandacht moet worden besteed. De doelen van het kennisgebied geschiedenis worden nader uitgewerkt in kerndoelen. Hier bestaat geschiedenis uit twee domeinen. Het eerste domein heet

historisch besef. In dit domein worden drie doelen onderscheiden. Kort gezegd gaat het eerste doel over het kunnen plaatsen van verschijnselen in de tijd, het tweede over het kunnen raadplegen van historische bronnen en het derde over begrip van de contextgebondenheid van bronnen. Het tweede domein heet 'Historische gebeurtenissen, verschijnselen, ontwikkelingen en personen in verschillende perioden van de geschiedenis'. Onder dit kerndoel vallen alle in de domeinbeschrijving beschreven leerinhouden. Voorts zijn ook de kerndoelen over arbeid, groepen, geestelijke stromingen en staatsinrichting die genoemd zijn bij het leergebied Samenleving in de domeinbeschrijving Geschiedenis opgenomen. Slechts één element uit de kerndoelen, 'kennis van de familie- en omgevings-geschiedenis', ontbreekt in de domeinbeschrijvingen. Voor de familiegeschiedenis geldt dat groep 8 dat wel beheerst. Voor omgevingsgeschiedenis bleek uit een vooronderzoek, dat kinderen hier doorgaans te weinig kennis over bezitten, om zinvol onderzoek naar te doen.

Kerndoelen basisonderwijs Geschiedenis en Samenleving en de onderwerpen van het peilings-onderzoek voor Geschiedenis en Samenleving

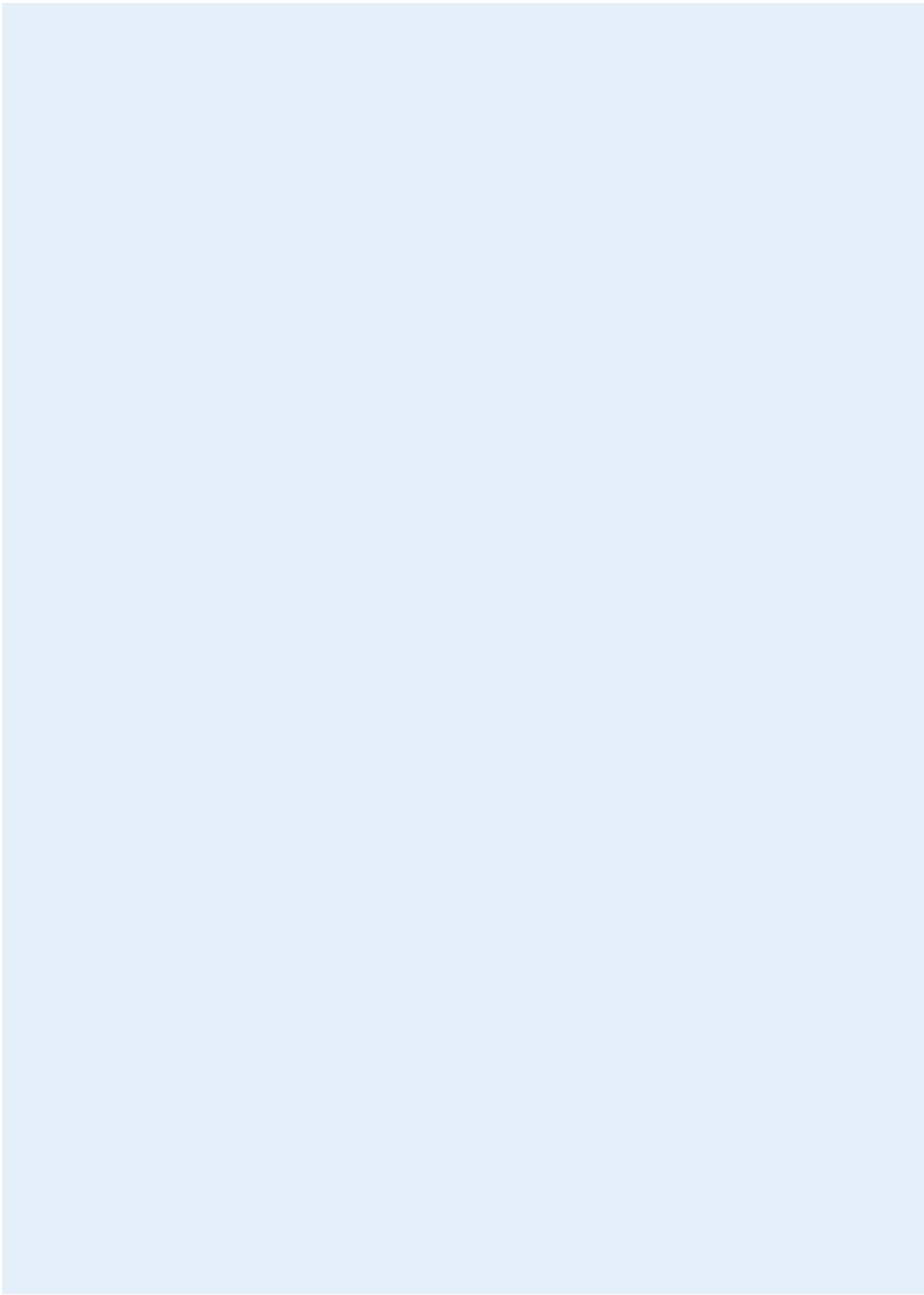
Domeinen / Kerndoelen Geschiedenis / Samenleving	Onderwerpen peiling Geschiedenis en Samenleving
Geschiedenis	Geschiedenis*
D <i>Historisch besef</i>	
11 Leerlingen kunnen perioden en gebeurtenissen uit hun eigen leven en uit de geschiedenis op een tijdsbalk plaatsen en daarbij aanduidingen van tijd en tijdsindeling hanteren als dagen, weken, maanden, jaargetijden, jaren, eeuwen, jaartellingen, perioden.	Perioden en gebeurtenissen uit het eigen leven maken geen deel uit van de peiling; perioden en gebeurtenissen uit de geschiedenis wel. Aanduidingen als dagen, weken maanden en jaargetijden maken geen deel uit van de peiling; jaren, eeuwen en perioden wel. De bijlagen 'Tijd en ruimte' geven aan welke hier aan bod komen. De christelijke jaartelling is de enige jaartelling die in de peiling gehanteerd wordt.
12 Leerlingen kunnen historische bronnen raadplegen. Bij deze bronnen gaat het in elk geval om: – verhalen van 'mensen die het meegemaakt hebben'; – overblijfselen uit de eigen omgeving, foto's, stambomen, historische kaarten; – teksten en illustraties, wandplaten, jeugdliteratuur en audiovisuele middelen.	Het kunnen raadplegen van bronnen vormt een onderdeel van de peiling Nederlands, bij het onderdeel studievvaardigheden.
13 Leerlingen begrijpen dat historische bronnen tegenstrijdig kunnen zijn of van elkaar kunnen afwijken. Ze beseffen dat bronnen elk een eigen verhaal vertellen dat gebonden is aan tijd, plaats en standpunt.	Domein Geschiedenis 1.2, 2.1, 3.1, 4.1, 5.1 en 6.1 Bronnen

Kerdoelen basisonderwijs Geschiedenis en Samenleving en de onderwerpen van het peilings-
onderzoek voor Geschiedenis en Samenleving (vervolg)

Domeinen / Kerndoelen Geschiedenis / Samenleving	Onderwerpen peiling Geschiedenis en Samenleving
Geschiedenis	Geschiedenis*
E <i>Historische gebeurtenissen, verschijnselen, ontwikkelingen en personen</i> 14 Leerlingen kennen in grote lijnen de volgende belangrijke hedendaagse en historische gebeurtenissen, verschijnselen, ontwikkelingen en personen in de geschiedenis: – familie en omgevingsgeschiedenis; – nomadische samenlevingen in de prehistorie in West-Europa; – agrarische samenlevingen in de prehistorie in West-Europa; – de Romeinse invloed in Nederland; – de middeleeuwse samenleving in West-Europa; – ontwikkelingen in de Europese cultuur vanaf de late Middeleeuwen: ontwikkeling van steden en handel, ontdekkingen op het gebied van wetenschap en techniek, Europese expansie, kolonialisme, reformatie; – de Tachtigjarige Oorlog; het ontstaan van de Nederlandse staat; de Nederlandse Gouden Eeuw; de Franse revolutie; – industriële samenlevingen; – de crisisjaren in Nederland en de Tweede Wereldoorlog; – de naoorlogse samenleving in Nederland, waaronder in elk geval de ontwikkeling van de welvaartsstaat; – hedendaagse Europese en mondiale verhoudingen, waaronder in elk geval: - de ontwikkeling van multiculturele samenlevingen na 1945; - de Europese Unie; - veranderingen in Oost-Europa.	Komt in de peiling niet aan de orde. 2.3 Prehistorische jagers en verzamelaars 2.4 Prehistorische landbouwers 3.4 Romeinen als cultuurverbreiders in de Rijndelta (50 v. Chr. – 450 n. Chr.) 4.2 Overgangstijd: van Oudheid naar Middeleeuwen (300–500) 4.3 Vroege Middeleeuwen 4.4 Late Middeleeuwen 5.3 Overgangstijd van Middeleeuwen naar Nieuwe Tijd en de invloed van deze ontwikkeling op de Nederlanden (1500–1550) 5.4 Spanningen en opstand in de Nederlanden (1550–1600) 5.5 Gouden Eeuw (1600–1700) 6.2 Politieke ontwikkelingen (1789–1914) 6.3 Economische ontwikkelingen en 6.4 Sociaal maatschappelijke ontwikkelingen (1789–1914) 7.2 Politieke ontwikkelingen (1914 – heden) 7.3 Economische en culturele ontwikkelingen (1914 – heden) 7.2 Politieke ontwikkelingen (1914 – heden) 7.3 Economische en culturele ontwikkelingen (1914 – heden) 7.2 Politieke ontwikkelingen (1914 – heden) 7.2 Politieke ontwikkelingen (1914 – heden)

Kerdoelen basisonderwijs Geschiedenis en Samenleving en de onderwerpen van het peilings-
onderzoek voor Geschiedenis en Samenleving (vervolg)

Domeinen / Kerndoelen Geschiedenis / Samenleving	Onderwerpen peiling Geschiedenis en Samenleving
Samenleving	Samenleving
15 De leerlingen kunnen enkele aspecten van het verschijnsel arbeid beschrijven, waaronder in elk geval: – soorten beroepen en beroeps-perspectieven in relatie tot opleiding en sekse; – betaalde en onbetaalde arbeid, verschillen in beloning; – het verschijnsel uitkering bij sociale voorzieningen.	Wordt getoetst in de peiling aardrijkskunde. 7.3 Economische en culturele ontwikkelingen (1914 – heden) 7.3 Economische en culturele ontwikkelingen
16 De leerlingen kunnen enkele aspecten van groepen in onze samenleving beschrijven waaronder in elk geval: – kenmerken van leefeenheden, overeenkomsten en verschillen; – enkele vormen van groepsgedrag en factoren die daarvoor bepalend zijn; – overeenkomsten en verschillen tussen etnische groepen; – discriminatie en tolerantie; – emancipatie.	7.3 Economische en culturele ontwikkelingen 7.3 Economische en culturele ontwikkelingen 7.3 Economische en culturele ontwikkelingen 7.3 Economische en culturele ontwikkelingen 7.3 Economische en culturele ontwikkelingen 7.3 Economische en culturele ontwikkelingen
17 De leerlingen kunnen overeenkomsten en verschillen noemen tussen enkele geestelijke stromingen die in de Nederlandse multiculturele samenleving een belangrijke rol spelen. Het gaat dan met name om leefgewoonten en feest- en gedenkdagen.	7.3 Economische en culturele ontwikkelingen
18 De leerlingen kennen enkele hoofdzaken van staatsinrichting en de rol van de burger daarin. Het gaat in elk geval om: – het gemeentelijk bestuur; – het landsbestuur: regering, Eerste en Tweede Kamer; – de betekenis van de monarchie in Nederland; – het Koninkrijk der Nederlanden; – het Europees bestuur; – de politie; – de rechtbank.	7.2 Politieke ontwikkelingen (1914 – heden) 7.2 Politieke ontwikkelingen (1914 – heden) 7.2 Politieke ontwikkelingen (1914 – heden) 7.2 Politieke ontwikkelingen (1914 – heden) 7.2 Politieke ontwikkelingen (1914 – heden) 7.2 Politieke ontwikkelingen (1914 – heden) 7.2 Politieke ontwikkelingen (1914 – heden) 7.2 Politieke ontwikkelingen (1914 – heden)
* De nummering in deze kolom verwijst naar de hierboven in dit hoofdstuk gehanteerde nummering	



Hoofdstuk 2

Hoofdstuk 2



2 Het peilingsonderzoek

Dit hoofdstuk beschrijft de instrumentele aspecten van het peilingsonderzoek voor geschiedenis, zoals de peilingsinstrumenten, de steekproef van scholen en leerlingen, de uitvoering van het onderzoek en het standaardonderzoek. We sluiten het hoofdstuk af met een korte beschrijving van de wijze waarop de resultaten worden gerapporteerd.

2.1 De peilingsinstrumenten

Met de peilingsinstrumenten verzamelen we informatie over het onderwijsaanbod, over kennis en vaardigheden van leerlingen en over enkele achtergrondkenmerken van de leerlingen. Het onderwijsaanbod is – overigens op bescheiden schaal – geïnventariseerd met een aanbodvragenlijst. De vaardigheden van leerlingen zijn onderzocht met behulp van toetsen. Daarnaast zijn leerlingen uitgenodigd om in open opdrachten aan de hand van kleurplaten op te schrijven wat zij van een drietal perioden uit de geschiedenis weten. Met de leerlingenlijst zijn enkele achtergrondkenmerken van leerlingen verzameld die voor de analyses van belang kunnen zijn.

De aanbodvragenlijst

Met een vragenlijst zijn gegevens verzameld over het onderwijsaanbod voor het leerstofdomein Geschiedenis. De vragenlijst is voorgelegd aan de leraren van de jaargroepen 6, 7 en 8 van het basisonderwijs. De resultaten beschrijven we in hoofdstuk 3 waarbij we aandacht besteden aan:

- organisatorische aspecten van de lessen geschiedenis;
- de methode en eventueel aanvullend lesmateriaal die voor het geschiedenisonderwijs worden gebruikt;
- activiteiten die in het kader van het geschiedenisonderwijs kunnen plaatsvinden;
- de aandacht in de klas voor in de kerndoelen geschiedenis genoemde onderwerpen, voor omgevingsonderwijs en voor sociaal-culturele en politieke verhoudingen.

De toetsen

In de peiling Geschiedenis zijn voor de volgende acht onderwerpen toetsen samengesteld:

- 1 Prehistorie
- 2 Oudheid
- 3 Middeleeuwen
- 4 Republiek
- 5 19e eeuw
- 6 20e eeuw
- 7 Tijdsbesef
- 8 Samenleving

De toetsboekjes voor de eerste zes onderwerpen bevatten 23 tot 30 vragen. De opgavenverzameling voor de onderwerpen Republiek en 20e eeuw was zo

omvangrijk dat daarvoor drie toetsversies zijn samengesteld die elkaar gedeeltelijk overlappen.

Het onderwerp Tijdsbesef omvat opgaven waarin een relatie wordt gelegd tussen twee of meer perioden of waarin gebeurtenissen en perioden op een tijdbalk moeten worden aangegeven. Met dit onderwerp wordt nagegaan of leerlingen gebeurtenissen, verschijnselen, ontwikkelingen en personen uit de geschiedenis in de tijd kunnen plaatsen. Dit soort opgaven kan logisch gezien niet geplaatst worden binnen een verzameling opgaven die alle gaan over één bepaalde periode. Dit onderdeel is zo omvangrijk dat daarvoor vijf, elkaar deels overlappende, toetsen van 40 opgaven zijn samengesteld. Deze toetsen bevatten dus opgaven die in principe de gehele geschiedenis bestrijken.

In de peiling Geschiedenis is ook het aandachtsgebied Sociaal-culturele en Politieke Verhoudingen opgenomen. Hierbinnen vallen de kerndoelen die genoemd worden onder de aanduiding Samenleving. Voor dit onderdeel zijn vier, elkaar deels overlappende, toetsen samengesteld.

De resultaten van de leerlingen op deze acht onderwerpen beschrijven we in hoofdstuk 4.

Drie open opdrachten Historische beeldvorming

In de toetsboekjes zijn de vragen uiteraard duidelijk voorgestructureerd en vaak in meerkeuzevorm aan de leerlingen voorgelegd. Om ook de historische beeldvorming te onderzoeken, zijn naast de toetsen ook drie open opdrachten in de peiling opgenomen over de volgende onderwerpen:

- 1 Prehistorie: Jagers en verzamelaars.
- 2 Prehistorie: Landbouwers.
- 3 De Middeleeuwse stad.

Bij elke opdracht krijgen de leerlingen een gekleurde plaat over het betreffende onderwerp op A4-formaat. De leerling krijgt de opdracht om aan de hand van de plaat een verslag te schrijven over het leven van de mensen uit die periode.

Het verslag was voor de leerlingen al onderverdeeld in zeven stukjes.

Zij moesten voor het verslag een titel bedenken en over elk van de zeven onderwerpen iets vertellen.

De leerlingen die over een bepaalde periode een open opdracht maakten, kregen geen toets over dezelfde periode voorgelegd. De resultaten op deze open opdrachten worden beschreven in de Balans van de Historische beeldvorming.

De leerlingenlijst

Met de leerlingenlijst vragen we enkele achtergrondkenmerken van de leerlingen, zoals het geslacht, de leeftijd en het formatiegewicht van de leerling. Deze gegevens gebruiken we voor de analyses van de verschillen tussen leerlingen. De variabele leeftijd wordt daarbij omgezet in de variabele leertijd waarbinnen we twee categorieën onderscheiden:

- regulier, de leerlingen in jaargroep 8 die in dat schooljaar 12 jaar worden of jonger zijn;
- vertraagd, de oudere leerlingen.

De variabele formatiegewicht heeft misschien enige toelichting. Het formatiegewicht van de leerlingen wordt gebruikt voor de bepaling van de formatie-omvang van een school. De leerlingen worden gecategoriseerd naar een combinatie van opleidingsniveau, sociaal-economische status en etnische

herkomst van de ouders. We onderscheiden vijf formatiegewichten:

- 1.25 voor Nederlandse arbeiderskinderen (in termen van opleidings- en/of beroepsniveau van de ouders);
- 1.40 voor schipperskinderen in internaat of pleeggezin;
- 1.70 voor kinderen uit de reizende en trekkende bevolking;
- 1.90 voor kinderen uit gezinnen waarvan tenminste een van de ouders van niet-Nederlandse herkomst is (en beperkingen kent in opleidings- en beroepsniveau);
- 1.00 voor alle andere kinderen.

De formatiegewichten 1.40 en 1.70 komen nauwelijks of niet in de steekproef voor. Voorzover deze leerlingen voorkomen, worden zij gerekend tot de categorie 1.25. Met ingang van 1 augustus 1997 zijn de vereisten voor het gewicht 1.25 gewijzigd. Dit gewicht wordt vanaf die datum toegekend aan alle leerlingen van wie beide ouders of verzorgers een schoolopleiding hebben genoten tot of tot en met het niveau eindexamen voorbereidend beroeps-onderwijs (Staatsblad 1993, 608). Veel scholen inventariseren deze gegevens overigens niet, omdat te weinig leerlingen een gewicht hoger dan 1.00 hebben en er geen effect van uitgaat op de formatieomvang van de school. In dat geval krijgen alle leerlingen het gewicht 1.00.

2.2 Steekproeven van scholen en leerlingen

De stratumindeling voor de steekproeftrekking op basis van school-scores

Het peilingsonderzoek voor Geschiedenis in 2000 is uitgevoerd in combinatie met proefonderzoeken voor Aardrijkskunde, Biologie en Rekenen/wiskunde. De gewenste steekproefomvang voor het totale onderzoek is vastgesteld op 125 basisscholen. Voor de steekproeftrekking zijn alle Nederlandse basisscholen verdeeld in drie groepen of strata op basis van de schoolscores. De schoolscore is gebaseerd op de formatiegewichten van de leerlingen (zie paragraaf 2.1) en bestaat uit de ratio van het gewogen aantal leerlingen en het nominaal aantal leerlingen, na aftrek van een correctieterm van het gewogen aantal leerlingen. Deze correctieterm bedraagt 9% van het nominale aantal leerlingen, waardoor de schoolscore een bereik heeft van 0.91 tot 1.81. Op basis van de schoolscores zijn de basisscholen voor de steekproeftrekking in drie strata verdeeld. Deze stratumindeling weerspiegelt in globale termen een indeling van de schoolpopulatie op basis van de sociaal-economische achtergrond van de schoolbevolking.

In vergelijking met vorige peilingen is de stratumindeling aangepast. Stratum 1 in de vorige indeling omvatte meer dan 70% van de scholen, en de beide andere strata ieder ongeveer 15%. Met de wijziging van de vereisten voor 1.25-leerlingen is de bovengrens van stratum 1 verlaagd van 1.05 naar 1.00 en is de bovengrens van stratum 2 verhoogd van 1.15 naar 1.20.

De stratumindeling van de basisscholen in 1999 (N = 7075)

Stratum	Schoolscore	Omschrijving	Omvang in de populatie*
Stratum 1	≤ 1.00	Overwegend kinderen van ouders met afgeronde voortgezette opleidingen, weinig allochtone kinderen.	53,8%
Stratum 2	1.01 – 1.20	Relatief meer Nederlandse arbeiderskinderen, weinig allochtone kinderen.	33,0%
Stratum 3	≥ 1.21	Vooraf Nederlandse arbeiderskinderen en allochtone kinderen.	13,2%
* teldatumbestand oktober 1999			

De respons van scholen

In eerste instantie is een basissteekproef van 123 basisscholen benaderd voor deelname aan het onderzoek. Door de geringe respons zijn in tweede instantie voor elke niet-deelnemende school drie scholen benaderd met een gelijke schoolscore uit de reservesteekproef.

De respons van basisscholen is laag. In totaal zijn 363 scholen aangeschreven en hebben 136 scholen (37,5%) aan het peilingsonderzoek deelgenomen.

De definitieve steekproefomvang is met 136 scholen 110,6% van de beoogde omvang van 125 scholen. De redenen waarom scholen niet meedoen zijn verschillend, maar hebben vaak te maken met werkdruk, fusieomstandigheden of ziekte en afwezigheid van de groepsleraar. Soms ook worden de vele verzoeken om deelname aan een onderzoek genoemd of het feit dat het eigen toetsprogramma van de school al omvattend is. Ondanks de tegenvallende respons zijn de toetsen door voldoende leerlingen gemaakt om een betrouwbaar beeld te kunnen schetsen van de vaardigheden in de populatie leerlingen.

De respons binnen de totale steekproef naar stratum

	Stratum 1			Stratum 2			Stratum 3		
	omvang	respons	%	omvang	respons	%	omvang	respons	%
Basissteekproef	67	22	33	41	19	46	15	7	47
Reservesteekproef	138	54	39	72	25	35	30	9	30
Totaal/% beoogd		76	113		44	107		16	106

De verdeling van de formatiegewichten in de drie steekproefstrata

Stratum	Formatiegewicht		
	1.00	1.25	1.90
Stratum 1	87%	10%	3%
Stratum 2	61%	31%	7%
Stratum 3	18%	26%	56%
Totaal	72%	18%	10%

De representativiteit van de steekproef

De steekproef van basisscholen is per stratum onderzocht op representativiteit naar schoolscore en regionale spreiding. Binnen elk stratum is de verdeling van de steekproef van scholen over de schoolscores representatief voor de schoolscoreverdeling in de populatie. De representativiteit voor regionale spreiding is per stratum onderzocht aan de hand van de verdeling over postcodegebieden. Voor elk stratum is de verdeling van de steekproef van scholen over de onderscheiden postcodegebieden representatief voor de verdeling in de populatie.

2.3 De uitvoering van het onderzoek

Het peilingsonderzoek is in het voorjaar 2000 uitgevoerd in jaargroep 8. Naast de peiling Geschiedenis vond er ook een proefonderzoek plaats voor Aardrijkskunde, Biologie en Rekenen/wiskunde. Voor de afname van de toetsen bezocht een geïnstrueerde toetsleider gedurende een ochtendschooltijd de groep. Aan het begin van de ochtend kreeg elke leerling een map met de toetsen die hij of zij die ochtend zou gaan maken. Elke leerling maakte op een ochtend drie toetsen of opdrachten: twee vóór de ochtendpauze en een ná de pauze. De leerlingen die aan het onderdeel voor Geschiedenis deelnamen (ongeveer 3/5 deel van de leerlingen) maakten voor de pauze twee toetsen van de onderwerpen 1 tot en met 6 en na de pauze een toets Tijdsbesef of een open schrijfpdracht. De toetsen en opdrachten zijn willekeurig over de leerlingen verspreid met dien verstande dat leerlingen die een open opdracht over een tijdvak maakten geen toets over dat tijdvak kregen voorgelegd.

De samenstelling van de steekproef van scholen en leerlingen

Kenmerk	% scholen	% leerlingen
<i>Stratum</i>		
● 1	56	58
● 2	32	31
● 3	12	11
<i>Geslacht</i>		
● jongens		50
● meisjes		50
<i>Leertijd</i>		
● regulier		80
● vertraagd		20
<i>Formatiegewicht</i>		
● 1.00		72
● 1.25-1.70		18
● 1.90		10
<i>Herkomst 1.90 leerlingen</i>		
● Turkije		2,0
● Marokko, Tunesië		2,4
● Griekenland, Joegoslavië		0,4
● Spanje, Italië, Portugal		0,3
● Suriname, Nederlandse Antillen, Aruba		1,5
● overig/onbekend		2,3
Totaal aantal	136	3017

2.4 Het vaststellen van standaarden

De resultaten van de leerlingen gaan steeds vergezeld van zogenoemde standaarden. Deze standaarden zijn ontleend aan het standaardenonderzoek dat in het najaar van 2002 is uitgevoerd. De standaarden zijn vastgesteld volgens de binnen het project PPON ontwikkelde methode en procedure (Van der Schoot, 2001). De belangrijkste elementen van het standaardenonderzoek lichten we hier toe.

Kerdoelen voor het basisonderwijs

De kerndoelen voor het basisonderwijs zijn een belangrijk referentiekader om de kwaliteit van het onderwijs te beoordelen. Het is dan ook van belang om na te gaan in hoeverre de kerndoelen worden gerealiseerd. Nu zijn kerndoelen vrij globale beschrijvingen van kennis en vaardigheden in een bepaald vakgebied, waaruit niet rechtstreeks het gewenste niveau van beheersing is af te leiden. Het standaardenonderzoek heeft tot doel om voor de verschillende onderwerpen

drie vaardigheidsniveaus of standaarden vast te stellen, waarbij sprake is van een minimum niveau van beheersing, een voldoende niveau van beheersing en een gevorderd niveau van beheersing. Deze standaarden hebben geen voorschrijvend karakter. Zij zijn uitsluitend bedoeld als referentiekader in de discussie over de kwaliteit van het basisonderwijs in het licht van de kerndoelen basisonderwijs.

Drie standaarden

Voorafgaand aan het standaardenonderzoek zijn drie standaarden, Minimum, Voldoende en Gevorderd, als volgt gedefinieerd. De standaard Voldoende is de belangrijkste standaard. Deze standaard geeft het niveau aan waarop voor een onderwerp de kerndoelen van het basisonderwijs in voldoende mate beheerst worden. Het is niet reëel te veronderstellen dat alle leerlingen de kerndoelen in voldoende mate kunnen bereiken. Gezien de spreiding in vaardigheid van leerlingen aan het einde van het basisonderwijs zouden de kerndoelen op een wel zeer elementair niveau geformuleerd moeten zijn. Anderzijds echter moet voldoende beheersing van de kerndoelen wel voor de meerderheid van de leerlingen gelden. In de beschrijving van de standaard Voldoende is deze meerderheid gedefinieerd als 70% tot 75% van de leerlingen. Met de standaard Voldoende wordt een niveau vastgesteld waarbij sprake is van voldoende beheersing van de betreffende kerndoelen, een niveau dat door 70% tot 75% van de leerlingen aan het einde van het basisonderwijs bereikt zou moeten worden. Voor zover leerlingen de standaard Voldoende niet bereiken, dient het basisonderwijs te streven naar een minimum niveau van beheersing. Dit niveau wordt geformuleerd met de standaard Minimum. Vrijwel alle leerlingen zouden dit niveau moeten bereiken. Het percentage leerlingen is gedefinieerd als 90% tot 95% van de leerlingen.

De standaard Gevorderd, ten slotte, geeft een niveau aan dat de kerndoelen van het basisonderwijs overstijgt. De leerstof op en boven dit niveau hoeft niet aan alle leerlingen in het basisonderwijs te worden aangeboden.

Definities van de standaarden voor de kerndoelen basisonderwijs

Standaarden	Omschrijving
Minimum	Deze standaard geeft het niveau aan waarop de kerndoelen basisonderwijs minstens moeten worden beheerst. Het basisonderwijs moet ernaar streven deze standaard bij 90% tot 95% van de leerlingen te bereiken.
Voldoende	Op dit niveau beheersen de leerlingen de kerndoelen in voldoende mate. Verwacht mag worden dat de meeste leerlingen dit niveau bereiken. In het basisonderwijs zou een meerderheid van de leerlingen – dat wil zeggen 70% tot 75% – de standaard Voldoende moeten bereiken.
Gevorderd	Deze standaard geeft een niveau aan dat de kerndoelen voor het basisonderwijs overstijgt. Op dit niveau hoeft het onderwijsaanbod niet aan alle leerlingen te worden voorgelegd.

De opzet van het standaardenonderzoek

Over het antwoord op de vraag wat leerlingen moeten kunnen om de verschillende standaarden te bereiken, zullen de meningen verdeeld zijn. Voor het vaststellen van de standaarden is daarom een zorgvuldige onderzoeks-procedure opgezet waarmee de oordelen van geïnformeerde beoordelaars worden verzameld. Voor het onderzoek worden op basis van steekproeftrekking leraren basisonderwijs uitgenodigd met minimaal drie jaar onderwijservaring in jaargroep 8. Daarnaast worden op basis van willekeurige adreselectie schoolbegeleiders en Pabo-docenten uitgenodigd met specifieke deskundigheid op het gebied van het geschiedenisonderwijs in de basisschool. Beoogd wordt op deze wijze een beoordelaarspanel samen te stellen bestaande uit vijftien leraren basisonderwijs, vijf schoolbegeleiders en vijf Pabo-docenten. Op basis van de respons is een panel van 27 beoordelaars samengesteld met zeventien leraren basisonderwijs, vijf schoolbegeleiders en vijf Pabo-docenten. De beoordelaars kregen een katern thuisgestuurd met een naar onderwerp gerangschikt overzicht van de basisinzichten uit de domeinbeschrijving voor geschiedenis (Wagenaar, 2002) met het verzoek daarvan goed kennis te nemen zodat men inhoudelijk op de hoogte zou zijn van wat in de verschillende onderwerpen aan de orde gesteld zou worden. Voorafgaande aan de beoordelingssessies werden de beoordelaars uitvoerig geïnstrueerd over de opzet van het standaardenonderzoek. Het vaststellen van de standaarden verloopt voor ieder onderwerp in drie beoordelingsfasen (vgl. Van der Schoot, 2001).

Fase 1

In de eerste fase krijgen de beoordelaars een boekje met een selectie van opgaven van een bepaald onderwerp. Het aantal opgaven per onderwerp varieerde van twintig tot dertig. De opgaven in het boekje zijn gerangschikt van gemakkelijk naar moeilijk. De beoordelaars maken eerst zelf alle opgaven. Het boekje ging vergezeld van een formulier met de antwoordsleutels, waarmee men de eigen antwoorden kon controleren. Deze controle hield ook in dat de beoordelaars geïnformeerd werden over de criteria die zijn gehanteerd bij het beoordelen van de vragen. Op basis van hun oordeel over de mate waarin de verschillende vragen beheerst zouden moeten worden, geven de beoordelaars voor iedere standaard op de vaardigheidsschaal het gewenste niveau aan. Deze oordelen worden gegeven op vaardigheidsschalen zoals die in deze publicatie bij ieder onderwerp zijn afgebeeld. De vaardigheidsschaal laat voor elk scorepunt zien in hoeverre de leerlingen de verschillende opgaven goed, redelijk of onvoldoende beheersen. De beoordelaar kiest voor elke standaard een scorepunt op de vaardigheidsschaal dat het beste past bij zijn oordeel. De vaardigheids-schaal op deze beoordelingsformulieren is echter getransformeerd, zodat de beoordelaars geen informatie hebben over de vaardigheidsverdeling in de populatie. Ook de percentielindeling ontbrak. De oordelen in deze eerste fase zijn daarmee persoonlijke oordelen en alleen gebaseerd op inhoudelijke afwegingen.

Fase 2

In de tweede fase discussiëren de beoordelaars in kleine groepjes van gemengde samenstelling over hun eerste oordelen. De discussiegroepen

bestaan meestal uit vijf beoordelaars: drie leraren basisonderwijs, een schoolbegeleider en een Pabo-docent. Na iedere twee of drie onderwerpen wordt de samenstelling van de discussiegroepen volledig gewijzigd. Deze discussies stellen de beoordelaars in de gelegenheid argumenten over en weer uit te wisselen en het eigen oordeel inhoudelijk te toetsen aan dat van anderen. Na afloop van de discussie geeft iedere beoordelaar – opnieuw individueel – een tweede oordeel voor elke standaard. Ook dit tweede oordeel wordt op de getransformeerde vaardigheidsschaal afgebeeld, net zoals in de vorige fase. De beoordelaars zijn erop gewezen dat de discussies niet primair op consensus gericht zijn, maar dat consensus de validiteit van de standaard wel versterkt. Het tweede oordeel wordt in de computer ingevoerd, waarna voor elke standaard de mediaan, het interkwartielbereik (de spreiding van de middelste 50% van de oordelen) en de totale range van de oordelen wordt berekend.

Fase 3

In de laatste fase komen de beoordelaars weer plenair bij elkaar en krijgen zij de vaardigheidsschaal uitgereikt met de juiste vaardigheidsverdeling, waarop nu ook de percentielen 10, 25, 50, 75 en 90 zijn afgebeeld. Hiermee krijgen zij informatie over de feitelijke vaardigheidsverdeling in de populatie. Deze vaardigheidsverdeling wordt op een scherm geprojecteerd, tezamen met de gegevens van de groepsoordelen uit de tweede fase. Iedere beoordelaar kan dan nagaan hoe de eigen oordelen zich verhouden tot de werkelijke vaardigheidsverdeling en welke positie deze oordelen innemen in het totaal van de groepsoordelen. De onderzoeksleider bespreekt met de groep de verhouding tussen de feitelijke vaardigheidsverdeling en de door de beoordelaars gewenste beheersingsniveaus voor de drie standaarden. Met name wordt daarbij stilgestaan bij de mate waarin de beoogde vaardigheidsniveaus in het basisonderwijs worden gerealiseerd. Na kennis te hebben genomen van deze aanvullende informatie geeft iedere beoordelaar voor elke standaard een definitief oordeel op de werkelijke vaardigheidsschaal.

In deze Balans is van elke standaard het interkwartielbereik van de oordelen uit de derde fase op de vaardigheidsschalen afgebeeld. Het interkwartielbereik laat de spreiding zien van de oordelen van de middelste 50% van de beoordelaars. Hoe meer beoordelaars onderling overeenstemmen over het gewenste niveau, des te smaller zal deze spreiding zijn.

2.5 De rapportage van de resultaten

In hoofdstuk 4 beschrijven we per onderwerp de resultaten van de leerlingen. Aan de hand van een reeks voorbeeldopgaven illustreren we voor ieder onderwerp over welke kennis of inzichten de leerlingen beschikken, maken we verschillen tussen groepen leerlingen zichtbaar en geven we aan in hoeverre de standaarden worden gerealiseerd. De resultaten van de leerlingen worden tegelijk afgebeeld in een figuur. Voor een toelichting op deze figuren verwijzen we naar bijlage 1. Voor het beschrijven van de vaardigheden van leerlingen zijn zogenoemde vaardigheidsschalen ontwikkeld. In bijlage 2 zijn enkele psychometrische eigenschappen van deze vaardigheidsschalen voor Geschiedenis opgenomen.

Het onderwijsaanbod voor Geschiedenis en
Samenleving

Hoofdstuk 3

Hoofdstuk 3



3 Het onderwijsaanbod voor Geschiedenis en Samenleving

Het onderwijsaanbod voor geschiedenis en samenleving in de bovenbouw van het basisonderwijs is met een schriftelijke vragenlijst geïnventariseerd. De lijst bevatte vragen over organisatorische aspecten, over het methodegebruik, over de aandacht voor specifieke onderwerpen binnen het vakgebied, over bijzondere didactische activiteiten en over problemen die leraren bij het geven van geschiedenis kunnen ervaren.

Aan de leraren van de jaargroepen 6, 7 en 8 van de basisscholen die aan het onderzoek meededen, is gevraagd een vragenlijst in te vullen over het onderwijsaanbod voor geschiedenis in hun jaargroep. Er deden 136 scholen mee aan het onderzoek. De vragenlijst is ingevuld door 133 leraren van jaargroep 6 (98%), 132 leraren van jaargroep 7 (97%) en door 134 leraren van jaargroep 8 (99%).

3.1 Organisatorische aspecten van het geschiedenis- onderwijs

Aan de leraren is gevraagd of zij het geschiedenisonderwijs geven als een afzonderlijk vak of geïntegreerd met andere vakken. Ongeacht de jaargroep geeft bijna 90% van de leraren aan dat zij het geschiedenisonderwijs geven als een afzonderlijk vak. De andere leraren kiezen voor de optie 'geïntegreerd'. In dat geval is hen gevraagd nader te beschrijven wat zij daarbij onder geïntegreerd verstaan. Voor de meeste leraren betekent het dat wanneer daar aanleiding toe bestaat, de historische context bij onderwerpen in andere vakgebieden wordt betrokken. Enkele leraren verwijzen naar hun methode waarin een geïntegreerde aanpak van wereldoriëntatie wordt voorgestaan, terwijl anderen uitgaan van thema's en deze vanuit de verschillende vakgebieden belichten. Over het algemeen zeggen leraren van scholen uit stratum 1 (15%) en 3 (13%) iets vaker dat zij een geïntegreerde aanpak voorstaan dan leraren uit stratum 2 (5%), maar de verschillen zijn klein.

De lestijd voor geschiedenis neemt toe met het jaargroepniveau. In jaargroep 6 is de gemiddelde lestijd voor geschiedenis 68 minuten per week. Ongeveer tweederde deel van de leraren besteedt drie kwartier tot een uur per week aan geschiedenis. In de jaargroepen 7 en 8 geven meer leraren aan dat zij meer dan een uur per week aan geschiedenis besteden en neemt de gemiddelde lestijd dan ook iets toe tot 76 minuten in jaargroep 8. Er zijn geen verschillen van betekenis in gemiddelde lestijd voor de scholen uit de drie onderscheiden strata.

Enkele organisatorische aspecten van het geschiedenisonderwijs (% leraren)

	jgr 6 (n = 133)	jgr 7 (n = 132)	jgr 8 (n = 134)
<i>Geeft het geschiedenisonderwijs</i>			
● als apart vak	87	89	87
● geïntegreerd	10	11	12
● geen antwoord	2	0	1
<i>Gebruikt een geschiedenismethode</i>			
	93	93	93
<i>Lestijd per week</i>			
● tot 60 minuten	66	58	49
● 60 tot 90 minuten	29	33	40
● meer dan 90 minuten	5	8	11
gemiddelde lestijd in minuten (standaardafwijking)	68 (21)	72 (30)	76 (27)

3.2 Het gebruik van methoden voor het geschiedenis- onderwijs

Bijna alle leraren (93%) gebruiken voor hun geschiedenisonderwijs een methode. Ongeveer een derde deel van de leraren gebruikte ten tijde van het onderzoek de methode *Bij de tijd*. Daarnaast zijn er nog vijf methoden die elk door 10% tot 15% van de leraren wordt gebruikt, te weten *Wijzer door de tijd*, *Geschiedenis in onderwerp en opdracht*, *Een zee van tijd* en *Spoorzoeken in de tijd*. Negen methoden worden door minder dan 5% van de leraren genoemd, waarvan zeven slechts door 1 of 2%.

Bijna alle leraren geven, ongeacht het jaarniveau, aan dat zij de methode voor meer dan 50% volgen en dat zij ook tevreden zijn over de methode die ze gebruiken. Alleen over de methode *Geschiedenis in onderwerp en opdracht* blijken de meeste leraren niet tevreden te zijn. Zij vinden de methode verouderd, te moeilijk, zij vinden ook het taalgebruik in de methode te moeilijk en er is te veel leesstof waardoor de lessen saai zijn. Soortgelijke kritieken treffen we ook aan bij andere methoden. De methode *Bij de tijd* wordt door verschillende leraren vooral bekritiseerd omdat de verhalen vaak moeilijk zijn. Vooral leraren in jaargroep 6 geven aan dat de methode te lang stil staat bij een bepaalde periode of tijdvak. Voor de vijf meest gebruikte methoden is nagegaan of er verschil is in gemiddelde door leraren ingeschatte lestijd. Verschillen van betekenis zijn daarbij niet gevonden.

Methoden voor geschiedenisonderwijs in de jaargroepen 6, 7 en 8 van het basisonderwijs in 2000 en van jaargroep 8 in 1995 en 1991

Methode	Methodegebruik in 2000			Jaargroep 8 in	
	jgr 6	jgr 7	jgr 8	1995	1991
Bij de Tijd	32	31	30	30	12
Wijzer door de tijd	15	14	14	–	–
Geschiedenis in Onderwerp en Opdracht (herz.)	14	14	14	10	–
Een Zee van Tijd (Ei van Columbus)	13	13	12	0,1	–
Spoorzoeken in de tijd	11	11	11	6	9
Op zoek naar vroeger / Wij en de tijd	4	4	6	12	6
De tijd zal het leren	4	4	4	–	–
Overig	8	8	8	42	73

Mate van gebruik van en tevredenheid over de methoden voor geschiedenisonderwijs (% leraren)

Methode	Volgt methode voor meer dan 50%			Is (deels) tevreden met de methode		
	jgr 6	jgr 7	jgr 8	jgr 6	jgr 7	jgr 8
Bij de Tijd	100	100	100	95	95	97
Wijzer door de tijd	100	100	100	100	100	100
Geschiedenis in Onderwerp en Opdracht (herz.)	88	94	81	47	41	41
Een Zee van Tijd (Ei van Columbus)	87	94	100	87	88	93
Spoorzoeken in de tijd	100	100	100	100	86	86
Op zoek naar vroeger / Wij en de tijd	81	81	87	81	81	58
De tijd zal het leren	100	100	100	80	60	80

3.3 Aandacht voor onderwerpen uit geschiedenis, staatsinrichting en samenleving

Mede aan de hand van de kerndoelbeschrijvingen voor het basisonderwijs (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 1998) is een lijst met onderwerpen opgesteld voor geschiedenis, staatsinrichting en samenleving. Aan de leraren is daarbij de vraag voorgelegd of zij aan deze onderwerpen aandacht besteden. Zij konden de vraag op drie niveaus beantwoorden:

- écht aandacht, dat wil zeggen het onderwerp is in twee of meer lessen duidelijk aan de orde gesteld,
- weinig aandacht, dat wil zeggen het onderwerp is terloops of hooguit in één les aan de orde gesteld of
- geen aandacht, wat wil zeggen dat het onderwerp niet in de lessen is behandeld.

Voor het geschiedenisonderwijs komt daar een duidelijke longitudinale leerstofopbouw voor de bovenbouw van het basisonderwijs uit naar voren, die door de meeste methoden wordt gehanteerd. In jaargroep 6 heeft het onderwijs

vooral betrekking op onderwerpen uit de tijd van Prehistorie tot en met de Middeleeuwen. Over het algemeen besteedt meer dan 75% van de leraren aan deze onderwerpen expliciet aandacht. Het onderwerp 'de middeleeuwse samenleving in West-Europa' krijgt ook relatief veel aandacht in jaargroep 7, maar verder zegt meer dan de helft van de leraren in jaargroep 7 en 8 aan deze onderwerpen uit deze periode geen aandacht te besteden.

De periode vanaf de Middeleeuwen tot en met de Nederlandse Gouden Eeuw blijkt vooral het aandachtsgebied te zijn van het geschiedenisonderwijs in jaargroep 7. In jaargroep 6 schenken de meeste leraren hieraan geen aandacht. In jaargroep 8 besteedt nog ongeveer de helft van de leraren 'echt' aandacht aan onderwerpen als de ontwikkeling van steden en handel, de ontdekkingen op het gebied van wetenschap en techniek en de Europese expansie, kolonialisme en reformatie. Of zij daarbij ook de periode van Middeleeuwen tot de Franse revolutie betrekken of dat deze onderwerpen vooral latere perioden betreffen, is niet duidelijk.

De periode vanaf de Franse revolutie blijkt vooral het aandachtsgebied te zijn in jaargroep 8. Onderwerpen als de industriële samenlevingen en de crisisjaren in Nederland en de Tweede Wereldoorlog worden door meer dan 75% van de leraren duidelijk in meerdere lessen aan de orde gesteld. Onderwerpen als 'de naoorlogse samenleving in Nederland' en 'de ontwikkeling van de welvaartstaat' krijgen van meer dan de helft van de leraren expliciet aandacht. Maar ook onderwerpen als 'de ontwikkeling van multiculturele samenlevingen na 1945' en 'de Europese Unie' zijn onderwerpen die vooral in jaargroep 8 aandacht krijgen. In jaargroep 7 is de aandacht voor onderwerpen uit de 19e en 20e eeuw duidelijk minder, terwijl in jaargroep 6 de meeste leraren aan deze onderwerpen geen aandacht besteden.

Over het algemeen blijkt de aandacht voor de familie- en omgevingsgeschiedenis van leerlingen gering. Voor de familiegeschiedenis is dat begrijpelijk omdat dit onderwerp doorgaans vooral in de onderbouw van het basisonderwijs aan bod komt. De meeste leraren zeggen aan de omgevingsgeschiedenis weinig aandacht te besteden. Ongeveer de helft van de leraren in de verschillende jaargroepen geeft meer specifieke informatie over de onderwerpen uit de omgevingsgeschiedenis die zij aan de orde stellen. Een algemeen terugkerend thema is de aandacht voor de geschiedenis van de eigen omgeving in de Tweede Wereldoorlog. Daarnaast betreft men binnen het reguliere onderwijsaanbod voor geschiedenis relevante aspecten uit de omgevingsgeschiedenis. Het lijkt er op dat de meeste leraren wel aandacht schenken aan de geschiedenis van de eigen omgeving, maar dan niet als een zelfstandig thema maar wanneer er aanknopingspunten zijn binnen de thema's uit de geschiedenislessen.

Slechts een minderheid van de leraren in de verschillende jaargroepen besteedt 'echt' aandacht aan onderwerpen die betrekking hebben op de staatsinrichting en op de rol van de burger daarin. Ongeveer de helft van de leraren geeft aan dat zij aan deze onderwerpen weinig aandacht besteden. Alleen in jaargroep 8 geeft iets meer dan de helft van de leraren aan dat zij echt aandacht besteden aan het onderwerp 'het landsbestuur: de regering, Eerste en Tweede Kamer' en ongeveer 40% besteedt echt aandacht aan de onderwerpen 'het gemeentelijk bestuur' en 'het Koninkrijk der Nederlanden'.

Aandacht voor onderwerpen in onderwijsaanbod voor geschiedenis, staatsinrichting en samenleving (% leraren)

	Jaargroep 6			Jaargroep 7			Jaargroep 8		
	geen	weinig	echt	geen	weinig	echt	geen	weinig	echt
Historische gebeurtenissen, verschijnselen, ontwikkelingen en personen									
Familiegeschiedenis van de leerlingen	33	48	19	41	51	8	51	43	6
Omgevingsgeschiedenis van de leerlingen	20	63	17	26	55	19	31	49	19
Nomadische samenlevingen in de prehistorie in West-Europa	12	13	76	58	16	25	69	17	14
Agrarische samenlevingen in de prehistorie in West-Europa	11	15	74	55	20	26	65	21	14
Romeinse invloed in Nederland	4	11	85	37	33	30	48	31	21
Middeleeuwse samenleving in West-Europa	17	20	63	20	11	69	51	26	23
Ontwikkelingen in de Europese cultuur vanaf de late Middeleeuwen:									
● ontwikkeling van steden en handel	37	23	40	7	10	83	32	26	42
● ontdekkingen op het gebied van wetenschap en techniek	50	29	22	12	20	69	23	25	52
● Europese expansie, kolonialisme en reformatie	72	16	12	15	23	62	27	25	47
Tachtigjarige oorlog en het ontstaan van de Nederlandse staat	83	8	9	16	11	73	45	26	28
Nederlandse Gouden Eeuw	78	14	8	21	19	60	42	28	31
Franse revolutie	86	10	4	50	22	28	34	17	49
Industriële samenlevingen	79	14	7	46	23	31	10	16	74
Crisisjaren in Nederland en de Tweede Wereldoorlog	59	26	16	34	30	36	7	8	86
Naoorlogse samenleving in Nederland en de ontwikkeling van de welvaartstaat	75	20	5	61	25	14	16	24	59
Hedendaagse Europese en mondiale verhoudingen	77	20	3	52	37	11	17	39	44
De ontwikkeling van multiculturele samenlevingen na 1945	74	21	5	48	40	12	18	37	45
Europese Unie	75	21	4	38	38	24	20	36	44
Veranderingen in Oost-Europa	82	14	4	42	37	22	24	42	34
Hoofdzaken van staatsinrichting en de rol van de burger daarin									
Gemeentelijk bestuur	31	47	23	24	56	20	16	46	39
Landsbestuur: regering, Eerste en Tweede Kamer	36	48	16	13	49	38	10	34	57
Betekenis van de monarchie in Nederland	51	41	8	27	51	22	19	49	33
Koninkrijk der Nederlanden	49	41	10	19	54	27	19	43	39
Europees bestuur	73	24	3	38	45	17	27	49	24
Politie	43	45	12	30	46	24	26	43	30
Rechtbank	59	35	5	47	46	7	36	48	16
Onderwerpen omtrent samenleving									
Kenmerken van leefeenheden, overeenkomsten en verschillen	23	53	24	23	50	27	13	54	33
Vormen van groepsgedrag en factoren die daarvoor bepalend zijn	32	45	23	24	48	28	10	56	34
Overeenkomsten en verschillen tussen etnische groepen	25	53	23	16	48	36	8	51	41
Discriminatie en tolerantie	12	35	53	6	27	67	2	20	78
Emancipatie	38	52	11	23	54	23	11	44	45
Geestelijke en godsdienstige stromingen: overeenkomsten en verschillen	11	56	33	7	42	50	11	30	59
Nederlandse multiculturele samenleving	19	56	26	11	46	43	8	41	51
(cursief of cursief/vet: relatief veel aandacht)									

De aandacht voor aspecten binnen het onderwerp Samenleving neemt toe met het jaargroepniveau. Het betreft dan onderwerpen als kenmerken van leef-eenheden, groepsgedrag, overeenkomsten en verschillen tussen etnische groepen, discriminatie en tolerantie, emancipatie, geestelijke en godsdienstige stromingen en de Nederlandse multiculturele samenleving. In jaargroep 6 besteedt gemiddeld 79% van de leraren aandacht aan deze onderwerpen en zegt 27% de onderwerpen echt te behandelen. Voor jaargroep 7 zijn deze percentages respectievelijk 84% en 39%, terwijl deze onderwerpen in jaargroep 8 gemiddeld door 90% van de leraren ter sprake wordt gebracht en bijna 50% van de leraren de onderwerpen in lessen expliciet ter sprake brengt. Vooral onderwerpen als 'discriminatie en tolerantie', 'overeenkomsten en verschillen in geestelijke en godsdienstige stromingen' en 'de Nederlandse multiculturele samenleving' krijgen dan de aandacht van de leraren.

Leraren in jaargroep 6 besteden gemiddeld aan minder onderwerpen aandacht dan leraren in de jaargroepen 7 en 8. In jaargroep 6 is het gemiddelde aantal onderwerpen waaraan 'echt' aandacht wordt besteed 4,7, terwijl dit gemiddelde voor de jaargroepen 7 en 8 7,0 en 7,3 is. Het gemiddelde aantal onderwerpen waaraan minstens 'enige' aandacht wordt besteed – dat wil zeggen onderwerpen die weinig of echt aandacht krijgen – is in de drie jaargroepen achtereenvolgens 8,7, 12,2 en 12,7.

Op scholen in stratum 3 komen gemiddeld iets minder onderwerpen aan bod dan in scholen uit stratum 1 en 2 die onderling op dit punt nauwelijks verschillen. Het verschil is echter klein en bedraagt gemiddeld niet meer dan 1 à 2 onderwerpen.

Ook voor de vijf meest gebruikte methoden is nagegaan of er verschillen zijn in het aantal onderwerpen dat in de bovenbouw van het basisonderwijs aan de orde wordt gesteld. Het aantal onderwerpen waaraan men 'echt' aandacht besteedt varieert van 16 voor scholen die de methode *Een Zee van Tijd* gebruiken tot 22 voor scholen met de methode *Spoorzoeken in de tijd*. Het aantal onderwerpen waaraan men 'enige' aandacht besteedt varieert van 28 voor de eerste methode tot 36 voor de tweede methode. De spreiding in aantallen is echter zo groot dat de verschillen niet significant zijn.

3.4 Activiteiten en problemen

Aan de leraren is een tiental activiteiten voorgelegd met de vraag of die activiteiten in het kader van het geschiedenisonderwijs worden uitgevoerd en zo ja, hoe vaak die activiteit in het betreffende jaar is uitgevoerd. Over het algemeen heeft echter slechts 55–60% van de leraren die een activiteit uitvoeren ook de vraag naar de frequentie beantwoord.

Vrijwel alle leraren evalueren hun geschiedenisonderwijs door het voorleggen van proefwerken over geschiedenis aan de leerlingen. Gemiddeld nemen de leraren zeven tot acht proefwerken per jaar af, meestal betekent dat twee proefwerken per trimester. Ook vertellen vrijwel alle leraren verhalen over geschiedenisonderwerpen en zij doen dat gemiddeld twaalf keer per jaar. Zo'n 10% van de leraren vertelt elke week een verhaal.

Meer dan driekwart van de leraren maakt gebruik van tv/videoregistraties. Veel leraren geven hierbij aan dat zij de programma's van de Onderwijs televisie

gebruiken. De gemiddelde frequentie van het gebruik van tv/videoregistraties loopt op van 4,3 keer per jaar in jaargroep 6 tot 6,6 keer in jaargroep 8. Zo'n 40% van de leraren in jaargroep 6 vertoont minstens één keer per twee maanden een tv/videoregistratie, in jaargroep 7 is dat 45% van de leraren en in jaargroep 8 is dat 60% van de leraren.

Het geven van huiswerkopdrachten voor geschiedenis neemt toe met het jaargroepniveau, zowel wat betreft het percentage leraren dat huiswerkopdrachten geeft als de frequentie waarmee leerlingen huiswerkopdrachten krijgen. In jaargroep 6 geeft ongeveer de helft van de leraren huiswerkopdrachten mee met een gemiddelde frequentie van negen keer per jaar. In jaargroep 7 is dat 70% en in jaargroep 8 bijna 80% van de leraren waarbij de gemiddelde frequentie toeneemt tot twaalf keer per jaar. In jaargroep 8 geeft ongeveer 50% van de leraren minstens één keer per maand een huiswerkopdracht mee.

Het percentage leraren dat in het kader van het geschiedenisonderwijs een tentoonstelling, museum of monumentaal gebouw bezoekt, neemt toe van 33% in jaargroep 6 tot 54% in jaargroep 8. Het betreft dan meestal één à twee bezoeken per jaar. Vergelijkbare percentages en frequenties zijn verkregen voor het maken van een werkstuk over een geschiedenisonderwerp. Ook hiervoor geldt dat het percentage leraren toeneemt van 30% in jaargroep 6 tot 50% in jaargroep 8 met een gemiddelde frequentie van één à twee werkstukken per jaar.

Percentage leraren dat in het kader van geschiedenisonderwijs bepaalde activiteiten uitvoert met de gemiddelde frequentie per jaar

Activiteiten	jaargroep 6		jaargroep 7		jaargroep 8	
	%	freq.*	%	freq.*	%	freq.*
Leerlingen maken een <u>proefwerk</u> over geschiedenisonderwerpen.	89	6,7	95	7,7	92	8,0
U vertelt zelf <u>verhalen</u> over geschiedenisonderwerpen.	84	12,0	86	11,4	91	12,1
U maakt bij geschiedenis gebruik van <u>tv/videoregistraties</u> .	76	4,3	79	5,1	84	6,6
Leerlingen krijgen <u>huiswerkopdrachten</u> mee voor geschiedenis.	53	9,3	69	10,4	78	12,1
U bezoekt met de leerlingen een <u>tentoonstelling, museum of monumentaal</u> gebouw in het kader van geschiedenis.	33	1,2	45	1,7	54	1,4
Leerlingen maken een <u>werkstuk</u> over een geschiedenisonderwerp.	31	1,8	41	1,6	51	1,7
U behandelt of introduceert geschiedenisonderwerpen met een <u>wandplaat</u> .	40	6,2	48	6,0	40	4,2
Leerlingen houden een <u>spreekbeurt</u> over een geschiedenisonderwerp.	21	1,5	33	1,2	36	2,0
U en/of de leerlingen maken gebruik van <u>internet</u> voor informatie over geschiedenisonderwerpen.	16	3,6	29	2,7	31	5,9
U en/of de leerlingen maken gebruik van <u>cd-rom's</u> over geschiedenisonderwerpen.	10	9,6	18	2,5	26	5,0
* Niet iedereen heeft deze vraag beantwoord. De gemiddelde frequentie is gebaseerd op 55–60% van de groep die de activiteit uitvoert.						

Iets minder dan de helft van de leraren introduceert geschiedenisonderwerpen met een wandplaat met een gemiddelde frequentie van zes keer per jaar in de jaargroepen 6 en 7 en vier keer per jaar in jaargroep 8. Andere activiteiten zoals het houden van een spreekbeurt over een geschiedenisonderwerp, het gebruik

van internet en van cd-rom's in het kader van geschiedenisonderwijs komen relatief weinig voor. De belangstelling daarvoor onder leraren neemt weliswaar toe met het jaargroepniveau, maar hooguit een derde deel van de leraren maakt er gebruik van. Gezien de toename in beschikbaarheid van computers op scholen, zouden deze percentages intussen toegenomen kunnen zijn.

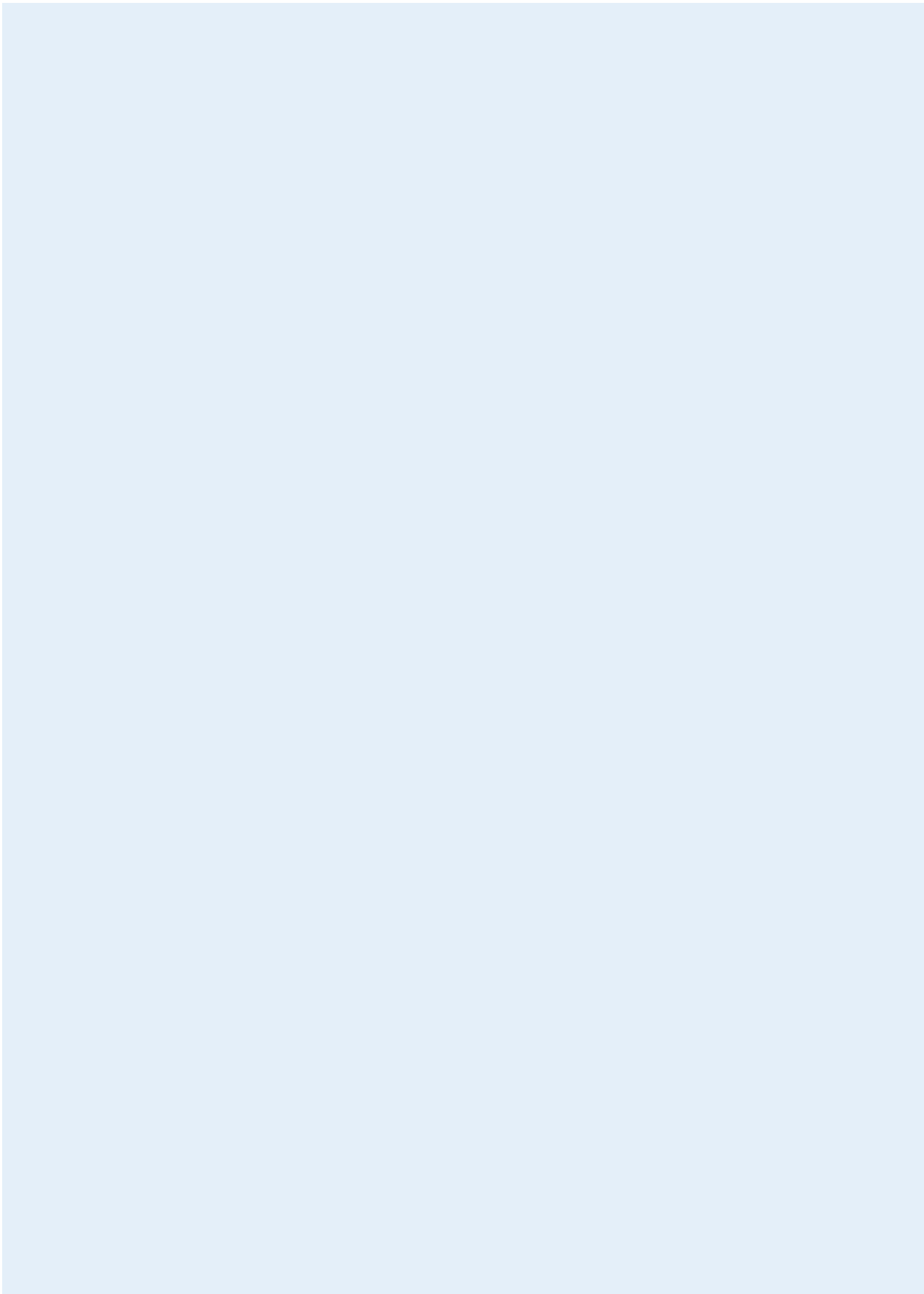
We hebben de leraren enkele problemen voorgelegd die mogelijk een belemmering kunnen vormen voor goed geschiedenisonderwijs. Ongeveer driekwart van de leraren vindt de eigen deskundigheid voldoende om goed geschiedenisonderwijs te kunnen geven, de anderen ervaren daarbij soms een probleem. Iets meer dan de helft van de leraren ervaren met de methode voor het geschiedenisonderwijs geen problemen, ongeveer een derde deel van de leraren ervaart soms een probleem met de methode. Vooral de gebruikers van de methode *Geschiedenis in onderwerp en opdracht* vinden hun methode eigenlijk niet meer geschikt voor het geschiedenisonderwijs.

Voor de helft van de leraren is de tijd voor geschiedenisles onvoldoende, de andere helft ervaart daarin geen probleem. De helft van de leraren beschikt over voldoende informatie over de omgevingsgeschiedenis, voor de anderen is dat soms tot vaak een probleem. Opmerkelijk is dat meer dan de helft van de leraren in de verschillende jaargroepen aangeeft soms een probleem te hebben met het feit dat leerlingen onvoldoende geïnteresseerd zijn in geschiedenis.

Het percentage leraren dat zegt daar geen probleem mee te hebben daalt van bijna 38% in jaargroep 6 tot 28% in jaargroep 8. Tot slot geeft een meerderheid van de leraren aan – 70% tot 80% – dat het onderwijsprogramma te overladen is om voldoende tijd aan geschiedenis te kunnen besteden.

Percentage leraren dat genoemde problemen niet, soms en vaak ervaart als belemmering voor goed geschiedenisonderwijs

Mogelijke problemen	Jaargroep 6			Jaargroep 7			Jaargroep 8		
	niet	soms	vaak	niet	soms	vaak	niet	soms	vaak
Het ontbreekt mij aan voldoende deskundigheid om goed geschiedenis- onderwijs te kunnen geven.	72	27	1	68	31	2	72	27	1
De methode die ik voor het geschiedenisonderwijs gebruik is eigenlijk niet geschikt.	54	31	15	54	32	15	56	28	17
Ik heb onvoldoende tijd om mijn geschiedenislessen goed voor te bereiden.	47	47	5	49	43	8	49	47	4
Er is voor mijn groep geen geschikte informatie over de omgevings- geschiedenis.	45	32	23	49	36	14	50	33	17
Ik ervaar dat veel leerlingen onvoldoende geïnteresseerd zijn in geschiedenis.	38	56	7	30	54	15	28	58	13
Het onderwijsprogramma is te overladen om voldoende tijd aan geschiedenis te kunnen besteden.	29	50	20	26	52	22	22	62	17



De resultaten

Hoofdstuk 4

Hoofdstuk 4



4 De resultaten

Elk onderwerp in dit hoofdstuk behandelen we volgens een vast stramien. We beginnen telkens met een beknopte beschrijving van de inhoud en de opgavenverzameling van ieder onderwerp. Daarna gaan we uitvoerig in op de feitelijke prestaties van de leerlingen. Deze feitelijke prestaties vergelijken we vervolgens met de wenselijke prestaties volgens de uitkomsten van een uitgebreid standaardonderzoek onder een panel van deskundigen. Ten slotte schenken we aandacht aan de verschillen in competentie tussen groepen leerlingen.

Het domein Geschiedenis bestaat uit acht onderwerpen. Zeven onderwerpen hebben betrekking op het verleden: tijdsbesef, prehistorie, oudheid, Middeleeuwen, Nieuwe tijd: de Republiek, Nieuwste tijd: 19e eeuw en Nieuwste tijd: 20e eeuw. Het achtste onderwerp Samenleving heeft betrekking op in de kerndoelen aangeduide hedendaagse maatschappelijke verhoudingen.

4.1 Tijdsbesef

Inhoud

Wie begrippen kan gebruiken die te maken hebben met tijd, geeft blijk van tijdsbesef. Veel van deze begrippen komen systematisch aan de orde in het geschiedenisonderwijs, maar niet alle. Dat geldt bijvoorbeeld voor begrippen over dagindeling, zoals ochtend, middag, avond, nacht, vroeg en laat, voor het klokkijken en het inschatten van de duur van de eigen bezigheden, voor het kunnen omgaan met een kalender, waarbij begrippen als weken, maanden en jaartallen en feestdagen te pas komen.

Het dagelijks tijdsbesef vindt zijn beslag reeds in de eerste jaren van het basisonderwijs. Ook het biologisch tijdsbesef, waarbij we kunnen denken aan de indeling van het jaar in seizoenen en hun opeenvolging van natuurlijke omstandigheden, zoals weersgesteldheid en daglengte wordt niet aangeleerd bij geschiedenis, maar krijgt vooral invulling binnen het leerstofgebied natuuronderwijs.

In de kerndoelen voor het basisonderwijs 1998 wordt historisch besef als volgt omschreven: 'De leerlingen kunnen perioden en gebeurtenissen uit hun eigen leven en uit de geschiedenis op een tijdbalk plaatsen en daarbij aanduidingen van tijd en tijdsindeling hanteren als: dagen, weken, maanden, jaargetijden, jaren, eeuwen, jaartellingen, perioden.' Onder geschiedenis vallen dan begrippen die te maken hebben met de opeenvolging van generaties.

De begrippen leeftijd, ouders, grootouders en andere familierelaties spelen hier een rol. Omdat de tijd in verband gebracht wordt met geboorte en dood, spreken we wel van *existentieel tijdsbesef*. In het geschiedenisonderwijs leren kinderen hier bijvoorbeeld over door familiestambomen op te stellen, door familiegebeurtenissen op een tijdlijn te plaatsen of door het vergelijken van leeftijden (toen vader zo oud was als ik nu).

De belangrijkste component van tijdsbesef in het geschiedenisonderwijs is echter het *historisch tijdsbesef*. Het gaat hierbij om kennis van begrippen als decennium, eeuw, jaartal, om het structureren van gebeurtenissen in de tijd met behulp van tijdlijnen en het chronologisch kunnen positioneren van belangrijke ontwikkelingen die zich op verschillende terreinen in de geschiedenis hebben voorgedaan.

We onderscheiden binnen het onderwerp tijdsbesef bij geschiedenis daarom twee aspecten of doelstellingen:

- *Het existentieel tijdsbesef*: dit betreft het kunnen overzien van het eigen leven, het leven van de generaties waarmee het kind te maken heeft zoals ouders en grootouders. Dit blijkt bijvoorbeeld uit het kunnen schatten van leeftijden, uit het vergelijken van leeftijden of uit het leggen van verbanden tussen leeftijden en jaartallen.
- *Het historisch tijdsbesef*: de leerlingen kunnen perioden en gebeurtenissen uit de geschiedenis op een tijdbalk plaatsen en daarbij de geëigende aanduidingen van tijd en tijdsindeling hanteren. We rekenen hiertoe ook het kunnen hanteren van een relatief tijdsbegrip: dat wil zeggen notie hebben van opeenvolging van de ontwikkelingen die zich op verschillende terreinen hebben voorgedaan, zonder dat dit direct gekoppeld wordt aan jaartallen (bijvoorbeeld ontwikkelingen in techniek, economie, kunst, religie, politieke structuur).

Inhouden die leiden tot tijdsbesef maken altijd deel uit van de inhouden voor geschiedenis, zoals beschreven in de onderscheiden tijdvakken uit de domeinbeschrijving. Als inhoudsbeschrijvingen zijn tijdsaanduidingen verweven met andere inhoudsbeschrijvingen, zoals begripsmatige en feitelijk gestructureerde weergaven van gebeurtenissen, geografische locaties van historische feiten en beschrijvingen over hoe deze historische kennis tot stand gekomen is.

Tijdsbesef als resultaat van een leerproces dat geleid heeft tot 'het kunnen plaatsen van perioden en gebeurtenissen in de tijd' is echter ook op te vatten als een competentie of vaardigheid die apart van andere competenties kan worden gemeten. Een deel van de opgaven voor het onderwerp tijdsbesef, namelijk de opgaven die gaan over het plaatsen van perioden en gebeurtenissen in de tijd, vervullen daardoor in deze PPON-peiling een 'dubbelrol'. Ze zijn verzameld uit de opgavenverzamelingen voor de verschillende perioden en opgenomen binnen het onderwerp Tijdsbesef.

De vaardigheid van leerlingen voor het onderwerp Tijdsbesef is vastgesteld met behulp van 93 opgaven. Hiervan zijn 32 opgaven opgenomen als voorbeeldopgaven. Ze geven samen een goed beeld van de spreiding in vaardigheid voor tijdsbesef.

Wat leerlingen kunnen

De percentiel-10 leerling beheerst van de totale opgavenverzameling één opgave goed (dit is voorbeeldopgave 1) en 12 opgaven matig tot redelijk goed (waaronder de voorbeeldopgaven 2 tot en met 9). Veruit de meeste opgaven echter, 80 van de 93 opgaven (86%) waaronder alle overige voorbeeldopgaven 10 tot en met 32, beheersen leerlingen op dit niveau onvoldoende. We zullen zien dat er bij deze leerlingen nauwelijks sprake is van enig historisch tijdsbesef. De opgaven die goed of redelijk goed worden beheerst betreffen eerder het

existentieel dan het historisch tijdsbesef.

De enige goed beheerste opgave, voorbeeldopgave 1, vraagt naar de leeftijd van een op een foto afgebeelde oude man. De voorbeeldopgaven 2, 3, 4, 5 en 7 behoren tot de redelijk goed beheerste opgaven: de kans op een goed antwoord is groter dan 70%. Bij voorbeeldopgave 2 moet de leerling eerst de leeftijd van de meisjes op de foto schatten en vervolgens vanaf 1980 berekenen dat de babyfoto in 1960 gemaakt moet zijn. Ook het benoemen van het jaartal op het tijdslint (voorbeeldopgave 3) – een voorwaarde voor het kunnen lezen van historische informatie op tijdslinten – wordt redelijk goed beheerst.

De vergelijking in de tijd van vier schepen – een vikingschip, een zeventiende-eeuwse driemaster, een stoomzeilschip en een modern passagiersschip – wordt redelijk goed beheerst (voorbeeldopgave 4). Er is gevraagd om zes vergelijkingen te maken en de opgave is goed gerekend als de leerling vijf van de zes vergelijkingen correct heeft beantwoord. Ervan uitgaande dat de vraag is opgelost op basis van de technische kenmerken van de schepen, geeft de leerling er blijk van het inzicht verworven te hebben dat de techniek met de tijd complexer wordt.

De voorbeeldopgaven 5, 6, en 7 refereren net als de voorbeeldopgaven 1 en 2 aan het existentieel tijdsbesef en worden ook redelijk goed beheerst. De vragen gaan over het schatten van onderlinge verschillen in leeftijd, zonder een koppeling aan jaartallen. In voorbeeldopgave 5 blijkt de vijfde deelvraag het moeilijkst: deze wordt door ongeveer 25% van de leerlingen fout beantwoord. Voorbeeldopgave 6 wordt minder vaak goed beantwoord, waarschijnlijk omdat er toch enig complex rekenwerk van de leerling wordt gevraagd. De leerling moet berekenen dat de gevraagde persoon in 2000 (het moment van de toetsafname) 45 jaar moet zijn en vervolgens aangeven bij wie zo'n leeftijd het beste past. De andere vragen bij dit onderwerp die vooral het historisch tijdsbesef betreffen, beheersen de leerlingen op of onder percentiële niveau 10 onvoldoende of in het geheel niet.

De gemiddelde leerling (percentiële niveau 50) beheerst van de totale opgavenverzameling acht opgaven goed, 32 opgaven matig tot redelijk goed en 53 opgaven (iets meer dan de helft) onvoldoende. De voorbeeldopgaven 8, 9, 10 en 12 horen bij de door de gemiddelde leerling redelijk goed beheerste opgaven. Opgave 8 zou men nog tot het existentieel tijdsbesef kunnen rekenen, maar niet duidelijk is waarom deze opgave een hoger vaardigheidsniveau vraagt dan de eerdere opgaven over het existentiële tijdsbesef. Mogelijk heeft de cellist een wat onbestemde leeftijd, voor de kinderen moeilijk in te schatten.

Met voorbeeldopgave 9 – het paarsgewijs in de tijd zetten van vier keizers – hervatten we de opgaven die betrekking hebben op het historisch tijdsbesef. De opgave is goed wanneer minstens drie deelvragen goed zijn beantwoord. De gemiddelde leerling blijkt daartoe redelijk goed in staat. Misschien ontleent de leerling enige steun aan de kleding op de afbeeldingen, maar wie niet van deze vorsten heeft gehoord zal stellig geen kans maken de opgave tot een goed einde te brengen. De grootste verwisseling ontstaat bij de vierde deelvraag: ongeveer 35% van de leerlingen heeft deze deelvraag fout beantwoord en verwisselt Karel de Grote en Karel V in de tijd.

De gemiddelde leerling heeft een redelijk goede kans een middeleeuws kasteel in het juiste tijdvak te plaatsen, zowel op het gegeven tijdslint waarop ook de perioden worden benoemd (opgave 10), als op het tijdslint waarop uitsluitend jaartallen zijn aangegeven (opgave 12). Leerlingen die de vraag fout

beantwoorden kiezen vrijwel uitsluitend voor alternatief B: de tweede eeuw. Voorbeeldopgave 11, het plaatsen van door stoom aangedreven fabriek in de tijd, wordt iets minder goed beheerst, ondanks het feit dat de afleiders ver over de tijd zijn verspreid.

Bij de voorbeeldopgaven 13 tot en met 18 is sprake van matige beheersing: de kans op een goed antwoord is voor de gemiddelde leerling iets groter dan 50%. Daartoe behoren de relatief complexe opgaven als voorbeeldopgave 13, en met name ook de voorbeeldopgaven 14 en 17 waarbij niet meer dan één deelvraag fout beantwoord mocht zijn.

Voorbeeldopgave 13 vraagt van de leerling vier typerende voorbeelden van beeldende kunst uit de prehistorie, de middeleeuwen, de zeventiende eeuw en de moderne tijd paarsgewijs in de tijd te plaatsen. Met name de tweede deelvraag – de vergelijking van de afbeeldingen 1 en 3 – blijkt te moeilijk: meer dan 60% van de leerlingen, dus meer dan op grond van de raadkans verwacht wordt, beantwoordt de deelvraag fout. Ook de vierde deelvraag – de vergelijking van de afbeeldingen 3 en 4 – blijkt relatief moeilijk: iets meer dan 60% van de leerlingen heeft deze deelvraag goed. Hoewel geschiedenismethoden voor de basisschool doorgaans niet veel aandacht schenken aan kunst in de geschiedenis, komt men toch wel te spreken over prehistorische grot-schilderingen, middeleeuwse manuscripten en kunst in de zeventiende eeuw. Moderne kunstuitingen zouden mogelijk uit ervaring bekend kunnen zijn. Zeker de helft van de leerlingen blijkt hier de nodige moeite mee te hebben. Dominante historisch economische leefwijzen paarsgewijs in de tijd te relateren, zoals dat wordt gevraagd in opgave 14 en 17, blijkt voor de gemiddelde leerling moeilijk, met de aantekening dat vijf van de zes deelvragen correct beantwoord moesten worden. De feitelijke volgorde is de basis voor inzicht in de economische ontwikkeling van de westerse beschaving. In voorbeeldopgave 14 worden de eerste vijf deelvragen elk door 75% tot 80% van de leerlingen goed beantwoord. De zesde deelvraag heeft slechts 60% van de leerlingen goed beantwoord. Mogelijk veronachtzamen de leerlingen de woorden 'meeste' en 'grootste' in de beschrijving van de leefwijzen en ervaren zij in de huidige tijd dat er zowel veel mensen in fabrieken als in de dienstverlening werken. In voorbeeldopgave 17 blijkt de eerste deelvraag, die door 65% van de leerlingen goed is beantwoord, het moeilijkst.

Voorbeeldopgave 15 blijkt – ook voor de gemiddelde leerling – nog een relatief moeilijke vraag te zijn op het terrein van het existentiële tijdsbesef. Het Romeinse badhuis in voorbeeldopgave 16 blijkt minder goed bekend. Opmerkelijk is toch de moeite die leerlingen blijken te hebben in het correct plaatsen van een jaartal op het tijdlint, zoals voorbeeldopgave 18 laat zien. Het lijkt erop dat het plaatsen van gebeurtenissen uit de geschiedenis op een tijdbalk (kerndoel 11) toch niet zo eenvoudig is.

De percentiel-75 leerling beheerst van de totale opgavenverzameling er 16 goed en 10 redelijk goed, samen 28% van de verzameling. Daartoe behoren, met uitzondering van de opgaven 13 en 15, de eerste 17 voorbeeldopgaven.

De voorbeeldopgaven 13, 15 en 18 tot en met 28 behoren tot de in totaal 42 opgaven die matig worden beheerst.

Van de totale opgavenverzameling worden 25 opgaven door leerling op dit niveau onvoldoende of niet beheerst. Voorbeelden daarvan zijn de opgaven 29 tot en met 32.

Veel opgaven die door de gemiddelde leerling matig worden beheerst, worden door leerlingen op percentiel 75 niveau goed tot redelijk goed beheerst. Een aantal opgaven die door de gemiddelde leerling nog onvoldoende worden beheerst, worden op dit niveau matig beheerst. Dat begint met opgave 19, een vrij complexe vraagstelling op het niveau van het existentieel tijdsbesef. De leerling moet hier aangeven in welk jaar een zo te zien ongeveer tachtigjarige man half zo oud was. Een fout antwoord wijst er waarschijnlijk op dat men de vraag niet goed heeft gelezen en het geboortjaar van de man aankruist. Voorbeeldopgave 20 is analoog aan opgave 13 waarbij de leerling een viertal schilderijen paarsgewijs in de tijd moet vergelijken. Waarschijnlijk heeft het aantal deelvragen, nu zes in plaats van vijf bij opgave 13, ertoe bijgedragen dat opgave 20 iets moeilijker is. De tweede deelvraag – de vergelijking tussen de afbeeldingen 1 en 3 – blijkt het moeilijkst en wordt slechts op kansniveau (50%) goed beantwoord. Beide opgaven zijn overigens in zwart-wit afgedrukt; mogelijk dat de leerlingen bij kleurendruk de schilderijen beter in de tijd kunnen plaatsen.

Vergelijkenderwijs is ook voorbeeldopgave 21 moeilijker dan voorbeeldopgave 9: nu moeten de leerlingen vijf van de zes deelvragen goed beantwoorden, bij voorbeeldopgave 9 drie van de vier. Met ongeveer 60% correcte antwoorden blijken de eerste en derde deelvraag het moeilijkst. Met 70% correcte antwoorden op deelvraag 5 lijkt de verwisseling van Karel de Grote en Karel V nu iets kleiner dan bij voorbeeldopgave 9.

Voorbeeldopgave 22 vraagt van de leerling een historisch stadstafereel in de Romeinse tijd te plaatsen. Ongeveer de helft van de leerlingen kiest voor het juiste alternatief A, ongeveer een derde voor alternatief B. Onderscheidende elementen zijn hier vooral de kleding en de draagkoets, maar dit laatste zegt de kinderen waarschijnlijk weinig. Moeilijk voor de kinderen is misschien dat er allerlei elementen op de plaat staan die ook in andere tijden zo of ongeveer zo voorkwamen, zoals winkels, nauwe straatjes, dakpannen en huizen met meerdere verdiepingen. Wie geen duidelijk beeld heeft van de Romeinse stad laat zich hierdoor al snel op een dwaalspoor brengen. Toch behoren zulke levensechte taferelen een wezenlijk onderdeel uit te maken van de historische beeldvorming. In de jaren dertig werd dit al onderkend door kringen rond de tekenaar Isings die het toenmalige schoolvak 'vaderlandse geschiedenis' goed gedocumenteerd en met een scherp oog voor detail vastlegde in 44 kleurige wandplaten, waaronder ook twee over de Romeinse tijd. Tegenwoordig zijn geschiedenisboeken rijk geïllustreerd, ook met reconstructies van stadsbeelden uit vroeger tijd. Onderlinge vergelijking van deze afbeeldingen op grond van verschillen en overeenkomsten op basis van mode, stijl, technische ontwikkelingen en dergelijke ontbreekt echter vaak.

Het chronologisch ordenen van de vier gebouwen in voorbeeldopgave 23 wordt slechts matig beheerst. Met name de eerste en derde deelvraag met respectievelijk 40% en 60% correcte antwoorden plaatsen de leerlingen voor problemen. Voor de eerste deelvraag is dat in zoverre begrijpelijk dat de afbeelding er als een relatief nieuw gebouw uitziet. Het Colosseum wordt waarschijnlijk onvoldoende herkend, hoewel het in de meeste geschiedenisboeken staat afgebeeld. Het huis uit de Gouden Eeuw brengt mogelijk de leerlingen in de derde deelvraag in verwarring, hoewel ook hiervan meestal wel afbeeldingen in de geschiedenisboeken zijn opgenomen.

Een matige beheersing door de percentiel-75 leerling geldt verder voor de vaardigheid om de afbeelding in opgave 24 in de tijd van de industriële

revolutie te plaatsen. Opvallend is echter dat ook de relatie tussen het koningshuis in het bijzonder koningin Beatrix en Willem van Oranje maar matig bekend blijkt: slechts de helft van de leerlingen beantwoordt de vraag goed en de anderen kiezen min of meer evenredig uit de drie overige alternatieven. De geringe aandacht die vergeleken met oudere geschiedenismethoden tegenwoordig nog gegeven wordt aan de Nederlandse Opstand, of zoals die vroeger heette de Tachtigjarige Oorlog, en waarin het ontstaan van Nederland als staat wordt beschreven, is daar waarschijnlijk debet aan.

Intussen zijn we beland bij de opgaven die ook de beste leerlingen, dat wil zeggen de leerlingen op percentiel 90 niveau, meestal slechts matig beheersen. Ook voor deze leerlingen blijkt het moeilijk voor de intrede van elektrische verlichting de juiste periode aan te geven, zoals blijkt uit voorbeeldopgave 26. Voorbeeldopgave 27 blijkt ook uiterst moeilijk: met ongeveer 60% correcte antwoorden op de verschillende deelvragen ligt de correcte beantwoording net iets boven kansniveau. Het is dan moeilijk om vier van de vijf deelvragen goed te hebben.

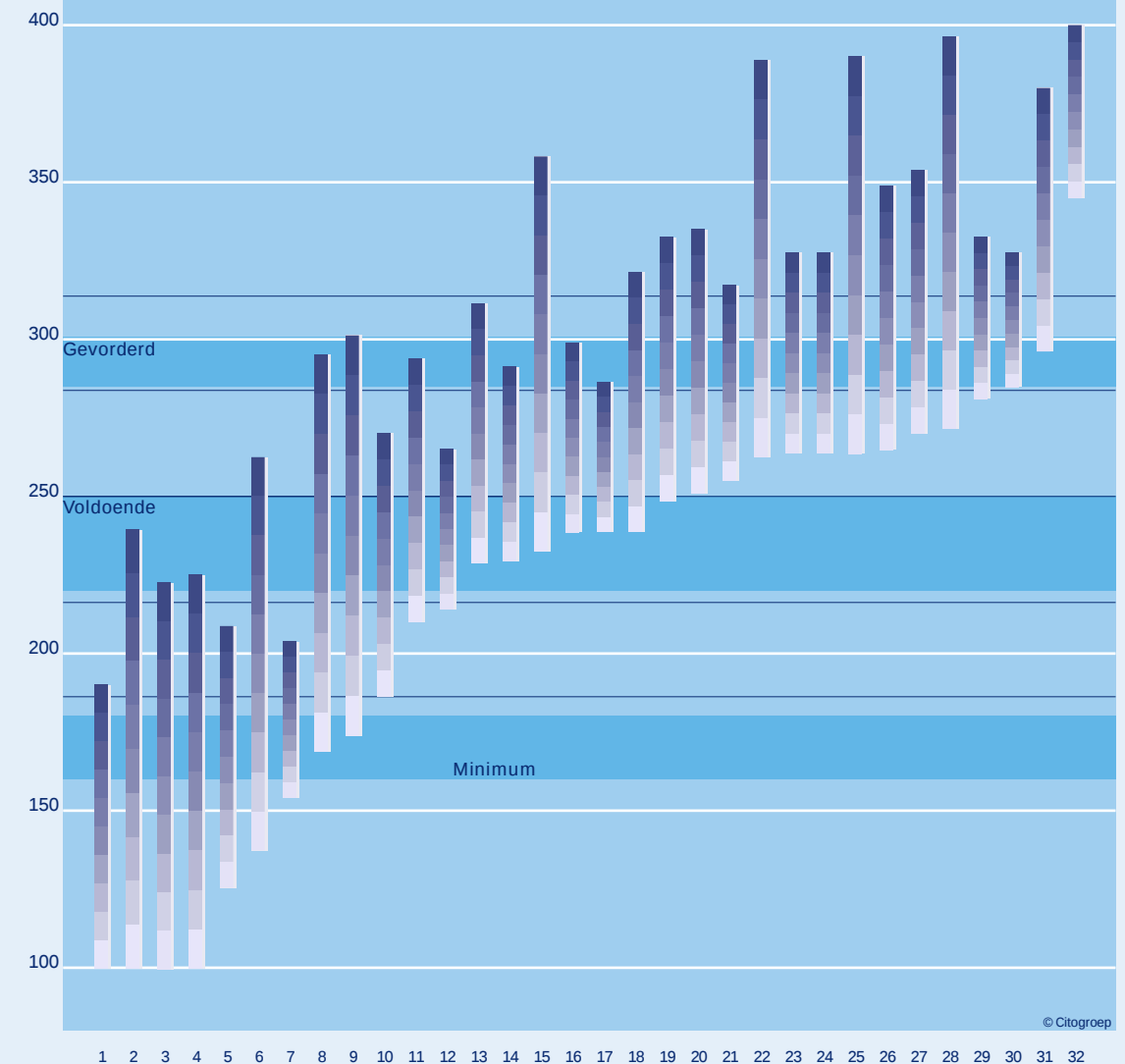
Opmerkelijk is weer wel dat voorbeeldopgave 28 zo moeilijk blijkt te zijn en dat geldt ook voor voorbeeldopgave 29 over de tweedeling van Duitsland, een toch belangrijk item uit de meest recente geschiedenis. Het probleem in voorbeeldopgave 30 wordt door ongeveer de helft van de leerlingen in de middeleeuwen geplaatst; slechts een derde deel weet het rond 1900 te plaatsen. Dit ondanks het feit dat de industriële revolutie expliciet wordt genoemd.

Tot slot brengt in voorbeeldopgave 31 de term zestiende eeuw de leerlingen in grote verlegenheid, dit waarschijnlijk in combinatie met het gevraagde rekenwerk. Uit voorbeeldopgave 32 blijkt ten slotte dat ook de vraag in welke periode rendierjagers in West-Europa leefden duidelijk te moeilijk is, als daarbij gekozen moet worden uit meerdere perioden in de prehistorie.

Standaarden

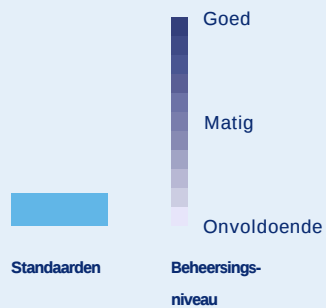
De mediaan van de oordelen voor de standaard **Voldoende** ligt op vaardigheidscore 240. Deze waarde duidt erop dat er sprake is van een voldoende beheersing van de kerndoelen wanneer de leerlingen opgaven zoals voorbeeldopgaven 1 tot en met 5 en 7 goed beheersen. Opgaven zoals voorbeeld 6 en de voorbeelden 8 tot en met 17 moeten op dit niveau redelijk tot matig beheerst worden. Moeilijker opgaven vallen buiten de standaard Voldoende. 58% van de leerlingen voldoet aan deze standaard, terwijl het beoogd percentage 70% tot 75% bedraagt. Te weinig leerlingen bereiken daarmee de standaard Voldoende. De mediaan van de oordelen voor de standaard **Minimum** ligt op vaardigheidscore 180. Dit betekent dat de leerlingen op het niveau van deze standaard alleen voorbeeldopgave 1 min of meer goed beheersen. Opgaven van het niveau als gegeven in voorbeeldopgaven 2 tot en met 7 worden dan redelijk goed beheerst en opgaven 8 en 9 worden matig beheerst. De overige opgaven worden op het niveau van de standaard Minimum onvoldoende beheerst. De standaard Minimum voor het onderwerp Tijdsbesef impliceert daarmee dat volstaan kan worden met een basale competentie op het gebied van het existentieel tijdsbesef. Iets meer dan de beoogde 90% van de leerlingen bereikt deze standaard feitelijk. De mediaan van de oordelen voor de standaard **Gevorderd** ligt op vaardigheidscore 300.

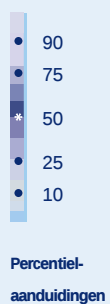
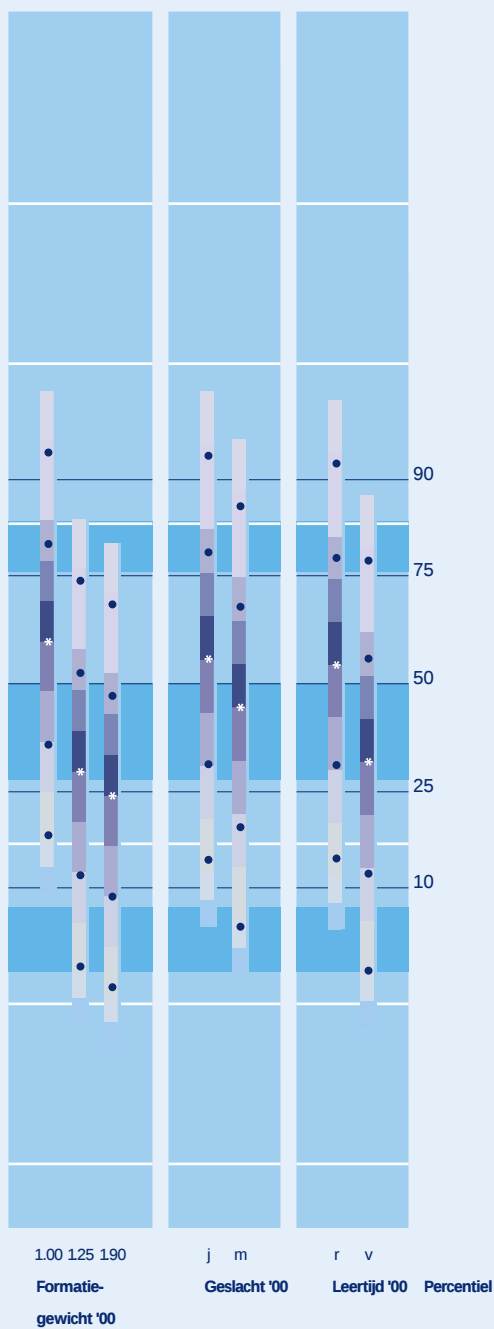
De vaardigheidsschaal bij het onderwerp Tijdsbesef



© Citogroep

Vaardig-
heids-
score





r regulier
v vertraagd

Leertijd '00

1 Oude man



Hoe oud is deze man ongeveer?

- A 30 jaar
- B 50 jaar
- C* 80 jaar
- D 130 jaar

2 Twee maal Elke en Brigitte

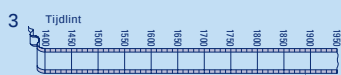
Foto tweeling van ongeveer één jaar

Foto tweeling van ongeveer twintig jaar

Foto 2 van Elke en Brigitte is gemaakt in 1980.

Wanneer zal de babyfoto gemaakt zijn?

- A omstreeks 1940
- B omstreeks 1950
- C* omstreeks 1960
- D omstreeks 1970



Naar welk jaartal wijst dit pijltje?

1890

4 Vier schepen uit verschillende tijden van de geschiedenis



1



2



3



4

Bekijk de plaatjes en zet telkens een kruisje in het goede hokje.

	Wel	Niet
1 is ouder dan 2		X
1 is ouder dan 3	X	
1 is ouder dan 4	X	
2 is ouder dan 3	X	
2 is ouder dan 4	X	
3 is ouder dan 4		X

5 1995: Piet, vader en opa



Bekijk de foto.

Welke beweringen kunnen zo te zien waar zijn?

Zet telkens een kruisje in het goede vakje.

	Wel	Niet
Vader kan 25 jaar ouder zijn dan Piet.	X	
Opa kan 80 jaar ouder zijn dan vader.		X
Opa kan 60 jaar ouder zijn dan Piet.	X	
Vader kan 60 jaar ouder zijn dan Piet.		X
Opa kan 25 jaar ouder zijn dan Piet.		X

6 Oude babyfoto



Piet is nu 11 jaar. Hij bekijkt een oude foto.

De foto is gemaakt in 1955.

Wie kan er op deze foto staan?

- A Piet zelf
- B* de vader van Piet
- C de grootvader van Piet
- D het jongste broertje van Piet

7 Opa en Robin

Foto van man en jongen,
respectievelijk ongeveer 65 en
10 jaar

Hoeveel jaar is opa ongeveer ouder
dan Robin?

- A tussen de 20 en 30 jaar ouder
- B* tussen de 50 en 60 jaar ouder
- C tussen de 80 en 90 jaar ouder

8 Foto uit 2000: Meneer Zwart en zijn cello

Foto van cellist, ongeveer 50 jaar

Meneer Zwart zegt: "Deze cello is
gebouwd in het jaar dat ik geboren
ben."

Wanneer zal deze cello
waarschijnlijk gebouwd zijn?

- A omstreeks 1920
- B* omstreeks 1950
- C omstreeks 1970
- D omstreeks 1990

9 Vier leiders van een wereldrijk

Keizer Karel de Grote



1

Keizer Napoleon



2

Keizer Augustus



3

Keizer Karel V



4

Zie de vier wereldleiders.
Welke beweringen zijn waar?

1 leefde eerder dan 3

- A waar
- B* niet waar

2 leefde eerder dan 3

- A waar
- B* niet waar

3 leefde eerder dan 4

- A* waar
- B niet waar

4 leefde eerder dan 1

- A waar
- B* niet waar

10



Wanneer lieten edelen zulke
kastelen bouwen om zichzelf en de
mensen in hun omgeving te
beschermen tegen vijanden?



11 Oude reclame van een fabriek in Nederland



ETABLISSEMENT PYROUARD
Bij ROTTERDAM.

Wanneer werden zulke fabrieken
voor het eerst in Nederland
gebouwd?

- A in de tijd van de Romeinen (50–400)
- B tijdens het ontstaan van de steden in de Middeleeuwen (1200–1300)
- C* in de tweede helft van de negentiende eeuw (1850–1900)
- D tijdens de Tweede Wereldoorlog (1940–1945)

12 Een oud gebouw



In welke periode bouwde men
vooral dit soort gebouwen?



13



1

2



3

4

Zie de vier schilderwerken.
Welke beweringen zijn waar?

1 is ouder dan 2

A waar

B* niet waar

1 is ouder dan 3

A waar

B* niet waar

2 is ouder dan 3

A* waar

B niet waar

3 is ouder dan 4

A* waar

B niet waar

4 is ouder dan 2

A waar

B* niet waar

14 In verschillende tijden van de geschiedenis

Leefwijze 1:

De meeste mensen zijn boer. Ze leven van akkerbouw en veeteelt.

Leefwijze 2:

De meeste mensen zijn jagers/verzamelaars. Ze leven van de jacht en van het verzamelen van eetbare plantendelen.

Leefwijze 3:

De meeste mensen zijn arbeider. Ze werken in fabrieken, waar ze met behulp van machines allerlei producten maken.

Leefwijze 4:

Dienstverleners vormen de grootste groep van de mensen die werken. Ze werken bijvoorbeeld in winkels, banken, ziekenhuizen of scholen en zorgen ervoor dat andere mensen geholpen worden met allerlei zaken.

Welke leefwijze is het oudst?

Zet telkens een kruisje in het goede vakje.

	Wel	Niet
1 is ouder dan 2		X
1 is ouder dan 3	X	
1 is ouder dan 4	X	
2 is ouder dan 3	X	
2 is ouder dan 4	X	
3 is ouder dan 4	X	

15 Uit het trouwalbum van Hans en Debby, 1970

Trouwfoto uit 1970; paar ongeveer 25 jaar

Hoe zien Hans en Debby er nu uit?

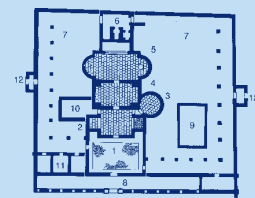
A Foto van jong stel

B Foto van bejaard echtpaar

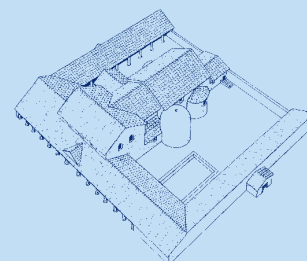
C Foto van bejaard echtpaar

D* Foto van echtpaar van ruim 50 jaar

16 Badhuis met plattegrond



Legenda:
1 kleedruimte 5 warmwaterbad 9 zwembad
2 koudwaterbad 6 ovens 10 toiletten
3 zweetbad 7 sportveld 11 zaaltjes
4 verwarmd vertrek 8 galerij 12 zij-ingangen



In welke tijd werden zulke badhuizen gebruikt?

A tijdens de prehistorie (5000 voor Christus)

B* tijdens de Romeinse tijd (50 voor Christus)

C in de tijd van de kruistochten (1100)

D tijdens de Gouden Eeuw (1600)

17 In de loop van de tijd hebben mensen in onze streken op verschillende manieren de kost verdiend.

Hieronder staan vier leefwijzen:

Leefwijze 1:

De meeste mensen werken in fabrieken of in mijnen. Wie in een mijn werkt haalt waardevolle stoffen uit de bodem. De belangrijkste stoffen zijn steenkool en ijzererts.

Leefwijze 2:

De meeste mensen werken als boer. Ze verbouwen graan en andere gewassen en/of houden vee, zoals runderen, varkens en schapen.

Leefwijze 3:

De meeste mensen leven van de jacht op grote en kleine dieren en van het verzamelen van eetbare planten en plantendelen uit de natuur, zoals vruchten, zaden en knollen.

Leefwijze 4:

De meeste mensen leven van het verlenen van diensten aan andere mensen: ze werken bijvoorbeeld in winkels, bij banken, op kantoren, in ziekenhuizen en op scholen.

Welke beweringen zijn waar?

1 is ouder dan 2
A waar
B* niet waar

2 is ouder dan 3
A waar
B* niet waar

3 is ouder dan 4
A* waar
B niet waar

4 is ouder dan 1
A waar
B* niet waar

1 is ouder dan 3
A waar
B* niet waar

4 is ouder dan 2
A waar
B* niet waar



In 1856 diende meneer Van Reenen een wet in voor lager onderwijs voor iedereen.

Kleur in de onderste rij van het tijdlijn het blokje waarin het jaartal 1856 ligt.

19 **Meneer Delhaye in 2000**
Tachtigjarige man

Meneer Delhaye in ...
Veertigjarige man

Meneer Delhaye heeft een foto in zijn handen. Hij zegt: "Zo zag ik eruit toen ik de helft jonger was dan nu." In welk jaar zal de foto die meneer Delhaye in zijn handen heeft gemaakt zijn?

A in 1900
B in 1920
C* in 1960

20 **Vier gedeelten van kunstwerken uit verschillende tijden van de geschiedenis**



1



2



3



4

Welk kunstwerk is ouder?
Zet telkens een kruisje in het goede vakje.

	Wel	Niet
1 is ouder dan 2	X	
1 is ouder dan 3		X
1 is ouder dan 4		X
2 is ouder dan 3		X
2 is ouder dan 4		X
3 is ouder dan 4		X

Vervolg voorbeelden bij de vaardigheidsschaal
Tijdsbesef

**21 Vier leiders van een groot rijk uit
verschillende tijden van de
geschiedenis**

- 1 Napoleon
- 2 Karel de Grote
- 3 Hitler
- 4 Karel V

Wie leefde eerder?

Zet telkens een kruisje in het goede vakje.

	Wel	Niet
1 leefde eerder dan 2		X
1 leefde eerder dan 3	X	
1 leefde eerder dan 4		X
2 leefde eerder dan 3	X	
2 leefde eerder dan 4	X	
3 leefde eerder dan 4		X

22 Stadsbeeld uit de geschiedenis



In welke tijd zag het straatbeeld er zo uit?

- A* in de Romeinse tijd (rond 200)
- B in de Gouden Eeuw (rond 1600)
- C in de tijd van de Industriële Revolutie (rond 1850)

**23 Vier bouwwerken uit de
geschiedenis**



1



3



2



4

Deze vier bouwwerken werden
gebouwd in verschillende periodes
van de geschiedenis.

Welke beweringen zijn waar?

1 is ouder dan 2

A* waar

B niet waar

2 is ouder dan 3

A* waar

B niet waar

3 is ouder dan 4

A* waar

B niet waar

4 is ouder dan 1

A waar

B* niet waar

1 is ouder dan 3

A* waar

B niet waar

4 is ouder dan 2

A waar

B* niet waar

24 Tekening uit een geschiedenisboek



Bij welk hoofdstuk hoort deze
tekening?

- A Het leven in de Gouden Eeuw (1600–1700)
- B Het leven in de middeleeuwse stad (1300–1500)
- C* Het leven in West-Europa tussen 1850 en 1920
- D Het leven in de IJzertijd (600 v. Chr. – 0)

**25 Nederland is een koninkrijk. Het is
verbonden met een koningshuis.
Daarom is Beatrix nu koningin.
Met welke persoon is de
verbondenheid tussen Nederland
en ons koningshuis begonnen?**

- A met koningin Wilhelmina (1884–1968)
- B met koning Willem I (1772–1843)
- C* met Willem van Oranje (1533–1584)
- D met Karel de Grote (768–814)

26 Reclameposter voor een nieuwe vinding



In de tijd dat elektrische verlichting net was uitgevonden werd reclame gemaakt voor gloeilampen. In welke periode zal deze reclameposter gemaakt zijn?

- A tussen 1200 en 1250
- B tussen 1600 en 1650
- C tussen 1700 en 1750
- D* tussen 1900 en 1950

27 Niet altijd hebben mensen die in onze streken woonden dezelfde godsdienst gehad. Er kwamen af en toe nieuwe godsdiensten in het land waar wij nu wonen. Hieronder staan vier godsdiensten:

- 1 De Islam
- 2 Geloof in goden als Jupiter, Mars, Neptunus en Saturnus
- 3 Geloof in goden als Wodan, Donar en Freia
- 4 Het christendom

Welke beweringen zijn waar?

- 1 is in onze streken ouder dan 2
- A waar
 - B* niet waar

- 1 is in onze streken ouder dan 3
- A waar
 - B* niet waar

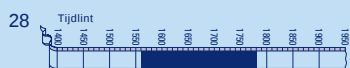
- 3 is in onze streken ouder dan 4
- A* waar
 - B niet waar

4 is in onze streken ouder dan 1

- A* waar
- B niet waar

4 is in onze streken ouder dan 2

- A waar
- B* niet waar



Maak in de onderste rij van het tijdlijn alle blokjes tussen 1560 en 1780 met een pen of een potlood donker.

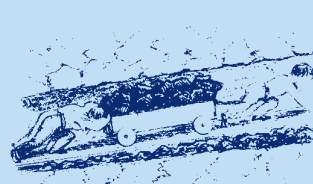
29 Kaart van Duitsland



Op deze kaart is Duitsland in twee stukken verdeeld: Oost-Duitsland (DDR) en West-Duitsland (BRD). Uit welke tijd komt deze kaart?



30 Kinderarbeid in een Engelse kolenmijn



Tijdens de Industriële Revolutie kwam het veel voor dat kinderen heel hard moesten werken in mijnen en fabrieken. Gelukkig kwamen er op den duur wetten tegen kinderarbeid. Wanneer kwamen die wetten er?



31 Grafstenen in een oude kerk

- 1 Jacob Camps (1551–1603)
- 2 Boele Homburg (1641–1702)
- 3 Mientje Derks (1590–1651)
- 4 Gerben Hendriks (1492–1555)

Welke personen leefden het grootste deel van hun leven in de 16e eeuw?

- A 1 en 3
- B 2 en 4
- C* 1 en 4
- D 2 en 3

32 Wanneer leefden de mensen in West-Europa vooral van de jacht op rendieren en van het verzamelen van bessen, vruchten en zaden?



Dit betekent volgens de beoordelaars dat – met uitzondering van opgave 15 – een uitstekende beheersing van de eerste 17 opgaven binnen het competentiebereik van de kerndoelen basisonderwijs vallen, evenals een matige tot redelijk goede beheersing van de voorbeeldopgaven 18 tot en met 30. Alleen de voorbeeldopgaven 31 en 32 overstijgen het competentiebereik van de kerndoelen. 16% van de leerlingen bereikt dit niveau.

Verschillen tussen leerlingen

Leerlingen met formatiegewicht 1.00 verschillen aanmerkelijk in prestatie met de 1.25- en de 1.90-leerlingen. De gemiddelde 1.25- en 1.90-leerling presteert op het onderwerp Tijdsbesef zwakker dan de zwakke (percentiel 25) 1.00-leerling. Het onderlinge verschil in prestaties tussen de 1.25- en de 1.90-leerlingen is echter klein.

De verschillen laten zich ook illustreren aan de hand van de standaarden. Onderscheiden naar de verschillende formatiegewichten bereikt 70% van de 1.00-leerlingen de standaard Voldoende, van de 1.25- en de 1.90-leerlingen bereiken echter slechts 35% respectievelijk 29% van de leerlingen deze standaard. Analoog geldt voor de standaard Minimum dat deze door 97% van de 1.90-leerlingen wordt bereikt, terwijl 85% van de 1.25-leerlingen en 84% van de 1.90-leerlingen deze standaard bereikt. Binnen de groep van de 1.00-leerlingen worden de gewenste competentieniveaus voor Tijdsbesef gerealiseerd.

Jongens bereiken gemiddeld een vaardigheidsscore die enkele schaalpunten hoger ligt dan die van meisjes.

Het vaardigheidsniveau van de vertraagde leerlingen ligt zo'n 30 schaalpunten lager dan dat van hun niet-vertraagde klasgenoten.

4.2 Prehistorie

Inhoud

Het onderwerp Prehistorie omvat een negental basisinzichten verdeeld over vier aspecten. Naast algemene inhouden over tijdsbesef binnen de prehistorie en over voor de prehistorie specifieke bronnen, betreft dit onderwerp in het bijzonder twee samenlevingsvormen: jagers/verzamelaars en landbouwers. In het overzicht op de pagina hiernaast zijn de basisinzichten uit de domeinbeschrijving voor geschiedenis (Wagenaar, 2002) opgenomen. Zij vormen de basis voor de ontwikkeling van de opgaven bij dit onderwerp.

De vaardigheid van de leerlingen is vastgesteld met behulp van 35 opgaven. Elf van deze opgaven, zijn opgenomen als voorbeeldopgaven. Samen geven deze opgaven een goed beeld van de spreiding in vaardigheid voor dit onderwerp.

Wat leerlingen kunnen

De percentiel-10 leerling beheerst van de totale opgavenverzameling één opgave goed (voorbeeldopgave 1) en 11 opgaven redelijk tot matig waaronder voorbeeldopgaven 2 en 3. De overige 23 opgaven worden onvoldoende beheerst. De percentiel-10 leerling weet goed dat een nomadische leefwijze in de prehistorie eerder te maken zal hebben met het verwerven van voldoende

1 Tijdsbesef en ruimtelijk perspectief

Tijd vóór de prehistorie – prehistorie – historie:

- * De prehistorie gaat over de geschiedenis van menselijke samenlevingen, waarin het schrift onbekend is. Omdat niet iedere samenleving op hetzelfde tijdstip het schrift leert kennen, verschilt de duur van de prehistorie ook steeds per gebied.

Indeling in samenlevingstypen: jagers/verzamelaars – landbouwers

- * In de prehistorie bestaat de mens aanvankelijk als jager/verzamelaar. Later gaat hij landbouw bedrijven.

2 Bronnen

Vondsten zonder schrifttekens

- * Kennis over de prehistorie berust volledig op archeologische vondsten zonder schrifttekens. De bron voor archeologische vondsten is de bodem. Vondsten op één plek zijn meestal ouder naarmate ze dieper liggen.

3 Prehistorische jagers en verzamelaars

Economie en techniek

- * Jagers en verzamelaars zijn voor hun levensonderhoud sterk afhankelijk van wat de natuurlijke omgeving biedt. Op den duur ontwikkelen zij technieken die hen in staat stellen zich in allerlei omgevingen gemakkelijker te handhaven en zich steeds verder over de aarde te verspreiden. Prehistorische jagers/verzamelaars hebben ondanks hun beperkte technische middelen soms hun natuurlijke omgeving duurzaam ontworicht.

Sociale organisatie

- * Jagers/verzamelaars leven doorgaans in een weinig hiërarchische samenleving. De groepsgrootte bedraagt tussen de 25 en 50 personen. Af en toe komt men in stamverband bij elkaar.

Kunst en religie

- * Er zijn vondsten die wijzen op een leven waarin kunst en religie een rol spelen.

4 Prehistorische landbouwers

Economie en technische ontwikkeling

- * Op den duur gaat de mens landbouw bedrijven. Dit stelt hem in staat meer voedsel te verkrijgen in een gebied. Bezitsvorming en ruilhandel gaan nu ook een rol spelen. Landbouw leidt soms tot aantasting van natuur door erosie van de bodem.

Sociale organisatie

- * Landbouwers leven in dorpen van ± 100 personen. Ze zijn gedwongen hun grond te verdedigen tegen indringers.

Kunst en religie

- * Er zijn vondsten die wijzen op een leven waarin kunst en religie een rol spelen.

voedsel, dan met het verkrijgen van grondstoffen voor werktuigen, met oorlogvoering of met het zoeken naar mooi weer (voorbeeld 1). Dat deze kennis ook

door de zwakke leerlingen zo gemakkelijk onthouden wordt, is misschien wel verklaarbaar doordat ieder kind uit eigen ervaring het principe kent dat achter dit feit schuilt: voedsel is voor mensen essentieel. Zelfs leerlingen die geen feitenkennis over de nomadische leefwijze geleerd hebben, zouden de vraag toch nog goed kunnen beantwoorden door dit principe toe te passen.

De percentiel-10 leerling weet redelijk dat tekeningen van prehistorische jagers gevonden zijn op grotwanden en niet op houten planken, huiden of aardewerk (voorbeeld 2). Zowel de handeling van het tekenen, het resultaat van de tekening en de grotwand zijn concreet voorstelbaar. Bovendien kent ieder kind uit ervaring ook het tekenen op steen met stoepkrijt en bordkrijt. Het feit is dus zowel aan het concrete voorstellingsvermogen als aan de eigen ervaring gekoppeld. Deze gegevens verklaren wellicht dat deze opgave tot de gemakkelijke feitenvragen behoort.

Kennis die minder concreet is en minder sterk verbonden is met 'eigen ervaring', zijn voor deze categorie leerlingen al snel te moeilijk, zoals te zien is aan de hierna nog te bespreken vragen.

Enigszins een uitzondering hierop vormt voorbeeldopgave 3, die matig wordt beheerst. Dat betekent dat de percentiel-10 leerling wel enig idee heeft van de huidige spreiding van de prehistorische leefwijze. Dat is opmerkelijk omdat deze vraag veel meer dan de feitenvraag over de grotschilderingen verweven is met andere kennis: topografische kennis van werelddelen en landen, en elementaire kennis over leefwijze, technische ontwikkeling of welvaart in deze gebieden. De vraag kan goed beantwoord worden als men weet dat de prehistorische leefwijze nog hier en daar voorkomt in Afrika en Zuid-Amerika, of wanneer men weet dat de prehistorische leefwijze niet meer voorkomt in de Verenigde Staten en Europa.

De gemiddelde leerling (percentiel 50) beheerst zeven opgaven goed. Dat is 20% van de totale opgavenverzameling, waaronder de voorbeeldopgaven 1 en 2. Zeventien opgaven, waaronder de voorbeeldopgaven 3 tot en met 8, worden redelijk goed tot matig beheerst. Opgaven 3, 4 en 7 zijn opgaven die bijna goed worden beheerst. Van de totale verzameling worden elf opgaven onvoldoende beheerst en daartoe behoren de laatste drie à vier voorbeeldopgaven.

Voorbeeldopgave 4 laat zien dat de gemiddelde leerling redelijk goed weet dat de groepsgrootte van jagers en verzamelaars eerder te maken heeft met de voedselvoorziening, dan met lawaai dat dieren opschrikt bij de jacht, de kans op ruzie in de groep, of het kunnen onthouden van elkaars naam. Percentiel-10 leerlingen blijken dit minder goed te weten. Komt dit doordat de relatie 'groeps-grootte – voedsel verzamelen' ingewikkelder is dan de relatie 'rondtrekken – voedsel verzamelen'? Principes die bij 'groeps-grootte – voedsel' extra meespelen zijn 'hoe groter de groep – hoe meer monden er te voeden zijn – hoe groter het gebied waarin rondgetrokken moet worden – hoe meer energie dat kost'. Dat is al met al nogal abstract. Maar het kan ook zijn dat de afleiders hier aantrekkelijker zijn voor zwakke leerlingen. Vooral alternatief C (16%) en D (7%) zijn bij de zwakke leerlingen nogal in trek.

Tot de meer matig dan redelijk beheerste opgaven behoort voor de gemiddelde leerling de vraag naar verandering in leefwijze die optreedt als jagers/verzamelaars overgaan op landbouw (voorbeeldopgave 5). Dat zo'n verandering niet leidt tot een andere godsdienst, leerplicht of meer vrije tijd, maar wel tot meer verschillen in rijkdom is voor de gemiddelde leerling niet vanzelfsprekend. Deze kennis stoelt op het inzicht dat jagers en verzamelaars, die een trekkend

bestaan leiden geen eigendomsclaims op grond leggen en dat voor hen het bezit van veel materiële goederen lastig is, omdat ze alles dan telkens mee moeten sjouwen. Boeren wonen op een vaste plaats en creëren daardoor voor het eerst in de geschiedenis eigendom en bezit in de vorm van huizen, grond, gewassen, zaad en goederen. Dit inzicht is wel logisch te volgen, maar toch ingewikkeld omdat hier allerlei principes in het spel zijn die met elkaar samenhangen. Ook heeft de gemiddelde leerling enig tijdsbesef over de prehistorie. De vraag of jagers/verzamelaars in de prehistorie bot en ijzer kenden en welke werktuigen en wapens ze gebruikten (voorbeeldopgave 6) is een feitenvraag die de gemiddelde leerling matig beheerst. Deze leerling heeft enige kennis van het feit dat ijzer pas in de agrarische periode van de prehistorie voor het eerst gebruikt werd. De gemiddelde leerling weet echter weer vrij goed dat grot-schilderingen al vroeg in de prehistorie werden gemaakt en niet in de Romeinse tijd, de Middeleeuwen of de Nieuwe tijd (voorbeeldopgave 7). Het feit dat men in de prehistorie via mijnschachten vuursteen uit de bodem haalde en geen aardgas of aardolie blijkt voor de gemiddelde leerling echter geen gemakkelijke opgave te zijn (voorbeeldopgave 8). Het kan zijn dat de associatie 'steenkool – mijnbouw' of de associaties 'steenkool, aardgas, aardolie – delfstoffen', in deze opgave voor veel leerlingen sterker op de voorgrond treedt dan de hier gevraagde associatie 'prehistorie – vuursteen'. Deze gedachte is niet vreemd daar het niet zo bekend is, dat men vuurstenen wint door mijnbouw.

De percentiel-75 leerlingen beheersen de tot nu toe besproken opgaven goed of redelijk goed. De vraag hoe het komt dat er zo weinig textiel uit de prehistorie is teruggevonden, kan deze categorie leerlingen ook nog matig tot redelijk beantwoorden (voorbeeldopgave 9). Ze onderkennen dat het hier gaat om een conserveringsprobleem en dat het principe van de vergankelijkheid hier belangrijker is dan het principe van zuinigheid of moeilijk zichtbaarheid. De vraag naar het verband tussen grafgraven en religie (voorbeeldopgave 10) beheerst de percentiel-75 leerling nog matig. Als we bedenken dat het geestelijk leven een abstracte grootheid is, die ook in de hedendaagse samenleving voor basisschoolkinderen maar beperkt toegankelijk is, is het niet verwonderlijk dat alleen de betere leerlingen met deze opgave nog enigszins raad weten. Voorbeeldopgave 7 liet zien dat de percentiel-75 leerlingen opgaven die te maken hebben met het plaatsen van prehistorische ontwikkelingen op een tijdlijn goed kunnen beheersen, zolang de alternatieven maar geplaatst zijn in andere tijdvakken dan de prehistorie. Als echter een keuze gemaakt moet worden uit alternatieven waarvan een aantal afleiders ook in de prehistorie liggen, dan wordt het appèl op het tijdsbesef zelfs voor de beste leerlingen te groot (voorbeeldopgave 11).

Standaarden

De mediaan van de oordelen voor de standaard Voldoende ligt op vaardigheids-score 240. Deze waarde geeft aan dat het panel van beoordelaars vindt dat aan deze standaard wordt voldaan als de leerlingen de eerste twee voorbeelden goed en de volgende vijf voorbeelden redelijk goed tot matig beheersen. De competenties die gerelateerd zijn aan de laatste vier voorbeeldopgaven vallen buiten het bereik van deze standaard. 58% van de leerlingen haalt deze standaard, terwijl 70% tot 75% wordt beoogd.

De vaardigheidsschaal bij het onderwerp Prehistorie



1 De eerste mensen die in ons land woonden hadden geen vaste woonplaatsen, maar trokken steeds van de ene plek naar de andere. Waarom deden ze dat? Ze waren voortdurend op zoek naar ...

- A andere stammen om oorlog te voeren.
- B* gebieden waar voldoende voedsel te vinden was.
- C gebieden waar het zonnig, droog en warm was.
- D vuurstenen om werktuigen van te maken.

2 Mammoet en wolharige neushoorn



Zulke tekeningen zijn door prehistorische jagersvolken gemaakt.

Waar zijn deze tekeningen op getekend?

- A op houten planken
- B op huiden van dieren
- C op schalen en vazen van porselein
- D* op wanden van grotten

3 Wereldkaart



In sommige delen van de wereld komen nog groepen mensen voor die leven als prehistorische jager-verzamelaars.

Waar komen zulke groepen nog voor?

- A bij 1 en 2
- B bij 1 en 4
- C bij 2 en 3
- D* bij 3 en 4

4 Waarom wilden jager-verzamelaars liever niet dat hun groep groter werd dan 50 personen?

- A dan konden ze elkaars namen niet meer goed onthouden
- B* dan konden ze in een gebied niet voldoende voedsel vinden voor de hele groep
- C dan zouden ze te snel te veel lawaai maken en de dieren in hun jachtgebied wegjagen
- D dan zouden ze te vaak ruzie krijgen, omdat de hoofdmann niet goed meer op iedereen kon letten

5 Veel mensen in de prehistorie hielden op met jagen en verzamelen. In plaats daarvan werden ze boeren. Wat veranderde er daardoor ook?

- A De kinderen moesten voortaan allemaal naar school.
- B Er ontstond verschil in godsdienst tussen de leden van de groep.
- C* Er ontstond verschil in rijkdom tussen de leden van een groep.
- D Iedereen kreeg veel meer vrije tijd.

6 1 bijl gemaakt van een runderbot



2 getande spits van been, gebruikt als punt van visspeer



3 dolk in ijzeren schede



Welke voorwerpen werden gebruikt door de jager-verzamelaars uit de prehistorie?

- A* 1 en 2
- B 1 en 3
- C 2 en 3
- D alle drie

Voorbeelden bij de vaardigheidsschaal Prehistorie

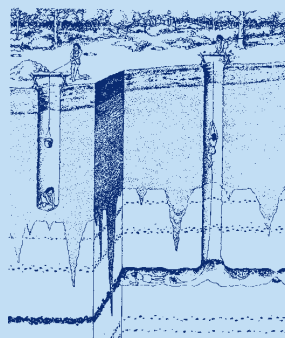
7 Grotschildering



In welke tijd is deze grotschildering gemaakt?



8 Mijn in de Steentijd



Deze mijn was al ergens in Nederland in de Steentijd (rond 3000 v. Chr.) in gebruik. Wat zal men hier uit de bodem hebben gehaald?

- A aardolie
- B goud
- C ijzererts
- D* vuursteen

9 Kleding uit de Prehistorie



Dit is een zeer zeldzame vondst, want van jagers en boeren uit de prehistorie is bijna geen kleding teruggevonden.

Hoe komt dat vooral?

- A Als de mensen gestorven waren, werden ze met hun kleren aan verbrand.
- B Boeren en jagers droegen kleding met schutkleuren zodat ze bijna niet opvielen.
- C* Kleding vergaat in de loop der jaren meestal.
- D Kleren waren kostbaar en werden gedragen tot ze helemaal versleten waren.

10 Waarom gaven mensen die in de prehistorie leefden een dode heel vaak allerlei voorwerpen mee in hun graf?

Antwoord: is goed gerekend als verwezen is naar een leven na de dood (bijvoorbeeld hemel, hiernamaals, volgend leven).

11 Wanneer leefden de mensen in West-Europa vooral van de jacht op rendieren en van het verzamelen van bessen, vruchten en zaden?



Bij de standaard Minimum ligt de mediaan van de oordelen op vaardigheidscore 200. Volgens de beoordelaars wordt aan deze standaard voldaan wanneer de leerlingen de eerste twee voorbeeldopgaven goed beheersen en enige kennis hebben van de aan vraag 3 gerelateerde kennis. Alle overige opgaven vallen buiten het bereik van deze standaard. 84% van de leerlingen bereikt deze standaard en dat is bijna zoveel als de 90% die geacht wordt hieraan te voldoen. Bij de standaard Gevorderd ligt de mediaan van de oordelen bij vaardigheidscore 304. 14% van de leerlingen bereikt dit niveau, dat de kerndoelen overstijgt.

Een goede beheersing van de in voorbeeldopgave 10 aangesneden problematiek en matige beheersing van voorbeeldopgave 11 vallen daarmee buiten de in de kerndoelen aangegeven competenties.

Verschillen tussen leerlingen

Een vergelijking van leerlingen op basis van de formatiegewichten laat zien dat er aanzienlijke verschillen bestaan tussen de 1.00-leerlingen, de 1.25 en de 1.90-leerlingen. De gemiddelde score van 1.25-leerlingen correspondeert met percentiëlniveau 75 in de groep 1.00-leerlingen en de gemiddelde score van de 1.90-leerling ligt daar weer duidelijk onder. Minder dan 25% van de 1.90-leerlingen heeft een score boven het niveau van de gemiddelde 1.00-leerling. Geïllustreerd aan de standaarden bereikt 90% van de 1.00-leerlingen de standaard Minimum en 67% de standaard Voldoende. Binnen deze groep leerlingen worden de standaarden dus zo goed als gerealiseerd. Bij de 1.25-leerlingen is dit respectievelijk 74% en 42% en bij de 1.90-leerlingen nog lager met 64% voor de standaard Minimum en 32% voor de standaard Voldoende.

Jongens hebben bij dit onderwerp een iets hoger vaardigheidsniveau dan meisjes. Reguliere leerlingen scoren aanzienlijk beter dan de vertraagde klasgenoten.

4.3 Oudheid

Inhoud

Het onderwerp Oudheid omvat 18 basisinzichten verdeeld over vier aspecten. Op het niveau van de ontwikkeling van samenlevingsvormen wordt de lijn vanuit de prehistorie doorgetrokken en wordt de ontwikkeling van een samenleving met steden beschreven. Voor zover het de vaderlandse geschiedenis betreft, bestrijkt het de periode vanaf de vestiging van de Romeinen langs de Rijn (50 v. Chr.) tot het vertrek van de Romeinen (niet lang na 300). Deze fase laat zich niet goed begrijpen zonder enige achtergrondkennis over de Grieks-Romeinse beschaving. Daarom wordt ook aan dit aspect aandacht geschonken. In het overzicht op de volgende pagina zijn de basisinzichten uit de domeinbeschrijving voor geschiedenis (Wagenaar, 2001) opgenomen. Zij vormen de basis voor de ontwikkeling van de opgaven bij dit onderwerp.

De competentie van de leerlingen aangaande de Oudheid is vastgesteld met behulp van 36 opgaven, verspreid over de basisinzichten. Elf hiervan zijn opgenomen als voorbeeldopgaven. Ze geven samen een goed beeld van de spreiding van de schaal. Voorbeeldopgaven 1, 4, 5, 8, en 10 gaan over kennis van begrippen, 2, 3, 6, 7, 9 en 11 betreffen kennis van feiten.

Wat leerlingen kunnen

De eerste drie voorbeeldopgaven zijn de opgaven die **de percentiel-10 leerling** uit de opgavenverzameling goed beheerst. Daarnaast beheerst de leerling op dit niveau acht à negen opgaven op redelijk tot matig niveau (waaronder de voorbeeldopgaven 4 en 5). De overige 24 opgaven (dit is 67% van de totale opgavenverzameling) van het onderwerp Oudheid beheersen deze leerlingen onvoldoende, waaronder dus de voorbeeldopgaven 6 tot en met 11.

Aspecten en basisinzichten Oudheid

1	Bronnen
*	Kennis over de oudheid berust voor een deel op materiële overblijfselen. Deze laten zien hoe techniek en stijl zich in deze periode ontwikkeld hebben.
*	Samenlevingen in de oudheid hebben een schrift ontwikkeld. Er zijn geschreven bronnen over allerlei onderwerpen. Hierdoor hebben we een beter inzicht in de denk- en leefwereld van de oudheid dan van het leven in de prehistorie. Via de Romeinen is in het westen van Europa het Latijnse schrift verspreid.
2	Naar een samenleving met steden (7000–700 v. Chr.)
*	Grotere opbrengsten in de landbouw leiden tot bevolkingsgroei. Niet iedereen hoeft meer te werken in dienst van de voedselproductie. Er ontstaan andere beroepen. Hierdoor komt de ontwikkeling van steden op gang.
*	In de stad ontstaan sociale lagen doordat beroepsgroepen verschillen in macht en aanzien. Tot de bovenste laag behoren militaire en geestelijke leiders die leger, godsdienst en bestuur in handen hebben. Slaven worden tot de onderste laag gerekend.
*	Oorlogvoering is een belangrijke functie van de stad. In iedere stad leeft de gedachte dat men door verovering van andere steden macht en rijkdom kan vergroten. Maar iedere stad weet dat ze ook zelf slachtoffer kan worden van aanvallen van andere steden.
*	In een samenleving met steden wordt de organisatie van de samenleving zo ingewikkeld dat men voor het vastleggen van afspraken en regels behoefte krijgt aan een schrift.
3	Grieks-Romeinse beschaving (700 v. Chr. – 500 n. Chr.)
<i>Economische ontwikkeling en kolonisatie</i>	
*	Zodra Grieken en Romeinen niet meer over voldoende landbouwgrond beschikken, moeten ze voor aanvullende bestaansbronnen zorgen. Ze zoeken deze vooral in gebiedsuitbreiding.
*	De Grieken stichten stedelijke nederzettingen op allerlei plaatsen in het Middellandse Zeegebied. Later brengen de Romeinen het gebied rondom de Middellandse Zee en grote delen van Europa onder hun gezag.
<i>De stad als woonplaats</i>	
*	Het stadsbeeld wordt bepaald door woningen, openbare gebouwen en andere voorzieningen.
*	In Grieks-Romeinse steden hebben arm en rijk hun eigen levensstijl. Voor alle groepen zijn er mogelijkheden tot vermaak.
*	In de Grieks-Romeinse steden zijn de vrije burgers betrokken bij het bestuur.
<i>Kunst, godsdienst en wetenschap</i>	
*	Grieken en Romeinen hebben veel gepresteerd op het gebied van bouwkunst, beeldhouwkunst, literatuur en wetenschap.
*	Voor Grieken en Romeinen is het bestaan vol goddelijke machten.
*	Er ontstaan religieuze bewegingen die achter het veelgodendom één leidend beginsel onderkennen. Eén van deze bewegingen is het christendom. Het is voortgekomen uit het monotheïstische jodendom en is uiteindelijk het meest succesvol in het Romeinse Rijk.

4 De Romeinen als cultuurverbreiders in de Rijndelta (50 v. Chr. – 450 n. Chr.)

Romeinen en Germanen

- * De Romeinse macht wordt gevestigd door een combinatie van geweld en bondgenootschappen.
- * De Romeinen treffen in de Rijndelta een prehistorisch-agrarische samenleving aan.
- * Waar de Romeinen komen, worden steden gesticht. Deze steden zijn centra waar Romeinen en Germanen elkaar ontmoeten. Er ontstaat samenwerking op het gebied van economie, politiek en religie.

Afnemende vitaliteit van de Romeinse cultuur

- * De overheersende invloed van de Grieks-Romeinse cultuur houdt in het westen van Europa geen stand, omdat de interne problemen die binnen het Romeinse Rijk ontstaan niet oplosbaar blijken.

De percentiel-10 leerling herkent de afbeelding van een Romeinse tempel in zoverre dat deze niet verward zal worden met een gevangenis, kazerne of overdekte marktplaats (voorbeeldopgave 1). Deze leerling weet redelijk goed dat koeienhuiden en graan Germaanse ruilproducten zijn in de handel met Romeinen. Maar ook hier past de restrictie dat dit geldt in de setting van de gestelde alternatieven (voorbeeldopgave 2). Waarschijnlijk is deze vraag niet al te moeilijk, omdat de inhoud van de kar op de afbeelding het antwoord prijs geeft aan iedereen die zich van de begrippen 'graan' (in een zak verpakt) en 'koeienhuiden' een voorstelling kan maken. Maar ook voor wie niet goed naar de afbeelding kijkt is de vraag op te lossen; men moet dan wel weten dat Germanen prehistorische boeren waren en aan dit begrip inhoud kunnen geven. Prehistorische boeren kennen immers geen schrift en geen geweren.

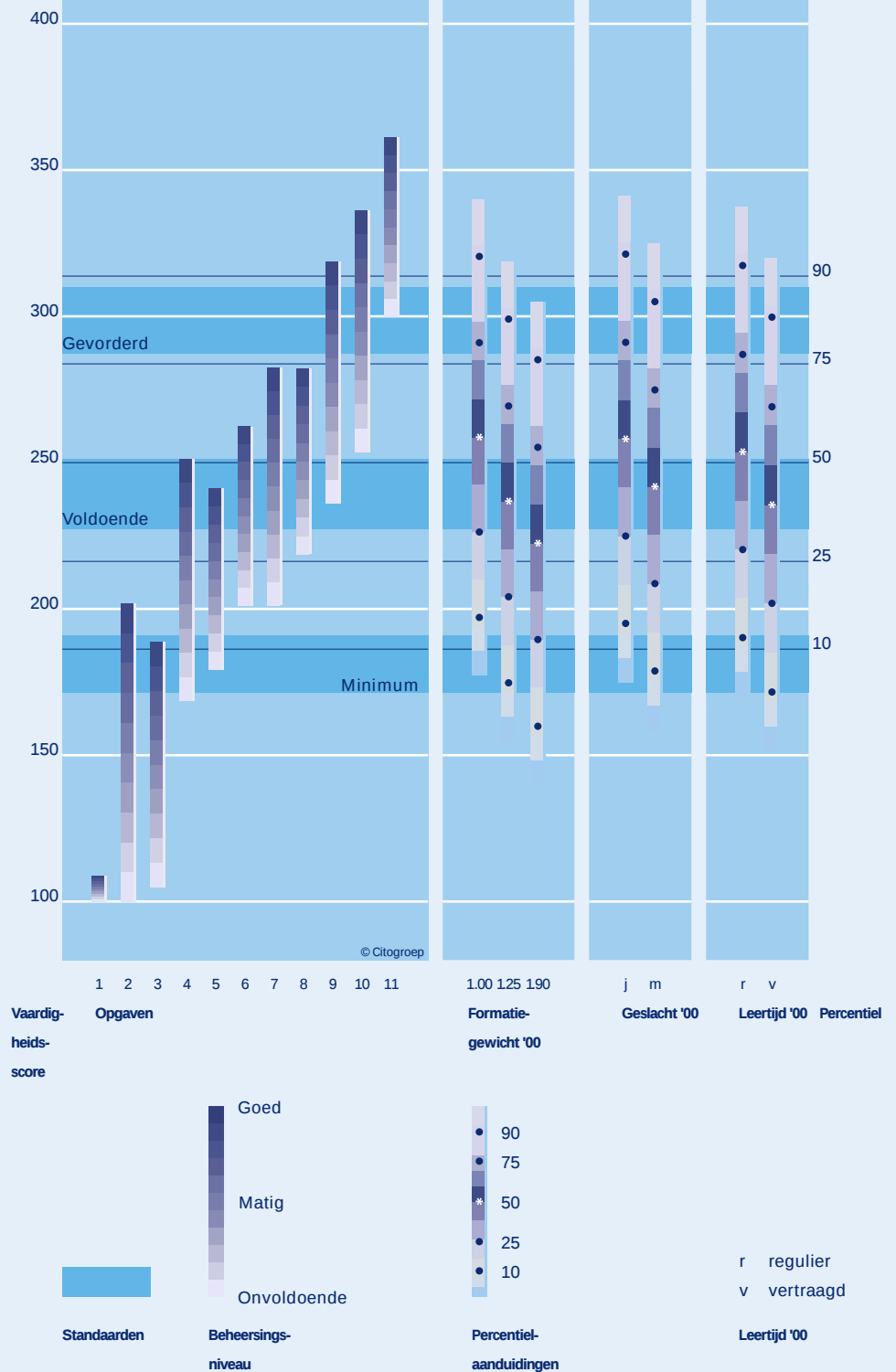
De percentiel-10 leerling heeft een redelijk goede kans op de feitenvraag in welke taal de eerste geschreven teksten in onze streken werden geschreven (voorbeeldopgave 3). Aan de afbeelding zullen de leerlingen hier nauwelijks steun gehad hebben, omdat de letters tamelijk onleesbaar waren en de kinderen zelf geen Latijn kennen. Dat deze kennis zo algemeen verbreid is, komt misschien niet alleen doordat dit feit in de schoolboekjes goed aan de orde komt, maar ook omdat de etymologie van een aantal aan het Latijn ontleende Nederlandse woorden bij het vak Nederlands aan de orde komt. Buiten de school kunnen kinderen ook met deze kennis te maken krijgen, zoals in de stripverhalen en tekenfilms van Asterix.

Het begrip mijlpaal (voorbeeldopgave 4) en het begrip 'Romeins bouwwerk' temidden van met andere volken en culturen geassocieerde gebouwen (voorbeeldopgave 5) worden slechts matig beheerst.

De overige vragen op de schaal beheerst de percentiel-10 leerling dus onvoldoende.

De gemiddelde leerling (percentiel 50) beheerst van de totale opgavenverzameling zeven opgaven goed (waaronder de eerste 5 à 6 voorbeeldopgaven), ongeveer 20 opgaven matig tot redelijk (waaronder de voorbeeldopgaven 7, 8 en 9) en tien opgaven onvoldoende (waaronder de voorbeeldopgaven 10 en 11). Het feit dat de Romeinen offerden in de hoop op gunsten van de goden weet de gemiddelde leerling redelijk goed (voorbeeldopgave 6). De meest verleidelijke afleider, alternatief D, werd in totaal door 16% van de leerlingen gekozen.

De vaardigheidsschaal bij het onderwerp Oudheid

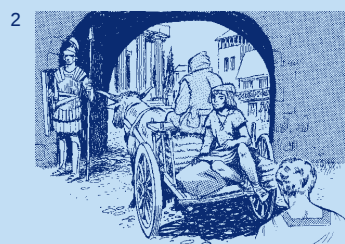


1 Bouwwerk uit de Romeinse tijd



Wat was dit voor gebouw?

- A een gevangenis
- B een kazerne voor de soldaten
- C een marktplaats waar men handel dreef
- D* een tempel waar men de goden aanbad



Dagmar is een Germaanse jongen. Hij rijdt vaak met zijn vader naar het Romeinse legerkamp in de buurt om allerlei spullen te ruilen. Wat zouden ze in hun kar vervoeren om te ruilen met de Romeinen?

- A boeken en schriften
- B geweren en kogels
- C* koeienhuiden en graan
- D landkaarten van de omgeving

3 Oude grafsteen



Deze grafsteen is een van de eerste sporen van geschreven teksten in onze streken. In welke taal zal deze tekst geschreven zijn?

- A Duits
- B Italiaans
- C* Latijn
- D Nederlands

4 Romeinse mijlpalen



Zulke mijlpalen stonden langs de Romeinse heirwegen. Met welk voorwerp van tegenwoordig kun je deze mijlpalen het beste vergelijken?

- A met een aankondigingsbord voor een wegrestaurant
- B met een praatpaal van de wegenwacht
- C* met een richtingwijzer met plaatsnamen
- D met een slagboom bij een grensovergang

5 Vier gebouwen van vroeger



A



C



B*



D

Welk van deze gebouwen is een Romeins bouwwerk?

6 De Romeinen kenden vele goden. Ze geloofden dat de goden hen konden beschermen tegen gevaar. Het was daarom belangrijk de goden te vriend te houden. Hoe probeerden de Romeinen dat?

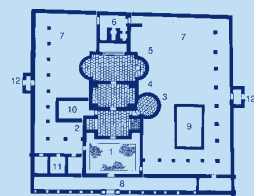
- A* door geschenken te offeren aan de goden
- B door goed voor hun medemens te zijn
- C door op reis te gaan naar het heilige land
- D door te bidden met het gezicht naar Rome

Vervolg voorbeelden bij
de vaardigheidsschaal
Oudheid

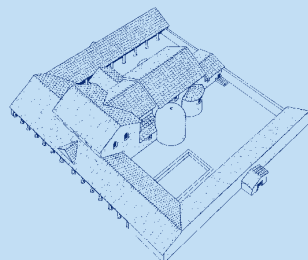
7 Omstreeks 400 na Chr. hebben de Romeinen al hun versterkingen langs de Rijn voorgoed verlaten. Wat was een reden voor hun vertrek?

- A Ze konden niet wennen aan het gure klimaat.
- B Ze kregen geen loon meer en weigerden daarom langer te blijven.
- C Ze moesten naar Afrika om nieuwe gebieden te veroveren.
- D* Ze werden teruggeroepen om Rome te helpen verdedigen.

8 Badhuis met plattegrond



Legenda:
1 kleedruimte 5 warmwaterbad 9 zwembad
2 koudwaterbad 6 ovens 10 toiletten
3 zweetbad 7 sportveld 11 zaaljes
4 verwarmd vertrek 8 galerij 12 zij-ingangen



In welke tijd werden zulke badhuizen gebruikt?

- A tijdens de prehistorie (5000 voor Christus)
- B* tijdens de Romeinse tijd (50 voor Christus)
- C in de tijd van de kruistochten (1100)
- D tijdens de Gouden Eeuw (1600)

9 Kaart van Europa



Welk titel past het best bij deze kaart?

- A* het rijk van de Romeinen in 120
- B het rijk van de Vikingen in 900
- C het rijk van Napoleon in 1812
- D het rijk van de Duitsers in 1941

10 Stadsbeeld uit de geschiedenis



In welke tijd zag het straatbeeld er zo uit?

- A* in de Romeinse tijd (rond 200)
- B in de Gouden Eeuw (rond 1600)
- C in de tijd van de Industriële Revolutie (rond 1850)

11 Toen de Romeinen in ons land waren, hebben de Germanen veel nieuwe dingen leren kennen. Welke dingen hebben de Germanen door de Romeinen leren kennen? Zet telkens een kruisje in het goede vakje.

	Wel	Niet
glas	X	
graan		X
huiden		X
pennen en inkt	X	
munten	X	
wol		X

De gemiddelde leerling weet redelijk tot matig dat Romeinen zich uiteindelijk terugtrokken uit onze streken omdat het hart van het rijk bedreigd werd. Dit resultaat had wellicht beter kunnen zijn als sommige methoden zich bij de behandeling van het onderwerp niet zouden beperken tot Romeinen in 'Nederland', waardoor zowel hun komst als hun vertrek contextloos blijft. Redelijk tot matig is ook het begrip van een Romeins badhuis (voorbeeld-opgave 8). De gemiddelde leerling heeft ongeveer 65% kans om een typisch Romeins badhuis, waarbij allerlei typische kenmerken expliciet genoemd staan, ook werkelijk als Romeins te kwalificeren. Ook bij voorbeeldopgave 9 heeft de gemiddelde leerling nog iets meer dan 50% kans. De laatste twee opgaven representeren echter een niveau dat de vaardigheid van de percentiel-50 leerling overstijgt.

De percentiel-75 leerling beheerst van de totale schaal 19 opgaven goed en 12 opgaven matig tot redelijk goed, samen zo'n 86% van de totale opgavenverzameling. Tot de goed beheerste opgaven behoren de eerste acht voorbeeldopgaven. De voorbeeldopgaven 9 en 10 worden matig beheerst. Vijf opgaven van de schaal beheerst de percentiel-75 leerling onvoldoende en daartoe behoort voorbeeldopgave 11.

Elf van de opgaven die door de gemiddelde leerling matig tot redelijk worden beheerst, worden door de leerlingen op percentiel 75 niveau goed beheerst. Vijf opgaven die door de gemiddelde leerling nog onvoldoende worden beheerst, worden op dit niveau redelijk tot matig beheerst.

De percentiel-75 leerling heeft een redelijk kaartbeeld van het Romeinse rijk (voorbeeldopgave 9). Enerzijds blijken kaartbeelden door hun abstractie van de werkelijkheid voor basisschoolkinderen moeilijk te zijn, anderzijds speelt ook hier weer het probleem dat sommige methoden niet over de grenzen van 'Nederland' kijken.

Iets moeilijker is voorbeeldopgave 10. Het blijkt lastig om een Romeins straatbeeld te onderscheiden van een straattafereel uit de Gouden Eeuw rond 1600 en van de industriële revolutie rond 1900. Dit is misschien zo moeilijk, omdat er op de afbeelding zowel onderscheidende kenmerken (zoals toga's en Romeinse wapenrusting) als niet-onderscheidende kenmerken (zoals dakpannen en wasgoed) staan. De kinderen moeten daardoor zelf eerst de onderscheidende kenmerken opsporen. Dat kan alleen door zich bij allerlei dingen af te vragen, hoe het leven in een stad er in de verschillende tijden heeft uitgezien.

De moeilijkste vraag, die ook de competentie van de percentiel-75 leerling te boven gaat, is de opdracht om maar liefst vijf van de zes genoemde materialen en voorwerpen in voorbeeldopgave 11 correct te kwalificeren. Het gaat hier om kennis over de Romeinse culturalisatie van Germaanse volken: welke cultuurelementen hebben de Germanen via de Romeinen leren kennen en wat behoorde al tot hun eigen cultuur? 'Munten' en 'pennen en inkt' wisten respectievelijk 86% en 72% van de leerlingen nog wel als Romeins te kwalificeren en van huiden en wol wisten 63% van de leerlingen dat ze bij de Germaanse cultuur hoorden. Glas en graan waren het moeilijkst te classificeren: 59% van de leerlingen meende dat de Germanen al glas kenden en 44% meende dat de Germanen het verbouwen van graan van de Romeinen hadden geleerd.

Standaarden

De mediaan van de oordelen voor de standaard **Voldoende** ligt op vaardigheidscore 242. Deze waarde duidt erop dat er sprake is van een voldoende beheersing van de kerndoelen wanneer de leerlingen opgaven zoals de eerste vijf voorbeeldopgaven goed beheersen. Voorbeeldopgaven 6 tot en met 9 moeten op dit niveau redelijk tot matig beheerst worden. Iets meer dan de helft van de leerlingen (56%) voldoet aan het niveau van deze standaard, terwijl het beoogd percentage 70% tot 75% bedraagt.

De mediaan van de oordelen voor de standaard **Minimum** ligt op vaardigheidscore 182 en dat betekent dat de leerlingen op het niveau van deze standaard voorbeeldopgave 1 en feitelijk ook de voorbeeldopgaven 2 en 3 goed moeten beheersen. De overige voorbeeldopgaven worden op het niveau van de standaard Minimum onvoldoende beheerst. 91% van de leerlingen bereikt deze standaard, een percentage dat correspondeert met het voor deze standaard beoogde percentage.

De mediaan van de oordelen voor de standaard **Gevorderd** ligt op vaardigheidscore 292. Dit betekent dat volgens de beoordelaars een goede beheersing van de eerste acht opgaven en een redelijke beheersing van de opgaven 9 en 10 binnen het bereik van de met de kerndoelen basisonderwijs beoogde competentie valt. Bijna 20% van de leerlingen haalt het niveau van deze standaard.

Verschillen tussen leerlingen

Op het niveau van de formatiegewichten zien we vergelijkbare verschillen als bij het onderwerp Prehistorie. De gemiddelde 1.90-leerling presteert vergelijkbaar met de relatief zwakke (percentiel 25) 1.00-leerling. De competentie van de gemiddelde 1.25-leerling zit daar precies tussenin. Op het niveau van de standaarden bereikt 63% van de 1.00-leerlingen de standaard Voldoende tegen 46% van de 1.25-leerlingen en 32% van de 1.90-leerlingen. De standaard Minimum wordt bereikt door 94%, 87% en 80% van de leerlingen in de onderscheiden gewichtscategorieën 1.00, 1.25 en 1.90. Jongens scoren op dit onderwerp gemiddeld hoger dan meisjes; het verschil bedraagt ongeveer 12 scorepunten op de vaardigheidsschaal.

Het verschil in prestaties tussen vertraagde leerlingen en reguliere leerlingen is ongeveer even groot, waarbij de reguliere leerlingen in het voordeel zijn.

4.4 Middeleeuwen

Inhoud

Het onderwerp Middeleeuwen betreft de periode in de geschiedenis van 500 tot 1500. Ook de overgangsperiode tussen Oudheid en Middeleeuwen (300–500) wordt bij dit onderwerp betrokken. In de domeinbeschrijving voor geschiedenis (Wagenaar, 2002) worden voor dit onderwerp 19 basisinzichten onderscheiden verdeeld over vier aspecten. Drie van deze aspecten structureren het onderwerp in drie perioden: overgangstijd (300–500), vroege Middeleeuwen (500–1100) en late Middeleeuwen (1100–1500).

1	Bronnen
*	Kennis over de Middeleeuwen berust op diverse bronnen zoals gebouwen, voorwerpen, afbeeldingen en teksten.
2	Overgangstijd: van Oudheid naar Middeleeuwen (300–500)
	<i>Politieke en economische wanorde</i>
*	Door het wegvallen van het Romeins bestuur in het West-Romeinse Rijk ontstaat een strijd om de macht tussen Germaanse stammen. In grote delen van Europa heerst bestuurlijke en economische chaos.
*	De volksverhuizingen, waarbij allerlei volken in Azië en Europa gedwongen worden een nieuw woongebied te zoeken, dragen bij aan de bestuurlijke en economische wanorde.
	<i>Religieuze ontwikkeling: het christendom</i>
*	De kerk is tijdens de volksverhuizingen de enige stabiele factor en bewaarder van de schriftelijke cultuur.
3	Vroege Middeleeuwen (500–1100)
	<i>Economische ontwikkeling: op zelfvoorziening gerichte landbouw</i>
*	De economie in de Middeleeuwen is aanvankelijk een landbouweconomie, grotendeels gebaseerd op zelfvoorziening. Er zijn bedrijven van vrije boeren en landgoederen van grootgrondbezitters die landbouwgrond verpachten aan horige boeren. Op den duur worden grote aantallen vrije boeren horig.
*	Door ontginningen en door beter gebruik van de grond wordt de landbouwproductie langzamerhand weer opgevoerd.
	<i>Politieke ontwikkeling: een koninkrijk op basis van het leenstelsel</i>
*	De Frankische koningen slagen er vanaf 500 in een groot rijk te vestigen. Invoering van het leenstelsel en een bondgenootschap met de kerk zijn hierbij van grote betekenis geweest. Na ± 900 verbrokkelt dit rijk weer.
*	Tussen 800 en 1000 vinden de tochten der Noormannen plaats. Deze tochten zijn een late vorm van de volksverhuizingen.
	<i>Religieuze ontwikkeling: verbreiding van christendom en islam</i>
*	Christenen stichten in Europa steeds meer kerkgebouwen en kloosters. Ze verbreiden het christendom onder de heidenen. De kloosters verwerven veel grond.
*	De kerk sluit een verbond met de Frankische koningen. Ze kan op deze manier beter het geloof verbreiden en haar (grond)bezit beschermen.
*	Terwijl het christendom zich verspreidt in grote delen van Europa, verspreidt de islam zich in het Midden-Oosten, Noord-Afrika en Spanje.
4	Late Middeleeuwen (1100–1500)
	<i>Economische ontwikkeling: handel en opkomst van steden</i>
*	Ontginning en betere productiemethoden in de landbouw leiden tot forse toename van de voedselproductie, waardoor bevolkingsgroei en handel worden bevorderd.
*	De adel profiteert van de toegenomen welvaart. Kastelen worden uitgebreid en legers versterkt.
*	De toename van de handel is een stimulans voor het ontstaan van steden en het op gang komen van een geld-economie.
*	Branden en epidemieën zijn reële gevaren voor de inwoners van een stad.

Politieke ontwikkeling: staatsvorming en stadsbestuur

- * Vorsten gebruiken de rijkdommen van de steden om hun centrale gezag te versterken. Ze nemen van belasting-gelden ambtenaren in dienst voor het bestuur van hun rijk.
- * De steden krijgen in ruil voor geld van de vorst rechten op het voeren van een eigen bestuur. Zo ontstaat naast de adel, de geestelijkheid en de boeren, een vierde stand: de burgers.

Ontwikkeling op het gebied van religie, kunst en onderwijs: invloed van de kerk op het dagelijks leven

- * In de steden worden de prachtigste kerken gebouwd; mede daardoor komen nijverheid en kunst tot bloei. De wereldlijke bouwkunst krijgt een impuls aan het hof en in de steden.
- * De kerk heeft een overheersende invloed op de leefwijze van haar gelovigen. Dit blijkt uit de talrijke kerkelijke feesten, uit de kruistochten en uit haar belangrijke rol bij de scholing van de bevolking.

De vaardigheid van de leerlingen is vastgesteld met behulp van in totaal 30 opgaven, verspreid over de basisinzichten. Hiervan zijn elf opgaven geselecteerd en in de balans opgenomen als voorbeeldopgaven. Samen geven deze een goed beeld van de spreiding in competentie over de vaardigheidsschaal.

Wat leerlingen kunnen

De percentiel-10 leerling beheerst één opgave goed (voorbeeldopgave 1) en weet dus dat monniken in de Middeleeuwen vooral Latijn schreven en geen Engels, Duits of Nederlands. Dit feit komt in iedere methode ter sprake en spreekt kennelijk tot de verbeelding. Vijf à zes opgaven worden door leerlingen op dit niveau matig beheerst, waaronder de voorbeeldopgaven 2 en 3. Ze weten dat je in oude stadscentra van steden vaker middeleeuwse kerken aantreft dan schoolgebouwen, winkels of zeilschepen (voorbeeldopgave 2). Ongetwijfeld is het belang van de kerk en de bouw van kerken in de middeleeuwse stad aan de orde geweest. De centrale positie van de kerk is zelfs een sleutel tot begrip van de middeleeuwse stadssamenleving. Maar ook voor kinderen die dit niet weten is de vraag te beantwoorden als leerlingen in het centrum van hun woonplaats oude gebouwen weten te staan. Een kerk is daarbij in de meeste gevallen een prominenter gebouw dan andere oude gebouwen. Het hoeft dan niet eens per se een middeleeuwse kerk te zijn.

De percentiel-10 leerling blijkt ook enigszins bekend met het begrip ‘horige boer’ (voorbeeldopgave 3). De leerling op dit vaardigheidsniveau heeft een matige kans om dit begrip te kiezen naast afleiders als ‘leenman’, ‘monnik’ en ‘ridder’ op basis van een aantal essentiële kenmerken, zoals ‘niet mogen verhuizen’, ‘een deel van de oogst afstaan aan de heer’ en ‘herendiensten verrichten’, en ‘recht op bescherming in het kasteel bij gevaar’. Horigen komen in iedere geschiedenis methode bij de Middeleeuwen aan de orde bij de zelfvoorzienende landbouw op domeinen. Horigheid is in dit systeem een sleutelbegrip en een systeem van rechten en plichten is voor kinderen goed te snappen vanuit hun eigen ervaring, en dit systeem is voor kinderen heel plausibel, zowel vanuit het concrete belang van de heer als van de horige.

De gemiddelde leerling (percentielniveau 50) beheerst vijf van de 30 opgaven uit de totale opgavenverzameling goed (waaronder de eerste drie voorbeeld-

opgaven) en daarnaast beheerst deze leerling 14 opgaven matig tot redelijk goed, waaronder de voorbeeldopgaven 4 tot en met 10. Deze leerling weet goed dat het stadsbestuur liever stenen huizen in de stad wilde dan huizen van hout, omdat deze laatste veel sneller vlam vatten en dat deze voorkeur niet te maken had met het fraaie uiterlijk, de milieuvriendelijkheid of met het gevaar voor aardbevingen (voorbeeldopgave 4). Dit gegeven stoelt op een principe van de brandbaarheid van materialen, dat goed te begrijpen is als onderdeel van een verhaal dat tot de verbeelding spreekt: de verwoestende werking van brand in een middeleeuwse stad waar men bluswater met emmertjes moest aanvoeren. Als er een typische afbeelding van een kasteel getoond wordt, weet de gemiddelde leerling redelijk goed dat dit gebouw in de tijd tussen 1000 en 1500 geplaatst moet worden en niet in de buurt van 500 voor Christus, tussen 100 en 200 na Christus of tussen 1800 en 1900 (voorbeeldopgave 5). De namen kasteel en Middeleeuwen worden in deze opgave niet genoemd, maar dat is voor de gemiddelde leerling kennelijk geen bezwaar om het gebouw als een kasteel te classificeren en om dat in de goede tijd te plaatsen.

De gemiddelde leerling weet ook dat geestelijken de edelen vooral hielpen bij het bestuur van het land, omdat ze de enigen waren die konden lezen en schrijven en dat de edelen deze hulp niet zozeer nodig hadden omdat ze de weg moesten wijzen naar het Heilige Land, omdat ze rijk waren, of omdat het democratisch gekozen bestuurders waren (voorbeeldopgave 6). Deze vraag over de functionaliteit van het kunnen lezen en schrijven in verband met het besturen van een gebied is aanzienlijk moeilijker dan de vraag naar de taal waarin geschreven werd (zie voorbeeldopgave 1). Dit komt misschien doordat 'een land besturen' een nogal abstract begrip is en voor kinderen op de basisschool moeilijk te doorgronden. Daarom is het misschien niet gemakkelijk om het begrip 'besturen' te verbinden met het begrip 'schrift' in de vorm van het vastleggen van afspraken in contracten en wetten. Niettemin heeft de gemiddelde leerling nog een redelijke kans deze opgave goed te maken. Een matige kans heeft deze leerling echter als hem gevraagd wordt naar de invoering van het drieslagstelsel (voorbeeldopgave 7). Het landbouwkundig voordeel hiervan blijkt niet erg bekend te zijn. Ondanks het gegeven dat het principe heel concreet wordt voorgesteld, blijkt ook hun biologische kennis kinderen hier niet op het juiste spoor van het goede antwoord te zetten. Toch is deze hervorming van de landbouw een flinke stap voorwaarts in de voedselvoorziening en daarmee verklarend voor een groot deel van de ontwikkeling van de welvaart in Europa.

Ook het feit dat middeleeuwse steden vaak geteisterd werden door de pest is bij deze leerlingen matig bekend (voorbeeldopgave 8). In een open opgave hebben ze minder dan 50% kans de naam 'pest' actief uit het geheugen op te diepen. Beeldende vertellingen van de ellende van dergelijke epidemieën hebben bij alle groepen uiteraard de nodige indruk gemaakt; kennelijk blijft de naam alleen bij de betere leerlingen hangen.

De gemiddelde leerling toont ook een matige beheersing bij de vraag naar de rol die Karel de Grote speelde bij de samenwerking tussen staat en kerk (voorbeeldopgave 9). Velen denken dat Karel door de invoering van de leerplicht, door het verplicht stellen van een gemeenschappelijke taal of door het invoeren van een gemeenschappelijk muntstelsel streefde naar eenheid, in plaats van door verbreiding van het christendom. De samenwerking tussen kerk en staat is een nogal abstract uitgangspunt, maar staat wel centraal in het begrijpen van de groei naar eenheid in de middeleeuwse wereld in het westelijk deel van Europa.

De vaardigheidsschaal bij het onderwerp Middeleeuwen



1 Middeleeuwse boeken



Boeken werden in de Middeleeuwen vooral door monniken geschreven.

In welke taal zijn de meeste van de boeken in de Middeleeuwen (500–1500) geschreven?

- A in het Duits
- B in het Engels
- C* in het Latijn
- D in het Nederlands

2 In veel Nederlandse steden zijn nog overblijfselen te vinden uit de Middeleeuwen.

Welke overblijfselen uit de Middeleeuwen zul je nog het vaakst in steden aantreffen?

- A een middeleeuws schoolgebouw
- B* een middeleeuwse kerk
- C een middeleeuwse winkel
- D een middeleeuws zeilschip

3 Uit een boek:

'Ik mag niet verhuizen; ieder jaar moet ik een deel van de oogst aan de heer geven. Daarnaast moet ik enkele dagen in de week bij mijn heer op het kasteel werken. Wanneer er gevaar dreigt, mag ik vluchten naar de woning van mijn heer.'

Wie vertelt hier iets over zijn levensomstandigheden?

- A* een horige boer
- B een leenman
- C een monnik
- D een ridder

4 In de middeleeuwse stad kon een stadsbewoner van het stadsbestuur een beloning krijgen.

Die kreeg hij als hij zijn huis van hout verving door een huis van steen.

Waarom kreeg hij dan een beloning?

- A omdat het huis dan minder snel zou instorten bij aardbevingen
- B omdat dat beter was voor het milieu
- C omdat hij er zo voor zorgde dat de stad er mooier uitzag
- D* omdat hij zo het brandgevaar in de stad verminderde

5 Een oud gebouw



In welke periode bouwde men vooral dit soort gebouwen?



6 De edelen die in de Middeleeuwen het land bestuurden, hadden lange tijd (tot ongeveer 1200) de hulp van geestelijken nodig.

Waarom?

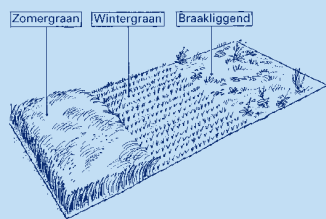
Geestelijken ...

- A waren door het volk gekozen bestuurders.
- B waren erg rijk en hielpen de edelen met geld.
- C waren nodig om de edelen de weg te wijzen naar het Heilige Land.
- D* waren vaak de enige mensen die konden lezen en schrijven.

7 **Karel de Grote, nieuwe landbouw-
methode, 768**

In de tijd van Karel de Grote verdeelden de boeren hun akker in drie stukken.

Op een stuk verbouwden ze zomergraan, op het tweede stuk wintergraan en het derde deel werd niet gebruikt. Het volgende jaar lieten ze een ander stuk ongebruikt liggen (zie tekening).



Waarom gebruikten ze deze methode?

- A Ze hadden te weinig tijd om al hun land te bewerken.
- B* Ze moesten de grond af en toe laten rusten bij gebrek aan mest.
- C Ze moesten een deel van de akker gereedhouden voor riddergevechten.
- D Ze wilden niet meer verbouwen dan ze voor een half jaar nodig hadden.

- 8 Welke ziekte was in de Middeleeuwen berucht, omdat ze soms leidde tot de dood van meer dan de helft van de bevolking van een stad?

pest (ook cholera is goed gerekend)

- 9 Karel de Grote regeerde omstreeks het jaar 800 over een groot rijk. Om de eenheid in zijn land groter te maken wilde hij dat alle inwoners ...

- A* christen werden.
- B dezelfde munten gebruikten.
- C Frans leerden spreken.
- D van hun zesde tot hun veertiende jaar naar school gingen.

- 10 In de Middeleeuwen kregen veel steden stadsrechten. Wat voor recht kregen de steden bijvoorbeeld? De inwoners van de stad ...

- A hoefden geen hondenbelasting te betalen.
- B* mochten een muur om hun stad bouwen.
- C mochten vier weken per jaar op vakantie.
- D hoefden niet langer dan acht uren per dag te werken.

11 **Vakantiekaart van Harry**



Zulke schepen hadden ze hier vroeger!

Groetjes, Harry

Waar is Harry waarschijnlijk op vakantie?

- A in Egypte
- B in Nederland
- C* in Scandinavië
- D in Spanje

Het verklaart ook voor een groot deel de dominante rol die het christendom in de ontwikkeling van Europa zou spelen. Vanwege het belang van dit gegeven voor het historisch besef van de kinderen verdient het misschien toch aanbeveling om de kerstening in het rijk van de Franken, waarvan Karel de Grote het belangrijkste symbool is, te verduidelijken in concrete verhalen.

De percentiel-75 leerling beheerst alle tot nu toe besproken opgaven redelijk goed tot goed. Een matige kans op succes hebben ze echter bij de vraag een voorbeeld te geven van een middeleeuws stadsrecht (voorbeeldopgave 10). Eén van de belangrijkste rechten in dit verband, dat de zelfstandigheid van de stad symboliseerde, was het recht om de stad te ommuren. Dit recht wordt tussen arbeidsrechten als een achturige werkdag, het recht op vakantie en een

bijzonder hedendaags recht als vrijstelling van hondenbelasting, maar moeilijk door leerlingen als het juiste herkend.

Een vraag, die zelfs de percentiel-75 leerling weinig kans op succes biedt, is de opdracht om een afbeelding van een vikingschip in een museum op grond van karakteristieke vormkenmerken te identificeren en vervolgens de Vikingen met Scandinavië te associëren (voorbeeldopgave 11). Het verhaal van de Vikingen of Noormannen is in bijna iedere methode wel te vinden. Omdat bij deze vraag het Vikingschip geheel buiten die context is gehaald, is de vraag misschien ook wel erg detaillistisch.

Standaarden

De mediaan van de oordelen voor de standaard **Voldoende** ligt voor dit onderwerp bij vaardigheidsscore 265, aanmerkelijk hoger dus dan bij de eerder beschreven onderwerpen. De standaard veronderstelt daarmee een competentieniveau op grond waarvan onder meer de eerste acht voorbeeldopgaven goed tot redelijk goed worden beheerst. Slechts 38% van de leerlingen voldoet aan deze standaard en de conclusie moet zijn dat de kennis van leerlingen omtrent dit tijdvak volgens de beoordelaars ernstig tekort schiet.

Voor de standaard **Minimum** ligt de mediaan van de oordelen bij schaalscore 195, waarmee onder meer een goede kennis van de problematiek van de eerste voorbeeldopgave wordt verondersteld en een redelijke kennis op het niveau van de voorbeeldopgaven 2 en 3. 86% van de leerlingen bereikt het niveau van deze standaard en dat benadert het gewenste percentage van 90% tot 95% van de leerlingen.

Het niveau voor de standaard **Gevorderd** ligt nu bij vaardigheidsscore 310. Dit betekent dat volgens de beoordelaars met de kerndoelen een competentie kan worden begrepen die een goede beheersing van de eerste acht voorbeeldopgaven waarborgt. Een goede beheersing van de laatste drie voorbeeldopgaven overstijgt volgens de beoordelaars het niveau van deze standaard waaraan ongeveer 12% van de leerlingen voldoet.

Verschillen tussen leerlingen

In vergelijking met de eerdere onderwerpen liggen de verschillen tussen de drie formatiegewichtscategorieën nu verder uiteen. Vergeleken met de 1.00-leerlingen presteert de gemiddelde 1.25-leerling op een niveau vergelijkbaar met dat van percentiel 25, terwijl de gemiddelde 1.90-leerling ongeveer op het niveau van percentiel 10 presteert. Deze verschillen komen ook tot uitdrukking in de mate waarin de verschillende groepen leerlingen de standaarden bereiken. Van de 1.00-leerlingen bereikt bijna de helft (47%) de standaard Voldoende en 92% de standaard Minimum. Daarmee wordt in ieder geval de standaard Minimum door het beoogde percentage leerlingen bereikt. Onder de 1.25-leerlingen bereikt 79% de standaard Minimum en 25% de standaard Voldoende, terwijl onder de 1.90-leerlingen deze percentages respectievelijk 61% en 12% bedragen. Daarmee liggen de niveaus voor de standaarden in deze laatste twee groepen wel ver van de met de standaarden beoogde percentages.

Jongens presteren op deze schaal slechts een fractie beter dan meisjes. Veel groter is het verschil tussen vertraagde leerlingen en reguliere leerlingen. Over de gehele linie van de vaardigheidsschaal is het verschil in het behaalde niveau tussen reguliere en vertraagde leerlingen aanzienlijk.

4.5 Nieuwe tijd: de Republiek

Inhoud

De inhoud van het onderwerp de Republiek wordt in de domeinbeschrijving (Wagenaar, 2002) beschreven in 20 basisinzichten verdeeld over zes aspecten. De aspecten 2 tot en met 6 geven een nadere indeling van dit tijdvak in opeenvolgende perioden: een overgangsperiode (1500–1550), de opstand (1550–1600), de Gouden Eeuw (1600–1700) en een periode met terugval (1700–1800).

Onderstaand overzicht geeft een opsomming van de basisinzichten die bij de ontwikkeling van opgaven voor dit onderwerp als uitgangspunt hebben gediend.

Aspecten en basisinzichten Nieuwe tijd: de Republiek

1	Bronnen
*	Uit de Nieuwe tijd zijn veel geschreven en gedrukte bronnen bewaard gebleven. Daarnaast zijn er nog allerlei bouwwerken en voorwerpen uit die tijd. Archeologische vondsten zijn hier van relatief minder belang.
2	Bewoning, landschap en natuur
*	Nederland heeft een grote stedendichtheid. Toch wonen de meeste mensen op het platteland. De steden zijn verbonden door onverharde landwegen. Nederland is rijk aan waterwegen. Vaak zijn de steden over water beter bereikbaar dan over land.
*	Landschap en natuur in de Nederlanden veranderen door bedijking, inpoldering, turf- en houtwinning, landbouw en jacht.
*	De ontdekkingsreizen die leiden tot contacten tussen werelddelen beïnvloeden de natuur in verschillende werelddelen.
3	Overgang van Middeleeuwen naar Nieuwe Tijd en de invloed van deze ontwikkeling op de Nederlanden (1500–1550)
<i>Levensbeschouwing, kunst en wetenschap</i>	
*	Aan het eind van de Middeleeuwen bepaalt de kerk niet meer volledig het denken en doen. Mensen gaan meer op eigen kracht vertrouwen en nemen zelf beslissingen. Dat leidt tot veranderingen op het gebied van economie, religie en kunst.
<i>Economie</i>	
*	Door hun ligging en door de traditionele bekendheid met zeevaart groeien de kustgebieden van de Nederlanden uit tot een Europees centrum van handel en nijverheid. Er is een grote stedendichtheid.
*	Door ontdekkingsreizen van Portugezen en Spanjaarden, Nederlanders en Engelsen naar Afrika, Azië en Amerika worden nieuwe leef- en handelsgebieden ontsloten. De autochtone bevolking valt vaak ten prooi aan slavernij.
<i>Politieke organisatie</i>	
*	Aan het eind van de Middeleeuwen eist de vorst geld van de steden. De steden krijgen in ruil hiervoor privileges, waardoor hun macht zich uitbreidt. Als eisen te hoog worden en de rechten van de steden worden ingeperkt, ontstaan spanningen tussen vorst en steden.
*	Een huurleger maakt de vorst minder afhankelijk van de militaire hulp van de adel. De macht van de adel wordt daardoor ingeperkt. Dit geeft spanningen tussen vorst en adel.

4 Spanningen en opstand in de Nederlanden (1550–1600)

Politieke spanningen

- * Filips II streeft naar een centraal bestuur. Hij probeert ook de eenheid in de kerk te handhaven en bestrijdt de protestanten. Hij gaat voorbij aan de belangen van de adel en de privileges van de steden in de Nederlanden. Willem van Oranje komt met andere edelen op voor de rechten van de adel en de steden in de Nederlanden.

Opstand (1568–1600)

- * Willem van Oranje organiseert een opstand en wordt algemeen beschouwd als de leider van het verzet tegen de regering. De strijd richt zich vooral op het veroveren van steden, die beurtelings belegerd worden.
- * De opstand leidt tot het uiteenvallen van de Nederlanden in de Noordelijke Nederlanden en de Zuidelijke Nederlanden. De zeven noordelijke gewesten sluiten een militair verbond, erkennen Filips II niet langer als vorst en besluiten uiteindelijk om een eigen bestuur te vormen.

Economische gevolgen van de opstand

- * Vooral de Zuidelijke Nederlanden hebben last van de strijd. De Schelde wordt afgesloten. Handelsschepen kunnen Antwerpen niet meer bereiken. Dit bezorgt de economie in de Zuidelijke Nederlanden zoveel hinder dat de economische activiteit zich op grote schaal van Vlaanderen en Brabant naar Holland verplaatst. Vooral Amsterdam profiteert hiervan.

Protestanten en katholieken

- * In de Republiek zijn protestanten en katholieken verdeeld. In de Noordelijke Nederlanden worden katholieken getolereerd, maar ze hebben geen toegang tot officiële ambten.

5 De Gouden Eeuw (1600–1700)

Groei en verdeling van de welvaart

- * Door de doelmatigheid in nijverheid en handel, de ontwikkeling van steden, de centrale ligging in Europa, oorlogen in concurrerende landen, de aanwezigheid van goedkope energie en de beschikbaarheid van arbeidskrachten kan de Republiek, met het gewest Holland als de belangrijkste motor, kort na het ontstaan van de Republiek uitgroeien tot een wereldmacht op economisch gebied.

Handel over zee

- * De welvaart is vooral het gevolg van de handel over zee met andere landen in Europa. Ook de handel op Azië en Amerika draagt belangrijk bij aan de welvaart, vooral na de oprichting van de V.O.C. en de W.I.C.

Het landsbestuur

- * Politieke tegenstellingen ontstaan vooral tussen enerzijds de kooplieden/regenten in Holland, die veel macht hebben en anderzijds de regenten uit de andere gewesten onder leiding van de stadhouder, die gesteund wordt door het volk.

Levensbeschouwing, kunst en wetenschap in de Gouden Eeuw

- * Door de rijkdom in de Republiek komen vooral kunst en wetenschap tot bloei. Door het tolerante klimaat jegens andersdenkenden komen veel geleerden naar Holland.

6 Terugval (1700–1800)

Economische ontwikkelingen

- * Engeland en Frankrijk worden politiek stabiel en machtiger. Ze zijn steeds beter in staat met de Republiek te concurreren. In de 18e eeuw veroveren ze economische macht op de Republiek terug.

Levensbeschouwing en politieke spanningen

- * De kooplieden/regenten vormen steeds meer een gesloten groep. Ontwikkelde burgers die niet tot deze groep horen storen zich daaraan omdat ze geen toegang krijgen tot bestuursfuncties. Ze vormen de patriottenbeweging die aanhaakt bij ideeën uit Frankrijk, die pleiten voor meer vrijheid en gelijkheid voor de burgers. Uiteindelijk kunnen zij iets van hun ideeën verwerkelijken als de Fransen ons land binnenvallen in 1795.

De vaardigheid van de leerlingen is voor dit onderwerp vastgesteld met behulp van 38 opgaven, verspreid over de basisinzichten. Vijftien hiervan zijn opgenomen als voorbeeldopgaven. Samen geven deze een goed beeld van de spreiding in vaardigheid over de vaardigheidsschaal voor deze periode. De voorbeeldopgaven 3, 5, 6 en 8 tot en met 15 betreffen vooral kennis van feiten, opgave 2 is een begripsvraag en opgaven 1, 4, 5 en 7 gaan over kennis van principes.

Wat leerlingen kunnen

De percentiel-10 leerling beheerst van de totale opgavenverzameling geen enkele opgave goed en vier opgaven matig, waaronder de eerste drie voorbeeldopgaven. Alle andere opgaven worden door leerlingen op dit niveau onvoldoende beheerst. Op de gemakkelijkste opgave van de schaal heeft de percentiel-10 leerling een kans van zo'n 70% op een goed antwoord. Het is een opgave over een trekschuit (voorbeeldopgave 1). Ter ondersteuning van het begrip 'trekschuit' is hier een afbeelding toegevoegd. Voor wie weet dat Nederland zich vooral door zijn vlakke en waterrijke landschap onderscheidt van het buitenland, lijkt de verklaring voor de hand te liggen. Geografische kennis speelt hierbij misschien een grotere rol dan historische.

Op de volgende twee voorbeeldopgaven heeft de percentiel-10 leerling een kans die iets boven de 50% ligt. Ze hebben enige notie van het werk van een scheeps-archeoloog (voorbeeldopgave 2). We merken op dat deze vraag – net als de vorige – is op te lossen zonder specifieke kennis van de Nieuwe geschiedenis. Wie in grote lijnen inhoud kan geven aan het begrip 'archeoloog', komt tot het goede antwoord.

Ook de vraag over de verhouding tussen de vorst en de steden tijdens de regering van Karel V is mogelijk op te lossen zonder specifieke kennis van de geschiedenis van de Nieuwe tijd. Is het niet een algemeen kenmerk van koningen om te zorgen voor rust en orde in het land?

De overige opgaven zijn alle te moeilijk voor de percentiel-10 leerlingen.

De gemiddelde leerling beheerst alleen de eerste opgave echt goed. Zestien opgaven, ongeveer de helft van de totale opgavenverzameling, worden beheerst in het bereik van redelijk goede tot matige of net voldoende beheersing. De voorbeeldopgaven 2 tot en met 10 illustreren dit vaardigheidsbereik. De overige 21 opgaven worden door de gemiddelde leerling onvoldoende beheerst.

Dat stadswallen geschikte vestigingsplaatsen zijn voor windmolens, omdat de wieken daar veel wind vangen is het onderwerp van de voorbeeldopgave 4. Gezien de functie van de molen als omzetter van energie is het goede antwoord het meest logische, ook voor kinderen die geen specifieke kennis van de Nieuwe

tijd hebben. Het vermoeden dat leerlingen deze vraag met algemene begrip-kennis van ‘molens’ oplossen wordt versterkt door de wetenschap dat dit stadsplanologisch principe in de geschiedenislessen niet of nauwelijks aan de orde komt.

Op de vraag naar het verdwijnen van ridderlegers na de Middeleeuwen heeft de gemiddelde leerling ongeveer 70% kans op succes (voorbeeldopgave 5). Hij kiest meestal voor de huursoldaten en zoekt de oorzaak niet bij ridders zelf, zoals in afnemende dapperheid (13%), toenemende verarming (9%) of in conflicten met hun vrouw (7%).

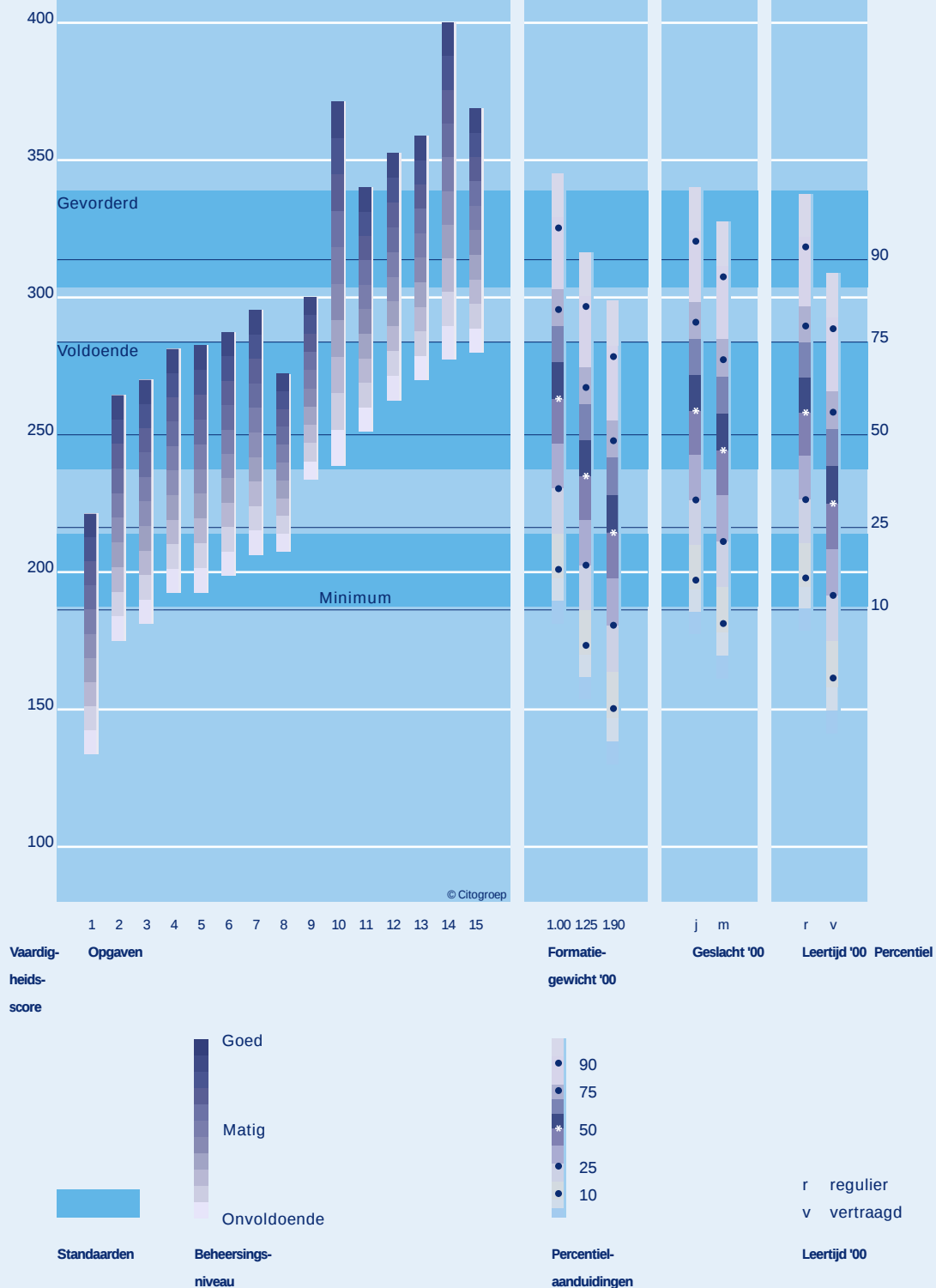
Ongeveer even kansrijk als bij de vorige opgave is de gemiddelde leerling bij de voorbeeldopgaven 6, 7 en 8. Voorbeeldopgave 6 gaat over de pauselijke bezwaren tegen de geschriften van de kerkhervormer Luther. Leerlingen kunnen deze vraag oplossen als ze het feitelijk verband kennen tussen Luther en de paus, maar ook via het begrip ‘kerkhervormer’, dat expliciet in de stam van de opgave genoemd wordt. Een kerkhervormer is iemand die vanuit kritiek op de kerk tot andere vormen geloof wil komen. Deze kennis staat los van de naam Luther en leidt ook onontkoombaar naar het goede alternatief. Wel moet men dan ook het begrip paus kennen als ‘leider van de kerk’, maar gezien de frequentie waarmee deze op de televisie te zien is, zal dat voor de meeste kinderen geen probleem zijn. Hier doet de beantwoording van de vraag wel een specifiek beroep op kennis van de Nieuwe tijd. De kerkhervorming komt in alle geschiedenismethoden aan de orde evenals de namen Luther en Calvijn.

Voorbeeldopgave 7 toont dat de gemiddelde leerling met enig succes een pas teruggevonden dagboek als een primaire bron weet te herkennen tussen een aantal secundaire bronnen. Deze opgave staat in deze schaal omdat de context gaat over de Gouden Eeuw. Dat deze opgave echter geen beroep doet op specifieke kennis van de Nieuwe geschiedenis, maar algemener op kennis over bronnen, behoeft verder geen betoog.

Veel kinderen weten dat het bij de Europese ontdekkingsreizen in de Nieuwe tijd (voorbeeldopgave 8) in de eerste plaats gaat om de handel en niet om het verbreiden van het geloof, het zoeken naar emigratielanden voor boeren of om het verzamelen van kunstschaten voor musea. De ontdekkingsreizen komen in alle methoden uitgebreid aan de orde.

Een kans van tussen de 50% en 60% heeft de gemiddelde leerling op de volgende twee voorbeeldopgaven. Het betreft de vraag naar de molengang (voorbeeldopgave 9) en de vraag naar de relatie tussen Nederland en het huis van Oranje (voorbeeldopgave 10). Het fenomeen van de molengang komt niet alleen in de geschiedenismethoden voor, maar ook in de aardrijkskundeboeken als historisch aspect van de waterhuishouding in Nederland. Opmerkelijk mag wel genoemd worden dat de percentiel-50 leerling maar matig bekend blijkt te zijn met het feit dat de verbondenheid van ons koningshuis met Nederland uit de tijd van Willem van Oranje stamt. De afleiders Wilhelmina, koning Willem I en Karel de Grote worden door respectievelijk 17%, 18% en 12% van de kinderen voor het goede antwoord aangezien. Men weet kennelijk ook niet goed – gezien de jaartallen die in de opgave gegeven zijn – dat deze verbintenis ergens grofweg tussen 1500 en 1700 is ontstaan. Dat betekent dat de gemiddelde leerling maar matig het verband weet te leggen tussen de Opstand (Tachtigjarige oorlog), die ze idealiter ergens in deze periode zouden moeten kunnen plaatsen en het koningshuis. De overige voorbeeldopgaven worden door de gemiddelde leerling onvoldoende beheerst.

Republiek



1 Trekschuit



Vanaf de zeventiende eeuw was de trekschuit in Nederland een veelgebruikt vervoermiddel. In het buitenland kwam de trekschuit niet veel voor.

Waarom was de trekschuit vooral in Nederland een veelgebruikt vervoermiddel?

- A omdat de mensen hier veel vrije tijd hadden om te reizen
- B* omdat hier veel goed bevaarbare waterwegen waren
- C omdat hier veel goede trekpaarden waren

2 Uit de krant:

Wrak VOC schip gevonden voor de kust van Java



De beroemde archeoloog Flohil werkt mee.

Waar zal meneer Flohil zich vooral mee bezighouden?

- A* met het onderzoeken van de lading en het vaststellen van de ouderdom
- B met het organiseren van de snelste manier om het schip boven water te krijgen
- C met het organiseren van de verkoop van alles wat ze aan boord vinden
- D of er mogelijkheden zijn om op die plek een duikschool te beginnen

- 3 De steden in de Nederlanden wilden hun vorst Karel V graag te vriend houden. Daarom wilden zij hem meestal wel flink wat geld geven als hij daarom vroeg. Waarom wilden de steden hem graag te vriend houden?

- A De steden vonden dat de koning nodig was om ervoor te zorgen dat het milieu voldoende beschermd werd.
- B De steden vonden dat de koning nodig was om ervoor te zorgen dat iedereen die geen werk had een uitkering kon krijgen.
- C De steden vonden dat de koning nodig was om ervoor te zorgen dat iedereen voldoende naar de kerk ging.
- D* De steden vonden dat de koning nodig was om rust en orde in het rijk te handhaven, zodat ze veilig handel konden drijven.

4 Molens op stadswallen



Rondom steden werden muren en wallen opgetrokken. Op de stadswallen werden vaak windmolens gebouwd.

Waarom werden windmolens juist op die plek gebouwd?

- A Daardoor konden reizigers al van verre zien waar de stad lag.
- B In de steden zelf was te weinig ruimte om molens neer te zetten.
- C* Op de muren stonden de molens hoger en konden de wieken beter wind vangen.
- D Soldaten konden vanuit de molens beter de omgeving in de gaten houden.

- 5 In oorlogen in de Middeleeuwen werd vooral gevochten door ridders. Dit waren bijna altijd mensen van adel die een eigen kasteel hadden. Na de Middeleeuwen bestonden er geen ridderlegers meer. Waarom niet?

- A De ridders mochten van hun jonkvrouwen niet meer vechten.
- B Steeds minder ridders waren in staat een duur harnas te kopen.
- C De meeste ridders waren na de Middeleeuwen minder dapper en durfden niet meer te vechten.
- D* De koningen kregen nu veel geld van de steden en konden huursoldaten in dienst nemen.

6 Maarten Luther



De kerkhervormer Maarten Luther schreef omstreeks 1520 boeken over het geloof en de kerk. De paus wilde niets van deze boeken weten. Waarom niet?

- A De paus vond dat alleen hijzelf boeken over het geloof mocht schrijven.
- B De paus vond dat er te veel spel- en taalfouten in de boeken stonden.
- C* De paus vond dat Luther te veel kritiek had op de kerk.
- D De paus vond dat Luther veel te veel geld vroeg voor zijn boeken.

7 Vier brieven

Londen

Beste professor Scharnu,

Tijdens opruimwerkzaamheden is vorige week een dagboek ontdekt van een bekende koopman uit de Gouden Eeuw. Op de tentoonstelling ...

A*

Parijs

Beste professor Scharnu,

Wij hebben een nieuwe film over de Gouden Eeuw in onze verzameling. Van harte uitgenodigd

B

Rome

Beste professor Scharnu,

Onze fotograaf heeft de beroemdste gebouwen uit de Gouden Eeuw gefotografeerd. De tentoonstelling zal feestelijk geopend ...

C

Amsterdam

Beste professor Scharnu,

De tentoonstelling van de werken van Hollandse schilders uit de Gouden Eeuw is een groot succes. Wij hopen dat u ...

D

Professor Scharnu, de wereldberoemde geleerde, weet bijna alles over de Gouden Eeuw (1600–1700). Hij krijgt vier verschillende brieven, waarin hij wordt uitgenodigd. In welke plaats heeft hij kans om iets nieuws te weten te komen over de Gouden Eeuw?

8 Vanaf ongeveer 1500 vonden vanuit Europa allerlei 'ontdekkingsreizen' per schip plaats naar andere werelddelen. Wat was de belangrijkste reden voor deze tochten?

- A Men zocht nieuwe landbouwgrond voor boeren die wilden emigreren.
- B Men zocht overal op de wereld naar kunstschaten voor musea.
- C* Men zocht nieuwe mogelijkheden voor de handel.
- D Men wilde het christendom over de wereld verspreiden.

9 Molens in een molenrij



In de 17e eeuw werden in Holland veel van deze molens in groepen bij elkaar gebouwd. Deze molens staan er nog steeds. Waar werd zo'n groep molens voor gebruikt?

- A om drinkwater op te pompen voor de grote steden
- B om elektriciteit op te wekken
- C om turf te winnen
- D* om water uit de polders te malen

10 Nederland is een koninkrijk. Het is verbonden met een koningshuis. Daarom is Beatrix nu koningin. Met welke persoon is de verbondenheid tussen Nederland en ons koningshuis begonnen?

- A met koningin Wilhelmina (1884–1968)
- B met koning Willem I (1772–1843)
- C* met Willem van Oranje (1533–1584)
- D met Karel de Grote (768–814)

11 Tussen 1450 en 1550 veranderde er veel in het leven en denken van de mensen. Welke belangrijke gebeurtenissen speelden zich af in die tijd?

- A de uitvinding hoe je dieren moest temmen; de invoering van de dienstplicht; de aanleg van de eerste spoorweg
- B* ontdekkingsreizen; boekdrukkunst; ontstaan van de hervormde kerk
- C ontstaan van het christendom; uitvinding van de stoommachine; bouw van de eerste kastelen
- D uitvinding van de landbouw; ontstaan van de steden; verspreiding van het christendom

12 In de Gouden Eeuw (1600–1700) waren er veel schilders in de Republiek.
Wie van de volgende personen zijn beroemde schilders uit de Gouden Eeuw?

- A Antony van Leeuwenhoek en Jan Adriaanszoon Leeghwater
- B* Jan Steen en Johannes Vermeer
- C Maarten Luther en Johannes Calvijn
- D Michiel Adriaanszoon de Ruyter en Maarten Harpertoon Tromp



De beroemde Nederlandse schilder Rembrandt schilderde De Nachtwacht.
In welke tijd gebeurde dat?



14 In het bestuur van de Republiek der Zeven Verenigde Nederlanden waren Zeven Gewesten verenigd.
Het gewest Holland bepaalde voor een groot deel wat er gebeurde.
Hoe kwam het dat de macht van Holland zo groot was?

- A* De meeste rijke kooplieden woonden in Holland.
- B De meeste soldaten kwamen uit Holland.
- C In Holland was de meeste vruchtbare grond.
- D Holland was als eerste de strijd tegen Spanje begonnen.



Een bekend figuur uit de Gouden Eeuw is Michiel Adriaanszoon de Ruyter.
Waardoor is hij bekend?
Hij was een ...

- A* admiraal die met de oorlogsvloot van de Republiek veel zeeslagen leverde.
- B generaal die met het leger van de Republiek tegen de Spanjaarden vocht.
- C molenbouwer die zorgde voor de drooglegging van veel Hollandse polders.
- D staatsman die als raads-pensionaris belangrijke beslissingen nam over het bestuur van ons land.

De percentiel-75 leerling beheerst van de totale verzameling opgaven er 10 goed (waaronder de eerste acht voorbeeldopgaven), terwijl 21 opgaven redelijk goed tot matig beheerst worden (waaronder de overige voorbeeldopgaven). Voor zeven opgaven uit de verzameling geldt dat ook de percentiel-75 leerling deze onvoldoende beheerst. Hiervan zijn geen voorbeeldopgaven opgenomen.
De percentiel-75 leerling heeft ongeveer 60% kans om belangrijke ontwikkelingen in de tijd te plaatsen die de overgang van Middeleeuwen naar Nieuwe tijd markeren (voorbeeldopgave 11). Hoewel het kunnen plaatsen van één van deze ontwikkelingen reeds voldoende was geweest voor het geven van het goede antwoord, blijkt dit toch een moeilijke opgave. Opgaven waarbij gevraagd wordt naar het plaatsen van verschijnselen in de tijd blijken vaak moeilijk te zijn. Misschien is dit extra moeilijk omdat het hier gaat om nogal abstract aangeduide ontwikkelingen, terwijl kinderen op de basisschool vooral denken in concrete beelden en zich concrete gebeurtenissen voorstellen.

Toch zijn deze ontwikkelingen wezenlijk voor een goed begrip van de ontwikkeling van de westerse samenleving.

Op de vraag over Jan Steen en Johannes Vermeer (voorbeeldopgave 12) heeft de percentiel-75 leerling een kans tussen de 50% en 60%, waarbij we moeten bedenken dat het kennen van één van beide schilders voldoende is voor het goed beantwoorden van de vraag. De negatieve benadering van de vraag: weten dat Tromp, De Ruyter, Leeghwater, Leeuwenhoek, Luther en Calvijn géén kunst-schilders zijn, biedt hier kennelijk ook géén soulaas.

Met ongeveer dezelfde kans plaatst de percentiel-75 leerling Rembrandt en De Nachtwacht in de tijd (voorbeeldopgave 13). Maar liefst 44% van de leerlingen plaatst de beroemde schilder in de middeleeuwen. Lig de moeilijkheid misschien in de tijdbalk, waarin de naam Gouden Eeuw ontbreekt of hebben ze echt geen idee?

Op de laatste twee voorbeeldopgaven heeft de percentiel-75 leerling nog iets meer dan 50% kans op een goed antwoord. Het gaat om de macht van Holland in de Republiek (voorbeeldopgave 14) en om de vraag over De Ruyter (voorbeeldopgave 15). Zo'n 22% van de leerlingen denkt dat Holland zijn macht ontleent aan het feit dat het de meeste vruchtbare grond bezat en zo'n 25% houdt het erop dat het komt doordat Holland als eerste de strijd tegen Spanje begonnen was. Hoewel het feit dat juist de Hollandse kooplieden veel geld verdienden met de Europese en de intercontinentale handel centraal staat in de geschiedenis van de Gouden Eeuw, komen de politieke consequenties hiervan kennelijk niet over. Het principe 'rijkdom is macht' past kennelijk (nog) slecht in de kinderlijke leef- en belevingswereld. Steeds onbekender is tegenwoordig de vroegere 'trots van onze vaderlandse geschiedenis': Michiel Adriaansz. de Ruyter. In de zestiger jaren nog nam hij als zeeheld een belangrijke plaats in in het geschiedenis-onderwijs. Ook buiten het onderwijs, in destijds nog veelgelezen jeugdboeken (Paddeltje, de scheepsjongens van Bontekoe, Bestevaer) en veelgezongen kinderlandjes (Blauwgeruite kiel) werd zijn figuur beschreven. Volgens 31% van de leerlingen was hij een generaal, volgens 9% een molenbouwer en volgens 15% een staatsman.

Standaarden

De mediaan van de oordelen voor de standaard **Voldoende** ligt op vaardigheidscore 264, vergelijkbaar met het niveau voor deze standaard bij het voorafgaande onderwerp Middeleeuwen. Deze waarde geeft aan dat het panel van beoordelaars vindt dat aan deze standaard wordt voldaan als de leerling de eerste twee à drie voorbeeldopgaven goed beheerst en de volgende zeven voorbeelden redelijk tot matig beheerst. 39% van de leerlingen haalt deze standaard, terwijl 70% tot 75% wordt beoogd. Veel te weinig leerlingen bereiken dus voor dit onderwerp een gewenst niveau van beheersing. Hoewel de onderhavige periode in het kader van de vaderlandse geschiedenis altijd zeer belangrijk is gevonden, is de kennis van de leerlingen daaromtrent dus teleurstellend.

Voor de standaard **Minimum** ligt de mediaan van de oordelen op vaardigheidscore 200. Op het niveau van deze standaard is er voor dit onderwerp sprake van wat we een 'ontluikende' kennis zouden willen noemen die de leerling een redelijke kans geeft op het correct beantwoorden van de eerste twee à drie vragen. Veel verder gaat zijn of haar kennis ten aanzien van dit onderwerp niet. 84% van de leerlingen bereikt deze standaard en dat is bijna zoveel als de 90% die geacht wordt hieraan te voldoen.

Voor de standaard **Gevorderd** ligt de mediaan van de oordelen op vaardigheidscore 314. Zo'n 10% van de leerlingen bereikt dit competentieniveau, dat de kerndoelen overstijgt. De beoordelaars geven daarmee aan dat een goede beheersing van opgaven zoals de voorbeeldopgaven 10 tot en met 15 buiten het bereik van de kerndoelen basisonderwijs valt.

Verschillen tussen leerlingen

Ook de verschillen tussen leerlingen op basis van een indeling naar formatiegewicht leidt tot verschillen die vergelijkbaar zijn met het vorige onderwerp. De vaardigheid van de gemiddelde 1.25-leerling is vergelijkbaar met die van percentiel 25 binnen de verdeling van de 1.00-leerlingen en het niveau van de gemiddelde 1.90-leerling benadert het niveau van de percentiel-10 leerling binnen formatiegewicht 1.00. Dit resultaat leidt tot grote verschillen in de mate waarin de verschillende groepen leerlingen de standaarden bereiken. Van de 1.00-leerlingen bereikt 92% de standaard Minimum en bijna de helft (47%) de standaard Voldoende. Ten aanzien van de standaard Voldoende is dat een teleurstellend resultaat, maar de afstand is aanzienlijk kleiner dan binnen de beide andere gewichtscategorieën. Van de 1.25-leerlingen bereikt 77% de standaard Minimum en 27% de standaard Voldoende, van de 1.90-leerlingen is dat respectievelijk 61% en 12%. De kennis ten aanzien van dit onderwerp binnen de allochtone leerlingen schiet dus aanzienlijk te kort.

Jongens presteren ook op deze schaal een fractie beter dan meisjes. Veel groter is het verschil tussen vertraagde leerlingen en reguliere leerlingen. De gemiddelde vertraagde leerling presteert ongeveer zoals de percentiel-25 leerling van de reguliere groep.

4.6 Nieuwste tijd: negentiende eeuw

Inhoud

Het is tegenwoordig onder historici gebruikelijk om de geschiedenis van Nieuwste tijd in te delen in een lange negentiende en een korte twintigste eeuw. Het begin van de negentiende eeuw in Europa wordt daarbij gemarkeerd door de Franse revolutie (1879) en het eind door het begin van de Eerste Wereldoorlog (1914). De domeinbeschrijving voor geschiedenis (Wagenaar, 2002) conformeert zich aan deze indeling. De voor het basisonderwijs relevant geachte kennisinhouden voor de negentiende eeuw worden hier beschreven in 18 basisinzichten, die bij de ontwikkeling voor opgaven bij dit onderwerp als uitgangspunt hebben gediend. Naast het telkens terugkerende aspect 'Bronnen' zijn deze basisinzichten voor deze periode gestructureerd op het niveau van een drietal ontwikkelingen: politieke, economische en sociaal-maatschappelijke.

De vaardigheid van de leerlingen is voor dit onderwerp vastgesteld met behulp van 40 opgaven, verspreid over de basisinzichten. Zestien opgaven hiervan zijn opgenomen als voorbeeldopgaven. Samen geven deze een goed beeld van de spreiding in vaardigheid over de voor deze periode ontwikkelde vaardigheidschaal.

Aspecten en basisinzichten Nieuwste tijd: negentiende eeuw

1 Bronnen

- * Naast de bestaande bronnen komen in de 19e eeuw nieuwe soorten bronnen van historische kennis beschikbaar: een burgerlijke stand, massapers en audiovisuele media.

2 Politieke ontwikkelingen

Opkomst van de burgerij, de Franse revolutie en de weg naar democratie

- * De heersende orde berust in de 18e eeuw overal in West-Europa nog op het soevereine leiderschap van de vorst. Veel mensen in West-Europa accepteren dat niet langer. Als burgers willen ze verantwoordelijkheid dragen voor het bestuur, als gelijken overleggen en meebeslissen.
- * Protesten van burgers tegen de macht van de vorst leiden in Frankrijk tot de Franse revolutie. De nieuwe Franse machthebbers proberen hun macht en hun ideeën met geweld in Europa te verbreiden. De Franse legers worden verslagen en het soevereine koningschap wordt in vele Europese landen hersteld.
- * In Nederland wordt het bestuur in 1795 gemoderniseerd. Nederland verliest in deze tijd echter veel van zijn zelfstandigheid aan Frankrijk en wordt ten slotte zelfs deel van het Franse rijk. In 1813 wordt Nederland weer zelfstandig en komt onder leiding van een koning bij wie de politieke macht berust.
- * Rond 1850 verschuift in veel West-Europese landen de macht naar de burgers. Nederland krijgt in 1848 een nieuwe grondwet die de rechten van de mensen beter beschermt en de macht verplaatst van de vorst naar een gekozen volksvertegenwoordiging.

Kolonialisme en slavernij

- * Europese landen breiden hun invloed uit in andere continenten. Vanaf het laatste kwart van de negentiende eeuw streven staten niet langer naar het beheersen van de handel met behulp van een aantal handelsposten, maar willen ze ook grote gebieden in hun geheel beheersen. Dit werkt in ieder werelddeel op een eigen wijze uit.
- * Ook Nederland exploiteert koloniën, waarvan Oost-Indië het grootst is.
- * In de achttiende en negentiende eeuw vinden steeds meer mensen dat slavernij niet te rijmen valt met de ideeën van burgers over vrijheid en gelijke rechten. Ondanks de economische belangen die ermee gediend zijn, wordt de slavernij in de loop van de negentiende eeuw afgeschaft.

3 Economische ontwikkelingen

Industrie, handel en verkeer

- * Aanvankelijk is de stoommachine de belangrijkste krachtbron voor de industrie. Na de stoommachine worden de verbrandingsmotor en de elektriciteit de leveranciers van energie. Nu wordt ook de ontwikkeling van auto's, vliegtuigen en een elektriciteitsnet mogelijk.
- * Industriële productie concurreert in allerlei bedrijfstakken de (huis)nijverheid weg. Ambachtelijke productie wordt daarmee vervangen door massaproductie die gecentraliseerd is in fabrieken. Er ontstaan in bepaalde bedrijfstakken gespecialiseerde industriegebieden, met grote afzetgebieden, waardoor het goederenverkeer sterk toeneemt.

Landbouw

- * De uitvinding van kunstmest is belangrijk voor de ontwikkeling van de landbouw. In Europa wordt de verbouw van graan voor een belangrijk deel vervangen door aardappelen. Hierdoor blijft voor de sterk groeiende bevolking in principe voldoende betaalbaar voedsel beschikbaar.

Stadsbeeld, landschap en milieu in Nederland

- * Het landschap van stad en platteland verandert door bevolkingsgroei en technologische ontwikkeling. In de industriegebieden vervuult het milieu.

4 Sociaal-maatschappelijke ontwikkelingen

Bevolking en migratie

- * De Europese bevolking groeit in de negentiende eeuw sterk. Verbeteringen in de voedselproductie en de verbetering van medische kennis spelen daarbij een rol.
- * Door de industriële revolutie trekken in Europa veel plattelandsbewoners naar de steden. Ook emigreren miljoenen Europeanen naar Amerika, Australië en Zuid-Afrika. Zo verspreidt de Europese cultuur zich over andere werelddelen.

Arbeid en gezin

- * Er zijn aanvankelijk veel werklozen. Daardoor blijven de lonen voor arbeiders laag. Sociale wetten ontbreken vooralsnog. Dit leidt voor arbeidersgezinnen tot uitbuiting en slechte werk-, woon- en leefomstandigheden. In brede kring ontstaan hiertegen op den duur protesten. Arbeiders richten vakbonden op. De leefomstandigheden van de arbeiders verbeteren vanaf dan langzamerhand.
- * Rond 1900 ontstaat in West-Europa onder vrouwen uit de hogere sociale klassen een protestbeweging tegen de ideologie van de gescheiden sferen tussen mannen en vrouwen die verhindert dat vrouwen zich maatschappelijk volwaardig kunnen ontplooien.

Onderwijs en vrije tijd

- * Burgers hechten waarde aan goed onderwijs, zowel voor hun eigen kinderen als voor de lagere sociale klassen in de samenleving. De geïndustrialiseerde samenleving vraagt steeds meer geschoolde arbeidskrachten. Er komt leerplicht voor iedereen en voortgezet onderwijs voor de meer gegoeden. Als de welvaart toeneemt, wordt lager onderwijs voor iedereen praktisch bereikbaar.
- * Door de regulering van arbeidstijden krijgen mensen langzamerhand meer vrije tijd. Er komt daardoor meer ruimte voor ontspanning en persoonlijke ontwikkeling. Overal waar mensen gezamenlijk activiteiten ontplooien, worden verenigingen opgericht.

Wat leerlingen kunnen

De percentiel-10 leerling beheerst van de beschikbare opgavenverzameling geen enkele opgave goed. Deze leerling heeft bij één opgave (voorbeeldopgave 2) een redelijk goede en bij zes opgaven een matige kans, waaronder de voorbeeldopgaven 1, 3, 4 en 5. De overige opgaven liggen alle boven het beheersingsniveau van deze leerling. De eerste voorbeeldopgave gaat over de Atjeh-oorlog en wordt matig beheerst. De leerling beseft in enige mate dat Nederland een oorlog over had voor dit gebied omdat er veel geld te verdienen was aan de rijke olievoorraden en niet om zendelingen te beschermen tegen moslims of om de natuur te beschermen. Omdat we er vrij zeker van kunnen zijn dat de context bij de kinderen zo zonder toelichting onbekend is, kunnen we ervan uitgaan dat deze vraag niet opgelost wordt door kennis van feiten, maar door toepassing van het algemene principe dat hebzucht en daardoor aanwezige rijkdommen doorgaans een belangrijker motief zijn om een gebied te bezetten dan bescherming van zendelingen of natuur. De vraag is waarschijnlijk dan ook relatief eenvoudig, omdat ze refereert aan algemene kennis over nogal platte menselijke drijfveren en eigenlijk geen feitelijke historische kennis vergt. De percentiel-10 leerling heeft een redelijke kans bij de vraag naar de reden van het hardnekkig voortbestaan van kinderarbeid in Nederland, terwijl dat bij wet al verboden was (voorbeeldopgave 2). Hij weet dat dit vooral te maken had met

de economische noodzaak en niet met gezelligheid, of met de behoefte aan een extra zakcentje voor de vakantie en ook niet met gebrek aan oppas voor de kinderen. In alle geschiedenismethoden krijgt het verschijnsel 'kinderarbeid' ruim aandacht. Ook is er een veelbekeken schooltelevisieprogramma over kinderarbeid. Kinderen kunnen zich goed inleven in de vaak zware leefomstandigheden van hun leeftijdsgenootjes in vroeger tijden.

De gemiddelde leerling beheerst van de totale opgavenverzameling er vijf goed, waaronder de eerste vier voorbeeldopgaven en zo'n zestien opgaven redelijk tot matig, waaronder de voorbeeldopgaven 6 tot en met 11. De gemiddelde leerling weet dat een timmermansknecht in 1850 een specificatie is van een lager geschoolde werknemer in de negentiende eeuw. Hij kent de algemene regel (gegeneraliseerd uit de feiten) dat de arbeidsomstandigheden van deze groep aanvankelijk slecht zijn; er nauwelijks sprake was van vrije tijd en sociale wetgeving ontbrak (voorbeeldopgave 3). De juiste feiten zijn hier weer af te leiden uit deze algemene regel.

De gemiddelde leerling weet ook dat nationale gebeurtenissen als Koninginnedag en Prinsjesdag (voorbeeldopgave 4) eerder in het leven zijn geroepen om de saamhorigheid van de Nederlanders te bevorderen, dan om de koningin afwisseling in haar bestaan te bieden of om de bevolking af en toe uit gezondheidsoverwegingen een verzetje te bieden. Opmerkelijk is dit wel, want in de methoden komt het onderwerp van deze vraag niet expliciet aan de orde. Bovendien is 'bevorderen van saamhorigheid' een nogal abstract begrip. Kan het zijn dat veel kinderen die bevordering van saamhorigheid intuïtief aanvoelen als ze een koninginnedag meemaken en zich dit desgevraagd bewust kunnen maken? De gemiddelde leerling heeft ook een redelijke kans op de vraag wie de belangrijkste bestuurders van ons land zijn (voorbeeldopgave 5). Hij kiest de ministers als antwoord boven de koning(in), de legertop of de commissarissen van de koningin. Het belang van ministers komt in groep 8 bij de geschiedenis van de negentiende eeuw doorgaans uitgebreid aan de orde en wordt nog eens ondersteund door het onderwijs in staatsinrichting. Misschien werkt ook het jeugdjournaal mee aan kennis van politieke zaken; ministers zijn daar aanzienlijk vaker in beeld als belangrijke besluitvormers dan de in de alternatieven genoemde functionarissen.

Er is een redelijke kans dat de gemiddelde leerling het terugdringen van ziekten als cholera, tyfus en malaria in verband weet te brengen met de grotere hygiëne door de aanleg van waterleiding en riolering in de steden (voorbeeldopgave 6). Hij prefereert althans deze verklaring boven verklaringen als 'de verbreiding van de vitaminerijke aardappel' of 'een verminderde toestroom van met ziektekiemen besmette mensen uit andere continenten'. In de methoden wordt aan deze kwestie over het algemeen wel aandacht besteed. Bovendien komt als het goed is, ook bij natuuronderwijs (bevordering van gezond gedrag) het verband tussen hygiëne (dit woord wordt expliciet in het juiste alternatief genoemd) en ziektekiemen aan de orde.

Ook heeft de gemiddelde leerling een redelijke kans om een fabriek tussen 1850 en 1900 in de tijd te plaatsen; ten minste als het begrip 'fabriek' wordt geïllustreerd met een kenmerkende afbeelding en als de afleiders daar in de tijd ver vanaf geplaatst worden: in de Romeinse tijd, in de Middeleeuwen of tijdens de Tweede Wereldoorlog. Deze kennis komt in alle methoden aan de orde en behoort meestal tot de stof voor jaargroep 8, zodat de meeste leerlingen deze kennis nog niet erg lang geleden hebben geleerd.

Een matige kans heeft de gemiddelde leerling op de vraag waarom er in Nederland tussen 1850 en 1900 zoveel mensen van het platteland naar de steden trokken (voorbeeldopgave 8). De aanwezigheid van stadsmuren (die in die tijd juist massaal afgebroken werden), goedkope huizen (die juist duur werden door de grote vraag) of de goede voorzieningen (die in die tijd beperkt waren) blijken sterk af te leiden van het juiste antwoord: zoeken van werk. De trek naar de stad komt in de meeste methoden goed aan de orde, met name in jaargroep 8. Migratieprincipes zijn echter abstracter dan begrippen als 'kinderarbeid' en 'werkomstandigheden'. Misschien dat daarom een redelijk hoog vaardigheidsniveau nodig is voor het beantwoorden van deze vraag. De kans op een correct antwoord op de vraag wanneer het systeem van politieke partijen en vrije verkiezingen is ingevoerd is iets groter (voorbeeldopgave 9). De gemiddelde leerling verkiest de juiste periode boven de tijd van Karel de Grote (rond 800), de tijd dat de Nederlanden deel uitmaakten van het Spaanse rijk (rond 1560) en boven de aperte fout 'tijdens de bezetting in de Tweede Wereldoorlog'. De groei naar democratie behoort in de methoden meestal tot standaardleerstof in jaargroep 8. Het plaatsen van verschijnselen in de tijd blijkt echter ook hier voor veel kinderen moeilijk te zijn.

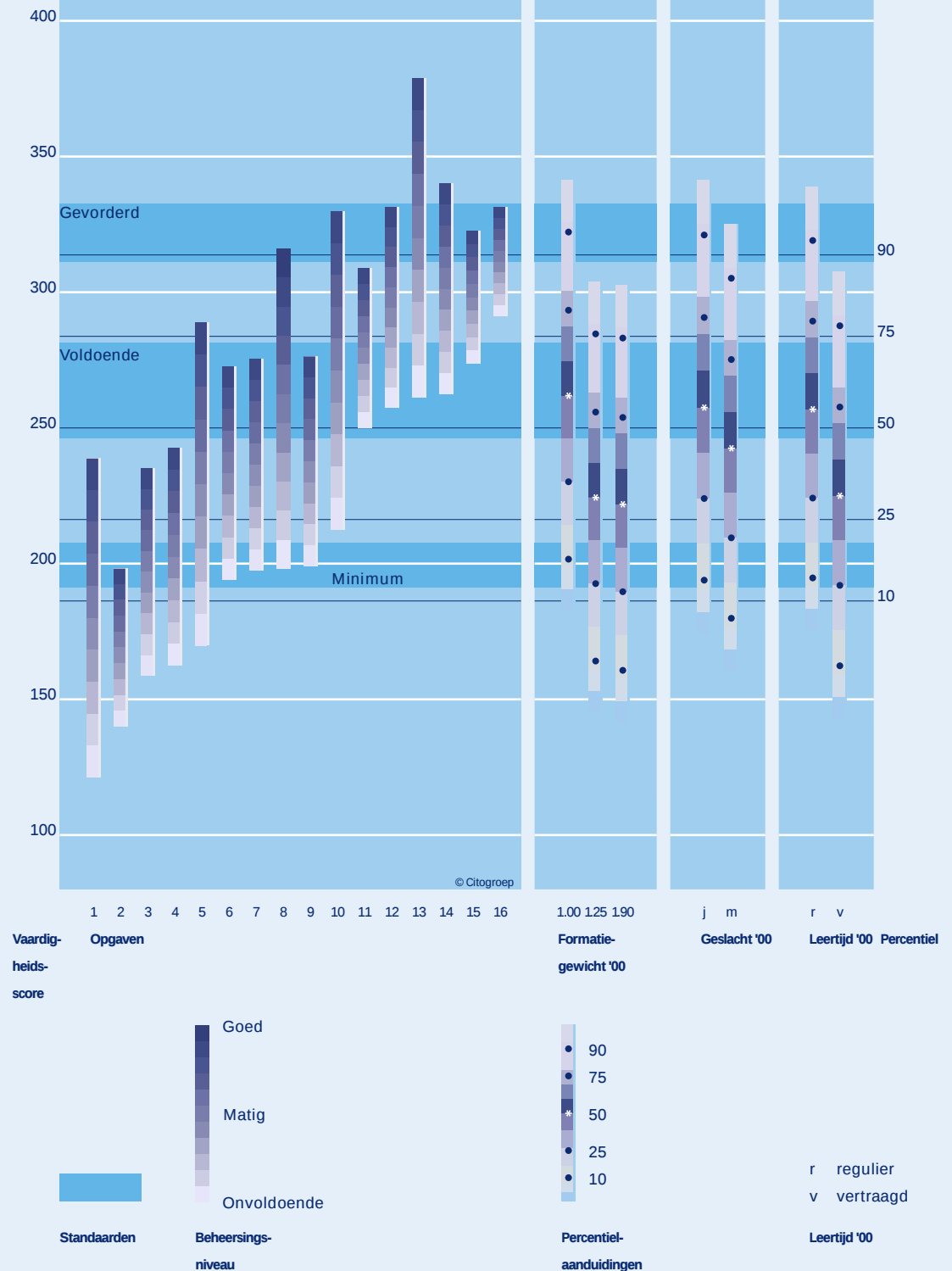
De percentiel-75 leerling beheerst alle tot nu toe besproken opgaven goed, met uitzondering van voorbeeldopgave 8 die redelijk beheerst wordt. Ook het feit dat de aardappel, en niet graan, maïs of rijst, in de negentiende eeuw het belangrijkste volksvoedsel werd, valt redelijk binnen het vaardigheidsniveau van deze leerlingen (voorbeeldopgave 10).

Op de opgave waarbij gevraagd wordt een typisch negentiende-eeuws industriële landschap in de tijd te plaatsen heeft de percentiel-75 leerling een matige kans (voorbeeldopgave 11). Deze opgave lijkt op de eerder besproken opgave over het in de tijd plaatsen van een negentiende-eeuwse fabriek in voorbeeldopgave 7, maar blijkt een hoger vaardigheidsniveau te representeren. Bij nadere beschouwing blijkt dat vooral te komen doordat de afleider 'Het leven in de Gouden Eeuw (1600–1700)' nogal in trek is. Deze afleider ligt voor veel leerlingen kennelijk te dicht bij het goede antwoord en doet daardoor een te genuanceerd beroep op het tijdsbesef van de leerlingen.

De percentiel-75 leerlingen hebben een matige kans op de vraag wanneer elektrische verlichting in gebruik kwam (voorbeeldopgave 12). Velen weten kennelijk niet dat elektriciteit een verworvenheid van de laatste honderd jaar was. Voor hen had elektrische verlichting ook in de periode tussen 1700 en 1750, of eerder kunnen ontstaan. Duidelijk blijkt weer eens hoe moeilijk het ontwikkelen van een goed tijdsbesef is.

Ook het feit dat de meeste negerslaven tot 1863 in Suriname werkten en niet in de textielindustrie in Brabant en Twente, en in de Nederlandse veeteelt of in de Indische rijstvelden, vereist kennelijk een hogere vaardigheid dan zelfs de percentiel-75 leerling te bieden heeft (voorbeeldopgave 13). Is deze zwarte bladzijde uit de Nederlandse geschiedenis een blinde vlek voor de leerlingen? Hoe moeilijk besef van tijd is blijkt ook uit de volgende vragen. Ten eerste voor de vraag wanneer het op een plaatje afgebeeld station Utrecht geopend werd (voorbeeldopgave 14). Hoewel het plaatje voor kenners duidelijk een negentiende-eeuws tafereel toont en leerlingen ook zonder afbeelding zouden moeten weten dat (stoom)treinen, stations en spoorlijnen uitvindingen zijn van de negentiende eeuw en niet van de Gouden Eeuw, de Middeleeuwen of van de Romeinse tijd, blijkt het vaardigheidsniveau van de leerlingen hier niet tegenop gewassen.

De vaardigheidsschaal bij het onderwerp 19e eeuw



1 Atjeh-oorlog



Waarom wilde Nederland dit gebied per se in bezit krijgen?

- A omdat de Nederlandse zendelingen die de bevolking tot het christendom wilden bekeren, gehinderd werden door de moslims
- B omdat er erg veel tropisch bos gekapt werd en de Nederlanders daar de natuur wilden beschermen
- C* omdat er olie in de grond zat, waar de Nederlanders erg veel geld aan konden verdienen

2 Rond 1870 werd de kinderarbeid in ons land verboden. Toch bleven er nog veel kinderen in de fabrieken werken. Hoe kwam dat?

- A De kinderen vonden het best gezellig om met hun ouders en andere kinderen in de fabriek te werken.
- B Omdat de vader en moeder beiden buitenshuis werkten hadden ze geen oppas voor de kinderen.
- C* Veel gezinnen hadden het geld dat de kinderen verdienden hard nodig.
- D Voor de kinderen betekende een baantje meer zakgeld en dat lieten ze zich niet afnemen.

3 In het jaar 1850 werkte Corné Verschuur als timmermans-knecht in een houtzagerij. Hoe waren zijn werk-omstandigheden waarschijnlijk? Zet telkens een kruisje in het goede vakje.

	Wel	Niet
Als hij ziek was, dan kreeg hij toch loon.		X
Hij kreeg per jaar ongeveer twee weken vakantie.		X
Hij moest meestal langer dan acht uur per dag werken.	X	
Hij moest ook op zaterdag werken.	X	
Hij verdiende zoveel geld dat zijn gezin hier royaal van kon leven.		X
Hij was op zondag meestal vrij.	X	

4 De regering van Nederland voerde in de 19e eeuw twee speciale nationale gebeurtenissen in: Koninginnedag en Prinsjesdag waarbij de koning(in) in een gouden koets langs de straten rijdt. Waarom voerde de regering deze gebeurtenissen vooral in?

- A* De regering wilde bij de mensen in het land het gevoel versterken dat Nederlanders samen één volk vormen.
- B De regering wilde dat Nederlanders wat meer feest zouden vieren, omdat steeds meer mensen in Nederland overspannen werden.
- C De regering wilde de koningin wat meer afwisseling in het werk bieden, omdat ze erover klaagde dat ze zo'n saai leven had.

5 In 1848 maakte Thorbecke voor ons land een nieuwe grondwet. Wie moesten voortaan de wetten maken en waren de belangrijkste bestuurders van ons land?

- A de commissarissen van de koningin
- B de generaals van het leger
- C de koning en de koningin
- D* de ministers

6 Tussen 1850 en 1875 sterven in Europa veel mensen aan besmettelijke ziekten als cholera, tyfus en malaria. Na 1900 komen deze ziekten veel minder voor. Wat is bij het terugdringen van deze ziekten het belangrijkste geweest?

- A Dat de mensen meer aardappelen zijn gaan eten. Daar zitten veel vitamines in.
- B* Dat er in alle steden waterleidingen werden aangelegd en riolering, waardoor meer hygiëne ontstond.
- C Dat er minder mensen uit het buitenland naar Europa kwamen, die besmettelijke ziektekiemen bij zich hadden.

Voorbeelden bij de vaardigheidsschaal 19e eeuw

7 Oude reclame van een fabriek in Nederland



Wanneer werden zulke fabrieken voor het eerst in Nederland gebouwd?

- A in de tijd van de Romeinen (50–400)
- B tijdens het ontstaan van de steden in de Middeleeuwen (1200–1300)
- C* in de tweede helft van de negentiende eeuw (1850–1900)
- D tijdens de Tweede Wereldoorlog (1940–1945)

8 Tussen 1850 en 1900 trokken in Nederland veel mensen van het platteland naar de stad. Waarom?

- A Men kon daar voor weinig geld goede huizen krijgen.
- B* Men kon daar werk vinden in de fabrieken.
- C Men vond daar goede voorzieningen zoals winkels, ziekenhuizen en scholen.
- D Men vond daar binnen de stadsmuren bescherming tegen vijanden.

9 Nederland is een democratisch land. Eens in de vier jaar worden er vrije verkiezingen gehouden. De politieke partijen maken veel reclame voor hun standpunten en de mensen mogen naar het stem-bureau om hun stem uit te brengen op de partij en de persoon van hun keuze.

Wanneer is het systeem van politieke partijen en vrije verkiezingen in Nederland ingevoerd?

- A tussen 760 en 800, toen Karel de Grote zijn land liet besturen door leenmannen
- B tussen 1550 en 1570, nadat Nederland een deel van het Spaanse rijk geworden was
- C* tussen 1850 en 1920, nadat het Koninkrijk der Nederlanden een nieuwe grondwet gekregen had
- D tussen 1940 en 1945, toen de Duitsers ons land hadden bezet

10 Tussen 1800 en 1900 groeide de bevolking in Europa sterk. Om ervoor te zorgen dat al deze mensen voldoende te eten hadden, ging men op de akkers een nieuw product verbouwen. Welk product werd vanaf de 19e eeuw in Europa voor het eerst massaal verbouwd en gegeten?

- A* aardappelen
- B graan
- C mais
- D rijst

11 Tekening uit een geschiedenisboek



Bij welk hoofdstuk hoort deze tekening?

- A Het leven in de Gouden Eeuw (1600–1700)
- B Het leven in de middeleeuwse stad (1300–1500)
- C* Het leven in West-Europa tussen 1850 en 1920
- D Het leven in de IJzertijd (600 v. Chr. – 0)

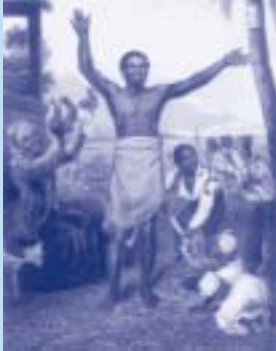
12 Reclameposter voor een nieuwe vinding



In de tijd dat elektrische verlichting net was uitgevonden werd reclame gemaakt voor gloeilampen. In welke periode zal deze reclameposter gemaakt zijn?

- A tussen 1200 en 1250
- B tussen 1600 en 1650
- C tussen 1700 en 1750
- D* tussen 1900 en 1950

13 1863: Afschaffing van de slavernij



Veel mensen in Europa en in de Verenigde Staten hadden gepleit voor de afschaffing van de slavernij. In 1863 hoorden de Nederlandse negerslaven dat ook de Nederlandse regering de slavernij in hun land verboden had en dat ze vanaf nu vrij waren. Waar leefden tot 1863 veel Nederlandse negerslaven?

- A in de textielindustrie in Twente en Brabant
- B in de veeteelt in Nederland
- C op de rijstvelden in Nederlands-Indië
- D* op de suikerplantages in Suriname

14 Het station in Utrecht



Ter gelegenheid van de opening van het station te Utrecht is deze tekening gemaakt. In welke periode zijn de spoorlijn en het station aangelegd?

- A* in de 19e eeuw
- B in de Gouden Eeuw
- C in de Middeleeuwen
- D in de Romeinse tijd

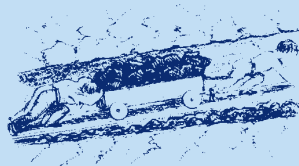
16



Voor het eerst werden in Nederland zulke fabrieken gebouwd. In welke tijd gebeurde dat? Zet een pijltje op de goede plaats onder aan de tijdbalk.



15 Kinderarbeid in een Engelse kolenmijn



Tijdens de Industriële Revolutie kwam het veel voor dat kinderen heel hard moesten werken in mijnen en fabrieken. Gelukkig kwamen er op den duur wetten tegen kinderarbeid. Wanneer kwamen die wetten er?



Vervolg voorbeelden bij de vaardigheidsschaal 19e eeuw

De vraag om kinderen die steenkool uit een nauwe mijngang rijden in de tijd te plaatsen, is ook te moeilijk. 'Kinderarbeid is van alle tijden en wettelijke bepalingen daarover misschien ook wel, hebben veel kinderen misschien gedacht' (voorbeeldopgave 15). Maar ze gaan dan toch voorbij aan het feit dat mijnbouw en het delven van steenkool een typisch negentiende-eeuws gebruik is evenals de wetten tegen de kinderarbeid. Alleen de beste 10% van de leerlingen leggen dit verband redelijk goed. Op de vraag om actief een pijl te plaatsen op een tijdbalk bij de periode waarop

in Nederland de eerste fabrieken gebouwd werden, hebben zelfs deze allerbesten nog maar een matige kans op succes (voorbeeldopgave 16). Deze vraag is inhoudelijk bijna identiek aan de vraag van voorbeeldopgave 7. Er blijkt echter zeer veel verschil in vaardigheid nodig te zijn om deze vraag als open opgave te maken in plaats van als vierkeuze-opgave.

Standaarden

De mediaan van de oordelen voor de standaard **Voldoende** ligt bij dit onderwerp op vaardigheidsscore 270 en daarmee iets hoger dan bij de beide voorafgaande onderwerpen c.q. tijdvakken. De standaard impliceert onder meer een goede kennis van de in de eerste negen voorbeeldopgaven aangereikte problematiek. Slechts 43% van de leerlingen bereikt deze standaard waarmee voor dit tijdvak het kennisniveau als teleurstellend moet worden aangemerkt.

Voor de standaard **Minimum** ligt de mediaan van de oordelen bij vaardigheidsscore 200 waardoor 84% van de leerlingen aan het niveau van deze standaard voldoet. Op dit niveau wordt niet veel meer van de leerlingen verwacht dan een goed resultaat op onder meer voorbeeldopgave 2 en enige notie van de met de opgaven 1, 3, 4 en 5 aangestipte problematiek.

De standaard **Gevorderd** ten slotte hebben de beoordelaars bij schaalscore 322 gelegd. Dit oordeel duidt erop dat een goede beheersing van de meeste vragen het niveau van de kerndoelen voor het basisonderwijs niet overstijgt en dat de in de vragen aan de orde gestelde problematiek volgens de beoordelaars relevant is voor het basisonderwijs.

Verschillen tussen leerlingen

Op het niveau van de formatiegewichten blijkt er voor dit onderwerp een tweedeling te bestaan. De gemiddelde vaardigheid van de 1.25- en 1.90-leerlingen is ongeveer van hetzelfde niveau en blijft sterk achter bij dat van de 1.00-leerlingen. De gemiddelde score van 1.25- en 1.90-leerlingen ligt voor beide groepen lager dan dat van de percentiel-25 leerling binnen de 1.00-categorie. Het gevolg is dat er aanzienlijke verschillen zijn in de mate waarin de verschillende groepen het met de standaarden aangegeven niveau bereiken. Van de 1.00-leerlingen bereikt 43% de standaard Voldoende en 91% de standaard Minimum, bij de andere groepen zijn deze percentages 16%–17% voor de standaard Voldoende en 68% tot 70% voor de standaard Minimum. In het licht van de standaarden voor kerndoelen basisonderwijs zijn dus met name de prestaties van de 1.25- en 1.90-leerlingen duidelijk zorgelijk te noemen. Jongens presteren ook op dit onderwerp weer iets beter dan meisjes. Het verschil tussen vertraagde leerlingen en reguliere leerlingen is echter groot. De gemiddelde vertraagde leerling presteert ongeveer zoals de percentiel-25 leerling van de reguliere groep.

4.7 Nieuwste tijd: twintigste eeuw

Inhoud

Het onderwerp twintigste eeuw is in de domeinbeschrijving (Wagenaar, 2002) met 29 basisinzichten het meest omvattende tijdvak. Zeven van deze basisinzichten

zijn echter conform de kerndoelen geheel bij het onderwerp samenleving ondergebracht. De 22 resterende basisinzichten zijn ingedeeld in drie clusters of aspecten: bronnen, politieke ontwikkelingen en economische & culturele ontwikkelingen. In de politieke ontwikkelingen nemen de beide wereldoorlogen een belangrijke plaats in evenals de mondiale reactie ter voorkoming van nieuw oorlogsgeweld. In het tweede aspect zijn allerlei facetten van maatschappelijke ontwikkelingen in de afgelopen eeuw samengebracht. Onderstaande basisinzichten zijn uitgangspunt geweest bij het ontwikkelen van opgaven.

Aspecten en basisinzichten Nieuwste tijd: twintigste eeuw

1 Bronnen

- * Over de twintigste eeuw zijn in veel ruimere mate bronnen beschikbaar dan over de eeuwen daarvoor; zelfs zoveel dat lang niet alles voor de toekomst bewaard kan blijven. Daarom probeert men datgene te selecteren wat niet verloren mag gaan. Ook zijn er levende getuigen als bron.

2 Politieke ontwikkelingen

De Eerste Wereldoorlog

- * De Eerste Wereldoorlog vindt plaats van 1914–1918. De oorlog is vooral een loopgravenoorlog met moderne wapens. De strijd duurt ononderbroken vier jaar en is tot dan toe de bloedigste uit de geschiedenis.

De Tweede Wereldoorlog

- * Hitler weet in Duitsland de macht te grijpen en de democratie af te schaffen. Onder zijn leiding begint een Europese veroveringsoorlog. Als Engeland en Frankrijk Duitsland daarop de oorlog verklaren, begint de Tweede Wereldoorlog.
- * De Tweede Wereldoorlog vindt plaats van 1939–1945. Door het gebruik van vliegtuigen en tanks verplaatst de strijd zich voortdurend en worden veel meer burgers het slachtoffer dan bij vorige oorlogen.
- * Duitsland en bondgenoot Japan zijn aanvankelijk aan de winnende hand en bezetten veel landen. Na enige jaren keert het tij. Duitsland verliest in het oosten de strijd tegen de Sovjet-Unie en na de invasie in Normandië in het westen van de andere geallieerden. Japan verliest van de Verenigde Staten. In 1945 worden Duitsland en Japan definitief verslagen.

De bezetting in Nederland

- * Nederland wordt in 1940 na een korte strijd door het Duitse leger bezet. In 1944 wordt het zuiden bevrijd door geallieerde legers die vanuit Normandië oprukken, maar hun opmars over de Rijn mislukt aanvankelijk. In mei 1945 is ook de rest van Nederland door de geallieerde legers bevrijd.
- * Aanvankelijk proberen de Duitse bezetters de Nederlanders te winnen voor de Duitse zaak en willen ze hen een maximale bijdrage laten leveren aan de oorlogsinspanning. Als de Nederlanders zich niet laten winnen voor de Duitse zaak en als het Duitsland steeds slechter gaat, worden goederen geconfisqueerd en worden Nederlanders gedwongen om als arbeidskrachten in Duitsland te werken.
- * Tijdens de oorlog voeren de Duitsers de joden en zigeuners uit Nederland naar Duitse kampen, waar ze worden vergast. Slechts een klein deel van deze mensen slaagt erin de oorlog te overleven.
- * Nederlanders moeten tijdens de bezetting hun houding tegenover de bezetter bepalen. Om zichzelf en hun familie niet nodeloos in gevaar te brengen, leggen verreweg de meeste Nederlanders zich tegen wil en dank neer bij de maatregelen van de bezetters. Sommigen kiezen voor collaboratie; anderen voor verzet.

De bezetting van Nederlands-Indië

- * Tijdens de Tweede Wereldoorlog bezet het Japanse leger een groot deel van Azië waaronder Nederlands-Indië. Nederland raakt daarmee het gezag over haar kolonie kwijt.

De Koude Oorlog en samenwerking tussen landen

- * Na de Tweede Wereldoorlog zijn de Verenigde Staten en de Sovjet-Unie de nieuwe wereldmachten. Europa raakt nu onder invloed van deze landen verdeeld in twee machtsblokken. Duitsland wordt tussen de blokken verdeeld in West- en Oost-Duitsland.
- * De vijandige verhouding tussen de Verenigde Staten en de Sovjet-Unie wordt Koude Oorlog genoemd. Kernwapens dienen tot wederzijdse afschrikking. Beide staten proberen te voorkomen dat de ander erin slaagt zijn invloedssfeer in de wereld te versterken. De Koude Oorlog eindigt in 1989 als de Sovjet-Unie door interne problemen uiteenvalt.
- * In een poging om nieuwe oorlogen te voorkomen, wordt direct na de Tweede Wereldoorlog de Verenigde Naties opgericht.
- * Om de welvaart en de eenheid in Europa te bevorderen, zoeken landen samenwerking in de Europese Unie.

Dekolonisatie van Nederlands-Indië naar Indonesië (1945–1949)

- * Na de Tweede Wereldoorlog worden de koloniën van de Europese landen zelfstandig. Nederland beseft aanvankelijk niet dat het koloniale tijdperk voor de Europese landen al zo snel is beëindigd en wil Nederlands-Indië niet zo snel onafhankelijk laten worden. Het voert oorlog tegen de vrijheidstrijders, maar onder druk van de Verenigde Staten moet Nederland de onafhankelijkheid van Indonesië erkennen.

3 Economische en culturele ontwikkelingen

Welvaart, techniek en milieu

- * Het verschil in welvaart tussen arme en rijke landen wordt groter.
- * Belangrijke ontwikkelingen zijn er op het gebied van autoverkeer en luchtvaart. Ruimtevaart, telecommunicatie, computertechnologie en kernenergie zijn opgekomen.
- * De sterk toegenomen economische activiteiten hebben nadelige gevolgen voor het milieu. In de loop der eeuw krijgt men hier steeds meer oog voor.

Gezin en wonen

- * Aanvankelijk verbeteren de leefomstandigheden langzaam. Pas na de wederopbouw in de jaren '50 profiteert de bevolking van stijging van de welvaart: levensomstandigheden verbeteren dan sterk. Steeds meer vrouwen volgen een beroepsopleiding en nemen deel aan het arbeidsproces.

Levensstijl en vrije tijd

- * In Europa zijn een aantal ontwikkelingen:
 - er vindt op grote schaal ontkerkelijking plaats;
 - in het dagelijks leven wordt de Amerikaanse levensstijl voor veel Europeanen een voorbeeld;
 - de jeugd wordt door de grotere welvaart een belangrijke commerciële doelgroep en er ontstaan mede daardoor jeugdculturen.
- * Door de toenemende welvaart krijgen mensen in Nederland steeds meer vrije tijd en geld. Sport en recreatie worden belangrijker. Veel mensen verrichten in hun vrije tijd onbetaalde arbeid: vrijwilligerswerk.

Migratie en multiculturaliteit

- * Een typisch verschijnsel van deze eeuw is migratie. Grote groepen mensen uit minder welvarende of politiek instabiele gebieden trekken naar welvarende landen. Deze landen, waaronder Nederland, worden daardoor steeds meer een multiculturele samenleving.

De vaardigheid van de leerlingen is vastgesteld met behulp van in totaal 42 opgaven, verspreid over de basisinzichten. Een selectie van 20 opgaven is

opgenomen als voorbeeldopgave. Ze geven samen een goed beeld van de spreiding van vaardigheid voor deze schaal.

Wat leerlingen kunnen

Van de voorgelegde 42 opgaven beheerst **de percentiel-10 leerling** er slechts drie goed, en dat betreft de eerste drie voorbeeldopgaven. De overige opgaven worden feitelijk door de leerling op dit niveau onvoldoende beheerst. Deze leerling weet dat Duitse bezetters tijdens de Tweede Wereldoorlog razzia's hielden om onderduikers op te sporen en niet om mensen schrik aan te jagen, of om levensmiddelen te zoeken (voorbeeldopgave 1). Kennelijk behoort het idee van de razzia tot de meest indrukwekkende kennis over de Tweede Wereldoorlog. Wellicht draagt de Anne Frankstichting succesvol aan de verbreiding van deze kennis bij. Hij weet ook dat de doden die we in Nederland op 4 mei herdenken, gevallen zijn in de Tweede Wereldoorlog (voorbeeldopgave 2). Hierbij is het geen probleem dat de vraag open gesteld is. Buiten het onderwijs worden kinderen in Nederland al van jongs af aan geconfronteerd met 'de twee minuten stilte'. Het betreft hier dus kennis die kinderen uit eigen ervaring kennen en bovendien kennis waar het onderwijs in ruime mate op inspeelt.

Ook de wetenschap dat zuigelingzorg in de loop van de twintigste eeuw verbeterde, doordat baby's werden ingeënt is in redelijke mate representatief voor de algemene culturele bagage (vaardigheid) van de percentiel-10 leerling (voorbeeldopgave 3). Voor veel kinderen is dit ongetwijfeld ervaringskennis, want welk kind heeft geen herinneringen aan een inenting of weet niet uit de familiegeschiedenis dat hij als baby prikken gekregen heeft tegen ziekten. Maar veel verder reikt de kennis van de percentiel-10 leerling over de twintigste eeuw niet. De overige vragen van dit onderwerp liggen buiten het vaardigheidsbereik van deze leerling en zijn of haar kennis is dus uiterst mager.

De kennis van **de gemiddelde leerling** gaat iets verder. Ook deze leerling beheerst niet meer dan drie van de 42 opgaven goed, maar daarnaast worden 15 tot 20 opgaven uit de totale opgavenverzameling redelijk goed (zoals de voorbeeldopgaven 4 tot en met 7) of matig (zoals de voorbeeldopgaven 8 tot en met 13) beheerst. De gemiddelde leerling heeft een redelijke kans op de opgave om de namen van Auschwitz, Bergen-Belsen en Dachau uit de Tweede Wereldoorlog in verband te brengen met concentratiekampen (voorbeeldopgave 4). Deze voor kinderen toch tamelijk gedetailleerde feiten blijken redelijk bekend te zijn. De boodschap die bij dodenherdenkingen vaak wordt uitgesproken, dat we deze verschrikkingen nooit mogen vergeten, wordt door het onderwijs kennelijk goed opgepikt.

De gemiddelde leerling heeft redelijk goed weet van het verband tussen het feit dat we tegenwoordig nauwelijks meer straten vernoemen naar Indische eilanden en de teloorgang van Nederlands koloniale tijd, ook al zullen de op de plattegrond gegeven namen daarbij niet meer tot steun zijn (voorbeeldopgave 5). Dat hoeft ook niet; weten dat Indonesië vroeger een Nederlandse kolonie was en nu niet meer, helpt sterk om de afleiders als niet ter zake te herkennen. De relatie van Nederland met Indië komt in de geschiedenismethoden vanaf de behandeling van de Gouden Eeuw herhaaldelijk aan de orde. Het feit dat een klein land als Nederland zo'n groot land een tijd lang onder bestuur kon houden, is verrassend en zal daardoor op veel kinderen wellicht genoeg indruk maken om het te onthouden.

De gemiddelde leerling heeft een goede kans om technische uitvindingen uit de twintigste eeuw globaal te plaatsen als behorende bij de eerste of de tweede helft van de eeuw (voorbeeldopgave 6). De vaardigheid werd in deze opgave niet al te zeer op de proef gesteld doordat één fout in de categorisering werd toegestaan. Ook het begrip verzetsstrijder is redelijk bekend (voorbeeldopgave 7).

Het vaardigheidsniveau van de gemiddelde leerling stelt hen in staat om het verspreiden van nieuws van de Engelse radio als verzetsdaad te kwalificeren, te midden van een voorbeeld van zwarte handel, collaboratie en onderduiken.

Een matige kans heeft de gemiddelde leerling als het gaat om het onderscheiden van eigentijdse schilderijen van kunst uit vroegere stijlperiodes (voorbeeldopgave 8). Twintigste-eeuwse kunst wordt maar matig onderscheiden van typische voorbeelden van prehistorische grotschilderingen, middeleeuwse schilderkunst en zeventiende-eeuwse kunst. Nu wordt aan geschiedenis van de schilderkunst in de meeste methoden ook slechts incidenteel aandacht besteed. Daarbij komt dat stijlkenmerken vaak moeilijk 'grijpbaar' zijn en daardoor waarschijnlijk voor kinderen moeilijk te herkennen.

Op de vraag wanneer Afrikanen en Aziaten in de laatste jaren van de twintigste eeuw toestemming krijgen om in Nederland te gaan wonen, heeft de gemiddelde leerling een matige kans (voorbeeldopgave 9). Toelatingsvoorwaarden tot een land zijn ook tamelijk abstract en daarom voor kinderen misschien moeilijk herkenbaar. Het past ook niet onmiddellijk in hun leefwereld. Bovendien wordt deze kennis in veel geschiedenismethoden niet behandeld. Enerzijds is de regelgeving pas recent in discussie, anderzijds leren veel opvoeders kinderen op de basisschool in het kader van doelen voor mondiale vorming niet graag dat de Nederlandse staat met burgers uit andere landen niet even solidair is (dat wil zeggen hen niet evenveel rechten toekent) als met 'Nederlandse staatsburgers'. Op de andere voorbeeldopgaven heeft de gemiddelde leerling nauwelijks of geen kans.

De percentiel-75 leerling beheerst van de totale opgavenverzameling er negen goed (waaronder de eerste zeven voorbeeldopgaven) en zo'n 25 opgaven worden redelijk goed tot matig beheerst. Dat tussen 1930 en 1940 in Duitsland een partij aan de macht kwam die een sterke leider wilde die als dictator kon regeren, is een goede representant van het niveau dat deze leerling aankan (voorbeeldopgave 10). De moeilijkheid bij deze opgave zit vooral in het verband dat de leerling zelf moet leggen tussen 'de jaren '30' en 'Duitsland' enerzijds en 'Hitler' en 'Tweede Wereldoorlog' anderzijds. Dit is nodig, omdat in de formulering zelf geen verwijzing naar de Tweede Wereldoorlog of Hitler voorkomt. Voor wie dit verband niet weet te leggen is de opgave niet te maken.

Een matige kans heeft de percentiel-75 leerling op de vraag sinds wanneer in Nederland Turkse en Marokkaanse leerlingen op de scholen zitten (voorbeeldopgave 11). Hoewel de jaartallen, waaruit de leerlingen kunnen kiezen ver uiteen liggen en worden toegelicht met een omschrijving van ontwikkelingen die toen speelden, helpt dit de leerlingen kennelijk niet erg. Kennelijk is er in het onderwijs niet voldoende aandacht besteed aan dit aspect van de ontwikkeling van de multiculturele samenleving na 1945.

Ook op de vraag uit welke richting de bevrijders in 1945 ons land binnentrokken hebben de percentiel-75 leerlingen een matige kans op een correct antwoord (voorbeeldopgave 12). Er bestaat kennelijk maar een gebrekkig kaartbeeld van de gebeurtenissen die geleid hebben tot de bevrijding van West-Europa. Zou men geen beeld hebben van de landing in Normandië? Het is denkbaar, omdat een

aantal methoden de Tweede Wereldoorlog beperkt tot gebeurtenissen in Nederland. Een feit waarnaar hier gevraagd wordt is vanuit dit aanbod dan ook niet in een kader te plaatsen en kan daardoor waarschijnlijk moeilijker onthouden worden.

Een iets grotere kans heeft de percentiel-75 leerling als deze vraag iets concreter gesteld wordt en gegeven wordt dat twee provincies al in de winter van 1944 bevrijd waren (voorbeeldopgave 13). De afleiders zijn hier namen van provincies. Misschien geven deze namen ook wat meer houvast dan de – meer abstracte – pijlen op een kaartje.

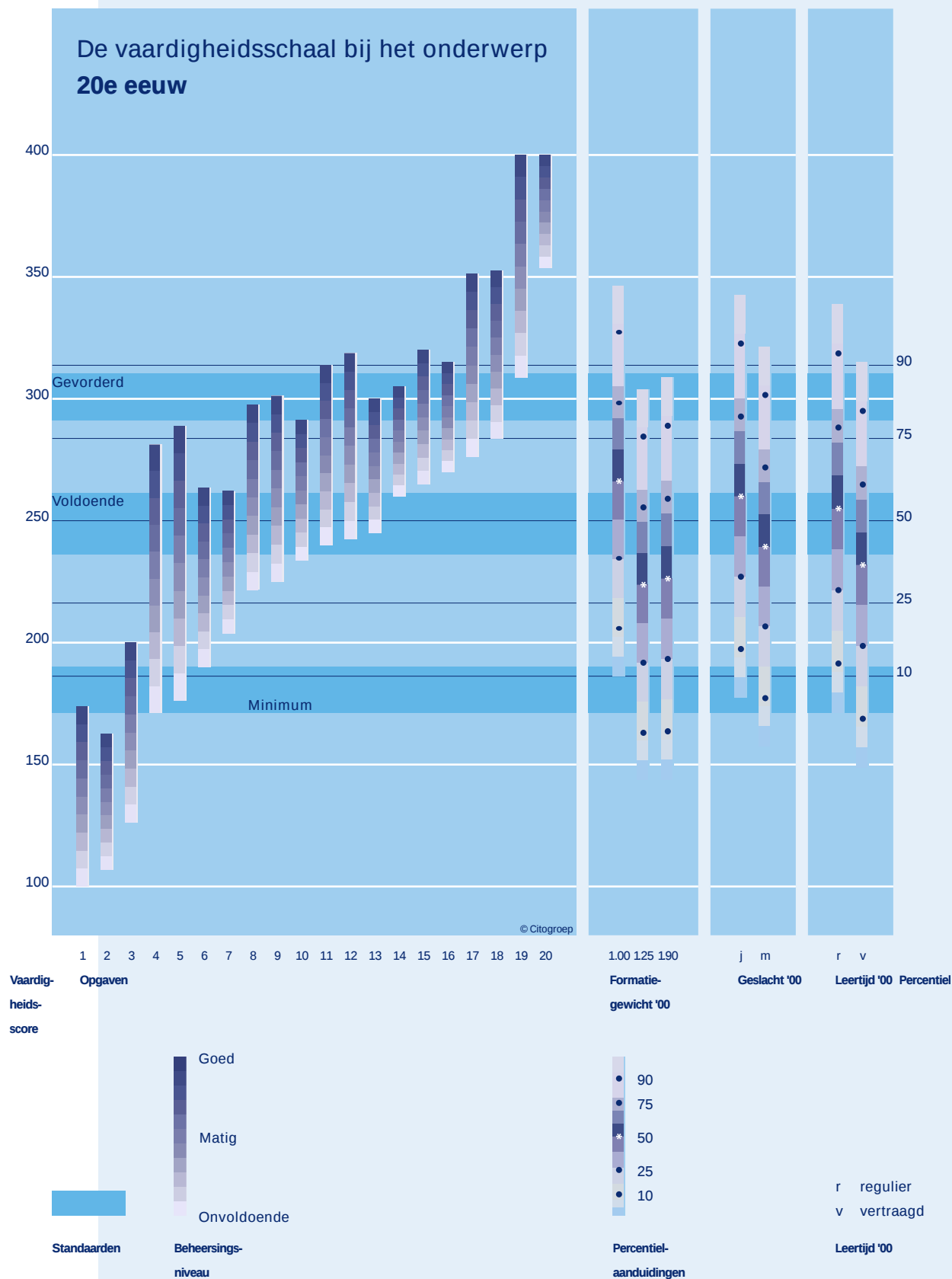
De vraag naar de opvattingen van de NSB met haar leider Mussert, is nogal specifiek en de percentiel-75 leerling heeft hierop een matige kans (voorbeeldopgave 14). Misschien is kennis van de antidemocratische doelstellingen van de NSB toch niet onbelangrijk, omdat deze partij nog steeds als symbool mag gelden voor de achilleshiel van de democratie in Nederland

Op de vraag over het plaatsen in de tijd van een kaartje van Duitsland met de namen DDR en BRD en Bonn en Berlijn heeft de percentiel-75 leerling een heel matige kans (voorbeeldopgave 15). Nu is dit niet zo verwonderlijk, want we weten dat het basisschoolkind wat zijn kennis betreft nogal gebonden is aan het concrete, terwijl in deze opgave met een kaartje in combinatie met een tijdbalk twee abstracties in één opgave vertegenwoordigd zijn.

De volgende opgaven geven aan waar het vaardigheidsniveau van de percentiel-75 leerling tekort schiet. Alleen de percentiel-90 leerling kan beoordelen voor welke daden uit de oorlog Nederlanders na de oorlog gestraft werden (voorbeeldopgave 16). Niet uit te sluiten valt echter dat een groot deel van de moeilijkheid van de opgave hier zit in de eerste zin van de opgave (de stam). Daarin staan in één zin twee tijdsbepalingen die cruciaal zijn voor het goed beantwoorden van de vraag: 'na de oorlog gestraft', voor zaken 'tijdens de oorlog gedaan'. Maar ook het feit dat de waarden die de bezetters erkenden, door de bevrijders bijna allemaal verfoeid werden en omgekeerd, zal veel kinderen in de war brengen. Snel na het opheffen van het IJzeren Gordijn blijkt ook de kennis over deze grens en haar functie bij kinderen op de basisschool verdwenen (voorbeeldopgave 17). De kennis van veel leerlingen dat Nederlanders Indië tot in de Tweede Wereldoorlog bestuurd hebben, is niet bestand tegen een gegeven lijstje met inwonertallen van Indië (voorbeeldopgave 18).

Gegeven deze aantallen gelooft de percentiel-75 leerling kennelijk eenvoudigweg niet dat mensen uit Europa de macht hadden en alle beslissingen namen. Misschien komt dit omdat het abstracte begrip 'macht' hen weinig zegt en ze niet beter weten dan dat dingen net als 'hier en nu' in hun omgeving ook 'altijd en overal' in onderling overleg geregeld worden. Een gebrek aan historisch besef waar alleen de percentiel-90 leerling enigermate aan ontsnapt.

Maar zelfs hun vaardigheid schiet tekort om een kans te hebben bij een vraag naar de reden van de komst van de eerste Turken en Marokkanen naar ons land (voorbeeldopgave 19) of om het enigszins kunnen plaatsen van de oorsprong van verschillende alledaagse instellingen, verenigingen en bedrijven in de tijd (voorbeeldopgave 20).



1 In de bezettingstijd gebeurde het wel eens dat vrachtauto's vol Duitse soldaten een straat afzetten en huis na huis doorzochten (razzia's). Waarom deden de Duitsers dat?

- A Om de mensen schrik aan te jagen, zodat ze niet in opstand zouden komen.
- B* Om mensen die ondergedoken waren op te sporen.
- C Om te kijken of niemand extra levensmiddelen in huis bewaarde.

2 Ieder jaar wordt op de avond van 4 mei op veel plaatsen in Nederland een dodenherdenking gehouden. In welke oorlog zijn deze doden gevallen?

Antwoord: 1940–1945 of Tweede Wereldoorlog



Baby's zijn teer en kwetsbaar. Ze hebben een goede verzorging nodig. Gedurende de twintigste eeuw werd de verzorging van baby's steeds beter geregeld. Rond 1950 kwamen speciale zusters om moeders thuis hulp te geven bij de verzorging van baby's. Welke maatregel hoorde verder nog tot de belangrijkste verbeteringen bij de verzorging van baby's?

- A ze kregen vaker een schone luier
- B* ze werden ingeënt tegen allerlei ziekten
- C ze werden warmer aangekleed

4 Inhoud

- 1 De eerste maatregelen
- 2 Officiële verboden
- 3 De ster
- 4 Razzia's
- 5 Westerbork
- 6 Februari-staking
- 7 Concentratiekampen

Hier zie je de inhoudsopgave van het boek 'Joden in de Tweede Wereldoorlog'. In welk hoofdstuk zal je zeker de namen Auschwitz, Bergen-Belsen en Dachau tegenkomen?

- A hoofdstuk 2
- B hoofdstuk 4
- C hoofdstuk 6
- D* hoofdstuk 7

6 In de loop van deze eeuw werden veel belangrijke uitvindingen gedaan. Welke uitvindingen zijn na de Tweede Wereldoorlog gedaan? Zet telkens een kruisje in het goede vakje.

	Voor WO II	Na WO II
de telefoon	X	
de grammofoonplaat	X	
de cd-speler		X
operaties waarbij mensen met een hartziekte een nieuw hart krijgen		X
satellieten die in een baan om de aarde draaien		X
het vliegtuig	X	

5 Plattegrond van een stad



Vroeger werden in veel plaatsen straten genoemd naar Indonesische eilanden. Waarom wordt dat tegenwoordig veel minder gedaan?

- A De PTT vindt het gebruik van aardrijkskundige namen voor straten erg verwarrend.
- B De spelling van die buitenlandse namen is voor veel mensen te moeilijk.
- C* Deze eilanden horen nu niet meer bij Nederland.
- D In veel plaatsen wil men protesteren tegen de Indonesische regering, omdat ze de mensenrechten schendt.

Voorbeelden bij de vaardigheidsschaal 20e eeuw

7 Wie van de volgende personen is een verzetsstrijder?

- A Meneer Amenoit, hij gaf Joodse mensen die ondergedoken zaten aan bij de politie.
- B Meneer Budkeus, hij meldde zich als vrijwilliger om in het Duitse leger te gaan vechten in Rusland.
- C Meneer Veus, hij verkocht voor veel te hoge prijzen voedsel aan mensen die honger leden.
- D* Meneer Kusters, hij verspreidde krantjes met nieuws dat hij gehoord had via de Engelse radio.

8 Vier schilderijen uit verschillende perioden



A



B



C*



D

Welk schilderij is geschilderd in de 20e eeuw?

9 De laatste jaren willen veel immigranten uit Afrika en Azië in Nederland komen wonen. Wanneer krijgen ze toestemming om voorgoed in Nederland te komen wonen?

- A als blijkt dat ze binnen zes maanden goed Nederlands kunnen spreken en schrijven
- B als er in hun land een aardbeving is geweest, waardoor hun huis is vernield
- C als ze in hun eigen land in een krottenwijk wonen en te arm zijn om hun kinderen naar school te laten gaan
- D* als ze kunnen aantonen dat ze in hun eigen land vervolgd worden vanwege hun ras of hun geloof

10 In Duitsland kwam tussen 1930 en 1940 de nationaal-socialistische Duitse Arbeiderspartij aan de macht.

Wat was het voornaamste verschil tussen deze nationaal-socialistische (nazi-)partij en de andere partijen in Duitsland?

- A* De nationaal-socialistische partij wilde de democratie afschaffen. Ze wilden één partij met één sterke leider die alles mocht beslissen. De andere partijen wilden dat niet.
- B De nationaal-socialistische partij wilde een organisatie oprichten die moest voorkomen dat er in de toekomst oorlog zou voorkomen. De andere partijen dachten dat dat niet zou helpen.
- C De nationaal-socialistische partij wilde ervoor zorgen dat er meer geld kwam om de milieuvervuiling te bestrijden. De andere partijen vonden dat te duur.
- D De nationaal-socialistische partij wilde samenwerken met de andere landen in Europa om de handel te bevorderen. De andere landen wilden dat niet.

11



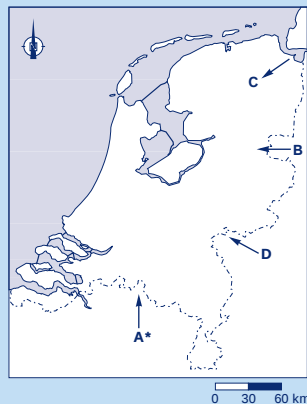
In Nederland wonen veel mensen uit Turkije en Marokko. Sinds wanneer zitten er Turkse en Marokkaanse kinderen in Nederland op school?

- A Sinds 1830, toen Koning Willem I veel deed voor de bevordering van de industrie in Nederland.
- B Sinds 1880, toen er in Nederland veel grote fabrieken gebouwd werden, die werkten met stoomkracht.
- C Sinds 1945, toen na afloop van de Tweede Wereldoorlog hard gewerkt werd aan het herstel van het land.
- D* Sinds 1970, toen er in de Nederlandse fabrieken een groot tekort was aan arbeidskrachten.

12 Mei 1945: De bevrijders trekken ons land binnen



Uit welke richting kwamen de bevrijders ons land binnen?



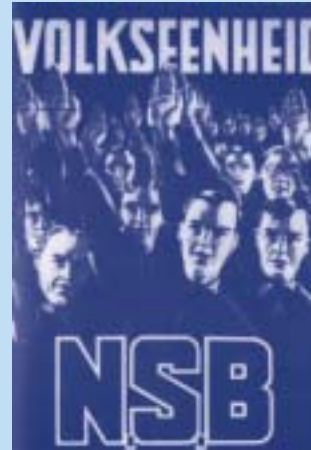
13 Mei 1945: De bevrijders trekken ons land binnen



Welke provincies waren in de winter van 1944 al grotendeels bevrijd?

- A Groningen en Friesland
- B Noord- en Zuid-Holland
- C* Noord-Brabant en Limburg
- D Overijssel en Gelderland

14 Bijeenkomst NSB met Mussert



De NSB (Nationaal Socialistische Beweging) had vlak voor de Tweede Wereldoorlog heel wat aanhangers. Wat zal hun leider Mussert beweerd hebben?

- A Als de Duitsers ons land binnenvallen kunnen we beter niet terugvechten, maar wachten tot een sterk land ons zal bevrijden.
- B Nederland moet proberen neutraal te blijven; dat is de enige kans om niet bij de oorlog betrokken te raken.
- C Op het moment dat de Duitsers ons land binnenvallen zullen we tegen de Duitsers in het verzet gaan.
- D* We hopen dat de Duitsers Nederland bezetten; dan kunnen we onder leiding van Duitsland met hen samenwerken.

Vervolg voorbeelden bij de vaardigheidsschaal 20e eeuw

15 Kaart van Duitsland



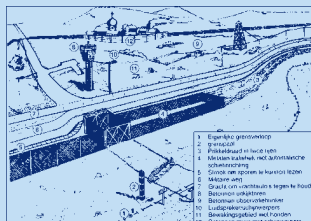
Op deze kaart is Duitsland in twee stukken verdeeld: Oost-Duitsland (DDR) en West-Duitsland (BRD). Uit welke tijd komt deze kaart?



- 16 Na de Tweede Wereldoorlog werden in Nederland Nederlanders gevangen genomen en gestraft voor misdaden die ze tijdens de oorlog hadden gepleegd. Voor welke daden konden ze gestraft worden? Zet telkens een kruisje in het goede vakje.

	Wel	Niet
voor het drukken van kranten die door de Duitsers verboden waren		X
voor het vermoorden van Duitse officieren		X
voor het verraden van onderduikers	X	
voor het verraden van geheime Duitse plannen aan de Engelsen		X
voor het vervalsen van persoonsbewijzen		X

17 Het ijzeren gordijn



Deze grens werd het IJzeren Gordijn genoemd. Hij liep van 1945 tot 1990 door Europa. Waarvoor was deze grens vooral bedoeld?

- A Om het verkeer uit West-Europa geld (tol) te laten betalen omdat ze het milieu vervuilen.
B Om te voorkomen dat criminele organisaties drugs naar het westen zouden smokkelen.
C* Om vrij verkeer tussen communistische en niet-communistische landen te verhinderen.
D Om vrije handel tussen rijke landen en ontwikkelingslanden te verhinderen.

18 Aantal inwoners in Nederlands-Indië in 1930

Inlanders	59 miljoen
Chinezen	1,23 miljoen
Mensen uit Europa	0,24 miljoen
Overige Aziaten	0,12 miljoen

Wie hadden in die tijd de macht in Nederlands-Indië en namen alle beslissingen over het bestuur van het land?

- A de inlanders
B* de mensen uit Europa
C de Chinezen
D alle groepen beslisten samen in onderling overleg

19 Buitenlanders in Nederland, 1960



Tussen 1970 en 1980 kwamen veel mensen uit Turkije en Marokko naar ons land. Waarom kwamen de meesten hier?

- A Deze mensen werden in hun eigen land vervolgd vanwege hun godsdienst.
B Door de vele aardbevingen vonden ze het te gevaarlijk worden in hun land.
C Door de vele oorlogen in hun land kwamen ze hier naar toe, omdat dat veiliger was.
D* Ze werden door de regering en bedrijven uit Nederland gevraagd hier te komen werken.

- 20 Sommige van de volgende instellingen waren er in Nederland ook al vóór de Tweede Wereldoorlog. Andere kwamen pas daarna. Welke instellingen waren er ook al voor de oorlog? Zet telkens een kruisje in het goede vakje.

	Wel	Niet
bioscopen	X	
supermarkten		X
universiteiten	X	
voetbalverenigingen	X	
ziekenhuizen	X	

Standaarden

De mediaan van de oordelen voor de standaard **Voldoende** ligt bij vaardigheidscore 242 en 56% van de leerlingen bereikt deze standaard. Weliswaar ligt de standaard relatief hoog en bereiken te weinig leerlingen het gewenste niveau, maar het betekent dat maar weinig opgaven van dit onderwerp echt goed beheerst behoeven te worden en slechts een beperkt aantal opgaven redelijk goed, zoals voorbeeldopgaven 4 tot en met 7. De beoordelaars zijn kennelijk van mening dat het niveau van de vragen voor dit onderwerp te hoog is.

De standaard **Minimum** ligt bij vaardigheidsscore 182, een niveau waaraan 92% en daarmee het beoogde percentage leerlingen, voldoet. Voor deze standaard wordt op basis van de voorgelegde opgavenverzameling erg weinig van de leerlingen verwacht. Een goede tot redelijk goede beheersing van de eerste drie vragen volstaat.

Gegeven het feit dat de mediaan van de oordelen voor de standaard **Gevorderd** bij vaardigheidsscore 300 ligt, zijn de beoordelaars niettemin van mening dat een goede tot redelijk goede beheersing van veel vragen, zoals de eerste 16 voorbeeldopgaven, binnen de reikwijdte van de kerndoelen voor het basisonderwijs past. Opgaven als voorbeeldopgaven 19 en 20 overstijgen het niveau van de kerndoelen basisonderwijs.

Verschillen tussen leerlingen

Op het niveau van de formatiegewichten zien we een tweedeling. De 1.25- en 1.90-leerlingen hebben een vergelijkbaar vaardigheidsniveau en hun gemiddelde scores zijn vrijwel identiek. Beide groepen vertonen echter een aanzienlijke achterstand in kennis over dit onderwerp ten opzichte van de 1.00-leerlingen. De gemiddelde 1.25- en 1.90-leerling presteert slechter dan de percentiel-25 leerling van de 1.00 categorie. Vergeleken met de standaard Voldoende bereikt 66% van de 1.00-leerlingen deze standaarden, terwijl slechts 35%–37% van de andere leerlingen dit niveau bereikt. Voor de standaard Minimum zijn deze percentages 96% voor de 1.00-leerlingen en 82%–83% voor de andere leerlingen.

Jongens presteren opnieuw iets beter dan meisjes. De reguliere leerlingen presteren beter dan hun vertraagde klasgenoten.

4.8 Samenleving

Inhoud

In de domeinbeschrijving (Wagenaar, 2002) staan bij de beschrijving van de twintigste eeuw 29 basisinzichten. Dertien hiervan kunnen in het kader van PPON, conform de kerndoelen worden samengebracht in het onderwerp Samenleving. Het gaat hier om basisinzichten over staatsinrichting, over maatschappelijke ontwikkelingen die (nog) actueel zijn, zoals de groeiende multiculturaliteit en individualisering en om basisinzichten over geestelijke stromingen.

Zeven van deze dertien basisinzichten zijn in het kader van PPON in hun geheel bij het onderwerp Samenleving ondergebracht. Zes basisinzichten zijn echter zowel bij de twintigste eeuw als bij Samenleving geplaatst, omdat hierbij voor

basisschoolkinderen zowel historische als actuele maatschappelijk kennis relevant is.

Onderstaande dertien basisinzichten hebben ten grondslag gelegen aan de ontwikkeling van opgaven bij dit onderwerp.

Aspecten en basisinzichten Samenleving

1 Politieke ontwikkelingen

Samenwerking tussen landen

- * In een poging om nieuwe oorlogen te voorkomen, wordt direct na de Tweede Wereldoorlog de Verenigde Naties opgericht.
- * Om de welvaart en de eenheid in Europa te bevorderen zoeken landen samenwerking in de Europese Unie.

Bestuur in Nederland nu

- * In Nederland zijn de belangrijkste rechten en plichten van Nederlanders vastgelegd in de grondwet. De rechten zijn bedoeld om ieders persoonlijke vrijheid zoveel mogelijk te garanderen. De plichten zijn bedoeld om een goed bestuur van het land mogelijk te maken. In de grondwet is ook bepaald dat Nederland een democratie is. Land, provincies en gemeenten worden bestuurd volgens democratische principes.
- * Regering en parlement vormen het bestuur van Nederland. Gedeputeerde Staten en Provinciale Staten zijn belangrijk in het bestuur van een provincie; gemeenteraad en Burgemeester & Wethouders vormen het bestuur van een gemeente.
- * Er zijn ook tal van organisaties naast de overheid die uiteenlopende doelen nastreven. Een aantal van deze organisaties heeft een internationaal karakter.
- * De politie heeft zorg voor de openbare orde en veiligheid en doet onderzoek naar misdrijven. Een rechter doet uitspraken bij geschillen. Als er strafbare feiten gepleegd zijn, wordt bepaald of een verdachte schuldig is en wordt indien nodig een straf opgelegd.

2 Sociale en culturele ontwikkelingen

Gezin en wonen

- * Aanvankelijk verbeteren de leefomstandigheden na de Tweede Wereldoorlog langzaam. Pas na de wederopbouw in de jaren '50 profiteert de bevolking van stijging van de welvaart: levensomstandigheden verbeteren dan sterk. Steeds meer vrouwen volgen een beroepsopleiding en nemen deel aan het arbeidsproces.

Levensstijl en vrije tijd

- * In Europa zijn een aantal ontwikkelingen:
 - er vindt op grote schaal ontkerkelijking plaats;
 - in het dagelijks leven wordt de Amerikaanse levensstijl voor veel Europeanen een voorbeeld;
 - de jeugd wordt door de grotere welvaart een belangrijke commerciële doelgroep en er ontstaan mede daardoor jeugdculturen.
- * Door de toenemende welvaart krijgen mensen in Nederland steeds meer vrije tijd en geld. Sport en recreatie worden belangrijker. Veel mensen verrichten in hun vrije tijd onbetaalde arbeid: vrijwilligerswerk.

Migratie en multiculturaliteit

- * Een typisch verschijnsel van deze eeuw is migratie. Grote groepen mensen uit minder welvarende of politiek instabiele gebieden trekken naar welvarende landen. Deze landen, waaronder Nederland, worden daardoor steeds meer een multiculturele samenleving.

3 Geestelijke stromingen in de multiculturele samenleving

- * Een aspect van de multiculturele samenleving is de toename van de religieuze pluriformiteit. De Nederlandse bevolking omvat aan het eind van de twintigste eeuw behalve christenen en joden ook moslims, Hindoes en boeddhisten.
- * De joodse, christelijke en islamitische godsdienst zijn onderling verwant.
- * Het openbare leven in Nederland is vooral door een van oorsprong christelijke kalender gestructureerd.

De vaardigheid van de leerlingen is vastgesteld met behulp van 82 opgaven, verspreid over de verschillende basisinzichten. Hiervan zijn er 29 opgenomen als voorbeeldopgaven. Ze geven samen een goed beeld van de spreiding van de schaal.

Wat leerlingen kunnen

De percentiel-10 leerling beheerst van dit onderwerp 6 opgaven goed en 24 opgaven redelijk goed tot matig. De meeste opgaven (47) worden door leerlingen op dit niveau dus onvoldoende beheerst. Met uitzondering van opgave 5 worden de eerste zeven voorbeeldopgaven min of meer goed beheerst. De leerling op percentiel 10 niveau heeft een goede kans voorbeelden en niet-voorbeelden van een gezin juist te classificeren en kent dus het begrip 'gezin' goed (voorbeeldopgave 1). Deze leerling heeft ook een goede kans om iemand die in zijn geloof te maken heeft met een moskee, een imam en de koran, als lid van de islam te classificeren en niet als hervormd, joods of katholiek (voorbeeldopgave 2). Ook weet hij dat politie in noodzakelijke gevallen de toegestane maximumsnelheid mag overschrijden, automobilisten mag aanhouden en mensen mag vragen een alcoholtest te ondergaan, maar dat ze daarbij nietodeloos geweld mag gebruiken (voorbeeldopgave 3). Ook de opgave waarin gevraagd wordt of gevangenisstraf gegeven wordt door een rechter, een burgemeester, een advocaat of door de politie, wordt goed beheerst (voorbeeldopgave 4).

Hoewel wij in de Nederlandse cultuur ieder jaar de christelijke feestdagen vieren en kinderen vrije dagen en zelfs vakanties rondom deze dagen hebben, heeft de percentiel-10 leerling niet meer dan een redelijk goede kans om de vraag naar de oorsprong van deze feestdagen goed te beantwoorden (voorbeeldopgave 5).

Ligt dat eraan dat bedoelde christelijke feestdagen niet expliciet genoemd worden en een aantal kinderen het bovenschikkende begrip 'christelijke feestdag' niet kent? Voor hen zijn overwinningen tijdens de Kruistochten, verjaardagen van de 12 apostelen of verjaardagen van heiligen vaker acceptabele alternatieven voor het goede antwoord: gebeurtenissen uit het leven van Christus.

Met een redelijk goede kans op succes is de percentiel-10 leerling in staat de rechtbank aan te wijzen als instantie waar een burger kan proberen zijn gelijk te halen in een conflict met een overheidsinstantie en niet te kiezen voor de koningin, legerofficiërs of demonstratieleiders (voorbeeldopgave 6). Net als in voorbeeld 3 getuigt hij hierbij van enig elementair inzicht in de formele gang van zaken in een rechtstaat.

Dit blijkt ook uit de redelijk goede kans die hij maakt op de vraag naar de 'rationale' van de persvrijheid. De leerling weet dat persvrijheid te maken heeft met de vrijheid van meningsuiting en niet met de werkgelegenheid van journalisten, of met de leesbaarheid van kranten en tijdschriften (voorbeeld-opgave 7).

Een geringe kans heeft de percentiel-10 leerling om enige begrippen uit het kerstverhaal, zoals 'de drie koningen', 'de ster van Bethlehem', 'de geboorte in de stal van een kind dat later koning zal zijn' als aspecten van het christendom te classificeren en niet van het boeddhisme, het jodendom of de islam (voorbeeld-opgave 8). Ook op de volgende vijf voorbeeldopgaven heeft de percentiel-10 leerling nog een relatief kleine kans op een goed antwoord. De daaropvolgende voorbeeldopgaven bevinden zich boven het niveau van zijn vaardigheid.

De gemiddelde leerling beheerst van de totale opgavenverzameling er 29 goed en 36 opgaven redelijk goed tot matig. De leerling op dit niveau wordt bij de tot dusver besproken opgaven niet echt op de proef gesteld. Ook op de voorbeeldopgaven 9 tot en met 15 heeft de gemiddelde leerling een goede kans het correcte antwoord te geven. Op de voorbeeldopgaven 16 tot en met 23 zwakt die kans af van redelijk goed naar matig.

De gemiddelde leerling kan goed inschatten dat het loket waar een opa en een vader ruziën over de naam van de aan te geven pasgeboren zoon en kleinzoon, deel uitmaakt van de burgerlijke stand en niet van de burelen van de burgemeester of de belastinginspecteur (voorbeeldopgave 9). Ook blijkt deze leerling met goede kans een voorbeeld van emigratie te kunnen onderscheiden van voorbeelden van 'niet-emigratie', zoals een studiejaar in het buitenland, een buitenlandse vakantie en een internationale zakenreis (voorbeeldopgave 10) en heeft hij de vaardigheid om een discriminerende opmerking over buitenlanders te onderscheiden van een feitelijke opmerking over deze groep (voorbeeldopgave 11). Dat het de gemeenteraad is die beslist over een passende bestemming van een bouwterrein in een dorp tussen een school en een bejaardenhuis en niet de leiders van deze instellingen of de burgemeester is ook een representatieve vraag voor het vaardigheidsniveau van de gemiddelde leerling (voorbeeldopgave 12). Iets minder dan 80% kans heeft de gemiddelde leerling om de oranje kleding waarin Nederlandse sportlieden bij internationale wedstrijden gehuld gaan, te associëren met het koningshuis van Oranje (voorbeeldopgave 13).

Deze leerling bestempelt besluiten over belastingverhoging op benzine, wijziging van verkeersregels en aanschaf van nieuwe luchtmachthelikopters in Nederland, als zaken die in de Tweede Kamer behandeld horen te worden en niet in een rechtbank, een gemeenteraad of in de Verenigde Naties (voorbeeldopgave 14). Dat betekent dat de leerling deze problemen als nationale kwesties weet te classificeren en bovendien weet dat nationale kwesties in de Tweede Kamer behandeld worden. Het vermoeden is waarschijnlijk gerechtvaardigd dat bij deze (en andere) staatsinrichtingskennis het regelmatig kijken naar het televisiejeugdjournaal een positieve rol speelt. Dit zou ook de goede kans kunnen verklaren die de gemiddelde leerling heeft om een staking als een adequaat vakbondsmiddel te zien. Andere taken, zoals het verhogen van lerarensalarissen, het ontslaan van ministers en het wijzigen van lesprogramma's dienden hierbij als afleider (voorbeeldopgave 15).

Een matige kans heeft de gemiddelde leerling om een politieke gevangene te duiden als iemand die ernstige kritiek heeft tegen de regering van zijn land en niet als een drughandelaar, een bankovervaller en een milieudelinquent

(voorbeeldopgave 16). Misschien ligt het eraan dat het begrip politiek nogal abstract is en dictatoriale staatsmethoden niet bepaald bij de leef- en belevingswereld van het kind horen. In ieder geval kunnen kinderen zich pas door een aantal duidelijke voorbeelden dit begrip eigen maken.

Op de vraag naar een Europese organisatie die net als de ASEAN de economische groei en stabiliteit in een gebied wil bevorderen, komt de gemiddelde leerling met een matige kans uit op de EU, en niet op Amnesty International, de Verenigde Naties of op het Rode Kruis (voorbeeldopgave 17). Misschien is de kans wat kleiner dan bij voorgaande opgaven doordat de sleutelbegrippen in deze opgave 'economische groei' en 'stabiliteit in de wereld' abstracte zijn zonder duidelijk connotaties voor kinderen.

Eveneens een matige kans heeft de leerling als hem gevraagd wordt inhoud te geven aan het begrip troonrede (voorbeeldopgave 18). We kunnen constateren dat ook het begrip 'troonrede' nogal abstract is en dat de afleiders in deze opgave vrij dicht bij het goede antwoord liggen; juist voor kinderen die niet precies weten van de hoed en de rand.

Dat Nederlandse gezinnen tegenwoordig minder kinderen tellen dan veertig jaar geleden weet de leerling met een redelijke kans als juiste trend te kiezen tussen omkeringen zoals toenemend kerkbezoek, afnemende vakanties en minder echtscheidingen (voorbeeldopgave 19).

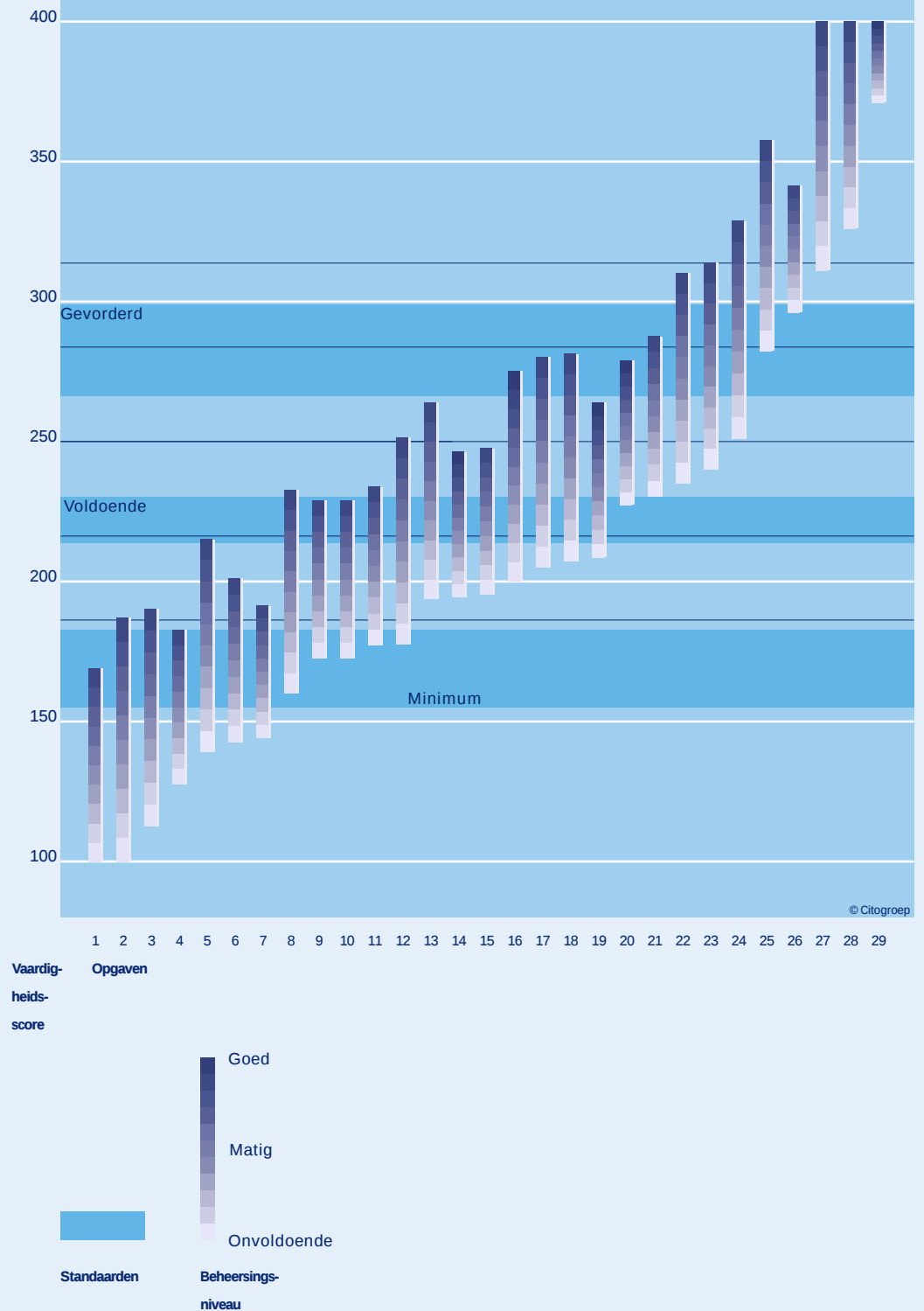
Op de vraag door wie de gemeenteraad gekozen wordt, heeft de gemiddelde leerling nog een redelijke kans (65%) om het goede antwoord te vinden (voorbeeldopgave 20).

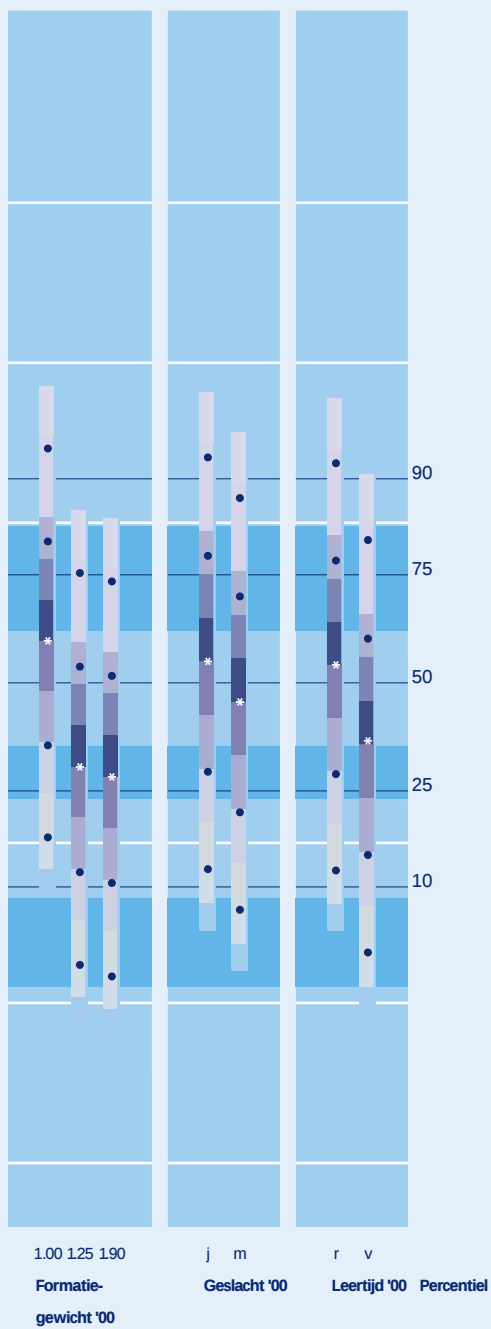
Op de volgende drie voorbeeldopgaven heeft de gemiddelde leerling minder dan 60% kans op een goed antwoord en de overige voorbeeldopgaven vallen geheel buiten het vaardigheidsbereik van deze leerling.

De percentiel-75 leerling beheerst van de totale opgavenverzameling er 47 goed, waaronder de meeste voorbeeldopgaven (voorbeeldopgaven 1 tot en met 21) en 23 opgaven redelijk tot matig, waaronder de voorbeeldopgaven 22, 23 en 24.

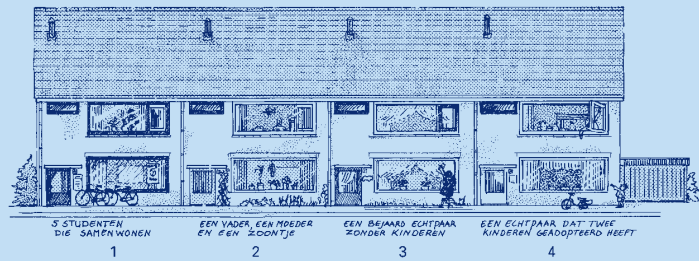
Als deze leerling een passende omschrijving moet kiezen voor het begrip 'verkiezingscampagne' daalt de kans voor het eerst iets onder de 80% (voorbeeldopgave 21). Voorbeeldopgave 22 toont een afbeelding van een boeddhabeeld en geeft een korte beschrijving van bezigheden van een persoon in een boeddhistische tempel. De beschrijving bevat naast het concrete 'leggen van bloemen en voedsel bij het beeld' ook abstracte begrippen als 'mediteren' en 'een stapje dichterbij het goddelijke te komen'. Kinderen moeten deze indicatoren in verband brengen met het boeddhisme. Gevreesd moet worden dat de meeste kinderen zich vooral bij die laatste begrippen erg weinig kunnen voorstellen. De afbeelding van het boeddhabeeld zal waarschijnlijk de belangrijkste indicator zijn om de associatie met het boeddhisme te leggen. Bij de volgende opgave moeten leerlingen begrijpen dat inwoners van een gemeente voor gemeentezaken naar een gemeentehuis moeten, dat niet iedere plaats een gemeentehuis heeft en dat iedereen naar het gemeentehuis van de eigen gemeente moet, ook al is het gemeentehuis van een andere gemeente dichterbij (voorbeeldopgave 23). Voor kinderen die zelf in een plaats met een gemeentehuis wonen is deze kennis wellicht wat formalistisch. Een spotprent uit het tijdschrift Man, vrouw, maatschappij toont heren als passagiers in een groot verkeersvliegtuig. Zij kijken ontsteld als ze horen dat de gezagvoerder van het vliegtuig een vrouw is.

De vaardigheidsschaal bij het onderwerp Samenleving





1 Hieronder zie je vier huizen met hun bewoners.
In welk van deze huizen woont een gezin?
Zet telkens een kruisje in het goede vakje.



	Wel	Niet
huis 1		X
huis 2	X	
huis 3		X
huis 4	X	

2 Jaap vertelt: "Mijn vriendje gaat elke zaterdag naar de moskee. De imam geeft dan aan alle jongens tussen de 12 en 14 jaar godsdienstles. Vaak lezen ze dan stukjes uit de Koran."
Bij welke godsdienst hoort het vriendje van Jaap?

- A bij de hervormde kerk
- B* bij de islam
- C bij de joodse godsdienst
- D bij de rooms-katholieke kerk

3 Karel ziet op de televisie een politie-film waarin het volgende gebeurt:

- 1 Een politieauto achtervolgt met een snelheid van 150 km per uur een andere auto.
- 2 Als de politie de andere auto heeft ingehaald, dwingen ze de automobilist te stoppen.
- 3 Omdat de man niet snel genoeg uit de auto komt, geeft een agent hem een paar klappen.
- 4 Omdat de agenten denken dat de man gedronken heeft, vragen ze hem of hij een alcoholtest wil ondergaan.

In welk stukje gebeurt iets wat de politie in Nederland niet mag doen?

- A in stukje 1
- B in stukje 2
- C* in stukje 3
- D in stukje 4

4 Achttien jaar cel wegens gijzeling

Arnhem, 13 febr. – De 34-jarige Duitser S.K., die op 22 juni in Apeldoorn een luchtmachtkolonel en zijn vrouw gijzelde, is vanmiddag door de ... in Arnhem tot achttien jaar veroordeeld.

Lees dit stukje uit de krant.
Welk woord moet er op het stippel-lijntje staan?

- A de advocaat
- B de burgemeester
- C de politie
- D* de rechter

5 Wat wordt herdacht bij de viering van de belangrijkste feestdagen van het christelijke geloof?

- A* gebeurtenissen uit het leven van Jezus Christus
- B overwinningen tijdens de kruis-tochten
- C verjaardagen van de twaalf apostelen
- D verjaardagen van heiligen

6 Tijdens een demonstratie ontstaan relletjes. De M.E. moet geweld gebruiken om twee vechtende groepen uit elkaar te houden. Joost is als onschuldige voorbijganger tussen de vechtenden geraakt en raakte gewond door het optreden van de politie. Joost gaat later bij de politie klagen. Hij wil schadevergoeding. De politie wil daar niets van horen.

Bij wie kan Joost nu proberen zijn gelijk te krijgen?

- A bij de hoogste officier van het leger
- B bij de koningin
- C* bij de rechtbank
- D bij de leiders van de demonstratie

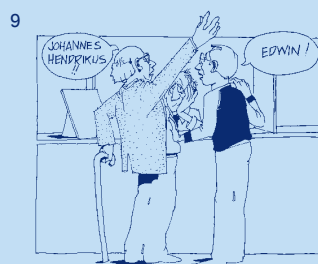
7 In Nederland mag iedereen een krant of tijdschrift uitgeven en daarin schrijven wat hij van de regering vindt. Waarom mag dit in Nederland?

- A Omdat de kranten en tijdschriften anders heel saai zouden worden.
- B Omdat er anders te veel journalisten ontslagen zouden moeten worden.
- C* Omdat iedereen zo de kans krijgt een eigen mening te uiten.

8 **Uit een beroemd verhaal:**
Drie koningen reizen door de nacht. Ze volgen een ster die fel schittert aan de hemel. De ster wijst hen de weg naar een stal in Bethlehem. Daar is een kindje geboren dat later een koning zal zijn.

In welke godsdienst staat het leven van dit kindje centraal?

- A in het jodendom
- B* in het christendom
- C in de islam
- D in het boeddhisme



Bij de familie Jansma is een baby geboren. Vader laat het kind inschrijven. Opa en hij zijn het niet eens over de naam van het kleine kereltje.

Bij wie staan ze waarschijnlijk te ruziën?

- A* bij de ambtenaar van de burgerlijke stand
- B bij de burgemeester
- C bij de inspecteur van belasting
- D bij de rechter

10 Vier mensen reizen naar een ander land.

Wie emigreert?

- A* Meneer Bakker die een boerenbedrijf gaat beginnen in Frankrijk.
- B Meneer Dekker die een jaar gaat studeren in China.
- C Mevrouw Geurts die een maand op vakantie naar Canada gaat.
- D Mevrouw Hansen die op zakenreis gaat naar Australië.

11 Discriminatie op grond van ras, geloof of nationaliteit is in Nederland gelukkig verboden. Toch hoor je op straat wel eens opmerkingen die discriminerend zijn. Welke opmerking is discriminerend?

- A "De meeste Turken zijn islamiet, maar er zijn ook Turkse christenen."
- B "Marokkanen hebben vaak mooie zwarte krullen."
- C "Veel buitenlanders die in Nederland wonen zijn werkloos."
- D* "Veel buitenlanders komen hier om van onze belastingcenten te leven."

12 In ons dorp ligt een stuk grond achter het land van boer Frekema. De mensen uit het bejaardentehuis willen dat daar een nieuw bejaardentehuis wordt gebouwd. De leraren van de basisschool in het dorp willen dat er een nieuwe school gebouwd wordt. Wie moet beslissen wat er met dat stuk grond zal gebeuren?

- A de burgemeester
- B de directeur van de basisschool
- C* de gemeenteraad
- D het bestuur van het bejaardentehuis

13 Nederlandse sportlieden dragen in internationale wedstrijden vaak oranje sportkleding. Waarom?

- A* Deze kleur geeft de verbondenheid met het koningshuis aan.
- B Deze kleur hoort bij de hoofdstad van ons land.
- C Deze kleur is aan Nederland toegewezen door de internationale sportbonden.
- D Deze kleur is ook bij slecht weer goed zichtbaar.

14 Hier zie je een aantal punten die op de agenda staan van een vergadering.

- 1 verhoging van de belasting op benzine
- 2 wijziging van enige verkeersregels
- 3 aanschaf van nieuwe helikopters voor het leger

In welke vergadering zullen deze punten besproken worden?
In een vergadering van ...

- A* de Tweede Kamer
- B de Verenigde Naties
- C een gemeenteraad
- D een rechtbank

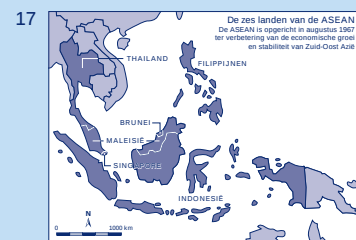
15 De regering wil op het onderwijs bezuinigen door salarissen van leraren te verlagen.

Wat kunnen de vakbonden doen om hiertegen te protesteren?

- A de salarissen van leraren verhogen
- B* eenstaking organiseren
- C de minister van onderwijs ontslaan
- D onderwerpen schrappen uit het officiële lesprogramma

16 In de gevangenis zitten vier personen die door de rechter zijn veroordeeld. Wie van hen is een politieke gevangene?

- A Meneer A. die een bankoverval heeft gepleegd.
- B* Meneer B. die stukken in de krant heeft geschreven met ernstige kritiek op de regering.
- C Meneer C. die in drugs handelde.
- D Meneer D. die het milieu ernstig heeft vervuuld met afvalstoffen.



In Europa is ook zo'n organisatie van landen.

Welke organisatie is dat?

- A Amnesty International
- B* de EU
- C de Verenigde Naties
- D het Rode Kruis

18 Op de derde dinsdag in september rijdt de koningin in de Gouden Koets naar de ridderzaal in Den Haag. Daar spreekt de koningin de troonrede uit. Waar gaat de troonrede over?

- A Over dingen die de regering het afgelopen jaar gedaan heeft.
- B* Over de plannen van de regering voor het komende jaar.
- C Over de werkzaamheden van de Eerste en Tweede Kamer in het komende jaar.
- D Over onze rechten en plichten ten opzichte van de arme landen.

19 De Nederlandse gezinnen van nu verschillen sterk van Nederlandse gezinnen van veertig jaar geleden. Wat is een belangrijk verschil?

- A Nu gaan Nederlandse gezinnen vaker naar de kerk.
- B* Nu zijn er in de Nederlandse gezinnen minder kinderen.
- C Vroeger gingen Nederlandse gezinnen vaker op vakantie.
- D Vroeger waren er veel meer gezinnen waarvan vader en moeder gescheiden zijn.

20 De gemeente wordt bestuurd door de gemeenteraad. Elke vier jaar wordt een nieuwe gemeenteraad gekozen.

Wie kiezen de gemeenteraad?

- A De burgemeester en de wethouders van de gemeente.
- B De mensen die op het gemeentehuis werken.
- C* De mensen in de gemeente die achttien jaar of ouder zijn.
- D De mensen in de gemeente die lid zijn van een politieke partij.

21 Tegen de tijd dat er in Nederland verkiezingen zijn, houden de politieke partijen een verkiezingscampagne.

Wat doen de politieke partijen in zo'n verkiezingscampagne?

- A* Ze maken reclame voor hun partij.
- B Ze overleggen samen met andere partijen hoe er bezuinigd moet worden.
- C Ze richten overal stemhokjes in waar de mensen kunnen stemmen.
- D Ze vergaderen over de vraag wie van hun leden minister mogen worden.

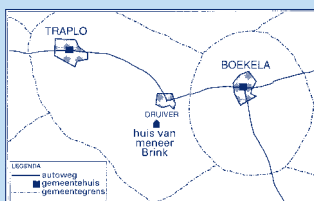
22



Regelmatig gaat mevrouw Long naar de tempel om bloemen en voedsel bij dit beeld neer te leggen. Zij mediteert dan om haar geest tot rust te brengen en een stapje dichterbij het goddelijke te komen. Welk geloof heeft mevrouw Long? Mevrouw Long is ...

- A* boeddhist.
- B hindoe.
- C islamiet.
- D katholiek.

23



Mevrouw Brink heeft een dochtertje gekregen. Meneer Brink moet aangifte doen van deze geboorte. Waar moet hij naar toe?

- A naar Boekela
- B naar Druiver
- C* naar Traplo

24 Spotprent uit het tijdschrift Man, vrouw, maatschappij



"Welkom heren, dit is uw gezagvoerder Marie Willemsen. Wij vliegen op een hoogte van 1200 meter."

Wat wil de tekenaar van deze spotprent duidelijk maken?

- A Dat mensen graag ongestoord willen lezen.
- B Dat mensen soms misselijk worden in een vliegtuig.
- C Dat veel mannen bang zijn in een vliegtuig.
- D* Dat veel mannen vooroordelen tegen vrouwen hebben.

25 Mevrouw Knoop zet zich in voor de emancipatie van de vrouw. Zij leest de volgende berichten in de krant. Welk bericht zal ze niet leuk vinden?





26 Hier vergadert het bestuur van de provincie Gelderland.
Het hoofd van het provinciebestuur is voorzitter van deze vergadering.
Hoe wordt het hoofd van een provinciebestuur genoemd?

- A burgemeester
- B* commissaris van de koningin
- C minister-president
- D Eerste Kamervoorzitter

27 Welke uitspraken gelden voor het christendom en ook voor het jodendom?
Zet telkens een kruisje in het goede vakje.

	Alleen voor het christendom	Voor het christendom en het jodendom
De tien geboden zijn belangrijke leefregels.		X
De verhalen van het oude testament in de bijbel zijn belangrijk.		X
Er bestaat slechts één god.		X
Het kerstfeest is een belangrijk feest.	X	

28 Janneke wil later graag gekozen worden in de gemeenteraad van haar woonplaats.
Wat moet ze dan in ieder geval eerst doen, voordat ze gekozen kan worden?

- A Ze moet ervaring opdoen in het bestuur van één of andere vereniging.
- B Ze moet goed haar best doen op school, zodat ze een havo- of een vwo-diploma haalt.
- C* Ze moet lid worden van een politieke partij.
- D Ze moet zorgen dat ze een baan krijgt bij de gemeente.

29 Politieke vluchtelingen zijn mensen die uit hun land gevlucht zijn, omdat ze het niet eens zijn met de regering en daardoor gevaar lopen. Welke mensen hebben zich voornamelijk als politieke vluchtelingen in ons land gevestigd? Zet telkens een kruisje in het juiste vakje.

	Wel	Niet
Surinamers		X
Vietnamezen		X
Bosniërs	X	
Spanjaarden		X
Italianen		X
Chilenen	X	

Gevraagd wordt of kinderen de vooroordelen die de tekenaar deze heren toedicht, kunnen duiden. De opgave kan misschien ook goed beantwoord worden door kinderen die het vanuit hun eigen vooroordelen gek vinden dat een vrouw verkeersvlieger is. Ze moeten in dat geval echter wel de betekenis van het begrip 'vooordeel', dat in het alternatief staat, kennen en dat is op zich ook een reflectief begrip.

De laatste vijf voorbeelden zijn representanten van opgaven die het vaardigheidsniveau van de percentiel-75 leerling overstijgen (voorbeeldopgaven 25 tot en met 30). De percentiel-75 leerling kan geen verband leggen tussen het begrip 'emancipatie van de vrouw' en de verdeling van vakken als 'breien en borduren' voor meisjes en 'hout en metaal bewerken' voor jongens (voorbeeldgave 25).

Het kan zijn dat het begrip ‘emancipatie’ niet gekend wordt; het is een nogal abstract begrip met veel vage connotaties.

Het kan echter ook goed zijn dat kinderen van tegenwoordig niet meer, zoals ouderen doen, een bepaalde seksegeladen waarde toekennen aan breien en borduren, domweg omdat deze activiteiten op geen enkele school en ook niet meer in huishoudens voorkomen, waardoor breien en handwerken ook niet meer als typische meisjesactiviteiten gezien worden die passen in een traditioneel rolpatroon. Deze opgave zou dus langzamerhand wel eens verouderd kunnen zijn. Het begrip commissaris van de koningin is duidelijk te specifiek (voorbeeldopgave 26). Dat is niet zo verwonderlijk, omdat het bestuur van een provincie zich voornamelijk in de luwte van het publieke toneel afspeelt. Ze heeft vooral controlerende en planologische taken en treedt in tegenstelling tot het landsbestuur en gemeentebesturen, zelden prominent in het nieuws. Veel scholen leggen bij het onderwijs in staatsinrichting dan ook hun accent op het bestuur van gemeente en rijk.

Ook een vergelijking op een aantal geloofsregels tussen christendom en jodendom is duidelijk veel te specifiek voor de basisschoolleerling (voorbeeldopgave 27). Niet alleen de geloofsregels die hier aan de orde gesteld worden zijn abstract, ook de bezigheid van het vergelijken is een formeelabstracte bezigheid die ver afstaat van de leef- en belevingswereld van het kind. Het lijkt dus niet vreemd, dat zelfs de percentiel-90 leerling op deze vraag een relatief kleine kans op een goed antwoord heeft.

Dat iemand die in de gemeenteraad verkozen wil worden eerst lid moet worden van een politieke partij, vergt een inzicht in de politiek dat het vaardigheidsniveau van het basisschoolkind te boven gaat (voorbeeldopgave 28). Kinderen menen in grote getale dat het behalen van een havo- of een vwo-diploma essentieel is. Verwonderlijk is dit niet gezien het belang dat door de maatschappij gehecht wordt aan diploma's. De kinderen van groep 8 die vóór de afname van deze toetsen een uitvoerig schoolkeuzeprocess hebben gevolgd, zijn daar waarschijnlijk zeer van doordrongen. Aangezien bij deze opgave ook nog eens in het midden gelaten wordt of ‘Janneke’, waarvan sprake is, een basisschoolkind of een oudere is, ligt een misverstand hier natuurlijk ook voor de hand.

Voorbeeldopgave 30 ten slotte toont een opgave die van basisschoolkinderen een veel genuanceerder beeld van de wereld vergt dan ze bezitten; om de vraag goed te beantwoorden zouden kinderen niet alleen moeten weten in welke periode veel inwoners van bepaalde landen naar Nederland kwamen, maar ze zouden ook nog eens de toenmalige omstandigheden in die landen moeten kennen. Dat gaat duidelijk veel te ver.

Standaarden

De mediaan van de oordelen voor de standaard **Voldoende** ligt bij dit onderwerp op vaardigheidsscore 217 en is daarmee de laagste standaard voor dit leerstof-domein. 75% van de leerlingen voldoet aan deze standaard waarmee in dit geval dus het beoogde percentage leerlingen aan het einde van het basisonderwijs deze standaard bereikt. De standaard betekent inhoudelijk een goede beheersing van opgaven zoals de eerste zeven voorbeeldopgaven en een redelijk tot matige beheersing van de voorbeeldopgaven 8 tot en met 19.

Voor de standaard **Minimum** ligt de mediaan van de oordelen bij schaalscore 175, een niveau waaraan 93% van de leerlingen voldoet.

Ook de standaard Gevorderd ligt met schaalscore 277 relatief laag. Weliswaar worden op dit niveau de meeste opgaven goed beheerst, maar meer dan 25% van de leerlingen voldoet aan dit niveau.

Nader onderzoek zou moeten uitwijzen waarom beoordelaars op dit onderwerp de standaarden – vergeleken met de niveaus bij de andere onderwerpen – zo laag hebben gelegd.

Verschillen tussen leerlingen

Ook bij dit onderwerp constateren we op het niveau van de formatiegewichten een tweedeling in vaardigheidsniveau. De vaardigheidsverdelingen van de 1.25- en de 1.90-leerlingen nemen op de vaardigheidsschaal vergelijkbare posities in. Beide groepen leerlingen vertonen ten opzichte van de 1.00-leerlingen een duidelijke achterstand. De gemiddelde 1.25-leerling en de gemiddelde 1.90-leerling presteren zwakker dan de percentiel-25 leerling uit de formatie 1.00 groep. Op het niveau van de standaarden betekent dit dat 84% van de 1.00-leerlingen de standaard Voldoende bereikt tegen slechts 53%-55% van de overige leerlingen. Voor de standaard Minimum liggen deze percentages bij 97% en 84%–85%.

Jongens presteren ook op deze schaal iets beter dan meisjes; het verschil is echter niet groot.

Het verschil tussen vertraagde leerlingen en reguliere leerlingen is groter: de gemiddelde vertraagde leerling presteert iets beter dan de percentiel 25-leerling van de reguliere groep.

Verschillen tussen leerlingen

Hoofdstuk 5

Hoofdstuk 5



5 Verschillen tussen leerlingen

Dit hoofdstuk is gewijd aan de specifieke bijdrage van een aantal variabelen tot verschillen in prestaties tussen leerlingen. We vragen ons af wat het effect is van school- en leerlingkenmerken als stratum, formatiegewicht, geslacht en leertijd. Daarnaast vergelijken we de prestaties van leerlingen in de peilingsjaren 1995 en 2000 en onderzoeken we of er verschillen tussen leerlingen zijn afhankelijk van de geschiedenismethode waarmee de leerlingen les hebben gehad.

5.1 Inleiding

In hoofdstuk 4 zijn voor acht onderwerpen uit het leerstofdomein Geschiedenis en Samenleving de prestaties van de leerlingen in jaargroep 8 beschreven. Daarbij is ook steeds gekeken naar de verschillen tussen groepen leerlingen op basis van stratum, formatiegewicht, geslacht en leertijd. Voor de onderscheiden categorieën binnen deze variabelen zijn markante punten uit de vaardigheidsverdelingen afgebeeld, te weten de percentielen 10, 25, 50, 75 en 90, waarbij percentiel 50 het gemiddelde niveau in de groep vertegenwoordigt. Deze vaardigheidsverdelingen tonen de verschillen tussen groepen leerlingen zonder na te gaan of de groepen wat hun samenstelling op de andere variabelen betreft, wel vergelijkbaar zijn.

In de analyses die we in dit hoofdstuk presenteren wordt voor eventuele verschillen in de samenstelling van die groepen leerlingen gecorrigeerd. We spreken dan van gezuiverde verschillen, de zogenoemde effecten. Bij het schatten van de effecten voor een variabele worden alle andere kenmerken van de leerlingen – voorzover bekend – constant gehouden. Het verschil in vaardigheid tussen de groepen wordt getoetst. Het is gebruikelijk om bij een overschrijdingskans $p < 0.05$ te spreken van een statistisch significant effect: het verschil tussen de groepen is zo groot dat het niet meer aan toeval wordt toegeschreven. Deze toetsing geeft echter geen informatie over de grootte van het verschil. Zeker in het geval van grote steekproeven, zoals in peilingsonderzoek het geval is, kunnen relatief kleine verschillen al gauw een statistisch significant effect geven. Daarom beschrijven we de verschillen in termen van effectgrootten, een afgeleide statistische maat die een indicatie geeft van de grootte van het gevonden verschil.

Kwalificatie van effectgrootten

Effectgrootte	Kwalificatie
–0.8	groot negatief effect
–0.5	matig negatief effect
–0.2	klein negatief effect
0.0	geen effect
0.2	klein positief effect
0.5	matig positief effect
0.8	groot positief effect

De effectgrootte is het quotiënt van het verschil tussen de gemiddelden enerzijds en de standaardafwijking binnen de groepen anderzijds. Bij benadering kan men zeggen dat de effectgrootte het verschil uitdrukt als fractie van de standaardafwijking. Een effectgrootte 0.5 geeft aan dat het verschil tussen twee groepen bij benadering een halve standaardafwijking betreft. Ter interpretatie van de effectgrootten volgen we de in de psychometrische literatuur gebruikelijke kwalificaties.

Voor de volgende zes variabelen zijn effectschattingen uitgevoerd:

- formatiegewicht, met de niveaus 1.00, 1.25 en 1.90;
- stratum, met de niveaus 1, 2 en 3;
- geslacht, met de niveaus jongen en meisje;
- leertijd, met de niveaus regulier en vertraagd;
- afnamejaar, met de niveaus 1995 en 2000;
- geschiedenismethode, waarbij de bijdrage van enkele methoden wordt vergeleken.

Een complicerende factor bij het schatten van de effecten is de omstandigheid dat in 1997 de definitie voor formatiegewicht 1.25 is gewijzigd en daarmee impliciet ook de definitie voor formatiegewicht 1.00. Tegelijk zijn ook de definities voor de stratumindeling bijgesteld (zie paragraaf 2.2). Zonder daarover hier in technische details te treden merken we op dat voor het schatten van de effecten nu meerdere modellen zijn gebruikt om waar dat aangewezen is, met deze definitiewijzigingen rekening te kunnen houden.

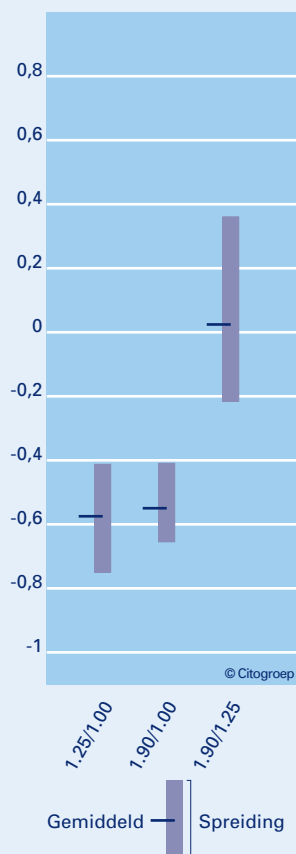
In de rapportage van de resultaten zal regelmatig sprake zijn van een vergelijking van de resultaten in 2000 met de peiling in 1995. De indeling in onderwerpen van de peiling in 1995 was echter duidelijk anders dan in 2000 (zie ook hoofdstuk 1). De onderwerpen Tijdsbesef en Samenleving komen in beide peilingen voor. De verschillende tijdvakken waarover we nu in 2000 afzonderlijk rapporteren zijn in de peiling van 1995 ingedeeld in twee onderwerpen: Oude Geschiedenis met de tijdvakken Prehistorie tot en met Republiek en Nieuwe Geschiedenis met de tijdvakken negentiende en twintigste eeuw. Voor de vergelijkingen over de tijd zijn de tijdvakken uit de peiling 2000 samengevoegd volgens de indeling in 1995. De vergelijkingen van de 2000-peiling met resultaten uit 1995 zijn dus gebaseerd op vier onderwerpen: Tijdsbesef, Oude Geschiedenis, Nieuwe Geschiedenis en Samenleving.

5.2 Het effect van formatiegewicht en stratum

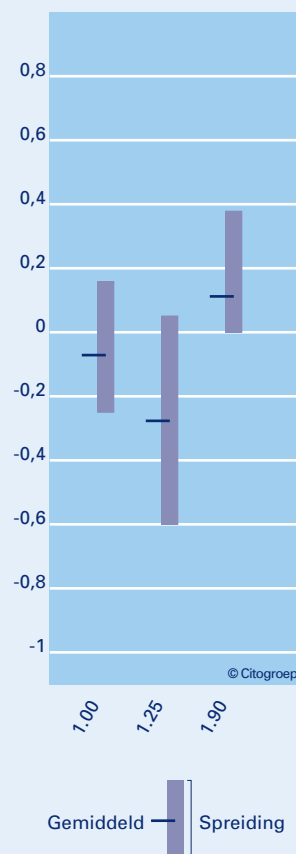
Formatiegewicht

Leerlingen kunnen gewichten toegekend krijgen afhankelijk van hun sociaal-economische achtergrond. Deze gewichten dienen als basis voor de lerarenformatie op basisscholen (zie paragraaf 2.2). We vergelijken paarsgewijs de prestaties van de leerlingen met formatiegewichten 1.00, 1.25 en 1.90 voor het peilingsonderzoek in 2000. Zowel 1.25-leerlingen als 1.90-leerlingen blijven in hun prestaties op alle acht onderwerpen duidelijk achter bij 1.00-leerlingen. De effectgrootten variëren enigszins tussen de verschillende onderwerpen, maar het verschil is onveranderlijk statistisch significant en voor beide

Effectgrootten voor formatiegewicht in 2000



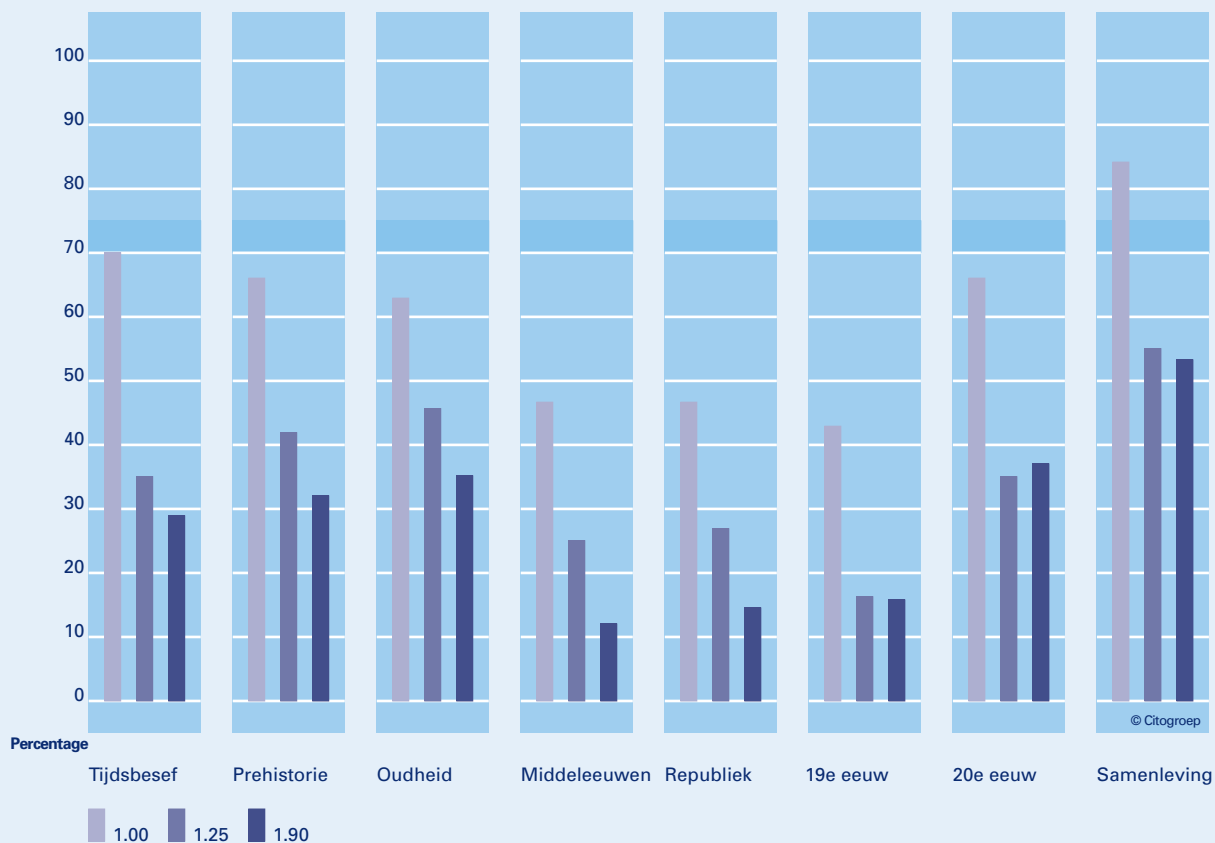
Effectgrootten voor formatiegewicht in 2000 ten opzichte van 1995 (= 0)



vergelijkingen (1.25/1.00 en 1.90/1.00) geldt dat er sprake is van negatieve effectgrootten variërend van matig tot groot. De verschillen in prestaties van leerlingen met formatiegewicht 1.25 en 1.90 (1.90/1.25) zijn nergens statistisch significant en ook meestal verwaarloosbaar klein. Gemiddeld komt het verschil uit op een effectgrootte van bijna 0. Voor twee onderwerpen, de negentiende eeuw en de twintigste eeuw, geldt echter dat er niettemin sprake is van een klein positief effect van 1.90-leerlingen ten opzichte van 1.25-leerlingen.

Vergelijken we de prestaties van de leerlingen uit 2000 en 1995 naar formatiegewicht, dan is er in de prestaties van de 1.00-leerlingen op de vier onderwerpen (zie paragraaf 5.1) over het algemeen weinig verschuiving opgetreden. Weliswaar zijn de verschillen voor drie onderwerpen significant – met een positief effect voor Oude Geschiedenis en negatieve effecten voor Nieuwe Geschiedenis en

Percentage leerlingen per formatie categorie dat mediaan standaard Voldoende bereikt



Tijdsbesef – maar de effectgrootten zijn klein. Voorzover er sprake is van negatieve effecten zou dat het gevolg kunnen zijn van de aangescherpte definitie voor 1.25-leerlingen, waardoor een aantal 1.25-leerlingen uit 1995 in 2000 als 1.00-leerling wordt aangemerkt.

In iets sterkere mate geldt voor formatiegewicht 1.25 dat de prestaties binnen deze groep er ten opzichte van 1995 op achteruit zijn gegaan, maar ook dat effect is mogelijk voor een belangrijk deel toe te schrijven aan de aangescherpte definitie van het formatiegewicht 1.25. Voor twee onderwerpen, Samenleving en Oude Geschiedenis, is er sprake van een statistisch significant negatief effect en is de effectgrootte als matig te kwalificeren.

Voor de categorie 1.90-leerlingen heeft de definitiewijziging geen effect gehad. Over het algemeen zijn de prestaties binnen deze groepen leerlingen vergelijkbaar met die in 1995. Een uitzondering vormt het onderwerp Oude Geschiedenis, waarbij sprake is van een statistisch significant positief effect en de effectgrootte klein tot matig is.

Het effect van formatiegewicht op de leerresultaten laat zich ook illustreren aan de hand van de mate waarin onderscheiden groepen leerlingen de standaard Voldoende bij de verschillende onderwerpen bereiken. De standaard Voldoende is een niveau dat door 70% tot 75% van de leerlingen bereikt zou moeten worden.

De figuur laat zien dat meer dan 60% van de 1.00-leerlingen bij vijf onderwerpen de standaard Voldoende bereikt. Bij drie onderwerpen – Middeleeuwen, Republiek en Nieuwste Tijd: 19e eeuw – bereikt slechts iets meer dan 40% van de leerlingen de standaard Voldoende. Het percentage leerlingen met formatiegewichten 1.25 en 1.90 dat de standaard Voldoende bereikt is op alle onderwerpen aanzienlijk lager. Het percentage 1.25-leerlingen dat de standaard Voldoende bereikt varieert tussen 55% voor het onderwerp Samenleving en 17% voor het onderwerp Nieuwste tijd: 19e eeuw. Gemiddeld bereikt slechts 35% van de 1.25-leerlingen de standaard Voldoende. Van de 1.90-leerlingen bereikt gemiddeld slechts 29% van de leerlingen de standaard Voldoende. Alleen voor de onderwerpen Nieuwste tijd: 19e eeuw, Nieuwste tijd: 20e eeuw en Samenleving zijn de prestaties van 1.25- en 1.90-leerlingen vergelijkbaar.

Stratum

Op basis van de formatiegewichten zijn schoolscores berekend. Vervolgens zijn de scholen ingedeeld in drie strata, die in globale termen de samenstelling van de schoolbevolking weerspiegelen (zie paragraaf 2.2). Scholen in stratum 1 (S1) hebben vrijwel alleen leerlingen met formatiegewicht 1.00, scholen in stratum 3 (S3) hebben relatief veel allochtone 1.90-leerlingen en scholen in stratum 2 (S2) hebben in vergelijking met S1-scholen relatief meer 1.25-leerlingen.

Er zijn bij de acht onderwerpen nauwelijks verschillen geconstateerd tussen de prestaties van de leerlingen op stratum 1 scholen en stratum 2 scholen.

Voorzover er verschillen zijn, zijn die niet statistisch significant en verwaarloosbaar klein.

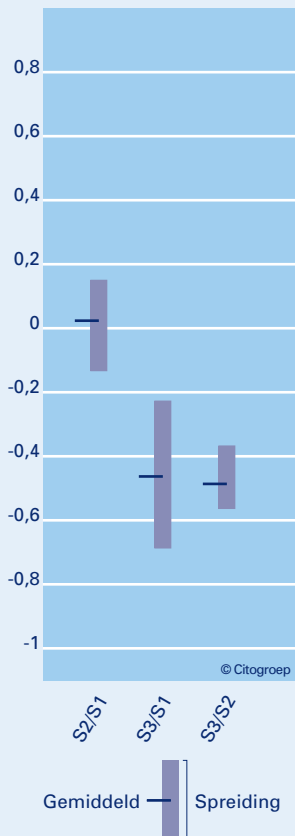
De leerlingpopulatie van stratum 3 scholen echter heeft op alle onderwerpen een duidelijke achterstand in kennis ten opzichte van de leerlingen in de andere twee strata. In alle gevallen is er sprake van een statistisch significant negatief effect en de effectgrootte is meestal als matig te kwalificeren.

In vergelijking met eerdere peilingen is de stratumindeling gewijzigd. In 1995 omvatte stratum 1 de scholen met schoolscores tot en met 1.05, in 2000 de scholen tot en met schoolscore 1.00. Voor de onderwerpen Tijdsbesef en Oude Geschiedenis heeft dat geen noemenswaardig effect, voor de onderwerpen Nieuwe Geschiedenis en Samenleving daarentegen vinden we een statistisch significant negatief effect. De effecten zijn klein.

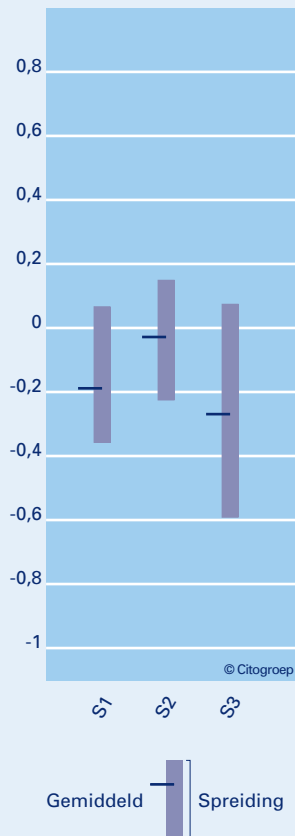
Stratum 2 omvatte in 1995 de scholen met schoolscores 1.06 tot en met 1.20, terwijl dat nu de schoolscores 1.01 tot en met 1.20 zijn. Zowel aan de onderkant als aan de bovenkant is de omvang van dit stratum dus uitgebreid en er worden op het niveau van dit stratum geen verschillen gevonden tussen 1995 en 2000.

Stratum 3 omvatte in 1995 de scholen met een schoolscore groter dan 1.15, in 2000 de scholen met schoolscores groter dan 1.30. Voor het onderwerp Oude Geschiedenis heeft dat geen effect gehad, maar bij de andere drie onderwerpen is er sprake van een negatief effect, een effect dat statistisch significant is voor de onderwerpen Samenleving en Nieuwe Geschiedenis.

**Effectgrootten
voor stratum
in 2000**



**Effectgrootten
voor stratum in
2000 ten opzichte
van 1995 (= 0)**

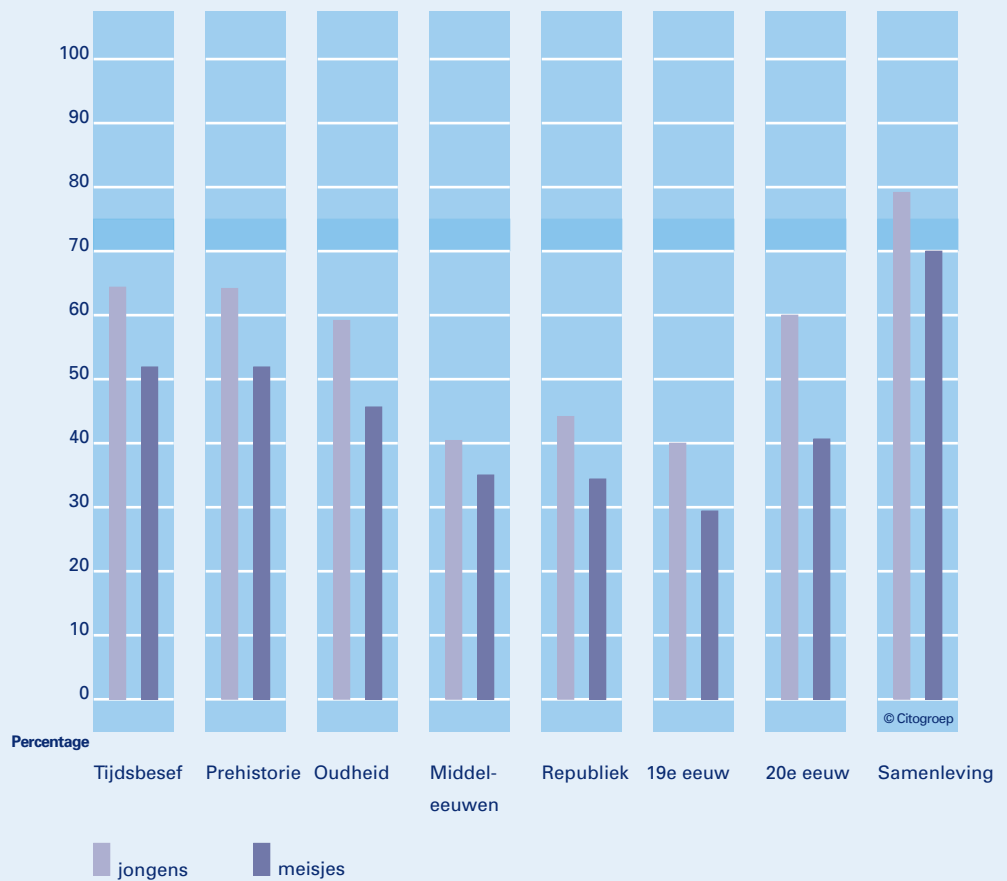


5.3 Het effect van geslacht, leertijd en afnamejaar

Onveranderlijk geldt dat jongens betere prestaties behalen dan meisjes. Bij alle onderwerpen is er sprake van een statistisch significant negatief effect voor meisjes waarbij de effectgrootte varieert tussen klein en matig negatief.

Het effect van geslacht laat zich verder illustreren aan de mate waarin beide groepen leerlingen erin slagen de standaard Voldoende te bereiken. Voor alle onderwerpen geldt dat het percentage jongens dat de standaard Voldoende bereikt groter is dan het percentage meisjes. Het verschil is gemiddeld bijna 12% en varieert van 6% bij het onderwerp Middeleeuwen tot 19% bij het onderwerp Nieuwste tijd: 20e eeuw.

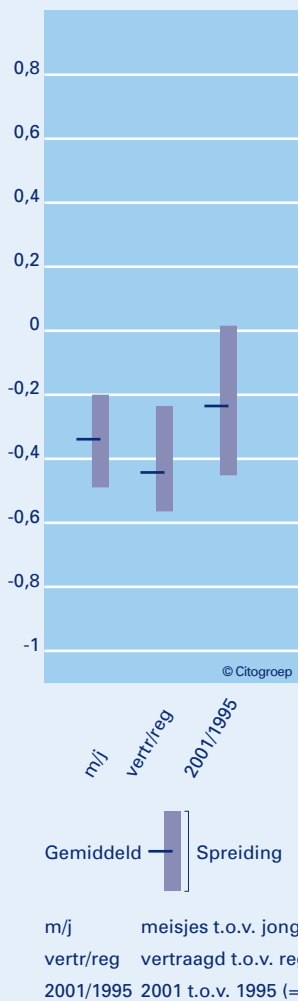
Percentage jongens en meisjes dat mediaan standaard Voldoende bereikt



Ook voor de variabele leertijd (zie paragraaf 2.2) is er over alle acht onderwerpen sprake van een eenduidig beeld: vertraagde leerlingen laten duidelijk minder goede prestaties zien dan hun reguliere groepsgenoten. Ook hier is in alle gevallen sprake van een statistisch significant negatief effect en varieert de effectgrootte van klein tot matig negatief.

Het effect van afnamejaar heeft betrekking op de vergelijking van de prestaties van leerlingen in 2000 met die van de voorgaande peiling in 1995. De aangescherpte definitie voor formatiegewicht 1.25 en de daarmee gepaard gaande vernieuwde stratumindeling maken een directe vergelijking niet mogelijk. Het effect van afnamejaar is daarom geschat in een alternatief meer complex model. Voor de onderwerpen Samenleving en Oude Geschiedenis vinden we dan geen verschillen tussen de beide afnamejaren. Voor de onderwerpen Nieuwe Geschiedenis en Tijdsbesef daarentegen vinden we een statistisch significant negatief effect. Op dit vlak constateren we dus enige achteruitgang in het gemiddelde kennisniveau van de leerlingen.

Effectgrootten voor geslacht, leertijd en afnamejaar



5.4 Het effect van de methode

Een laatste variabele betreft het onderzoek naar de effecten van de geschiedenis-methode op de resultaten in het peilingsonderzoek. Dit onderzoek betreft een vijftal methoden die met een redelijke frequentie in het onderwijs worden gebruikt. Dat zijn de methoden:

- *Bij de tijd: Geschiedenis voor de basisschool* door J. den Otter & J. Engbers (Malmberg, 1988–1994);
- *Geschiedenis in onderwerp en opdracht* door C. Buijtendijk & W. Kuperus (Meulenhoff Educatief, 1986–1988);

- *Spoorzoeken in de tijd* door W. van der Vlis e.a. (Jacob Dijkstra Educatieve uitg., 1985–1994);
- *Wijzer door de tijd* door P. Fenger e.a. (Wolters-Noordhoff, 1997);
- *Een Zee van tijd* door R. de Bruin (Zwijsen, 1991–1995).

Met uitzondering van de methode *Geschiedenis in Onderwerp en Opdracht* betreft het methoden die in het begin van de negentiger jaren zijn verschenen. Van de methode *Bij de tijd* is inmiddels een vernieuwde versie verschenen, de gegevens hebben echter betrekking op de oorspronkelijke versie. Voor alle methoden geldt dat leraren van zowel jaargroep 6, 7 als 8 hebben aangegeven dat zij de methode voor meer dan 50% volgen.

Gemiddeld, minimum en maximum aantal waarnemingen (leerlingen) over acht onderwerpen voor de peiling Geschiedenis en Samenleving voor vijf geschiedenismethoden

Geschiedenismethode	gem.	min.	max.
Bij de tijd	484	432	652
Geschiedenis in onderwerp en opdracht	199	187	224
Spoorzoeken in de tijd	174	162	205
Een zee van tijd	114	91	122
Wijzer door de tijd	208	164	222

In de figuur *De vergelijking van vijf geschiedenismethoden* zijn de methode-effecten weergegeven door de effectgrootten ten opzichte van de methode *Geschiedenis in onderwerp en opdracht* af te beelden. Het onderlinge verschil tussen willekeurig twee andere methoden is uit de afbeeldingen af te leiden. Verder is in de afbeeldingen met een blauw kader aangegeven welke methoden niet significant afwijken van de beste methode en met een wit kader welke methoden niet significant afwijken van de zwakste methode. Het komt voor dat methoden zowel tot de beste als tot de zwakste categorie behoren. Deze overlap tussen de categorieën is aangegeven met een lichtblauw kader. We spreken van een significant effect wanneer de overschrijdingskans voor de nulhypothese van gelijke gemiddelden < 0.05 én de effectgrootte voor het verschil > 0.30 is. We vergelijken de methoden over alle acht onderwerpen.

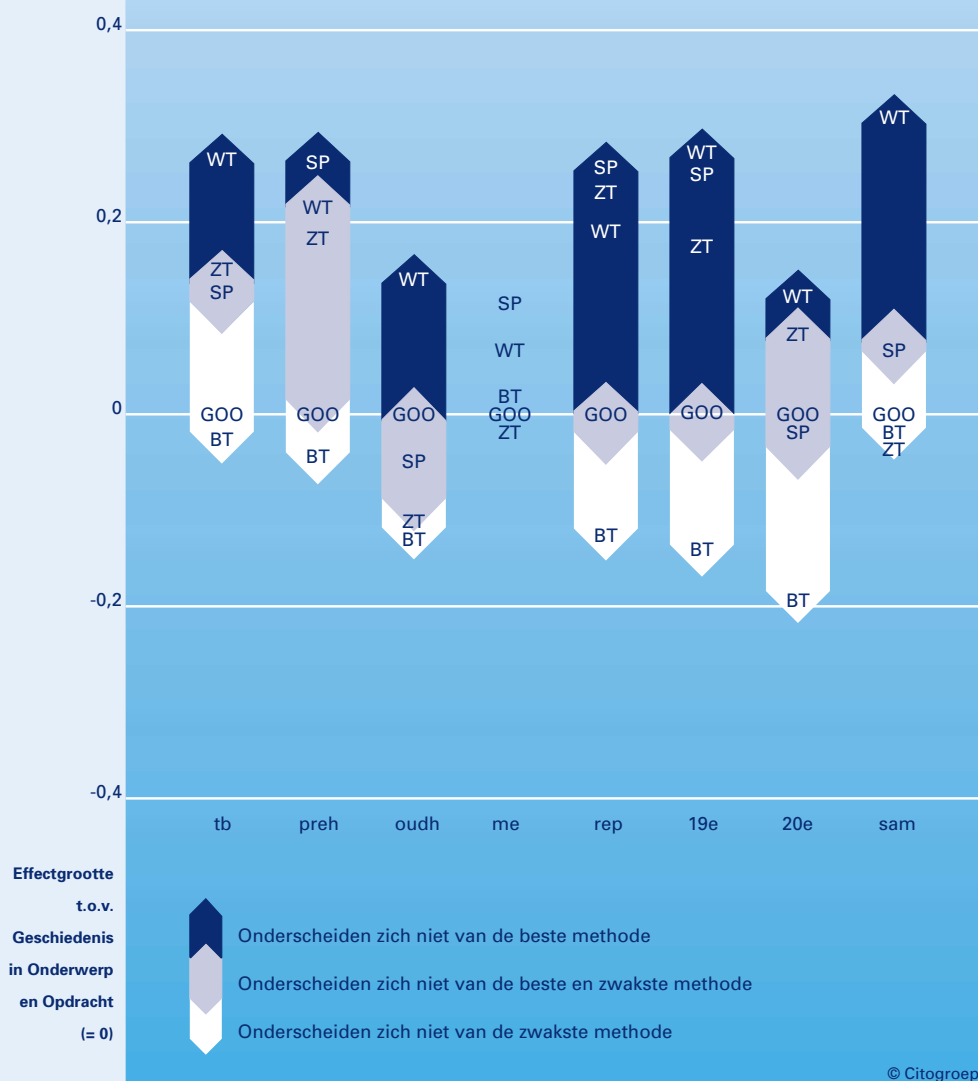
Frequenties waarin de methoden behoren tot de beste en tot de zwakste groep

Geschiedenismethode	behoort tot de beste	behoort tot zwakste	rangorde
Bij de tijd (oorspronkelijke versie)	0	7	5
Geschiedenis in onderwerp en opdracht	5	7	4
Spoorzoeken in de tijd	7	4	2
Een zee van tijd	6	5	3
Wijzer door de tijd	7	1	1

De vergelijking van vijf geschiedenismethoden

Onderwerpen

tb	Tijdsbesef
preh	Prehistorie
oudh	Oudheid
me	Middeleeuwen
rep	Republiek
19e	19e eeuw
20e	20e eeuw
sam	Samenleving



Verklaring afkortingen voor methoden

BT	Bij de tijd (oorspronkelijke versie)
GOO	Geschiedenis in onderwerp en opdracht
SP	Spoorzoeken in de tijd
WT	Wijzer door de tijd
ZT	Een zee van tijd

Over het algemeen geldt dat de verschillen tussen de geschiedenismethoden klein zijn en meestal ook niet statistisch significant. Toch zijn er, met uitzondering van het onderwerp Middeleeuwen, wel verschillen aan te wijzen in de prestaties van leerlingen die met verschillende geschiedenismethoden les

hebben gehad. De methoden *Wijzer door de tijd* en *Spoorzoeken in de tijd* behoren op alle onderwerpen tot de groep van de betere methoden. De methode *Bij de tijd (oorspronkelijke versie)* behoort als enige methode nergens tot de beste groep maar bij alle onderwerpen tot de zwakste groep. Ook de methode *Geschiedenis in onderwerp en opdracht* behoort op alle onderwerpen tot de groep van zwakste methoden, maar daarnaast ook meestal tot de groep van de beste methoden.

Op basis van de effecten kan een rangorde van geschiedenismethoden worden bepaald. Dat hebben we gedaan door eerst te vast te stellen hoe vaak elke methode tot de groep van beste methoden behoort en vervolgens hoe vaak elke methode tot de groep van zwakste methoden behoort. De onderlinge verhouding van beide uitkomsten geeft dan de uiteindelijke rangorde weer. De belangrijkste conclusie luidt dan dat met *Wijzer door de tijd* het vaakst de beste resultaten worden bereikt en dat leerlingen met *Bij de tijd (oorspronkelijke versie)* de relatief zwakste prestaties laten zien.

Bijlagen

Bijlagen



Bijlage 1 Toelichting bij de afbeeldingen



In hoofdstuk 4 zijn de resultaten van de leerlingen per onderwerp beschreven aan de hand van een afbeelding, waarop de vaardigheidsschaal is afgebeeld in combinatie met een aantal andere gegevens. Omdat deze afbeelding tamelijk complex is, lichten we deze toe aan de hand van een voorbeeld.

De vaardigheidsschaal

Ter toelichting op de afbeeldingen beschrijven we de afbeelding van de schaal bij het onderwerp Middeleeuwen (zie hoofdstuk 4). De afbeelding bestaat uit vier kolommen: een brede kolom aan de linkerzijde en drie smallere kolommen aan de rechterzijde. In het linkergedeelte staat:

- de vaardigheidsschaal met de verdeling in de leerlingpopulatie;
- de moeilijkheidsgraad van een aantal opgaven;
- het niveau van de standaarden Minimum, Voldoende en Gevorderd.

In het rechterdeel van de afbeelding staan de vaardigheidsverdelingen van een aantal groepen leerlingen. Weergegeven zijn de vaardigheidsverdelingen voor de verschillende niveaus van drie variabelen, te weten formatiegewicht, geslacht en leertijd.

De vaardigheidsschaal en de verdeling in de leerlingpopulatie

De vaardigheidsschalen zijn geconstrueerd met behulp van een zogenoemd itemresponsmodel. De aanname is verder dat de vaardigheid die met een schaal gemeten wordt, bij benadering normaal verdeeld is in de populatie. De maatverdeling op de schaal is ter vrije keuze. In PPON is ervoor gekozen om het landelijk gemiddelde van de leerlingpopulatie in jaargroep 8 van het peilingsjaar 2000 op de schaalwaarde 250 te stellen en de standaardafwijking op 50.

De vaardigheidsschaal wordt steeds afgebeeld tussen de vaardigheidsscores van 100 tot 400, een bereik dus van drie standaardafwijkingen boven en drie beneden het gemiddelde van 250. Geheel links in de figuur staan de vaardigheidsscores vermeld, oplopend met een waarde van 50. In de figuur zijn deze scorewaarden weergegeven met witte, horizontale lijntjes.

Op deze schaal zijn enkele percentielen weergegeven, en wel percentiel 10, 25, 50, 75 en 90. Helemaal rechts in de figuur staan deze percentielen vermeld. In de figuur zelf zijn ze met zwarte, horizontale lijntjes gemarkeerd. Een percentiel geeft aan hoeveel procent van de leerlingen in de populatie de betreffende of een lagere vaardigheidsscore heeft. Ter illustratie: percentiel 25 ligt op vaardigheidsscore 216. Dit betekent dat 25% van de leerlingen in jaargroep 8 in 2000 een score van 216 of lager heeft. Percentiel 50 ligt uiteraard op vaardigheidsscore 250.

De moeilijkheidsgraad van de opgaven

Een bekende manier om de moeilijkheidsgraad van een opgave aan te geven, is de zogenoemde p-waarde. Een p-waarde van 0.80 betekent dat 80% van de leerlingen die opgave correct heeft beantwoord. Een opgave met een p-waarde van 0.50 is moeilijker, omdat nu slechts de helft van de leerlingen de opgave juist heeft gemaakt.

Een opgave is echter niet voor alle leerlingen even moeilijk te maken. Over het algemeen zal gelden dat naarmate een leerling een onderwerp beter beheerst, hij of zij een grotere kans heeft om een opgave over dat onderwerp goed te

beantwoorden. Die relatie wordt voor een aantal opgaven afgebeeld in de linkerkolom van de figuur met grijze verticale balkjes. Het verticale balkje begint op het punt dat de kans om die opgave goed te maken 0,5 is. Naarmate een opgave moeilijker is, zal dat beginpunt steeds hoger op de schaal komen te liggen. De opgaven zijn dus gerangschikt naar moeilijkheidsgraad. Links liggen de gemakkelijkste opgaven, rechts de moeilijkste.

Het balkje eindigt op het punt dat de kans op het correcte antwoord 0,8 bedraagt. Het kleurverloop in het balkje, van lichter naar donkerder, symboliseert de toename in de kans om de opgave goed te maken.

Aan de hand van het balkje onderscheiden we drie niveaus in de beheersing van een opgave, zoals ook de legenda laat zien:

- We spreken van een goede beheersing wanneer de kans op een goed antwoord groter is dan 0,8. De leerling heeft dan een vaardigheidsscore die hoger ligt dan het balkje aangeeft.
- Wanneer de kans op een goed antwoord tussen 0,5 en 0,8 ligt, spreken we van een matige beheersing. Dit gebied op de vaardigheidsschaal komt dus overeen met wat het balkje weergeeft.
- We spreken van onvoldoende beheersing van een opgave wanneer de kans op een goed antwoord kleiner is dan 0,5. De vaardigheidsscore van de leerling ligt dan onder het beginpunt van het balkje.

Laten we ter verdere illustratie opgave 6 nemen. Leerlingen met een vaardigheidsscore 202 hebben een kans van 0,5 om die opgave goed te maken. Leerlingen met een lagere vaardigheidsscore beheersen opgave 6 dus onvoldoende. Als we nu naar de percentiellijnen kijken, dan zien we dat ongeveer 17% van de leerlingen een vaardigheidsscore heeft die lager is dan 202. Daaruit kunnen we concluderen dat ongeveer 17% van de leerlingen deze opgave onvoldoende beheerst. Dit betekent niet dat alle leerlingen met een score lager dan 202 deze opgave altijd fout zullen maken. Het betekent wel dat als deze leerlingen tien van deze opgaven zouden maken, ze er gemiddeld minder dan de helft van goed maken.

Leerlingen met een vaardigheidsscore van 294 hebben een kans van 0,8 om opgave 6 goed te maken. Leerlingen met deze of een hogere vaardigheidsscore beheersen deze opgave dus goed. Zij zullen gemiddeld minder dan twee op de tien soortgelijke opgaven fout maken. Uit de percentiellijnen kunnen we afleiden dat ongeveer 19% van de leerlingen een hogere vaardigheidsscore heeft en opgave 6 dus goed beheerst. Leerlingen met een vaardigheidsscore tussen 202 en 294 beheersen opgave 6 matig. Een leerling met een gemiddeld vaardigheidsniveau (score 250 of percentiel 50) beheerst deze opgave dus matig. De opgaven zelf zijn steeds op de bladzijde naast de figuur afgebeeld, en zonodig op de volgende bladzijde. De afgebeelde opgaven vormen een selectie van alle opgaven op de schaal en zijn met zorg gekozen. Zij vormen enerzijds een goede afspiegeling van de inhoudelijke aspecten die met de toets worden gemeten. Anderzijds bestrijken zij een groot bereik van de vaardigheidsschaal, dat wil zeggen dat zij een goed beeld geven van de spreiding van de moeilijkheidsgraad van de opgaven over de gehele schaal.

Het niveau van de standaarden

Wat vinden de geraadpleegde deskundigen dat leerlingen aan het einde van het basisonderwijs moeten weten en kunnen op de diverse onderwerpen van

geschiedenis en samenleving? Welke opgaven moeten leerlingen wel of niet kunnen maken en welk vaardigheidsniveau zouden zij moeten hebben? Ter beantwoording van deze vragen is een standaardenonderzoek uitgevoerd. Dit onderzoek is in hoofdstuk 2 beschreven. Deskundige beoordelaars hebben standaarden vastgesteld voor drie niveaus van beheersing, te weten een minimum, een voldoende en een gevorderd niveau. Deze drie standaarden staan in de figuur afgebeeld met donkere horizontale balken. Nu zullen niet alle beoordelaars een unaniem oordeel hebben over wat bijvoorbeeld een voldoende beheersing is. Zij zullen van mening verschillen over het gewenste niveau. Daarom geven we met de balk de spreiding aan van de oordelen van de middelste 50% van de beoordelaars, het zogenoemde interkwartielbereik.

Uit de figuur is nu vrij eenvoudig af te leiden dat de leerlingen op het niveau van de standaard Minimum de eerste opgave goed moeten beheersen en opgaven 2 en 3 matig. Vanaf opgave 4 wordt op het niveau van de standaard Minimum genoeg genomen met een onvoldoende beheersing. Op het niveau van de standaard Voldoende moeten de leerlingen de eerste vijf opgaven en opgave 8 goed beheersen. Bij deze standaard is sprake van matige beheersing van opgaven 6, 7, 9 en 10.

Op het niveau van de standaard Gevorderd worden de eerste acht opgaven goed beheerst en de opgaven 9 tot en met 11 matig. Dat betekent dat naar het oordeel van de deskundigen een goede beheersing van de eerste negen vragen binnen de termen van de kerndoelen voor het basisonderwijs valt. Een goede beheersing van de laatste drie vragen overstijgt naar hun oordeel het met de kerndoelen geïmpliceerde vaardigheidsniveau.

In de figuur kan men ook aflezen in hoeverre de leerlingen aan het einde van het basisonderwijs de standaarden bereiken. Op de voorbeeldschaal bereikt ongeveer 90% van de leerlingen de standaard Minimum en iets minder dan 50% van de leerlingen de standaard Voldoende. Zoals in hoofdstuk 2 is uiteengezet, zou de standaard Minimum door 90% tot 95% van de leerlingen bereikt moeten worden en de standaard Voldoende door 70% tot 75% van de leerlingen. Voor het onderwerp Middeleeuwen geldt nu dat de standaard Minimum min of meer bereikt wordt door het beoogde percentage leerlingen, maar de standaard Voldoende niet. Volgens de beoordelaars bereiken daarmee te weinig leerlingen het gewenste niveau van beheersing voor het met dit onderwerp corresponderende kerndoel. Aan de hand van de voorbeeldopgaven kan de lezer voor zichzelf nagaan in hoeverre hij of zij deze conclusie onderschrijft.

De vaardigheidsverdelingen van groepen leerlingen

In het rechtergedeelte van de figuur zijn de vaardigheidsverdelingen van verschillende groepen leerlingen afgebeeld. Bij deze vaardigheidsverdelingen is niet gecorrigeerd voor andere factoren die mogelijk van invloed zijn. De wijze van afbeelding laat een vergelijking toe tussen de prestaties van de leerlingen wat betreft de variabelen:

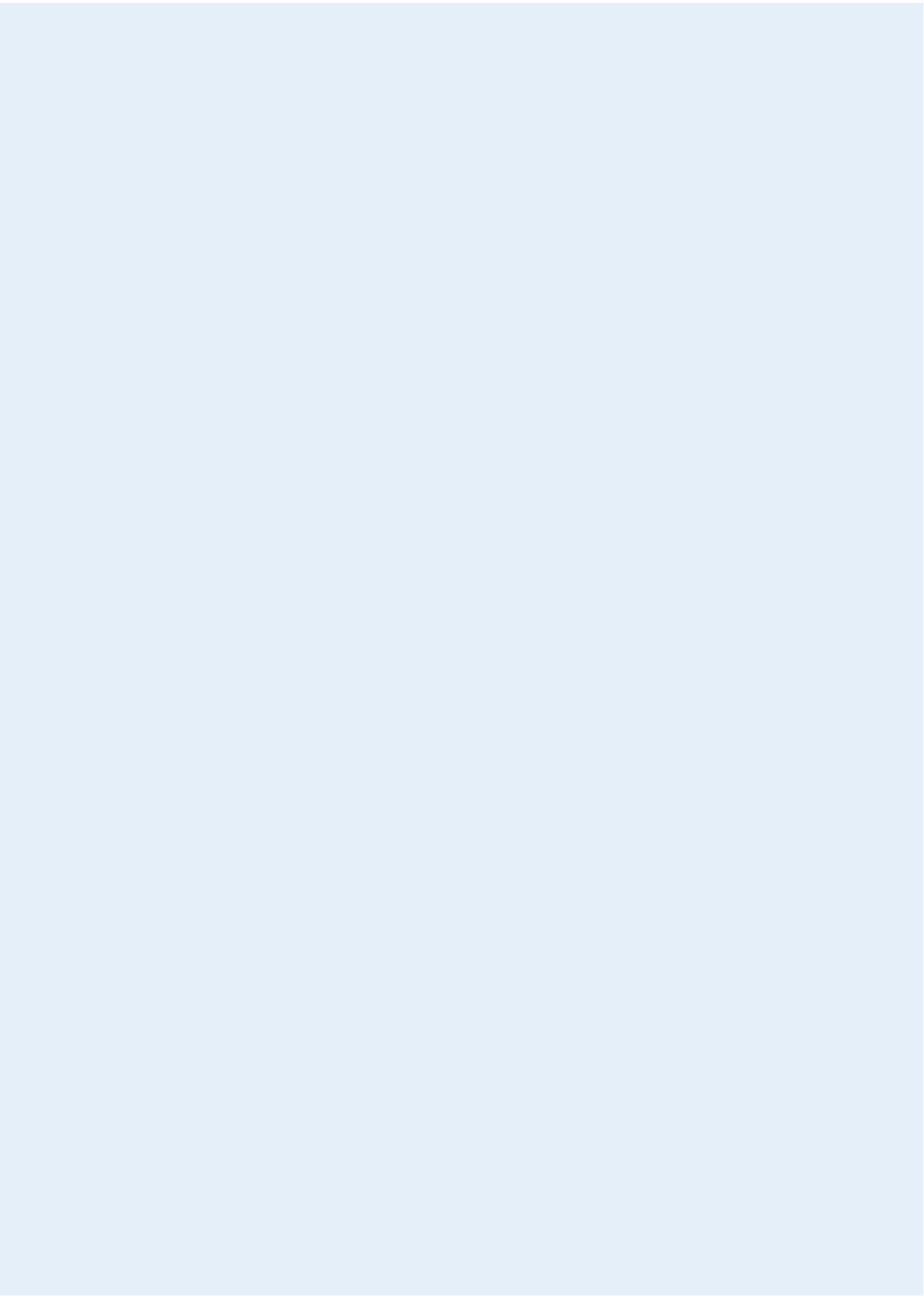
- formatiegewicht, met de niveaus 1.00, 1.25 en 1.90;
- geslacht, met de niveaus jongen en meisje;
- leertijd, met de niveaus regulier en vertraagd.

Ook hier onderscheiden we voor iedere groep leerlingen vijf percentielpunten

op de vaardigheidsschaal. De gemiddelde vaardigheidsscore van een groep (percentiel 50) is met een wit sterretje aangeduid. In dit geval leert de figuur ons bijvoorbeeld dat de gemiddelde vaardigheidsscore van 1.00-leerlingen 261 bedraagt, van 1.25-leerlingen 233 en van 1.90-leerlingen ongeveer 208.

De verschillen in vaardigheidsniveaus tussen de onderscheiden groepen leerlingen kunnen vervolgens inhoudelijke betekenis krijgen aan de hand van de voorbeeldopgaven. Zo beheerst de gemiddelde 1.00-leerling in dit geval de eerste vijf opgaven goed, terwijl de gemiddelde 1.90-leerling alleen opgaven 1 en 3 goed beheerst.

Verder is uit de figuur ook af te leiden dat 50% van de 1.00-leerlingen de standaard Voldoende bereikt. Deze standaard ligt bij de 1.90-leerlingen echter rond percentiel 90 en dat betekent dat slechts 10% van de 1.90-leerlingen de standaard Voldoende bereikt. De figuur laat ook zien dat slechts ongeveer 50% van de 1.90-leerlingen de standaard Minimum bereikt.



Bijlage 2 Psychometrische eigenschappen van de vaardigheidsschalen voor Geschiedenis en Samenleving

Deze bijlage bevat enkele psychometrische gegevens van de vaardigheidsschalen voor Geschiedenis en Samenleving waarover in hoofdstuk 4 is gerapporteerd. De tabel bevat de volgende gegevens:

- Voor iedere vaardigheidsschaal is de omvang van de opgavenverzameling gegeven.
- Vervolgens bevat de tabel de range en het geometrisch gemiddelde (geom.gem.) van de discriminatie-indices van deze opgaven. Deze indices bepalen de lengte van de op de vaardigheidsschalen afgebeelde IRT-segmenten: relatief hogere indices leiden tot kortere segmenten.
- Het derde deel van de tabel bevat voor iedere vaardigheidsschaal een overzicht van de overschrijdingskansen voor de S_I -toetsen (Verhelst, 1993). S_I -toetsen zijn bedoeld om tijdens de kalibratie van de opgavenverzameling modelschendingen op opgavenniveau te ontdekken. De tabel toont het eindresultaat van de kalibratie. In principe wordt een rechte verdeling verwacht over de onderscheiden intervallen, waarbij de eerste twee intervallen dan samengenomen moeten worden.
- De R_{1c} -toets is een globale toets die beschouwd kan worden als een combinatie van S_I -toetsen (Verhelst, 1993). De tabel bevat de toetsingsgrootte R_{1c} , de vrijheidsgraden (df) en de overschrijdingskansen (p).
- Het kalibreren van een opgavenverzameling is vaak een omvangrijk werk. Het is hier niet de plaats om daar uitvoerig op in te gaan. In het intern projectmemo 'Kwaliteitscontrole van PPON-schalen' heeft Verhelst een aantal procedures bijeengezet die een rol kunnen spelen bij de kalibratie van de opgaven voor een vaardigheidsschaal. Zeker wanneer er onvoldoende passing wordt verkregen tussen opgaven en schaal, vinden er controles plaats op multidimensionaliteit van de opgavenverzameling en van homogeniteit van de leerlingpopulatie met betrekking tot de opgaven. Uiteindelijk wordt een opgavenverzameling verkregen waarvoor in principe geldt dat a) individuele opgaven binnen het model passen, b) er zoveel mogelijk een homogene verdeling is van de p-waarden op de S_I -toetsen over het interval (0,1) met zo weinig mogelijk significante waarden en waarbij c) de R_{1c} -toets niet significant is. Dit laatste criterium wordt niet gerealiseerd bij de vaardigheidsschalen Tijdsbesef, Samenleving en Nieuwe tijd: de Republiek. Additionele analyses hebben dan inmiddels uitgewezen dat verdergaande itemselecties geen bijdrage meer leveren aan een verbetering van de R_{1c} -toets, waarop de schaal dan niettemin wordt geaccepteerd. Significante afwijkingen worden geacht weinig betekenis te hebben zolang de waarde van de R_{1c} niet veel afwijkt (niet meer dan een factor 1.5) van het aantal vrijheidsgraden van de toetsingsgrootte. Bij de drie vaardigheidsschalen blijkt deze factor steeds kleiner dan 1.5 te zijn.
- Ten slotte vermeldt de tabel hoeveel leerlingen de opgaven hebben gemaakt. Omdat het hier geen standaard toetsen betreft maar opgavenverzamelingen, varieert meestal het aantal leerlingen per opgave in een verzameling. Per schaal wordt daarom het gemiddeld aantal leerlingen per opgave vermeld naast het minimum en maximum aantal (range).

Psychometrische eigenschappen van de vaardigheidsschalen voor Geschiedenis en Samenleving (parameters free)

schaal	Discriminatie-indices			Verdeling van de p-waarden op S _I -toetsen												R1c-toets			Aantal leerlingen per opgave	
	aantal opgaven	range	geom. gem.	VI	S _I -toetsen											R1c	df	p	gem.	range
					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10						
Tijdsbesef	82	1 – 6	2.6	6	2	8	10	9	10	7	10	3	9	8		776.86	699	.02	695	503 – 1181
Prehistorie	35	1 – 5	2.5	1	1	5	6	1	2	3	3	2	6	5		380.21	387	.59	578	470 – 600
Oudheid	36	1 – 4	2.6	2	0	2	2	3	1	7	1	5	6	7		368.55	379	.64	543	469 – 607
Middeleeuwen	30	1 – 6	2.7	2	1	3	6	2	3	5	4	1	3	0		294.96	331	.92	576	470 – 602
Nieuwe tijd: de Republiek	38	2 – 4	2.8	3	3	3	3	0	4	5	3	6	5	3		155.26	104	.00	426	387 – 940
Nieuwste tijd: 19e eeuw	40	2 – 6	2.7	1	1	8	3	5	4	3	2	6	4	3		420.84	429	.60	540	471 – 595
Nieuwste tijd: 20e eeuw	42	1 – 5	2.6	2	2	4	2	6	6	5	1	5	4	5		246.06	211	.05	410	392 – 473
Samenleving	93	1 – 6	2.6	4	6	8	10	13	13	11	3	10	11	4		818.40	739	.02	525	382 – 942

Bijlage 3 Fotoverantwoording

l = links, r = rechts, m = midden, b = boven, o = onder

Tijdsbesef 1	Uit: Verleden tijd
Tijdsbesef 4lb	Hans Holbein, Frankfurt
Tijdsbesef 4rb	Scheepvaartmuseum, Amsterdam
Tijdsbesef 4lo	Bron onbekend
Tijdsbesef 4ro	Archief Citogroep
Tijdsbesef 5	Spaarnestad Fotoarchief, Haarlem
Tijdsbesef 6	Spaarnestad Fotoarchief, Haarlem
Tijdsbesef 9ll	Bron onbekend
Tijdsbesef 9l	Bron onbekend
Tijdsbesef 9r	Bron onbekend
Tijdsbesef 9rr	Bron onbekend
Tijdsbesef 10	Jan Huizinga
Tijdsbesef 11	Litho Mieling, Gemeente Archief, Rotterdam
Tijdsbesef 12	Gert Olthof, Persingen
Tijdsbesef 13lb	Uit: Sleutel tot heden
Tijdsbesef 13rb	Bron onbekend
Tijdsbesef 13lo	Uit: Eeuwige Schoonheid
Tijdsbesef 13ro	Uit: Mobiel Wegwijzers
Tijdsbesef 16	J.T.J. Jamar, Heerlen
Tijdsbesef 20lb	Rijksmuseum, Amsterdam
Tijdsbesef 20rb	Universiteitsbibliotheek Bremen
Tijdsbesef 20lo	Bart van der Leeck, Havenarbeid 1916, c/o Beeldrecht Amsterdam
Tijdsbesef 20ro	Bron onbekend
Tijdsbesef 22	Scala, Italy
Tijdsbesef 23lb	Uit: Educatief BV, Leiden
Tijdsbesef 23rb	APA, Joseph Kiest
Tijdsbesef 23lo	R. Bär
Tijdsbesef 23ro	Bron onbekend
Tijdsbesef 24	Bron onbekend
Tijdsbesef 26	Spaarnestad Fotoarchief, Haarlem
Tijdsbesef 30	Aerofilms Ltd, England
Prehistorie 2	Uit: Meulenhoff Informatief, Amsterdam
Prehistorie 6b	Henk Brandsen, Amsterdam
Prehistorie 6m	Henk Brandsen, Amsterdam
Prehistorie 6o	Henk Brandsen, Amsterdam
Prehistorie 7	Bron onbekend
Prehistorie 8	Uit: Meulenhoff Informatief, Amsterdam
Prehistorie 9	Bron onbekend
Oudheid 1	Jean Roubier, Het Spectrum, Utrecht
Oudheid 2	Fred de Heij, Zaandam
Oudheid 3	Rijksmuseum van Oudheden, Leiden
Oudheid 4	Bron onbekend
Oudheid 5lb	Robert de Hartog
Oudheid 5rb	Sverre Nygren
Oudheid 5lo	Rijksdienst voor oudheden, Reprerecht Amstelveen
Oudheid 5ro	Uit: Meulenhoff Educatief, Amsterdam

Oudheid 8	J.T.J. Jamar, Heerlen
Oudheid 10	Scala, Italy
Middeleeuwen 1	Stichting Contact voor Gelderse oudheidkundigen, Dieren
Middeleeuwen 5	Gert Olthof, Persingen
Middeleeuwen 7	Jan Huizinga
Middeleeuwen 11	Gothenburg, Zweden
Republiek 1	Spaarnestad Fotoarchief, Haarlem
Republiek 2	Uit: Meulenhoff Educatief, Amsterdam
Republiek 4	K.F. Bendsch, Stads Archief, Dordrecht
Republiek 6	Spaarnestad Fotoarchief, Haarlem
Republiek 9	J. van de Kam, Griendtsveen
Republiek 13	Rijksmuseum, Amsterdam
Republiek 15	Ferdinand Bol
19e eeuw 1	M. Brooshooft
19e eeuw 7	Litho Mieling, Gemeente Archief, Rotterdam
19e eeuw 11	Meulenhoff Educatief, Chronoscoop 2
19e eeuw 12	Spaarnestad Fotoarchief, Haarlem
19e eeuw 13	Atlas van Stolk, Historische Museum, Rotterdam
19e eeuw 14	Uit: Andere tijden, deel 2
19e eeuw 15	Uit: Driesprong 1
19e eeuw 16	Litho Mieling, Gemeente Archief, Rotterdam
20e eeuw 3	Dolf Kruger, NFA
20e eeuw 8lb	Rijksmuseum van Oudheden, Leiden
20e eeuw 8lo	Bron onbekend
20e eeuw 8rb	Uit: Kunstagenda
20e eeuw 8ro	Uit: Kroniek
20e eeuw 11	Uit: Samen naar school
20e eeuw 12	Stichting Reprorecht
20e eeuw 13	Stichting Reprorecht
20e eeuw 14	Stichting Reprorecht
20e eeuw 17	Bron onbekend
20e eeuw 19	Spaarnestad Fotoarchief, Haarlem
Samenleving 1	Wim Peters, Zevenaar
Samenleving 9	Bron onbekend
Samenleving 22	Insight Guides, Birma
Samenleving 24	Vijf jaar Man, Vrouw, Maatschappij, Jubileum uitgave 1973
Samenleving 25	Archief Citogroep
Samenleving 26	Provinciehuis, Arnhem

Literatuur

Besluit (1993a). Besluit kerndoelen basisonderwijs. Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden, 264.

Besluit (1993b). Besluit wijziging Formatiebesluit WBO 1992. Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden, 608.

Cappers, R.T.J., Notté, H.W. en Wagenaar, H.B. (1991). Domeinbeschrijving wereldoriëntatie Deel 0: Algemeen. PPON-werkdocument nr. 19. Arnhem, Instituut voor Toetsontwikkeling.

Cappers, R.T.J. (1990–1991). Domeinbeschrijving wereldoriëntatie Deel 1, 2 en 3: Natuurkunde, Biologie en Natuurkundige Aardrijkskunde. PPON-werkdocument nr. 20, 21, 22. Arnhem, Instituut voor Toetsontwikkeling.

Cappers, R.T.J., Notté, H.W., Wagenaar, H.B. (1995). Domeinbeschrijving wereldoriëntatie. Arnhem, Instituut voor Toetsontwikkeling.

Imelman, J.D., Tolsma, R. (1987). De identiteit van (bijzonder) onderwijs als een modern normatief probleem. Pleidooi voor een cultuurpedagogische discussie. Pedagogische Studiën, 64, pp. 390–404.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (1998). Kerndoelen basisonderwijs 1998. Over de relaties tussen de algemene doelen en kerndoelen per vak. Den Haag, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.

Notté, H.W., Wagenaar, H.B. (1990). Domeinbeschrijving wereldoriëntatie Deel 4, 5 en 6: Maatschappelijke verhoudingen en geestelijke stromingen, Aardrijkskunde in gebieden en geschiedenis in perioden. PPON-werkdocument nr. 23, 24, 25. Arnhem, Instituut voor Toetsontwikkeling.

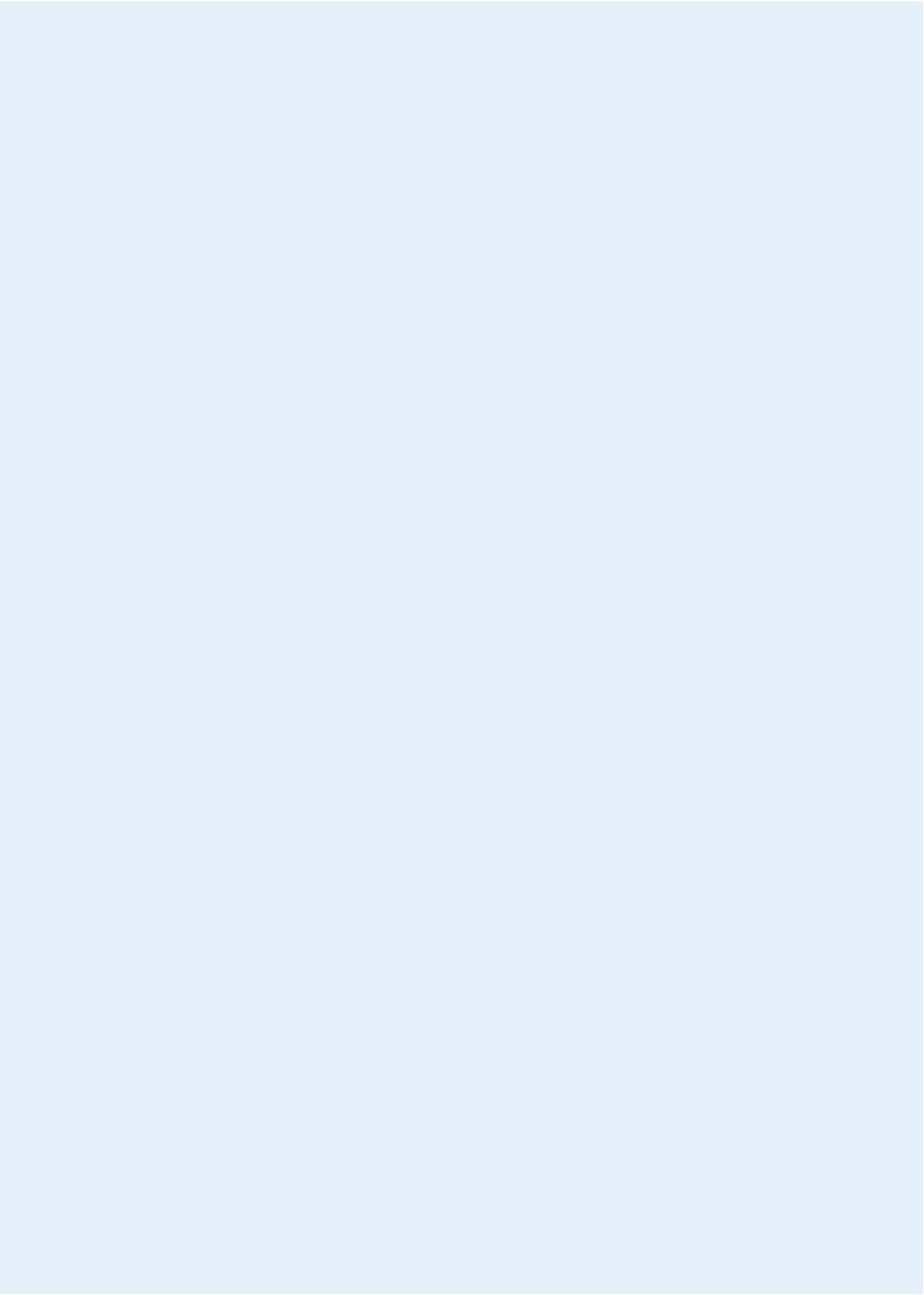
Schoot, F. van der (2001). Standaarden voor kerndoelen basisonderwijs. De ontwikkeling van standaarden voor kerndoelen basisonderwijs op basis van resultaten uit peilingsonderzoek (dissertatie Universiteit van Amsterdam). Arnhem, Instituut voor Toetsontwikkeling.

Verhelst, N.D. (1993). Itemresponstheorie. In T.J.H.M. Eggen & P.F. Sanders (red.), Psychometrie in de praktijk. Arnhem, Instituut voor Toetsontwikkeling.

Wagenaar, H.B. (1994). Ontwikkeling van een domeinbeschrijving op basis van een cultuurpedagogische discussie. Arnhem, Instituut voor Toetsontwikkeling.

Wagenaar, H.B. (2002). Geschiedenis voor de basisschool. Een domeinbeschrijving als resultaat van een cultuurpedagogische discussie. Arnhem, Instituut voor Toetsontwikkeling.

Weerden, J. van (1993). Balans van het wereldoriëntatieonderwijs aan het einde van de basisschool. PPON-reeks nr. 5. Arnhem, Instituut voor Toetsontwikkeling.



Colofon

- Opdrachtgever: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen
- Ontwerp peiling: Henk Wagenaar en Bas Hemker
- Coördinatie gegevensverzameling: Frank van der Schoot
- Secretariaat: Joke van Daal en Ferry Gabriël
- Auteurs: Henk Wagenaar en Frank van der Schoot
- Psychometrische analyses: Bas Hemker
- Bureauredactie: Truus Peters
- Grafische vormgeving: Citogroep DTP, Marianne Brouwer
- Ontwerp grafieken en advies: leesTeken, Jan Kamies
- Foto omslag: Reinier Gerritsen
- DTP opmaak: Citogroep DTP, Ron Egbers
- Druk- en bindwerk: Drukkerij Tamminga

Artikelnummer 58373

© Citogroep Arnhem 2003. Auteursrecht voorbehouden.

Niets uit dit werk mag zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de Citogroep worden openbaar gemaakt en/of verveelvoudigd door middel van druk, fotokopie/reprografie, scanning, computersoftware of andere elektronische verveelvoudiging of openbaarmaking, microfilm, geluidskopie, film- of videokopie of op welke wijze dan ook.

De Citogroep heeft getracht alle rechthebbenden te achterhalen.

Indien iemand meent als rechthebbende in aanmerking te komen, kan hij of zij zich tot de Citogroep wenden.