

CREATIVITEIT GEWENST

**Het voortgangsverslag van de
commissie vernieuwing
eindexamenprogramma's
Nederlandse taal en letterkunde
vwo en havo**

examens

De commissie die nieuwe eindexamenprogramma's moet voorstellen voor vwo en havo publiceerde haar eerste voortgangsverslag. Als voorbereiding op het maken van de voorstellen, inventariseerde ze de problemen met het onderwijs in het vak Nederlands en de examinering. Er blijkt van alles mis te zijn. Hieronder volgt een bespreking van het verslag.

Een eindexamen bepaalt wat in een opleiding aan de orde komt en hoe dat aan de orde komt. Een leerkracht besteedt korter of langer aandacht aan de vakonderdelen waarvan bekend is dat ze geëxamineerd gaan worden en hij of zij besteedt zeker aandacht aan de vorm waarin die onderdelen getoetst gaan worden. Ook een leerkracht Nederlands op havo of vwo 'bereidt leerlingen voor' op het eindexamen. Logisch, want leerlingen hebben het recht om goed voorbereid aan het examen te beginnen.

Of we blij moeten zijn met die voorbereidingstijd is natuurlijk afhankelijk van hoe het eindexamen eruit ziet. Als het examen kennis en vaardigheden toetst waarvan we denken dat ze zinvol en belangrijk zijn voor de leerlingen, zal het onderwijs er op vooruit gaan. Als dat niet het geval is, is er sprake van puur examentraining. Men leidt dan op in schoolse vaardigheden en daar heeft een leerling niets aan en een leerkracht die een zinvolle invulling van het vak nastreeft verbijdt zich om de verlo-

ren tijd en energie. Dit laatste doet zich bijvoorbeeld voor rond het eindexamenonderdeel samenvatten voor het vwo. Het onduidelijke gerommel over het al dan niet verplicht worden van de centraal vastgestelde beoordelingsvoorschriften lokte veel kritiek uit. Door die voorschriften zouden leerlingen bij het samenvatten kunnen volstaan met het noemen van een aantal onderdelen van de tekst. Inzicht in de structuur ervan is daarmee overbodig en ook over het relatieve belang van die onderdelen zouden zij zich niet meer druk hoeven maken. Het examenonderdeel sluit dan niet meer aan op wat ervaren wordt als zinvolle lesinhouden. Voorbereiden op een dergelijk onderdeel is onnodige ballast.

Dit is op zich nog geen reden om het hele eindexamen Nederlands te gaan herzien. Bovendien zullen deze problemen zich niet voordoen bij de meeste vakonderdelen van Nederlands op havo en vwo. Het huidige eindexamenprogramma is zo weinig specifiek dat het schoolonderzoek veel ruimte biedt voor een

eigen invulling van de wijze van toetsen. Daar is geen sprake van een centraal genormeerde toetsing.

Kwaliteitsverbetering

Maar juist het ontbreken van die centrale toetsing levert problemen op. Niet zozeer voor leerlingen en leerkrachten, maar voor de overheid. Het eindexamen biedt de overheid namelijk de gelegenheid om te controleren of de door haar gewenste doelen bereikt worden. Het kamerlid Hermes heeft twee keer schriftelijke vragen gesteld en geregeld worden er twijfels geuit over de kwaliteit van het Nederlands van de schoolverlaters, zoals elke krantelezer kan weten. Daarom bestond binnen het ministerie van Onderwijs en Wetenschappen de behoefte om in het kader van de kwaliteitsverbetering van het onderwijs de examenprogramma's gedetailleerder uit te werken.

Op 26 januari 1988 is door staatssecretaris Ginjaar-Maas voor de periode van drie jaar een commissie geïnstalleerd die na moet gaan wat de overheid via de eindexamenprogramma's Nederlands redelijkerwijs kan en (in naam van de samenleving) moet vragen aan kennis en vaardigheden op het terrein van de moedertaal bij vwo- en havo-kandidaten. Concreet moet de commissie vóór 1 januari 1990 nieuwe eindexamenprogramma's Nederlandse taal- en letterkunde voorstellen voor de opleidingen havo en vwo, volgens door de minister gegeven richtlijnen. Over deze commissie is, onder andere over de samenstelling, al eerder bericht in *Moer*.¹

Tegelijk met het werk van de commissie laat de minister een behoeftenonderzoek uitvoeren om te inventariseren welke eisen aan de eindexamenprogramma's Nederlands moeten worden gesteld. Dit onderzoek wordt onder leiding van Kees de Glopper uitgevoerd door de SCO. De commissie moet geregeld contact houden met de onderzoekers om te kijken of de resultaten bruikbaar zijn voor de vernieuwing van de eindexamens.

59 knelpunten

Er is nu een verslag verschenen, waarin de commissie de resultaten van het tot op heden

verrichtte werk presenteert.² Wie het vol verwachting over of vrees voor ingrijpende veranderingsvoorstellen opslaat, komt bedrogen uit. Aan het formuleren van voorstellen is de commissie nog niet toegekomen. Het ziet er naar uit dat de datum van 1 januari ook niet gehaald zal worden: de start van de werkzaamheden was enigszins vertraagd en de resultaten van het SCO-onderzoek zijn later beschikbaar gekomen dan gepland. Concrete plannen zullen waarschijnlijk rond april/mei verschijnen.

De commissie heeft zich in eerste instantie geconcentreerd op de vakinhoudelijke stand van zaken van het onderwijs in het vak Nederlands. Het grootste deel van het verslag wordt ingenomen door een beschrijving van knelpunten in de toetsing en het onderwijs van het vak. En dan blijkt er meer aan de hand dan een probleem bij de beoordeling van de samenvatting voor het vwo.

In totaal weet de commissie 59 knelpunten op te sommen. Zelf geeft de commissie al aan dat niet alle knelpunten even belangrijk zijn, maar het blijft een indrukwekkend aantal.

De knelpunten zijn gerangschikt naar vijf vakonderdelen die de commissie onderscheidt.

Dat zijn:

- 1 *de mondelinge vaardigheden spreken/luisteren*
- 2 *de schriftelijke vaardigheid lezen*
- 3 *de schriftelijke vaardigheid schrijven*
- 4 *taalbeschouwing*
- 5 *letterkunde*.

De commissie geeft jammer genoeg niet aan waarom ze deze indeling heeft gekozen. Het is voorstelbaar waarom de commissie de indeling die in het huidige eindexamenprogramma gebruikt wordt loslaat: voorlezen als apart onderdeel lijkt niet meer realistisch. Maar bij de opdracht aan de commissie is er ook op gewezen, dat rekening moet worden gehouden met de eventueel op te zetten basisvorming en dat het wenselijk is om met het oog hierop deelkwalificaties te ontwikkelen op havo- en vwo-niveau. Daarom is het vreemd dat het onderdeel informatievaardigheden, dat genoemd wordt in het voorstel eindtermen basisvorming, hier zonder argumentatie ontbreekt.

Door de grote hoeveelheid knelpunten is het niet mogelijk ze hier allemaal te noemen. Zelf heeft de commissie al een samenvatting gemaakt. De commissie formuleert de volgende

hoofdproblemen waarvoor ze zich gesteld ziet wat betreft de verschillende vakonderdelen:

1. MONDELINGE VAARDIGHEDEN

Nogal wat docenten vinden de mondelinge vaardigheden (vooral luisteren) geen zinnige onderdelen voor het lesprogramma in de bovenbouw v.w.o. en h.a.v.o.; deze onderdelen worden vaak niet onderwezen en niet (serieus) getoetst.

Monologische en interactionele visies staan tegenover elkaar. Zo voortmodderen is ongewenst. De vraag dringt zich op hoe deze impasse doorbroken kan worden: door deze onderdelen (gedeeltelijk) te schrappen, te verplaatsen naar het handelingsgedeelte of mogelijk een andere oplossing?

2. (ZAKELIJK) LEZEN

Het belang van dit onderdeel is onomstreden, maar toch bestaan er de nodige problemen. Er is discussie over de v.w.o.-examensamenvatting; de h.a.v.o.-examentekst met vragen wordt door de docenten wel aanvaard, maar toetst toch niet alle relevante aspecten van (ook functioneel) omgaan met teksten; er is sprake van sterk wisselende omvang en inhoud van de lessen, hetgeen onder andere is af te leiden uit de sterk uiteenlopende inhoud van de schoolboeken en het feit dat vaak alleen examenbundels als leer- en oefenmateriaal worden gebruikt. Moet er een minimum-lesprogramma komen, ook om de onderzoeksresultaten beter in het onderwijs te benutten? Hoe kunnen de examens breder toetsen en instemming van docenten verwerven?

3. SCHRIJVEN

Ondanks de algemene erkenning van het belang van goed schrijfonderwijs blijft dit een erg problematisch onderdeel van het lesprogramma Nederlands: zowel het onderwijs als de toetsing laten veel te wensen over. Er is geen tweede toetsing bij het examen-opstel; (slechts) minder dan 10% van de leerlingen in de examenklassen krijgt onderwijs en examen in Gericht Schrijven. Mogelijk is het feit dat een toenemend aantal scholen meer functionele schrijftoetsen opneemt in het schoolonderzoek (waarin schrijven facultatief is) een aanwijzing voor de onvrede met het centraal schriftelijk examen schrijfvaardigheid. Door tijdgebrek en door het ontbreken van een effectieve didactiek (en andere oorzaken) wordt er te weinig en te onsystematisch schrijfonderwijs gegeven. Het lijkt een bijna onoplosbaar probleem: hoe kan in de gegeven omstandigheden meer en beter onderwijs gegeven worden en bevredigender getoetst worden? Kan door verhoging van de doelmatigheid toch enige vooruitgang geboekt worden?

4. TAALBESCHOUWING

Allereerst moet de meerduidelijkheid van dit begrip onderkend worden. Slechts in de betekenis van instrumentele taalbeschouwing ten dienste van taalvaar-

digheid en literatuur (zakelijke en literaire 'tekstbeschouwing') is dit onderdeel redelijk ingeburgerd in de bovenbouw. De vraag is nu of het wenselijk en haalbaar is ook meer autonome vormen van taalbeschouwing op te nemen, welke dan en hoe?

5. LITERATUUR

Enerzijds lijken veel docenten tevreden over de huidige regeling met betrekking tot het onderdeel literatuur, anderzijds hoort men klachten over het te vrijblijvende karakter (met alle gevolgen vandien voor het onderwijs en de toetsing), over het onvoldoende doordringen van bepaalde moderne, didactische benaderingen als tekstervaringsmethoden, over het slecht functioneren van boekenlijsttoetsing enzovoort. Er lijkt meer evenwicht te moeten komen tussen (zeer wenselijke) persoonlijke vrijheid van de docent en een aantal minimumafspraken waaraan iedereen zich houdt. Ook moet er een oplossing komen voor de plaats van de niet of moeilijk toetsbare, maar wezenlijke aspecten van het literatuuronderwijs.' (Pag. 11-12.)

Een pessimistische visie

De commissie heeft zich dus niet beperkt tot knelpunten rond het examen Nederlands. Het verslag kan gelezen worden als een scherpe kritiek op de huidige stand van zaken in het onderwijs. Het beeld dat naar voren komt uit bovenstaande samenvatting en uit de afzonderlijke knelpunten is soms schrijnend. Aan de ene kant siert dat de commissie: ze heeft niet getracht heilige huisjes kost wat kost intact te laten. Aan de andere kant geeft het rapport een vertekend beeld. Te gemakkelijk ontstaat de indruk dat er wel erg weinig deugt van het onderwijs in het vak Nederlands. De mondelinge vaardigheden worden als *niet zinnig* ervaren en worden weinig onderwezen en getoetst; bij het onderdeel lezen zijn *problemen*; schrijven is een *erg problematisch onderdeel*, dat te *weinig* en te *onsystematisch* wordt onderwezen; taalbeschouwing bestaat (bijna) niet als autonoom onderdeel en over het vak literatuur zijn leerkrachten tevreden, maar het heeft een *te vrijblijvend karakter*.

Door zich zo op de knelpunten te richten, bestaat het gevaar, dat de commissie geslaagde vernieuwingen veronachtzaamt. Het zwaar onder vuur genomen spreek- en luisteronderwijs bijvoorbeeld, wordt wel degelijk ook serieus getoetst en op een zinnige manier onderwezen.³ De commissie heeft wel een zeer pessimistisch vertrekpunt gekozen voor het

vernieuwen van de eindexamenprogramma's.

Natuurlijk zijn er problemen in het onderwijs. Het is niet makkelijk om leerlingen systematisch en op een zinvolle manier beter te leren schrijven. En elke leerkracht zal zich meerdere keren afvragen wat nu precies het effect van alle inspanning is. De doelen van het vak Nederlands lijken nu eenmaal moeilijker, en in ieder geval minder makkelijk op een systematische manier te bereiken, dan de doelen van een vak als natuurkunde. De didactiek bestaat (nog?) niet en dat zou best wel eens kunnen liggen in de aard van de vaardigheden die moeten worden onderwezen.

Wetenschap

Dat het beeld dat de commissie schetst zo negatief is, komt ook omdat veel knelpunten te maken hebben met wetenschappelijke discussiepunten. De volgende citaten uit de lijst knelpunten illustreren dit:

'Over het begrip "literatuur" bestaat geen overeenstemming; er wordt geen eenduidig begrippenapparaat gehanteerd.' (Pag. 10.)

'Er gaapt een grote kloof tussen de moderne taal- en letterkunde en het taalonderwijs (in basis- en voortgezet onderwijs).' (Pag. 9.)

'Er is (door taalbeheersers en andere tekstwetenschappers) nog geen algemeen aanvaard systeem van tekstanalyse ontwikkeld.' (Pag. 4.)

Dat er geen overeenstemming is over wat 'literatuur' is, wil echter nog niet zeggen dat een leerkracht Nederlands geen zinnig onderwijs kan geven met en over literaire teksten. Hetzelfde geldt natuurlijk voor het ontbreken van een algemeen aanvaard systeem van tekstanalyse. Je maakt of gebruikt een systeem dat zo goed mogelijk past bij wat jij bij leerlingen wilt bereiken met het analyseren van een tekst. De wetenschappelijke waarde ervan is niet het eerste belang dat je nastreeft. Bovendien past enige reserve ten opzichte van de wetenschap: wetenschappelijke schoonheid ging in het verleden niet altijd samen met didactische bruikbaarheid.

Dat er niet op alle scholen een gelijk begrippenapparaat wordt gehanteerd bij bijvoorbeeld tekstanalyse of literatuuronderwijs, is niet in de eerste plaats een didactisch probleem. Wel

is het een probleem als je als eis stelt dat je de vakonderdelen *centraal wilt toetsen*. En daar zit het probleem voor de commissie.

Concrete minimumeisen

De commissie heeft niet als opdracht om het onderwijs in de Nederlandse taal en letterkunde te verbeteren, maar een eindexamenprogramma te ontwerpen dat dat doet. Ze realiseert zich wel dat 'een vakinhoudelijke vernieuwing van het examenprogramma niet allesbepalend is voor het succes en het rendement van het onderwijs in de Nederlandse taal en letterkunde'. (Pag. 2.)

Ze realiseert zich echter ook dat dat vergeleken met de huidige situatie een drastische breuk kan betekenen, die niet door iedereen positief zal worden gewaardeerd:

'Door de algemeenheid en vaagheid van het examenprogramma tot nu toe, verzandt menige discussie over het onderwijs Nederlands in de bovenbouw van het vwo en havo in vrijblijvendheid. Een nadere specificatie van de verschillende onderdelen van het bovenbouwprogramma schept weliswaar meer duidelijkheid over de prioriteiten, maar beperkt ook de manoeuvreerruimte en vrijheid van docenten. De commissie moet in haar advies over de minimumeisen een balans zien te vinden tussen de vrijblijvende algemeenheid van het bestaande examenprogramma en nader beperkende, gespecificeerde doelstellingen voor het nieuwe programma, waarbij de grondwettelijke vrijheid van richting en inrichting van het onderwijs niet in het geding komt.' (Pag. 12.)

In het licht van bovenstaand dilemma, krijgen de passages in het rapport waar gesproken wordt over het ontbreken van een *consensus* in de didactische aanpak en na te streven doelen een groter gewicht. En van dergelijke passages wemelt het in de lijst knelpunten:

'Onenigheid over de doelstellingen van de mondelinge vaardigheden; in theorie dient er zich weliswaar een breed spectrum van mogelijke activiteiten aan, maar in de praktijk blijkt er sprake te zijn van begrensde restauratieve tendenzen...' (Pag. 3.)

'Er is te weinig gemeenschappelijks in het leesonderwijs.' (Pag. 4.)

'Validiteitsproblemen: meningsverschillen over de doelstellingen van het onderwijs in het samenvatten en in het verlengde daarvan onenigheid over de beoordeling van de samenvatting.' (Pag. 4.)

'Er is weinig duidelijkheid over de doelstellingen

van het stelvaardigheidsonderwijs: het is volstrekt onduidelijk wat de eindtermen zijn van schrijven naar niveau.' (Pag. 6.)

'Voor taalbeschouwing in de bovenbouw v.w.o. en h.a.v.o. is er sprake van een doelstellingenprobleem: taalbeschouwing als doel in zichzelf of taalbeschouwing ten dienste van taalvaardigheids- of literatuuronderwijs.' (Pag. 8.)

'Zolang duidelijke doelstellingen voor het literatuuronderwijs, en dus duidelijke keuzen, ontbreken, blijft de evaluatie en toetsing van het gegeven onderwijs problematisch.' (Pag. 11.)

Deze onduidelijkheden zijn een probleem bij het opstellen van eindexamennormen. Het nader uitwerken van de eisen voor de verschillende vakonderdelen houdt in dat er keuzes gemaakt moeten worden. De commissie is zich dit terdege bewust. Door het gebrek aan consensus zo breed uit te meten, lijkt ze zich op te maken voor het doorhakken van een paar lastige knopen.

En dat maakt razend nieuwsgierig naar de uiteindelijke voorstellen. Waar zullen leerkrachten en leerlingen mee geconfronteerd gaan worden? Bijvoorbeeld: welke onderdelen uit de argumentatietheorie gaan getoetst worden? Welke benadering voor tekstanalyse is verplicht of welke capita selecta uit de literatuur(geschiedenis) moeten worden behandeld volgens welke, vooraf bepaalde benadering?

Op zich houdt het naast elkaar voorkomen van verschillende doelstellingen en didactische benaderingen echter nog geen diskwalificatie van het moedertaalonderwijs in. Maar binnen de taakopvatting van de commissie vormt het een probleem. Als je *door middel van het eindexamen* de greep op de kwaliteit van het onderwijs wilt vergroten, zullen er duidelijke, eenduidige eindtermen gesteld moeten worden.⁴

Randvoorwaarden

Er zijn meer manieren waarop de kwaliteit van het onderwijs verbeterd en eventueel gecontroleerd kan worden. En dat zonder de problemen van een zo centralistische aanpak als het eindexamen. Griffioen en Damsma (1978) noemen in dit verband de volgende mogelijkheden: 'pluriforme leerplanontwikkeling, lerarenopleidingen, inservice-trainingen, regionalisatie van het bestuurlijk apparaat, onderwijskundige inspecteurs, deskundigen ten departemente

etc.' (Pag. 414.)

Ook uit de lijst met knelpunten van de commissie komt naar voren dat een nieuw eindexamen alleen niet voldoende is. Het is jammer dat ze dat in haar samenvatting niet duidelijker laat worden.

Leerkrachten die overtuigd zijn van de zinvolheid van het spreek- en luisteronderwijs, zien zich geplaagd voor praktisch-organisatorische problemen. Een lokaal dat zo vol zit met leerlingen, dat de leerkracht zich al met moeite kan verplaatsen, leent zich slecht voor de voor dit onderdeel benodigde werkvormen. En bij het schrijfonderwijs wordt tijdgebrek als het probleem genoemd dat een meer gedegen didactiek in de weg staat. Nieuwe eindexamens nemen deze problemen niet weg.

Een randvoorwaarde waar de commissie zeer terecht wel expliciet op wijst, is de deskundigheid van de leerkrachten. De didactische scholing is in de eerstegraadsopleidingen niet sterk met de taal- of letterkundige opleiding verweven. Bovendien kenmerken zij zich door een grote specialisatie op één van de vakgebieden. De commissie stelt dan ook dat: 'Als er specifieke eisen worden gesteld aan het onderwijs Nederlands, kan dat betekenen dat docenten daar alleen al door deze dichotomie in de opleiding onvoldoende voor zijn toegerust.' (Pag. 12.)

In de huidige situatie geldt dit al voor het onderwijs in de mondelinge vaardigheden, zoals duidelijk naar voren komt uit Meindersma en Zaalberg (1989). Het is natuurlijk ook vreemd dat op havo en vwo dit onderdeel nog steeds zo stiefmoederlijk bedeed is. En dat terwijl op vele andere opleidingen, van huisarts tot kantoorassistente, het onderwijs in de mondelinge vaardigheden wel een geaccepteerd onderdeel is.

De commissie vraagt zich af in hoeverre ze kan en mag anticiperen op een intensievere en beter functionerende nascholing. Maar het is duidelijk dat een goede nascholing een voorwaarde is voor het slagen van een top-down operatie als de voorgestelde examenvernieuwing. Als de vernieuwing meer moet zijn dan een zoutloos compromis of het produceren van wat ideologie, zal er aan de randvoorwaarden voor de invoering ervan moeten worden voldaan. De commissie lijkt zich dat voor wat betreft de deskundigheid gelukkig ook te realiseren.

Creativiteit toegewenst

Uit het voortgangsverslag wordt duidelijk dat het eindexamen Nederlands beter zou moeten. Vooral het centraal schriftelijke deel kenmerkt zich door schoolse taken. Er is weinig tot geen variatie in de teksten die gebruikt worden en de getoetste vaardigheden zijn eenzijdig en missen een functioneel aspect.

Het is te hopen dat de commissie voldoende creatief is een examenprogramma te ontwerpen dat deze bezwaren opheft. Want creatief zal ze moeten zijn. Een tekst met meerkeuzevragen kan geen oplossing zijn. Het gevaar is groot dat de problemen rond de *toetsbaarheid* leiden tot een reductie van de onderdelen die voor toetsing in aanmerking komen. Alleen de makkelijke en 'objectief' toetsbare onderdelen willen nogal eens overblijven. Als het op het beoordelen van taalvaardigheid aankomt, kan het inter-subjectieve oordeel van leerkrachten vaak betere diensten bewijzen dan een zo objectief mogelijke toets. Aan leerlingen die een *d* van een *t* weten te onderscheiden, maar die schrikken als ze iets op moeten zoeken in een boek, heeft ook de maatschappij niets.⁵

De commissie haalt veel overhoop en ze zal als ze met voorstellen komt veel kritiek kunnen ontmoeten. Ook om die reden zal ze creatief moeten zijn in haar voorstellen. Met een zoutloos compromis is niemand geholpen.⁶ En, een eindexamen bepaalt (mede) de inhoud van het onderwijs. Ter illustratie nog een knelpunt dat de commissie signaleert. Naar aanleiding van het examenonderdeel tekstbegrip merkt ze het volgende op:

'Beoordelingsvoorschriften en toetsmateriaal worden beschouwd en gehanteerd als didactisch materiaal. Het lijkt erop dat de inhoud van de examens beschouwd wordt als een "maximum-pakket", terwijl de vakinhoudelijke en didactische mogelijkheden voor leesvaardigheid ruimer zijn dan de toetstechnische.' (Pag. 6.)

Noten

- 1 Zie Noë (1989).
- 2 Commissie Vernieuwing Eindexamenprogramma's Nederlandse Taal en Letterkunde *Voortgangsverslag*. Het verslag is niet verkrijgbaar bij de commissie. Wel is het gepubliceerd in *Levende Talen*.
- 3 Zie bijvoorbeeld Snoodijk (1988) en Van Seters (1987).
- 4 Op dit moment laat de commissie zich hierover adviseren door deskundigen. Wat de verschillende deskundige didactici en taal- en literatuurwetenschappers adviseren, kunnen we binnenkort lezen, als de commissie de aan haar uitgebrachte adviezen publiceert.
- 5 Zie ook Sturm (1989), waar dit gevaar besproken wordt voor de toetsing van de eindtermen basisvorming. Vooral het schema op pag. 75 is wat dit betreft informatief.
- 6 Leerkrachten die in deze problematiek geïnteresseerd zijn, kunnen contact opnemen met Hans Goosen, vertegenwoordiger voor de VON in de commissie. Adres: Frankische Driehoek 31, 5052 BM Goirle. Telefoon 013 - 347708.

Literatuur

Commissie vernieuwing eindexamenprogramma's Nederlandse taal en letterkunde v.w.o. en h.a.v.o. *Voortgangsverslag* z.p., z.j.

Griffioen, Jan & Harm Jansma *Zeggenschap* Groningen, 1978

Meindersma, Yke & Anneke Zaalberg 'Mondeling monddood? Problemen en perspectieven naar aanleiding van interviews met bovenbouwdocenten havo-vwo' in: *Moer* 1989/3, p. 98-106

Noë, Xander 'Hoe verder? Over vernieuwing van de eindexamenprogramma's havo-vwo' in: *Moer* 1989/4, p. 176-179

Seters, Jan van 'Zelfbediening in Zierikzee. Discussievaardigheid met leerlingenjury's in het schoolonderzoek 6-vwo' in: *Moer* 1987/5-6, p. 56-67

Snoodijk, Greet 'Een talkshow in het schoolonderzoek' in: *Moer* 1988/6, p. 9-16

Sturm, Jan 'Wat weet je als je "taalvaardigheid" meet?' in: *Moer* 1989/1-2, p. 66-77