

mooiste, de lelijkste, de origineelste, de meest communicatieve teksten in de Eerste Kamer ten gehore te brengen. Van kinderen en volwassenen, van autochtonen en allochtonen, van hoog begaafden en zwak begaafden, van vuilnisophalers en ministers, van koninginnen en poetsvrouwen. Wat een zelfvertrouwen zou het kinderen kunnen geven die moeite hebben met spelling! Want ja, die blijven we de kinderen braaf aanleren. Maar laat er in godsnaam dat aureool van 'basiskennis' afgehaald worden.

Dan zullen ouders misschien niet meer in de eerste plaats naar de spellingresultaten van hun kind vragen, maar naar uiteindelijk meer relevante taalontwikkeling. Ik zal me niet meer of minder gaan ergeren aan spelfouten in scripties of artikelen in de krant, of in 'openbare' opschriften, dan ik toch al doe. Het zullen er ook niet meer of minder worden. Maar de geschriften zullen op den duur wel leesbaarder worden en er zullen meer mensen plezier hebben in schrijven. En we zullen, met Theo Thijssen, meer plezier hebben in ons werk.

Literatuur

Thijssen, Th.J., 'De korrigeervloek' (geschreven in 1905) in: *Taal en schoolmeester*, Bussum, Van Dishoeck, 1911.

Kees van Beek Herman Geerligs Twickelcollege VON-bestuur

CVEN-perikelen

De Commissie Vernieuwing Eindexamenprogramma's Nederlandse Taal en Letterkunde VWO en HAVO (CVEN) houdt zich sinds 1988 bezig met het ontwerpen van een voorstel voor de nieuwe eindexamens VWO en HAVO. De commissie moest zich, volgens ministeriële richtlijn, baseren op het behoeftenonderzoek van de Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek (SCO) dat is uitgevoerd door Kees de Glopper en Erik van Schooten. Dit onderzoek wordt elders in dit nummer besproken door Theo Bergen.

In oktober verscheen het derde voortgangsverslag van de commissie, waarin de uiteindelijke voorstellen zijn verwoord. De daaropvolgende inspraakprocedure heeft bestaan uit een schriftelijk enquête onder honderdvijftig scholen, adviezen van veldverenigingen en deskundigen en twee veldraadplegingen. Deze raadplegingen zijn gehouden op 24 november en 1 december in respectievelijk Rotterdam en Zwolle. De commissie heeft zich nu teruggetrokken ten einde de commentaren te verwerken tot het uiteindelijke advies, dat zij medio februari aan de minister zal presenteren.

Om de lezer een overzicht te bieden van diverse standpunten inzake de vernieuwing van de eindexamens, hebben we enkele commentaren gebundeld. Overigens verschenen in *Moer* eerder de volgende artikelen over deze problematiek: Bonset (1990), Noë (1989, 1990), Verwer (1989) en Van der Veur (1990). Namens de CVEN reageerde Ton Hendrix (1990) in de rubriek Forum op het artikel van Bonset.

Als eerste geeft het bestuur van de VON een reactie op het derde voortgangsverslag. Zij gaat in op de manco's van de voorstellen en formuleert adviezen. Dan volgt, in licht aangepaste

vorm, de aan de commissie gestuurde reactie van de sectie Nederlands van het Twickelcollege in Hengelo. Van een van de sectieleden, Herman Geerligts, verscheen in *Trouw* een bijdrage over de veldraadpleging in Zwolle. Hier publiceren we een uitgebreider verslag van zijn bevindingen. De vice-voorzitter van de Stichting Schrijvers School Samenleving en tevens docent aan het Herman Wesselinkcollege in Amstelveen, Kees van Beek hebben wij een reactie gevraagd naar aanleiding van zijn stuk 'Literatuuronderwijs de dupe van keuze voor no-nonsense Nederlands' in *De Volkskrant* van 8 december jongstleden.

Een scala aan reacties dat laat zien dat we hier te maken hebben met een *hot item*. De ontwikkelingen worden met argusogen gevolgd. Iedereen heeft zijn of haar eigen invalshoek. Maar uiteindelijk zal het hele veld met het nieuwe eindexamenprogramma moet werken. Er zal dus noodzakelijkerwijs gezocht moeten worden naar een compromis. Voor de progressieven onder ons zullen de voorstellen niet ver genoeg gaan, te weinig ruimte laten voor vernieuwing. Voor de conservatieven zullen de voorstellen veel te ver gaan. Waarom niet alles bij het oude laten en genieten van de vrijheid die elke school op dit moment heeft?

Welke keuzen de commissie ook zal maken, goed zijn ze nooit. Hopelijk formuleert de CVEN haar voorstellen zó dat er een zekere marge blijft voor accentverschillen.

Tot slot nog twee opmerkingen: het is een eindexamenprogramma waar in de toekomst mee gaat worden gewerkt. Welke ideeën en opvattingen leven er bij de nieuwe generatie docenten? Zij gaan tenslotte voornamelijk met een dergelijk programma werken. Daarnaast moet in ogenschouw worden genomen dat voorstellen nog aangenomen moeten worden. En dat betekent in een parlementaire democratie vaak een lange weg.

VON-bestuur

Een reactie op het derde voortgangsverslag

De VON heeft zich altijd sterk gemaakt voor selectievrij onderwijs en daarin passen in principe geen examens. Hoewel het wel van belang is dat het onderwijsleerproces wordt geëvalueerd, zou dat op een veel leerlingvriendelijker manier moeten gebeuren.

Het is daarom interessant om de conceptvoorstellen van de CVEN, zoals die zijn geformuleerd in het derde voortgangsverslag, kritisch te bekijken om na te gaan of en in welke mate er recht wordt gedaan aan de uitgangspunten van de VON.

Het bestuur constateert dat in het concept de leerlingvriendelijkheid op een bepaalde manier wordt bevorderd, doordat bij de voorstellen steeds is teruggegrepen op de praktijk. En doordat het examenvoorstel zich baseert op de aanbevelingen uit het behoeftenonderzoek van de SCO, uitgevoerd door De Gloppe & Van Schooten (1990), geeft het de indruk hier en daar functioneler te zijn. De praktijk van straks moet uitwijzen of dat ook zo is.

Want: wat gebeurt er nu werkelijk met spreken/luisteren?

En: vier mogelijkheden om schrijfvaardigheid te toetsen is mooi, maar als er gekozen wordt voor het titelopstel, dan is er toch niet veel veranderd?

Behalve door leerlingvriendelijkheid en functionaliteit moet het examen ook gekenmerkt worden door

- een inhoudelijke relevantie, gelet op de kwalificerende functie, die het examen toch heeft
- een maximale transparantie, gelet op de rechtvaardigheid en de selectiefunctie, die het examen anno 1990, ondanks het streven van de VON naar selectie-vrije afsluitingen, ook heeft.

Wat betreft de inhoudelijke relevantie merkt de VON op, dat de onderdelen 'mondelinge taalvaardigheid' en 'leesvaardigheid' aan dat

criterium voldoen, evenals 'letterkunde'. Maar bij 'schrijfvaardigheid' voldoet het onderdeel 'herschrijven' daar niet aan en het hoofdstukje 'taalkunde' al evenmin.

Ook wat betreft de maximale transparantie zijn opmerkingen te maken met betrekking tot het laatstgenoemde onderdeel. Het is het bestuur in elk geval niet duidelijk wat er nu precies van de kandidaten wordt verwacht.

Bepaling van het eindcijfer

De VON is – zoals reeds aan het begin van dit commentaar gesteld – voor een zo groot mogelijke autonomie bij het inrichten van afsluitingen. Ze vindt ook dat de inhoudelijke relevantie en de maximale transparantie zo veel mogelijk gewaarborgd moeten worden.

Het VON-bestuur doet de CVEN dan ook het voorstel de bepaling van het eindcijfer op een andere dan de voorgestelde manier vast te stellen. Het bestuur stelt voor het cijfer van de door de school georganiseerde onderzoeken in het eindcijfer te blijven onderscheiden van het resultaat van de centraal geëxamineerde toetsen. Op die manier wordt recht gedaan aan de eigenstandigheid van de schoolonderzoeken. Het centraal, voor alle scholen gelijke examen behoudt op die manier eveneens zijn specifieke functie.

Beide uitslagen dienen in de visie van de VON van hetzelfde gewicht te zijn. In het VON-voorstel is er geen sprake van een 'compensatie'eindcijfer, wat – het moet gezegd – in het CVEN-voorstel wel het geval is.

De voorstellen zullen nu de revue passeren, waarbij de opmerkingen van verschillende aard kunnen zijn.

Mondelinge taalvaardigheid

De VON ervaart het als zeer positief dat de mondelinge taalvaardigheid nu is opgenomen in het schoolonderzoek. Spreken en luisteren zijn zeer belangrijke vaardigheden, die de mondigheid van de leerlingen vergroten.

Positief is ook, dat deze vaardigheden in onderling verband worden geëxamineerd. De resultaten van het behoeftenonderzoek wijzen ook in die richting: het belang van groepsdiscussies blijkt duidelijk uit de lijst van vastgestelde tekorten.

Er zijn ook scholen bekend, waar 'discussie' of 'presentatie met discussie na' al jaren in het schoolonderzoek zit.

De VON is heel tevreden dat het concept-examenprogramma duidelijk aangeeft dat spreken rondom literatuur en/of gelezen boeken losgekoppeld dient te worden van de vaardigheid spreken/luisteren. In de praktijk zal dat betekenen, dat er bij een mondelinge beurt over boeken geen cijfer voor spreken mag worden gegeven.

Heel jammer is dat wordt gesuggereerd dit onderdeel het karakter van handelingsgedeelte te geven, want er bestaat nu een gerede kans dat spreken/luisteren niet van de grond komt. Zonder nu direct te pleiten voor het geven van een cijfer voor de mondelinge taalvaardigheid – het geven van cijfers staat immers regelmatig ter discussie – lijkt het toch verstandig de beoordeling in een waardering uit te drukken. De motivatie daarvoor is een pragmatische: het is gebleken dat spreken en luisteren tot op heden niet die aandacht hebben gekregen, die nuttig en wenselijk voor die vaardigheden is. Door nu af te zien van een duidelijke waardering, blijft het in de ogen van velen, vooral van leerlingen, een ongeschikte plaats behouden. En dat is ongewenst.

De VON vindt bovendien het ontbreken van duidelijke en eenduidige handelingsbeschrijvingen een gemis. Wat moet je als docent verstaan onder termen als het op 'passend geordende' wijze naar voren brengen van een ingenomen standpunt en onder een 'constructieve' deelneming?

Leesvaardigheid

Het bestuur juicht toe dat er voor beide schooltypen nu een samenvatting wordt gevraagd, want dat is een zinvolle, functionele opdracht, die de toepassing van leesstrategieën toetst. Een van de aanbevelingen van het behoeftenonderzoek, namelijk dat het leesonderwijs de leerlingen strategischer (=gericht) moet leren lezen, is hiermee gehonoreerd. Er zijn wel opmerkingen te maken over de vaardigheden.

Leesvaardigheidsonderwijs leert leerlingen een tekst te begrijpen, te beoordelen en te becommentariëren; dat zijn communicatieve

doelen. Het analyseren van teksten is een ondersteunende vaardigheid om te kunnen interpreteren en beoordelen en is dan ook meer op z'n plaats in de categorie 'begrippen en werkwijzen', evenals sommige vaardigheden onder 'analyseren en interpreteren' (het aangeven van inhoudelijke en functionele relaties, functies van stijleigenaardigheden en functies van vormgevingsmiddelen). Bedoelde vaardigheden vallen volgens het VON-bestuur meer onder taalbeschouwing in functionele zin dan onder leesvaardigheid.

De lijst van vaardigheden kan daarnaast een geheel onbedoeld effect hebben. Zo'n opsomming kan er gemakkelijk toe leiden, dat het kennen en herkennen van die vaardigheden doelen op zichzelf worden. Het aanleren van deze vaardigheden ruikt dan naar deelvaardigheidsonderwijs. En dat zou niet alleen jammer zijn, maar ook in tegenstelling zijn met de trend bij de mondelinge taalvaardigheid: spreken en luisteren aanbieden in onderling verband.

Met betrekking tot tekstspecifieke vragen hoopt de VON dat er vragen worden gesteld met een duidelijke communicatieve strekking.

Schrijfvaardigheid

Ook bij dit examenonderdeel is geput uit de uitkomsten van het onderzoek van De Gloppe & Van Schooten. Het verhalende opstel is geschrapt. De VON is het daar van harte mee eens, maar dat houdt niet automatisch in, dat de VON het eens is met het concept-examenprogramma voor schrijfvaardigheid. Eerst een algemene opmerking betreffende de examenprocedure.

In het hoofdstuk over beoordelingsprocedures wordt gesteld dat het alle kandidaten vrij staat op de examenzitting uit alle schrijfopdrachten te kiezen. Bedoeld wordt hier de door de Commissie Examenopgaven geformuleerde opdrachten voor het gedocumenteerd opstel en de 'gewone' schrijfopdracht, te kiezen uit minimaal zes opgaven, het titelopstel dus.

Dit lijkt de VON een vreemde procedure. Immers, het examen is een evaluatie van het voorafgaande onderwijs. Als dat voorafgaande onderwijs heeft bestaan uit de voorbereiding op gericht schrijven of op het gedocumenteerd opstel en de kandidaat kiest een zogenaamde gewone schrijfopdracht, dan kan je niet zeggen, dat het voorafgaande onderwijs wordt

geëvalueerd. En omgekeerd geldt dat natuurlijk ook, tenzij je als docent de leerlingen voorbereid hebt op drie mogelijkheden. Maar dat is, dunkt de VON, onmogelijk.

De voorkeur van de VON gaat uit naar gericht schrijven boven het gedocumenteerd opstel. Weliswaar hebben beide mogelijkheden overeenkomsten – onder andere een materiaalverzameling en een publiekgerichte schrijfopdracht – toch heeft gericht schrijven voordelen:

- de leerlingen kunnen onderwerpen kiezen uit hun eigen maatschappelijke werkelijkheid, zodat ze er meer bij zijn betrokken
- de schrijfopdrachten worden gemaakt door de docent, die veel gericht kan formuleren en daardoor leerlingvriendelijker kan werken.

Voor docenten voor wie gericht schrijven een te arbeidsintensieve klus is, is het gedocumenteerd opstel een zeer goed alternatief. In elk geval verre te verkiezen boven de traditionele stelopdracht of de door leerlingen niet voor te bereiden gestructureerde schrijfopdracht. Een bekend gezegde doet hier ook opgeld: onbekend maakt onbemind.

Hoewel vaak het tegendeel wordt beweerd, is gericht schrijven praktisch haalbaar, zo is gebleken (Sluis 1988). En dat geldt zeker voor het gedocumenteerd opstel.

Uit het voorgaande blijkt overduidelijk, dat de VON de andere mogelijkheden graag geschrapt ziet. Stel je voor, dat je als leerling een docent hebt, die gericht schrijven noch gedocumenteerd opstel ziet zitten, dan kan je worden opgezadeld met opstelonderwerpen op het examen, die je volkomen machteloos maken. Als er geen onderwerp bij is dat je ligt, wat moet het dan worden in zo'n stress-situatie als een examen is?

Aan het schoolonderzoek is toegevoegd het schrijven van brieven en wel in de vorm van herschrijfopdrachten van eigen zowel als van andermans teksten. Bij het herschrijven van andermans teksten tekent de VON aan dat dit deelvaardigheidsonderwijs is en bovendien is het in het geheel niet functioneel. Herschrijven is zinvol als het om eigen teksten gaat. Dan gelden andere criteria: eigen stijl en eigen invalshoek.

Onderzocht zou moeten worden of er ook

andere teksten in aanmerking komen voor het schoolonderzoek. Uitbreiding van tekstsoorten geeft veel meer mogelijkheden op gevarieerd onderwijs in schrijfvaardigheid. Het alleen toetsen van brieven heeft immers het gevaar in zich, dat er 'een kunstje wordt aangeleerd': de gegevens liggen vast in de opdrachten, evenals de vormconventies. Het schoolonderzoek zal het voorafgaande onderwijs dan wel heel erg sturen.

Letterkunde

De VON kan zich in grote lijnen vinden in het concept. Het aanbrengen van een duidelijke begrenzing in de stof is goed.

Het leesdossier (letterkunde 2) is een heel goed alternatief, zeker ook uit het oogpunt van leerlingvriendelijkheid.

Het VON-bestuur stelt voor de leerlingen voor het onderdeel Letterkunde 1 ook een leesdossier te laten maken: vijf of zes zelf te kiezen werken uit de vastgestelde periode lezen en aan de hand daarvan de literatuurgeschiedenis in de vorm van opdrachten of iets dergelijks aan de orde stellen. Argumenten daarvoor:

- de VON is voor een zo groot mogelijke autonomie bij het inrichten van afsluitingen
- de heersende opvatting over literatuuronderwijs bepaalt ook de manier waarop getoetst wordt
- het leesdossier biedt de mogelijkheid van een afsluiting op kortere termijn
- leerlingen hebben de mogelijkheid tot eigen inbreng
- in *Moer 1990/1* hebben Gielen en Noë aangetoond dat het leesdossier een uitstekende manier is om de leeservaring en kennis en inzicht in de literatuurgeschiedenis te toetsen.

Taalkunde

Geheel in tegenstelling tot het al meerdere malen aangehaalde behoeftenonderzoek is er toch taalkunde opgenomen in het concept-examenprogramma.

Behalve dat dit onlogisch is, is het in de VON-visie ook onnodig. Het VON-bestuur vindt dat dit onderdeel er gewoon uit moet. Het is niet functioneel en niet communicatief.

Punt 1 (het kunnen onderkennen en eventueel

benoemen van eigenschappen van taalgebruik) en punt 2 (het kunnen geven van een oordeel over maatschappelijk belangrijke taalkwesties) op bladzijde 15 zijn bovendien meer gericht op studenten Nederlands of op mensen die 'taal' als hobby hebben. Over blijft: het beschikken over voldoende kennis van het taalsysteem. Zo geformuleerd heeft het een geheel andere functie gekregen, namelijk een ondersteunende.

Daar het toetsen daarvan niet functioneel is (de kennis van het taalsysteem is voorwaarde om de andere onderdelen met enig succes te kunnen doorwerken), vervalt het onderdeel taalkunde.

Taalkunde aan de orde stellen in het onderwijsprogramma is een andere zaak. De VON suggereert dit te doen via een werkstuk over een taalkundig verschijnsel (manieren van groeten, telefoneren, dialecten). Deze communicatieve benadering is ook meer leerlinggericht.

Samenvatting

Het concept-examenprogramma voor HAVO en VWO bevat een aantal goede dingen: mondelinge taalvaardigheid in het schoolonderzoek, samenvatting voor beide schooltypen, mogelijkheid tot schrijven op feiten (gericht schrijven of gedocumenteerd opstel), leesdossier.

Maar negatieve zaken zijn er ook: spreken/luisteren slechts in het handelingsgedeelte, het titelopstel behoort nog steeds tot de mogelijkheden, te veel centrale toetsing, taalkunde voor taalfilosofen en taaldilettanten.

Het bestuur van de VON wenst de CVEN succes en wijsheid toe bij het bijstellen van het programma. Het hoopt dat de aanbevelingen van de VON in de definitieve versie doorklinken. Dan zullen meer leerlinggerichte en communicatieve criteria bij toetsen een grotere rol spelen dan in het huidige examenprogramma het geval is.

Met dank aan Hans Goosen

Twickelcollege

Geachte commissie...

28 november 1990

De sectie Nederlands van het Twickelcollege te Hengelo heeft het voortgangsverslag nr. 3 van de CVEN bestudeerd en besproken, en is tot de conclusie gekomen dat de aanbevelingen uit dit rapport voor het overgrote deel verworpen dienen te worden. Ter adstructie moge het volgende dienen.

I PROCEDUREEL

a De opzet en samenstelling van de commissie:

- de commissie telt slechts drie afgevaardigden uit het veld, een veel te gering aantal. Twee van de genoemde drie zijn afgevaardigden namens de VLLT, sectie Nederlands, één namens de VON. De gedachte dat op grond van deze samenstelling een draagvlak van het veld in de commissie aanwezig is, lijkt de sectie absurd. Veel docenten Nederlands zijn immers geen lid van een van beide verenigingen. Ten minste zou in de commissie veel aandacht gegeven moeten worden aan de uitkomsten van de besprekingen in den lande, georganiseerd door de Werkgroep 108+

- de bestaande CVEN had duidelijk moeten zijn dat de opdracht van de minister niet acceptabel was, omdat er geen verbetering van het examenprogramma voor het vak Nederlands nagestreefd wordt, maar slechts een verbetering van de toetsbaarheid, wat onrecht doet aan het vak. Te veel wordt nu van boven af opgelegd.

b De veldraadpleging ten aanzien van dit verslag

lijkt de sectie een tamelijk formele vertoning, doch géén serieuze aangelegenheid:

- de enquête (slechts aan honderd scholen verzonden) stelt uitsluitend vragen over de voorstellen met betrekking tot de specifieke vakonderdelen, waardoor geen algemene beoordeling mogelijk is, terwijl daarnaast in de enquête – voor zover de sectie bekend – ook niet uitgenodigd wordt tot het formuleren van inhoudelijke kritiek

- op de bijeenkomsten in Rotterdam en Zwolle is plaats voor steeds honderd deelnemers: slechts

een uitzonderlijk klein deel van de betrokkenen krijgt hierdoor de gelegenheid over de voorstellen van gedachten te wisselen. Daarnaast is ook de opzet van deze vergadering weer zo, dat over de voorstellen in zijn algemeenheid geen discussie mogelijk is.

Als conclusie stelt de sectie dat de veldraadpleging volstrekt onvoldoende is.

2 INHOUDELIJK De *uitgangspunten* van de commissie zijn naar het oordeel van de sectie fundamenteel onjuist, want er wordt volstrekt niet uitgegaan van leerlingen, van school, maar haast uitsluitend van op universiteiten ontwikkelde lesideeën en toetsvormen. Daarbij wordt het vak Nederlands zo volledig mogelijk opgesplitst in toetsbare parten. Naast het feit dat hiermee voorbijgegaan wordt aan de principiële samenhang der vakonderdelen wordt, door zich voornamelijk te richten op cognitieve, dus toetsbare onderdelen, in hoofdzaak slechts gelet op schoolse functionaliteit.

Dat is voor de toetser en de getoetste weliswaar transparant, overzichtelijk en makkelijk, maar niet bijzonder zinvol. Nederlands wordt zo een kwestie van feitjes, weetjes en kunstjes – nadenken is voor een goed cijfer niet meer nodig, een écht goede leerling kan slecht scoren.

De bestaande kwaliteit van het les geven en de lesgever wordt naar het inzicht van de sectie daarmee ook genegeerd en ontkend. De commissie laadt de verdenking op zich mee te doen aan een bezuinigingsoperatie in plaats van mee te denken over een principiële verbetering van de examens en/of van de kwaliteit van het vak.

3 DETAILKRITIEK Al verwerpt de sectie dus uitgangspunten én procedure met betrekking tot dit verslag, hier volgt toch enige – zeker niet uitputtende – detailkritiek:

a mondelinge taalvaardigheid

De voordracht met discussie na zal volgens de sectie een toneeltje worden, waarbij het geheel sterk afhankelijk is van factoren als beschikbaarheid van voldoende gevarieerde actueel-controversiële onderwerpen, het milieu waaruit de leerlingen afkomstig zijn. Ook kan al te makkelijk sprake zijn van het toetsen van het werk van een collega: de historicus, econoom en geograaf, onder andere.

Kortom: in de in het verslag geschetste

schools functionele situatie worden allerlei zaken terdege getoetst, maar zeker *niet* mondelinge taalvaardigheid.

Intussen wil dat niet zeggen dat de sectie het belang van dit vakonderdeel ontkent. De enige mogelijkheid om aan deze vaardigheid recht te doen is echter haar – eventueel verplicht – in te bouwen in het leerplan, lesprogramma, maar *niet* in het examenprogramma.

- b *schrijfvaardigheid* Het herschrijven van anderen tekst, zeker als die met opzet van fouten voorzien is, acht de sectie niet zinvol. Bij het onderdeel schrijfvaardigheid, eventueel herschrijven, dient uitgegaan te worden van de *eigen* teksten van de leerling. De belangrijkste vaardigheid in dit opzicht is het immers in zelf gezochte informatie ordening te kunnen aanbrengen. Men vergelijk ook de opvattingen van Rijlaarsdam op dit onderdeel.

Ook hier weer: deze vorm van schrijfvaardigheid dient onderdeel te zijn van het leerproces maar niet van schoolonderzoek of examen.

- c *letterkunde*

- theorie/geschiedenis: een aantal van de op pagina 14 van het voortgangsrapport voorkomende items wordt door de sectie als min of meer zinlijk gezien, een aantal andere als pure ballast, als te neerlandistisch. Ook hier geldt weer: als richtlijn voor het geven van lessen binnen een HAVO/VWO-opleiding tot op zekere hoogte interessant, maar niet als op schoolonderzoek of tijdens examen te toetsen vakonderdeel.

Daarnaast valt met het huidige aantal lessen Nederlands in dit opzicht weinig zinvol te doen, wat in dit verband zou betekenen de leerlingen zich een zekere culturele bagage eigen te laten maken. Bij het huidige uren-tal zal weinig méér mogelijk zijn dan de terminologie, voorzien van enig illustratiemateriaal, aanreiken en uit het hoofd laten leren. Als van deze stof dus iets verplicht wordt, zal dat minimaal gepaard moeten gaan met een uitbreiding van het uren-tal.

- verplichte boeken: het naar het oordeel van de sectie meest ideale uitgangspunt – uitgaan van de appreciatie van de leerling – wordt door-kruist. Het accent dient bij dit vakonderdeel niet te liggen op verplichtstelling, maar op boekpromotie.

Daarnaast is de keuze van vijf boeken te veel afhankelijk van de persoonlijke voorkeur van toevallige mensen.

- het leesdossier: op zich lijkt het de sectie niet onaardig leerlingen hun waarnemingen ten aanzien van gelezen literair werk schriftelijk te laten verwoorden – dat gebeurt ook al veelvuldig. Veel belangrijker vindt de sectie het echter over literatuur met leerlingen – en tussen leerlingen onderling – te (laten) praten.

Daarbij kost het goed begeleiden en corrigeren van de persoonlijke leesdossiers te veel tijd, wil men tenminste niet per klas een standaard-leeslijst invoeren.

- d *taalkunde* Ten aanzien van dit onderdeel valt op te merken dat het te neerlandistisch is, zeker als schoolonderzoek- of examenonderdeel. Wat al diverse malen eerder is gestipuleerd, moet ook hier herhaald worden: tijdens de leergang kan het heel interessant zijn in te spelen op – bij voorbeeld – een actuele discussie over taalkwesties en andere taalkundige aangelegenheden; het inbouwen van het onderdeel taalkunde puur ter toetsing is volslagen irrelevant.

Voor de 'niet uitputtende' (!) begrippenlijst taalkunde (bijlage 1 van het verslag) geldt volgens de sectie dat het bijzonder weinig zinvol is leerlingen met deze begrippen op te zadelen, zeker in het kader van een toetssituatie.

Dat de sectie het verslag in zijn algemeenheid afwijst, wil dus niet zeggen dat de sectie de geschetste vakonderdelen inhoudelijk niet van belang vindt. Integendeel. Wat haar in uw rapport echter het meest tegenstaat is de reductie van het vak tot het prepareren van de leerlingen op een serie toetsen, opdat een keurig te verantwoorden cijfer gegeven kan worden. De commissie had dit dienen in te zien en de haar verstrekte opdracht terug dienen te geven.

In afwachting van uw reactie,
met vriendelijke groet,
H.G.R. GEERLIGS,
namens de sectie Nederlands

Herman Geerligs

Vertegenwoordiging en inspraak?

Voor sommige restaurants geldt dat je er beter niet kunt gaan eten, voor andere geldt dat je er beter geen blik in de keuken kunt werpen, omdat de eetlust je dan volledig vergaat.

Zoiets is het geval met de werkzaamheden van de commissie die zich in opdracht van de staatssecretaris van O&W geruime tijd bezighoudt met de vernieuwing van de eindexamens Nederlands voor VWO en HAVO (de CVEN, in de wandeling naar haar voorzitter 'commissie-Braet' genoemd). Halverwege de herfstvakantie kwam op de betrokken scholen het 'voortgangsverslag' van deze commissie binnen, waardoor de docenten Nederlands in den lande ('het veld') gelegenheid kregen om de voorstellen te proeven en er hun oordeel over te geven. Dat kon dan middels een enquête en twee 'veldraadplegingsvergaderingen'. Op een van die vergaderingen liet de commissie, onder leiding van opperkok Braet die de pollepel klemvast in de hand hield – één keer slechts waagde een koksmaatje het enige kruiden aan de ragoût toe te voegen – zien hoe zij de prak voor haar afnemers voorkookt.

Op basis van het besluit van de staatssecretaris bestaat de commissie uit zes leden, waarvan drie praktiserende leraren, die voorgedragen zijn door de twee vakverenigingen. Dat lijkt aardig, is het echter geenszins: een kleine minderheid van de leraren Nederlands is lid van een der verenigingen, zodat zeker geen representatief beeld ontstaat van wat er in het veld leeft. Eenvoudiger én zinniger ter samenstelling van een commissie als deze zou het toch geweest zijn geïnteresseerde leraren te laten reflecteren op een advertentie!

Naast de drie docenten bestaat de commissie nog uit tamelijk schoolvreemde wetenschappers (Braet is taalbeheerser, Hulshof taalkundige, Hendrix toetsdeskundige). De vakdidacticus die je in de eerste plaats naast de leraren zou verwachten ontbreekt.

Met de samenstelling van de commissie is dus van alles mis; hetzelfde geldt voor het fundament van de voorstellen (de voorstellen zelf zal ik hier niet van commentaar voorzien – in dit bestek zou dat te ver voeren) en voor de inspraakprocedure.

De huidige situatie

Op het moment bestaan de voorschriften voor het examen Nederlands uit een lijst met vakonderdelen die aan de orde moeten komen op het centraal examen of in het schoolonderzoek. Dit raamwerk wordt door de inspecties en (dus) het ministerie als te vaag, en dus te veel ontsnapingsmogelijkheden biedend, gezien. Daarnaast neemt men aan dat door de vaagheid van dit raamwerk de zwaarte van het examen op de diverse scholen nogal varieert. Ongetwijfeld zal het inderdaad wel eens voorkomen dat een leraar-examinator lagere eisen stelt dan een vakgenoot. Op zich is een dergelijke uitzondering natuurlijk geen reden voor alle docenten te veronderstellen dat zij het niet zo nauw nemen met de kwaliteit van hun examens. Inspecties en ministerie gaan echter kennelijk uit van de kwade wil van de leraar, en mogelijk ook van die van de leerlingen die – zich benadeeld voelende door de invulling die de scholen aan het raamwerk geven – hun slechte examenresultaten voor de rechter pogen aan te vechten.

Echter: het raamwerk biedt – juist door zijn vaagheid – elke sectie Nederlands, elke leraar de noodzaak een schoolonderzoekprogramma te ontwikkelen dat in de voor hem, zijn school en vooral zijn leerlingen geldige situatie het meest adequaat is, dat wil zeggen de leerlingen het meest opgewassen doet zijn tegen de eisen die de maatschappij aan hen stelt. Een docent aan een streekschool in Twente zal daarbij dan ook volkomen terecht andere zaken laten prevaleren dan een leraar aan een Haags stedelijk gymnasium. De leraar kan zijn leerlingen, de situatie waarin ze zich bevinden, de vaardigheden die juist zij het hardst nodig hebben het best beoordelen en dus het best een kwalitatief hoogwaardig les- en schoolonderzoekprogramma maken. Hij is ook heel goed in staat de keuzen die hij maakt naar leerlingen en ouders toe te motiveren.

Moeten sectie en leraar daarentegen uitgaan

van een van bovenaf opgelegd schoolonderzoekprogramma, ontwikkeld door een commissie die hooguit iets weet van de grootste gemene deler van de leerlingen, dan valt de noodzaak tot discussie weg, wordt de leraar uitvoerder van andermans ideeën, hoeft hij niet meer na te denken en wordt hij wellicht gedwongen overmatig aandacht te besteden aan voor zijn leerlingen niet bijzonder relevante zaken. Een opwaardering van het leraarsberoep, een naar zijn zeggen belangrijke doelstelling van Wallage, wordt hierdoor bepaald niet bereikt, eerder een (verdere) uitholling.

Is dit al één belangrijk bezwaar tegen vastlegging van de zo exact mogelijke inhoud van de onderdelen van het schoolonderzoek, een tweede hoofdbezwaar betreft het uitgangspunt dat de commissie hanteert bij het vastleggen van de diverse onderdelen: als iets getoetst wordt wordt het tenminste onderwezen dan wel geleerd.

Dit uitgangspunt is met het oog op goed onderwijs principieel onjuist: een leraar die zijn vak en zijn leerlingen serieus neemt is heel wel in staat zijn leerlingen duidelijk te maken wat voor hen van belang is, zonder dat hij de stok achter de deur laat zien. Hetzelfde zou moeten gelden voor de commissie: als die de docenten serieus zou nemen, zou ze hooguit suggesties moeten verschaffen voor een schoolonderzoekprogramma, maar géén bindende richtlijnen en toetsprocedures.

Ten tweede valt overigens in dit kader op te merken dat bij vastgelegde toetsinhouden de kans groter wordt dat leerlingen slechts die zaken gaan leren die in het voorschrift vastgelegd zijn. Daardoor is het risico groot dat de diepgang in het vak verdwijnt, wat onder meer inhoudt dat de cognitieve vaardigheden de affectieve – die juist bij het vak Nederlands een grote rol spelen – totaal kunnen gaan verdringen. Het toetsbelang verdringt zo duidelijk het onderwijsbelang.

Inspraak

Ten slotte klopt de inspraakprocedure van geen kant, tenzij onder inspraak verstaan wordt: u mag praten wat u wilt, of wij luisteren bepalen wij zelf. Dat laatste is hier hooguit het geval.

Het belangrijkste onderdeel van de procedure is een schriftelijke opiniepeiling – een tiental

enquêtevragen, verzonden naar 150 van de circa 500 scholen. Dit aantal acht de commissie ruim voldoende. Ten onrechte, gezien de korte tijd (maximaal een maand) en geringe gelegenheid (midden in een drukke schoolonderzoekperiode) om terdege over de toch zo wezenlijke materie te discussiëren. Veel docenten hebben in arren moede de enquête in hun eentje moeten invullen. In hoeverre is het beeld dat zo ontvangen wordt representatief?

Een tweede minpunt van het opinie-onderzoek is dat er vooral specifieke vragen ten aanzien van de ingevulde voorstellen van het schoolonderzoek- en examenprogramma zelf aan de orde komen. Er wordt niet uitgenodigd fundamentele kritiek te leveren op het voorstel van de commissie op zich.

Het aanvullende deel van de inspraakprocedure bestond uit een tweetal bijeenkomsten: te Rotterdam op zaterdag 24 november, te Zwolle op zaterdag 1 december (de plaatsen perfect gekozen met het oog op potentiële insprekers uit bij voorbeeld Den Helder en Maastricht!). Had men gedacht nu terdege te kunnen discussiëren met de commissie, dan kwam men bedrogen uit. Er was een vragenuurtje, waarin uitsluitend Braet de antwoorden gaf – kon geven? De rest van de commissie zat er vriendelijk glimlachend, maar verder voor spek en bonen bij – en een discussie tussen de deelnemers (één per sectie, waarbij sommigen louter zichzelf, anderen tientallen vakgenoten vertegenwoordigden) in kleine groepjes. De commissie hield zich afzijdig. De uitkomsten van de deeldiscussies werden gerapporteerd, waardoor uiteindelijk 'de stem van Zwolle' kon worden vastgesteld.

Braet cum suis maken het zich hiermee uiterst gemakkelijk: alle fundamentele kritiek, voetangels en klemmen bereikten slechts het niveau van de discussiegroepjes (de leraren konden alleen tegen elkaar mopperen), waardoor uiteindelijk slechts een slap aftreksel ontstond van wat de docenten te zeggen hadden. Na een tweede zeving binnen de plenaire vergadering bleef er een brouwsel over waarin niemand ook maar de schaduw van zijn eigen inbreng kon ontdekken. Behoorlijk uitgekookt dus!

Enig moment van serieuze discussie met de commissie ontbrak. De farce van de chef-kok kreeg zo zijn beslag...

Wat nu?

En hoe verder? De commissie kán nog wat details aanpassen in de voorliggende regeling, is hiertoe echter zeker niet gehouden. Het voorgedrukte produkt kan nu stevig doorgebakken worden, waarna het de staatssecretaris kan worden opgedist, zonder dat diens vazallen nog iets in te brengen hebben. De commissie dént er niet aan Wallage duidelijk te maken dat een zeer exacte invulling voor het schoolonderzoek Nederlands mogelijk geheel ongewenst is, en wil zich bijgevolg overduidelijk niet aan de kant van het veld scharen. Wiens brood men eet, diens woord men spreekt.

De commissie-Braet heeft ruimschoots te horen gekregen dat de voorstellen te uitvoerig zijn, te veel lestijd kosten, en dus – wil men althans voldoende diepgang aanbrengen – onhaalbaar zijn binnen het tegenwoordige aantal beschikbare lessen Nederlands, maar hij weigert pertinent de staatssecretaris samen met zijn voorstellen een onverbreekelijk ermee verbonden eis te verruiming van faciliteiten voor het vak Nederlands aan te bieden. Ook op dit punt valt de commissie door de mand. De leraar moet zelf maar (weer) zorgen dat-ie het klaart.

En wat is nu dus het resultaat van het geknoei in de keuken? Wallage krijgt een verrukkelijke pastei voorgezet. En de leraren? Die blijven met de gebakken peren zitten.

Kees van Beek

Literatuuronderwijs – met het oog op morgen

In het derde voortgangsverslag van de CVEN geeft deze commissie tamelijk gedetailleerde voorstellen voor een nieuw eindexamen Nederlands voor HAVO en VWO. De meeste reacties op deze voorstellen hadden betrekking op de onderdelen mondelinge taalvaardigheid, lezen en schrijven. Ze waren over het algemeen gematigd positief. Over literatuur werd niet zoveel

gezegd: de eenentwintig titels van Anbeek cum suis waren verdwenen, er kwam een verplicht literatuurschoolonderzoek over vijf gelezen werken en het leesdossier van twintig (VWO) of tien (HAVO) titels. Over de toetsing op deze wijze van de literatuur en de mogelijke doelstellingen daarachter is weinig gezegd. Ik hoop hier het een en ander te verduidelijken en zo nodig van kanttekeningen te voorzien. Daarnaast wil ik iets zeggen over het verband tussen literatuur en taalvaardigheid om te komen tot enkele slotopmerking over literatuuronderwijs.

Letterkunde I

Een knelpunt bij het toetsen van literatuur is altijd de onmogelijkheid van gelijkheidswaardigheid van de toetsen op de verschillende scholen. Werd op de progressieve school in een plaats minimaal twee boeken verplicht gesteld, op het traditionele gymnasium in dezelfde plaats moesten er 35 gelezen worden. Een leerling op de noordelijke school mag jeugdboeken op zijn lijst zetten, op de zuidelijke werd hem ook één kasteelroman toegestaan, op de westelijke mag hij niet aankomen met Godfried Bomans en op de oostelijke mag hij van de ene docent wél en van de andere niet Marten Toonder op de literatuurlijst zetten! Daarnaast is er nog het probleem van het uittreksellezen.

Vanuit toetstechnisch gezichtspunt gezien is het daarom aan te prijzen, dat de CVEN geprobeerd heeft de literatuur meer uniform te toetsen. Of dat nu lukt en of het sowieso mogelijk is, is een tweede.

Bij het onderdeel letterkunde maakt de CVEN (1990, p.13) een driedeling: 'het kunnen *analyseren*, *interpreteren* en *beoordelen* van literaire teksten uit heden en verleden' (letterkunde 1), 'het kunnen *uitbrengen* van een *verslag* van de *eigen ervaringen* met literaire teksten uit heden en verleden' (letterkunde 2) en 'het kennen van *feiten*, *begrippen* en *werkwijzen* om de taken die bij 1 en 2 genoemd zijn welbewust uit te kunnen voeren' (letterkunde 3).

Uit de verantwoording (CVEN 1990, p.25) blijkt wat de bedoeling van de CVEN is van letterkunde I: een *gemeenschappelijk* schoolonderzoek waarin

• de toetstechnische kwaliteit bevorderd wordt door de *gelijkheid in opgave*, de *directe koppeling*

aan het genoten onderwijs en het niet vermengen met andere vaardigheden, en

- *een garantie gegeven wordt voor gemeenschappelijkheid en kwaliteit van het literatuuronderwijs.*

Laten we deze doelstellingen eens nader bezien. Het *gemeenschappelijke* geldt alleen voor de leerlingen uit één groep, lezen we op p.6 van het voortgangsverslag. 'Desgewenst een school of verzameling scholen' staat er tussen haakjes achter. Dat zal dus wel per school geregeld worden (behalve op onze oostelijke school!) en zodoende kan er een directe *koppeling aan het genoten onderwijs* tot stand komen, maar van *gelijkheid in opgave* komt niets terecht, of het moet voor de leerlingen van één groep gelden! Ook de *gemeenschappelijkheid* en de *kwaliteit van het literatuuronderwijs* kunnen nooit gegarandeerd worden, als de vijf verplichte werken per groep worden vastgesteld.

Blijft over het *niet vermengen met andere vaardigheden*. Nu is er bij (schriftelijke) toetsing altijd ook sprake van een toetsing van (schriftelijke) taalvaardigheid, of je moet de toetsing via meerkeuzevragen laten plaatsvinden. Of de commissie dat bedoelt, betwijfel ik. Het lijkt er meer op, dat de CVEN vooral leerbare zaken wil toetsen. Het zal dus vooral over oudere werken gaan: de verschillende interpretaties, de analyse en de plaats in de geschiedenis. Gelezen hoeft je de werken dan niet te hebben...

Maar er zit ook een positief aspect aan deze wijze van toetsen. Als je dit schoolonderzoek in de plaats laat komen van het gewone literatuurgeschiedenis-schoolonderzoek, ligt de nadruk in ieder geval meer op de literatuur, dan op de geschiedenis.

Het leesdossier

Voordat ik aan de doelstelling van het leesdossier toekom, wil ik eerst eens bezien wat het precies inhoudt. Op de veldraadplegingen bleek, dat de wildste indianenverhalen hierover de ronde deden (en wellicht nog doen). Zoals ik het voortgangsverslag heb gelezen, moet de leerling vanaf de vierde klas vwo twintig en vanaf de vierde klas havo tien boeken lezen en daar besprekingen van maken. Vier vormen van besprekingen zijn precies omschreven en zijn gericht op tekstbestuderingmethoden, daarnaast moeten besprekingen gebaseerd op tekst-

ervaring ook aan bod komen. In de eindexamenklas wordt het gehele dossier beoordeeld, eventueel aan de hand van een eindgesprek.

Sommige collega's zien al stapels boekverslagen van gemiddeld twintig pagina's voor zich liggen, die allemaal in dat ene jaar moeten worden nagekeken. Dat zijn onterechte spookbeelden. Zelf werk ik met een leesenquête van twee bladzijden (A4-formaat). Daarin geeft de leerling antwoorden op zowel tekstbestuderingsvragen als op tekstervaringsvragen. Het 'nakijken' (ik geef er geen cijfer voor) is een fluitje van een cent (mits je het boek zelf gelezen hebt) en de tekstervaringsvragen voorkomen het uittreksellezen.

Wat zijn nu de doelstellingen van de CVEN met het leesdossier? In het voortgangsverslag staan ze op p.25 genoemd:

- 'vergroting van de rechtsgelijkheid en kwaliteit door minimumeisen betreffende de omvang en inhoud van de leeslijst en de aard van de besprekingen'
- 'het veilig stellen/bevorderen van niet-cognitieve omgang met literatuur'
- 'het bevorderen van (betrokkenheid bij) het lezen.'

Ik maak een kanttekening bij het eerste doel. Aangezien er geen enkele norm gesteld wordt met betrekking tot de *inhoud* van het gelezen werk, kan er alleen sprake zijn van een rechtsgelijkheid met betrekking tot de *omvang* van de leeslijst.

De twee overige doelen zijn eigenlijk in tegenspraak met het eerste. Zij kunnen door middel van een leesdossier best verwezenlijkt worden, als de tekstbestuderingsoopdrachten (en dus ook letterkunde 1) sterk beperkt worden. En dat eist eigenlijk een andere visie op literatuuronderwijs.

Het is jammer dat de CVEN niet heeft durven kiezen. Dat blijkt uit de schrijfoopdracht voor het Centraal Examen, dat blijkt ook uit de letterkundetoetsen. Enerzijds durft de CVEN tekstervaringsopdrachten in het schoolonderzoek op te nemen, anderzijds staat er (zie p.14) een hele waslijst aan historische, theoretische en stilistische begrippen.

Haalbaarheid van het literatuurprogramma

Dit brengt me bij de omvang van het literatuurprogramma. In feite is dit programma een uitbreiding van de bestaande praktijk. Ik ken geen school, waar én uitgebreid aan literatuurgeschiedenis gedaan wordt én uitgebreid met tekstveraringsoopdrachten gewerkt wordt.

De CVEN heeft gemeend de onderwijstijd te moeten verdelen. Weliswaar niet bedoeld als voorschrift, maar die verdeling geeft de docenten 'een indicatie van de onderwijstijd die in het algemeen nodig geacht wordt om de kandidaten goed voor te bereiden op de verschillende examenonderdelen' (CVEN 1990, p.20). Voor literatuuronderwijs blijft 35 procent gereserveerd. Taalvaardigheid krijgt 55 procent en 10 procent mag de docent zelf bepalen.

De CVEN is uitgegaan van de minimumtabel en acht één lesuur per week voor literatuur dus voldoende voor de realisering van het uitgebreide literatuurprogramma. In dat ene uur wordt dus de niet-cognitieve omgang met literatuur veilig gesteld en bevorderd, en wordt de betrokkenheid van de leerling bij het lezen bevorderd!

Gezien de onvrede in de maatschappij over de taalvaardigheid van de vwo- en havo-abituriënten heeft de CVEN blijkbaar gekozen voor taalvaardigheid. Dat past in de non-sense mentaliteit van het afgelopen decennium, in het 'kies-exact' pakket van de 'meid' die zich op haar eigen toekomst voorbereidt. 'Meiden' lezen geen damesromans, laat staan gewone romans. En wat heb je nu aan literatuur? Straks krijgen we gewoon Nederlands-A (taalvaardigheid) en Nederlands-B (literatuur). In het gunstigste geval is (na 1992) een van de twee verplicht.

Waarom literatuur?

En het nut van literatuur? Allereerst is literatuur ook een oefening in leesvaardigheid. De steeds grotere weerstand van leerlingen tegen het lezen heeft ook gevolgen voor de leesvaardigheid. In de periode tussen 1975 en 1985 is de gemiddelde leestijd van jongeren tussen de 12 en 19 jaar gedaald van 4,9 tot 3,3 uur per week, zo blijkt uit het tijdsbudgetonderzoek van het Sociaal en Cultureel Planbureau uit 1985. Dat geldt voornamelijk het lezen van boeken, maar

ook van kranten, tijdschriften en dergelijke. Niet dat er per leerling minder gelezen wordt, er wordt door minder jongeren gelezen! Als we de leesbereidheid van leerlingen niet meer weten te stabiliseren, moeten we vrezen, dat we straks groepen burgers hebben, die door een gebrek aan leesvaardigheid niet meer voldoende kunnen communiceren in onze maatschappij.

Maar er is wellicht ook een verband met schrijfvaardigheid. Is het inderdaad zo, dat die vaardigheid bij vwo- en havo-leerlingen achteruit is gegaan? Elke leraar, die sinds 1975 les geeft zal beamen, dat er steeds minder echte 'boekenwormen' zijn. En juist die boekenwormen, zo zal diezelfde leraar zeggen, zijn meestal ook de goede schrijvers.

Als dat verband er is, waarom dan die strikte scheiding tussen literatuur en taalvaardigheid? In de jaren zeventig liet je leerlingen in groepjes werken aan de interpretatie van een gedicht; tien jaar later noemde je dat een probleemoplossende discussie en nu zou dat prachtig een toets mondelinge taalvaardigheid kunnen zijn. Waarom komt bij Gericht Schrijven die leraar-ander-vak toch zo vaak om de hoek kijken? Waarom kun je een eindexamenleerling niet verplichten een essay over een letterkundig onderwerp te schrijven?

De minister van wvc heeft het in zijn letterennota van 1988 als volgt geformuleerd: 'Het doel van het letterenbeleid is het bevorderen van een zo intensief mogelijk literair communicatieproces, waarbij zoveel mogelijk personen, [...] zo intensief mogelijk deel hebben aan een literair aanbod van zo hoog mogelijk niveau' (Ministerie wvc 1988, p.12). Aan de leraar Nederlands de taak om zijn leerlingen in staat te stellen na de school (vrijwillig) aan dat literair communicatieproces deel te nemen. Dat kan alleen als die leerling ook na school wil lezen, als hij een positieve leesbereidheid heeft en houdt.

De vergroting van de leesbereidheid zou het primaire doel van literatuuronderwijs moeten zijn. Het gaat daarbij om de lezer – en dus indirect ook om de schrijver – van morgen. Met alle respect voor het belang om leerlingen te wijzen op een culturele traditie vind ik toch dat grote nadruk op literatuurgeschiedenis een negatieve invloed op dit doel zal hebben. Daarom moet

de CVEN kiezen: voor het beleven van literatuur en tegen het leren van literatuur. En ook voor meer aandacht voor literatuur dan in één lesuur mogelijk is.

Als de CVEN deze voorstellen wil realiseren, dan kan ze maar één advies aan de staatssecretaris geven: meer ruimte voor Nederlands op het lesrooster. Waar die ruimte vandaan moet komen? De letterrennota (Ministerie WVC 1988, p.117) geeft een mogelijk antwoord: 'Niets geen «kies exact». Deze samenleving heeft geen behoefte aan exactheid maar aan creativiteit.'

Literatuur

- Bonset, H., 'Moedertaal als arena, de commissie-Braet kritisch gevolgd' in: *Moer* 1990/1, p. 3-9.
- CVEN, Voortgangverslag nr.3. Voorlopige voorstellen eindexamenprogramma's Nederlandse Taal en Letterkunde voor VWO en HAVO. Z. pl. 1990.
- Gielen, P., & X.Noë, 'Literatuuronderwijs – een zure appel?' in: *Moer* 1990/1, p. 10-19.
- Glopper, K. de, & E. van Schooten, *De inhoud van de examens Nederlands voor HAVO en VWO*, Amsterdam, SCO, 1990. SCO-rapport 243.
- Hendrix, Ton, 'CVEN: Reactie op H.Bonsets «Moedertaalonderwijs als arena»' in: *Moer* 1990/3, p.108-109.
- Ministerie van WVC, 'Nota letterenbeleid'. Rijswijk, november 1988.
- Noë, X., 'Hoe verder? Over vernieuwing van de eindexamenprogramma's HAVO/VWO' in: *Moer* 1989/4, p.176-180.
- Noë, X., 'Een vreemde eend in de bijt? Een interview met Hans Goosen' in: *Moer* 1990/6, p.208-212.
- Sluis, K., 'Is functioneel schrijven het nieuwe examenheil?' in: *Moer* 1988/1, p.2-7.
- Veur, W. van der, 'Wordt het kind met het badwater weggegooid? Een reactie op de preadviezen letterkunde aan de CVEN' in: *Moer* 1990/4, p.132-140.
- Verwer, D., 'Creativiteit gewenst. Het voorgangverslag van de commissie vernieuwing eindexamenprogramma's Nederlandse Taal en Letterkunde vwo en HAVO' in: *Moer* 1989/6, p.252-258.

Amos van Gelderen

Functionele spreekvaardigheid? CITO-spreektoetsen getoetst

In 1987 bracht het CITO een pakket met spreektoetsen uit, bedoeld voor LBO/MAVO. Het stimuleren en ondersteunen van spreekvaardigheidsonderwijs is een belangrijk doel van dit pakket. Dit onderwijs is nu weer volop in de belangstelling naar aanleiding van de werkzaamheden van de Commissie Vernieuwing Eindexamenprogramma's Nederlandse Taal en Letterkunde (CVEN). De discussies rondom deze werkzaamheden hebben duidelijk gemaakt dat in het voortgezet onderwijs nauwelijks sprake is van systematisch spreekvaardigheidsonderwijs. Hoe halen we de spreekvaardigheid uit het slop en kunnen de CITO-toetsen ons hierbij helpen? Een en ander was voor Amos van Gelderen aanleiding de toetsen eens kritisch onder de loep te nemen.

Van het CITO zijn we gewend dat het toetsen uitgeeft waarmee leerresultaten van leerlingen kunnen worden gemeten. Deze toetsen hebben vaak een dubbele functie. Aan de ene kant kunnen ze gebruikt worden om de vaardigheden van individuele leerlingen op de proef te stellen; aan de andere kant om het gegeven onderwijs op zijn effecten te toetsen. Het hoeft dus niet te verbazen dat onderwijs zich vaak richt naar de inhoud van de toetsen.

Het is echter nogal ongewoon dat het CITO toetsen uitgeeft voor onderwijs dat (nog) niet gegeven wordt, met de bedoeling dat het wel gegeven zal worden. Toch is dit wat er met de *Spreektoetsen Nederlands LBO/MAVO* aan de hand is.

Men kan zijn bedenkingen hebben bij een dergelijke opzet. Onderwijs moet immers vorm gegeven worden door leraren, vakdidactici en leerplanontwikkelaars; toetsdeskundigen moeten zich bij hun leest houden. Toch ben ik van mening dat dit initiatief van het