

## **Een nieuw examenprogramma Nederlands: Een opgave voor Neerlandici!**

### **1. Inleiding**

Een examenprogramma vormt het scharnierpunt tussen onderwijs en examens. Beide worden door examenprogramma's verbonden. Naarmate een examenprogramma vager en algemener is, laat het scharnier meer kraak- en knerpgeluiden horen.

Wil het examenprogramma zijn functie goed vervullen dan zal het moeten voldoen aan een aantal eisen. Het zal algemene vakdoelstellingen en een aantal te onderwijzen en te examineren vaardigheden en concrete doelstellingen moeten bevatten. Ook een specificatie van de leerstof en het beoogde leerresultaat horen in een examenprogramma thuis. Het programma zal zoveel duidelijkheid moeten verschaffen dat goed hanteerbare beoordelingscriteria er op een logische wijze uit af te leiden zijn. En 'last but not least' is het van groot belang, dat een examenprogramma een weerspiegeling is van hetgeen onderwezen wordt of zal worden.

Het huidige examenprogramma voor Nederlands is niet gericht op communicatieve en functionele doelen, verschillende vaardigheden in het bestaande programma zijn niet of alleen heel moeilijk te examineren en de diversiteit in het onderwijs is zo groot dat er nauwelijks een goed eindexamen met algemeen geaccepteerde beoordelingscriteria bij te maken valt. Vernieuwing van het examenprogramma was daarom hard nodig.

De problematische aansluiting tussen voortgezet en hoger onderwijs en tussen onderwijs en bedrijfsleven, die ook teruggevoerd kan worden op tekorten in de beheersing van de moedertaal, vormden een extra aanleiding om tot herziening van het examenprogramma te komen.

Om de discrepantie tussen onderwijspraktijk en examenprogramma op te heffen en de aansluitingsproblematiek op te lossen, heeft de toenmalige staatssecretaris van Onderwijs en Wetenschappen eind 1988 de Commissie Vernieuwing Examenprogramma's Nederlandse taal- en letterkunde VWO en HAVO (de CVEN) ingesteld.

Een dergelijke commissie moet haar werk doen binnen bepaalde kaders. Deze worden bepaald door overheid en door een onderwijskundig en examenteknisch kader. Op beide wil ik hier ingaan, waarbij het accent zal liggen op de eisen waaraan een examenprogramma mijns inziens zou moeten voldoen, gezien vanuit het perspectief van degenen die, op basis van zo'n programma, concrete examens moeten samenstellen.

## 2. Functies van examens

In een uiteenzetting over examens en examenprogramma's ligt het natuurlijk voor de hand in het kort in te gaan op de vraag wat overheid, onderwijs en maatschappij nu eigenlijk willen met examens. Met andere woorden: welke functies hebben examens eigenlijk. De Koning heeft zo'n twaalf jaar geleden een uitvoerige beschrijving opgesteld van de functies die aan examens worden toegekend (1978). Die beschrijving laat duidelijk zien dat examens vele functies tegelijk vervullen. Examens wordt vaak een selectiefunctie en een allocatiefunctie toegedacht. Ik denk dat dit ten onrechte is. Selectie en allocatie hebben allang plaatsgevonden gedurende het onderwijs. De keuze voor het schooltype, het al of niet over gaan, het veranderen van school, de keuze voor een vakkenpakket hebben meer met selectie en allocatie te maken dan examens. De toelating tot het hoger onderwijs is meestal al geregeld voordat het examen afgerond is. Het behalen van het diploma is slechts voorwaarde voor toelating. Bovendien kan het praten over de selectiefunctie bij het vak Nederlands nauwelijks relevant zijn, omdat de spreiding van cijfers zo gering is dat er nauwelijks een selecterende werking van kan uitgaan.

Functies van examens zou ik willen onderscheiden naar de belanghebbenden. Voor de overheid heeft het centrale examen een niveaubewakingsfunctie. Het niveau van de opgaven ligt redelijk vast. Het Centraal Examen is ook normstellend voor het Schoolonderzoek. Voor de scholen en docenten is het examen de evaluatie van het door hen gegeven onderwijs. Voor de leerlingen heeft het examen een kwalificatie- en een paspoortfunctie. Voor de toelating tot het hoger onderwijs is het diploma nodig. In het latere leven wordt gevraagd welke opleidingen met goed gevolg doorlopen zijn.

Ik pretendeer overigens niet hiermee een volledige opsomming te hebben gegeven van functies die examens kunnen vervullen. Discussies over functies van examens hebben overigens, voor zover mijn ervaring reikt, nooit tot conclusies geleid die houvast bieden voor de vorm van toetsing.

## 3. Overheidsbeleid

De functie van de overheid, als bewaker van de kwaliteit van het onderwijs, is van belang in het kader van de rendements- en aansluitingsproblematiek en de onder meer daarmee verband houdende ontwikkeling van een nieuw examenprogramma voor Nederlands in het HAVO en VWO. Belangrijke punten in het overheidsbeleid ten aanzien van HAVO en VWO zijn:

- de aansluiting voortgezet onderwijs en hoger onderwijs;
- de verbetering van het rendement van het voortgezet onderwijs;
- deregulering en autonomie voor de scholen.

### 3.1. Aansluiting en rendementsverbetering

Dat de aansluiting tussen het voortgezet onderwijs en het hoger onderwijs gebrekkig is, kan worden geconstateerd bij de overgang van het HAVO naar het Hoger Beroepsonderwijs en bij de overgang van het VWO naar een aantal studies waarvan de succespercentages in het eerste jaar laag zijn. Ook ten aanzien van het vak Nederlands zijn problemen signaleerd, die uitgebreid



besproken zijn op het congres van de Nederlandse Taalunie in 1986 (Daems, Rymenans 1986).

Als één van de mogelijkheden om het aansluitings- en rendementsprobleem op te lossen wordt modulering van het onderwijsaanbod beschouwd. De doorlopen-de cursus vanaf de keuze van het vakkenpakket tot en met het eindexamen zou opgedeeld moeten worden in kleinere leerstofeenheden die min of meer los van elkaar worden doorlopen en afgesloten. De CVEN moet daarom ook de mogelijkheden voor modulering van het vak Nederlands aangeven, zoals dat voor andere vakken reeds door vakdeskundigen gebeurd is (Van Weeren e.a., 1990). Het Cito vervulde daarbij een coördinerende en ondersteunende rol. In hoeverre modulering en afsluiting in de vorm van deelkwalificaties nu nog officieel beleid is, is onduidelijk. De huidige staatssecretaris lijkt minder enthousiast. In het laatste ARVO-advies echter wordt weer geheel van een gemoduleerde structuur uitgegaan (ARVO, 1990).

### **3.2. Deregulering.**

Deregulering van de voorschriften in het onderwijs waarmee meer autonomie aan de scholen en aan de schoolbesturen gegeven wordt, is al enige jaren richtinggevend beleid. Dat deregulering ook consequenties heeft voor het eindexamen is duidelijk te zien aan het nieuwe examenreglement (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1989).

Ook de mogelijke instelling van een Centraal Bureau Examens (CBE) past in dit dereguleringsbeleid. In het inmiddels ingediende wetsvoorstel wordt de verantwoordelijkheid voor de examens overgedragen aan het bestuur van het CBE, dat gevormd zal worden door de onderwijsvakorganisaties, vertegenwoordigers van het hoger onderwijs en de sociale partners. De minister ziet zodoende af van zijn verantwoordelijkheid voor de Centrale Examens. Het CBE zal ook de ontwikkeling van nieuwe examenprogramma's tot zijn taak gaan rekenen. Opmerkelijk is echter dat de vaststelling van die programma's een verantwoordelijkheid van de minister blijft.

Wanneer de overheid terugtreedt, moeten er andere middelen gebruikt worden om het niveau te bewaken. Min of meer gedetailleerde examenprogramma's vaststellen is er één van. Ik betwijfel overigens zeer of dit een effectief middel zal zijn.

De OESO-Commissie die begin dit jaar het Nederlandse onderwijs doorlichtte, stelt dat vermindering van het aantal voorschriften de noodzaak van een goede kwaliteitsmeting en -beoordeling alleen maar groter maakt (OESO, 1990).

### **4. Instellen van de CVEN**

De wens om een examenprogramma commissie voor Nederlands in het HAVO en VWO in te stellen kwam van diverse kanten. Het hoger onderwijs, zoals hiervoor al gesteld, signaleerde manco's in kennis en vaardigheden. Het bedrijfsleven liet dezelfde geluiden horen. De reeds genoemde conferentie van de Nederlandse Taalunie heeft ertoe bijgedragen dat de commissie ingesteld werd. En ook onvrede bij de direct betrokkenen - docenten, inspectie en de leden van de Centrale examencommissie vaststelling opgaven (Cevo) - klonk steeds luider door.

#### 4.1. Kritiek

Het hoger onderwijs en het bedrijfsleven klagen over de slechte taalvaardigheid. Ze hebben het dan meestal over schrijfvaardigheid. De onlangs gepubliceerde resultaten van een SCO-onderzoek, bevestigen dit (De Glopper en Van Schooten, 1990). Schrijfvaardigheid is probleem nummer één. De gesignaleerde tekorten zijn hier het grootst. Een relativerende bevinding is dat de gebruiksfrequentie van schrijfvaardigheid niet de hoogste is.

Docenten Nederlands klagen al jaren over programma-onderdelen waar ze niet mee uit de voeten kunnen. In een enquête van de Rijksuniversiteit Leiden wordt dit opnieuw duidelijk (Schouw en Van de Geest, 1989). Uit deze enquête blijkt ook dat docenten aanzienlijke beoordelingsproblemen ervaren bij de afsluiting van hun onderwijs.

Bij de leden van de vaksectie Nederlands van de Cevo en de daarbij betrokken leden van de inspectie bestond onvrede over de toetsing van schrijfvaardigheid door middel van het opstel zonder enig beoordelingsvoorschrift en over de samenvattingsopdracht en de beoordeling daarvan. Zij constateerden dat het vigerende examenprogramma nauwelijks op communicatieve aspecten gericht is, terwijl overal nieuwe examenprogramma's opgesteld werden, die meer toegesneden zijn op de wensen die de huidige maatschappij stelt. Een meer functionele benadering is momenteel een algemene tendens bij de vernieuwing van examenprogramma's. Ook op het gebied van taalgebruik bestaat onvrede. Het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen heeft het rapport 'Er wort steeds meer fout gescreven' gepubliceerd (Ministerie van O. en W., 1981).

#### 4.2. Boodschap

In feite kreeg de CVEN de boodschap mee om een examenprogramma te maken dat gericht is op communicatieve en functionele doelen. Het programma zou duidelijker aan moeten sluiten bij de naschoolse behoeften.

De scholen zijn van mening dat het programma onderdelen moet bevatten die te onderwijzen zijn in de huidige klassikale situatie en die redelijk te beoordelen zijn. Zij spreken zich uit voor een curriculum-afhankelijk programma, dat wil zeggen een examenprogramma dat goed aansluit op het gegeven onderwijs. De vraag is hoe dat moet in een onderwijssituatie waarbij onder de docenten Nederlands een grote diversiteit aan meningen bestaat.

In haar knelpuntennota heeft de CVEN de problemen van de diversiteit en 'onderwijsbaarheid' grondig geanalyseerd (CVEN, 1989).

#### 5. Eisen examenprogramma

De inhoud van een examenprogramma wordt, zoals hiervoor is uiteengezet, uiteindelijk bepaald door het onderwijs (de docenten), de overheid en derden (waaronder het bedrijfsleven). Wat in het onderwijs gebeurt, wordt vastgelegd in een leerplan, vastgesteld door het bevoegd gezag van de school. Wat in een examen aan de orde kan komen, wordt vastgelegd in een examenprogramma, vastgesteld door de minister.

Nu is het niet zo, dat steeds eerst het leerplan ontwikkeld wordt en vervolgens het examenprogramma. Dit is nadrukkelijk door de wetgever ook niet zo gewenst.



Het leerplan speelt in de Nederlandse school niet zo'n grote rol. Ik denk dat veel docenten niet eens weten dat hun bevoegd gezag een leerplan vastgesteld heeft. Vandaar dat de relatie veel meer direct van examenprogramma naar didactiek en te geven onderwijs loopt. Voor de CVEN betekent dit, dat zij niet alleen uitspraken doet over examens maar ook over het te geven onderwijs.

Ik zie de meest sterke relatie tussen examenprogramma's en het gegeven onderwijs. En daar ligt voor de CVEN een van de grootste problemen. Het onderwijs in het Nederlands is zo divers, dat elke concrete uitspraak een ingreep betekent in de lespraktijk van grote groepen docenten.

In het nu geldende examenprogramma is dit probleem opgelost door maximale globaliteit. Het hele programma kan op een half A-4-tje. Dit is slechts het verschuiven van het probleem, want bij het concretiseren van het programma in examenopgaven met correctievoorschriften komt het levensgroot terug. We hebben dit gezien bij de invoering van een analytisch beoordelingsschema vorig jaar.

Nogmaals, uit de knelpuntenanalyse die de CVEN publiceerde, blijkt dat zij zich hier wel van bewust is.

## 6. Richtlijnen voor examenprogramma's

Een methodiek om tot een voor de grootste meerderheid van de docenten acceptabel voorstel te komen, bestaat bij mijn weten niet. De CVEN zal haar eigen weg moeten vinden en zal dat ook wel doen. Wat wel ontwikkeld is, zijn richtlijnen voor het opstellen van examenprogramma's. Aan nieuw startende examenprogrammacommissies wordt een publikatie van het Cito 'Algemene richtlijnen voor centrale eindexamenprogramma's' ter beschikking gesteld. (Dekker en Van Krieken, 1986). In een hoofdstuk over de wenselijke inhoud van examenprogramma's worden de volgende onderdelen genoemd:

- algemene vakdoelstellingen;
- concrete doelen, specificatie van de leerstof en het beoogde leerresultaat;
- een globaal ingevulde toetsspecificatie;
- normstelling, bijvoorbeeld door te verwijzen naar een modelexamen;
- specificatie van niveaueverschil.

Als er in een examenprogramma sprake is van jaarlijks of over een periode van een aantal jaren wisselende onderwerpen, dan worden de volgende inhouds toegevoegd:

- een specificatie van het keuzedomein;
- formulering van concrete doelen los van het onderwerp.

Het eerste gedeelte geeft aan wat in elk examenprogramma voor elk vak opgenomen zou moeten zijn. Algemene vakdoelstellingen zijn leerdoelen van een vrij hoge abstractiegraad. Zij geven de bijdrage aan die het vak levert aan de doelen die voor alle leerlingen in het onderwijs gesteld zijn. Men kan op deze manier duidelijk maken waarom het programma eruit ziet zoals het eruit ziet. Uit de algemene vakdoelstellingen kan blijken welke visie richtinggevend geweest is voor de keuze van leerdoelen. Een voorbeeld hiervan uit het recent opgestelde examenprogramma wiskunde-A HAVO kan dit verduidelijken. Dat programma vermeldt als doelstelling bijvoorbeeld: 'Het programma wiskunde-A

heeft een algemeen vormend karakter en is gericht op het gebruik van wiskunde in de maatschappij. Het doel van wiskunde-A is dat kandidaten aan de werkelijkheid ontleende problemen kunnen doorgronden en kunnen oplossen met wiskundige hulpmiddelen.' (Ministerie van O. en W., 1990). De concrete doelen in het examenprogramma maken duidelijk wat de leerstof is en wat ermee gedaan moet worden. Deze doelen vormen dus het belangrijkste onderdeel van het examenprogramma. Voor een examenprogramma Nederlands zou dit betekenen dat opgenomen wordt welke tekstsoorten (gesproken en geschreven) tot de examenstof behoren, welke karakteristieken van deze tekstsoorten tot de leerstof behoren, hoe leerlingen met deze kennis moeten kunnen omgaan, welke vaardigheden zij moeten beheersen en welke criteria gelden voor een vaardig kunnen omgaan met taalsituaties.

Een globaal ingevulde toetsspecificatie voor een centraal examen houdt in dat voor de concrete doelen ook ongeveer aangegeven is in welke mate deze in de examens opgenomen moeten zijn. Mogelijk is dit voor een examenprogramma te gedetailleerd. Een dergelijke toetsspecificatie zou heel goed opgenomen kunnen worden in een examenmodel, dat ontwikkeld wordt om de operationalisatie van het examenprogramma in examenopgaven en de discussie daarover vorm te geven.

Hetzelfde geldt voor een modelexamen waaraan de norm voor het centrale examen ontleend kan worden. Tenslotte is een feitelijk examen de meest concrete operationalisering van het examenprogramma. De centrale examencommissie (Cevo) zou na diverse commentaarrondes een examenmodel en een modelexamen kunnen vaststellen, zodat iedereen kan zien hoe een examenprogramma daadwerkelijk wordt vertaald in een examen. Ik kom op het principe van een examenmodel hierna nog terug.

De specificatie van niveauverschil kan op verschillende manieren vorm gegeven worden: in de zin van eigen concrete doelstellingen voor de verschillende niveaus of in de zin van grotere beheersing, moeilijker teksten en taalsituaties. Een mogelijkheid is ook om het niveauverschil door middel van gepreteste modelexamens vast te leggen.

Wisselende onderwerpen komen bij een beperkt aantal vakken voor. Het zijn die vakken waarvan de inhoud te omvangrijk is om in één examen aan de orde te stellen: geschiedenis, aardrijkskunde, en sinds kort ook maatschappijleer en klassieke talen. Aan de examenprogramma-constructie stelt dit speciale eisen. Het programma moet het kader geven waarin de commissie, die de wisselende onderwerpen voorbereidt en uitwerkt, kan werken. Een wisseling van onderwerpen zou denkbaar zijn bij de examinering van Literatuur.

Zou de CVEN volgens deze 'richtlijnen' willen werken - en dat hoop ik uiteraard - dan moeten er vooral op het gebied van concrete doelen, toetsspecificatie en normstelling vérgaande keuzes gemaakt worden.

Een beperking is echter dat te gespecificeerde programma's in Nederland snel de vrijheid van onderwijs raken. Dat de in de wet verankerde vrijheid van inrichting en vormgeving van het onderwijs inderdaad grote zorgvuldigheid en terughoudendheid vereist en beperkingen oplegt, wordt nog eens bevestigd door de ervaringen met het formuleren van de kerndoelen voor de basisvorming.



## 7. Verantwoorde examinering

Eén van de aspecten waarmee de CVEN zich bij het opstellen van een examenprogramma moet bezighouden, is de vraag of hetgeen zij voorstelt ook toetsbaar is. In een enquête-verslag over het schoolonderzoek kan men lezen wat er gebeurt als men daar geen rekening mee houdt (Schouw en Van de Geest, 1989). Bijna eenderde van de docenten toetst in het schoolonderzoek het onderdeel voorlezen niet, eveneens bijna eenderde toetst geen luistervaardigheid en spreekvaardigheid komt bij 10% niet aan de orde. Toch worden deze onderdelen in het examenprogramma voorgeschreven.

Aan examens, of deze nu centraal of decentraal zijn, mag een aantal kwaliteitseisen gesteld worden, zeker met het oog op de functies die ze voor alle belanghebbenden hebben. Die eisen betreffen:

- communiceerbaarheid;
- validiteit;
- objectiviteit.

Deze drie aspecten bepalen zowel de ruimte als de grenzen op het gebied van toetsing.

### 7.1. Communiceerbaarheid

Het is noodzakelijk dat over inhouden van examens gesproken en overlegd kan worden in duidelijke en algemeen gangbare termen. Een examenprogramma kan daar een belangrijke bijdrage aan leveren, als het tenminste concreet genoeg is. De doelen en criteria moeten duidelijk omschreven zijn. Als probleem signaleerden we reeds dat een examenprogramma niet te gedetailleerd alles mag vastleggen. Hiervoor is al een aantal keren het woord 'examenmodel' gebruikt. Zo'n model kan het gat opvullen tussen examenprogramma en daaruit afgeleid examen. De Cevo zou in een dergelijk examenmodel aan moeten geven op welke manier zij het programma denkt te gaan interpreteren. Het examenmodel kan functioneren als opdracht voor de examenconstructeurs en als communicatiemiddel met docenten. Voor de nieuwe examens biologie volgens het C- en D-programma is inmiddels een examenmodel gepubliceerd in Uitleg (Ministerie van O en W, 1990). Een vergelijking met de Engelse Syllabi, waarin ook leerdoelen aangegeven zijn en de wijze waarop deze geëxamineerd zullen worden, zou hierbij goed gemaakt kunnen worden. Het Programma van toetsing dat in het nieuwe examenreglement voorgeschreven is, zou voor het schoolonderzoek eenzelfde functie kunnen vervullen.

Communiceerbaarheid is uiteraard niet alleen van belang voor examenconstructeurs en docenten. Ook de leerlingen, het vervolgonderwijs en het bedrijfsleven zouden daarmee gebaat zijn. De transparantie van examens en diplomering wordt erdoor vergroot.

### 7.2. Validiteit

Een examen noem ik valide wanneer het de doelstellingen uit het examenprogramma voldoende representeert. Het validiteitsprobleem wordt daarmee verschoven naar de examenprogrammacommissie. En daar hoort het ook.

Door de beknoptheid van het nu geldende examenprogramma wordt de validiteitsvraag ten onrechte veel te veel bij de toetsconstructeurs gelegd, dat wil

zeggen bij de docenten die hun eigen schoolonderzoek maken, de docenten die meewerken aan de examenconstructie, de Cito-medewerkers en de Cevovaksecties die de centrale examens vaststellen.

De examenprogrammacommissie moet bepalen welke doelstellingen getoetst worden. Of dit communicatieve en functionele doelen moeten zijn, zullen de leden van deze commissie moeten overwegen.

Op de validiteitsvraag ten opzichte van het gegeven onderwijs, het hoger onderwijs en de maatschappij, wil ik hier nu niet ingaan. Als we de toetsbaarheid van vakonderdelen willen bekijken, moeten we de validiteit verder bespreken in samenhang met de objectiviteit.

### 7.3. Objectiviteit als voorwaarde voor validiteit

Validiteit en objectiviteit vertonen een sterke samenhang. Objectiviteit is een voorwaarde voor valide toetsing. Als we het gemaakte werk niet enigszins objectief kunnen beoordelen, weten we in feite niet wat we getoetst hebben.

Als we niet weten welke criteria precies aangelegd zijn zoals nu bij opstel en als we die wel kunnen benoemen, maar niet goed kunnen definiëren, weten we niet welke doelstellingen er getoetst zijn en valt er niets te zeggen over inhoudsvaliditeit.

Naast onduidelijkheid over de te hanteren criteria, kunnen zich nog andere beoordelaarseffecten doen gelden. Het belangrijkste effect heeft te maken met het verschijnsel van (zeer) strenge en (zeer) soepele beoordelaars. Dat verschijnsel doet zich vooral voor wanneer geen goede beoordelaarsvoorschriften gegeven kunnen worden. Onderzoek toont aan dat in een groep van circa tien beoordelaars steeds beide (uiterste) typen voorkomen. De hoge of lage score heeft dan in veel mindere mate met de goede of slechte prestatie op de inhoudelijke vaardigheden te maken dan we wel zouden wensen.

In het algemeen kan gesteld worden dat de objectiviteit toeneemt naarmate de opdracht meer gestructureerd is en de beoordelingsvoorschriften concreter zijn. De mogelijkheden om zowel aan de opdracht als aan de beoordelingsvoorschriften iets te doen, is gevisualiseerd in het hierna volgende schema (schema 1).

Verticaal zijn mogelijke beoordelingswijzen geplaatst, waarbij de beoordelingswijze die de minste kans op objectiviteit geeft bovenaan staat en de meest objectieve beoordelingswijze onderaan. Horizontaal zijn de mogelijke opdrachtvormen weergegeven. Deze zijn van links naar rechts op dezelfde wijze geordend. De opdrachtvorm waarmee de minste objectiviteit te bereiken valt staat het meest links. Met de opdrachtvormen die volgen is steeds een grotere mate van objectiviteit te bereiken. Voor mogelijke combinaties van opdrachtvorm en beoordelingswijze valt op deze wijze in te schatten hoe groot de objectiviteit kan zijn.

De opdrachtvormen gelden zowel voor schriftelijke als mondelinge toetsen. In de reeks opdrachtvormen komt misschien een voor niet iedereen bekende voor: de gestructureerde opdracht. Dit is een opdracht van een zekere omvang waarbij de vrijheid van de leerling om de opdracht uit te voeren beperkt wordt door een aantal extra instructies. Hiermee wordt de doelstelling van de opdracht beter vastgelegd dan met een geheel open opdracht.



Schema 1: Opdrachtvormen en beoordelingswijzen.

opdracht vormen	opstel opdracht essay- vragen	gestructu- reerde opdrachten	open vragen	gesloten vragen
beoordelings- wijzen				
globaal				
geheel globaal				
schaalbe- oordeling				
analytisch				
alleen criteria				
criteria met subschalen				
scorings instructies				
correctie- modellen				
mechanische sleutels				

In de reeks beoordelingswijzen op de verticale as is er misschien ook een aantal onbekend, omdat die nu nog niet in het onderwijs gehanteerd worden. Bij de globale beoordeling is dit de *schaalbeoordeling*.

Zo'n schaalbeoordeling bestaat uit het vergelijken van leerlingwerk met een genormeerd voorbeeld. De beoordelaar moet dan de beslissing nemen of het betreffende leerlingwerk nu beter, even goed of slechter is als een voorbeeld van de schaal. Deze wijze van beoordelen is ook ontwikkeld voor analytische beoordeling. Alleen wordt dan bij de vergelijking één criterium tegelijk in de beoordeling betrokken. We spreken dan van *subschalen*.

*Scoringsinstructies* zijn in Nederland ook niet zo bekend. Het gaat om een reeks vragen, die de corrector bij het corrigeren van leerlingwerk of een onderdeel daarvan moet beantwoorden. Aan een positieve of gedeeltelijk positieve beantwoording worden punten gekoppeld. Naar mijn mening biedt verdere ontwikkeling van deze min of meer nieuwe beoordelingswijzen in de toetsing van het vak Nederlands zeker perspectief.

Het zal duidelijk zijn, dat voor de beoordeelbaarheid de grootste problemen zich in de linkerbovenhoek van het schema voordoen. Wat de algemene toepasbaarheid betreft, levert de linker benedenhoek de meeste problemen op.

#### 7.4. Validiteit en objectiviteit huidige examens

De huidige situatie van Schoolonderzoek (SO) en Centraal Examen (CE) laat zich naar mijn mening in het onderstaand schema goed samenvatten. (Dit schema is schema 1, ingevuld voor de huidige examensituatie. Een aantal categorieën op de verticale as is weggelaten omdat deze bij de huidige examens niet voorkomen)

Schema 2: Huidig examenprogramma

opdracht vormen	opstel opdracht essay-vragen	gestructu-reerde opdrachten	open vragen	gesloten vragen
beoordelings-wijzen				
globaal				
geheel globaal	CE-opstel SO-spr.- luist.	SO-voorlezen CE-samenv.	SO-litt. SO-spr.- luist. SO-luist.	
analytisch				
alleen criteria	CE-opstel	CE-samenv.		
correctie-modellen			CE-tekst SO-litt.	
mechanische sleutels				SO-tekst SO-luist.

Een aantal onderdelen staat op verschillende plaatsen, omdat er in de praktijk heel verschillend gewerkt wordt.

De bovenste regionen van het schema zijn behoorlijk gevuld. Vanuit het oogpunt van objectiviteit en derhalve ook van validiteit is dat geen wenselijke situatie. De huidige wijze van toetsing van het vak Nederlands is in vergelijking met de andere vakken van het HAVO en VWO in dit opzicht waarschijnlijk de meest discutabele.



## 7.5. Validiteit en objectiviteit in CMM-advies

Een voorganger van de CVEN was de Commissie Modernisering Moedertaalonderwijs (CMM), die in 1977 een advies uitbracht over het eindexamen Nederlands. Wanneer we de adviezen van de CMM in het schema plaatsen, zien we dat in het voorstel de aandacht voor objectiviteit aanzienlijk was. Wat validiteit en objectiviteit betreft een duidelijke verbetering (schema 3).

Schema 3: Advies CMM (1977)

opdracht vormen	opstel opdracht essay-vragen	gestructureerde opdrachten	open vragen	gesloten vragen
beoordelingswijzen				
globaal				
geheel globaal			SO-litt.	
analytisch				
alleen criteria + jury	CE-GS SO werkstuk litt. SO discussie	CE-SF	SO spr/luist.	
correctie-modellen			CE-tekst SO-luist.	
mechanische sleutels				

GS = Gericht Schrijven

SF = Schrijven op Feiten

Bij Gericht Schrijven en Schrijven op Feiten stelde de CMM een analytisch werkende jury voor. De samenvatting wees zij af, onder andere vanwege de onbetrouwbaarheid van de beoordeling. Voor het onderdeel spreek- en luistervaardigheid koos de CMM in de eerste plaats voor de discussie als toets. De beoordeling moest plaatsvinden door een team van beoordelaars (eigen leraar en medeleerlingen!) en er moest een schema van beoordelingsaspecten gebruikt worden.

De gehele toetsing schuift in het schema op naar het middengedeelte, waar meer beoordelingsovereenstemming te bereiken valt.

## 8. Mogelijkheden voor de CVEN

Hoe zou na de vaststelling van het examenprogramma van de CVEN het schema ingevuld kunnen worden? Ik zal mij niet aan een voorspelling wagen, want een concept-programma is er nog niet. Wel wil ik enkele mogelijkheden schetsen op basis van de gegevens waar we wel over beschikken: de knelpuntenanalyse (CVEN, 1989) en de pre-adviezen van deskundigen (CVEN, 1990). Het behoeft natuurlijk geen betoog dat ik, vanuit het oogpunt van de kwaliteitseisen die men aan examens mag stellen, hoop dat de gedeelten boven in het schema niet gevuld zullen worden. Zowel aan de kant van de opdracht als aan de kant van de beoordeling is structurering en inperking noodzakelijk.

### 8.1. Schrijfvaardigheid

Wil er van een enigszins objectieve beoordeling sprake zijn van schrijfvaardigheid (of dit nu Gericht Schrijven, gedocumenteerd schrijven of het schrijven van een brief is, maakt in wezen niet uit), dan vergt dat de nodige veranderingen ten opzichte van de huidige werkwijze. Zo zal de opdracht sterk gestructureerd moeten worden. Er zal eensgezindheid moeten ontstaan over de aspecten waarop bepaalde tekstsoorten beoordeeld moeten worden en over de mate waarin deze aspecten de eindscore mogen bepalen. De betreffende criteria moeten aan de kandidaten bekend zijn, dat wil zeggen onderdeel uitmaken van het onderwijs. De schrijfvaardigheidsmeting zal curriculum-afhankelijk moeten zijn. Dat is nu niet het geval, omdat er op veel scholen in het geheel geen curriculum is.

Een analytische beoordeling aan de hand van een vrij gedetailleerde scoringsinstructie kan dan leiden tot een redelijke overeenstemming, mits ook vooraf vastgesteld is welke teksttypen in de toetsing voor moeten komen, welke karakteristieken deze teksttypen hebben en dus welke beoordelingscriteria aangelegd mogen worden en mits deze afspraken ook algemeen geaccepteerd worden. Ook dan is een tweevoudige onafhankelijke beoordeling gewenst, maar juist dan wordt een tweede beoordeling ook weer beter mogelijk, omdat de beoordelaars niet te ver uiteen kunnen lopen in hun criteria.

Mocht dit alles niet tot de mogelijkheden behoren, dan moet de CVEN zich naar mijn overtuiging vanuit kwaliteitsoverwegingen van de toetsing ernstig afvragen of schrijfvaardigheid wel in het CE getoetst moet worden.

Zijn de beoordelingsmethoden uit het schema nu in de examensituatie ook echt bruikbaar? Twee recente ervaringen die enigszins op dit terrein liggen stemmen mij niet optimistisch. Het analytische beoordelingsschema voor de samenvatting VWO stuitte op omvangrijk verzet in 'het veld'. Bij de beoordeling van de 'Functionele Schrijfopdrachten' voor LBO en MAVO blijft de klacht dat de beoordeling met gebruikmaking van de scoringsinstructies te arbeidsintensief is. Twee probleemsituaties die beide een verschillende achtergrond hebben. Bij de samenvatting moet geconstateerd worden dat geen communis opinio bestaat over wat de te toetsen doelstellingen zijn. Dit kan misschien in het examenprogramma opgelost worden. Bij de 'Functionele Schrijfopdrachten' ligt het probleem in het grote aantal scoringsmomenten en de tijd die daardoor nodig is voor de beoordeling in verhouding met de beoordeling van het opstel.

Braet onderkent beide problemen ook wanneer hij op een studiedag over schrijfvaardigheid stelt dat de examenprogrammacommissie zou moeten onder-



zoeken of het mogelijk is voor schrijfvaardigheid afspraken te maken over tekstsoorten, eisen te formuleren voor schrijfprodukten en beoordelingsprocedures. Hij zegt daarover: 'Wel wil ik waarschuwen voor te gedetailleerde en omslachtige beoordelingsvoorschriften' (Braet, 1990). In onderzoekssituaties is het mogelijk beoordelaars te laten werken met gedetailleerde correctieprocedures en hen precies te instrueren en controleren. In de examensituatie waarin grote aantallen docenten met verschillende opvattingen in een beperkte tijd en zonder extra honorering het werk beoordelen, moeten we niet al te optimistisch zijn.

## **8.2. Mondelinge taalvaardigheid.**

De beoordeling van mondelinge taalvaardigheid blijft het moeilijkste probleem. Wanneer we hier iets willen doen aan de objectiviteit, dan is het allereerst van belang te bepalen welke tekstsoort of tekstsoorten in welke situaties men in de toetsing wil betrekken. Vervolgens moet bepaald worden welke kenmerken deze tekstsoorten en situaties hebben en of daar normen aan te ontleen zijn. Voor het basisonderwijs en de beginfase van het voortgezet onderwijs is in de periodieke peilingen van het onderwijsniveau het nodige voorwerk verricht (Kuhlemeier en Van den Bergh, 1990). Voor de bovenbouw van HAVO en VWO is nog weinig gebeurd.

Bovendien is het de vraag of we hier nog bezig zijn met de afsluiting van gegeven onderwijs. Wil de toetsing van spreekvaardigheid een zinvolle plaats krijgen, dan zal daar eerst een in de klas hanteerbare didactiek voor ontwikkeld moeten worden. Eigenlijk moet dan gedacht worden aan cursussen mondelinge taalvaardigheid aan kleine groepen, in dezelfde zin als Braet schrijft over schrijfcursussen (Braet, 1990).

In elk geval zou de koppeling aan de mondelinge toetsing van literatuur, zoals nu zo vaak voorkomt, om velerlei redenen, maar vooral vanuit validiteits-oogpunt zo snel mogelijk beëindigd moeten worden. Een standpunt dat ook de CMM destijds al huldigde.

## **8.3. Overige onderdelen**

Voor de toetsing van onderdelen als tekstbegrip, literatuur, taalbeschouwing, taalkunde en argumentatie is het mogelijk te werken met open en gesloten vragen. De vragen kunnen redelijk objectief beoordeeld worden met behulp van een correctiemodel, één van de analytische beoordelingsmethoden en twee onafhankelijke beoordelaars. Hierbij ga ik niet in op de vraag of al deze onderdelen wel in het examenprogramma moeten worden opgenomen.

## **8.4. Informatica**

De mogelijkheden voor de integratie van informatica zijn geschetst in een publikatie van Van Hout (1989). Voor zover het op opname in het eindexamenprogramma aankomt, vertoont de voorgestelde leerstof de meeste relatie met het onderdeel taalbeschouwing.

## **8.5. Literatuur**

Op de toetsing van literatuur wil ik nog wat uitgebreider ingaan. Literatuur wordt momenteel in het SO overwegend mondeling getoetst. Dit lijkt erg vanzelfsprekend, omdat toetsing gebeurt aan de hand van een boekenlijst die in

grote vrijheid door de leerling zelf samengesteld kan worden. In vergelijking met de ons omringende landen is dit redelijk uniek. Engeland, Frankrijk en Duitsland kennen bijvoorbeeld een schriftelijk literatuur-examen over gelezen boeken. In Engeland en Frankrijk is dat een onderdeel van het centraal examen. Twee van mijn collega's stellen, dat schriftelijke toetsing van literatuur de voorkeur verdient boven mondelinge met het oog op de gelijkheid van taakstelling en beoordeling (Mets en Noijons, 1990). Mondelinge tentamens kunnen geen garanties ten aanzien van deze aspecten bieden. Dit geldt zowel voor formatieve als summatieve toetsing. Met betrekking tot de examinering stellen zij onder andere voor in het laatste jaar een bepaalde auteur te behandelen, enige romans rondom een thema, een reeks gedichten, een stroming etcetera. Deze examinering plaatsen zij in het schoolonderzoek. Het centraal examen zou mijns inziens ook denkbaar zijn. Het nieuwe programma klassieke talen dat tijdens het afgelopen CE op zo'n 100 scholen werd afgenomen, gaat van deze opzet uit. Hiermee wordt overigens wel een nieuw probleem geïntroduceerd. Een dergelijk pensum moet regelmatig wisselen: elk jaar, of eens in de twee à drie jaar.

Vanuit oogpunt van examen-organisatie levert deze werkwijze nogal wat bezwaren op. Wisselende onderwerpen vergen een aanzienlijke extra inzet van de verantwoordelijken voor de examens en van de docenten. Een permanente commissie moet zich bezighouden met de bepaling en uitwerking van het wisselende onderwerp. En examenconstructeurs en docenten moeten zich steeds opnieuw inwerken in specifieke onderwerpen. Een voordeel is dat de examinering concreter en doorzichtiger wordt.

## 9. Tot besluit

In dit artikel heb ik getracht een schets te geven van een overheidsbeleid dat gericht is op een betere aansluiting VO-HO, daarbij een accent leggend op communicatieve en functionele doelen in discussies die vooraf gingen aan de opdracht aan de Commissie Vernieuwing Examenprogramma's Nederlands. Ten aanzien van het examenprogramma heb ik de behoefte willen aangeven aan detaillering die leidt tot inperking, structurering en concretisering van de onderwijsdoelen en de beoordelingscriteria.

De cruciale vraag blijft echter of een curriculum-afhankelijke examinering van het vak Nederlands mogelijk is bij de huidige diversiteit en omvang van onderwijsdoelen. Het opstellen van een examenprogramma betekent verantwoorde keuzes maken. En dat is de moeilijke taak waar de CVEN nu voor staat.

Ik hoop u hiermee wat houvast gegeven te hebben voor de verdere discussies.

Deze tekst is een bewerking van een lezing, gehouden op de studiedag van de VDN te Utrecht op 18 mei 1990.



## Bibliografie

- Arvo, *De voorbereiding op het Hoger Onderwijs*. Advies over de aansluiting tussen voortgezet en hoger onderwijs, Zeist 1990.
- Braet, A., Meer dan opstellen. *Levende talen* 451, 1990, 219-224.
- CMM, *Advies over het eindexamen Nederlands in het VWO, het HAVO en het MAVO*. Commissie Modernisering Moedertaalonderwijs, 's-Hertogenbosch 1977.
- CVEN, Voortgangsverslag en knelpuntennotitie. *Levende Talen* 444, 1989, 616-622.
- CVEN, *Pre-adviezen van deskundigen in oudere letterkunde, moderne letterkunde, taalkunde, argumentatieleer, schrijven en tekstbehandeling*. Arnhem 1990.
- Daems, F en R. Rymenans, *Het moedertaalonderwijs: vijf voor twaalf?* Conferentieverslag van de algemene conferentie Nederlandse Taal en Letteren 1986, Nederlandse Taalunie.
- Dekker, A.J. en R. van Krieken, *Algemene richtlijnen voor centrale Eind-examenprogramma's*. Cito, Algemene Publikatie nr 44, Arnhem 1986.
- Glopper, K. de en E. van Schooten, *De inhoud van de examens Nederlands voor HAVO en VWO*. SCO-publikatie 243, Amsterdam 1990.
- Hout, A. van, *Integratie Informatica-Nederlands in de bovenbouw HAVO/VWO*, Instituut voor Taal- en Kennistechnologie. KUB Tilburg, 1989.
- Koning, P. de, Functies van afsluitingen, een opsomming. *Pedagogische Studiën* 1978, 433-449.
- Kuhlemeier, H. en H. van den Bergh, De proefpeiling Nederlands. *Levende Talen*, 447, 448, 449 en 450, 1990, 24-29, 91-99, 142-146, 179-183.
- Mets, J. en J. Noijons, Literatuuroetsing en literatuuronderwijs: een voorbeeldig huwelijk, *Levende Talen* 452, 1990, 287-291.
- Ministerie van O. en W., *Er wordt steeds meer fout gegrepen*. Verkennende Nota over het Moedertaalonderwijs. 's Gravenhage 1981.
- Ministerie van O. en W., *Eindexamenbesluit VWO, HAVO, MAVO en LBO*. Zoetermeer 1989.
- Ministerie van O. en W., Examenprogramma HAVO wiskunde-A. *Uitleg O en W regelingen* nr. 7, 14 maart 1990.
- Ministerie van O. en W., Voorbeeldexamens biologie mavo en lbo C en D. *Uitleg O en W regelingen* nr.15, 5 september 1990.
- OESO, *Review van het onderwijsbeleid in Nederland*. Zoetermeer 1990.
- Schouw, L. en E. van der Geest, Vijftien jaar schoolonderzoek Nederlands: restauratie en Vernieuwing. *Moer* 5/6, 1987, 7-20.
- Weeren, J. van, R. van Krieken en G. Straetmans, *Deelkwalificaties AVO/VWO*. Overzicht, evaluatie en perspectieven. Cito, Arnhem 1990.

## 2. Mondelinge vaardigheden

Spreek- en luisterdidactic vervullen als aspecten van de taalvaardigheidsdidactic een dienstverlenende functie: spreken en luisteren zijn geen doelen op zichzelf, maar verwijzen naar vaardigheden waar mensen zich van bedienen om diverse verder liggende doelen te bereiken. Een luistervaardige leerling zal het gemakkelijker hebben om een situering in verband met een van zijn school-

