

Kritiek, Commentaar, Beschouwing

Albert Kamer

Voortgang kan vooruitgang worden

Over de voorlopige voorstellen van de Commissie Vernieuwing Eindexamenprogramma's Nederlands

1. Ter inleiding

Terwijl dit nummer van Spiegel al in de maak was, is het derde voortgangsverslag uitgekomen van de CVEN (voluit: Commissie Vernieuwing Eindexamenprogramma's V.W.O. en H.A.V.O.). Met een voorpagina waarop een stijfjes gestileerde vlag aan een heel dunne vlaggemast een bijzondere lading dekt. Want het geschriftje van 31 bladzijden blijkt de voorlopige voorstellen voor eindexamenprogramma's Nederlands te bevatten. Daar hebben we in Nederland naar uit zitten kijken¹. De een met angst en beven, omdat hem het eerste voortgangsverslag van de commissie nog levendig voor de geest staat. De ander met wat meer vertrouwen omdat hij nadien heeft kunnen vaststellen, dat de CVEN op het gebied van de strategie snel bijleerde.

Gedreven door pure nieuwsgierigheid en zonder me te laten afschrikken door de lamelndige vormgeving die bij grijze nota's onvermijdelijk lijkt, heb ik het verhaal achter elkaar uitgelezen: gauw weten hoe het afloopt.

Mijn eerste indruk was niet onverdeeld ongunstig, om het zuinig te formuleren. Maar wat hebben lezers aan de intuïtieve eerste indruk van een commentator? Dus heb ik gezocht naar een meetlat die verder reikt dan mijn eigen neus lang is.

Een overzicht van mogelijk meetinstrumentarium was snel gemaakt². Het geldende examenprogramma viel af door zijn nietszeggendheid. Het behoeftenonderzoek van de SCO, waarop de commissie Braet zich volgens haar instellingsbeschikking mede moet richten, zou een interessante vergelijking kunnen opleveren, maar is nog niet gepubliceerd. Die kluif blijft liggen voor een volgende aflevering van Spiegel. De ministeriële richtlijnen dan waaraan de CVEN zich moest houden? Ze ontbreken helaas in dezen CVEN-publikatie en dus valt er niet mee te meten. Bleven er voor mij nog twee ijkpunten over: het Advies over het eindexamen Nederlands in het v.w.o., het h.a.v.o. en het m.a.v.o. dat de Commissie Modernisering Moedertaalonderwijs in 1977 heeft uitgebracht³ en de geadviseerde kerndoelen voor de basisvorming⁴.

De afstand tussen de kerndoelen (afgestemd of minstens geschat op het niveau dat havo- en vwo-leerlingen na twee of hooguit drie jaar voortgezet onderwijs bereiken) en het voorstel van de CVEN blijkt na enig lezen en peinen voor mij te groot om interessante vergelijkingen te kunnen maken. Blijft dus die ene meetlat uit 1977 over.

2. Verschillen in uitgangspunten

Wie het CMM-advies van destijds legt naast het voorlopige voorstel van de CVEN ziet, hoe het geestelijk klimaat in dertien jaar veranderd is. De CMM besteedt negen bladzijden aan het fundament van haar advies door haar visie te geven op de examenproblematiek in het algemeen: welke functies mag een examen wel of niet hebben; aan welke voorwaarden moet het voldoen; moet het vak Nederlands wel deel uitmaken van het vakkenpakket in het eind-examen? etcetera. De beantwoording van deze vragen leidt tot principiële beschouwingen, die overbodig lijken, omdat en voorzover een aantal vragen waarop het ministerie destijds een antwoord vroeg een apriori inhield. De CMM had dus ook kunnen volstaan met te zeggen: 'Gegeven uw uitgangspunten, waarde minister, kunt u het best zo en zo handelen'. Maar nee, de CMM bepaalde een eigen positie zonder de Haagse broodheer te vragen of hij daarin geïnteresseerd was.

En zie nu de CVEN. Die formuleert ook vijf uitgangspunten, maar twee ervan betreffen al algemene uitspraken over wat geëxamineerd moet worden en drie ervan zijn zelfs al vakspecifiek. De CVEN begint dus zo'n zestig centimeter onder het maaiveld te funderen, terwijl de CMM nog een kelder uitgegraven heeft.

Anno 1990 zou ik in een commissie niet bepleiten dat we schrijven over de vraag of er wel of niet een examen moet bestaan. Maar de paragraaf die in 1977 in het conferentie-oord De Pietersberg geschreven is over de functies van het examen en vooral die over de voorwaarden waaraan een examen voldoen moet, vind ik nog waardevol genoeg om in de aandacht van Braet c.s. aan te bevelen. Ik kom daarop nog terug.

De CMM probeerde haar advies zo controleerbaar mogelijk te maken en publiceerde daarom de ministeriële brief waarin haar advies gevraagd werd. De CVEN lijkt aan controleerbaarheid minder waarde te hechten. Had het immers niet voor de hand gelegen om de ministeriële richtlijnen waarover ik het hier-voor al had, als bijlage in het verslag op te nemen? Dan hadden we geweten hoe groot of klein het speelveld van de commissie is. Een wetenschap die je definitieve oordeel over deze voorstellen aanmerkelijk kan beïnvloeden. In een Nieuwsbrief voor docenten Nederlands, die ook minder bevoorrechte lezers bereikt heeft, lezen we wel iets over deze richtlijnen. Zo heeft het ministerie de eis gesteld dat een vaardigheid gespecificeerd moet worden in daarbij behorende deelvaardigheden. Dat verklaart al veel van de opzet van het voorstel. En een goed begrip gaat toch aan een redelijk oordeel vooraf?

De paragraaf Uitgangspunten in het voorlopige voorstel levert nog twee interessante verschillen met het CMM-advies op. Het eerste verschil leek me in eerste instantie heel wezenlijk, maar is bij nadere beschouwing misschien toch niet meer dan een academische kwestie. Goed voor een debat, dat Braet lief is, maar straks niet relevant voor wie bijvoorbeeld examenopgaven ontwerpen moet. Het verschil zit hierin, dat Braet c.s. bij de taalvaardigheden meer '(...) waarde hecht aan fundamentele dan aan functionele vaardigheden', terwijl de CMM pleitte voor een normaal functioneel examen, dat wil zeggen een examen dat '(...) doelstellingen navraagt die voor de leerling van praktisch belang zijn

in het niet-schoolse leven of die door hem op zichzelf interessant gevonden worden.' (CMM 1977, blz. 11). De ogenschijnlijk gapende kloof tussen beide standpunten wordt al wat gedempt, doordat het verschil tussen fundamentele en functionele vaardigheden⁵ bij de CVEN, lijkt mij, niet meer dan een graduueel verschil is: fundamentele zijn voorwaardelijk voor passend taalgebruik in veel situaties en functionele alleen in specifieke situaties. Omdat de CVEN ook de communicatieve aspecten van het taalgebruik benadrukt wil zien, zullen veel examenopdrachten straks vast en zeker in (fictieve) situaties ingekaderd worden. Elders pleit Braet c.s. nog voor de keuze van onderwerpen uit de publieke discussie, die dus ook voor leerlingen interessant kunnen zijn. Kortom, vriend en vijand lijken elkaar te vinden in het communicatieve paradigma, dat via dit eindexamenprogramma belangrijke terreinwinst boekt. En dat is een goede zaak.

Het tweede interessante verschil tussen CMM en CVEN in uitgangspunten is de nadrukkelijke verwijzing in het CVEN-voorstel naar de neerlandistiek als bron van inspiratie bij het specificeren van deelvaardigheden en het bepalen van gewenste of noodzakelijke kenniselementen, terwijl zo'n verwijzing in het oudere advies ontbreekt. Dit 'eerherstel' van de neerlandistiek past in de herleving van de publieke belangstelling voor de inhoud van het onderwijs, waarvan het WRR-advies over de basisvorming⁶ het eerste duidelijke teken in Nederland was. De herrijzing van deze phoenix hebben we ook gedramatiseerd gezien in de adviesvragen van de CVEN aan groepjes vertegenwoordigers van academische neerlandistische disciplines. Voor didactici was het pijnlijk te zien, hoe ver de meeste van de uitgebrachte adviezen van de schoolwerkelijkheid afstonden. We zouden eens moeten overwegen hoe wij onze medekoningskinderen weer kunnen bereiken. Misschien worden we meer van elkaar afgehouden door koudwatervrees dan door de specialisaties die de communicatie zouden belemmeren. De specificaties die de neerlandistisch geïnspireerde CVEN ons voorlegt, bevatten in ieder geval geen geheimtaal. Mij ontbreekt de moed en de tijd om na te gaan, hoeveel invloed van de academische adviezen in de specifieke doelstellingen aanwijsbaar is. Ik vermoed weinig. De grootste invloed (ook op de inrichting van het examen) zal het derde advies over het literatuuronderwijs gehad hebben, dat trouwens onder verantwoordelijkheid van een literatuurdidacticus is opgesteld⁷. Zegt trouwens niet de CVEN zelf dat 'geïnventarisierde praktijken en opinies van docenten' richtinggevend zijn geweest?

3. Hét winstpunt

Of we ze aan de neerlandistiek te danken hebben of niet, de specificaties van de vaardigheden en kennis die het voorstel bevatten, vind ik in ieder geval het sterkste deel ervan. Op de systematiek ervan (je herkent het model Richtziele - Grobziele - Feinziele van Christine Möller (1976) of soortgelijke opzetten van doelbeschrijving) en op de duidelijkheid van de omschrijvingen valt volgens mij weinig of niets af te dingen, al kan Braet c.s. natuurlijk ook niet wegpoetsen dat we de ene vaardigheid (lezen met name) verder kunnen analyseren dan de andere (schrijven beslaat niet meer dan een half A4tje). De inspectie Nederlands (één van de drijvende krachten achter deze modernisering van het examen) moet verguld zijn met deze beschrijvingen die de centraliteit van het

examen stellig bevorderen; de constructeur van examenopgaven heeft voortaan veel deugdelijker gereedschap dan tot nu toe; leerlingen kunnen hun leraar vragen wat ze nu eigenlijk leren (moeten) bij Nederlands en leraren Nederlands kunnen tegenover sceptische collega's met meer overtuiging Ten Brinke (1983) nazeggen: 'Bij Nederlands leer je iets!' Kortom, op dit punt vind ik de voorlopige voorstellen van Braet c.s. een flinke verbetering van het CMM-advies.

En de kostbare vrijheid van onderwijs dan? Zelfs die vaart er wel bij voorzover ze nu duidelijker dan ooit voor dit leergebied wordt afgegrensd en dus territoriale integriteit verwerft. Met opzet forceer ik me lichtelijk tot gejubel om mijn eigen positieverandering in deze te markeren. Lang heb ik gemeend dat onderwijsgeveenden voldoende verantwoord vele miljarden guldens hielpen uitgeven, als ze voor zich zelf goed konden verantwoorden wat ze deden (Kamer 1974). Nu schrijf ik dan maar eens op dat zoveel liberaliteit mij intussen naïef voorkomt. Met deze bekenning tot de waarde van het rekenschap geven bevind ik me trouwens in de veilige luwte van het in Nederland gangbare denken over dit thema⁸.

4. De inhoud vergeleken

Hoe valt een vergelijking van de inhoud van het examen uit? Over de vraag wat er in het eindexamen getoetst moet worden, komen het oude advies en het nieuwe voorstel sterk overeen, voorzover het de mondelinge taalvaardigheid en de leesvaardigheid aangaat. Bij de toetsing van de schrijfvaardigheid komt de CVEN met een nieuwigheid: een toets 'herschrijven', die gelet op de concrete inhoud van het voorstel beter 'redactionele beoordeling' kon heten. Over de eigenlijke toetsing van de schrijfvaardigheid lijken de vroegere adviseurs en hun opvolgers vrijwel gelijk te denken. Maar Braet c.s. durft hier geen knoop door te hakken en komt met liefst vier varianten van toetsing: van het meest functionele Gericht Schrijven tot de vrijblijvende beschouwing (alleen een verhalend opstel mag niet meer). Zet de commissie hier een strategische tussenstap op weg naar het einde van één of meer varianten of is ze echt naïef? Want naïef lijkt het mij om te veronderstellen, dat de minister geld over zal hebben voor zoveel constructiewerk en dat de inspectie accoord zal gaan met zoveel organisatorische complicatie.

Haar eigenlijke bespreking van het onderdeel letterkunde begint de CMM met de constatering: 'Het literatuuronderwijs staat op dit moment vaak ter discussie.' (CMM 1977, blz. 30) De CVEN had kunnen openen met: 'Het literatuuronderwijs is volop in restauratie.' Literatuur is bij de CMM zoveel als de verzameling van alle fictionele teksten, bij de CVEN is het onmiskenbaar de literaire Nederlandstalige canon. Bij de CMM komt (tot mijn eigen verbazing nu ik de tekst terugzie) literatuurgeschiedenis niet eens ter sprake, het nieuwe voorstel specificeert zelfs de literair-historische bagage waarmee abiturienten het volle leven ingestuurd worden. Verschillen genoeg dus. Eén winstpunt van de CMM blijft behouden: dat is de ruimte voor de persoonlijke verwerking van literatuur. De winst wordt zelfs geconsolideerd doordat de CVEN vrijblijvendheid in dezen tracht te voorkomen: ze verplicht de kandidaat zijn persoon-

lijke waardering toe te lichten met verwijzingen naar de tekst en deze te toetsen aan die van anderen.

5. De inrichting vergeleken

Zo degelijk als Braet c.s. de inhoud van het examen behandeld heeft, zo makkelijk heeft hij zich (tot nu toe) afgemaakt van de inrichting ervan. Van de ruim twee bladzijden die hieraan besteed worden (ter vergelijking: de inhoudsbeschrijving vult er acht), is bijna één bladzijde een herhaling van de al bestaande regeling voor Gericht Schrijven. Bij de meeste examenonderdelen lijkt de eigen docent stilzwijgend tot enige beoordelaar benoemd. Voor het ene onderdeel (lezen) krijgen we wel en voor het andere (schrijven) niet een opgelegde beoordelingsnorm; bij de mondelinge taalvaardigheid hebben we de vrijheid de toetsing desnoods niet in het eindcijfer te verwerken. Allemaal zaken die alleen al ten behoeve van een zakelijke discussie over de voorstellen meer toelichting verdiend hadden.

De CMM is over de inrichting heel wat duidelijker geweest en kon, zoals ik hierboven al heb aangeduid, voor de motivering van haar standpunten teruggrijpen op een volgens mij nog steeds degelijke inleiding. Ik geef daarom een ongevraagd advies aan de CVEN: haal die paar bladzijden van de CMM door een kopieerapparaat en deel ze uit bij uw nog te houden discussiebijeenkomsten.

Wie een verklaring zoekt voor de slordigheid of ongeïnteresseerdheid, die de CVEN (ik herhaal: tot nu toe) in dezen demonstreert, krijgt vlak voor de bijlagen een aanwijzing: de CVEN gelooft niet dat adviezen op dit terrein gehoor zullen vinden en dus gooit ze nog niet eens afgekoelde hete hangijzers als de tweede correctie maar op de schroothoop van haar pragmatisme. Dat is een uiting van de tijdgeest, waar ik bezwaar tegen koester.

6. Tot slot

Met vooruitziende blik heeft de CMM zich destijds niet systematisch uitgesproken over de problemen die de invoering van haar voorstellen zou kunnen oproepen. Het Advies is, voorzover ik weet, alleen een schild geweest waarmee de tweede zitting⁹ is beschermd. Ook de CVEN laat dat onderwerp rusten. Dat ontslaat me van een verplichting die ik eigenlijk graag op me had opgenomen. Daarom toch een enkele niet toegelichte bewering (ik heb tenslotte vroeger opstellen geschreven): innovaties die niet heel duidelijk zijn, komen niet tot invoering. De te grote keuzemogelijkheid in het centraal schriftelijk examen bij schrijfvaardigheid, de onvoldoende behandeling van de beoordelingsproblematiek en de vrijblijvendheid van het handelingsgedeelte mondelinge taalvaardigheid zie ik als beren op de weg naar de invoering van dit programma. Misschien is het zware literatuurprogramma nog zo'n beest. Ik hoop dat Braet c.s. de beestjes tijdig naar de dierentuin brengt. Want mij lijkt dit voortgangsverslag vooruitgang te beloven.

Noten

1. Voor een goed begrip van de Vlaamse lezers diene, dat het Nederlandse onderwijs geen enigszins uitgewerkte leerplannen van overheidswege kent. Voor in ieder geval het secundair onderwijs geldt, dat de rijksoverheid stuurt door middel van regels voor het centraal eindexamen, de zogenoemde examenprogramma's.
2. De CVEN kan natuurlijk ook aan haar eigen criteria, geformuleerd als uitgangspunten en dergelijke gemeten, worden. Deze interne kritiek laat ik aan de lezer zelf over.
3. De Commissie Modernisering Moedertaalonderwijs was een soort leerplancommissie met een zowel adviserende als uitvoerende taak. Bij de oprichting van het Instituut voor Leerplanontwikkeling (SLO) is haar uitvoerende taak door de SLO overgenomen; de advisering is in een sterk gewijzigde organisatie overgenomen en voortgezet door de VALO-Moedertaal (VALO = Veldadvisering).
4. Zoals opgenomen in het *Advies kerndoelen voor de basisvorming in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs* van de Commissie Herziening Eindtermen (CHE 1990). Het is de bedoeling van de huidige Nederlandse regering deze kerndoelen wettelijk vast te stellen om daarmee aan te geven wat leerlingen aan het einde van de eerste fase voortgezet onderwijs - d.w.z. ongeveer in hun vijftiende of zestiende levensjaar - in ieder geval geleerd moeten hebben.
5. Ik ga ervan uit, dat begripsmatig normaal functionele doelen of vaardigheden een deelverzameling zijn van de totale verzameling functionele doelen of vaardigheden.
6. In 1983 heeft de toenmalige regering om uit de impasse te komen waarin de politieke discussie over de middenschool en de basisvorming geraakt was, aan de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid, een algemeen adviescollege met veel gezag, raad in dezen kwestie gevraagd. De WRR adviseerde de structuur van het onderwijs onveranderd te laten en de basisvorming alleen te definiëren in termen van leerdoelen en -inhouden. Het uitgebrachte advies (WRR 1986) is basis voor het regeringsbeleid geworden.
7. Na adviezen die uitgebracht werden door onderscheidenlijk groepjes deskundigen op het gebied van de oude en moderne letterkunde, heeft de Commissie Braet een advies ontvangen van een subcommissie literatuurdidactiek: zie De Moor 1990.
8. Alleen doordat het denken in termen van rekenschap geven politiek aanvaard is, zijn zaken als het Periodiek Peilingsonderzoek en landelijk vastgestelde kerndoelen mogelijk. (Het Periodiek Peilingsonderzoek is een landelijk onderzoek, in opdracht van de rijksoverheid uitgevoerd door het CITO, dat jaarlijks op een ander leergebied door middel van steekproeven de stand van zaken qua onderwijsaanbod en prestaties in kaart brengt.)
9. Het centraal examen wordt in Nederland afgenomen volgens een schema met vastgestelde tijdstippen voor ieder vak. Nederlands komt op dat schema twee keer voor: een keer voor leesvaardigheid en een keer voor schrijfvaardigheid. Men noemt dat de eerste en tweede zitting.

Bibliografie publicaties

- Brinke, J.S. ten, *Bij Nederlands leer je iets!* Groningen, 1983.
- Commissie Herziening Eindtermen, *Advies kerndoelen voor de basisvorming in basisonderwijs en voortgezet onderwijs*. Lelystad, 1990.
- Commissie Modernisering Moedertaalonderwijs, *Advies over het eindexamen Nederlands in het v.w.o., het h.a.v.o. en het m.a.v.o.* 's-Hertogenbosch, 1977.
- Kamer, A., *Weten wat we doen*. In: J. Sturm (red.), *Letteren leren lezen. Een bundel artikelen over literatuur- en lektuurlessen in het voortgezet onderwijs*. Purmerend, 1974 (DCN-cahier).
- Moor, W. de e.a., *Pre-advies inzake het literatuuronderwijs binnen het eindexamenprogramma Nederlands havo/vwo door de subcommissie literatuurdidactiek*. Nijmegen, 1990 (Katholieke Universiteit Nijmegen, Vakgroep Algemene Kunstwetenschappen).
- Möller, C., *Technik der Lernplanung. Methoden und Problem: Lernzielerstellung*. Weinheim, 1976 (5).
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid, *Basisvorming in het onderwijs*. 's-Gravenhage, 1986 (Rapporten aan de regering 27).

Peeters, J.M., P.R.J. Simons & L. de Leeuw (red.), *Research on computer-based instruction*. Amsterdam/Lisse, Simons & de Leeuw, 1990.
ISBN 90-265-1109-4

Wideman, W. & L. Vermeulen (red.), *Ontwikkeling in het voortgezet onderwijs. Nederland-Engeland-Frankrijk-Duitsland*. Opleidingsplan, Onderzoeksinstituut voor computerische pedagogiek, Katholieke Universiteit Leuven, Leuven/Apeldoorn: Garant, 1990.
ISBN 90-5350-001-1

