

Kritiek, Commentaar, Beschouwing

Gert Rijlaarsdam

Een voorstel getoetst: een beoordeling van voorstellen voor de vernieuwing van de eindexamenprogramma's Nederlandse taal en letterkunde voor v.w.o en havo

Eind mei 1991 verschenen de definitieve voorstellen voor de vernieuwing van de eindexamenprogramma's Nederlandse taal en letterkunde voor vwo en havo. Deze voorstellen zijn opgesteld door een Commissie Vernieuwing Examenprogramma Nederlands (CVEN) onder voorzitterschap van Braet, taalbeheerser te Leiden en methodenschrijver (Taal daden).¹ In deze bijdrage worden de voorstellen beschreven en over het geheel genomen negatief beoordeeld.

1. Inleiding

De examenregelingen Nederlands zijn aan een vernieuwing toe. Nadat in 1978 het advies van de Commissie Modernisering Moedertaalonderwijs verscheen en, helaas, in ministeriële bureauladen verdween, hebben zich verscheidene veranderingen in de praktijk, de inhoud en de didactiek van schoolvak Nederlands in het voortgezet onderwijs voorgedaan, die noopten tot een aanpassing van de examenregeling. Daarnaast bleken onderdelen uit de oude regeling niet meer passend: zo wordt het voorgeschreven onderdeel Voorlezen op heel veel scholen niet of niet serieus getoetst en verkeren veel scholen nog steeds in een experimenteel stadium als het gaat om de verplichte toetsing van luistervaardigheid. Een vernieuwing van de examenregeling is ook nodig om wille van het tijdsgewricht: er is een sterke tendens, internationaal en nationaal, om te komen tot heldere, concrete omschrijvingen van te toetsen vakonderdelen.

Het opstellen van een nieuwe examenregeling is geen sinecure. Dat geldt zeker het vak Nederlands. Steeds weer blijkt uit survey-onderzoeken dat de variatie in inhouden en aanpakken van onderwijs voor het vak Nederlands erg groot is. Inhouden en aanpakken zijn nogal persoonlijk bepaald en waardengevoelig: met het voorschrijven van vakinhouden raakt men ook al gauw de vrijheid die men in de beroepsuitoefening voelt. Toch zal ik in dit artikel niet al te veel consideratie tonen met de problemen waarvoor de CVEN stond. Ik zal de voorstellen per onderdeel zo kort mogelijk beschrijven, waarbij ik tracht zo dicht mogelijk bij de tekst van de commissie te blijven. Elk onderdeel zal ik vervolgens beoordelen. Daarbij hanteer ik zowel intrinsieke argumenten als extrinsieke:

de commissie draagt zelf beoordelingscriteria aan door de uitgangspunten van de commissie te beschrijven en te verantwoorden. Daarnaast blijken soms in de tekst van de commissie nog andere criteria een rol te hebben gespeeld. In een aantal gevallen blijken de voorstellen intern niet consistent te zijn; daarnaast voldoen de voorstellen niet aan eisen die men aan een goed examen Nederlands mag stellen: inhoudsvaliditeit (aansluiten bij curriculum), maatschappelijke relevantie, betrouwbaarheid, objectiviteit, betrokkenheid van docenten (schoolonderzoek).

2. De uitgangspunten van de commissie

De CVEN somt vijf uitgangspunten op die een baken vormden voor het formuleren van de voorstellen voor een nieuw eindexamenprogramma Nederlands.

- Hoofddoel bij elk onderdeel is de toetsing van vaardigheden/vermogens. Kennis komt daar bij kijken, maar is ondergeschikt.
- Bij taalvaardigheden wordt meer waarde gehecht aan fundamentele dan aan functionele vaardigheden, met de nadrukkelijke aandacht voor communicatieve aspecten van het taalgebruik.
- Bij letterkunde moet er een evenwicht zijn tussen onderscheiden doelstellingen (cultuuroverdracht en persoonlijke ontplooiing).
- Bij het specificeren van vaardigheden is het dienstig gebruik te maken van inzichten uit de verschillende vakgebieden van de neerlandistiek.
- De programma's dienen afgestemd te zijn op de behoeften van de maatschappij en rekening te houden met de beperkingen die de onderwijs- en toetsbaarheid in *de gegeven omstandigheden*² met zich meebrengen. Men is daarbij uitgegaan van de volgende globale verdeling van de minimale lestijd per onderdeel in de bovenbouw. (De omrekening in lesuren per schooltype komt voor rekening van de auteur; overigens is het aantal uren aan de ruime kant begroot als men beseft dat in de examenklas een veertigtal lesweken nooit gehaald kan worden.)

Volgens de commissie is men bij elk onderdeel vertrokken vanuit het voor de programma's verrichte behoeftenonderzoek (De Glopper en Van Schooten, 1990). "Binnen de ruimte die het resultaat van het behoeftenonderzoek bood, passeerden de vele mogelijkheden de revue die bekend zijn uit de onderwijspraktijk en de vakliteratuur." (p.7). Dan duiken nog wat criteria op: "Hoewel natuurlijk steeds gestreefd is naar valide en betrouwbare toetsvormen, moest geconstateerd worden dat de aard van de te toetsen vaardigheden en vermogens, de wenselijke marge van vrijheid van de docenten/scholen en -vooral- praktische beperkingen dit ideaal maar ten dele bereikbaar maakten." (p.7).

Tabel 1 Voorgestelde verdeling van onderwijstijd over de verschillende vakonderdelen Nederlands (CVEN).

Onderdeel	Percentage van totale lestijd bovenbouw	VWO (drie leerjaren van 40 lesweken van drie uur pw)	HAVO (twee leerjaren van 40 lesweken van drie uur pw)
Mondelinge vaardigheden	10	36	24
Leesvaardigheid	20	72	48
Schrijfvaardigheid	25	90	60
Letterkunde	35	126	84
Taalkunde	10 ¹	36	0
Vrije ruimte	10	36	24

¹ De 10% taalkunde voor vwo komt ten koste van de 55% taalvaardigheden.

Over twee van deze uitgangspunten wil ik een opmerking maken: het onderscheid tussen functionele en fundamentele vaardigheden en de wenselijke marge van vrijheid van docenten. In de bespreking van de onderscheiden vakonderdelen blijken (onder meer) deze twee uitgangspunten te knellen.

Het onderscheid tussen fundamentele en functionele vaardigheden is een volstrekt onhanteerbaar onderscheid, omdat het niet bestaat. In elk geval bestaan er geen functionele vaardigheden. Wat wel bestaat zijn functionele contexten, functionele opdrachten: taalvaardigheidsoopdrachten die de natuurlijke taalgebruikssituatie dicht benaderen. Dergelijke opdrachten beogen te toetsen of de kandidaat in staat is zijn/haar (fundamentele?) taalvaardigheid te tonen in praktische omstandigheden. Het doel van taalvaardigheidsonderwijs is toch niet alleen om leerlingen te leren schrijven in context-vrije situaties, maar leerlingen ook te leren de vaardigheden aan te spreken in transfersituaties. Overigens is het onderscheid dat de commissie maakt nauwelijks functioneel; zij heeft het alleen nodig om de praktijk van functionele schrijfopdrachten (vooral de brief in het havo) in te dammen.

Dat er een wenselijke marge van vrijheid is voor docenten en scholen, klinkt als een sympathiek uitgangspunt. Het is natuurlijk eerder een vrijheid van onderwijs dan een vrijheid van toetsing, maar via het schoolonderzoek kunnen docenten en scholen eigen keuzes maken en accenten leggen en zich zodoende profileren. Die vrijheid kan echter ten koste gaan, in de examensituatie, van de validiteit en de objectiviteit van het examen. Met andere woorden: er bestaat een ingewikkelde afhankelijkheid tussen uitgangspunten

voor een goed examen. De CVEN had er goed aan gedaan een prioritering aan te brengen in die uitgangspunten. Dat de CVEN er in een paar gevallen zeker niet in is geslaagd de vrijheid van de docent/de school te garanderen wat de inrichting van het schoolonderzoek betreft, mag blijken uit de bespreking van de SO-toets schrijfvaardigheid en de SO-toets taalkunde.

De commissie heeft besloten geen onderscheid te maken tussen havo en vwo: beide programma's zijn vrijwel identiek (uitgezonderd taalkunde en een deel van letterkunde). Men gaat er vanuit dat de examens havo en vwo alleen zullen verschillen in beheersingsgraad (soms ook genoemd: de moeilijkheidsgraad van de opgaven). Of het nu zo is dat havo en vwo wel dezelfde opgaven krijgen (bijvoorbeeld bij schrijven en mondelinge taalvaardigheid) en de vaardigheidsniveaus verschillend beoordeeld zullen worden (hoe fair is dat?) of dat het toch ook de bedoeling is dat men andere taken/opdrachten aan de verschillende schooltypen voorlegt, is niet duidelijk. Alleen bij leesvaardigheid wordt opgemerkt door de CVEN dat het vanzelfsprekend is dat de aan de kandidaten voor te leggen teksten zullen verschillen in moeilijkheidsgraad. Overigens dwingt een dergelijke opvatting van differentiatie ('verschillen in beheersingsgraad') tot een buitengewoon zorgvuldige beschrijving van de vaardigheid en de vaardigheidsniveaus; een beschrijving van vaardigheidsniveaus ontbreekt echter geheel en al in de voorstellen van CVEN.

De CVEN maakt nog een heel ander gebruik van de mogelijkheid tot differentiatie: nogal wat voorgeschreven onderdelen worden niet algemeen verplicht voorgeschreven. Tabel 2 bevat een overzicht. De in de tabel getoonde mogelijke variatie tussen scholen is enorm: de ene school kan volstaan met het toetsen van letterkunde in het schoolonderzoek, terwijl een andere school daarnaast nog de mondelinge taalvaardigheid, de schrijfvaardigheid en taalkunde in het SO toetst. Dan moet daarbij ook nog in ogenschouw genomen worden dat de voorschriften voor de toetsing van mondelinge vaardigheid en schrijfvaardigheid, (zowel in het CSE als het SO) veel variatie toestaat. Het is onmogelijk om te spreken van een zekere uniformering als er zodanige verschillen wettelijk worden toegestaan.

Deze vorm van differentiatie vind ik buitengewoon onwenselijk: de vrijheid van scholen moet hem zitten in de wijze waarop men binnen zekere randvoorwaarden vakonderdelen wil toetsen, niet in het aantal vakonderdelen. Verschillen in het CSE, die ook nu bestaan, zouden niet nog uitgebreid, maar juist beperkt moeten worden.

Tabel 2: Inhoud van de examenprogrammavoorstellen

Onderdeel	CSE	SO
Mondelinge taalvaardigheid		niet verplicht
Leesvaardigheid	3 uur	
Schrijfvaardigheid	3 uur : keuze uit vier typen opdrachten	niet verplicht
Letterkunde		verplicht
Taalkunde ¹		niet verplicht

¹Taalkunde geldt alleen het vwo

3. Mondelinge taalvaardigheid

De voorstellen

De kandidaat neemt *minimaal* aan een van de volgende soorten gedachtenwisselingen deel:

- uiteenzettende of beschouwende voordracht met vragen na, betogende voordracht met discussie na, debat e.d. Bij de voordracht moet elke kandidaat zowel de rol van inleidende spreker als van vragenstellende of kritisch reagerende luisteraar vervullen.
- groepsdiscussie, waarbij de leerling zowel de rol van deelnemer vervult als de rol van observator en beoordelaar (beschrijven van en oordelen over de wijze waarop een groepsgesprek verlopen is en de verschillende deelnemers hebben gefunctioneerd).

De vaardigheden die de kandidaat moet tonen zijn:

- het naar voren kunnen brengen van een uiteenzetting of beschouwing, een betoog, een debatbeurt e.d. of het kunnen leveren van een discussiebijdrage;
- het kunnen luisteren naar bijdragen van anderen en daar met vragen, tegenwerpingen e.d. op kunnen reageren;
- het in andere opzichten zodanig deelnemen aan de gedachtenwisseling dat deze zo goed mogelijk verloopt.

Daarnaast moet de kandidaat begrippen en werkwijzen kennen om genoemde taken welbewust uit te kunnen voeren en eventueel de gedachtenwisseling te kunnen analyseren.

Invoeringsstrategie

Het onderdeel is niet algemeen verplicht, zolang niet voor alle scholen/docenten geldt dat de voorwaarden vervuld zijn om de mondelinge vaardigheden adequaat te onderwijzen;

voor scholen die daartoe wel in staat zijn, geldt dit onderdeel als een normaal gedeelte van het schoolonderzoek dat ook moet worden afgenomen. In het hoofdstuk "Verantwoording" wordt (kort) ingegaan op deze voorwaarden (ze heten dan "belemmeringen"). Volgens de commissie ziet de meerderheid van de docenten geen kans de mondelinge vaardigheden op de voorgestelde wijze te onderwijzen en te toetsen. Belemmeringen die worden genoemd zijn: tijdgebrek, te volle klassen, geringe onderwijs- en toetsbaarheid, gebrek aan kennis en vaardigheid van docenten in dit opzicht.

Beoordeling van de voorstellen

De beschrijving van het onderdeel - de gespreksvormen en de vaardigheden- vind ik adequaat en toereikend voor de examenpraktijk. De *analyse in vaardigheden* is bondig en dekt inhoudelijk goed bestaande evaluatiemodellen voor de betogende spreekbeurt en de groepsdiscussie. Dat de groepsdiscussie aan het palet van gespreksvormen is toegevoegd, is waarschijnlijk te danken aan de inbreng van de Sectie Nederlands van Levende Talen, die heeft betoogd dat de voorlopige voorstellen erg de nadruk legde op antagonistische gespreksvormen en de constructieve geheel links liet liggen. Hoewel de regels van de spel in een groepsdiscussie anders zijn, blijkt bij de analyse van de vaardigheden dat deelname aan zo'n discussie en aan een gesprek na een voordracht toch grotendeels een beroep doet op dezelfde vaardigheden. In de praktijk is het het verstandigst om beide gespreksvormen te onderwijzen om de onderlinge verwantschap en de verschillen effectief duidelijk te maken en een ervan in het laatste jaar als SO te kiezen. Onverstandig vind ik het dat de commissie ook literaire werken als onderwerp toestaat, waarschijnlijk om te bereiken dat er meer docenten zullen zijn die mondelinge vaardigheden opnemen in het schoolonderzoek. Het bespreken van een literair werk wordt echter zo door een standaardopbouw beheerst (beschrijving van de inhoud en een kort oordeel) dat een aantal essentiële vaardigheden m.b.t. inhoudsbepaling en -ordening nauwelijks aan bod komen. Uit onderzoek is bekend dat beoordelingsaspecten bij het beoordelen van een voordracht/spreekbeurt bij een maatschappelijk onderwerp anders werken dan bij de spreekbeurt over een literair werk (Rijlaarsdam en Bronkhorst, 1983).

Heel zinvol vind ik het dat de leerling zowel de rol van deelnemer als van *waarnemer* moet kunnen vervullen. Merkwaardig is het dat de verplichting ook deze rol te toetsen niet wordt beargumenteerd. Hoewel het niet zeker is dat het kunnen waarnemen van gespreksverschijnselen ertoe bijdraagt dat de gespreksvaardigheid zelf verbetert, is het wel van belang dat leerlingen criteria voor een goed (wat dat ook precies is) gespreksverloop verwerven door waar te nemen en te beschrijven, opdat men in staat is, nu en later, een gesprekanalytisch standpunt in te nemen als dat nodig mocht zijn. Er wordt echter verder niets gezegd over de weging van die twee rollen: het kan betekenen dat een leerling een cijfer krijgt voor zijn gespreksdeelname en een cijfer voor de

vervulling van de waarnemersrol (bij een groepsdiscussie: van zijn luisteraarsrol). Dat brengt me op het volgende punt.

In de voorlopige voorstellen was er sprake van een handelingsgedeelte. Het verbaasde mij toen nogal dat dit zeventigerjarenonderscheid tussen Prestatietoetsing en Handelingsgedeelte, geïntroduceerd door A.D. de Groot, werd omarmd door de CVEN, die zich zo no-nonsense mogelijk wilde opstellen. Het zou een goede zaak zijn, als ook in het voorgezet onderwijs vaker gewerkt werd met '*credits points*' waar dat handig en verstandig is. Bij het deelnemen aan een groepsdiscussie en het beschrijven en beoordelen van een groepsdiscussie, maar ook bij toetsonderdelen bij schrijfvaardigheid en letterkunde zou het werken met taken en aftekenen heel goed mogelijk zijn. Bij het beschrijven en beoordelen van een groepsdiscussie zou men kunnen volstaan met het inleveren van een beschrijving, analyse en beoordeling. Indien het werkstuk naar behoren is uitgevoerd, heeft men voldaan aan de eisen. Een sectie Nederlands zou dan kunnen eisen dat een leerling in de twee laatste jaren van havo en vwo ten minste twee beschrijvingen en beoordelingen inlevert over twee verschillende gespreksvormen. Ik acht het raadzaam als de CVEN op de mogelijkheden van het handelingsgedeelte terug komt in het definitieve examenprogramma, om docenten en schoolleidingen een wettelijk kader te bieden voor een dergelijke toetsing.

Het is buitengewoon merkwaardig dat de CVEN de toetsing van mondelinge vaardigheid in het SO *niet verplicht* wil stellen en alleen aan docenten die zichzelf in staat achten deze vaardigheid te onderwijzen en te toetsen de verplichting oplegt dit onderdeel in het SO op te nemen. Zou het, ook wettelijk, niet veel beter zijn te zeggen dat opname in het schoolonderzoek verplicht is, en dat er in uitzonderingen dispensatie gevraagd kan worden? Ik zou willen dat, als de vaardigheid maatschappelijk zo belangrijk gevonden wordt (wat de CVEN beaamt), en als ik schoolgaande kinderen zou hebben, mijn kinderen die vaardigheid wordt onderwezen. Als docenten daartoe niet in staat zijn, moeten ze zich bijscholen. Argumenten als grote klassen en tijdgebrek horen we keer op keer, bij welk onderdeel dan ook: ook schrijfvaardigheid kan niet goed onderwezen worden wegens tijdgebrek enzo. Maar daar gaat het niet om, het gaat om ongemak, onwennigheid en onwetendheid (en een vakopvatting die sterk grammatica-literair getint is). Dat kan vandaag de dag niet meer. Alle schoolvakken veranderen en Nederlands niet minder. Ook tijdens de veldraadplegingen en op het congres dat Levende Talen wijdde aan de voorlopige voorstellen van de CVEN (dec. 1990) bleek dat docenten het belang van mondelinge vaardigheden onderschreven en een hoge prioriteit toekenden. Maar voor de keus gesteld, toen, met de destijds onduidelijke passage over handelingsgedeelten in de tekst, wezen velen de toetsing af. Maar zodra een docent die wel gewend was tijd en aandacht te besteden aan groepsdiscussies van zijn praktijkervaringen kond deed, waren er docenten die te kennen gaven er toch wel iets in te zien. De wil is er wel, maar de

wegen zijn nog niet helder. De CVEN heeft met de beschrijving van dit onderdeel een belangrijk baken uitgezet, maar moet nu zelf nog door die bocht: de toetsing van mondelinge vaardigheden verplicht, eventueel ten koste van nouveautés als de taalkundetoets en de schrijftoets in het SO (waarover later meer).

4. Leesvaardigheid

De voorstellen

De kandidaat³ krijgt ten minste twee teksten voorgelegd, ten minste een ervan is een beschouwing of betoog.

De vaardigheden die de kandidaat moet tonen zijn

- a. interpreteren, analyseren en beoordelen van de aangeduide soorten teksten;
- b. samenvatten van deze teksten.

Daarnaast moeten begrippen en werkwijzen gekend worden om de taken welbewust uit te kunnen voeren.

Invoeringsstrategie

De beoordelingstaken zullen geleidelijk aan een plaats in het examen kunnen krijgen wegens niet nader gespecificeerde toetstechnische overwegingen. Volgens de commissie krijgt deze vaardigheid in het onderwijs weinig aandacht en is ook daarom een geleidelijke introductie gerechtvaardigd.

Beoordeling van de voorstellen

De analyse in vaardigheden lijkt redelijk dekkend, in overeenstemming met de literatuur en in veel gevallen voldoende gespecificeerd om vragen en opdrachten te genereren. Opmerkelijk in de analyse is de toevoeging van beoordelingsvaardigheid. De introductie van beoordelingsvaardigheid wordt nergens verantwoord of het moet de zinssnede zijn dat 'het belang ervan allerwegen erkend zal worden'. Opvallend is de ruime vertegenwoordiging van tekstanalytische vaardigheden: ook hier (zie ook hierboven bij mondelinge taalvaardigheid) lijkt de commissie de kandidaat te willen toetsen in twee rollen, zonder dat zelf te expliciteren: die van tekstgebruiker en die van tekstbeschouwer. Het belang van die beschouwende kwaliteit voor het bevatten van de inhoud van teksten wordt niet verantwoord.

Het ineenvoegen van analytische en interpretatieve vaardigheden is niet verantwoord; gezien de lijst subvaardigheden komt interpretatie (tekstbegrip) er bekaaid van af. Het komt me voor dat men er beter aan doet de onmogelijke subvaardigheid "belangrijke tekstspecifieke vragen beantwoorden" weg te laten en samenvatten te beschouwen als een blijkgevende grootheid van de vaardigheid interpreteren en de vierslag analyse,

interpretatie, beoordeling en samenvatten te vervangen door de drieslag analyse, interpretatie en beoordeling⁴.

Ik heb daarnaast twijfels aan de ordening van de vier vaardigheden. Nu is het zo dat analyseren, interpreteren, beoordelen en samenvatten als vier onafhankelijke, gelijkwaardige vaardigheden worden beschreven. Een andere opvatting gaat uit van de 'hoogste' vaardigheid, bijvoorbeeld beoordelen, en leidt uit de beschrijving van de beoordelingstaak af wat in het algemeen de noodzakelijke deeltaken zijn (deelvaardigheden) die men uitvoert ten einde een goede tekstbeoordeling te kunnen genereren. Als dit uitgangspunt op de beschrijving van deelvaardigheden van de CVEN gelegd wordt, dan lijkt het duidelijk te zijn dat er bij interpreteren en analyseren meer wordt verlangd dan voor het uitvoeren van een beoordelingstaak vereist is.

De voorkeur van de commissie voor *open vragen* wordt niet beargumenteerd. Wie kennis heeft van de gebrekkige kwaliteit (interne consistentie) van de tekstbegriptoetsen met open vragen (zie de CITO examenverslagen), moet zich hierover wel verbazen.

Uit de opmerking van de CVEN dat het toetsen van leesvaardigheid aan de hand van *twee of meer teksten* het toetstechnische voordeel heeft van het terugdringen van onderwerpsafhankelijkheid, blijkt dat men niet van zins is twee of meer teksten te verstrekken als stimulusmateriaal die hetzelfde thema betreffen. Een van de mogelijke voordelen van een dergelijk tekstaanbod, dat de CVEN niet als zodanig aanstipt, namelijk dat er vragen en opdrachten verstrekt worden die op twee of meer teksten tegelijkertijd betrekking hebben, zal dus niet geëffectueerd worden. Het zou de validiteit van leesvaardigheidstoetsing ten goede hebben kunnen komen.

De *beoordelingsprocedure* bij leesvaardigheid is weinig uitgewerkt. Zeker in het licht van de consternatie over de beoordelingsvoorschriften voor de samenvatting die de laatste jaren is losgebarsten, is dit als een opmerkelijke lacune op te vatten in de voorstellen van de CVEN. Ook de vaagheid van de opmerking over de tweede beoordeling is opmerkelijk. Het is bekend dat er bijvoorbeeld danig de hand wordt gelicht met de eis dat de beoordeling onafhankelijk van elkaar moet geschieden en dat de tweede beoordelaar geen enkel inzicht heeft in de toegekende punten. Veelal staan de punten op het werk zelf vermeld, wat een onafhankelijke beoordeling onmogelijk maakt, zelfs als de tweede beoordelaar van goede wil is en de meegestuurde cijferlijst niet inzielt. Een tweede beoordeling houdt dan ook vaak niet meer in dan een meta-beoordeling: de tweede beoordelaar reconstrueert de beoordelingsmethodiek van de eerste beoordelaar en bepaalt of die consequent is toegepast en in zichzelf correct is.

5. Schrijfvaardigheid

De voorstellen

Schrijfvaardigheid zal zowel in het Centraal Schriftelijk als in het schoolonderzoek getoetst worden.

SO: de kandidaten wordt een uitgewerkte casus met vragen en opdrachten voorgelegd. Zij beoordelen enkele functionele teksten, zoals brieven, circulaires e.d. op redactionele kwaliteit en herschrijven die teksten gedeeltelijk. Desgewenst kan een gedeelte van de toets bestaan uit een zelfstandig op te stellen functionele tekst.

CSE: de kandidaat kan kiezen uit vier examenvormen: een titelopstel (beschouwend of betogend), een verbeterde havo-A-opdracht, een opdracht gedocumenteerd schrijven of Gericht Schrijven.

De toetsing heeft tot doel de volgende deelvaardigheden van schrijfvaardigheid te toetsen:

- a. het kunnen produceren van teksten (beschouwingen, betogen en verschillende soorten zakelijke teksten);
- b. het kunnen herschrijven van dergelijke teksten met het oog op een welomschreven doel en, desgevraagd, een bepaald publiek;

Daarbij moeten begrippen en werkwijzen gekend worden om de genoemde taken welbewust uit te kunnen voeren.

De typen schrijfopdrachten licht de CVEN als volgt toe:

1. CSE: het titelopstel. De kandidaat krijgt de keus uit ten minste zes schrijfopdrachten in de vorm van een titel of opgave met een korte toelichting. Bij elke opgave worden aanwijzingen gegeven m.b.t. de tekstsoort, de lengte en (zo mogelijk) publiek en medium. Er zal er geen mogelijkheid meer geboden worden een verhalend opstel te schrijven.
2. CSE: de gestructureerde schrijfopdracht. De kandidaat krijgt de keus uit ten minste twee schrijfopdrachten die zijn voorzien van documentatie die op de examen­zitting wordt aangeboden. (De CVEN benoemt deze schrijfopdracht als de verbeterde oude A-opdracht van het havo).
3. CSE: het gedocumenteerde opstel. De kandidaat krijgt de keus uit ten minste twee schrijfopdrachten voor elk van de twee ruim gekozen thema's die minimaal een jaar voor de zitting bekend zijn gemaakt. De leerlingen mogen zich gedurende de periode tussen het bekend maken van de thema's en de zitting diepgaand informeren en documenteren over de thema's. Naar de examen­zitting mogen kandidaten documentatie meenemen met een omvang van maximaal 25 A4.
4. CSE: Gericht Schrijven. De kandidaat krijgt de keus uit ten minste één schrijfopdracht voor elk van de twee documentatiemappen die hij heeft aangelegd.
5. SO: Redactioneel beoordelen en herschrijven. Gedacht wordt aan een tiental vragen en opdrachten bij ongeveer drie brieven en dergelijke. De vragen moeten de gehele range van redactionele beoordeling bestrijken: van de inhoud tot en met de vormgeving. De beoordeling moet gegeven worden met het oog op herschrijving. In een enkel geval zal

de herschrijving van een zin of passage gevraagd worden. Men kan een gedeelte van deze toets vervangen door een functionele schrijfopdracht.

Het voorstel is de commissie Eindexamenopgaven niet-bindende aanwijzingen te laten verstekken voor de beoordeling van de teksten die uit het CSE resulteren, in de vorm van aandachtspunten, ontleend aan de specificatie van de vaardigheden. Inhoudelijke en vormelijke kwaliteiten zullen ieder voor 50% in het eindcijfer meetellen. De CVEN acht een of andere vorm van tweede beoordeling gewenst. Met het verstrekken van niet-bindende aanwijzingen beoogt de CVEN meer gemeenschappelijkheid te bereiken. Voor bindende, analytische voorschriften acht de CVEN echter geen draagvlak aanwezig; in de vakliteratuur wordt volgens de CVEN bovendien de zinvolheid van dergelijke voorschriften betwijfeld.

De beoordeling van de SO-opdrachten kan het beste plaatsvinden met correctievoorschriften, die genormeerde antwoordmodellen bevatten. De CVEN acht dit een eerste stap om schrijfvaardigheid objectiever te meten.

Invoeringsstrategie

De CVEN betoogt dat het in de gegeven omstandigheden niet verantwoord is een keuze te maken uit de vier opties voor het CSE. Voorgesteld wordt een vijftal jaren te experimenteren met de vier soorten opdrachten naast elkaar en tijdens die periode via onderzoek vast te stellen wat de voor- en nadelen van elk van de opties zijn. Dat men niet heeft willen kiezen wordt kort beargumenteerd door de CVEN. Het titelopstel heeft men niet durven schrappen - hoewel deze examenvorm weinig bijval vond in de commissie - omdat het overgrote deel van de docenten opteert voor deze vorm. De CVEN constateert dat in de vakliteratuur weinig sympathie is voor deze examenvorm, maar stelt tevens dat er in die literatuur ook wel opmerkingen worden gemaakt die suggereren dat het met deze vorm niet onmogelijk is goed schrijfonderwijs te geven en dat er toetsen zijn te construeren die niet onderdoen voor andere examenvormen. Maar ook een grote groep wenste een of andere vorm van 'schrijven op feiten'. Gericht Schrijven kwam voor algemene invoering niet in aanmerking, omdat deze examenvorm impopulair is bij docenten, volgens de CVEN. De CVEN acht de optie Gedocumenteerd Schrijven een interessante mogelijkheid omdat deze vorm van gedocumenteerd schrijven niet te arbeidsintensief is voor docenten, zou kunnen bijdragen tot beter schrijfonderwijs, prettig lijkt voor leerlingen en de vele pleidooien voor gedocumenteerd schrijven honoreert.

Voor algemene invoering komt deze optie, die op grond van de vakliteratuur de voorkeur zou moeten hebben, echter nog niet in aanmerking, omdat er nog teveel onzekerheden zijn betreffende 'de praktische uitvoerbaarheid en de verwachte didactische en toets-technische winst' (p. 27). In een wat cryptische alinea voegt de CVEN hieraan toe, dat het onoplosbare keuzeprobleem een gevolg is van 'de onmogelijkheid de leraar

Nederlands te vragen echt toereikend schrijfonderwijs te geven en echt adequaat de schrijfvaardigheid te toetsen. Als het bijvoorbeeld mogelijk zou zijn een extra schoolonderzoektoets 'gedocumenteerd schrijven' (Gericht Schrijven, scriptie, werkstuk e.d.) voor te schrijven, zou al veel gewonnen zijn (p. 27).'

De introductie van de schoolonderzoektoets schrijfvaardigheid berust op opiniepeilingen onder docenten en een behoefte-onderzoek. Toch wordt de toets niet algemeen voorgeschreven om zo recht te doen aan het uitgangspunt dat de docent Nederlands niet nog zwaarder belast mag worden: men mag niet vragen van een docent tijd en energie te steken in een arbeidsintensieve tweede toets schrijfvaardigheid met de daarbijbehorende voorbereiding. Scholen waar men zich wel in staat acht een dergelijke toets te realiseren, moeten deze toets wel afnemen.

Beoordeling van de voorstellen

De *verkaveling van vaardigheden* voor schrijven lijkt in eerste instantie adequaat en in overeenstemming met de vakliteratuur. De beschrijving van de subvaardigheden bij het produceren van teksten is zodanig dat er analytische beoordelingsvoorschriften afgeleid kunnen worden. Het is goed te constateren dat doel- en publiekgerichtheid na 20 jaar eindelijk in een officiële tekst terechtgekomen zijn en dat er expliciet melding wordt gemaakt van het gebruikmaken van documentatiemateriaal. De toespitsing op betogen en beschouwingen en het laten vallen van het verhalende opstel lijkt mij alleszins gerechtvaardigd. Wat echter absoluut ontbreekt in de opsomming van subvaardigheden zijn vaardigheden m.b.t. het omgaan met documentatie en vaardigheden m.b.t. de communicatieve analyse: het gaat er bij schrijven steeds om vaardigheden toe te passen in een bijzonder communicatief kader: de leerling moet in staat zijn de schrijfopdracht te herformuleren op retorisch niveau om de basis te leggen voor beoordelingscriteria voor een geslaagde tekst. Dat de CVEN dit beseft, blijkt wel uit de toevoeging 'doel- en (desgevraagd) publiekgericht' bij de beschrijving van vaardigheden als het genereren en kiezen van inhoudselementen: leerlingen moeten dat niet in het wilde weg doen, maar binnen de retorische situatie. Het analyseren en doordenken van die situatie is echter een cognitieve activiteit die belangrijk genoeg is om apart te onderscheiden.

Het onderscheid dat gemaakt wordt tussen produceren van teksten en herschrijven van teksten, vind ik storend slordig. Herschrijven is niet zozeer een losstaande vaardigheid (behalve bij een zeer kleine groep professionele herschrijvers), maar een fase in tekstproductie (van eigen teksten) of de tekstproductie zelf (het bewerken van een of meer bronnen voor een bepaald doel). In dit laatste geval is het onderscheid tussen tekstproductie op basis van documentatiemateriaal en herschrijven van andermans teksten graadueel. Uit de beschrijving van de CVEN blijkt echter dat niet zozeer het herschrijven doel is van toetsing, maar het *redactioneel beoordelen* (en een heel klein stukje herschrijven; en eventueel, als vervanging van een deel van de toets, een stuk schrijven).

Dit riekt naar een gelegenheidsargumentatie: het is niet zozeer herschrijven dat men wil toetsen, maar redactioneel beoordelen.

Afgezien van de fraaie symmetrie met de mondelinge vaardigheden en de leesvaardigheid, waarin de kandidaat ook moest tonen zich op een meta-positie een beschouwende rol te kunnen vervullen, vind ik deze introductie van *redactionele beoordeling* niet geslaagd en wel om twee redenen.

Ten eerste is redactionele beoordeling zeker een twijfelachtige blijkgevende grootheid voor (her)schrijfvaardigheid: leerlingen die andermans teksten redelijk goed kunnen beoordelen en ook van eigen teksten wel de manco's kunnen benoemen, zijn lang niet altijd in staat die gesignaleerde manco's te verhelpen. Wellicht is beoordelingsvaardigheid een noodzakelijke, maar het is zeker geen voldoende voorwaarde voor (her)schrijverschap. Beoordelingstoetsen, zoals de door Wesdorp (1974) in Nederland geïntroduceerde 'interlineaire toets', die ook in ander onderzoek (Zwarts et al, 1990; Schoonen 1991) is getest, blijken intern consistente toetsen, en voor linguïstische aspecten ook tamelijk valide toetsen: voor inhoudelijke en organisatorische aspecten echter is de validiteit (als operationalisatie van (her)schrijven) twijfelachtig. De kwaliteit van een door de CVEN voorgestelde toets van tien (!) items kan een behoorlijke kwaliteit zeker niet garanderen.

Ten tweede wordt met deze toets beoogd aan te sluiten bij de heersende praktijk op veel scholen, waar, zeker in het havo, al een functionele brief op het schoolonderzoeksprogramma staat. Het gekke is nu dat het schrijven van een brief als vervanging van een gedeelte van de toets redactionele beoordeling is toegestaan, maar dat dit een extra belasting vormt voor die docenten: zij moeten ook de arbeidsintensieve toetsconstructie "redactionele beoordeling" ter hand nemen. De CVEN betoogt keer op keer dat er echter in de huidige omstandigheden niets extra's van docenten gevergd mag worden.

Waarom heeft de CVEN niet eenvoudigweg als de tweede toets schrijfvaardigheid het schrijven van een functionele tekst voorgesteld, wat nu blijkbaar praktijk is? Op zijn best zou het een gevolg kunnen zijn van het uitgangspunt van de commissie te kiezen voor fundamentele vaardigheden tegenover functionele vaardigheden: het redactioneel beoordelen lijkt een bredere, algemene vaardigheid dan het schrijven van een functionele tekst. Over het onzinnige van het onderscheid tussen fundamentele en functionele vaardigheden ben ik al ingegaan in paragraaf 2. Of men heeft willen kiezen voor de systematiek die ook bij mondelinge taalvaardigheid en leesvaardigheid is toegepast: de leerling moet in staat zijn zowel zijn communicatieve als zijn meta-communicatieve vaardigheid te tonen. Dit uitgangspunt heb ik bij de vorige vaardigheden onderschreven en ik onderschrijf het voor schrijfvaardigheid evenzeer. Ik vraag me echter af of er geen zinvollere en/of efficiëntere momenten zijn in het schooljaar waar leerlingen de meta-schrijfvaardigheid kunnen tonen. Is er bijvoorbeeld erg veel verschil tussen de

beoordelingstaak bij leesvaardigheid (die 'beperkt' is tot een inhoudelijke beoordelingstaak) en de redactionele beoordeling zoals de CVEN voorstelt? En is het niet mogelijk, voor al die scholen die in de huidige praktijk een of andere vorm van Gericht Schrijven (scriptie, gedocumenteerd artikel) in het schoolonderzoek programmeren, redactionele beoordeling in te passen, op zeer natuurlijke wijze, in het schrijfproces? Ik kan me heel goed voorstellen dat leerlingen een eerste versie inleveren die door henzelf en/of (een) ander(e) leerling(en) voorzien wordt van redactioneel commentaar. Dit commentaar kan beoordeeld worden door de docent op een aantal punten en kan worden gebruikt door de auteur om daarmee de definitieve versie te schrijven. Ik ben van mening, kortom, dat de CVEN er inderdaad goed aan doet beoordelingsvaardigheid als te toetsen vaardigheid in het schoolonderzoek op te nemen, mits kenbaar gemaakt kan worden dat het om een inhoudelijk andere vaardigheid gaat dan die bij leesvaardigheid wordt vermeld⁵, en mits de vorm waarin deze vaardigheid wordt getoetst overgelaten wordt aan de docenten/scholen zelf. Het gaat immers om een schoolonderzoeksonderdeel, waarbij het niet past dat daarvoor erg strikte eisen aan de vorm van de toetsing worden gesteld omdat het nu eenmaal de verantwoordelijkheid van de school zelf is binnen zekere marges vorm te geven aan de ministeriële eisen.

In aansluiting op het vorige punt vind ik het merkwaardig dat de CVEN zo bang lijkt in het SO of het CSE een *functionele tekstsoort* voor te schrijven voor de toetsing van schrijfvaardigheid. Het komt zeker voort uit de onfortuinlijke onderscheiding tussen fundamentele en functionele vaardigheden. De praktijk is, dat scholen er zo langzamerhand voor gekozen hebben het schrijven van een functionele tekst (NB: niet het functioneel schrijven!) op te nemen in het schoolonderzoeksprogramma. Waarom niet toegevoegd aan het palet aan keuzes in het CSE? Het is toch onmiskenbaar dat kennis van de conventies van enkele functionele tekstvormen (brief, circulaire) tot de kennis van havo- en vwo-attribuenten dient te behoren? Het is ook onmiskenbaar dat veel zakelijke brieven een betogend karakter hebben, of uiteenzettend, toelichtend van aard zijn. Het is dan ook zeker mogelijk leerlingen bij bijvoorbeeld de verbeterde havo-A-opdracht een casus voor te leggen, met documentatie, die het schrijven van een functionele tekst vereist.

Het is echt absurd dat de CVEN niet in staat is een beredeneerde selectie te maken uit de vier alternatieven voor het CSE-schrijfvaardigheid. Als het werkelijk zo is, dat er geen keus te maken viel, dan lag een heel andere keus voor de hand: scholen kiezen voor het SO uit een of meer van de gepresenteerde CSE-opties en de tweede zitting voor het vak Nederlands vervalt (daar is het ministerie blij mee en het ontlast de docenten); of de tweede zitting bestaat uit een toets redactioneel beoordelen en/of het schrijven van een functionele tekst.

Het voorstel om de CSE-voorstellen voor schrijfvaardigheid naar het SO te verplaatsen komt tegemoet aan een paar problemen die al sinds de introductie van Gericht Schrijven bij het gedocumenteerde schrijven spelen. Eén daarvan is de onnatuurlijkheid (of ecologische invaliditeit) van de schrijf- en documentatiesituatie: gewoonlijk documenteert men zich omdat er een schrijfdoel geformuleerd is dat het zoeken en selecteren van materiaal stuurt en aan banden legt. Dat is eer van de redenen waarom scholen ervoor kiezen niet deel te nemen aan Gericht schrijven in het CSE, maar wel een of andere vorm van Gericht of Gedocumenteerd Schrijven in het SO onderbrengen. Het SO biedt veel meer mogelijkheden een min of meer natuurlijk traject te volgen van schrijfdoel vaststellen, documenteren, onderzoek verrichten (vragenlijsten, interviews, bezoeken aan bedrijven en instanties), proefteksten schrijven, intercollegiale beoordeling, eindversies schrijven. Het betekent ook dat scholen kiezen voor een van de vier vormen die de CVEN nu in het CSE voorschrijft en waaruit de leerling mag kiezen tijdens het CSE (behalve voor Gericht Schrijven; daarvoor moet de school zich aanmelden). Als een leerling mag kiezen, moet hij ook in de gelegenheid zijn geweest in alle vormen te oefenen. Dat lijkt me nogal inefficiënt schrijfonderwijs.

Het weghalen van de toets redactionele beoordeling uit het SO heeft als voordeel dat docenten beter in staat zullen zijn zelf opgaven te maken voor een van de vier CSE-examenvormen: hoewel bijvoorbeeld het bedenken van een opgave voor een titelopstel makkelijker lijkt dan het is, is dat nog altijd minder tijdrovend dan het opstellen van een toets redactionele beoordeling, inclusief de bewerkelijke beoordelingsvoorschriften⁶. De kwaliteit van de toets Redactionele beoordeling zal beter gewaarborgd zijn als CSE-onderdeel, terwijl de verhuizing van de nu voorgestane CSE-onderdelen naar het SO waarschijnlijk minder verlies aan kwaliteit van de toets oplevert dan wanneer het onderdeel Redactionele beoordeling in het SO blijft.

Een ander voordeel van de toets Redactionele beoordeling (en het schrijven van functionele teksten?) in het CSE is een sterkere mate van centralisatie van het CSE dan nu mogelijk is met de voorstellen van CVEN. Hoe mooi de centrale opgaven ook zijn voor de titelopstellen, het Gedocumenteerde opstel en de (verbeterde?) havo-A-opdracht, het venijn zit 'm in de onbetrouwbare staart van de beoordeling, waarvoor de CVEN geen enkele oplossing biedt: volledig gerechtvaardigde fraude met opstelcijfers (wat is het verschil tussen een 6 en een 6,5? Het is wel het verschil dat iemand kan doen slagen of zakken), de frustratie van de tweede beoordelaar van Leesvaardigheidstoetsen, ze blijven met evenveel elan aanwezig in de vernieuwde CVEN-examens.

Bovenstaand kritiekpunt ving ik aan met het verwijt dat de CVEN geen keus heeft kunnen maken tussen de vier in zekere zin *onvergelijkbare CSE-vormen*. Het absurde is dat de commissie vier examenvormen in een CSE voorstelt waarvan op voorhand vast te stellen is dat ze een verschillend beroep doen op verschillende deelvaardigheden. Er worden dus verschillende zaken getoetst. Bijvoorbeeld: de rol van kennis over het

onderwerp verschilt, de rol van het genereren van informatie verschilt, de rol van externe en interne informatiebronnen verschilt, de mogelijkheid van voortraining verschilt.

Ook een ernstig gebrek in de CVEN-voorstellen vind ik dat onbesproken blijft in hoeverre het wenselijk en haalbaar is kandidaten *meer dan een tekst* te laten schrijven tijdens een zitting (van de voorgestelde drie uur). Bij een ander onderdeel, leesvaardigheid, meldt de CVEN dat het goed is dat leerlingen meer dan een tekst voorgelegd krijgen; hetzelfde geldt natuurlijk het schrijven. Het is sinds jaar en dag in de vakliteratuur bekend dat de toetsing van schrijfvaardigheid (onder andere) mank gaat aan het één-itemkarakter. Afhankelijk van het type schrijfo opdracht (zie Van den Bergh, 1988) is een toets waar vier of meer teksten worden geschreven meer valide dan die ene tekst die meer of minder kan slagen door allerlei voor de schrijfvaardigheid niet ter zake doende omstandigheden. Het is niet zo dat de CVEN helemaal zelfstandig op deze gedachte had hoeven te komen: in de C- en D-examens (m.a.v.o. en l.b.o.) is men er sinds enige jaren toe overgegaan kandidaten verscheidene teksten te laten schrijven. Des te merkwaardiger dat de CVEN deze mogelijkheid helemaal buiten beschouwing laat.

Over de *beoordelingsprocedures* voor de toetsing van schrijfvaardigheid in het CSE is de argumentatie van de CVEN wel heel onvolledig.

In de eerste plaats omdat er geen beredeneerde keuze wordt gemaakt uit alle beschikbare beoordelingsmethoden. In elk geval zou de beoordeling m.b.v. opstelschalen, waarmee de laatste tien jaar in Nederland goede ervaringen zijn opgedaan, in de argumentatie betrokken moeten zijn.

In de tweede plaats omdat de CVEN niet in gaat op de discrepantie tussen de voorstellen voor mondelinge taalvaardigheid (voorstel CVEN is analytische beoordeling) en voor schrijfvaardigheid (niet bindende, niet-analytische aanwijzingen). Als de mondelinge taalvaardigheid, vluchtig als ze is, analytisch te beoordelen is (en dat is ze, zie Rijlaarsdam 1982 en Rijlaarsdam en Bronkhorst 1983) waarom schrijfvaardigheid dan niet? Het is ondenkbaar dat voor een eenvoudig analytisch model, afgeleid van de analyse van de CVEN van schrijfvaardigheid waarvoor de CVEN wel een draagvlak veronderstelt, géén draagvlak zou zijn.

In de laatste plaats is de argumentatie onvolledig, of niet consequent, omdat de CVEN geen consequenties trekt uit de eisen die de commissie aan de beoordeling van het CSE-onderdeel schrijfvaardigheid stelt: 1) een tweede beoordeling moet mogelijk zijn en 2) de toets mag geen sluitstuk blijven dat de examinerator in zijn eentje aanbrengt. Als niet aan deze voorwaarden voldaan kan worden, dan moet de consequentie zijn dat het onderdeel schrijfvaardigheid in het CSE komt te vervallen.

Bij de bespreking van de voorstellen voor de toetsing van de mondelinge taalvaardigheden, heb ik al gewag gemaakt van mijn ongenoegen dat de *toetsing van*

vaardigheden optioneel mag zijn van de CVEN. Docenten die kans zien onderwijs te geven in Redactionele Beoordeling (en herschrijving en produktie) van Functionele Teksten moeten dit onderdeel opnemen in het schoolonderzoeksprogramma. Andere docenten hoeven dit niet te doen.

In tegenstelling tot de mondelinge taalvaardigheid geldt nu niet het tot onderwijzen en toetsen dwingende argument dat de vaardigheid door docenten en maatschappelijke buitenwereld zo belangrijk wordt gevonden. Redactionele Beoordeling is een nouveauté van de CVEN die niet gerechtvaardigd wordt door een algemeen belang dat eraan gehecht wordt. Daar wringt de schoen al flink. Al eerder heb ik betoogd dat, wegens de bestaande praktijk en de wens van docenten, een extra toets schrijfvaardigheid in het SO geen invoeringsproblemen zou geven. Zelfs als de CVEN daarin onder zou willen brengen de toetsing van redactionele beoordeling (en herschrijving), zou dat weinig problemen geven. Maar de CVEN schept, om ondoorgroondelijke redenen, zelf het invoeringsprobleem door voorbij te gaan aan de bestaande praktijk en de wensen van de docenten.

6. Letterkunde

De voorstellen

De toetsing van het onderdeel Letterkunde betreft het vermogen om te gaan met literaire teksten uit heden en verleden. De CVEN onderscheidt twee hoofdvaardigheden die ieder nader gespecificeerd worden:

- a) het kunnen interpreteren, analyseren en beoordelen van literaire teksten uit het heden en verleden
- b) het kunnen uitbrengen van een verslag van de eigen ervaringen met literaire teksten uit heden en verleden.

Voorts moeten kandidaten er blijk van geven feiten, begrippen en werkwijzen te beheersen om genoemde taken welbewust uit te kunnen voeren.

De inrichting van het schoolonderzoek wordt overgelaten aan de school/de docent, mits aan de voorwaarden wordt voldaan dat de vragen en opdrachten die vier onderscheiden vaardigheden betreffen en dat derhalve zowel tekstbestuderende als tekstervarende methoden worden gehanteerd door de kandidaat. De kandidaat moet van een (door de docent bepaald) aantal van de (door de kandidaat gekozen) werken tekstbestuderende en tekstervarende besprekingen opstellen. De kandidaat dient minimaal 15 (havo) of 25 (vwo) literaire werken te lezen. Het SO heeft betrekking op de gelezen werken met hun achtergronden. Aan de lijst wordt de voorwaarde gesteld dat ongeveer de helft van de lijst representatief moet zijn voor de Nederlandse literatuurgeschiedenis (voor havo vanaf 1916); een door de docent te bepalen aantal werken mag afkomstig zijn uit de literatuur

van een 'niet-examenteaal'. Het onderzoek bestaat uit vragen en opdrachten die een beroep doen op respectievelijk het interpreteren, analyseren en beoordelen van werken en verslag doen van persoonlijke ervaringen met literaire werken.

Invoeringsstrategie

De CVEN voorziet geen problemen bij de implementatie, vooral niet omdat de voorstellen vergeleken bij de voorlopige voorstellen sterk geliberaliseerd zijn. De discrepanties tussen wensen en voorstellen en praktijk en voorstellen zullen implementatie niet in de weg staan:

a) volgens het behoefte-onderzoek werd een nadruk op hedendaagse literatuur gewenst; het examenprogramma honoreert deze wens niet om zo de doelstelling 'historiciteit' te kunnen nastreven, die centraal stond in het advies van de subcommissie Oudere Letterkunde;

b) ervaringsmethoden zijn nog niet erg ingeburgerd, maar de CVEN meent dat de doelstelling van tekstervarend lezen door de meeste docenten gedeeld wordt en dat de didactiek reeds uitgewerkte benaderingswijzen heeft ontwikkeld.

Beoordeling van de voorstellen

De *verkaveling van vaardigheden* verdient m.i. nadere aandacht. Het is zeer te waarderen dat de CVEN het affectieve lezen waarborgt door dit als doelstelling van toetsing op te nemen. Het komt mij echter voor dat de vaardigheden beoordelen (het toelichten en toetsen van hun persoonlijke waardering) en verslag uitbrengen van persoonlijke ervaringen onvoldoende helder van elkaar zijn onderscheiden.

Nu heeft de CVEN beoordelen ondergebracht bij tekstbestuderende methoden, terwijl het toch gaat om een *persoonlijke* waardering, die niet alleen door de tekstgegevens, maar ook door het wezen van de beoordelaar-lezer gevormd wordt.

Het zou mijn voorkeur hebben deze twee doelstellingen tot één samen te stellen, met een heldere onderverdeling.

De *specificatie van de vaardigheden* is bij letterkunde niet zo helder als bij de taalvaardigheden: het is niet zo dat de specificaties zich gemakkelijk eenduidig laten omzetten in vragen en opdrachten in voor leerlingen begrijpelijke taal. Het verdient aanbeveling als de CVEN zo'n concretisering zou leveren in de vorm van een tekstonafhankelijke vragen/opdrachtenreeks.

De *haalbaarheid* van de voorstellen beoordeel ik als gunstig, omdat er zo dicht bij de huidige praktijk wordt aangesloten. Wel plaats ik kanttekeningen bij de haalbaarheid van de doelstelling 'historiciteit' en de aantallen werken die gelezen moeten worden. In de lijst termen en begrippen komen twee lemma's voor m.b.t. de geschiedenis van de westerse cultuur en de Nederlandse geschiedenis. Dit lijkt me nogal ambitieus, als men

bedenkt dat heel veel leerlingen geen geschiedenis in hun pakket kiezen. Historische kennis, aangebracht via het literatuuronderwijs, blijft al gauw losse-feitenkennis, die niet bijdraagt aan historisch besef.

Verder is het verschil in het minimum aantal werken (25 VWO en 15 HAVO) niet beargumenteerd. Er moeten werken gelezen worden om te weten wat er te lezen valt en er besprekingen van op te stellen: een stuk of 15 boeken, waarvan de helft representatief voor de literatuurgeschiedenis, lijkt dan inderdaad een minimum, al is het moeilijk genoeg bij een groot aantal HAVO-leerlingen om dat aantal te bereiken in twee jaar 'leestijd'. Waarom een VWO-kandidaat er meer moet lezen, maakt de CVEN niet duidelijk. Het gaat m.i. toch vooral om de kwaliteit van het lezen. Nu hebben VWO-leerlingen wel een bovenbouwjaar extra, maar of dat als gevolg moet hebben dat er kwantitatief of kwalitatief andere eisen gesteld moeten worden, is voor mij een al beantwoorde vraag.

Sympathiek aan het voorstel van de CVEN is dat er op de *leeslijst* Nederlands een aantal werken mag staan die oorspronkelijk verschenen zijn in een niet-examentaal. Dat benadrukt nog eens dat cultuuroverdracht één van de doelen van literatuuronderwijs is, maar dat de Nederlandse cultuur begrepen moet worden in de westerse cultuur en dat er nog die andere belangrijke functie van literatuuronderwijs is: te weten komen wat er zoal aan goeds te lezen is en daarmee kennis kunnen maken. Helaas is de passage over de 'niet-examentaal' onhelder in de CVEN-voorstellen. Gaat het om een taal die de leerling niet in het examenpakket heeft of om een taal waarin geen examen gedaan kan worden? Waarschijnlijk het eerste, omdat men blijkbaar wil vermijden dat een leerling een gedeelte van de lijst Nederlands 'vult' met werken die ook op de boekenlijst Engels prijken. Wat daar het bezwaar van is, als toch de helft representatief voor de Nederlandse literatuurgeschiedenis moet zijn? Als het moet gaan om het verslag uitbrengen van persoonlijke ervaringen, dan kan ik me voorstellen dat overlap van de boekenlijsten Nederlands en moderne vreemde talen geen probleem is. Want in veel gevallen zal de toetsing bij Nederlands anders verlopen dan bij een moderne vreemde taal: het lezersperspectief zal bij Nederlands veel meer aan bod kunnen (moeten) komen.

De CVEN is heel zuinig met haar aanbevelingen over de *beoordelingsprocedures* voor de toetsing van letterkunde: 'Ontwikkeling van richtlijnen voor zo betrouwbaar mogelijke beoordelingsprocedures voor de letterkundetoets(en) verdient aandacht' (p. 17). Merkwaardig dat hier niet, zoals bij leesvaardigheid en schrijfvaardigheid, de noodzaak of wenselijkheid van een tweede beoordelaar aan de orde wordt gesteld. Aandacht voor de inhoud van de beoordeling en de weging van de verschillende onderdelen had zeker niet misstaan.

7. Taalkunde

De voorstellen

De kandidaat krijgt op het schoolonderzoek ten minste een niet behandelde tekst over een taalkundig onderwerp voorgelegd die inhoudelijk aansluit op reeds in de lessen besproken teksten. De kandidaat moet er blijk van geven verantwoorde uitspraken te kunnen doen over de besproken taalverschijnselen en taalkwesties.

De vaardigheden die bij de toetsing in het geding zijn, zijn

- a) het kunnen onderkennen en eventueel benoemen van enige belangrijke eigenschappen van (taal)gebruik;
- b) het kunnen geven van een oordeel over enige taalkwesties die maatschappelijk van belang zijn.

Daarnaast dient de kandidaat te beschikken over voldoende kennis van het taalsysteem en het taalgebruik om de genoemde taken uit te kunnen voeren.

Dit voorstel wordt, volgens de CVEN, niet gerechtvaardigd door de uitkomsten van het behoeftenonderzoek. De CVEN wil met de introductie van dit schoolonderzoeksonderdeel 'een einde maken aan de historisch gegroeide situatie dat er in de eindexamenprogramma's Nederlands geen herkenbare en zelfstandige plaats is voor taalkunde' (p. 30).

De redenen die de CVEN aanvoert voor de introductie van taalkunde zijn: taal en taalgebruik zijn belangrijke en interessante verschijnselen; de taalkundige scholing zal leiden tot een verlichter karakter van de maatschappelijke discussies over taalkwesties.

Invoeringsstrategie

De CVEN ziet drie problemen: gebrek aan lestijd, gebrek aan lesmateriaal; gebrek aan vertrouwde met de lesstof bij veel docenten. De commissie verwacht de invoeringsproblemen op te lossen door een bepaalde wijze van invulling en door een experimentele periode in te lassen.

De CVEN stelt voor 10% van de lestijd in het VWO uit te trekken voor het studerend lezen van (bestaande) journalistieke/populair wetenschappelijke teksten. Doordat dit onderwijs meteen leesonderwijs is, wordt de lestijd dubbel functioneel gebruikt.

Tijdens de experimenteerperiode kan een beperkt aantal scholen op vrijwillige basis experimenteren, begeleid door deskundigen. Een onafhankelijke commissie moet vervolgens het experiment beoordelen, waarbij ook nagegaan moet worden of het draagvlak voor algemene invoering aanwezig is. De CVEN zou na willen gaan of een combinatie van taalkundetoetsing en de CSE-toetsingen van schrijf- en leesvaardigheid mogelijk is.

Een substantieel deel van de docenten Nederlands heeft het taalkunde-experiment afgewezen, meldt de CVEN.

Beoordeling van de voorstellen

De opname van een apart schoolonderzoek taalkunde is wel heel mager *gelegitimeerd*: docenten willen het niet, er is geen aantoonbare maatschappelijke behoefte, er is geen onderwijspraktijk die om een adequate afsluiting vraagt. En, er waren al zoveel problemen bij de invoering van andere onderdelen: bij mondelinge taalvaardigheid en bij schrijfvaardigheid voorzag de CVEN invoeringsproblemen, en wel zozeer, dat niet tot algemene invoering kon worden voorgesteld.

Er is hier geen sprake van een examenvoorstel, maar een leerplanvoorstel dat in dit document niet thuishoort.

Toch is op zich een meer Neerlandistische inhoud van het vak Nederlands geen slecht idee, zeker niet waar het taalkwesties betreft, die in de maatschappelijke discussies onderwerp van gesprek zijn.

Het was wellicht zinvoller geweest als men bij de onderwerpen waarover geschreven moet worden in het CSE, bij alle vier de typen schrijfofdrachten, stevast één of twee van te voren aangekondigde taalkwesties aan de orde zou stellen. Een mogelijkheid zou ook zijn de beoordelingstaak bij leesvaardigheid betrekking te laten hebben op een tekst over een van te voren kenbaar gemaakt taalkwestieus onderwerp.

De omschrijving en *indeling van de vaardigheden* roept enige prangende vragen op. Zo is het opvallend dat leerlingen een oordeel moeten geven over taalkwesties, maar de taalkwestie niet hoeven te beschrijven of te analyseren.

Merkwaardig is het dat leerlingen hun oordeel moeten baseren op kennis die zij hebben opgedaan via *teksten* en hun oordeel moeten geven n.a.v. een nieuwe tekst. Waarom die teksten van zulk eminent belang zijn, ontgaat me. Er zijn wel andere manieren om kennis op te doen en kennis te toetsen. Zo zonder een nadere argumentatie doet het geheel nogal erg toevallig aan.

Buitengewoon merkwaardig is het dat de *toetsvorm* voor dit schoolonderzoeksonderdeel zo vastgelegd wordt en de leerlingen niet in de gelegenheid zijn via een werkstuk of een (onderzoeks)project van de bedoelde vaardigheden blijkt te geven.

8. Slotbeoordeling

De voorstellen van de CVEN beogen een verbetering van de huidige examens Nederlands. In één opzicht zijn de voorstellen een verbetering: de beschrijving van de te toetsen vaardigheden zijn over het geheel genomen goede indicaties voor diegenen die opgaven maken, al verdient de analyse nog veel aandacht. Door de specificaties is meer eenheid in toetsing in principe mogelijk. Die eenheid wordt echter volledig teniet gedaan

door het absurd vrijblijvende karakter van het examenprogramma en het gebrek aan aandacht voor een adequate bijdrage aan de beoordelingsproblematiek bij het vak Nederlands. De CVEN en de CVEN alleen is er de schuld van dat het examenprogramma zo vrijblijvend is: de geïntroduceerde nieuwigheden als de SO-toets Schrijfvaardigheid en het SO-taalkunde zijn onvoldoende gelegitimeerd en kunnen dus niet algemeen ingevoerd worden. Het uitstel van de keuze voor één vorm van toetsing van schrijfvaardigheid in het CSE is, zwak gesteld, teleurstellend. Een goede doelstelling en/of vaardigheidsanalyse leidt tot, in de gegeven omstandigheden, één beste oplossing voor het CSE of men laat de keuze over aan docenten in het SO.

De dans op het slappe koord van de sympathie van docenten is soms weezinwendend: soms gaan dingen niet door omdat docenten het niet willen (mondelinge taalvaardigheid), soms gaan dingen door die docenten niet willen (taalkunde), soms worden dingen die docenten in praktijk brengen, geredresseerd door de CVEN (SO-schrijfvaardigheid). Soms worden SO-toetsen vrij strikt vastgelegd, waar het juist de taak, de competentie en het recht van de docent is om het SO vorm te geven. Dat de CVEN wel in staat is om het midden te vinden tussen centraliteit en decentraliteit t.b.v. het SO, blijkt uit de voorstellen voor letterkunde, die betrekkelijk progressief zijn, redelijk bindende voorschriften bevatten en toch veel ruimte laten voor een precieze invulling per school.

In een groot aantal gevallen hakt de commissie geen knopen door, maar wordt een experimentele periode voorgesteld of wordt iets niet algemeen verplicht voorgeschreven, omdat docenten/scholen nog niet aan voorwaarden voor goed onderwijs en/of goede toetsing in de betreffende vaardigheden voldoen (wie stelt levert de bewijslast?). Het omgekeerde ware beter geweest: het ministerie schrijft toetsing voor, en scholen kunnen dispensatie aanvragen als zij niet aan de voorwaarden voor goed onderwijs en/of toetsing voldoen.

Noten

1. Verder maakten deel uit van de commissie T. Hendrix, werkzaam bij het CITO en daar belast met het begeleiden van de AdviesCommissies van Docenten (ACD) die de examenopgaven Nederlands voor havo en vwo opstellen, H. Hulshof, taalkundige en lerarenopleider aan de R.U.L. en methodenschrijver, en drie docenten, werkzaam in het voortgezet onderwijs: I. de Boer-Den Ouden, K. van Velzen en H. Goossen. De Vereniging voor de Didactiek van het Nederlands is niet uitgenodigd een voordracht vanuit haar leden op te stellen: de leden Hulshof, Den Boer, Van Velzen en Goossen werden voorgedragen door respectievelijk VELON, Levenden Talen, Levende Talen en de VON. Of de voorstellen met de inbreng van de deskundigheid, verzameld in de VDN, een gunstiger oordeel zouden onthalen, zal onzeker blijven.

2. Deze 'gegeven omstandigheden' vormen een leitmotiv in de voorstellen van de CVEN. Veelvuldig neemt de commissie het op voor de zwaarbelaste docenten Nederlands en de vrijheid van de docenten, bijvoorbeeld in passages als "Dit noopt tot terughoudendheid en respect voor uiteenlopende opvattingen" (p. 6) en " Het aantal beschikbare uren en de klassegrootte in de bovenbouw en de taakomvang van de docenten beperkten de mogelijkheden sterker dan de uitkomst van het behoeftenonderzoek wenselijk maakt" (p.7). De commissie wil vermijden een examenregeling op schrift te stellen die de docentbelasting zou verhogen en dientengevolge niet in praktijk gebracht zal worden. Dit uitgangspunt wordt her en der evenwel met voeten getreden.
3. Er wordt geen onderscheid meer gemaakt in de examenvorm tussen havo en vwo. Op beide schooltypen worden de vaardigheden analyseren, interpreteren, beoordelen en samenvatten getoetst. Voor het vwo betekent het dat naast de samenvatting ook andere vragen en opdrachten zullen worden verstrekt; voor het havo wordt het beoordelen en het samenvatten geïntroduceerd.
4. Wie herkent hier niet het aloud, oerdegelijke BIB-model in van Georg Lubbers (1974), maar dan toegepast op zakelijke teksten?
5. Als beoordelingsvaardigheid bij leesvaardigheid en bij schrijfvaardigheid niet goed van elkaar onderscheiden kunnen worden, wat ik eigenlijk denk, dan lijkt er veel voor te zeggen beide 'vaardigheden' te herbenoemen zoals de vaardigheid beschreven is bij mondelinge taalvaardigheden: '(...) eventueel; de gedachtenwisseling te kunnen analyseren en beoordelen' en de toetsing bij de CSE-toetsing van leesvaardigheid te laten plaatsvinden, waar die nu ook al gepland is. Het is zelfs mogelijk (desgewenst) een pseudo-leerlingentekst in het tekstcorpus voor het CSE op te nemen die bijvoorbeeld een van de teksten die daarin opgenomen zijn als bron gehanteerd heeft.
6. Het ligt voor de hand te veronderstellen dat het CITO instrumenten zal aanreiken aan docenten: als het construeren van een toets redactionele beoordeling zoveel tijd, energie en expertise vergt, is het lonend voor het CITO om jaarlijks SO-toetsen te leveren aan scholen, zoals jaarlijks ook de luistertoetsen voor moderne vreemde talen worden geleverd. Maar het gaat niet aan om in het SO een toetsvorm voor te schrijven die docenten niet zelf, in eigen beheer en in redelijke tijd, kunnen maken: dat is juist het karakteristieke van het SO. Als de CEVO zich ermee bezig zou houden, als onderdeel van het CSE, vind ik dat een redelijke oplossing, omdat dan gegarandeerd is dat in

het havo en vwo werkzame docenten de opgaven construeren en de veldlegitimiteit enigszins gewaarborgd is.

Bibliografie

- Bergh, H. van den (1988), *Examens geëxamineerd. Een onderzoek naar de validiteit van de examens Nederlands voor het LBO en MAVO*. Diss. UvA. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Glopper, K. de & E. van Schooten (1990). *De inhoud van de examens Nederlands voor Havo en Vwo*. SCO Rapport 243. Amsterdam: SCO.
- Lubbers, G. J. (1974). Kluiven met Kuifje, of met de Grijsaard in de Donkere Kamer. Het BIB-model om fictionele teksten in de klas te behandelen. In J. Sturm (red.), *Letteren leren lezen. Een bundel artikelen over literatuur- en lektuurlessen in het voortgezet onderwijs*. DCN-cahier 1. Purmerend: Muusses. p. 73-95.
- Rijlaarsdam, G.C.W. (1982). *Beoordelen van discussie vaardigheid*. Amsterdam: SCO.
- Rijlaarsdam, G. & H. Bronkhorst (1983). *Beoordelen van spreekbeurten*. Amsterdam:SCO.
- Schoonen, R. (1991). *Evaluatie van schrijfvaardigheid*. (proefschrift). Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Wesdorp, H. (1974). *Het meten van de productief-schriftelijke taalvaardigheid. Directe en indirecte methoden: 'opstelbeoordeling' versus 'schrijfvaardigheidstoetsen'*. Diss. UvA. Purmerend: Muusses.
- Zwarts, M., F. Janssens, G. Rijlaarsdam e.a. (1990). *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool*. PPON-reeks 2. Arnhem: CITO.