

Het schoolonderzoek, een bekende formule met veel onbekenden*

J. F. M. CLAESSEN en H. KEIZER
Instituut voor Toegepaste Sociologie,
Katholieke Universiteit Nijmegen

Samenvatting

Het van kracht worden van de Wet op het Voortgezet Onderwijs bracht een heel nieuw examensysteem met zich mee voor het AVO. Het eindexamen werd opgedeeld in een centraal schriftelijk examen met van overheidswege opgestelde opgaven en normen en een schoolonderzoek, dat onder de autonomie van de betrokken scholen valt. De resultaten van beide examenonderdelen worden gebundeld tot één, gezamenlijke beoordeling.

Ondanks of wellicht juist door de grote mate van vrijheid voor de scholen om hun eigen schoolonderzoek in te richten is het schoolonderzoek van meet af aan een voortdurende bron van conflicten en discussies geweest. Initiatieven om wijzigingen aan te brengen in de regeling voor het schoolonderzoek bleven mede door het ontbreken van informatie over de feitelijke inrichting en vormgeving van het schoolonderzoek zonder veel succes.

1 Inleiding

In de Memorie van Toelichting, behorende bij de Rijksbegroting voor 1981 van het Departement van Onderwijs en Wetenschappen, wordt terecht opgemerkt dat 'beleidsvoorstellen ook steeds op evaluatie moeten berusten'.

De werkelijkheid is evenwel vaak anders. Hoewel de Wet op het Voortgezet Onderwijs (WVO) langzamerhand op haar twaalf en half-jarig jubileum afstevent, is de beschikbare informatie over het daadwerkelijk functioneren van het mammoetgebeuren dat ons voortgezet onderwijs heden ten dage vormt, nog van een

schamele omvang. Na de nog enigermate gecoördineerd verlopende experimenten onder de hoede van de Commissie vwo/havo/mavo is de Mammoetwet haar eigen weg gegaan over vaak onbekende routes.

Naast onderwijsinhoudelijke veranderingen bracht de WVO ook een reeks van structuurwijzigingen met zich mee, zoals de introductie van nieuwe schooltypen, de brugklas, de lesentabellen, het systeem van vakkenpakketten, een nieuwe opzet van het eindexamen. De oogst aan onderzoek over de effecten van deze structurele veranderingen is schraal. Weliswaar worden pogingen ondernomen om deze achterstand in te lopen, maar de beschikbare kennis is nog fragmentarisch.

Dat geldt ook voor het huidige eindexamensysteem met de opdeling in een centraal schriftelijk examen (CSE) en het schoolonderzoek (SO), een van de nieuwe elementen van de WVO. Afgezien van de gebruikelijke verslagen en rapporten van instanties als het CITO, het CBS en de onderwijsinspectie, is het aanwezige kennisarsenaal beperkt. Door De Koning en Wendrich (1979) wordt erop gewezen dat de 'vigerende benadering van de examenproblematiek vanuit de invalshoek van de didaxologie en de psychometrie uiteraard een noodzakelijke en zinvolle bezigheid is, maar ook zijn beperkingen kent'. Solberg (1976) formuleert het als volgt: 'terwijl het niet moeilijk valt een uit vele bladzijden bestaande lijst van Nederlandstalige publikaties over acute detailproblemen op te stellen, zijn de publikaties die zich met dieper liggende vragen bezig houden bijzonder schaars'. Een van die uitzonderingen is bijvoorbeeld de publikatie van Wessdorp (1979) over de effecten van het gebruik van studietoetsen op en binnen het onderwijs. Veel gehoorde uitspraken als 'het toetsgebruik stigmatiseert het curriculum en de lespraktijk', 'studietoetsen werken verschromelend op de examens', 'studietoetsen discrimineren leerlingen uit de lagere milieus' bleken geen empirische basis te hebben. Met deze publikatie van Wessdorp is in elk geval de basis gelegd om de discussie en beleidsvorming over het gebruik van studietoetsen ten behoeve van het CSE in

* Met dank aan mevr. Oud - de Glas voor haar waardevolle suggesties.

wat meer geordende banen te leiden. Voor het schoolonderzoek ontbreekt zo'n houvast. Hoewel in brede kring te beluisteren valt dat het laatste leerjaar (te) volledig in het teken van het schoolonderzoek staat, dat de belasting door het schoolonderzoek van leerlingen, docenten en schoolleiding vrijwel op de grens van het toelaatbare ligt, dat de huidige constellatie van schoolonderzoek en centraal schriftelijk examen op zijn minst omstreden is, weten wij betrekkelijk weinig over de vormgeving en de inrichting van het schoolonderzoek. De verkenning van dit onbekende, maar tevens uiterst gevoelige terrein is de bedoeling van dit artikel¹. De op handen zijnde beleidsvoorbereiding en -vorming op het gebied van de examenproblematiek onderstreept de actualiteit van zo'n verkennende studie.

2 Het schoolonderzoek, voorgeschiedenis en wettelijk kader

We openen deze paragraaf met een terugblik op de totstandkoming van het schoolonderzoek. Vervolgens bespreken we kort de wettelijke bepalingen die de handelingsruimte van de scholen bij het schoolonderzoek begrenzen.

2.1 Voorgeschiedenis van het schoolonderzoek

Bij het naslaan van de geschiedenis over de totstandkoming van de WVO komt men tot de vaststelling dat de vorm en de inhoud van het eindexamen in de tekst van de Mammoetwet (Verlinden, 1968) alsmede bij de behandeling van de WVO in de volksvertegenwoordiging (Meertens, 1980) slechts marginale aandacht hebben gekregen. In het eerste lid van artikel 29 is vastgelegd dat de leerlingen jaarlijks de gelegenheid wordt geboden eindexamens af te leggen. De nadere uitwerking van de eindexamens die 'niet voor alle leerlingen van een school dezelfde vakken behoeven te omvatten' (vijfde lid, artikel 29) wordt geregeld bij algemene maatregel van bestuur.

Deze terughoudendheid is niet onbegrijpelijk. Het uitwerken van een concrete examenregeling is een arbeidsintensieve aangelegenheid die uitmondt in een keur(slijf) van voorgescreven procedures. Opname hiervan in een onderwijswet is niet gebruikelijk. Er zijn evenwel nog andere overwegingen in het spel die een bijzonder licht werpen op deze terughoudendheid.

Het is een basisgegeven van de WVO dat zij in een spanningsveld verkeert met als polen eenheid versus verscheidenheid, integratie versus differentiatie. De Mammoetwet streeft enerzijds naar een samenhangend geheel van onderwijsvoorzieningen met als consequentie onder meer een harmonisatie van de inrichting van schoolsoorten en anderzijds naar een verscheidenheid in schooltypen naar niveau en naar doelstelling, zodat tegemoet kan worden gekomen aan verschillen in aanleg en capaciteiten van leerlingen. Deze spanningsrelatie manifesteert zich met name in het eindexamen als sluitstuk op een veranderend onderwijs.

Voorts kan gewezen worden op de problematische situatie waarin het eindexamen ook al in 1968 verkeerde. Er moest een synthese tot stand komen tussen het systeem van de ulo-examens, die door het ulo zelf werden geregeld met onder andere eigen gecommiteerden, en de examens van het gymnasium en het vmo, die werden afgenomen onder verantwoordelijkheid van de overheid met rijksgecommiteerden. Afgezien van de zwaarwegende principiële vraag waar de eindverantwoordelijkheid voor het examen zou moeten rusten, functioneerde ook vóór de WVO het eindexamen bepaald niet wrijvingsloos. Bolhuis (1979) wijst op een publikatie van J. E. Ter Haar uit 1967 ('Operatie eindexamen') die 'één ononderbroken aanklacht is tegen het toenmalige eindexamensysteem'. Verlinden (1968) stelt vast dat 'de eindexamens bij de vmo-scholen vooral in de laatste jaren nogal moeilijkheden hebben veroorzaakt' (de jaarlijkse speurtocht naar gecommiteerden, funeste invloed van het eindexamen op de normale gang van het onderwijs in de scholen, belasting van docenten en leerlingen, het onttrekken van ervaren docenten aan onderwijstaken, gebrekkige aandacht voor niet-examenleerlingen).

Voor het ontwerpen van een nieuwe eindexamenregeling heeft de toenmalige Staatssecretaris advies gevraagd aan vele instanties: de werkgroep eindexamens aan dagscholen voor mavo, havo en vwo; de werkgroep eindexamens aan avondscholen voor mavo, havo en vwo; bonden van schoolbesturen; de Vereniging van Nederlandse Gemeenten; de Onderwijsraad en het college van inspecteurs. Naast adviezen die vasthielden aan de vigerende vorm van eindexamens (schriftelijke examens, gevolgd door mondelinge examens onder toezicht van gecommiteerden) stond een groot

aantal dat het mondelinge examen wilde vervangen door het geven van een eigen oordeel over de kandidaat door de school. Bovendien bleken de ervaringen die waren opgedaan met de eindexamens aan experimenterende havovoscholen met een stelsel waarbij het mondelinge examen in eerste instantie werd afgenomen met gecommiteerden van buiten, in tweede instantie met leraren-gecommiteerden van andere, gelijksoortige scholen, niet onverdeeld gunstig: problemen met het vinden van gecommiteerden, onderlinge afhankelijkheid van scholen.

Onder deze omstandigheden is gekozen voor een eindexamen mavo, havo en vwo dat bestaat uit twee gedeelten: een onder verantwoordelijkheid van de school zelf ingesteld onderzoek, het zogenaamde schoolonderzoek², en een centraal schriftelijk onderzoek met van overheidswege opgestelde opgaven en normen. Het schoolonderzoek wordt afgesloten vóór het begin van het centraal schriftelijk examen. De resultaten van beide delen van het examen worden afzonderlijk vermeld op de cijferlijst van elke kandidaat. Voor de vaststelling van het eindcijfer per vak wordt aan beide examenonderdelen hetzelfde gewicht toegekend.

Deze eindexamenregeling is neergelegd in het Eindexamenbesluit dagscholen vwo-havo-mavo en bevat bepalingen over de toegestane eindexamenvakken, de omvang van het examenprogramma, de indeling van eindexamens in schoolonderzoek en schriftelijk examen, de uitslag, herkansing en uitreiking van diploma's, de te verstrekken gegevens aan de minister en nog enkele andere bepalingen. Sinds de eerste publikatie van deze examenregeling in 1970 zijn er een aantal wijzigingen doorgevoerd op detailpunten. Wezenlijke veranderingen zijn hierbij niet in het geding. De lijn van ad-hoc-beslissingen die vóór 1968 kenmerkend was met betrekking tot de examens, is onverminderd doorgezet.

De onderdelen van de examenstof voor examenvakken (wat wordt onderzocht bij het eindexamen? welke onderdelen komen aan bod in het schriftelijke eindexamen? waarop richt zich het schoolonderzoek?) zijn vastgelegd in een afzonderlijke publikatie: de definitieve examenprogramma's. Voor elk vak afzonderlijk wordt soms globaal, soms gedetailleerd omschreven wat de inhoud van het CSE en het SO behoort te vormen. Deze inhoud kan variëren van volledig indientiek voor SO en

CSE (bijvoorbeeld wiskunde) tot volledig verschillend (bijvoorbeeld de moderne vreemde talen).

2.2 Wettelijke bepalingen m.b.t. het schoolonderzoek

Kennis en beheersing van de huidige examenregeling is hard op weg een aparte vorm van praktijkspecialisatie te worden (Mulder, 1979): 'het geheel van voorschriften is inmiddels zo complex geworden, dat het niet denkbeeldig is dat iemand ergens een fout maakt, hetgeen nare consequenties kan hebben'. De complexiteit vormde voor de avo-sectie van de ABOP aanleiding om een extra nummer uit te brengen over het examen. In ruim dertig pagina's tekst, verdeeld over drie kolommen, wordt de belangrijkste (!) informatie over de regelingen, die thans verspreid voorkomen in onder andere het Besluit Eindexamens, de bulletins van de Commissie Vaststelling Opgaven, het Draaiboek van het College van Inspecteurs avo en departementale circulaires, gebundeld.

Een belangrijk deel van deze reglementering betreft het schoolonderzoek. Hoewel het schoolonderzoek de afsluiting van het leerproces vormt en de wetgever de intentie heeft de inrichting van het schoolonderzoek in de eerste plaats aan de school over te laten, heeft men het nodig gevonden om in het belang van het handhaven van het peil van het eindexamen, het belang van de kandidaat en het belang van de school zelf het schoolonderzoek op enkele (!) essentiële punten te reglementeren. In het eindexamenbesluit zijn daartoe de artikelen 16 t/m 20 opgenomen, waaraan de afzonderlijke scholen zich moeten houden. De wettelijke bepalingen³ omvatten voorschriften over de organisatie van het SO: tijdstippen, aantal proeven voor SO, het op schrift stellen van de volledige regeling voor het SO vóór 1 oktober⁴, de cijfergeving, te verstrekken informatie aan kandidaten, inspectie, departement en een reglement voor fraude, onregelmatigheden.

Deze reglementering die men beslist niet karig kan noemen met het oog op de zo geroemde eigen verantwoordelijkheid van de school inzake het schoolonderzoek, moet op het niveau van de individuele scholen nader worden uitgewerkt in de al eerder genoemde schriftelijke regeling. Een dergelijk reglement is geen sinecure. In het examennummer van Nieuw Zicht (1978) krijgen de scholen zelfs het advies: 'scholen zullen er verstandig aan doen zich

strikt aan de zelf ontworpen examenregeling te houden omdat in de praktijk blijkt dat er ouders zijn die, wanneer een kind niet slaagt, de uitslag aanvechten, wanneer er van de regeling van het SO is afgeweken'.

3 *Het schoolonderzoek onder druk*

Zoals verwacht mocht worden is de introductie van het schoolonderzoek binnen het onderwijs met veel moeilijkheden gepaard gegaan. In de onderwijsbladen verschijnen vanaf 1972 met de regelmaat van de klok artikelen over het schoolonderzoek. Ook de onderwijsorganisaties en het departement laten zich niet onbetuigd. Er worden speciale examencommissies geïnstalleerd die knelpunten moeten inventariseren en oplossingen moeten aandragen. Zo verschenen er examennota's van de AVS, de OMO-groep, het NGL, de Spreidingscommissie Examens en nog vele andere. In 1975 is zelfs sprake van een ware hausse in artikelen, knelpuntennota's en alternatieve voorstellen.

Deze belangstelling is allereerst te verklaren uit een reeks van knelpunten in de praktijk (paragraaf 3.1.). Het belang van bepaalde onderwijskundige ontwikkelingen (paragraaf 3.2.) en van een zich wijzigende visie op de functies van het eindexamen (paragraaf 3.3.) mogen ook niet worden onderschat.

3.1 *Concrete knelpunten*

De lijst van fricties, veroorzaakt door het schoolonderzoek, is lang. Het merendeel van de klachten berust evenwel slechts op incidenteel gerapporteerde praktijkervaringen. Systematisch onderzoek ontbreekt vrijwel volledig.

3.1.1 *Het gewicht van het SO en het CSE op het uiteindelijke eindcijfer*

Een van de meest omstreden elementen van het schoolonderzoek is de relatie tussen het schoolonderzoek en het centraal schriftelijk examen. Het definitieve examencijfer voor elk examenvak komt tot stand door de cijfers van SO en CSE te middelen. Al vrij snel nadat de eerste examenresultaten op tafel kwamen, waren er indicaties dat er een discrepantie bestond tussen de resultaten van het schoolonderzoek en die van het centraal schriftelijk examen (Smit, 1974; Onderwijsbureau OMO, 1975). De resultaten voor het schoolonderzoek ble-

ken hoger uit te vallen dan die voor het centraal schriftelijk examen. Sindsdien zijn tal van publicaties verschenen die dit beeld bevestigd hebben (De Groot, 1978; Jonkers en Slagter, 1978; Traas, 1978; Schenk, 1979).

De reacties op deze constatering waren zeer uiteenlopend. Ze variëren van enerzijds 'deze werkwijze, waarbij SO en CSE gemiddeld worden tot één eindcijfer, stimuleert uniformiteit, compromitteert de eigen objectiviteit en perverteert de eigen identiteit' (De Groot, 1978) en het voorstel de resultaten van het schoolonderzoek niet langer een rol te laten spelen bij toelating tot het wetenschappelijk onderwijs ('rapport Wiegiersma') tot anderzijds uitspraken als 'de kans dat de school het schoolonderzoek in het voordeel van de kandidaat laat uitvallen is bijzonder gering' (Westenhof, 1978) en een 'discrepantie tussen schoolonderzoek en centraal schriftelijk examen in de zin dat het schoolonderzoekcijfer hoger is, ligt bij deze vakken (identiek programma voor CSE en SO) voor de hand. De mate van discrepantie zou best een mede bepaald kunnen worden door de didactische gaven van de docent' (Den Hollander, 1979).

Zonder nu meteen een bepaald standpunt te kiezen, blijven er na kennisname van deze gegevens en hun interpretaties vragen over als:

- voeren docenten bewust een gedifferentieerd cijferbeleid waarbij leerlingen in de gevarenzone een wat 'soepelere beoordeling' krijgen?
- vinden docenten, schoolleiding en leerlingen het min of meer vanzelfsprekend dat het SO hoger uitvalt?
- fungeren docenten voor vakken als wiskunde, natuurkunde, scheikunde inderdaad als scherprechter vanwege de overeenkomst in examenprogramma tussen SO en CSE?
- vindt er jaarlijks overleg plaats over de correspondentie van de resultaten voor het SO en het CSE op schoolniveau?
- fungeert het CSE daadwerkelijk als trendsetter voor de cijferwaardering van het SO?

3.1.2 *De inhoudelijke discrepantie tussen SO en CSE*

De onderdelen die aan bod moeten komen in het SO en het CSE zijn vastgelegd in de examenprogramma's. De mate van overeenkomst in te behandelen onderwerpen in SO en CSE kan daarbij sterk variëren.

Voor het CSE is extern voldoende duidelijk welke onderdelen op welke wijze aan de orde komen en op welke wijze ze meewegen voor het eindcijfer. Voor het schoolonderzoek echter is niet voorgeschreven op welke wijze de verschillende examenonderdelen getoetst moeten worden en hoe deze verdisconteerd moeten worden in het eindcijfer voor het SO. Het gevolg is een van school tot school uiteenlopende situatie. Zo kan het bijvoorbeeld voorkomen dat schrijfvaardigheid voor de moderne vreemde talen op school A de helft van het SO-cijfer bepaalt, terwijl op school B schrijfvaardigheid slechts voor een zeer kleine fractie meeweegt. Een verwaarlozing van een of meer facetten uit het examenprogramma kan het gevolg zijn ('partiële toetsing'). Deze problematiek is niet alleen actueel bij verschillen in examenprogramma. Ook bij een identiek examenprogramma kunnen in het SO bepaalde onderdelen buiten beschouwing blijven of bijvoorbeeld slechts éénmaal getoetst worden ('afvalrace van examenonderdelen').

De vrijheid van de scholen in de vormgeving en inrichting van het schoolonderzoek leidt tot vragen als:

- zijn er verschillen tussen scholen in de omvang en zwaarte van het SO?
- welke programma-onderdelen komen aan bod in het schoolonderzoek?
- welke gewichten worden toegekend aan de diverse onderdelen?
- bestrijken de verschillende schoolonderzoeken de volledige stof of is er sprake van een deelverzameling?
- is het schoolonderzoek zo ingericht dat bepaalde onderdelen na toetsing niet meer aan bod komen?
- welke toetsvormen hanteren de scholen? (beoordeling van schriftelijk werkstuk, voorleesopdracht, spreekbeurt, schriftelijk tekstverklaren, stelopdracht, luistertoets, regulier proefwerk over behandelde stof, scriptie, uitvoeren van practicum-opdrachten, mondeling onderzoek, bespreken werkstuk etc.).

3.1.3 *Het laatste leerjaar als examen-steeple-chase*

Het schoolonderzoek moet op scholen voor mavo, havo en vwo in het laatste leerjaar worden gehouden, waarbij het vijfjarige havo en het zesjarige vwo ook het voorlaatste leerjaar al mogen benutten. Afgezien van de verplichting om voor elk examenvak het SO uit minimaal

twee proeven te laten bestaan en de eis dat de laatste proef binnen een periode van acht weken vóór de aanvang van het CSE moet worden afgenomen, zijn de scholen vrij in de organisatie van het schoolonderzoek. Scholen kunnen met dit minimum van twee proeven volstaan, maar kunnen ook een veelvoud van dit aantal hanteren; scholen kunnen de proeven concentreren in bepaalde 'tentamenweken', maar kunnen ook elke week een of meer proeven aan hun leerlingen voorleggen; scholen kunnen volstaan met de normale proefwerken, behorend bij de gebruikelijke rapporten, maar kunnen ook aparte toetsen samenstellen; scholen kunnen proeven organiseren met een tijdsduur van een tiental minuten of een half lesuur, maar kunnen ook proeven houden die zich over meerdere lesuren uitstrekken.

Deze vrijheid kan er toe leiden dat van het normale onderwijsprogramma in het laatste jaar weinig of niets meer gerealiseerd wordt. Het laatste leerjaar gaat dan heen met een niet aflatende reeks van schoolonderzoeken, waarbij de leerlingen, hun ouders én de docenten van tentamenperiode tot tentamenperiode leven. Een dergelijk beeld is bepaald geen fictie. Herhaaldelijk hoort men uitspraken dat het havo in feite maar vierjarig is en het vwo eigenlijk maar vijf echte onderwijsjaren telt. Het laatste jaar is gewijd aan het examineren.

Een neveneffect van deze steeple-chase is de omvangrijke uitval⁵ van normale lesuren en het absentisme van examenkandidaten bij de niet-examenvakken. Deze uitval van lessen blijft niet beperkt tot het examenjaar, maar treft ook andere leerjaren (docenten moeten surveilleren in de examenklassen, moeten als interne gecommiteerde of corrector optreden). Het absentisme van examenleerlingen is daarbij gelegaliseerd door de introductie van systemen als 'facultatieve lesuren', het lopen van colleges, het toekennen van 'studieverlof', het invoeren van 'knipkaarten' met een maximum aantal lesuren dat men mag verzuimen, enz.

Een dergelijke vormgeving van het schoolonderzoek leidt tot vragen als:

- hoe groot is het aantal proeven dat per examenvak wordt gehouden?
- hoe zijn de proeven over het jaar, respectievelijk de jaren, verdeeld?
- hoeveel tijd is er voor de leerlingen direct gemoeid met het schoolonderzoek per vak?
- hoeveel lesuren gaan er verloren tengevolge

van het schoolonderzoek?

- zijn de normale rapportcijfers en lesbeurten nog van belang voor het resultaat op het schoolonderzoek?
- hoe staat het met het al dan niet gelegaliseerde verzuim van lessen door examenleerlingen?
- zijn de SO-proeven geconcentreerd in bepaalde periodes of zijn ze gespreid over het jaar?
- komen alle examenvakken in de verschillende perioden aan bod?

3.1.4 Het SO als stressfactor voor leerlingen, docenten en schoolleiding

Het schoolonderzoek betekent een duidelijke lastenverzwaring voor de direct-betrokkenen.

De regelmatige confrontatie van leerlingen met steeds weer nieuwe SO-proeven leidt tot een bijna permanente examensfeer met telkens weer nieuwe 'hoogtepunten'. De druk die daardoor wordt uitgeoefend op de leerlingen, is niet gering. Illustratief in dit verband zijn de zeer stringente bepalingen over afwezigheid bij de SO-proeven in menig schoolexamenreglement. Leerlingen die geen acte de présence geven, krijgen de waardering 'zeer slecht'. Afwezigheid wordt alleen getolereerd als de ouders dit vóóraf kenbaar hebben gemaakt en als het gaat om een duidelijke situatie van overmacht, bijvoorbeeld ziekte van de betreffende leerling, waarbij een verklaring van de zijde van de huisarts noodzakelijk is!

Niet alleen de leerlingen maar ook de *docenten* dragen de lasten van het SO. Het voorbereiden en opzetten van de proeven voor het SO zijn werkzaamheden die naast de normale onderwijspraktijk verricht moeten worden. Gezien de verreikende consequenties voor de leerlingen mag men aannemen dat deze voorbereiding met nog meer zorg en overleg plaats vindt dan bij de reguliere proefwerken. Ook de uitvoeringsfase betekent een lastenverzwaring voor de docenten. Zo is het niet ongebruikelijk om mondelinge proeven af te nemen in aanwezigheid van minimaal twee docenten (één docent als examinator en één docent als assessor). Tot slot willen wij wijzen op de verwerkings- of correctiefase. De voortdurende stroom van SO-proeven impliceert steeds weer een nauwgezette correctie. Uit oogpunt van zekerheid en om gevrijwaard te blijven van (aan)klachten vindt deze correctie vaak tweemaal plaats: eerst door de direct betrokken docent en ver-

volgens als externe controle door een collega uit de betreffende vaksectie (corrector).

De vele tijd die geïnvesteerd moet worden in het SO maakt bovendien dat de bestaande exameneisen te hoog worden. 'Docenten klagen steen en been dat ze niet klaar komen met hun stof met dit begrensde aantal lesuren. Ik ken scholen waar docenten dan maar extra-les- sen geven of waar taakuren in lesuren worden omgezet' (Van der Schoot, 1980).

Ook de *schoolleiding* participeert aan het SO. De schoolleiding is allereerst verantwoordelijk voor het jaarlijks opstellen van een reglement of regeling voor het SO. Vóór 1 oktober moet deze regeling op schrift staan en bekend zijn bij de leerlingen, de ouders, de docenten en de inspectie. Na afloop van elke proef van het SO moeten leerlingen en ouders op de hoogte worden gesteld van het resultaat. De registratie en administratie van alle resultaten dient met de grootst mogelijke zorgvuldigheid te gebeuren. Over de resultaten van het SO moet ook extern mededeling worden gedaan. In het al vaker genoemde examennummer van Nieuw Zicht (avo-sectie van de ABOP, 1978) is een aparte paragraaf opgenomen met als titel: tijdschema van werkzaamheden voor directie. Van maand tot maand en in de periode juni, juli en augustus bijna van dag tot dag is nauwkeurig aangegeven welke administratieve handelingen allemaal verricht moeten worden. Opvallend hierbij is ondermeer dat, ook al zijn er geen kandidaten die van bepaalde regelingen gebruik willen maken, de school desondanks de formulieren moet inzenden met de vermelding 'geen'. Uit het voorafgaande kan men afleiden dat het SO tot een aanzienlijke lastenverzwaring kan voeren. Relevante vragen in dit verband zijn:

- hoe belevan leerlingen het hele gebeuren van het SO? (verlengstuk van het onderwijs of eerste fase van het examen)?
- komt het vaak voor dat leerlingen niet deelnemen aan het SO?
- hoe groot is de groep leerlingen voor wie de exameneisen te hoog worden?
- zijn er voldoende mogelijkheden opgenomen voor beroepsprocedures?
- hoeveel tijd besteden de docenten aan de voorbereiding van de proeven van het SO?
- is het juist dat ook de niet-examendocenten betrokken worden bij de uitvoering van het SO?
- welk tijdsbeslag leggen de correctiewerk-

zaamheden op de rechtstreeks betrokken docenten?

- staan de docenten daadwerkelijk onder tijdsdruk om de examenstof te halen?
- is er voor sommige SO-proeven sprake van een dubbele correctie?
- welke werkzaamheden moeten er terwille van het SO verricht worden door de schoolleiding?
- wie is belast met de organisatie van het SO?

3.2 *Het onderwijs in beweging*

Sinds de invoering van de Mammoetwet heeft het onderwijs niet stilgestaan. Al dan niet gestimuleerd door de overheid maakt het onderwijs, met name in de eerste cyclus, een omvangrijk veranderingsproces door. Deze rolling reform heeft zowel structurele als inhoudelijke kanten.

Bij de *structurele aspecten* kunnen we wijzen op het relatief grote aantal ontwikkelings- of vernieuwingsprojecten die met een minimum aan onderlinge coördinatie worden uitgevoerd en die consequenties hebben voor het eindexamensysteem:

- in het avo-lbo-project wordt gepoogd de tweedeling in schooltypen die van meet af aan bestond in de WVO te overbruggen. De verschillen in examensysteem kunnen daarbij niet buiten schot blijven;
- het brugklasproject heeft tot oogmerk een vroege voorsortering van de leerling te voorkomen. Voor de leerlingen die één of twee brugjaren gemeenschappelijk onderwijs hebben gevolgd is het rationeel en emotioneel een moeilijk te verwerken zaak om vanuit een geïntegreerd leerlingenbestand uitgesorteerd te worden naar hoofdtypen als de mavo-, havo- of vwo-leerling. Het SO, waarin de eigen aard en identiteit van het onderwijs tot uitdrukking moet komen, zou dan voor de leerlingen deze uitsplitsing moeten rechtvaardigen;
- het Mavo-project heeft tot doel om de leerlingen na een periode van vier jaar onderwijs tot een geprofileerd diploma te brengen met per vak een keuze voor A-niveau (het vroegere mavo-3-niveau dat gelijk moet zijn aan lbo-c) of voor B-niveau (het vroegere mavo-4-niveau). Voor de docenten in de experimenterscholen bleek het onmogelijk in het schoolonderzoek een differentiatie aan te brengen naar A- of B-niveau. 'Men gebruikte namelijk overwegend één school-

onderzoek-opgave op veelal B-niveau voor alle leerlingen' (Kwantes, 1980). Via een 'omreken tabel' werd dit B-niveau dan herleid tot het A-niveau;

- in het middenschoolproject staan de experimenterende scholen voor de opgave een eigen wijze van afsluiting te ontwikkelen. Het CSE komt daarbij niet voor. Wel worden op de geprofileerde schooldiploma's aanduidingen gehanteerd als 'afsluitingsniveau vergelijkbaar met LBO-c, mavo-4'

Deze lijst van projecten die de structuur van het voortgezet onderwijs duidelijk raken of zelfs doorbreken, is nog niet volledig. Zo zijn de gevolgen van de invoering van het Onge-deeld VWO met zijn vergroting van het leerlingenaanbod en de verbreding van het leerlingenbestand ingrijpend voor het eindniveau en het eindexamen van dit schooltype. Niet onvermeld mag in dit kader de bijzondere positie van de scholengemeenschap Wijchen blijven, waar de leerlingen voor een reeks van vakken zelfs kunnen kiezen uit vier niveaus. Het diploma dat wordt uitgereikt draagt het opschrift Scholengemeenschap Wijchen, 'waarbij de cijferlijst de plaats inneemt van het diploma en het trekken van conclusies uit de behaalde cijfers wordt overgelaten aan het vervolgonderwijs, respectievelijk de maatschappij' (Mulder, 1979).

Bij de *inhoudelijke* ontwikkelingen binnen het onderwijs is het vrijwel onmogelijk alle relevante ontwikkelingen, waarvan men mag aannemen dat ze hun terugslag hebben op het eindexamensysteem, te memoreren. We willen slechts wijzen op de opgang die het DBK-systeem maakt binnen het onderwijs; de 'opwaardering' van de expressievakken tot eindexamenvak met als consequentie dat ook deze vakken onderworpen worden aan het SO en het CSE; de behoefte om het eindexamen niet alleen maar te richten op het toetsen van zichtbare, primair cognitieve leerresultaten; het inboeten aan civiel effect van de uitgereikte diploma's; de behoefte van de scholen om hun eigen doelstellingen te realiseren aan de hand van hun schoolwerkplannen, etc.

Samenvattend zouden wij willen stellen 'wij hebben een periode doorgemaakt, waarin onder drang vanuit de maatschappij ook de niet-experimenterende scholen voor de in gang zijnde ontwikkelingen hebben opengestaan, ja

er zelfs op hebben ingehaakt. De overheid heeft dit alles toegelaten, hier en daar zelfs bevorderd, maar zij is misschien vanuit het veld onvoldoende erop geattendeerd, dat het bouwwerk van het voortgezet onderwijs als geheel door de vele tussentijdse ver- en uitbouwingen, door alle incidentele en slechts voorlopige voorzieningen de onderlinge samenhang dreigt te verliezen, niet goed meer in elkaar grijpt, nu een formele aanpassing aan alle ontwikkelingen die zich in de praktijk voltrekken, achterwege blijft. Dit geldt met name dus voor de onderlinge relatie der verschillende schooltypen, maar het geldt zeker ook voor de eindexamens, die evenmin aan de nieuwe situatie werden aangepast' (Kok, 1979).

Deze constatering roept uiteraard de vraag op naar het examenbeleid van de overheid. Treedt het departement hier initiërend op of is er eerder sprake van een aanpassingsgericht achteraf-beleid? Men mag aannemen dat de 'aanhoudende zorg' van de overheid ook het eindexamensysteem betreft. Een belangrijk deel van de 'eisen van deugdelijkheid' is hierop immers ook gericht. Van een sturende rol van de overheid lijkt evenwel nauwelijks sprake te zijn. In het Mavoproject bijvoorbeeld werden pas in de loop van het schooljaar 1979-1980, toen de leerlingen van de tien experimenterscholen al in het examenjaar zaten, de beslissingen t.a.v. het eindexamen genomen. Voor het middenschool-experiment is eerst recentelijk de landelijke werkgroep geïnstalleerd die de doorstroming naar vervolgonderwijs wettelijk moet regelen.

3.3 *Het eindexamen in onderwijspolitiek perspectief*

In ons huidige schoolsysteem is afsluiting van het onderwijs zonder enigerlei vorm van examen bijna ondenkbaar. De status van een opleiding is veelal gekoppeld aan de zwaarte van het examenprogramma. Hoezeer een dergelijke gedachtengang ook heden ten dage gemeengoed moge zijn, de historie leert dat goed onderwijs ook zeer wel mogelijk is zonder een strakke examinering.

Vóór de industriële revolutie had het onderwijs weinig economische betekenis. De ambachtelijke kennis werd al doende verworven en de maatschappelijke positie die men bekleedde, werd primair bepaald door de maatschappelijke herkomst. De selectieve functie van het onderwijs was vrijwel te verwaarlozen.

Eerst door de industriële revolutie is deze verhouding drastisch gewijzigd. Toen ontstond behoefte aan een gekwalificeerd potentieel ten behoeve van de industrie en het overheidsapparaat. Dit potentieel moest gerecruteerd worden uit bevolkingslagen die voorheen van voortgezet onderwijs verstoken bleven. Het onderwijs kreeg een mobiliteitsfunctie. Deze sleutelmacht der school ten aanzien van de maatschappelijke ladder werd verder uitgewerkt in de middelbare onderwijswet van Thorbecke.

De driedeling van maatschappelijke lagen kreeg een equivalent in de befaamde kringen of trappen. Idenburg (1964) weet te melden dat met de middelbare onderwijswet het eindexamen zijn entree maakte. 'Thorbecke beseftte dat de maatschappij waarborgen nodig had dat wie de middelbare school verliet, tot min of meer zelfstandige denkwerk in staat zou zijn. Er moest dus een eindexamen komen . . . Er kwamen externe examencommissies . . . Toen begon de druk van het eindexamen op het leerprogramma van de school, welke nimmer meer zou aflaten. De leerplan- en toelatingsvrijheden verdwenen als sneeuw voor de zon. Reeds na enkele jaren kwamen er nauwkeurige regels voor de inrichting van het eindexamen . . . Een verdere versterking van de mobiliteitsfunctie kwam tot stand door het ulo, dat voor velen de weg opende naar een witte-boordenberoep en door het ambachtsonderwijs, dat een gekwalificeerde scholing bood voor handarbeiders.

Met de komst van de VWO is deze situatie niet drastisch gewijzigd. Ons huidige examenstelsel vervult een veelheid aan functies waarvan de afsluiting van een onderwijsloopbaan er slechts één is, welke bovendien gemakkelijk in conflict kan komen met de talrijke andere functies van het eindexamen. Solberg (1976) ontleent aan de Memorie van Toelichting bij de begroting van 1973 al de volgende functies van het eindexamen:

- legitimerende functie in maatschappelijk opzicht;
- evaluerende functie van het schoolsysteem;
- doelstellende functie als concretisering van doelstellingen;
- motiverende functie naar leerling en leraar;
- selecterende functie.

Deze multifunctionele benadering van het eindexamen is recentelijk uitgewerkt door De

Koning (1978). Op basis van een verkennende studie naar de mogelijkheden voor afsluiting van het middenschoolonderwijs komt hij tot een opsomming van de volgende functies van het eindexamen:

- a. selectie- en allocatiefunctie van leerlingen ten behoeve van de verschillende posities binnen de arbeidsplaatsenstructuur;
- b. kwalificatiefunctie teneinde vast te stellen of leerlingen aan een bepaalde norm of standaard voldoen;
- c. prognostische functie die het toelaat uitspraken over het toekomstig (studie-)gedrag van leerlingen te doen;
- d. niveaubewakingsfunctie teneinde het 'peil' te garanderen;
- e. beheersfunctie ten behoeve van de locale of nationale overheid;
- f. socialisatiefunctie waarbij die kennis, vaardigheden, normen en oriëntaties worden overgedragen die voor een adequate vervulling van bepaalde maatschappelijke posities wenselijk zijn;
- g. didactische functie ten behoeve van de inrichting van het onderwijsleerproces;
- h. communicatieve functie waardoor 'afnemers' weten wat men aan een bepaalde opleiding heeft.

Deze cumulatie van functies die in het huidige eindexamensysteem alle meeresoneren, vormt allerminst een harmonisch geheel. Integendeel: zij staan zelfs voor een belangrijk deel op gespannen voet met elkaar. De nadruk die men deze of gene functie wil verlenen, is grotendeels afhankelijk van het mens- en maatschappijbeeld dat men voorstaat. De Koning illustreert dit aan de hand van het gelijke-kansen-concept.

Bij de interpretatie van gelijke kansen als 'gelijke kansen voor gelijk begaafden' komt men tot een eindexamensysteem, dat de nadruk legt op aspecten als het rangordenen van de leerlingen naar begaafdheid, de aanwezigheid van een naar vele niveaus gedifferentieerd examensysteem, het benadrukken van het gewicht van objectieve afsluitingen en het onderstrepen van de noodzaak van uniforme en centraal gestuurde en georganiseerde examens. Het is duidelijk dat de ruimte voor een SO in een dergelijk concept weinig vrijheidsgraden bevat.

Gelijke kansen kan evenwel ook vertaald worden als 'vrijheid van ontplooiing'. Een eind-

examensysteem dat geënt is op deze visie zal de noodzaak van gemeenschappelijke afsluitingen afzwakken. Voor externe afsluitingen die de vrijheid van het individu bedreigen, is weinig ruimte. De objectiviteit van afsluitingen is in zo'n context ook niet van belang. De aandacht is volledig gericht op een zo goed mogelijke begeleiding, ondersteuning en verslaggeving van de individuele studieloopbaan van leerlingen. Voor het SO biedt een dergelijke optie uiteraard vele mogelijkheden.

De derde en laatste invulling van het gelijke-kansen-begrip is het streven naar 'gelijke onderwijsresultaten'. Examinering in dat licht krijgt kenmerken als een gemeenschappelijke afsluiting op basis van een minimumprogramma, het relativeren van de selectie- en allocatiefunctie, het claimen van ruimte voor de docenten en de afzonderlijke scholen om naast de centraal georganiseerde afsluiting van het minimumprogramma ook aandacht te kunnen besteden aan een adequate representatie van het eigen onderwijsprogramma. Het SO is in zo'n constellatie bepaald niet zonder kansen.

Waarschijnlijk zal deze analyse van De Koning en de interpretaties die hij eraan verbindt, niet door elke lezer worden onderschreven. De centrale stelling van De Koning: 'examens vormen de scharnier tussen school en maatschappij' wordt daardoor ons inziens niet ontkracht. De maatschappelijke functies die het onderwijs te vervullen heeft – kwalificatie; selectie en allocatie; identificatie en socialisatie – vinden mede hun uitdrukking in de vorm, de inhoud en de inrichting van het eindexamen. Beleidsvorming ten aanzien van eindexamens krijgt zo nadrukkelijk een onderwijspolitieke kleur. De vraag is alleen welk deel uit het kleurenspectrum daarbij dominant is.

4 De vicieuze cirkel

De huidige regeling van het schoolonderzoek roept, zoals we hebben gezien, nogal wat vragen en gevoelens van ontevredenheid op. Hoogbergen (1977) verwoordt dit als volgt: 'Het is opvallend, dat de grotere vrijheid voor de scholen, door de overheid uitdrukkelijk bedoeld bij de invoering van het schoolonderzoek, uiteindelijk geleid heeft tot een nieuwe desorganisatie op veel scholen, tot onnodige stress gedurende een groot deel van het jaar bij kandidaten, tot al of niet gerechtvaardigde be-

denkingen ten aanzien van de deugdelijkheid van het schoolonderzoek, tot overdreven uitbreiding van de administratieve werkzaamheden en tot het stellen van minutieuze regels met als kwalijk hoogtepunt het losgebarsten decimalensyndroom. Het onbehagen over de huidige regeling is groot en het is algemeen, al richt de kritiek zich niet steeds op dezelfde punten. Wij dienen daarbij te bedenken, dat het schoolonderzoek in feite de plaats inneemt van twintig of dertig minuten mondeling examen. Wie de papierwinkel, de reglementen, de organisatorische rompslomp, de dwaze uitbouw in tijd en moeite voor leerlingen en leraren over-schouwt, moet wel de verzuchting slaken: waar is dat allemaal goed voor en wat willen we nu eigenlijk?'

Deze onvrede heeft het onderwijs uiteraard niet onberoerd gelaten. Sinds de Mammoetwet in 1968 in werking trad, is voortdurend gewor-steld met dezelfde problemen. Het opsommen van alle gedane suggesties is bijna onmogelijk. Alles wat gewijzigd zou kunnen worden, is in-middels wel eens voorgesteld, variërend van: afschaffen van de eindexamens (een uitspraak van Staatssecretaris Veerman, zie Solberg, 1976) tot en met het handhaven van de huidige situatie. Wanneer we ons beperken tot de wat meer uitvoerige nota's en wijzigingsvoorstel-len, komen we tot de volgende bijdragen:

- De Subcommissie 'Spreiding Examens' van de Lochemse Werkgroep vwo-havo-mavo, die in 1973 al onder meer voorstelde het SO en het CSE te ontkoppelen en het diploma uit te reiken op basis van afzonderlijke uit-slagen van het SO en het CSE.
- Het voorstel van de rectoren van een aantal OMO-scholen (1974), waarbij het SO, dat dan Beoordeling Door de School heet (BDS), blijft gehandhaafd, maar de vorm krijgt van twee normale rapportcijfers. Eén cijfer daarvan wordt vastgesteld vóór het CSE en één cijfer ná het CSE.
- Het AVS-congres van 6 maart 1975, waar-bij de ongeveer zeshonderd deelnemers de gelegenheid kregen zich uit te spreken over verschillende alternatieven. De meerder-heid sprak zich uit voor handhaving van de status quo!
- Enkele maanden later verscheen de exa-mennota Veerman. Deze nota is vrijwel di-rect in de archieven opgeborgen.
- De knelpuntennota van staatssecretaris de Jong van december 1975 met voorstellen

als: twee proeven voor het CSE, waarvan alleen het hoogste cijfer uiteindelijk meetelt, het laten vallen van de eis minimaal twee proeven af te nemen voor elk vak in het SO. Een deel van deze voorstellen is ook gereali-seerd.

- Een discussienota van door de Nederlands Protestants Christelijke Schoolraad uit 1978, waarin onder meer gepleit werd voor meer vrijheid voor de scholen bij de inrich-ting van het SO, diplomering op basis van enerzijds de resultaten op de landelijke, cen-trale toetsen en anderzijds de schoolbeoor-deling, de school als enig verantwoordelijke instantie voor de diplomering.
- De examennota van het NGL uit 1980 waarin voorstellen worden gedaan als: het SO moet minder omvangrijk en tijdsinten-sief zijn, het SO vervangen door een beperkt mondeling examen, het mondelinge examen slechts beperkt laten meewegen, monde-linge examens eerst ná het CSE.
- De al jarenlang verwachte en ook al toege-zegde Concept Beleidsnota Examens in het Voortgezet Onderwijs van 10 september 1980. De publikatie van deze discussienota ná het OPVO heeft daarbij meer dan alleen maar chronologische betekenis. Deze nota mondt uit in een lange lijst van beleidsvoor-nemens. Men stelt o.a. een gemengde rege-ling voor het mavo/lbo voor, waarbij voor alle vakken het examen uit tenminste een Schoolbeoordeling (SB) zal bestaan. Voor de in aanmerking komende vakken zal er tevens een Centraal Examen (CE) zijn. De resultaten van de SB en het CE worden niet langer gecombineerd tot één eindwaarde-ring, maar worden separaat vermeld op een getuigschrift. Op dit moment is nog niet in te schatten wat de uiteindelijke opbrengst van dit discussiestuk zal zijn. De waardering in het veld en bij de organisaties geeft echter geen grond tot veel optimisme.

Kennisname van de vele knelpunten en pro-blemen die het SO oproept, van de voortgang van ontwikkelingen binnen het onderwijs, ge-paard gaande met de immobiliteit van het eindexamensysteem en van de vraagtekens die uit onderwijspolitiek oogpunt geplaatst kunnen worden bij de huidige regelingen van eindexa-mens, zou moeten resulteren in een energieke en doortastende aanpak van het examenvraag-stuk. De omvang van het probleemgebied is

voldoende groot, de ernst van de moeilijkheden is nauwelijks omstreden en het beleid is zeer wel in staat om op dit terrein regulerend te handelen. De verwachte aanpak is echter niet aanwezig. Er is sprake van een constante stroom van examennota's die steeds weer de cyclus van ontwikkeling, bespreking en archivering doormaken. Een echte doorbraak tekent zich niet af. Men blijft verkeren in de vicieuze cirkel van voorstellen doen, afwegingen maken en uiteindelijk kiezen voor handhaving van de status quo. Een belangrijke determinant van deze gang van zaken is naar onze mening gelegen in het ontbreken van voldoende informatie. Voldoende in de zin van systematisch genoeg, omvangrijk genoeg en hard genoeg. Bouwen aan een nieuwe examenregeling op basis van individuele praktijkervaringen, op basis van soms met elkaar in tegenspraak zijnde impressies, op basis van knelpuntennota's kan alleen maar resulteren in wankel constructies, die niet bestand zijn tegen kritische inspectie en die vroeger of later een plaats krijgen toegewezen in de bureaulade of de archiefkast.

Voor onderwijsonderzoekers ligt hier een dankbaar werkterrein. De problematiek van het SO is daarbij maar een deelvraagstuk. Andere relevante onderwerpen zijn bijvoorbeeld: gevolgen van het geprofileerd diploma, de introductie van het systeem van deelcertificaten, het uitreiken van schoolgebonden getuigskriften i.p.v. landelijk genormeerde en erkende diploma's, de caesurbepaling bij de objectieve toetsen uit het CSE over de afgelopen jaren, het trachten te traceren van de verschillen tussen de niveaus van lbo-A, lbo-B, lbo-C, mavo-4, havo en vwo, etc. Als het eindexamen inderdaad het sluitstuk is van ons onderwijssysteem, dan mag onderzoek op dit terrein niet als sluitpost fungeren.

5 *Onderzoek naar het functioneren van het SO*

Uit het voorafgaande is genoegzaam duidelijk geworden dat de vormgeving en de inrichting van het SO de scholen, de onderwijsorganisaties en de beleidsinstanties voor niet onaanzienlijke problemen stelt. Aan nota's om deze impasse te doorbreken is geen gebrek. Daarnaast verdienen ook de individuele pogingen van de afzonderlijke scholen om nieuwe wegen in te slaan bij het eindexamen vermelding. Uit de

pas gepubliceerde Almanak Voortgezet Onderwijs, een gezamenlijke uitgave van I.T.S. en Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (Van Galen, Boersma en Bulte, 1981) blijkt dat het ontwikkelingsgebied 'toetsing en evaluatie' bij een beperkt aantal scholen nadrukkelijk in de belangstelling staat. Relevante ontwikkelingen zijn o.a. het ontwerpen van nieuwe vormen voor het SO, het uitwerken van het SO in het voorlaatste leerjaar en de aanpassing van de examenregeling aan de eigen school. Deze initiatieven van de scholen hoeven weinig verbazing te wekken. Al geruime tijd valt een trend te onderkennen om de – al dan niet relatieve – autonomie van de scholen te vergroten. Scholen die bijvoorbeeld hun eigen schoolwerkplanontwikkeling serieus nemen, komen vroeg of laat voor de vraag te staan op welke wijze voor de leerlingen de afsluiting van het onderwijsleerproces moet worden georganiseerd.

Al deze inspanningen om het SO in nieuwe banen te leiden overziende, dringt zich de vraag op of onderzoek hier een bijdrage kan leveren en, zo ja, waarop dat onderzoek zich zou moeten richten. De vraag of wetenschappelijk onderzoek een functie in deze kan vervullen, willen we gematigd positief beantwoorden. Onderzoek kan zoals Brus (1981) stelt, de onderwijspraktijk wel degelijk beïnvloeden. Een uiteindelijke grondslag eraan verlenen kan onderzoek evenwel niet. Onderwijzend handelen en onderwijsbeleid vinden hun definitieve eindvorm in een 'eigen smeltkroes, die we als onderzoekers niet zelf in de tang hebben' (Brus, 1981).

De vraag naar de inhoud en opzet van onderzoek op het terrein van het SO is slechts tentatief en subjectief te beantwoorden. Een vruchtbaar uitgangspunt voor het afbakenen van een vraagstelling is ons inziens te vinden in de toelichting op het Besluit Eindexamens vwo, havo en mavo, waarin de plaats en de functie van het SO duidelijk gemarkeerd is. 'Het schoolonderzoek is de afsluiting van het leerproces. De wetgever heeft de scholen een ruime mate van vrijheid willen geven bij het inrichten van het onderwijs. Het is gewenst om voor enkele vakken die zich daarvoor lenen het schoolonderzoek in het voorlaatste leerjaar te starten. Daardoor kan een betere spreiding van het afvragen van de examenstof tot stand komen. De kandidaten zullen ermee gebaat zijn dat zij vaker een kans krijgen om beoordeeld te

worden. Iedere proef afzonderlijk behoeft niet de gehele examenstof te beslaan. Wel dienen alle proeven tezamen zo te zijn ingericht dat de kandidaat de gehele examenstof bestudeerd behoort te hebben. Voor de kandidaten moet duidelijk zijn hoe het schoolonderzoek is ingericht, welke prestaties meetellen en welke beoordelingen hij daarvoor heeft gekregen. Iedere school zal de inhoud van het SO en de wijze waarop het zal worden ingesteld in beginsel zelf moeten bepalen'.

Wanneer men uitgaat van deze intenties van de wetgever zijn de scholen in grote mate auto-noom bij de opzet en inrichting van het SO. Iedere school kan afhankelijk van de eigen aard en inhoud van het onderwijs, de wensen en voorkeuren van bevoegd gezag, schoolleiding en docenten, de specifieke geaardheid van zijn leerlingenpopulatie etc., een eigen invulling geven aan het SO.

Uit onze analyse is evenwel gebleken dat de feitelijke situatie niet zo rooskleurig is. Elk van de betrokken geledingen worstelt met zijn eigen problemen:

- de leerlingen en hun ouders kampen met een aanzienlijke examendruk die zich soms over meerdere schooljaren kan uitstrekken;
- de docenten staan voor de opgave het SO daadwerkelijk vorm te geven. De voorbereiding, afname en verwerking van de talrijke SO-proeven is allerminst een sinecure. De vele tijd die gemoeid is met het SO gaat ten koste van de reguliere onderwijstijd. Het onderwijsprogramma wordt gedomineerd door de inhoud van de SO-proeven;
- de schoolleiding en het bevoegd gezag hebben tot taak het SO in te passen in het normale onderwijsgebeuren. Aan het organisatievermogen van de betrokkenen worden hoge eisen gesteld. De impact van het SO op de lagere leerjaren moet zo beperkt mogelijk blijven. De resultaten van het SO en het CSE moeten enigermate in de pas lopen. Het SO moet zo worden ingericht dat aan de wettelijke voorschriften wordt voldaan. De administratieve afhandeling van de resultaten van het SO moet storingsvrij verlopen;
- de inspectie is belast met de opgave te controleren of de regelingen voor het SO van de afzonderlijke scholen corresponderen met de wettelijke minima;
- het beleid tenslotte moet een antwoord proberen te vinden op de nieuwe eisen die aan de examenregeling gesteld worden door

ontwikkelingen in het onderwijs en zich wijzigende visies op de functies van het eindexamen.

Deze schakering van vragen en knelpunten resulteert in een probleemgebied dat bijna niet meer valt te overzien. Onderzoek op dit terrein kan dan ook vele kanten uit.

Men kan onder meer uitgaan van een of meer van de betrokken geledingen, zoals de gevolgen van het SO voor de leerlingen, de docenten etc.

Een andere invalshoek kan gevonden worden door het centraal stellen van een of meer thema's zoals de onderwijskundige inrichting van het SO (welke toetsvormen, welke onderdelen van het examenprogramma), de feitelijke organisatie van het SO (spreiding over het jaar, benodigde tijd), de relatie tussen SO en CSE (correspondentie van resultaten, overeenkomst in examenprogramma), de beleidsontwikkelingen met betrekking tot het SO (wat zijn relevante partijen, wat was de invloed van belangengroepen).

Een derde vertrekpunt kan ontleend worden aan de verschillende onderwijspolitieke concepten over het SO. Afhangelijk van de aanwezige voorkeur winnen of verliezen bepaalde onderzoeksvragen aan actualiteit en relevantie.

Geen van deze drie invalshoeken heeft momenteel onze voorkeur. Voor elke benadering is namelijk vereist dat men een betrouwbaar en gedetailleerd zicht heeft op de feitelijke vormgeving en inrichting van het SO. Deze informatie is op dit ogenblik niet voorhanden. Het te entameren onderzoek zou zich moeten richten op het verkrijgen van deze primaire informatie met als richtsnoer voor het uitwerken van de vraagstelling: *wat is de feitelijke vormgeving en inrichting van het schoolonderzoek op het niveau van de afzonderlijke scholen?*

Voor een beschrijvend onderzoek naar de feitelijke vormgeving en inrichting van het SO zijn meerdere ingangen denkbaar. Eén, niet zo gebruikelijk, aangrijpingspunt willen we hier met name noemen: de regeling voor het schoolonderzoek die iedere school krachtens artikel 19, lid 1 t/m 3 van de WVO verplicht is jaarlijks vóór 1 oktober op te stellen en die verstrekt moet worden o.a. aan alle kandidaten en de inspectie. Deze regelingen kunnen zonder veel moeite verzameld worden bij een representatieve steekproef van scholen en vervolgens worden onderworpen aan een inhoud-

analyse, toegespitst op onderwerpen als de verdeling in tijd van het SO, aanwezigheid en inhoud van beroepsvoorzieningen, de organisatie van het SO, de beoordeling en cijfergeving.

Zo'n onderzoek levert met relatief weinig kosten voor dataverzameling een tamelijk volledige beschrijving van de vormgeving en inrichting van het SO. Een solide basis voor verdere studies is daarmee gelegd.

Noten

1. Binnen de Sectie Inrichting en Vormgeving van het Onderwijs, een van de drie secties binnen het ITS die zich met onderwijsresearch bezig houden, vormt het moderne vreemde-talenonderwijs een van de programmatische onderzoeksmaatpunten. Het voorliggend artikel is gebaseerd op een publikatie (Claessen en Keizer, 1980) die met steun van de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs tot stand is gekomen.
2. Een mogelijk niet onbelangrijk, bijkomend aspect van het laten vallen van het systeem voor externe gecommiteerden, was het kostenvoordeel voor de overheid.
3. Deze regeling is van toepassing op dagscholen voor mavo, havo, en vwo. Leerlingen van avondscholen en leerlingen die staatsexamens afleggen, hebben te maken met deelcertificaten die succesievelijk verworven kunnen worden. Op de lbo-scholen kent men het systeem van het geprofileerd eindexamen. Naast het C-niveau, waarbij het CSE een medebepalende rol speelt, kan men ook examens afleggen op A- of B-niveau. Beide niveaus zijn een schoolinterne aangelegenheid.
4. Zo'n regeling van het SO vermeldt o.a. de examenstof van het SO, de vorm waarin de verschillende proeven worden afgenomen, voor elk examen vak de tijdvakken waarin of de tijdstippen waarop het SO zal plaats vinden.
5. Zie bijvoorbeeld: 'Onderzoek uitval van lessen was steekproef' in: Weekblad, 1979, nr. 45, p. 1783. Op basis van de informatie dat jaarlijks 6 tot 25 procent van de lessen in het voortgezet onderwijs uitvalt als gevolg van roosterafwijkingen, stelde mev. drs. H. J. Ginjaar-Maas op 16 mei 1978 onder andere de volgende vraag: 'Heeft de Staatssecretaris overwogen dat wellicht voor een deel van de uitgevallen lessen de oorzaak gezocht moet worden in de chaotische laatste maanden van het schooljaar, als de leraren onder andere veel tijd moeten besteden aan het organiseren van de eindexamens en de overgang?'

Literatuur

- A.V.O.-sectie van de ABOP. Het examen. *Nieuw Zicht*, 1978, 1-33.
- Bolhuis, A., Examens vroeger en nu: een overpeinzing. *Director*, 1979, 118, 249-251.
- Brus, B. Th., Kleren voor een keizer. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 1981, 1, 3-15.
- Claessen, J. en H. Keizer, *Het schoolonderzoek onder de loupe, een voorstel voor onderzoek naar de feitelijke vormgeving en inrichting van het schoolonderzoek met de nadruk op de moderne vreemde talen op dagscholen voor mavo, havo en vwo*. ITS, Nijmegen: 1980.
- Commissie Eindexamens van de NPCS. *Eindexamens in toekomstperspectief*. Voorburg: 1978.
- Commissie vwo/havo/mavo. *De Mammoetwet-experimenten, van vmo en ulo naar vwo/havo/mavo*. 's-Gravenhage: 1974.
- Eindexamenbesluit dagscholen vwo-havo-mavo. Zesde bijgewerkte druk. *Publikatie nr. 86 in de serie 'Wetten en Bestuursmaatregelen Onderwijs en wetenschappen'*. 's-Gravenhage: 1979.
- Galen, A. M. van, P. F. A. Boersma en J. A. Bulte, *Almanak Voortgezet Onderwijs*. Nijmegen: 1981.
- Groot, A. D. de, Reactie op 'wat is er gebeurd met de wet van Posthumus?' *Weekblad*, 1978, 23, 1254-1255.
- Groot, A. D. de, *Examens en doorstromingsproblematiek*. Rede uitgesproken bij de herdenkingsbijeenkomst van 10 jaar WVO te Utrecht, 4-11-1978.
- Haar, J. E. ter, *Operatie Eindexamen*. Bussum: 1967.
- Ha-es, De examennota Veerman. *Nieuw Zicht*, 1975, 512-514.
- Hart, J. M. van der, *Onderzoek naar de discrepantie tussen de resultaten van het schoolonderzoek en het centraal schriftelijk examen*. Tilburg: 1975.
- Hollander, S. P. den, De bewaking van het schoolonderzoek. *Director*, 1979, 118, 285-288.
- Hoogbergen, Th., Het eindexamen, te veel en tegelijk te weinig. *Director*, 1977, 96, 43-48.
- Idenburg, Ph. J., *Schets van het Nederlandse Schoolwezen*. Groningen: 1964.
- Jong, A. de, Examens in het voortgezet onderwijs: enkele overwegingen. *Director*, 1979, 118, 246-249.
- Jonker, J. A. en H. C. A. Slagter, Eindexamencijfers geslaagden vwo 1977. In: *Denken en meten*. 's-Gravenhage: 1978.
- Kok, Chr., Het eindexamen als sluitstuk op een zich veranderend onderwijs. *Director*, 1979, 118, 252-258.
- Kommissie-eindexamen omo-rectoren, OMO-cahier IX. *Naar een beter eindexamen. Een discussienota*. Tilburg: 1975.
- Koning, P. de, Functies van afsluitingen: een opsomming. *Pedagogische Studiën*, 1978, 11, 433-445.
- Koning, P. de, Afsluitingen en gelijke kansen in het

- onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 1978, 12, 493-512.
- Koning, P. de, E. Wendrich, Examens: 'schamier' tussen school en maatschappij. In: K. P. Thio, P. Weeda. (red). *Examenproblematiek*. 's-Gravenhage: 1979, 2-18.
- Koster, E. H. G. J., Knelpuntennota. *Weekblad*, 1975, 15, 739-743.
- Koster, E. H. G. J., H. H. Voogd, A. J. Mulder, Samenvatting van het AVS-congres. *Director*, 1975, 75, 6-22.
- Kwantes, N., *Mavo-project. Het vierde leerjaar. Een tussenbalans*. 's-Hertogenbosch: 1980.
- Meertens, J. L., *Handleiding bij de Wet op het Voortgezet Onderwijs*. Alphen aan den Rijn: 1980.
- Memorie van Toelichting bij de rijksbegroting voor 1981*. 's-Gravenhage: 1980.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Concept Beleidsnota examens in het voortgezet onderwijs*. 's-Gravenhage: 1980.
- Mulder, A. J., Pioniers in Wijchen (en nog een paar dingen). *Director*, 1978, 119, 309-313.
- Mulder, A. J., Eindexamenproblematiek. *Director*, 1979, 121, 354-359.
- Nederlands Genootschap van Leraren. Eindexamens aan de tand gevoeld. *Weekblad*, 1980, 22, 1023-1045.
- Polman, A., Het huidige schoolonderzoek moet zo snel mogelijk verdwijnen. *Weekblad*, 1976, 3, 68-71.
- Programma's eindexamen dagscholen, avond-scholen en dag-avondscholen vwo-havo-mavo. Zesde bijgewerkte druk. *Publikatie nr. 92. In de serie 'Wetten en bestuursmaatregelen Onderwijs en Wetenschappen'*. 's-Gravenhage: 1979.
- Sassen, H. W. van, Het eindexamen, op zoek naar nieuwe vormen. *Director*, 1979, 118, 259-265.
- Schenk, J. G. M., De resultaten voor de eindexamens vwo, havo en mavo 1976 nader beschouwd. *Director*, 1977, 90, 19-36.
- Schenk, J. G. M., De relatie schoolonderzoek en centraal schriftelijk examen ter discussie. *Director*, 1979, 118, 281-284.
- Schoot, A. van der, Lust- en onlustgevoelens bij middelbare scholieren. *Weekblad*, 1980, 30, 1442-1445.
- Smit, G., *Verslag van de cijferanalyse schoolonderzoek-centraal schriftelijk examen moderne vreemde talen mavo-4, havo en vwo*. 's-Hertogenbosch: 1974.
- Solberg, J. W., De examenproblematiek. *Politiek Perspectief*, 1976, 1, 50-60.
- Subcommissie 'Spreiding Examens' van de Lochemse Werkgroep vwo-havo-mavo verslag. *R.K. Mavo-blad*, 1974, 56, 479-482.
- Traas, J. C., Wat is er gebeurd met de wet van Posthumus? *Weekblad*, 1978, 32, 874-879.
- Verlinden, J. A. A., *De Mammoetwet*. Deventer: 1968.
- Weekblad*, Onderzoek uitval van lessen was steekproef. *Weekblad*, 1978, 45, 1783.
- Werkgroep selectie in verband met de Machtigingswet inschrijving studenten. *Rapport aan de Minister van Onderwijs en Wetenschappen*. 's-Gravenhage: 1978, ('rapport Wiegersma').
- Wesdorp, H. (red.), *Studietoetsen en hun effecten op het onderwijs*. Amsterdam: 1979.
- Westerhof, B. J., Vergelijking resultaten schoolonderzoek met die van eindexamens. *Uitleg*, 1978, 543.
- Zijlmans, S., Enkele aspecten van het gebruik van meerkeuze-toetsen in het voortgezet onderwijs. In: K. P. Thio, P. Weeda (red.). *Examenproblematiek*. 's-Gravenhage: 1979, 44-72.

Curricula vitae

J. Claessen (1946) studeerde na zijn gymnasiale opleiding en kandidaatsexamen theologie onderwijskunde aan de Katholieke Universiteit Nijmegen. Sinds 1972 is hij verbonden aan het Instituut voor Toegepaste Sociologie. Promoveerde in 1980 op 'Moderne vreemde talen uit balans'. Publikaties o.a. in *Pedagogische Studiën*, *Levende Talen* en *Director*.

H. Keizer (1939) was na het doorlopen van de Pedagogische Academie een aantal jaren werkzaam in het lager onderwijs en in het mavo. In 1974 maakte hij een begin met de studie onderwijskunde aan de K.U. te Nijmegen. Is sinds 1979 als wetenschappelijk assistent werkzaam bij het ITS en verrichtte onder meer onderzoek naar het geprofileerd diploma binnen het Mavoproject.
Adres: Instituut voor Toegepaste Sociologie, Graafseweg 274, Nijmegen

Manuscript aanvaard 9-6-'81