

Functies van afsluitingen: een opsomming

P. DE KONING

Vakgroep Algemene en Vergelijkende Onderwijskunde, Universiteit van Amsterdam

Samenvatting

Examens, of algemener, afsluitingen, worden nog weinig bestudeerd vanuit het gezichtspunt van de functies die ze in en voor het onderwijs vervullen. Gevolg is dat examenproblemen, zowel in discussie als in onderzoek, veelal los worden gezien van de maatschappelijke en pedagogische doelstellingen van het onderwijs.

In dit eerste artikel wordt een opsomming gegeven van de verschillende functies die afsluitingen in het onderwijs zoal vervullen. In een tweede artikel wordt de afsluitingsproblematiek benaderd vanuit opvattingen over 'gelijke kansen' in het onderwijs.

1. Inleiding

Iedere opleiding wordt op de een of andere manier afgesloten. De wijze waarop dit gebeurt, varieert van een vrijblijvend overzicht van verrichte activiteiten tot en met strak geregementeerde toetsingssituaties.

Afsluitingen bepalen niet alleen in hoge mate de waarde van een opleiding, maar weerspiegelen tot op zekere hoogte ook de inhoud en werkwijze van de opleiding zelf. De inrichting en inhoud van afsluitingen bepaalt de kwalificatie van leerlingen; is richtinggevend voor het curriculum en schoolorganisatie; geeft de plaats aan van de opleiding binnen het onderwijssysteem; regelt de overgang naar andere opleidingen en geeft uitdrukking aan de pedagogische en maatschappelijke doelstellingen van de opleiding. De afsluiting van een opleiding vormt tenslotte het meest harde toetsingscriterium voor haar uitgangspunten en doelstellingen.

Wanneer nieuwe schoolstructuren met nieuwe doelstellingen in het leven worden geroepen – zoals bijvoorbeeld een middenschool – ontkomt men er niet aan de afsluitingsproblematiek bij de ontwikkeling te betrekken. Duidelijke uitspraken over de inhoud en vorm van de afsluiting zijn nodig om niet in een vrijblijvend geëxperimenteer terecht te komen en om na te kunnen gaan of de eindpunten in over-

eenstemming zijn met de gewenste richting. Ook is het niet zo dat afsluitingen zondermeer af te leiden zijn of voortvloeien uit het programma van een opleiding. Afsluitingen zijn evenzeer richtinggevend voor de ontwikkeling van het opleidingsprogramma zelf als dat ze hiervan een neerslag vormen. Bovendien ontwikkelen nieuwe opleidingen zich niet vanuit een nulpunt, maar hebben als vertrekpunt de bestaande situatie. Ook daarom is het van belang aan te geven waar en in welk opzicht deze opleidingen anders worden afgesloten.¹

Over afsluitingen in het onderwijs is veel en weinig geschreven. Veel in termen van technische voorwaarden en uitwerking, weinig in termen van doelen en functies. Men ontkomt niet aan de indruk dat afsluitingsproblemen c.q. examenproblemen vaak teruggebracht worden tot louter meet- en organisatieproblemen. Het gevolg is dat afsluitingen als op zichzelf staande, van het onderwijs geïsoleerde gebeurtenissen worden beschouwd. Dit komt o.a. tot uiting in de discussies en opvattingen over afsluitingen in de onderwijspraktijk. De discussies beperken zich meestal tot de kwaliteit van de examenopgaven of tot problemen op uitvoeringsniveau. Examens worden veelal of als een noodzakelijk kwaad geaccepteerd, of – door een minderheid – radicaal afgewezen. Beide opvattingen geven aan dat de huidige examens – ten onrechte – ervaren worden als van buiten opgelegd, los van het onderwijs in de school zelf. Door de afsluitingsproblematiek los te koppelen van de doelstellingen en functies van het onderwijs leidt dit ook tot allerlei tegenspraken. Zo wordt leerlingen en ook leraren nogal eens verweten 'alleen voor het examen te werken', of 'alleen voor het examen op te leiden', wat als een onjuiste instelling tegenover het leren en onderwijzen wordt beschouwd. Voor de uiteindelijke beoordeling van de kwaliteit van dit leren en onderwijzen hanteert men echter wel tegelijkertijd de eindexamenresultaten als criterium, terwijl bovendien de konsekventies van deze beoordeling voor de betrokkenen zeer ingrijpend zijn. Ook op beleidsniveau komen we tegenstellingen tegen. Enerzijds wordt van het onderwijs

verwacht dat het grote doorstroommogelijkheden biedt, anderzijds beperkt men d.m.v. examens deze mogelijkheden. Nog steeds wordt het als vanzelfsprekend beschouwd dat kinderen zonder enige vorm van afsluiting – dus zonder diploma – de school verlaten en zodoende nauwelijks meer kans maken op het volgen van verder onderwijs. Evenzeer hebben veel problemen in de dagelijkse onderwijspraktijk direkt te maken met de inhoud en vorm van afsluitingen. Door deze relatie te negeren ontstaan schijnoplossingen of fricties. Zo is het bijvoorbeeld een illusie te verwachten dat door het werken met interne differentiatie de selectieproblemen in het onderwijs worden opgelost, wanneer de opleiding tegelijkertijd een hiërarchie van verschillende diploma's kent. Alsof didactische werkvormen en groepeeringsvormen de selectie in het onderwijs veroorzaken. Integendeel, didactische en schoolorganisatorische maatregelen worden juist voor een belangrijk deel bepaald door de inhoud en vorm van de afsluiting.

Wil men een redelijk inzicht krijgen in de afsluitingsproblematiek van het onderwijs, dan kan men zich niet uitsluitend beperken tot het onderzoeken en ontwikkelen van instrumenten en organisatievormen, maar dan zal men ook de doelstellingen en functies van afsluitingen hierbij moeten betrekken. Tegenspraken en fricties, zoals hierboven genoemd, zijn wellicht te verklaren uit de verschillende, vaak tegengestelde functies die aan afsluitingen worden toegekend. Ook wordt in discussies over examens de verbinding met de maatschappelijke en pedagogische doelstellingen van het onderwijs veelal verwaarloosd, niet opgemerkt of – kwalijker – genegeerd, terwijl deze factoren onzes inziens juist de aard en vorm van afsluitingen in hoge mate bepalen. Zo zijn de verschillen tussen bijvoorbeeld een zwemdiploma-examen, een autorij-examen, een l.b.o.-A-examen, een v.w.o.-examen of een doctor-examen verre van toevallig, maar terug te voeren tot de plaats en betekenis die de betreffende opleidingen en hieraan gekoppelde diploma's binnen het onderwijs en de maatschappij innemen.

Daar de examen- c.q. afsluitingsproblematiek nog weinig van het gezichtspunt van functies en doelstellingen benaderd is en gezien het belang dat we eraan hechten om de discussies over afsluitingen opnieuw te verbinden met de maatschappelijke en pedagogische doelstellingen van het onderwijs, zijn we onze studie met dit onderwerp begonnen.² Voorlopig is de opzet bescheiden en is gekozen voor twee benaderingen, welke vooralsnog los van elkaar staan. Met de eerste benadering proberen we aan te geven welke functies zoal aan examens worden toe-

gekend. Dit is van belang om zichtbaar te maken dat examens een middel vormen met vele gebruiksmogelijkheden. Tevens maakt een dergelijk overzicht duidelijk dat het mogelijk is keuzes te doen: welke functies wenst men geaccentueerd, welke wenst men te verzwakken. Ook is het zo dat accentuering van bepaalde functies soms ook naar bepaalde organisatievormen en instrumenten verwijzen. Tenslotte kan het beschrijven, benoemen en analyseren van de verschillende functies ons wellicht een 'taal' verschaffen om de examenproblematiek te lijf te gaan zonder in verwarrende discussies terecht te komen. In dit artikel wordt een voorlopig overzicht gepresenteerd van een aantal functies van afsluitingen.

De tweede benadering beoogt een relatie aan te geven tussen enerzijds visies en opvattingen op en over onderwijs en anderzijds de inrichting, vormgeving en inhoud van examens. In feite gaat het om vragen als: leidt een bepaalde opvatting over onderwijs en leren ook tot bepaalde afsluitingsvormen? Deze vraagstelling komt in een tweede vervolgartikel aan de orde. Daarin proberen we o.a. aan te geven welke konsekwenties opvattingen over gelijke kansen in het onderwijs hebben voor de inhoud en organisatie van afsluitingen. De bedoeling is dat in een later stadium de eerstgenoemde 'analytische benadering' betrokken wordt op wat men zou kunnen noemen deze 'ideologische' benadering.

2. *Functies van afsluitingen: een opsomming*

In eerste instantie hebben we ons afgevraagd welke functies afsluitingen zoal vervullen. Met het begrip functie wordt in dit verband bedoeld: de wijze waarop afsluitingen en examens in werkelijkheid gebruikt en gehanteerd worden. Afsluitingen vormen immers een middel dat tegelijkertijd voor verschillende personen en instanties vele verschillende gebruiksmogelijkheden kent. Afsluitingen hebben betekenis voor leerlingen, ouders, de school, de overheid, het vervolgonderwijs, de werkgever, de arbeidsmarkt, de gemeenschap, etc. De functies die aan afsluitingen worden toegekend, zijn niet altijd eensluidend, maar soms strijdig met elkaar; soms worden bepaalde functies expliciet geformuleerd, maar veelal blijven ze ook impliciet.

We pretenderen niet dat de hier geboden opsomming volledig is of dat de gehanteerde classificatie juist en eenduidig is. Integendeel, de onderscheiden functies kennen een grote mate van 'overlap' en zijn ook lang niet altijd als gelijkwaardig van aard en betekenis te beschouwen. Tevens is hier sprake van louter een opsomming; geen aandacht is geschonken

aan de onderlinge relaties. Aan het slot van dit artikel komen we hier nog kort op terug.

2.1. *Selectie- en allocatiefunctie*

Hoewel selectie en allocatie twee begrippen zijn die ook naar twee verschillende processen verwijzen, bespreken we ze hier tezamen. Het alloceren van leerlingen gaat immers bijna altijd samen met het selecteren van leerlingen in het onderwijs.

Onder de *allocatiefunctie* van het onderwijs wordt verstaan het voorbereiden en verwijzen van leerlingen voor en naar bepaalde posities in de maatschappij. Vervoort³ tekent hierbij aan dat het onderwijs deze functie in sterke mate of in geringe mate kan vervullen. Van een sterk verband is sprake wanneer het onderwijs de kwalificatie-eisen die de positie-structuur veronderstelt vertaalt in opleidingseisen en programma's en de beslissing over het al of niet bereikt hebben van een bepaald kwalificatieniveau aan zich houdt. Van een zwakker verband is sprake wanneer de opleidingsprogramma's meer autonoom van aard zijn en de vereiste kwalificatieve-niveaus niet door de school gecontroleerd worden maar de controle overgelaten wordt aan groeperingen die direct belang hebben bij handhaving van het verlangde niveau.

Onder de *selectiefunctie* van het onderwijs wordt hier verstaan het onderscheiden van leerlingen in een of meerdere subgroepen op grond van bepaalde kenmerken en deze dientengevolge naar verschillende onderwijsprogramma's verwijzen. Daarbij kunnen we nog onderscheiden 'ingangselectie' (toelaten of afwijzen) 'selectie onderweg' (afvallen en doorverwijzen) en 'eindselectie' (slagen of zakken/wel of geen diploma).

Uit deze twee korte omschrijvingen blijkt reeds dat beide functies in ons onderwijs met elkaar verweven zijn. Dit is met name het geval wanneer de verschillende onderwijsprogramma's tevens verwijzen naar verschillende maatschappelijke posities. Op deze wijze versterken beide functies elkaar. Allocatie vraagt om selectie, terwijl selectie de allocatie doet verfijnen. Selectie en allocatie zijn alleen dan onderscheidbare processen wanneer de school nauwelijks een functie vervult m.b.t. de positietoewijzing; en dat is in onze hiërarchisch opgebouwde maatschappij met een sterke functiedeling nauwelijks denkbaar. In maatschappijvormen met een ver voortgeschreden arbeidsdeling en met een sterk gedifferentieerde kwalificatiestructuur zal het onderwijs in sterkere mate toegesneden zijn op allocatie dan in minder gedifferentieerde maatschappijvormen⁴. Historisch gezien neemt het belang van de allocatiefunctie van de school ook toe.

De toenemende invloed van de school op het toewijzen van maatschappelijke posities wordt vooral zichtbaar in de organisatie van afsluitingen. Examens worden de middelen bij uitstek om de selectie- en allocatiefunctie zo goed als mogelijk te doen vervullen. Het slagen voor een examen wordt zelfs in vele gevallen een minimum criterium om tot bepaalde posities toegelaten te kunnen worden. Geen examen betekent geen diploma en beperking van toelatingmogelijkheden. Dit is niet altijd zo geweest maar is vooral ontstaan toen toelatingscriteria als 'stand' en 'afkomst' vervangen werden door het criterium 'schoolprestatie'. De verschuiving in allocatiecriteria (van particularistische criteria als 'stand' en 'afkomst' naar universalistische criteria als 'geschiktheid') heeft het examen zijn selectieve en allocatieve functie gegeven, waarmee tegelijkertijd de school een grote 'sleutelmacht' werd toegekend. Selecteren en alloceren worden wel als de belangrijkste functies van het huidige examen beschouwd. Zo schrijft Ingenkamp: 'Schulische Examen, die nicht zum Eintritt in begehrte Rollen verhelfen, verkümmern in ihren gesellschaftlichen Bedeutung'⁵. Leerlingen en ouders beseffen dit terdege, terwijl ook de schoolorganisatie hierop gericht is. (Men denke aan de status van de examenvakken en de gehanteerde differentiatie modellen).

De selectie- en allocatiefunctie van examens in ons onderwijs is sterk verbonden met de 'gelijke kansen ideologie'. Uitgaan van gelijke kansen vooronderstelt maatschappelijke ongelijkheid. Welke plaats uiteindelijk door het individu wordt ingenomen is het resultaat van een open strijd. Examens vormen in dit verband het middel bij uitstek om deze 'concurrentieslag' te regelen. In een gesloten maatschappij waar geen individuele mobiliteit mogelijk is hebben examens deze functie niet of nauwelijks. Wanneer afkomst de keuze van de maatschappelijke rol bepaalt, dan heeft het onderwijs vooral de functie van voorbereiding t.b.v. het adequaat uitoefenen van de geërfde rol, maar is van geen belang voor het selecteren, uitverkiezen van een toekomstige rol. Examens hebben dan vooral een rituele functie, maar hebben daarnaast maatschappelijk gezien weinig invloed.

Samenvattend: in een maatschappij met sterk hiërarchisch opgedeelde posities maar met een 'open karakter', wordt de mobiliteitsmogelijkheid uitgedrukt in schoolprestaties, getoetst door middel van opgaven in de vorm van afsluitende examens welke leiden tot diploma's die rechten verlenen voor verdere - gerichte - scholing of voor het uitoefenen van bepaalde maatschappelijke posities. Bekend is dat in de praktijk deze mobiliteit beperkt is. Voor een be-

langrijk deel wordt dit veroorzaakt doordat 'schoolprestatie' en 'exameneisen' niet neutrale criteria zijn, maar 'gevuld' worden met voorwaarden en inhoud die bepaalde groepen bevoordelen c.q. benadelen.

De selectieve functie van examens middels het reguleren van de mobiliteit komt ook tot uiting doordat examens soms als een buffer fungeren voor het bereiken van begeerde maatschappelijke posities. Daar maatschappelijke posities een duidelijke hiërarchie vertonen ontstaat er een groot aanbod voor die functies aan de top van deze hiërarchie. Het aantal plaatsen dat hier ter beschikking staat is echter gering. Noodzakelijkerwijs moet dit aanbod gereguleerd worden. Dit gebeurt door binnen de uitgeselecteerde groep potentieel geschikten door middel van examens opnieuw een rangorde aan te brengen en de $x\%$ beste voor deze begeerde posities te bestemmen (i.t.t. 'loting'). Een andere manier is het instellen van examens die eerst gepasseerd dienen te worden, zonder dat de inhoud van de exameneisen direct verband houden met de latere beroepsuitoefening. Dergelijke extra drempels kunnen zelfs het aspiratie-niveau van leerlingen beïnvloeden, wat het aanbod van kandidaten doet verminderen. Zo schrijft Jencks: 'The fact that high-status occupations are believed to require extensive schooling thus serves as a way of limiting the number of would-be entrants, keeping the distribution of aspiration in balance with the distribution of actual opportunities'⁶. De selectie- en allocatiefunctie van examens wordt door sommigen als een gegeven beschouwd, door anderen daarentegen afgewezen als strijdig met de pedagogische doeleinden van het onderwijs. De eerste groep zoekt vooral naar examenmiddelen en -methoden om deze selectie en allocatie zo eerlijk en doelmatig mogelijk te doen verlopen. Zij beschouwen de laatste groep als naïef: 'Es ist kein Ausweg, wenn man angesichts dieser Situation nur daran denkt, die Schule und ihre nahestehende Examensbehörden von Selektionsaufgaben zu befreien. Man muss auch überlegen, wer dann selektiert, und wird erkennen, dass Verwaltungsinstitutionen und Wirtschaftsbetriebe noch unpädagogischer vorgehen und punktuelle Prüfungen noch stärker in den Vordergrund treten würden'⁷. De voorstanders van een zgn. 'pedagogische selectie' komen ook zelf in moeilijkheden bij het uitwerken van hun standpunt. De selectie zou los moeten worden gemaakt van de allocatie t.b.v. de arbeidsdeling, maar in overeenstemming moeten worden gebracht met de wensen en mogelijkheden van het kind zijn eigen onderwijsdoelen te bepalen. Impliciet wordt daarbij uitgegaan van een gemeen-

schappelijk, algemeen aanvaarde conceptie over wat een 'goed opgeleide leerling' is. Is het opleiden voor een maatschappelijke functie echter ook geen pedagogisch doel? Wanneer dit ontkend wordt, leidt een dergelijke opvatting dan niet tot een soort pedagogisch 'Freiraum', een school los van de maatschappelijke eisen en werkelijkheid? Erkent men deze doelstelling, dan ontkomt men niet aan de noodzaak zich tot op zekere hoogte te conformeren aan de bestaande allocatiedruk op het onderwijs. Dergelijke dilemma's treden o.a. op bij de inrichting van 'vernieuwingsscholen'.

Op welke wijze vervullen afsluitingen hun selectieve en allocatieve functie? Kenmerkend is:

- a. sterk gedifferentieerde examens, in termen van hoog - laag;
- b. nadruk op individuele verschillen en vergelijken. In een onderwijssysteem met een sterke allocatiefunctie worden, zoals gezegd, de kwalificatie-eisen vertaald in onderwijsprogramma's. Daar de maatschappelijke posities sterk hiërarchisch verdeeld zijn, zien we ook een hiërarchisch opbouw van onderwijsprogramma's en de daaraan gekoppelde examens. Een dergelijk gedifferentieerd systeem van examens is nodig om de leerlingen zo goed mogelijk - zonder al te veel fricties: eerlijk en doelmatig - te verdelen. Een eenheidsexamen functioneert niet goed als allocatiemiddel omdat hiermee geen informatie wordt verschaft om het 'juiste kind op/in de juiste school/richting' te plaatsen. Zonder moeite kunnen de bestaande examens in het voortgezet onderwijs in een rangorde geplaatst worden van laag tot hoog. Niet alleen m.b.t. de afsluitingen van de afzonderlijke schooltypen, maar ook binnen iedere opleiding is sprake van een hiërarchie in diploma's (zwakke en sterke vakkenpakketten, a-b-c-niveaus bij het l.b.o.-examen).

Dezelfde situatie treffen we aan in het buitenland. In Engeland kent men op 16-jarige leeftijd het 'General Certificate of Education' (G.C.E./O-level) en het 'Certificate of Secondary Education' met een drietal varianten die t.o.v. elkaar in een duidelijke rangorde staan⁸. In West-Duitsland wordt ook in de 'Integrierte Gesamtschule' examen afgenomen op drie niveaus die corresponderen met de indeling in de traditionele drie schoolsoorten (Gymnasium, Realschule en Hauptschule), terwijl in de Verenigde Staten de High school een grote variëteit van 'streams' en afsluitingen kent welke onderling eveneens sterk kunnen verschillen in niveau en richting. Wijzigingen van een examensysteem betreffen veelal dit aspect van differentiatie. We zouden zelfs als hypothese willen stellen dat veranderingen in een exa-

mensysteem vooral dan optreden wanneer examens niet meer voldoen als allocatie-instrument. Dit treedt bijvoorbeeld op wanneer grote groepen leerlingen geen diploma halen of wanneer eenzelfde diploma door 'te' veel leerlingen behaald wordt. In beide gevallen ontstaat de behoefte om de examens en diploma's verder te differentieren om zo de allocatiefunctie te doen behouden. Zo is in Engeland naast het G.C.E.-examen ('O-levels' worden slechts door een klein percentage van de leeftijdsgroep behaald) het gedifferentieerde C.S.E.-examen in het leven geroepen. Dezelfde trend zien we in Nederland, waar het I.b.o.-examen verder is gedifferentieerd in drie niveaus, terwijl het mavo-3 examen door functieverlies wordt vervangen door een gedifferentieerd mavo-examen (mavo-project). De recente voorstellen m.b.t. het reguleren van de grote toeloop naar het wetenschappelijk onderwijs leiden de facto ook tot een verdere differentiatie van het vwo-diploma: een vwo-diploma met hoge cijfers hetwelk direct toegang verschafft tot studierichtingen met een beperkte opnamecapaciteit en een vwo-diploma zonder hoge cijfers dat dit privilege niet kent⁹. Al deze veranderingen kunnen voor een belangrijk deel beschouwd worden als een aanpassing van het examensysteem aan de allocatie- en selectiefunctie van het onderwijs.

Naast een gedifferentieerd systeem van 'soorten' afsluitingen vraagt de selectie en allocatiefunctie vooral ook om een vorm van examens waardoor de individuele verschillen tussen leerlingen zo nauwkeurig mogelijk te bepalen zijn. Allocatie- en selectie-examens zijn erop gericht verschillen tussen leerlingen te maximaliseren. Dit is nodig om leerlingen te kunnen verdelen in subgroepen en wel zodanig dat de grenzen zoveel als mogelijk objectief en betrouwbaar worden aangegeven. De groei van de psychometrie en de toepassing daarvan in het onderwijs is nauw verbonden met de toenemende selectieve functie die examens kregen te vervullen. Het middel bij uitstek om verschillen tussen leerlingen te accentueren is het onderling vergelijken van leerlingen. Selectieve examens hebben dan ook meestal een duidelijk vergelijkend karakter. Het meest opvallend komt dit tot uiting in de vergelijkende examens zoals die gehanteerd worden in Oost-Europa en de Verenigde Staten (in de meeste gevallen zijn dit echter selectieve toelatingsexamens en geen afsluitingsexamens). Ook de afsluitingen zoals wij die kennen dragen echter duidelijk een vergelijkend karakter gezien het relatieve beoordelingssysteem dat gehanteerd wordt en het vrij constante aantal gezakten en zittenblijvers op onze scholen.¹⁰

2.2. Kwalificerende functie

Theoretisch bezien staat de kwalificerende functie van examens tegenover de selecterende functie. Bij een selecterend examen gaat het om het bepalen van een rangorde en het uitzeven van de 'besten', waarbij vergelijkend te werk wordt gegaan. Bij een kwalificerend examen wordt nagegaan welke leerlingen wel of niet voldoen aan een bepaalde standaard. Een selecterend examen kan dus kandidaten afwijzen die bij een kwalificerend examen wel aan de normen zouden voldoen. Men zou kunnen zeggen dat de selectiefunctie van examens de kwaliteit koppelt aan de kwantiteit, terwijl de kwalificatiefunctie zich primair richt op de kwaliteit zonder te letten of dit nu door veel of weinig kandidaten bereikt wordt. Zoals verderop zal blijken staan deze twee functies niet zo onafhankelijk t.o.v. elkaar als hierboven beschreven.

Elk examen heeft een kwalificerende functie. Met een examen wil men immers aangeven dat de betreffende geslaagde kandidaat bewezen heeft 'iets te kunnen'. Het examen geeft aan wat de aard en/of niveau is van de beheerste vaardigheid. De kwalificerende functie verwijst niet direct naar een 'plaatsing' of uitoefening van een maatschappelijke functie, maar geeft rechten of erkenning. Duidelijke voorbeelden van examens met een sterke - redelijk zuivere - kwalificerende functie zijn het rijbewijs-examen en het zwemdiploma-examen. Een minimum aan eisen wordt geformuleerd waaraan gegadigden moeten voldoen om zodoende verzekerd te zijn dat een bepaald niveau van rijvaardigheid gegarandeerd is. Het behalen van het examen geeft tenslotte het recht op het besturen van een auto. Dus geen vergelijkende examens om een kleine geselecteerde elite over te houden. Ook examens in de beroepsfeer benadrukken deze functie: artsen, advocaten en onderwijzers worden geëxamineerd om hun professionaliteit te toetsen. Het behalen van het diploma leidt echter niet zondermeer tot een baan (een 'plaatsing'), maar opent slechts de mogelijkheid een baan in deze richting te zoeken en het beroep uit te oefenen.

Iets dergelijks geldt ook voor de examens in ons algemeen voortgezet onderwijs. Mavo-, havo-diploma's geven een kwalificatieniveau aan, welke een noodzakelijke voorwaarde vormen voor plaatsing in het mbo of hbo. Een noodzakelijke voorwaarde maar lang niet een voldoende voorwaarde. Voor werkelijke plaatsing kunnen expliciet of impliciet vergelijkende toetsingen plaatsvinden (vakkenpakketten!). Dit komt o.a. tot uiting door m.b.t. de doorstromingsproblematiek mavo/havo - mbo/hbo

een onderscheid te maken tussen 'toelaatbaarheid' en 'toelating'. Het vwo-diploma daarentegen is in principe omnivalent, d.w.z. een doorstane toetsing van het kwalificatieniveau (het examen) geeft in principe zonder meer recht op plaatsing in het w.o. Hierin is verandering gekomen doordat voor sommige (sub)faculteiten een numerus-fixus is ingevoerd. De discussie die naar aanleiding van deze maatregel losbarstte over hoe nu de toelating geregeld moet worden (loten of eindexamencijfers), gaat in feite ook over de kwalificerende of selecterende functie van het vwo-examen. Een systeem van loting benadrukt de kwalificatiefunctie van het vwo-examen. Een systeem waar de hoogte van het cijfer van belang is, benadrukt daarentegen het selectieve en competitie-element van het examen. In het eerste geval gaat men ervan uit dat alle kandidaten gekwalificeerd zijn en dat dus het toeval moet beslissen over hoe de beschikbare plaatsen gevuld dienen te worden. In het tweede geval vindt men alleen die kandidaten gekwalificeerd die tot de besten behoren. Bij een examen met een zuiver kwalificerende functie past het niet om binnen de groep geschikten nog eens een rangorde aan te brengen en daaraan aparte privileges te koppelen. Zoals reeds hiervoor vermeld, staan de kwalificatie- en selectiefunctie van 'afsluitingen' niet geheel onafhankelijk van elkaar. Een examensysteem gericht op het vaststellen van een kwalificatieniveau zoals dat bijvoorbeeld voorkomt bij het rijvaardigheidsexamen kennen we in ons onderwijssysteem nauwelijks. Dit komt doordat een competitie-systeem (met selecterende toetsingsmomenten) voorafgaat aan het kwalificerende afsluitingsexamen en/of doordat de afsluiting beide functies – kwalificeren en selecteren – omvatten. In de meeste gevallen, zeker in het avo, dienen de leerlingen eerst een maximumprogramma te doorlopen voordat ze getoetst worden en op een minimum aan kennis en vaardigheden die een kwalificatiegarantie geven. Examens en diploma's die een zeker minimum vereisen, en tegelijkertijd toegankelijk zijn voor bijna de totale populatie van een jaargroep, kent ons onderwijs niet. Een dergelijk systeem komt men echter wel tegen in sommige Oost-europese landen; althans op papier wordt daar naar toe gewerkt. Gestreefd wordt naar een algemeen kwalificerende afsluiting voor alle 16-jarigen, zonder selecterende functie. De selectiefunctie van de afsluiting wordt zodoende ontkoppeld van de kwalificatiefunctie, wat leidt tot twee aparte examenvormen: een afsluitend kwalificerend examen en een selecterend toelatingsexamen. Ook in Engeland zien we tendensen in de vernieuwingsplannen om te komen tot één

algemeen kwalificerend 16+ examen¹¹.

Het is duidelijk dat deze problematiek van groot belang is voor de afsluiting van een toekomstige middenschool. Een afsluiting met een dubbele functie leidt meestal niet alleen tot verwarring en 'onzuivere' instrumenten (wat dat betreft spreken de ervaringen met de schooltoets aan het einde van het basisonderwijs – die zowel evaluatief als selecterend – voorspellend gebruikt moet kunnen worden – boekdelen) maar kan ook strijdig zijn met de doelstellingen en uitgangspunten van het funderend onderwijs. Wanneer het funderend onderwijs zich vooral moet richten op de communale doelstellingen dan zal de afsluiting uiteraard vooral kwalificerend van aard moeten zijn. Hiermee is echter ook een bekend dilemma aangegeven voor een onderwijsbeleid dat gericht is op het creëren van non-selectieve opleidingen. Immers, alleen een selectieve opleiding speelt een rol bij de verdeling van de arbeidsplaatsen. Wanneer een opleiding door bijna de gehele populatie met succes wordt doorlopen, vindt òf de allocatie plaats op grond van criteria waarbij de opleiding geen rol meer speelt (welke wel eens onrechtvaardiger van aard zouden kunnen zijn), òf er ontstaat een druk op het vervolgonderwijs om alsnog een differentiatie in de populatie teweeg te brengen, hetzij middels loting, hetzij middels – al of niet na een oriëntatieperiode – vergelijkende examens. In het laatste geval zal de vooropleiding formeel of verborgen met zijn onderwijsprogramma en afsluiting hierop vooruitlopen en zo zijn selectiefunctie behouden.

Er is nog een reden waarom het onderscheid tussen selecterende en kwalificerende examens soms moeilijk te hanteren is en vaak relatief van aard blijkt. (Wat niet wil zeggen dat er geen duidelijke accenten gelegd kunnen worden). Dit betreft de standaards die vereist zijn om de nodige kwalificaties te verkrijgen. Deze standaards zijn lang niet altijd 'objectief' en 'absoluut' van aard. Ze zullen van tijd tot tijd veranderen onder druk van sociaal-economische en ideologische krachten. Theoretisch zouden kwalificatie-examens – om in meettermen te spreken – 'criterionreferenced' van aard moeten zijn. De werkelijkheid is echter anders. De resultaten hangen veelal af van factoren zoals: aantal beschikbare plaatsen, de vraag naar plaatsen, de opvatting van de examinatoren m.b.t. de proportie geschikten e.d. Deze veelal verborgen samenhang tussen selectie en kwalificatie komt o.a. goed tot uiting bij het zgn. professionaliseringsproces van beroepen. Het volgen van een opleiding als vereiste voor toegang tot het beroep dient mede om het aantal toegelatenen beperkt te houden. Het verzwaren van

de exameneisen verhoogt of handhaaft het civiel effect en de status van het diploma zonder dat een dergelijke verandering ook inhoudelijk te rechtvaardigen is¹².

2.3. Prognostische functie

Aan een afsluiting van een opleiding wordt een voorspellende waarde toegekend. Wanneer een student met goed gevolg een opleiding heeft afgesloten, verwacht men dat hij of zij ook in de toekomst in staat is bepaalde vaardigheden te kunnen uitvoeren of eigen te maken, ook vaardigheden welke niet direct tot het pakket eisen van het afgesloten programma behoren. Naarmate het opleidingsprogramma en bijbehorende afsluitingseisen een betere afspiegeling vormen van de nodige vaardigheden voor het 'beheersen' van deze toekomstige situaties, des te beter vervult de afsluiting zijn prognostische functie. Duidelijk komt dit tot uiting bij afsluitingen die leiden tot een beroeps- of functiekwalificatie. Kritiek op dergelijke afsluitingen betreft vaak de slechte representativiteit van de vaardigheden welke nodig zijn voor het adequaat uitoefenen van het beroep. Het is ook mede daarom dat soms uit functieanalyses het examenprogramma van een beroepsopleiding wordt afgeleid, of dat met deelcertificaten voor duidelijk omschreven vaardigheden wordt gewerkt: dit verhoogt de predictiewaarde van de afsluiting.

Ook aan de examens in het algemeen voortgezet onderwijs kent men prognostische waarde toe. Dit blijkt o.a. doordat afsluitende examens veelal tegelijkertijd toelatingsexamens voor het vervolgonderwijs zijn. Het gedifferentieerde afsluitingssysteem van het algemeen voortgezet onderwijs valt min of meer samen met het gedifferentieerde systeem van 'ingangen' van het beroepsonderwijs. Van een leerling die slaagt voor het havo, verwacht men dat hij met succes het aansluitende hbo-programma zal doorlopen. Van een mavo-abituriënt verwacht men dit niet. De achterliggende redenering is simplistisch weergegeven als volgt: met tevredenheid opleiding A afgesloten, dus geschikt voor opleiding A'; niet opleiding A afgesloten of niet tot tevredenheid, niet geschikt voor opleiding A'. De geschiktheid wordt dus bepaald door de afsluiting van het voorafgaande programma.

Hoe vervullen de afsluitingen van het Algemeen Voortgezet Onderwijs deze prognostische functie? Zowel bij de overgang van het primaire naar het secundaire onderwijs als bij de overgang van het secundaire naar het tertiaire onderwijs wordt deze prognostische functie matig tot slecht vervuld¹³. Te

veel voorspellingsfouten worden gemaakt. In psychometrische termen: de predictieve validiteit van afsluitingsexamens is te laag om daarop een toelatingsbeleid te baseren. Wat is daarvan de oorzaak? Afgezien van het feit dat de instrumenten soms technisch zwak van kwaliteit zijn, zijn er een aantal ernstige bezwaren die een redelijke voorspelling in de weg staan. De belangrijkste factor is waarschijnlijk dat de afstand tussen afsluiting en criterium (het eindpunt van de opleiding waarvoor men voorspelt) te groot is. Een grote afstand in dubbele betekenis: nl. in tijd en in inhoud. Hoe verder de criteriumsituatie in de tijd gezien afligt van het moment waarop de voorspelling wordt gedaan, des te onbetrouwbaarder de voorspelling. Voorspellingen op 16-jarige leeftijd over het al of niet kunnen doorlopen van een vier- à vijfjarige vervolgopleiding zijn bijzonder lastig te doen. Individuele variabelen en/of schoolvariabelen kunnen in de loop der tijd de predictie ondermijnen, terwijl ook het criterium kan veranderen. Inhoudelijk gezien is de afstand groot omdat de vaardigheden die gemeten worden op lange na niet de vaardigheden van de toekomstige situaties dekken. Dit komt omdat examens van het algemeen voortgezet onderwijs weinig specifiek zijn: zij dienen als voorbereiding voor een breed spectrum van opleidingen en kennen eigen doelstellingen welke indruisen tegen de prognostische functie. Zou men met afsluitende examens redelijk willen voorspellen dan dienen vanzelfsprekend zoveel mogelijk elementen van de vervolgopleidingen (waarvoor men voorspelt) in het examenprogramma te worden opgenomen. Dit nu is praktisch onmogelijk en wordt ook niet wenselijk geacht gezien de relatieve autonome positie van het avo en haar eigen doelstellingen (b.v. 'algemeen' i.t.t. 'specifiek'). (Vandaar dat men op zoek is gegaan naar 'algemene' voorspellende variabelen, zoals IQ, welke echter ook een geringe predictieve validiteit hebben en bovendien stuiten op bezwaren van 'billijkheid'¹⁴. Opleidingen die zich meer specifiek richten op een bepaalde vervolgopleiding kennen een afsluiting met een sterkere prognostische functie dan meer algemene, autonome opleidingen. Zo is de academisch gerichte 'sixth form' in Engeland met een sterk specialistisch afsluitend examen - twee A-levels naar keuze - waarschijnlijk beter predictief dan ons vwo-examen. Opvallend is ook dat in de 'examination boards' de universiteiten vertegenwoordigd zijn, zodat de kans groter wordt dat inhoudelijk de afsluitingen beter aansluiten.

De prognostische functie die aan examens wordt toegekend heeft veel te maken met de selectiefunctie van afsluitingen. Selectiebeslissingen worden vaak -

veelal ten onrechte zoals we hebben gezien – gelegitimeerd op grond van de prognostische functie van examens. Voor analysedoeleinden en een 'zuivere' discussie is het echter aan te bevelen beide functies zoveel als mogelijk te onderscheiden. De selectiefunctie van afsluitingen heeft vooral betrekking op het verdelen van leerlingen over opleidingen, de prognostische functie van afsluitingen heeft veel meer te maken met het vraagstuk van rechtvaardiging van deze verdeling. Dit onderscheid wil niet zeggen dat selectie in het onderwijs niets te maken heeft met prediceren. Verdeelt, selecteert men leerlingen over verschillende onderwijsprogramma's dan betreft men hierbij een zekere verwachting van 'geschiktheid'. (Ook bij selectie door loting is de subpopulatie 'geschikten' reeds uitgeselecteerd). Het gaat er echter om hoe men 'geschiktheid' operationaliseert. De Groot onderscheidt een tweetal 'denkmodellen': 'geschiktheid' gerechtvaardigd op zuiver predictieve gronden en 'geschiktheid' gerechtvaardigd op inhoudelijke gronden. Ter toelichting geven we een samenvatting van de tekst zoals weergegeven op blz. 66 en 67 van het COWO-rapport¹⁵. De predictieve rechtvaardiging is de 'klassieke' empiristisch-psychometrische. Volgens deze moet de formule, wat zijn bestanddelen en gewichten betreft, op basis van validiteitsonderzoek zo zijn samengesteld, dat een hogere score op de eindvariabele steeds een hogere kans op succes betekent. Selectie-beslissingen worden louter en alleen gebaseerd op de slaagkans van de leerling. Om de succes-predictie te kunnen maximaliseren, neemt men alle gegevens op, die hiervoor in aanmerking komen.

De Groot formuleert tegen deze rechtvaardiging drie ernstige bezwaren:

1. Zeer veel variabelen die 'sterke voorspellers' zijn, kan men niet gebruiken omdat hun gebruik als discriminatie kan worden beschouwd (bv. milieu-gebonden variabelen).
2. Deze manier van denken veronderstelt dat men kan bouwen op de resultaten van validiteitsonderzoek. Dit veronderstelt, behalve grote investeringen aan research, over vele jaren, een vrij grote constantie in de criterium-situatie en bij voorkeur een onderwijssituatie waar 'permanent' geselecteerd wordt.
3. Tegengestelde beslissingen in de 'grenszone' zijn moeilijk te rechtvaardigen. Het beroep op een iets grotere kans op een onduidelijk gedefinieerd studiesucces, volgens een ondoorzichtige formule die door specialisten is opgesteld op basis van oudbakken geworden gegevens – dit beroep is weinig overtuigend. Het kan, in de virtuele

discussie van de examiner met Jan die (met score x) geslaagd is en Piet die (met score x-1) gezakt is in het algemeen niet stand houden tegen tegenargumenten van het type: 'Heb je wat je moet doen in die test (die ik zo slecht gemaakt heb) in de studie nu eigenlijk nodig?'

Bij de inhoudelijke rechtvaardiging gaat men uit van variabelen die relevant zijn gebleken voor het volgen van het studieprogramma waarvoor geselecteerd wordt. Daarbij verwijst men dus naar de inhoud van het programma. Dit is met name mogelijk bij scores op studietoetsen en andere gegevens betreffende geleverde leer- en studieprestaties. De argumenten kunnen van verschillende typen zijn: de vaardigheden die in een toets gemeten worden, kunnen respectievelijk als representatief worden beschouwd voor: 1) wat een student nodig heeft als basis, om het onderwijs te kunnen volgen in het programma waarvoor geselecteerd wordt ('je hebt dat nodig'); 2) wat een student geleerd moet hebben in het als zodanig geaccepteerde voorbereidende programma ('je hebt dat gehad'); 3) het type vaardigheden waar het het meest op aan komt in het programma waarvoor geselecteerd wordt ('je moet dat goed kunnen'). Deze inhoudelijke rechtvaardiging staat, zeker in het geval van maximale rechten, veel sterker dan de psychometrisch-predictieve. Het argument dat men iets aantoonbaars relevant meet is overtuigender dan de moeilijk te documenteren, onduidelijke en aanvechtbare pretentie dat men iets relevant voorspelt.

Een dergelijke selectie, gerechtvaardigd op inhoudelijke gronden, heeft zeer zeker ook voorspellingskracht. 'De predictieve validiteit van zorgvuldig op hun relevantie en onderwijskundige representativiteit uitgezochte studietoetsen en vergelijkbare andere examen-onderdelen blijkt gewoonlijk hoog te zijn: gemiddeld hoger dan welk ander type voorspellingsmiddel ook'¹⁶.

De voorspelling wordt natuurlijk beter wanneer:

- a) de toetsinhoud en het type opgaven in de toets(en) meer gelijkenis vertonen met inhoud en type opgaven in het onderwijsprogramma waarvoor geselecteerd wordt,
- b) de studiecondities (inspanning, bestede tijd, sterkte van het studiecontract ook) van de kandidaten bij de voorbereiding voor het maken van de toets(en) meer gelijkenis vertonen met de studiecondities in het onderwijsprogramma daarna,
- c) de te testen kandidaten verder gevorderd zijn (hogere leeftijd, hoger niveau) zodat de vereiste cognitieve vaardigheidsfactorën zich al voor een deel hebben kunnen uitkristalliseren (d.i. beter

meetbaar en voorspelbaar hebben kunnen worden)¹⁷.

Voor een middenschoolafsluiting zijn deze punten van groot belang. Een prognostische functie kan zij nauwelijks krijgen omdat aan alle drie de punten nauwelijks of niet voldaan kan worden. Zou de afsluiting wel rekening houden met deze punten, dan is dit o.i. strijdig met de uitgangspunten en doelstellingen van de middenschool. Immers een dergelijke afsluiting is alleen te verwezenlijken met een vroegtijdige, scherpe differentiatie in onderwijsprogramma's die zich richten op de verschillende opleidingen van het vervol- (beroeps en w.o.) onderwijs. Vroegtijdige streaming, met bijbehorende selectie, vroegtijdige beroepskeuze e.d. zijn het gevolg. Zelfs dan kan men zich afvragen, gezien de ervaringen met het gedifferentieerde huidige onderwijssysteem, of het doen van voorspellingen gerechtvaardigd is.

De conclusie ligt voor de hand: de prognostische functie van de afsluiting aan het einde van een middenschool moet worden losgelaten en kan beter worden overgenomen door de opnemende opleiding zelf (na een propedeutisch jaar b.v.). De opnemende opleiding zelf is bij uitstek geschikt om – uitgaande van een inhoudelijk gelegitimeerde selectie – te bepalen wat een student minimaal 'nodig heeft', 'gehad moet hebben' en 'goed moet kunnen' om de opleiding vruchtbaar te kunnen doorlopen. Wanneer dergelijke minimale eisen vooraf worden opgesteld, gebaseerd worden op een propedeutisch programma en na bv. een jaar worden getoetst (in plaats van aan het einde van de vooropleiding), dan wordt o.i. op optimale wijze aan bovenstaande drie punten voldaan. Hiermee komen we echter op de organisatie en ingangselectie van een bovenschool. Evident is dat deze problematiek onlosmakelijk samenhangt met de afsluitingsproblematiek van een middenschool.

2.4 Niveaubewakingsfunctie

Een functie die aan examens wordt toegekend, en die wellicht het meest naar buiten treedt, betreft de zgn. niveaubewaking van het onderwijs. Wanneer in het voorjaar de jaarlijkse examenexplosie plaats vindt, hoort men onvermijdelijk stemmen opgaan die waarschuwen voor het 'niveau' dat 'opnieuw' in gevaar komt. Ook de ontwikkeling naar een middenschool gaat gepaard met scherpe discussies over 'niveaupercentage' en 'nivellering'. Met name in Engeland wordt in de zgn. 'Black Papers' hevig stelling genomen tegen 'de tendens' de bestaande examen-niveaus te verlagen¹⁸. Examens zouden de be-

schermers van een 'cultuurgood' zijn; niveaupercentage betekent een directe bedreiging van deze cultuur.

De niveaubewakingsfunctie is sterk gerelateerd aan de selectiefunctie en kwalificerende functie van examens. Discussies over het niveau treden vooral dan op de voorgrond, wanneer de selectie wordt verscherpt of wordt afgezwakt, en met name wanneer het laatste het geval is. Selectie en niveaubewaking worden veelal door elkaar en inwisselbaar gebruikt. Impliciet verondersteld wordt dikwijls dat een examen waarvoor veel kandidaten slagen een gevolg is van 'niveaupercentage'. Immers, slechts een bepaalde proportie van de populatie is geschikt of in staat een bepaalde standaard te bereiken. Een dergelijke opvatting komt tot uiting in de slogan: 'more is worse'. Geen onderscheid wordt dan gemaakt tussen de allocatiefunctie van examens (wanneer meer mensen een bepaald niveau bereiken is het moeilijker hierin onderscheid te maken: hiermee te alloceren) en de niveaubewakingsfunctie (examen als middel om bepaalde standaard te handhaven). Het verzwakken van de selectiefunctie van examens heeft zonder meer tot gevolg dat het 'civiel effect', de maatschappelijke waarde van het daaraan gekoppelde diploma, eveneens afneemt, maar hoeft geenszins te betekenen dat hiermee ook de standaard, het niveau verlaagd is.

Norman Morris beschrijft de 'niveaubewakingsfunctie' van examens als volgt: 'The examiner has no interest in us as individuals. He is merely assessing us in order to maintain the efficiency of something else. In this sense the examination is an instrument of policy, designed to preserve a pre-conceived standard elsewhere'¹⁹. Van belang is dat het hier dus niet gaat om individuen maar om standaards die 'ergens' worden vastgesteld. Essentieel is hoe deze standaards worden gedefinieerd. Zonder een dergelijke definitie kan nooit worden vastgesteld of de niveaubewakingsfunctie van het examen voldoet. We zien nu dat er twee soorten definities gehanteerd worden: een relatieve en een absolute. In het eerste geval wordt de standaard gekoppeld aan de examenresultaten van een beperkte groep die na een afvalstelsel overblijft als de beste. Het percentage van te voren vastgestelde geslaagden, bepaalt dus – d.m.v. een vergelijkend examen b.v. – het niveau, de standaard. Als klassiek voorbeeld wordt dan verwezen naar het oude chinese examensysteem. Het beperkte aantal overheidsfuncties op hoog niveau staat in principe open voor iedereen. Het niveau dat men nodig acht voor het uitoefenen van deze functies denkt men te kunnen waarborgen door de meerderheid van de kandidaten te elimineren via

een reeks examens, opklimmend in moeilijkheid. De inefficiëntie van een dergelijk systeem dat ontstaat door de relatieve beoordeling (de 'beste' van vandaag kunnen slechter zijn dan de 'gefaalden' van gister), weegt niet op tegen de voordelen en vallen zeker weg wanneer over een langere periode dit systeem blijft gehandhaafd. Het hoofddoel wordt immers bereikt: een algemene handhaving van de standaards. Neemt het aantal beschikbare plaatsen toe – uitgaande van de mogelijkheid dat er een fijnmazige hiërarchie in niveaus te formuleren is – dan neemt het gemiddelde niveau vanzelfsprekend af.

Bij een absolute definitie van standaards, worden de eisen los van het aantal beschikbare plaatsen, los van de allocatie, geformuleerd. Het gaat hier om het vastleggen van bepaalde minimum-eisen waaraan een opleidingsprogramma moet voldoen.

Niveauperlaging of niveauperhoging wordt dan aangetoond door zichtbaar te maken dat minder kandidaten of meer kandidaten aan deze eisen voldoen of dat de eisen veranderd – verlaagd/verhoogd – zijn. In dit geval worden examens hetzij kwalificerend gebruikt (professie-eisen: alle dokters voldoen aan de minimum-eisen), hetzij evaluerend (alle 16-jarigen kunnen lezen wanneer zij de middenschool doorlopen hebben). De kwaliteit van het onderwijs is hier in het geding. 'Accountability' en evaluatieve metingen geven uitdrukking aan deze interpretatie van 'niveaubewaking'. Dergelijke metingen verwijzen naar de opleiding en niet zozeer naar individuele leerlingen.

Veel verwarring rondom de niveaubewakingsfunctie van examens is ontstaan door het door elkaar gebruiken van deze twee definities van 'niveau'. Deze verwisseling is op zichzelf niet verwonderlijk daar het huidige examen v.o. ook beide definities tegelijkertijd hanteert. Zuivere vormen van examens die of de ene of de andere definitie hanteren, kennen we niet. In de meeste gevallen is er sprake van een slecht compromis. De standaards worden zowel geformuleerd in termen van minimumeisen als bepaald door de vaardigheden van de besten.

Het toekennen van een niveaubewakingsfunctie aan examens heeft ook organisatorische gevolgen. Niveaubewaking is primair een gemeenschapsbelang of een groepsbelang maar in mindere mate een belang van de school of individuele leraar. Dit heeft tot gevolg dat vanuit deze functie een zekere centralisatie en externe normering wenselijk wordt geacht. Zonder extern examen of 'objectieve' instanties verliest een examen zijn niveaubewakingsfunctie. (Natuurlijk wordt niet alleen d.m.v. examens de kwaliteit van het onderwijs bewaakt, ook de inspectie en andere wettelijke maatregelen spelen hierbij een be-

langrijke rol).

Ook bij degene die op grond van 'nivelleringsseffecten' tegen een middenschool zijn, zien we duidelijk twee opvattingen over nivellering (welke weer samenhangen met veelal de politieke kleur van de tegenstanders). In het eerste geval zou een middenschool de goeden niet meer onderscheiden van de slechten en middelmatigen, wat betekent dat er één soort niveau zou ontstaan. Het is dit egalitarisme waartegen de 'Black Papers' protesteren: het wegwerken van onderscheid leidt tot destructie van kennis. 'Elites are the guardians and transmitters of the best. Our various examinations are a means of distinguishing the good from the not so good'²⁰. Het gaat hier dus niet zozeer om niveauhandhaving als wel om niveau-onderscheid. In het tweede geval vreest men nivellering doordat de prestatie-eisen op een te laag niveau gesteld zullen worden. Weliswaar is men tegen selectie, streaming, specialisatie e.d. maar men weigert een niveau te accepteren dat lager ligt dan dat van de beste opleiding in het huidige bestel.

Tot slot wijzen we nog op de moeilijkheden om niveauperlaging of niveauperhoging te kunnen vaststellen aan de hand van examenresultaten. Wat de een een niveauperlaging noemt, noemt de ander een niveauperandering, etc. Tevens leren onderzoeken dat het methodologisch bijzonder moeilijk is om op grond van eindresultaten hierover uitspraken te doen (vgl. vergelijkingsonderzoeken tussen homogene en heterogene groepen). Factoren als tijdsbesteding, andere populatieopbouw, verandering van inhouden e.d. zullen hierbij betrokken moeten worden.

2.5. Beheersfunctie

Examens hebben voor de overheid een functie om het onderwijssysteem te beheren en te beheersen. Examens zijn zodoende een beleidsinstrument voor de overheid. In de literatuur komt men nog weinig studies tegen die deze functie van afsluitingen tot onderwerp hebben. Eerste aanzetten worden gegeven door met name sociologisch onderzoek waarbij het onderwijsbeleid centraal staat. Zo wijst Wentrich op de toenemende invloed van de verzorgingsstructuur op de onderwijs- en schoolorganisatie in ons land²¹. Hieronder vindt men o.a. het Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling, welk steeds meer invloed op de organisatie en inhoud van examens heeft gekregen.

In heel West-Europa ziet men samen met een toenemende overheidsbemoediging met het onder-

wijs, het belang toenemen van examens als instrument voor beleidsontwikkeling. Een vergelijkende studie m.b.t. dit onderwerp lijkt ons bijzonder relevant. In meer centralistisch georganiseerde onderwijssystemen is deze ontwikkeling duidelijker zichtbaar dan in meer gedecentraliseerde onderwijssystemen. Eigenaardig genoeg blijkt echter dat juist in deze laatste landen de examenproblematiek een centrale plaats inneemt in de onderwijsdiscussie. Wellicht is dit te verklaren, en daarbij wordt tevens het belang van de beheersfunctie van examens aangegeven, uit het feit dat examens één van de weinige middelen zijn voor de centrale overheid in een gedecentraliseerd systeem om zijn invloed te doen gelden en een zekere uniformiteit te kunnen waarborgen. Duidelijk komt dit bijv. in Engeland tot uiting.

We onderscheiden de beheersfunctie van examens in vier gebieden:

1. examens als middel voor de overheid om financiën en middelen te verstrekken aan scholen of regio's;
2. examens als middel voor de overheid om leerlingen te verdelen over de onderscheiden schoolsoorten;
3. examens als middel om de kwaliteit van het onderwijs te bewaken;
4. examens als middel om de onderwijspolitiek te legitimeren en te reproduceren.

ad 1. Om examenresultaten als criterium te gebruiken voor het al of niet toekennen van middelen zal in de geschiedenis wel zijn voorgekomen, maar wordt heden ten dage slechts sporadisch toegepast. Meestal dan nog binnen een beleid van 'positieve discriminatie', nl. als onderdeel van een index om achterstandsgebieden of scholen te kunnen identificeren en op basis daarvan extra voorzieningen toe te kennen. Indirect speelt deze functie echter wel een rol wanneer de toekenning van middelen verbonden is aan het aantal leerlingen (zoals meestal het geval is). Een school met voortdurende slechte examenresultaten zal leerlingen verliezen en zodoende middelen. Dit kan op zichzelf gerechtvaardigd zijn, maar wordt problematisch wanneer de school bewust een ander programma nastreeft dat afwijkt van de bestaande exameneisen.

ad 2. Hoe gedifferentieerder een onderwijssysteem hoe belangrijker de functie van examens als 'verdeelinstrumenten'. Wanneer dit systeem nog hiërarchisch van aard is dan valt deze functie samen met de selectie- en allocatiefunctie van examens. Schoolrijpheidstesten (te beschouwen als een soort afsluiting - en een zeer slechte - van het kleuteronderwijs) tot en met universitaire promotie-examens zijn alle-

maal te beschouwen als instrumenten voor de overheid om de in-door-en uitstroom van leerlingen door het onderwijssysteem te reguleren. Wanneer op een onderwijssysteem een te grote druk ontstaat worden de exameneisen verhoogd, terwijl bij een tekort aan aanbod de effecten op het examen andersom zijn. De overheid verandert de organisatie en inhoud van examens ook wanneer examens hun verdeelfunctie verliezen. Als voorbeeld is reeds gewezen op het mavo- lbo-examen. Andere examenvormen zijn dan nodig om onderscheid tussen leerlingen te kunnen maken (niveau-examens). Wanneer de overheid streeft naar een integratie binnen het onderwijssysteem of naar een betere doorstroming zijn het eveneens dikwijls de examens die als eerste onderdeel op elkaar worden afgestemd. Onderwijsprogramma en schoolorganisatie hebben immers de neiging zich te richten op examen-eisen, zodat verandering van examens uiteindelijk een grote invloed heeft op het hele schoolgebeuren (vgl. examenbesluit lbo t.b.v. de harmonisatie).

ad 3. Zoals reeds in de vorige paragraaf beschreven, zijn examens voor de overheid een middel om de kwaliteit van het onderwijs te bewaken of te verhogen. Was kwaliteitsbewaking vroeger vooral een private aangelegenheid (kerk, gilden, gouvenerurs), met de inrichting en uitbreiding van een nationaal schoolwezen nam de overheid deze taak steeds meer op zich. Naast andere middelen (inrichtingseisen, curriculumvoorschriften, kwaliteit onderwijzend personeel e.d.) wordt d.m.v. het examen direct controle over de inhoud van het onderwijs uitgeoefend. Via koninklijke besluiten waarin de eindexamen-vakken, de indeling van het eindexamen, de normering en verantwoordelijkheden zijn vastgelegd en via een systeem van gecommitteerden, centrale toetsingen, normencommissies e.d. neemt de overheid een sleutelpositie in.

ad 4. Elke overheid zal het gevoerde onderwijsbeleid tegenover haar burgers rechtvaardigen en tevens trachten haar politiek te continueren. Vooral bij een onderwijspolitiek gebaseerd op 'gelijke kansen' vormen examens hiervoor een noodzakelijk middel. Door te verwijzen naar examen als objectieve, neutrale beoordelingsinstanties, welke voor ieder open staan, wordt het onderwijssysteem als een redelijk, rechtvaardig en aanvaardbaar systeem verdedigd. Een examensysteem reproduceert tevens de bestaande maatschappelijke verhoudingen omdat examens de mobiliteit tussen de klassen regelt. Wie zich niet conformeert aan deze regels en de gehanteerde beoordelingscriteria, komt niet aan de top. In het vervolgartikel gaan we dieper in op deze legitimerings- en reproductiefunctie van examens.

2.6. Operationalisatiefunctie

Afsluitingen ontstaan vanzelfsprekend niet los van het voorafgaande onderwijs, maar representeren tot op zekere hoogte het onderwijsprogramma. De Groot, pleitbezorger van de opvatting dat examens zo volledig mogelijk afgeleid behoren te worden vanuit de onderwijsdoelen, formuleert deze 'operationalisatiefunctie' van examens als volgt: 'Definieert men een afsluitend examen als totaal-examen, dan kan men stellen dat het afsluitend examen de doelstellingen van het onderwijs dat het afsluit, adequaat moet representeren. Het afsluitend totaal-examen behoort in psychologische jargon - een (inhouds en begrips) valide operationalisatie van onderwijsdoelstellingen te zijn'²².

De operationalisatiefunctie van examens komt tot uiting in de wijze waarop de examenopgaven en exameneisen tot stand komen. Dit gebeurt niet willekeurig, maar wordt geformuleerd op basis van een of minder wel omschreven kennisgebied en de leereffecten die men m.b.t. dit kennisgebied door middel van onderwijs wenst te verkrijgen. Exameneisen zijn daardoor de meest concrete, officiële uitwerking van de nagestreefde onderwijsdoelstellingen. Elke afsluiting, in welke vorm ook georganiseerd, zal met deze operationalisatiefunctie rekening moeten houden. Anderzijds stelt dit ook eisen aan het onderwijsprogramma. Onderwijsinhouden blijven vaag en onduidelijk wanneer deze niet worden omgezet in gewenste leereffecten, geoperationaliseerd door middel van een of andere afsluiting.

De operationalisatiefunctie van afsluitingen wordt zelden ontkend. Wat problematisch is, is de wijze waarop een afsluiting het onderwijsprogramma operationaliseert. De hoofdvraag wordt zodoende: 'Dekt het examen op adequate wijze het onderwijs zoals bedoeld?' Deze vraag is moeilijker te beantwoorden dan op het eerste gezicht lijkt. Het gaat hier immers niet alleen om exameneisen of -opgaven die aanwijsbaar buiten het programma vallen ('dat hebben we niet gehad'; 'dat heb ik als leraar niet behoeven te behandelen'), maar in eerste instantie om de vraag, in hoevere het mogelijk is om datgene wat men d.m.v. onderwijs wenst over te dragen ook in afsluitingen geoperationaliseerd kan worden.

Beperkt men de afsluiting alleen tot die leereffecten welke gemakkelijk meetbaar zijn, dan is er sprake van beperkte en dus onvolledige operationalisatie. Dit verschijnsel ondervindt dan ook veel kritiek. Deze kritiek kan soms zo hoog oplopen dat elke vorm van examineren wordt afgewezen omdat de inhoud en vorm ver afstaan van het beoogde onderwijs. In feite is men dan niet tegen examens als

verschijnsel, maar tegen de eenzijdige en beperkte operationalisatie van het opleidings- en onderwijsprogramma door middel van deze examens. Daar het onderwijs de - terechte - neiging heeft zich af te stemmen op de exameneisen, bestaat de kans dat bij een beperkte operationalisatie het onderwijs verschaalt en ontstaan er fricties tussen datgene wat men beoogt en datgene wat men doet. Een oplossing voor dit conflict is alleen te vinden door het examen een zo breed mogelijke operationalisatiefunctie te geven. Extreem uitgewerkt wil dit zeggen dat alles wat met het onderwijs wordt nagestreefd ook in de afsluiting vertegenwoordigd moet zijn. De Groot hanteert dit gezichtspunt, wanneer hij spreekt van een 'totaal-examen'. Dit is: 'het totaal van alle eisen waaraan een kandidaat moet hebben voldaan om te slagen'²³. Dit totaal-examen omvat veel meer dan wat er op de examendagen wordt gedaan, maar omvat ook deelname aan en presentie bij activiteiten, gemaakte scripties of opstellen, verzamelde en tentoongestelde objecten, gehouden voordrachten, etc., en bestaat uit verschillende onderdelen van verschillende aard en functie: verplichte en keuzeonderdelen, mondelinge en schriftelijke, op de examendag, of al eerder af te sluiten (te toetsen) onderdelen, etc. Een belangrijk onderscheid wat De Groot hierbij maakt is en operationalisatie d.m.v. prestatie-eisen (objectief meetbare 'p'-onderdelen) en handelingen-eisen (niet objectief meetbare onderdelen, maar bepaalde, gecontroleerde en bijgeschaafde producten en handelingen: zgn. h-onderdelen). Afsluitingen moeten de operationalisatie niet beperken tot afvraagbare kennis maar die vaardigheids- en kenniselementen opnemen die toonbaar zijn d.m.v. rapportage, demonstratie en communicatie²⁴.

Een operationalisatieprobleem ontstaat wanneer een examen zowel de afsluiting als toelating van en tot een opleiding regelt. In dat geval wordt om een representativiteit gevraagd van zowel het ontvangen onderwijsprogramma als van het toekomstige onderwijsprogramma. Zonder een duidelijke regeling en onderscheid is de kans groot dat de representativiteit van examens onduidelijk wordt. Met name wanneer de toelating een selectief karakter heeft, ontstaat er een druk om de afsluitingsrepresentativiteit te beperken en meer prognostisch te werk te gaan. Een dergelijke trend treedt o.i. op bij de huidige afsluiting mavo en havo en lbo welke door de beperkte doorstromingsmogelijkheden en de aanvullende eisen die het avo, mbo en hbo stellen, steeds minder een operationalisatie van het onderwijs vormt, maar meer en meer het karakter krijgt van een (vergelijkend) toelatingsexamen.

Tenslotte een korte opmerking over het effect dat de operationalisatiefunctie van examens heeft op het curriculum. Bij het ontbreken van een afsluitend examen voor een bepaald vormings- of kennisgebied ontstaat er een zekere vrijblijvendheid met betrekking tot de inrichting van het curriculum en het onderwijs-leerproces. Zodra echter afsluitingen georganiseerd worden leidt dit onherroepelijk tot een bezinning en herformulering van het curriculum. Duidelijk zien we dit verschijnsel optreden bij de expressievakken. Nu deze vakken als volwaardige examenvakken onderdeel uitmaken van de afsluiting van het algemeen voortgezet onderwijs (hoewel nog in een experimenteel stadium) verliezen ze hun vrijblijvend karakter en ontstaan er discussies over de inrichting van het leerplan en de realisatievoorwaarden. Ook voor een toekomstige middenschool is dit van belang. Het streven naar een verbreding van het vormingsaanbod kan alleen dan serieus gestalte krijgen wanneer dit ook leidt tot afsluitingen. Bovendien komt dit overeen met de – door ons gedeelde – opvatting van De Groot dat afsluitingen opgevat moeten worden als 'totaal-examens'.

2.7. Socialisatiefunctie

Wat vanuit de maatschappij bezien allocatie is, is vanuit het individu socialisatie²⁵. Voor een definitie van het socialisatieproces wordt vaak Van Kemnade aangehaald: 'het proces waardoor de kennis en de beheersing van de verhoudingen, normen, waarden, vaardigheden en maatschappelijke technieken, nodig voor een adequate vervulling van de rollen, behorend bij bepaalde posities in een sociaal systeem, worden overgedragen.'²⁶ Het gaat hier dus om de vraag hoe het onderwijs en met name een afsluitingssysteem dit proces beïnvloedt. Om de bijdrage van het onderwijs te kunnen analyseren wordt veelal het onderscheid gemaakt tussen het aanleren van kennis en vaardigheden enerzijds (kwalificaties) en het aanleren van waarden en normen anderzijds (oriëntaties). Tegelijk met het leren van bepaalde kennis en vaardigheden doen leerlingen bepaalde houdingen, waarden en normen op die dan het geheel van leerervaringen van het totale onderwijsgebeuren vormen. De school leert bepaalde zaken doordat ze op een bepaalde wijze georganiseerd is en door de interpretaties die de verschillende groepen van deelnemers zich van deze organisatorische opzet vormen. Deze 'oriënterende' leerervaringen zijn lang niet altijd curriculum-gebonden (verborgen leerplan). Ze worden soms wel, soms niet beoogd en soms wel en soms niet expliciet gemaakt Binnen deze context worden aan de vormgeving, inhoud en

aard van afsluitingen veelal een belangrijke beïnvloedingsfunctie toegekend.

Het is evident dat afsluitingen een belangrijke rol vervullen bij het aanleren van kwalificaties. Veel van de literatuur over afsluitingsproblemen staat in relatie met deze kwalificerende functie van het onderwijs. Minder bekend is de bijdrage van afsluitingen bij het tot stand komen van bepaalde oriëntaties. Dat examens hierop invloed hebben lijkt moeilijk te ontkennen. Afsluitingen structureren immers het leerproces als het ware voor; leveren het raamwerk waarbinnen de aard en de inhoud van het onderwijs-leerproces zich dient te bewegen. Extreem gesteld: verschillende beoordelings- en afsluitingssystemen leiden tot verschillende leerprocessen en socialisatie-effecten.

Welke socialisatie-effecten afsluitingen in dit oriënterende vlak teweeg brengen is niet altijd duidelijk. Ook worden de toegeschreven effecten niet gelijk gewaardeerd: sommigen zien duidelijke positieve effecten, anderen daarentegen vinden dat examens zoals wij die kennen juist leerervaringen oproepen die negatief beoordeeld moeten worden. Het een en ander is afhankelijk van de visie die wordt gehanteerd op onderwijs en maatschappij en de relatie daartussen. Ter illustratie halen we enkele – tegenover elkaar staande – voorbeelden uit de literatuur aan, waarin wordt gewezen – hoewel niet in deze termen – op de socialiserende functies van examens.

In 'Black Paper II' schrijft C.B. Cox een artikel 'In Praise of Examinations', waarin hij o.a. de mening aanhangt dat examens leerlingen voorbereiden op het leven na de school. Zonder examens zouden de leerlingen ten goede komen, vindt men in meerdere ook buiten de school beoordeeld, getoetst en vergeleken wordt. 'Exams make people work hard. Much opposition to them is based on the belief that people work better without reward or incentive, a naïveté which is against all knowledge of human nature. All Life depends upon passing exams. To create an educational system without examinations is to fail to prepare children and students for the realities of adult life'²⁸.

De opvatting dat examens de motivatie van de leerlingen ten goede komt, vindt men in meerdere geschriften. Een beoordelings- en examensysteem is nodig om leerlingen te leren 'leren'. O.i. terecht wijst Ingenkamp in dit verband op de schijnargumentatie die zich hierbij vaak voordoet. De sterke selectiefunctie van het examen tracht men op deze wijze pedagogisch te ideologiseren²⁹. Het is bovendien twijfelachtig of examens deze 'prikkelfunctie' ook goed vervullen. Stress-situaties en regelmatig falen

kunnen evenzeer tegengestelde effecten teweeg brengen, terwijl bij examens met een hoog percentage afvallers dit effect alleen zou gelden voor slechts een zeer beperkt deel van de populatie³⁰. Naast deze motivatie-effecten, schrijft men aan examens leereffecten toe zoals: gedisciplineerd werken, op tijd werk leren afmaken, leren 'plannen', verantwoording leren afleggen, leren doorzetten ed. Dergelijke – meestal positief gewaardeerde – leereffecten van examens komen o.a. goed tot uiting in een opsomming, gepubliceerd in 1911 en door Wisemann geciteerd³¹: 'The good effects of examinations on the pupil are:

- a) that they make him work up to time by requiring him to reach a stated degree of knowledge by a fixed date,
- b) that they incite him to get his knowledge into reproducible form and to lessen the risk of vagueness,
- c) that they make him work at parts of a study which, though important may be uninteresting or repugnant to him personally,
- d) that they train the power of getting up a subject for a definite purpose, even though it may not appear necessary to remember it afterwards, a training which is useful for parts of the professional duty of the lawyer, the administrator, the journalist, and the man of business,
- e) that in some cases they encourage a certain steadiness of work over a long period of time; and
- f) that they enable the pupil to measure his real attainment: (i) by the standard required by outside examiners, (ii) by comparison with the attainment of his fellow-pupils, and (iii) by comparison with the attainments of his contemporaries in other schools'.

Vooraf politiek-maatschappij-kritische stromingen zien het beoordelings- en afsluitingssysteem van het onderwijs als een belangrijk middel om waarden en normen over te dragen. Oriëntaties echter die de bestaande maatschappelijke ongelijkheid en machtsverhoudingen reproduceren. De hierboven geciteerde, hoog gewaardeerde leerervaringen die examens teweeg zouden brengen, dienen juist om leerlingen 'aan te passen' aan de belangen van de machtshebbers en worden gebruikt als legitimering voor de bestaande onrechtvaardige machtsverhoudingen. Examensystemen worden door deze stromingen gezien als een afspiegeling van de onmenselijke beoordelingssystemen in de maatschappij. Zo leert de leerling dat hij beoordeeld wordt naar een prestatie criterium; dat prestatie een individueel product is; dat hij zijn prestatiestreven primair moet

richten op het voorgegeven doel van de instructie; dat hij mede-leerlingen als concurrenten gaat zien. Het principe van de individuele prestatie en concurrentie dient politiek gezien o.m. om maatschappelijke ongelijkheid te aanvaarden ('sommigen zijn nu eenmaal beter en krijgen betere posities')³². De gehanteerde beoordelingen en afsluitingen bereiden leerlingen eveneens voor op een maatschappij met arbeidssituaties die vervreemdend werken. De leerling leert dat arbeid voortgebracht wordt om te ruilen. De leerling ruilt zijn arbeidsproduct voor objecten, punten, cijfers, certificaten. Het beoordelingsproces in de school benadrukt het werk van de leerling als koopwaar. De ruilwaarde van het werk bepaalt daardoor de houding van de leerling t.o.v. zijn arbeid. Veranderingen in het beoordelings- en afsluitingssysteem binnen de huidige maatschappij (continue evaluatie, profilering e.d.) worden dan vooral gezien als middelen om de leerlingen beter aan te passen aan de economische ontwikkeling en niet als pedagogische verbeteringen.

De socialisatiefunctie van afsluitingen komt goed tot uiting wanneer men examens bestudeert als 'rituele initiatie'. Het examen neemt een bijzondere plaats in bij het voorbereiden en verdelen van leerlingen op en over rollen en posities. Examens dienen zoals alle rituele initiaties om publiekelijk bekend te maken dat een verandering van status is opgetreden. 'It says something of importance to the rest of society about the youths, and it makes both the young and their elders feel differently about each other. It is in the power of ritual to make people feel differently after his performance, that it eases the transition of status'³³.

Hans-Werner Prahl ziet veel overeenkomst tussen de initiatieriten zoals die plaats vinden bij primitieve volkeren en ons Westerse examensysteem. De examenkandidaat wordt uit zijn groep gelicht en geïsoleerd. Tijdens het examen, dat angstopwekkend is, moet de kandidaat tonen wat hij waard is. Heeft hij de proeven doorstaan, dan wordt hij met de 'tekenen' van de nieuwe stand omkleed (titel of certificaat) en geldt voor de buitenwereld als 'de wetende'. 'Prüfungen sind also immer Ablösung, Uebergang und Einfügung zugleich, in ihnen werden diese Schritte dramatisch zusammengedrängt. Der Wechsel von einem Stadium in ein anderes – vollzieht sich nicht allmählich durch Anhäufung von Wissen und Fertigkeiten, sondern dramatisch im Uhr der Prüfung'³⁴.

Niet alleen wordt het gedrag van leerlingen beïnvloed door examens, dit is ook het geval bij leraren. De inhoud en organisatie van afsluitingen zijn in hoge mate bepalend voor de wijze van instructie, de taak-

opvatting en perceptie van het leraarsambt, de status van de leraar en de ruimte die de leraar krijgt binnen de schoolorganisatie. Wij wijzen slechts op het verschil in status tussen leraren die vakken onderwijzen die wel en niet geëxamineerd worden, op de moeilijkheden die ontstaan bij samenwerking, op de nadruk op de individuele instructie, op de externe druk die leraren ervaren, op de eenzijdige gerichtheid van leraren op hun vakgebied. Deels zijn deze verschijnselen terug te voeren tot de wijze waarop examens in ons onderwijs worden ingericht. Empirische gegevens ontbreken vooralsnog.

2.8. *Didactische functie*

Die functies die aan afsluitingen worden toegekend welke betrekking hebben op de inrichting van het onderwijs-leerproces, duiden we hier aan met de term 'didactische functie'. Ook hier is een nauwkeurige afbakening van andere functies niet mogelijk. Het gaat ons om een globale beschrijving van de rol die afsluitingen vervullen bij het tot stand komen van de instructie- en leersituatie. Uit de literatuur blijkt dat afsluitende examens ook als middel beschouwd worden om het onderwijsleerproces adequaat te kunnen inrichten. Sommigen beschouwen deze functie van examens zelfs als de enige ware pedagogische functie en wijzen het toekennen van andere functies als onpedagogisch en ongewenst af. De consequentie is dan ook dat gepleit wordt voor afschaffing van examens en een integratie van het beoordelingssysteem in het onderwijs-leerproces. Wanneer er nog sprake kan zijn van een of andere afsluiting, dan dient deze primair informatie te verschaffen over de mogelijkheden/beperktheden van de individuele leerling t.b.v. een adequate inrichting van de te volgen onderwijs-leersituatie. Alle andere functies die examens vervullen dienen door andere instanties dan het onderwijs vervuld te worden³⁵. Een dergelijk eenzijdig en weinig realistisch standpunt kunnen we niet delen.

De didactische functie van afsluitingen komt tot uiting op wat men zou kunnen noemen 'directe' en 'indirecte' wijze. Op directe wijze wanneer resultaten van de afsluiting zelf – examenresultaten, profielbeschrijvingen, etc. – gebruikt worden als middel voor de (re)organisatie van het onderwijs-leerproces. Elke afsluiting, in welke vorm dan ook, geeft informatie over het effect van het geboden onderwijs. Het ligt voor de hand dat bij een slecht resultaat een reflectie plaats vindt over de kwaliteit van het geboden onderwijs en dat er – intuïtief of systematisch; op eigen initiatief of door pressie van buiten – tot verandering wordt overgegaan. Evenzo kan een goed re-

sultaat een bevestiging betekenen voor een geslaagde onderwijsvorm. Er is ons weinig bekend over hoe leraren examenresultaten gebruiken voor het veranderen of continueren van hun instructie. Dat dit gebeurt lijkt ons haast vanzelfsprekend. Het gegeven dat het bereiken van goede examenresultaten met een zwak startende klas als een indicatie geldt voor een geslaagde onderwijsvorm en goed vakmanschap van de leraar, wijst in de richting. Een afsluiting kan echter zodanig worden ingericht, dat deze didactisch informatieve functie beter of slechter vervuld kan worden. Afsluitingen die een sterk evaluatief karakter hebben geven meer informatie over 'leemten' en 'gebreken' dan bijvoorbeeld sterk selectief gerichte afsluitingen. Wellicht gaat de stelling op dat de didactische hulpfunctie verloren gaat wanneer de recruiteringsfunctie van de afsluiting groot wordt. In dat geval gaat het immers niet meer om de vraag: kennen en kunnen de leerlingen dit? Maar om de vraag: wie van de leerlingen zijn de meest geschiktste? Wanneer foutenanalyses mogelijk worden gemaakt, kan meer verfijnde informatie worden verkregen en meer specifieke veranderingen in de onderwijs-leersituaties worden aangebracht.

Afsluitingen vervullen indirect een didactische functie doordat de vormgeving en inhoud van afsluitingen een sterk richteffect hebben op de inrichting van het onderwijs-leerproces en de schoolorganisatie. Met richteffect wordt dan bedoeld dat het instructieproces in de school als het ware door examens wordt voorgeprogrammeerd. De marge van vrijheid voor het inrichten van het onderwijs-leerproces wordt door de aard van het examen beperkt. Het is niet eenvoudig om aan te geven ten aanzien van welke aspecten van het onderwijs-leerproces afsluitingen hun invloed doen gelden. Nog moeilijker is het aan te geven in hoeverre verschillende vormen van afsluitingen tot verschillende didactisch-organisatorische patronen leiden. Om toch duidelijk te maken wat we bedoelen met het richteffect van afsluitingen geven we een enkel voorbeeld.

De wijze waarop door middel van examenopgaven het onderwijsprogramma wordt geoperationaliseerd geeft tegelijkertijd mede aan, hoe de leerinhouden moeten worden overgedragen en bepaalt tot op zekere hoogte de gehanteerde leermiddelen. Zo wordt verondersteld dat toetsingen door middel van objectieve studietoetsen tot andere onderwijs-leersituaties leiden dan afsluitingen door middel van open vragen, papers of mondelinge gesprekken. In de literatuur wordt wel gewezen op het effect van 'coaching' als gevolg van het veelvuldig gebruik van studietoetsen bij examens. Hieronder wordt ver-

staan elke speciale voorbereiding voor een examen of toets die erop gericht is de scores en cijfers van de leerlingen te verbeteren, zonder nog oog te hebben voor de onderwijskundige waarde van de oefeningen die in zo'n voorbereiding voorkomen. Dit leidt tot louter herhalen van toetsafnames zonder noemenswaardige begeleidende instructie. De onderwijsleersituatie verschaalt op deze wijze tot het aanleren van 'testslimheid'. Wesdorp vermeldt dat uit enquêtes is gebleken dat docenten doorgaans zeggen dat hieraan nauwelijks of geen tijd aan besteed wordt, terwijl de studenten zeggen van wel³⁶.

Ook het doceergedrag kan veranderen als gevolg van objectieve studietoetsen. Met name doceermethoden die niet toetsbare vaardigheden opleveren, zullen misschien gaan verdwijnen. Afsluitingen zijn tevens richtinggevend voor de organisatiestructuur van de school. Een examen dat de leereffecten per vak toetst en individuele prestaties primair acht, ondersteunt een segmentale schoolorganisatie, waarin de vakleraar centraal staat. Ook blijft er weinig ruimte over voor onderwijsactiviteiten die niet individueel gericht zijn. Groepsprestaties, projectonderwijs, e.d. worden misschien wel 'leuk' gevonden, maar zijn voor vele leraren (en ouders) niet relevant en zelfs strijdig met de taakopvatting.

2.9. Communicatiefunctie

Tot slot een kort woord over wat we aanduiden als de communicatiefunctie van afsluitingen. Door middel van examens en de daaraan verbonden rapportage van de resultaten, worden buitenschoolse personen en instanties geïnformeerd over wat de opleiding inhoudt en over wat de individuele leerling kent en kan. Hierdoor wordt de communicatie vergemakkelijkt tussen school, ouders en leerling en tussen werkzoekende en werkgever. In sollicitatieprocedures kan op de voorhand – met het diploma als 'bewijs' – aangetoond worden wat de kandidaat waard is en wat de werkgever verwachten kan en mag. Dit voorkomt het ontwerpen en ondergaan van steeds weer nieuwe toetsingssituaties. Deze communicatiefunctie ligt voor de hand, maar stelt tevens eisen aan de vorm van de rapportage om de communicatie ook zo effectief mogelijk te doen laten plaats vinden. Deze eisen kunnen strijdig zijn met eisen afgeleid uit andere functies. Zo kan een beschrijving van leerresultaten met didactische doeleinden voor buitenstaanders weinig relevante informatie bevatten of moeilijk interpreteerbaar blijken. Een doelmatige communicatie vraagt immers om een korte en bondige beschrijving, die makkelijk en eenduidig te interpreteren is. Een rapportage die didactische

doeleinden dient, vraagt daarentegen om een uitgebreide en op onderdelen gespecificeerde beschrijving. Ervaringen in West-Duitsland met rapportage van leerresultaten door middel van zogenaamde 'Diagnosebogen' wijzen erop dat veronachtzaming van deze communicatiefunctie moeilijkheden veroorzaakt. Ouders bleken moeite te hebben met het lezen van deze rapporten wat tot onduidelijkheid en onzekerheid leidde met betrekking tot de voortgang van de leerling. Ouders willen vooral weten of hun kind 'mee kan komen'; welke plaats hun kind inneemt in de groep; of het een gewone, slechte of een goede leerling is en voor welk schooltype het straks geschikt is. Andere scholen willen vooral weten in hoeverre er bij de instroom sprake is van deficiënties, terwijl het bedrijfsleven gediend is met een zekere uniformiteit in rapportage en diplomering. Hoewel het diploma het uiteindelijke communicatiemiddel is, dankt het deze functie toch aan de examensituatie. Wanneer diploma's losgekoppeld worden van herkenbare en navraagbare duidelijk omschreven toetsingsituaties – examens – verliest het diploma waarschijnlijk voor een belangrijk deel zijn communicatiewaarde. Het wordt immers dan veel moeilijker om na te gaan waarvoor het diploma staat: de kwalificatiewaarde wordt onduidelijk. Wanneer men ertoe overgaat opleidingen af te sluiten met dosioma's en profielbeschrijvingen, zal met deze problemen terdege rekening gehouden moeten worden.

3. Slotopmerking

Voor het verkrijgen van inzicht in de werking van afsluitingen in het onderwijs is een opsomming van functies natuurlijk onvoldoende. Afgezien dat een dergelijke opsomming vrij willekeurig is – zonder veel moeite kan deze worden uitgebreid of ingeperkt – komt gebrekkig tot uiting hoe de onderlinge relatie tussen de verschillende functies gezien moet worden en op welke wijze afsluitingen samenhangen met andere componenten van het onderwijs. Nodig is dat de afsluitingsproblematiek geplaatst wordt in, liefst, een 'theorie' over het onderwijs of een onderdeel vormt van een beschrijvingssysteem van het onderwijs. Onduidelijk blijft anders de betekenis van afsluitingen voor de interne schoolorganisatie, de curriculuminhoud en -opbouw, het onderwijsleerproces en vica versa. De functies die aan afsluitingen worden toegekend kunnen ook niet los gezien worden van de maatschappelijke ontwikkelingen die op het onderwijs inwerken. Hoe werken bijvoorbeeld veranderingen in het productieproces, blij-

vende werkloosheid of het teruglopen van leerling-aantallen door óp de organisatie en inhoud van afsluitingen? En welke consequenties hebben beleidsuitgangspunten zoals bijvoorbeeld 'gelijke kansen in het onderwijs' of 'verbreding van het vormingsaanbod' voor de inrichting van afsluitingen? Een aantal van deze vragen komt, weliswaar zeer bescheiden, in een volgend artikel aan de orde.

1. Dit en het hieropvolgende artikel vormen het eerste en tweede hoofdstuk van een korte voorstudie over de afsluitingsproblemen van een toekomstige middenschool. Het verslag is te verkrijgen bij het secretariaat van de sector onderzoeksgroep Middenschool. *Een oriënterende studie naar de afsluitingsproblemen van de middenschool*, 1977.
2. Een simpele maar werkbare indeling om afsluitingsproblemen in het onderwijs te bestuderen is het onderscheid in een drietal probleemgebieden: doelen en functies van afsluitingen, organisatie van afsluitingen en meetproblemen bij afsluitingen.
3. Vervoort, C. E., *Onderwijs en Maatschappij*, 1975.
4. Idem, blz. 80.
5. Ingenkamp, K., *Pädagogische Diagnostik*, 1975, nlz. 12.
6. Jencks, C., *Inequality*, 1972, blz. 185.
7. Ingenkamp, K., 1975, blz. 16.
8. Informatie over het Engelse examensysteem is vooral ontleend uit Burges, T., *Inside comprehensive schools*, 1970 en uit publikaties van de Schools Council, zoals: *Examinations at 16+: proposals for the future*, 1975 en *Examinations Bulletin 34*, 1976.
9. Rapport werkgroep Wiegiersma: Selectiecriteria voor de toelating tot het W.O., *Weekblad voor Leraren bij het Voortgezet Onderwijs*, 1978 (10), 45.
10. Centraal Bureau voor de Statistiek, *De ontwikkeling van het zittenblijven, de doorstroming en het rendement sinds de invoering van de WVO; een eerste oriëntatie*, 1975.
11. Schools Council, 1975.
12. Wieringen, A. M. L. van, *De identiteit van het hoger beroepsonderwijs*, 1976, blz. 112 e.v.
13. Ingenkamp, K., 1976; Groot, A. D. de. *Selectie voor en in het hoger onderwijs*, 1972; Bos, J., *Schoolkeuzeadviezen*, 1974; OECD, *Selection and Certification in Education and Employment*, 1977.
14. Groot, A. D. de, 1972, blz. 63 en 74.
15. Idem, blz. 66 en 67.
16. Idem, blz. 73.
17. Idem, blz. 73.
18. Cox C. B. en Dyson, A. E., *Black Paper one, two, three*, 1969, 1969, 1973.
19. Morris, N., An Historian's View of Examinations, in: S. Wiseman (Ed.), *Examinations and English Education*, 1969.
20. Pollard, A., 'O' and 'a' Level: keeping up the standards, in: C. B. Cox en A. E. Dyson, 1969.
21. Wendrich, E., De organisatie van het onderwijs, in: J.

- Brands e.a., *Andere wijs over Onderwijs*, 1977.
22. Groot, A. D. de, 1972, blz. 46 en 47.
 23. Idem, blz. 45.
 24. Idem, blz. 45; zie ook Groot, A. D. de, *Standpunt over Onderwijs, Democratie, Wetenschap*, 1971, Hfdst. 6 en van dezelfde auteur, *Na de school op eigen kracht: over communale eindtermen voor alle middelbare onderwijsprogramma's*, RITP-Memorandum 073, 1976.
 25. Vervoort, C. E., 1975, blz. 79.
 26. Idem.
 27. Wieringen, A. M. L. van, De ambiguïteit van het beroepsonderwijs, in: D. Kallen, *Onderwijs in de Onderwijskunde*, 1975, blz. 10 en 11.
 28. Cox, C. B., In praise of examinations, in: C. B. Cox en A. E. Dyson (ed.), 1969, blz. 56.
 29. Ingenkamp, K., 1976, blz. 13.
 30. De negatieve werking die examens ook kennen, komt o.a. goed tot uiting in het volgende citaat: 'Die Auswirkungen der Prüfung bzw. Leistungsangst sind in manchen Bereichen schon angstigend geworden: rund 350 Schülerelbstmorde jährlich, psychosomatische und körperliche Krankheitssymptome, Agressionshandlungen und Medikamentenmissbrauch sind nur die sichtbarsten Effekte des angsterregenden Prüfungssystems in Schule, Universität, der Beruf', Prahel H. W., Die gesellschaft und ihre Prüfungen, in: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 1977, (6), 4.
 31. Wiseman, S., The efficiency of examinations, in: S. Wiseman (Ed.), 1969, blz. 159 e.v.
 32. Wieringen, A. M. L., van 1975, blz. 13.
 33. Firth, R., Examination and ritual initiation, in: J. A. Lauwerys en D. G. Scanlon (Ed.), *Examinations, The world Yearbook of Education*, 1969, blz. 38.
 34. Prahel, H. W., 1977, blz. 1.
 35. Deze opvatting wordt vooral aangehangen door degenen die pleiten voor afschaffing van het huidige examen en vervanging door 'continue beoordelingen'. Zie o.a. Underwood, V., *Examinations and Children*; Wheeler, D. H., *Evaluations as a continuous activity*; Matthews, G., *Against Examinations*, in: *Examinations and Assessment*, mathematics teaching pamphlet number 14, 1968; Verder de brochure 'Niveaurapportering' van de Werkgroep 'Aanvaardbaar Onderwijs voor Iedereen', en Wilhelms, F. T. (Ed.), *Evaluation as Feedback and Guide*, 1967.
 36. Wesdorp, H., *Studietoetsen en hun effecten op het onderwijs: een Literatuurverkenning*, 1976, Hfdst. 5.

Curriculum vitae

P. de Koning (geb. 1943) studeerde na de onderwijzersopleiding te Apeldoorn, opvoedkunde aan de Universiteit van Amsterdam. Van 1971 tot 1974 was hij verbonden aan het Research Instituut voor Toegepaste Psychologie. Sinds 1974 is hij als wetenschappelijk medewerker werkzaam aan het Pedagogisch Didactisch Instituut (vakgroep Algemene en Vergelijkende Onderwijskunde) aan de Universiteit van Amsterdam. Publiceerde met name over de differentiatie- en selectieproblematiek in het onderwijs. Adres: Egelantiersgracht 520, Amsterdam