



HET EINDEEXAMEN

Op zoek naar nieuwe vormen

1. Onderwijsvernieuwing en examens

Er wordt telkens weer gedacht en geschreven over het probleem van examens als afsluiting van een schoolloopbaan. De vraag is dan meestal hoe die examens moeten worden ingericht om een enigszins betrouwbare en valide beoordeling van prestaties te bereiken.

Hier stellen we de vraag aan de orde of onderwijsvernieuwing mogelijk is met handhaving van het gebruikelijke examen of wat er voor in de plaats zou moeten komen om die mogelijk te maken. Wet en traditie schrijven examens voor in het voortgezet onderwijs. Uitgangspunt is daarbij vooralsnog het traditionele onderwijs-model, d.w.z. dat voor elk school-type een systeem van "vakken" is bedacht - verplicht of ter keuze. Op het examen tracht men dan per vak te stellen of de kandidaat "voldoende" kennis van dat vak op dat moment kan reproduceren of in opgaven toe-passen.

De vraag is nu: Is dat überhaupt een zinvol gebeuren, meet men daarmee - gesteld dat dit technisch allemaal perfect is geregeld - werkelijk de geschiktheid van een kandidaat voor datgene, wat hem na school te wachten staat?

Het antwoord op die vraag hangt af van de doelen, die met het onderwijs - expliciet of impliciet - worden nagestreefd. Een examensysteem, waarbij de normen en leerstofeisen van buiten zijn voorgeschreven - hetzij dat dit als schoolexamen of gedeeltelijk extern examen is georganiseerd - heeft immers een grote invloed op de feitelijke onderwijsdoelen en leerdoelen van de leerlingen en op de didactische praktijk. Daarom heeft de onderwijsvernieuwing zich altijd al verzet tegen het traditionele examen, omdat dit resultaten tracht te meten, die men niet nastreeft en dat tot een examentraining noopt, die men didactisch noch pedagogisch verantwoord vindt. Zolang het gangbare examen maatstaf voor de beoordeling van leerlingen en indirect ook voor de waarde van het gegeven onderwijs is, krijgt het vernieuwingsonderwijs geen gelijke kans en wordt zijn ontwikkeling sterk geremd.

Als dit zo is, dan zijn er twee wegen mogelijk: **afschaffing** of **vernieuwing** van het examen. Afschaffing is een aantrekkelijke oplossing vanwege zijn eenvoud, maar het laat belangrijke vraagstukken onopgelost.

Hoe zou vernieuwing van examens eruit moeten zien?

Zijn er vormen van examineren, die met de doelstellingen en methoden van vernieuwingsscholen in overeenstemming te brengen zijn?

In elk geval is vernieuwing meer dan verandering van inhouden en reglementen, het vereist een grondige herbezinning op onderwijsdoelen en op het toetsen van de resultaten daarvan. Het vraagstuk is niet nieuw. Er is veel over gedacht, gepraat en geschreven. Vaak worden de onzekerheden, onbillijkheden en nadelen van examens overtuigend gedemonstreerd om vervolgens te constateren, dat externe controle met behulp van een of andere maatstaf toch eigenlijk niet gemist kan worden om een houvast te hebben ten aanzien van de leerresultaten van verschillende leerlingen en verschillende scholen.

De kwestie: al of niet examens eindigt veelal onbeslist en de praktijk blijft zoals deze was. Het is blijkbaar moeilijk uit deze cirkel te komen. Dit wijst er in elk geval op, dat het vraagstuk niet eenvoudig is.

Mogelijk zitten ons ook enkele vooroordelen in de weg, die zodanig in vanzelfsprekendheden ten aanzien van het geven van onderwijs zijn ingebed, dat wij ze niet opmerken.

Eigenlijk is het zo, dat de vraagstukken die betrekking hebben op het beoordelen van leerlingen, het waarderen van leerresultaten, het maken van proefwerken en toetsen, het examineren en selecteren even complex en belangrijk zijn als een effectieve didactiek. Het is een wetenschappelijk vraagstuk van de eerste orde, zodat sommigen zelfs menen, dat onderwijsvernieuwing in eerste instantie van deze kant uit aangepakt moet worden om in onze schoolwereld van de grond te kunnen komen(*).

Gezien deze situatie, kan het dan ook niet de pretentie zijn van een tijdschriftartikel om een algemeen aanvaardbare "oplossing" hiervoor te presenteren.

In het volgende willen we dan ook niet meer dan een aantal problemen signaleren en gezichtspunten aan de orde stellen voor een mogelijke aanpak.

Een verdere technische uitwerking heeft pas zin, wanneer in een grotere kring overeenstemming bereikt is over de principes van een aanvaardbaar systeem.

(*) Zie b.v. A.D. de Groot: "Vijven en zessen", Groningen, 1966

Waar het dus om gaat is een "toetsingssysteem" te ontwerpen, dat:

- adequaat is aan doelen en methoden van vernieuwd onderwijs;
- maatschappelijk aanvaardbaar is en dus
- gelijkwaardig aan (maar dan anders dan) het gangbare en daarmee
- gelijke kansen biedt aan dat onderwijs en de leerlingen daarin.

Dit is een doelstelling ten behoeve van de "progressieve scholen", i.v.m. de acute noodzaak voor deze scholen een oplossing te vinden.

Daarachter zien we echter een doel van meer algemene strekking: ontwerp van een "toetsingssysteem" voor het gehele onderwijs, dat immers ook in de vernieuwingsstroom terecht is gekomen. Overal groeit een stemming, dat er iets met de bestaande examens moet gebeuren. De kern van het probleem is eigenlijk hetzelfde in alle vormen van onderwijs.

Over één ding zijn onderwijsdeskundigen het met elkaar eens, nl. dat beoordelingen en examens te zamen met de didactische opbouw van het onderwijs zelf een zinvolle vorm kunnen vinden. Met name het zich bewust maken van de onderwijsdoelen die men eigenlijk nastreeft, kan de sleutel verschaffen voor de geëigende vormen van evaluatie(*).

Te lang heeft men examens gezien als een relatief onafhankelijke activiteit met een eigen conceptie en normensysteem, waaraan de didactiek zich dan maar eenvoudig had aan te passen(**).

Nog iets verder doordenkende kan men zeggen, dat de traditionele conceptie van het examen geheel en al logisch paste in een vroegere conceptie van onderwijs. Die conceptie en de praktijk van het onderwijs zijn in de loop der tijd geëvolueerd, maar het examen is in wezen hetzelfde gebleven, waardoor het steeds meer een vreemd element in het onderwijs is geworden. In het volgende wordt gepoogd deze conceptie te schetsen in contrast met die van vernieuwd onderwijs.

(*) Dit is reeds overtuigend uiteengezet in: D.A.T. Gasking: "Examinations and the aims of Education, Melbourne 1948

(**) Zie b.v. het hoofdstuk "Examinations" in het "Yearbook of Education", 1969, London (Evans Borthers)

2. Het examensysteem als afgeleide van de onderwijsconceptie

De conceptie achter het "traditionele onderwijssysteem" kan - vereenvoudigd en scherper omlijnd dan in de praktijk meestal het geval is - samengevat worden als:

onderwijs = kennisoverdracht

Dit houdt dan tevens een bepaalde opvatting in t.a.v. "kennis" en van overdracht".

Kennis is voor het onderwijs de neerslag van het denken en waarnemen van vorige generaties; het is de bestaande cultuurinhoud voorzover door het intellect verwerkt en tot een "definitieve" vorm gebracht. Dit onderwijs kiest bij voorkeur die kennis, die zeker en waar is (geen problemen bevat). Daarmee krijgt de leerstof het element van **gezag** mee, de leerling kan er niets aan veranderen, hij dient het in de gegeven vorm te aanvaarden (wat de meester zegt, wat in het boek staat).

Het gaat dus om eindprodukten van kennis, in een vastgelegde verbale of symbolische vorm, vandaar dat **geheugen-kennis** zo'n grote rol speelt, zelfs waar het leerproces door de begripsvorming is heengegaan. Des te getrouwer de reproductie, des te dichter is de leerling bij de "waarheid". Het onderwijs is geslaagd als de leerling kennis "bezit", die een kopie is van die van de leraar, respectievelijk "het vak".

Overdracht. Dit houdt in, dat de leerling niet verondersteld wordt iets zelf te moeten of kunnen vinden, het moet hem gegeven worden. De richting van de overdracht ligt vast: van de wetenden tot de niet-wetenden, van de oudere naar de jongere generatie - en daarmee ook de vaste rollen van de leraar en leerling.

De leraar is de al-wetende en de precies-wetende ten aanzien van de leerstof en is dus autoriteit. In de oude school speelde het begrip "discipline" een grote rol. Merkwaardigerwijze betekent dit zowel "leer" als "tucht", dus zo iets als: opgeven van eigen-wijsheid en eigen wensen en zich scholen aan kennis, respectievelijk moraal, die reeds gegeven en onbetwifelbaar juist en goed zijn. In didactische zin ligt aan het begrip overdracht een bepaalde voorstelling van het leerproces ten grondslag, nl. dat leren een "additief" proces is, d.w.z. dat kennis uit afzonderlijk te leren - en dus ook apart te reproduceren - onderdelen bestaat. De **hoeveelheid** (juiste) kennis bepaalt dan de waarde van de leerling. In deze conceptie is dus kennis het doel van het onderwijs.

Een **examen** is bedoeld om de **resultaten** van het onderwijs te toetsen. Bij dit doel is dat dus: **Het bepalen van de hoeveelheid juiste (ware) kennis en vaardigheden die de leerling bezit.** Deze toetsing is dan ook altijd naar het verleden gericht, de leerling kan immers alleen reproduceren wat hij "gehad heeft". Het traditionele examen past dus geheel in de traditionele conceptie van onderwijs. De autoriteit en ook de macht van degenen die het onderwijs bepalen, is bij een examen het meest duidelijk voelbaar.

Behalve door het hierboven beschreven onderwijskundige aspect, wordt het karakter van het gangbare examensysteem nog door twee andere aspecten bepaald, nl. een maatschappelijk en een wettelijk aspect. Het examen heeft een **"maatschappelijke waarde"** en geeft een bepaalde status. Een van de gevolgen hiervan is, dat men een bepaald onderwijs wil volgen, niet omdat men het daar gebodene waardevol vindt, maar terwille van het diploma. Het belangrijkste motief van de leerling is veelal niet iets bepaalds te leren, maar om een voldoende aantal voldoende te halen.

Het onderwijs was oorspronkelijk helemaal niet maatschappelijk georiënteerd; het doel ervan was om cultuur te verbreiden, mensen te vormen e.d. en het heeft zich lang en hardnekkig tegen "vermaatschappelijking" geweerd. Tot op heden is een integratie van het vormingsdoel en het maatschappelijke doel nog niet tot stand gekomen, waaruit ons inziens vele van de schijnbaar systeem-immanente spanningen in het onderwijs te verklaren zijn. Zo ziet men b.v. bij de eindexamens enerzijds het handhaven van de traditionele kennisnormen, anderzijds de poging om de kandidaten te helpen het zo begeerde diploma te halen, omdat hun toekomstige loopbaan ervan afhangt. In verband met zijn kritieke betekenis heeft het examen tevens een **wettelijke** status gekregen, waarbij de rechten aan een diploma verbonden worden vastgelegd, eisen aan het programma en randvoorwaarden (omstandigheden waaronder het examen afgenomen wordt) omschreven.

Het effect daarvan op het onderwijs zelf is b.v.:

- een tendens tot standaardisatie (de selectie van wat wetenswaardig is en dus geleerd moet worden is overal ongeveer hetzelfde);
- bevrozing van de leerstof (verouderde inhoud wordt nog lang behandeld, omdat ze bij het examen gevraagd kunnen worden);
- het examen krijgt een dominerende rol in het onderwijs (in het extreme geval betekent dat: onderwijs geven = voorbereiden voor het eindexamen).

We kunnen nu de vraag stellen, wat de conceptie achter "vernieuwd onderwijs" is. Er is een algemeen kenmerk, dat we weer wat gesimplificeerd als volgt kunnen samenvatten:

onderwijs = verwerven van levensbekwaamheid

"Levensbekwaamheid" duidt erop, dat het doel meer op een **kunnen** ligt. Kennis is daartoe voorwaarde en middel, maar deze zal daarom vooral "functionerende" kennis moeten zijn.

Levensbekwaamheid veronderstelt voorts meer nadruk op de **ontwikkeling** van de mens als geheel (b.v. in de zin van "volwassenheid"). Levensbekwaamheid kan meer gericht zijn op het functioneren in de maatschappij (beroepsleven), in de samenleving (leefgemeenschap) of in het culturele leven, maar het omvat in principe alle drie.

Onderwijs kan dan niet meer overdracht van een gesloten stuk informatie uit het verleden zijn, maar voorbereiding op een open toekomst, d.w.z. leren in déze wereld, in de toekomst (situationeel) te kunnen handelen.

"Verwerven" duidt erop, dat het accent op de activiteit van de leerling komt te liggen (individueel of in groepen). De leerling moet dus zelf doelen kunnen zien, gericht actie kunnen ondernemen en kunnen **samenwerken** met anderen. In het oude systeem moet de leerling zich onzelfstandig opstellen om te kunnen slagen (kritiekloze aanvaarding van het programma en de eisen, die anderen aan zijn leerresultaten stellen). Bij de nieuwe doelstelling zijn juist **zelfstandigheid** en het vermogen tot coöperatie wezenlijke voorwaarden om te kunnen slagen. Het leren zelfstandig en in groepen te denken, te studeren en te werken is een deel van het onderwijsproces. Dit is tevens een aspect van de "persoonlijkheidsvorming". Daarnaast legt het vernieuwde onderwijs, om zijn doel waar te maken, de nadruk op de ontwikkeling van het **kunnen** in de ruimste zin (functionerende kennis, vaardigheden, methodisch leren handelen, inventiviteit, creativiteit). Ten slotte is het de opgave van het onderwijs, dat de leerling "aansluiting kan vinden" op de huidige cultuur - dus ook cultuuroverdracht (maar niet een opeenstapeling van tot leerstof gemaakte kennis **over** de cultuur). Op jongere leeftijd zal overdracht van kennis en cultuur, waarbij de leerling meer de ontvangende is, op ontwikkelingspsychologische gronden overwegen, in de hogere leerjaren gaat het steeds meer om de levensbekwaamheid. Dit zal dan ook het karakter van een eindexamen moeten bepalen.

Wat zijn daarvan de consequenties?

3. Criteria voor nieuwe vormen van examineren

De vormen die een eindexamen aannemen, zullen verschillen al naar de aard van het onderwijs, de cultuursituatie e.d. Vóórdat we mogelijke vormen bespreken, willen we een aantal criteria noemen, waaraan deze vormen dienen te voldoen om "vernieuwd onderwijs" mogelijk te maken. Deze criteria volgen uit een viertal principes.

- a. In de eerste plaats functioneel in het kader van het onderwijs zelf, d.w.z. dat het niet als een externe controle aan het einde van het onderwijs verschijnt, die niet geheel voorspelbaar en doorzichtig is, zodat ze als een soort dreiging boven de onderwijsactiviteiten hangt, waartegen leraar en leerling zich moeten wapenen. Het leerproces zelf vraagt om geregelde evaluatie, die de leerling verder brengt. Het eindexamen is de sluitsteen van een reeks toetsingen en evaluaties die het leergebeuren begeleiden en waardoor de leerling weet hoever hij aan het einde gekomen is. De gebruikelijke repetities, rapporten, enz. zijn voor een deel wel een hulp voor het leerproces, maar dit aspect wordt overschaduwd door de koppeling aan het selectieprincipe, waardoor de dreiging van het eindexamen voortdurend zijn schaduwen vooruit werpt en het leerproces gefrustreerd wordt.
- b. In de tweede plaats functioneel in de loopbaan van de leerling, d.w.z. als een zinvolle overgang tussen school en voortgezette opleiding of maatschappelijke loopbaan. Het traditionele eindexamen is dat alleen in juridische zin. Het diploma sluit de schooltijd formeel af (je hoeft het niet nog een jaar over te doen) en is een toegangsbewijs voor een volgende étape. Inhoud en stijl van dit examen worden echter zelden als een zinvolle overgang tussen school en verdere loopbaan beleefd. Men behoeft zich alleen maar een groep gediplomeerden voor te stellen, die allen op eenzelfde tiental vakken hebben geblokt en zich vervolgens laten inschrijven op een HTS, de medicijnstudie, Franse taal- en letterkunde of die het bedrijfsleven ingaan, een situatie, die nog niet zolang geleden normaal was.
- c. Ten slotte functioneel in die zin, dat het examen een uitdrukking is van de culturele strevingen, de sociale situatie en de maatschappelijke behoeften van de tijd. Dat geldt uiteraard voor het onderwijsbeleid in zijn geheel. De inhoud en stijl van eindexamens worden nog vrijwel uitsluitend door vakgeoriënteerde docenten en ex-docenten bepaald. Daardoor ontstaat een aparte

onderwijscultuur en een normenstelsel, die de tendentie hebben zich zelf in stand te houden. Te meer, omdat het onderwijs in het verleden altijd elitevormend was. Van de leraar werd daarom verwacht, dat zijn cultuurnormen bepalend zijn voor de inhoud van het programma en de beoordeling van de leerlingen en daarom eigenlijk ook voor de maatschappij.

In verband met dit principe van de functionaliteit zouden we nog drie principes naar voren willen brengen.

Het principe van de maatschappelijke controle

Het is billijk en zinvol, dat de maatschappij - en daartoe kunnen we in principe ook de oudere leerlingen rekenen - inzicht en inspraak heeft in het onderwijsbeleid en in examens. Met name dient het onderwijs de inhoud van examens en de beoordelingswijze zo doorzichtig mogelijk te maken en discutabel te stellen. Over de wijze waarop dit kan geschieden, zonder het onderwijsproces onnodig te verstoren, zullen we ons grondig moeten bezinnen. Teveel heeft de controle tot nu toe een formeel karakter gehad, door het scheppen van uniforme randvoorwaarden, waar deze gemakkelijk te verwezenlijken waren (gelijke opgaven, regels over het middelen van cijfers, e.d.) - de beoordeling zelf bleef echter een volledig autonome aangelegenheid van docenten en examinatoren.

Wanneer men het controleprincipe eenzijdig vooropstelt, dan heeft dat met het bovengenoemde verschijnsel tot gevolg, dat het examen een externe factor is, die zowel de docenten als de leerlingen in het onderwijs- en leerproces frustreert. Daarom mag men dit niet los zien van de volgende principes.

Het principe van de motivatie

Voor vernieuwd onderwijs is de motivatie de meest wezenlijke factor voor het bereiken van leerresultaten. Hoe meer de inhoud en de belangstelling van de leerling hebben, hoe meer de opgaven als een uitdaging gezien worden en hoe meer hij het gevoel kan hebben, dat hetgeen hij leert voor de rest van zijn leven van waarde is, des te meer zal hij van het onderwijs profiteren. Daaruit volgt, dat het examen zelf een motiverende factor moet zijn. Het eindexamen zou een hoogtepunt moeten zijn, een feestelijk gebeuren, dat tegelijk als een zinvolle afsluiting en als een waardevolle bijdrage tot de eigen ontwikkeling beleefd kan worden.

Dat het element controle tot nu toe een zo overheersende rol heeft gespeeld, ligt o.i. aan een overwaardering van de capaciteiten als bepalende factor in het leerproces (dus een onderwaardering van de factor motivatie) en aan de conceptie van de school als elitevormend instituut. Nu het (voortgezet) onderwijs algemeen is geworden, is eigenlijk de opgave van de school geworden iedere leerling zover te brengen als zijn capaciteiten toelaten. In die situatie zal de aandacht veel meer op de motivatie gericht moeten zijn.

Het principe van de uniciteit

Met dit woord zouden we een kenmerk tot uitdrukking willen brengen, dat het eindexamen o.i. zou moeten hebben. Aan het einde van voortgezet onderwijs zou het onderwijs de leerling zover gebracht moeten hebben, dat hij (als uniek individu) zich zelf kan inschatten, zowel wat hij bereikt heeft als de mogelijkheden, die in hem zijn. Daartoe moet hij zich zelf kunnen herkennen in zijn prestaties. Proefwerken, toetsen en examens bestaan uit opgaven, die voor alle leerlingen uniform zijn en waarbij de kandidaat kan tonen in welke mate hij de behandelde leerstof heeft verwerkt. De resultaten kunnen vergeleken worden met het gemiddelde van een bepaalde schoolbevolking. Daardoor krijgt de leerling een indruk, hoever hij met de verwerking van de leerstof is gevorderd; met name in de leeftijd van ongeveer 9 tot 14 jaar is het psychologisch van waarde dergelijke proeven te maken.

Maar dat is ten enenmale onvoldoende als eindbeoordeling van de leerling zelf, noch ten aanzien van zijn cultureel niveau, van zijn menselijke waarde en van zijn geschiktheid voor een maatschappelijke rol.

Het resultaat is bovendien van teveel toevallige factoren afhankelijk (ziek geweest zijn bij een bepaald onderdeel, net dat stuk stof kort tevoren nog bestudeerd hebben, enz.).

De beoordeling voldoende of onvoldoende ten slotte berust op een geheel buiten hem zelf staande normstelling, die veelal ondoorzichtig en min of meer willekeurig is. Goed beschouwd een weinig doelmatige en eigenlijk mensonwaardige procedure.

Inhoud en vorm van het eindexamen zouden dus zodanig moeten zijn, dat de kandidaat zich zelf (met behulp van zijn leermeesters en examinatoren) kan evalueren en aan zijn toekomst richting geven. Dit principe heeft natuurlijk ook consequenties voor het voorafgaande onderwijs.

4. Vormen van examineren in vernieuwd onderwijs

Hoe kan aan deze criteria worden voldaan, zodat een evaluatie plaatsvindt, die de schoolperiode zinvol afsluit en een perspectief op de toekomst opent?

Op elk moment van het leven is een evaluatie mogelijk ten aanzien van het leerproces waarin de mens zich bevindt en wel in drie opzichten:

1. Wat is er tot nu toe bereikt? Wat is "afgesloten"? Over welke kennis en vaardigheden kan als over een gereedschap worden beschikt?
2. Wat kan nog bereikt (geleerd) worden? Welke vermogens zijn daartoe aanwezig?

Symptomen daarvan kunnen zijn:

- het niveau van inzicht en oordeelsvermogen;
- de omvang en intensiteit van interesses, de "horizon";
- de gerichtheid, de wil om verder te komen (te leren), de motivatie.

3. Hoe is de ontwikkeling tot nu toe gegaan en waar tendert deze heen? Hoe ver is de zelfstandigheid, wat is de **houding** ten opzichte van zich zelf, de medemensen, het leren, enz.

ad 1.: Bij het eerste aspect is er sprake van evaluatie van leerresultaten, voorzover deze zichtbaar gemaakt kunnen worden.

De traditionele proeven en examens richten zich geheel hierop (al zal de beoordelaar vaak de andere aspecten gevoelsmatig en informeel een rol laten spelen bij de waardering van gemaakt werk). Deze vorm van evaluatie heeft zin t.a.v. **basiskennis** en **basisvaardigheden**. Daarvoor worden toetsen ontwikkeld. Met behulp van dergelijke toetsen kan gedurende de schooltijd regelmatig gepeild worden hoever de leerlingen t.a.v. deze basiskennis gevorderd zijn. Voor verschillende vakken kan men minimumwaarden voor de te bereiken prestaties op een aantal niveaus vaststellen. De leerling kan tot een eindexamen worden toegelaten, zodra een reeks proeven tot de vereiste minimumwaarde is doorlopen (vorige "onvoldoendes" tellen niet mee). Deze proeven geven ook gelegenheid leerlingen en scholen met elkaar te vergelijken. Voor het onderwijs betekent dit een geregelde evaluatie, die inhoudt, dat de gestelde eisen kritisch

worden onderzocht, om na te gaan of zij realistisch zijn en nog aan de onderwijsdoelen voldoen.

Het is niet noodzakelijk, dat dergelijke toetsen bij alle vakken verplicht zijn. Voor b.v. geschiedenis en maatschappijkennis lijkt ons de eis van een uniforme basiskennis voor alle leerlingen op een bepaald niveau twijfelachtig. Dit geldt o.i. ook - bij een moderne taal-didactiek - voor de talen.

ad 2.: Om de individuele vermogens te kunnen herkennen en de gerichtheid op de toekomst te bevorderen, stellen we ons een reeks van **werkstukken** voor, die de leerling gedurende de leertijd (individueel en in groepsverband) maakt: onderzoeken (met verslagen), opstellen, scripties, projecten of werkstukken van praktische of kunstzinnige aard. Hoe verder de leerling komt, des te meer zal het werkstuk berusten op een zelf gekozen onderwerp, aanpak en prestatie en des te meer zal het materiaal, dat erin verwerkt is, ontleend zijn aan meerdere schoolvakken en niet behandelde, maar zelf bestudeerde gebieden. In het laatste jaar kiest dan de leerling (in overleg) het thema voor een **eindwerkstuk**, waaraan hij gedurende langere tijd kan werken. Aan het einde van dat jaar vindt een bijeenkomst plaats, waar de leerling zijn werk presenteert, toelicht en op vragen antwoordt. Daarbij kunnen de medeleerlingen, een aantal docenten, een inspecteur of gecommiteerde en andere belangstellenden tegenwoordig zijn. Dit is het eigenlijke "eindexamen".

De beoordeling van het werkstuk vindt plaats op grond van de doelen, die de leerling zich zelf heeft gesteld.

Daarbij gaat het niet alleen om het resultaat, maar ook om de opzet, de werkwijze en de ervaringen, die daarbij zijn opgedaan. Aan de werkstukken, de presentatie en de bespreking daarvan kan veel afgelezen worden t.a.v. het niveau, de horizon, de motivatie en de geaardheid van de leerling. Hij kan zich zelf in zijn prestatie herkennen, waardoor zelfevaluatie mogelijk wordt, zowel door het resultaat, als door de echo, die zijn werk bij leeftijdsgenoten en ouderen oproept.

Het belangrijkste is echter, dat het bezig zijn aan deze werkstukken vrijwel altijd de leerlingen in hoge mate motiveert, zij leren er veel

van en zijn trots op het resultaat. De kwaliteit van de resultaten is vaak ver boven hetgeen zij zelf of anderen verwachten. Het zelfvertrouwen wordt gesterkt en het is een stimulans om moeilijker opgaven in de toekomst te durven aanpakken. (*)

- ad 3.: Het derde aspect van de evaluatie duiden we aan als dat van de ontwikkeling van de leerling. Hierop krijgt men zicht, door die ontwikkeling door de jaren heen te volgen en van belangrijke indrukken aantekeningen te maken. De resultaten van studietoetsen en proeven leveren naar verhouding de minste gegevens op, veel meer ziet men aan het werken met opdrachten en projecten. Voor het overige is het een kwestie van **begeleidende observatie**.

In de pedagogie van de Vrije Scholen speelt deze observatie een belangrijke rol, niet alleen om de leerlingen te kunnen beoordelen, maar om de te kiezen didactiek daarop te baseren en hen in hun ontwikkeling te helpen.

In (liefst wekelijkse) conferenties wisselen de leraren hun indrukken en vermoedens t.a.v. elk van de leerlingen (niet alleen de probleemgevallen!) uit. Dergelijke gegevens verschijnen in een beschrijvend deel van de rapporten. Dit stelt wel bepaalde eisen aan de leraren: studie en systematische verwerking van ervaring op het gebied van de psychologie en pedagogie. Dit is dan ook het moeilijkst als "beoordelingssysteem" over te dragen op scholen, die tot nu toe gewend waren alleen op grond van cijfers te oordelen.

Hier ligt wel een vraag in besloten aan toekomstige leraarsopleidingen.

Waar reeds wel belangstelling is voor de ontwikkeling van de leerlingen als mensen en aan begeleidende observatie wordt gedaan, stellen wij ons voor, dat als onderdeel van het "examen" een eindgesprek plaatsvindt tussen de leerling en één of twee docenten (die hem het

(*) Een beschrijving van ervaringen met de zogenaamde "Diplomarbeit" op Vrije Scholen vindt men in: R. Grosse: "Erlebte Pädagogik", Dornach (Schweiz), 1968.

meest hebben meegemaakt), waarin aan de hand van de beschrijvende rapporten en notities een beeld wordt opgebouwd van de schoolloopbaan. Daarbij kan ook de leerling zich uitspreken over zich zelf en over hoe hij de school in de terugblik heeft ervaren. Ook zijn wensen en verwachtingen komen ter sprake. Daaruit kan een **advies** worden opgebouwd, dat de school aan de leerling meegeeft t.a.v. voortgezette opleiding e.d. Het is denkbaar, dat deze adviezen in principe de toelating tot bepaalde opleidingen zonder meer mogelijk maken.

Daarmee zijn we op een wezenlijk punt t.a.v. ons vraagstuk gekomen. Uit het voorgaande volgt, dat het examen meer een advies- dan een selectiekarakter zou moeten hebben. Samenvattend kunnen we in verband hiermee nog eens de drie onderdelen van het eindexamen karakteriseren.

Toetsen van leerresultaten d.m.v. een reeks objectieve proeven:

- alleen voor basiskennis en basisvaardigheden;
- vaststellen van minimumeisen voor de grens voldoende/onvoldoende;
- alleen voor die leerstofonderdelen, waar deze basiseisen in het kader van de onderwijsdoelen werkelijk van belang zijn;
- de normen komen van buiten, de leerling wordt beoordeeld (eigenlijk door de leerstof zelf);
- deze toetsing houdt het selectie-element in.

Evalueren van werkstukken:

- principe van eigen keuze en doelstelling;
- het (eind)werkstuk als motiverende prestatie;
- unieke prestatie, niet met anderen vergelijkbaar;
- de leerling evalueert in principe zelf en trekt conclusies voor zijn toekomst.

Bewust maken van de ontwikkeling d.m.v. begeleidende observatie, gesprekken met en over de leerlingen, verwerken van conclusies uit leerresultaten en werkstukken:

- het eindgesprek geeft een beeld van de ontwikkeling tot nu toe: waar staat de leerling, wat zijn zijn mogelijkheden en ambities;
- het oordeel komt in samenspraak tussen leraar en leerling tot stand;
- het eindgesprek vormt een afsluiting van de sociale relatie met de school;
- het perspectief voor de toekomst komt tot uitdrukking in een advies.

In deze conceptie van het examen is getracht de hele mens te betrekken, niet alleen zijn kennis of vaardigheden. Niet dat de "hele mens" door de school beoordeeld wordt, die hem daarmee een stempel zou opdrukken, maar dat aan het eind van de schooltijd tot uitdrukking komt, dat de leerling nu als volwassene de school verlaat met dat zelfvertrouwen en die innerlijke vrijheid, waartoe de school hem heeft kunnen brengen.