

Lampas 4 (1971)

## De experimentele eindexamens Latijn en Grieks over gelezen stof 1971 e.v.

(De hierna volgende tekst werd op 27 januari 1971 door de heren Drs. Chr. Kok en Dr. H. J. W. Verhaak namens de Inspecteurs van het Voortgezet Onderwijs v.w.o./h.a.v.o. toegezonden aan de Rectoren van de scholen die in 1971 betrokken waren bij experimentele eindexamens in de Griekse en Latijnse taal en letterkunde. Het begeleidend schrijven gaf de wenselijkheid, tussentijds een balans op te maken en doel en praktijk van het experiment nog eens schriftelijk vast te leggen als motieven voor het doen uitgaan van dit stuk. De bedoeling was tevens, tot groter uniformiteit te geraken, zodat de conclusies uit het experiment aan betrouwbaarheid zouden kunnen winnen.

De commissie modernisering leerplan klassieke talen is bij de voorbereiding van het stuk betrokken geweest en heeft er haar instemming aan gegeven (zie het in dit nummer afgedrukte memorandum van de commissie sub 16). Om de lezers van *Lampas* een volledig overzicht te geven van wat zich rond het onderwijs afspeelt, wordt het hier afgedrukt).

### 1. Basis en doel van het experiment

In 1966 hebben een aantal gymnasia en lycea toestemming gevraagd en verkregen om bij het eindexamen klassieke talen een proef te mogen nemen met mondelinge examens over reeds in de klas behandelde teksten.

Voor het eerst hadden deze examens in 1968 op acht scholen plaats. In 1969 waren negentien scholen, in 1970 twee en twintig scholen bij het experiment betrokken.

Inmiddels deed de 'Commissie Modernisering Leerplan Klassieke Talen' in haar tweede interim-rapport van mei 1968 (gepubliceerd in *Lampas* 1e jaargang nr. 1, juli 1968, pag. 62-79) een voorstel voor een nieuw eindexamenprogramma klassieke talen in het kader van de Wet op het Voortgezet Onderwijs. Dit voorstel werd later door de Staatssecretaris integraal overgenomen in de reeks eindexamenprogramma's, die bij besluit van 26 oktober 1970 werden vastgesteld voor de toekomstige eindexamens v.w.o. met ingang van 1974.

De experimenten met gelezen teksten bij het eindexamen verschilden, gestart als zij waren door eigen initiatief van enkele scholen, de eerste jaren onderling in opzet en uitvoering. Door het geregeld onderling overleg en mede onder invloed van de genoemde perspectieven voor 1974 en later, is thans een grotere uniformiteit ontstaan. Een stap in deze richting was in 1970 reeds de onderlinge afspraak om de kandidaten in iedere taal slechts één mondeling examen af te nemen en dat uitsluitend over gelezen stof.

In 1971 komt daar nu voor het schriftelijk examen een centrale opgave bij, ook dit op basis van vrijwilligheid, omdat een bindende regeling voor deze experimenten ontbreekt. Zo wordt het door de Staatssecretaris vastgestelde toekomstige examenprogramma geleidelijk als *basis* aanvaard voor de gezamenlijke experimenten van het ogenblik. Deze ontwikkeling is van grote betekenis, omdat experimenten slechts geëvalueerd kunnen worden als zij op meerdere plaatsen tegelijk op identieke wijze worden uitgevoerd. Het *doel* is dus om reeds nu na te gaan hoe de voor de toekomst vastgestelde regeling in de praktijk functioneert, opdat wenselijk gebleken veranderingen nog kunnen worden aangebracht vóórdat in 1974 alle scholen met de regeling moeten werken.

Op één punt kan op de 'scholen oude stijl' de toekomstige situatie niet benaderd worden: de eindexamenkandidaten hebben een aanmerkelijk groter aantal lesuren Latijn en Grieks gehad dan in de toekomst het geval zal zijn. Dit is in zoverre gunstig dat hierdoor de voor een experiment wenselijke speelruimte aanwezig is, anderzijds maant het tot voorzichtigheid bij het beoordelen van de resultaten.

## 2. De plaats van de *bêta's* binnen het experiment

De *bêta's* verkeren bij deze experimenten in een ietwat aparte positie. Hun aantal lessen klassieke talen komt enigszins overeen met het aantal dat de *alpha's* in het nieuwe bestel zullen krijgen, maar de verdeling ervan – betrekkelijk veel tot en met klasse IV en betrekkelijk weinig in V en VI – maakt een vergelijking met de toekomstige *alpha's* toch weer moeilijk. Het is bovendien niet mogelijk hen ook schriftelijk te examineren.

Op grond hiervan is het noodzakelijk gebleken voor deze categorie een interimregeling vast te stellen die hun bijzondere positie recht doet wedervaren: voor deze *bêta's* kan dus tot en met 1973, wat de *pensa* betreft, worden volstaan met 50 pagina's voor elk van beide talen en elk verdeeld over tenminste twee auteurs. In de praktijk is gebleken dat de meeste scholen reeds aan deze norm voldeden.

## 3. De z.g. structuurexperimenten

Naast bovengenoemde thans 22 experimenterende 'scholen oude stijl' is er een kleine groep scholen die, op grond van de wet tot verlening van grotere vrijheid van inrichting van het onderwijs, reeds zijn ingericht volgens de structuur van de Wet op het Voortgezet Onderwijs. Van deze groep zullen er voor het eerst in 1971 drie een gymasiaal eindexamen afnemen geheel volgens de nieuwe regeling, in 1972 gevolgd door vier andere. De drie koplopers van deze groep waren met hun nieuwe structuur al gestart voordat er over de toekomstige examenprogramma's ook maar iets bekend was. Zij hebben zich 'onderweg' moeten aanpassen en missen dus bovendien de op de 22 'scholen oude stijl' nog wel aanwezige speelruimte.

## 4. De *pensa*

De omvang der *pensa* is van meet af aan aanleiding geweest tot vele discussies in de scholen. Ook de commissie modernisering stelde zich op het standpunt, dat het aantal pagina's, door haar voorgesteld, op zijn juistheid getoetst zou moeten worden. Reeds in haar tweede interimrapport schreef zij: „Naar de mening der commissie zal met name de vraag of de aantallen pagina's van het voorgeschreven pensum en zijn onderdelen wijziging behoeven, daar haar op grond van de thans lopende experimenten nog nader moeten worden gezien”. Omdat de experimenten met gelezen stof indertijd al begonnen waren voordat er over *pensa* iets vastgesteld was, werd ook in 1970 omvang en inhoud van het pensum op sommige scholen nog als een enigszins vrijblijvende zaak beschouwd.

De motieven, aangevoerd om het pensum anders te definiëren verdienen natuurlijk de volle aandacht, maar zij zullen toch aan overtuigingskracht winnen indien begonnen wordt met een serieuze poging om aan de gestelde eisen te voldoen: eerst dan kan worden vastgesteld in hoeverre de aangevoerde bezwaren reël zijn en tot wijzigingsvoorstellen nopen.

De zgn. kwartenverdeling heeft tot doel eenzijdigheid te voorkomen. Het 'vrije' kwart geeft de docent nog ruime armslag om naar eigen inzichten te handelen. In de praktijk is reeds gebleken dat ook voor thematisch lezen de kwartenverdeling geen belemmering behoeft te zijn, mits de themata niet te eenzijdig worden gekozen.

Bij de samenstelling van het pensum zij men zich ervan bewust dat dit geenszins uitsluitend en bij voorkeur uit moeilijke auteurs hoeft te bestaan. Men bedenke voorts dat de traditionele volgorde van behandeling der auteurs geleid heeft tot een verdeling in 'gemakkelijke' en 'moeilijke' schrijvers die op vele punten nauwelijks te verdedigen is. Nu de voor de lectuur beschikbare tijd zoveel minder gaat worden is er alle reden om deze traditioneel gegroeide onderscheidingen opnieuw kritisch te bezien. Alle auteurs die de moeite waard zijn om gelezen en behandeld te worden kunnen in principe deel uitmaken van het pensum. Aangaande de datum van bekendmaking van het pensum is bepaald dat deze moet vallen in het laatste leerjaar, doch uiterlijk twee maanden voor het begin van het schriftelijk examen. De ervaringen uit de praktijk wijzen duidelijk op de wenselijkheid om het tijdstip zo laat te stellen als men tegenover zijn leerlingen maar meent te kunnen verantwoorden. Hiermede hangt direct samen wat men op het punt van 'parate kennis' eist. Ook de ervaringen in 1971 zullen te dien aanzien weer belangrijke aanwijzingen kunnen geven voor de meest verkieslijke procedure.

### 5. *De tijdsduur van het examen*

Dat de tijdsduur van het examen niet op 20 maar op 30 minuten is gesteld heeft een reden van principiële aard: om tot een geleid gesprek over gecompliceerde vragen te kunnen komen is tijd nodig. De kandidaat moet de gelegenheid krijgen zijn inzichten rustig uiteen te zetten. Tot dusverre werd in het algemeen de gekozen tijdsduur van 30 minuten als de juiste ervaren. Het is de vraag of zij, die wilden vasthouden aan 20 minuten niet te veel beïnvloed zijn door de vroegere situatie waarbij het vertalen van de tekst de voornaamste eis was en verdere vragen toch meer als 'luxe' werden beschouwd.

Bij 30 minuten zal de examinerator zich natuurlijk wel zodanig moeten prepareren dat zijn stof bij de uitgesproken goede kandidaten niet voortijdig is uitgeput. Om tegemoet te komen aan het praktische bezwaar dat examens van 30 minuten tot 1974 binnen het algemene examenrooster organisatorische moeilijkheden kunnen opleveren zijn twee maatregelen getroffen: de gecommiteerde voor de klassieke talen wordt waar nodig 1 of 2 dagen extra aan de school toegewezen en tevens wordt ontheffing verleend van de bepaling dat voor iedere kandidaat het examen per sé binnen tweemaal vier en twintig uur moet aflopen. In het belang der kandidaten make men van deze ontheffing echter zo spaarzaam mogelijk gebruik.

### 6. *De tijdsduur van het prepareren*

Dat de tijdsduur van de inzage eveneens op 30 minuten is gesteld vindt niet zijn oorzaak in een automatisch parallelisme met de duur van het examen. De bedoeling is dat de kandidaat zich in alle rust kan voorbereiden op het examen dat hem wacht. Dit 'in alle rust' impliceert dat hem niet een voor een half uur te omvangrijke taak moet worden opgedragen, maar ook niet een te geringe. Dertig minuten inzage van een of meerdere passages gelezen stof, die de kandidaat als bekend zal ervaren, is te lang als er niet iets bij komt. De toegemeten tijd zal slechts voor een gedeelte gebruikt worden om zich weer met de tekst vertrouwd te maken en voor het overige moeten dienen om zich te concentreren op de interpretatie. Om de kandidaat hierbij te leiden is bepaald dat hem bij de inzage enkele vragen worden voorgelegd met betrekking tot vorm en inhoud van de tekstpassage(s). Hierdoor kan hij zich tevoren een denkbeeld vormen in welke richting het examen, althans voor een gedeelte, zal gaan. Het komt de duidelijkheid van het examen ten goede als de kandidaat tevoren zijn gedachten heeft kunnen ordenen en formuleren. Naar parate feitenkennis kan men vragen zonder dat voorbereiding nodig is; als het gaat om vragen naar inzicht en begrip ligt dit geheel anders.

### 7. *De bij het prepareren voor te leggen vragen*

Uit de formulering van het eindexamenprogramma blijkt dat de reeds tijdens het prepareren voorgelegde vragen moeten toetsen wat de kandidaat begrepen heeft van de examentekst. Zij moeten zó gekozen en geformuleerd zijn, dat het uitgangspunt voor het antwoord in de tekst zelf te vinden is. Een vraag die op feitenkennis betrekking heeft is hierbij zeker niet uitgesloten, vooral indien zij de kandidaat het gevoel kan geven op vertrouwd terrein te zijn en hem tevens toeleidt naar de meer essentiële vragen.

Veelal zal een gemiddelde leerling noch met de voorgelegde tekst, noch met de vragen naar feitelijke kennis zijn 30 minuten examentijd vullen: hij moet dus reeds bij de inzage a.h.w. materiaal krijgen om zich in te verdiepen teneinde daaruit stof te putten voor zijn antwoorden tijdens het examen. De techniek van het formuleren van dit soort vragen is moeilijk en eist veel van het inzicht en de inventiviteit van de examinerator.

Het spreekt vanzelf dat deze methode slechts goed kan werken als het voor de kandidaten een vertrouwde gang van zaken is, m.a.w. als hij het examen ervaart als een voortzetting van wat er ook tijdens de lessen gebeurde.

### 8. *De omvang van de voor te leggen tekst*

Bij de examens ongelezen stof was door de traditie een norm gegroeid ( $\pm 25$  regels of verzen) en deze was bepaald door de beschikbare examentijd. Het zou onjuist zijn voor de examens gelezen stof deze norm zonder meer over te nemen. In de eerste plaats is er bij het examen geen enkele noodzaak voor vertaling van het gehele stuk, in de tweede plaats vergt het van de kandidaat iets minder tijd om zich

een passage gelezen stof weer voor de geest te halen dan om zich in te leven in een geheel nieuw stuk. Ook de praktijk heeft dit reeds uitgewezen.

Van primair belang is, dat de gekozen passage voldoende gelegenheid biedt om daarover en naar aanleiding daarvan voldoende vragen van enige importantie te stellen. Is de tekst te gering van omvang dan bestaat het reële gevaar dat het examen zich binnen een te beperkte sfeer afspeelt en een falen van de kandidaat op enkele punten te spoedig een falen bij het examen gaat betekenen. Dat de voorgelegde tekst anderzijds ook niet te omvangrijk mag zijn spreekt vanzelf. Een tekstomvang van 30 à 40 regels, al naar gelang de moeilijkheidsgraad, schijnt een goede en bruikbare richtlijn te zijn.

Het voorleggen van meer dan één passage kwam reeds meermalen voor en is zeker niet te verwerpen. De passages moeten dan echter wel in een duidelijke relatie tot elkaar staan, een voorwaarde waaraan op talloze manieren kan worden voldaan. Van de mogelijkheid tevens een korte, niet tevoren gelezen passage toe te voegen wordt slechts zeer zelden gebruik gemaakt; blijkbaar is men beducht de kandidaat hierdoor af te schrikken. Wellicht zou het de moeite waard zijn in een enkel geval ook dit eens te proberen, bijv. als de ongelezen tekst de examentekst(en) in een bepaald verband zou plaatsen of zou verhelderen.

### 9. De annotaties

De formulering „voor zover nodig van inleiding en toelichting voorzien” laat ruimte voor zeer divergerende opvattingen. Als onjuist moet in ieder geval de stelling worden aangemerkt, dat bij gelezen stof iedere annotatie achterwege kan blijven, omdat alles bekend zou mogen worden verondersteld. Deze praktijk leidt tot een eindeloos memoriseren en een uit het hoofd leren van vertalingen, iets wat nu juist niet de bedoeling van de nieuwe examenmethode is. Het leidt ook onvermijdelijk tot de klacht dat het pensum te groot is. De kandidaten moeten er op kunnen vertrouwen dat ongewone betekenissen en uitdrukkingen en soms ook een ongebruikelijke constructie bij het stuk zullen worden opgegeven en zij moeten ook bij repetities en proefwerken aan deze methode gewend geraakt zijn. Een inleiding, die de passage(s) even in een bepaald verband plaatst, voorkomt dat de kandidaat hiernaar nerveus gaat zoeken en wellicht eerst op een verkeerd spoor geraakt.

Over de mate waarin aantekeningen nodig zijn kan men van mening verschillen, zeker zolang nog niet is uitgemaakt welke basiskennis men bij iedere kandidaat bekend mag veronderstellen. Maakt het ontbreken van aantekeningen dat een kandidaat zich enigermate in de steek gelaten voelt, een teveel heeft ook een onrustig makend effect en leidt sommige kandidaten van concentratie op de tekst af. De annotaties zullen zeker niet minder moeten bevatten dan vroeger bij ongelezen stukken het geval was en de examinerator zij bijzonder attent op de mate waarin een woord of uitdrukking van ongewone aard toch essentieel is voor een goed begrip van de tekst. Tenslotte zou ook het tijdstip van behandeling in de klas en de intensiteit waarmee deze plaats vond eventueel nog een factor kunnen zijn die de examinerator in zijn overwegingen terzake betreft. Een technische vraag is voorts nog: in welke vorm legt men de examenteksten aan de kandidaat voor? Er zijn diverse mogelijkheden:

- a. Een zelf vervaardigd stencil, waarbij de examinerator de door hem in dit speciale geval gewenste interpunctie kan aanbrengen, of een stencil, dat langs elektronische weg een gedrukte tekst heeft overgenomen.
- b. Een fotocopie van een gedrukte of getypte tekst, die echter vooral wat het Grieks betreft, aan hoge eisen van duidelijkheid moet voldoen.
- c. Een boek, waarbij men in die gevallen, waarin de op school gebruikte, geannoteerde uitgave voor het examen minder geschikt wordt geacht, een andere, niet geannoteerde editie kan gebruiken.

Uit de hier opgesomde mogelijkheden kiest men meestal uit utiliteitsoverwegingen, niet op principiële gronden. Toch realiseren men zich hierbij ook de consequenties voor de leerlingen: de meesten van hen zijn visueel van aanleg: gelezen stof is dikwijls op een bepaalde wijze in hun geheugen 'gefotografeerd'. Dit pleit voor een examentekst die qua presentatie identiek is met de door hen gebruikte editie. Een complete tekst kan het voordeel hebben dat een kandidaat zijn antwoorden – eventueel met behulp van inhoudsopgave en index – kan adstrueren met verwijzing naar andere passages, hetgeen op een vertrouwdheid ook met het betrokken werk als geheel kan wijzen.

Ten aanzien van edities met commentaar zou men eventueel het standpunt kunnen huldigen, dat men bij het examen een kandidaat niet het hulpapparaat moet onthouden dat hem tijdens de lessen ter be-

schikking stond. Is het een meer uitgebreid commentaar met veel verwijfsplaatsen, dan vrage men zich echter terdege af of de kandidaat hiermede wel gebaat is: zeker niet ieder commentaar leent zich voor gebruik bij het examen.

#### 10. *Aantekeningen maken bij het prepareren*

Op sommige scholen is aan de kandidaten toegestaan tijdens de inzage aantekeningen te maken en deze tijdens het examen te raadplegen. Er waren echter ook examinatoren die dit niet geoorloofd c.q. wenselijk achtten. Bij examens oude stijl was het niet gebruikelijk, doch evenmin verboden. Het maken van aantekeningen kan iemand helpen zijn gedachten te ordenen; het kan ook het rustige gevoel geven dat een bepaald punt is afgehandeld en vastgelegd. Het is een methode die menige volwassene niet zou kunnen ontberen: een reden om desgewenst ook aan de kandidaten deze steun niet te onthouden.

Terwille van een regelmatige gang van zaken zou men er dan echter voor, dat iedere kandidaat bij de inzage slechts één gewaarmerkt vel papier krijgt en dat hij dit medeneemt naar het examen.

#### 11. *De rol van de schriftelijke vragen bij het mondeling examen*

Onder 7. is de functie van de schriftelijke vragen bij de inzage reeds aan de orde gesteld. Voor de kandidaat vormen deze vragen dé punten waarop hij zich gedurende de inzage volledig concentreert. Het is dan ook niet alleen teleurstellend voor de kandidaat maar ook principieel onjuist, als bij het examen slechts één of twee vragen aan bod komen en dan wellicht slechts als een korte aanloop tot het 'eigenlijke examen'. De vragen moeten immers de kern van het examen vormen; zij geven duidelijk een lijn aan die tevoren bewust door de examinerator zo is uitgezet. Zij maken een goede vergelijking mogelijk tussen drie kandidaten die dezelfde opgave krijgen en bieden tevens een goede gelegenheid om de kandidaat zelfstandig aan het woord te laten.

Als de vragen zorgvuldig zijn ontworpen en even zorgvuldig geformuleerd, brengen zij in het examen een element van planmatigheid dat de na te streven objectiviteit slechts ten goede kan komen.

#### 12. *Het vertalen bij het mondeling examen*

Het examenprogramma zegt hierover: „Het verklaren en geheel of gedeeltelijk in het Nederlands weergeven van . . .”. Hierbij drie opmerkingen:

1. het verklaren staat voorop;
2. in afwijking van de formulering voor het schriftelijk examen is de term vertalen vermeden;
3. niet de volledige tekst behoeft in het Nederlands weergegeven te worden.

Het verschil in woordkeus, 'vertalen' en 'in het Nederlands weergeven' tracht aan te geven dat bij schriftelijk vertalen één onherroepelijke, zo adequaat mogelijk weergave in het Nederlands verlangd wordt, terwijl bij een mondeling examen gelegenheid is voor een tastend en zoekend, een afwegend en motiverend weergeven, waarbij de kandidaat desnoods alternatieven naast elkaar kan stellen teneinde de bedoelingen van de auteur zo nauwkeurig mogelijk recht te doen wedervaren. Tot elke prijs moet vermeden worden dat de wijze van examineren stimulerend kan werken op het uit het hoofd leren van tijdens de les als voorbereiding op het examen angstvallig opgeschreven vertalingen.

#### 13. *Vragen met betrekking tot de culturele betekenis en achtergronden*

Behalve de vragen die de kandidaat reeds tijdens de inzage worden voorgelegd met betrekking tot de vorm en inhoud van de tekstpassage(s) en de incidentele vragen van grammaticale aard, waarover in de volgende paragraaf wordt gesproken, zullen de kandidaat tijdens het examen ook vragen worden gesteld „met betrekking tot de culturele betekenis en achtergronden (van de voorgelegde passages), zulks in verband met genoemd pensum”.

De examinerator zal dus, buiten en behalve de schriftelijke vragen bij de inzage, een reeks andere vragen voorbereid hebben die beogen de horizon van het examen, uitgaande van de voorgelegde tekst, te verbreden, dit uiteraard binnen de grenzen van het pensum. Deze laatste restrictie is nodig, omdat cultuurhistorie een te uitgebreid begrip is en dus een zekere afgrenzing vereist. De gecommiteerde zal bij zijn vragen eenzelfde beperking in acht nemen. Wellicht is het overbodig om er voorts op te wijzen dat bij deze examenvorm het als een routine-bezigheid improviserend examineren, zoals dit bij de oude

'vertaalexamens' nog aanvaardbaar was, toch meer plaats zal moeten maken voor een weloverwogen, tevoren doordachte en systematische opbouw van het examen.

#### 14. *Vragen van grammaticale aard*

Het nieuwe examenprogramma geeft de volgende formulering: „Vragen van grammaticale aard kunnen worden gesteld voor zover dit bijdraagt tot een juist of beter begrip van de voorgelegde passage(s)”. Deze formulering zegt duidelijk twee dingen: ten eerste sluit zij uit het stellen van losse vragen over grammaticale feitenkennis die of in geen verband staan met de voorgelegde tekst of slechts hun uitgangspunt hebben in één vorm of constructie in die tekst: het gaat om tekstverklaring. Voorts impliceert de formulering dat voor een juiste of betere interpretatie van een tekst kennis van en inzicht in bepaalde vormen en constructies nodig is en dat deze kennis en dit inzicht ook bij het examen, waar dit nodig blijkt, getoetst mogen worden.

#### 15. *Het hardop lezen van teksten*

In 1970 constateerden vele gecommitteerden dat kandidaten niet in staat bleken de voorgelegde tekst hardop te lezen. Toch is er alle reden om ervoor te pleiten dat de leerlingen er aan gewend worden niet slechts poëzie, maar ook proza hardop te lezen. Moeilijkheden kan dit wellicht opleveren bij sommige vormen van lyriek, maar anderszids zijn vorm en inhoud hier zo nauw verweven dat men ook de eerste niet geheel kan verwaarlozen. In de praktijk bleek trouwens dat bijv. het hardop voorlezen van een ode van Horatius voor menige kandidaat geen onoverkomelijke moeilijkheden bood. Te verlangen dat een kandidaat daarbij ook de benamingen van lyrische versvormen kan noemen gaat dan wellicht juist weer iets te ver.

#### 16. *Het aandeel van de gecommitteerde*

Formeel is de taak van de gecommitteerde bij de experimentele examens geen andere dan bij de gewone examens: het actief of althans passief volgen der examens, het toezien op de naleving der bepalingen en voorschriften, het vaststellen der cijfers na overleg met de examinerator en het beslissen, tezamen met de medegecommitteerden, over de uitslag in die gevallen, waar de bepalingen van het reglement deze beslissing openlaten (dit laatste geldt niet meer voor de structuurexperimenten, omdat het nieuwe reglement daarvoor immers geen marge meer openlaat).

Daarnaast heeft hij echter bij deze experimentele examens, zij het dan informeel, de niet minder essentiële taak om ook van zijn kant de experimenten enigermate te begeleiden en de procedure te toetsen aan haar bruikbaarheid in de praktijk. Evenals dit in vorige jaren, en met name in 1970, het geval was, zal ook in 1971 vanwege de commissie modernisering een onderzoek ingesteld worden naar de ervaringen die zowel examineratoren als gecommitteerden opdeden bij deze experimenten en ook naar het oordeel dat zij zich hebben gevormd over verschillende details van het nieuwe examensysteem. Dit onderzoek der commissie zal zich natuurlijk beperken tot zakelijke gegevens en niet een beoordeling van scholen of docenten insluiten, daar dit tot het terrein van de inspectie behoort.

Bij de experimentele examens kan de gecommitteerde noch zijn taak t.a.v. de beoordeling der kandidaten, noch zijn taak t.a.v. de begeleiding der experimenten in een voor hem bevredigende mate vervullen als hij niet vooraf is geïnformeerd over het aan de kandidaten gegeven onderwijs. Hij zal niet alleen moeten weten welke lectuur is behandeld, maar ook op welke wijze dit is geschied. De pensa zullen hem tijdig bekend moeten zijn, opdat hij zich hiermede vertrouwd kan maken. Tevoren zal hij ook op de hoogte moeten zijn van de teksten met de daarbij behorende vragen, die de kandidaten bij het mondeling examen als opgave zullen worden voorgelegd. Het is voor een gecommitteerde – anders dan bij de oude 'vertaal'-examens – moeilijk om onvoorbereid examens over gelezen stof te beoordelen, laat staan daarin een actief aandeel te hebben. Juist om de mogelijkheid tot een uitgebreider contact tussen examinerator en gecommitteerde te openen, zijn sinds 1968 de gecommitteerden voor de experimentele examens reeds vóór de Kerstvakantie ingedeeld.

De scholen kunnen de gecommitteerden een kleine praktische dienst bewijzen als zij bij de opgave der pensa het aantal regels of verzen, per onderdeel en in détail, willen vermelden, dit ten behoeve van de latere evaluatie der experimenten. Hoewel in onderling overleg kan worden bepaald wanneer de ge-

committeerde afschriften van de opgaven voor het mondeling examen ontvangt, lijkt het redelijk om als tijdstip hiervoor uiterlijk twee weken vóór de aanvang van het mondeling examen aan te houden.

Ten aanzien van het schriftelijk examen is het wellicht dienstig nog op te merken dat het feit dat een school gebruik maakt van de centraal vastgestelde opgaven geen enkele verandering brengt in de correctie-procedure: deze blijft zoals zij gebruikelijk was en in het reglement staat voorgeschreven.