

Over het huidige centraal examen filosofie

Frans van Dorp en Stijn Ockeloën, toetsdeskundigen Stichting Cito

In zijn betoog *Op naar een ander filosofie examen* stelt Yoram Stein dat er een spook door het Nederlandse onderwijs waart, een spook van verzet tegen het examen in zijn huidige vorm. We zijn blij dat hij met zijn betoog een publieke discussie voert over de wijze waarop we filosofieonderwijs willen examineren. We denken echter dat Stein uitgaat van enkele misverstanden (spookbeelden) rondom de examenpraktijk en het huidige centraal examen filosofie. In onze reactie willen we eerst deze misverstanden rechtzetten om vervolgens de voor- en nadelen van het essay als centraal examen tegenover de huidige vorm van het centraal examen te inventariseren. Tot slot bespreken we enkele denkbare varianten van het centraal examen. Hiermee hopen we de discussie binnen de vakvereniging over de vorm van het centraal examen inhoudelijk te ondersteunen en versterken.

MISVERSTANDEN

Er bestaat een aantal misverstanden rondom het filosofie-examen dat ook terugkomt in het betoog van Stein. Namelijk dat Cito zou bepalen hoe de filosofie-examens eruitzien, dat het centraal examen bepalend is voor de kwaliteit van het filosofie-onderwijs en dat het filosofie-examen vooral reproductief zou zijn.

[Cito bepaalt hoe de filosofie-examens eruitzien?](#)

Vanuit de redactie van *Spinoza!* zijn wij als toetsdeskundigen filosofie bij Stichting Cito gevraagd te reageren op het betoog van Stein. Dat zijn betoog voor een belangrijk deel aan Cito is geadresseerd, kan zijn ingegeven door het beeld dat Cito hoofd- of eindverantwoordelijk is voor de centrale examens. Die examens construeert Cito echter in opdracht van het CvTE, het College voor Toetsen en Examens.

Het CvTE is namens de overheid verantwoordelijk voor de centrale examens. CvTE schrijft in samenwerking met docenten en andere deskundigen de examenstof en eindtermen voor. Via een syllabuscommissie filosofie bepaalt het CvTE de kaders waarbinnen examens worden geconstrueerd en via een vaststellingscommissie filosofie stelt het de examens filosofie vast. Ook de normering van het examen is een wettelijke taak van het CvTE.

Dat wij als toetsdeskundigen van Cito de vorm van het filosofie-examen zouden bepalen en zouden kunnen besluiten om over te gaan naar een essay als centrale afsluiting is een misvatting of spookbeeld. Wij adviseren namens Cito omtrent de toetsbaarheid van examenstof en construeren filosofie-examens binnen de kaders van de opdracht die ons vanuit het CvTE is gegeven. Als Stein stelt dat Cito zich moet aanpassen aan de eisen aan kwalitatief filosofieonderwijs vanuit de vakvereniging, dan gaat hij eraan voorbij dat die vakvereniging al via docentenleden is vertegenwoordigd in de verschillende commissies van CvTE en dat die commissies de kaders van het filosofie-examen bepalen. Steins betoog zou daarom niet gericht moeten zijn aan Cito maar aan de VFVO en aan het CvTE.

Desalniettemin reageren we graag op het betoog van Stein. Het biedt ons de gelegenheid duidelijk te maken wat wij met de filosofie-examens op het oog hebben en hoe we daarmee het belang van ons vak, filosofie in het voorgezet onderwijs, willen dienen.

Het centraal examen bepaalt de kwaliteit van het filosofie-onderwijs?

Centrale examens filosofie leggen een haalbare landelijk gelijke lat voor alle leerlingen van hetzelfde onderwijsniveau (filosofie havo of vwo). Ze blijken over de jaren heen zeer betrouwbaar te zijn in het meten van de beheersing van de examenstof en dragen daarmee bij aan een stevige verankering van ons vak in het voortgezet onderwijs. Wat we beogen noch bewerkstelligen, is vanuit het centraal examen bepalen wat kwalitatief goed filosofieonderwijs is. Kritiek op het centraal examen kan zijn dat het leidt tot 'teaching to the test' omdat docenten, volgens ons ten onrechte, worden afgerekend op de examenresultaten van hun leerlingen. Maar kan dat het centraal examen aangerekend worden of betreft dat eerder de wijze waarop door anderen met de data van Cito wordt omgegaan?

Nederland kent een examensysteem dat bestaat uit een schoolexamen (SE) en een centraal schriftelijk examen (CSE). Die examens vormen samen het zogeheten eindexamen. Het eindcijfer van een filosofieleerling wordt voor de helft bepaald door het SE en voor de andere helft door het CSE. Het SE wordt op school geconstrueerd door docenten die lesgeven aan de leerlingen bij wie de SE's worden afgenomen. Aan die SE's kunnen docenten allerlei verschillende vormen geven waarvan zij zelf denken dat die passen bij goed filosofieonderwijs. Er is in principe ook geen tweede correctie van de SE's en de mogelijkheden van docenten om heel dicht bij de eigen idealen van goed filosofieonderwijs te blijven zijn erg groot. Het SE is bij uitstek de plaats voor het toetsen van filosofische vaardigheden die in andere examens minder uit te verf kunnen komen. Dit deel van het eindexamen, het SE, kan uitblinken in validiteit – meten wat je wilt meten – zoals individuele docenten dit opvatten met betrekking tot goed filosofie-onderwijs.

Het CSE aan de andere kant is gebaseerd op de eindtermen zoals die in de syllabi voor filosofie te vinden zijn. Die eindtermen zijn landelijk voor alle docenten filosofie (havo dan wel vwo) hetzelfde en verwijzen naar de leerstof van om de vier jaar wisselende examenonderwerpen waarin specifieke aspecten van de domeinen van het schoolvak filosofie worden uitgediept. Die leerstof wordt opgesteld door een syllabuscommissie van CvTE waarin filosofiedocenten namens de vakvereniging VFVO een prominente en beslissende plaats innemen. Cito en SLO hebben hierin alleen een adviserende functie. Op basis van de eindtermen in dergelijke syllabi worden eveneens door filosofiedocenten – onder leiding van toetsdeskundigen van Cito – centrale examens geconstrueerd. In dit constructieproces worden de examens bovendien extern gescreend door weer andere docenten filosofie vo. Tot slot worden in het constructieproces de examens gecontroleerd en uiteindelijk vastgesteld door een vaststellingscommissie filosofie van CvTE waarin wederom andere filosofiedocenten zitting hebben. Zowel in de ontwikkeling van de leerstof als tijdens de constructie en screening van de centrale examens als in de controle en vaststelling ervan spelen telkens verschillende filosofiedocenten een belangrijke rol. Op die manier zijn bij elk examen filosofie zo'n tien filosofiedocenten betrokken geweest. Deze borging in het filosofieonderwijs maakt het mogelijk om het CSE enerzijds goed te laten aansluiten op de praktijk van dat onderwijs en anderzijds voldoende gedragen te laten zijn om als landelijke meetlat voor filosofische vaardigheden van leerlingen te kunnen dienen. Die meetlat bestaat uit examens die op allerlei verschillende manieren (eindtermen, contexten, casussen, vraagvormen) filosofische vaardigheden van leerlingen meten. Daarbij construeren we het CSE op zo'n manier dat we, binnen de gegeven kaders, zo goed mogelijk in staat zijn om een onderscheid te maken tussen leerlingen die de leerstof en vaardigheden onvoldoende, voldoende of goed beheersen. Het CSE kan daardoor een hoge betrouwbaarheid hebben: weten wat je meet.

Het CSE richt zich niet op de kwaliteit van het filosofie-onderwijs maar op de beheersing van filosofische vaardigheden, voor zover die op betrouwbare wijze landelijk meetbaar is, zonder bekend te zijn met de individuele leerlingen en hun filosofische ontwikkeling. Het beeld dat het CSE losgezongen van de praktijk de kwaliteit van het filosofieonderwijs zou bepalen, is een spookbeeld.

Het filosofie-examen is vooral reproductief?

Stein zal het niet eens zijn met onze stelling dat het centraal examen zich richt op de beheersing van filosofische vaardigheden door leerlingen. Volgens hem is het CSE filosofie vooral reproductief en staat het ver af van echte filosofische vaardigheden. Zoals eerder opgemerkt biedt het SE, als helft van het eindexamen, docenten volop mogelijkheden om de vaardigheden te meten die volgens hen de echte filosofische vaardigheden zijn. Precies vanwege het feit dat docenten van mening kunnen verschillen over wat goed onderwijs in hun vak inhoudt, wat de meeste nadruk moet krijgen in dat onderwijs en hoe dat getoetst moet worden, bestaat in Nederland het SE als zelfstandig examen naast het CSE. Het CSE moet op betrouwbare wijze een landelijke meting zijn, en in die zin ook voorspelbaar gelijkvormig. Het CSE toetst meetbare filosofische vaardigheden, gebaseerd op en gedekt door de syllabi en eindtermen die voor zowel filosofiedocenten als examenmakers leidend zijn.

Het examenprogramma bevat onder andere Domein A, de vaardigheden van filosofie zoals die getoetst kunnen worden. In een bijlage bij de syllabi staat een uitwerking van die vaardigheden, gerubriceerd naar begrijpen, analyseren, creëren en kritiseren. Voor een toelichting op deze vier filosofische denkvaardigheden verwijzen we behalve naar examenblad.nl ook naar het hoofdstuk *Het toetsen van filosofische denkvaardigheden* in het Handboek vakdidactiek *Filosofie op school*, naar de PowerPointpresentatie van onze workshop tijdens de afgelopen studiedag van de VFVO en naar *Het vanzelfsprekende van filosofieonderwijs* in *Verwonderenderwijs*. Het rubriceren van de filosofische vaardigheden heeft tot doel gehad het schoolvak filosofie centraler te positioneren in het voortgezet onderwijs door duidelijker te maken dat creatief en kritisch denken tot de kernvaardigheden van het vak filosofie behoren.

In het CSE worden deze vier filosofische vaardigheden getoetst, in een vaste verhouding tot elkaar, zoals opgedragen vanuit het CvTE. Als reproductief geldt vanuit de taxonomie van Bloom in het CSE alleen de filosofische vaardigheid *begrijpen*, die allesbehalve de hoofdmoot van de getoetste vaardigheden in het examen vormt. In deze filosofische vaardigheid *begrijpen* zijn memoriseren en toepassen verdisconteerd. De vaardigheden *analyseren*, *creëren* en *kritisieren* zijn elk, naar analogie van de hogere denkvaardigheden in de taxonomie van Bloom, productief van aard. Vanuit dit onderwijskundig perspectief is ook het beeld van het CSE als overwegend reproductief niet terecht. Dat gezegd hebbende zouden we als examenmakers wel graag beschikken over heldere en voor iedereen transparante criteria op basis waarvan we de argumentatievaardigheden kunnen toetsen. De huidige voorgeschreven kaders bevatten die criteria nog niet. De herziening van het examenprogramma, vanuit curriculum.nu, biedt mogelijkheden om domein A nader uit te werken. Om in de huidige examens correctoren houvast te bieden bij de beoordeling van argumentaties van leerlingen, voegen we een criterium uit de leerstof toe aan de hand waarvan de argumentatie moet worden vormgeven.

Volgens Stein moeten leerlingen in het CSE vooral 'eindtermpje raden'. Deze karakterisering doet wat ons betreft geen recht aan wat er door leerlingen én docenten aan inspanning wordt geleverd om de leerstof waar de eindtermen naar verwijzen in voldoende mate te beheersen. Die beheersing vraagt van leerlingen veel filosofisch inzicht.

We onderschrijven het onder docenten breder gedragen geluid dat de examenonderwerpen in de laatste jaren te omvangrijk zijn geworden. De syllabi nieuwe stijl (havo Democratie en vwo Mens, techniek en wetenschap) brengen, onder andere op advies van Cito, een halt toe aan de steeds verder uitdijende omvang van de leerstof en de daarbij geformuleerde eindtermen. De eindtermen zijn daarbij waar mogelijk samengevoegd en de structuur van de leerstof wordt daarmee naar voren gebracht.

De kritiek van Stein dat de op de eindtermen gebaseerde examenopgaven zouden leiden tot een correctievoorschrift dat op onfilosofische wijze maar één antwoord toelaat herkennen we niet. Op

filosofische vragen is inderdaad per definitie geen eenduidig antwoord mogelijk. Dat neemt niet weg dat leerlingen kennis moeten hebben van antwoorden die in de filosofische traditie op filosofische vragen zijn gegeven, die bovendien moeten kunnen worden toegepast in nieuw aangeboden contexten in een examen. Bij de toetsing hiervan is het goed mogelijk om in het correctievoorschrift via een 'element van een goed antwoord' aan te geven wat de minimale vereisten zijn voor zo'n goed antwoord. Doorgaans zijn er verschillende manieren waarop dat goede antwoord kan worden uitgewerkt. Van zo'n mogelijke uitwerking is in het correctievoorschrift altijd een voorbeeld gegeven. Van de andere kant bestaan de filosofie-examens wel degelijk uit tal van argumentatievragen waarbij alternatieve antwoordmogelijkheden zijn gegeven, waarbij je bijvoorbeeld voor of tegen kunt argumenteren, een eigen standpunt kunt bepalen of waarbij je een nieuw verband moet leggen. Wat dat betreft is de kritiek van Stein onterecht, inclusief zijn 'berekening', omdat die in tegenspraak is met wat er feitelijk in opgaven en correctievoorschriften gebeurt.

Wij zijn voorstander van een verruiming van de mogelijkheden voor het toetsen van creatief en kritisch denken in het centraal examen. Vandaar ook onze inzet voor de eerdergenoemde rubricering van de filosofische denkvaardigheden, voor de syllabi nieuwe stijl en voor het behoud van wisselende en verdiepende examenonderwerpen waarin de filosofische vaardigheden volop worden uitgewerkt. Hoe deze verruiming precies moet worden vormgegeven in centrale examens, daarover kan worden getwijfeld, zoals in het hoofdstuk over toetsing in het handboek vakdidactiek filosofie gebeurt. Dat Stein zelfs deze onderzoekende twijfel bekritiseert, verbaast ons zeer. Het is niet door afwezigheid van kennis omtrent onderzoek naar kritisch denken dat wordt getwijfeld over de wenselijkheid en mogelijkheid van het centraal toetsen van kritisch denken. Integendeel, de twijfel komt juist voort uit ons exploratieve literatuur- en praktijkonderzoek naar de conceptuele kaders van kritisch denken en het toetsen daarvan, waarin het onderzoek naar kritisch denken van Floor Rombout een centrale plaats heeft gehad. In ons onderzoek construeerde een groep docenten examenopgaven kritisch denken. Uit die praktijk kwam de vraag naar de mogelijkheid en wenselijkheid van het examineren van kritisch denken op. Uit de literatuur over kritisch denken, en uit discussies tussen docenten hierover, blijkt dat kritisch denken telkens vanuit een ander perspectief wordt benaderd en er telkens iets anders onder wordt verstaan. Het ligt volgens ons meer voor de hand om te denken vanuit familiegelekenissen dan vanuit wezenskenmerken van kritisch denken en het is niet eenvoudig om deze veelzijdigheid te operationaliseren. Dat Rombout in haar hoofdstuk in het handboek vakdidactiek op nastrevenswaardige wijze tot een integratie van verschillende benaderingen van het onderwijzen – maar niet van het toetsen – van kritisch denken komt, betekent nog niet dat iedere filosofiedocent hetzelfde begrip heeft van wat kritisch denken inhoudt. Laat staan dat er een breed gedragen, omvattende en betrouwbare operationalisering van kritisch denken bestaat op basis waarvan het CSE filosofie kan worden geconstrueerd. Hier past wat ons betreft toetsdeskundige bescheidenheid in plaats van het door Stein geopperde spookbeeld van onkundig- en onwilligheid.

HET ESSAY ALS CSE

Laten we daarom ingaan op wat Stein in positieve zin naar voren brengt: het essay als examen, naar Frans model. Volgens Stein is het goed mogelijk om leerlingen bij het examenonderwerp 'Het goede leven en de vrije markt' een groot essay te laten schrijven over de vraag of de vrije markt bijdraagt of afbreuk doet aan het goede leven. Daarbij moeten leerlingen de vraag systematisch benaderen met deelvragen, goede voorbeelden, filosofische theorieën en begrippen waarmee zij hun standpunt kunnen ondersteunen evenals filosofische stromingen waarmee ze in discussie gaan.

Voor- en nadelen van het essay

We zijn het eens met Stein dat het essay een goede toetsvorm is om leerlingen zelfstandig en kritisch te laten nadenken. En we ondersteunen de onderwijsdoelen die hij daarbij aanhaalt, namelijk zich leren verhouden tot zichzelf, tot anderen en de wereld en het ontwikkelen van een eigen, weloverwogen visie op maatschappelijke, wetenschappelijke en existentiële vraagstukken, naast kennis van de filosofische ideeëngeschiedenis en het leren van kritische denkvaardigheden. En net als Stein zijn wij verheugd over de Nederlandse Filosofie Olympiade (NFO) die zich tot doel heeft gesteld om excellente filosofieleerlingen bij elkaar te brengen, hun interesse in filosofie te stimuleren en een essaywedstrijd te organiseren waarbij de leerlingen in drie uur tijd een essay schrijven naar aanleiding van een ter plekke uitgereikt citaat. Het is daarbij volgens ons wel belangrijk om de verschillende middelen, doelen en omstandigheden van de examens die onderdeel zijn van het eindexamen, de SE's en het CSE, en de NFO naast elkaar te zetten. De verschillen tussen SE en CSE zijn eerder al uiteengezet. De NFO is daarnaast een wedstrijd voor excellente essayschrijvers en geen verplicht examen voor alle filosofieleerlingen.

Stein kan de doelen van zijn filosofieonderwijs in de huidige onderwijspraktijk zeer goed toetsen door een of meerdere SE's af te nemen in de vorm van een essay. Ook kan hij zijn excellente leerlingen stimuleren om aan de NFO deel te nemen. Wij herkennen ons echter niet in zijn kritiek dat het huidige CSE filosofie niet zou voldoen aan de genoemde onderwijsdoelen. Ook bij het beantwoorden van vragen van het CSE worden leerlingen in verschillende opgaven en contexten getoetst met betrekking tot de verhouding tot zichzelf, de wereld om hen heen en hun visie op maatschappelijke, wetenschappelijke en existentiële vraagstukken. Ook daar moeten feiten worden begrepen in relatie tot de eigen leefwereld en cultuur. Elke vorm van toetsing heeft sterke en minder sterke kanten. Het Nederlandse systeem blinkt juist uit in de combinatie van verschillende vormen van toetsing die het uiteindelijke eindcijfer bepalen. Zo wordt het beste van verschillende werelden bijeengebracht en worden leerlingen vanuit meerdere perspectieven op verschillende momenten en onder verschillende omstandigheden getoetst en beoordeeld.

Bij het essay als toetsvorm kan ook een aantal kanttekeningen gemaakt worden. Hoeveel ruimte krijgen leerlingen in essay-examens nu werkelijk voor hun eigen visie en vaardigheden en hoeveel daarvan is in het onderwijs al noodzakelijkerwijs 'voorgekookt'? Welke 'receptuur' is verplicht, welke procedures moeten door leerlingen worden gevolgd, welke filosofische inhoud moet worden betrokken, welke voorschriften voor goede argumentaties gelden er, welke retorische trucs worden wel en niet gewaardeerd etcetera. Het essay klinkt als een zeer valide instrument voor filosofische vaardigheden, maar hoeveel daarvan kan in een examenpraktijk werkelijk tot zijn recht komen? Een voordeel van het essay dat Stein in dit verband naar voren haalt, is dat het essay het vermogen om helder, duidelijk, consistent en goed gestructureerd te schrijven, kan toetsen. Dat is op zichzelf heel belangrijk, maar is dat niet eerder iets voor een toets schrijfvaardigheid, en is er niet een ander voor de hand liggend vak waar dit zou moeten worden getoetst? En wat te doen met het gros van de leerlingen dat mogelijk over allerlei filosofische vaardigheden beschikt maar helaas wat minder uitblinkt in schrijfvaardigheid, worden die leerlingen niet ten onrechte benadeeld als hun eindcijfer filosofie vooral wordt bepaald op basis van schrijfvaardigheid?

Een ander voordeel van het essay dat Stein aanhaalt is dat in de beoordeling ervan meer wordt vertrouwd op het timmermansoog van de professionele filosofiedocent. Zonder iets af te doen aan de professionaliteit van docenten hebben essay-opdrachten in centrale examens in het verleden steeds laten zien dat de beoordelaarsovereenstemming bij dergelijke opdrachten te laag is om van een betrouwbare meting te kunnen spreken. Klaarblijkelijk kunnen ook professionele docenten nog steeds heel goed (of misschien wel juist) enorm verschillen in hun beoordeling van een essay. Om de kans op beoordelaarsovereenstemming te vergroten zou gedacht kunnen worden aan een wat korter essay en een panel van docenten die schaalpunten kunnen ankeren met prototypische

leerlingwerken. Dit vergt wel een flinke extra investering van docenten en ook deze aanpak laat nog steeds veel ruimte voor discussie tussen beoordelaars.

De stelling van Stein dat het correctievoorschrift bij essay-examens beperkt kan blijven tot enkele suggesties aan de docent begrijpen we dan ook niet zo goed. Bovendien verschuift het de correctielast van centrale examens nog verder van het correctievoorschrift naar de docent. De correctielast wordt nu al door veel docenten als hoog ingeschaald, niet alleen wat betreft de 'nakijktijd' maar ook wat betreft het overleg met andere correctoren. Daar waar de correctie positief verloopt hoeft de last niet te hoog te zijn. Daar waar echter verschil van mening optreedt, kan een goed uitgewerkt correctievoorschrift houvast bieden en ervoor zorgen dat het examen als toets betrouwbaar blijft. Want als de beoordeling minder betrouwbaar wordt dan neemt de kansongelijkheid voor leerlingen toe. Dat kan niet de bedoeling van een CSE zijn, en wellicht ook niet die van docenten filosofie.

Rubrics voor het filosofisch essay

Volgens Stein zou het voor een betrouwbare toetsing en correctie van het essay-examen voldoende zijn om de rubrics die worden gebruikt tijdens de Nederlandse Filosofie Olympiade (NFO) enigszins aan te passen of aan te vullen met andere rubrics die nog preciezer aangeven welke elementen een goed essay dient te bevatten. Helaas geeft hij die criteria niet zelf aan en verwijst hij naar een mogelijke nog door de VFVO te organiseren toekomstige studiedag. Deze beoordelingscriteria omwerken zodat ze ook bij een centraal examen dienst kunnen doen, vergt nog wel wat inspanning. De concrete rubrics die op dit moment worden gebruikt door de NFO zijn: relevantie, filosofisch begrip, overtuigingskracht, coherentie en originaliteit. Deze rubrics worden ingezet in een beoordelingspraktijk bij een kleine groep van zeer gemotiveerde en zeer goede leerlingen en hun docenten, waarbij het belang van het behalen van een diploma voor zowel die leerlingen als hun docenten afwezig is. Bovendien, ook in het huidige centraal examen filosofie is *relevantie* een criterium: als een leerling in het antwoord onvoldoende aansluit bij de gegeven tekst, context en vraagstelling dan leidt dat tot minder scorepunten. Hetzelfde geldt voor *filosofisch begrip*: als begrippen en theorieën niet correct worden herkend, verwoord, toegepast of als er onvoldoende inhoudelijke kennis wordt gepresenteerd, dan kost dat eveneens scorepunten. Ook het criterium *overtuigingskracht* wordt geoperationaliseerd in de vorm van beoordeling van logisch redeneren, verhelderen, analyseren en de kwaliteit van de argumentatie. Zoals we eerder hebben aangegeven kan op dit punt winst worden geboekt als de kaders die bindend zijn voor onze examens verder worden uitgewerkt. Het criterium *coherentie* gaat bij de beoordeling van een essay niet over de door Stein geprezen samenhang van filosofische kennis maar over geordend, leesvriendelijk en overzichtelijk schrijven, over structurering van alinea's, tussenkoppen, denkstappen en voetnoten. Dit gaat echter over verdergaande schrijfvaardigheid en het is de vraag of dit niet eerder in examens Nederlands zou moeten worden getoetst. Tot slot het criterium *originaliteit*. Ook hier gaat het in het essay volgens de beoordelingscriteria van de NFO niet om hoogstandjes van creatief denken maar om de persoonlijke toon van de tekst. Een zeer te prijzen vaardigheid, maar of die een rol zou moeten spelen in een centraal examen vragen we ons af.

Het essay naar Frans model

Er is volgens Stein nog een ander argument waarom de essay-opdracht niet alleen een betrouwbaar meetinstrument zou kunnen zijn, maar het zelfs wel zou móeten zijn: in Frankrijk wordt al meer dan tweehonderd jaar het verplichte vak filosofie met een essay geëxamineerd. De veronderstelling lijkt te zijn dat wat al lang meegaat per se goed is. Daar zijn zeker niet alle filosofieleerlingen die in het Franse systeem een essay-opdracht als examen hebben gehad het mee eens.

Er zijn inmiddels belangrijke wijzigingen in het Franse examensysteem voorgenomen. Met die veranderingen schuift het Franse examensysteem juist op naar de Nederlandse praktijk. Naar verluidt eindigt in Frankrijk de praktijk dat alleen het resultaat van het centraal landelijk examen telt als eindcijfer voor leerlingen. Het eindresultaat zou voor 60% bepaald gaan worden door een centraal slotexamen en voor 40% door andere eerdere examens. De wijzigingen in het bacculaureaat moeten ervoor zorgen dat de examenprocedures kunnen worden vereenvoudigd, dat er een betere voorbereiding en aansluiting op het hoger vervolgonderwijs is en dat er beter rekening wordt gehouden met het werk en de capaciteiten van leerlingen. Zo gek is ons systeem dus nog niet dat we onderscheid maken tussen SE en CSE, dat beide voor 50% meetellen in het eindresultaat, dat we daarmee een goede aansluiting op het vervolgonderwijs realiseren en dat het werk en de capaciteiten van leerlingen op allerlei verschillende manieren en verschillende momenten worden getoetst zodat het eindresultaat een rijke inhoud heeft en niet een eendimensionale momentopname is. Bedenk daarbij dat in Frankrijk in ieder geval de niet-slotexamens worden nagekeken door andere docenten dan die van de leerlingen zelf. Is er in Frankrijk volgens de redenering van Stein dan niet juist minder ruimte en waardering voor de professionele docent?

ALTERNATIEVE EXAMENVORMEN

Ook in andere Europese landen zijn andersoortige examens filosofie dan in Nederland en er kan volop onderzoek worden verricht naar allerlei andere vormen van examineren. De door ons eerdergenoemde argumenten ten nadele van het essay zijn ook geen belemmering om verder na te denken over een alternatief voor de huidige opzet van het centraal examen filosofie. In onze gedachten daarover met betrekking tot het essay komen we uit op drie varianten. Ofwel de huidige opzet van het examen wordt volledig vervangen door een essay als CSE, ofwel er ontstaat een mix van essay en de huidige opzet in het CSE, ofwel de huidige opzet van het CSE wordt aangevuld met een centrale praktische opdracht (CPE). Tijdens onze workshop op de jaarlijkse studiedag van de VFVO in september hebben we deze drie opties kort besproken met zo'n dertig docenten. Er waren enkele voorstanders van het essay als CSE, maar de animo was niet direct hoog te noemen, terwijl er ook stevige tegenstanders waren van deze vorm van centraal examineren.

Alternatief 1: huidige opzet van het CSE filosofie vervangen door een essay

Dit alternatief hebben we hiervoor steeds besproken en we hebben de voor- en nadelen van het essay benoemd en de verhouding tot het Nederlandse examensysteem. Wij zijn niet in de positie om te beslissen over de vorm van het CSE. Maar op basis van de geïnventariseerde nadelen van het essay als centraal examen – lagere betrouwbaarheid, grotere kansongelijkheid, beoordeling van vaardigheden die bij het vak Nederlands (moeten) worden getoetst, verschuiving en vergroting van de correctielast, afname van variatie in beoordelingsvormen – en het verlies van belangrijke toetsinformatie uit de huidige examens, zijn we niet direct geneigd om voor dit alternatief een positief advies uit te brengen.

Alternatief 2: mix van essay en de huidige opzet in het CSE filosofie

Denkbaar is ook dat een deel van het huidige CSE wordt vrijgemaakt voor een essay-opdracht. Dit essay-gedeelte zou bijvoorbeeld een derde van het huidige examen kunnen beslaan. Dan kan de betrouwbaarheid van het CSE mogelijk in voldoende mate behouden blijven en kunnen daarnaast 15 scorepunten en een uur examentijd aan een essay-opdracht worden besteed. Daarbij kun je je afvragen of je niet het risico loopt beide varianten van het examen tekort te doen. Kan een huidig CSE filosofie in twee uur de betrouwbaarheid en toetsinformatie behouden die het nu heeft, en is een uur wel voldoende voor een serieuze essay-opdracht?

Alternatief 3: huidige opzet van het CSE filosofie aanvullen met een CPE

Een ander alternatief is dat het huidige CSE, naar analogie van de praktijk bij kunstvakken, wordt aangevuld met een centraal praktische opdracht. Het CSE blijft dan in zijn huidige vorm bestaan, maar eerder in het jaar krijgen alle filosofieerlingen daarnaast een CPE waarin ze, bijvoorbeeld in drie uur, een essay moeten schrijven. Die essays worden vervolgens ook door andere filosofiedocenten beoordeeld en het cijfer telt mee in het eindresultaat van het CSE.

Het voordeel kan zijn dat alle filosofieerlingen op deze manier een volwaardige essay-opdracht maken en voldoende tijd krijgen om dit op een serieuze manier te doen. Nadelen zijn er echter ook. Het vraagt veel organisatie en de totale correctielast van docenten neemt nog verder toe, evenals de onderwijstijd die aan voorbereiding voor en afname en correctie van het CSE/CPE moet worden besteed. Daarmee gaat de winst die nu wordt geboekt met compactere wisselende examenonderwerpen in de syllabi nieuwe stijl verloren en komt er meer tijdsdruk op het SE te staan.

TOT SLOT

Als toetsdeskundigen van Cito zijn wij uit op een CSE dat onderdeel is van goed filosofieonderwijs en dat een betrouwbare en valide meting is van filosofische vaardigheden in de context van het Nederlandse examensysteem. Door het door Stein voorgedragen essay-examen in een ruimer perspectief te plaatsen, hopen we de discussie over de vorm van het CSE onder filosofiedocenten inhoudelijk te ondersteunen en versterken. Daarmee willen we bijdragen aan samenwerking in het belang van het schoolvak filosofie.