

## Periodiek peilingsonderzoek in het voortgezet onderwijs en eindtermen voor de basisvorming

### 1. Inleiding<sup>1</sup>

Vanaf het begin van de jaren tachtig is er sprake van een toenemende aandacht voor de kwaliteit van het onderwijs. Centraal in de belangstelling staan daarbij vragen als 'Wat zou iedereen op school moeten leren?' en 'Wat blijken leerlingen feitelijk bereikt te hebben?'. De overheid lijkt zich de laatste jaren steeds meer verantwoordelijk te voelen voor de kwaliteit van het onderwijs. Hiervan getuigen onder meer de ministeriële nota's die over dit onderwerp zijn verschenen: 'Examens in het voortgezet onderwijs' (1980), 'Kwaliteit van het onderwijs' (1981) en 'Evaluatieplan voor het voortgezet onderwijs' (1983). Ook de recentelijk gepubliceerde concept-eindtermen voor de basisvorming dienen in dit verband te worden genoemd. Eindtermen, zo is de gedachtengang, vormen een middel om de inhoud van onderwijs voor het parlement en de samenleving beter controleerbaar te maken en een algemene niveauverhoging te realiseren.

De overheid kan de taak van kwaliteitsbeheersing alleen adequaat vervullen wanneer haar voldoende gegevens ter beschikking staan. Hierbij wordt enerzijds bedoeld op feitelijke gegevens met betrekking tot de inhoud en het niveau van het onderwijs. Anderzijds wordt bedoeld op de eisen die aan leerlingen op een bepaald moment in het onderwijs gesteld kunnen worden; criteria die specificeren wat leerlingen in een bepaalde onderwijsfase tenminste moeten kennen en kunnen (normen).

Gegevens over wat leerlingen op een bepaald moment in het onderwijs kunnen, zijn in ons land nauwelijks voorhanden. In het voortgezet onderwijs bij voorbeeld zijn de centrale (schriftelijke) examens primair bedoeld voor certificering. Aan de hand van de examenresultaten kan de school bepalen of individuele leerlingen aan de gestelde kwaliteitseisen (normen) voldoen. Als instrument ter verschaffing van gegevens over de landelijke stand van zaken is het examen echter omstreken (ARVO-I, 1985; Wijnstra, 1983). De examenprogramma's zijn dermate vaag dat ze in het kader van kwaliteitsbeheersing nauwelijks bruikbaar zijn. Wat te denken van de doelstelling voor het eindexamenonderdeel 'schrijven' voor het MAVO: 'kandidaten moeten laten blijken dat zij in staat zijn gedachten, gevoelens, ideeën en meningen zodanig op schrift te stellen en bepaalde informatie zodanig vorm te geven dat deze geschikt is voor een bepaald publiek' (Beschikking, 12 november 1986, DGVO 13.910). Op een dergelijke doelstelling kunnen moeilijk uitspraken omtrent de vaardigheden die de leerlingen tenminste zouden moeten beheersen gebaseerd worden. Ook maken leerlingen van verschillende schooltypen (meestal) verschillende examenopdrachten. Een vergelijking van de prestaties van bij voorbeeld LBO-leerlingen met die van VWO-leerlingen is dan haast bij voorbaat zinloos. Om soortgelijke redenen is het vergelijken van examenprestaties van leerlingen uit verschillende examenjaren een hachelijke zaak. De inhoud van het examen is van jaar tot jaar verschillend. Het belangrijkste bezwaar tegen examens als indicator voor de kwaliteit van het onderwijs is echter de zeer globale en

beperkte dekking van de feitelijk nagestreefde onderwijsdoelstellingen (Kremers, 1988). Daarnaast kunnen examens vanuit overwegingen van billijkheid uitsluitend zaken bevragen die in het onderwijs uitdrukkelijk aan bod zijn gekomen. Allerlei wenselijke, maar nog niet op alle scholen onderwezen doelstellingen blijven buiten het gezichtsveld van examens.

Niet alleen de overheid heeft behoefte aan feitelijke gegevens over de stand van zaken van het onderwijs. Ook voor instellingen uit de verzorgingsstructuur is het beschikken over een nauwkeurig inzicht in de sterke en minder sterke kanten van het onderwijs haast onmisbaar. Immers, het stelt hen in de gelegenheid gericht cursus- en evaluatiemateriaal te ontwikkelen; bovendien kan worden nagegaan op welke terreinen na- en bijscholing van docenten wenselijk is. Ook de door velen gepropageerde onderwijskundige en maatschappelijke discussie over het onderwijsniveau is beter te voeren wanneer precieze gegevens over de inhoud en de opbrengsten van het onderwijs beschikbaar zijn.

### **1.1. Peilingsonderzoek**

Peilingsonderzoek is één van de middelen om dergelijke gegevens te verschaffen. Onder peilingsonderzoek verstaan wij een landelijk registratie-systeem dat op basis van steekproefonderzoek bij scholen, docenten en leerlingen informatie verschaft omtrent de stand van zaken van het nationale onderwijssysteem. De steekproeven worden zodanig ingericht dat uitsplitsing van de bevindingen naar bepaalde beleidsmatig en onderwijskundig relevante groepen mogelijk is. Periodiek peilingsonderzoek heeft enerzijds tot doel gedetailleerde informatie te verschaffen over de feitelijk bereikte onderwijsleerresultaten en over het actuele onderwijsaanbod. Daarnaast heeft peilingsonderzoek ten doel om veranderingen in het onderwijsaanbod en eventuele stijging of daling van het onderwijsniveau te signaleren. Meer specifiek wordt met behulp van peilingsonderzoek beoogd een antwoord te geven op de volgende (clusters van) vragen:

1. Welke doelstellingen worden in het onderwijs in het algemeen nagestreefd? Welke leerstof wordt onderwezen? Op welke wijze wordt de leerstof behandeld en geëvalueerd (didactische werkvormen, leeractiviteiten, onderwijsleermiddelen, evaluatie-procedures)? In welke mate worden de leerlingen met deze leerstof geconfronteerd (tijdbesteding)? Dit cluster van vragen wordt gewoonlijk met de term onderwijsaanbod aangeduid.
2. Wat zijn de onderwijsleerresultaten van de leerlingen (op populatieniveau)?
3. In hoeverre bestaan er ten aanzien van het onderwijsaanbod en de onderwijsuitkomsten verschillen tussen diverse groepen scholen (schooltypen) en tussen diverse categorieën leerlingen?
4. In hoeverre treden er door de jaren heen veranderingen op in de wijze waarop het onderwijs vorm gegeven wordt en in de opbrengsten van het onderwijs?
5. Welke onderwijsdoelen blijken (op populatieniveau) in de praktijk haalbaar te zijn en welke niet? Wat zijn de meningen van relevante groepen of respondenten over hetgeen de leerlingen tenminste zouden moeten kennen en kunnen? In hoeverre en op welke terreinen is er sprake van een discrepantie



tussen hetgeen feitelijk bereikt wordt en hetgeen als minimaal noodzakelijk of wenselijk wordt geacht?

Bij de hierboven gegeven omschrijving van het doel, de functies en de onderzoeksvragen van peilingsonderzoek zijn enkele relativerende kanttekeningen te maken. Ten eerste zij opgemerkt dat peilingsonderzoek slechts één van de middelen is om informatie te verschaffen over de kwaliteit van het Nederlandse onderwijs. Ook andere evaluatiesystemen, zoals de voorgenomen toetsen ter afsluiting van de basisvorming (Kremers, 1988) en het voorgestelde onderzoek ter evaluatie van de invoering van de basisvorming (Peschar, 1988) bieden dienaangaande tot op zekere hoogte inzicht (Kuhlemeier en Van den Bergh, 1989a).

Een tweede kanttekening is dat peilingsonderzoek zeker niet de pretentie heeft om alle aspecten van de onderwijskwaliteit in kaart te brengen. Een eerste inperking kan worden aangebracht door te refereren aan de drie niveaus waarop de kwaliteit van het onderwijs kan worden beschreven: het niveau van het onderwijsstelsel (macroniveau); het niveau van de school (mesoniveau); het niveau van de onderwijsleerprocessen (microniveau). Peilingsonderzoek beweegt zich voornamelijk op macroniveau; gegevens op meso- en microniveau vallen grotendeels buiten de reikwijdte van peilingsonderzoek. Immers, in de rapportage wordt geen uitsplitsing gemaakt naar specifieke scholen of individuele leerlingen. Een tweede inperking kan worden aangebracht door te verwijzen naar een andere invalshoek bij de concretisering van het kwaliteitsbegrip: het onderscheid naar input, proces en output. De meetpretentie van peilingsonderzoek strekt zich vooral uit tot de onderwijsoutput. Daarmee doelen wij op het geheel aan kennis, houdingen en vaardigheden dat de leerlingen mede onder invloed van het leer- en vormingsaanbod verwerven. Daarnaast zijn er ook raakvlakken met de inputkant van het onderwijs. Te denken valt daarbij aan de inventarisatie van het onderwijsaanbod en van relevante achtergrondkenmerken van scholen, docenten en leerlingen. Het proces, het feitelijke verloop van het onderwijsleergebeuren, blijft in het peilingsonderzoek grotendeels buiten beschouwing. Hierin verschilt het overigens niet van andere evaluatiesystemen als de examens, de voorgenomen afsluitingstoetsen basisvorming (Kremers, 1988) en het voorgestelde evaluatie-onderzoek naar de invoering van de basisvorming (Peschar, 1988).

Ten derde dient opgemerkt te worden dat de uitkomsten van peilingsonderzoek in hoofdzaak van beschrijvende aard zijn. Het landelijke registratiesysteem signaleert hoe het onderwijs ervoor staat; wat de stand van zaken is, waar er iets verandert en in welke mate dat het geval is. Het zal lang niet altijd kunnen worden aangegeven wat de oorzaak van eventuele tekortkomingen is, alhoewel de gegevens wel suggesties in een bepaalde richting kunnen opleveren (vgl. Cito, 1985).

Halverwege 1987 gaf de Minister van Onderwijs en Wetenschappen het Cito de opdracht om in het voortgezet onderwijs, met al zijn verschillende opleidingstypen, een peilingsonderzoek uit te voeren. Deze peiling was een proefpeiling, met als doel een verkenning van de realiseerbaarheid van peilingsonderzoek in het voortgezet onderwijs. En hoe kan de realiseerbaarheid tenslotte beter aangetoond worden dan door daadwerkelijk een peiling uit te voeren? De proefpeiling betrof het vak Nederlands in het derde leerjaar. De keuze viel op Nederlands omdat dit een moeilijk te onderzoeken vakgebied is. Zou peilingsonderzoek daar haalbaar blijken, dan behoort niveaupeiling

van andere vakgebieden ook tot de mogelijkheden, zo is de gedachtengang. Een tweede reden voor de keuze voor het vak Nederlands is dat de resultaten niet alleen relevant zijn voor vakdeskundigen, maar ook voor belanghebbende buitenstaanders. Iedere staatsburger komt immers met het Nederlands in aanraking en kan zich een mening vormen over de kwaliteit van het onderwijs. Voor het derde leerjaar is enerzijds gekozen omdat dit het moment is waarop de meeste leerlingen de voorgenomen basisvorming zullen afsluiten; anderzijds vanwege de mogelijkheid de diverse opleidingstypen met elkaar te kunnen vergelijken. Aan de Proefpeiling Nederlands hebben zo'n 4500 leerlingen en 450 docenten meegewerkt. Alle getalsmatig belangrijke opleidingstypen uit het voortgezet onderwijs zijn in het onderzoek vertegenwoordigd: VWO, HAVO, MAVO, LHNO en LTO.

De Proefpeiling Nederlands had tot doel de haalbaarheid van peilingsonderzoek in het voortgezet onderwijs te onderzoeken. De vraag naar de haalbaarheid kon bevestigend beantwoord worden (Kuhlemeier & Van den Berg, 1989b). Daarnaast is een exemplarisch beeld geschetst van de inhoud en het niveau van het vak Nederlands in het derde leerjaar. Hierbij lag het zwaartepunt op de prestaties van de leerlingen op het terrein van schrijven, spreken, lezen en luisteren. Omdat het niveau van het onderwijs niet alleen in de leerprestaties tot uiting komt, zijn ook andere gebieden onderzocht. Zo is de leerlingen ook gevraagd naar hun houding ten opzichte van schrijven en spreken en naar hun taalgebruik buiten de school. Voorts zijn gegevens verzameld over de wijze waarop docenten Nederlands hun onderwijs vorm geven (het onderwijsaanbod). Omdat de taalvaardigheid van de leerlingen niet alleen bij het vak Nederlands ontwikkeld wordt, is ook informatie ingewonnen over de wijze waarop de Nederlandse taal bij andere vakken gebruikt wordt.

## **1.2. Peilingsonderzoek en basisvorming**

In de Proefpeiling Nederlands zijn voor een groot aantal doelstellingen van het vak Nederlands feitelijke gegevens over de taalprestaties van de leerlingen verzameld. Dit overzicht van de taalprestaties is in hoofdzaak beschrijvend van aard. Om de geconstateerde taalprestaties te kunnen interpreteren hebben we normen nodig. Die geven aan welke taalprestaties als voldoende of adequaat mogen worden beschouwd en welke als onvoldoende of inadequaar. De problematiek van de ontwikkeling en toepassing van normen lijkt een essentiële rol te spelen bij de invoering van de basisvorming. Immers, een wezenlijk element, en misschien wel de kern, van de basisvorming zijn de eindtermen. Wat moet een leerling minimaal kennen en kunnen? Een eerste versie van het eindtermenontwerp voor het vak Nederlands in de basisvorming is begin 1989 gepubliceerd. In dit advies aan de Minister van Onderwijs en Wetenschappen wordt een beschrijving gegeven van de doelstellingen van het vak Nederlands in de basisvorming. Het formuleren van eindtermen is niet eenvoudig. Eindtermen moeten aan diverse eisen voldoen. Zo moeten eindtermen duidelijk, onderwijsbaar en toetsbaar zijn. Bovendien moeten eindtermen haalbaar zijn. Eindtermen dienen nauw aan te sluiten bij het feitelijke prestatieniveau; eindtermen die voor grote groepen leerlingen niet haalbaar blijken, zullen geen of misschien wel een negatief effect op het onderwijs hebben. Een van de problemen bij het formuleren van eindtermen is dat er over het onderwijsaanbod en de feitelijke prestaties van de leerlingen in het voortgezet onderwijs maar weinig bekend is. Een inschatting van het te verwachten aanbod en het feitelijke prestatieniveau onder de condities van de basisvorming is zo mogelijk nog moeilijker



te geven. Dientengevolge is over de vraag naar de 'realiteitswaarde' van de thans voorliggende eindtermen maar weinig met zekerheid te zeggen. Indicatief is in dit verband dat geen van de 14 eindtermencommissies zich gewaagd heeft aan een voorspelling van het percentage leerlingen dat de eindtermen binnen de gestelde tijd zal bereiken. Het is dan ook niet verwonderlijk dat de haalbaarheid ervan door velen in twijfel wordt getrokken (ISCB, 1989; ARVO, 1989; PvdA, 1989).

In beginsel kan peilingsonderzoek aan de ontwikkeling van eindtermen een belangrijke bijdrage leveren. Daartoe behoort onder meer de nadere concretisering van eindtermen in concreet toetsmateriaal en de verzameling van feitelijke gegevens over de leerprestaties. Om een indicatie van de haalbaarheid van een doelstelling te kunnen geven dienen we niet alleen over feitelijke leerlingprestaties te beschikken (paragraaf 2). Daarnaast moet er een criterium zijn, aan de hand waarvan geconstateerde prestaties gewaardeerd kunnen worden in termen van voldoende of onvoldoende. Zijn ook normen beschikbaar, dan kan een indicatie worden gegeven van de mate waarin de eindtermen voor bepaalde groepen leerlingen daadwerkelijk haalbaar zijn (paragraaf 3).

Willen we het prestatieniveau verhogen, dan moeten we ook gegevens over het feitelijke onderwijsaanbod verzamelen. Het is immers geenszins ondenkbaar dat een doelstelling enkel niet bereikt is omdat ze in de onderwijspraktijk nog te weinig wordt nagestreefd. Ook in deze vraag kan enig inzicht verworven worden op basis van de in de Proefpeiling verzamelde gegevens (paragraaf 4).

Dit artikel besluit met enkele conclusies en aanbevelingen betreffende de verdere ontwikkeling en revisie van eindtermen en de constructie van centrale toetsen ter afsluiting van de basisvorming (paragraaf 5).

## 2. Een overzicht van de leerlingprestaties

De Proefpeiling Nederlands is een zogenaamde 'feasibility study': een haalbaarheidsonderzoek. In verband hiermee is niet volstaan met eenvoudig af te nemen en gemakkelijk te scoren instrumenten. Er is een gevarieerd instrumentarium gehanteerd. Immers, gedemonstreerd diende te worden of ook complexe afnameprocedures in het voortgezet onderwijs gerealiseerd kunnen worden. Eveneens moest gedemonstreerd worden dat binnen een relatief korte tijd veel leerlingprodukten met behulp van relatief ingewikkelde scorings- en beoordelingsprocedures beoordeeld konden worden. Het accent op de technische uitvoerbaarheid had echter tot gevolg dat enige afbreuk is gedaan aan de dekking van de verschillende doelstellingen voor het vak Nederlands; niet elke belangrijk geachte doelstelling is door middel van één of meer opdrachten in de Proefpeiling vertegenwoordigd.

De opdrachten in de Proefpeiling zijn geordend in taakboekjes. Elke leerling behoefde slechts een deel der taakboekjes te maken. Ter meting van de leesvaardigheid waren drie taakboekjes samengesteld en elk taakboekje is door ongeveer 1450 leerlingen gemaakt. Het eerste taakboekje bij voorbeeld, 'Schoolreis naar Waddenoog', bevat zes, met elkaar in verband staande opdrachten. In dit taakboekje moet de leerling zich verplaatsen in de situatie van een leerling die voor zijn klas een schoolreis naar het eiland Waddenoog organiseert. Uit een door de VVV verstrekte informatiebrochure zoekt hij een kampeerboerderij die uiteraard aan diverse eisen moet

voldoen (opdracht 1: Tabel en plattegrond). Nadat de leerling zich verdiept heeft in de briefwisseling met de beheerder van de kampeerboerderij vult hij een inschrijfformulier in (opdracht 2: Inschrijfformulier). Voor vertrek naar het eiland moet uiteraard een route uitgestippeld worden. Vandaar dat de leerling een dienstregeling raadpleegt, waarbij enkele vragen over vertrek- en aankomsttijden gesteld worden (opdracht 3: Dienstregeling). Eenmaal aangekomen op het eiland leest de leerling in de informatiebrochure een tekst over de duinen van Waddenoog alsmede een tekst over twee eventueel te bezoeken musea. Over beide teksten worden vragen gesteld (opdracht 4 en 5: Duinen van Waddenoog en Musea). Als het de laatste dag slecht weer is, leest de leerling een krante-artikel waarover weer vragen gesteld worden (opdracht 6: Ouderliefde in de vogelwereld).

Om de spreekvaardigheid van de leerlingen te evalueren zijn drie opdrachten gebruikt. Tezamen vormen deze opdrachten één taakboekje. Eén opdracht is een meer traditioneel schoolse opdracht (het navertellen van een verhaal) en twee opdrachten zijn zogenoemde functionele opdrachten. Dat wil zeggen: opdrachten gebaseerd op taalgebruikssituaties die in het leven van alle dag een rol kunnen spelen. Ten behoeve van deze beide functionele spreekopdrachten moet de leerling twee telefoongesprekken voeren met een bemiddelaar van Randstad Uitzendbureau (gespeeld door een onderzoeksmedewerker op het Cito). In het eerste telefoongesprek wordt de leerling vakantiewerk aangeboden (Randstad biedt aan). Getracht is het telefoongesprek zoveel mogelijk een natuurlijk karakter te geven. Vandaar dat regelmatig reacties aan de leerling ontklokt worden ('oké?'; 'snap je?' e.d.). Op opmerkingen of vragen van de leerling moest vanzelfsprekend ingegaan worden. Na het telefoongesprek kreeg de leerling een situatieschets waaruit bleek dat aan vakantiewerk bij een uitzendbureau enkele vervelende consequenties verbonden kunnen zijn (Arbeidsvoorwaarden bij Randstad Uitzendbureau). De leerling moest wederom contact opnemen met de bemiddelaar van Randstad en de problemen rond vakantiewerk bevragen. Tijdens de telefoongesprekken mochten de leerlingen aantekeningen maken, die geraadpleegd konden worden tijdens het maken van de vragen over de in de telefoongesprekken verschaft informatie.

In Tabel 1 wordt een overzicht gegeven van de prestaties van de leerlingen voor de verschillende opdrachten in de Proefpeiling. Uit Tabel 1 blijkt dat tenminste twee van de opdrachten voor 'de derdeklasser' bijzonder moeilijk waren. Het betreft twee van de opdrachten uit het taakboekje 'Een ongeval', waarin de leerlingen (onderdelen van) een schadeformulier in moesten vullen. De overige opdrachten blijken beduidend eenvoudiger. Deze kunnen als 'gemiddeld' of 'gemakkelijk' geclassificeerd worden. Hierbij zit echter wel een addertje onder het gras. De prestaties van de leerlingen variëren enorm. Voor bijna elke opdracht is er wel een aantal leerlingen dat lage tot uiterst lage scores behaalt. Deze variatie in prestaties geldt niet alleen voor leerlingen van verschillende schooltypen, ook de prestaties van leerlingen binnen een schooltype vertonen een grote spreiding. Dit heeft tot gevolg dat de prestatieverdelingen van de leerlingen van verschillende schooltypen elkaar goeddeels overlappen. Weliswaar presteren VWO- en HAVO-leerlingen over het algemeen het hoogste, gevolgd door MAVO-leerlingen, gevolgd door LHNO- en LTO-leerlingen. Toch bevinden zich in het LTO ook leerlingen die qua prestaties op een opdracht niet te onderscheiden zijn van VWO-leerlingen. Om dit te illustreren is Tabel 2 geconstrueerd.



Tabel 1. Een overzicht van de prestaties op de verschillende opdrachten in de Proefpeiling

Aspect	Opdracht	Moeilijkheid	
		moeilijk	gemiddeld makkelijk
Lezen	Schoolreis Waddenoog:		
	Tabel en plattegrond	_____	_____
	Inschrijfformulier	_____	_____
	Dienstregeling	_____	_____
	Duinen van Waddenoog	_____	_____
	Musea van Waddenoog	_____	_____
	Ouderliefde in vogelwereld	_____	_____
	Ongeval:		
	Polisgegevens	_____	_____
	Personalia	_____	_____
	Aangifte ongeval	_____	_____
	Medische hulp	_____	_____
	Kostenspecificatie	_____	_____
	Algemene voorwaarden	_____	_____
	Conventioneel tekstbegrip:		
	De kick van een krom stuur	_____	_____
	De geschiedenis van papier	_____	_____
Spreeken	Randstad biedt aan	_____	_____
	Arbeidsvoorwaarden	_____	_____
	Een verhaal navertellen	_____	_____
	Inhoud	_____	_____
	Taalgebruik	_____	_____
Schrijven*	Een sollicitatiebrief	_____	_____
	Een excuusbrief	_____	_____
	Betoog over nut huiswerk	_____	_____
	Verhaal: Angstige ervaring	_____	_____
Luisteren	Herkomst onze taal	_____	_____
	Burengerucht	_____	_____
	Michel en Sonja	_____	_____

\* Voor de schrijftopdrachten is een gemiddeld oordeel over verschillende aspecten weergegeven (globale kwaliteit, inhoud, taalgebruik en organisatie). De tellingen van spelfouten, grammaticale fouten e.d. zijn hier niet in verdisconteerd.

In Tabel 2 worden de prestatieverdelingen voor leerlingen van de verschillende schooltypen weergegeven voor de opdracht 'Musea van Waddenoo'. Wij hebben gekozen voor deze opdracht, omdat dit één van de makkelijke opdrachten is (zie Tabel 1). Dit is overigens conform de verwachtingen: de meeste achtstegroepers in de basisschool hadden namelijk geen onoverkomelijke problemen met deze opdracht (Wesdorp, Van den Bergh, Bos, Hoeksma, Oostdam, Scheerens & Triesscheijn, 1986).

De prestatieverdelingen in Tabel 2 illustreren onze redeneringen: ook bij 'makkelijke' opdrachten zijn er relatief veel leerlingen met een lage score. Maar liefst 22 procent van de LTO-leerlingen heeft slechts 7 of minder van de 15 tweekeuze-vragen correct beantwoord. Voor LHNO- en MAVO-leerlingen liggen deze percentages op respectievelijk op 12 en 4 procent. Deze leerlingen hebben een score beneden de raadkans. Daarnaast blijkt dat de prestatie-verdelingen van de prestaties voor de verschillende schooltypen elkaar voor een flink deel overlappen; op het LTO zitten leerlingen die een hogere score behaalden op deze taak dan VWO-leerlingen.

Tabel 2. De prestatieverdelingen voor de opdracht 'Musea van Waddenoo'. Weergegeven zijn de percentages leerlingen.

Schooltype	0-5	6-7	8-9	10-11	12-13	14-15	gem.	N
Populatie	2%	5%	10%	15%	24%	45%	12.2	1441
VWO	0%	0%	2%	3%	19%	76%	14.0	275
HAVO	1%	0%	3%	6%	25%	65%	13.6	280
MAVO	1%	3%	6%	17%	28%	46%	12.6	302
LTO	6%	16%	21%	24%	18%	15%	10.0	294
LHNO	4%	8%	26%	26%	24%	12%	10.4	251

### 3. Exploratie van de haalbaarheid van eindtermen

Zoals in de inleiding betoogd, is het formuleren van criteria waar leerlingen tenminste aan moeten voldoen een moeilijke zaak. Normen of criteria kunnen zowel op zuiver statistische gronden als op basis van een inhoudelijke argumentatie worden geoperationaliseerd. Bij een statistisch criterium wordt de grens tussen een voldoende en een onvoldoende prestatie gerelateerd aan hetgeen door een bepaald percentage van de leerlingenpopulatie bereikt wordt. In het eindtermenontwerp wordt het algemene niveau bij voorbeeld geïndiceerd door hetgeen voor tachtig procent van de leerlingen haalbaar geacht wordt; het hogere niveau zou door veertig procent van hen gehaald moeten worden. Een voordeel van een dergelijke operationalisatie is de eenvoud en de toetsbaarheid. De haalbaarheid van een doelstelling, gegeven een meetinstrument, is bij voorbeeld eenvoudig vast te stellen door uit te rekenen welke toetsscore door tachtig procent van de leerlingen bereikt wordt. Een zuiver statische methode draagt echter het gevaar van willekeur in zich; de keuze voor een bepaald beheersingspercentage is



immers tamelijk arbitrair en zonder nadere inhoudelijke argumentatie niet goed te verantwoorden.

Een meer inhoudelijke criteriumbepaling is toegepast in de Proefpeiling Nederlands (Kuhlemeier en Van den Bergh, 1989b). Daarbij stond de vraag centraal: kan de communicatie op basis van de geleverde prestatie slagen? Voor een aantal opdrachten is bepaald welke elementen vanuit communicatief oogpunt essentieel zijn. Leerlingen die niet aan deze minimale communicatieve eis voldoen, leveren, naar de uiteraard subjectieve mening van de onderzoekers, een onvoldoende prestatie. In het eindtermenontwerp wordt eveneens een meer inhoudelijk beargumenteerd voorstel gedaan. Daarbij is er sprake van een hoger niveau naarmate in een leerlingprestatie meer onderwerpen op een meer gedetailleerde wijze naar voren komen en naarmate een hogere mate van abstractie en complexiteit wordt beperkt (Eindtermencommissie Nederlands, 1989). In het vervolg van deze paragraaf wordt dit laatste criterium voor twee taken uit de Proefpeiling Nederlands nader uitgewerkt. Bovendien wordt, gegeven de gestelde criteria, de vraag naar de haalbaarheid van de eindtermen aan de hand van de feitelijke leerlingprestaties nader geëxploreerd. Gekozen is voor de spreektaak 'Het navertellen van een verhaal' en de schrijftaak 'Een sollicitatiebrief'. De spreektaak kan worden opgevat als een operationalisatie van de eindterm: 'De leerlingen kunnen in de vorm van een korte monoloog voor een hun bekend publiek een persoonlijke beleving vertellen of een situatie beschrijven'. De taak 'Een sollicitatiebrief' vormt een operationalisatie van de eindterm: 'De leerlingen kunnen een zakelijke of persoonlijke brief schrijven (...) ten behoeve van (...) toekomstige werkgevers en daartoe de noodzakelijke conventies hanteren met betrekking tot interpunctie, spelling, structuur, kenmerken van tekstsoorten, taalgebruik en uiterlijke verzorging (...)'. Beide hier geciteerde eindtermen betreffen het algemene niveau van de basisvorming. Volgens het eindtermenontwerp zou na de afsluiting van de basisvorming dus tachtig procent van de leerlingen tot een dergelijke prestatie in staat moeten zijn.

### 3.1. Het navertellen van een verhaal

De spreekopdracht 'Het navertellen van een verhaal' is een voorbeeld van een meer schoolse opdracht. De afnameprocedure was als volgt. De leerling luisterde eerst naar een op cassette opgenomen beschrijving van een proces: het productieproces van bakstenen. Bij elke fase in het productieproces behoorde om afbeelding. Nadat de tekst ten gehore werd gebracht moest de leerling proberen om de acht plaatjes in de juiste volgorde te leggen. Wanneer de leerling een fout maakte, werd hij door de proefleider gecorrigeerd. Had de leerling het proces goed begrepen, dan werd de cassette nogmaals afgespeeld. Vervolgens moest de leerling aan één klasgenoot uitleggen hoe bakstenen gemaakt worden. Bij deze uitleg kon de leerling gebruik maken van de plaatjes die hij zojuist in de goede volgorde gelegd had. Het transcript van de tekst op de cassette is in Tabel 3 hieronder onverkort weergegeven.

Tabel 3. Een weergave van de tekst voor de spreektaak: het navertellen van een verhaal. Pauzes zijn weergegeven als "(...)".

---

*Ik zal je uitleggen hoe een baksteen gemaakt wordt.*

*(...)*

*Bakstenen worden gemaakt van klei of leem. Dit wordt afgegraven en op een hoop gegooid.*

*(...)*

*Deze hoop of bult met klei blijft enige tijd liggen in een plas met water. Hierdoor kan de klei water opnemen. Een proces dat we rijpen noemen.*

*(...)*

*Daarna wordt de bult weer afgegraven en naar de mengmachine vervoerd. In de mengmachine wordt de klei nogmaals met water vermengd. De machine roert de massa tot een glad 'beslag' ontstaat, waarna het overvullige water afgetapt wordt.*

*(...)*

*Het beslag wordt vervolgens in bakken geperst, waardoor het de vorm van bakstenen krijgt. Dit gebeurt in de vormbakpers. De vormbakpers leegt de bakken automatisch en legt de nog zachte stenen op plankjes.*

*(...)*

*Voor het bakken worden de stenen eerst te drogen gelegd. Meestal gebeurt dit in open schuren. Soms wordt ook de restwarmte van de oven gebruikt waardoor de stenen sneller drogen. Deze gedroogde maar nog niet gebakken stenen worden groene of rauwe stenen genoemd.*

*(...)*

*De gedroogde stenen worden gebakken op een temperatuur van ongeveer 1000° Celsius. Hoe lang de stenen gebakken worden en hoe hoog de temperatuur precies is hangt af van het type baksteen dat gemaakt wordt: harde straatklinkers worden langer en op een hogere temperatuur gebakken dan de zachte metselklinkers.*

---

### **Operationalisatie van het niveau**

In navolging van het eindtermenontwerp Nederlands spreken we van een hoger niveau naarmate de leerling op meer aspecten een hogere mate van beheersing ten toon spreidt. Bij de spreektaak 'Het navertellen van een verhaal' onderscheiden we twee aspecten: de inhoud van het verhaal en de wijze waarop het verhaal naar voren wordt gebracht. Het aspect inhoud is door twee beoordelaars gescoord aan de hand van een analytisch scoringsvoorschrift. In Tabel 4 is voor elk van de 19 inhoudselementen het percentage leerlingen weergegeven dat het inhoudselement correct wist te noemen. Uit de tabel wordt duidelijk dat nogal wat inhoudselementen in de verhalen van de leerlingen ontbreken.

Ook de wijze waarop de leerling zijn verhaal naar voren brengt, is door twee beoordelaars gescoord. Dit globale oordeel over het taalgebruik en de organisatie van het verhaal werd gegeven op een 7-puntsschaal (1: slecht; 7: zeer goed). Prestaties met een hoge score op dit aspect onderscheiden zich van andere prestaties wat betreft een gevarieerde woordkeus, een goede zinsbouw, een rustig spreektempo en een



logische opbouw, waarin de verschillende elementen in een logische volgorde aan bod komen. Als de spreker zich bediende van een dialect werd dit zoveel mogelijk buiten beschouwing gelaten, omdat de hoorder - zo veronderstellen we - dit ook beheerst. Wel konden dialectsprekers normale taalgebruiksfouten maken. De verdeling van de prestaties van de leerlingen is weergegeven in Tabel 5.

Tabel 4. Het percentage leerlingen dat de inhoudselementen correct noemde

Inhoudselement	%
1 introductie	38
2 klei of leem	53
3 afgegraven	73
4 blijft liggen	26
5 in water	86
6 neemt water op	31
7 naar mengmachine	44
8 vermenging met water	63
9 roeren tot glad beslag	18
10 in bakken geperst	16
11 vorm bakstenen	39
12 in de vormbakpers	22
13 drogen	87
14 in open schuren	57
15 bakken	70
16 temperatuur tot circa 1000 graden	61
17 hoogte temperatuur	37
18 duur van het bakken	32
19 afhankelijk van de gewenste hardheid	8

Tabel 5. Prestatieverdeling voor de scores voor taalgebruik en organisatie voor de opdracht 'Het navertellen van een verhaal'

score	1	2	3	4	5	6	7
% leerlingen	1	4	13	26	29	21	7

Tabel 5 wijst uit dat slechts een gering percentage van de leerlingen (ongeveer vijf procent) een lage score voor taalgebruik en organisatie behaalt (score 1 of 2). In verreweg de meeste spreekprestaties lijken zowel het taalgebruik als de organisatie van dien aard dat zij het begrip van het gesprokene niet verstoren.

De hierboven gepresenteerde analyse biedt weliswaar enig inzicht in de spreekprestaties van de leerlingen maar over de vraag hoeveel leerlingen de eindterm 'de leerlingen kunnen in de vorm van een korte monoloog voor een hun bekend publiek een situatie beschrijven' daadwerkelijk bereiken, valt op basis van deze gegevens nauwelijks een antwoord te geven. Daarvoor moet eerst een criterium worden bepaald dat aangeeft welke prestaties als adequaat en welke als inadequaat mogen worden beschouwd. In onze exploratie van de niveau-problematiek kiezen wij voor een deels inhoudelijke en deels statistische benadering. In navolging van het eindtermenontwerp Nederlands gaan wij ervan uit dat van een hoger niveau sprake is naarmate een leerling op meer aspecten een hogere mate van beheersing ten toon spreidt. In het geval van 'Het navertellen van een verhaal' kan een leerling voor 0, 1 of 2 aspecten een (on)voldoende prestatie behalen. Naar onze mening dient een leerling zowel voor het aspect inhoud als voor taalgebruik/organisatie een adequate prestatie te leveren. Een goed gepresenteerd, maar inhoudelijk armoedig verhaal is immers evenzeer inefficiënt als een inhoudelijk adequaat, maar slecht gepresenteerd verhaal. Omdat een inhoudelijke verantwoording van het onderscheid tussen voldoende en onvoldoende prestaties voor de beide aspecten moeilijk te geven is, wordt de mate van beheersing uitgedrukt als een percentage van de maximaal te behalen score voor het desbetreffende aspect. Daarbij onderscheiden we de normen 20, 40, 60 en 80 procent. Voor het aspect inhoud komt een norm van 20 procent bij voorbeeld overeen met vier correct weergegeven inhoudselementen; bij het aspect taalgebruik/organisatie komt deze norm overeen met een score van 2 (op de schaal 1 tot en met 7). In Tabel 6 is voor vier van de 16 mogelijke combinaties van beide criteria het percentage leerlingen dat een adequate prestatie levert weergegeven.

Tabel 6. Percentage leerlingen in de populatie dat voor beide aspecten van 'Het navertellen van een verhaal' tenminste 20, 40, 60 of 80 procent van de maximale score behaalt

Score voor inhoud:	Score voor taalgebruik en organisatie			
	20%	40%	60%	80%
20% elementen correct	94%			
40% elementen correct		60%		
60% elementen correct			0%	
80% elementen correct				2%

Uit Tabel 6 blijkt dat het meest soepele criterium door 94 procent van de leerlingen bereikt wordt. Dit betekent tevens dat zes procent van hen niet aan deze norm voldoet. Zij weten hooguit vier van de 19 inhoudselementen correct te noemen, terwijl hun taalgebruik en de organisatie van het verhaal in hoge mate te wensen overlaten (score 1 of 2 uit 7). Het meest strenge criterium wordt daarentegen slechts door twee



procent van de derdeklassers gehaald. Zij noemen tenminste 15 inhoudselementen, terwijl hun score voor taalgebruik/organisatie 6 of 7 bedraagt.

De gegevens voor de vier niveaus in Tabel 6 zijn op zich nauwelijks te interpreteren, daar de niveaoverschillen niet gerelateerd zijn aan concrete leerlingprodukten. Hieronder is daarom voor elk van de vier onderscheiden niveaus een transcript van een karakteristieke leerlingprestatie weergegeven.

Op grond van de vier transcripten menen we te mogen stellen dat met name het eerste niveau, zoals door ons gedefinieerd, erg mager is; noch op basis van het transcript, noch op basis van de gesproken tekst wordt het productieproces van bakstenen voor een luisteraar duidelijk. Toch blijkt zo'n zes procent van de derdeklassers niet aan dit criterium te voldoen. Op basis van de vier transcripten zou een inhoudelijke keuze voor een minimumniveau gemaakt kunnen worden. Er zou een keuze gemaakt kunnen worden voor een spreekprestatie die men nog net voldoende acht. Misschien vinden sommigen deze op 'niveau 2' liggen, anderen zullen een keuze maken voor 'niveau 3' en weer anderen ergens tussen niveau 1 en 2 in. Bij een dergelijke keuze, die altijd een enigszins arbitrair karakter zal dragen, moet ons inziens nog een criterium een rol spelen: het percentage leerlingen dat niet aan de gestelde eis voldoet. Vandaar dat in Tabel 7 per 'niveau' een overzicht gegeven wordt van het percentage leerlingen per schooltype dat een score beneden de gestelde normen behaalt.

#### Transcripten spreesituaties

---

##### **Niveau: 1**

**Inhoudsscore: 4**

**Taalgebruiksscore: 2**

*Oh .... eh .... eerst wordt 't .... klei..brond ... eh .... Eerst wordt klei en grond afgegraven .... en wordt 't op een hoop gegooid en water bij .... eh .... gedaan en dan wordt 't weer afgegraven en eh .... in een mengba ... eh bak en eh ... en wordt 't eh eh in een eh .... vorm eh .... in een vorm gedaan en dan wordt .... eh .... en eh wordt 't in een vorm de in eh, en wordt 't opdro-en dan opgedroogd wordt 't eh .... in een vorm gedaan en opgedroogd en ... wordt 't gedroogd in de schuren en dan .... eh .... en met eh .... extra warmte van de oven wordt 't dan, wordt 't eh .... snel gedaan eh nou wordt 't gebakken in de oven en dan eh .... eh dan heb je de baksteen.*

##### **Niveau: 2**

**Inhoudsscore: 8**

**Taalgebruiksscore: 3.5**

*Een baksteen wordt gemaakt .... van zand of leem, wordt op een hoop gebracht en met water vermengd, .... daarna eh wordt de hoop .... door een mengmachine gemaakt .... ge .... gegaan .... en wordt 't daar alsnog met water vermengd. De .... zand of leem wordt daar in bakken bij mekaar geperst, zodat steen en zand bij elkaar zit en wordt daarna gedroogd in open schuren .... eh .... met een eh temperatuur van - oh, nee dat is pas later - en daarna wordt 't naar ovens gebracht daar worden de stenen gebakken met zo'n 1000 °C. De steen is dan klaar .... eh ....*

**Niveau: 3**

**Inhoudsscore: 11**

**Taalgebruiksscore: 4.5**

Een .... eh .... baksteen wordt dus afgegraven van eh .... kleiveen en dat wordt allemaal op één grote hoop gegooid en daar doen ze water bij .... eh .... daar blijft 't dan zo'n poosje liggen .... eh .... dan wordt 't vervolgens weer afgegraven en naar de mengmachine gedaan, eh .... daar eh wordt 't wordt 't eh .... eh .... wordt weer water bij gedaan daarna gaat 't in bakken voor de vorm van eh .... bakstenen en al 't nodige water wordt eruit gehaald .... eh .... dan gaat 't naar de 'n soort open schuur, daar wordt 't dan opgestapeld om nog langer te drogen dan gaan ze naar de oven .... Baksteen wordt meestal 1000 °C gebakken. 'T hang .... hangt er van of wat .... eh .... voor soort steen 't is als een straatsteen is wordt 't langer gebakken dan een klink .... klinksteen. Ja .... eh .... en dan krijg je 'n baksteen.

**Niveau: 4**

**Inhoudsscore: 15**

**Taalgebruiksscore: 6**

Ik zal je vertellen hoe een baksteen wordt gemaakt. 'T wordt als eerst eh .... afgegraven en eh .... besta, bestaat meestal uit klei of leem en wordt .... eh .... daarna in eh .... een plas met water gelegd om water op te nemen, daarna wordt er weer afgegraven en naar de mengmachine gebracht, daarin wordt 't vermengd .... en eh .... als nog water bij toegevoegd eh .... daar eh .... gaat 't in eh daar wordt 't water gescheiden weer van klei of leem. Dan gaat 't in eh .... vormmachine eh .... wordt .... krijgt 't de vorm van 'n eh .... baksteen en dan eh wordt 't een tijdje te .... eh .... drogen gelegd, dat noemen ze meestal groen of .... nog wat klei, ha ha ha, dan komt 't in een speciale schuur eh te te staan eh .... waar 't gedroogd wordt eh en zo'n schuur heet open schuur eh .... meestal gebruiken ze dan nog wat eh .... warmte van een hoogoven om 't sneller te laten, drogen eh .... dan dan eh vervolgens gaat 't komt bakken eh naarmate waarvoor de baksteen wordt gebruikt daardoor eh .... daar van hangt tijd en hoelang 't en de hoogte van de temperatuur, hoe lang 't duurt eh .... die dingen bakken van die baksteen. Eh .... straatstenen zullen wat eh eh wat langer moeten bakken, gebakken worden en op een hogere temperatuur dan gewoon stenen om te bouwen voor huizen.

Uit Tabel 7 wordt duidelijk dat er tussen de vijf schooltypen een grote variatie is in het percentage leerlingen wier prestaties niet aan de normen voldoen. Bij de meest coulante norm voor deze spreekopdracht, voldoet 18 procent van de prestaties van de LHNO-leerlingen niet; voor VWO-leerlingen bedraagt dit percentage slechts twee procent. Ook wordt uit Tabel 7 duidelijk dat de combinatie van twee eisen (respectievelijk: inhoud en taalgebruik) kan leiden tot grote aantallen leerlingen wier prestaties niet voldoen. In dit verband wijzen wij op de toch aanzienlijke percentages leerlingen met onvoldoende prestaties indien 'niveau 2' aangehouden zou worden. In onze ogen zijn deze percentages zo hoog, dat dit niveau in onderwijskundig opzicht als onhaalbaar voor veel leerlingen en in maatschappelijk opzicht als onaanvaardbaar gekarakteriseerd moet worden.



Tabel 7. Het percentage leerlingen met een score onder het criterium per criterium per schooltype

Schooltype	Niveau			
	1	2	3	4
LHNO	12	67	94	100
LTO	4	52	81	100
MAVO	4	42	80	100
HAVO	4	30	76	97
VWO	2	19	62	92

### 3.2. Het schrijven van een sollicitatiebrief

Het schrijven van een sollicitatiebrief is een functionele opdracht. Op grond van een advertentie, waarin om een vakantiehulp gevraagd wordt, moet de leerling een sollicitatiebrief aan een groot Warenhuis schrijven. De opdracht voor de leerlingen is hieronder onverkort weergegeven.

#### Opdracht sollicitatiebrief

Stel je voor: Je zoekt een baantje voor de zomervakantie 1988. In de krant zie je de volgende advertentie:

*Voor de zomervakantie zoeken wij voor onze vestigingen in verschillende provincies jongeren die willen werken op onze*

- magazijnafdeling
- inpakafdeling
- verzendafdeling
- service-afdeling

*Jongeren vanaf 14 à 15 jaar komen in aanmerking voor een sollicitatiegesprek. Belangstellenden moeten minstens 4 volledige weken beschikbaar zijn, tussen 15 juni en 31 augustus 1988. Schriftelijke reacties met vermelding van geboortedatum, woonplaats, de beschikbare periode en de afdeling van je voorkeur richten aan:*

Postorderbedrijf POSTKOOP  
Centrale Personeelsafdeling  
Dennenweg 10  
2500 LH Utrecht

Je hebt de advertentie gelezen. Voor één van de aangeboden baantjes wil je graag in aanmerking komen. Je moet nu een briefje schrijven waarin je vraagt om een sollicitatiegesprek.

Let op: géén uitgebreide sollicitatiebrief, maar een briefje waarin je de in de advertentie gevraagde informatie verschaft. Schrijf je sollicitatiebriefje op de volgende pagina. Zorg ervoor dat je sollicitatiebrief alle noodzakelijke gegevens bevat en volledig duidelijk is. Probeer bovendien geen schrijffouten te maken. Je wilt de baanslotte graag hebben! Het gaat erom dat je zo goed mogelijk voor de dag komt.

### Operationalisatie van het niveau

Evenals bij 'Het navertellen van een verhaal' spreken we in navolging van de eindtermencommissie van een hoger niveau naarmate een leerling op meer aspecten een hogere mate van beheersing bereikt. In het geval van een sollicitatiebrief zijn tenminste twee aspecten van belang. De brief moet niet alleen 'goed geschreven' zijn, maar mag bovendien geen formele taalfouten bevatten. Het eerste aspect is geoperationaliseerd als de globale kwaliteit van brieven<sup>2</sup>. In Tabel 8 wordt een overzicht gegeven van de verdeling van de score voor 'het schrijven' voor alle derdeklassers. Omwille van de overzichtelijkheid is gebruik gemaakt van een 5-puntsschaal.

Het tweede aspect is geoperationaliseerd als de som van het aantal spelfouten, het aantal fouten in de spelling van de werkwoorden en het aantal grammaticale en idiomatische fouten<sup>3</sup>. Merk op dat het aantal interpunctiefouten bij dit aspect geen rol speelt. In Tabel 9 is de verdeling van de prestaties voor het aantal formele taalfouten (spelfouten, plus fouten in de werkwoordspelling plus grammaticale en idiomatische fouten) weergegeven.

Op grond van de hieronder gepresenteerde Tabellen 8 en 9 kan niet zonder meer geconcludeerd worden dat de meeste leerlingen een adequate sollicitatiebrief hebben geschreven. Daarvoor dienen we te beschikken over een norm. Een sollicitatiebrief moet niet alleen voldoen aan eisen met betrekking tot de globale kwaliteit, maar moet bovendien zo weinig mogelijk formele taalfouten bevatten. Met betrekking tot deze formele vereisten stellen we de grens op 0, 1, 2 of 3 taalfouten. Ten aanzien van het

Tabel 8. De verdeling van de prestaties voor de 'globale kwaliteit' van de sollicitatiebrieven

Score	% leerlingen
0-1	12.6
1-2	18.3
2-3	20.8
3-4	10.2
4-5	1.2



Tabel 9. Een overzicht van de aantallen taalfouten in 'De sollicitatiebrief'.  
Weergegeven zijn de percentages leerlingen.

	Aantallen taalfouten					
	0-1	1-2	2-4	4-6	6-10	10-32
% leerlingen:	7%	11.2%	27.8%	23.6%	23.1%	6.3%

Gemiddeld aantal spelfouten: 2.17

Gemiddeld aantal fouten in de werkwoordspelling: 0.17

Gemiddeld aantal grammaticale en idiomatische fouten: 2.22

globale kwaliteitsoordeel over de sollicitatiebrieven stellen we de grens op 20, 40, 60 of 80 procent van de maximale score. In onderstaande tabel is voor vier van de 16 mogelijke criteria het percentage leerlingen dat een adequate prestatie levert weergegeven.

Tabel 10 wijst uit dat het meest soepele criterium door een kwart van de leerlingen bereikt wordt. Dit betekent tevens dat driekwart van hen niet aan deze norm voldoet. Zij maken meer dan drie taalfouten (spelfouten, werkwoordspelfouten en/of grammaticale of idiomatische fouten), terwijl de inhoud, de stijl, de organisatie en de globale kwaliteit van hun briefjes in hoge mate te wensen overlaat (score hooguit twintig procent van de maximale score). Aan het meest strenge criterium voldoet slechts één van de ruim 1400 leerlingen uit de responsgroep. Hij of zij zondigt in het briefje niet één keer tegen de taalconventies op het gebied van spelling en grammaticaliteit, terwijl de score voor 'het schrijven' tenminste 80 procent van de maximale score bedraagt.

Tabel 10. Percentage leerlingen in de populatie dat voor beide aspecten van 'De sollicitatiebrief' aan de gestelde eisen voldoet

Aantal taalfouten	Score voor 'het schrijven'			
	20%	40%	60%	80%
3	25			
2		11		
1			2	
0				0.1

Omdat in het voorgaande geabstraheerd is van de concrete leerlingprestaties zijn de hiervoor gepresenteerde gegevens moeilijk interpreteerbaar. Daar komt nog bij dat een indicatie van het niveau van de 'gemiddelde' derdeklasser zonder referentie aan het schooltype weinig zeggingskracht heeft. In het hierna volgende is daarom voor elk van de vier onderscheiden niveaus een voorbeeld van een karakteristieke sollicitatiebrief weergegeven. Tevens is Tabel 11 geconstrueerd, waarin aangegeven wordt welk percentage der VWO-, HAVO-, MAVO-, LTO-, LHNO-leerlingen tenminste tot een dergelijke prestatie in staat is.

In Tabel 11 is het haalbaarheids criterium weergegeven, door per schooltype het percentage leerlingen te berekenen dat niet aan de gestelde eisen voldoet.

Uit Tabel 11 blijkt ook dat bij de meest soepele eis een groot deel van de leerlingen onder de norm presteert. Toch kunnen we deze eis zeker niet zwaar noemen. Eigenlijk mag in een sollicitatiebriefje geen enkele formele fout staan. Bovendien wijzen we er nogmaals op dat de interpunctie geen rol in het criterium speelde, anders zou het resultaat nog onthutsender zijn. Bij het meest strenge criterium, wat overigens een zeer goede sollicitatiebrief opleverde, behaalde slechts één VWO-leerling een prestatie boven de norm.

#### Voorbeelden sollicitatiebrieven

##### Niveau: 1

*Hoorn, 12 - 4 - '88*

*Beste mijnheer:*

*Mijn naam is xxxx en ik ben geboren op*

*20 - 1 - '72 en ik woon in Hoorn.*

*Ik zou graag bij u willen komen werken van 15 juli t/m 16 juli op de magazijnafdeling of inpakafdeling.*

*met vriendelijke groet:*

xxxxx

##### Niveau: 2

*25 Maart 1988*

*Hierbij zou ik graag in aanmerking willen komen voor het sollicitatie-gesprek en voeg hierbij de volgende gegevens toe:*

*Geboren: 4 - 1 - '72*

*Woonplaats: Hardenberg*

*Provincie: Overijssel*

*Beschikbaar van: 15 juni tot 15 juli*

*In aanmerking voor: service-afdeling*



met vriendelijke

Groeten    xxxxx  
              (xx) Postbus xx  
              xxxx xx Hardenberg  
              (OV)

### Niveau: 3

*Geachte mensen van de Centrale Personeelsafdeling,*

*Ik zou graag in aanmerking willen komen voor een sollicitatiegesprek.*

*Bij voorkeur zou ik graag op de service-afdeling willen werken.*

*Ik ben geboren op 17 februari 1973 en woon in Apeldoorn.*

*Daar zit ik op de Mavo.*

*De hele zomervakantie ben ik beschikbaar om bij u te komen werken.*

Met vriendelijk groeten,

xxx

*Mijn adres : xxxx 43*

*xxxx xx Apeldoorn*

*tel: 055 - xxxxxx*

### Niveau: 4

*Aan:    Postorderbedrijf Postkoop  
         Centrale Personeelsafdeling  
         Denneweg 10  
         2500 LH Utrecht*

*Den Haag 2 - 5- '88*

*Geachte mijnheer/mevrouw,*

*Hierbij wil ik solliciteren naar één van de door u genoemde baantjes in uw advertentie in het NRC-Handelsblad. Ik ben veertien jaar en zou graag op uw service-afdeling willen werken. Ik denk dat ik wel geschikt ben voor dit baantje omdat ik Nederlands en Engels vloeiend spreek en ik kan ook nog een aardig woordje Frans. Daarbij kan ik ook nog goed met mensen opschieten, omdat ik in een bejaardenhuis heb gewerkt. De hele maand juni ben ik beschikbaar en de helft van de maand augustus ook. Ik hoop spoedig iets van u te horen en ik ben gaarne bereid mijn sollicitatie in een gesprek toe te lichten.*

Hoogachtend,

xxxx

Tabel 11. Het percentage leerlingen per schooltype per niveau dat niet aan de gestelde criteria voor 'globale kwaliteit' en 'aantal formele fouten' voldoet

Schooltype	Niveau			
	1	2	3	4
LHNO	87	87	99	100
LTO	94	99	100	100
MAVO	76	89	97	100
HAVO	69	87	98	100
VWO	53	75	95	100

#### 4. Onderwijsaanbod, attitudes en buitenschoolse gewoonten en gebruiken

Met de invoering van de basisvorming beoogt de overheid behalve een algehele niveauverhoging ook een inhoudelijke en didactische vernieuwing van het onderwijs. Zo heeft de eindtermencommissie Nederlands diverse verschuivingen in het onderwijsaanbod geadviseerd. Bij voorbeeld: meer aandacht voor de mondelinge taalvaardigheden en een grotere gerichtheid op het leren gebruiken van taal. Deze verschuivingen in het onderwijsaanbod zijn nodig om de gestelde eindtermen te kunnen realiseren. Bij het formuleren van eindtermen moet niet alleen rekening worden gehouden met de feitelijke prestaties van de leerlingen, maar ook met de wijze waarop het huidige onderwijs wordt vormgegeven. De beoogde verschuivingen in het onderwijsaanbod en het mogelijke effect daarvan op de leerlingprestaties kunnen immers alleen in kaart worden gebracht indien er voldoende kennis omtrent het feitelijk gerealiseerde onderwijsaanbod voorhanden is. Het gaat daarbij om vragen als 'hoeveel tijd besteedt de doorsnee docent aan de desbetreffende doelstelling?' en 'welke leerinhouden, onderwijsleermiddelen, werkvormen en evaluatiemiddelen worden gehanteerd teneinde deze doelstellingen te realiseren? Wordt er in het vigerend onderwijs aan de eindterm reeds veel aandacht besteed (in termen van tijdbesteding, leermiddelen en toetsmateriaal), dan mag men omtrent een eventuele kwaliteitsverhoging ten gevolge van de invoering van de basisvorming geen al te hoge verwachtingen koesteren. Wordt de doelstelling daarentegen nog nauwelijks onderwezen, dan kan de beoogde kwaliteitsverhoging wellicht eerder gerealiseerd worden. Naast het schoolse onderwijsaanbod is het tevens van belang om inzicht te verkrijgen in de houdingen van de leerlingen en hun gewoonten en gebruiken buiten de school. De a priori haalbaarheid van eindtermen die leerlingen als interessant, zinvol en leerzaam ervaren, lijkt immers hoger dan die van minder uitdagende taken waarvan men de zin en het belang niet inziet. Kennis van de buitenschoolse gebruiken en gewoonten van leerlingen is onder meer wenselijk omdat het opnemen van eindtermen die buiten de school reeds voldoende geoefend worden minder zinvol lijkt.



In de voorgaande paragraaf zijn de prestaties op twee taken uit de Proefpeiling Nederlands beschreven: het geven van een mondelinge beschrijving en het schrijven van een sollicitatiebrief. Voor diverse mogelijke criteria is tevens een indicatie gegeven van het percentage leerlingen dat aan het einde van het derde leerjaar van het vigerende voortgezet onderwijs aan deze criteria voldoet. In deze paragraaf gaan we nader in op de hoeveelheid tijd die aan onderwijs in het schrijven besteed wordt. Daarna volgt een beschrijving van het onderwijs in het schrijven. Daarbij ligt het accent vooral op het type schrijfp opdrachten waartoe het sollicitatiebriefje behoort: de zakelijke, formele en functionele briefjes. Ten slotte wordt aandacht besteed aan het schrijven buiten de school en de wijze waarop leerlingen het schrijven beleven.

#### **4.1. Tijdbesteding schrijven**

In de Proefpeiling Nederlands zijn docenten Nederlands gevraagd naar de tijd die zij aan de diverse onderdelen van het vak Nederlands besteden. De resultaten wijzen uit dat aan het schrijven van zakelijke en verhalende teksten in de doorsnee derde klas gemiddeld bijna tweeënhalve lesuur per maand besteed wordt. Daarnaast wordt aandacht geschonken aan oefeningen in de spelling en oefeningen ter uitbreiding van de woordenschat. De gemiddelde docent besteedt hieraan ongeveer twee lesuren per maand.

Voor alle vakonderdelen zijn aanzienlijke verschillen tussen docenten geconstateerd. Zo bedraagt de tijdbesteding aan schrijven voor ongeveer één derde van de docenten circa één lesuur, voor ongeveer één vijfde circa twee lesuren, voor bijna een kwart ongeveer drie lesuren en voor de overige docenten (circa 19 procent) vier of meer lesuren per maand.

Ten behoeve van het schrijfonderwijs kan de docent Nederlands kiezen uit een groot aantal schrijf oefeningen. Deze schrijf oefeningen kunnen variëren van deelvaardigheids oefeningen ter vergroting van de woordenschat of spellingsoefeningen, tot het schrijven van hele teksten. Het zakelijk schrijven, waartoe het schrijven van een sollicitatiebrief behoort, wordt in de doorsnee derde klas hooguit één keer per maand geoefend. Daarmee is het schrijven van een sollicitatiebriefje overigens wel de meest gepraktiseerde functionele schrijfp opdracht (zie ook: Damhuis, De Gloppe & Wesdorp, 1983).

Deelvaardigheids oefeningen die de uitbreiding van de actieve woordenschat tot doel hebben blijken veel populairder dan 'echte' schrijfp opdrachten: de leerling komt hiermee vaker dan één maal in de maand in aanraking. Tot de overige activiteiten waarmee de leerling tenminste maandelijks geconfronteerd wordt, behoren spelling- en interpunctie oefeningen en oefeningen in syntactische variatie en zinsbouw. Het structureren van tekst(delen) neemt een tussenpositie in. Het minst populair zijn de oefeningen in het analyseren van het publiek waar het schrijfprodukt zich op richt, oefeningen in het schrijven voor een bepaald publiek en oefeningen in het reviseren van een eigen schrijfprodukt. Het verbeteren van het handschrift is een oefening die (bijna) nooit voorkomt.

Welke zijn de aandachtspunten bij de beoordeling van de schrijfvaardigheid van de leerlingen? Is het vooral de organisatie, de stijl of de inhoud van het schrijfprodukt of spelen communicatieve vereisten een belangrijke rol? Uit het onderzoek komt naar voren dat alle vier aspecten van belang zijn. Alleen de communicatie-eisen vallen

enigszins uit de toon in die zin dat op de doel- en publiekgerichtheid van de tekst minder wordt gelet dan op de overige aandachtspunten.

Aan het schrijven van Nederlandse teksten, zinnen en woorden wordt niet alleen in de lessen Nederlands aandacht besteed. Ook bij andere vakken komen dergelijke aspecten aan bod. Uit onderstaande tabel kan men opmaken dat docenten Engels en geschiedenis met name aan de spelling van het Nederlands relatief veel aandacht besteden.

Tabel 12. De frequentie van schrijfp opdrachten in de lessen Engels en geschiedenis (1: nooit; 2: jaarlijks; 3: maandelijks; 4: wekelijks; 5: elke les)

Schrijfpdracht	Engels	geschiedenis
Het maken van een samenvatting of uittreksel dat beoordeeld wordt.	1.8	1.9
Het zelfstandig schrijven van een verslag of scriptie over een verrichte opdracht of excursie.	1.3	1.6
Het zelfstandig schrijven van een verslag of scriptie over bestudeerde boeken of artikelen.	1.5	1.5
Zelfstandig voor medeleerlingen of de leerkracht een leesbaar verslag maken van een gesprek of interview.	1.1	1.2
Samen met medeleerlingen een verslag of scriptie maken.	1.1	1.4
Schriftelijke vragen beantwoorden, waarbij een beknopt gegeven antwoord gegeven moet worden.	3.0	3.5
Schriftelijke vragen beantwoorden, waarbij een uitgebreid antwoord gegeven moet worden.	1.6	2.0
Correct spellen.	4.0	3.0
Correct Nederlandse zinnen schrijven.	2.5	3.1
Schriftelijk een stuk tekst van een vreemde taal naar het Nederlands vertalen.	2.2	1.1
De betekenis van onbekende woorden opzoeken en die woorden gebruiken.	3.0	2.9

#### 4.2. Schrijven buiten de school en de beleving van schrijven

Maar weinig leerlingen in de leeftijdscategorie van rond de 15 jaar zullen buiten de school een sollicitatiebrief geschreven hebben. Daarvoor zijn zij waarschijnlijk eenvoudig nog te jong. Het blijkt dat schrijven in het buitenschoolse leven een ondergeschikte rol speelt; aan het schrijven van het type teksten waartoe een sollicitatiebrief behoort, besteedt de doorsnee derdeklasser slechts drie minuten per dag. Ter



vergelijking: aan lezen zeggen de derdeklassers gemiddeld één uur per dag te besteden en aan t.v.-kijken bijna drie uur.

Een kritische kanttekening is hier op zijn plaats. De gepresenteerde gegevens zijn verkregen met behulp van een vragenlijst en moeten in dit licht geïnterpreteerd worden. Zonder nader onderzoek kan over de validiteit ervan weinig met zekerheid gezegd worden. Met name lijken ons de gepresenteerde gemiddelden aan de hoge kant. Men kan zich afvragen: waar halen de leerlingen de tijd vandaan? Verder wordt opgemerkt dat de diverse activiteiten elkaar in de praktijk niet volledig hoeven uit te sluiten. Zo kan een leerling tijdens het kijken naar de televisie gesprekken voeren of een briefje schrijven. De hier gepresenteerde gegevens moeten daarom met de nodige voorzichtigheid geïnterpreteerd worden.

Welke schrijfactiviteiten ontplooiën de leerlingen in hun vrije tijd? En in welke mate ervaren zij deze activiteiten als belangrijk en leuk? Gezien het voorgaande wekt het geen verbazing dat schrijfsituaties in de vrije tijd van de leerling over het algemeen maar sporadisch voorkomen; geen van de schrijfactiviteiten wordt vaker dan maandelijks gepraktiseerd; een taak die enige gelijkenis vertoont met de sollicitatiebrief - het schrijven van een formeel verzoekbriefje - wordt zelfs minder dan één maal per jaar in praktijk gebracht. Over het algemeen worden de buitenschoolse schrijfsituaties als niet erg belangrijk ervaren. Alleen het schrijven van een brief of briefkaart aan familie, vrienden of kennis lijkt tamelijk leuk gevonden te worden. Opgemerkt zij overigens dat de buitenschoolse schrijfsituaties verhoudingsgewijs als minder plezierig ervaren worden dan de situaties waarin gesproken, geluisterd of gelezen wordt. Tot slot blijkt dat zo'n twintig procent van de leerlingen aan het schrijven van een opstel een uitgesproken hekel heeft.

## 5. Conclusies

De belangrijkste conclusie op basis van de Proefpeiling Nederlands is waarschijnlijk wel dat peilingsonderzoek in het voortgezet onderwijs realiseerbaar lijkt. Dit is echter gezien de inhoud van dit artikel, zeker niet de meest interessante conclusie. De geëxploreerde relaties met de basisvorming lijken meer tot de verbeelding te spreken. In dit verband zijn verschillende conclusies te trekken.

Conform het eindtermenontwerp Nederlands hebben wij in onze operationalisatie van eindtermen verscheidene aspecten onderscheiden. De taak 'Een sollicitatiebrief' bij voorbeeld vormt een operationalisatie van de eindterm: 'De leerlingen kunnen een zakelijke of persoonlijke brief schrijven (...) ten behoeve van (...) toekomstige werkgevers en daartoe de noodzakelijke conventies hanteren met betrekking tot interpunctie, spelling, structuur, kenmerken van tekstsoorten, taalgebruik en uiterlijke verzorging (...)'. De sollicitatiebrieven van de leerlingen moeten dus op verschillende aspecten (inhoud, stijl, organisatie, briefconventies, spelling, interpunctie etcetera) aan eisen voldoen. Een groot struikelblok ligt waarschijnlijk in de combinatie van eisen die aan de leerlingprestaties gesteld moeten worden. Als eerste is het natuurlijk mogelijk om de norm op één van de van belang zijnde aspecten te baseren. De keuze voor dit ene aspect zal echter een veelal arbitrair karakter bezitten. Bovendien lijkt een dergelijke werkwijze op enigszins gespannen voet te staan met het funderend en communale karakter van de basisvorming. Alle (aspecten van) eindtermen zijn immers van onge-

veer even groot belang voor het functioneren op school of in de maatschappij? Een tweede mogelijkheid is de norm uit te drukken in één ongedeelde somscore over alle relevante aspecten gezamenlijk. Dit gaat echter onder meer ten koste van de interpreteerbaarheid van de leerlingprestaties, aangezien eenzelfde somscore op verschillende wijze tot stand kan zijn gekomen. In onze exploratie van de criteriumproblematiek is gekozen voor een gecombineerd criterium. Een leerling moet dan aan verschillende criteria tegelijkertijd voldoen. Indien we de leerlingprestaties aan deze norm spiegelen, dan zijn de resultaten in onze ogen desastreus: grote groepen leerlingen blijken zelfs beneden relatief soepele normen te presteren. Het percentage leerlingen dat aan alle eisen van de basisvorming zal voldoen, lijkt gezien de prestaties in de Proefpeiling bijzonder laag. Hier hebben we ons immers beperkt tot één van de vele doelstellingen uit het eindtermenontwerp Nederlands! We hadden onze voorbeelden makkelijk kunnen uitbreiden met andere taken die veel verwantschap tonen met de doelstellingen van de eindtermencommissie. Een analyse van deze prestaties laat echter hetzelfde beeld zien.

De gepresenteerde analyses zijn in dit opzicht illustratief voor de problematiek rond normstelling in de basisvorming. Eén manier om een groter deel van de leerlingen te doen 'slagen' is verlaging van de normen. De zinvolheid hiervan moet echter worden betwijfeld. Gevreesd moet worden dat de eindtermen en de normen dan op een dusdanig laag niveau geformuleerd moeten worden dat deze bijkans triviaal en betekenisloos zijn. Het verwachte positieve effect op het niveau van het onderwijs en de leerlingprestaties zal dan per definitie een zelfde omvang hebben: bijkans minimaal.

De conclusie lijkt gerechtvaardigd dat bij de opstelling van de eindtermen veel meer dan voorheen rekening gehouden moet worden met het feitelijke prestatieniveau. Een inschatting van dit niveau is ten enenmale onvoldoende. Meermalen is gebleken dat zelfs ervaren docenten het prestatieniveau bij concrete opdrachten nauwelijks kunnen inschatten (Van Berkel, 1984; Blok, 1987; De Glopper, 1988). In vele gevallen wordt het niveau te hoog geschat. Als we dan bedenken dat het gewenste niveau vaak ver boven het ingeschatte niveau ligt, dan is de angst voor te hoge, onrealiseerbare en demotiverende normen zeker niet denkbeeldig. Sommigen zullen er in dit verband misschien op wijzen dat de gepresenteerde sollicitatiebriefjes zo slecht niet zijn. Maar let wel, deze representeren niet meer dan de bovenste 25 procent van alle leerlingproducten.

Misschien zijn de eindtermen op dit moment nog niet echt van toepassing. Het onderwijs wijkt immers nog sterk af van het onderwijs zoals het in de basisvorming gegeven zou moeten worden. Hierdoor zou een vertekend beeld gegeven kunnen worden; omdat de opdracht nog niet naadloos aansluit op het genoten onderwijs, zijn logischerwijs nog veel leerlingprestaties onder de maat. Van deze beperking zijn wij ons wel bewust. Wel moet worden gezegd dat er voor een groot deel van de eindtermen nog onvoldoende inzicht bestaat in de wijze waarop het onderwijs op dit moment vormgegeven wordt. Inzicht in de aard van eventuele discrepanties tussen de huidige en de gewenste situatie is onmisbaar in verband met het formuleren van haalbare, realistische eindtermen. Voor de uitvoering van een dergelijke discrepantie-analyse heeft de overheid onlangs financiële middelen in het vooruitzicht gesteld. Deze analyse is van groot belang om prioriteiten te kunnen stellen voor leerplanontwikkeling, toetsconstructie en deskundigheidsbevordering van docenten. Wij willen hierbij aantekenen dat men geen overdreven hoge verwachtingen moet hebben van hetgeen met onderwijs bereikt kan worden. Worden de leerlingprestaties inderdaad stukken beter



wanneer docenten meer aandacht besteden aan functionele opdrachten zoals het schrijven van een sollicitatiebrief? Zal het onderwijsniveau met sprongen omhoog gaan wanneer meer geld wordt uitgetrokken voor leerplanontwikkeling, toetsconstructie en deskundigheidsbevordering? Daarbij moet er overigens ook op gewezen worden dat de sollicitatiebrief al de meest geërfde functionele opdracht is. In absolute zin is de hoeveelheid tijd die eraan besteed wordt echter nog gering. Daar komt nog bij dat er maar weinig gericht instructie- en oefenmateriaal voorhanden is. Op dit terrein lijkt een zekere niveauverhoging dus wel degelijk mogelijk.

De gegevens van de Proefpeiling vormen voor ons aanleiding om twijfels uit te spreken over de zinvolheid van één minimumniveau voor allen. Is het zinvol om één afsluitingstoets te maken waarin de communale doelen van ons onderwijs getoetst worden? Deze wens lijkt geen recht te doen aan de grote verschillen tussen leerlingen; als de normen te hoog gesteld worden, dan is er per definitie geen sprake van communale doelen, en zal er een demotiverende werking van deze normen uitgaan voor vele leerlingen: 'dat is voor mij toch te hoog gegrepen'. Aan de andere kant geldt dat indien de normen te laag gesteld worden, er voor veel leerlingen ook een demotiverende werking uit zal gaan van de eindtermen: 'dat is zo makkelijk, daar hoef ik mij niet voor in te spannen'. Het lijkt, gezien deze grote verschillen in vaardigheden tussen leerlingen haast of er geen adequate eindtermen mogelijk zijn. In deze problematiek hebben wij de wijsheid natuurlijk niet in pacht, maar wij willen wel het belang benadrukken van actuele prestaties voor het opstellen van eindtermen. Alleen eindtermen die realistisch zijn ten aanzien van het huidige niveau zullen een positieve invloed op het niveau kunnen hebben, hoe sceptisch wij ook tegen een minimumniveau voor allen aankijken.

Hoe het ook zij, het verdient in elk geval aanbeveling de eindtermen te baseren op actuele gegevens over de vaardigheden der leerlingen, zoals deze bij voorbeeld in Peilingsonderzoek naar voren komen.

Arnhem/Utrecht, zomer 1989

## Noten

1. Met dank aan Maria van Kuppeveld, Josje Sytstra en René van Werkhoven voor hun gedetailleerde commentaar.
2. In feite is de globale kwaliteit waarover hier gesproken wordt het gemiddelde van vier oordelen over de sollicitatiebriefjes, te weten: globale kwaliteit, inhoud, stijl en organisatie (Kuhlemeier & Van den Bergh, 1989b).
3. De brieven van verschillende leerlingen variëren nogal in lengte. Dit kan nogal wat invloed hebben op het aantal gemaakte fouten. Immers, een leerling die weinig schrijft kan daardoor ook weinig fouten maken. Voor de interpreteerbaarheid is het aantal fouten in tabel 9 niet gestandaardiseerd. Voor een overzicht van de voor tekstlengte gestandaardiseerde aantallen fouten wordt verwezen naar Kuhlemeier & Van den Bergh (1989b).

## Bibliografie

- ARVO (1989). *Advies over eindtermen basisvorming*. Zeist: Adviesraad voor het voortgezet onderwijs.
- ARVO-I (1985). *Kwaliteit van het onderwijs*. Negende advies aan de minister en staatssecretaris van Onderwijs en Wetenschappen. Zeist: Adviesraad voor de eerste fase van het voortgezet onderwijs.
- Berkel, H.J.M. van (1984). *De diagnose van toetsvragen*. Amsterdam: C.O.W.O.
- Blok, H. (1987). *Taal voor alledag: Mening en feiten over het taalgebruik van LBO- en MAVO-leerlingen in alledaagse situaties*. 's Gravenhage: SVO.
- Cito (1985). *Periodiek peilingsonderzoek in de basisvorming*. Den Haag: Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid.
- Damhuis, R., K. de Gloppe & H. Wesdorp (1983). *Het opstelonderwijs: Stelvaardigheid in het voortgezet onderwijs: Theorie en praktijk*. Amsterdam: SCO.
- Eindtermencommissie Nederlands (1989). *Advies over de voorlopige eindtermen basisvorming in het voortgezet onderwijs: Nederlands*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
- Evaluatieplan voor het voortgezet onderwijs* (1983). Nota van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen. Den Haag: Staatsuitgeverij.
- Examens in het voortgezet onderwijs* (1980). Nota van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen. Den Haag: Tweede Kamer der Staten-Generaal, zitting 1980-1981, 16590, nummers 1-2.
- Glopper, K. de (1988). *Schrijven beschreven*. 's Gravenhage: SVO.
- ISCB (1989). *Advies over de eindtermen basisonderwijs en de eindtermen basisvorming voortgezet onderwijs*. Zoetermeer: Inspectie van het Onderwijs.
- Kuhlemeier, J.B. en H. van den Bergh (1989a). *Advies betreffende de opzet van een periodiek peilingsonderzoek in het voortgezet onderwijs*. Arnhem: Cito.
- Kuhlemeier, J.B. en H. van den Bergh (1989b). *De Proefpeiling Nederlands: een onderzoek naar de haalbaarheid van peilingsonderzoek in het Voortgezet Onderwijs*. Arnhem: Cito.
- Kremers, E.J.J. (1988). *Aanzet tot toetsontwikkeling voor VBaO/Basisvorming Voortgezet onderwijs. Verslag van werkzaamheden verricht in 1986 en 1987 op verzoek van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen*. Arnhem: Cito.
- Kwaliteit van het onderwijs* (1981). Nota van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen. Den Haag: Staatsuitgeverij.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1981). *Kwaliteit van het onderwijs: algemene aspecten van de kwaliteitsbepaling*. Den Haag: Ministerie O & W.
- Peschar, J.L. (1988). *Evaluatie van de basisvorming; kader voor het uitvoeringsplan*. Zesde advies van de Coördinatiecommissie Evaluatieplan voortgezet onderwijs. Groningen: Vakgroep Sociologie.
- PvdA (1989). *Een perspectief voor basisvorming*. Den Haag: Tweede Kamerfractie Partij van de Arbeid.
- Wesdorp, H., H. van den Bergh, D.J. Bos, J.B. Hoeksma, R. Oostdam, J. Scheerens & B. Triesscheijn (1986). *De haalbaarheid van periodiek peilingsonderzoek*. SVO, Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Wijnstra, J.M. (1983). *Evaluatie op schoolniveau in het voortgezet onderwijs*. In: W.C. Weeda (red.). *Examens in discussie*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 75-88.