

65%

75 oct 6441

# De haalbaarheid van eindtermen Nederlands voor de basisvorming

---

H. VAN DEN BERGH  
Rijksuniversiteit Utrecht  
H. KUHLEMEIER  
Cito, Arnhem

---

## Samenvatting

*Eindtermen in de basisvorming worden geacht twee functies te vervullen. Enerzijds fungeren eindtermen als drempelniveau: ze beschrijven het 'minimumniveau' dat in principe door iedere leerling bereikt moet worden. Anderzijds vormen ze een richtpunt: ze beschrijven het 'streefniveau' waar alle docenten en leerlingen naar toe moeten werken. In dit artikel wordt het vraagstuk van de verenigbaarheid van beide functies aangesneden. Op basis van empirische gegevens uit een recent uitgevoerd peilingsonderzoek wordt aanneemelijk gemaakt dat men over de hoogte van het door vrijwel iedere vijftien- à zestienjarige behaalde onderwijsniveau geen al te hoge verwachtingen mag koesteren. Daarmee rijst de vraag naar de mogelijkheid en de zinvolheid van het nastreven van 'één minimumniveau voor allen'. Dit vraagstuk wordt ook gezien in het licht van de verschillen tussen leerlingen in leerprestaties.*

*Bij het formuleren van eindtermen en de constructie van toetsen ter afsluiting van de basisvorming doen zich twee, nog niet opgeloste problemen voor. Het eerste heeft betrekking op de normstellingsproblematiek. Hoe ontwikkelen we algemeen geaccepteerde en realistische minimumeisen? Het tweede probleem betreft de toepassing van de normen. Hoe beslissen we of een leerling het niveau van de basisvorming bereikt heeft? In dit artikel worden drie methoden om normen te ontwikkelen gepresenteerd en aan de hand van concrete leerlingprestaties uit peilingsonderzoek toegepast.*

## 1 Inleiding

De invoering van de basisvorming is ontegenzegglijk de grootste operatie in het voortgezet onderwijs sinds de Mammoetwet. Door de val van het kabinet Lubbers II is het doorgaan van de plannen weliswaar nog onzeker geworden, maar dit neemt niet weg dat de discussie over de zin of onzin van de operatie nog steeds onverminderd voortwoedt. De verwachtingen omtrent het effect van de basisvorming zijn hoog gespannen. Met de invoering van de basisvorming beoogt de overheid een algehele verhoging van het onderwijsniveau te bewerkstelligen, de verschillen tussen leerlingen te verkleinen, het keuzemoment uit te stellen, de inhoud van het onderwijs beter controleerbaar te maken voor parlement en samenleving, de aansluiting op het vervolgonderwijs te verbeteren et cetera (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1989). Daarnaast wordt een omvangrijke vernieuwing op het terrein van de vakinhouden, de vakdidactiek en de toetsing nagestreefd (Rijlaarsdam, 1989a; 1989b; Ten Brinke, 1989; Wijgh, 1989a). Zo adviseerde de Eindtermencommissie Nederlands (1989) voor de vakonderdelen lezen, schrijven, spreken, luisteren en taalbeschouwing een groot aantal eindtermen. Daarin is vastgelegd wat de leerlingen aan het einde van de basisvorming ten minste moeten kennen en kunnen. Daarnaast worden voor het vak Nederlands diverse verschuivingen in het onderwijsaanbod geadviseerd. Bij voorbeeld: meer aandacht voor de mondelinge taalvaardigheid en een grotere gerichtheid op het gebruik van taal in communicatieve situaties. Naar het zich laat aanzien zal de invoering van de basisvorming voor de scholen in het voortgezet onderwijs drastische veranderingen met zich meebrengen. De meeste scholen zullen hun onderwijs op twee niveaus moeten aanbieden: een algemeen niveau dat voor tachtig procent van de leerlingen haalbaar moet zijn en een hoger niveau waaraan 40 procent van hen moet voldoen. Ook voor de leerlingen zijn de consequenties groot. Om tot het vierde leerjaar VWO toegelaten te worden

dienen negen vakken op het hogere niveau te worden afgesloten; voor de doorstroming naar HAVO/MBO geldt de eis van zeven vakken op hoger niveau.

In het kader van de basisvorming speelt de problematiek van het ontwikkelen en toepassen van normen een essentiële rol. Immers, een wezenlijk element en misschien wel de kern van de basisvorming, vormen de eindtermen. Wat moet een leerling minimaal kennen en kunnen? Het formuleren van eindtermen is geen sinecure. Ze moeten aan diverse eisen voldoen: duidelijk, algemeen acceptabel, onderwijsbaar, toetsbaar et cetera. Bovendien moeten ze voor de leerlingen zowel haalbaar als uitdagend zijn. Dit betekent dat ze noch te hoge noch te lage eisen aan de leerlingen mogen stellen. Eindtermen mogen met name niet al te ver vooruitlopen op de gangbare onderwijspraktijk en het feitelijke prestatieniveau van de leerlingen. Moeilijk onderwijsbare eindtermen zullen de onrust onder docenten alleen nog maar verhogen. Van te hoog gegrepen eindtermen zal voor veel leerlingen een demotiverende werking uitgaan ('dat is voor mij toch te moeilijk'). Van de andere kant zullen te lage eisen de motivatie eveneens niet bevorderen, aangezien ze zowel voor docenten als leerlingen geen uitdaging vormen ('dat is zo gemakkelijk, daar hoef ik me toch niet voor in te spannen').

Met betrekking tot de niveauproblematiek bezitten eindtermen twee functies. Enerzijds fungeren eindtermen als drempelniveau, dit wil zeggen: ze beschrijven het *minimum*-niveau dat in principe door iedere leerling gehaald moet worden. Anderzijds dienen eindtermen als richtpunt: ze beschrijven het *streefniveau* voor alle docenten en leerlingen (Wijgh, 1989b). Men kan zich afvragen in hoeverre deze twee functies met elkaar verenigbaar zijn. Hoe zinvol zijn minimumeisen als streefniveau? Deze vraag naar de zinvolheid van het nastreven van 'één niveau voor allen' kan natuurlijk pas beantwoord worden wanneer we weten hoe hoog het prestatieniveau is dat feitelijk door iedere vijftien- à zestienjarige gehaald wordt. Is dit niveau laag, dan zal er van de eindtermen die dit niveau specificeren voor veel docenten en leerlingen nauwelijks een inspirerende werking kunnen uitgaan. Dit geldt in nog sterkere mate wanneer we bedenken dat leerlingen qua prestatieniveau vaak sterk verschillen. Over

de hoogte van dit communale niveau zijn de meningen verdeeld. Met betrekking tot de leerprestaties voor het vak Nederlands zijn sommigen de mening toegedaan dat hetgeen door werkelijk alle leerlingen beheerst wordt niet veel meer omvat dan het kunnen opzeggen van het alfabet. Volgens anderen zou het communale minimumniveau aanzienlijk hoger (kunnen) liggen. Zo formuleerde de Eindtermencommissie Nederlands (1989) voor de vakonderdelen lezen, schrijven, spreken, taalbeschouwing en informatievaardigheden 30 concrete eindtermen. Eén van de problemen bij het ontwikkelen van realistische doelstellingen is dat over het onderwijsaanbod en het feitelijke prestatieniveau van leerlingen maar weinig bekend is. Een inschatting van het aanbod en de leerprestaties 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 het geven van een voorspelling van het percentage leerlingen dat de basisvorming 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).

Met dit artikel willen wij een empirische fundering geven aan de discussie over de haalbaarheid van eindtermen. Hiertoe worden de consequenties van verschillende normen gerelateerd aan de prestaties van derdeklassers uit de Proefpeiling Nederlands in het voortgezet onderwijs (Kuhlemeier & Van den Bergh, 1989b; Van den Bergh & Kuhlemeier, 1989). In dit artikel worden drie methoden om normen te ontwikkelen beschreven. Tevens wordt de toepassing ervan geïllustreerd aan de hand van gegevens uit de Proefpeiling Nederlands. Het artikel kent de volgende opbouw. Eerst worden de voor onze exploratie van de normstellingsproblematiek gebruikte PPO-taken beschreven en wordt een globale indruk gegeven van de prestaties van de leerlingen op deze taken (paragraaf 2). Vervolgens worden de drie door ons toegepaste methoden om normen te ontwikkelen beschreven en aan de hand van enkele PPO-taken toegepast (paragraaf 3). Daarbij wordt ook aandacht besteed aan een evaluatieve vergelijking van

de drie methoden. Het artikel besluit met enkele conclusies over de haalbaarheid van eindtermen Nederlands in de basisvorming (paragraaf 4).

## 2 *Prestaties voor enkele lees-, spreek- en schrijftaken*

In de Proefpeiling Nederlands in het voortgezet onderwijs is een veelheid aan opdrachten afgenomen bij een representatieve steekproef derdeklassers. De leesvaardigheid is gepeild met behulp van drie taakboekjes die ieder aan een aparte steekproef van circa 1450 derdeklassers zijn voorgelegd. Dit maakt het mogelijk om voor het vakonderdeel lezen drie relatief onafhankelijke schattingen van de normen te verkrijgen. De wijze waarop wij normen voor lezen ontwikkeld hebben wordt in dit artikel alleen geïllustreerd aan de hand van één van deze taken. Dit taakboekje, 'Schoolreis naar Waddenoog', bevat vijf leesopdrachten. Daarbij moet de leerling zich verplaatsen in de situatie van een leerling die voor zijn klas een schoolreis naar het eiland Waddenoog organiseert. De eerste drie opdrachten kunnen als functioneel worden aangemerkt. Dit wil zeggen dat ze gebaseerd zijn op taalsituaties die ook buiten de school van belang kunnen zijn. Zo moet de leerling uit een door de V.V.V. verstrekte informatiefolder een kampeerboerderij zoeken die aan diverse eisen voldoet. Gevraagd wordt onder meer naar de openingstijden, het aantal slaapplekken, de aanwezigheid van een warmwatervoorziening, de ligging van de boerderijen en naar die éne boerderij die aan alle wensen voldoet. De twee andere opdrachten uit Schoolreis naar Waddenoog zijn 'traditionele' tekstbegriptoetsen, die qua thematiek nauw aansluiten op de functionele opdrachten in dit taakboekje.

De spreekvaardigheid is geëvalueerd met behulp van drie opdrachten die zijn voorgelegd aan ruim 1100 derdeklassers. De spreekopdracht 'Het navertellen van een verhaal' is een voorbeeld van een meer schoolse opdracht. Voor deze opdracht moet de leerling aan een medeleerling uitleggen hoe bakstenen gemaakt worden. Nadat gecontroleerd is of de leerling de uitleg op de band goed begrepen heeft, moet het proces aan een medeleerling uitgelegd worden. Hierbij kan de leerling

gebruik maken van acht plaatjes die de verschillende stadia in het productieproces weerspiegelen. De leerlingprestaties zijn beoordeeld op de aspecten inhoud alsmede taalgebruik en opbouw. De beide andere spreekopdrachten hebben een meer functioneel karakter (Blok, 1987). De leerling moet twee telefoongesprekken voeren met een bemiddelaar van Randstad Uitzendbureau (gespeeld door een telefoonassistent 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 leerlingen ontlokt 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). 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 en vragen stellen over de in de telefoongesprekken verschaft informatie.

De wijze waarop de leerlingen de voorheen beschreven lees- en spreekopdrachten hebben

Tabel 1 *De gemiddelde prestatie als functie van de maximale score voor de opdrachten van 'Schoolreis naar Waddenoog' en de drie spreektaken*

Opricht	Gemiddelde prestatie
Functionele leesopdrachten:	
1 lezen tabel en plattegrond	70%
2 invullen inschrijfformulier	75%
3 raadplegen bus- en bootdienstregeling	81%
Tekstbegriptoetsen:	
4 begrijpen biologietekst over duinen	68%
5 zoekend lezen in tekst over musea	81%
Spreektaken:	
1 Randstad biedt aan	85%
2 arbeidsvoorwaarden bij Randstad	60%
3 navertellen verhaal:	
inhoud	50%
taalgebruik en opbouw	63%

uitgevoerd is samengevat in Tabel 1. De moeilijkheid van de opdrachten is daarbij uitgedrukt als het percentage van de maximale score die de leerling voor de opdracht kon behalen. Tabel 1 laat zien dat de derdeklassers met de lees- en spreekopdrachten over het algemeen weinig moeite lijken te hebben. Wat betreft vijf van de zes leesopdrachten wekt dit weinig verwondering, omdat ze afkomstig zijn uit een eerder in het basisonderwijs uitgevoerde proefpeiling (Wesdorp, Van den Bergh, Bos, Hoeksma, Oostdam, Scheerens & Triesscheijn, 1985).

Het schrijfniveau van de derdeklassers is gepeild met behulp van vier schrijfoopdrachten die ieder aan ruim 1450 derdeklassers zijn voorgelegd. De eerste schrijfoopdracht is een functionele opdracht: het schrijven van een sollicitatiebrief. Op grond van een advertentie, waarin om een vakantiehulp gevraagd wordt, moet de leerling een sollicitatiebrief aan een groot warenhuis schrijven. Bij de tweede functionele opdracht moet de leerling een kort, formeel briefje schrijven aan de directeur van de school. De beide andere opdrachten zijn meer traditionele stelopdrachten. Bij de derde opdracht moet de leerling aan de hand van documentatiemateriaal een betoog schrijven voor de schoolkrant over de zin of onzin van huiswerk. De vierde en laatste opdracht omvat het schrijven van een persoonlijk getint verhaal voor de schoolkrant over een angstige ervaring.

De door de leerlingen geproduceerde teksten zijn beoordeeld op verschillende

aspecten, zoals globale kwaliteit, inhoud, organisatie en stijl. Naast deze oordelen over vier aspecten van de schrijfproducten is ook informatie verzameld over de mate waarin de leerling spellings- en grammaticale conventies correct gehanteerd heeft. Geteld zijn onder meer de aantallen spelfouten, fouten in de werkwoordspelling, interpunctiefouten, grammaticale en idiomatische fouten en het aantal welgevormde zinnen. Een indicatie van de prestaties op de schrijftaken is weergegeven in Tabel 2. Deze tabel behoeft enige toelichting. Omwille van een inzichtelijke rapportage is de score voor de algemene beoordelingsaspecten uitgedrukt op een schaal met een bereik van 1 (zeer slecht) tot 7 (zeer goed). Het aantal formele fouten dat een leerling maakt is afhankelijk van de lengte van de geschreven tekst. Daarom zijn deze aantallen fouten in Tabel 2 gestandaardiseerd.

Met betrekking tot de algemene aspecten van het schrijven kunnen we uit Tabel 2 concluderen dat de beide functionele opdrachten iets moeilijker lijken dan de twee conventionele stelopdrachten. Vooral de stijl van de sollicitatiebriefjes laat volgens de beoordelaars te wensen over; de inhoud van de excuusbriefjes is daarentegen wel goed verzorgd. Bij de technische aspecten valt op dat de leerlingen gemiddeld betrekkelijk weinig spelfouten maken en tamelijk weinig zondigen tegen de regels van de werkwoordspelling. Hierbij moet opgemerkt worden dat de gepresenteerde gemiddelde aantallen (werkwoord)spelfouten een enigszins vertekend beeld geven; de ver-

Tabel 2 *Prestaties op de schrijftaken voor enkele algemene en formele beoordelingsaspecten*

	Sollicitatie- brief	Excuus- brief	Betoog huiswerk	Verhaal angst
<b>Algemene aspecten:</b>				
globale kwaliteit	3.5	4.2	—	—
inhoud	4.5	6.3	—	4.1
publiekgerichtheid	—	—	3.9	—
doelgerichtheid	—	—	4.2	—
stijl	2.7	3.7	4.5	4.1
organisatie	4.0	4.3	4.4	4.1
<b>Technische aspecten:</b>				
aantal spelfouten per 100 woorden	4.6	2.7	1.8	1.6
aantal fouten in werkwoordspelling per 100 zinnen	2.4	3.5	6.1	4.4
aantal interpunctiefouten per 100 zinnen	96.9	80.9	71.9	59.1
aantal grammaticale en idiomatische fouten per 100 zinnen	44.1	41.9	43.5	29.9
aantal welgevormde zinnen per 100 zinnen	60.9	64.4	64.6	74.1



deling van de aantallen fouten is nogal scheef. Een klein deel van de leerlingen is namelijk 'verantwoordelijk' voor een groot deel van het absolute aantal fouten, terwijl de grote meerderheid weinig tot zeer weinig fouten maakt (Kuhlemeier & Van den Bergh, 1989b). Wel maken de derdeklassers nogal wat grammaticale en idiomatische fouten: gemiddeld zijn zo'n 30 à 45 procent van de zinnen in dit opzicht inadequaat. Ook worden er bij alle schrijftaken zeer veel interpunctiefouten gemaakt; bij de sollicitatiebrieven bedraagt het gemiddelde zelfs één interpunctiefout per zin!

### 3 *De ontwikkeling en toepassing van normen*

Het stellen van normen is niet eenvoudig. Er zijn verschillende manieren om normen te ontwikkelen (Meskauskas, 1976; Glass, 1976; Smith & Smith, 1988). Het meest voor de hand liggend is waarschijnlijk het bevragen van relevante groepen respondenten, zoals docenten, didactici, ouders, beleidsvoerders en vertegenwoordigers van het bedrijfsleven. Aan hen wordt dan gevraagd wat de leerlingen ten minste zouden moeten kennen en kunnen. Aan deze methode kleven vooralsnog enkele nadelen. Ten eerste blijken de respondenten nogal te verschillen in hun oordeel over het minimaal wenselijke niveau (Blok, 1987; De Gloppe, 1988; Baltzer, De Gloppe & Van Schooten, 1988). Wat de één als een voldoende prestatie beschouwt, wordt door de ander als volstrekt inadequaat afgedaan. Op afzonderlijke opgaven kan de discrepantie tussen de beoordelaars zelfs oplopen tot honderd procent (Blok & Van Schooten, 1986). Ten tweede is herhaaldelijk gebleken dat de respondenten hun normen veel te hoog stellen. Zo hoog zelfs dat ze in de praktijk slechts door een handjevol leerlingen gehaald (kunnen) worden (Wijnstra, 1988). Het lijkt alsof men consequent overvraagt. Toepassing van dermate strenge normen betekent dat bij elke opdracht een zeer hoog percentage van de leerlingen beneden de gestelde norm presteert.

Wanneer de normen eenmaal zijn vastgesteld ontstaat een volgend probleem. De scores op de verschillende toetsen moeten namelijk tot één beslissing gecombineerd worden. Dit kan op verschillende manieren. In de praktijk van het voortgezet onderwijs komen

veelal compensatoire beslissingen voor; een leerling kan een onvoldoende voor het éne vakonderdeel compenseren door een betere prestatie voor een ander vakonderdeel. Beslissingen worden dan gebaseerd op een somscore of een gemiddelde over alle getoetste leerstofonderdelen. Bij de afsluiting van de basisvorming ligt een dergelijke praktijk niet erg voor de hand. In overeenstemming met het basale en funderende karakter van de basisvorming zal een leerling voor alle eindtermen tenminste het algemene niveau moeten bereiken. In het geval van het vak Nederlands dient zowel voor lezen, schrijven, spreken, taalbeschouwing en informatievaardigheden aan de minimumeisen te worden voldaan. Alle eindtermen zijn immers (bij benadering) van gelijk belang voor vervolgonderwijs, beroep of samenleving. De beslissing zal dan ook conjunct moeten zijn: een leerling kan alleen slagen indien alle individuele beslissingen positief zijn (Wijnen, 1977). Onze gegevens stellen ons echter niet in staat de 'zak/slaag beslissingen' compleet conjunct te maken. In dit artikel maken wij 'zak/slaag beslissingen' voor de onderdelen lezen, schrijven en spreken apart. In feite presenteren wij dus zeer voorzichtige (optimistische) schattingen van de consequenties van het stellen van normen.

#### 3.1 *Een statistische methode*

In de eindtermenontwerpen (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1989) wordt het algemene niveau omschreven als het niveau dat voor tachtig procent van de leerlingen haalbaar geacht wordt; het hogere niveau zou door veertig procent van hen gehaald moeten worden. In feite is hier sprake van een statistisch criterium. Daarbij is de grens tussen een voldoende en onvoldoende prestatie niet zozeer gebaseerd op een inhoudelijke analyse van een opdracht als wel gerelateerd aan hetgeen door een bepaald percentage van de leerlingen bereikt wordt. De norm voor de beheersing van een eindterm, gegeven een betrouwbare en valide toets, is daarmee gemakkelijk vast te stellen door uit te rekenen wat de hoogste toetsscore is die nog net door tachtig (of veertig) procent van de leerlingen bereikt wordt.

### *Normen voor lezen, spreken en schrijven*

In de aan het vakonderdeel lezen gewijde passages uit het eindtermenontwerp Nederlands worden naast eindtermen op het terrein van de deelvaardigheden (het herkennen van het hoofdonderwerp, de hoofdgedachte of de bedoeling van de auteur) ook meer functionele eindtermen voorgesteld, waaronder het leren hanteren van teksten die de lezer tot handelen aansporen. De leerling moet bij de afsluiting van de basisvorming dus aan beide typen doelstellingen van het leesonderwijs te voldoen. Grofweg wil dit zeggen: de leerling moet niet alleen een tekst met begrip kunnen lezen, maar ook een opdracht naar aanleiding van een tekst kunnen uitvoeren. Ter operationalisatie van deze twee elementaire doelen hebben wij voor het onderdeel lezen op basis van het taakboekje 'Schoolreis naar Waddenoog' twee subtoetsen samengesteld. De eerste subtoets indiceert 'functionele leesvaardigheid' en omvat de eerste drie (functionele) leesopdrachten; de tweede subtoets meet regulier tekstbegrip en is opgebouwd uit de vierde en vijfde opdracht van 'Schoolreis naar Waddenoog'. Aangezien deze leesopdrachten ook aan zesdeklassers van het basisonderwijs zijn voorgelegd, kunnen we tevens enig idee krijgen van het percentage basisschoolleerlingen dat aan de eisen van de basisvorming zou voldoen.

Ook de normen voor het vakonderdeel spreken/luisteren zijn gebaseerd op twee indicatoren. De eerste indicator is de totaalscore voor de opdracht 'Randstad biedt aan' en kan worden opgevat als een operationalisatie van de eindterm: *'de leerlingen kunnen van een voor hen bestemde uitleg (...) de belangrijkste elementen vertellen'* (p. 22). De tweede indicator is de totaalscore voor 'Arbeidsvoorwaarden bij Randstad' en vormt een nadere uitwerking van de eindterm: *'de leerlingen kunnen al dan niet telefonisch aan een dialoog deelnemen (...) in een gesprek met een officiële instantie, daartoe kiezen zij geschikte conventies in taalgedrag en taalgebruik en hanteren zij de voor hen juiste strategieën om de nodige informatie te geven of verkrijgen'* (p. 21).

Voor het onderdeel schrijven is van twee taken gebruik gemaakt: de sollicitatiebrief en het persoonlijk getint verhaal over een angstige ervaring dat de leerling voor de schoolkrant moest schrijven. Bij elke taak zijn weer twee

indicatoren geconstrueerd. Voor de sollicitatiebrief zijn dat de totaalscore voor de beoordelingen van de algemene aspecten globale kwaliteit, inhoud, stijl en organisatie en de totaalscore van het aantal spelfouten en het aantal werkwoordfouten. Deze eerste indicator kan worden opgevat als een maat voor de algemene kwaliteit van de sollicitatiebrief ofwel voor de mate waarin de leerling 'kan schrijven'; de tweede indicator als een maat voor spelling. Beide indicatoren vormen tezamen 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 (...) spelling (...)'* (p. 23). Bij het verhaal over een angstige ervaring zijn de beide indicatoren op soortgelijke wijze samengesteld. Hiermee is een operationalisatie verkregen van de eindterm: *'de leerlingen kunnen een persoonlijke impressie beschrijven ten behoeve van hun directe omgeving (school en thuis) en daartoe de noodzakelijke conventies met betrekking tot (...) spelling (...) hanteren'* (p. 23). Alle hier genoemde eindtermen betreffen het algemene niveau van de basisvorming Nederlands.

### *Bevindingen voor lezen, spreken en schrijven*

De scores die indicatief zijn voor de niveaus die nog net door 80 en 40 procent van de leerlingen behaald kunnen worden zijn weergegeven in Tabel 3. Omwille van de onderlinge vergelijkbaarheid zijn deze grensscores doorgaans uitgedrukt als een percentage van de maximale score die de leerlingen voor de taak konden behalen. De gemiddelde score voor de algemene kwaliteit van het verhaal is uitgedrukt op een schaal met een gemiddelde van 100 en een standaarddeviatie van 15. Bij het onderdeel spelling is het absolute aantal fouten weergegeven.

Uit Tabel 3 blijkt dat het niveau dat door 80 procent van de leerlingen wordt bereikt voor lezen ligt bij 52 procent van de opgaven voor functioneel tekstbegrip en 48 procent van de opgaven voor regulier tekstbegrip. Dit zou betekenen dat een leerling, wil hij bij dit onderdeel voor het algemene niveau van de basisvorming slagen, aan deze relatief lage scores reeds voldoende zou hebben. Voor het hogere leesniveau bedragen deze grensscores respectievelijk 84 procent (functionele leesvaardig-

Tabel 3 *Het niveau dat door 80 respectievelijk 40 procent van de derdeklassers bereikt werd*

	Algemene niveau (door 80% bereikt)	Hogere niveau (door 40% bereikt)
Lezen:		
functionele leesvaardigheid	51.6	77.1
regulier tekstbegrip	48.4	75.0
Gespreksvaardigheid:		
randstad biedt aan	68.4	84.2
arbeidsvoorwaarden bij Randstad	30.0	50.0
Schrijven sollicitatiebrief:		
algemene kwaliteit	12.5	31.3
aantal (werkwoord)spelfouten	11.0	6.0
Schrijven persoonlijk getint verhaal:		
algemene kwaliteit	84.9	95.0
aantal (werkwoord)spelfouten	25.0	12.5

heid) en 50 procent (regulier tekstbegrip). Anders geformuleerd: 40 procent van de leerlingen voldoet aan deze eisen, terwijl ze voor 60 procent te streng zijn.

Om voor het algemene spreekvaardigheidsniveau te kunnen slagen hoeft de leerling slechts 68 procent van de opgaven van 'Randstad biedt aan' en hooguit 30 procent van de opgaven van 'Arbeidsvoorwaarden bij Randstad' correct te hebben beantwoord; voor het hogere niveau, dat voor 40 procent van de leerlingen haalbaar is, liggen de normen bij resp. 84 en 50 procent van de opgaven.

Met betrekking tot de eindtermen 'het schrijven van een sollicitatiebrief' en 'het schrijven van een persoonlijke impressie...' valt op dat het algemene niveau als uiterst laag kan worden getypeerd. Bij de sollicitatiebrief

ligt het niveau dat door 80 procent van de leerlingen gehaald wordt bij één achtste deel van de maximale score voor de algemene kwaliteit, terwijl voor het slagen op het hogere niveau een score van één derde nog toereikend is. Voor het onderdeel spelling zou de leerling voor het algemene niveau maar liefst 11 (sollicitatiebrief) en 25 fouten (verhaal) in de (werkwoord)spelling mogen maken; voor het hogere niveau zijn deze aantallen nog steeds aanzienlijk: respectievelijk 6 en 12.5 fouten. Deze toetscores geven een indicatie van de prestaties waartoe een gemiddelde derdeklasser in staat moet zijn om voor het algemene c.q. hogere niveau van de basisvorming te kunnen slagen. De 'gemiddelde' derdeklasser is echter een in werkelijkheid niet bestaande abstractie. In de praktijk van het voortgezet

Tabel 4 *Percentage leerlingen per schooltype dat niet aan de norm voor de basisvorming Nederlands zou voldoen*

	VWO	HAVO	MAVO	LTO	LHNO	POPULATIE
Algemene niveau:						
lezen	3	4	13	49	48	20
spreken	4	4	19	36	45	20
sollicitatiebrief	3	10	17	52	30	20
verhaal	4	8	12	51	33	20
Hogere niveau:						
lezen	26	31	61	89	90	60
spreken	29	37	66	80	82	60
sollicitatiebrief	32	45	60	87	71	60
verhaal	29	40	60	90	84	60

onderwijs zijn leerlingen verdeeld over diverse schooltypen. Uit de Proefpeiling Nederlands komt naar voren dat deze schooltypen qua gemiddeld prestatieniveau aanzienlijk van elkaar verschillen (Kuhlemeier & Van den Bergh, 1989b). Het is dan ook niet van enig onderwijskundig en maatschappelijk belang ontbloot om meer te weten over de samenstelling van de groep leerlingen die niet aan onze criteria voor de basisvorming Nederlands zou voldoen. In Tabel 4 zijn enkele gegevens vermeld betreffende de samenstelling naar schooltype.

Uit Tabel 4 blijkt dat bij toepassing van de 80-procentnorm op de PPON-taken en de huidige groep derdeklassers, met name op het LBO (LHNO plus LTO) kan leiden tot grote zakpercentages. Dit percentage varieert afhankelijk van het onderdeel van 30 tot 52 procent. In het VWO/HAVO presteert, afhankelijk van het onderdeel, drie à tien procent van de leerlingen onder het minimumniveau. Voor het hogere niveau zijn de uitkomsten in onze ogen nog verontrustender. In het LBO weet slechts een enkeling het hogere niveau te bereiken. Het percentage 'beneden-minimale' leerlingen varieert van taak tot taak van 71 tot 90 procent. Zij scoren lager dan hetgeen door veertig procent van de totale groep derdeklassers gepresteerd wordt. Het percentage VWO/HAVO-leerlingen dat voor het hogere niveau zou 'zakken', varieert al naar gelang de taak van een kwart tot bijna de helft.

### 3.2 Inhoudelijk beargumenteerde normen

Een tweede methode om normen te stellen, de kernitemmethode (De Groot & Van Naerssen, 1969), is gebaseerd op een inhoudelijke vertaling van de minimumeisen in toetstermen. Daarbij wordt een aantal opgaven aangewezen die een kandidaat tenminste correct moet hebben om voor een proefwerk of examen te kunnen slagen. Deze opgaven markeren de ondergrens van beheersing. Bij onze keuze van de kernopgaven staat de vraag centraal: kan de communicatie op basis van de geleverde prestatie slagen? Voor een aantal opdrachten hebben wij bepaald welke elementen vanuit communicatief oogpunt essentieel zijn. Leerlingen die niet aan deze minimale communicatie-eisen voldoen, leveren, naar onze uiteraard subjectieve mening, een onvoldoende prestatie. Deze methode is in ons land voor het eerst toegepast door het onder-

zoeksteam dat de Voorstudie Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau in het basisonderwijs uitvoerde (Wesdorp e.a., 1985; Van den Bergh, 1988). Waar mogelijk en wenselijk hebben wij in de Proefpeiling Nederlands een soortgelijke methode toegepast (Kuhlemeier & Van den Bergh, 1989b). We illustreren deze methode aan de hand van de drie spreektaken: 'Randstad biedt aan', 'Arbeidsvoorwaarden bij Randstad Uitzendbureau' en 'Het naver-tellen van een verhaal'. Voor de resterende vakonderdelen worden alleen de resultaten gepresenteerd.

#### *Normen voor de spreektaken*

In de beide telefoonopdrachten 'Randstad Uitzendbureau' en 'Arbeidsvoorwaarden bij Randstad' moet de leerling informatie inwinnen over een aangeboden baan. Voor het eerste telefoongesprek kan een communicatief doel gesteld worden: het verkrijgen van een vakantiebaantje. Om het aangeboden baantje te krijgen moet de leerling zich (kunnen) melden voor een kennismakingsgesprek met de bedrijfsleider. Concreet betekent dit dat ten minste de naam van het bedrijf, de vestigingsplaats, het adres, de datum en tijdstip van het gesprek alsmede de route die gevolgd moet worden om bij het bedrijf te komen onthouden of genoteerd moeten zijn. Leerlingen die één of meer vragen naar deze elementen niet weten te beantwoorden, kunnen niet naar het kennismakingsgesprek; het doel van het telefoongesprek, het verkrijgen van vakantiewerk, wordt niet bereikt. Van het tweede telefoongesprek met Randstad lijken twee zaken het belangrijkste: de studiekostenvergoeding en de kinderbijslag. De leerling moet, in onze ogen, weten of de kinderbijslag en/of de studiekosten in 'gevaar' komt door het accepteren van dit vakantiebaantje. Als de prestaties op deze opdracht stellen wij derhalve de eis dat tenminste de drie vragen over deze beide onderwerpen correct beantwoord zijn. Voor de derde spreekopdracht, over de productie van bakstenen, is het zeer lastig om inhoudelijk te beargumenteren welke prestaties als minimaal en welke prestaties als voldoende mogen worden beschouwd. Wat betreft de inhoud van de explicatie van de leerling hebben wij de eis gesteld dat de leerling tenminste zeven van de negentien inhoudselementen correct moet noemen. Ten aanzien van de wijze waarop de leerling de uitleg



presenteert (taalgebruik en opbouw) is de grens gesteld op 2 (uit maximaal 7). Alleen leerlingen die zowel voor de inhoud als voor de presentatiewijze beneden genoemde grenscores presteren, leveren in onze ogen een minimale spreekprestatie.

In Tabel 5 zijn de consequenties van dergelijke inhoudelijke normen voor spreken en lezen weergegeven. In deze tabel komt tot uitdrukking welk percentage van de derdeklassers op geen, één, twee of meer opdrachten beneden het minimale niveau presteerde. Voor schrijven hebben we een dichotomie gemaakt: beide opdrachten beneden de grenscore of ten minste één opdracht boven de grenscore.

Tabel 5 Percentages leerlingen die niet aan de gestelde normen voldoen

Aantal taken waar- op beneden mini- maal niveau ge- presteerd is	Spreken	Lezen	Schrijven
0	58	47	68
1	33	28	nvt*
2	8	13	32
3	1	8	
4	nvt	3	
5		1	

\* Voor schrijven is een dichotomie gemaakt: beide opdrachten minimaal tegenover niet beide opdrachten minimaal.

Uit Tabel 5 blijkt dat het stellen van inhoudelijke beargumenteerde normen grote gevolgen kan hebben, te meer wanneer de zak/slaag beslissing conjunct genomen wordt. Hoewel wij getracht hebben per taak zeer soepele normen te formuleren is het resultaat (in onze ogen) zorgwekkend. Zo varieert voor de verschillende leesopdrachten het percentage leerlingen met een score lager dan de gestelde norm van zeven tot dertig. Echter, slechts 47 procent heeft een boven-minimale score voor alle vijf de leesopdrachten. Een gecombineerde eis voor alle opdrachten lijkt 'dodelijk'.

Ook voor het relatief 'makkelijke' onderdeel spreken slaagt op basis van onze normen slechts een kleine meerderheid. Voor het onderdeel schrijven lijken de consequenties van een inhoudelijk beargumenteerde norm desastreus; slechts 18 procent van de leerlingen voldoet aan een inhoudelijke norm. Misschien

is onze norm hier te streng geweest. Echter, voor bij voorbeeld 'Het excuusbriefje' kon een leerling volstaan met vijf inhoudselementen (de naam van de leerling, refereren aan de gemaakte afspraak met de directeur en het tijdstip van de afspraak, de reden van verhindering aangeven en in verband met het formele karakter van het briefje een verontschuldiging formuleren). Merk op dat er geen eisen gesteld zijn aan de toon, de organisatie of formele aspecten (spelfouten, grammaticale fouten e.d.). Voor de sollicitatiebrief geldt overigens hetzelfde; ook hier zijn eisen geformuleerd die alleen betrekking hebben op de aanwezigheid van bepaalde inhoudselementen.

Het lijkt niet voorbarig te stellen dat een inhoudelijke, op het slagen van de communicatie gebaseerde norm leidt tot gigantische zakpercentages. In dit verband geven de hier gepresenteerde gegevens nog een veel te rooskleurig beeld. Immers, de gegevens zijn voor de drie aspecten *apart* geanalyseerd. Terwijl de eindtermen een duidelijk conjunct karakter hebben. Een 'educated guess' is dat bij een conjuncte beslissing voor alle opdrachten géén van de leerlingen geslaagd zou zijn.

### 3.3 Een inhoudelijk-statistische methode

In het eindtermenontwerp wordt naast de voorheen besproken statistische methode ook 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 bereikt (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'* (p. 22). De taak 'Een sollicitatiebrief' vormt een operationalisatie van de eind-

term: *'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 (. . .)'* (p. 23). 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.

#### *Het navertellen van een verhaal*

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 (taalgebruik en opbouw). Uit Tabel 1 valt op te maken dat de derdeklassers gemiddeld de helft van de inhoudselementen correct wisten te noemen, terwijl het gemiddeld voor taalgebruik en opbouw 63 procent van de maximaal te behalen score bedroeg. Deze gegevens bieden weliswaar enig inzicht in de spreekprestaties van de leerlingen. 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, moet eerst nog een criterium worden bepaald dat aangeeft welke prestaties als adequaat en welke als inadequaat mogen worden beschouwd. In onze exploratie van de niveauproblematiek kiezen wij voor een deels inhoudelijke en deels statistische benadering. 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 taalge-

bruik/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 prestatie 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 een zevenpuntschaal). In Tabel 6 is voor vier van de zestien mogelijke combinaties van beide criteria het percentage leerlingen dat een adequate prestatie levert weergegeven.

Uit Tabel 6 blijkt dat het meest soepele criterium door 94 procent van de leerlingen bereikt wordt; zes procent van de leerlingen voldoet niet aan deze norm. Deze leerlingen weten hooguit vier van de negentien inhoudselementen correct te noemen, terwijl hun taalgebruik en de organisatie van het verhaal in hoge mate te wensen overlaat (score 1 of 2). Het meest strenge criterium wordt daarentegen slechts door twee procent van de derdeklassers gehaald. Zij noemen tenminste vijftien inhoudselementen, terwijl hun score voor taalgebruik/organisatie 6 of 7 bedraagt<sup>2</sup>. 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 keu-

Tabel 6 *Percentage leerlingen dat voor beide aspecten van 'Het navertellen van een verhaal' tenminste 20, 40, 60 of 80 procent van de maximale score behaalt en het percentage leerlingen dat voor beide aspecten van 'De sollicitatiebrief' aan de gestelde eisen voldoet*

Score inhoud:	'Het navertellen van een verhaal'				Aantal formele fouten	'De sollicitatiebrief'			
	Score taalgebr. en org.					Score voor 'het schrijven'			
	20%	40%	60%	80%	20%	40%	60%	80%	
20% correct	94%				3	25%			
40% correct		60%			2		11%		
60% correct			20%		1			2%	
80% correct				2%	0			0.1%	

Tabel 7 De percentages leerlingen met een score onder het criterium voor 'Het navertellen van een verhaal' en 'De sollicitatiebrief'

Schooltype	Opdracht	Niveau			
		1	2	3	4
LHNO	verhaal navertellen	12	67	94	100
LTO	verhaal navertellen	4	52	81	100
MAVO	verhaal navertellen	4	42	80	100
HAVO	verhaal navertellen	4	30	76	97
VWO	verhaal navertellen	2	19	62	92
LHNO	sollicitatiebrief	87	87	99	100
LTO	sollicitatiebrief	94	99	100	100
MAVO	sollicitatiebrief	76	89	97	100
HAVO	sollicitatiebrief	69	87	98	100
VWO	sollicitatiebrief	53	75	85	99,9

ze, die altijd een enigszins arbitrair karakter zal dragen, moet niet alleen inhoudelijk gefundeerd worden (op basis van concrete leerlingprestaties), maar er moet ook rekening gehouden worden met het percentage leerlingen dat niet aan de gestelde eis voldoet. Anders loopt men licht de kans normen te stellen die weliswaar wenselijk zijn, maar die in de praktijk voor velen niet haalbaar zijn. 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.

Uit Tabel 7 wordt duidelijk dat er tussen de vijf schooltypen een grote variatie is in het percentage leerlingen wiens prestatie niet aan de norm voldoet. Bij de meest coulant norm voor deze spreekopdracht voldoet 18 procent van de prestaties van de LHNO-leerlingen niet; voor VWO-leerlingen bedraagt dit percentage twee procent. Ook wordt duidelijk dat de combinatie van twee eisen (voor: 'inhoud' en 'taalgebruik en organisatie') kan leiden tot een groot aantal leerlingen met een ontoereikende prestatie. 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.

#### *De sollicitatiebrief*

In het geval van een sollicitatiebrief zijn ten minste 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 algemene kwaliteit van de brieven. Het tweede aspect is geoperationaliseerd als de som van de absolute aantallen spelfouten, werkwoordspelfouten en grammaticale en idiomatische fouten. Opgemerkt zij dat het aantal interpunctiefouten bij dit aspect geen rol speelt. Met betrekking tot deze formele vereisten stellen we de grens op 0, 1, 2 of 3 taalfouten. Ten aanzien van het algemene kwaliteitsoordeel over de sollicitatiebrieven stellen we de grens op 20, 40, 60 of 80 procent van de maximale score. In Tabel 6 is voor vier van de zestien mogelijke combinaties van beide criteria het percentage leerlingen dat een adequate prestatie levert weergegeven.

Tabel 6 wijst uit dat het meest soepele criterium door een kwart van de leerlingen bereikt wordt; drie kwart van hen voldoet niet aan deze norm. Zij maken meer dan drie taalfouten (spelfouten, werkwoordspelfouten en/of grammaticale of idiomatische fouten), terwijl de inhoud, de stijl, de organisatie en de algemene 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<sup>2</sup>.

Een indicatie van het niveau van de 'gemiddelde' derdeklasser heeft zonder referentie

aan het schooltype weinig zeggingskracht (zie Tabel 7). Uit Tabel 7 blijkt dat het laagste van de vier onderscheiden niveaus door 6 procent van de LTO-leerlingen en door 47 procent van de VWO-leerlingen wordt gehaald. Aan de strengere eisen op het vierde niveau voldoet vrijwel geen van de sollicitatiebrieven. Kortom, zelfs bij de meest soepele eis presteert nog een groot deel van de leerlingen onder de norm. Toch kan deze eis niet zwaar genoemd worden. Eigenlijk mag in een sollicitatiebriefje geen enkele formele fout staan. Bovendien speelt de interpunctie geen rol in het criterium, anders zou het resultaat nog zorgwekkender zijn. Bij het meest strenge criterium, wat overigens een zeer goede sollicitatiebrief opleverde, behaalde slechts één VWO-leerling een prestatie boven de norm.

Wanneer de feitelijke produkten in ogen-schouw genomen worden, dan zullen sommigen er (terecht) op wijzen dat het sollicitatiebriefje bij niveau I zo slecht nog niet is; wij zijn het daar in elk geval van harte mee eens. Maar let wel: dit briefje behoort tot de bo-venste 25 procent van de leerlingprodukten.

#### 4 Slotbeschouwingen

In onze verkenning van de normstellingsproblematiek hebben wij drie manieren om normen te ontwikkelen uitgeprobeerd. Voor welke manier men ook kiest, telkens leiden onze exploraties tot uitkomsten die wij als zorgwekkend typeren. Het 'communale', door 80 procent van de leerlingen bereikte niveau, blijkt inhoudelijk gezien zeer mager te zijn, terwijl nogal wat leerlingen voor de schrijf-, lees-, spreek- en luistertaken een minimale of twijfelachtige prestatie leveren. Grote groepen (LBO-)leerlingen zouden zelfs voor het algemene niveau zakken. Deze uitkomsten moeten worden geïnterpreteerd in het licht van de wijze waarop ze zijn verkregen, vandaar dat enkele kanttekeningen op hun plaats zijn.

Een eerste kanttekening betreft de wijze waarop de normen ontwikkeld zijn. Elk van de drie gehanteerde methoden heeft zijn eigen voor- en nadelen. Eén van de voordelen van de aan het eindtermenontwerp ontleende statistische methode is de eenvoud en de toetsbaarheid. De normen voor het algemene en het hogere niveau zijn, zoals we hebben laten zien, eenvoudig vast te stellen door uit te rekenen

wat de toetsscores zijn die nog net door 80 respectievelijk 40 procent van de leerlingen bereikt worden. Een zuiver statistische methode draagt echter het gevaar van willekeur in zich. De keuze voor een bepaald percentage leerlingen is immers tamelijk arbitrair en zonder nadere inhoudelijke argumentatie niet goed te verantwoorden. Een methode waarbij de normen via een inhoudelijke analyse van de eindtermen en de daarbij behorende toetsen worden verkregen verdient daarom in principe de voorkeur. Over de wijze waarop wij deze inhoudelijke methode, de kernitemmethode, hebben toegepast is echter discussie mogelijk. Met name resteert twijfel aan de objectiviteit, de betrouwbaarheid en de validiteit van *onze* op het kunnen slagen van de communicatie gebaseerde normen. Dat dit een subjectieve en daarmee minder wenselijke gang van zaken is, behoeft geen betoog. Bovendien heeft de kernitemmethode tot nadeel dat beslissingen genomen worden op een gedeelte van de informatie (alleen de scores op de essentiële items worden in de analyse betrokken).

Ook bestaat de mogelijkheid dat onze operationalisaties de desbetreffende eindtermen onvolledig of op anderszins inadequate wijze representeren. Ook zouden onze toetsen in relatie tot de beoogde eindtermen wellicht te moeilijk of juist te gemakkelijk kunnen zijn geweest. De gerapporteerde percentages minimale presteerders dienen derhalve met gepaste terughoudendheid te worden geïnterpreteerd. Wel dient opgemerkt te worden dat wij uiterst voorzichtig zijn geweest in het kiezen van de grensscores. Dat wil zeggen: ook in communicatief opzicht zeer magere leerlingprestaties zijn nog geaccepteerd als 'bewijs' van kunnen schrijven, lezen, spreken of luisteren.

De derde methode lijkt voor de toekomst nog het meeste perspectief te bieden, aangezien deze de voordelen van zowel de statistische als de inhoudelijke methode in zich verenigt en de diverse onderscheiden niveaus aan de hand van concrete leerlingprodukten verhelderd worden. Hiermee wordt een betere basis gelegd voor een beredeneerde keuze voor een bepaald niveau als minimumdoel om naar te streven. Het verdient aanbeveling deze methode nader uit te werken, zo mogelijk in samenwerking met degenen die betrokken zijn bij de ontwikkeling van eindtermen en de constructie van toetsen ter afsluiting van de basisvorming.



Een tweede kanttekening betreft onze interpretatie van de basisvorming en onze keuze en operationalisatie van concrete eindtermen uit het eindtermenontwerp Nederlands. In dit ontwerp worden vele concrete eindtermen voor het algemene niveau beschreven. Die beschrijven zoals gezegd hetgeen (vrijwel) alle leerlingen aan het einde van de basisvorming ten minste zouden moeten kennen en kunnen. Het basale en fundamentele karakter van de basisvorming geeft aanleiding tot de veronderstelling dat een leerling al deze eindtermen moet beheersen om het vak Nederlands op het algemene niveau te kunnen afsluiten. Voorts worden in het eindtermenontwerp Nederlands bij iedere eindterm meer kwaliteitsaspecten genoemd. Bij voorbeeld: *'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'* (p. 23). Ook hier zijn wij ervan uitgegaan dat voor een beheersing van een eindterm aan alle genoemde aspecten moet worden voldaan. Het gaat immers om het minimaal noodzakelijke. Hierdoor geïnspireerd hebben wij in onze operationalisatie van eindtermen telkens twee aspecten geoperationaliseerd. Een sollicitatiebrief moet bij voorbeeld niet alleen goed geschreven zijn, maar mag ook niet al te veel spelfouten bevatten. De keuze voor twee aspecten is tot op zekere hoogte arbitrair. Met evenveel recht hadden wij bij voorbeeld ook het aantal interpunctiefouten of de netheid van het handschrift in de norm kunnen opnemen. In onze operationalisatie van een eindterm moet een leerling aan beide geoperationaliseerde aspecten *tegelijk* 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. Bovendien blijkt het hogere niveau bij alle door ons gekozen eindtermen voor vrijwel alle LBO-leerlingen te hoog gegrepen. En dan hebben we het daarbij pas over twee aspecten van telkens één van de vele doelstellingen uit het eindtermenontwerp Nederlands! Hadden we de eis gesteld dat een leerling voor meer eindtermen van het vak Nederlands op het algemene niveau moet presteren, dan hadden de uitkomsten nog meer aan-

leiding tot zorg gegeven. Wanneer we daarnaast ook nog bedenken dat de leerlingen voor de toelating tot HAVO/MBO behalve Nederlands nog zes andere vakken op het algemene niveau moeten afsluiten, dan moeten we haast wel aannemen dat de HAVO/MBO-docenten een zeer rustige tijd te wachten staat. Het verdient derhalve aanbeveling de thans voorliggende eindtermen nog eens kritisch te beschouwen; wellicht wordt hier en daar toch overvraagd. Misschien zou er bij het formuleren van eindtermen meer rekening gehouden kunnen worden met de feitelijke prestaties van leerlingen zoals deze uit peilingsonderzoek naar voren komen. Wij zouden gezien de huidige eindtermen de stelling willen verdedigen dat: reële eindtermen, waarbij 80 procent van de leerlingen kan slagen, enkel geformuleerd kunnen worden op het niveau: 'Zeg het alfabet op'; het hogere niveau wordt gekenmerkt door het alfabet achterstevoren op te zeggen, waarbij de leerling zich tenminste vijfmaal mag vergissen.

Een op de vorige aansluitende kanttekening betreft de mogelijkheid en de zinvolheid van het formuleren van één minimumniveau voor allen. In hoeverre kunnen eindtermen die een minimumniveau voor allen beschrijven nog functioneren als doelen waar een ieder naar zou moeten streven? Eén manier om een groter deel van de leerlingen te doen slagen voor de basisvorming is het verlagen van de normen. Zijn er niet veel te veel eindtermen en aspecten geformuleerd? Moeten de leerlingen niet te veel leerinhouden kennen? Wordt niet een te hoge beheersingsgraad geëist? Zou men de eis van zeven of negen voor de doorstroming vereiste vakken niet wat kunnen afzwakken? Uit onze exploratie komt naar voren dat het door tachtig procent van de leerlingen bereikte niveau als niet erg hoog kan worden gekarakteriseerd. De zinvolheid van het verlagen van de normen moet ons inziens dan ook sterk worden betwijfeld. Gevreesd moet worden dat de eindtermen en de normen dan een triviaal en betekenisloos karakter zullen krijgen. Het verwachte positieve effect op het niveau van het onderwijs en de leerlingprestaties zal dan per definitie een zelfde omvang hebben: bijkans minimaal. Gezien de grote prestatieverschillen tussen leerlingen moet bovendien worden gevreesd dat vele van de werkelijk communale eindtermen voor grote groepen leerlingen nauwelijks een uitdaging

vormen. En wel omdat ze deze doelen reeds (denken te) beheersen. Deze verwachting wordt mede ondersteund door het gegeven dat bijna 65 procent van de zesdeklassers uit het basisonderwijs voor het vakonderdeel lezen aan het (door ons geformuleerde) algemene niveau bleek te voldoen. Wel moeten we hierbij bedenken dat Nederlands een relatief 'curriculumafhankelijk' vak is en de bevindingen dus niet zonder meer naar andere vakgebieden gegeneraliseerd mogen worden.

Een vierde kanttekening is dat onze analyse verricht is in een situatie waarin de basisvorming nog niet is ingevoerd. De dataverzameling vond immers plaats in het voorjaar van 1988. De door de eindtermencommissies beoogde veranderingen in het onderwijsaanbod hebben nog geen ingang gevonden, er heeft nog geen additieve leergangontwikkeling plaatsgevonden, de voorziene nascholingsoperaties moeten nog starten, de eindtermen zijn nog in revisie, de toetsen ter afsluiting van de basisvorming zijn nog in ontwikkeling, een deel van de leerlingen mag één jaar langer over de basisvorming doen, in de basisvorming zullen de prestatieverschillen tussen leerlingen wellicht minder groot zijn, et cetera. Van deze beperkingen zijn wij ons wel bewust. Hoewel men geen overdreven verwachtingen over de veranderbaarheid van onderwijs mag koesteren lijkt een zekere niveauverhoging onder een aantal voorwaarden wel degelijk mogelijk. Met andere woorden: onze uitkomsten beschrijven waarschijnlijk de ondergrens van het niveau dat in de basisvorming haalbaar is. Deze relativeringen zijn ons inziens echter onvoldoende reden om de hier gepresenteerde situatie-analyse zonder meer van tafel te vegen. Het is in ieder geval wel de uitgangssituatie, van waaruit de invoering van de basisvorming gestalte moet krijgen.

Tot slot, gegeven de voorheen genoemde beperkingen, mogen op grond van de hier gepresenteerde analyse geen conclusies getrokken worden over de hoogte van het huidige onderwijsniveau. Eerst zal er een oplossing gevonden moeten worden voor de problematiek van het ontwikkelen van algemeen geaccepteerde, objectieve, betrouwbare, valide en realistische normen. Het verdient daarbij aanbeveling om meer rekening te houden met gegevens over de feitelijke leerprestaties van leerlingen zoals die in peilingsonderzoek verzameld worden.

## Noten

1. Eigenlijk bevatte dit taakboekje zes opdrachten. Echter, om in de discussie een vergelijking met de prestaties van zesdeklassers uit het basisonderwijs mogelijk te maken, zijn de prestaties op één van de taken niet in dit artikel opgenomen.
2. Om redenen van ruimte zijn geen transcripten van leerlingprestaties opgenomen. Desgewenst kunnen deze bij de auteurs opgevraagd worden.

## Literatuur

- ARVO, *Advies over eindtermen basisvorming*. Zeist: Adviesraad voor het voortgezet onderwijs, 1989.
- Baltzer, J. E., K. de Glopper & E. van Schooten, *De taalvaardigheid van eerstejaars HBO-studenten*. Amsterdam: SCO, 1988.
- Bergh, H. van den, Functionele doelstellingen voor het moedertaalonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 1988, 65, 139-148.
- Bergh, H. van den & J. B. Kuhlemeier, *De inhoud en het niveau van het vak Nederlands. Periodieke niveauepeiling in het voortgezet onderwijs: een onderzoek naar de haalbaarheid*. 's-Gravenhage: Staatsdrukkerij, 1989.
- Blok, H., *Taal voor alledag: Feiten en meningen over het taalgebruik van LBO- en MAVO-leerlingen in alledaagse situaties*. 's-Gravenhage: SVO, 1987.
- Blok, H. & E. van Schooten, *Feiten en voorspellingen over het taalgebruik van eindleerplichtige LBO- en MAVO-leerlingen*. Amsterdam: SCO, 1986.
- Brinke, J. S. ten, De eindtermen Nederlands voor de basisvorming. Enige toelichtende kanttekeningen. *Levende Talen*, 1989, nr. 441, 316-322.
- Eindtermencommissie Nederlands, *Advies over de voorlopige eindtermen basisvorming in het voortgezet onderwijs: Nederlands*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1989.
- Glass, G. V., Standards and criteria. *Journal of Educational Measurement*, 1978, 5, 237-261.
- Glopper, K. de, *Schrijven beschreven*. 's-Gravenhage: SVO, 1988.
- Groot, A. D. & R. F. van Naerssen, *Studietoetsen: construeren, afnemen en analyseren (deel II)*. Den Haag: Mouton, 1969.
- ISCB, *Advies over de eindtermen basisonderwijs en de eindtermen basisvorming voortgezet onderwijs*. Zoetermeer: Inspectie van het Onderwijs, 1989.
- Kuhlemeier, J. B. & H. van den Bergh, *Advies betreffende de opzet van een periodiek peilingsonderzoek in het voortgezet onderwijs*. Arnhem: Cito, 1989a.

- Kuhlemeier, J. B. & H. van den Bergh, *De Proefpeiling Nederlands: een onderzoek naar de haalbaarheid van peilingsonderzoek in het voortgezet onderwijs*. Arnhem: Cito, 1989b.
- Meskauskas, J. A., Evaluation models for criterion referenced testing: views regarding mastery and standard-setting. *Review of Educational Research*, 1976, 46, 133-158.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *De ontwikkeling van eindtermen voor het basisonderwijs en de basisvorming in het voortgezet onderwijs (deel 1)*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1989.
- PvdA, *Een perspectief voor basisvorming*. Den Haag: Tweede Kamerfractie Partij van de Arbeid, 1989.
- Rijlaarsdam, G., *Basisvorming Nederlands*. Leiden: Martinus Nijhoff, 1989a.
- Rijlaarsdam, G., Eindtermen basisvorming en evaluatie van het talenonderwijs. *Levende Talen*, 1989b, nr. 441, 340-344.
- Smith, R. L. & J. K. Smith, J. K. Differential use of item information by judges using Angoff and Nedelsky procedures. *Journal of Educational Measurement*, 1988, 25, 259-274.
- Wesdorp, H., H. van den Bergh, D. J. Bos, J. B. Hoeksma, R. J. Oostdam, J. Scheerens & B. Triesscheijn, *De haalbaarheid van periodiek peilingsonderzoek. Een voorstudie op het gebied van taalonderwijs in de lagere school*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1985.
- Wijgh, I. F. Het eind van de basisvorming mvt. *Levende Talen*, 1989a, nr. 441, 335-339.
- Wijgh, I. F., *Frans, Duits en Engels op twee niveaus. Moderne vreemde talen in de basisvorming*. Algemene Publikatie Nr. 62. Arnhem: Cito, 1989b.
- Wijnen, W. H. F., Toetsen en beslissen. *Losbladig Onderwijskundig Lexicon*, 1977, 2, MK 1600, 1-14. Alphen aan de Rijn: Samson.
- Wijnstra, J., *Balans van het rekenonderwijs in de basisschool: Uitkomsten van de eerste rekenpeiling medio en einde basisonderwijs*. Arnhem: Cito, 1988.

### Curricula vitae

H. van den Bergh (1957) studeerde psychologie aan de Universiteit van Amsterdam. Na zijn studie werkte hij mee aan diverse onderzoeken, o.a. peilingsonderzoek (in het basisonderwijs, speciaal onderwijs en voortgezet onderwijs) en onderzoek naar de validiteit van veranderende examens in Nederland voor het LBO en MAVO. Op dit laatste onderwerp promoveerde hij in 1989.

Adres: Rijksuniversiteit te Utrecht, Afdeling Taalbeheersing, Trans 10, 3512 JK Utrecht.

H. Kuhlemeier (1952) studeerde onderwijskunde aan de Katholieke Universiteit Nijmegen. Hierna was hij als wetenschappelijk medewerker verbonden aan het Sociologisch Instituut te Nijmegen. Thans is hij als onderwijskundige werkzaam bij het CITO te Arnhem, waar hij werkzaamheden op het gebied van de constructie van toetsen voor leesvaardigheid en woordenschat, attitudemeting en leerplanevaluatie verrichtte. Sinds twee jaar is hij leider van het project Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau in het Voortgezet Onderwijs (PPON).

Adres: CITO, Afdeling Beginfase Voortgezet onderwijs, Postbus 1034, 6801 MG Arnhem

Manuscript aanvaard 2-10-'89

### Summary

Bergh, H. van den & H. Kuhlemeier. 'The realizability of standards Dutch in secondary education'. *Pedagogische Studiën*, 1990, 67, 1-15

In Dutch politics standards are proposed for all subjects in secondary education, including standards for Dutch: the so called basic standards. In theory these basic standards will serve two aims: on the one hand they define the minimum competency level, while on the other hand they serve as an aim for teachers and students, because they define the competency level which has to be reached at the end of the third grade.

In this article the compatibility of both functions is discussed. The proposal of basic standards is discussed in the light of the consequences in terms of pass/fail decisions. Therefore the consequences of several procedures for standardsetting are related to achievements in a national assessment at the same educational level (i.e. third grade). The results seem to indicate that no matter what standards will be used, large amounts of students will fail, especially because the standards are being used in a conjunct way. The variances in achievementscores between students seem to be too large for setting standards which can function in the above mentioned manner.