



MEDEDELINGENBLAD  
van de  
NEDERLANDSE WERKGEMEENSCHAP  
voor  
INDIVIDUAL PSYCHOLOGIE

27<sup>e</sup> jaargang nr.2 januari 1978

Redactie : G.H. van Asperen, Ede  
L.M.C. Richard-Stuurman, 's Gravenhage

Redactie-  
secretaresse : mw. H.M. de Boer,  
Cruquiusdijk 95, Vijfhuizen N.H.  
tel. 023 - 339060 - toestel 2177

Verkorte inhoud van de voordracht door de heer H.E. van Asbeck,  
gehouden op 24 september j.l. te Amsterdam.

Door zijn werk bij een Instituut voor Organisatie Ontwikkeling kwam de heer Van Asbeck tot de ontdekking wat het funktioneren van het individu in een grote organisatie is. Deze kan een hele ontwikkeling belemmeren. Ook in de begeleiding van diegenen die bij een dergelijke ontwikkeling tussen wal en schip dreigen te vallen, stuitte hij op de mogelijkheid om met hulp van 2-mans-gesprekken zowel de mens als de organisatie-ontwikkeling te ondersteunen.

Via deze weg kwam de heer Van Asbeck terecht op het terrein van de gespreksvoering, of exacter van 'counseling'.

Een man, die grote invloed heeft gehad was de Amerikaan Robert R. Carkhuff; de auteur van de boeken "Helping and Human Relations" (Volume I en II).

Carkhuff is directeur van een "Centre for Human Relations and for Community Affaires" en maakt de laatste jaren grote opgang.

Het is ook een heel aktueel vraagstuk in deze tijd, waarin het steeds moeilijker wordt voor mensen om zich te oriënteren en waarin men elkàar juist nodig heeft.

Eén en ander wordt ook duidelijk verwoord in een boekje van prof. Carp over het werkelijke gesprek, die stelt dat in deze eeuw van verandering en ontwikkeling men op vrijwel geen enkel gebied meer houvast heeft; misschien wordt er nog enig houvast geboden door het gesprek - 't echte gesprek.

Wat is hiervan de oorzaak? Door de ontwikkelingen vallen steeds meer de vaste kaders om ons heen weg. Tegelijkertijd vinden nieuwe generaties steeds minder aansluiting aan vorigen. Er ontstaat soms zelfs een polarisatie tussen de beide generaties. De standpunten die door beiden worden ingenomen worden t.a.v. de meest essentiële zaken, zoals democratie, maar ook zaken als leven en dood worden steeds extremer; men verstaat elkaar niet meer en de confrontatie gaat meer en meer met "geweld" gepaard - ook in psychologische zin. Hierdoor komen veel mensen tussen wal en schip terecht, en steeds meer mensen hebben steun nodig. Er moesten methodes (methodieken) bedacht worden om die hulp te geven. Carkhuff heeft na talrijke onderzoeken een dergelijke methode uitgewerkt. Met deze methode is het zelfs ook mogelijk geworden mensen in betrekkelijk korte tijd te ontwikkelen tot "helpende mensen", mensen die in staat zijn anderen d.m.v. een juiste gespreksvoering te helpen in hun moeilijke levenssituatie.

Er is uiteraard ook op deze methode kritiek denkbaar, maar deze voordracht beperkt zich tot een zekere beeldvorming van Carkhuff's methode.

Zijn drie uitgangspunten zijn wat hij zelf noemt de drie "R's":

A. Right; B. Responsibility; C. Role.

A. Right: Heeft men het recht om een ander te helpen? Het antwoord is dat wanneer men om hulp gevraagd wordt dit impliceert, dat men het recht en zelfs de plicht heeft om te helpen, wanneer men waar wil zijn aan zijn eigen identiteit om door te groeien tot een productief, creatief mens.

B. Responsibility: Deze volgt uit het recht tot helpen, wanneer men met de betreffende samen a.h.w. doelen gesteld heeft waarnaar men onderweg is. Hieruit volgt de plicht om een constructieve ontwikkeling op gang te helpen brengen, waarbij de enige oriëntatie de persoon in kwestie en zijn ontwikkeling is. Het gaat erom hem zelf tot een creatieve oplossing te doen komen.

E.e.a. heeft een enigszins ander accent dan de vroegere zienswijze, waarbij de persoon geholpen moest worden zich zo goed mogelijk aan te passen in en aan de maatschappij. De helper werkte daarbij voornamelijk vanuit de kwaliteiten die hij voor zichzelf verwierf bij zijn eigen ontwikkeling.

C. Role: Het is van groot belang zo snel mogelijk "de rol" te doorbreken en direkter te werken van persoon tot persoon; direkt vanuit het eigen "ik" naar de ander toe - de "medemens".

Carkhuff stelt, dat counseling en psychotherapie verbijzonderingen zijn van menselijke verhoudingen als zodanig. Hij is op zoek naar het

sociaal mènselijk gebeuren, dat boven de verhouding patiënt - therapeut uitgaat en dáár zit waarschijnlijk een wezenlijk aspect voor de genezing in. De mate waarin men mensen ontmoet die zelf op hoog "intellectueel", "emotioneel" of "moreel" niveau funktioneren, geeft een ieder de gelegenheid om zelf door te groeien.

Wat dat betreft is de theorie wel sterk Amerikaans gericht, uitgaand van de theorie dat de mens door zijn omgeving bepaald wordt.

De "ontmoetingen" in een mensenleven zijn echter, onafhankelijker van welke achtergrond dan ook, van eminent belang.

Carkhuff ziet de mens als "ik", die op drie wijzen intellectueel, emotioneel en moreel, dus denkend, voelend en willend in de wereld staat. De wijze waarop men door een crisis heenkomt is van groot belang voor de volgende - hierin schuilt iemands creativiteit, c.q. levenskunst. De crises zijn groeipunten om naar hogere niveaus te komen, aldus Carkhuff.

Hij werkte lange tijd aan een model om dit "helpende proces" in onder te brengen. Het proces voltrekt zich tussen twee personen:

"de helper" en "de helpee". Hierbij gaat het vooral om de interactie en de kondities waaronder het hele gebeuren plaatsvindt.

Carkhuff onderscheidt twee fasen in het hele proces, n.l.:

A. Het verstaan en B. De aktie.

A. Het verstaan: dit heeft meer een passieve inslag, Carkhuff bedoelt hiermee de wijze van reageren op degene die hulp vraagt, hetwelk weer een reactie bij hem te weegbrengt.

B. De aktie: deze wordt geïnitieerd door de helper. De kwaliteit van het verstaan geeft meer inzicht in het funktioneren van de helpee. Bij de tweede fase krijgt de helpee gelegenheid nieuwe dingen zelf te ontdekken en te experimenteren, als antwoord op de kwaliteit van respons van de helper - in de zin van een actieve initiatiefnemende houding van de helper.

Door deze twee fasen spelen als grondelementen, een mannelijk en vrouwelijk principe.

De houding van de helper brengt de helpee naar een evenwichtiger funktioneren, door zowel de vrouwelijke als de mannelijke aspecten in de helpende relatie tot ontwikkeling te brengen.

Eén en ander houdt dus in, dat naarmate de helper opener is, hij betere kondities schept voor de helpee, doordat hij meer openstaat voor diens ervaringen en problemen, waardoor het ook voor de helpee mogelijk wordt om meer open te staan t.o.v. de eigen ervaringen. De helper fungeert in zekere zin dus als voorbeeld. Naarmate de hulp van de helper

aanvaardt wordt, zal dit de helper stimuleren zichzelf te accepteren. Hiermee hangt weer samen de stelling, dat de mate waarin men zichzelf accepteert gerelateerd is aan de mate waarin men anderen accepteert. Dit brengt weer een beter sociaal functioneren tot stand, wat het hele proces ten goede komt. Het is van essentieel belang, dat de helper sensitief reageert op wat hem geboden wordt, aanvaardt wat gevonden wordt en de helpee met respect bejegt ten aanzien van alle zaken die hem belemmeren zich creatief te ontplooiën. Worden deze kondities geschapen, dan raakt de helpee in een proces waarin hij weer tot zelfrespect kan komen en waarin naast inzicht ook een heel oriënteringsproces op gang kan komen.

Carkhuff onderscheidt een aantal kwaliteiten:

- I Empathy : invoelen (konditie voor het "verstaan"), het bij de helpee betrokken zijn.
- II Respekt : wanneer de helper zijn respekt en warmte voor de helpee kan overdragen, schept hij een situatie, waarin deze kan komen tot zelfacceptatie.
- III Concreteness : accuratheid en onderscheidingsvermogen t.a.v. de gevoelens van een konkrete situatie waarin de helper zich bevindt. Door de 'concreteness' komen de problemen zo exact en concreet mogelijk ter sprake.

Deze drie kwaliteiten vormen samen een struktuut, een proces, waarin zij elkaar aanvullen en versterken. Bij evaluatie van dit soort gesprekken geven zij oriëntatiepunten.

De kwaliteiten van de volgende fase (de "aktie") zijn:

- IV Genuinesess : oorspronkelijkheid; hieronder wordt niet alleen een oorspronkelijkheid t.a.v. inzicht geven verstaan, maar ook t.a.v. akties die eruit voortvloeien.
- V Confrontation : hierbij maakt de helper aan de helpee duidelijk hoe hij over hem denkt. De helpee wordt op zijn eigen "ik" teruggegooid. Dit kan soms vrijhard aankomen en moet mogelijk geworden zijn door het voorafgaande proces, waardoor een relatie gegroeid is die dergelijke spanningen kan verdragen.
- VI Immediacy : dit slaat als het ware een brug tussen 'empathy' en 'confrontation'. Hierbij reageert de



helper direkt op wat er tussen hemzelf en de helpee gebeurt, waardoor de diepte van de relatie en het complexe gebeuren tussen twee mensen zichtbaar wordt.

Carkhuff heeft deze kwaliteiten ook nog op een vijf-puntsschaal gezet, d.w.z. voor elke kwaliteit onderscheidt hij vijf niveaus, waarmee ook een oefenweg aangegeven wordt voor de helper. Deze schaal kan gebruikt worden bij de selectie en ook voor de opleiding van "helpers". Naar de opleidingen zijn uitvoerige onderzoeken gedaan.

Carkhuff onderscheidt drie groepen helpers:

- A. professionelen : artsen, psychologen, psychiaters;
- B. middengroep : verpleegkundigen, enz.;
- C. niet-professionelen: ouders, onderwijzers, enz.

Bij onderzoeken bleek, dat de niet-professionelen het in het algemeen "winnen" van de professionelen. Gebleken is dat één en ander geoefend kan worden met behulp van de eerdergenoemde vijf-puntsschaal.

Tenslotte is het nog interessant te vermelden, dat dit model ruimte biedt aan vele richtingen in de counseling-wereld.

Rogers b.v. die hoog zal scoren in de eerste fase en Perls die hoger zal uitkomen in de tweede, maar ook de Transactionele Analyse kan waarschijnlijk m.h.v. dit model bekeken worden.

De spreker besluit zijn voordracht met de volgende woorden:

"Er komen per dag meer mensen, die zich helpende kwaliteiten eigen maken, omdat steeds meer mensen de oriëntatie kwijt raken en hierin kunnen deze helpers elkaar misschien vinden, zonder in theoretische achtergronden verstrikt te raken".

H.M. de Boer.

## Subjectieve aspecten VAN

### PERCEPTIE EN NORMERING

Samenvatting van de voordracht van drs. Uyttenboogaard, gehouden op 22 oktober 1977 te Amsterdam.

Drs. Uyttenboogaard wordt ingeleid door drs. von Sassen, voorzitter van de Nederlandse Werkgemeenschap voor Individual Psychologie. Hij memoreert dat de spreekster eerst de cursus Individual Psychologie gevolgd heeft en daarna waarschijnlijk hierdoor geïnspireerd, psychologie is gaan studeren aan de universiteit.

Spreekster begint eerst met het verklaren van de termen perceptie

(= waarneming) en normering (= het vaststellen van normen). Zij verwijst in verband met perceptie naar het bekende begrip tendentieuze apperceptie in de Individual Psychologie.

Wat is perceptie? Spreekster zal zich in het eerste gedeelte van haar voordracht bezig houden met verschillende opvattingen over perceptie in de psychologie. Er bestaat een veelheid aan definities. Op de vraag wat perceptie is, is geen eenduidig antwoord te geven. Het tweede gedeelte zal gaan over het stellen van normen en wel specifiek, het vaststellen van de norm slagen/zakken òf voldoende/onvoldoende bij de afname van studietoetsen. Dit naar aanleiding van een onderzoek dat zij gedaan heeft op het gebied van studietoetsen.

Wat zei Alfred Adler van perceptie? Volgens de Ansbachers (1956, "The Individual Psychology of Alfred Adler" a systematic presentation in selections from his writings, blz. 210) het volgende: "Perception can never be compared with a photographic apparatus, it always contains something of the individual's uniqueness. Not everything one sees is also perceived, and if one asks for the perceptions of two persons who have seen the same picture, one receives the most varied answers. The child perceives in his environment only that which for some reason fits his previously formed uniqueness. Perceptions are not strictly identical with reality, for man is able to transform his contact with the external world according to the demands of his uniqueness. Thus what a person perceives, and how he does so, constitutes his particular uniqueness. Perception is more than a mere physical process. It is a psychological function, and, from the way in which a man perceives, one can perceive, one can draw profound conclusions regarding his inner self.

Twee hoofd-benaderingen van perceptie zijn:

1. de objectieve.
2. de subjectieve.

De eerste benadering legt de nadruk op de omgeving. De persoon wordt als passief gezien, de omgeving als datgene dat de perceptie bepaalt. Dit is een visie die in vroeg perceptueel werk te vinden is. Men onderzocht de karakteristieken van de omgeving, zocht naar regels die de verbinding tussen de omgeving en het ervarende subject konden weergeven. Later ging men over tot het bestuderen van de zintuigen o.a.

De tweede benadering legt de nadruk op degene die waarneemt. De persoon wordt als actief gezien. Men vraagt zich af wat het individu doet als hij waarneemt. Perceptie wordt gezien als een proces dat actief uitgevoerd wordt door de waarnemer. Deze visie vindt men in huidig perceptueel werk.

Twee andere benaderingen van perceptie zijn:

- de nativistische.
- de empiristische.

De nativistische benadering stelde dat bij de geboorte het gehele stimulus patroon (de omgeving) kan worden waargenomen.

De empiristische benadering ziet perceptie als geheel door leren bepaald. Tegenwoordig ziet men zowel aangeboren als geleerde aspecten aan waarnemer.

Wat kunnen wij zeggen van de drempelwaarden bepalingen, die bij het bestuderen van de zintuigen gedaan werden?

Een drempelwaarde geeft de grens aan tussen wat wij kunnen ervaren en niet kunnen ervaren. Bijv. een geluid te zwak om te horen ligt beneden de gehoordrempel. Miller (1968, blz. 85) stelt dat men dikwijls zo spreekt in de psychologie van drempelwaarden alsof het vaststaande en harde waarden waren. Zo zegt hij spreekt men van drempelwaarden alsof stimuli groter dan de drempelwaarde altijd worden ontdekt en stimuli beneden de drempel nooit worden ontdekt. Echter deze waarde geeft slechts die waarde van de stimulus aan, waarvan het even waarschijnlijk is dat deze ontdekt wordt als gemist wordt. De waarschijnlijkheid van ontdekking van deze stimulus is dus 0.50. Miller behandelt de drempelwaarde dan ook onder het hoofdstuk: "Subjective Yardsticks".

Ittelson definiëert perceptie als dat deel van het levensproces waardoor ieder van ons, vanuit zijn eigen speciale gezichtspunt, voor zichzelf de wereld creëert waarbinnen hij zijn levenservaringen heeft en waardoor hij probeert zijn satisfacties te krijgen.

#### L i t e r a t u u r

Miller G.A. "Psychology. The Science of mental life".

## De subjectiviteit van normen

Spreekster is van mening dat de meeste van de aanwezigen wel van studietoetsen gehoord hebben. Men kan immers in de kranten ieder jaar de vragen lezen van in die vorm afgenomen examens? Bovenstaande mening blijkt juist te zijn.

Wat is een studietoets?

Volgens de definitie van De Groot is een studietoets: ieder proefwerk, examen, tentamen, ieder hulpmiddel voor schriftelijke toetsing van door onderwijs en studie verworven kennis, inzicht of vaardigheid op een of ander vakgebied, mits de bepaling van de score die een (proef-)persoon behaald heeft, geheel objectief kan geschieden.

Studietoetsen worden ook wel objectieve examens, tentamens of proefwerken genoemd (Van Naerssen, 1967).

Een voorbeeld wordt gegeven van een vierkeuze-item:

Van wie is het begrip oedipuscomplex?

- a. Jung
- b. Freud
- c. Künkel
- d. Adler

Op het antwoordformulier moet het juiste antwoord door de leerling aangestreept worden.

Hoe bepaalt men de grens tussen voldoende/onvoldoende, ook wel af-testgrens genoemd, bij studietoetsen met dergelijke vragen?

Bij het tentamen waar het onderzoek betrekking op heeft werd de af-testgrens bepaald met de methode van Nedelsky.

Bij deze methode streept de beoordelaar in kwestie alle alternatieven (antwoordmogelijkheden) weg, waarvan geëist kan worden, dat een student die precies op de grens tussen voldoende en onvoldoende staat, deze als mogelijk "juist" moet kunnen uitsluiten.

Bijv. de student die precies op de grens van voldoende of onvoldoende staat moet toch wel weten dat het oedipuscomplex niet van Jung is, meent de beoordelaar. Hij streept in dit geval het alternatief Jung weg. De beoordelaar kan echter vinden dat deze student ook moet weten dat dit begrip niet van Adler is. Hij streept het alternatief Adler ook weg. De beoordelaar kan vervolgens ook nog het alternatief Künkel wegstrepen. Het is echter ook mogelijk dat de beoordelaar geen enkel alternatief wegstreept.

Men neemt aan, dat de student die op de grens tussen voldoende en onvoldoende staat, raadt russen de overgebleven (door de beoordelaar niet weggestreepte) alternatieven. Dit levert per item de verwachtingswaarde voor de persoon op de fatale grens op.

De af-testgrens is nu de som van de verwachte itemscore van de grenspersoon. (De Groot en Van Naerssen, 1969, blz. 278; Meuwese, 1971, blz. 181).

De verwachte itemscore van de grenspersoon kan voor een vierkeuze-item zijn: 1/4 (geen wegstreping); 1/3 (één wegstreping); 1/2 (twee wegstrepingen); 1 (drie wegstrepingen).

Voor tweekeuze-items wordt de verwachte score van de grenspersoon wanneer deze het antwoord weten moet gesteld op 1, en wanneer deze het antwoord niet hoeft te weten gesteld op 1/2.

Volgens Meuwese (1971, blz. 181) en De Groot en Van Naerssen (1969, blz. 279) zijn meerdere beoordelaars nodig bij het bepalen van de af-testgrens met de methode van Nedelsky.

## 1. Hoogte van aftestgrens.

In haar onderzoek liet spreekster vier deskundige beoordelaars de methode van Nedelsky op de 70 vragen van een reeds afgenomen tentamen toepassen. Uit de resultaten hiervan blijkt dat de beoordelaars nogal verschillen in de hoogte van de aftestgrens, die zij onafhankelijk van elkaar bepaalden. Bij de aftestgrens bedraagt het verschil tussen hoogste en laagste aftestgrens  $5^3/12$ . Belangrijker is echter het verschil in percentage gezakte studenten dat ontstaat bij verschuiving van de aftestgrens. Immers hier krijgen wij te maken met de invloed, die een wijze van beoordelen kan hebben op beslissingen zakken of slagen (De Groot, 1972, "Vijven en Zessen", blz. 98), een vraag die ook voor ons centraal staat.

In onderstaande tabel wordt weergegeven welk percentage van de studenten paedagogiek en welk percentage van de studenten psychologie gezakt zou zijn bij de verschillende aftestgrenzen van de vier deskundige beoordelaars. Bij de hoogte van de aftestgrenzen vond een afronding op gehele cijfers plaats.

beoordelaars	paedagogen (N=62)	psychologen (N=141)
I	48 %	31 %
II	44 %	21 %
III	19 %	9 %
IV	26 %	14 %

Het verschil in percentage gezakte studenten paedagogiek tussen hoogste en laagste aftestgrens bedraagt 29 % en het verschil in percentage gezakte studenten psychologie tussen hoogste en laagste aftestgrens 22 %.

Wij hebben echter niet slechts te maken met veranderingen in de percentages gezakten bij de verschillende aftestgrenzen, maar ook met de veranderingen die ontstaan in de cijferverdelingen. Hierdoor zal het gemiddelde cijfer per beoordelaar gaan verschillen. Het verschil in percentages gezakten hangt uiteraard samen met de frequentie-verdeling van de scores van de groep studenten psychologie en de groep studenten paedagogiek.

2. De overeenstemming tussen de beoordelaars in het aantal weggestreepte alternatieven bleek zeer gering te zijn.

De eis per item wordt bepaald door het aantal weggestreepte alternatieven. Ongeacht of de weggestreepte alternatieven overeenstemmen wat plaats betreft, zal een gelijk aantal weggestreepte alternatieven per item door verschillende beoordelaars, een gelijke bijdrage aan de hoogte van de aftestgrens van iedere beoordelaar leveren.

In het geval van ons voorbeeld van een vierkeuze-item, zal de bijdrage aan de hoogte van de aftestgrens gelijk blijven of men nu Jung, Künkel of Adler wegstreept.

3. Tussen de deskundige beoordelaars bestaat zeer weinig overeenstemming in het wegstrepen van dezelfde alternatieven per item. Bijv. de ene beoordelaar streept Adler weg en de andere beoordelaar streept Jung weg. Van de in totaal 27 keer dat drie alternatieven werden weggestreept bij de items van het tentamen, is er maar bij één item consensus tussen de beoordelaars.

De Groot en Van Naerssen (1969, blz. 279) geven als mogelijke oorzaak van de geringe objectiviteit van de methode van Nedelsky: "dat althans vele goede items geen afleiders (alternatieven) hebben die men kan uitschakelen zonder het antwoord te weten. De afleiders moeten toch immers even geloofwaardig lijken voor de onwetende".<sup>1)</sup> De Groot en Van Naerssen (1969, blz. 279) stellen voorts dat het onderzoek van Lans en Mellenbergh (maart, 1967) aantoont dat alleen een combinatie van alternatieven wegstrepen van meerdere beoordelaars tot een stabiele (of "objectieve") aftestgrens leidt.

Spreekster (1975, blz. 15) vraagt zich echter af of het gerechtvaardigd is om een gemiddelde van de Nedelsky scores van de verschillende beoordelaars als meer "objectieve" aftestgrens te beschouwen zoals Lans en Mellenbergh (maart, 1967, blz.7) suggereren. Hoe kunnen de wegstrepingen van meerdere beoordelaars gecombineerd worden om een meer "objectieve" aftestgrens te verkrijgen, als de overeenstemming tussen de beoordelaars vrijwel nihil is? Overigens werkten Lans en Mellenbergh met het gemiddelde van de aftestgrenzen van de beoordelaars.

De geringe overeenstemming tussen de beoordelaars wat betreft de eisen die zij per item en per alternatief stellen aan de hypothetische student op de grens van voldoende en onvoldoende, versterken het idee dat de methode van Nedelsky op een niet juiste wijze werd toegepast en wellicht ook niet goed toepasbaar is bij vele studietoetsen (zie ook De Groot en Van Naerssen 1969, blz. 279). Voor een goede toepassing dient men namelijk te beschikken over items waarbij een duidelijke gradatie bestaat binnen de foute alternatieven. Indien dit niet zo is, dan geeft de methode in het gunstigste geval nog een beeld van de eisen per item, en in het ongunstigste geval alleen een beeld van het percentage items dat de grenspersoon goed moet kunnen maken volgens de beoordelaar. De lage correlaties tussen de eisen per item bij de beoordelaars maken de laatste mogelijkheid het meest waarschijnlijk.

#### De geschatte moeilijkheid van items

Volgens De Groot en Van Naerssen (1969, blz. 276) stelt men eigenlijk door het schatten van p-waarden vooraf (p-waarde of moeilijkheidsgraad is het percentage studenten dat het item goed heeft gemaakt), een groot aantal concrete hypothesen over het onderwijs-effect; hypothesen die onmiddellijk exact worden getoetst. Vooral in het begin zou het vooraf schatten van de moeilijkheid van een item

uiterst lastig zijn (De Groot en Van Naerssen, 1969, blz. 41). Door verschillende onderzoekers is nagegaan in hoeverre p-waarden schattingen van verschillende beoordelaars overeenstemmen en in hoeverre deze overeenstemmen met de empirisch (in werkelijkheid) gevonden p-waarden. Over het algemeen is er geringe overeenstemming tussen de schattingen van de beoordelaars gevonden. Ook is de overeenstemming tussen de moeilijkheidsschattingen van beoordelaars en de empirisch gevonden p-waarden laag te noemen. Uit het onderzoek dat spreekster gedaan heeft met betrekking tot het schatten van moeilijkheidsgraden door deskundige beoordelaars, blijkt een geringe overeenstemming tussen de schattingen van de beoordelaars te bestaan en óók tussen de schattingen van de beoordelaars en de empirisch gevonden p-waarden. Het blijkt voor deskundige beoordelaars niet gemakkelijk te zijn om onderscheid te maken tussen moeilijke en gemakkelijke items (zie ook Mellenbergh 1971, blz. 522, 523). Dit houdt in dat men een vrij slecht beeld heeft van de punten waar de studenten problemen mee hebben. Veelzeggend is in dit verband dat de schattingen van een student-beoordelaar het hoogst bleken te correleren met de empirisch gevonden p-waarden. Uit de resultaten van het onderzoek blijkt het dat de nadruk die De Groot en Van Naerssen (1969, blz. 10) leggen op de beperkte betekenis van de term objectief in het geval dat men spreekt van "objectieve examen-methoden" (of: proefwerken), scherp in het oog gehouden moeten worden. "Objectief geregeld" stellen zij, is alleen alles, wat er na de constructie van de studietoets gebeurt: de afname (1), de correctie (2), de bepaling van de scores der proefpersonen (3). Als titel van haar onderzoek gaf spreekster: subjectieve aspecten van "objectieve" studietoetsen.

#### L i t e r a t u r :

1. Groot, A.D. de: "Vijven en Zessen". Cijfers en beslissingen: het selectieproces in ons onderwijs. Wolters-Noordhoff N.V. Groningen, 1972.
2. Groot, A.D. de en Van Naerssen, R.F. van: "Studietoetsen construeren, afnemen, analyseren." Mouton. Den Haag, 1969.
3. Lans, W. en Mellenbergh, G.J.: "Een onderzoek naar de methode van Nedelsky". Psych. lab. Universiteit Amsterdam, AET - 181, 1967.
4. Mellenbergh, G.J.: "Het beoordelen en klassificeren van meerkeuze-items uit studietoetsen". N.T. Psycholog., deel XXVI, 8/9, 518-551, 1971.
5. Meuwese, W. : "Onderwijsresearch". Het Spectrum N.V. Utrecht/Antwerpen, 1971.

## Adreswijzigingen

J.M. v. Schouwenburg

naar:

Rudolf Garrelstraat 226,  
Purmerend.  
tel. 02990 - 22826.

### H E R H A A L D E O P R O E P

Wie wordt onze 2e penningmeester  
over enkele jaren te benoemen tot  
1e penningmeester?

Er wordt dus voorlopig geen aktiviteit verwacht.

Graag even bellen of schrijven aan  
de heer C. Peper, Meerweg 6, Heemstede,  
tel. 023 - 28 75 93.

## „Niemand is onmisbaar”

Dit waren de woorden die mevrouw van Emde toevoegde aan haar besluit zich terug te trekken als docente aan de cursus. Hoewel wij haar besluit respecteren en moeten respecteren kunnen we toch niet nalaten met stelligheid te beweren dat het aangehaalde populaire gezegde niet opgaat, en zeker niet Individualpsychologisch gezien.

De Individualpsychologie immers zegt dat iedere persoonlijkheid u-niek en dus onvervangbaar is!!!!

Maar ook niet wetenschappelijk maar gewoon menselijk voelbaar weten we, dat het gezegde: "niemand is onmisbaar" een schrale troost is voor al degenen, die voor de lege plaats gesteld worden.

Niemand is onmisbaar, niemand is onvervangbaar - zeker de lege plaats zal ingenomen worden of op een andere wijze verdwijnen - het leven gaat door, maar even zeker is het dat de onvervangbaarheid zich laat gelden.

Meer dan 25 jaar heeft mevrouw v. Emde aan anderen doorgegeven wat ze van haar leermeester Alfred Adler, en vooral bij monde van dr. Alexander Müller aan inzicht verworven had, verrijkt met haar daarop gebaseerde praktijk-ervaring.

Hoevelen van onze leden en cursisten zullen niet een I.P.-begrip, of verklaring ervan, geabsorbeerd en tot eigendom gemaakt hebben door de wijze waarop mevrouw van Emde de leerstof, niet ontbloot van de haar zo eigen humor, heeft gebracht.

Daarom gaan woorden van dank naar uit en zal haar naam vast verbonden blijven aan de cursus van de Ned. Werkgemeenschap voor Individualpsychologie.

L.M.C. Richard-Stuurman.



Tijdens de algemene ledenvergadering op 26 november j.l. werd als nieuw bestuurslid gekozen mevrouw Boon-Schilling.  
De samenstelling van het bestuur is nu als volgt:

- Hr. Drs. H. von Sassen, Kerkhoflaan 144, Zeist = Algemeen Voorz.  
Mw. H. Boon-Schilling, Gruttolaan 2, Landsmeer = Vice-Voorzitter.  
Hr. C. Peper, Meerweg 6, Heemstede = Secretaris.  
Hr. P. Hummelen, Laan van Parijs 124, Haarlem = Penningmeester.  
Hr. J.H. Richard, Pippelingstraat 60, Den Haag = 2e Penningmeester.  
Mw. L.M.C. Richard-Stuurman, Pippelingstraat 60, Den Haag.  
Mw. B.J.M. Strobosch-van Duijne, Raphaëlstraat 181, Amsterdam =  
Cursusleiding.  
Mw. L.C. van Dijk, Vossiusstraat 51 bel, Amsterdam = Bibliotheca-  
resse  
Hr. J.N. Pijnaker, Jasmijnstraat 25, Puttershoek.

Tijdens deze vergadering werd tevens het voorstel gedaan de volgende nieuwe leden toe te laten tot de Werkgemeenschap.

- Hr. J. van Cleeff, Leeuweriklaan 32, Rotterdam EC 3055, tel. 010-  
187721  
Mw. M.L.D. Glerq-Jost, Lisserweg 485, Lisse, tel. 02521-13567  
Mw. M.H.R. Dekkers, Teisterbantstraat 28, Arnhem, tel. 085-615558  
Hr. R. Glastra, Maria Montessoristraat 13, Amsterdam, tel. 020-  
194768  
Mw. M.L. Gompes-Lobatto, Cannenburg 31, Amsterdam, tel. 020-443177  
Mw. H. Kulker-Meewsen, Laakkade 411, Den Haag, tel. 070-935382  
Mw. Th.Th. Schröder, Waddenstraat 645, Haarlem, tel. 023-340624  
Mw. M. Sparnaay, Dillenburgsingel 296, Vlaardingen, tel. 010-351945  
Mw. A.M. v.d. Zon, Meander 737, Amsterdam, tel. 020-453864

Hiertegen werd geen bezwaar aangetekend en wij hopen hen nog vaak te ontmoeten op de maandelijkse bijeenkomsten.

## Adviescommissie

De Adviescommissie (voorheen wetenschappelijke commissie) heeft de volgende leden benoemd tot kernlid.

- |                           |                |
|---------------------------|----------------|
| Mw. H. Boon-Schilling     | te Landsmeer   |
| Mw. Dr. G.L. van Dalftsen | te Hilversum   |
| Hr. C. Peper              | te Heemstede   |
| Hr. J.H. Richard          | te Den Haag    |
| Mw. T. Schoenaker         | te Züntersbach |
| Hr. Th. Schoenaker        | te Züntersbach |

Het volgende stuk is een verkorte weergave van een gelijknamig artikel van Drs. H. von Sassen in: "Vrije Opvoedkunst", 33e jaargang no. 3, mei 1970.

(De voordracht over "Subjectieve aspecten van perceptie en normering" van Drs. Mw. M.Chr. Uyttenboogaard en de discussie daarover was aanleiding dit stuk te plaatsen).

## Op zoek naar nieuwe vormen van examineren

### 1. Geen onderwijsvernieuwing zonder vernieuwing van examens.

In het kader van de mammoetwet is er in Nederland gewerkt aan een sluitend onderwijssysteem voor het gehele voortgezette onderwijs - ook wat betreft de examens. Uitgangspunt daarbij is nog steeds het traditionele examen-model.

Een examensysteem, waarbij normen en leerstoffen van buiten zijn voorgeschreven, heeft een grote invloed op de feitelijke onderwijs- en leerdoelen der leerlingen en op de didactische praktijk. Hierbij heeft het vernieuwingsonderwijs geen gelijke kans en wordt in zijn ontwikkeling sterk geremd. Dit is een bijzonder punt van zorg voor de vernieuwingsscholen.

In dat verband kunnen we de vraag stellen:

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

Er zijn in deze twee mogelijkheden:

a. afschaffing van het examen (aantrekkelijk om zijn eenvoud) of

b. vernieuwing van het examen.

Werkelijke vernieuwing vereist een radicale wijziging in ons denken over de toetsing van resultaten van onderwijs en opleidingen.

Het vraagstuk is niet nieuw. Ondanks veel discussiëren en nadenken is de praktijk bij het oude gebleven. Het is blijkbaar moeilijk uit de bestaande cirkelgang te komen. Wij menen dat vraagstukken, die betrekking hebben op het beoordelen van leerlingen en het waarderen van leerresultaten, even belangrijk zijn als het ontwikkelen van een bewuste en effectieve didactiek.

Het is een wetenschappelijk vraagstuk van de eerste orde dat, in vergelijking m.b.t. de didactische kant van het onderwijs, zich nog in een onderontwikkeld stadium bevindt.

Het volgende heeft dan ook niet de pretentie een algemeen aanvaardbare oplossing te presenteren. Het is bedoeld als een discussiestuk, waarin problemen gesignaleerd en gezichtspunten aan de orde gesteld worden.

Het gaat erom een TOETSINGSSYSTEEM te ontwerpen dat:

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

Onderwijsdeskundigen zijn het er tegenwoordig over eens dat beoordeling en examens alleen tezamen met de didactische opbouw van het onderwijs zelf een zinvolle vorm kunnen vinden. Met name de analyse van de onderwijsdoelen, die men eigenlijk nastreeft, verschaft de sleutel voor de geëigende vormen van evaluatie. Te lang heeft men examens gezien als een relatief onafhankelijke activiteit met eigen conceptie en normen-systeem, waaraan de didactiek zich had aan te passen.

Waar komt deze conceptie eigenlijk vandaan?

De traditionele conceptie van het examen paste logisch in een vroegere conceptie van het onderwijs. Terwijl de opvatting over en de praktijk van het onderwijs zich hebben ontwikkeld, bleven de examens praktisch gelijk.

In het volgende wordt gepoogd deze conceptie te schetsen in contrast met die van het vernieuwde onderwijs.

## 2. Het examensysteem als afgeleide van de onderwijsconceptie

De traditionele onderwijsconceptie kan vereenvoudigd en scherper omlind samengevat worden als:

### ONDERWIJS IS KENNISOVERDRACHT

Kennis is de neerslag van het denken en waarnemen van vorige generaties. Het onderwijs kiest bij voorkeur die kennis die zeker en waar is (probleemloos), geheugenkennis speelt een grote rol en daarmee krijgt de leerstof het element van gezag mee. De leerling kan er niets aan veranderen. Het onderwijs is geslaagd als de leerling de kennis "bezit", die een copie is van die van de "leeraar", resp. "het vak". De hoeveelheid (juiste) kennis bepaalt dan de waarde van de leerling.

De richting van overdracht ligt vast: van de wetende naar de niet-wetende, van de oudere naar de jongere generatie.

De leeraar is autoriteit. Discipline speelde een grote rol (merkwaardigerwijs betekent "discipline" zowel "leer" als "tucht" dus zoiets als: opgeven van eigen-wijsheid en eigen wensen en zich scholen aan kennis resp. moraal, die reeds gegeven en onbetwifelbaar juist en goed is).

Een examen is bedoeld om de resultaten van het onderwijs te toetsen n.l.: de hoeveelheid juiste kennis en vaardigheden die de leerling bezit. Deze toetsing kijkt altijd naar het verleden: de leerling reproduceert wat hij "gehad heeft". Het karakter van dit examensysteem wordt ook nog bepaald door een maatschappelijk

en een wettelijk aspect; het verschaft een maatschappelijke status en het diploma heeft bepaalde rechten. Het gevolg is, dat veelal een bepaald onderwijs gekozen wordt terwille van het diploma en niet om de waarde van het gebodene.

O p m e r k i n g:

Het onderwijs was oorspronkelijk niet maatschappelijk georiënteerd. Het doel was: Cultuur te verbreiden, mensen te vormen, e.d. Het heeft zich lang en hardnekkig verweerd tegen vermaatschappelijking. Tot op heden is een integratie van beide doelen nog niet tot stand gekomen. Mogelijk zijn vele van de schijnbaar systeem-immanente spanningen in het onderwijs hieruit te verklaren. Zo ziet men bij de eindexamens enerzijds het handhaven der traditionele kennisnormen, anderzijds de poging om de kandidaten te helpen het zo begeerde diploma te halen, omdat hun toekomstige loopbaan ervan afhangt.

De maatschappelijke betekenis en de wettelijke regeling van het examen hebben een effect op het onderwijs zelf b.v.

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

De conceptie van vernieuwd onderwijs kan worden samengevat als

ONDERWIJS IS VERWERVEN VAN LEVENSBEKWAAMHEID.

Bij "levensbekwaamheid" ligt het accent op het "kunnen". Kennis is daartoe voorwaarde en middel, doch slechts voor zover het "functionerende" kennis betreft. Tevens houdt dit in een gericht zijn op ontwikkeling van de mens als geheel (b.v. met het doel: volwassenheid).

Levensbekwaamheid kan meer bedoeld zijn voor het functioneren in de maatschappij (beroep) voor de samenleving (leefgemeenschap) of het culturele leven. In principe omvat het alle drie. Onderwijs kan dan niet meer overdracht zijn van een gesloten stuk informatie uit het verleden, maar voorbereiding op een open toekomst.

Bij "verwerven" komt het accent op de activiteit van de leerling te liggen, de leerling moet zelf "doelen" kunnen zien, "gerichte actie" kunnen ondernemen en kunnen "samenwerken met anderen". In het oude systeem moet de leerling zich onzelfstandig opstellen, in het nieuwe gaat het juist om zelfstandigheid en het vermogen tot coöperatie als wezenlijke voorwaarden om te kunnen slagen (persoonlijkheidsvorming).

Overdracht van kennis en cultuur, waarbij de leerling overwegend de ontvangende is, zal op ontwikkelings psychologische gronden op jongere leeftijd nog een belangrijke rol spelen; in de hogere leerjaren gaat het steeds meer om levensbekwaamheid. Dit alles zal dan ook het karakter van een eindexamen moeten bepalen.

### 3. Criteria voor nieuwe vormen van examineren.

Als meest omvattend principe stellen wij dat elk examen functioneel dient te zijn en wel in verschillende betekenissen:

- a. in de context van het onderwijs zelf, d.w.z. dat het niet als externe contrôle aan het einde van het onderwijs verschijnt. Het leerproces vraagt om voortdurende evaluatie, die de leerling verder brengt. Het eindexamen is de sluitsteen van een reeks toetsingen en evaluaties die het leerproces begeleiden en waardoor de leerling weet hoe ver hij aan het eind is gekomen. De gebruikelijke repetities, rapporten enz. zijn voor een deel wel een hulp bij het leerproces, doch dit aspect wordt overschaduwd door de koppeling aan het selectieprincipe, waardoor de dreiging van het eindexamen voortdurend zijn schaduwen vooruitwerpt en het leerproces gefrustreerd wordt.
- b. in de loopbaan van de leerling, d.w.z. als een zinvolle overgang naar een voortgezette opleiding of maatschappelijke loopbaan.

Het traditionele eindexamen is dat alleen in juridische zin. Het diploma sluit de schooltijd formeel af en is een toegangsbewijs voor een volgende etappe. Inhoud en stijl worden echter zelden als een zinvolle overgang beleefd.

- c. in die zin dat het examen een uitdrukking is van culturele strevingen, de sociale situatie en de maatschappelijke behoeften van de tijd.

Dat geldt uiteraard voor het onderwijsbeleid in zijn geheel. Doordat inhoud en stijl van eindexamens vrijwel uitsluitend door vakgeörienteerde docenten (en ex-doc.) worden bepaald, ontstaat een aparte onderwijscultuur en normenstelsel, die de tendentie hebben zichzelf in stand te houden (élite vormend). Van de leeraar werd verwacht dat zijn cultuurnormen bepalend zijn voor de inhoud van het programma en de beoordeling van de leerling.

Als aspecten van dit algemeen principe (de functionaliteit en de beoordeling) zien we nog een drietal principes.

#### Het principe van de maatschappelijke contrôle.

Het is billijk en zinvol dat de maatschappij (in dit geval m.i. ook gedeeltelijk de leerlingen zelf) inzicht en inspraak heeft in het beleid van onderwijs en examens. Met name dient het onderwijs de inhoud van examen en de wijze van beoordelen zo doorzichtig mogelijk te maken en discutabel te stellen.

Er komt echter alles op aan, hoe dat geschiedt d.w.z. zo dat "externe contrôle" het onderwijs en leerproces niet onnodig verstoort.

Het principe van de motivatie.

Voor vernieuwd onderwijs is de motivatie de meest wezenlijke factor voor het bereiken van leerresultaten. Hoe meer de inhoud de belangstelling van de leerlingen hebben, hoe meer de opgaven als een uitdaging gezien worden en hoe meer hij het gevoel kan hebben dat hetgeen hij leert voor zijn verdere leven van waarde is, des te meer zal hij van het onderwijs profiteren. Wil het examen werkelijk in het onderwijs geïntegreerd worden, dan dient het zelf een motiverende factor te zijn! Het eindexamen zou een hoogtepunt moeten zijn, een feestelijk gebeuren, dat tegelijk als een zinvolle afsluiting en als een waardevolle bijdrage tot eigen ontwikkeling beleefd kan worden. Dat contrôle tot nu toe een zo overheersende rol heeft gespeeld, ligt o.a. aan het feit dat men in het verleden de school gezien heeft als een élitevormend instituut. Nu het (voortgezet) onderwijs algemeen is geworden, is de opgave van de school immers geworden iedere leerling zo ver te brengen als zijn capaciteiten toelaten. In die situatie zal de voornaamste aandacht van het onderwijs op de motivatie gericht moeten zijn.

Het principe van de identiteit.

Een kenmerk van het examen aan het einde van de schoolloopbaan zou moeten zijn, dat de leerling zichzelf (zijn identiteit) kan herkennen in zijn prestaties (individueel en in groepsverband). Inhoud en vorm van het eindexamen zouden dus zo moeten zijn, dat de kandidaat zichzelf (met behulp van zijn leermeesters en examinatoren) kan evalueren en aan zijn toekomst richting kan geven. Dit is niet het geval wanneer de opgaven voor alle kandidaten dezelfde zijn en de resultaten aan een gemiddelde worden gemeten. Dit principe heeft natuurlijk ook consequenties voor het voorafgaande onderwijs.

4. Vormen van examineren in vernieuwd onderwijs.

Hoe kan aan deze criteria worden voldaan zodat een evaluatie plaatsvindt, die de schoolperiode tot een zinvolle afsluiting brengt en een perspectief op de toekomst opent?

Op elk moment van het leven is evaluatie mogelijk t.a.v. het leerproces, waarin de mens zich bevindt en wel in drie opzichten:

1. Wat is er tot nu toe bereikt? Wat is "afgesloten", welke kennis en vaardigheden zijn verworven, waarover ik als gereedschap beschikken kan en hoe ga ik er mee om?
2. Wat kan bereikt (geleerd) worden? Welke vermogens tonen zich in kiem?

Symptomen daarvan kunnen zijn:

- het niveau van inzicht

- omvang en intensiteit van interessen, de "horizon".
- de gerichtheid, de wil, om verder te komen (te leren), de motivatie.

3. Hoe is de ontwikkeling tot nu toe gegaan en waar tendeert ze heen? Hoever is de zelfstandigheid, wat is de houding b.v. t.o.v. zichzelf, de medemensen, het leren etc.

ad. 1. Hier is sprake van evaluatie van leerresultaten, die zichtbaar gemaakt kunnen worden. De traditionele proeven en examens richten zich geheel hierop. Deze vorm van evaluatie heeft zin t.a.v. basiskennis en elementaire vaardigheden. Door middel van toetsen kan telkens worden nagegaan of een bepaald vereist minimum aan kennis is bereikt. Op het eind-examen komen dan dergelijke toetsen niet meer voor. Het bereiken van de vereiste minima in de loop van de jaren is een voorwaarde om tot het examen te worden toegelaten.

ad. 2. Dit zou men de evaluatie van (leer)capaciteiten kunnen noemen. De leerling maakt gedurende de leertijd een reeks werkstukken (individueel of in groepsverband) zoals onderzoekingen (met verslagen), opstellen, scripties, projecten of werkstukken van praktische kunstzinnige aard. Hoe verder de leerling komt des te meer zal het werkstuk op eigen keuze van onderwerp, aanpak en presentatie berusten en des te meer zal het materiaal, dat erin verwerkt is, uit meerdere schoolvakken en niet behandelde, maar zelf bestudeerde gebieden afkomstig zijn. In het laatste jaar kiest de leerling (in overleg) het thema voor een eindwerkstuk, waaraan hij gedurende langere tijd kan werken. Tegen het eind van het jaar vindt een bijeenkomst plaats waar de leerling zijn werk presenteert, toelicht en op vragen antwoordt. De bijeenkomst wordt bijgewoond door medeleerlingen, docenten, een inspecteur of gecommitteerde en andere belangstellenden.

Dit is het eigenlijke "eindexamen".

ad. 3. Hier gaat het om de ontwikkeling van de leerling, waarop men zicht krijgt door de leerling door de jaren heen te volgen en van de belangrijkste indrukken aantekeningen te maken.

Waar reeds belangstelling is voor de ontwikkeling van de leerlingen als mensen en aan begeleidende observatie wordt gedaan, zou als onderdeel van het examen een eindgesprek kunnen plaatsvinden tussen de leerling en één of twee docenten, waarin aan de hand van beschrijvende rapporten en notities een beeld wordt opgebouwd van de schoolloopbaan. Daarbij kan ook de leerling zich uitspreken over zichzelf en over hoe hij de school heeft ervaren. Ook zijn wensen en verwachtingen komen ter sprake. Daaruit wordt een advies opgebouwd, dat de school aan de leerling meegeeft t.a.v. een voortgezette opleiding e.d. Het is denkbaar, dat deze adviezen in principe de toelating tot bepaalde opleidingen zonder meer mogelijk maken.

Het kernpunt van de examen-vernieuwing.

Uit het voorgaande volgt dat het examen meer een advies- dan een selectie karakter dient te hebben.

Samenvattend zijn drie onderdelen van het examen als volgt te karakteriseren:

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

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

Evaluatie van capaciteiten d.m.v. een reeks werkstukken

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

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

- het eindgesprek moet een beeld geven van de ontwikkeling tot nu toe, waar staat de leerling, wat zijn z'n mogelijkheden en ambities
- het oordeel komt in samenspraak tussen leraar (pedagoog) en leerling tot stand
- het eindgesprek vormt een afsluiting van de sociale relatie met de school
- het perspectief voor de toekomst komt tot uitdrukking in een advies.

In deze conceptie van het examen is getracht de hele mens te betrekken, niet alleen zijn kennis en vaardigheden. Niet zodanig dat de "hele mens" door de school beoordeeld wordt, die hem daarmee een stempel zou opdrukken, maar zo dat hij aan het einde van de school juist het maximum aan vrijheid en zelfbepaling kan beleven, waartoe de school hem heeft kunnen leiden.