

Effecten van sturing op discrepantie tussen de cijfers van het centraal examen en het schoolexamen bij de talen

Onderzoek naar de sturing door schoolleiders
en de effecten daarvan op het taalonderwijs op havo en vwo



COLOFON

Effecten van sturing op discrepantie tussen de cijfers van het centraal examen. Onderzoek naar de sturing door schoolleiders en de effecten daarvan op het taalonderwijs op havo en vwo en het schoolexamen bij de talen

Het onderzoek is in opdracht van de Vereniging van Leraren in Levende Talen uitgevoerd door Onderwijs Innovatie Groep met subsidie van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.

Werkgroep CE-SE van Levende Talen

Jos Canton, voorzitter
Trees Aler
Klaas Heemsker
Wilma van der Westen
Kitty Willemsen

Onderzoekers van de Onderwijs Innovatie Groep

K. J. Schut, Msc., directeur
M. E. Lamé, MSc. MA., onderzoeker

LEVENDE Talen

Vereniging van Leraren in Levende Talen

Zwarte Woud 2,
3524 SJ Utrecht
bureau@levendetalen.nl
www.levendetalen.nl



Onderwijs Innovatie Groep (OIG)

Niels Bohrweg 123
3542 CA Utrecht
030 241 70 20
info@oig.nl
www.oig.nl



Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschappen (OCW)
www.rijksoverheid.nl/ministeries/ocw

ISBN 978 90 810288 9 9

mei 2013

INHOUD

Voorwoord	4
Samenvatting	5
Leeswijzer	6
1. Achtergrond	7
1.1 Het Nederlandse examensysteem	7
1.2 Kwaliteitsborging onderwijs	7
1.3 Kritiek op de escalatieladder CE-SE	8
1.4 Afbakening onderzoek	8
2. Doelstelling en onderzoeksvragen	9
2.1 Doelstelling	9
2.2 Onderzoeksvragen	9
3. Onderzoeksopzet en verantwoording	10
3.1 Onderzoeksstrategie	10
3.2 Onderzoeksmethode en instrumenten	10
3.3 Onderzoekspopulatie en respons	10
4. Aard, omvang en ontwikkeling verschil SE-CE (deelvraag 1)	12
4.1 De aard van het verschil in de regelgeving	12
4.2 Omvang en ontwikkeling van het verschil CE-SE	13
5. Verklarende factoren voor het verschil CE-SE (deelvraag 2)	14
5.1 Sociologische factoren	14
5.2 Organisatorische factoren	15
6. Invulling van het PTA (deelvraag 3)	17
6.1 Domeinen en weging	17
6.2 Gebruik van toets- en beoordelingsvormen	18
6.3 Totstandkoming van toets- en beoordelingsvormen	18
7. Sturing op CE-SE en impact (deelvraag 4)	20
7.1 Sturing op discrepantie in cijfers CE en SE	20
7.2 Impact van sturing op de invulling van het PTA	20
7.3 Impact van sturing op de motivatie en werkplezier van docenten	21
8. Verbetervoorstellen docenten (deelvraag 5)	22
9. Verbetervoorstellen experts (deelvraag 6)	23
10. Conclusies	25
11. Aanbevelingen	27
12. Bijlage	29
12.1 Referentiekaders	29
13. Literatuur en websites	31

VOORWOORD

De Vereniging van Leraren in Levende Talen (Levende Talen) zet zich in om het onderwijs in levende talen te bevorderen en te ontwikkelen en de belangen van taaldocenten te behartigen. Levende Talen heeft van haar leden signalen opgevangen dat de sturing op de discrepantie tussen de cijfers voor school-examen (SE) en centraal examen (CE), mogelijk negatieve neveneffecten heeft op het onderwijs en op de motivatie van taaldocenten. Levende Talen wil een actieve bijdrage leveren aan oplossingen voor deze problematiek.

Om meer zicht te krijgen op de problematiek heeft het hoofdbestuur van Levende Talen aan Onderwijs Innovatie Groep (OIG), de volgende vragen voorgelegd om nader te onderzoeken:

1. Wat zijn de aard, omvang en ontwikkeling van de discrepantie tussen cijfers van het centraal examen en van het school-examen?
2. Wat zijn de factoren die deze discrepantie verklaren?
3. Wat is de werkelijkheid van de schoolexamens (de inhoud van de examens, de verdeling van de vaardigheden over centrale en schoolexamens en de wijze waarop daarbij gescoord wordt)?
4. Is er sturing op de discrepantie door de schoolleiding en, zo ja wat is daarvan de impact op de werkelijkheid van de schoolexamens en de motivatie van taaldocenten?
5. Welke oplossingen zien taaldocenten voor de sturing?
6. Hoe beoordelen experts en betrokkenen de oplossingen die taaldocenten aandragen?

Dit onderzoek is uitgevoerd door OIG in de maanden juli tot en met december 2012. OIG ondersteunt het onderwijsveld met onderzoek en de vertaling van resultaten naar de praktijk. In dit geval moeten de resultaten van het onderzoek tot een constructieve discussie leiden met de leden van Levende Talen en andere deskundigen om te komen tot verbetervoorstellen die aangeboden zullen worden aan het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (OCW).

Nederland investeert in kwalitatief goed onderwijs. De kwaliteit van de schoolexamens en de motivatie van docenten dragen hieraan bij. Docenten geven aan dat de sturing op verschillen tussen cijfers dit negatief beïnvloedt.

Levende Talen doet op basis van het uitgevoerde onderzoek een aantal aanbevelingen. Als vertegenwoordiging van het veld en met haar kennis en expertise van de praktijk kan de Levende Talen een waardevolle bijdrage leveren aan de oplossing van de problematiek. Zij heeft de wens om de aanbevelingen samen met de overheid, raden en kenniscentra verder vorm te geven.

SAMENVATTING

Het Nederlands examensysteem bestaat uit een centraal examen (CE) en een schoolexamen (SE). De Inspectie van het Onderwijs beoordeelt de kwaliteit van onderwijs mede op basis van het verschil tussen de cijfers op deze examens. Sinds de invoering van de escalatieladder CE-SE in 2009 monitort de Inspectie dit verschil afzonderlijk. De Vereniging van Leraren in Levende Talen (Levende Talen) heeft van haar leden signalen ontvangen dat de sturing op dit verschil negatieve effecten heeft op de kwaliteit van het onderwijs en de motivatie van taaldocenten. Zij heeft daarom opdracht gegeven tot een onderzoek onder bovenbouwdocenten Nederlands (NE) en Moderne Vreemde Talen (MVT) op havo en vwo om in kaart te brengen hoe er wordt gestuurd, wat de negatieve gevolgen van deze sturing zijn en hoe voorstellen vanuit het onderwijsveld kunnen bijdragen aan een verbetering van deze situatie.

Onderwijs Innovatie Groep (OIG) heeft dit onderzoek uitgevoerd in de maanden juli tot en met december 2012. Het bestond uit een literatuurstudie, analyse van examencijfers van DUO (Dienst Uitvoering Onderwijs van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap), een online-enquête onder taaldocenten en interviews met experts.

CONCLUSIES

Schoolleiders hanteren de indicator op vakniveau ...

Uit het onderzoek blijkt dat de meerderheid van de schoolleiders stuurt op basis van verschillen tussen cijfers voor het SE en CE. Deze sturing vindt in driekwart van de gevallen al plaats als het verschil in het vak tussen de 0,5 en 1,0 punt ligt. Dat is opmerkelijk voor een indicator die over meerdere jaren geldt en op schoolniveau wordt gemiddeld.

... en verwachten vooral meer examentraining ...

Bij sturing verwacht de schoolleiding vooral intensivering van de training voor het centrale examen (leesvaardigheid) maar ook geregeld de directe aanpassing van schoolexamencijfers, terwijl het wenselijk is om sturing vaker te richten op verbetering van de kwaliteit van het SE, door bijvoorbeeld aanpassingen in het Programma van Toetsing en Afsluiting.

... met als gevolg eenzijdiger onderwijs ...

Het gevolg van de sturing van schoolleiders voor het school-

examen is, naast toename in toetsing van leesvaardigheid in het SE ook meer *teaching-to-the-test* voor het centraal examen. De sturing heeft daarnaast ook impact op het werkplezier van taaldocenten, dat afneemt.

... terwijl de waarde van het SE door iedereen onderschreven wordt.

Taaldocenten en experts zijn het eens over de waarde van het SE. Het biedt autonomie voor het onderwijs maar vraagt wel een professionele discussie over een goede inrichting van het SE wat betreft inhoud en de toetsing.

AANBEVELINGEN

Op basis van de resultaten en de verbetervoorstellen uit het onderwijsveld zijn aanbevelingen geformuleerd.

Beperk de sturing op output door:

1. de indicator SE-CE van de Inspectie een relatieve gewicht te geven (niet meer vergelijken met één globale standaard maar met de landelijke gemiddelde discrepantie voor het betreffende vak) en
2. de kennis en vaardigheden van schoolleiders op het gebied van de indicator SE-CE en de kwaliteitsborging van schoolexamens te verhogen.

Draag bij aan de kwaliteit van het systeem van school- en centraal examen door:

3. docenten te versterken in hun professionaliteit om inhoud, toetsen en beoordelingsmodellen voor het schoolexamen vorm te geven.

Beperk de mogelijkheden voor negatieve gevolgen van sturing door:

4. een evenwichtiger verdeling van de vaardigheden tussen centraal- en schoolexamen en
5. verder onderzoek naar landelijke richtlijnen voor de inrichting van het PTA voor de talen betreffende de weging en toetsing van onderdelen op het SE en de vraag of een onderdeel uit het CE ook op het SE mag worden getoetst.

LEESWIJZER

Dit onderzoek richt zich op de aard, omvang en ontwikkeling van, verklaringen voor en meningen over verschillen tussen CE en SE voor de talen Nederlands, Engels, Duits, Frans en Spaans op de havo en het vwo. De volgende onderwerpen worden behandeld.

- In hoofdstuk 2 worden de doelstelling en onderzoeksvragen beschreven.
- Hoofdstuk 3 bevat de onderzoeksopzet en verantwoording. In dit hoofdstuk staan de onderzoeksstrategie en bijbehorende onderzoeksinstrumenten gespecificeerd. Ook worden de onderzoekspopulatie, de betrouwbaarheid en validiteit van de resultaten van het onderzoek beschreven.
- In hoofdstuk 4 wordt antwoord gegeven op deelvraag 1. Hier zijn de aard, omvang en ontwikkeling van de discrepantie tussen SE en CE beschreven op basis van de wettelijke kaders en cijfers van de Dienst Uitvoering Onderwijs (DUO).
- Hoofdstuk 5 geeft antwoord op deelvraag 2 en beschrijft de verklarende factoren van de discrepantie die in de (wetenschappelijke) literatuur worden gegeven.
- In hoofdstuk 6 is op basis van de resultaten van de enquête antwoord gegeven op deelvraag 3, die zich richt op de invulling van het Programma van Toetsing en Afsluiting (PTA): de getoetste vaardigheden, de gebruikte toetsvormen, beoordelingsvormen en -modellen en het proces van toetsontwikkeling.
- In hoofdstuk 7 wordt deelvraag 4 behandeld op basis van de resultaten van de enquête. Deze deelvraag richt zich op de mate waarin docenten van de schoolleiding sturing ervaren op basis van de discrepantie tussen centraal examen en schoolexamen en de impact daarvan.
- Hoofdstuk 8 bevat de verbetervoorstellen die taaldocenten (deelvraag 5) in de online-enquête doen.
- Hoofdstuk 9 geeft de reacties van experts en betrokkenen op de verbetervoorstellen die taaldocenten doen. Hiervoor zijn interviews gehouden.
- In hoofdstuk 10 maken we de balans op en zetten we de belangrijkste conclusies en aanbevelingen van dit onderzoek op een rij.
- In separate bijlagen zijn de onderzoeksinstrumenten, het tabellenrapport van de enquête en een uitwerking van de interviews toegevoegd.

1. ACHTERGROND

1.1 Het Nederlandse examensysteem

In Nederland bestaat het eindexamen in het voortgezet onderwijs uit een centraal examen (CE) en een schoolexamen (SE). Beide examenonderdelen wegen even zwaar mee bij de bepaling van het eindexamencijfer.

Het centraal examen is hetzelfde voor alle leerlingen van dezelfde onderwijssoort in hetzelfde jaar en vindt plaats in het laatste jaar van de opleiding. De inhoud van de centrale examens wordt vastgesteld door het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) en wordt ontwikkeld door het College van Examens (CvE).

Het schoolexamen is per school verschillend. De invulling is vrij voor elke school en kan zelfs op leerling-niveau verschillen. Op landelijk niveau is in het 'Eindexamenbesluit havo-vwo' wettelijk vastgelegd welke onderdelen centraal geëxamineerd worden en welke op schoolniveau.

Voordelen van het examensysteem

Het Nederlands examensysteem kent volgens de literatuur voor- en nadelen. Genoemde voordelen:

- Binnen het eindexamen bestaat een centraal deel. Dit centraal examen is voor iedereen gelijk en waarborgt daarmee een bepaald (relatief) niveau. Examenresultaten bieden de samenleving zo informatie over de competenties van leerlingen. Dit wordt ook wel het 'civiele effect' genoemd (www.cve.nl);
- Een tweede groot voordeel van centrale examens is systeem gerelateerd. Een uniform examen maakt het mogelijk onderwijsprestaties van scholen onderling te vergelijken. Hierdoor is het mogelijk uitspraken te doen over de kwaliteit van het onderwijs en de verdeling van middelen te sturen (Van Schooten & De Gloppe, 2002);
- In het Eindexamenbesluit is alleen vastgelegd wat in het SE moet worden getoetst, niet de wijze waarop dat moet gebeuren; daarom kan de inhoud van het schoolexamen goed aansluiten bij het curriculum van een school;
- Deze vrijheid in de invulling van het SE geeft leraren de ruimte om het examen in overeenstemming met hun eigen professionele opvatting en onderwijskundige visie in te richten.

Nadelen van het examensysteem

Als nadelen worden genoemd:

- Taalonderwijs betreft verschillende domeinen. Het domein leesvaardigheid wordt getoetst in het centraal examen. Omdat het CE voor 50% mee telt heeft dit domein een relatief groot gewicht ten opzichte van de andere domeinen;

- Door de diversiteit in schoolexamens bestaat weinig zicht op de kwaliteit van schoolexamens;
- Systematische verschillen tussen scholen leiden tot ongewenste verschillen in cijfers en slaagkansen van leerlingen (Inspectie, 2007). In het onderwijsverslag 2010-2011 stelt de Inspectie dat de discrepantie tussen cijfers op schoolexamen en centraal examen opnieuw licht is toegenomen (Inspectie, 2012). Het ministerie van OCW ziet dit fenomeen als zorgelijk.

1.2 Kwaliteitsborging onderwijs

De Inspectie van het Onderwijs (Inspectie) is in Nederland belast met de controle op de kwaliteit van onderwijs. Om uitspraken te kunnen doen over de kwaliteit van het onderwijs hanteert de Inspectie vier verschillende indicatoren:

- rendement onderbouw;
- rendement bovenbouw;
- cijfer centraal examen;
- discrepantie tussen het schoolexamencijfer en het centraal examencijfer.

De discrepantie tussen het schoolexamencijfer en centraal examencijfer is één van de indicatoren die de Inspectie gebruikt om het rendement van een school te beoordelen. Een grote discrepantie tussen schoolexamen en centraal examen wijst volgens de Inspectie indirect op een slecht functionerende school.

De staatssecretaris van Onderwijs heeft in oktober 2009 per brief (referentie VO/OK/145595) de Tweede Kamer geïnformeerd over het feit dat de Inspectie vanaf dat schooljaar apart beleid ging voeren op de indicator 'verschil SE/CE'.

'In bepaalde gevallen is een verschil tussen SE en CE goed verklaarbaar, zeker bij individuele leerlingen of individuele vakken. In het SE wordt vaak andere stof getoetst en verschillen de toetscondities. De Inspectie baseert haar oordeel over het verschil tussen de resultaten van SE en CE daarom op de cijfers van alle leerlingen en alle vakken die zowel een SE als een CE kennen over de laatste drie leerjaren van een onderwijssoort. Daarmee zal dat verschil zich uitmiddelen.' Bron: *Memorie van Toelichting*.

Sinds 2009 hanteert de Inspectie dan ook de ‘escalatieladder’. De Inspectie tracht met de invoering van dit nieuwe beleid, scholen ertoe te bewegen de discrepantie tussen schoolexamen en centraal examen niet te groot te laten worden.

De escalatieladder houdt in dat het gemiddelde verschil voor alle examenvakken op een school drie jaar achtereen niet meer dan 1,0 punt mag bedragen, en/of over een periode van vijf jaar niet meer dan 0,5 punt. Indien scholen een te grote discrepantie vertonen kan een school als ultimum remedium gedurende twee jaar de examenlicentie of examenbevoegdheid worden ontnomen.

1.3 Kritiek op de escalatieladder CE-SE

De invoering van de escalatieladder heeft in het onderwijsveld tot discussie geleid. Binnen het talenonderwijs bestaat weerstand tegen deze nieuwe indicator.

Ten eerste, gaat de indicator uit van een verband tussen de verschillende vaardigheden, terwijl dit verband niet onomstotelijk bewezen is.

Ten tweede blijft voor het centrale referentiepunt, het CE cijfer, de betrouwbaarheid en validiteit (zeker bij Nederlands) achter.

Ten derde laat onderzoek zien (Dronkers, 2009) dat een te grote discrepantie niet op te hoge schoolexamen cijfers duidt maar juist op lagere cijfers voor het centraal examen. De scores voor het SE zijn vergelijkbaar met die op andere scholen.

Ten vierde zou sturing op de indicator juist contraproductief zijn. Waar deze bedoeld is als een maat voor de kwaliteit van onderwijs, heeft sturing tot gevolg dat acties alleen op de output (cijfers) zijn gericht. Zo wordt gegeven onderwijs gericht op het maken van de toets (*teaching to the test*) in plaats van het leren van taalvaardigheid en/of worden alleen cijfers aangepast. Dit draagt bij tot een vermindering van de kwaliteit van taalonderwijs.

1.4 Afbakening onderzoek

De missie van Levende Talen is op te komen voor de belangen van taaldocenten en het taalonderwijs. Vanwege dit oogpunt is ervoor gekozen om het onderzoek te richten op de mening en ervaringen van taaldocenten in het havo en vwo voor de vakken Nederlands (NE) en Moderne Vreemde Talen (MVT), te weten Engels, Duits, Frans en Spaans.

Tevens zijn feiten meegenomen met betrekking tot de ach-

tergrond, omvang en ontwikkeling van de discrepantie tussen cijfers op het CE en SE en zijn interviews met belanghebbers gehouden. Dit zijn beide onderwerpen van studie op zichzelf, die hier slechts kort aan bod komen om de meningen en ervaringen van taaldocenten in perspectief te plaatsen.

2. DOELSTELLING EN ONDERZOEKSVRAGEN

2.1 Doelstelling

Dit onderzoek richt zich op het in kaart brengen van de aard, omvang en ontwikkeling van de discrepantie tussen de cijfers voor schoolexamen en centraal examen voor de talen op het havo en vwo en de effecten die sturing op deze discrepantie heeft op het Programma van Toetsing en Afsluiting (PTA).

De hoofdvraag van dit onderzoek is als volgt geformuleerd:

Hoe kunnen voorstellen uit het onderwijsveld bijdragen aan de verbetering van de huidige negatieve effecten van sturing op de discrepantie tussen cijfers op het centraal en schoolexamen voor de talen op het havo en vwo?

De uitkomsten van het onderzoek moeten bijdragen tot een constructieve discussie met de leden van Levende Talen en andere deskundigen over verbetervoorstellen rond dit thema die kunnen worden aangeboden aan OCW.

2.2 Onderzoeksvragen

De hoofdvraag is uitgesplitst in een aantal deelvragen.

Deelvraag 1: Wat zijn de aard, omvang en ontwikkeling van het verschil tussen cijfers op het CE en SE?

Deze deelvraag richt zich op de wettelijke kaders voor het centraal- en schoolexamen (wat moet, wat mag en wat kan) en de werkelijke omvang en ontwikkeling van de discrepantie tussen de cijfers (cijfers DUO).

Deelvraag 2: Wat zijn verklarende factoren voor de verschillen tussen cijfers op het CE en SE?

Deze deelvraag richt zich op de verklaring die de literatuur geeft voor het bestaan van een discrepantie tussen de cijfers voor schoolexamen en centraal examen. Er wordt geen uitputtend overzicht gegeven. De frequent terugkerende factoren worden benoemd.

Deelvraag 3: Op welke wijze geven docenten invulling aan het PTA?

Deze deelvraag richt zich op de invulling van het Programma van Toetsing en Afsluiting (PTA): de getoetste vaardigheden, de gebruikte toetsvormen, beoordelingsvormen en -modellen en het proces van toetsontwikkeling.

Deelvraag 4: Wordt volgens docenten door de schoolleiding gestuurd op het verschil tussen cijfers op het CE en SE? Zo ja, wat is de impact van sturing op PTA en SE en op de motivatie van docenten?

Deze deelvraag richt zich op de mate waarin docenten van de schoolleiding sturing ervaren vanwege een discrepantie tussen cijfers voor centraal examen en schoolexamen. Vanaf welke discrepantie sturing plaatsvindt, waarop gestuurd wordt en wat de impact is.

Deelvraag 5: Welke verbetervoorstellen zien docenten?

Deze deelvraag beschrijft de verbetervoorstellen die docenten als wenselijk zien.

Deelvraag 6: Hoe staan experts en belanghebbenden tegenover de ervaringen en verbetervoorstellen van docenten?

Deze deelvraag richt zich op de meningen en ervaringen van belanghebbenden en experts met betrekking tot de ervaren impact en voorgestelde oplossingsrichtingen van docenten.

3. ONDERZOEKSOPZET EN VERANTWOORDING

3.1 Onderzoeksstrategie

Het onderzoek is onderverdeeld in verschillende onderzoeksfasen. De eerste fase, betrof desk-research. Hier is gekeken naar de huidige examenregelgeving, de werkelijke cijfers van centraal examen en schoolexamen en de (wetenschappelijke) literatuur. De tweede fase betrof een kwantitatief onderzoek, een online-enquête onder taaldocenten. In de derde fase van het onderzoek zijn interviews gehouden waarin experts en belanghebbenden hun mening gaven over de resultaten van de online-enquête. De vierde fase van het onderzoek betrof een analyse van de verzamelde gegevens en het formuleren van mogelijke verbeteringen die gepresenteerd worden op een congres

3.2 Onderzoeksmethode en instrumenten

Voor het onderzoek zijn zowel kwantitatieve als kwalitatieve onderzoeksinstrumenten ingezet. Hieronder volgt een toelichting op deze instrumenten.

Kwantitatief: online-enquête

Het kwantitatieve deel bestaat uit een vragenlijst. De vragenlijst bevat 53 vragen en is in een online-enquêtetool gezet. De vragenlijst is door middel van een pilot vooraf getest en waar nodig aangepast. Respondenten zijn via e-mail benaderd met het verzoek deel te nemen aan het onderzoek. In deze e-mail kregen zij een toelichting op het onderzoek en een hyperlink naar de online vragenlijst. De toezending van deze mail verzorgde OIG naar zowel leden als niet-leden van de Vereniging van Leraren in Levende Talen.

De vragenlijst is opgesteld met behulp van een voor de respondent gebruiksvriendelijke dialoogmethode. De ingevulde vragenlijsten zijn online geretourneerd en direct verwerkt. Door koppeling van de respondenten aan de OIG database werd de non-respons bijgehouden. Rappelleren heeft plaats gevonden door middel van het versturen van een herinneringsmail.

De online-enquête is grotendeels exploratief en volgt inhoudelijk deelvragen 3, 4 en 5. De vragen met betrekking tot deelvraag 3 zijn gebaseerd op vragenlijsten van SLO: Kwaliteitsborging examens. De vragen met betrekking tot deelvraag 4 aangaande de impact op het SE en deelvraag 5 zijn opgesteld op basis van de literatuur en praktijkervaringen van de werkgroep CE-SE van Levende Talen. Voor de vragen aangaande de impact op werkplezier is Ryan & Deci (2002) gebruikt.

Kwalitatief: interviews

Het kwalitatieve onderdeel van het onderzoek bestond uit semigestructureerde interviews. Voor de interviews is een topiclijst gebruikt die werd opgesteld aan de hand van de belangrijkste uitkomsten van de online-enquête. De respondenten van het kwalitatieve onderzoek zijn belanghebbenden (experts, gebruikers en vertegenwoordigers) bij het centraal- en schoolexamen. In overleg met de werkgroep CE-SE is vastgesteld wie werd geïnterviewd en deze personen zijn vervolgens door OIG persoonlijk benaderd.

De interviews zijn opgenomen en een samenvatting van de resultaten is uitgewerkt in de rapportage. De interviews duurden maximaal een uur en zijn op verschillende locaties afgenomen. Na het interview is een samenvatting teruggekoppeld waarop de geïnterviewde feedback kon geven.

Het doel van de interviews was om de mening van belanghebbenden te verkrijgen ten aanzien van de resultaten uit de online-enquête. De topiclijst volgt daarom ook de inhoud van de enquête.

3.3 Onderzoekspopulatie en respons

Kwantitatief: online-enquête

Voor dit onderzoek is per e-mail aan 6.661 taaldocenten in het voortgezet onderwijs een digitale uitnodiging gestuurd met daarin een link naar de online vragenlijst waarmee anoniem kon worden deelgenomen aan het onderzoek.



Figuur 3.1: Onderzoeksstrategie

GESLACHT	LANDELIJK*	ONDERZOEK	RESPONS (n=1122)
Man	55,1%	36,9%	414
Vrouw	44,9%	63,1%	708

Figuur 3.2: Verdeling respons naar geslacht (* Werkgelegenheid in fte, naar geslacht in het voortgezet onderwijs)

LEEFTIJD	LANDELIJK*	ONDERZOEK	RESPONS (n=1124)
< 36 jaar	26,7%	13,1%	147
36 – 45 jaar	18,9%	15,3%	172
46-55 jaar	29,3%	39,0%	438
> 55 jaar	25,1%	32,7%	367

Figuur 3.3: Verdeling respons naar leeftijd (* Werkgelegenheid in fte, naar geslacht in het voortgezet onderwijs)

ONDERWIJSTYPE	LANDELIJK	ONDERZOEK	RESPONS (n=1163)
havo	n/a	35,9%	418
vwo	n/a	64,1%	745

Figuur 3.4: Verdeling respons naar onderwijstype

De vragenlijst is door 1.246 respondenten gestart en door 806 respondenten volledig ingevuld. De initiële respons in verhouding tot het bereik van OIG ligt daarmee op 18,7 procent, de uiteindelijke respons op 12,1 procent. De gewenste respons is hiermee gehaald. De behaalde respons ligt boven het gemiddelde voor een onderzoek met alleen een online versie. Een verklaring hiervoor is dat het onderwerp erg leeft onder taaldocenten. Door de gerealiseerde respons komt de betrouwbaarheid waarmee uitspraken kunnen worden gedaan over de doelgroep boven de 95 procent te liggen.

Het percentage uitval in de vragenlijst is hoger dan gemiddeld. Het grootste aantal respondenten (159 respondenten) viel uit bij vraag 2a en 2b over de weging van vaardigheden in het schoolexamen.

De verdeling van de respondenten wijkt op een aantal punten af van het landelijk gemiddelde. Er is gekeken naar geslacht, leeftijd en onderwijstype.

Vrouwen en respondenten in de leeftijdscategorie 46 jaar en ouder zijn in de respons oververtegenwoordigd. Hierbij moet worden opgemerkt dat voor de landelijke verdeling is uitgegaan van gemiddelden in het gehele voortgezet onderwijs en niet specifiek voor de talen op het havo en vwo. Waar relevante significante verschillen aanwezig zijn tussen mannen en vrouwen of jongere en oudere respondenten zijn die in het rapport benoemd.

De resultaten van de online-enquête (rechte tellingen en analyses) zijn opgenomen in een afzonderlijk rapport.

Kwalitatief: interviews

Bij de selectie van respondenten voor het kwalitatieve onderzoek zijn vertegenwoordigers van de verschillende instanties uitgenodigd. In de onderstaande tabel staan de geïnterviewde personen, hun functie of expertise en de instantie waarvoor zij werken opgesomd. De uitgewerkte interviews zijn opgenomen in een separaat rapport.

1. Ameling Algra | CvE – Sector manager havo vwo
2. Freya Martin | CvE – Clustermanager talen en kunstvakken havo/vwo
3. Hans de Vries | SLO – Coördinator Kenniscentrum Leermiddelen, Projectleider kwaliteitsborging schoolexamens
4. Hetty Mulder | SLO – Programmamanager VO tweede fase
5. Jan van Thiel | Cito – Manager school based assessment
6. Alex van der Kerkhof | Cito – Manager talen
7. Annemiek Staarman | VO-raad – Beleidsadviseur VO-raad
8. Huub van den Bergh | Universiteit Utrecht – Bijzonder hoogleraar toetsing en didactiek van taalvaardigheidsonderwijs
9. Jaap Dronkers | Universiteit Maastricht – Professor internationaal vergelijkend onderzoek naar schoolprestaties en sociale ongelijkheid
10. Hans Goosen | Fontys Hogeschool – Vakdidacticus masteropleiding Nederlands
11. Jan Rijkers | Het Hooghuis (voortgezet onderwijs) – Voorzitter centrale directie Het Hooghuis, Platform Onderwijs Nederlands van de Taalunie

Lijst geïnterviewden

4. AARD, OMVANG EN ONTWIKKELING VERSCHIL SE-CE (deelvraag 1)

In dit hoofdstuk wordt uiteengezet wat de aard, omvang en ontwikkeling van de discrepantie tussen de cijfers voor school-examen en centraal examen is. De aard van de discrepantie wordt omschreven op basis van de wettelijke kaders van het eindexamen (paragraaf 4.1). De omvang en ontwikkeling van de discrepantie worden inzichtelijk gemaakt aan de hand van een cijfermatige analyse van de discrepantie (paragraaf 4.2).

4.1 De aard van het verschil in de regelgeving

De aard van de discrepantie wordt inzichtelijk gemaakt door de wettelijke kaders van het eindexamen van de verschillende talen te structureren. Voor de beschrijving van de regels wordt in dit hoofdstuk onderscheid gemaakt tussen 1) wat moet 2) wat mag en 3) wat kan (SLO Handreiking examenprogramma MVT, 2007; H. De Vries, 2008).

Wat moet

Het examenprogramma bestaat uit een centraal examen en een schoolexamen. Deze resulteren gezamenlijk in het eindcijfer voor het eindexamen en wegen elk voor 50% mee in de beoordeling.

Bij de talen is de stof voor de examens onderverdeeld in zes verschillende domeinen die betrekking hebben op de verschillende vaardigheden en literatuur. De verdeling van de stof over de domeinen verschilt tussen Nederlands (NE) en Moderne Vreemde Talen (MVT). Het eindexamenprogramma bestaat uit de volgende domeinen:

Het centraal examen Nederlands heeft betrekking op domein A en domein D voor zover het analyseren en beoordelen betreft (Handreiking Nederlands, 2007). Het centraal examen voor de moderne vreemde talen heeft alleen betrekking op domein A (Handreiking schoolexamens MVT, 2007).

De schoolexamens voor Nederlands en MVT hebben betrekking op:

- de domeinen en subdomeinen waarop het centraal examen geen betrekking heeft;
- indien het bevoegd gezag daarvoor kiest, een of meer domeinen of subdomeinen waarop het centraal examen betrekking heeft;
- indien het bevoegd gezag daarvoor kiest, andere vakonderdelen die per kandidaat kunnen verschillen.

OCW heeft per domein vastgesteld welk eindniveau behaald moet worden. Om het niveau te beschrijven zijn eindtermen vastgesteld. Deze eindtermen zijn vastgesteld aan de hand van een referentiekader. Voor Nederlands geldt het referentiekader taal en rekenen, dat wettelijk verplicht is. Voor MVT geldt het Europees Referentiekade (ERK), dat is (nog) niet wettelijk verplicht is. Over beide referentiekaders is in de bijlage meer informatie opgenomen.

Wat mag

De hervorming van de eindtermen voor de examens havo en vwo zoals beschreven in de beleidsnota 'Ruimte laten en keuzes bieden in de tweede fase havo en vwo', had als belangrijke doelstelling 'meer ruimte geven en minder overladenheid, minder versplintering en minder regels' (OCW, 2003). Sinds 2007 hebben scholen meer ruimte gekregen om naar eigen inzicht de schoolexamens in te vullen.

SLO biedt met het document 'Handreiking schoolexamen moderne vreemde talen havo/vwo' voorbeelden en indicaties op welke wijze scholen het schoolexamen kunnen examineren. Deze interpretatie van de eindtermen van het schoolexamen door SLO is echter niet bindend (SLO handreiking Nederlands, 2007; SLO handreiking MVT, 2007). Wat mag:

- vrijheid om 'kennis' te toetsen in het SE, bijvoorbeeld grammatica of vocabulaire;

VAARDIGHEID	NEDERLANDS	MODERNE VREEMDE TALEN
Domein A	Leesvaardigheid	Leesvaardigheid
Domein B	Mondelinge taalvaardigheid	Kijk- en luistervaardigheid
Domein C	Schrijfvaardigheid	Spreek- en gespreksvaardigheid
Domein D	Argumentatieve vaardigheden	Schrijfvaardigheid
Domein E	Literatuur	Literatuur
Domein F	Oriëntatie op studie en beroep	Oriëntatie op studie en beroep

Tabel 4.1: Domeinen eindexamenprogramma Nederland en MVT

- vrijheid om in het SE elementen van het CE op te nemen;
- vrijheid om binnen domeinen te kiezen voor specifieke toetsing.

Wat kan

Sinds het rapport van de Commissie Dijsselbloem is een algemeen uitgangspunt voor onderwijsbeleid dat de overheid terughoudend moet zijn met het opleggen van nieuwe blauwdrukken met als doel het onderwijs te verbeteren (OCW, 2011). ‘Wat kan’, het derde aspect van de bepalingen van het schoolexamen, is een goed voorbeeld hoe de overheid terughoudend kan zijn met het opleggen van blauwdrukken:

Indien het bevoegd gezag daarvoor kiest: andere vakonderdelen, die per kandidaat kunnen verschillen (SLO handreiking Nederlands, 2012; SLO handreiking MVT, 2007).

Deze bepaling biedt aan scholen de mogelijkheid om een onderdeel van het schoolexamen naar eigen inzicht en individueel vorm te geven. Er zijn geen eindtermen opgesteld voor dit ‘vrije’ deel.

4.2 Omvang en ontwikkeling van het verschil CE-SE

In deze paragraaf worden de omvang van het verschil en de ontwikkeling van cijfers op het centraal -schoolexamen en hun onderlinge verschillen bekeken. Voor deze analyse is gebruikgemaakt van cijfers van DUO. Het betreft cijfers uit de examenmonitor VO 2012 en DUO-informatieproducten. De genoemde jaartallen betreffen examenjaren.

Er is een verschil tussen cijfers op het CE en SE ...

Uit de cijfers blijkt dat er een verschil is tussen cijfers op het centraal en het schoolexamen. Het verschil is gemiddeld groter op het havo dan op het vwo.

... dit verschil komt voort uit een structureel hoger SE cijfer ...

Cijfers op het SE zijn structureel hoger dan op het CE. Dit geldt voor het gemiddelde van alle vakken; ook voor de talen.

... en het verschil is groter dan gemiddeld bij de talen.

Bij de talen is het verschil groter dan gemiddeld. Gemiddeld ligt de omvang over alle vakken in de examenjaren 2007 tot en met 2012 tussen de 0,03 en 0,18 op het havo en 0,24 en 0,44 op het vwo. Voor de talen ligt het tussen de 0,21 en 0,38 op het havo en 0,35 en 0,63 op het vwo. Daarbij zijn de verschillen voor Nederlands groter dan voor mo-

derne vreemde talen, met uitzondering van de examenjaren 2007 tot en met 2009 op het vwo.

Er is een andere ontwikkeling sinds de invoer van de escalatieladder in 2009 ...

In de ontwikkeling van cijfers van het SE, CE en hun verschil zien we een ander beeld ontstaan wanneer we kijken naar de periode waarin de escalatieladder van kracht is (2009 tot en met 2012).

... het verschil daalt licht over de examenjaren 2009-2012 ...

Over de examenjaren 2009 tot en met 2012 zien we dat het verschil tussen de cijfers op het SE en CE over het algemeen licht daalt. Op het havo daalt het verschil over alle vakken met 0,04, voor de talen met 0,06, voor NE met 0,07 en voor MVT met 0,05. Op het vwo daalt het verschil over alle vakken met 0,05, voor de talen met 0,05, voor NE met 0,01 en voor MVT met 0,07.

... en lijkt bij de talen meer veroorzaakt door een daling van het SE.

Alhoewel de daling van het verschil tussen de cijfers op het SE en CE voor alle vakken en de talen redelijk gelijk is lijkt het dat deze bij de talen relatief meer voortkomt uit de daling van het SE cijfer.

Ten aanzien van de ontwikkeling van de verschillen is geen eenduidige conclusie te trekken. Dit komt doordat er tussen het havo en het vwo, tussen alle vakken, alle talen, NE en MVT en tussen individuele jaren uitschieters zijn. Hierbij moet ook worden opgemerkt dat naast de escalatieladder ander beleid van invloed is op het SE-cijfer, het CE-cijfer of beide (zoals bijvoorbeeld de verscherpte exameneisen die vanaf 2012 verplichten dat leerlingen over alle vakken in het CE een voldoende moeten halen).

5. VERKLARENDE FACTOREN VOOR HET VERSCHIL SE-CE (deelvraag 2)

In dit hoofdstuk worden verklarende factoren voor de discrepantie tussen cijfers op het centraal examen en schoolexamen nader beschreven in een sociologisch en organisatorisch perspectief.

5.1 Sociologische factoren

In dit onderzoek zijn de in de literatuur gangbare verklaringen voor een discrepantie tussen de cijfers voor centraal examen en schoolexamen geclusterd onder de noemer sociologische factoren. Het gaat om het opleidingsniveau van ouders, de etniciteit van leerlingen en het geslacht van leerlingen.

Opleidingsniveau ouders

Zowel uit onderzoek van De Lange & Dronkers (2007a) als van de Inspectie (2007) blijkt dat discrepantie tussen cijfers voor centraal examen en schoolexamen het grootst is bij vwo leerlingen en het kleinst bij mavo/vmbo leerlingen. Volgens De Lange en Dronkers is dit 'een gegeven dat een onderwijs-socioloog niet zou verrassen' (2007a, p. 26). Deze onderzoekers wijten de discrepantie aan het doorgaans hogere opleidingsniveau van de ouders. De Lange & Dronkers stellen dat leerlingen met hoger opgeleide ouders van huis uit meer hulp krijgen en meer een beroep kunnen doen op hun culturele bagage en flair (2007a). Leerlingen met hoger opgeleide ouders zouden hoger scoren op het schoolexamen, omdat zij extra 'culturele bagage' mee krijgen die zij daar ook meer tot uiting kunnen laten komen.

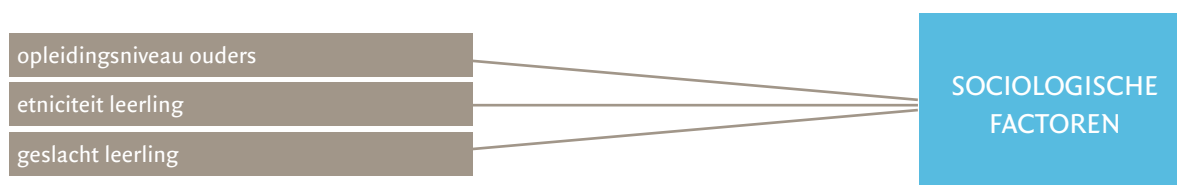
Etniciteit leerlingen

Een tweede sociologische factor die de discrepantie tussen cijfers voor centraal examen en schoolexamen kan verklaren, is de etniciteit van leerlingen (Dronkers, 1999; De Lange & Dronkers 2007a, 2007b; Rekers-Mombarg & Harms, 2008). Uit verschillende onderzoeken blijkt een samenhang tussen etniciteit en discrepantie op cijfers voor centraal en schoolexamen.

Uit de analyse van de cijfers voor centraal examen en schoolexamen van De Lange en Dronkers (De Lange & Dronkers 2007a, 2007b) blijkt dat de discrepantie tussen het gemiddelde cijfer centraal examen en schoolexamen groter wordt naarmate een school een hoger percentage allochtonen kent. Het onderzoek van Rekers-Mombarg & Harms (2008), is een verdieping van het onderzoek van De Lange en Dronkers uit 2007. In dit onderzoek is niet op schoolniveau maar op individueel niveau onderzocht welk effect etniciteit heeft op de discrepantie tussen het centraal examen en schoolexamen-cijfer. Uit dit onderzoek blijkt dat de etniciteit van leerlingen (vooral bij leerlingen van Marokkaanse en Turkse etniciteit) gerelateerd is aan de mate van discrepantie tussen de cijfers voor centraal examen en schoolexamen. Ook de Inspectie ziet in haar analyse van eindexamencijfers een verband met de etniciteit van de leerlingen. Niet-westerse allochtone leerlingen presteren aanzienlijk minder goed bij het centraal examen dan andere leerlingen en het verschil tussen centraal examen en schoolexamen is groter (Inspectie, 2010). De verklaringen hiervoor zijn: relatieve beoordeling en verschil in werkhouding.

Dronkers stelt dat het oordeel van leraren over prestaties van leerlingen bijna altijd een relatief oordeel is, gebaseerd op de totale leerling-populatie (zie Maas & Meijnen, 1999 volgens Dronkers, 1999). Leraren zouden bij hun oordeel de condities betrekken waaronder de prestaties geleverd zijn. Leerlingen die door migratie nog een taalachterstand hebben, zouden vaker hoger becijferd worden dan leerlingen die al hun hele leven in Nederland wonen (zie Mulder, 1996 volgens Dronkers, 1999). Dit 'relatief oordelen' zou volgens Dronkers kunnen verklaren hoe etniciteit invloed heeft op de discrepantie tussen centraal examen en schoolexamen cijfers (Dronkers, 1999).

Rekers-Mombarg & Harms (2008) verklaren de discrepantie door te verwijzen naar een betere werkhouding die taalzwakke, maar ijverige allochtone leerlingen hebben in havo en vwo. Motivatie en sterke werkhouding zouden meer effect hebben op het schoolexamen dan op het centraal exa-



Figuur 5.1: Sociologische factoren van invloed op discrepantie tussen cijfers voor CE en SE

men. De cijfers die leerlingen van Marokkaanse en Turkse etniciteit behalen bij de schoolexamens, verschillen niet sterk van het landelijk gemiddelde. Deze groep leerlingen scoort echter aanzienlijk lager voor de centrale examens, waardoor de discrepantie tussen hun cijfers voor het centraal examen en het schoolexamen groter is dan die van andere groepen leerlingen (Rekers-Mombarg & Harms, 2008).

Allochtone leerlingen scoren gemiddeld lager op centraal examen en gelijk op schoolexamen. De discrepantie is voor deze groep leerlingen groter. Een verklaring voor deze grotere discrepantie is de relatieve beoordeling en het verschil in werkhouding.

Geslacht

Een derde 'sociologische factor' wordt vermeld door de Inspectie en betreft de invloed van geslacht op de discrepantie tussen de cijfers voor centraal examen en schoolexamen. Examenresultaten van jongens en meisjes verschillen in alle schoolsoorten van het voortgezet onderwijs op vergelijkbare wijze. Meisjes presteren gemiddeld ruim 0,1 punt lager bij het centraal examen dan jongens, maar ze presteren juist weer beter op het schoolexamen. Het verschil tussen cijfers voor het schoolexamen en het centraal examen is bij meisjes gemiddeld 0,2 tot 0,3 punt groter dan bij jongens (Inspectie, 2010). Deze sekseverschillen in examencijfers zouden door de jaren heen zeer stabiel zijn. Voor dit verschil worden drie verklaringen gegeven: faalangst, werkhouding en leerstrategie.

De Inspectie stelt dat meisjes meer last zouden hebben van negatieve faalangst (Inspectie 2010, p. 247) De negatieve faalangst bij het centraal examen zou hierdoor meer in het nadeel werken van de score van meisjes.

Omdat meisjes een hogere prestatiemotivatie zouden hebben, besteden ze meer tijd aan hun huiswerk dan jongens. Deze werkhouding beïnvloedt hun prestaties in de schoolvakken positief, evenals hun cijfers voor het schoolexamen. Hoge motivatie en ijver werken sterker door in de scores op toetsen die de school zelf maakt, zoals het schoolexamen, dan gestandaardiseerde toetsen, zoals het centraal examen. De hogere ijver van meisjes beïnvloedt het centraal examen dus minder sterk en dat verklaart hun lagere prestaties in vergelijking met jongens (Inspectie, 2010).

De derde reden waarom meisjes beter presteren op het schoolexamen en lager op het centraal examen ligt in verschil-

lende leerstrategieën. Meisjes zouden vaker gebruik maken van concrete leerstrategieën: kennis in hun hoofd stampen. Jongens zouden vaker de zogeheten meerwerkstrategie of integratieve strategie gebruiken. Ze vragen meer naar achtergronden en discussiëren meer over leerstof, of zoeken meer naar verbanden. De concrete leerstrategie van meisjes zou meer geschikt zijn voor schoolexamens. Bij het centraal examen zouden andere vaardigheden dan parate kennis ook van belang zijn, waardoor jongens hogere scores halen op het centraal examen (Inspectie, 2010).

Meisjes scoren dus relatief lager op het centraal examen en hoger op het schoolexamen door een sterkere negatieve faalangst, een betere werkhouding (hoge motivatie en ijver) en het gebruik van een leerstrategie die beter geschikt is voor schoolexamens.

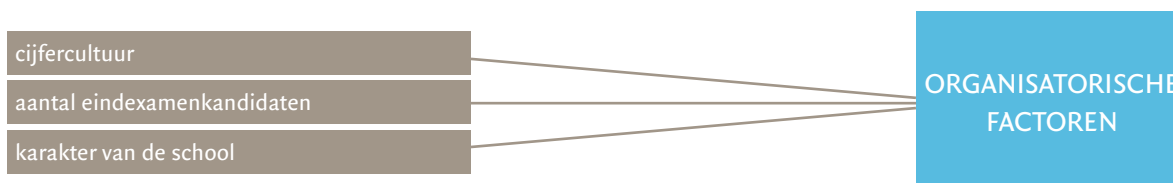
5.2 Organisatorische factoren

De discrepantie tussen cijfers voor schoolexamens en centraal examen kan ook verklaard worden vanuit organisatorische factoren. Met organisatorische factoren wordt bedoeld op de aard van de schoolorganisatie. In dit onderzoek zijn de volgende benoemd: cijfercultuur van een school, het aantal eindexamenkandidaten en het 'karakter van de school'.

Cijfercultuur

Een reden voor discrepanties tussen de cijfers voor het centraal examen en het schoolexamen kan de afwijkende 'cijfercultuur' van een school zijn (Dronkers, 1999). Dronkers noemt twee verschillende redenen voor een afwijkende cijfercultuur: een stabiele gemeenschap van docenten en onvoldoende feedbackprocedures.

Een stabiele gemeenschap met weinig doorstroom van nieuwe leraren kan ervoor zorgen dat er een afwijkende cijfercultuur ontstaat. Dronkers stelt dat indien de schoolleiding onvoldoende in staat is een afwijkende cultuur te corrigeren, dit de discrepantie tussen cijfers voor centraal en schoolexamen kan versterken (1999). De volgende beschrijving van een docent Scheikunde, aangetroffen op een online forum, is een goede illustratie hoe een dergelijke werkcultuur kan ontstaan: 'Mijn voorganger leerde mij het volgende: Je geeft nooit lager dan een vier, ook als ze er volstrekt met de pet naar gegooid hebben. Een



Figuur 5.2: Organisatorische factoren van invloed op discrepantie tussen cijfers CE en SE

één geef je alleen als ze niks inleveren. (...). Als ze geen donder van de proef begrijpen maar wel enigszins hebben gewerkt geef je een vijf (...). Tot op de huidige dag hanteer ik het systeem van mijn voorganger. Waarom? Uit schijterigheid: bang om uit de boot te vallen, ruzie met andere secties die het ook zo doen, klagende leerlingen. En dat impliceert dat ook ik meewerk aan het opvijzelen van die schoolexamencijfers. Weliswaar voor 20%, maar toch. Niemand praat erover, maar velen doen het. Maar op een goede dag trek ik de stoute schoenen aan en dan is het afgelopen met de flauwekul: slecht is slecht!' (www.beteronderwijsnederland.nl).

De tweede oorzaak van een afwijkende 'cijfercultuur' is volgens Dronkers (1999) onvoldoende feedbackprocedures met betrekking tot de becijfering. Ook De Vries & Leverink (2011) stellen dat de samenstelling van het schoolexamenprogramma en de wijze waarop de schoolexamencijfers berekend worden invloed kunnen hebben op de discrepantie tussen cijfers voor centraal examen en schoolexamen. Het project 'Kwaliteitsborging schoolexamens', uitgevoerd door het Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling SLO, besteedt specifiek aandacht aan de procedures. Voor verschillende vakken is inmiddels een checklist ontwikkeld die docenten kunnen gebruiken bij de samenstelling van de schoolexamens.

Aantal eindexamenkandidaten

In het onderzoek van de Inspectie wordt de omvang van de school genoemd als mogelijke verklaring voor de discrepantie tussen cijfers voor centraal examen en schoolexamen. Hierbij gaat het vooral om het aantal eindexamenkandidaten. Sommige scholen met grote discrepantie hebben maar weinig leerlingen in eindexamenklassen zitten. Hier kunnen een paar leerlingen met grote verschillen in scores op het centraal examen en schoolexamen een doorslaggevend effect hebben op de totale discrepantie van de school (Inspectie van het onderwijs, 2007).

Karakter van de school

Een veel genoemde verklaring voor de discrepantie tussen centraal examen en schoolexamencijfers is het karakter van de school. Dit onderzoek onderscheidt het soort school en de mate van invoer van de tweede fase.

Vrije Scholen en particuliere scholen zijn scholen die gemiddeld een grotere discrepantie hebben dan reguliere scholen (Inspectie, 2010; De Lange & Dronkers, 2007a; 2007b). De Inspectie wijt deze afwijking aan de bijzondere wijze van toetsing. De Vrije Scholen hadden tot voor kort een mavo-achtige variant voor voortgezet onderwijs, die niet met een verplicht examen werd afgesloten (Inspectie, 2007 pag. 2). Deze situatie is veranderd, maar gevolg is wel dat deze scholen slechts beperkte ervaring hebben met het afnemen van examens (Inspectie, 2007). Uit onderzoek van Sikkes (2000) blijkt dat bij de particuliere scholen die zelf

examens afnemen de schoolexamencijfers in vergelijking met de centraalexamencijfers, ongebruikelijk hoog zijn. Hieruit zou geconcludeerd kunnen worden dat men op privé scholen eerder geneigd is de schoolexamens hoger te beoordelen. Het commerciële belang van de school draagt hieraan bij.

De Inspectie concludeert dat de invoering van de tweede fase de discrepantie tussen de cijfers voor centraal examen en schoolexamen heeft versterkt (Inspectie van het onderwijs, 2010). Volgens De Lange & Dronkers (2007) was een van de doelstellingen van de tweede fase het scheppen van meer keuzes voor werkvormen om daarmee de autonomie van scholen te vergroten. In de praktijk is door deze keuzevrijheid meer nadruk komen te liggen op vaardigheidsaspecten, zoals werkstukken, die zich minder goed lenen voor centrale examinering. Scholen hebben bovendien in het streven naar meer autonomie meer ruimte gekregen om zelf invulling te geven aan de schoolexamens. Tenslotte wordt niet in alle vakken centraal examen gedaan, waardoor ook het relatieve gewicht van het schoolexamen groter is geworden (Inspectie van het onderwijs, 2010).

NOOT

1. In verschillende publicaties over dit onderwerp, worden verschillende definities van het begrip etniciteit naast elkaar gebruikt. Gesproken wordt over allochtonen en migranten (Dronkers, 1999) en niet westerse allochtonen (Inspectie, 2010) zonder exact te specificeren wat hieronder wordt verstaan. In de publicatie van Rekers-Mombarg & Harms (2008) wordt de etniciteit bepaald door het geboorteland van de leerling, diens vader en moeder (2008, p. 21-22). In het onderzoek van Rekers-Mombarg & Harms is etniciteit verder onderverdeeld in vier etnische subgroepen. In het huidige onderzoek worden de resultaten uit de verschillende onderzoeken geïnventariseerd. De verschillende definities worden naast elkaar gebruikt.

6. INVULLING VAN HET PTA

(deelvraag 3)

In dit hoofdstuk is deelvraag 3 uitgewerkt op basis van de resultaten van de online-enquête onder taaldocenten om te komen tot een antwoord op de vraag hoe taaldocenten invulling geven aan het Programma van Toetsing en Afsluiting (PTA): de getoetste vaardigheden, de gebruikte toetsvormen, beoordelingsvormen en modellen en het proces van toetsontwikkeling.

6.1 Domeinen en weging

Scholen hebben de mogelijkheid om verschillende **invulling aan de domeinen** te geven die zij toetsen op het SE. Wat betreft de impact van deze invulling op de discrepantie tussen de cijfers voor CE en SE kunnen twee opmerkingen worden gemaakt. Ten eerste kan het verschil in domeinen die worden getoetst op het CE en SE bijdragen aan verschillen tussen cijfers. Hierbij kan gekeken worden naar het feit dat op het SE meer praktische vaardigheden worden getoetst die leerlingen beter zouden liggen waardoor betere cijfers worden gehaald (de Volkskrant, 2006). Ten tweede geldt dat de cijfers voor het SE tussen scholen (en zelfs leerlingen) minder vergelijkbaar zijn (Van den Bergh & Couzijn, 2006) omdat leerlingen in 20% van de gevallen zelf keuzes kunnen maken met betrekking tot het onderwerp van het SE Nederlands (SLO, schoolexamens NE Tweede fase VO), bijvoorbeeld bij een spreek- of schrijfvaardigheidsofdracht. In de resultaten van dit onderzoek is te zien dat:

- Scholen het SE verschillend invullen;
- De MVT minder literatuur toetsen dan NE;
- Ook schooleigen onderwerpen aan bod komen en dit bij NE vooral spellen en formuleren betreft;

DOMEIN	NE	MVT
Leesvaardigheid	65%	40%
Mondelinge taalvaardigheid*	100%	100%
Kijk- en luistervaardigheid	-	100%
Schrijfvaardigheid	100%	100%
Argumentatieve vaardigheden	42%	-
Literatuur	100%	88%
Schooleigen onderwerpen	34%	20%**

* Voor MVT spreek- en gespreksvaardigheid

** Indicatief op basis van weging aangezien de vraag ontbreekt voor MVT

Figuur 6.1. Welke van de volgende kennis en vaardigheden worden bij u op school in het schoolexamen getoetst? (De percentages van 100% zijn afgerond, in de antwoorden telden deze op naar 96 tot 99%. Ze zijn verplicht.)

- Leesvaardigheid in veel gevallen ook op het SE terugkomt voor NE (65%) en MVT (40%).

In het PTA bepaalt elke school ook welk gewicht de verschillende domeinen krijgen in het examenprogramma. Als het gaat om de **weging van de domeinen** is te zien dat:

- Er een redelijk evenwichtige spreiding is;
- Nederlands schrijfvaardigheid en literatuur binnen het SE het zwaarst meewegen. Dit is in overeenstemming met eerder onderzoek (SLO, 2012);
- De MVT mondelinge taalvaardigheid, kijk- en luistervaardigheid en schrijfvaardigheid gemiddeld als de drie belangrijkste

DOMEIN	NE		MVT	
	Aandeel in schoolexamen	Aandeel in eindcijfer	Aandeel in schoolexamen	Aandeel in eindcijfer
Leesvaardigheid	19%	60%*	13%	57%**
Mondelinge taalvaardigheid	20%	10%	24%	12%
Kijk- en luistervaardigheid	-	-	24%	12%
Schrijfvaardigheid	29%	15%	24%	12%
Argumentatieve vaardigheden	12%	6%	-	-
Literatuur	29%	15%	17%	9%
Schooleigen onderwerpen	12%	6%	14%	7%

* Aandeel in het eindcijfers = (%CE leesvaardigheid + %SE leesvaardigheid) / 2. Waarbij %CE leesvaardigheid 100% is

** Aandeel in het eindcijfers = (%CE leesvaardigheid + %SE leesvaardigheid) / 2. Waarbij %CE leesvaardigheid 100% is

Figuur 6.2: Hoe weegt u de verschillende kennis en vaardigheden in het schoolexamen (gemiddeld over de jaren waarin het schoolexamen wordt afgenomen)? Met doorberekening naar het aandeel dat een vaardigheid in het eindcijfer krijgt indien het wordt getoetst

ste en even belangrijke onderdelen van het SE beschouwen. Ook dit komt overeen met eerder onderzoek van SLO (SLO, 2011a; SLO 2011b);

- Schooleigen onderwerpen minder zwaar wegen;
- Leesvaardigheid ook in het SE nog voor gemiddeld 13% (MVT) tot 19% (NE) meetelt. Voor respectievelijk 8% (MVT) en 21% (NE) telt leesvaardigheid voor 30% of meer mee in het SE.

Hierbij kan worden opgemerkt dat *tussen scholen* ook nog aanzienlijke verschillen bestaan hoe domeinen worden gewogen. Dit wordt geïllustreerd door het voorbeeld voor leesvaardigheid hierboven. Ook dit komt overeen met eerder onderzoek van SLO waaruit eveneens blijkt dat er grote verschillen in de weging van domeinen tussen scholen bestaan (SLO, 2012; SLO, 2011a; SLO 2011b).

6.2 Gebruik van toets- en beoordelingsvormen

Bij de ontwikkeling van een schoolexamen is het aan scholen vrij om voor een bepaalde toetsvorm en beoordelingsinstrument te kiezen. Uit onderzoek blijkt dat er een grote variëteit bestaat in het gebruik van toetsvormen (SLO, 2012; SLO, 2011a; SLO 2011b).

Hierbij kan worden opgemerkt dat het gebruik van ‘niet-eigen’ toetsen weliswaar bijdraagt aan de vergelijkbaarheid van cijfers op het SE, maar tegelijk niet past bij het idee dat juist in het SE de toets maximaal dient aan te sluiten bij het voorliggende onderwijs. Verder is wat betreft het toetsen van belang op te merken dat het gebruik van veel oud-examens vooral bijdraagt aan de ‘toetsvaardigheid van leerlingen’. Dat wil zeggen, leerlingen worden beter in het afleggen van toetsen in plaats van dat ze taalvaardiger worden. Aangaande beoordelingsvormen wordt verondersteld dat een te soepele beoordeling de discrepantie doet toenemen (Inspectie, 2007, De Vries, 2012). Een manier om de beoordeling van examens inzichtelijk en navolgbaar te maken is door gebruik te maken van beoordelingsinstrumenten. Docenten staat het echter vrij of en welke beoordelingsinstrumenten ze gebruiken en of ze collega’s betrekken bij de beoordeling van schoolexamens.

In dit onderzoek wordt bevestigd dat het gebruik van beoordelingsinstrumenten sterk verschilt per examenonderdeel. Een kort overzicht van de **meest gebruikte toets- en beoordelingsvormen per domein**:

- Als het gaat om leesvaardigheid blijkt dat vooral veel gebruik wordt gemaakt van (openbaar toegankelijke) oude examens. 84% van de docenten Nederlands maakt gebruik van samenvattings- of tekstverklaringsopdrachten uit oude centrale examens;
- Ook docenten MVT maken (voor zover ze leesvaardigheid toetsen) op dit onderdeel vrijwel allemaal gebruik van toets-

sen die horen bij hun methode of die ze uit examenbundels halen;

- De meerderheid van de docenten (twee derde) maakt voor de beoordeling van leesvaardigheid ook gebruik van een ‘genormeerd’ correctievoorschrift. Dit komt overeen met cijfers van SLO (SLO, 2012).
- Bij schrijfvaardigheid maken vrijwel alle docenten (83% bij MVT en zelfs 96% bij Nederlands) gebruik van een eigen schrijfoopdracht. Minder dan 10% van de docenten Nederlands maakt gebruik van extern materiaal. Wel combineert een deel van de MVT-docenten de eigen opdracht met een Cito-opgave. Dit is in overeenstemming met eerder onderzoek waarbij ook veelal een eigen schrijfoopdracht werd ingezet (SLO, 2012);
- Beoordeling van de schrijfvaardigheid wordt overigens wel zoveel mogelijk ‘gestandaardiseerd’, 90% van de docenten Nederlands en 80% van de docenten MVT gebruikt een checklist of beoordelingsschaal. Dit komt overeen met cijfers van SLO waaruit blijkt dat docenten Nederlands voor schrijfoopdrachten vaak een checklist of analyseschema (70%) of een rubric- of beoordelingsschaal (25%) gebruiken (SLO, 2012).
- Ook mondelijke vaardigheden worden specifiek getoetst met het zelf organiseren van presentaties, voordrachten, debatten en discussies. Gelet op de percentages worden die in diverse mengvormen gebruikt: meer dan de helft laat presentaties houden en organiseert debatten. Alleen MVT-docenten gebruiken voor een klein deel (13%) een standaard spreektoets van Cito;
- De beoordeling van de mondelinge vaardigheden vindt op vrijwel dezelfde manier plaats als die van de schrijfvaardigheden. Dit is voor Nederlands in lijn met eerder onderzoek. Mondelinge presentaties worden beoordeeld met een checklist of analyseschema (65%) of een rubric- of beoordelingsschaal (30%) (SLO, 2012).
- De luistervaardigheid tenslotte, die specifiek is voor de vreemde talen, wordt weer door vrijwel alle docenten getoetst met het standaardinstrument van de Cito-luistertoets;
- Dit sluit aan bij eerder onderzoek van SLO waaruit blijkt dat het overgrote deel van de docenten Duits en Frans luistervaardigheid toetsen aan de hand van Cito luistertoetsen (respectievelijk 96% en 99%) (SLO, 2011a; SLO 2011b).

6.3 Totstandkoming van toets- en beoordelingsvormen

Voor het schoolexamen zijn scholen ook vrij in het totstandkomingproces van een toets- of beoordelingsmodel. Het zorgvuldig construeren van examens is een complexe opgave en wordt gezien als ‘een kunst’ (Tabak, 2012). Een belangrijk aspect om de kwaliteit van de toetsconstructie te garanderen is

collegiaal overleg en de gestructureerde wijze waarop de inhoud van een toets wordt bepaald (Cito, 2008; De Vries, 2012; Tabak, 2012, SLO 2012).

De **totstandkoming van schoolexamantoetsen** is voor de grote meerderheid van de docenten een kwestie van samenwerking, vooral binnen het eigen vakgebied. 77% van de docenten Nederlands doet dit altijd samen in de eigen sectie, 58% van de docenten moderne vreemde talen. Toch doet ook een deel van de docenten dit altijd alleen, respectievelijk 17% voor Nederlands en 33% voor MVT. Deze uitkomsten liggen in lijn met eerder onderzoek van SLO (SLO, 2012). Gemiddeld twee derde vergelijkt de toetsen soms met andere scholen.

De **totstandkoming van de inhoud van de toetsen** is in beperkte mate gebaseerd op het gebruik van een toetsmatrijs. Ongeveer 30% geeft aan soms gebruik te maken van een toetsmatrijs (rond de 10% doet dit altijd), maar de meerderheid (circa 60%) doet dat nooit. Ook als het gaat om het gebruik van de methode zelf als bron van vragen voor toetsen blijkt dat grote groepen (30 tot 40%) van de docenten dit niet doen. In ongeveer 50% van de gevallen komen de toetsen en de beoordelingen 'soms op gevoel' tot stand, in minder dan 10% altijd. Ook in de totstandkoming van de inhoud van toetsen is het overleg met de sectie het belangrijkste. Dit doet bijna 70% van de docenten MVT en 85% van de docenten NE. Ook hier zien we een duidelijke overeenkomst in de uitkomsten met ander onderzoek (SLO, 2012).

Voor **het antwoord- of beoordelingsmodel** maakt 74% bij MVT en 91% bij NE gebruik van een gemeenschappelijk model. Ook rapporteert de meerderheid van de docenten (ongeveer twee op de drie) dat soms overleg plaatsvindt met andere scholen over toetsen en normeringen.

Ten slotte rapporteert de grote meerderheid van de docenten (80% van beide groepen) dat antwoord- en beoordelingsmodellen op hun school 'soms worden bijgesteld na de eerste correctieronde'. Herkansen vindt bijna overal plaats volgens de methode: 'één herkansing voor één vak per toetsperiode'.

7. STURING OP CE-SE EN IMPACT

(deelvraag 4)

In dit hoofdstuk is deelvraag 4 uitgewerkt op basis van de resultaten van de online-enquête onder taaldocenten. Het hoofdstuk bestaat uit drie paragrafen en bekijkt of taaldocenten sturing ervaren van de schoolleiding vanwege een discrepantie tussen cijfers op het CE en SE en zo ja, hoe die eruit ziet (paragraaf 7.1), of dat invloed heeft op de invulling van het PTA (paragraaf 7.2) en op de motivatie en het werkplezier van docenten (paragraaf 7.3).

7.1 Sturing op discrepantie in cijfers CE en SE

Sinds schooljaar 2009-2010 is een apart beleid van kracht voor een discrepantie tussen cijfers op het CE en SE. Als een school voor alle examenvakken drie jaar achtereen een discrepantie heeft van meer dan 1 punt, of als een school een discrepantie heeft van meer dan 0,5 punt over een periode van vijf jaar, dan verliest de school haar examenbevoegdheid. Schoolleiders zijn verantwoordelijk om dit te monitoren en waar nodig bij te sturen.

Inderdaad blijkt dat **schoolleiders sturen om de discrepantie te verkleinen**: vier op de vijf docenten Nederlands en MVT antwoorden namelijk met 'ja' op de betreffende vraag, één op de vijf zegt 'nee'.

	NE	MVT	GEMIDDELD
Individuele docent	33%	42%	38%
Vaksectie	86%	81%	83%
School	39%	42%	40%
Anders	4%	4%	3%

Figuur 7.1: Op welk niveau wordt op uw school gestuurd op het school-examencijfer?

Tweederde van de docenten heeft hier ook persoonlijk mee te maken gehad, in driekwart van de gevallen **als de discrepantie in hun vak tussen de 0,5 en 1 punt was**. Ongeveer 10 pro-

cent heeft ook sturing ervaren toen de discrepantie onder de 0,5 punt was en iets minder dan 20 procent als het verschil bij hun vak tussen de 1,0 en 2,0 punten was.

Sturing vindt **overwegend op het niveau van de vaksectie** plaats (>80%). In bijna 40% van de gevallen wordt gestuurd op het niveau van de individuele docent. In 40% van de gevallen vindt sturing ook plaats op het niveau van de school.

Bij sturing verwacht de schoolleiding vooral intensivering van de training voor het centrale examen (leesvaardigheid), zo geeft 62% van de docenten aan.

Verder rapporteert 33% dat van hen verwacht wordt dat zij het Programma van Toetsing en Afsluiting aanpassen. 15% ervaart in meer of mindere mate de verwachting dat zij direct de cijfers aanpassen. De verschillen tussen Nederlands en MVT in het antwoordpatroon zijn beperkt, vandaar dat we hier volstaan met gemiddelden.

7.2 Impact van sturing op de invulling van het PTA

In het onderzoek is een aantal vragen gesteld over de impact van de sturing door de schoolleiding op de totstandkoming en de inhoud van het PTA.

Hieronder is de directe impact op de invulling van het PTA samengevat. Telkens te beginnen met het percentage docenten dat geen impact rapporteert, gevolgd door de specificatie van de effecten die volgens een aantal docenten in hun geval wel bestaan. Behalve waar dat specifiek wordt aangegeven zijn de resultaten voor docenten Nederlands en MVT vrijwel identiek.

- Wat de algemene inhoud van het SE betreft is er volgens 57% van de docenten geen verandering. 32% van de docenten Nederlands en 22% van de docenten MVT rapporteert dat nu ook leesvaardigheid in het SE wordt getoetst;
- De weging van kennis en vaardigheden is volgens 68% niet veranderd, 18% rapporteert een zwaardere weging van leesvaardigheid;

	(ZEER) GERINGE MATE	NEUTRAAL	(ZEER) STERKE MATE
Directe aanpassing van cijfers	57%	28%	15%
Indirecte aanpassing via PTA	38%	29%	33%
Intensivering examentraining	16%	22%	62%

Figuur 7.2: Wat verwacht uw school van uw sectie bij een grote discrepantie?

VAARDIGHEID	NE	MVT	GEMIDDELD
Nee, geen	30%	26%	28%
Ja, gespreks- & spreek vaardigheid	27%	55%	41%
Ja, schrijfvaardigheid	27%	22%	24%
Ja, kijk- en luistervaardigheid		14%	14%
Ja, literatuur	46%	46%	46%
Ja, overige onderwerpen	13%	14%	14%

Figuur 7.3: Vraag: Komen er naar uw mening onderdelen in gedrang door aandacht voor het centraal examen?

- De toetsvormen zijn volgens 82% niet veranderd, van de resterende 18% gaat het in de helft van de gevallen om meer toetsing met door Cito ontwikkelde toetsen;
- De beoordelingsvormen zijn volgens 71% niet veranderd, ongeveer een kwart rapporteert een toegenomen gebruik van standaardisering via checklists, vaste correctievoorschriften, beoordelingsschalen, etc. en een kleine groep van enkele procenten noemt het opnieuw invoeren van het 4-ogenprincipe;
- Het proces van de totstandkoming van de toetsen is volgens 74% ongewijzigd, bij 16 procent is er sprake van meer gezamenlijkheid in de totstandkoming en 6% gebruikt een stappenplan;
- De correctie- en beoordelingsmodellen zijn volgens 79% niet gewijzigd, circa 15% van de docenten geeft aan dat ze expliciet vaker de normering moeten bijstellen, meestal in geval van teveel voldoende (ze moeten dus strenger beoordelen dan voorheen).

Naast een directe impact op de invulling en totstandkoming van het PTA is er ook een impact op de inhoud van het onderwijs.

- De meerderheid, ongeveer 60% voor Nederlands en MVT-docenten, laat leerlingen vaker dan vijf jaar geleden oefenen met centrale examens en ruim 25% geeft deze ook op als huiswerk;
- De grote meerderheid van de docenten, 72%, is van mening dat andere onderdelen hierdoor in het gedrang komen, zie de onderstaande tabel. Dan gaat het vooral om literatuur en gespreks- en spreekvaardigheid.

7.3 Impact van sturing op de motivatie en werkplezier van docenten

Meer dan de helft (54%) van de docenten vindt het werk minder leuk wanneer er wordt gestuurd op cijfers. Een kwart staat daar neutraal tegenover, een kwart is het met de stelling oneens.

Er zijn veel docenten die op individueel niveau iets ervaren van negatieve gevolgen van de discrepantie-indicator of sturing daarop. De meerderheid van de docenten vindt dat dit op dat niveau **geen goede indicator is voor hun professionaliteit (60%)**.

Wanneer de vraag van sturing wat concreter gesteld wordt, naar de impact van de sturing op het werkplezier, dan zien we dat **40% minder werkplezier** ervaart, 30 procent neutraal is en 30 procent het oneens is met de stelling en dus vindt dat er geen negatief effect uitgaat van de sturing op hun eigen beleving van het werk.

Dit kan komen doordat bijna de helft van de docenten **(46%) zich in de professionele vrijheid beperkt** voelt en **de helft ook het gevoel heeft te veel op cijfers afgerekend** te worden en niet op de inhoud of kwaliteit van hun werk. Nog sterker: het blijkt dat docenten expliciet **druk ervaren om hun cijfers aan te passen (24%)**; hetzelfde percentage geeft aan door de sturing van de schoolleiding **tegen de eigen professionele opvattingen in te moeten handelen**. Bij deze resultaten moet wel worden aangetekend dat de meerderheid van de docenten het niet eens is met deze uitspraken: 55% voelt geen druk tot aanpassing van cijfers, 40% geeft aan niet tegen de eigen professionele identiteit in te handelen, de rest is neutraal.

Wanneer we kijken naar het onderwijs zien we ongeveer hetzelfde beeld. Ongeveer **de helft** van de docenten vindt **sturing op cijfers schadelijk voor het schoolexamen en het onderwijs** dat daaraan vooraf gaat, een kwart vindt dat echter niet. Iets minder docenten zijn het (helemaal) oneens met de stelling dat sturing op schoolexamencijfers goed is voor de **kwaliteit van toetsing (45%)**.

Hierbij is het nog interessant te vermelden dat 89% van de docenten aangeeft **onvoldoende inbreng in het PTA te ervaren**. Terwijl het PTA de basis is van het schoolexamen en de cijfers die daar behaald kunnen worden.

8. VERBETERVOORSTELLEN DOCENTEN

(deelvraag 5)

In dit hoofdstuk is deelvraag 5 uitgewerkt op basis van de resultaten van de online-enquête onder taaldocenten. Het geeft inzicht in de verbetervoorstellen die docenten als wenselijk zien.

in het **lerarenregister** als **professionaliseringsactiviteit**. Gemiddeld staat 60% hier positief tegenover.

Docenten NE en MVT zijn over het algemeen positief over meer landelijke richtlijnen voor het SE.

- 70% staat positief tegenover een landelijke richtlijn met betrekking tot de kennis en vaardigheden die moeten worden getoetst op het schoolexamen;
- Hetzelfde geldt voor het instellen van een bepaalde 'bandbreedte' voor de weging van kennis en vaardigheden (65%);
- 60% is positief over een landelijke richtlijn voor de beoordelingswijze van de vaardigheden en kennis op het SE;
- Ruim 60% zou een landelijke richtlijn voor de totstandkoming van toetsen ook gebruiken;
- Alleen op het gebied van een landelijke richtlijn voor toetsvormen is men minder uitgesproken positief: 45% is voor en 30% is tegen. Dit kan te maken hebben met het feit dat deze stelling een negatieve formulering had.

Wat betreft het 'niet toetsen van CE onderdelen op het SE' en 'gelijke weging van de vaardigheden' staan docenten NE en MVT tegenover elkaar:

- Van de docenten NE vindt 35% dat onderdelen van het CE niet getoetst mogen worden op het SE en 50% van wel, bij MVT is het andersom: 35% vindt van wel en 50% van niet. 15% is neutraal. Het valt op dat jonge docenten meer open staan voor het toetsen van CE-onderdelen op het SE;
- Ook wat betreft het voorstel om de vaardigheden (lees-, luister-, spreek-, en schrijfvaardigheid) even zwaar te laten wegen in de totstandkoming van de eindexamencijfers is het beeld tegengesteld. Onder de docenten NE is bijna 65% het oneens en 20% het eens, terwijl bij MVT bijna 70% het eens is en 20% oneens. De overige docenten antwoorden neutraal (respectievelijk 15% en 10%).
- Verder leverden twee stellingen een verdeeld beeld op. In het SE alleen vaardigheden en literatuur toetsen kon onder NE-docenten op support rekenen (60% voor) en was onder MVT-docenten verdeeld (35% voor en 45% tegen).

Met 'een evenwichtiger CE met zowel lees- als schrijfvaardigheid' was 45% van de docenten NE het eens en 40% het oneens en van de MVT-docenten was 35% het hiermee eens en 50% het oneens.

Wel duidelijk was dat docenten **positief staan tegenover de ontwikkeling van toetsvaardigheden** en de opname daarvan

9. VERBETERVOORSTELLEN EXPERTS

(deelvraag 6)

In dit hoofdstuk is deelvraag 6 uitgewerkt, gebaseerd op de interviews met experts en belanghebbenden.

De vragen over de **discrepantie tussen cijfers op het CE en SE** begonnen bij ons examensysteem en de vrijheid die bestaat voor het schoolexamen. De geïnterviewden zijn unaniem positief over de mogelijkheden die deze vrijheid biedt voor:

- het meten van de diverse taalvaardigheden zoals omschreven in de eindtermen. Hetty Mulder zegt hierover: ‘Bepaalde vaardigheden kunnen niet of nauwelijks getoetst worden in een centraal georganiseerd examen. Door gebruik te maken van schoolexamens kunnen die vaardigheden juist wel getoetst worden.’ In dit kader wordt de toenemende aandacht voor leesvaardigheid op het schoolexamen door verschillende experts als zorgelijk gezien;
- directere aansluiting bij de onderwijspraktijk en afstemming van het onderwijs op het karakter van de school;
- de professionele ruimte van de docent om zelf invulling te geven aan het onderwijs en de examinering. Hierbij is de professionaliteit van de docent natuurlijk voorwaarde.

Wat betreft de meting en de betrouwbaarheid van examens worden voor beide examens kanttekeningen gemaakt. Ten aanzien van het centraal examen wordt opgemerkt dat dit in ieder geval voor alle leerlingen hetzelfde is en zo een referentiepunt geeft. Daarbij moet wel worden opgemerkt dat het CE, zeker voor Nederlands, in het verleden niet altijd even betrouwbaar is gebleken. En toch telt dit nu in de beoordeling van de kwaliteit van onderwijs door de Inspectie ‘dubbel’ mee, zowel via de indicator CE-SE als via het eindexamencijfer.

Voor het schoolexamen geldt dat de invulling en kwaliteit onvergelijkbaar zijn door de vrijheid die hier bestaat. Tegelijkertijd zorgt volgens Huub van den Bergh het grotere aantal toetsen gedurende de verschillende schooljaren voor een voldoende betrouwbaar cijfer op het SE.

Ook wat betreft de discrepantie zijn de meningen verdeeld. Alhoewel het gewenst is cijfers over de kwaliteit van onderwijs te hebben en die te vergelijken met een norm om iets over deze kwaliteit te zeggen moeten geen appels met peren worden vergeleken. Zoals Hans de Vries stelt zou ‘de focus meer op het kwaliteitsvraagstuk moeten liggen’.

Wat betreft de **sturing op cijfers** is men ook vrijwel unaniem positief. Zoals hiervoor opgemerkt is verantwoording van de kwaliteit van onderwijs belangrijk. Daarbij is transparantie essentieel. Cijfers zijn daarbij een goed startpunt.

Hierbij is het wel van belang de norm op het juiste niveau te hanteren. Volgens Hetty Mulder is het een misvatting van veel schoolleiders dat op ‘een 0,5 punt discrepantie per vak moet worden gestuurd. De norm die de Inspectie hanteert is het gemiddelde van *alle* vakken voor een periode van 5 jaar’. Deze maatregel terugvertalen naar de beoordeling van individuele leerlingen is ook volgens Jan Rijkers zeer kwalijk.

Daarbij is het van belang onderscheid naar vakken te maken. ‘Wat ik merk is dat schoolleidingen vaak alle vakken over één kam scheren. Dat is niet terecht want de norm van de Inspectie gaat over het gemiddelde van alle vakken. Het is dus prima mogelijk als er voor Frans een discrepantie van 0,7 bestaat, dat de discrepantie bij wiskunde weer wat lager is’ zegt Hans de Vries.

In lijn daarmee kun je ook stellen dat het goed zou zijn om discrepanties te vergelijken op vakniveau.

De Vries zegt hierover: ‘Het zal voor docenten beter te accepteren zijn, als ze worden aangesproken vanuit een landelijk gemiddelde voor het eigen vak in plaats van de algemene 0,5-regel.’

Als laatste wordt vaak genoemd dat de discrepantie startpunt voor het gesprek is. Of zoals Annemiek Staarman van de VO-Raad het verwoordt: ‘Als sturing wordt opgevat als een reflectie op kwaliteit zijn wij hier helemaal voor. Als met elkaar de discussie wordt gevoerd en een gezamenlijke probleem-analyse plaats vindt lijkt me dit alleen maar goed.’

Rijkers voegt hieraan toe dat het essentieel is hoe de schoolleiding stuurt. Het afwijken van wat verwacht mag worden staat niet automatisch gelijk aan de ‘0,5 norm’, maar kan pas geformuleerd worden na verdiepende analyses (landelijke tendens, context van de klas, relatie met andere vakken etc.). De meerwaarde van een goede schoolleiding is het begeleiden en uitvoeren van deze verdiepende analyses. Alleen maar naar de cijfers kijken, zonder de context daarbij te betrekken, is volgens de heer Rijkers zinloos.

Over de **gevolgen van sturing op cijfers CE en SE** die uit dit onderzoek blijken, zijn de geïnterviewden ook duidelijk. Het is logisch dat sturing plaatsvindt omdat schoolleiders sancties van de Inspectie willen voorkomen. Deze sturing moet dan wel gericht zijn op de kwaliteit van onderwijs en kwaliteit van toetsing, en niet alleen op de output. De experts beschouwen direct aanpassen van cijfers als een negatief gevolg van de sturing op de indicator en wijzen dit dan ook af.

De belanghebbenden en experts kunnen zich goed vinden in de **verbetervoorstellen** waar docenten positief tegenover staan.

Wat betreft het positieve beeld van het invoeren van landelijke richtlijnen vindt Hans Goossen het ‘niet verwonderlijk dat men hier positief tegenover staat, dit was met de vakonderdelen ook het geval en heeft toen nooit tot problemen geleid’. De huidige vrijheid kan ook belemmeren. Docenten zoeken dan ook houvast, stelt De Vries. In haar interview geeft Freya Martin aan dat een richtlijn deze houvast kan bieden. Al is hierbij wel de vraag: ‘Wat wordt door docenten verstaan onder een richtlijn?’

De Vries geeft aan dat zowel het ERK als het RKT volgens hem nuttige instrumenten zijn om validiteit en betrouwbaarheid van toetsen in het schoolexamen te bevorderen en daarmee de kwaliteit van de schoolexamens te verhogen. Het ERK kan volgens Mulder gekoppeld worden aan de eisen van het schoolexamen waardoor meer standaardisatie ontstaat, zonder dat dit leidt tot uniformiteit.

Men is unaniem positief over de scholing van toetsvaardigheden van docenten. Eveneens over het opnemen ervan als professionele vaardigheid in het lerarenregister. Hierbij wordt opgemerkt dat dit waardevol is omdat toetsvaardigheid belangrijk is voor de kwaliteit van het schoolexamen; toetsvaardigheid is op dit moment in beperkte mate geborgd in ons onderwijssysteem, bijscholing kan hieraan bijdragen, zeker als die geregistreerd staat in het lerarenregister. Hier ziet men ook een belangrijke rol weggelegd voor de vakvereniging Levende Talen.

Andere opmerkingen aangaande verbetervoorstellen zijn:

- Het informeren van de schoolleiding over de indicator zodat men op het juiste niveau stuurt;
- Beoordelen van het SE door externe beoordelaars (Alex Van der Kerkhof);
- Het houden van examenbesprekingen CE met de beroepsgroep, zoals dat nu al voor verschillende talen gebeurt (Freya Martin);
- Evenwichtiger CE (Jan Van Thiel en Hetty Mulder)

10. CONCLUSIES

In hoofdstuk 10 maken we de balans op en zetten we de belangrijkste conclusies van dit onderzoek op een rij. Dit doen we aan de hand van de deelvragen.

In hoofdstuk vier is deelvraag 1 besproken: ‘Wat zijn de aard, omvang en ontwikkeling van het verschil tussen de cijfers voor het CE en SE?’

We zien dat de aard van het verschil bij de taalvakken voortkomt uit de wettelijke kaders voor het centraal- en het schoolexamen. Het centraal examen toetst leesvaardigheid en telt voor 50% mee. Het schoolexamen toetst de andere vijf domeinen en telt ook voor 50% mee. Hoewel beschreven is wat moet, wat mag en wat kan op het schoolexamen, bestaat er veel vrijheid voor de invulling. Richtlijnen, zoals het ERK en handreikingen van SLO, zijn aanwezig maar voor MVT nog niet wettelijk vastgelegd.

Wat betreft de omvang en ontwikkeling van de verschillen tussen cijfers op het SE en CE is gekeken naar de examencijfers van DUO op schoolniveau. We zien dat er verschillen zijn tussen cijfers op het CE en SE. Deze verschillen zijn structureel en komen voort uit een structureel hoger SE-cijfer. Het verschil is iets groter bij de vreemde talen, maar blijft veelal binnen de marges van de escalatieladder. Er is wel een ontwikkeling zichtbaar sinds de invoer van de escalatieladder in 2009. Over de periode 2009-2011 daalt het verschil licht. Dit geldt voor alle vakken maar lijkt bij de talen meer voort te komen uit een daling bij het SE terwijl gemiddeld bij alle vakken een lichte stijging van het CE meer meespeelt.

In hoofdstuk vijf is deelvraag 2 besproken: ‘Wat zijn verklarende factoren voor de verschillen tussen cijfers op het CE en SE?’

In de literatuur worden tal van factoren in verband gebracht met het verschil in resultaten bij SE en CE. Voor een deel gaat dat om *sociologische* factoren zoals opleidingsniveau van de ouders, etniciteit van leerlingen en geslacht, voor een deel gaat het om *organisatorische* factoren zoals cijfercultuur, het aantal eindexamenkandidaten en het karakter van de school. De analyses van deze factoren maken niet alleen duidelijk dat ze divers zijn, maar soms ook tegengesteld aan elkaar werken.

Samenvattend moet de conclusie op dit punt zijn dat een diversiteit bestaat aan factoren die van invloed zijn op de verschillen tussen cijfers op het SE en CE, waardoor goede

Hans Goossen: ‘Door leesvaardigheid ook te toetsen op het schoolexamen wordt leesvaardigheid dubbel getoetst en krijgt hiermee een onredelijk groot aandeel in het eindexamenprogramma.’

inhoudelijke verklaringen pas mogelijk zijn op het niveau van de school zelf.

In hoofdstuk zes is deelvraag 3 besproken: ‘Op welke wijze geven docenten invulling aan het PTA?’

We zien dat scholen gebruik maken van hun vrijheid om verschillend invulling te geven aan de domeinen die zij op het SE toetsen. Dit draagt bij aan een verschil tussen cijfers op het CE en SE. Onduidelijk is in welke richting, mede omdat ook binnen domeinen op het SE anders invulling aan de inhoud wordt gegeven. Gezien het relatief hoge percentage docenten dat ook leesvaardigheid toetst op het SE (NE 65% en MVT 40%), is het aannemelijk dat dit bijdraagt aan een kleiner verschil tussen cijfers op het CE en SE. Verkleining van het verschil is ook voor veel docenten de reden om leesvaardigheid op het SE te toetsen (SLO, 2012).

Wat betreft de invloed van de weging op de discrepantie tussen cijfers voor het CE en SE kan geen eenduidige conclusie worden getrokken. Ook hier geldt dat het meewegen van leesvaardigheid op het SE (gemiddeld 19% NE en 13% MVT) waarschijnlijk leidt tot een kleinere discrepantie. Verder kan worden gesteld dat de verschillen in weging van domeinen, en zeker ook de verschillen in de weging van een domein tussen verschillende scholen, cijfers op het SE tussen scholen minder vergelijkbaar maakt.

In de enquête merkt een docent op: ‘Helaas heerst nu de dictatuur van de TEKST - Een taal bestaat uit meerdere onderdelen, die gelijkwaardig zouden moeten zijn.’

Wat betreft de invloed van toetsen en beoordelen op de discrepantie tussen cijfers op het CE en SE kan worden gesteld dat op het gebied van toetsen nog winst te behalen is. Door de hoeveelheid eigen toetsen voor de domeinen die op het SE worden geëxamineerd neemt de vergelijkbaarheid van SE cijfers tussen scholen af. Hierbij is ook opmerkelijk dat voor schoolexamens Leesvaardigheid gebruikgemaakt wordt van oude examens (NE 89%) hetgeen vooral de toetsvaardigheid bij leerlingen zou ontwikkelen en minder bijdragen aan het vergroten van de taalvaardigheid. Bovendien zijn alle oude examens inclusief antwoorden voor leerlingen vrij beschikbaar op internet. Bij de

beoordelvormen worden veel gemeenschappelijke instrumenten (75-90%) ingezet, wat zou bijdragen tot een minder grote discrepantie tussen scholen onderling.

Wat betreft de invloed van het **totstandkomingsproces** van toetsen en beoordelingsmodellen op de discrepantie tussen cijfers op het CE en SE is er geen eenduidige conclusie. Er kan worden gesteld dat relatief veel wordt samengewerkt bij de ontwikkeling van toetsen (77% NE en 58% MVT), wat bevorderlijk is voor de kwaliteit. Daarnaast ontwikkelt toch nog ongeveer een kwart van de respondenten de toetsen zelfstandig. In veel mindere mate komen toetsen op een gestructureerde wijze tot stand: ongeveer de helft van de docenten doet dit op gevoel.

**In hoofdstuk zeven is deelvraag 4 besproken:
‘Wordt volgens docenten door de schoolleiding gestuurd op het verschil tussen cijfers op het CE en SE? Zo ja, wat is de impact van sturing op het PTA/ SE en op de motivatie van docenten?’**

Met 80% van de docenten die aangeven sturing te ervaren kunnen we concluderen dat er wordt gestuurd op de indicator ‘discrepantie cijfers CE-SE’. Deze sturing vindt in driekwart van de gevallen al plaats wanneer het verschil voor een vak tussen de 0,5 en 1,0 punt ligt. Er wordt dan voornamelijk gestuurd op het niveau van de vaksectie (80%). Dat is opmerkelijk voor een indicator die over meerdere jaren en op schoolniveau voor alle vakken geldt. Bij sturing verwacht de schoolleiding in 62% van de gevallen intensivering van de examentraining, 33% indirecte aanpassing van het PTA en in 15% directe aanpassing van de cijfers.

Belangrijkste impact van de sturing op de indicator is dat toetsing van leesvaardigheid op het SE procentueel is verdubbeld. Nu is deze 40% (MVT) en 65% (NE). Sinds het schooljaar 2009-2010 vindt sturing plaats en is het toetsen van leesvaardigheid op het SE met 22% (MVT) tot 32% (NE) toegenomen. Voor 2007 was dit nog 0%.

Annemiek Staarman: ‘Je kan dan net zo goed twee dezelfde examens afnemen, wat schieten we daar dan mee op.’

Ten aanzien van de impact op onderwijs kan worden geconcludeerd dat extra (les)tijd gestoken wordt in het uitleggen en oefenen van centrale examens. Dit heeft vooral impact op de toetsvaardigheid en niet zozeer op de taalvaardigheid van leerlingen. Daarbij geeft bijna driekwart van de docenten aan dat hierdoor andere vaardigheden in het gedrang komen.

Ten aanzien van het werkplezier van docenten kan worden gesteld dat ongeveer de helft van de docenten minder

werkplezier ervaart. Het is waarschijnlijk dat dit mede komt doordat docenten zich in hun professionele vrijheid beperkt voelen, het gevoel hebben op cijfers afgerekend te worden of zelfs druk ervaren om cijfers aan te passen en/of tegen hun eigen professionele opvattingen in te handelen.

**In hoofdstuk acht is deelvraag 5 besproken:
‘Welke verbetervoorstellen zien docenten?’**

Docenten NE en MVT beoordelen diverse verbetervoorstellen niet geheel gelijk. Dat is ook logisch aangezien niet dezelfde eindtermen gelden voor Nederlands en de Moderne Vreemde Talen. Er zijn wel twee duidelijke overeenkomsten te zien bij alle taaldocenten. Ten eerste is het merendeel voorstander van meer landelijke richtlijnen op het gebied van het schoolexamen. Ten tweede willen ze hun toetsvaardigheden verder ontwikkelen en dit als een professionaliseringsactiviteit opnemen in het lerarenregister.

**In hoofdstuk negen is deelvraag 6 besproken:
‘Hoe staan experts en belanghebbenden tegenover de ervaringen en verbetervoorstellen van docenten?’**

De experts hebben veel begrip voor de ervaringen van de taaldocenten. Men is unaniem over de voordelen die het SE biedt op het gebied van de toetsing van diverse vaardigheden, aansluiting bij de onderwijspraktijk en professionele ruimte voor de docent. Die professionele ruimte biedt vrijheid aan docenten maar ook een verantwoordelijkheid. Docenten moeten vaardig zijn om de kwaliteit van het schoolexamen te kunnen waarborgen.

Wat betreft de sturing wordt duidelijk dat cijfers als een logisch startpunt worden gezien. Daarbij is het van belang dat 1) de norm op het juiste niveau wordt gehanteerd (discrepantie voor alle vakken over meerdere jaren in plaats van voor één vak in één jaar), 2) onderscheid wordt gemaakt naar vakken: de discrepantie bij één vak zou vergeleken moeten worden met de landelijk gemiddelde discrepantie bij dat vak (appels met appels vergelijken), 3) cijfers te zien als startpunt voor een gesprek waarin ze in hun context worden geplaatst, en 4) sturing van schoolleiders wordt gericht op de kwaliteit van onderwijs en toetsing en niet op output door examentraining of direct op cijfers.

De verbetervoorstellen waar docenten positief over zijn worden ook door de experts gezien als waardevol voor de bijdrage aan de (vergelijkbaarheid van de) kwaliteit van schoolexamens. Zeker landelijke richtlijnen om docenten meer houvast te geven en scholing van toetsvaardigheden gekoppeld aan het lerarenregister.

11. AANBEVELINGEN

In hoofdstuk 11 wordt antwoord gegeven op de hoofdvraag. Dat gebeurt aan de hand van de belangrijkste conclusies en aanbevelingen. De hoofdvraag van dit onderzoek is:

Hoe kunnen voorstellen uit het onderwijsveld bijdragen aan de verbetering van de huidige negatieve effecten van sturing op de discrepantie tussen cijfers op het centraal en schoolexamen voor de talen op het havo en vwo?

De conclusies bij de deelvragen leiden tot vijf aanbevelingen, die samen met de werkgroep CE-SE van Levende Talen tot stand zijn gekomen. Deze worden hierna uitgewerkt.

1. Geef een relatieve weging aan de indicator SE-CE van de Inspectie.

Vergelijk binnen een jaar het verschil op de indicator SE-CE voor een vak niet met één globale standaard maar met de landelijk gemiddelde discrepantie voor het betreffende vak.

In dit onderzoek wordt zichtbaar dat de discrepantie tussen SE- en CE-cijfers voor talen vaker meer dan 0,5 punt is dan voor alle vakken, en wel binnen één jaar. Dit is ook verklaarbaar omdat de inhoud van het SE en CE van elkaar verschillen. Toch blijven verschillen veelal binnen de marges van de escalatieladder. De sturing op de 0,5 punt voor één vak binnen één jaar draagt hieraan bij.

Vakken zoals talen hebben meer 'last' van de onjuiste hantering van de norm zoals vastgelegd in de indicator SE-CE dan vakken waarbij de inhoud van het SE en CE meer vergelijkbaar is.

De vergelijking van de discrepantie bij een vak met de landelijk gemiddelde discrepantie in het betreffende vak levert relevantere inzichten en draagt bij aan sturing op de kwaliteit van toetsen en onderwijs.

2. Professionaliseer schoolleiders.

Verhoog kennis en vaardigheden van schoolleiders gericht op de kwaliteitsborging van schoolexamens. In lijn met het advies van de Onderwijsraad kan dit als competentie worden vastgelegd in het register voor schoolleiders dat door de VO-Raad wordt ontwikkeld.

Uit dit onderzoek blijkt dat de norm zoals in de escalatieladder is gedefinieerd lang niet altijd wordt gehanteerd. Driekwart van de schoolleiders stuurt wanneer het verschil bij een vak in een schooljaar 0,5 tot 1,0 punt is. Bovendien blijkt het verschil, op vakniveau, voor schoolleiders aanlei-

ding te zijn vaksecties aan te sturen op het geven van meer examentraining (62%): of zelfs tot directe aanpassing van de cijfers over te gaan (15%), in plaats van het startpunt te zijn van een gesprek over de inhoud van het schoolexamen en/of het onderwijs.

De professionalisering van schoolleiders kan zich richten op twee onderwerpen. Ten eerste op goede kennis van de indicator en toetsing. Dit moet meer inzicht geven in de achtergrond van de discrepantie, specifiek voor de talen. Het geeft schoolleiders inzicht en de mogelijkheden om verschillen te begrijpen en te verklaren ook in de richting van de Inspectie. Ten tweede is kennis van oplossingsrichtingen van belang. Hoe kan ik sturen op de kwaliteit van het schoolexamen? Uitgaande van de professionele ruimte van de docent biedt het schoolleiders handvatten om een gesprek aan te gaan met secties of docenten over de inrichting van het PTA.

3. Organiseer nascholing voor taaldocenten.

De ontwikkeling van toetsen moet als erkende professionaliseringsactiviteit worden opgenomen in het lerarenregister.

Ruim 60% van de docenten antwoordt in dit onderzoek dat zij het hiermee eens zijn (minder dan 15% is het oneens). Ook de experts zien professionalisering op het gebied van toetsing als een belangrijke stap in de borging van de kwaliteit van schoolexamens.

Het gaat hier om de kennis van toetsconstructie en het bewustzijn van het belang van toetsing in relatie tot de kwaliteit van examens. Docenten zouden hun vaardigheid op dit gebied verder moeten ontwikkelen.

4. Verdeel de vaardigheden evenwichtiger.

De weging van vaardigheden moet evenwichtiger worden door een tweede vaardigheid op te nemen in het centraal examen. Dit is in lijn met het plan van de minister uit 2009 om een tweede examenzitting Schrijfvaardigheid voor Nederlands in te voeren.

In de resultaten van het onderzoek signaleren we een zekere 'centralisering' van de examens. Leesvaardigheid krijgt een steeds groter aandeel in het examencijfer doordat deze vaardigheid niet alleen in het CE wordt getoetst, maar ook in het SE. Daardoor komen andere vaardigheden in het gedrang. Tevens wordt meer tijd besteed aan het oefenen van centrale stof (*teaching to the test*).

De toevoeging van een tweede vaardigheid in het centraal examen kan zorgen voor een evenwichtiger verdeling van de vaardigheden en daarmee ook leiden tot verbetering van de kwaliteit van het onderwijs dat eraan vooraf gaat.

Additioneel onderzoek moet uitwijzen op welke wijze deze evenwichtige verdeling gerealiseerd moet worden voor enerzijds Nederlands en anderzijds MVT.

5. Ontwikkel een landelijke richtlijn SE voor de talen.

Er moet een praktische landelijke richtlijn komen die (taal)docenten helpt bij de invulling van het schoolexamen.

In het onderzoek zien we dat de escalatieladder op dit moment niet altijd bijdraagt aan het doel dat de staatssecretaris van OCW had bij de invoering: 'Het is mijn wens leerlingen op verschillende scholen zo veel mogelijk gelijke kansen te bieden. Ik vind het daarom nodig voor de indicator verschil SE/CE uit het toezichtkader van de Inspectie een apart beleid te voeren.' Het schoolexamen wordt door docenten en experts als waardevol erkend. Beiden zien ook meerwaarde in landelijke richtlijnen die meer houvast bieden bij de samenstelling en uitvoering van het SE. Ongeveer twee derde van de taaldocenten is hier voor.

Een praktische landelijke richtlijn die betrekking heeft op het niveau van het examen kan gebaseerd worden op bestaande referentiekaders. Voor MVT zou het goed zijn het ERK officieel te koppelen aan de niveaus die voor de verschillende vaardigheden bereikt dienen te worden.

Over de invulling van andere richtlijnen bevelen we op grond van de resultaten van dit onderzoek aan nader onderzoek te doen naar onder andere de volgende onderwerpen:

- de weging en toetsing van onderdelen op het SE;
- de vraag of een onderdeel uit het CE ook op het SE mag worden getoetst.

Nederland investeert in kwalitatief goed onderwijs. De kwaliteit van de schoolexamens en de motivatie van docenten dragen hieraan bij. Docenten geven aan dat een sturing op verschillen tussen cijfers dit negatief beïnvloedt.

In de aanbevelingen is aangegeven wat gedaan kan worden ter verbetering van deze situatie. Als vertegenwoordiging van het veld en met haar kennis en expertise van de praktijk kan Levende Talen hieraan een waardevolle bijdrage leveren. Zij heeft de wens om dit samen met de overheid, raden en kenniscentra verder vorm te geven.

12. Bijlage

12.1 Referentiekaders

Referentiekaders Nederlands

In 2007 zijn alle eindtermen voor de examens herzien op basis van de ministeriële nota 'Ruimte laten en keuzes bieden in de tweede fase havo en vwo' (2003). De eindtermen van de examenprogramma's voor alle vakken zijn geglobaliseerd, wat wil zeggen dat ze minder eindtermen en minder detaillering van eindtermen bevatten dan voorheen het geval was (SLO-handreiking Nederlands, 2007). In 2012 zijn de eindtermen voor het examen Nederlands op havo en vwo herzien naar aanleiding van het referentiekader Taal en rekenen (SLO schoolexamen Handreiking Nederlands, 2012). Deze aanpassing hield in dat het referentiekader Taal en rekenen in acht moest worden genomen.

In het referentiekader Taal wordt onderscheid gemaakt tussen vier inhoudelijke domeinen: 1. Mondelinge taalvaardigheid, 2. Lezen, 3. Schrijven en 4. Begrijpenlijst en taalverzorging. Voor elk van de vier domeinen zijn vier niveaus beschreven. De niveaus geven een opklimmende moeilijkheidsgraad in basiskennis en -vaardigheden aan (Referentiekader taal en rekenen, 2009). Elk fundamenteel niveau omvat het voorgaande niveau. Bij het bereiken van een fundamenteel niveau kan het volgende niveau gezien worden als streefniveau.

Zoals in de figuur te zien is, zijn de eindtermen voor havo Nederlands vastgesteld op referentieniveau 3F en voor het eindexamen vwo Nederlands op referentieniveau 4F.

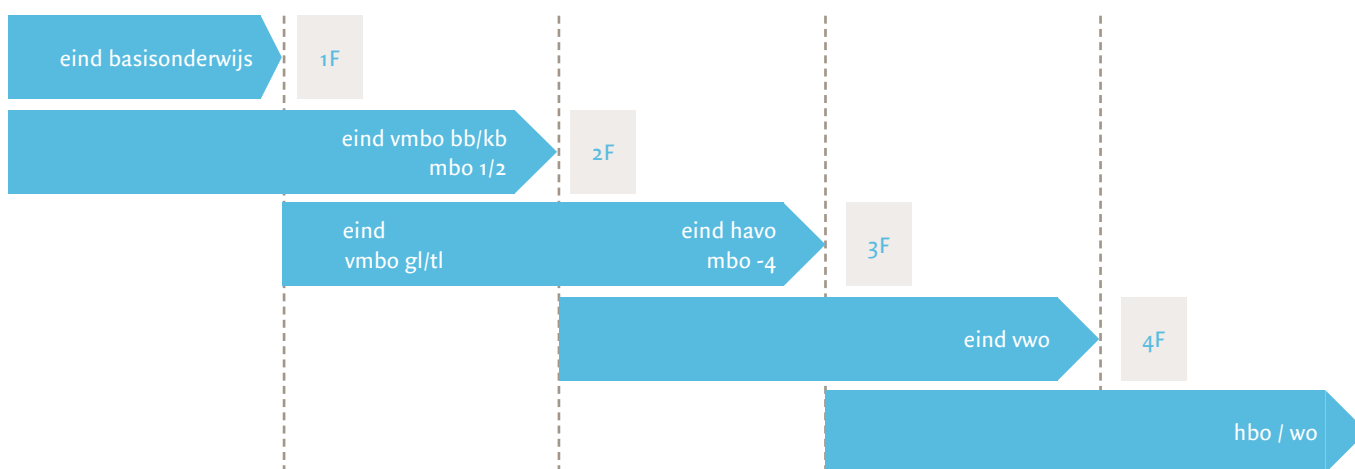
Voor de eerste drie domeinen (zie figuur 4.1 op pagina 12) worden referentieniveaus onderscheiden aan de hand van de volgende clusters: a) Algemene omschrijving van het (sub)domein, b) Taken die een taallerende op het betreffende niveau moet kunnen uitvoeren en c) Kenmerken van de taakuitvoering, waaraan een taak of product op het betreffende niveau moet voldoen (Referentiekader Taal en rekenen, 2009).

Referentiekaders Moderne Vreemde Talen

Sinds 2007 zijn de eindexamentermen voor de talen Engels, Duits, Frans en Spaans gekoppeld aan het Europees Referentiekader (ERK) (Handreiking schoolexamens MVT, 2007). Het ERK is een Europese richtlijn waarin vaardigheidsniveaus van taalbeheersing worden beschreven in termen van:

- taalomvang: welke vaardigheden, in welke context en welk doel behoort er bij elk niveau;
- taalcomplexiteit en correctheid: hoe goed moet iemand zijn op elk niveau (www.erk.nl/docent/Wat/).

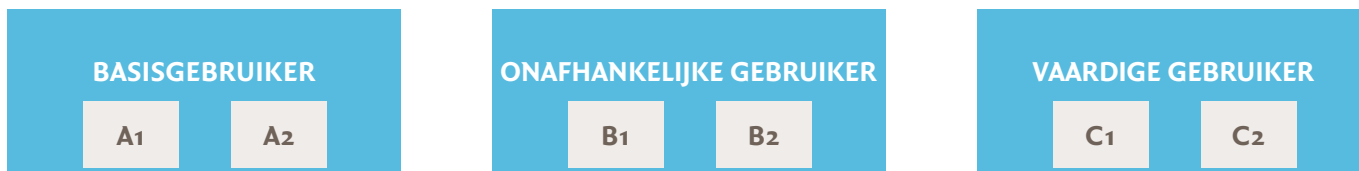
Het ERK beschrijft taalvaardigheden op basis van vijf gebruiksterreinen: Lezen, luisteren, gesprekken voeren, spreken en schrijven. Deze gebruiksterreinen komen grotendeels overeen met de domeinen A tot en met D van het examenprogramma. Het voornaamste verschil is dat in het Nederlands examenprogramma, de ERK-gebruiksterreinen 'gesprekken voeren' en 'spreken', zijn samengevoegd in domein C, gespreksvaardigheid. Voor elk gebruiksterrein (bijvoorbeeld lezen), biedt het ERK een niveaubeschrijving aan de hand van: competen-



Figuur 12.1: Referentiekader Taal en rekenen



Figuur 12.2: ERK niveaubeschrijvingen



Figuur 12.3: Competentieniveaus

tieniveaus, globale beschrijving, globale descriptor en specifieke descriptor (zie de figuren 12.2 en 12.3).

Voor elk van de verschillende gebruiksterreinen onderscheidt het ERK dezelfde zes **competentieniveaus** variërend van beginner tot *near-native* (www.erk.nl), van beginners kennis (A1) tot volledige beheersing (C2).

Voor de verschillende competentieniveaus A1 tot en met C2 zijn **globale beschrijvingen** geformuleerd. Deze globale beschrijvingen geven een beeld van de competenties waarover een taalverwerver moet beschikken als hij dat niveau ‘heeft’. Op deze niveaus komen alle vaardigheden voor, zij het tamelijk globaal (SLO handreiking MVT, 2007).

Een verdere invulling voor de globale beschrijvingen van de vaardigheden vindt volgens het ERK plaats met descriptor. De descriptor zijn onderverdeeld in globale descriptor en specifieke descriptor. De **globale descriptor** zijn direct afgeleid van de globale beschrijvingen. Voor een nadere invulling hiervan wordt in het ERK gebruik gemaakt van **specifieke descriptor**. Specifieke descriptor zijn geformuleerd in zogenoemde ‘can do’-statements, of in het

Nederlands: ‘ik kan’- stellingen (SLO handreiking MVT, 2007; www.erk.nl).

Door gebruik te maken van specifieke descriptor is het mogelijk om nuance verschillen binnen een competentieniveau aan te brengen (SLO handreiking MVT, 2007). De nuance voor een competentieniveau vindt plaats op basis van een criterium niveau en een plus niveau. Zo kan onderscheid worden gemaakt tussen competentieniveau A1 en A1+. Het plus niveau wordt gezien als een zeer goede invulling van een bepaald competentieniveau maar is nog niet criterium overschrijdend. Deze plusniveaus worden ook gebruikt bij het bepalen van de eindtermen van het examenprogramma.

De eindtermen voor de vakken Engels, Duits, Frans en Spaans voor de examens havo en vwo, zijn gebaseerd op de indeling van competentieniveaus van het ERK. De indeling is hieronder weergegeven:

NOOT

1. Deze wijken af van de domeinen zoals gedefinieerd in de wettelijke kaders eindexamen Nederlands

ERK streef niveaus voor het eindexamen	Engels havo	Engels vwo	Frans havo	Frans vwo	Duits havo	Duits vwo	Spaans havo	Spaans vwo
Domein A: Leesvaardigheid	Vnl B2	Vnl B2	Vnl B1	B1-B2	B1-B2	Vnl B2	Vnl B1	B1-B2
Domein B: Kijk & luistervaardigheid	B1	B2	B1	B2	B1	B2	B1	B2
Domein C: Gespreksvaardigheid	B1+	B2	B1	B1+	B1+	B2	B1	B1+
Domein D: Schrijfvaardigheid	B1	B2	A2+	B1	A2+	B1	A2+	B1
Domein E: Literatuur	-	-	-	-	-	-	-	-
Domein F: Oriëntatie	-	-	-	-	-	-	-	-

Figuur 12.4: Eindtermen MVT

LITERATUUR

- Bergh, H. van den & M. Couzijn, 'Diploma daalt niet in waarde', in: *de Volkskrant*, 20 juni 2006.
- Bishop, J. H., *High school exit examinations: When do learning effects generalize?*, (CAHRS Working Paper No. 05-04). Ithaca, NY: Cornell University 2005.
- Borghans, L., R. van der Velden, C. Büchner, J. Coenen en C. Meng, *Parlementair onderzoek onderwijsvernieuwing*, 's-Gravenhage. Sdu Uitgevers 2008.
- Dronkers, J., 'Is het eindexamen gelijkwaardig tussen scholen? Discrepancies tussen de cijfers voor het schoolonderzoek en het centraal examen in het voortgezet onderwijs', *afscheidscollege Onderwijskunde Universiteit van Amsterdam* 1999.
- Dronkers, J., 'Centraal examen is wel ijkpunt', in: *de Volkskrant*, 26 juni 2006.
- Fasoglio, D., en D. Meijer, *Handreiking schoolexamen Moderne Vreemde Talen havo/vwo*. Duits, Engels, Frans, Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling SLO, Enschede 2007.
- Gerrits, R., 'Inflatie van het schooldiploma dreigt', in: *de Volkskrant*, 12 juni 2006.
- Inspectie van het onderwijs, *Discrepancie tussen de cijfers voor het schoolexamen en het centraal examen*, 2007.
- Inspectie van het Onderwijs, *De staat van het onderwijs, onderwijsverslag 2008-2009*, 2010.
- Inspectie van het Onderwijs, *De staat van het onderwijs, onderwijsverslag 2010-2011*, 2012.
- Lange, M. de & J. Dronkers, *Hoe gelijkwaardig blijft het eindexamen tussen scholen? Discrepancies tussen de cijfers voor het schoolonderzoek en het centraal examen in het voortgezet onderwijs tussen 1998 en 2005*, Nijmegen/Fiesiole: Radboud Universiteit Nijmegen/Europees Universitair Instituut, San Domenico di Fiesole, Italië, 2006.
- Lange, M. de & J. Dronkers, *Groeide de ongelijkwaardigheid van het eindexamen tussen scholen verder in 2005? Discrepancies tussen de cijfers voor het schoolonderzoek en het centraal examen in het voortgezet onderwijs: 2005 versus 1997-2004*, Paper voor de Onderwijsresearchdagen 2007 in Groningen, 6-8 juni 2007. Nijmegen/Fiesiole: Radboud Universiteit Nijmegen/Europees Universitair Instituut, San Domenico di Fiesole, Italië 2007.
- Meestringa, T., en C. Ravesloot, *Het schoolexamen Nederlands in de tweede fase vo; uitkomsten van een enquête*, Nationaal Expertisecentrum leerplanontwikkeling SLO, Enschede 2012.
- Meestringa, T., C. Ravesloot en H. Bonset, *Handreiking schoolexamen Nederlands havo/vwo. Herziening naar aanleiding van het referentiekader Taal*, Nationaal Expertisecentrum leerplanontwikkeling SLO, Enschede 2012.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, *Ruimte laten en keuzes bieden in de tweede fase havo en vwo*, ministeriële nota, Den Haag: Ministerie van OCW 2003.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, *De leerling geboeid, de school ontketend. Beleidskoers VO*, Den Haag 2004.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, *Beleidsinformatie examens*, brief aan de Tweede Kamer, referentie VO/OK/145595, 29.10.2009.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, *Actieplan VO beter presteren*, Den Haag: Ministerie van OCW 2011.
- Rekers-Mombarg, L.T.M., en G.J. Harms, *Metten met twee maten? De discrepantie tussen de cijfers op het schoolexamen en het centraal examen VO van allochtone leerlingen*, Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs 2008, <http://irs.ub.rug.nl/dbi/4856445eeocf>.
- Ryan, R. M., en E.L. Deci, *An overview of self-determination theory. Handbook of self-determination research*, Rochester, NY: University of Rochester Press 2002.
- Schooten, E. van, en K. de Gloppe, *Dalende leerlingprestaties op de centraal schriftelijke examens Duits, Engels en Frans in mavo, havo en vwo?* *Pedagogische studiën* 2002, vol. 79, p. 5-17.
- Sikkens, R., 'De eigen cijfercultuur van particuliere scholen', in: *Het onderwijsblad*, 2000, vol. 11, p. 28-31.
- SLO, *Uitkomsten enquête schoolexamenprogramma Duits*, http://www.schoolexamensvo.nl/fileadmin/kennisnet/Schoolexamensvo/Duits/uitkomsten_enquete_se_Duits.pdf, 2011a.
- SLO, *Uitkomsten enquête schoolexamenprogramma Frans*, <http://www.schoolexamensvo.nl/fileadmin/contentelementen/kennisnet/Schoolexamensvo/Frans/Frans-schoolexamenprogramma-gegevens-enquete-def.pdf>, 2011b.
- SLO, *Handreiking schoolexamen Nederlands havo- vwo. Herziening naar aanleiding van het referentiekader Taal*, SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling), Enschede 2012.
- Tabak, L., *AOb Landelijke Examenconferentie HAVO-VWO 2012*, Utrecht: Inspectie van het Onderwijs/ Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2012.
- Vries, H. de, en R. Leverink, 'Het schoolexamen, hoe doen anderen dat?', in: *Van twaalf tot achttien*, 2011, p. 28-29.
- Vries, H. de, *Kwaliteitsborging schoolexamens (h/v)*, Bijdrage aan de AOb-conferentie 'De lat hoger' 2012

WEBSITES:

- www.cve.nl
http://www.cve.nl/item/missie_en_taken
- www.erk.nl
<http://www.erk.nl/docent/wat/>
- www.digitaleschool.nl
<http://www.digischool.nl/phpBB2/viewtopic.php?t=18225&sid=a756gdd93d6fa17db28odaf178954e7f>
- www.beteronderwijsnederland.nl
<http://www.beteronderwijsnederland.nl/forum/dronkers-over-verschil-schoolexamen-en-centraal-eindexamen>
- Verslag examenbespreking vwo Duits Almelo
<http://www.levendetalen.nl/docs/201205301605421903.pdf?taal=&workgroup=01&username=guest@vllt.nl&password=9999&groups=vllt>
- www.taalenrekenen.nl
<http://www.taalenrekenen.nl/downloads/referentiekader-taal-en-rekenen-referentieniveaus.pdf>

