



-
-
-

Geschiedenis en de aansluiting vmbo-tl - havo

Hoe haal je meer uit de leerlingen?

SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling

slo



Geschiedenis en de aansluiting vmbo-tl - havo

Hoe haal je meer uit de leerlingen?

April 2015

slo

nationaal
expertisecentrum
leerplan-
ontwikkeling

Verantwoording



2015 SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling), Enschede

Mits de bron wordt vermeld, is het toegestaan zonder voorafgaande toestemming van de uitgever deze uitgave geheel of gedeeltelijk te kopiëren en/of verspreiden en om afgeleid materiaal te maken dat op deze uitgave is gebaseerd.

SLO heeft geprobeerd alle rechthebbenden van de gebruikte afbeeldingen te achterhalen. Dit is niet in alle gevallen gelukt. Personen die auteursrechtelijke aanspraken menen te hebben verzoeken wij contact met ons op te nemen.

Auteur: Albert van der Kaap

Redactie: Nynke Jansma

Informatie

SLO

Afdeling: vmbo

Postbus 2041, 7500 CA Enschede

Telefoon (053) 4840 663

Internet: www.slo.nl

E-mail: vmbo@slo.nl

AN: 5.7337.624

Inhoud

Voorwoord	5
1. Inleiding	7
2. Verschillen tussen vmbo-tl en havo	9
2.1 Inhoudelijke verschillen	9
2.2 Verschillen in beheersingsniveaus	11
3. Welke vragen vinden tl-leerlingen moeilijk?	17
4. Hoe kun je bestaande opdrachten meer uitdagend maken	23
4.1 Voorbeelden	24
5. Toetsing van het programma in de klas	29
5.1 Het onderzoek	29
5.2 De opzet van het onderzoek	29
5.3 Resultaten van het onderzoek	31
6. Samenvatting	37
Referenties	39

Voorwoord

De theoretisch leerweg (tl) van het vmbo heeft een bijzondere positie in het Nederlandse onderwijsbestel. Vmbo-tl maakt deel uit van het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs, maar kent alleen theoretische vakken. Net als de andere vmbo-leerwegen is de tl een tussenstation naar vervolgonderwijs, maar in dit geval kan dat zowel mbo als havo zijn. Dit alles stelt tl-scholen, tl-afdelingen en mavo's voor een bijzondere opgave.

Hoe bereid je je leerlingen voor op deze overgang? Moeten ze zich bij loopbaanoriëntatie en -begeleiding (LOB) op zowel mbo als havo oriënteren? Bied je ze verzwaarde programma's aan voor bijvoorbeeld Nederlands en wiskunde, om hun kans op succes op het havo groter te maken? Wat doe je dan met de andere vakken? Krijgen de leerlingen, ter voorbereiding op het mbo, naast de theoretische vakken ook een praktijkvak? Laat je ze oefenen met zelfstandig leren en samenwerken? En hoe determineer je je leerlingen? Allemaal aspecten die aan de orde zijn als een school werk wil maken van de schakelfunctie van vmbo-tl naar vervolgonderwijs.

In deze publicatie staat de vraag centraal hoe je tl-leerlingen bij het vak geschiedenis beter kunt voorbereiden op de overstap naar havo. Het maken van extra opdrachten op havoniveau blijkt de prestaties van leerlingen te verhogen, zo blijkt uit een onderzoek van SLO samen met het Montessori College Twente in Hengelo. Bovendien helpen de opdrachten bij de determinatie; leerlingen kunnen laten zien of ze voor geschiedenis op de havo genoeg in huis hebben.

Ik hoop dat de uitkomsten van het onderzoek en de vele voorbeeldopdrachten docenten en schoolleiders uitnodigen om de stappen van het Montessori College Twente eens op hun eigen school uit te proberen. De leerlingen voelen zich er extra door uitgedaagd.

Jan Sniekers
Projectleider Doorstroom vmbo-tl naar mbo en havo

1. Inleiding

Een op de zeven vmbo-tl-leerlingen vervolgt zijn schoolloopbaan op het havo. Zo'n 75% kiest dan een maatschappijprofiel. Dat betekent dat geschiedenis voor hen een verplicht vak wordt. Hoe kun je als docent geschiedenis leerlingen helpen deze overstap succesvol te laten zijn?

Tabel 1: Doorstroompercentages vanuit vmbo-tl naar vervolgopleidingen

Jaar	2010	2011	2012	2013
Doorstroom naar mbo	77,3%	80,0%	81,3%	82,7%
Doorstroom naar havo	19,7%	17,5%	16,2%	14,3%

Bron: Kerncijfers 2009 – 2013, onderwijs, cultuur en wetenschap

Van alle leerlingen die doorstromen van vmbo-tl naar havo haalt bijna een op de vier geen havodiploma, tegenover een op de tien van degenen die rechtstreeks instromen (VO-raad, 2010). Voor leerlingen die de eindstreep wel halen is de overstap ook niet altijd even gemakkelijk. Voor wat betreft de inhoud hebben voormalige vmbo-tl-leerlingen het bij geschiedenis vermoedelijk niet moeilijker dan leerlingen die uit 3 havo afkomstig zijn. Dat ligt anders voor het vereiste beheersingsniveau. Zeker nu het centraal examen met ingang van 2015 betrekking heeft op oriëntatiekennis van de tien tijdvakken, inclusief drie historische contexten. Uit (nog ongepubliceerd) onderzoek door SLO blijkt dat leerlingen in 4 havo vanaf het begin geconfronteerd zullen worden met opdrachten (afkomstig uit vorige examens) op een niveau dat de meeste vmbo-tl-leerlingen (nog) niet beheersen.

In artikelen in Kleio over het vmbo-examen wijst Cito-toetsdeskundige Huub Kurstjens geregeld op vragen waar vmbo-tl-leerlingen problemen mee hebben. Het gaat dan bijvoorbeeld om vragen die tot het standaardrepertoire van havotoetsen behoren, maar die ontbreken in veel schoolexamentoetsen van het vmbo-tl. Dit leidt dan tot de klacht dat het examen soms meer het karakter van een toets begrijpend lezen heeft dan van een geschiedenistoets. Ook op vragen waarin kennis en vaardigheden getoetst worden door middel van spotprenten zijn vmbo-tl-leerlingen vaak onvoldoende voorbereid. De vragen zijn te moeilijk geformuleerd of er worden te veel denkstappen van de leerlingen vereist. Daarnaast signaleert Kurstjens dat het formuleren van antwoorden op open vragen een beroep doet op vaardigheden die de vmbo-tl-examenleerlingen soms nog onvoldoende beheersen.

De afgelopen jaren hebben scholen verschillende initiatieven genomen om de aansluiting tussen vmbo-tl en havo te verbeteren. Soms is gekozen voor een extra programma. Dit wordt dan mavo+ genoemd. Soms is er in klas 1 een speciale vmbo-t-havo klas voor leerlingen die door willen stromen naar havo. Deze leerlingen bereiden zich in vier jaar voor op de tweede fase, havoleerlingen in drie jaar.

De initiatieven hebben gemeen dat zij leerlingen die voldoende capaciteiten en ambitie hebben om door te stromen naar havo, in aparte klassen uitdagen meer uit zichzelf te halen. Soms gebeurt dit overigens ook in 'gewone' klassen. De leerlingen worden met extra opdrachten en extra toetsen of toetsvragen voorbereid op het hogere niveau in 4 havo. De resultaten van deze

opdrachten en toetsen geven extra inzicht in de mogelijkheden van de leerlingen en helpen dus bij de keuze van het vervolgtraject, havo of mbo.

In deze publicatie worden de ingrediënten beschreven van een programma dat vmbo-tl-leerlingen adequaat voorbereidt op het havo. Dit programma is het resultaat van een pilot, waarin SLO samenwerkte met een geschiedenisdocent van het Montessori College Twente in Hengelo. Op deze school is het programma in twee derde klassen vmbo-tl op z'n bruikbaarheid getest. Deze publicatie doet ook daarvan verslag.

Leeswijzer

In hoofdstuk twee worden de inhoudelijke verschillen tussen het geschiedenisonderwijs op vmbo-tl en havo besproken, maar ook de verschillende eisen die aan het beheersingsniveau worden gesteld. Hoofdstuk drie gaat over vragen waarmee vmbo-tl leerlingen vooral moeite hebben. Hoofdstuk vier laat zien hoe je bestaande opdrachten uitdagender kunt maken. In het laatste hoofdstuk wordt verslag gedaan van ervaringen met een meer uitdagend programma op het Montessori College Twente in Hengelo. Het materiaal dat daarbij is gebruikt kunt u aanvragen via a.vanderkaap@slo.nl

2. Verschillen tussen vmbo-tl en havo

Is de overstap van vmbo-tl naar havo moeilijk? Om deze vraag te kunnen beantwoorden is het belangrijk goed zicht te hebben op curriculaire verschillen tussen vmbo-tl- en havo. Bij deze vergelijking gaat het niet alleen om programmatische (inhoudelijke) verschillen, maar ook om de verschillende eisen die aan het beheersingsniveau worden gesteld.

2.1 Inhoudelijke verschillen

Zowel op vmbo als op havo worden in de onderbouw de tien tijdvakken behandeld. Op het vmbo in twee leerjaren (gemiddeld twee uur in de week), op het havo in drie leerjaren (ook gemiddeld twee uur per week). Wat er tijdens die lessen precies aan de orde komt, kunnen we op basis van de kerndoelen niet nagaan, daarvoor zijn die te globaal geformuleerd. Meer informatie daarover bieden de door SLO geformuleerde tussendoelen¹, maar vooral de diverse geschiedismethodes die op scholen gebruikt worden. Daaruit blijkt dat op vmbo en havo in grote lijnen dezelfde onderwerpen worden behandeld, al gebeurt dat op het vmbo logischerwijs minder diepgravend dan op het havo. Hierbij wel de kanttekening dat het programma op het vmbo er heel anders uit kan zien als geschiedenis onderdeel is van het leergebied mens en maatschappij. In dat geval worden de tien tijdvakken op een minder systematische manier aan de orde gesteld.

Voor de bovenbouw bieden het examenprogramma en de syllabus meer informatie over de inhoud dan de kerndoelen voor de onderbouw. Het examenprogramma havo bestaat uit een schoolexamen dat grotendeels naar keuze van de docent kan worden ingevuld. De enige verplichting is domein D, dat betrekking heeft op de geschiedenis van de parlementaire democratie en de rechtsstaat. Daarnaast wordt in het schoolexamen veel aandacht besteed aan de oriëntatiekennis van alle tien tijdvakken. Deze leerstof wordt vanaf 2015 ook getoetst in het centraal examen. In klas drie en vier van het vmbo dient het schoolexamen te bestaan uit een drietal thema's die uit een lijst van zes moeten worden gekozen. Het is mogelijk deze thema's zodanig te kiezen dat ze goed aansluiten bij het tweedefaseprogramma van het havo. Men kan bijvoorbeeld kiezen voor de koloniale relatie tussen Nederland en Indonesië, Nederland als industriële samenleving en de Koude Oorlog. Het centraal examen op het vmbo heeft betrekking op de (geschiedenis van de) staatsinrichting van Nederland en de geschiedenis van de twintigste eeuw. Dit betekent dat op het vmbo de nadruk sterk ligt op een verdieping van met name de tijdvakken 8 t/m 10. Het onderdeel staatsinrichting vormt een goede voorbereiding op domein D uit het examenprogramma havo.

¹ Leerplan in Beeld: <http://leerplaninbeeld.slo.nl>

Examenprogramma vmbo-gtl	Examenprogramma havo
<p><i>Schoolexamen</i></p> <p>Drie thema's te kiezen uit:</p> <ul style="list-style-type: none"> • de koloniale relatie Indonesië - Nederland • de industriële samenleving in Nederland • sociale zekerheid en verzorgingsstaat in Nederland • cultureel - mentale ontwikkelingen in Nederland na 1945 • de Koude Oorlog • 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. 	<p><i>Schoolexamen</i></p> <p>Het schoolexamen heeft betrekking op domein A (historische vaardigheden) en:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Domein C (twee thema's) • Domein D (Geschiedenis van de rechtsstaat en van de parlementaire democratie) • 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.
<p><i>Centraal examen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • historische vaardigheden • staatsinrichting van Nederland vanaf 1848 • historisch overzicht vanaf 1900 • drie thema's bij het historisch overzicht vanaf 1900: Het ontstaan en de gevolgen van <ul style="list-style-type: none"> - het communisme in de Sovjetunie (1917-1941); - Indonesië als voorbeeld van dekolonisatie (1942-1949); - de brandhaard Israël/Palestina (1945-1979). 	<p><i>Centraal examen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Domein A (historische vaardigheden) • Domein B (oriëntatiekennis van de tien tijdvakken)

Vanaf 2015 heeft het centraal examen havo, zoals gezegd, betrekking op historische vaardigheden en oriëntatiekennis van de tien tijdvakken, waarbij de nadruk ligt op de periode na de middeleeuwen, dus op de tijdvakken 5 t/m 10. Extra aandacht krijgen de zogenaamde historische contexten over De Republiek, Duitsland tussen 1870-1945 en de Koude Oorlog 1945-1991. Vergelijken we het leerplan van het havo met dat van het vmbo, dan wordt duidelijk dat het voor ex-vmbo-tl-leerlingen in alle gevallen minimaal twee tot drie jaar geleden is dat zij kennis hebben genomen van de tijdvakken 1 t/m 7. Die worden immers in de meeste gevallen niet getoetst in het schoolexamen of het centraal examen. Op het havo is het een tot twee jaar geleden dat deze tijdvakken behandeld zijn. Ze zullen voor leerlingen die les hebben gehad in het leergebied mens en maatschappij mogelijk niet of nauwelijks herkenbaar zijn.

Voor vmbo-leerlingen die in de onderbouw les hebben gehad in geschiedenis als apart vak is er, in vergelijking met leerlingen die uit 3 havo komen, geen reden tot grote zorg waar het de inhoudelijke aansluiting betreft, zeker nu de nadruk in het examenprogramma op het havo op de periode na de middeleeuwen ligt. Voor vmbo-leerlingen die in de onderbouw les hebben gehad in het leergebied mens en maatschappij, is dat mogelijk wel het geval.

Groter lijken de problemen als we kijken naar het beheersingsniveau dat verlangd wordt op het centraal examen vmbo-tl en in schoolexamentoetsen aan het begin van havo 4.

2.2 Verschillen in beheersingsniveaus

De officiële documenten geven geen reden te veronderstellen dat vmbo-tl-leerlingen een achterstand zouden hebben waar het gaat om historisch denken en redeneren en het beheersen van historische vaardigheden. Wat dat laatste betreft liggen de eisen voor het vmbo zeker niet lager dan die voor de onderbouw van de havo. Eerder is het omgekeerde het geval. De eisen in het examenprogramma vmbo verschillen zelfs niet wezenlijk van die in het examenprogramma havo.

Er is echter een verschil tussen theorie en praktijk. Het is daarom zinvoller te kijken naar de eisen die in schoolexamens en centrale examens aan vmbo-tl- en havoleerlingen worden gesteld. Het centraal examen havo lijkt nog ver weg als vmbo-tl-leerlingen de overstap maken. Maar omdat het centraal examen op havo vanaf 2015 betrekking heeft op alle tien tijdvakken, krijgen ze vaak al direct in het begin van het vierde leerjaar opgaven op examenniveau voorgeschiedeld.

Historische vaardigheden

Volgens het examenprogramma moeten zowel vmbo-tl- als havoleerlingen voor het beantwoorden van vragen informatie uit bronnen verwerven en daarbij letten op bruikbaarheid, betrouwbaarheid en representativiteit van de bronnen. Zij moeten ordening kunnen aanbrengen in historische gebeurtenissen, verschijnselen, ontwikkelingen en personen en verklaringen voor gebeurtenissen en ontwikkelingen kunnen geven. Ze moeten in staat zijn onderscheid te maken tussen verschillende soorten oorzaken, oorzaken van meer en minder belang en gevolgen op korte en lange termijn. Zij moeten een eigen standpunt kunnen weergeven en toelichten, maar ook rekening houden met de standplaatsgebondenheid van mensen in het verleden.

Handelingswerkwoorden

Zo op het eerste gezicht zijn er dus nauwelijks of geen verschillen tussen de eisen die aan vmbo-tl- en havoleerlingen worden gesteld. Kijken we echter naar het soort vragen dat in het examen wordt gesteld, dan worden de verschillen ineens behoorlijk groot. Om te beginnen verschillen de handelingswerkwoorden die worden gebruikt in de examenopgaven voor een deel. Deze woorden geven een indicatie van de moeilijkheidsgraad van de opdrachten. Op het vmbo zijn de belangrijkste handelingswerkwoorden herkennen, verklaren, toepassen, argumenteren en redeneren en gebeurtenissen in de tijd plaatsen. In het havo-examen zijn dit noemen, passende voorbeelden geven om iets te verduidelijken, uitleggen, verklaren en beredeneren. Zo op het eerste gezicht lijken de verschillen wederom niet groot, maar kijken we naar de eisen die aan de antwoorden worden gesteld, dan blijkt dat in het havo-examen een veel groter beroep wordt gedaan op de taalvaardigheden en redeneervaardigheden van de leerlingen. Het is overigens zeker niet uitgesloten dat ook voor leerlingen die uit 3 havo komen de aansluiting moeilijker wordt.

Het type vragen

Ook het type vragen verschilt. Het vmbo-tl-examen bestaat gedeeltelijk uit gesloten vragen en voor het overige deel uit open vragen waarop in de meeste gevallen een kort antwoord volstaat. In het havo-examen wordt alleen gebruik gemaakt van open vragen. Havoleerlingen moeten hun antwoord/redenering/uitleg altijd met argumenten onderbouwen, vaak door te verwijzen naar of gebruik te maken van elementen in de bron(nen).

Enkele voorbeelden

Ter verduidelijking een vergelijking tussen opgaven uit het vmbo-tl-examen en het havo-examen. Ze gaan over hetzelfde onderwerp.

1. Het verdrag van Versailles

In het vmbo-tl-examen van 2014 stond onderstaande eenvoudige kennisreproductievraag. De leerlingen moeten twee artikelen uit het verdrag van Versailles noemen. De p-waarde van de vraag (een indicatie van de moeilijkheidsgraad) was hoog: .85. Dat betekent dat de leerlingen gemiddeld meer dan 1,5 van de maximaal te behalen 2 punten hebben gescoord.

2p In de Vrede van Versailles werd Duitsland volgens veel Duitsers te zwaar gestraft. Duitsland moest bijvoorbeeld grote herstelbetalingen doen aan Frankrijk.

Noem, naast de herstelbetalingen, nog twee maatregelen uit de Vrede van Versailles die veel Duitsers als een te zware straf hebben ervaren.

Bron: vmbo-tl examen 2014 eerste tijdvak

Een andere opdracht uit hetzelfde examen had betrekking op hetzelfde onderwerp, maar stelde hogere eisen aan de leerlingen. De leerlingen moesten uit de bron een ontwikkeling afleiden (stap 1) en vervolgens bedenken wat de oorzaak van die ontwikkeling was (stap 2). De p-waarde was dan ook beduidend lager, namelijk .37. Dit betekent dat slechts 37% van de leerlingen deze vraag goed had.

Bron

Duitse postzegels, nodig voor het versturen van een brief:

op 10 oktober 1923:



500 duizend Duitse mark¹⁾

op 30 oktober 1923:



100 miljoen Duitse mark¹⁾

op 22 november 1923:



50 miljard Duitse mark¹⁾

noot 1 De Duitse mark was de Duitse munt vóór de invoering van de euro.

Gebruik de bron

1p Wat was een oorzaak van de ontwikkeling die te zien is in de bron?

- A. de afschaffing van de parlementaire democratie in Duitsland
- B. de bepalingen van het Verdrag van Versailles
- C. de beurskrach op Wallstreet in de Verenigde Staten
- D. de oprichting van de Republiek van Weimar

Bron: vmbo-tl examen 2014 eerste tijdvak

(<http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/2/2a/Germaninflation.jpg>)

Toch is deze opdracht nog steeds relatief eenvoudig, zeker als we die vergelijken met een havo-opdracht over de vrede van Versailles uit hetzelfde jaar. De p-waarde van deze vraag is niet bekend, omdat hij uit het tweede tijdvak afkomstig is. Deze opdracht doet niet alleen een beroep op gedetailleerde historische kennis, maar ook op de redeneervaardigheden van leerlingen, omdat zij elke verklaring moeten onderbouwen in het antwoord op een open vraag.

In de Vrede van Versailles wordt Duitsland verplicht herstelbetalingen aan de Geallieerden te doen. De betalingen hadden het volgende verloop:

- 1 In 1923 werd de betaling tijdelijk gestaakt.
- 2 In 1924 werden de betalingen hervat.
- 3 In 1930 werd de betaling tijdelijk gestaakt.
- 4 In 1933 werd de betaling definitief gestaakt.

4p Geef bij elk gegeven de daarbij passende verklaring.

Bron: havo examen 2014 tweede tijdvak

2. De Trumandocctrine

De onderstaande opgave over de Trumandocctrine komt uit een vmbo-tl examen. Het is een relatief eenvoudige toepassingsopgave. De leerling moet weten dat het hier gaat om de Trumandocctrine en dat die tegen het communisme was gericht. Vervolgens moet hij een maatregel noemen die de Verenigde Staten in het kader hiervan hebben genomen. Toch bleek de opgave voor vmbo-tl-leerlingen nog niet zo eenvoudig te zijn, de p-waarde was .48, met andere woorden: iets minder dan de helft van de leerlingen had de vraag volledig goed.

Bron

Een toespraak van een Amerikaanse president over een nieuwe buitenlandse politiek (1947):

"De Verenigde Staten steunen vanaf nu alle vrije volken die niet onderdrukt willen worden door gewapende minderheden. Dat geldt ook voor volken die zich verzetten tegen aanvallen van buitenaf. Wij moeten vrije volken helpen om op hun eigen manier hun eigen lot te bepalen."

Gebruik de bron

2p Deze toespraak van de Amerikaanse president vormde de basis van de nieuwe buitenlandse politiek van de Verenigde Staten.

- Tegen welke ideologie was deze nieuwe buitenlandse politiek gericht?
- Geef een voorbeeld van een politiek besluit van de Verenigde Staten dat een gevolg is van deze nieuwe buitenlandse politiek.

Doe het zo:

Deze nieuwe buitenlandse politiek was gericht tegen ... (noem ideologie). Een voorbeeld van een politiek besluit is ... (noem besluit).

Bron: vmbo-tl examen 2014 eerste tijdvak.

Een opgave uit het havo-examen van 2014 over een vergelijkbaar onderwerp, de Marshallhulp, vraagt veel meer van de leerlingen. Zowel de bron als de vraag stelt hoge eisen aan hun taalvaardigheid (lezen, schrijven, redeneren). De leerlingen moeten de bron analyseren om er een economisch en een politiek probleem aan te ontlenen en ten slotte moeten zij aangeven welke oplossing het Marshallplan voor beide problemen bood. Helaas is ook voor deze vraag geen p-waarde bekend, omdat hij uit het tweede tijdvak afkomstig is.

Bron

In november 1947 publiceert Alger Hiss, medewerker van de regering van de Verenigde Staten, een artikel in New York Times Magazine over de Marshallhulp. Hij schrijft:

Kunnen we niet zonder Europa? Zonder Europa verdergaan is in economisch opzicht bijna hetzelfde als zonder de hele wereld verder te gaan. Ten eerste bestond een deel van de 21 procent van onze import in 1938 uit de zestien Marshallplan-landen, uit goederen waar we niet goed zonder kunnen. Het is nog belangrijker te beseffen dat Europa misschien niet de bron is van veel van onze

onontbeerlijke grondstoffen, maar hun kolonies zijn dat wel. Deze export naar ons zou verstoord raken als de moeder landen van deze kolonies in zouden storten. (...)

Vanuit een politiek oogpunt is verdergaan zonder Europa hetzelfde als één van onze sterkste en betrouwbaarste bondgenoten afstoten. Het zou betekenen dat we het continent verlaten waar we onze idealen van vrijheid en democratie vandaan haalden. Het leidt tot het verdwijnen van een cultureel centrum dat de wereld verrijkt. Strategisch gezien zouden we 270 miljoen mensen en de tweede industriële macht van de wereld laten overgaan in het

grote gebied dat al wordt gedomineerd door de communistische ideologie en de belangen van de Sovjet-Unie. Waarom zouden we socialistische Europese regeringen steunen? Ten eerste is het in ons eigen belang de huidige regeringen van West-Europa te steunen, ongeacht of ze socialistisch zijn of niet; ten tweede is het vanuit onze eigen tradities niet onze zaak ons te bemoeien met de regeringsvorm die andere volken uit eigen vrije wil kiezen. Het is belangrijk erop te wijzen dat de vraag uitgaat van foute uitgangspunten. Geen enkel land in West-Europa is momenteel helemaal socialistisch of zelfs maar voor de helft socialistisch in de controle over het economische leven. Onze hulp zou bovendien de ontwikkelingen die het socialisme bevorderen, kunnen stoppen.

Gebruik de bron

Uit dit artikel blijkt dat de Marshallhulp de economische en politieke positie van de Verenigde Staten moest veiligstellen.

4p Leg uit, door aan te geven:

- welk economisch probleem er voor de Verenigde Staten bestaat en welke oplossing het Marshallplan daarvoor biedt en
- welk politiek probleem er in Europa bestaat en welke oplossing het Marshallplan daarvoor biedt.

Bron: havo examen 2014 tweede tijdvak

Conclusie

Uit het bovenstaande blijkt dat er tussen vmbo en havo een tamelijk groot verschil is in het geëiste beheersingsniveau. Op het havo worden steeds vaker vanaf het eerste schoolexamen vragen gebruikt uit oude havo-examens. Daarom is er alle reden om vmbo-leerlingen die een vervolg op de havo overwegen, extra uit te dagen met opdrachten die meer een beroep doen op het selecteren van informatie uit bronnen en op redeneervaardigheden. Opdrachten ook die actief taalgebruik stimuleren en waarin handelingswerkwoorden worden gebruikt die op het havo gebruikelijk zijn en waarin meer eisen aan het antwoord worden gesteld. Terzijde zij opgemerkt dat dit advies ook geldt voor de derde klas havo.

3. Welke vragen vinden tl-leerlingen moeilijk?

Met welke typen vragen hebben vmbo-tl leerlingen moeite? Jaarlijks maakt Cito een zogenaamde toets- en itemanalyse (TIA) van de centrale examens. Van alle vragen wordt een p-waarde en de gemiddelde p-waardes van categorieën vragen berekend. Je zou hopen dat deze analyses inzicht geven in de soorten vragen waar leerlingen veel moeite mee hebben. Helaas blijkt dat slechts in beperkte mate het geval te zijn.

Staatsinrichting en historisch overzicht

In alle onderzochte jaren werden de vragen over staatsinrichting iets beter gemaakt dan de vragen over het historisch overzicht. De gemiddelde p-waarde sinds 2008 is voor staatsinrichting .60 en voor het historisch overzicht .57.

Verschillende typen vragen

Cito onderscheidt in de TIA's de volgende categorieën vragen:

- vragen met bron
- vragen zonder bron
- leg uit vragen
- noem/citeer vragen
- meerkeuzevragen
- voorgestructureerde vragen
- Open vragen

Vragen met en zonder bron

Gemiddeld worden vragen over bronnen weliswaar iets beter gemaakt dan vragen zonder bronnen, maar groot is het verschil niet. Bovendien blijkt dat in vier van de zeven jaren vragen zonder bronnen juist iets beter worden gemaakt. Het gemiddelde zegt in dit geval dus niet veel (zie tabel 1 voor de details).

Gesloten- en open vragen

Ook als we kijken naar verschillen tussen de p-waardes van gesloten vragen (voorgestructureerde vragen en meerkeuzevragen) en open vragen kunnen we slechts concluderen dat er geen duidelijke lijn zichtbaar is. Het ene jaar worden meerkeuzevragen iets slechter gemaakt dan open vragen, het andere jaar is het andersom (zie tabel 1 voor de details).

Chronologie vragen

Een vergelijking van andere vraagtypen levert een soortgelijke conclusie op. Alleen de chronologievragen onttrekken zich aan dit patroon. Deze worden, op een enkele uitzondering na, veel slechter gemaakt dan de overige vragen. Een absoluut dieptepunt, wat score betreft, was onderstaande opdracht uit het vmbo-tl-examen van 2014. Slechts 8% van de leerlingen had deze goed. Zeker voor leerlingen die hun loopbaan willen vervolgen op het havo, is dit een bron van zorg. In ieder havo-examen komen namelijk twee vragen voor die heel erg lijken op juist deze vorm van een chronologievraag (zie tabel 1 voor de details).

De correlatie tussen open vragen, vragen met en zonder bron en de leg-uit vragen enerzijds en de gemiddelde score anderzijds is zeer hoog. Dit betekent dat de p-waardes voor deze categorieën het patroon van de gemiddelde p-waarde volgen. Slechts de chronologievragen en de meerkeuzevragen onttrekken zich aan dit patroon. De chronologievragen volgen een eigen, autonoom, patroon. De gemiddelde score op deze vragen kan tijdens moeilijke en eenvoudige examens zowel hoger als lager zijn dan de gemiddelde score. Ook de gemiddelde p-waarde van meerkeuzevragen tijdens moeilijke en eenvoudige examens is niet te voorspellen. Dit kan te maken hebben met het feit dat leerlingen bij dit type vragen het antwoord kunnen gokken.

Chronologievraag

Bron

Hieronder staan vier ooggetuigenverslagen van gebeurtenissen in Berlijn, uit de periode 1945-1990.

onderdeel 1

Honderden mensen, uit Oost en West, klimmen op de Muur. Ze omhelzen elkaar, dansen, geven elkaar bloemen, drinken wijn en helpen weer volgende 'veroveraars' omhoog.

onderdeel 2

Mannen van de Oost-Duitse spoorwegpolitie schuiven stalen balken voor de hekken van de ondergrondse. Het IJzeren Gordijn is nu echt helemaal gesloten.

onderdeel 3

En weer landt er een vliegtuig op één van de Berlijnse vliegvelden. Elke 63 seconden landt er een vliegtuig! En dat allemaal om de bevolking van onze stad van de hoognodige spulletjes te voorzien.

onderdeel 4

Veel mensen dragen een witte armband als teken van overgave of een rode als een groet aan het Rode Leger. Er zijn ook heel voorzichtige mensen: die hebben zowel een witte als een rode armband omgedaan.

Gebruik de bron

1p Zet de vier onderdelen van de bron in de juiste volgorde, van vroeger naar later.

Doe het zo:

Eerst onderdeel ..., dan ..., vervolgens ... en ten slotte ... (vul nummers in).

Bron: Opdracht uit het vmbo-tl- examen 2014 (eerste tijdvak)

Tabel1: P-waardes van verschillende vraagtypen in vmbo-tl-examens sinds 2008

jaar	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	M=	Corr
n-termen	0,4	1,4	1,4	0,4	0,3	1,2	1,5	0,94	
vrouw	58,7	50,8	51	59,8	63,8	55,5	52,4	56	1
man	62,1	55,5	57,2	63,6	66,9	59,8	55,7	60,1	1
voorgestructureerd	68,4	50,8	63,7	61,1	67,6	58,6	58,2	61,2	0,69
open	61,2	50,5	48,5	61,1	65,6	53,5	53,9	56,3	0,95
mk	55,5	59,1	60,6	64,9	62,3	69,7	50,6	60,4	0,35
noem/citeer	56,9	x	x	x	71,2	x	x	64,1	1
chronologie	46,6	38,3	58,1	56,1	37,1	37,7	43,2	45,3	-0,1
leg uit	57,7	53,1	48,2	61,6	65,6	56,2	51,8	56,3	0,95
zonder bron	59,1	48,3	51,4	63,6	66,5	58,4	55,5	57,5	0,95
met bron	61,3	56,1	57,4	60	64,9	57,2	52,8	58,5	0,91
ho.st.dev	4,67	5,03	6,36	5,39	5,45	6,65	5,87	5,63	
ho-pw	58,7	53,2	51,8	60,4	63,6	57,6	53,8	57	
si.st.dev.	3,07	2,84	2,87	2,78	2,36	2,59	2,59	2,73	
si-pw	63,2	53,4	59,4	64,8	69,8	58,2	55	60,5	
st.dev.	6,79	6,87	8,18	7,19	6,75	8,21	7,48	7,35	
p-waarde	60,4	53,3	54,3	61,8	65,4	57,7	54,1	58,1	

Of een vraag moeilijk is of juist gemakkelijk lijkt dus niet zozeer afhankelijk van het vraagtype, maar van diverse andere factoren. We nemen er enkele onder de loep.

Moeilijke vraagstelling

Vaak wordt aangenomen dat meerkeuzevragen eenvoudiger zijn dan open vragen. Zoals we zagen, hoeft dat niet per se het geval te zijn. Een vraag uit het vmbo-tl examen van 2014 over de Europese Unie had bijvoorbeeld een p-waarde van slechts .25. In deze vraag speelt vermoedelijk de formulering de leerlingen parten. Als niet was gevraagd: 'Welk argument past bij de bewering dat de Europese Unie niet democratisch is', maar: 'Wie beslist uiteindelijk over een wetsvoorstel'? dan is het zeker niet uitgesloten dat de score aanmerkelijk hoger was geweest. In havo-examens is een dergelijke formulering van vragen eerder regel dan uitzondering, zij het dat die nooit de vorm hebben van meerkeuzevragen.

De Europese Unie

Iemand beweert dat de Europese Unie niet democratisch is.

Welk argument past bij deze bewering?

- Het Europees parlement stemt over een wetsvoorstel, maar de Europese Commissie beslist uiteindelijk.
- Het Europees parlement stemt over een wetsvoorstel, maar de Raad van Ministers beslist uiteindelijk.
- Het Europees parlement stemt over een wetsvoorstel, maar de leden worden benoemd door de Europese Commissie.
- Het Europees parlement stemt over een wetsvoorstel, maar de leden worden niet rechtstreeks gekozen.

Bron: Opdracht uit het vmbo-tl examen 2014

Werken met bronnen

Twee vragen bij een en dezelfde bron uit het vmbo-tl-examen van 2014 laten zien dat de moeilijkheidsgraad van een vraag vooral wordt bepaald door wat er van leerlingen gevraagd wordt. Beide vragen hadden betrekking op een foto van de regering van de Sovjet-Unie uit 1935. In de eerste vraag moesten leerlingen een verklaring geven voor het wegkrassen van het gezicht van één politicus. Deze vraag leverde geen al te grote problemen op, de p-waarde was .73.

Veel slechter werd de tweede vraag gemaakt, een vraagtype dat vaak voorkomt in havo-examens. Deze vraag had een p-waarde van slechts .21. Een mogelijke verklaring is het verschil in aantal denkstappen dat een leerling moet zetten en de mate van abstractie. In vraag één moet de leerling een gegeven, het wegkrassen, relateren aan een concreet verschijnsel, de zuivering. In de tweede vraag moet de leerling zelf een element aan de foto ontlenen en dat vervolgens relateren aan een meer abstract ideaal als gelijkheid.

De Sovjet-Unie

Bron

Afbeelding van de regering van de Sovjet-Unie (1935):



Gebruik de bron.

Vraag 1

Op de poster is het gezicht van een politicus doorgekrast in opdracht van Stalin.

Geef een politieke verklaring voor dit doorkrassen.

Vraag 2

Een bewering:

De afbeelding is strijdig met een ideaal van het communisme.

Leg, met een onderdeel van de afbeelding, uit dat deze bewering juist is.

Doe het zo:

De afbeelding is strijdig met ... (noem een ideaal van het communisme).

Dat is te zien aan ...

Bron: Opdracht uit het vmbo-tl examen 2014, eerste tijdvak (M. Timmers, The Power of the Poster, Londen 1998, pag. 121)

Begrijpend lezen

Problemen met begrijpend lezen spelen vmbo-leerlingen nogal eens parten. Dit geldt bijvoorbeeld voor deze vraag over Indonesië. Hoewel deze vraag voor de geoefende lezer waarschijnlijk niet moeilijk is, heeft toch slechts 22% van de leerlingen hem goed (zie kader).

Soevereiniteitsoverdracht

Op 27 december 1949 ondertekende de Nederlandse regering de soevereiniteitsoverdracht. Veel Indonesiërs vonden dat Indonesië al langer een soevereine staat wás. Ter verdediging van hun mening verwezen zij naar een bepaalde gebeurtenis uit het verleden.

Naar welke gebeurtenis verwezen deze Indonesiërs?

Bron: Opdracht uit het vmbo-tl examen 2014

Redeneren

Ten slotte, in het havo-examen wordt vaak van leerlingen gevraagd een redenering op te zetten. Dergelijke opgaven komen ook voor in het vmbo-examen. Het gaat dan om vragen waarbij leerlingen aan de hand van enkele begrippen in een paar zinnen moeten kunnen uitleggen wat die begrippen met elkaar te maken hebben. Een dergelijke vraag in het examen van 2014 werd door de leerlingen slecht gemaakt, de p-waarde was .39.

Glasnost

Een bewering:

De glasnost van Gorbatsjov heeft bijgedragen aan het uiteenvallen van de Sovjet-Unie.

Geef een historische verklaring waaruit blijkt dat de bewering juist is. Gebruik daarbij de volgende begrippen in een juiste samenhang: **vrijheid van meningsuiting**, **communistische partij** en **nationalisme**.

Bron: Opdracht uit het vmbo-tl examen 2014

Conclusie

Een eenduidig antwoord op de vraag welke opdrachten vmbo-tl leerlingen moeilijk vinden is niet te geven. Duidelijk is wel dat chronologievragen hen elk jaar tijdens het centraal examen voor grote moeilijkheden plaatsen. Omdat het centraal examen op de havo betrekking heeft op alle tien tijdvakken en niet slechts op de laatste twee, is het zeker nuttig in de bovenbouw van het vmbo-tl voldoende aandacht te besteden aan chronologie. Ook is het belangrijk om in schoolexamenopdrachten meer gebruik te maken van vragen waarbij leerlingen historisch moeten redeneren en die hogere eisen stellen aan de antwoorden van leerlingen. Het is belangrijk om in de les, aan de hand van voorbeeldopgaven, leerlingen goed op dit type vragen voor te bereiden.

4. Hoe kun je bestaande opdrachten meer uitdagend maken

Dit hoofdstuk laat zien hoe je bestaande opdrachten uit vmbo-tl- en havo-examens zodanig kunt bewerken dat ze meer appelleren aan het niveau dat op het havo van leerlingen wordt gevraagd. Ze helpen overigens niet alleen de toekomstige havisten. Alle vmbo-tl-leerlingen kunnen er hun voordeel mee doen bij de voorbereiding op het vmbo-tl-examen. Voorwaarde is dat de aangepaste opdrachten de vmbo-tl-leerlingen niet overvragen.

Vanaf 2015 heeft het centraal examen havo (en vwo) voor alle leerlingen betrekking op historische vaardigheden (domein A) en op oriëntatiekennis van de tien tijdvakken, dus op 49 kenmerkende aspecten van die tijdvakken (domein B). Volgens het examenprogramma moeten leerlingen de kenmerkende aspecten voor ieder tijdvak kunnen noemen en bij elk kenmerkend aspect van een tijdvak een passend voorbeeld kunnen geven van een gebeurtenis, ontwikkeling, verschijnsel of handeling dan wel gedachtegang van een persoon en dit voorbeeld gebruiken om het betreffende aspect te verduidelijken.

Examenmakers hebben met dit examen al veel ervaring kunnen opdoen, omdat sinds 2006 op het havo pilotexamens worden afgenomen die betrekking hebben op domein A en B. Tijdens deze pilot stelde de globale omschrijving van het examenprogramma de examenmakers voor grote problemen. Daarom kwam er in 2013 een nieuwe syllabus waarin voor een aantal kenmerkende aspecten de voorbeelden van een gebeurtenis, ontwikkeling, etc. niet meer overgelaten worden aan de individuele leerling, maar landelijk worden aangewezen. Deze voorbeelden zijn geclusterd in samenhangende historische contexten. Zij worden aan elkaar gekoppeld, waardoor de door docenten ervaren versnippering van kennis wordt verminderd. Voor havoleerlingen gaat het om de volgende drie historische contexten:

- De Republiek
- Duitsland 1870-1945
- Koude Oorlog 1945-1989

Havodocenten gebruiken in hun schoolexamentoetsen steeds vaker al vanaf de eerste schoolexamentoets vragen uit de pilotexamens. Het ligt daarom voor de hand in een verdiepingsprogramma voor vmbo-tl-leerlingen gebruik te maken van vragen uit de pilotexamens. Gezien het examenprogramma voor het vmbo ligt het voor de hand die vragen te gebruiken die betrekking hebben op de moderne tijd, met name de negentiende en twintigste eeuw, en op de historische contexten Duitsland en de Koude Oorlog. De vragen uit alle pilotexamens zijn, geordend per tijdvak, te vinden in bestanden op Histoforum en voor een deel voorzien van een p-waarde.

Sommige van deze vragen, bijvoorbeeld vragen met een hoge p-waarde, dus relatief eenvoudige vragen, zijn misschien zonder bewerking bruikbaar; andere vragen zullen waarschijnlijk wel enigszins moeten worden bewerkt. Dat kan op verschillende manieren.

Je kunt bijvoorbeeld:

- in een opdracht meer tussenstappen inbouwen, meer aanwijzingen geven of de opdracht minder open formuleren;
- het vragen naar een verklaring weglaten of minder eisen aan de verklaring stellen;
- minder hoge eisen aan het antwoord stellen of het antwoord meer voorstructureren;
- de bron herschrijven of inkorten.

Maar zoals je opdrachten uit pilotexamens havo kunt vereenvoudigen, kun je natuurlijk ook vragen uit eerdere vmbo-tl-examens uitdagender maken.

Je kunt bijvoorbeeld:

- in een opdracht minder tussenstappen inbouwen, minder aanwijzingen geven of de opdracht opener formuleren;
- van een gesloten vraag een open vraag maken of een toelichting eisen;
- de vraagstelling complexer maken, door bijvoorbeeld:
 - in een opdracht meer verklaringen te vragen;
 - een uitleg van het antwoord te eisen;
 - te vragen naar verbanden/relaties tussen ontwikkelingen;
 - te kiezen voor meer dan één bron;
- te kiezen voor een complexere bron (moeilijker taalgebruik, hogere informatiedichtheid, antwoord minder expliciet te herleiden uit de bron).

4.1 Voorbeelden

Hieronder zie je aan de hand van een aantal voorbeelden hoe je opdrachten meer uitdagend kunt maken.

Voorbeeld 1

Bron

spotprent over de verkiezingen in Duitsland



Bijscript:

Och, het zou mij niets verwonderen als Hitler werd gekozen.

Bron: Centraal examen geschiedenis vmbo GL/TL, 2009, tweede tijdvak (A. Adang en F. Vercauteren, Mensen en machten, Amsterdam 1985, pag. 448)

Bij deze bron kun je vragen van een uiteenlopende moeilijkheidsgraad formuleren. De eenvoudigste variant is een meerkeuzevraag, waarin het gaat om het **herkennen** van het juiste antwoord:

1a. Op welk begrip heeft deze spotprent betrekking of voor welk gevaar van het nationaalsocialisme wil de tekenaar waarschuwen?

- a. antisemitisme
- b. herbewapening
- c. Lebensraum
- d. Totalitaire staat

Dezelfde vraag wordt al aanmerkelijk moeilijker als hij gesteld wordt in een open vorm. De leerlingen moeten dan het juiste begrip **noemen**.

1b. Op welk begrip heeft deze spotprent betrekking of voor welk gevaar van het nationaalsocialisme wil de tekenaar waarschuwen?

Nog moeilijker wordt de vraag als de leerlingen gevraagd wordt hun antwoord **toe te lichten**. In dat geval wordt ook een beroep gedaan op hun redeneervaardigheid.

1c. Voor welk gevaar van het nationaalsocialisme wil de tekenaar waarschuwen? Licht je antwoord toe met behulp van een of meer elementen uit de prent.

Noot

Het verdient aanbeveling zo vroeg mogelijk gebruik te maken van de terminologie die ook in het examen wordt gebruikt. Gebruik bijvoorbeeld woorden als elementen, kenmerken enz..

Voorbeeld 2

Bron

Zetelverdeling in het Duitse parlement 1924-1933

Partij	1924	1924	1928	1930	31/07 1932	06/11 1932	05/03 1933
SPD	21	26	31	25	22	20	18
ZP/BVP	17	17	16	15	16	15	14
DDP	6	6	5	4	1	1	1
DVP	9	10	9	5	1	2	1
DNVP	20	21	15	7	6	9	8
KPD	14	9	11	13	14	17	12
NSDAP	7	3	3	18	37	33	44

Ook bij deze bron kun je vragen stellen waarbij steeds meer van leerlingen gevraagd wordt. Een relatief eenvoudige vraag waarin leerlingen een **relatie** moeten **leggen** tussen twee gebeurtenissen is:

2a. Welke gebeurtenis in 1929 heeft bijgedragen aan de groei van het zetelaantal van de NSDAP? (of de iets moeilijker variant: Welke gebeurtenis tussen 1928 en 1930 heeft bijgedragen aan de groei van het zetelaantal van de NSDAP?).

Moeilijker wordt de vraag als om een **toelichting** wordt gevraagd:

2b. Welke gebeurtenis tussen 1928 en 1930 heeft bijgedragen aan de groei van het zetelaantal van de NSDAP? Licht je antwoord toe.

Nog moeilijker wordt de vraag als die **open** wordt geformuleerd, waarbij **hoge eisen aan het antwoord** van de leerling worden gesteld (zie het antwoordmodel). Hierbij wordt niet alleen een beroep gedaan op gedetailleerde historische kennis van de leerlingen maar ook op hun taal- en redeneervaardigheid:

2c. Geef een uitgebreide - zo nauwkeurig mogelijke - verklaring voor de grote groei in het zetelaantal van de NSDAP tussen 1928 en 1932.

Antwoordmodel

- In 1929 werd de wereld/Duitsland getroffen door een grote economische crisis (1 punt),
- Veel inwoners van Duitsland raakten werkloos/veel Duitsers werden arm (1 punt),
- Hitler beloofde de mensen werk (1 punt) en
- Daardoor stemden veel mensen op Hitler (1 punt)

Voorbeeld 3

Onderstaande opdracht is afkomstig uit een vmbo-tl-examen:

Bron

Het aantal kernwapens van de Verenigde Staten en de Sovjetunie tussen 1945 en 2000

	1945	1955	1965	1975	1985	1995	2000
Verenigde Staten	2	2.280	32.400	28.100	23.500	14.000	10.500
Sovjetunie	0	200	6.300	23.500	44.000	28.000	20.000

Gebruik de bron

3a. Welke twee verschillende ontwikkelingen zijn in de bron te zien? (2 punten)

Noem beide ontwikkelingen en geef voor beide ontwikkelingen een verklaring.

Doe het zo:

Tussen 1945-1965 is er sprake van ... (noem ontwikkeling). Verklaring: ... (geef verklaring).

Tussen 1985-2000 is er sprake van ... (noem ontwikkeling). Verklaring: ... (geef verklaring).

Deze opdracht wordt moeilijker als hij meer open wordt geformuleerd. De leerlingen moet nu zelf bepalen hoeveel ontwikkelingen er zichtbaar zijn in de bron en in welke periode:

3b. Welke ontwikkeling(en) zie je in de bron? Geef een verklaring voor die ontwikkeling(en).

Voorbeeld 4

n onderstaande opdracht wordt één bron gebruikt. Er wordt vermeld dat het om een Amerikaanse spotprent gaat en er worden twee inleidende vragen gesteld voordat de leerlingen de visie van de tekenaar moeten weergeven.

Bron



Amerikaanse spotprent over de Marshallhulp uit de Amerikaanse Minneapolis Star (1947) (A.F. Manning (red.), Onze jaren 45-70, Amsterdam 1970, pag. 522).

4a. Gebruik de bron

- Deze spotprent gaat over de Marshallhulp. Leg kort uit wat de Marshallhulp inhield (1 punt).
- Wie wordt bedoeld met de dokter die de hulp komt bieden? (1 punt)
- Waarom gaven de Amerikanen deze hulp aan West-Europa volgens de tekenaar? Gebruik in je antwoord een element/elementen uit de spotprent. (2 punten)

Deze opdracht wordt veel complexer als je er een bron aan toevoegd en leerlingen vraagt in een open vraag om deze twee spotprenten met elkaar te vergelijken. Omdat de vraag open is geformuleerd zullen de antwoorden van leerlingen sterk uiteenlopen waardoor je goed kunt differentiëren tussen leerlingen.

Bron 1



Bron 2



Twee spotprenten over de (economische) hulp van de VS aan Europa.

4b. Gebruik bron 1 en 2

Welke van de twee spotprenten is een Russische spotprent. Licht je antwoord toe met behulp van elementen uit de prent.

5. Toetsing van het programma in de klas

De hierboven beschreven werkwijze is in 2013 beproefd op het Montessori College Twente in Hengelo, een scholengemeenschap voor vmbo-tl, havo en vwo. In de eerste twee leerjaren zitten de leerlingen op deze school in combinatieklassen vmbo-tl/havo. Ze krijgen twee cijfers, waarbij in de regel gebruik wordt gemaakt van een omrekeningstabel. De determinatie vmbo-tl/havo vindt plaats aan het eind van periode twee in de tweede klas. Basis voor de determinatie vormen niet alleen de prestaties van de leerling, maar ook het oordeel van de docent (en leerling) over meer algemene vaardigheden. Voor deze determinatie wil de school gebruik gaan maken van een door SLO ontwikkeld determinatie-instrument (Sniekers, Jansma & Van Lanschot Hubrecht, 2015). Ten slotte maken de leerlingen een test van de Geldergroep. Na periode vier wordt het advies definitief gemaakt.

In klas 3 en 4 vmbo zitten leerlingen die uiteindelijk doorstromen naar mbo en havo in dezelfde groep. Zij hebben een keuze moeten maken tussen ofwel geschiedenis en aardrijkskunde ofwel Frans. Na klas 3 beslissen zij of ze examen doen in geschiedenis. Alle leerlingen wordt geadviseerd een extra vak te kiezen. Leerlingen die willen doorstromen naar het profiel C&M of E&M wordt dringend geadviseerd geschiedenis te kiezen in de vierde klas, omdat dit een verplicht profielvak is.

5.1 Het onderzoek

Het onderzoek werd uitgevoerd in twee derde klassen vmbo-tl. Onderzocht is of bepaalde interventies een bijdrage kunnen leveren aan het verbeteren van de aansluiting op havo. Het onderzoek is voorbereid en uitgevoerd door een van de docenten van de school, met ondersteuning van een medewerker van SLO.

Het onderzoek bestond uit drie onderdelen, die telkens betrekking hadden op een ander onderwerp van het schoolexamen: 'Sociale zekerheid en verzorgingsstaat in Nederland', 'de Tweede Wereldoorlog' en 'de Koude Oorlog'. Tijdens elk onderdeel maakten de leerlingen extra opdrachten (interventie 1) en besteedde de docent aandacht aan het verschil tussen het vmbo-tl niveau en het hogere niveau (interventie 2). Tijdens alle drie onderdelen maakten de leerlingen naast de reguliere schoolexamentoets ook een toets op een hoger niveau (interventie 3).

Bij het eerste onderdeel fungeerde een andere derde klas als controlegroep. Leerlingen uit die klas volgden hetzelfde programma en maakten dezelfde toetsen, maar zonder dat zij extra opdrachten maakten en zonder dat de docent in de klas aandacht besteedde aan het verschil tussen het vmbo-tl niveau en het hogere niveau. Tijdens het laatste deel van het onderzoek (Koude Oorlog) is de toets op het hogere niveau ook voorgelegd aan twee derde klassen havo.

5.2 De opzet van het onderzoek

Analyse van de eisen die aan vmbo-tl-leerlingen en havoleerlingen worden gesteld (zie de eerdere hoofdstukken) leerde dat de belangrijkste verschillen het soort vragen, de eisen aan redeneervaardigheden en het gebruik van historische bronnen zijn. Om die reden is ervoor gekozen in het onderzoek daarop de nadruk te leggen.

Interventie 1

Bij elk onderwerp werd een aantal opdrachten geselecteerd of zelf gemaakt die min of meer vergelijkbaar zijn met opdrachten zoals leerlingen die ook op de havo kunnen verwachten. Uiteraard is er wel rekening mee gehouden dat de leerlingen in 3 vmbo-tl zitten. Omdat de docent aangaf dat de leerlingen onvoldoende tijd zouden hebben om naast de reguliere opdrachten uit het werkboek nog tal van andere opdrachten te maken, werd een selectie gemaakt uit de opdrachten in het werkboek. De meer reproductieve vragen werden geschrapt, de meer productieve opdrachten bleven gehandhaafd. Daarnaast maakten de leerlingen, tijdens keuzewerkuren en zo nodig thuis, de gekozen extra opdrachten, waarin zij meer werden uitgedaagd². De leerlingen keken de gemaakte opdrachten zelf na met behulp van antwoordbladen. Aan het eind van de periode controleerde de docent globaal of de leerlingen de opdrachten voldoende hadden gemaakt. Een voldoende was voorwaarde om aan de schoolexametoets mee te mogen doen.

Tijdens het eerste onderdeel van het onderzoek maakten alle leerlingen de extra opdrachten. Vanaf het tweede onderdeel mochten de leerlingen zelf bepalen of zij deze opdrachten wilden maken.

Interventie 2

Om leerlingen zicht te geven op de verschillen tussen opdrachten op vmbo-tl-niveau en op het hogere niveau, heeft de docent enkele opdrachten klassikaal met de leerlingen besproken. Hij deed voor hoe de leerlingen de opdrachten moesten aanpakken en legde uit aan welke eisen hun antwoorden moesten voldoen. Door tijdsdruk heeft dit echter minder plaatsgevonden dan beoogd. Dat is jammer, omdat de leerlingen zich daardoor onvoldoende bewust zijn geworden van het verschil tussen de reguliere opdrachten en de extra opdrachten.

Interventie 3

Aan het eind van elk onderdeel maakten de leerlingen niet alleen een schoolexametoets op tl-niveau, maar ook een toets op het hogere niveau. Aan het eind van het eerste onderdeel maakten ook de leerlingen van de controlegroep deze extra toets. De leerlingen van de experimentele groepen vulden na het maken van de toets een vragenlijst in, waarin gevraagd werd naar de mate waarin hun duidelijk was geworden wat er van hen werd verwacht tijdens de havotoets en in hoeverre zij de extra opdrachten hadden gemaakt.

Om na te gaan of de vragen in de toets op het hogere niveau representatief zijn voor havo zijn ze aan enkele experts voorgelegd, met de vraag voor welk niveau zij elke vraag geschikt achtten. De reacties waren zeer uiteenlopend. Sommige opdrachten werden bijvoorbeeld door de een als geschikt voor vmbo-tl gekwalificeerd, terwijl de ander het een echte havo- of zelfs vwo-vraag vond. Of een opdracht moeilijk of eenvoudig is voor leerlingen, wordt overigens niet alleen bepaald door de vraag zelf, maar ook door het genoten onderwijs.

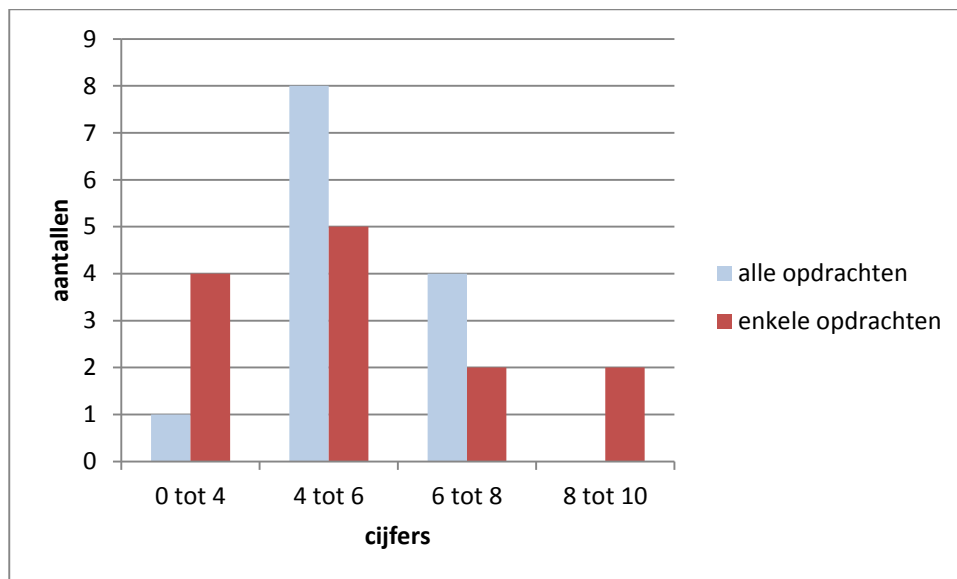
² Belangstellenden kunnen het gebruikte materiaal opvragen bij a.vanderkaap@slo.nl

5.3 Resultaten van het onderzoek

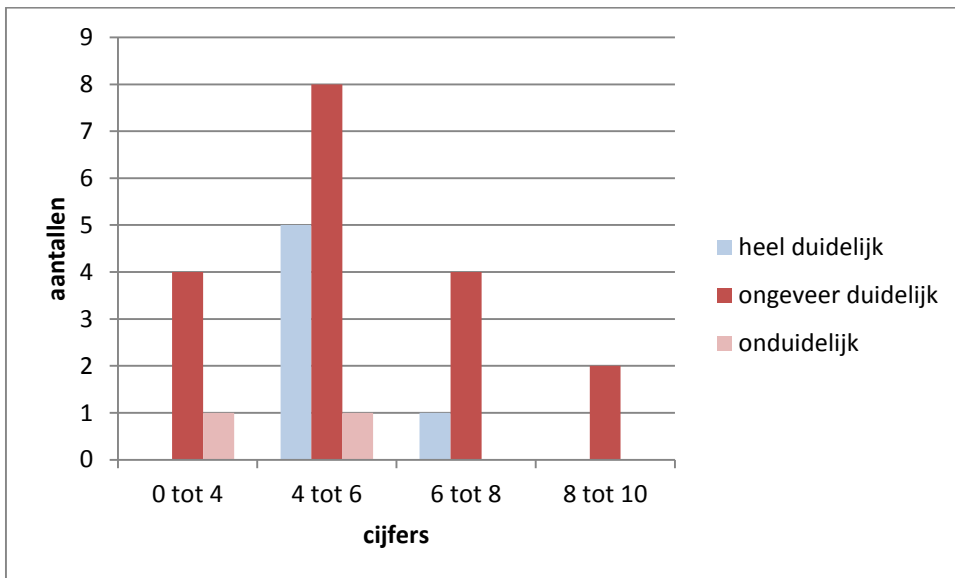
5.3.1 Het eerste onderdeel

Elk programma staat of valt met de inzet van de leerlingen. Tijdens dit onderzoek liep die nogal uiteen. Ongeveer de helft van de leerlingen gaf na afloop van het eerste onderdeel aan slechts een deel van de extra opdrachten te hebben gemaakt, de andere helft had naar eigen zeggen alle opdrachten gemaakt. Slechts twee van de 52 leerlingen bekenden dat zij geen enkele extra opdracht gemaakt hadden. Ook de docent heeft een inschatting gemaakt van de houding van de leerlingen. Hij constateerde een groot verschil tussen de twee klassen. De ene klas heeft tijdens de lessen en de keuzewerktijd, volgens hem, ondermaats gepresteerd. Het merendeel van de leerlingen heeft nauwelijks opdrachten gemaakt, laat staan extra opdrachten. De andere klas heeft veel positiever gewerkt en de opdrachten, ook de extra opdrachten, behoorlijk goed gemaakt. Deze resultaten werden zichtbaar omdat de leerlingen hun 'huiswerk' aan het eind van de periode moesten laten aftekenen.

Volgens de leerlingen heeft de docent tijdens de instructielessen behoorlijk duidelijk kunnen maken wat het verschil is tussen opdrachten op tl-niveau en het hogere niveau. De score op een driepuntsschaal (van niet duidelijk = 1 tot heel duidelijk = 3) was in beide experimentele groepen 1,8. Ook het maken van de opdrachten droeg bij aan het duidelijk maken van het verschil. De score op een driepuntsschaal (van niet duidelijk tot heel duidelijk) was in een van de experimentele groepen 2, in de andere 1,8.



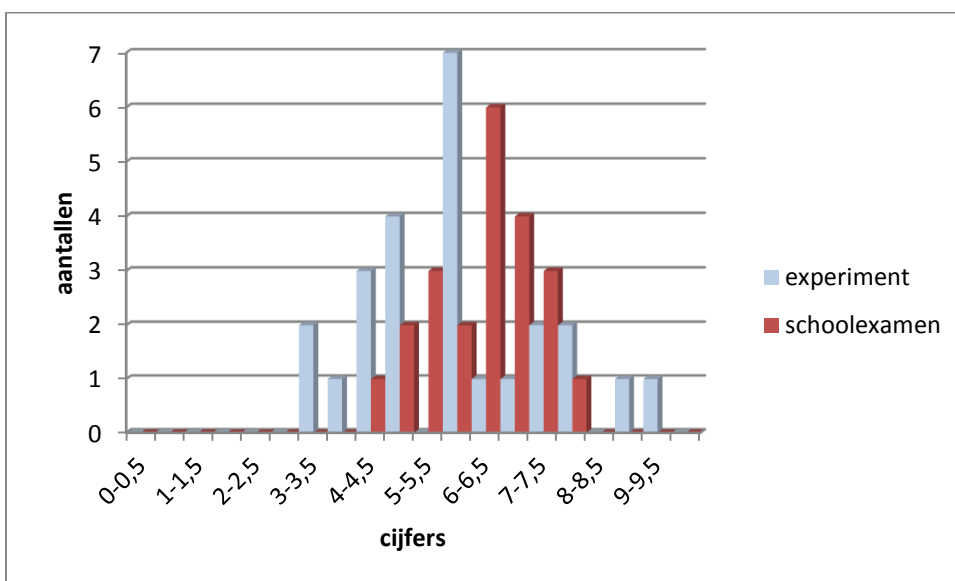
Figuur 1. Relatie opdrachten serieus gemaakt en behaald cijfer.



Figuur 2. Relatie duidelijke uitleg leraar en cijfers

De gemiddelde scores op de toets op het hogere niveau waren in beide experimentele groepen, zoals mocht worden verwacht, lager dan op de schoolexametoets (respectievelijk 5,7 tegenover 6 en 5,3 tegenover 6). Hetzelfde geldt voor de controlegroep (4,9 tegenover 6,3). Het verschil in scores tussen de twee experimentele groepen en de controlegroep is met 95% zekerheid significant. Hieruit kan, met enige terughoudendheid, worden opgemaakt dat de extra instructie van de docent en het maken van de extra opdrachten van invloed is geweest op de prestaties van de leerlingen in de experimentele groepen.

De standaarddeviatie van de toets, een maat voor de spreiding van de scores, op het hogere niveau was in alle groepen beduidend groter dan die van de schoolexametoets. In de eerste experimentele groep respectievelijk 1,6 tegenover 0,9, in de tweede experimentele groep 1,4 tegenover 1 en in de controle groep 1,5 tegenover 1,2. Met andere woorden, de spreiding in de cijfers was in de toets op het hogere niveau groter dan in de schoolexametoets. Dit betekent dat een dergelijke toets bruikbare informatie oplevert voor de determinatie van leerlingen.



Figuur 3. Spreiding van de cijfers

Moeilijkheidsgraad van de opdrachten

De moeilijkheidsgraad van een opdracht wordt afgemeten aan de p-waarde. Deze waarde, die ligt tussen 0 en 1, geeft de gemiddelde prestatie weer op de opdracht. Bij een p-waarde van .50 hebben de leerlingen gemiddeld de helft van het maximaal aantal punten gehaald. In principe moet de p-waarde van een vraag tussen .40 en .80 liggen, onder .40 is de opgave te moeilijk, boven de .80 te gemakkelijk.

In de toets op het hogere niveau³ sprongen in de beide experimentele groepen drie vragen er duidelijk uit. Vraag 2 had in groep 1 een p-waarde van .30 en in groep 2 van .20. Bij deze vraag moesten leerlingen conclusies trekken uit een tabel. Vraag 3, waarin leerlingen oorzaken moesten ontlenen aan spotprenten, had een p-waarde van .40, respectievelijk .45. Vraag 5 ten slotte van .40 in beide groepen. In deze vraag moesten leerlingen gegevens uit twee bronnen aan elkaar koppelen.

Vraag 2 en 3 scoorden ook in de controlegroep zeer laag, maar merkwaardigerwijs is vraag 6 in die groep duidelijk slechter gemaakt (p-waarde .45) dan vraag 5 (p-waarde .60).

Geen van de vragen had een p-waarde van meer dan .80.

De leerlingen gaven aan dat zij de vragen 4 t/m 6 niet echt moeilijk hadden gevonden. Blijkbaar hebben leerlingen dus moeite de moeilijkheidsgraad van vragen goed in te schatten, al werd de vraag met de laagste p-waarde, vraag 3, ook door de leerlingen als moeilijk ervaren.

Tijdens de nabespreking van het onderzoek bleek een zwak punt dat de docent onvoldoende zicht had op de moeilijkheden die de leerlingen ervoeren tijdens het maken van de opdrachten. Hij was namelijk niet altijd aanwezig als de leerlingen aan de opdrachten werkten.

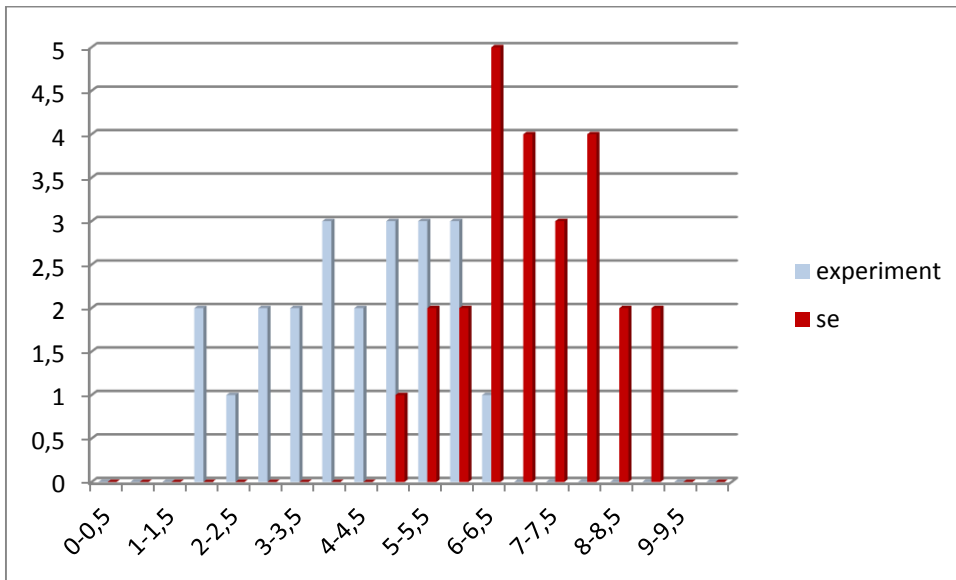
5.3.2 Het tweede onderdeel

De houding van de leerlingen veranderde na het eerste onderdeel. Sommige leerlingen hadden voor zichzelf al besloten dat een vervolg op de havo voor hen niet de beste keuze zou zijn. Zij namen de extra opdrachten dan ook niet meer serieus, maar moesten wel de toets maken. Uiteraard zie je deze houding terug in de resultaten. Aan de andere kant waren er ook leerlingen die het programma juist heel serieus namen en die ook echt benieuwd waren naar de uitkomsten van de toets, ook al wisten zij dat het cijfer niet zou meetellen voor het schoolexamen. En ook al waren de resultaten van deze tweede toets op het hogere niveau duidelijk slechter dan die van de eerste toets, toch haalde nog altijd 30% van de leerlingen een 5,5 of hoger.

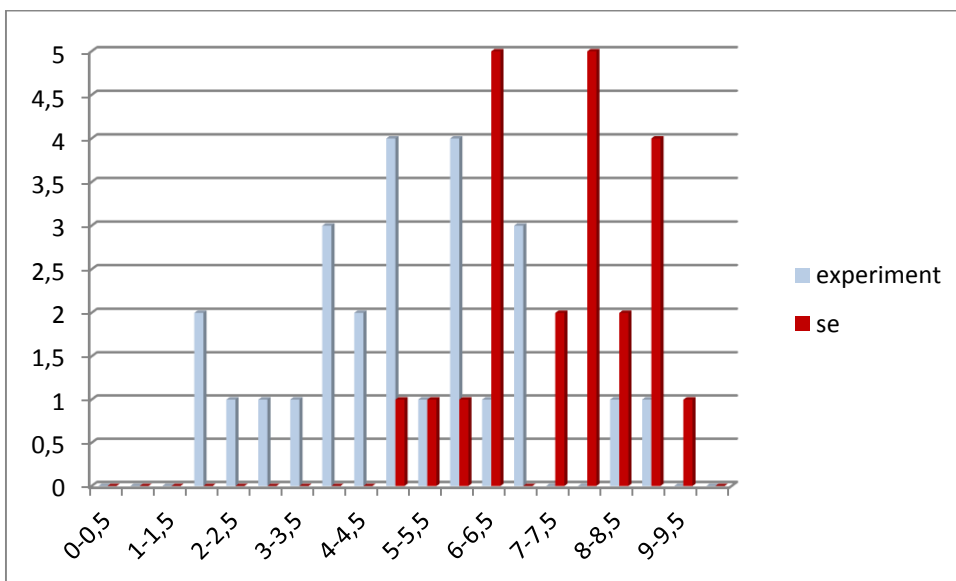
De gemiddelde scores op de toets op het hogere niveau waren in de beide experimentele groepen, zoals verwacht, lager dan op de schoolexamentoets, maar ook duidelijk lager dan die op de toets op het hogere niveau uit het eerste onderdeel (respectievelijk 4,17 tegenover 6,8 en 5,1 tegenover 7,5). Het gemiddelde van de schoolexamentoets lag daarentegen juist hoger. Deze verschillen komen ook tot uitdrukking in het percentage voldoende. Op de toets op het hogere niveau had 18% van de ene groep een voldoende, tegenover 88% op de schoolexamentoets. In de andere groep waren de percentages respectievelijk 40% en 91%.

De standaarddeviatie van de toets op het hogere niveau was in beide groepen beduidend groter dan die van de schoolexamentoets. In de eerste experimentele groep respectievelijk 1,4 tegenover 1,2, in de tweede experimentele groep 1,8 tegenover 1. De na de eerste pilot getrokken conclusie dat de toetsen op het hogere niveau daardoor extra informatie opleveren voor de determinatie van leerlingen, werd tijdens de twee pilot bevestigd. Dit geldt te meer gezien het hoge percentage voldoende op de schoolexamentoets.

³ Belangstellenden kunnen het toetsmateriaal opvragen bij a.vanderkaap@slo.nl



Figuur 5. Verdeling cijfers groep 1



Figuur 6. Verdeling cijfersgroep 2

Moelijkheidsgraad van de opdrachten

Van de zeven opdrachten in groep 1 bleken er vijf te moeilijk (p-waarde tussen .20 en .30). In groep 2 gold dat voor drie van de zeven opdrachten. De leerlingen van beide klassen vonden de opdrachten gemiddeld niet moeilijk, alle scores (op een schaal van 1-4, van moeilijk tot eenvoudig) bevonden zich tussen 2.7 en 3.2 in groep 1 en tussen 2.2 en 3.4 in groep 2. Misschien heeft de discrepantie tussen inschatting van de moeilijkheidsgraad en de resultaten op de toets te maken met het feit dat voor leerlingen onvoldoende duidelijk was aan welke eisen hun antwoord moest voldoen.

5.3.3 Het derde onderdeel

Tijdens het derde onderdeel van de pilot mochten leerlingen zelf kiezen of zij al dan niet aan het programma meededen. Dit had tot gevolg dat in de ene klas vier leerlingen de toets op het hogere niveau hebben gemaakt, en in de andere klas tien.

De toets op het hogere niveau is aan het eind van dit onderdeel ook gemaakt door twee 3 havoklassen. Volgens de leerlingen was de toets goed te maken. Bij het corrigeren bleek echter al snel dat zij wat te gemakkelijk over de toets hadden gedacht. Bij veel vragen werd een toelichting gevraagd en vaak moesten leerlingen ook elementen uit de bron gebruiken in hun antwoorden. Leerlingen zijn dat, volgens de docent, niet gewend en zij laten met name op die vragen dan ook veel punten liggen. Je ziet dit volgens de docent ook terug in de werkboeken van de leerlingen. Zij zijn te snel tevreden met een antwoord.

De resultaten in deze twee havoklassen vielen enigszins tegen. Zij scoorden gemiddeld respectievelijk 5,3 (standaarddeviatie = 1,2, percentage onvoldoendes = 68) en 6,1 (standaarddeviatie = 1, percentage onvoldoendes = 32).

De scores van de leerlingen die in 3 vmbo-tl aan de toets op het hogere niveau hebben meegedaan geven uiteraard een vertekend beeld van het niveau van de hele groep. In groep 1 hebben slechts vier leerlingen aan de toets meegedaan. Hun resultaten waren uitstekend. Geen van de leerlingen haalde een onvoldoende en het gemiddelde cijfer was een 7,6. De standaarddeviatie was .43. Slechts vraag 6 viel wat betreft de p-waardes buiten de range .40 - .80. In groep 2 was de deelname groter (tien leerlingen). De gemiddelde score lag (daardoor?) een stuk lager, 5,6. Ook de spreiding was groter (1,4). In deze klas viel alleen vraag 3 wat betreft de p-waardes buiten de range .40 - .80. In groep 1 vielen vier van de acht opdrachten in de categorie met een p-waarde van .40-.80. Drie vragen (5, 6 en 7) waren te moeilijk (p-waarde < .40) en één vraag (3) te gemakkelijk (p-waarde > .80). In groep 2 vielen zeven van de acht opdrachten in de categorie met een p-waarde van .40 tot .80. Eén vraag (7) was te moeilijk (p-waarde lager dan .40).

Zoals gezegd hebben niet alle vmbo-tl leerlingen aan de toets op het hogere niveau meegedaan. Ervan uitgaande dat leerlingen die wel meededen tot de beste leerlingen behoorden, hebben we hun score vergeleken met de beste leerlingen uit 3 havo. In de vmbo-tl-klassen heeft 26,4% van de leerlingen meegedaan aan de toets; zij haalden gemiddeld een 6,18. Vergelijken we hun score met de 26,4% besten van de 3 havoklassen, dan ligt het gemiddelde op havo op 7,1.

Opvallend

De eerste vraag in de toets op het hogere niveau was een matchingsvraag. Leerlingen moesten vijf begrippen koppelen aan vijf andere begrippen. Dit is een type vraag dat geregeld voorkomt in toetsen op elk niveau. Meestal hoeven leerlingen dan geen toelichting te geven op hun antwoorden. In deze vraag was dat echter wel het geval. Omdat de resultaten nogal tegenvielen, is ook gekeken hoe de leerlingen zouden hebben gescoord als de toelichtingseis achterwege was gelaten. De verschillen waren opvallend. In groep 1 scoorden de leerlingen op de oorspronkelijke vraag gemiddeld 1,88 punten (p-waarde = .38). Als de vraag zou zijn beoordeeld zonder te vragen om een toelichting, scoorden de leerlingen gemiddeld 4,0 punten (p-waarde = .81). In groep 2 was de gemiddelde score 3,3 punten (p-waarde = .66), tegenover 4,6 punten (p-waarde = .92) als niet om een toelichting was gevraagd. Met de vraag om de antwoorden toe te lichten was de vraag dus in één klas te moeilijk, terwijl de vraag zonder toelichting in beide klassen te gemakkelijk was.

5.3.4 Conclusie

Is het zinvol vmbo-tl leerlingen die overwegen hun schoolloopbaan te vervolgen op de havo een aanvullend programma aan te bieden? De ervaringen tijdens het onderzoek op het Montessori College Twente in Hengelo wijzen zeker in die richting, te meer nu het niveau van de toetsing in het begin van havo 4 door het nieuwe centraal examen hoger zal komen te liggen.

De opmerkingen van Huub Kurstjens van Cito over het type vragen dat vmbo-tl-leerlingen op het vmbo-tl-examen voor grote problemen stelt, suggereert dat dit programma niet alleen zinvol is voor leerlingen die overwegen naar de havo door te stromen, maar voor alle vmbo-tl-leerlingen.

Uit het onderzoek wordt duidelijk dat het belangrijk is dat de docent tijdens zijn lessen aan de leerlingen duidelijk maakt wat er in complexere opdrachten van hen wordt verwacht en aan welke eisen hun antwoorden moeten voldoen. Ook het geven van feedback op de gemaakte opdrachten is erg nuttig, waarbij het met name van belang is de procesgang met de leerlingen te bespreken.

Uit de resultaten op de toetsen kan geconcludeerd worden dat veel leerlingen nog onvoldoende weten:

- wat er van hen verwacht wordt als er in de opgave staat 'licht je antwoord toe'. Leerlingen geven vaak een te kort antwoord. Zij hebben nog weinig ervaring met het opzetten van een redenering.
- dat zij in hun toelichting elementen uit de bron (tekst, afbeelding of tabel/grafiek) moeten gebruiken.

Het is belangrijk hier in de klas expliciet aandacht aan te besteden. Ook is het van belang in de opdrachten consequent te verwijzen naar de bron, door bijvoorbeeld te zeggen: licht je antwoord toe met behulp van (een of meer) elementen uit de bron.

De toetsen op het hogere niveau hebben een groter onderscheidend vermogen dan de schoolexamtoetsen. Daarom leveren ze nuttige informatie op voor de determinatie van leerlingen.

Om de leerlingen te motiveren om opdrachten (en eventueel toetsen) op een hoger niveau te maken, verdient het aanbeveling deze opdrachten niet aanvullend, maar vervangend te laten zijn. Leerlingen maken deze opdrachten dan bijvoorbeeld in plaats van reproductieve opdrachten in het boek.

6. Samenvatting

Ook al neemt hun aantal de laatste jaren enigszins af, nog altijd vervolgt één op de zeven vmbo-tl-leerlingen zijn of haar schoolloopbaan op het havo. Verreweg de meesten van hen kiezen dan voor een maatschappijprofiel, zodat geschiedenis voor hen een verplicht vak is. Deze overstap verloopt niet altijd probleemloos. Er is zelfs reden aan te nemen dat leerlingen bij het vak geschiedenis vanaf nu meer problemen tegen zullen komen, aangezien het centraal examen havo niet meer betrekking heeft op twee thema's, maar op de tien tijdvakken. Het gevolg is dat het programma vanaf het begin van de vierde klas in het teken staat van het centraal examen. In schoolexamens nemen docenten steeds vaker al vanaf het begin vragen op uit eerdere pilotexamens, om hun leerlingen goed op het centraal examen voor te bereiden. Daarmee wordt van leerlingen vanaf het begin een beheersingsniveau verwacht dat zij in de meeste gevallen (nog) niet bezitten.

Uit toets- en itemanalyses, die jaarlijks door Cito van het vmbo-tl examen worden gemaakt, blijkt dat vmbo-tl-leerlingen vaak moeite hebben met vragen die tot het standaardrepertoire van havo-examens behoren. Het gaat dan bijvoorbeeld om vragen waarvan de formulering de leerlingen voor problemen stelt of waarin zij verschillende denkstappen moeten maken. Ook vragen waarin kennis en vaardigheden getoetst worden door middel van spotprenten leveren geregeld problemen op. Vmbo-tl leerlingen hebben bovendien vaak moeite met het formuleren van antwoorden op open vragen, zeker als zij een redenering moeten opzetten.

Er is dus reden genoeg om leerlingen die voor een vervolg op de havo kiezen meer uit te dagen door middel van een extra aanbod, een aanbod waarvan overigens alle vmbo-tl-leerlingen op het vmbo-examen zullen profiteren.

In deze publicatie is beschreven wat de ingrediënten kunnen zijn van een dergelijk programma en hoe je als docent daar uitvoering aan kunt geven. Dit programma kan leerlingen en docenten bovendien helpen bij het beantwoorden van de vraag of een vervolg op het havo een goede keuze is. Door hun groter onderscheidend vermogen geven de toetsen op het hogere niveau veel extra informatie over de capaciteiten van leerlingen.

Ervaringen op het Montessori College Twente in Hengelo tonen aan dat een extra programma zeker zin heeft. Tijdens een drietal pilots gingen de prestaties van leerlingen die het programma volgden duidelijk vooruit. Wel werd uit het onderzoek duidelijk dat het belangrijk is dat de docent tijdens zijn lessen aan de leerlingen duidelijk maakt wat er in de complexere opdrachten van hen wordt verwacht en aan welke eisen hun antwoorden moeten voldoen. Ook het geven van feedback op de gemaakte opdrachten is erg nuttig, waarbij het met name van belang is de procesgang met de leerlingen te bespreken. Leerlingen moeten bijvoorbeeld weten wat er van hen verwacht wordt als er in de opgave staat 'licht je antwoord toe' of wat het precies betekent dat zij in hun toelichting elementen uit de bron (tekst, afbeelding of tabel/grafiek) moeten gebruiken.

Hoe maak je uitdagende opdrachten?

De kern van het programma bestaat eruit dat leerlingen naast, en deels in plaats van de reguliere opdrachten uit de methode, opdrachten maken die meer lijken op opdrachten die zij in schoolexamens op de havo zullen tegenkomen. Opdrachten, die ze aan moeten kunnen, maar

die hen wel uitdagen meer uit zichzelf te halen. In een (extra) toets kunnen leerlingen vervolgens laten zien dat zij deze opdrachten aankunnen.

Natuurlijk kunnen docenten deze opdrachten zelf maken, maar het is ook mogelijk gebruik te maken van bestaande opdrachten. Ze kunnen bijvoorbeeld vragen gebruiken uit havo pilotexamens die sinds 2006 worden afgenomen. Niet alle vragen uit deze examens zijn bruikbaar, maar omdat de p-waardes (een indicator voor de moeilijkheidsgraad) van de vragen uit het eerste tijdvak bekend zijn, kan men een keuze maken uit vragen met een lage moeilijkheidsgraad (lage p-waarde). Ook kan men besluiten moeilijke vragen te vereenvoudigen, bijvoorbeeld door:

- in een opdracht meer tussenstappen in te bouwen, meer aanwijzingen te geven of de opdracht minder open te formuleren;
- het vragen naar een verklaring achterwege te laten of minder eisen aan de verklaring te stellen;
- minder hoge eisen aan het antwoord te stellen of het antwoord meer voor te structureren;
- de bron te herschrijven of in te korten.

Zoals je opdrachten uit pilotexamens havo kunt vereenvoudigen, kun je natuurlijk ook vragen uit eerdere vmbo-tl-examens uitdagender maken, bijvoorbeeld door:

- in een opdracht minder tussenstappen in te bouwen, minder aanwijzingen te geven of de opdracht opener te formuleren;
- van een gesloten vraag een open vraag te maken of een toelichting te eisen;
- de vraagstelling complexer te maken, door bijvoorbeeld:
 - in een opdracht meer verklaringen te vragen;
 - een uitleg van het antwoord te eisen;
 - vragen te maken waarin naar verbanden/relaties tussen ontwikkelingen wordt gevraagd;
 - te kiezen voor meer dan een bron;
 - te kiezen voor een complexere bron (moeilijker taalgebruik, hogere informatiedichtheid, antwoord minder expliciet te herleiden uit de bron).

Referenties

- Cito (z.j.). Examens vmbo-tl (2008-2014). Geraadpleegd van <http://www.examenblad.nl>
- Cito (z.j.). Pilot examens havo (2006-2014). Geraadpleegd van <http://www.examenblad.nl>
- Kurstjens, H. (2008). De vmbo-examens van 2008. *Kleio*, 49(6), 35 e.v.
- Kurstjens, H. (2009). Goed te doen en toch te moeilijk. *Kleio*, 50(6), 26 e.v.
- Kurstjens, H. (2010). Pittig, maar wel echt geschiedenis: de vmbo-examens van 2010. *Kleio*, 51(8), 19-23.
- Kurstjens, H. (2011). 'Niet gemakkelijk, maar wel goed te doen': de vmbo-examens geschiedenis van 2011. *Kleio*, 52(6), 42-45.
- Kurstjens, H. (2012). Inkoppertje blijkt instinker: de vmbo-examens geschiedenis van 2012. *Kleio*, 53(5), 56-58.
- Kurstjens, H. (2013). De Olympische Spelen, het WK-voetbal en meer: de vmbo-examens van 2013. *Kleio*, 54(5), 18-21.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2013). Kerncijfers 2009 – 2013, onderwijs, cultuur en wetenschap. Geraadpleegd van <http://www.rijksoverheid.nl/bestanden/documenten-en-publicaties/jaarverslagen/2014/05/21/ocw-kerncijfers/kerncijfers-ocw.pdf>
- Sniekers, J., Jansma, N., & Lanschot Hubrecht, V. van SLO (2015). *Een instrumentarium voor determinatie in de theoretische leerweg van het vmbo*. Geraadpleegd van <http://www.slo.nl/theoretischeleerweg>

SLO heeft als nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling een publieke taakstelling in de driehoek beleid, praktijk en wetenschap. SLO heeft een onafhankelijke, niet-commerciële positie als landelijke kennisinstelling en is dienstbaar aan vele partijen in beleid en praktijk.

Het werk van SLO kenmerkt zich door een wisselwerking tussen diverse niveaus van leerplanontwikkeling (stelsel, school, klas, leerling). SLO streeft naar (zowel longitudinale als horizontale) inhoudelijke samenhang in het onderwijs en richt zich daarbij op de sectoren primair onderwijs, speciaal onderwijs en voortgezet onderwijs. De activiteiten van SLO bestrijken in principe alle vakgebieden.

Piet Heinstraat 12
7511 JE Enschede

Postbus 2041
7500 CA Enschede

T 053 484 08 40
E info@slo.nl
www.slo.nl

 [company/slo](https://www.linkedin.com/company/slo)

 [@slocommunicatie](https://twitter.com/slocommunicatie)

slo