



Het schoolexamen Nederlands in de tweede fase vo

Uitkomsten van een enquête

47 Studie en onderzoek Nederlands vo

SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling



Het schoolexamen Nederlands in de tweede fase vo

Uitkomsten van een enquête

Augustus 2012

slo

nationaal
expertisecentrum
leerplan-
ontwikkeling

Verantwoording



2012 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.

Auteurs: Theun Meestringa en Clary Ravesloot

Deze reeks staat onder redactie van: Theun Meestringa, lid van de vaksectie Nederlands vo

Met medewerking van: Docenten Nederlands in project Kwaliteitsborging
schoolexamen havo/vwo en Helge Bonset

Informatie

SLO

Afdeling: tweede fase

Postbus 2041, 7500 CA Enschede

Telefoon (053) 4840 661

Internet: www.slo.nl

E-mail: tweedefase@slo.nl

AN: 3.6580.512

Inhoud

1.	Inleiding	5
2.	De spreiding van het schoolexamen over de leerjaren	7
3.	De vakonderdelen in het schoolexamen Nederlands	9
3.1	Verdeling over leerjaren	9
3.2	Leesvaardigheid in het schoolexamen, niet of wel	11
3.3	Eigen ruimte voor leerlingen	12
3.4	De handelingsdelen in het schoolexamen	12
3.5	De aanwezigheid van geïntegreerd literatuuronderwijs (GLO)	14
4.	De weging van de vakonderdelen bij de berekening van het schoolexamencijfer	15
5.	De toetsvormen en beoordelingswijzen	19
6.	De constructie van schoolexamentoetsen	25
7.	De herkansingsregeling	27
8.	Knelpunten en ondersteuning	29
8.1	Knelpunten	29
8.2	Ondersteuning	31
9.	Conclusie en discussie	33
9.1	Conclusie	33
9.2	Discussie	35
	Literatuur	39

1. Inleiding

Hoe ziet het schoolexamen (SE) Nederlands op havo en vwo er op veel scholen uit? Het eindexamen Nederlands havo/vwo bestaat uit een schoolexamen en een centraal examen (CE), die voor de bepaling van het eindcijfer beide even zwaar meetellen. Vanaf 2007 hebben scholen meer ruimte om de vormgeving en inhoud van het schoolexamen zelf te bepalen. Welke keuzes hebben de scholen gemaakt, onder meer ten aanzien van de spreiding van de onderdelen van het schoolexamen over leerjaren, de weging en eventuele toevoeging van onderdelen?

Voor een antwoord op dergelijke vragen heeft SLO een digitale enquête gehouden onder docenten Nederlands, over de wijze waarop het schoolexamen Nederlands in de tweede fase voortgezet onderwijs wordt vormgegeven. Deze enquête is van oktober 2011 tot januari 2012 afgenomen in het kader van het project Kwaliteitsborging schoolexamens havo vwo. Via onder meer de vakcommunity Nederlands van kennisnet, de website van SLO en de nieuwsbrief van SLO tweede fase zijn docenten opgeroepen de enquête in te vullen. In dit document doen we verslag van de resultaten.

De resultaten van deze enquête kunnen interessant zijn voor docenten en vaksecties die aan de slag gaan met schoolexamens voor het vak Nederlands. Zij kunnen hun eigen praktijk, of de voorgenomen veranderingen daarin, spiegelen aan wat andere scholen doen. Zij staan met ingang van het examen van 2014 voor de taak in het schoolexamen gestalte te geven aan de volgende toevoeging in de examenprogramma's Nederlands: *'Bij de uitvoering van het examenprogramma worden de referentieniveaus Nederlandse taal in acht genomen, bedoeld in artikel 2, onderdeel c en onderdeel d, van het Besluit referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen.'* Voor havo zijn dit de omschrijvingen op niveau 3F en voor vwo op 4F. Voor de doorontwikkeling van het schoolonderzoek Nederlands is een beeld van de inrichting, weging en vormgeving van de huidige schoolexamens Nederlands gewenst.

De enquête is door 254 respondenten ingevuld: 70 respondenten voor havo (28%), 68 voor vwo (27%), 116 voor havo en vwo (46%). Als elke respondent voor een afzonderlijke school zou staan, zou bijna de helft van de scholen in dit onderzoek zijn vertegenwoordigd. Maar dit is niet zeker. Het is niet uit te sluiten dat meerdere docenten van een school de vragenlijst hebben beantwoord. Ook over schoolgrootte, denominatie of demografie van de respondenten zijn geen gegevens verzameld. Over de representativiteit van de gegevens uit deze enquête voor alle Nederlandse scholen valt slechts te speculeren. De uitslag van de enquête geeft niet meer dan een beeld van de wijze waarop veel secties met verschillende aspecten van het schoolexamenprogramma lijken om te gaan.

De enquête gaat in op de volgende onderwerpen:

1. De eventuele spreiding van het schoolexamen over de leerjaren.
2. De vakonderdelen die in het schoolexamen Nederlands getoetst worden.
 - a. Verdeling over leerjaren.
 - b. Als leesvaardigheid is opgenomen, waarom is dat het geval.
 - c. Eigen ruimte voor leerlingen.
 - d. De eventuele handelingsdelen in het schoolexamen.
 - e. De eventuele aanwezigheid van geïntegreerd literatuuronderwijs (GLO).

3. De weging van de vakonderdelen bij de berekening van het schoolexamencijfer.
4. De toetsvormen en beoordelingswijzen die gehanteerd worden.
5. De constructie van schoolexamentoetsen.
6. De eventuele herkansingsregeling.
7. De eventuele knelpunten die de secties ervaren en de ondersteuning die ze zouden willen hebben.

In dit verslag hebben we de gegevens uit de enquête per onderwerp samengevat. In het laatste hoofdstuk bespreken we het beeld van het schoolexamen Nederlands havo/vwo dat uit dit onderzoek naar voren komt.

2. De spreiding van het schoolexamen over de leerjaren

In welke leerjaren wordt het schoolexamen afgenomen? Van de respondenten voor havo geeft 30% aan het schoolexamen Nederlands voor havo alleen in de eindexamenklas af te nemen. De grote meerderheid neemt het schoolexamen in klas 4 en in klas 5 af. Voor vwo ligt het percentage respondenten dat aangeeft dat het schoolexamen alleen in de eindexamenklas wordt afgenomen hoger: namelijk op 42%. Ongeveer evenveel respondenten geven aan dat het schoolexamen in klas 5 en 6 wordt afgenomen (41%). Een kleine minderheid (17%) geeft aan dat ook delen van het schoolexamen in de vierde klas afgenomen worden.

Tabel 1 Spreiding van de schoolexamens over de leerjaren in havo en vwo

havo (N = 187)	vwo (N = 186)
Ook in klas 4: 131 (70%)	Ook in klas 4: 32 (17%)
Alleen in klas 5: 56 (30%)	Ook in klas 5: 76 (41%)
	Alleen in klas 6: 78 (42%)

3. De vakonderdelen in het schoolexamen Nederlands

3.1 Verdeling over leerjaren

De resultaten van de vraag welke vakonderdelen in het schoolexamen Nederlands in de verschillende leerjaren getoetst worden, geven we weer in tabel 2. Daarin zien we dat ongeveer de helft van de respondenten aangeeft (een onderdeel van) leesvaardigheid in het schoolexamen te toetsen.

Wat betreft de mondelinge taalvaardigheid komt de voordracht (met vragen na afloop) vooral in havo veel voor.

Op vwo schrijven leerlingen vaker twee tekstsoorten (beschouwing en betoog) dan op havo, en het betoog komt bij de respondenten op beide schooltypen het meest voor.

Een derde van de respondenten geeft aan argumentatieve vaardigheden apart (los van de andere taalvaardigheden) te toetsen. De toetsing van literatuur vindt in beide schooltypen vooral in het eindexamenjaar plaats (vermoedelijk in een mondeling schoolexamen). Als eigen onderwerpen in het schoolexamen op het schoolexamen komen vooral spelling en formuleren in havo Nederlands voor.

Tabel 2 Vakonderdelen in het schoolexamen Nederlands in verschillende leerjaren (meer dan 50% is gearceerd, 5% of lager is licht gekleurd)

	havo 4 (n=172)	havo 5 (n=172)		vwo 4 (n=170)	vwo 5 (n=170)	vwo 6 (n=170)
Leesvaardigheid						
Analyseren en interpreteren	26 (15%)	99 (58%)		13 (8%)	28 (16%)	79 (46%)
Beoordelen	14 (8%)	77 (45%)		7 (4%)	22 (13%)	65 (38%)
Samenvatten	13 (8%)	71 (41%)		5 (3%)	19 (11%)	63 (37%)
Mondelinge taalvaardigheid						
Spreeken/voordracht	22 (13%)	123 (72%)		8 (5%)	23 (14%)	103 (61%)
Discussie	7 (4%)	43 (25%)		4 (2%)	12 (7%)	31 (18%)
Debat	6 (3%)	53 (31%)		1 (1%)	26 (15%)	59 (35%)
Schrijfvaardigheid						
Uiteenzetting	10 (6%)	47 (27%)		7 (4%)	13 (8%)	47 (28%)
Beschouwing	8 (5%)	102 (59%)		2 (1%)	20 (12%)	134 (79%)
Betoog	16 (9%)	147 (85%)		6 (4%)	30 (18%)	139 (82%)

	havo 4 (n=172)	havo 5 (n=172)	vwo 4 (n=170)	vwo 5 (n=170)	vwo 6 (n=170)
Argumentatieve vaardigheden (als zelfstandig onderdeel)	10 (6%)	61 (35%)	6 (4%)	22 (13%)	54 (32%)
Literatuur					
Literaire ontwikkeling	20 (12%)	130 (76%)	15 (9%)	32 (19%)	147 (86%)
Literaire begrippen	21 (12%)	138 (80%)	22 (13%)	38 (22%)	145 (85%)
Literatuurgeschiedenis	20 (12%)	102 (59%)	20 (12%)	52 (31%)	143 (84%)
Overige (schooleigen) onderwerpen					
Taalkunde/taalbeschouwing	7 (2%)	20 (12%)	4 (2%)	5 (3%)	26 (15%)
Massa/multimedia	2 (1%)	9 (5%)	0	3 (2%)	2 (1%)
Luistervaardigheid	1 (1%)	18 (10%)	0	0	10 (6%)
Creatief schrijven	2 (1%)	10 (6%)	0	1 (1%)	12 (7%)
Formuleren	24 (14%)	94 (55%)	14 (8%)	28 (16%)	80 (47%)
Werkwoordspelling	31 (18%)	97 (56%)	18 (11%)	30 (18%)	83 (49%)
Spelling overige woorden	27 (16%)	91 (53%)	17 (10%)	26 (15%)	76 (45%)
Grammatica	9 (5%)	25 (15%)	6 (4%)	8 (5%)	24 (14%)
Anders, namelijk....	-	-	-	-	

Respondenten die 'Anders' hebben aangekruist, geven daarbij het volgende aan:

4 havo

Voor 4 havo is geen respons gegeven in de enquête.

5 havo

Correspondentie (brief, sollicitatiebrief), poëzieanalyse (theorie, poëziebundel lezen, poëzietoets), leesvaardigheid (toets op basis van de Examenbundel, meerdere toetsjes leesvaardigheid), woordenschat, enquête en verslag en diverse onderwerpen die eigenlijk vallen onder de vakonderdelen formuleren, werkwoordspelling en spelling, te weten: stijl (waaronder stijlfouten), zinsbouw en zinsbouwfouten, Interpunctie.

4 vwo en 5 vwo

Wat hier onder de kop 'Anders, namelijk' is ingevuld valt onder de vakonderdelen: formuleren, werkwoordspelling en spelling. Genoemd worden: taal- en stijlfouten verbeteren (zoals foutieve tautologie, dubbele ontkenning, contaminatie).

6 vwo

In 6 vwo worden nagenoeg dezelfde onderwerpen genoemd als in 5 havo: poëzieanalyse komt niet voor, wel een praktische opdracht in samenwerking met KCV over een klassiek onderwerp.

3.2 Leesvaardigheid in het schoolexamen, niet of wel

Respondenten die hebben aangegeven dat leesvaardigheid *niet* in het schoolexamen Nederlands opgenomen is, zijn twee redenen voorgelegd om dat niet te doen. In tabel 3 is de respons op die vraag samengevat. Respondenten die geen leesvaardigheid in het schoolexamen (willen) hebben, zijn het eens met de twee gegeven argumenten.

Tabel 3 Redenen om geen Leesvaardigheid in het schoolexamen op te nemen

	havo (N = 47)	vwo (N = 64, 39)
We vinden dat alle vakonderdelen belangrijk zijn.	Ja: 40 (85%) Nee: 7 (15%)	Ja: 59 (92%) Nee: 5 (8%)
Leesvaardigheid bepaalt voor 50% het eindexamencijfer Nederlands, omdat dit vak onderdeel in het CE getoetst wordt. Daarmee telt leesvaardigheid zwaar genoeg mee.	Ja: 47 (100%)	Ja: 38 (98%) Nee: 1 (2%)

Enkele respondenten geven daarnaast de volgende redenen om leesvaardigheid *niet* in het schoolexamen op te nemen:

- De sectie denkt dat de onderdelen die in het CE worden getoetst niet in SE getoetst mochten/behoorden te worden.
- Leesvaardigheid wordt getoetst via voortgangstoetsen in de voorexamenklassen.
- Tijdgebrek.

Eén school noemt dat ze dit onderdeel wil heroverwegen, vanuit de eis dat het cijferverschil tussen SE en CE niet meer dan 0,5 mag zijn. Een overweging hierbij is dat mondeling toetsen vaak hogere cijfers oplevert. Dezelfde school geeft het dilemma daarbij aan met: 'Toch is mondelinge taalvaardigheid ook erg belangrijk op het hbo.'

Respondenten die hebben aangegeven dat leesvaardigheid *wel* in het schoolexamen opgenomen is, zijn ook twee redenen voorgelegd om te doen. In tabel 4 is de respons op die vragen samengevat. Vooral het argument van examenvoorbereiding gooit hoge ogen.

Tabel 4 Redenen om leesvaardigheid wel in het schoolexamen op te nemen

	havo (N = 117)	vwo (N = 102)
Door het toetsen van leesvaardigheid in het schoolexamen willen we onze leerlingen goed voorbereiden op het centraal examen.	Ja: 108 (92%) Nee: 9 (8%)	Ja: 90 (88%) Nee: 12 (12%)
We willen door het toetsen van leesvaardigheid in het schoolexamen het verschil tussen CE-resultaten en SE-resultaten verkleinen.	Ja: 77 (66%) Nee: 40 (34%)	Ja: 64 (63%) Nee: 38 (37%)

Andere redenen die door een of enkele respondenten zijn gegeven om leesvaardigheid *wel* in het schoolexamen Nederlands op te nemen, zijn de volgende:

- Als onderdeel van het overgangscijfer uit de voorexamenklas (h4/v5); via voortgangstoetsen.
- Als onderdeel van het SE gedocumenteerd schrijven of bij de voorbereiding van een discussie (meestal niet afzonderlijk becijferd, via documentatiemappen).
- Ter verbetering van tekstbegrip, soms in het kader van taalbeleid.

- Ter informatie voor docent en leerling: 'om straks voor minder grote verrassingen te staan'.
- Ter voorbereiding op vervolgonderwijs.

Docenten zetten een toets leesvaardigheid voor het SE vooral in als middel om het verschil tussen SE- en CE-cijfer te verkleinen. Een toets leesvaardigheid blijkt bovendien te helpen om leerlingen te stimuleren of te dwingen om examentraining serieus te nemen. Dat er ook andere manieren gebruikt worden om in de (voor)examenklassen de leesvaardigheid te vergroten, blijkt uit het feit dat de activiteiten ter voorbereiding van een schrijf- of spreekopdracht (documentatiemap) herhaaldelijk worden genoemd door docenten.

3.3 Eigen ruimte voor leerlingen

Mogen leerlingen ook zelf onderwerpen kiezen die zij in het schoolexamenprogramma opnemen? De respons op deze vraag staat samengevat in tabel 5. Ongeveer een op de vijf respondenten geeft aan dat leerlingen op hun school zelf onderwerpen mogen kiezen voor het schoolexamen Nederlands.

Tabel 5 Eigen ruimte voor leerlingen in het schoolexamen Nederlands

	ja	nee
Havo (N = 130)	25 (19%)	105 (81%)
Vwo (N = 118)	25 (21%)	93 (79%)

Wat die eigen inbreng dan is, is niet nagevraagd. We denken dat dit bijvoorbeeld betrekking heeft op de samenstelling van schrijfdossier of de onderwerpskeuze bij spreek- en schrijfvaardigheid, maar dat is niet zeker. Hoeveel er nog gebruik gemaakt wordt van handelingsdelen als het schrijfdossier, komt in de volgende paragraaf aan bod.

3.4 De handelingsdelen in het schoolexamen

Handelingsdelen zijn sinds 2007 niet meer verplicht. Werkt uw sectie nog met handelingsdelen? Deze vraag is de eerste van drie vragen over handelingsdelen in het schoolexamen Nederlands. Ruim de helft van de respondenten geeft aan dat handelingsdelen op hun school nog onderdeel uitmaken van het schoolexamen.

Tabel 6 Het voorkomen van handelingsdelen in het schoolexamen Nederlands

	ja	nee
Havo (N = 164)	93 (57%)	71 (43%)
Vwo (N = 166)	89 (54%)	77 (46%)

Welke handelingsdelen zijn dit dan? In de meeste gevallen (negen van de tien) gaat het om het leesdossier. Een minderheid van de respondenten geeft aan ook het schrijfdossier als handelingsdeel te hanteren.

Tabel 7 Soorten handelingsdelen in het schoolexamen Nederlands

	havo	vwo
Leesdossier (literatuur) (N = 128)	Ja: 82 (64 %) Nee: 46 (36%)	Ja: 75 (59%) Nee: 53 (41 %)
Schrijfdossier (N = 128)	Ja: 50 (39%) Nee: 78 (61 %)	Ja: 51 (40 %) Nee: 77 (60%)
Anders (N = 128)	14 (11%)	12 (9%)

Bij 'Anders' zijn de volgende vakonderdelen door een of een paar respondenten gespecificeerd.

Voor havo:

- Bij mondelinge taalvaardigheid: bouwplan voor een referaat, panellid bij een discussie.
- Bij schrijven: documentatiemap, kleine schrijfo opdracht, samenvatting.
- Bij literatuur: antwoorden op vraagstukken, een literatuurlijst, leesautobiografie, balansverslag, werkstuk poëzie.
- Spelling (referentieniveaus).
- Examendossier: verschillende opdrachten: schrijfvaardigheid, examenteksten, documentatiemap extra oefeningen.
- Alle toetsen uit de voorexamenklassen.

Voor vwo:

- Bij mondelinge taalvaardigheid: bouwplan referaat.
- Bij schrijven: documentatiemap.
- Bij literatuur: literatuurlijst, balansverslag, poëzieverslag, werkstuk poëzie.
- Spelling (referentieniveaus).
- Examendossier: verschillende opdrachten: schrijfvaardigheid, examenteksten, documentatiemap extra oefeningen.
- Bezoeken van enkele theatervoorstellingen.

We zien dat vooral documentatiemappen en opdrachten ter voorbereiding op het schoolexamen literatuur een plek krijgen als handelingsdeel. Daarnaast zien we enkele schoolspecifieke handelingsdelen, zoals het 'examendossier' en bezoeken aan theatervoorstellingen.

Ook is gevraagd naar argumenten om met handelingsdelen te werken. Hieronder zijn de gegeven argumenten samengevat.

Voor havo:

- Als controlemiddel: het dwingt leerlingen werk te maken (alle boeken lezen, schrijfo opdrachten maken) en/of regelmatig te oefenen (veel schrijven leidt tot beter resultaat) en/of goed te plannen (niet alle boeken op het laatste moment lezen).
- Als middel tot reflectie op de ontwikkeling van de leerling: die ziet progressie en manco's waaraan nog gewerkt moet worden.
- Als didactisch hulpmiddel bij een goede voorbereiding op SE en CE. Bij literatuur wordt vooral genoemd dat een leesdossier een goede basis vormt voor een eindgesprek over literatuur. Ook wordt het leesdossier ingezet als middel om de literaire ontwikkeling te volgen. Bij schrijven wordt genoemd dat een schrijfdossier leidt tot een beter product op het SE.
- Als manier om in het schrijfonderwijs een opbouw aan te brengen.
- Om leerlingen te leren documenteren, onderzoeken en rapporteren. Als administratief of schoolorganisatorisch middel: bijvoorbeeld: 'In 4 havo worden alle toetsen in het programma voor toetsing en afsluiting (PTA) genoemd als handelingsdeel.'
- Als middel om leerlingen meer bij de lessen te betrekken en ze te prikkelen om een actieve houding ontwikkelen.
- Als middel om ruimte te bieden voor persoonlijke invulling en werkwijze.
- Als middel om inzicht te verkrijgen in algemeen vormende, niet cognitief toetsbare onderdelen.
- Om de werkdruk voor docenten te verlagen (bijvoorbeeld: boekverslagen worden alleen afgevinkt).
- Ter compensatie voor de teruggebrachte lestijd.

Voor vwo:

Voor vwo worden dezelfde zaken genoemd als voor havo. Wel noemen docenten op vwo nog een aantal andere redenen voor het hanteren van handelingsdelen:

- Als middel voor culturele vorming en cultuurparticipatie.
- Ter vervanging van het mondeling examen literatuur.
- Om moeilijkheden met beoordeling te voorkomen: 'Het is lastig om een cijfer te geven voor een boekverslag of verwerkingsopdracht.'
- Om leesvaardigheid, het beoordelen van teksten en samenvatten te trainen.
- Om te differentiëren tussen havo en vwo: Het zelfstandig materiaal zoeken, kritisch lezen en samenvatten vinden we een belangrijke vaardigheid voor een vwo'er.
- Om de vaardigheid zelfstandig werken te vergroten.
- Om vaardigheden te oefenen die in de vervolgstudie van groot belang zijn.
- Om de weging van toetsen in evenwicht te houden.
- Om de voorbereidingstijd van de docent te vergroten (werkdruk).

Zowel op havo als op vwo zien we dat een van de belangrijkste redenen om handelingsdelen in het PTA op te nemen is dat docenten hiermee een krachtig middel in handen hebben om het (zelfstandig) voorbereidende werk van leerlingen te reguleren: spreiding van de leerstof en uitnodigen tot regelmatig werken/oefenen worden vaak genoemd. Een andere veelgenoemde reden is, vooral voor literatuuronderwijs en in iets mindere mate voor schrijfonderwijs, dat de dossiers zowel docent als leerling inzicht geven in de ontwikkeling van leerlingen. Ook de mogelijkheid om via handelingsdelen aandacht te besteden aan algemeen vormende doelen (voor vwo: cultuurparticipatie) en aan vaardigheden die belangrijk zijn voor het vervolgonderwijs, laten zien dat docenten het handelingsdeel niet alleen als 'controlemiddel' gebruiken, maar ook als didactisch instrument.

3.5 De aanwezigheid van geïntegreerd literatuuronderwijs (GLO)

De laatste vraag van de enquête die betrekking heeft op de inhoud van het schoolexamen betreft de keuze voor geïntegreerd literatuuronderwijs (GLO). Tabel 8 geeft een samenvatting van deze gegevens. Een kleine twintig procent van de respondenten geeft aan dat op hun school GLO (nog) functioneert.

Tabel 8 Geïntegreerd literatuuronderwijs op school (GLO)

	ja	nee
havo (N = 161)	29 (18%)	132 (82%)
vwo (N = 163)	28 (17%)	135 (83%)

4. De weging van de vakonderdelen bij de berekening van het schoolexamencijfer

Er is ook gevraagd naar het gewicht van de verschillende onderdelen van het eindexamen bij de berekening van het schoolexamencijfer. De respondenten hebben percentages toegekend aan de verschillende onderdelen, waarbij ervoor gezorgd is dat het totaal per schooltype bij de respondent op 100% uitkomt. Hieronder presenteren we de gegevens (kleine aantallen, onder de 5% zijn hier niet weergegeven).

Als **leesvaardigheid** is opgenomen in het schoolexamen, telt het voor 10 tot 20% mee. Zie tabel 9 en 10.

Tabel 9 Weging van leesvaardigheid in het schoolexamen havo (N = 147)

weging (%)	havo 4	havo 5
5		
10	5%	13%
15		8%
20		12%
25		6%
30		5%

Tabel 10 Weging van leesvaardigheid in het schoolexamen vwo (N = 154)

weging (%)	vwo 4	vwo 5	vwo 6
5	5%	7%	5%
10		5%	9%
15			6%
20			9%
25			
30			5%

Mondelinge taalvaardigheid telt op havo van 10 tot 30 % mee, de grootste groep respondenten geeft aan dat mondelinge vaardigheid voor 20% meetelt. Op vwo zijn de gegevens ook zo te beschrijven, al zijn daar iets meer respondenten die hogere wegingsfactoren voor mondelinge taalvaardigheid aangeven. Zie tabel 11 en 12.

Tabel 11 Weging van mondelinge taalvaardigheid in het schoolexamen havo (N = 147)

weging (%)	havo 4	havo 5
5	5%	1%
10	3%	13%
15	4%	14%
20		33%
25		17%
30		11%

Tabel 12 Weging van mondelinge taalvaardigheid in het schoolexamen vwo (N = 154)

weging (%)	vwo 4	vwo 5	vwo 6
5	5%	8%	
10		7%	
15			10%
20		5%	26%
25			13%
30			10%
35			5%

Schrijfvaardigheid krijgt van de respondenten het meest gewicht. Bij de berekening van het cijfer voor het schoolexamen telt dit op havo voor 20% tot 30% mee, met ook nog een vijfde van de respondenten die aangeeft dat de weging van schrijfvaardigheid tot 35 % of 40% bedraagt. Op vwo weegt schrijfvaardigheid nog zwaarder: 45% van de respondenten geeft aan dat schrijfvaardigheid in vwo 6 voor 45% in het schoolexamencijfer meetelt. Zie tabel 13 en 14.

Tabel 13 Weging van schrijfvaardigheid in het schoolexamen havo (N = 147)

weging (%)	havo 4	havo 5
5	5%	
10		
15		10%
20		22%
25		15%
30		21%
35		11%
40		13%

Tabel 14 Weging van schrijfvaardigheid in het schoolexamen vwo (N = 154)

weging (%)	vwo 4	vwo 5	vwo 6
5		5%	
10		8%	8%
15		3%	8%
20			16%
25			18%
30			22%
35			8%
40			14%
45			45%

Argumentatieve vaardigheden worden slechts op een klein deel van de scholen in het schoolexamen apart getoetst. Als dat het geval is, telt het onderdeel op havo en vwo alleen in de eindexamenklas en voor 10% mee. Zie tabel 15 en 16.

Tabel 15 Weging van argumentatieve vaardigheden in het schoolexamen havo (N = 147)

weging (%)	havo 4	havo 5
5		
10		10%
15		4%
20		5%

Tabel 16 Weging van argumentatieve vaardigheden in het schoolexamen vwo (N = 154)

weging (%)	vwo 4	vwo 5	vwo 6
5			6%
10			9%

Literatuur krijgt in de schoolexamens ook relatief veel gewicht. Op havo en vwo telt het volgens de grootste groep respondenten voor 30% mee. Op sommige scholen zelfs voor 40%. Zie tabel 17 en 18.

Tabel 17 Weging van literatuur in het schoolexamen havo (N = 147)

weging (%)	havo 4	havo 5
15		7%
20		10%
25		13%
30		19%
35		8%
40		11%

Tabel 18 Weging van literatuur in het schoolexamen vwo (N = 154)

weging (%)	vwo 4	vwo 5	vwo 6
5	8%	7%	
10		9%	6%
15		5%	
20			16%
25			10%
30			18%
35			8%
40			13%

De scholen die schooleigen onderwerpen hebben opgevoerd in het PTA (zie tabel 2), laten deze onderdelen niet zwaar meetellen. Zie tabel 19 en 20 voor een overzicht van de gewichten voor deze onderdelen.

Tabel 19 Weging van overige (schooleigen) onderdelen in het schoolexamen havo (N = 147)

weging (%)	havo 4	havo 5
5		5%
10	5%	13%
15		7%
20		7%

Tabel 20 Weging van overige (schooleigen) onderdelen in het schoolexamen vwo (N = 154)

weging (%)	vwo 4	vwo 5	vwo 6
5		6%	6%
10			13%
15			
20			8%

Tot slot is met betrekking tot de indeling van de schoolexamens gevraagd of rapportcijfers uit voorexamenklassen in het schoolexamen cijfer meegeteld worden. Tabel 21 geeft deze gegevens weer. Rapportcijfers van 4 havo en 5 vwo tellen op het schoolexamen Nederlands mee bij een op de drie respondenten (33%). Het gewicht dat deze rapportcijfers

(voortgangstoetsen) krijgen varieert sterk: van 1 tot en met 10% tot 31 tot en met 40%. Het rapportcijfer voor 4 vwo telt bij een op de vijf (20%) van de respondenten mee en krijgt meestal een lager gewicht: van 1 tot en met 10% komt dan het meeste voor.

Tabel 21 Weging van rapportcijfers in het schoolexamen havo (N = 141) en vwo (N = 146)

	havo 4 (N = 141)	vwo 4 (N = 146)	vwo 5 (N = 146)
ja	47 (33%) %	29 (20%)	48 (33%)
weging (%)	(N = 48)	(N = 29)	(N = 48)
1 t/m 10 %	13 (27%)	17 (59%)	17 (35%)
11 t/m 20%	10 (21%)	8 (28%)	11 (23%)
21 t/m 30%	13 (27%)	2 (7%)	9 (18%)
31 t/m 40%	6 (13%)		7 (15%)

5. De toetsvormen en beoordelingswijzen

Welke toetsvormen worden in het schoolexamen Nederlands op havo en vwo gehanteerd, hoe vaak worden die gebruikt en waarmee worden de toetsen beoordeeld? De antwoorden van de respondenten op deze vragen komen nu aan de orde.

Er zijn tien verschillende toetsvormen onderscheiden. Door hoeveel respondenten worden die gebruikt? Tabel 22 geeft een overzicht. Het meest gebruikt worden eigen schriftelijke toetsen met gesloten en/of halfopen vragen, eigen schrijfpodrachten en mondelinge prestaties (voordacht, discussie of debat).

Tabel 22 Gebruik van toetsvormen in het schoolexamen Nederlands havo en vwo (meer dan 50% is gearceerd)

	havo (N = 161)		vwo (N = 159)	
	ja	nee	ja	nee
<i>Eigen</i> schriftelijke toets met gesloten en/of halfopen vragen	118 (73%)	43 (27%)	118 (74%)	41 (26%)
Schriftelijke toets met gesloten en/of halfopen vragen <i>uit de methode</i>	58 (36%)	103 (64%)	50 (31%)	109 (69%)
Schriftelijke toets met gesloten en/of halfopen vragen <i>van buiten, bijvoorbeeld van Cito</i>	32 (20%)	129 (80%)	15 (9%)	144 (91%)
<i>Eigen</i> schrijfpodracht	149 (93%)	12 (7%)	153 (96%)	6 (4%)
Schrijfpodracht <i>uit de methode</i>	13 (8%)	148 (92%)	15 (9%)	144 (91%)
<i>Cito</i> -schoolexamen schrijfvaardigheid	6 (4%)	155 (96%)	5 (3%)	154 (97%)
Mondelinge prestatie (voordracht, discussie- of debatbijdragen)	148 (92%)	13 (8%)	153 (97%)	6 (4%)
Samenvatting schrijven	61 (38%)	100 (62%)	57 (36%)	102 (64%)
Persoonlijk gesprek (over dossier bijvoorbeeld)	105 (65%)	58 (35%)	109 (69%)	50 (31%)
Oude examens	60 (37%)	101 (63%)	54 (34%)	105 (66%)

	havo (N = 161)		vwo (N = 159)	
Anders, namelijk....	15 (9%)	146 (91%)	10 (6%)	149 (94%)

Bij Anders, namelijk... is door een of een paar respondenten het volgende ingevuld.

Voor havo:

- Aangepaste toetsen uit de methode.
- Toetsen gemaakt door het examenbureau van de school.
- Eigen schriftelijke toets met open vragen en opdrachten (bijvoorbeeld verhaalanalyse).
- Sollicitatiegesprekken.
- Eigen poëzie-analyseopdracht.
- Variaties op het mondeling schoolexamen literatuur: Leeskringgesprek discussiegroep, leesgroepjes in samenwerking met het vak Engels.
- Tentoonstelling.

Voor vwo

Voor vwo worden dezelfde toetsvarianten genoemd. Daarnaast noemen docenten op vwo: groepsgesprekken en een poëzie-essay. Waarvoor en hoe die groepsgesprekken worden gevoerd, is in de enquête niet nagevraagd. Ons vermoeden is dat bij het literatuurexamen is, omdat we dat in gesprekken met docenten tegengekomen zijn.

Hoe vaak worden deze toetsvormen op een school in een PTA gebruikt? Voor havo geeft tabel 22 de verkregen informatie weer. Eigen schrijfopdrachten en mondelinge prestaties (voordracht, discussie- of debatbijdragen) worden op havo op de meeste scholen een of twee keer afgenomen. Respectievelijk 15 % en 12 % van de respondenten geeft aan deze opdrachten nog vaker dan twee keer in het schoolexamen te hebben opgenomen. Eigen schriftelijke toetsen worden ook veel gebruikt: 115 respondenten geven aan deze een of meer keer in het PTA te hebben opgenomen. Het persoonlijk gesprek (over een dossier) wordt meestal een keer afgenomen. Zie tabel 23.

Tabel 23 Mate van gebruik van toetsvormen in het schoolexamen Nederlands havo

	havo					
	1x	2x	3x	4x	5x	> 5x
<i>Eigen</i> schriftelijke toets met gesloten en/of halfopen vragen (N = 115)	47 (41%)	24 (21%)	15 (13%)	15 (13%)	9 (8%)	5 (4%)
Schriftelijke toets met gesloten en/of halfopen vragen <i>uit de methode</i> (N = 55)	20 (36%)	13 (24%)	8 (15%)	7 (13%)	2 (4%)	5 (9%)
Schriftelijke toets met gesloten en/of halfopen vragen <i>van buiten, bijvoorbeeld van Cito</i> (N = 31)	22 (71%)	6 (19%)	1 (3%)	1 (3%)	1 (3%)	
<i>Eigen</i> schrijfopdracht (N = 145)	72 (50%)	50 (35%)	9 (6%)	8 (6%)	2 (1%)	4 (3%)
Schrijfopdracht <i>uit de methode</i> (N = 12)	5 (42%)	2 (17%)	2 (17%)	-	-	3 (25%)
<i>Cito</i> -schoolexamen schrijfvaardigheid (N = 6)	2 (33%)	2 (33%)	2 (33%)	-	-	-

	havo					
	1x	2x	3x	4x	5x	> 5x
Mondelinge prestatie (voordracht, discussie- of debatbijdragen) (N = 144)	83 (58%)	43 (30%)	12 (8%)	1 (1%)	2 (1%)	3 (2%)
Samenvatting schrijven (N = 57)	43 (75%)	7 (12%)	3 (5%)	1 (2%)	1 (2%)	2 (10) (4%)
Persoonlijk gesprek (over dossier bijvoorbeeld) (N = 101)	95 (94%)	3 (3%)	2 (2%)			1 (10) (1%)
Oude examens (N= 58)	35 (60%)	11 (19%)	1 (2%)	2 (3%)	5 (9%)	4 (7%)
Anders, namelijk.... (N = 13)	10 (77%)	1 (8%)	1 (8%)	1 (8%)		

Tabel 24 geeft de mate van gebruik van verschillende toetsvormen weer in de schoolexamens Nederlands vwo. Het globale beeld komt overeen met dat bij havo. Eigen schrijfopdrachten en mondelinge prestaties (voordracht, discussie- of debatbijdragen) komen op havo algemeen voor. Beide worden op de meeste scholen een tot drie keer afgenomen, respectievelijk 7 % en 4 % van de respondenten geeft aan deze opdrachten nog vaker dan drie keer in het schoolexamen te hebben opgenomen. Eigen schriftelijke toetsen worden ook veel gebruikt: 118 respondenten geven aan deze een of meer keer in het PTA te hebben opgenomen. Het persoonlijk gesprek (over een dossier) wordt meestal een keer afgenomen.

Tabel 24 Mate van gebruik van toetsvormen in het schoolexamen Nederlands vwo

	vwo					
	1x	2x	3x	4x	5x	> 5x
<i>Eigen</i> schriftelijke toets met gesloten en/of halfopen vragen (N = 118)	42 (36%)	25 (21%)	21 (18%)	12 (10%)	7 (6%)	11 (9%)
Schriftelijke toets met gesloten en/of halfopen vragen <i>uit de methode</i> (N = 50)	12 (24%)	14 (28%)	7 (14%)	4 (8%)	2 (4%)	11 (22%)
Schriftelijke toets met gesloten en/of halfopen vragen <i>van buiten, bijvoorbeeld van Cito</i> (N = 15)	10 (67%)	1 (7%)	1 (7%)	3 (20%)		
<i>Eigen</i> schrijfopdracht (N = 153)	79 (52%)	39 (26%)	24 (16%)	5 (3%)	2 (1%)	4 (3%)
Schrijfopdracht <i>uit de methode</i> (N = 15)	4 (27%)	4 (27%)	2 (13%)	2 (13%)	2 (13%)	1 (10) (7%)
<i>Cito</i> -schoolexamen schrijfvaardigheid (N = 5)	2 (20%)		2 (40%)			1 (10) (20%)
Mondelinge prestatie (voordracht, discussie- of debatbijdragen) (N = 153)	93 (61%)	33 (22%)	20 (13%)	2 (1%)	3 (2%)	2 (1%)
Samenvatting schrijven (N = 57)	39 (68%)	10 (18%)	2 (4%)	3 (5%)	2 (4%)	1 (10) (2%)

	vwo					
	1x	2x	3x	4x	5x	> 5x
Persoonlijk gesprek (over dossier bijvoorbeeld) (N = 109)	105 (97%)	3 (3%)	1 (1%)			
Oude examens (N= 54)	30 (56%)	7 (13%)	7 (13%)	4 (7%)	2 (4%)	\$ (7%)
Anders, namelijk.... (N = 2)		2 (100 %)				

In de enquête is ook gevraagd naar de instrumenten die bij het nakijken van de toetsen voor het schoolexamen Nederlands worden gebruikt: hoe de beoordeling van de leerlingen wordt gesystematiseerd. De volgende tabellen (25 tot en met 30) geven een beeld van het gebruik van diverse instrumenten bij verschillende toetsen.

- Bij schriftelijke toetsen wordt door de respondenten vrijwel altijd een vast correctievoorschrift gehanteerd.
- Schrijfopdrachten worden op zo'n zeven van de tien scholen (van de respondenten) met een checklist of analyseschema beoordeeld, en in ruim een kwart van de scholen met een rubric of beoordelingsschaal. Op een op de tien scholen wordt hierbij geen instrument gehanteerd.
- Bij mondelinge prestaties wordt de rubric of beoordelingsschaal op een derde van de scholen gebruikt. De anderen (twee op de drie) hanteren hierbij een checklist of analyseschema
- Samenvattingen worden ook meestal met een checklist of analyseschema beoordeeld. De groep respondenten die aangeeft dat samenvattingen niet van toepassing zijn, is relatief vrij groot.

Het gebruik van persoonlijke gesprekken en oude examens in schoolexamens komt op de drie scholen (van de respondenten) minder vaak voor: het aandeel 'niet van toepassing' is hier duidelijk groter. De beoordeling bij persoonlijke gesprekken vindt meestal plaats zonder instrument. Een klein aantal respondenten geeft aan dat het correctievoorschrift van oude examens aangepast wordt.

Tabel 25 Beoordelingswijze schriftelijke toetsen in havo en vwo

Schriftelijke toetsen	havo (N = 152)	vwo (N = 156)
Met vast correctievoorschrift	145 (95%)	148 (95%)
Zonder vast correctievoorschrift	4 (3%)	4 (3%)
Niet van toepassing	3 (2%)	4 (3%)

Tabel 26 Beoordelingswijze schrijfopdrachten in havo en vwo

Schrijfopdrachten	havo (N = 152)	vwo (N = 156)
Met checklist/analyseschema	109 (72%)	106 (68%)
Met rubric of beoordelingsschaal	39 (26%)	49 (31%)
Zonder instrument	20 (13%)	18 (12%)
Niet van toepassing	1 (1%)	0

Tabel 27 Beoordelingswijze mondelinge prestaties in havo en vwo

Mondelinge prestatie	havo (N = 152)	vwo (N = 156)
Met checklist/analyseschema	99 (65%)	104 (67%)
Met rubric of beoordelingsschaal	52 (34%)	52 (33%)
Zonder instrument	19 (13%)	0
Niet van toepassing	0	0

Tabel 28 Beoordelingswijze samenvatting in havo en vwo

Samenvatting	havo (N = 152)	vwo (N = 156)
Met modelsamenvatting	45 (30%)	45 (29%)
Met checklist/analyseschema	80 (53%)	83 (53%)
Zonder instrument	6 (4%)	8 (5%)
Niet van toepassing	38 (25%)	38 (24%)

Tabel 29 Beoordelingswijze persoonlijk gesprek in havo en vwo

Persoonlijk gesprek	havo (N = 152)	vwo (N = 156)
Met checklist	61 (40%)	65 (42%)
Zonder checklist	73 (48%)	76 (49%)
Niet van toepassing	18 (12%)	15 (10%)

Tabel 30 Beoordelingswijze oude examens in havo en vwo

Oude examens	havo (N = 152)	vwo (N = 156)
Met bestaand correctievoorschrift	89 (59%)	99 (64%)
Met aangepast correctievoorschrift	25 (16%)	18 (12%)
Niet van toepassing	38 (25%)	39 (25%)

6. De constructie van schoolexamentoetsen

In de vragenlijst zijn ook vragen opgenomen over de constructie van toetsen. Zie tabel 31 voor enkele van de gestelde vragen en antwoorden. Docenten werken vaak samen aan de ontwikkeling van toetsen, maar niet altijd werken alle docenten daaraan. Bij het weergeven van de resultaten maken we hier geen onderscheid tussen havo en vwo, omdat hier vrijwel geen verschillen te melden zijn.

Tabel 31 Ontwikkeling van toetsen en samenwerking

	Altijd	Meestal	Soms	Nooit
Ontwikkelen docenten zelf toetsen voor de eigen klassen? (N = 201)	43 (21%)	58 (28%)	45 (22%)	57 (28%)
Werken docenten binnen een jaarlaag samen aan het ontwikkelen van toetsen? (N = 201)	113 (56%)	58 (29%)	22 (11%)	6 (4%)
Werken alle docenten in de bovenbouw samen aan het ontwikkelen van toetsen? (N = 201)	76 (38%)	68 (34%)	40 (20%)	17 (9%)

Ook is gevraagd hoe vaak docenten nieuwe toetsen ontwikkelen en hoe vaak vragen in toetsen worden ververs. Uit de beantwoording van die vragen blijkt dat docenten in meerderheid jaarlijks toetsen ontwikkelen (162 van de 201 respondenten = 81%) en dat op scholen ook jaarlijks vragen in toetsen worden ververs (153 van 201 respondenten = 76%).

Docenten gebruiken over het algemeen geen toetsmatrijs om de inhoud van de toetsen (wat wordt wel gevraagd, wat niet) te bepalen. Ze doen het wel altijd in onderling overleg, maar soms ook wel op gevoel. Ook de methode bepaalt voor veel respondenten de inhoud van toetsen. In ruwweg een derde van de gevallen wordt het antwoord- of beoordelingsmodel bij een toets niet gezamenlijk gemaakt. Zie tabel 32 voor details.

Tabel 32 Gebruik van verschillende manieren om de inhoud van toetsen te bepalen

Hoe bepalen docenten de inhoud van de toetsen (wat wordt wel gevraagd, wat niet)? (N = 200)	Altijd	Meestal	Soms	Nooit
Met een toetsmatrijs	13 (7%)	28 (14%)	33 (17%)	126 (63%)
In overleg	128 (64%)	57 (29%)	12 (6%)	3 (2%)
Op gevoel	17 (9%)	41 (21%)	89 (45%)	53 (27%)
Door de methode	30 (15%)	65 (33%)	70 (35%)	35 (18%)
Maken docenten gezamenlijk een antwoordmodel en/of een beoordelingsmodel bij de toets?	70 (35%)	58 (29%)	49 (25%)	23 (12%)

Met betrekking tot de ontwikkeling van toetsen is tevens gevraagd of een antwoordmodel en/of een beoordelingsmodel bij de toets door docenten voorafgaand aan de afname van de toets

wordt gemaakt, of na afloop van de afname van de toets. Vrijwel altijd gebeurt dit vooraf (91%, N = 200), 8% maakt het model na de toetsafname.

Over de ontwikkeling van toetsen bevat de enquête ook enkele vragen over het onderhoud van toetsen. Uit de antwoorden komt naar voren dat docenten antwoord- en beoordelingsmodellen niet vaak bijstellen en dat ze schoolexamens nooit of hooguit soms vergelijken met die van collega's van andere scholen. De respondenten zeggen wel vaak (30%) of soms (62%) gebruik te maken van de ervaringen van leerlingen bij de revisie van toetsen. Tabel 33 geeft de gegevens voor deze vragen.

Tabel 33 Onderhoud van schoolexamentoetsen Nederlands

Onderhoudswijzen (N = 200)	Vaak	Soms	Nooit
Stellen docenten antwoordmodellen en/of beoordelingsmodellen na correctie van een toets wel eens bij (bijvoorbeeld vragen niet meetellen, normering bijstellen bij te veel onvoldoendes)?	26 (13%)	157 (79%)	17 (9%)
Vergelijkt u wel eens schoolexamens met collega's van andere scholen?	2 (1%)	73 (37%)	125 (63%)
Gebruikt u de ervaring van de leerlingen bij de revisie van de toetsen?	60 (30%)	124 (62%)	15 (8%)

Verder is gevraagd of scholen beschikken over een databank met oude toetsen, antwoordmodellen en beoordelingsmodellen. Van de respondenten geeft 86% (N = 200) aan daarover te beschikken, en 14% zegt daarover niet te beschikken.

Tot slot is gevraagd hoe leerlingen voorbereid worden op de schoolexamens. Geeft u uw leerlingen voorafgaand aan een schoolexamentoets/vaardighedenopdracht oefentoetsen of voorbeelden van opgaven die het niveau van de toets weerspiegelen? Op deze vraag antwoordt 92% van de respondenten met 'ja' (N = 200). Ook voorafgaand aan en tijdens de toets hebben de leerlingen vaak inzicht in de manier waarop hun prestaties beoordeeld worden (zie tabel 34).

Tabel 34 De mate waarin leerlingen inzicht krijgen in de beoordeling

(N = 200)	Vaak	Soms	Nooit
Hebben uw leerlingen vooraf inzicht in de wijze waarop de toets/hun prestatie beoordeeld zal worden?	168 (84%)	31 (16%)	1 (1%)
Hebben uw leerlingen tijdens het maken van de toets inzicht in de scoretoekenning ervan?	107 (54%)	79 (40%)	13 (7%)

7. De herkansingsregeling

De antwoorden op de vragen in de enquête over de herkansingsregeling komen in het volgende deel van dit verslag aan bod. De meeste respondenten (46%) geven aan dat zij bij de schoolexamens de regel hanteren dat er één herkansing is voor één vak per periode (zie tabel 35). De verschillen tussen havo en vwo zijn hier miniem.

Tabel 35 Herkansingsbeleid voor schoolexamens havo en vwo

	havo en vwo (N = 199)
Eén herkansing voor elk vak per toetsperiode.	9 (5%)
Eén herkansing voor één vak per toetsperiode.	92 (46%)
Eén herkansing voor elk vak per schooljaar.	13 (7%)
Eén herkansing voor één vak per schooljaar.	10 (5%)
Eén herkansing voor alle vakken voor de hele tweede fase.	1 (1%)
Anders, namelijk	74 (37%)

De variatie bij de 37% van de respondenten die aangeven een andere regeling te hanteren is heel groot. We kunnen de antwoorden van die vierenzeventig respondenten als volgt samenvatten.

Onder deze respondenten verschilt het aantal vakken dat op jaarbasis mag worden herkanst van één tot tien. Op sommige scholen is na elke periode een herkansingsronde, waarin doorgaans één à twee toetsen mogen worden herkanst. Op andere scholen mag alleen na de laatste SE-periode worden herkanst, of juist alleen na de tweede en derde toetsweek. Scholen die alleen na de laatste SE-ronde laten herkansen, hebben een strenger herkansingsbeleid. Sommige scholen hanteren een opbouw in de herkansingsmogelijkheden, bijvoorbeeld: één in vwo 4, één in vwo 5 en drie in vwo 6. Op een school blijft het aantal herkansingen in het voorexamenjaar beperkt tot drie, maar kunnen leerlingen in het examenjaar voor elk vak één toets herkansen. Op een andere mag de leerling zelf 20% kiezen.

Een respondent geeft aan dat de school onderscheid maakt in het herkansingsbeleid voor havo en vwo.

Aan het herkansen, zitten soms restricties: zo wordt gemeld dat debatten zijn uitgesloten van herkansing. Ook mag op verschillende scholen niet steeds hetzelfde vak worden herkanst; een school heeft de regel dat in de hele tweede fase een vak maar twee maal herkanst mag worden. Voorts worden probleemsituaties bij de leerling genoemd als reden om (extra) herkansing aan te bieden.

Enkele bijzondere regels met betrekking tot herkansen die we tegenkwamen zijn:

- Een herkansing voor een afgerond vak, een tweede herkansing naar keuze als alle vakken afgerond zijn per toetsperiode.
- Keuze uit herkansing voor een vak of vervanging van het laagste cijfer door het voortschrijdend gemiddelde.
- Een herkansing in het eindexamenjaar voor een van de kernvakken Engels, Nederlands of wiskunde, indien het behaalde cijfer lager is dan een 6.0.

Op de vraag welk cijfer telt bij herkansing, geeft 95 procent aan dat het hoogste cijfer telt en 5 procent van de respondenten (N = 199) geeft aan dat op hun school het cijfer van de herkansing telt.

Tot slot is hierbij gevraagd of mondelinge schoolexamens mogen worden herkanst. Dat ligt heel gevarieerd. Op twee van de vijf scholen mag dat wel en op twee van de vijf mag dat niet, geven de respondenten aan. Zie tabel 36.

Tabel 36 Herkansingsmogelijkheid mondelinge examens havo en vwo

	havo en vwo (N = 199)
Ja	80 (40%)
Nee	81 (41%)
Niet allemaal	30 (15%)
We werken niet met mondelinge examens	4 (2%)
Anders, namelijk	4 (2%)

Anders, namelijk

- Alleen het literatuurexamen.
- Literatuur niet, maar de voordracht wel.
- Onder bepaalde voorwaarden, zoals als het gemiddelde cijfer voor een vak onvoldoende is.

8. Knelpunten en ondersteuning

8.1 Knelpunten

De vraag naar de knelpunten bij het opstellen en afnemen van schoolexamens voor het vak Nederlands heeft veel reacties opgeleverd (bijna 90). De reacties zijn hieronder geordend.

Voor havo:

- **Correctiedruk**, vooral door het trainen en toetsen van schrijfvaardigheid. Een docent noemt de spanning tussen correctiedruk en toetskwaliteit: 'Bij het werken met mc-vragen of waar/niet waar-stellingen toets je soms niet de juiste vaardigheid.'
- **Tijdsdruk** lijkt sterk op correctiedruk en wordt vooral gevoeld bij het afnemen van mondelinge schoolexamens literatuur.
- De **organisatie** van mondelinge toetsing vraagt veel tijd en inspanning. Dat geldt niet alleen voor literatuurexamens. Een docent schetst: 'bijvoorbeeld bij debatten moeten vier leerlingen debatteren, moet er een jury zijn, moeten er voorbereidingslokalen zijn, dat levert nogal eens problemen op. Bij schrijfvaardigheid moeten er voldoende computerlokalen beschikbaar zijn met printers.' Een ander probleem rondom de organisatie van mondelinge toetsen, is dat deze leiden tot veel lesuitval. Ook noemt een docent dat leerlingen slechter presteren op een vak dat aan het einde van een SE-periode wordt getoetst. Hoe stem je daar eventueel je toets op af? Tijdsdruk leidt er soms toe dat docenten afspraken maken via de mail, waardoor er interpretatieverschillen ontstaan en de leerlingen verschillend worden beoordeeld.
- De **deskundigheid** met betrekking tot het maken van voldoende, gelijkwaardige, valide en betrouwbare toetsen en het vaststellen van normeringen voor al die verschillende vakonderdelen wordt ervaren als knelpunt, evenals de deskundigheid met betrekking tot het beoordelen van spreek- en schrijfproducten. Opvattingen van docenten over de kwaliteit van een leerlingprestatie lopen nogal uiteen. Het is ook lastig om in beoordelingsmodellen voor schrijven en mondelinge taalvaardigheid de verschillen tussen havo en vwo te verwerken. Een ander punt dat samenhangt met deskundigheid is de wens van docenten om goed te kunnen beoordelen of een leerlingprestatie op het juiste niveau is. Ook valt het niet mee om de omschrijving in de syllabus goed te interpreteren en correct weer te geven in een schoolexamen.
- De **beoordeling** van mondelinge taalvaardigheid en schrijven is in ieder geval een knelpunt, omdat de cijfers nogal subjectief zijn en per docent sterk verschillen. Beoordelingsmodellen en rubrics helpen wel een beetje, maar niet afdoende.
- De druk om het verschil tussen **SE- en CE-cijfer** te minimaliseren wordt door verschillende docenten als problematisch ervaren. Een docent schrijft: 'Ik vind het oneerlijk om alles maar naar beneden te schroeven omdat de leerlingen minder goed zijn in leesvaardigheid. Omdat ik op het vavo met een eenjarige havo (4/5) te maken heb, is er weinig tijd voor oefening.' Een andere docent omschrijft het dilemma waartoe de SE-CE-eis leidt: 'moet ik leerlingen nu voorbereiden op hun examen, of op hun toekomst? Ofwel: laat ik leerlingen in het eindexamenjaar zoveel mogelijk leesvaardigheid en samenvattingen maken, zodat ook SE en CE in balans zullen zijn ... of kies ik voor een pluriform SE waarbij aller aspecten van de taal en letterkunde passeren, maar kunnen leiden tot lagere CE-cijfers?'
- De diversiteit aan opvattingen binnen een sectie (over zwaartepunten, kennis of vaardigheden toetsen, beoordeling) maken het soms lastig om tot **overeenstemming** te

komen. Veel docenten noemen de verschillen van inzicht tussen docenten onderling. Soms spelen ook fysieke zaken een rol bij het bereiken van overeenstemming of een gedeelde visie op het vak, zoals het gebrek aan een goede vergaderplek.

- Samenhangend met het vorige punt is dan ook het bepalen van een **visie op het vak**. Een docent schetst een trits vragen: 'Hoe belangrijk is literatuur bijvoorbeeld nog? Hoe krijg je schrijfvaardigheid getoetst, zonder enorme hoeveelheden werk? In hoeverre toets een nakijkbare toets schrijfvaardigheid, echt schrijfvaardigheid. Welke onderdelen toets je in 4h en welke in 5h? Moet je deelvaardigheden als woordenschat/spelling/formuleren nog toetsen in 5h?'
- Veel docenten denken dat de stof van het CE niet getoetst mag worden in het SE. Ze ervaren dat als een probleem omdat die stof wel belangrijk is voor de weging.

Voor vwo:

Vwo-docenten noemen dezelfde knelpunten, en benadrukken correctiedruk, tijdsdruk, de subjectieve beoordeling van schrijf- en spreekvaardigheid en de druk om SE- en CE-cijfer dichter bij elkaar te brengen. Enkele aanvullende gedachten van vwo-docenten over de al bij havo genoemde aandachtspunten die opmerkelijk of aanvullend zijn luiden:

- Ten aanzien van **tijd- en correctiedruk**: 'Er is een chronisch gebrek aan tijd, de werkdruk is op permanente basis te hoog en een ernstige zaak: elke vorm van belangstelling (van de kant van de inspectie bijvoorbeeld) ontbreekt. Systeem-onverschilligheid. Uw enquête is een uitzondering, waarschijnlijk eerder uit bezorgdheid dan uit positieve belangstelling.' Ook kost het veel tijd om vooral goede literatuurtoetsen te maken en ontberen docenten toetsontwikkeluren.
- Ten aanzien van **organisatie** noemt een docent dat in de bovenbouw alle toetsen schoolexamens zijn, wat voor het vak niet altijd zinvol is. Ook lukt het niet elke school om bij mondelinge toetsen een tweede docent te laten bijzitten en het blijkt dan lastig om een protocol bij te houden waarop een docent zich bij problemen achteraf kan beroepen.
- Over de druk om **SE- en CE-cijfers** op elkaar af te stemmen, schrijft een docent: 'Veel leerlingen op het vwo scoren hoog met mondelinge taalvaardigheid, schrijfvaardigheid en literatuur. Dat geeft een verschil met de CE-cijfers. Hierdoor zou je mogelijk in het schoolexamen ook grammatica en spelling kunnen opvoeren, maar dat is dan alleen om het cijfer te drukken. Daar hebben we op onze school nog niet voor gekozen, maar wanneer de cijfers te zeer uiteen gaan lopen, zal de druk daarop toenemen. Dat vinden we een verkeerde argumentatie.'
- Ten aanzien van de **overeenstemming** met sectiegenoten wordt nog genoemd het vasthouden aan de vooraf gestelde normering bij tegenvallende resultaten.
- Ten aanzien van **visievorming** op het vak passeren ook hier nogal wat concrete vragen de revue: Moeten we de domeinen die in het eindexamen worden getoetst (argumentatieve vaardigheden en leesvaardigheid) juist wel of niet in het schoolexamen opnemen? Mogen leerlingen naar het SE Schrijfvaardigheid wel of niet het documentatiemateriaal meenemen? Bij spreekvaardigheid: hoe beoordeel je zo objectief mogelijk? Literatuur: wat toets je, niveau of ontwikkeling? Wat is een goede balans tussen literatuur en taalvaardigheid? Is het zinvol en juist om differentiatie in toetsing van vooral literatuur aan te brengen?'

Daarnaast noemen docenten op vwo:

- De communicatie met de leerlingen. Zo noemt een docent dat het door tijdgebrek vaak niet mogelijk is leerlingen voldoende feedback te geven. Ook het achteraf inzicht geven aan leerlingen over de totstandkoming van cijfers voor mondelinge groepsopdrachten is een knelpunt.
- De overladenheid van het programma: de veelheid aan vakonderdelen wringt met het beperkte aantal toetsmomenten dat de schoolorganisatie doorgaans biedt.

- Fraude bij documentatie en leesverslagen.
- Goede aansprekende onderwerpen op niveau vinden en klaarmaken voor toetsing bij de mondelinge toets en de toets schrijfvaardigheid.

8.2 Ondersteuning

Welke ondersteuning zou u willen hebben bij het samenstellen van toetsen? Zowel voor havo als vwo zijn er meerdere respondenten (ruim tien) die op verschillende wijze geformuleerd vragen om voorbeelden van schoolexamens. Deze behoefte aan richting, afstemming of normering uit zich ook in andere opmerkingen, die minder vaak voorkomen. De antwoorden op deze vraag vatten we hieronder als volgt samen.

Voor havo:

- Feedback op toetsen, door docenten van andere scholen.
- Uitwisseling tussen scholen onderling van ideeën en toetsen.
- Databank met: schoolexamens met een geijkte normering, voorbeeldtoetsen, rubrics, toetsmatrizen, teksten met vragen op examenniveau (maar geen oude schoolexamens).
- Kennis over het maken van toetsen, onder andere goede vragen maken, valide toets ontwerpen.
- Door SLO of Cito ontwikkelde rubrics voor het beoordelen van schrijfopdrachten en mondelinge vaardigheden.
- Door uitgevers verstrekt correct materiaal.
- Schrijf/spreek/luister/leesopdrachten op examenniveau over één centraal bepaald, actueel, maatschappelijk onderwerp. Levensrecht videomateriaal met kijk- en luisteropdrachten, teksten uit kranten en tijdschriften op voldoende niveau, met een keuze aan verwerkingsopdrachten, ondersteund via een website met extra materiaal, links naar video's, luisterfragmenten. En voorbeelden van geannoteerde geslaagde verwerkingsopdrachten van leerlingen.
- Meer tijd.

Voor vwo:

Vwo-docenten noemen dezelfde behoeften, zoals een databank met veel voorbeeldmateriaal, uitwisseling van ervaring met andere collega's en meer tijd in de vorm van toetsontwikkeluren. Daarnaast noemen ze aanvullende wensen ten aanzien van de vermindering van de tijdsdruk: er is behoefte aan (correctie)tijdbesparende tips en minder gedetailleerde beoordelingsmodellen voor schrijfvaardigheid die toch recht doen aan de leerling. Wat in dit verband ook zal helpen is erkenning van het feit dat mondelinge toetsen voorbereiding en nawerk vergen en dat mondelinge toetsen een duidelijke plaats krijgen in het toetsrooster.

Voorts beschrijven deze respondenten een aantal andere behoeften:

- Richtlijnen of kaders, zoals een richtlijn voor hoe zwaar elk domein moet meetellen in het schoolexamen, een landelijk examen voor de schrijfvaardigheid en de literatuurkennis, adviezen bij SE in CE over de vraag hoe objectiviteit te waarborgen; zelfs bij uitgebreide beoordelingsschema's.
- Ideeën voor onderwerpen voor de toetsen Spreekvaardigheid en Schrijfvaardigheid en de bijpassende documentatie daarbij.
- Nascholing met betrekking tot het maken van goede toetsen en beoordelingsmodellen. Ook een richtinggevende conferentie van SLO wordt genoemd,
- Voor een aantal vaardigheden wordt de expliciete behoefte aan voorbeeldtoetsen genoemd: leesvaardigheid op examenniveau (maar geen oude examens), literatuur, argumentatietheorie en schrijfvaardigheid.

Hoewel de havo- en vwo-docenten geen wensen noemen die slechts betrekking hebben op een van de twee schooltypes, zijn bij deze vraag door respondenten voor beide sectoren nog enkele andere ideeën naar voren gebracht. Hun behoeften overlappen grotendeels de behoeften die eerder bij havo en vwo zijn genoemd. Zo wordt ook hier dringend gevraagd naar handzame, eenduidige beoordelingsmodellen, meer tijd (taakuren voor correctie en overleg), een (landelijke) databank voor toetsen, richtlijnen voor normering. Eén docent is voor meer bemoeienis van bovenaf aangaande examens en verwoordt dat aldus: ' Verder geloof ik niet dat leraren in staat zijn tot het construeren van examens van voldoende kwaliteit en validiteit. Dat is onze competentie te boven. Examens horen extern afgenomen te worden. Laat ons dan maar leerlingen onderwijzen en 'bevorderen' middels onze eigen toetsen. Aan het einde hoort een externe toets te wachten, niet een slap en frauduleus schoolexamen zoals nu'. Er zijn meer respondenten die denken dat een onafhankelijke organisatie de toetsen moet maken, en ze vragen ook om meer en beter werk van methodemakers.

Andere docenten zijn minder expliciet in hun wens naar externe sturing. Een docent stelt bijvoorbeeld de pragmatische vraag: 'Hoe kunnen we zorgen dat de SE-cijfers in de buurt komen van de CE-cijfers zonder dat we eenzijdig gaan toetsen?'

Ook de behoefte aan uitwisseling met andere docenten komt terug, met als nieuw element de vraag naar feedback op toetsen door deskundigen. Een docent oppert de behoefte aan een klein netwerk van scholen om mee te overleggen.

Een aantal andere nieuwe punten luidt:

- Een duidelijke handleiding om de leesvaardigheid op het CE voor te bereiden en een eenduidige lijst van op het CE gebruikte begrippen.
- Inzicht in hoe de CE-cijfers tot stand komen.

9. Conclusie en discussie

In de voorgaande hoofdstukken hebben we de gegevens gepresenteerd die een digitale enquête naar het schoolexamen Nederlands op havo en vwo heeft opgeleverd. Voor zover wij weten is dit de eerste keer sinds het themanummer van MOER over schoolonderzoeken (Buys, Van der Geest, De Kruijk, Schouw, Van Seters, Van der Straaten, & Verhoeven, 1987) dat er een poging is gedaan de praktijk van het hele schoolexamen Nederlands in havo en vwo in kaart te brengen. Dat themanummer ging vooraf aan de instelling van de Commissie Vernieuwing Examenprogramma's Nederlandse taal en letterkunde havo en vwo, die voorstellen voor het examenprogramma heeft opgesteld (CVEN 1991). Deze voorstellen hebben aan de basis gelegen van de examenprogramma's voor Nederlands in de tweede fase van het voortgezet onderwijs, die in 1997 zijn ingevoerd.

Het nieuwe schoolexamen schrijfvaardigheid, dat daarvan het gevolg was, is onderzocht door Goosen (2001) en Scheeres en Stokkink (2002, 2003). Goosen (2001) rapporteert over ontwikkeling en afname van het schoolexamen gedocumenteerd schrijven op vijftien havoscholen in het zuiden van Nederland op basis van een voorgelegde vragenlijst. Hij vindt een vrij sterke variatie in het gebruik van documentatie en de gegeven opdrachten. De ondervraagde docenten zijn bij hem tevreden over hoe het de eerste keer gegaan is met het nieuwe schoolexamen. Er is wel behoefte aan uitwisseling over dit schoolexamen onder deze docenten. Scheeres en Stokkink (2002, 2003) verwerken de gegevens van een schriftelijke vragenlijst die ingevuld is door 80 docenten en interviews met negen (Scheeres en Stokkink, 2002) of tien (Scheeres en Stokkink, 2003) sectieleiders havo en vwo. Dit onderzoek richt zich ook op de inrichting van het examen 'gedocumenteerd schrijven' en de ervaren plus- en minpunten daarvan. Ook zij rapporteren variatie: zo laat 40% van hun respondenten altijd teksten reviseren, 40% alleen als de tekst onvoldoende gevonden is en 20% laat geen teksten reviseren. Deze onderzoekers vinden een voorkeur voor het betoog. De leraren in dit onderzoek zijn verdeeld over de vraag of het (toen nog nieuwe) schoolexamen schrijfvaardigheid een vooruitgang is.

Vermeldenswaard is verder het onderzoek van Gelinck (2000) naar de positie van debatteren in de tweede fase van het voortgezet onderwijs. Daaruit komt naar voren dat zeventien van de twintig docenten die de enquête in dit onderzoek hebben ingevuld, onderwijs in mondelinge taalvaardigheid geven door de 'spreekbeurt', zeven geven onderwijs in discussie en zes hanteren het debat. Of deze docenten de genoemde vormen ook in het schoolexamen mondelinge taalvaardigheid hanteren? Dat lijkt aannemelijk, maar daarover levert het onderzoek geen gegevens.

In dit hoofdstuk vatten we de gepresenteerde gegevens van onze enquête samen, waarna we de resultaten zullen bespreken.

9.1 Conclusie

Het beeld dat uit ons onderzoek naar voren komt is, net als bij Goosen (2001) en Scheeres & Stokkink (2002, 2003) voor schrijfvaardigheid, dat er een grote diversiteit bestaat bij de inrichting van schoolexamens. Zo nemen de meeste scholen het schoolexamen in de laatste twee schooljaren af, maar een flink deel van de respondenten (30% voor havo en 42% voor vwo) geeft aan dat het schoolexamen in zijn geheel in het (laatste) examenjaar wordt afgenomen. En dit is niet de enige variatie.

Inhoudelijk zorgt het examenprogramma er voor dat de domeinen B: Mondelinge taalvaardigheid, C: Schrijfvaardigheid en E: Literatuur in het PTA opgenomen zijn, omdat die niet in het centraal examen opgenomen zijn. (Domein F: Oriëntatie op studie en beroep bevat geen eindterm. Het heeft daarom vooral consequenties voor het onderwijs en niet voor het schoolexamen en is daarom niet in de enquête naar het schoolexamen opgenomen.)

Voor het schoolexamen mondelinge taalvaardigheid is vooral gekozen voor de voordracht (72% voor havo, 61% voor vwo) en komen discussie en debat duidelijk minder veel voor. Ten opzichte van de gegevens van Geelinck (2000) lijkt 'de spreekbeurt' echter terrein te verliezen. Ongeveer een derde van de scholen hanteert het debat. De discussie komt op een vijfde tot een kwart van de scholen voor.

Bij schrijfvaardigheid komen de beschouwing en vooral het betoog op beide schooltypen voor in het schoolexamen van ongeveer 80% van de scholen van de respondenten. De uiteenzetting wordt op veel minder scholen gevraagd.

Argumentatieve vaardigheden wordt op ongeveer een derde van de scholen van de respondenten afzonderlijk in het schoolexamen getoetst.

Opvallend is dat rond de helft van de scholen ook domein A: Leesvaardigheid in het schoolexamen heeft opgenomen. Het gaat dan in de meeste gevallen om het analyseren en interpreteren van leesteksten, maar ook de subdomeinen beoordelen en samenvatten komen regelmatig voor. De andere helft doet dit dus niet.

Het meest onderschreven argument om leesvaardigheid op te nemen in het schoolexamen (rond 90%), is dat hiermee de leerlingen voorbereid worden op het centraal examen, waarin (tot op heden) alleen het domein leesvaardigheid getoetst wordt. Ook het argument dat men hiermee het verschil tussen SE- en CE-resultaten wil verkleinen, wordt ruim onderschreven (ongeveer 65%). Zo goed als alle respondenten die leesvaardigheid *niet* hebben opgenomen, onderschrijven het argument dat leesvaardigheid via het CE met 50% van het eindexamencijfer Nederlands al zwaar genoeg meetelt.

De ruimte die er is om vakonderdelen aan het PTA toe te voegen, wordt volgens de respondenten verder (naast leesvaardigheid) op meer dan de helft van de scholen gebruikt voor formuleren en spelling. Dit gebeurt op havo iets vaker dan op vwo.

Ook het **gewicht** van deze domeinen en ander vakonderdelen in het schoolexamencijfer varieert sterk tussen de verschillende scholen.

- Domein A: Leesvaardigheid: 5% tot 30%
- Domein B: Mondelinge taalvaardigheid: 5% tot 30%
- Domein C: Schrijfvaardigheid: 15 tot 45%
- Domein D: Argumentatieve vaardigheden (apart): 5% tot 20%
- Domein E: Literatuur: 15% tot 40%
- Overige onderdelen: 0% tot 20%.

Sinds 2007 zijn **handelingsdelen** niet meer verplicht. Nu gebruikt nog een kleine meerderheid (havo 57%, vwo 54%) handelingsdelen in het schoolexamen Nederlands. Op die scholen gaat het dan meestal om het leesdossier (ten bate van domein E: Literatuur). Vier van de tien respondenten geeft aan dat (ook) het schrijfdossier nog gehanteerd wordt.

Zowel op havo als op vwo zien we dat een van de belangrijkste redenen om handelingsdelen in het PTA op te nemen is dat docenten hiermee een krachtig middel in handen hebben om het (zelfstandig) voorbereidende werk van leerlingen te reguleren: spreiding van de leerstof en uitnodigen tot regelmatig werken/oefenen worden vaak genoemd. Een andere veelgenoemde reden is, vooral voor literatuuronderwijs en in iets mindere mate voor schrijfonderwijs, dat de dossiers zowel docent als leerling inzicht geven in de ontwikkeling van leerlingen. Ook de mogelijkheid om via handelingsdelen aandacht te besteden aan algemeen vormende doelen (voor vwo: cultuurparticipatie) en aan vaardigheden die belangrijk zijn voor het

vervolgonderwijs, laten zien dat docenten het handelingsdeel niet alleen als 'controlemiddel' voor de studie-inzet gebruiken, maar ook als didactisch instrument.

Wat de **toetsvormen** betreft kunnen we kort zijn: de standaard is dat scholen in de schoolexamens zelfgemaakte schriftelijke toetsen (met gesloten en/of halfopen vragen, mondelinge prestaties (voordracht, discussie- of debatbijdragen), eigen schrijfp opdrachten en het persoonlijk gesprek (mondeling over een dossier bijvoorbeeld) gebruiken. Een derde van de respondenten geeft aan ook schriftelijke toetsen uit de methode te gebruiken, samenvattingen te laten schrijven en oude examens (leesvaardigheid) te gebruiken. De verschillende toetsvormen worden op sommige scholen een keer ingezet, op andere vaker (tot vijf keer of meer).

Antwoordmodellen en/of beoordelingsmodellen bij de – dus meestal zelfgemaakte – toetsen maken de respondenten meestal in onderling overleg, maar de resultaten van de enquête roepen vragen op over hoe systematisch die modellen worden ontwikkeld. Toetsmatrijzen worden heel weinig gebruikt, en het gevoel wordt bij de bepaling van de inhoud van de toets niet buitengesloten. Antwoord- en/of beoordelingsmodellen worden soms bijgesteld nadat de toets is afgenomen, of op basis van ervaring van leerlingen, maar dat gebeurt niet vaak. En schoolexamens worden door tweederde van de respondenten nooit met die van collega's van andere scholen vergeleken.

Ook de **herkansingsregeling** laat de grote variatie zien in de schoolexamens van verschillende scholen. Een kleine helft van de respondenten geeft aan dat de regel bij hen op school is: één herkansing voor één vak per periode. De grootste helft van de respondenten rapporteert een ruime variatie aan mogelijkheden: het aantal herkansingen loopt uiteen van bijna geen (één voor één vak in de hele tweede fase) tot tien per schooljaar, en dan zijn er nog allerlei verschillen met betrekking tot het tijdstip waarop herkanst kan worden en zijn er regelingen voor bijzondere gevallen.

De **knelpunten** die de respondenten aangeven zijn in te delen in organisatorische en inhoudelijke knelpunten. De organisatorische knelpunten – correctiedruk van schriftelijke examens, tijdsdruk van mondelinge examens, organisatie van examens – hebben overigens ook inhoudelijke gevolgen, omdat ze de inhoud van de examens en de beoordeling van de leerlingprestaties beïnvloeden. De inhoudelijke knelpunten die genoemd worden, zijn ernstig: onvoldoende deskundigheid in het maken van toetsen, in het beoordelen van mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid, onvoldoende overeenstemming binnen de sectie, druk om het verschil tussen het SE-cijfer en het CE-cijfer te verkleinen. De gewenste **ondersteuning** die de respondenten aangeven, sluit hierop aan: een databank met voorbeeldmateriaal, uitwisseling met andere collega's en meer tijd in de vorm van toetsontwikkelingsuren. Ook vragen de respondenten om richtlijnen en kaders.

9.2 Discussie

De overheid heeft met ingang van 2007 de vrijheid van de scholen bij de invulling van het onderwijs in de tweede fase vergroot. De eindtermen van de diverse examenprogramma's zijn toen sterk verminderd in aantal en minder gedetailleerd geformuleerd, en alle vormvoorschriften voor het schoolexamen zijn geschrapt. Voor het schoolvak Nederlands betekent dit onder meer dat de handelingsdelen niet meer verplicht zijn, en dat 'letterkunde' weer opgenomen is in het eindcijfer voor het SE Nederlands, behalve als de school kiest voor geïntegreerd literatuuronderwijs (GLO). Ook de weging van de verschillende onderdelen wordt aan de school over gelaten. Scholen hebben een veel grotere vrijheid gekregen het schoolexamen naar eigen inzicht in te richten. De basis van deze veranderingen lag in de ministeriële nota *Ruimte laten en keuzes bieden in de tweede fase havo en vwo* (2003).

De gevolgen van deze verandering in de regelgeving komen in dit onderzoek naar voren in de grote variatie in de schoolexamens tussen scholen. Scholen hebben de vrijheid in het schoolexamen eigen accenten te leggen. Te veel eigen accent doet echter afbreuk aan de vergelijkbaarheid van de diploma's tussen scholen, en de grote variatie in de inrichting, weging en vormgeving van het schoolexamen van het 'kernvak' Nederlands geeft ons reden tot zorg. We zullen dit op een aantal punten toelichten. We doen dit mede op basis van de gesprekken die we acht keer met ruim vijftientig docenten hebben gevoerd in het project Kwaliteitsborging Schoolexamens havo vwo, waarin ook dit onderzoek is uitgevoerd.

De grote variatie uit zich in de eerste plaats in de verschillende wegingsfactoren. Voor een deel zijn die verschillen het gevolg van het feit dat scholen met GLO geen literatuur meewegen in het SE-cijfer en er dan voor de andere domeinen percentueel meer ruimte overblijft. Als een sectie Nederlands er bijvoorbeeld voor kiest om schrijfvaardigheid voor 15% in het schoolexamen te laten meewegen, dan telt schrijfvaardigheid in de eindexamencijfers voor Nederlands van die school slechts voor 7,5% mee. Op een andere school heeft schrijfvaardigheid een gewicht van 45%. Aan de andere kant, als een sectie Nederlands leesvaardigheid in het schoolexamen op wil nemen voor een gewicht tot 20%, en geen GLO heeft, dan blijft er voor mondelinge taalvaardigheid en schrijfvaardigheid niet veel ruimte over. Nu is dus de situatie ontstaan dat het niet meer echt duidelijk is waar het eindcijfer voor Nederlands voor staat: wel of geen literatuur, hoe zwaar weegt schrijfvaardigheid? Omdat er bij docenten ook behoefte blijkt te zijn aan richtlijnen en kaders, zouden wij daarvoor wat de weging betreft willen teruggrijpen op een richtlijn van voor 2007 (Vakontwikkelgroep Nederlands, 1995). Omgerekend komt die neer op het volgende: literatuur 45%, schrijfvaardigheid 35%, mondelinge taalvaardigheid 20%. Zonder literatuur was het voorschrift tot 2006 voor schrijfvaardigheid 60% en mondelinge taalvaardigheid 40%. De vrije ruimte van scholen zou ingeperkt kunnen worden tot maximaal 10%.

De variatie in de schoolexamens Nederlands uit zich in de tweede plaats in het aantal meetmomenten van de schoolexamens op verschillende scholen. Tabel 23 en 24 geven een goed beeld van deze variatie. Schoolexamens zijn er onder andere om de leerlingen extra mogelijkheden te geven om te excelleren en het toeval bij de bepaling van het cijfer uit te sluiten. De herhaalde meting is voor een deel de kracht van het schoolexamen in combinatie met ene moment van het centraal examen (Van Rijn, Béguin & Verstralen, 2011). Twee schooljaren geven meer mogelijke meetmomenten dan het (niet volledige) examenjaar. Relatief veel vwo-scholen lijken toch ervoor te kiezen het schoolexamen alleen in vwo 6 af te nemen (tabel 1). Of daarmee ook het aantal meetmomenten beperkt is, kunnen we niet met zekerheid stellen, omdat één schoolexamen schrijfvaardigheid of literatuur met behulp van dossiervorming ook een cumulatie van meetmomenten kan zijn.

De variatie aan meetmomenten uit zich ook in de variatie in de herkansingsregelingen van de scholen. Veel herkansingsmogelijkheden geven, doet ons inziens echter afbreuk aan de mate waarin het schoolexamen door leerlingen serieus wordt genomen. Het effect van de verschillende herkansingsregelingen zou wat ons betreft nader onderzocht mogen worden. Misschien zou op grond daarvan de ruimte van de scholen wat dit betreft beperkt kunnen worden. Zowel het aantal schoolexamens als de herkansingsregelingen maken onderdeel uit van het schoolbeleid en zijn door de docenten Nederlands op school slechts ten dele te beïnvloeden. We willen er in elk geval voor pleiten bij het schoolexamen Nederlands zoveel mogelijk te zorgen voor meerdere meetmomenten per domein (zie ook Sanders, 2011).

In de derde plaats uit de grote variatie zich in het gebruik van handelingsdelen. Ruim de helft van de scholen geeft aan die nog te hanteren. De verplichting van de handelingsdelen is met ingang van het examen van 2007 vervallen. Op een kleine helft van de scholen lijkt het handelingsdeel bij Nederlands daarna te zijn verdwenen. Het roept de vraag op hoe op die

scholen de eindtermen worden getoetst over het kunnen verzamelen en verwerken van informatie en het kunnen reviseren van teksten. En daarmee wat het ene cijfer voor Nederlands waard is ten opzichte van dat cijfer op een andere school. De argumenten die de docenten aangeven om handelingsdelen wel in het schoolexamen op te nemen zijn bovendien sterk: spreiding van leerstof en werklust, inzicht in ontwikkeling van de leerling, bevordering zelfstandigheid, ruimte voor culturele vorming, voorbereiding op hoger onderwijs en regulering studie-inzet. Scholen die het handelingsdeel hebben afgeschaft, dienen volgens ons te overwegen dit besluit te herzien.

Tot slot willen we stilstaan bij het gegeven dat een aantal scholen ervoor kiest oude examens leesvaardigheid in het schoolexamen op te nemen: ruwweg de helft wel en de helft (nog) niet. Het aantal scholen dat hiervoor kiest, neemt toe door de discussie over de verschillen in SE- en CE-cijfers en de discrepantieregeling van de inspectie. Die regeling houdt in dat scholen waar die cijfers gemiddeld over alle vakken meerdere jaren meer dan een halve punt verschillen, maatregelen moeten nemen om die verschillen te verkleinen. Wij vinden het gebruik van oude examens een onwenselijke ontwikkeling, omdat - naast de hierboven gegeven argumenten (teveel gewicht voor leesvaardigheid, het gebruik om het gemiddelde cijfer te verlagen) - de tekst met vragen maar ten dele een goede toets is van leesvaardigheid, en omdat eenzijdige aandacht voor de tekst met vragen in de lespraktijk een ernstige beperking is van de didactische mogelijkheden om de leesvaardigheid van leerlingen te vergroten. Als de school leesvaardigheid wil toetsen, dan kan het ook op andere manieren.

Mogelijkheden zijn: verschillende soorten schema's en samenvattingen over teksten (bijvoorbeeld een samenvatting in steekwoorden, een kolommenschema, een Venndiagram), lezen met sorteertaken, een becijferd tekstendossier dat voorbereidt op een spreek- en of schrijfpdracht (met bewerkingen, in de vorm van markerings, aantekeningen in de marge, schema's).

De slaag-zakregeling die vanaf 2013 gehanteerd gaat worden en waarbij het cijfer voor Nederlands (en Engels en wiskunde) een zwaarder gewicht krijgt, geeft extra aanleiding om genoemde knelpunten serieus te nemen en de komende jaren werk te gaan maken van de gevraagde ondersteuning. SLO heeft hierbij een bijzondere taak, omdat ze verantwoordelijk is voor (goede) handreikingen voor het schoolexamen.

Literatuur

Buys, A., Geest, E. van der, Kruijk, D. de, Schouw, L., Seters, J. van, Straaten, H. van der, & Verhoeven, T. (1987). Schoolonderzoeken. In: *Moer* 1987/5-6 (themanummer).

CVEN (1991). *Het CVEN-rapport. Eindverslag van de Commissie Vernieuwing Eindexamenprogramma's Nederlandse taal en letterkunde v.w.o. en h.a.v.o.* Den Haag: Sdu Uitgeverij.

Gelinck, C. (2000). Discussie gesloten? Het debat op school - een betoog. In: *Levende Talen Tijdschrift*, 1/2, p. 21-26.

Goosen, H. (2001). De inrichting van het nieuwe examen schrijfvaardigheid. In: *Levende Talen Tijdschrift*, 2/2, p. 24-33.

Van Rijn, P.W., Béguin, A.A., & Verstralen, H.H.F.M. (2011). Educational measurement issues and implications of high stakes decision making in final examinations in secondary education in the Netherlands. In: *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 19:1, p. 117-136.

Sanders, P. (Red.) (2011). *Toetsen op school*. Arnhem: Cito (www.toetsenopschool.nl).

Scheeres, L., & Stokking, K. (2002). *Docenten Nederlands maken schoolexamens schrijfvaardigheid*. Utrecht: ISOR.

Scheeres, L., & Stokking, K. (2003). Schoolexamen schrijfvaardigheid Nederlands in de maak. In: *Moer*, 2003/2, p. 68-70.

Vakontwikkelgroep Nederlands (1995). *Advies Examenprogramma's havo en vwo*. Den Haag: Stuurgroep Profiel Tweede Fase.

Reeds uitgegeven in deze reeks:

1. Inhoudselementen Nederlands nader onderzocht (1988).
2. Functionele Taalvaardigheid nader onderzocht (1988).
3. IBO-leerlingen in een breed-heterogene brugklas (1989).
4. Nederlands in het IBO (1990).
5. Schoolse taalvaardigheden in zaakvakken: leergangen (1990).
6. Schoolse taalvaardigheden in zaakvakken: lespraktijk (1990).
7. Spreek- en luisteronderwijs: literatuuronderzoek en methode-analyse (1991).
8. Spreek- en luisteronderwijs: case-studies (1991).
9. Lees- en schrijfonderwijs: literatuuronderzoek en analyse van kerndoelen en methoden (1992).
10. Allochtone leerlingen in het Moderne Vreemde Talenonderwijs.
11. Nee, dat bedoelt ze toch niet! (1993).
12. Actief Leren (1994).
13. Het toetsen van schoolse taalvaardigheden. Een pilot-onderzoek (1994).
14. Spreken en Luisteren in de Tweede Fase. De gedocumenteerde groepsdiscussie op het Pierson College in Den Bosch (1995).
15. Spreken en Luisteren in de Tweede Fase. Spreekbeurt en discussie op het Libanon Lyceum in Rotterdam (1995).
16. Spreken en Luisteren in de Tweede Fase. Presenteren, discussiëren en notuleren op de scholengemeenschap Winkler Prins in Veendam (1995).
17. Spreken en Luisteren in de Tweede Fase. Het debat op de scholengemeenschap Huizermaat in Huizen (1996).
18. Spreken en Luisteren in de Tweede Fase. Triospreekbeurt, debat en discussie op het Montessori Lyceum Herman Jordan in Zeist (1995).
19. Spreken en Luisteren in de Tweede Fase. Het opiniërende gesprek op het Paulus-Lyceum in Tilburg (1998).
20. Spreken en Luisteren in de Tweede Fase. Groepssprekbeurt en discussie op het Over Betuwe College in Bemmelen (1996).
21. Over de grenzen van literatuuronderwijs. De mogelijkheden van intercultureel literatuur- en fictie-onderwijs (1995).
22. Discussieprestaties van NT2-leerlingen in de bovenbouw van havo en vwo (1995).
23. Samenwerkend Leren in heterogene klassen (1996).
24. Taalbeleid op drie vbo/mavo scholen. Drie casestudies in het schooljaar 1995-1996 (1997).
25. Takenpakket coördinatie taalbeleid voortgezet onderwijs (1997).
26. Het leesdossier bij literatuur. Een onderzoek naar problemen en oplossingen in de praktijk (1997).
27. Taalbeleid op drie vo-scholen in grote steden. Drie casestudies in het schooljaar 1996-1997 (1998).
28. Integratie van NT2-NT1 in de lerarenopleiding (1999).
29. Nederlands in het praktijkonderwijs. Verslag van de stand van zaken in het praktijkonderwijs en aanbevelingen voor verdere ontwikkeling (2000).
30. Schrijfonderwijs en ICT in de tweede fase. Schrijven in 4 vwo op het Amstelveen College (2000).
31. Moeilijk lerenden in de ISK. Een literatuurstudie en twee casestudies (2000).
32. Nederlands in de basisberoepsgerichte leerweg (2002).
33. Hoogbegaafde leerlingen en het vak Nederlands (2002).
34. NT2-niveaus: leerdoelen en lesmateriaal (2002).
35. Schrijven in de tweede fase op twee scholen (2003).
36. Taalgericht en interactief bouwen (2003).

37. Nederlands verrijkt (2003).
38. Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht (2003).
39. Kijk- en luisteronderwijs in het vmbo (2005).
40. Nederlands in het vmbo. Een enquête onder docenten (2006).
41. Nederlands in het vmbo. Interviews en casestudies (2007).
42. Doorlopende leerlijnen voor taal in het onderwijs. Gesprekken met tien experts (2008).
43. De koppeling van centrale examens Nederlands aan referentieniveaus (2008).
44. Een tweede koppeling van centrale examens Nederlands aan referentieniveaus (2009).
45. Concretisering referentieniveaus schrijven en lezen in het vo (2010).
46. Concretisering referentieniveaus gesprekken en spreken in het vo (2011).

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, voortgezet onderwijs en beroepsonderwijs. De activiteiten van SLO bestrijken in principe alle vakgebieden.

SLO

Piet Heinstraat 12
7511 JE Enschede

Postbus 2041
7500 CA Enschede

T 053 484 08 40
F 053 430 76 92
E info@slo.nl

www.slo.nl

slo