

didactics of language and content, and if this methodology is to be comprehensively applied to the bilingual context and is to reach its potential as a different type of didactical approach in the combination of language and content, then corrective feedback options which can assist and scaffold language acquisition should become part of the teacher's repertoire of classroom didactical strategies.

REFERENCES

- Day, E., & Shapson, S. (2001). Integrating Formal and Functional Approaches to Language Teaching in French Immersion: An Experimental Study. In R. Ellis (Ed.), *Form-Focused Instruction and Second Language Learning*. Malden, MA: Blackwell.
- De Graaff, R. (1997). The eXperanto Experiment: Effects of Explicit Instruction on Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 249–276.
- Lightbown, P., & Spada, N. (1990). Focus-on-Form and Corrective Feedback in Communicative Language Teaching. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 429–448.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake; negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 37–66.
- Netten, J. (1991). Towards a more language oriented second language classroom. In L. Malavé and G. Duquette (Eds.), *Language, culture and cognition*. Clevedon UK: Multilingual Matters.
- Nicholas, H., Lightbown, P.M., & Spada, N. (2001). Recasts as Feedback to Language Learners. *Language Learning*, 51(4), 719–758.
- Ohta, A.S. (2000). Rethinking Recasts: A Learner-Centred Examination of Corrective Feedback in the Japanese Language Classroom. In J.K. Hall & L. Stoops Verplaetse (Eds.), *Second and Foreign Language Learning through Classroom Interaction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

- Panova, L., & Lyster, R. (2002). Patterns of Corrective Feedback and Uptake in an Adult ESL Classroom. *TESOL Quarterly*, 36, 573–595.
- Schuitmaker-King, J. (2012) *Teachers' Strategies in Providing Opportunities for Second Language Development*. <http://dissertations.ub.rug.nl/faculties/arts/2012/j.schuitmaker-king/>
- Sharwood Smith, M. (1993). Input enhancement in instructed SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 165–179.
- Spada, N. (1997). Form-Focused Instruction and Second Language Acquisition: A Review of Classroom and Laboratory Research. *Language Teaching*, 30, 73–87.
- VanPatten, B., & Oikkenon, S. (1996). Explanation versus structured input in processing instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 495–510.
- VanPatten, B., & Cadierno, T. (1993). Input processing and second language acquisition: A role for instruction. *Modern Language Journal*, 7, 45–47.
- Williams, J. (2001). Learner-Generated Attention to Form. In R. Ellis (Ed.) *Form-Focused Instruction and Second Language Learning*. Oxford: Blackwell Publishers.

JENNY SCHUITEMAKER-KING gained her teaching diploma from the Institute of Education, University of London. She went on to study the teaching of English as a Second Language and received the TESOL diploma from the Royal Society of Arts. She gained her Masters in Applied Linguistics from the University of Surrey. Her interest in bilingual education and CLIL led to the successful completion of a PhD from the University of Groningen. Jenny has taught at schools in London, England and at international schools in Germany and the Netherlands. She is involved in teacher-training at Fontys Hogeschool in the Netherlands and is currently working at the University of Maastricht. E-mail: <jennyschuite-c@telfort.nl>

Het schoolexamen Nederlands havo/vwo in kaart

THEUN MEESTRINGA & CLARY RAVESLOOT

Docenten en secties Nederlands in het voortgezet onderwijs voelen steeds vaker de noodzaak om de kwaliteit van schoolexamens onder de loep te nemen, niet alleen als gevolg van het verscherpte inspectietoezicht, maar ook naar aanleiding van de nieuwe slaag-zakregeling (effectief in 2012), de kernvakkenregeling (in 2013) en straks in 2014 de koppeling van het examenprogramma Nederlands aan het referentiekader taal. Secties Nederlands staan nu voor de opgave de referentieniveaus (3F voor havo en 4F voor vwo) te verwerken in de opgaven, toetsen en beoordelingsmodellen van het schoolexamen; ze hebben daarom bijzondere interesse in de vraag hoe andere scholen het schoolexamen Nederlands inkleuren. De vraag 'Hoe ziet het schoolexamen Nederlands op havo en vwo er uit?' staat centraal in dit artikel.

Om een antwoord te krijgen op de vraag 'Hoe ziet het schoolexamen Nederlands op havo en vwo er uit?', heeft SLO een digitale enquête uitgezet, onder meer via de vakcommunity Nederlands van kennisnet.nl. De enquête is tussen oktober 2011 en januari 2012 door in totaal 254 respondenten ingevuld: 70 res-

pondenten voor havo (28%), 68 voor vwo (27%), 116 voor havo en vwo (45%). 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. Niet uit te sluiten is dat meerdere docenten van één school de vragenlijst hebben beantwoord. 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 dus slechts te speculeren. De uitslag van de enquête geeft echter wel een indicatie van de wijze waarop veel secties met verschillende aspecten van het schoolexamenprogramma lijken om te gaan.

Eerder onderzoek

Voor zover wij weten is dit de eerste keer sinds het themanummer van MOER uit 1987 over schoolonderzoeken (Buys e.a., 1987) dat er een poging is gedaan de praktijk van het 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 h.a.v.o. en v.w.o., 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 vo, die in 1997 zijn ingevoerd.

Het examen Nederlands voor havo en vwo bestaat vanaf die datum uit een centraal examen (CE) Leesvaardigheid en Argumentatieve vaardigheden (analyseren en beoordelen), en een schoolexamen (SE). In het schoolexamen worden de overige domeinen van het examenprogramma getoetst: Schrijfvaardigheid, Mondelinge taalvaardigheid, Argumentatieve vaardigheden (zelf opzetten en presenteren, schriftelijk en mondeling) en Literatuur. In het schoolexamen zijn handelingsdelen voorgeschreven, zoals een leesdossier en een schrijfdossier, die met een voldoende moeten zijn afgesloten, wil de kandidaat aan het eindexamen kunnen deelnemen. Mondelinge vaardigheid moet voor 40% het eindexamen-cijfer bepalen en schrijfvaardigheid voor 60%. Voor literatuur wordt een afzonderlijk cijfer gegeven. Op vwo is dat literatuurcijfer een gemiddelde van de cijfers die leerlingen voor het onderdeel literatuur bij Nederlands, Engels en eventueel andere moderne vreemde talen hebben gehaald. Sommige scholen voeren een verdergaande samenwerking in tussen Nederlands en de moderne vreemde talen in, het zogeheten geïntegreerd literatuuronderwijs (GLO).

Het nieuwe schoolexamen schrijfvaardigheid 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 tevreden over hoe het de eerste keer is gegaan met het nieuwe schoolexamen. Ze hebben wel behoefte aan uitwisseling over dit schoolexamen. Scheeres en Stokkink (2002, 2003) verwerken de gegevens van een schriftelijke vragenlijst die ingevuld is door 80 docenten en interviews met 9 (ibid, 2002) resp. 10 (ibid, 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 via de 'spreekbeurt', zeven geven onderwijs in discussie en zes hanteren het debat. Een aantal docenten geeft dus onderwijs in meer dan één vorm van mondelinge taalvaardigheid. Of deze docenten de genoemde vormen ook in het schoolexamen mondelinge taalvaardigheid hanteren? Daar kun je van uitgaan, maar daarover levert het onderzoek geen gegevens.

De overheid heeft daarna, met ingang van 2007, de vrijheid van de scholen bij de invulling van het onderwijs in de tweede fase vergroot. De basis van deze veranderingen lag in de ministeriële nota *Ruimte laten en keuzes bieden in de tweede fase havo en vwo* (2003). Het aantal eindtermen van de diverse examenprogramma's werd sterk terug gebracht en ze werden minder gedetailleerd geformuleerd.

Ook werden alle vormvoorschriften voor het schoolexamen geschrapt. Voor het schoolvak Nederlands betekende dit onder meer dat handelingsdelen niet meer verplicht waren, en dat 'letterkunde' weer opgenomen werd in het cijfer Nederlands, behalve als de school koos voor geïntegreerd literatuuronderwijs (GLO). Ook de weging van de verschillende onderdelen werd aan de school overgelaten. Scholen kregen een veel grotere vrijheid het schoolexamen naar eigen inzicht in te richten. Het is de vraag, wat deze verruiming van de autonomie van de school met het schoolexamen heeft gedaan.

In dit artikel vatten we de gegevens samen uit het onderzoek dat SLO uitvoerde, waarna we de resultaten zullen bespreken. Voor nadere details verwijzen we naar het verslag (Meestringa & Ravesloot, 2012).

Inrichting

Het beeld dat uit ons onderzoek naar voren komt, is – net als bij Goosen (2001) en Scheeres & Stokkink (2002, 2003) – dat er sprake is van grote diversiteit. 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.

Inhoudelijk zorgt het examenprogramma er voor dat de domeinen Mondelinge taalvaardigheid, Schrijfvaardigheid en Literatuur opgenomen zijn in het Programma van toetsing en afsluiting (PTA), waarin de school het schoolexamen moet beschrijven (tabel 1 geeft een overzicht van de afname van vakonderdelen in de bovenbouw van havo en vwo).

Bij het schoolexamen mondelinge taalvaardigheid kiezen scholen vooral voor de voordracht (in het examenjaar 72% voor havo,

61% voor vwo). Ten opzichte van de gegevens van Gelinck (2000) lijkt 'de spreekbeurt' terrein te verliezen. De discussie en debat komen duidelijk minder vaak voor. 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 worden 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 het domein Leesvaardigheid in het schoolexamen heeft opgenomen, terwijl dit al wordt getoetst in het centraal examen. 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. Ook het argument dat men hiermee het verschil tussen SE- en CE-resultaten wil verkleinen, wordt ruim onderschreven (ongeveer 65%). Vrijwel alle respondenten die leesvaardigheid niet hebben opgenomen, onderschrijven het argument dat leesvaardigheid via het CE met 50% van het eindexamen-cijfer Nederlands al zwaar genoeg meetelt (99%).

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

	havo 4 (n=172)	havo 5 (n=172)	vwo 4 (n=170)	vwo 5 (n=170)	vwo 6 (n=170)
LEESVAARDIGHEID					
Analysen en interpreteren	26 (15%)	99 (58%)	13 (8%)	28 (16%)	79 (46%)
Beoordelen	14 (8%)	77 (45%)		22 (13%)	65 (38%)
Samenvatten	13 (8%)	71 (41%)		19 (11%)	63 (37%)
MONDELINGE TAALVAARDIGHEID					
Spreeken / voordracht	22 (13%)	123 (72%)		23 (14%)	103 (61%)
Discussie		43 (25%)		12 (7%)	31 (18%)
Debat		53 (31%)		26 (15%)	59 (35%)
SCHRIJFVAARDIGHEID					
Uiteenzetting	10 (6%)	47 (27%)		13 (8%)	47 (28%)
Beschouwing		102 (59%)		20 (12%)	134 (79%)
Betoog	16 (9%)	147 (85%)		30 (18%)	139 (82%)
ARGUMENTATIEVE VAARDIGHEDEN (ALS ZELFSTANDIG ONDERDEEL)					
	10 (6%)	61 (35%)		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		20 (12%)			26 (15%)
Massa/multimedia					
Luistervaardigheid		18 (10%)			10 (6%)
Creatief schrijven		10 (6%)			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		25 (15%)			24 (14%)

Tabel 1. Afname van vakonderdelen in het schoolexamen Nederlands in verschillende leerjaren (meer dan 50% is vetgedrukt, 5% of lager is ten behoeve van de leesbaarheid verwijderd)

Weging

Ook het gewicht van de onderdelen in het schoolexamencijfer op de verschillende scholen varieert sterk.

- Domein Mondelinge taalvaardigheid: 5% tot 30%.
- Domein Schrijfvaardigheid: 15% tot 45%.
- Domein Argumentatieve vaardigheden (apart): 5% tot 20%.
- Domein Literatuur: 15% tot 40%.
- Domein Leesvaardigheid (bij de 50 % scholen die dit heeft opgenomen in het schoolexamen): 5% tot 30%.
- Overige onderdelen: 0% tot 20%.

Vorm

Sinds 2007 zijn 'handelingsdelen' niet meer verplicht. Bij de invoering van de tweede fase in 1997 werden die handelingsdelen ingevoerd om de vaardighedencomponent van het onderwijs gewicht te geven. De handelingsdelen moesten met een voldoende beoordeeld zijn, anders mocht de kandidaat geen schoolexamen doen voor het betreffende vakonderdeel. Zo stelden alle leerlingen vóór 2007 voor schrijfvaardigheid en literatuur respectievelijk een schrijf- en een leesdossier samen, waarin zij hun ontwikkeling als schrijver en lezer bijhielden. Nu gebruikt nog een kleine meerderheid van docenten (havo 57%, vwo 54%) handelingsdelen in het schoolexamen Nederlands. Op die scholen gaat het dan meestal om het leesdossier (ten bate van het domein literatuur). Vier van de tien respondenten (40 %) geven aan dat (ook) het schrijf-dossier 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, met name voor literatuuronderwijs en in iets mindere mate voor schrijfonderwijs, dat de dossiers zowel docent als leerling inzicht geven in de ontwikkeling van leerlingen. Andere veelgenoemde redenen voor het handelingsdeel zijn de mogelijkheid om via handelingsdelen aandacht te besteden aan algemeen vormende doelen (voor vwo: cultuurparticipatie) en aan vaardigheden die belangrijk zijn voor het vervolgonderwijs. Hieruit blijkt dat docenten het handelingsdeel niet alleen als 'controle-middel' gebruiken, maar ook als didactisch instrument.

Wat de toetsvormen betreft kunnen we kort zijn: de standaard is dat in de schoolexamens eigen schriftelijke toetsen (met gesloten en/of halfopen vragen), mondelinge prestaties (voordracht, discussie- of debatbijdragen), eigen schrijfopdrachten en het persoonlijk gesprek (over een leesdossier bijvoorbeeld) worden gebruikt. 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. De resultaten van de enquête roepen echter vragen op over hoe systematisch die modellen worden ontwikkeld. Toetsmatrijzen worden heel weinig gebruikt, en 30% van de respondenten geeft aan de examens 'op gevoel' samen te stellen. Antwoorden/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 twee derde van de respondenten nooit

met die van collega's van andere scholen vergeleken.

Ook de herkansingsregeling laat grote variatie zien tussen verschillende scholen. Iets minder dan de helft van de respondenten geeft aan dat de regel bij hen op school is: één herkansing voor één vak per periode. De overige respondenten rapporteren 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 regelingen voor bijzondere gevallen.

Knelpunten en wensen

Tot zover de korte samenvatting van de belangrijkste gegevens uit de enquête. Het eind van de vragenlijst bevatte vragen naar knelpunten en gewenste ondersteuning. De knelpunten die de respondenten aangaven, 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 en het beoordelen van mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid, onvoldoende overeenstemming binnen de sectie, druk vanuit inspectie en schoolleiding 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 uren voor toetsontwikkeling. Ook

vragen de respondenten om richtlijnen en kaders.

Discussie

De gevolgen van de verandering in de regelgeving in 2007, toen de examenprogramma's voor het voortgezet onderwijs zijn 'geglobaliseerd', 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, waarbinnen 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 dus daar voor de andere domeinen percentueel meer ruimte overblijft. We laten aan de hand van een paar voorbeelden zien hoe die variatie kan uitpakken.

- Een sectie Nederlands kiest ervoor om schrijfvaardigheid voor 15% in het schoolexamen te laten meewegen, naast literatuur, mondelinge vaardigheid en andere onderdelen. In dat geval telt schrijfvaardigheid in de eindexamencijfers voor Nederlands van die school slechts voor 7,5% mee.
- Op een andere school heeft schrijfvaardigheid in het schoolexamen een gewicht van 45% (en dus 22,5 % in het hele examen). Deze school geeft voor literatuur een afzonderlijk cijfer.

- Op een derde school neemt de sectie Nederlands leesvaardigheid in het schoolexamen op voor een gewicht tot 20%. Als deze school geen afzonderlijk cijfer voor GLO heeft, blijft er voor mondelinge taalvaardigheid en schrijfvaardigheid niet veel ruimte over.

Zo is 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 wat de weging betreft willen terugrijpen op een richtlijn van voor 2007 (Vakontwikkelgroep Nederlands, 1995, p. 21). Zonder literatuur was het voorschrift tot en met 2006 voor schrijfvaardigheid 60% en mondelinge taalvaardigheid 40%. Nu literatuur weer in het vak Nederlands is opgenomen lijkt de volgende weging reëel: literatuur 45%, schrijfvaardigheid 35%, mondelinge taalvaardigheid 20%. De vrije ruimte van scholen zou ingeperkt kunnen worden tot bijvoorbeeld maximaal 10%, om de verschillen tussen scholen te beperken. Die 10% zou dan van de gewichten van verplichte onderdelen afgeknabbeld moeten worden.

De variatie in de schoolexamens Nederlands uit zich in de tweede plaats in het aantal meetmomenten van de schoolexamens op verschillende scholen. 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 het ene moment van het centraal examen (Van Rijn, Béguin & Verstralen, 2011). Twee schooljaren geven meer mogelijke meetmomenten dan het (niet volledige) examenjaar. Relatief veel scholen lijken er toch voor te kiezen het schoolexamen alleen in de examenklas af te nemen. 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 cumulatieve van meetmomenten kan zijn.

De variatie aan meetmomenten is ook zichtbaar in de variatie in de herkansingsregelingen van de scholen. Het geven van veel herkansingsmogelijkheden doet ons inziens 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. 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 iets minder dan de 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 die betrekking hebben op 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, mogelijkheden voor culturele vorming, voorbereiding op hoger onderwijs en regulering van de studie-inzet. Scholen die het handelingsdeel hebben afgeschaft,

doen er volgens ons goed aan 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 van de respondenten geeft aan dat dit wel opgenomen is, en de helft (nog) niet. Het aantal scholen dat hiervoor kiest, neemt toe door de discussie over de verschillen in gemiddelde SE- en CE-cijfers en de discrepantieregeling van de inspectie. Die regeling houdt in dat scholen maatregelen moeten nemen als die cijfers gemiddeld over alle vakken gedurende meerdere jaren meer dan een halve punt verschillen. Docenten zien dat afnemen van oude examens helpt om het verschil tussen het SE- en CE-cijfer te verkleinen: enerzijds omdat het cijfer voor leesvaardigheid bijvoorbeeld het cijfer voor mondelinge taalvaardigheid drukt en daardoor nivellerend werkt, anderzijds omdat het cijfer voor het CE omhoog lijkt te gaan als gevolg van de frequente oefening. Wij vinden het gebruik van oude examens echter een onwenselijke ontwikkeling. Naast de hierboven gegeven argumenten – teveel gewicht voor leesvaardigheid, het oneigenlijk gebruik ervan om het gemiddelde cijfer te verlagen, een toets misbruiken als ‘dwangmiddel’ om te oefenen – is de tekst met vragen maar ten dele een goede toets van leesvaardigheid, en is eenzijdige aandacht voor de tekst met vragen in de lespraktijk een ernstige beperking van de didactische mogelijkheden om de leesvaardigheid van leerlingen te vergroten. Tot slot lijkt ons het gebruik van een oud examen in het schoolexamen ook onwenselijk, omdat het een ‘openbaar’ examen is: leerlingen kunnen de tekst, de vragen en de antwoorden via allerlei websites van te voren zien en bestuderen.

Als de school leesvaardigheid wil toetsen, dan kan het ook op andere manieren. Mogelijkheden zijn: verschillende soorten schema’s en samenvattingen van teksten (bij-

voorbeeld een samenvatting in steekwoorden, een kolommenschema, een Venndiagram), lezen met sorteertaken, een becijferd tekstendossier dat voorbereid op een spreek- en of schrijfpodracht (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.

LITERATUUR

- Buys, A. e.a., (red.) (1987). Schoolonderzoeken. MOER, 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. *Levende Talen Tijdschrift*, 1(2), 21–26.
- Goosen, H. (2001). De inrichting van het nieuwe examen schrijfvaardigheid. *Levende Talen Tijdschrift*, 2(2), 24–33.
- Meestringa, T. & Ravesloot, C. (2012). *Het schoolexamen Nederlands op havo en vwo; verslag van een digitale enquête*. Enschede: SLO (Studie en onderzoek 47)
- Rijn, P.W. van, 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. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 19(1), 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. *Moer*, 2, 68–70.
- Vakontwikkelgroep Nederlands (1995). *Advies Examenprogramma's havo en vwo*. Den Haag: Stuurgroep Profiel Tweede Fase.

THEUN MEESTRINGA werkt sinds zijn studie ontwikkelingspsychologie aan de RUG bij SLO, nationaal expertisecentrum leerplantwikkeling in Enschede voor Nederlands en Fries. Vanaf 1989 is hij leerplanontwikkelaar voor het voortgezet onderwijs. Hij is onder andere auteur van de publicaties *Nederlands in de tweede fase* en *Handboek taalgericht vakonderwijs* en coördineert het Platform Taalgericht Vakonderwijs.
E-mail: <t.meestringa@slo.nl>

CLARY RAVESLOOT (1966) is afgestudeerd als letterkundige aan de Rijksuniversiteit van Groningen. Zij werkte twintig jaar als docente Nederlands en is nu werkzaam bij SLO als leerplanontwikkelaar. Daarnaast is zij redacteur van *Levende Talen Magazine*.
E-mail: <c.ravesloot@slo.nl>