



- 
- ERK-niveau
- schrijfvaardigheid  
Engels, Duits en Frans

Onderzoek naar het bereikte niveau aan het eind van havo en vwo

SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling

slo





# **ERK-niveau schrijfvaardigheid Engels, Duits en Frans**

Onderzoek naar het bereikte niveau aan het eind van havo  
en vwo

Augustus 2014

**slo**

nationaal  
expertisecentrum  
leerplan-  
ontwikkeling

Verantwoording



**2014 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:** Daniela Fasoglio, Anne Beeker, Kim de Jong (SLO)  
Jos Keuning, Alma van Til (Cito)

**Informatie**

SLO

Afdeling: tweede fase

Postbus 2041, 7500 CA Enschede

Telefoon (053) 4840 661

Internet: [www.slo.nl](http://www.slo.nl)

E-mail: [tweedefase@slo.nl](mailto:tweedefase@slo.nl)

**AN:** 3.7186.608

# Inhoud

<b>Voorwoord</b>	<b>5</b>
<b>1. Inleiding</b>	<b>7</b>
1.1 Context en aanleiding	7
1.2 Doel van het onderzoek en onderzoeksvraag	7
1.3 Begrippenkader	8
<b>2. Opzet van het onderzoek</b>	<b>13</b>
2.1 Aanpak	13
2.2 Vaststellen van een onderzoeksgroep	14
2.3 Instrumentarium	14
2.4 Onderzoeksactiviteiten	16
<b>3. Beschrijving van de onderzoeksgroep</b>	<b>19</b>
3.1 Leeftijd	19
3.2 Sekse	20
3.3 Opleidingsniveau ouders	21
3.4 Spreiding over regio's	21
<b>4. Toetsinhoud en beoordeling</b>	<b>25</b>
4.1 Toetsinhoud	25
4.2 Beoordelingsvoorschrift	28
4.3 Vooronderzoek ten behoeve van het beoordelingsvoorschrift	30
<b>5. Resultaten</b>	<b>33</b>
5.1 Engels	33
5.2 Duits	34
5.3 Frans	36
5.4 Vergelijking resultaten	38
<b>6. Internationale standaardbepaling</b>	<b>39</b>
6.1 Samenstelling expertpanels	39
6.2 De procedure	41
6.3 Resultaten	42
<b>7. Resultaten docentinterviews</b>	<b>47</b>
7.1 Selectie scholen	47
7.2 Uitkomsten van de interviews	47
<b>8. Conclusies</b>	<b>53</b>
8.1 Het niveau schrijfvaardigheid havo/vwo bij Engels, Duits en Frans	54
8.2 Evaluatie gebruikte toetsen en beoordelingsmethodes	55
8.3 Implicaties voor het schrijfonderwijs Engels, Duits en Frans	55
<b>Referenties</b>	<b>57</b>
<b>Bijlagen</b>	<b>59</b>
<b>Bijlage 1 Balanced Incomplete Block Design</b>	<b>61</b>

<b>Bijlage 2 Samenstelling expertpanels</b>	<b>63</b>
<b>Bijlage 3 Design Engels vwo voor internationale standaardbepaling</b>	<b>69</b>
<b>Bijlage 4 Voorbeelden samenvattingen discussie 2e ronde standaardbepaling</b>	<b>71</b>
<b>Bijlage 5 Interviewleidraad</b>	<b>81</b>

# Voorwoord

Het Nederlandse onderwijs kent een lange traditie wat betreft de moderne vreemde talen. Lag in de eerste helft van de 20<sup>e</sup> eeuw de nadruk op de lees- en schrijfvaardigheid, de jaren zeventig en tachtig van de vorige eeuw lieten een ommekeer zien naar de communicatieve vaardigheden, die maatschappelijk als zeer belangrijk werden gezien. Wat had je eraan als je een ingewikkeld verhaal kon lezen, maar nog geen kopje koffie kon bestellen in het buitenland? Dat dit effect heeft gehad, blijkt wel uit het volgende.

Volgens de *English Proficiency Index* (EF EPI, 2013) spreken Nederlanders goed Engels; in de rangschikking van hoe goed of slecht de Engelse taal wordt gesproken in niet-Engelstalige landen over de hele wereld staat Nederland tussen de toppers, op de derde plek onder Zweden en Noorwegen. Ter relativering, de vermakelijke bloemlezing *I always get my sin* van Maarten Rijkens beschrijft de misverstanden die Engelsprekende Nederlanders ook kunnen veroorzaken, bijvoorbeeld wanneer ze om de *cock* vragen die ze een complimentje willen geven voor het lekkere diner. Jammer genoeg is er geen vergelijkbare index voor de beheersing van het gesproken Duits en Frans, waarmee het in Nederland slechter gesteld lijkt te zijn. Aan de borreltafel wordt immers veel geklaagd over de afnemende talenbeheersing van de gemiddelde Nederlander. Maar is daar ook hard bewijs voor?

Europees onderzoek (Kordes, 2012) naar de lees-, luister- en schrijfvaardigheid van leerlingen aan het eind van het funderend onderwijs bij de twee meest onderwezen talen (voor Nederland: Engels en Duits in het derde leerjaar havo/vwo en het vierde leerjaar van het vmbo) geeft een genuanceerd beeld. Terwijl bijna 60% van de leerlingen al B2-niveau haalt voor Engels luisteren, is het percentage leerlingen bij lezen en schrijven Engels dat B2 haalt lager dan in andere Europese landen. Voor Duits is het beeld weer anders. Waar Nederlandse leerlingen vooral voor luisteren en lezen een B-niveau halen, blijkt het zwaartepunt in enkele andere Europese landen zich op A-niveau te bevinden. Daarbij geldt de aantekening dat in deze landen geen Germaanse taal wordt gesproken. Het Nederlands is dus ten opzichte van de vergelijkingsgroep de taal met de meeste affiniteit met Duits. Voor Frans is geen vergelijkend onderzoeksmateriaal beschikbaar.

Wat gebeurt er daarna in de tweede fase? Het niveau bereikt bij de receptieve vaardigheden lezen en luisteren is in 2013 door Cito onderzocht (Feskens, Keuning, van Til, & Verheyen, 2014). Echter, onderzoek naar de bereikte eindniveaus bij de productieve vaardigheden schrijven en spreken ontbrak nog. Het hier beschreven onderzoek beoogt voor een daarvan, namelijk schrijfvaardigheid, verzamelde *evidence* te koppelen aan bereikte ERK-niveaus. Hiertoe zijn schrijffprestaties van leerlingen van havo 5 en vwo 6 onder de loep genomen om een beeld te schetsen van het schriftelijke taalniveau in het Engels, Duits en Frans waarmee leerlingen doorstromen naar het hoger onderwijs. In dit rapport leest u de belangrijkste resultaten van dit onderzoeksproject.

In hoofdstuk 1 beschrijven we de context die aanleiding heeft gegeven tot dit project.

In hoofdstuk 2 beschrijven we de opzet van het onderzoek en geven we een overzicht van de gebruikte instrumenten en methodes.

Hoofdstuk 3 beschrijft de kenmerken van de onderzoeksgroep.

Hoofdstuk 4 gaat in op de constructie van de toetsen die gebruikt zijn voor het onderzoek, het beoordelingsvoorschrift en de beoordelingsprocedure. In hoofdstuk 5 leest u vervolgens hoe de leerlingen hebben gescoord.

De verzamelde schrijfproducten zijn daarna aan een internationale standaardbepalingsprocedure onderworpen om het ERK-niveau vast te stellen. De procedure en de resultaten hiervan worden in hoofdstuk 6 beschreven.

Hoofdstuk 7 brengt verslag uit van de interviews die met enkele van de deelnemende docenten zijn gehouden. Docenten vertellen hun ervaringen met het schrijfvaardigheidsonderwijs in de moderne vreemde talen en noemen succesfactoren en aandachtspunten.

Het laatste hoofdstuk vat de belangrijkste conclusies samen die uit de resultaten van dit onderzoek getrokken kunnen worden en beschrijft het beeld van het schrijfvaardigheidsniveau Engels, Duits en Frans havo en vwo dat uit dit onderzoek ontstaat.

De resultaten van dit project kunnen gebruikt worden als onderlegger bij discussies over het curriculum moderne vreemde talen in het havo en vwo. Als curriculumdeskundigen willen we graag deze discussies blijven stimuleren en er actief aan deelnemen. We hopen dat deze tot concrete stappen zullen leiden voor het optimaliseren van het schrijfvaardigheidsonderwijs moderne vreemde talen.



# 1. Inleiding

Dit hoofdstuk beschrijft de context en de afwegingen die de aanleiding hebben gevormd voor het starten van het onderzoek. Tevens wordt de doelstelling ervan kort toegelicht. Vervolgens wordt ingegaan op de begrippen die aan de basis van het onderzoek liggen, namelijk het Europees Referentiekader (ERK) en het verwerven en toetsen van schrijfvaardigheid bij de moderne vreemde talen (hierna soms afgekort als MVT) in het havo en vwo.

## 1.1 Context en aanleiding

De examenprogramma's moderne vreemde talen vmbo, havo en vwo zijn in 2007 gekoppeld aan de niveaus van taalvaardigheid van het ERK. Hierdoor is de globaal geformuleerde eindterm A (leesvaardigheid) die in de centrale examens wordt getoetst, voorzien van niveauaanduidingen in de syllabi van het College voor Toetsen en Examens. De ERK-niveaus van de opgaven in de centrale examens moderne vreemde talen (MVT) zijn gebaseerd op de koppelingsonderzoeken van Cito uit 2006 (Duits, Engels en Frans) en 2007 (Arabisch, Russisch, Turks en Spaans), waarin de relatie is onderzocht tussen enerzijds het examenprogramma en het ERK en anderzijds de examenopgaven en het ERK. Voor deze onderzoeken is een groot aantal experts uit Nederland geraadpleegd. Om te zorgen voor een goede aansluiting bij de internationale opvattingen over de interpretatie van de ERK-niveaus, heeft in 2013 een standaardbepalingsprocedure plaatsgevonden van de examenopgaven lees- en luistervaardigheid Engels, Frans en Duits havo, vwo en vmbo met een groep taal- en toetsdeskundigen uit verschillende Europese landen. De resultaten van deze operatie zijn door Cito gerapporteerd (Feskens, Keuning, Van Til, & Verheyen, 2014). Voor de vaardigheden die in het schoolexamen worden getoetst, zijn in de handreikingen van SLO (Meijer & Fasoglio, 2007) suggesties gedaan voor haalbare ERK-niveaus. Daartoe heeft een analyse van twee documenten plaatsgevonden, namelijk de niveauspecificaties van de tot 2007 geldende examenprogramma's voor de schoolexamens MVT havo/vwo (ontwikkeld door de Commissie Vernieuwing Eindexamenprogramma's onder voorzitterschap van prof. Van Els) en de tekst van het ERK (Raad van Europa, 2001) met zijn uitwerkingen in het document Taalprofielen (Liemberg & Meijer, 2004). De niveaus beschreven in het eerste document zijn naast de beschrijvingen van de niveaus van het Europees Referentiekader gelegd en daaraan gerelateerd. In deze procedure ontbrak echter voor de productieve vaardigheden een koppeling van de voorgestelde streefniveaus aan de daadwerkelijke prestaties van leerlingen in de schoolexamens van de verschillende talen. Een dergelijke koppeling is noodzakelijk om inzicht te geven in de haalbaarheid van die eindniveaus binnen de onderwijscontext. Gegevens gebaseerd op *evidence* uit de onderwijspraktijk dienen te onderbouwen welke prestatie-eisen in ERK-termen realistisch haalbaar zijn. Deze vaststelling is de aanleiding tot het opzetten van het onderzoek waarover in deze publicatie wordt gerapporteerd.

## 1.2 Doel van het onderzoek en onderzoeksvraag

In 2012 heeft SLO een project gestart om in de behoefte aan gegevens uit de onderwijspraktijk te voorzien. Omwille van de uitvoerbaarheid en rekening houdend met de beschikbare middelen heeft het onderzoek zich beperkt tot een van de productieve vaardigheden bij de drie meest onderwezen talen en tot twee onderwijssectoren. Concreet beoogde het onderzoek het niveau schrijfvaardigheid vast te stellen dat door leerlingen bij Engels, Duits en Frans aan het eind van

havo en vwo wordt bereikt. Aangezien de streefniveaus havo en vwo gerelateerd zijn aan het ERK, diende het niveau schrijfvaardigheid in ERK-termen te worden beschreven.

De onderzoeksvraag luidt:

*Welk ERK-niveau bereiken leerlingen aan het eind van havo en vwo met betrekking tot schrijfvaardigheid Engels, Duits en Frans?*

### 1.3 Begrippenkader

#### a. Het Europees referentiekader

Het Europees Referentiekader (in Nederland vaak afgekort tot ERK) is de Nederlandse benaming voor het Common European Framework of Reference for Languages (CEFR, ook de afkorting CEF wordt gebruikt).

Het ERK is een systeem van niveauomschrijvingen voor de moderne vreemde talen dat een gemeenschappelijke basis verschaft voor de uitwerking van leerplanrichtlijnen, lesprogramma's, leermaterialen en examens in heel Europa. Op deze manier wordt een vergelijking van behaalde taalkwalificaties mogelijk, wat de mobiliteit in Europa ten goede komt.

Het ERK beschrijft welke taalprestaties bij een bepaald taalbeheersingsniveau horen, met betrekking tot zowel de inhoud (in termen van taalhandelingen in sociale contexten) als de kwaliteit (in termen van grammaticale correctheid, woordenschatbeheersing, uitspraak, spelling etc...).

Het ERK onderscheidt zes stadia van taalprestatieniveaus. Deze worden nader uitgewerkt in beschrijvingen van wat men kan in de betreffende taal. De beschrijvingen zijn omschreven in descriptoren, de zogenaamde ik-kan stellingen of can-do statements. De zes niveaus zijn in figuur 1 samengevat.

<p><b>A</b></p> <p>Basisgebruiker</p> <p>/ \</p> <p><b>A1</b>      <b>A2</b></p> <p>Breakthrough</p> <p>Waystage</p>	<p><b>B</b></p> <p>Onafhankelijke gebruiker</p> <p>/ \</p> <p><b>B1</b>      <b>B2</b></p> <p>Threshold</p> <p>Vantage</p>	<p><b>C</b></p> <p>Vaardige gebruiker</p> <p>/ \</p> <p><b>C1</b>      <b>C2</b></p> <p>Effective</p> <p>Proficiency</p> <p>Mastery</p>
--	--	---

*Figuur 1. De zes niveaus van het Europees Referentiekader*

Voor het eerste niveau (A1) is slechts beginnerskennis vereist bij zeer concrete situaties en vertrouwde contexten. Vervolgens klimt het niveau op tot C2, dat een moeiteloze taalbeheersing beschrijft ongeacht complexiteit, register en impliciete betekenissen.

Het ERK gaat uit van vijf vaardigheden: luisteren, lezen, gesprekken voeren (of gesproken interactie), spreken (of gesproken productie) en schrijven. Dit zijn ook de vaardigheden die in de eindexamens van de moderne vreemde talen in Nederland getoetst dienen te worden.

Elke vaardigheid wordt in het ERK nader uitgewerkt in een aantal subcategorieën of subvaardigheden, die verschillende taalactiviteiten beschrijven. Voor schrijfvaardigheid zijn bijvoorbeeld schalen beschreven voor het schrijven van correspondentie, van notities, berichten en formulieren, van verslagen en opstellen, voor het maken van aantekeningen, voor tekstverwerking en voor creatief schrijven.

Het ERK onderscheidt ook vier domeinen: verschillende aandachtsgebieden in het sociale leven waarbinnen communicatieve situaties plaatsvinden. Dat zijn:

- het dagelijks leven (persoonlijk domein): situaties waarmee je als privé persoon te maken hebt - denk bijvoorbeeld aan een hobby, aan de contacten met familie en vrienden of aan het lezen voor eigen plezier;

- de publieke sector (publiek domein): situaties waarin je handelt als lid van de samenleving, bijvoorbeeld in een restaurant, aan een loket, bij de contacten met bedrijven of andere instellingen;
- werk (professioneel domein): alle werkgerelateerde situaties, inclusief een bijbaantje;
- opleiding (educatief domein): alle situaties die betrekking hebben op school en opleiding.

Met het Europees Referentiekader beschikken we over een beschrijvingsmodel van contexten van taalgebruik, waarbij referentieschalen worden beschreven van *wat* de taalgebruiker met een taal kan doen en *hoe goed* hij of zij dat kan. Het ERK is gebaseerd op de perceptie van beoordelaars/docenten over de rangschikking van taalgedrag en niet op een taalverwervingstheorie (zie hierover o.a. Fulcher, 2010; Hulstijn, 2007; Weir, 2005). Het ERK is in dit perspectief ingezet als beoordelingsinstrument voor dit onderzoek.

### **b. Schrijfvaardigheid bij moderne vreemde talen**

Het toetsen van schrijfvaardigheid moet in overeenstemming zijn met de doelstellingen van het schrijfonderwijs in een moderne vreemde taal. Daarbij is het essentieel om vast te stellen wat ermee wordt beoogd. In de literatuur vinden we geen eenduidige definitie van schrijfvaardigheid in het MVT-onderwijs. Wel treffen we verschillende definities aan, afhankelijk van de nadruk op bijvoorbeeld het product of het proces, of op communicatieve, linguïstische of cognitieve kenmerken.

In zijn proefschrift over het toetsen van schrijfvaardigheid bij de moderne vreemde talen heeft Melse (1990) voor de volgende werkdefinitie gekozen: *Schrijfvaardigheid is de vaardigheid tot het schriftelijk produceren van een samenhangende en afgeronde tekst in vrij te kiezen formuleringen.*

Deze definitie laat veel in het midden. Denk aan de ene kant aan de eisen voor grammaticale correctheid en vocabulaire (afhankelijk van de betreffende taal en het onderwijsniveau), en aan de andere kant aan de context waarin de schriftelijke communicatie plaatsvindt, en dus aan het schrijfdoel, de lezer(s) en de conventies horende bij de verschillende teksttypes.

De toelichtende schalen die de ERK-niveaus beschrijven, houden rekening met zowel de taalkundige aspecten van de taal, als de situaties waarin communicatie plaatsvindt. Daarbij kiest het ERK voor een actiegerichte benadering. De taalleerder wordt voornamelijk gezien als lid van de maatschappij die taal gebruikt in een socioculturele context. Schrijfvaardigheid wordt voor respectievelijk het A2-, B1- en B2-niveau globaal beschreven als volgt:

A2: Ik kan korte, eenvoudige notities en boodschappen opschrijven. Ik kan een zeer eenvoudige persoonlijke brief schrijven, bijvoorbeeld om iemand voor iets te bedanken.

B1: Ik kan eenvoudige samenhangende tekst schrijven over onderwerpen die vertrouwd of van persoonlijk belang zijn. Ik kan persoonlijke brieven schrijven waarin ik mijn ervaringen en indrukken beschrijf.

B2: Ik kan een duidelijke, gedetailleerde tekst schrijven over een breed scala van onderwerpen die betrekking hebben op mijn interesses. Ik kan een opstel of verslag schrijven, informatie doorgeven of redenen aanvoeren ter ondersteuning vóór of tegen een specifiek standpunt. Ik kan brieven schrijven waarin ik het persoonlijk belang van gebeurtenissen en ervaringen aangeef.

Met andere woorden, een basisdefinitie voor wat er onder schrijfvaardigheid in zijn algemeenheid wordt verstaan ontbreekt in feite, maar kan worden afgeleid uit deze ik-kan stellingen.

Een en ander betekent dat bij de formulering van een schrijftaak op een specifiek ERK-niveau en de beoordeling daarvan zowel rekening gehouden moet worden met de taalkundige aspecten (morfosyntaxis, bereik en beheersing van de woordenschat, orthografie) als met de

contextuele/communicatieve aspecten (zoals doel, tekstopbouw, schrijfmedium, relatie met de ontvanger en socioculturele conventies).

### **c. Schrijfonderwijs in eerste en tweede taal**

#### *- Verworven deelvaardigheden in de eerste taal*

Het schrijven in een moderne vreemde taal kent door het geringere taalbereik meer beperkingen dan het schrijven in de moedertaal, hoewel het in wezen om dezelfde vaardigheid gaat. Bij het schrijven in een vreemde taal wordt mede gebruik gemaakt van deelvaardigheden die in de moedertaal al zijn of worden verworven, zoals cognitieve vaardigheden (bijv. logisch ordenen, samenvatten) of de kennis van de kenmerken van tekstopbouw die bij verschillende tekstsoorten horen. Registerkeuze en afstemming op doel en publiek worden echter bepaald door de socioculturele contexten waarin de vreemde taal wordt gebruikt. De conventies ervan kunnen echter afwijken van die van de moedertaal.

#### *- Lager taalbeheersingsniveau*

Leerlingen in het havo en vwo bereiken over het algemeen een beheersingsniveau in de vreemde taal dat beneden het moedertaalniveau ligt. Daarbinnen zijn er ook nog verschillen tussen havo en vwo, en tussen Engels, Duits en Frans. Al is het communicatieve doel bij eerste en tweede taal hetzelfde, de nadruk komt bij het MVT-onderwijs meer te liggen op aspecten die met de taalverwerving te maken hebben.

Toch gaat het ook bij een MVT om een vaardigheid die verworven en derhalve getoetst dient te worden. Daarbij moet taalkennis in een functioneel perspectief worden gezien. Het toetsen van de tekstuele competentie, ofwel de capaciteit om samenhangende en afgeronde teksten te construeren, past hier bij. Simpeler gezegd, leerlingen moeten laten zien hun grammatica en woordenschat te kennen, maar moeten ook goede teksten kunnen schrijven.

#### *- Onderwijsdoelen versus toetsdoelen*

Bij het onderwijzen, toetsen en beoordelen van schrijfvaardigheid in een moderne vreemde taal zullen lexicale en morfosyntactische aspecten van het schrijfproduct meer gewicht krijgen dan in het schrijfonderwijs in de moedertaal. Het toepassen van de vreemde taal in de communicatieve context speelt echter ook bij de MVT een essentiële rol. Zowel de eindtermen in het eindexamenprogramma als de omschrijvingen van het ERK zijn in dit perspectief ontwikkeld. Bij de ontwikkeling van het beoordelingsvoorschrift ten behoeve van dit onderzoek is omwille van de betrouwbaarheid van de resultaten de nadruk meer gelegd op de taalvaardigheidscomponent.

### **d. Schrijfvaardigheid in het eindexamenprogramma moderne vreemde talen havo/vwo**

De eindtermen van het eindexamenprogramma beschrijven globaal welke einddoelen voor de betreffende onderdelen van een vak bereikt moeten worden. Het gebruik van de vreemde taal wordt door deze omschrijvingen in een sociale context geplaatst, waarbinnen door middel van taal communicatieve doelen worden bereikt. De eindterm schrijfvaardigheid MVT havo/vwo luidt:

Domein D – Schrijfvaardigheid

Subdomein D1: taalvaardigheden

5. De kandidaat kan:

- adequaat reageren in schriftelijke contacten met doeltaalgebruikers;
- informatie vragen en verstrekken;
- verworven informatie adequaat presenteren met het oog op doel en publiek, en daarbij zaken of personen beschrijven en uitdrukking geven aan gevoelens en standpunten verwoorden;
- een verslag schrijven in de betreffende taal (geldt niet voor havo Duits en Frans).

**e. Streefniveaus schrijfvaardigheid in een moderne vreemde taal in havo en vwo**

Eindterm D uit het eindexamenprogramma havo/vwo bevat een globale omschrijving die aangevuld dient te worden ten aanzien van de contexten die van toepassing zijn en welk taalbeheersingsniveau mag worden verwacht. De handreikingen SE doen daar suggesties voor en stellen zogenaamde 'streefniveaus' voor de verschillen talen, sectoren en vaardigheden: een indicatie van realistisch haalbare eindniveaus voor de gemiddelde leerling bij goede onderwijscondities. Voor havo en vwo zijn voor Engels, Duits en Frans de volgende ERK-streefniveaus vastgesteld:

Tabel 1. *Streefniveaus schrijfvaardigheid Engels, Duits en Frans havo/vwo*

	<b>havo</b>	<b>vwo</b>
<b>Engels</b>	B1	B2
<b>Duits</b>	A2+	B1
<b>Frans</b>	A2+	B1

Het plusniveau A2+ wordt als een zeer goede A2 beschreven. Het gaat om prestaties die nog binnen de bandbreedte van A2 vallen, maar die zich in kwantiteit en kwaliteit kunnen onderscheiden, bijvoorbeeld door een breder taalbereik.

Voorbeelden van schrijfactiviteiten die in het ERK worden genoemd, zijn: formulieren en vragenlijsten invullen, artikelen schrijven voor tijdschriften, kranten, nieuwsbrieven, enz., posters en advertenties maken, rapporteren, verslagen schrijven, samenvatten, aantekeningen maken voor zichzelf of voor anderen, creatief schrijven, persoonlijke of zakelijke brieven schrijven, enz.

Het toetsen en het beoordelen van schrijfvaardigheid in het schoolexamen MVT zouden het mogelijk moeten maken om uitspraken te doen over het beheersen van bovenstaande niveaus.

De resultaten van het in deze publicatie beschreven onderzoek geven een indicatie van het ERK-niveau waarop leerlingen in havo en vwo presteren.



## 2. Opzet van het onderzoek

Dit hoofdstuk licht de activiteiten toe die tussen 2012 en 2014 zijn uitgevoerd om antwoord te geven op de onderzoeksvraag en beschrijft in het kort de daartoe ontwikkelde instrumenten.

### 2.1 Aanpak

In het voor dit onderzoek opgestelde plan van aanpak zijn de onderzoeksgroep, de benodigde instrumenten en de onderzoeksactiviteiten beschreven.

Voor de uitvoering van de activiteiten van het onderzoek was expertise zowel op leerplankundig als op toetsdeskundig gebied nodig. Om die reden is al in de voorfase van het project samenwerking gezocht met medewerkers van Cito, die de ontwikkeling van de toetsen en het opzetten van de beoordelingsprocedures op zich hebben genomen. De verdeling van de taken tussen Cito en SLO is in tabel 2 inzichtelijk gemaakt. De tabel geeft het overzicht van de activiteiten die in het kader van het onderzoek zijn uitgevoerd.

Het onderzoek heeft ruim twee kalenderjaren in beslag genomen, van januari 2012 tot en met februari 2014.

Tabel 2. Overzicht onderzoeksactiviteiten en tijdspad (lichtroze= SLO; grijs=Cito)

2012	maart			
	april	Opzetten plan van aanpak, vaststellen van de onderzoeksgroep en de onderzoeksinstrumenten, afstemming taken en competenties SLO en Cito		
	mei			
	juni			
	juli	Werving onderzoeksgroep, contacten met scholen	Ontwikkeling zes vaardigheidstoetsen: Engels havo, Engels vwo, Duits havo, Duits vwo, Frans havo, Frans vwo	
	augustus			
	september			
	oktober		Toetsafname t.b.v. selectie ankers	
	november	Eerste toetsafnamesessie	Informatiebijeenkomst met docenten	Ontwikkeling beoordelingsprocedure door middel van ankers
	december			
2013	januari	Tweede toetsafnamesessie		Selectie ankers t.b.v. beoordeling (uitvoering: Cito-SLO)
	februari			
	maart	Derde toetsafnamesessie	Opzetten beoordelaarsdesign en beoordelingsprocedure	
	april	Scoring leerlingwerken met gebruik van productschaal door middel van ankers (uitvoering: SLO-Cito)		Verwerking gegevens onderzoeksgroep
	mei			
	juni			
	juli	Verwerking en analyse scores		Ontwikkeling procedure internationale standaardbepaling
	augustus			
	september	Werving	Ontwikkeling digitaal	

	oktober	taalexperts voor internationale standaardbepaling	platform t.b.v. internationale standaardbepaling
	november	Uitvoering internationale standaardbepaling	Docentinterviews
	december		
2014	januari		
	februari	Verwerking en analyse resultaten standaardbepaling, incl. vaststellen prestatiestandaard, cesuurbepaling	
	maart		
	april	Conclusies, schrijven van onderzoeksrapportage (i.s.m. Cito)	
	mei		
	juni		
	juli		

## 2.2 Vaststellen van een onderzoeksgroep

Het onderzoek heeft zich gericht op leerlingen die in het schooljaar 2012-2013 in de vijfde klas havo of in de zesde klas vwo zaten. Er is gestreefd naar een voldoende representatieve onderzoeksgroep, zodat de resultaten te generaliseren zijn naar de gehele populatie.

In tabel 3 zijn de aantallen examenkandidaten uit 2013 per taal en per sector naast de omvang van de onderzoeksgroep gelegd. Het betrouwbaarheidsniveau met deze onderzoeksgroep ligt op 95%.

Tabel 3. *Onderzoeksgroep*

Taal en sector	Aantal examenkandidaten 2013	Bereikte onderzoeksgroep
Engels havo	55.530	371
Engels vwo	38.867	298
Duits havo	18.267	221
Duits vwo	20.039	365
Frans havo	11.499	188
Frans vwo	16.065	292

## 2.3 Instrumentarium

Voor het onderzoek zijn de volgende instrumenten ontwikkeld:

- schrijfvaardigheidstoetsen die de leerling uitnodigen om schrijfteksten te produceren op de eindniveaus die op respectievelijk havo en vwo van toepassing geacht worden;
- een beoordelingsprocedure om de leerlingproducten van scores te kunnen voorzien;
- een procedure voor standaardbepaling om vervolgens ERK-niveaus aan de scores te koppelen, zodat het ERK-niveau van de verzamelde schrijfproducten vastgesteld kan worden;
- een digitaal platform om de standaardbepalingsprocedure met internationale expertpanels te kunnen uitvoeren;
- een interviewleidraad voor het voeren van interviews met enkele van de docenten die de vaardigheidstoetsen voor dit onderzoek bij hun leerlingen hebben afgenomen, met als doel zicht te krijgen op hun ervaringen met het schrijfvaardigheidsonderwijs in de moderne vreemde talen.

### a) Vaardigheidstoetsen

Cito heeft een set schrijfvaardigheidstoetsen Engels, Duits en Frans op havo- en vwo-niveau ontwikkeld. Hoofdstuk 4 beschrijft hoe de toetsen zijn opgezet.



### **b) Beoordelingsprocedure**

Om de leerlingproducten van een score te voorzien is een beoordelingsprocedure ontwikkeld met gebruik van een productschaal door middel van ankers (Kuhlemeier, 2011). In deze procedure vergelijken beoordelaars een passage uit het leerlingwerk met twee zogenaamde ankers, ofwel twee uitwerkingen van dezelfde deelopdracht die als referentiepunten fungeren voor respectievelijk een relatief goede en een relatief zwakke uitwerking. De score van het leerlingwerk is uiteindelijk de som van de afzonderlijke scores van alle passages in het werk zelf. De procedure wordt in hoofdstuk 4 nader toegelicht.

### **c) Standaardbepalingsprocedure**

Om het ERK-niveau van de verzamelde schrijfproducten te kunnen vaststellen is een procedure voor de standaardbepaling opgesteld. Door middel van deze procedure wordt een score bepaald die als cesuurpunt, oftewel prestatiestandaard, wordt genomen voor een vooraf bepaald ERK-niveau. De leerlingwerken met een score die gelijk of hoger is dan de prestatiestandaard, voldoen aan de kwaliteitseisen van dat niveau. Er bestaan verschillende methodes voor het vaststellen van een cesuur. Er is onderscheid te maken tussen toetsgeoriënteerde en leerlinggeoriënteerde standaardbepalingsmethoden (Jaeger, 1989; Kaftandjieva, 2004; Berk, 1986; Hambleton, Jaeger, & Plake, 2000). Bij toetsgeoriënteerde methoden baseren vakexperts de cesuur op de toetsinhoud en leerstof. De cesuur staat los van de toetsresultaten die leerlingen feitelijk behalen. Bij leerlinggeoriënteerde methoden wordt de cesuur vastgesteld aan de hand van de resultaten van een groep leerlingen op de toets. De cesuur hangt dus af van de resultaten van de groep leerlingen die getoetst wordt. Voor dit project is gebruik gemaakt van de methode van contrasterende groepen, die bij de tweede categorie hoort. Bij deze methode worden de oordelen van de experts over welke leerlingwerken wel of niet aan de minimale eisen van een vastgesteld ERK-niveau voldoen, vergeleken met de toetsscores die aan de werken toegekend zijn. Als cesuur voor het ERK-niveau komt in aanmerking de toetsscore die de minste misclassificaties oplevert. Deze methode is de enige die een berekening van waarschijnlijke beslissingsfouten (false positives en false negatives) bij cesuurbepalingen mogelijk maakt. De methode wordt daarom in de literatuur aanbevolen bij standaardbepalingsprocedures (Fulcher, 2010: 241). Zie voor nadere toelichting: Sanders (red.), 2013 (pp. 150-152). Hoofdstuk 6 beschrijft de resultaten waartoe deze procedure heeft geleid.

### **d) Online digitaal platform voor de internationale standaardbepaling**

Voor een efficiënte uitvoering van de standaardbepaling met internationale panels van experts woonachtig in veel verschillende landen is een digitaal platform ontwikkeld ter ondersteuning van de procedure. Deze applicatie heeft het mogelijk gemaakt om in enkele stappen de gehele procedure te doorlopen en de niveau-inschattingen en bijbehorende argumentaties inzichtelijk te maken, zodat er ook uitwisseling tussen de experts mogelijk was. De leerlingwerken die geselecteerd zijn voor de standaardbepaling zijn omwille van de leesbaarheid integraal uitgetypt en geüpload in het platform. Iedere expert heeft een eigen inlognaam en wachtwoord gekregen waarmee hij of zij in het systeem kon inloggen. Na het inloggen kreeg elke expert een gepersonaliseerde selectie van de te beoordelen werken te zien en de mogelijkheid om de eigen beoordelingen in te voeren. De resultaten zijn automatisch opgeslagen in het systeem, dat overzichten in Excel heeft gegenereerd. Het platform is voor elk van de drie talen in aparte sites beschikbaar gesteld. Zie verder hoofdstuk 6.

### **e) Interviewleidraad**

Om enig zicht te krijgen op de ervaringen van docenten met het schrijfvaardigheidsonderwijs zijn interviews gehouden met de docenten uit vier van de deelnemende scholen. Voor de interviews is een interviewleidraad ontwikkeld rondom de volgende twee thema's:

- a) factoren van invloed op de leerresultaten (zowel positief als negatief);
- b) wijze van toetsing en beoordeling van schrijfvaardigheid.

Voor het opstellen van de interviewleidraad is gebruik gemaakt van de elementen uit het curriculaire spinnenweb (Van den Akker, 2003), een model waarin tien verschillende leerplanonderdelen in samenhang gevisualiseerd worden:

- visie,
- leerdoelen,
- leerinhoud,
- leeractiviteiten/werkvormen,
- rol van de docent,
- bronnen en materialen,
- leeromgeving,
- groeiperingsvormen,
- tijd,
- toetsing.

Docenten konden hun antwoorden plaatsen bij drie of meer onderdelen.

In het tweede deel van het interview is gevraagd naar de inhoud en de vorm van de schrijftoetsen die docenten op school gewend zijn te gebruiken, vervolgens naar de ervaringen die de docenten hebben opgedaan met de schrijftoets van het onderzoek en de twee verschillende beoordelingsmethodes (beoordelingsmodel van Cito en scoringsprocedure aan de hand van ankers). Als laatste is docenten gevraagd naar hun gouden tip voor een goede schrijfvaardigheidstoets. De leidraad gebruikt voor de interviews is opgenomen in bijlage 5.

## 2.4 Onderzoeksactiviteiten

### a. Werving scholen

In juni 2012 is de werving van scholen begonnen. Voor de werving zijn oproepen geplaatst via de vakcommunity sites voor Engels, Duits en Frans, is een oproep gedaan via Levende Talen en de MVT-nieuwsbrief van SLO en zijn alle docenten MVT aangeschreven die in de periode 2010 – 2012 hadden deelgenomen aan veldwerktrajecten van SLO (o.a kwaliteitsborging schoolexamens en implementatietrajecten ERK) – hierbij ging het om ruim 75 scholen met circa 115 docenten.

De volgende voorwaarden zijn gesteld als basis voor deelname aan het onderzoek:

- bereidheid om leerlingen uit het eindexamenjaar havo, c.q. vwo een schrijftoets Engels, Duits of Frans van 100 minuten te laten maken;
- bereidheid deel te nemen aan een voorlichtingsmiddag (najaar 2012);
- verplichting deel te nemen aan de sessies in het voorjaar 2013 voor het beoordelen van de leerlingwerken met behulp van ankers.

Deze basisvoorwaarden zijn in tweede instantie verder verfijnd met de volgende twee voorwaarden:

- geen woordenboek of grammatica toe te staan – dit in verband met de internationale vergelijkbaarheid van de toetsresultaten;
- de toetsen *niet* op de computer te laten maken maar met de hand te laten schrijven – om dezelfde reden als hierboven genoemd.

Leerlingen moesten gemotiveerd zijn om de schrijfpogaven serieus te maken. Docenten moesten het onderzoek als nuttig en bruikbaar ervaren. Om deze redenen is besloten scholen in het vooruitzicht te stellen de door SLO en Cito verstrekte toetsen als SE-toets te gebruiken in het jaar 2012 – 2013, maar dit was geen verplichting. Aan deelnemende scholen is ook, om dezelfde redenen, een herkansingstoets ter beschikking gesteld. Omdat de werving al in juni 2012 heeft plaatsgevonden, hebben potentiële scholen ook voldoende tijd gekregen om het PTA (Programma van Toetsing en Afsluiting), indien nodig, aan te passen aan de voorwaarden die voor deelname golden. Tevens is de mogelijkheid geboden om aan een andere school uit het onderzoeksproject gekoppeld te worden voor een tweede correctie. Scholen hebben de toets ook als oefentoets mogen inzetten, op voorwaarde dat de deelnemende leerlingen wel in havo 5 of vwo 6 zaten.

De verantwoordelijkheid voor een (eventueel) te geven SE-cijfer is in alle gevallen, zoals wettelijk vastgelegd, aan de docent gebleven. Bij het vaststellen van de cijfers hebben docenten gebruik kunnen maken van het meegeleverde descriptieve beoordelingsmodel dat was ontleend aan het door Cito ten behoeve van eerder uitgeleverde TaalstERK schrijftoetsen ontwikkelde model. Dit was voor de becijfering nadrukkelijk *geen* verplichting. Het was met name bedoeld als service voor docenten die een SE-cijfer wilden geven. Het onderzoek heeft zich, zoals in hoofdstuk 1 beschreven, gericht op het vaststellen van het bereikte eindniveau schrijfvaardigheid in termen van het Europees Referentiekader, en niet op behaalde cijfers. De oproep tot deelname omvatte ook: een omschrijving van het doel van het onderzoek; een toelichting op de beoordelingsmethode die gebruikt zou worden om leerlingwerken van scores te voorzien via een productschaal met ankers (zie hoofdstuk 4), voor het gemak omgedoopt tot 'ankermethode'; de vermelding van het feit dat docenten verplicht waren deel te nemen aan de centrale scoringssessie en de noodzaak om, omwille van het laatst genoemde punt, aan de directie toestemming te vragen vrijgesteld te worden van les op die dag. De aanmelding van scholen is voorspoedig op gang gekomen. Al in juli 2012 moest er voor het vak Engels een wachtlijst worden ingesteld omdat er, zowel voor havo als voor vwo ruim 450 leerlingen waren aangemeld. Na de zomervakantie 2012 bleek dat er nog deelnemers Frans en Duits geworven moesten worden, met name voor de havotoetsen. Er is begin september 2012 daarom nog een hernieuwde oproep gedaan in de communities waardoor uiteindelijk de onderzoeksgroep in oktober 2012 voldoende groot was. In de periode tussen aanmelding en uiteindelijke afname van de toetsen op scholen heeft het onderzoek te maken gekregen met afmeldingen door scholen. Redenen die daarbij een rol hebben gespeeld, hadden onder andere te maken met langdurige ziekte van de docent of met de voorgeschreven afnamecondities, in het specifiek het niet toestaan van woordenboeken en van digitale middelen tijdens de afname; die waren weliswaar uitdrukkelijk in de uitnodigingsbrief vermeld, maar blijktbaar is hier toch vaak overheen gelezen.

#### **b. Afname ten behoeve van de ankerselectie**

Voor het verkrijgen van ca. 50 leerlingwerken waaruit de ankers konden worden geselecteerd, is gebruik gemaakt van vier scholen die eerder aan een SLO-veldwerkproject hadden deelgenomen. Dit vooronderzoek heeft plaatsgevonden in oktober-november 2012 en heeft uiteindelijk de volgende aantallen toetsen opgeleverd:

Tabel 4. *Verzamelde leerlingwerken ten behoeve van vooronderzoek*

	<i>Duits</i>	<i>Engels</i>	<i>Frans</i>
havo	44	48	32
vwo	42	46	40

#### **c. Voorlichting**

De definitieve schrijftoetsen zijn begin oktober 2012 door Cito opgeleverd. De inhoudelijke informatie daarover is vervolgens aan de deelnemende scholen via e-mail beschikbaar gesteld en scholen is gevraagd wanneer men de toetsen wenste af te nemen, in SE-periode 1, 2 of 3. Bovendien is deelnemende docenten gevraagd om een voorlichtingsmiddag bij te wonen op 23 november 2012 in Utrecht. Tijdens deze bijeenkomst is een toelichting gegeven op de gebruikte toetsconstructie (zie tabellen samenstelling schrijftoetsen, hoofdstuk 4), zijn de te gebruiken toetsen gepresenteerd en hebben de aanwezige docenten een ERK gerelateerd beoordelingsmodel uitgereikt gekregen dat zij konden gebruiken voor de berekening van een cijfer indien de toets ook als schoolexametoets werd gebruikt. Aan de hand van een aantal, tijdens het vooronderzoek door leerlingen gemaakte toetsen, konden docenten oefenen met het toekennen van punten. Er ontstond met name discussie over de nieuwere typen opdrachten

zoals chatsessies en blogs en de weging – of zwaarte - van taalbeheersingsfouten ten opzichte van andere typen fouten.

Veel docenten hadden graag de toetsen van te voren willen inzien om zodoende hun leerlingen alvast voor te bereiden op wat er zou komen. In verband met de betrouwbaarheid van de meting was dit niet mogelijk omdat *teaching to the test* de resultaten zou kunnen beïnvloeden.

#### **d) Toetsafname**

De afname van de toetsen is van start gegaan in december 2012 en heeft gelopen tot en met de eerste week van april 2013. Om te voorkomen dat voorkennis zou leiden tot vertroebeling van de toetsresultaten is alle deelnemende docenten gevraagd te tekenen voor geheimhouding. Toetsperiode 1 heeft gelopen van week 44 tot en met week 51 in 2012, toetsperiode 2 van week 2 tot en met week 6 in 2013 en tenslotte toetsperiode 3 van week 7 tot en met week 14 in 2013. Tien dagen voordat de door de school opgegeven toetsperiode begon, is het juiste aantal toetsen per taal, per afdeling aan de betreffende school verstuurd. De ontvangende docent is door de administratie gemaïld, en in een aantal gevallen nog nagebeld, om te controleren of alles goed was ontvangen. Na afname van de toetsen moest de school zorgdragen voor het maken van fotokopieën van het gemaakte werk. Deze kopieën dienden na afname van de toets per omgaande aan SLO te worden geretourneerd. Aan elk gemaakt werk is vervolgens een uniek volgnummer toegekend dat de koppeling met de betreffende leerlinggegevens mogelijk heeft gemaakt zonder dat deze op het werk verschenen. De leerlinggegevens zijn in het statistisch computerprogramma SPSS ingevoerd. Bij onleesbare kopieën is contact opgenomen met de betreffende docent om te vragen of nieuwe kopieën gemaakt konden worden. Uiteindelijk zijn 1735 leerlingwerken op deze wijze verzameld en geadmineerd.

Om ervoor te zorgen dat docenten de toetsen op eenzelfde wijze zouden afnemen, is een gedetailleerd instructieblad met afnamecondities opgesteld dat samen met de toetsen aan de scholen is verstuurd. Hierin werd nogmaals uitdrukkelijk gewezen op het feit dat het gebruik van het woordenboek niet was toegestaan en op de verplichting de toetsen met de hand te laten schrijven. Ook werd nogmaals gewezen op de noodzaak strikte geheimhouding van de toetsinhoud te betrachten. Het instructieblad bevatte verder de bij schoolonderzoeken gebruikelijke aandachtspunten.

#### **e) Beoordelingssessies**

Voor het beoordelen van alle leerlingwerken met behulp van ankers (zie hoofdstukken 2 en 4) zijn op 16 en 23 april 2013 in Utrecht centrale beoordelingssessies georganiseerd. Hieraan is in totaal door 68 beoordelaars meegewerkt, bestaande uit docenten, oud-docenten, medewerkers en stagiaires Cito en medewerkers SLO, in totaal voor Duits 25, Engels 21 en Frans 22 beoordelaars. Ieder heeft zowel havo- als vwo-werken te beoordelen gekregen, in totaal per deelnemer ongeveer 35 leerlingwerken. De (gekopieerde) leerlingwerken zijn over de deelnemers verdeeld volgens het door Cito geleverde *balanced incomplete block design* (zie bijlage 1). Aan alle deelnemers is een beoordelaarsboekje – zie ook hoofdstuk 4- uitgereikt en een optisch leesbaar formulier waarop met potlood de toegekende scores door middel van zwartmaken van een bolletje, konden worden weergegeven. Docenten hebben de door de leerling geschreven passages vervolgens op twee aspecten (communicatieve effectiviteit en correctheid) vergeleken met de in het boekje afgedrukte ankers.

Iedere passage is derhalve twee keer beoordeeld. Deze wijze van scoren heeft gemiddeld ongeveer 15 minuten per leerlingwerk gekost. De verschillen per taal, per leerling en per beoordelaar waren echter groot: voor vwo Engels, bijvoorbeeld, was het gemiddelde vaak 25 minuten. De beschikbare tijd is uiteindelijk niet voldoende gebleken om alle tijdens de beoordelingssessies uitgedeelde werken gescoord terug te krijgen. Er zijn in totaal na afloop van beide beoordelingssessies nog ca. 450 ongescoorde leerlingwerken overgebleven. Dit restant toetsen is later gescoord en teruggestuurd, waardoor het *block design* niet meer helemaal gevolgd kon worden. In juli 2013 waren alle scores gerealiseerd.

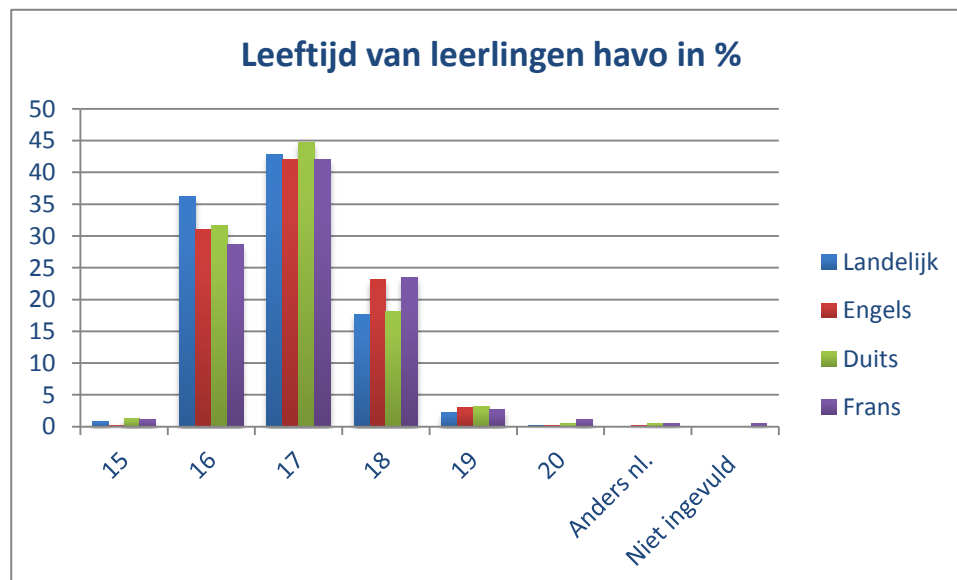
## 3. Beschrijving van de onderzoeksgroep

Voor het in dit rapport beschreven onderzoek is gebruik gemaakt van een onderzoeksgroep bestaande uit leerlingen die in het schooljaar 2012-13 eindexamen havo of vwo hebben gedaan in de vakken Engels, Duits of Frans. Bij de selectie van de leerlingen is gestreefd naar voldoende representativiteit, waarbij de beperking lag in afhankelijkheid van de bereidwilligheid van docenten om hun leerlingen mee te laten doen aan het onderzoek. De docenten zijn geworven via landelijke netwerken.

In dit hoofdstuk wordt een beschrijving gegeven van de onderzoeksgroep op een aantal kenmerken: leeftijd, sekse, opleidingsniveau van de ouders en regio. Waar beschikbaar worden deze afgezet tegen de kenmerken van de gehele populatie waarop het onderzoek zich heeft gericht, namelijk de examenkandidaten havo en vwo in Nederland.

### 3.1 Leeftijd

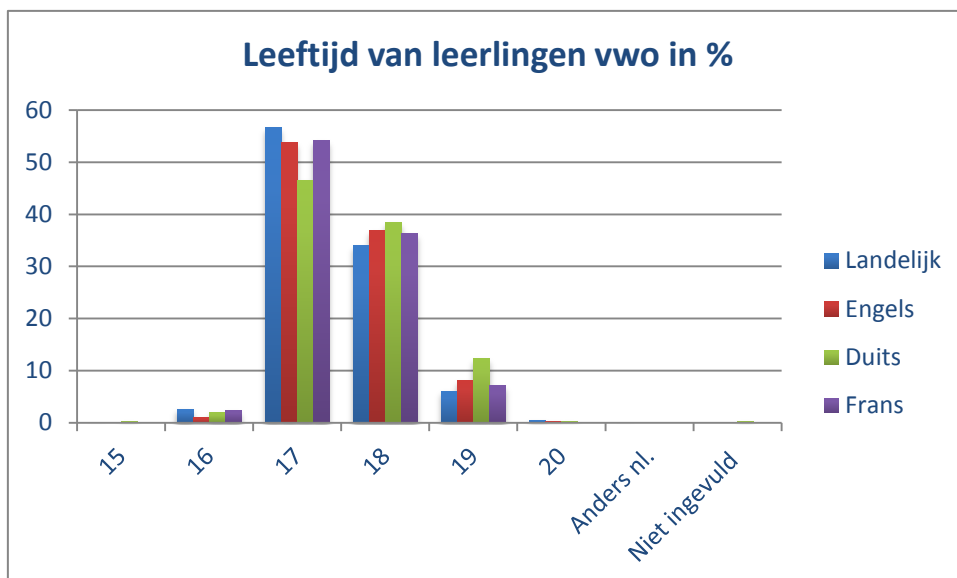
Het merendeel van de leerlingen uit de onderzoeksgroep havo is tussen de 16 en 18 jaar oud. Hun leeftijd wijkt nauwelijks af van de leeftijd van de landelijke leerlingpopulatie. De percentages uit onderstaande figuur zijn berekend op basis van CBS-gegevens over de leeftijd van de havo-leerlingen uit leerjaar 2012-13 (CBS, 2014). Het percentage jonge leerlingen in de onderzoeksgroep is iets kleiner, daarentegen is het percentage oudere leerlingen iets hoger; beide verschillen zijn echter niet significant. Afgezien van dit punt kan de onderzoeksgroep als representatief worden beschouwd voor de leerlingpopulatie havo in Nederland. Figuur 2 brengt de gemiddelde leeftijd van de leerlingen voor de verschillende talen in beeld.



Figuur 2. Leeftijd van leerlingen havo (in %)

De leeftijd van de onderzoeksgroep vwo ligt voor de meerderheid tussen 17 en 18 jaar. De landelijke cijfers (CBS, 2014) vertonen een vergelijkbaar beeld met minimale verschillen in de verhouding tussen 17- en 18-jarigen. Daardoor kan ook de onderzoeksgroep vwo als

representatief worden beschouwd voor de leerlingpopulatie vwo in Nederland. De gegevens voor vwo worden in figuur 3 gevisualiseerd.



Figuur 3. Leeftijd van leerlingen vwo (in %)

### 3.2 Sekse

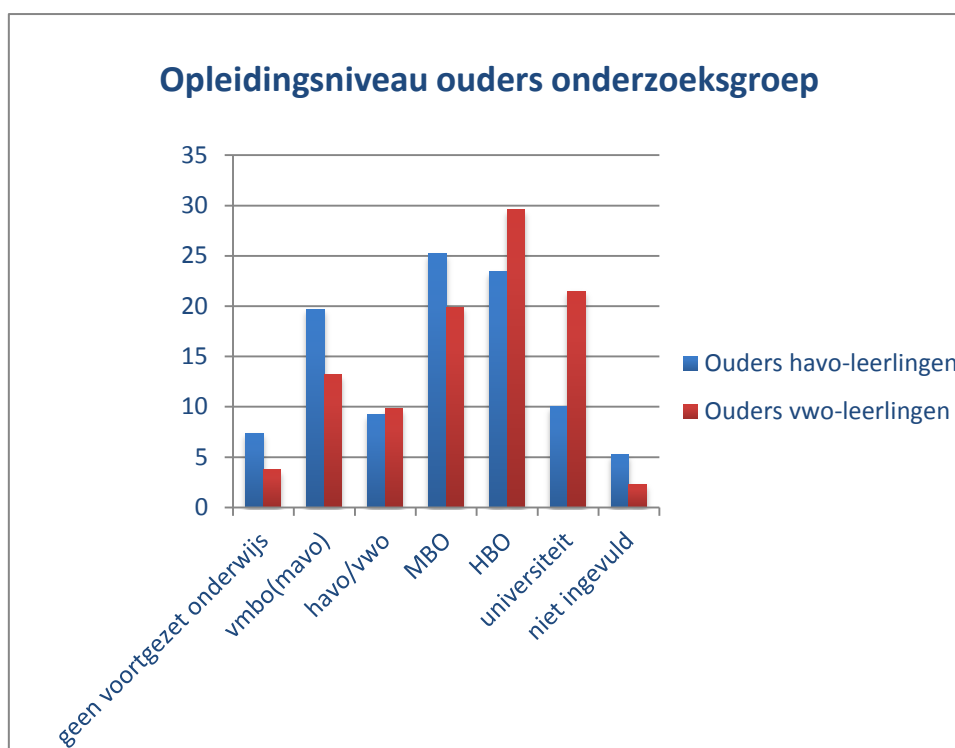
De onderzoeksgroep bestaat bij zowel havo als vwo uit meer meisjes dan jongens. Daarbij zijn er bij de drie talen verschillen in de verhouding tussen aantal meisjes en jongens. Bij Engels havo bestaat 46,9% van de onderzoeksgroep uit jongens en 53,1% uit meisjes. Deze verhouding komt overeen met de landelijke gegevens over het schooljaar 2012-2013 - de cohort die is onderzocht: 47,2% van deze populatie bestaat uit jongens, 52,8% uit meisjes. Bij Engels vwo bestaat de onderzoeksgroep voor 49,7% uit jongens en 50,3% uit meisjes. Ook landelijk is het aantal meisjes groter dan het aantal jongens, met een iets groter verschil tussen jongens en meisjes (46,6% jongens en 53,4% meisjes). Bij de overige talen (met uitzondering van Duits vwo) is het verschil tussen aantal meisjes en jongens groter dan bij Engels met 77,1% (Frans havo), 65,4% (Frans vwo) en 62,9% (Duits havo) meisjes. Deze verhoudingen zijn vergeleken met de landelijke verhoudingen opgesplitst naar profielkeuze. Daaruit blijkt dat veel meer meisjes dan jongens het profiel C&M kiezen, waarin bij havo een tweede moderne vreemde taal verplicht is als profielvak. 14,6% van de meisjes kiest dit profiel tegen 3,1% van de jongens. Op basis van bovenstaande vergelijkingen wordt aangenomen dat de onderzoeksgroep op dit kenmerk voldoende representatief is voor de gehele populatie. Een overzicht van de percentages van de onderzoeksgroep per vak is te vinden in tabel 5. Alle landelijke gegevens die ter vergelijking zijn gebruikt, zijn afkomstig van CBS (CBS Statline, 2014).

Tabel 5. Percentage jongens en meisjes in havo en vwo

	Landelijk	Engels	Duits	Frans
<b>Jongens havo</b>	47,2%	46,9%	37,1%	22,9%
<b>Meisjes havo</b>	52,8%	53,1%	62,9%	77,1%
<b>Jongens vwo</b>	46,7%	49,7%	52,9%	34,6%
<b>Meisjes vwo</b>	53,3%	50,3%	47,1%	65,4%

### 3.3 Opleidingsniveau ouders

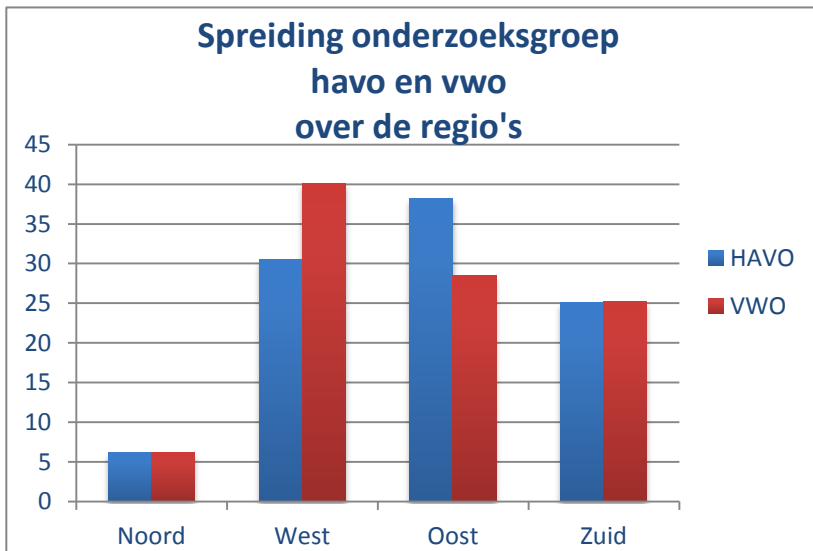
Het opleidingsniveau van de ouders van de leerlingen die deel uitmaken van de onderzoeksgroep vwo ligt voor alle talen hoger dan het opleidingsniveau van ouders van leerlingen op de havo. Ouders van havo-leerlingen hebben voornamelijk een mbo- (25,2%) of hbo-opleiding (23,4%) gevolgd, terwijl iets meer dan de helft van de ouders van vwo-leerlingen een universitair (21,5%) of hbo-diploma (29,6%) heeft. Het percentage ouders met slechts een voortgezet onderwijsdiploma of geen voortgezet onderwijs is bij havo hoger (36,3%) dan bij vwo (26,7%). Deze percentages zijn vergeleken met de landelijke situatie zoals beschreven in het onderzoek van Hiteq (Groeneveld, Benschop, Olvers, & Van Steensel, 2010), waaruit blijkt dat kinderen op het vwo vaker hoger opgeleide ouders hebben dan kinderen op de havo. De onderzoeksgroep kan daarom op dit kenmerk representatief worden beschouwd voor de gehele populatie. Zie figuur 4 voor een visualisatie van de verschillende percentages voor deze variabele.



Figuur 4. Opleidingsniveau ouders onderzoeksgroep (in %).

### 3.4 Spreiding over regio's

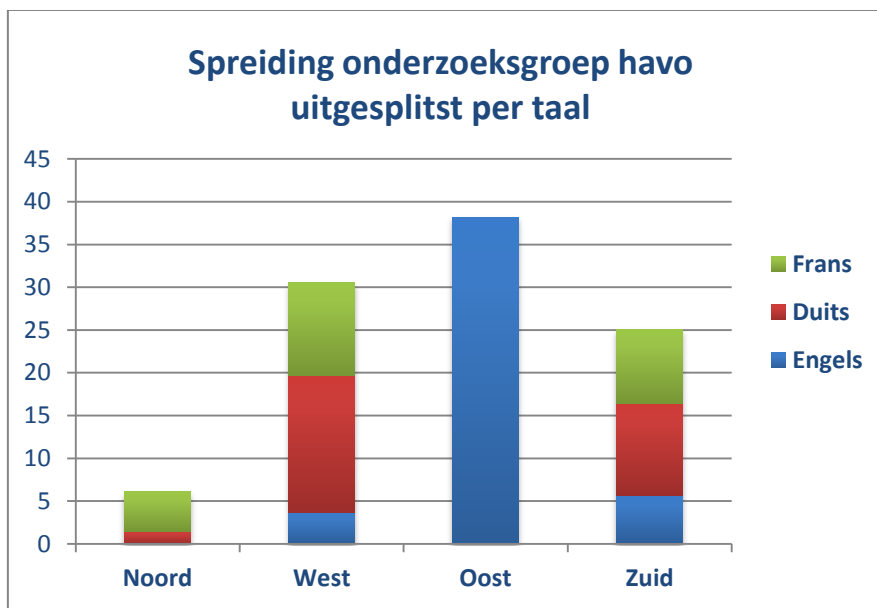
Bij de selectie van de onderzoeksgroep was het primaire doel het werven van scholen die eindexamenklassen havo en vwo beschikbaar konden stellen voor de afname van toetsen Engels, Frans of Duits onder de door de onderzoeksgroep vastgestelde afnamecondities. Bij de selectie is daarnaast getracht scholen uit alle regio's van het land te selecteren. Figuur 5 geeft het beeld van de spreiding van de onderzoeksgroep havo en vwo over de regio's Noord (Groningen, Friesland en Drenthe), West (Utrecht, Noord-Holland, Zuid-Holland en Zeeland), Oost (Overijssel, Gelderland en Flevoland) en Zuid (Noord-Brabant en Limburg). Daaruit is te zien dat alle regio's vertegenwoordigd zijn, al is dat niet in even grote mate.



Figuur 5. Spreiding onderzoeksgroep over de regio's

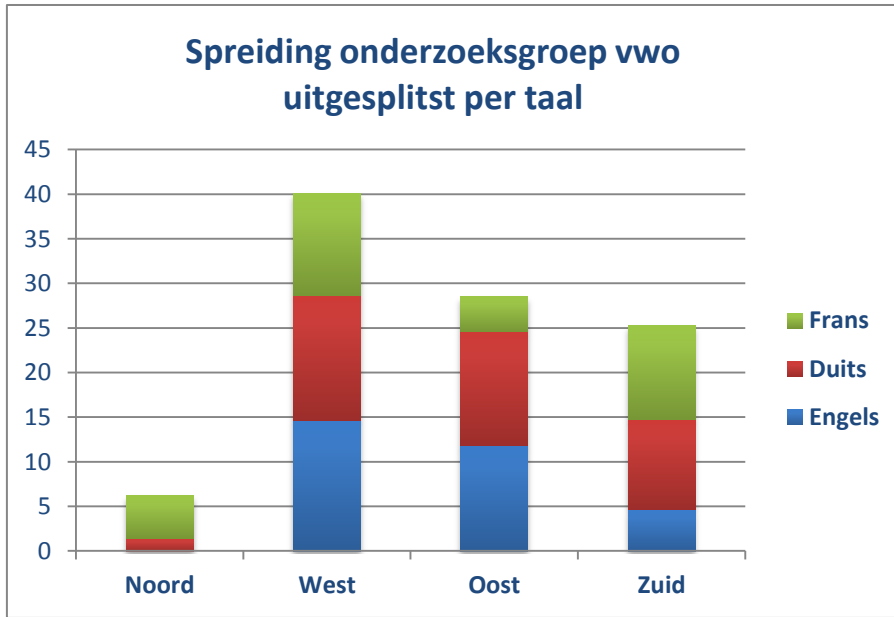
Binnen een regio zijn de verschillende talen niet altijd evenwichtig vertegenwoordigd. Dit geldt met name voor regio Oost bij havo. De representativiteit van de onderzoeksgroep wordt wel geborgd door de vergelijking van de eerder beschreven kenmerken.

Figuren 6 en 7 geven het beeld van de verdeling van de onderzoeksgroep over de regio's uitgesplitst per taal.



Figuur 6. Spreiding onderzoeksgroep havo





Figuur 7. Spreiding onderzoeksgroep vwo



## 4. Toetsinhoud en beoordeling

In dit hoofdstuk wordt beschreven hoe de toetsen die gebruikt zijn in dit onderzoek zijn opgezet. Daarnaast worden de totstandkoming van het beoordelingsvoorschrift en de procedure rondom de ankerselectie toegelicht.

### 4.1 Toetsinhoud

Voor Duits, Engels en Frans heeft Cito schrijftoetsen gemaakt voor twee niveaus: havo en vwo. Elke toets bestaat uit meerdere schrijftaken. Hiervoor is gekozen om een breed spectrum aan schrijfhandelingen aan bod te laten komen, zodat een goed beeld ontstaat van waar de leerlingen op het gebied van schrijfvaardigheid Frans, Duits of Engels toe in staat zijn. Bij het construeren van schrijftaken en het samenstellen van de toetsen is gestreefd naar het aanbrengen van zoveel mogelijk variatie. Deze variatie heeft betrekking op de volgende tekstkenmerken:

- teksttype (informatieve, instructieve, betogende en verhalende teksten)
- tekstgenre (brieven, bijdragen internetfora, recensies, e-mails, bijdragen chatsessies, etc.)
- tekstlengte (aantal te produceren woorden)
- onderwerp (zoveel mogelijk aansluitend bij de leefwereld van examenkandidaten)
- ERK-domein (persoonlijk, publiek, educatief en professioneel domein)
- ERK-descriptor ( 1. correspondentie, 2. aantekeningen, berichten, formulieren, 3. verslagen en rapporten, 4. vrij schrijven)

In tabellen 6 tot en met 11 is voor elke schrijftaak aangegeven hoe deze aansluit bij de hierboven genoemde tekstkenmerken. Uit de tabellen komt naar voren dat alle schrijftoetsen gevarieerd zijn samengesteld en een brede dekking bieden van de verschillende kenmerken. Alleen de verhalende teksten oftewel het vrij schrijven ontbreekt. Dit is een bewuste keuze geweest, omdat verhalende teksten een groot beroep doen op het creatieve vermogen van de schrijver, dat bepalend is voor de kwaliteit van het schrijfproduct.

Het niveau van de schrijftoetsen is afgestemd op de niveauaanduidingen die als eindtermen genoemd worden in de Handreiking schoolexamen moderne vreemde talen havo/vwo (zie hoofdstuk 1.3). Volgens de in de Handreiking geformuleerde streefniveaus, zouden de schrijftoetsen voor Duits en Frans dezelfde ERK-eisen moeten stellen. Bij de constructie is hier enigszins van afgeweken. De veronderstelling was namelijk dat leerlingen op het gebied van schrijfvaardigheid beter presteren voor Duits dan voor Frans, vanwege de verwantschap tussen Duits en Nederlands. In onderstaande tabellen is per schrijftaak aangegeven welk ERK-niveau bij de constructie is beoogd.

Tabel 6. Samenstelling schrijftoetsen havo Engels

	<b>schrijftaak 1</b>	<b>schrijftaak 2</b>	<b>schrijftaak 3</b>
<b>teksttype</b>	informatief	informatief	betogend
<b>tekstgenre</b>	bijdrage chatsessie	bijdrage muziektijdschrift	e-mail
<b>minimaal aantal woorden</b>	60	60	150
<b>onderwerp</b>	schoolzaken	popfestival	lachwekkend onderzoek
<b>ERK-domein</b>	persoonlijk en educatief domein	publiek domein	persoonlijk domein
<b>ERK-descriptor</b>	correspondentie	verslagen en rapporten	correspondentie
<b>beoogd ERK-niveau</b>	B1	B1	B1

Tabel 7. Samenstelling schrijftoetsen vwo Engels

	<b>schrijftaak 1</b>	<b>schrijftaak 2</b>	<b>schrijftaak 3</b>
<b>teksttype</b>	informatief/betogend	informatief/betogend	betogend
<b>tekstgenre</b>	ingezonden brief	bijdrage internetforum	bijdrage internetforum
<b>minimaal aantal woorden</b>	75	75	180
<b>onderwerp</b>	Trash TV	Strips	ontbossing
<b>ERK-domein</b>	publiek domein	publiek domein	publiek domein
<b>ERK-descriptor</b>	correspondentie	aantekeningen, berichten, formulieren	verslagen en rapporten
<b>beoogd ERK-niveau</b>	B2	B2	B2

Tabel 8. Samenstelling schrijftoetsen havo Duits

	<b>schrijftaak 1</b>	<b>schrijftaak 2</b>	<b>schrijftaak 3</b>
<b>teksttype</b>	informatief/betogend	informatief/persuasief	informatief/betogend
<b>tekstgenre</b>	bijdrage chatsessie	wervende omroep tekst	blog
<b>minimaal aantal woorden</b>	50	50	130
<b>onderwerp</b>	jongerenzaken (bijbaantje, kleedgeld etc.)	vakantiebaantje	schoolreis naar Oostenrijk
<b>ERK-domein</b>	persoonlijk domein	persoonlijk en professioneel domein	persoonlijk en educatief domein
<b>ERK-descriptor</b>	correspondentie	aantekeningen, berichten, formulieren	verslagen en rapporten
<b>beoogd ERK-niveau</b>	A2+	A2+	B1

Tabel 9. Samenstelling schrijftoetsen vwo Duits

	<b>schrijftaak 1</b>	<b>schrijftaak 2</b>	<b>schrijftaak 3</b>
<b>teksttype</b>	informatief	informatief	betogend
<b>tekstgenre</b>	bijdrage chatsessie	brief	bijdrage internetforum
<b>minimaal aantal woorden</b>	60	60	150
<b>onderwerp</b>	voorbereidingen bijwonen concert	reactie op een artikel Duits blad	orgaandonatie
<b>ERK-domein</b>	persoonlijk domein	publiek domein	publiek domein
<b>ERK-descriptor</b>	correspondentie	correspondentie	verslagen en rapporten
<b>beoogd ERK-niveau</b>	B1	B1	B2

Tabel 10. Samenstelling schrijftoetsen havo Frans

	<b>schrijftaak 1</b>	<b>schrijftaak 2</b>	<b>schrijftaak 3</b>	<b>schrijftaak 4</b>
<b>teksttype</b>	informatief	informatief/betogend	informatief	betogend
<b>tekstgenre</b>	aantekeningen	formulier	e-mail	bijdrage internetforum
<b>minimaal aantal woorden</b>	40	40	50	50
<b>onderwerp</b>	personeel biedt zich aan	sport	vakantiebaantje	staking
<b>ERK-domein</b>	persoonlijk domein	persoonlijk domein	professioneel domein	publiek domein
<b>ERK-descriptor</b>	aantekeningen, berichten, formulieren	aantekeningen, berichten, formulieren	correspondentie	aantekeningen, berichten, formulieren
<b>beoogd ERK-niveau</b>	A2+	A2+	A2+	A2+

Tabel 11. Samenstelling schrijftoetsen vwo Frans

	<b>schrijftaak 1</b>	<b>schrijftaak 2</b>	<b>schrijftaak 3</b>
<b>teksttype</b>	informatief/betogend	informatief/betogend	informatief/betogend
<b>tekstgenre</b>	formulier	bijdrage internetforum	recensie
<b>minimaal aantal woorden</b>	60	60	120
<b>onderwerp</b>	huisdieren	parkeerproblematiek	vakantiebaantje
<b>ERK-domein</b>	persoonlijk domein	publiek domein	professioneel domein
<b>ERK-descriptor</b>	aantekeningen, berichten, formulieren	aantekeningen, berichten, formulieren	verslagen en rapporten
<b>beoogd ERK-niveau</b>	B1	B1+	B1

De schrijftaken zijn geformuleerd in het Nederlands, in een enkel geval aangevuld met een artikel of stripverhaal in de doeltaal. Elke taak bestond uit een situatiebeschrijving en een opdracht. Door middel van de situatiebeschrijving wordt de leerlingen duidelijk gemaakt met welk doel ze de tekst moeten schrijven en voor welk publiek. De opdracht zelf bestond uit een aantal aanwijzingen ten aanzien van de inhoud van de tekst. De afnametijd van de toetsen voor dit onderzoek bedroeg twee lesuren. Hieronder is in figuur 8 ter illustratie een bewerking opgenomen van één van de opgaven. De oorspronkelijke opgaven worden niet gepubliceerd in verband met mogelijk vervolgonderzoek.

**Situatiebeschrijving**

Je hebt vier weken een vakantiebaantje op een camping in Spanje. Het blijkt al gauw dat er meer werk is dan je aan kunt. Je baas wil in de campingwinkel een briefje ophangen om een extra medewerker te werven. Omdat er nogal veel Franse gasten zijn, wil hij de tekst in het Frans opstellen. Omdat jij je talen goed spreekt, vraagt de campingbaas aan jou om de tekst te schrijven. De op te nemen informatie geeft je baas je op een papiertje.

**Opdracht**

Verwerk de aanwijzingen in een goedlopend en wervend tekstje. Gebruik ten minste 50 woorden.

minimaal 16 jaar  
 uurloon € 8  
 12 uur/week over meerdere dagen verspreid  
 ondersteuning in de winkel  
 meer uren mogelijk  
 direct beginnen  
 info en aanmelding bij campingeigenaar Frey

Figuur 8. Voorbeeld schrijfopgave

## 4.2 Beoordelingsvoorschrift

Omwille van de betrouwbaarheid zijn de leerlingwerken opgesplitst in afzonderlijke passages, die elk corresponderen met een bepaalde deelopdracht (in bovenstaand voorbeeld is de vermelding van het uurloon een van de deelopdrachten). In onderstaande tabel is het aantal passages per schrijftaak aangegeven.

Tabel 12. Aantal passages per taal per schrijftaak

	Engels	Duits	Frans
<b>schrijftoets havo</b>			
<b>schrijftaak 1</b>	7	6	4
<b>schrijftaak 2</b>	7	7	3
<b>schrijftaak 3</b>	10	9	5
<b>schrijftaak 4</b>			4
<b>totaal</b>	24	22	16
<b>schrijftoets vwo</b>			
<b>schrijftaak 1</b>	7	7	5
<b>schrijftaak 2</b>	7	5	5
<b>schrijftaak 3</b>	9	9	10
<b>totaal</b>	23	21	20

Elke passage is apart gescoord. Deze aanpak maakt het mogelijk om de kwaliteitsschommelingen binnen leerlingwerken in kaart te brengen. Met kwaliteitsschommelingen bedoelen we dat een zwakke leerling ook wel eens een goede passage produceert en dat een vaardige leerling ook wel eens een paar minder goed gelukte zinnen opschrijft.

Bij de beoordeling is een uitsplitsing gemaakt naar twee dimensies: communicatieve effectiviteit en correctheid. Deze uitsplitsing ligt in het verlengde van de traditie in het vreemdetalenonderwijs om onderscheid te maken tussen verschillende deelvaardigheden. Het doel hiervan is om de beoordeling zo zuiver mogelijk te houden en om te voorkomen dat beoordelaars eigen afwegingen maken als ze moeten bepalen welke deelvaardigheid het zwaarst weegt. In onderstaande tabellen is aangegeven welke aspecten gerekend moeten worden tot communicatieve effectiviteit en welke aspecten tot correctheid.

Tabel 13. *Aspecten bij communicatieve effectiviteit en correctheid*

<b>communicatieve effectiviteit</b>	
<b>inhoud</b>	Wordt het gevraagde inhoudselement uit de opdracht adequaat weergegeven?
<b>publiek- en doelgerichtheid</b>	Is de tekst qua taalgebruik gericht op de lezer en de taalgebruikssituatie? Is het taalgebruik aangepast aan de functie van de tekst?
<b>organisatie</b>	Wordt het tekstfragment goed opgebouwd?
<b>woordgebruik (zowel beheersing als bereik)</b>	Worden de correcte woorden gebruikt? Vertoont het woordgebruik van de leerling, indien van toepassing, voldoende variatie?
<b>correctheid</b>	
<b>grammatica</b>	Woord- en zinsbouw
<b>spelling</b>	Is de tekst correct gespeld? NB. verbuigingen vallen onder grammatica.
<b>interpunctie</b>	Is het gebruik van leestekens en hoofdletters correct?
<b>(brief)conventies</b>	Worden, voor zover van toepassing, de juiste conventies gehanteerd wat betreft lay-out, adressering, afsluiting etc.?

De beoordeling heeft plaatsgevonden met behulp van een productschaal door middel van ankers (Kuhlemeier, 2011). Gebleken is dat deze manier van beoordelen tot betrouwbare resultaten leidt (Van den Bergh & Rijlaarsdam (1986), Schoonen & De Glopper (1992), Melse & Kuhlemeier (2000), Van Gelderen, Oostdam, & Van Schooten, (2011), Feenstra (2012), Bouwer e.a., in press). In dit onderzoek hield het werken met een productschaal in dat beoordelaars een passage uit het leerlingwerk moesten vergelijken met twee andere passages die een uitwerking van dezelfde deelopdracht zijn en die fungeren als referentiepunten – zogenaamde ankers. Voor elke passage is een hoog anker (een relatief goede uitwerking) en een laag anker (een relatief zwakke uitwerking) gekozen. De beoordeling wordt hiermee beperkt tot een sorteertaak. Elke passage uit het leerlingwerk is vergeleken met het lage en het hoge anker. Is de passage van mindere kwaliteit dan het lage anker, dan wordt 1 scorepunt toegekend. Ligt de kwaliteit van de passage tussen die van het lage en het hoge anker, dan worden 2 scorepunten

toegekend. Is de passage van betere kwaliteit dan het hoge anker, dan worden 3 scorepunten toegekend. In de analyses zijn 1, 2 en 3 scorepunten vervolgens omgecodeerd naar 0, 1 en 2.

Voor elke toets is een beoordelingsboekje samengesteld. Het boekje bevat voor alle te beoordelen passages een laag en een hoog anker. Hieronder volgen ter illustratie drie sets ankers uit de beoordelingsboekjes voor Duits, Engels en Frans.

Tabel 14. Ankers Duits, Engels en Frans

Duits havo			
Deelopdracht	Anker	Com	Cor
Zeg waarom jij werken juist belangrijk vindt, bijv. <werkervaring / onafhankelijkheid / verantwoordelijkheid >.	<b>Laag:</b> Ich finde arbeite sehr gut. Es gibt erfahrung in arbeiten. Und es ist sozial, kontakt mit Menschen, Menschen helfen. Dass ist sehr schön.	1/2/3	1/2/3
	<b>Hoog:</b> Ich finde arbeit sehr richtig, weil du später in dein Leben auch arbeiten musst.		
Engels vwo			
Deelopdracht	Anker	Com	Cor
Leid het onderwerp eerst in.	<b>Laag:</b> Deforestation is a main problem in the whole world. For the environment it's a disaster, for some it's their livelihood.	1/2/3	1/2/3
	<b>Hoog:</b> I am writing with reference to an article that I have read from WWF and Greenpeace about deforestation. It happens more often and it destroys our world.		
Frans vwo			
Deelopdracht	Anker	Com	Cor
Leg uit hoe je de parkeerplaatsen ontdekt hebt.	<b>Laag:</b> Quand j'irai au supermarché, j'ai vu des parkings pour femmes.	1/2/3	1/2/3
	<b>Hoog:</b> J'ai découvert des parkings spéciaux pour femmes au supermarché à Montréal où j'ai acheté quelque chose.		

### 4.3 Vooronderzoek ten behoeve van het beoordelingsvoorschrift

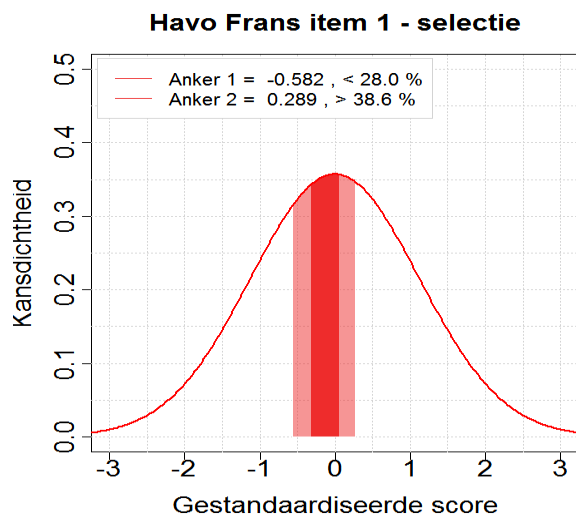
De ankers die bij het beoordelen van de schrijftoetsen zijn gebruikt, zijn tot stand gekomen op basis van een vooronderzoek waarbij per taal vier beoordelaars en ongeveer 50 leerlingwerken voor havo en 50 voor vwo betrokken zijn geweest. Het vooronderzoek bestond uit twee rondes. In de eerste ronde hebben de beoordelaars uit een stapel van ongeveer 50 leerlingwerken bij elke deelopdracht een basisuitwerking gezocht. Het uitgangspunt voor de selectie ervan was de zogenaamde zesjesleerling. Dat wil zeggen dat er gezocht is naar een uitwerking die overeenkwam met het idee dat de beoordelaars hadden van een leerling die net voldoende presteert. Vervolgens zijn ongeveer 50 leerlingwerken beoordeeld, eerst voor de dimensie communicatieve effectiviteit en vervolgens voor de dimensie correctheid. De score van de basisuitwerking is op 100 gesteld. De beoordelaars hebben vervolgens voor elke passage aangegeven hoe deze zich verhield tot de basisuitwerking. Daarbij was men vrij in het kiezen van een scoreschaal. Om de scores van de verschillende beoordelaars vergelijkbaar te maken, zijn deze na afloop van de beoordeling getransformeerd naar een standaardnormale verdeling.

Ronde twee van het vooronderzoek betrof de selectie van ankers voor de te beoordelen passages. Het uitgangspunt was de basisuitwerking uit de eerste ronde. Rondom de

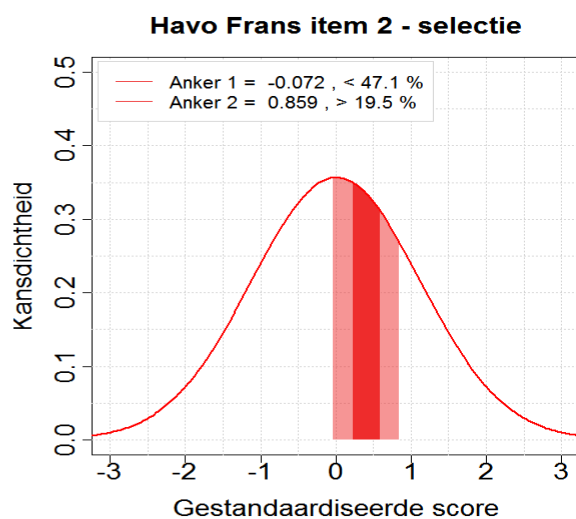


gestandaardiseerde score van de basisuitwerking is een interval gecreëerd die correspondeerde met 33 procent van de leerlingen. Daarna zijn uit de stapel beoordeelde leerlingwerken ankers gekozen die (bijna) dezelfde gestandaardiseerde score hadden als de onder- en bovengrens van het interval. Bij de keuze is rekening gehouden met de beoordelaarsovereenstemming. De procedure had tot gevolg dat het beoordelingsboekje met ankers gebaseerd was op het werk van tientallen leerlingen.

Om de hierboven beschreven procedure te illustreren, zijn in figuur 9 en 10 voor twee deelopdrachten (items) uit de toets Frans havo de standaardnormale verdeling en het interval afgebeeld (rood-roze). Zoals eerder aangeven scoort naar verwachting 33 procent van de leerlingen in het interval. Het midden van het rood gearceerde gedeelte van het interval correspondeert met de score van de basisuitwerking. Uit de eerste grafiek (figuur 9) komt naar voren dat er uit alle leerlingwerken een laag anker (anker 1) gezocht moest worden dat correspondeerde met een gestandaardiseerde score van  $-0,582$ . Het hoge anker (anker 2) moest zo dicht mogelijk bij score  $0,289$  liggen. Uit de grafiek blijkt ook dat naar verwachting 28 procent van de leerlingen in de populatie een passage zal produceren die lager wordt gewaardeerd dan  $-0,582$  (de waarde van het lage anker). We zien ook dat naar verwachting 38,6 procent van de leerlingen een passage zal schrijven die gewaardeerd wordt met een score die hoger ligt dan de gestandaardiseerde score voor het hoge anker ( $0,289$ ). De getallen in figuur 10 kunnen op dezelfde manier geïnterpreteerd worden. We zien dat de ankers bij de tweede opgave zo gekozen zijn dat naar verwachting 47,1 procent van de leerlingen zwakker presteert dan het eerste anker, dat 33,0 procent tussen het eerste en twee anker in presteert, en dat 19,5 procent beter presteert dan het tweede anker. Deze percentages zijn anders dan bij de eerste opgave. Dit betekent in de praktijk dat het voor leerlingen gemakkelijker is om punten te behalen voor deelopdracht 1 dan voor deelopdracht 2. Deze variatie in moeilijkheidsgraad is wenselijk, omdat de makkelijkere deelopdrachten relatief zwakke leerlingen in staat stellen om toch enkele scorepunten te bemachtigen en de moeilijker deelopdrachten ervoor zorgen dat het voor relatief sterke leerlingen een uitdaging zal zijn om het maximale aantal scorepunten te behalen.



Figuur 9. Kansdichtheidsfunctie vooronderzoek voor de toets havo Frans, deelopdracht 1



*Figuur 10.* Kansdichtheidsfunctie vooronderzoek voor de toets havo Frans, deelopdracht 2

In eerste instantie zijn voor beide beoordelingsdimensies: communicatieve effectiviteit en correctheid, aparte ankersets (laag en hoog anker) gekozen. Dit bleek tot een te grote leeslast voor de beoordelaars te leiden. Daarom is besloten om voor beide dimensies één gecombineerde ankerset te selecteren. Bij het beoordelen van zowel communicatieve effectiviteit als correctheid, moesten de passages vergeleken worden met een en dezelfde ankerset, waardoor de totale leeslast voor de beoordelaars aanzienlijk werd verminderd.

## 5. Resultaten

In dit hoofdstuk zijn de overzichten van de scores opgenomen die aan de schrijfproducten zijn toegekend. Voor elke toets zijn in een tabel de maximum haalbare score, de minimum en maximum behaalde scores en de gemiddelde score van de hele onderzoeksgroep opgenomen.

### 5.1 Engels

#### Havo

Tabel 15 vat de inhoud van de schrijftoets voor Engels havo in het kort samen. De toetsresultaten voor schrijfvaardigheid Engels havo zijn weergegeven in tabel 16. In totaal hebben 371 leerlingen deze toets gemaakt. De maximaal haalbare score was 96: 28 voor respectievelijk de eerste en de tweede opgave, 40 voor de derde opgave; de helft van de score betrof de communicatieve effectiviteit (inhoud, publiek- en doelgerichtheid, organisatie en woordgebruik), de tweede helft de correctheid (grammatica, spelling, interpunctie en tekstuele conventies).

De scores van de leerlingen liggen tussen 8 en 96 punten, de gemiddelde score bedraagt 49,52 punten, ofwel 51,6% van de maximum score. De tweede en de derde opgave zijn iets slechter gemaakt dan de eerste (opgave 1: gemiddeld 55,7% van de maximale score, opgave 2: 51%, opgave 3: 49,1%).

Van de 5 deelnemende scholen heeft 1 school aanzienlijk lager gescoord dan de overige 4 (36,44 punten gemiddeld).

Er zijn geen significante verschillen tussen de resultaten die door jongens en door meisjes zijn behaald (49,65 vs. 49,41).

Er zijn geen significante verschillen tussen de score voor communicatieve effectiviteit (gemiddeld 25,4, ofwel 52,9% van de maximale score) en die voor correctheid (gemiddeld 23,3; 48,6%).

Tabel 15. Toetsinhoud Engels havo

	Verondersteld ERK-niveau schrijfproduct	Soort tekst	Onderwerpen
Opgave 1	B1	Chatsessie	Bijdrage chatsessie
Opgave 2	B1	Bijdrage aan muziektijdschrift	Bijdrage muziektijdschrift
Opgave 3	B1	E-mail	E-mail

Tabel 16. Resultaten schrijfvaardigheid Engels havo

	N	Min. behaalde score	Max. behaalde score	Max. haalbare score	Gem. score	% t.o.v. max. haalbare score	Standaarddeviatie
Opgave 1	371	2	28	28	15,60	55,7%	4,864
Opgave 2	371	0	28	28	14,27	50,0%	5,446
Opgave 3	371	0	40	40	19,65	49,1%	8,014
Totaalscore	371	8	96	96	49,52	51,6%	16,306

## Vwo

Tabel 17 vat de inhoud van de schrijftoets voor Engels vwo in het kort samen. De toetsresultaten voor schrijfvaardigheid Engels vwo zijn weergegeven in tabel 18. De toets is door 298 leerlingen gemaakt. De maximaal haalbare score was 92: 28 punten voor respectievelijk de eerste en de tweede opgave en 36 voor de derde opgave; de helft van de score betrof de communicatieve effectiviteit (inhoud, publiek- en doelgerichtheid, organisatie en woordgebruik), de tweede helft de correctheid (grammatica, spelling, interpunctie en tekstuele conventies).

De scores van de leerlingen Engels vwo liggen tussen 2 en 89 punten, de gemiddelde score bedraagt 43,34 punten, ofwel 48,7% van de maximum score. De derde opgave is iets minder goed gemaakt (opgave 1: gemiddeld 47,6% van de maximale score, opgave 2: 48,4%, opgave 3: 45,7%).

Van de 6 deelnemende scholen hebben 2 scholen aanzienlijk lager (27,80 en 39,43 punten) en 1 school hoger (49,26 punten) gescoord dan het gemiddelde.

Er zijn geen significante verschillen tussen de resultaten die door jongens en door meisjes zijn behaald.

Er zijn geen significante verschillen tussen de score voor communicatieve effectiviteit (gemiddeld 22,8, ofwel 49,6% van de maximale score) en die voor correctheid (gemiddeld 20,7; 45%). Bij de eerste is iets beter gescoord dan bij de tweede.

Tabel 17. *Toetsinhoud Engels vwo*

	Verondersteld ERK-niveau scchrijfproduct	Soort tekst	Onderwerpen
<b>Opgave 1</b>	B2	Ingezonden brief	Trash TV
<b>Opgave 2</b>	B2	Bijdrage aan internetforum	Strips
<b>Opgave 3</b>	B2	Betoog	Ontbossing

Tabel 18. *Resultaten schrijfvaardigheid Engels vwo*

	N	Min. behaalde score	Max. behaalde score	Max. haalbare score	Gem. score	% t.o.v. max. haalbare score	Standaarddeviatie
<b>Opgave 1</b>	298	0	28	28	13,33	47,6%	5,592
<b>Opgave 2</b>	298	0	27	28	13,56	50,2%	5,495
<b>Opgave 3</b>	298	0	36	36	16,45	45,7%	7,379
<b>Totaalscore</b>	298	2	89	92	43,34	48,7%	16,507

## 5.2 Duits

### Havo

Tabel 19 vat de inhoud van de schrijftoets voor Duits havo in het kort samen. De toetsresultaten voor schrijfvaardigheid Duits havo zijn weergegeven in tabel 20. 221 leerlingen hebben deze toets gemaakt. De maximaal haalbare score was 88: 24 voor de eerste opgave, 28 voor de tweede en 36 voor de derde; de helft van de score betrof de communicatieve effectiviteit (inhoud, publiek- en doelgerichtheid, organisatie en woordgebruik), de tweede helft de correctheid (grammatica, spelling, interpunctie en tekstuele conventies).

De scores van de leerlingen liggen tussen 0 en 52 punten, de gemiddelde score bedraagt 28,44 punten, ofwel 32,3% van de maximum score. Er zitten grote verschillen tussen de kwaliteit van de prestaties: de eerste opdracht is veel beter gemaakt dan de derde, die veel lager scoort dan de overige twee (opgave 1: gemiddeld 43,6% van de maximale score, opgave 2: 35,3%, opgave 3: 22,4%).

Bij het gemiddelde van de resultaten van de 12 deelnemende scholen zijn er twee uitschieters van respectievelijk 19,2 en 43,2 punten; de overige scholen variëren tussen 24 en 32,9 punten. Meisjes scoren met 29,6 punten significant hoger dan jongens (26,5).

De scores voor communicatieve effectiviteit en correctheid vertonen onderling geen verschillen (16,4 versus 16,5, resp. 35,7% en 35,9% van de maximale score).

Tabel 19. *Toetsinhoud Duits havo*

	<b>Verondersteld ERK-niveau scchrijfproduct</b>	<b>Soort tekst</b>	<b>Onderwerpen</b>
<b>Opgave 1</b>	A2+	Chatsessie	Jongerenzaken (bijbaantje, kledinggeld etc.)
<b>Opgave 2</b>	A2+	Wervende omroepbericht voor personeelsadvertentie	Vakantiebaantje
<b>Opgave 3</b>	B1	Blog	Schoolreis naar Oostenrijk

Tabel 20. *Resultaten schrijfvaardigheid Duits havo*

	<b>N</b>	<b>Min. behaalde score</b>	<b>Max. behaalde score</b>	<b>Max. haalbare score</b>	<b>Gem. score</b>	<b>% t.o.v. max. haalbare score</b>	<b>Standaarddeviatie</b>
<b>Opgave 1</b>	221	0	21	28	10,47	43,6%	4,3913
<b>Opgave 2</b>	221	0	20	28	9,88	35,3%	4,2483
<b>Opgave 3</b>	221	0	22	36	8,09	22,5%	4,5156
<b>Totaalscore</b>	221	0	52	88	28,44	32,3%	10,5525

## **Vwo**

Tabel 21 vat de inhoud van de schrijftoets voor Duits vwo in het kort samen. De toetsresultaten voor schrijfvaardigheid Duits vwo zijn weergegeven in tabel 22. 365 leerlingen hebben deze toets gemaakt. De maximaal haalbare score was 84: 28 voor de eerste opgave, 20 voor de tweede en 36 voor de derde; de helft van de score betrof de communicatieve effectiviteit (inhoud, publiek- en doelgerichtheid, organisatie en woordgebruik), de tweede helft de correctheid (grammatica, spelling, interpunctie en tekstuele conventies).

De scores van de leerlingen liggen tussen 0 en 72 punten, de gemiddelde score bedraagt 31,28 punten, ofwel 37,2% van de maximum score. De eerste opgave is beter gemaakt dan de overige twee, de tweede opgave was de slechtste van de drie (opgave 1: gemiddeld 43,2% van de maximale score, opgave 2: 31,8%, opgave 3: 35,6%).

Er zijn significante verschillen in de gemiddelden van de 15 deelnemende scholen, die variëren tussen 16,83 en 40,3 punten.

Meisjes scoren met 34,87 punten significant hoger dan jongens (28,07).

Er zijn geen significante verschillen tussen de score voor communicatieve effectiviteit (gemiddeld 16,64 punten, 39,6%) en die voor correctheid (gemiddeld 15,12 punten, 36%).

Tabel 21. Toetsinhoud Duits vwo

	Verondersteld ERK-niveau schrijfproduct	Soort tekst	Onderwerpen
Opgave 1	B1	Chatsessie	Voorbereidingen bijwonen concert
Opgave 2	B1	Brief aan redactie tijdschrift	Reactie op een artikel Duits blad
Opgave 3	B2	Bijdrage aan internetforum	Orgaandonatie

Tabel 22. Resultaten schrijfvaardigheid Duits vwo

	N	Min. behaalde score	Max. behaalde score	Max. haalbare score	Gem. score	% t.o.v. max. haalbare score	Standaarddeviatie
Opgave 1	365	0	28	28	12,10	43,2%	5,4665
Opgave 2	365	0	20	20	6,36	31,8%	4,1414
Opgave 3	365	0	33	36	12,82	35,6%	7,1660
Totaalscore	365	0	72	84	31,28	37,2%	14,4975

### 5.3 Frans

#### Havo

Tabel 23 vat de inhoud van de schrijftoets voor Frans havo in het kort samen. De toetsresultaten voor schrijfvaardigheid Frans havo zijn weergegeven in tabel 24. 188 leerlingen hebben deze toets gemaakt. De maximaal haalbare score was 64: 16 punten voor de eerste opgave, 12 voor de tweede, 20 voor de derde en 16 voor de vierde; de helft van de score betrof de communicatieve effectiviteit (inhoud, publiek- en doelgerichtheid, organisatie en woordgebruik), de tweede helft de correctheid (grammatica, spelling, interpunctie en tekstuele conventies).

De scores van de leerlingen liggen tussen 0 en 58 punten, de gemiddelde score bedraagt 23,02 punten, ofwel 36% van de maximum score. De vierde opgave is slechter gemaakt dan de overige drie (opgave 1: gemiddeld 38,4% van de maximale score, opgave 2: 40,8%, opgave 3: 38,2%, opgave 4: 27,1%).

Er zijn grote verschillen in de gemiddelden van de 14 deelnemende scholen, die variëren tussen 14,63 en 34,50.

Er zijn geen significante verschillen tussen de resultaten behaald door jongens en door meisjes.

Er zijn geen significante verschillen tussen de score voor communicatieve effectiviteit (gemiddeld 12,33, ofwel 38,6% van de maximale score) en die voor correctheid (gemiddeld 11,27; 35,2%).

Tabel 23. Toetsinhoud Frans havo

	Verondersteld ERK-niveau scchrijfproduct	Soort tekst	Onderwerpen
Opgave 1	A2+	Aantekeningen	Personeel biedt zich aan
Opgave 2	A2+	Formulier	Sport
Opgave 3	A2+	E-mail	Vakantiebaantje
Opgave 4	A2+	Bijdrage aan internetforum	Staking

Tabel 24. Resultaten schrijfvaardigheid Frans havo

	N	Min. behaalde score	Max. behaalde score	Max. haalbare score	Gem. score	% t.o.v. max. haalbare score	Standaarddeviatie
<b>Opgave 1</b>	188	0	16	16	6,15	38,4%	3,604
<b>Opgave 2</b>	188	0	12	12	4,90	40,8%	2,933
<b>Opgave 3</b>	188	0	20	20	7,63	38,2%	4,471
<b>Opgave 4</b>	188	0	15	16	4,34	27,1%	3,443
<b>Totaalscore</b>	188	0	58	64	23,02	36,0%	12,382

### Vwo

Tabel 25 vat de inhoud van de schrijftoets voor Frans vwo in het kort samen. De toetsresultaten voor schrijfvaardigheid Frans vwo zijn weergegeven in tabel 26. 292 leerlingen hebben deze toets gemaakt. De maximaal haalbare score was 80: 20 punten voor zowel de eerste als de tweede opgave, 40 punten voor de derde opgave; de helft van de score betrof de communicatieve effectiviteit (inhoud, publiek- en doelgerichtheid, organisatie en woordgebruik), de tweede helft de correctheid (grammatica, spelling, interpunctie en tekstuele conventies). De scores van de leerlingen liggen tussen 1 en 78 punten, de gemiddelde score bedraagt 38,36 punten, ofwel 48% van de maximum score. De eerste opgave is beter gemaakt dan de overige twee (opgave 1: gemiddeld 57,4% van de maximale score, opgave 2: 44,7%, opgave 3: 44,9%). De gemiddelden van de 18 deelnemende scholen variëren tussen 25,78 en 51,94. Meisjes scoren met 39,70 punten gemiddeld iets hoger dan jongens (35,81). Dit verschil is echter niet significant.

Leerlingen scoren voor communicatieve effectiviteit iets hoger dan voor correctheid (gemiddeld 20,20, ofwel 50,5% van de maximale score, ten opzichte van 17,72; 44,3% ).

Tabel 25. Toetsinhoud Frans vwo

	Verondersteld ERK-niveau scchrijfproduct	Soort tekst	Onderwerpen
<b>Opgave 1</b>	B1	Motivatiebrief	Huisdieren
<b>Opgave 2</b>	B1+	Bijdrage aan internetforum	Parkeerproblematiek
<b>Opgave 3</b>	B1	Recensie op website	Vakantiebaantje

Tabel 26. Resultaten schrijfvaardigheid Frans vwo

	N	Min. behaalde score	Max. behaalde score	Max. haalbare score	Gem. score	% t.o.v. max. haalbare score	Standaarddeviatie
<b>Opgave 1</b>	292	0	20	20	11,47	57,4%	4,536
<b>Opgave 2</b>	292	0	20	20	8,93	44,7%	4,666
<b>Opgave 3</b>	292	0	40	40	17,95	44,9%	9,321
<b>Totaalscore</b>	292	1	78	80	38,36	48,0%	16,143

## 5.4 Vergelijking resultaten

Tabel 27 laat de vergelijking zien tussen de gemiddelde scores voor de verschillende talen en sectoren.

Tabel 27. *Percentages scores alle talen*

	<b>Gem. score</b>	<b>Max. haalbare score</b>	<b>% t.o.v. max. haalbare score</b>
<b>Engels havo</b>	49,52	96	51,6%
<b>Duits havo</b>	28,44	88	32,3%
<b>Frans havo</b>	23,02	64	36,0%
<b>Engels vwo</b>	43,34	92	48,7%
<b>Duits vwo</b>	31,28	84	37,2%
<b>Frans vwo</b>	38,36	80	48,0%

Uit het overzicht valt bij havo op dat de toets Engels gemiddeld aanzienlijk beter is gemaakt dan de toetsen Duits en Frans. Bij Duits vwo scoren leerlingen daarentegen gemiddeld veel lager dan bij Engels en Frans. Alleen bij Engels havo zijn er leerlingen geweest die de maximale score hebben behaald.

Bij alle drie de talen scoren leerlingen niet significant beter voor communicatieve effectiviteit of correctheid, hoewel de scores bij het eerste criterium over het algemeen iets hoger liggen (behalve bij Duits havo).

De laatste en langere opgave is bij alle drie de talen en bij beide sectoren minder goed gemaakt dan de overige opgaven. Deze opgave veronderstelde ook de productie van een langere tekst.

Alleen bij Duits havo en vwo scoren meisjes significant hoger dan jongens.



## 6. Internationale standaardbepaling

Om het ERK-niveau van de verzamelde schrijfproducten te kunnen vaststellen was een procedure voor de standaardbepaling een noodzakelijke stap. In dit hoofdstuk wordt het proces beschreven dat geleid heeft tot het vaststellen van de cesuurpunten.

### 6.1 Samenstelling expertpanels

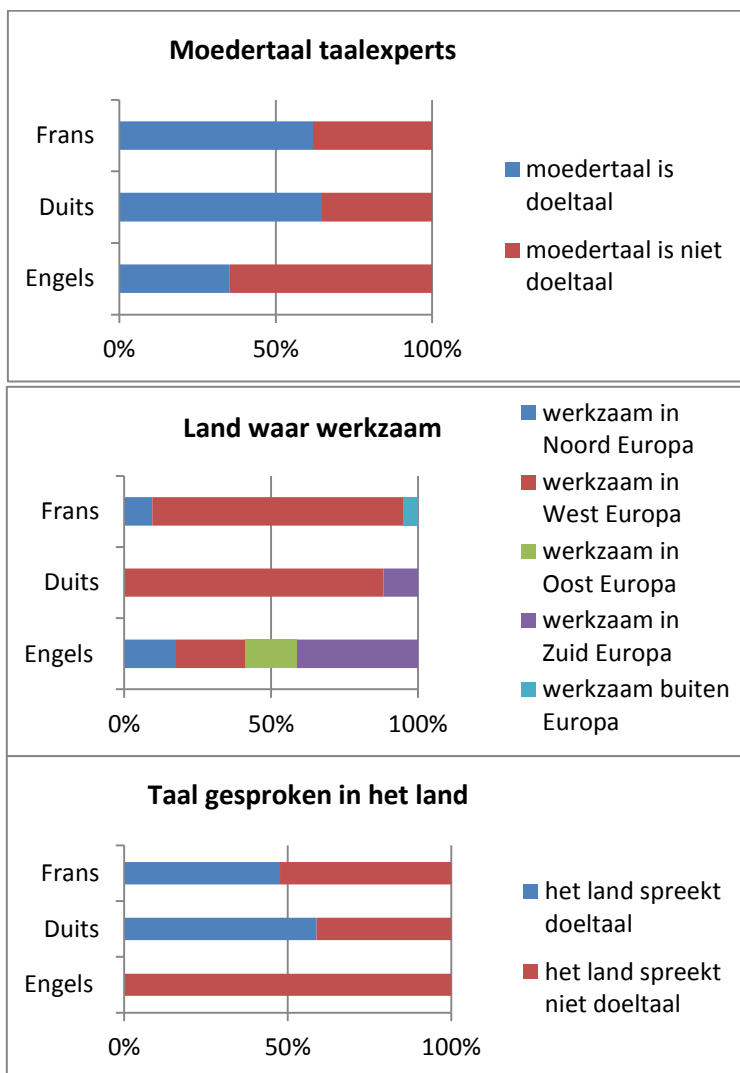
Voor een correcte toepassing van de gekozen methode is het van groot belang dat de deelnemers aan de expertpanels over veel kennis van en ervaring met het ERK beschikken, zodat men tot een goed gefundeerd oordeel kan komen. Daarnaast is het belangrijk om in de groep van vakexperts moedertaalsprekers van de doeltaal op te nemen en personen die in de doeltaallanden werkzaam zijn. Dit vergroot het internationale draagvlak voor de uitkomsten van het onderzoek. In de derde plaats moet waarde gehecht worden aan de professionele achtergrond van de deelnemers aan het expertpanel. Om te voorkomen dat het ERK op een te eenzijdige manier wordt geïnterpreteerd, is het aan te bevelen om de panelleden te rekruteren uit verschillende beroepsgroepen. Ten slotte is ervaring met deelname aan een expertpanel voor standaardbepaling niet een absoluut vereiste, maar wel een voordeel, omdat er dan minder aandacht besteed hoeft te worden aan uitleg van de procedure. Vanwege bovengenoemde redenen heeft de werving van de vakexperts voor de expertpanels op basis van de volgende criteria plaatsgevonden:

- een gedegen kennis van het ERK vanwege de eigen professionele achtergrond;
- spreiding over beroepsgroepen die elk op hun eigen manier bij het ERK betrokken zijn;
- zoveel mogelijk moedertaalsprekers van de doeltaal;
- bij voorkeur zoveel mogelijk deelnemers aan de standaardbepaling voor lees- en luistervaardigheid uitgevoerd door Cito in september 2013 (zie hoofdstuk 1);
- vertegenwoordigers uit zowel de doeltaallanden, als uit Nederland en overige Europese landen.

Bij het laatste criterium dient een verschil gemaakt te worden tussen aan de ene kant Engels en aan de andere kant Duits en Frans vanwege het verschil in de positie in de curricula van het voortgezet onderwijs in de Europese landen. Waar Engels overal in Europa meestal als verplicht vak wordt onderwezen, worden Duits en Frans niet in alle Europese landen geleerd, en hun positie in het curriculum kan per land verschillen. Het was daarom van belang dat bij Engels alle Europese regio's vertegenwoordigd waren, terwijl bij Duits en Frans voornamelijk is geworven in de doeltaallanden, die ook een actieve rol in het onderwijs van deze talen in de rest van Europa spelen.

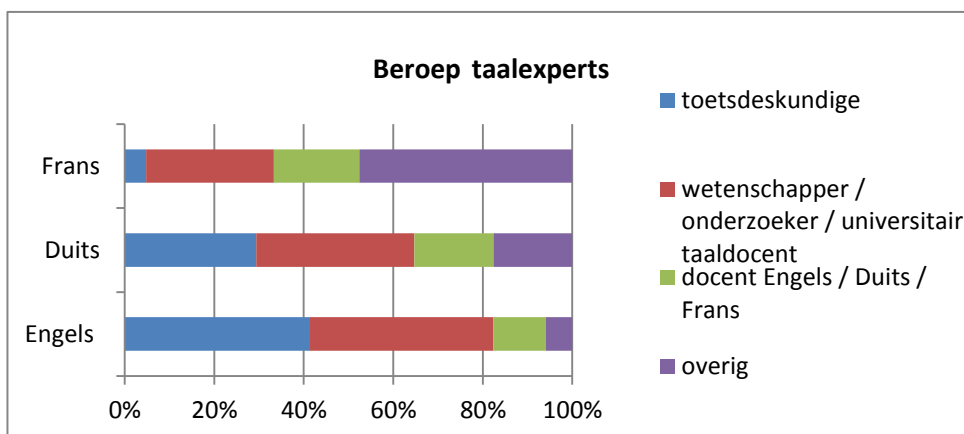
De samenstelling van de expertpanels voor schrijfvaardigheid was 17 experts Engels, 17 experts Duits en 21 experts Frans. Het deelnameverzoek is in eerste instantie gericht tot de deelnemers aan de standaardbepaling lees- en luistervaardigheid (Feskens e.a., 2014); het aantal is later aangevuld door middel van een tweede werving via diezelfde experts en via eigen netwerken.

Figuur 11 illustreert de herkomst van de drie expertpanels.



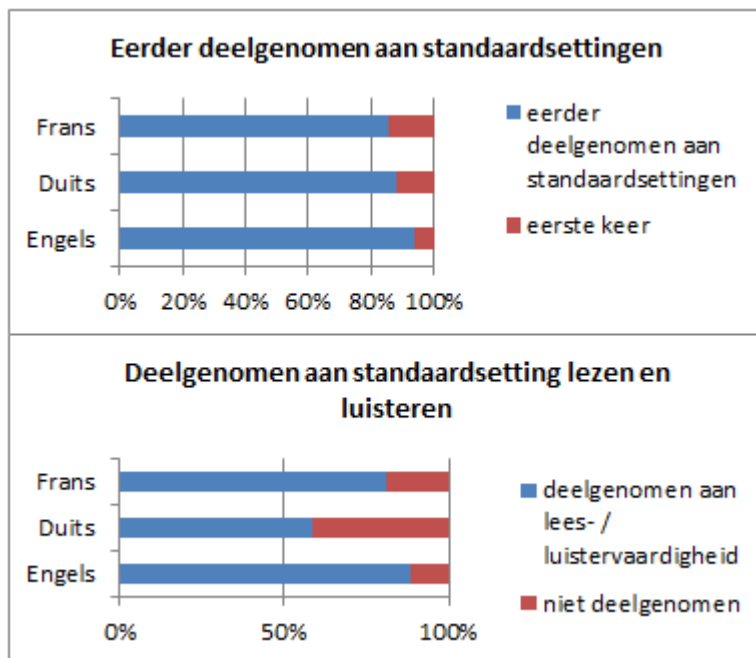
Figuur 11. Herkomst leden expertpanels.

Figuur 12 laat zien dat er bij alle drie de talen sprake is van spreiding over de verschillende beroepsgroepen. Veel experts Frans vallen onder de categorie 'overig': dat zijn leerplanontwikkelaars, lerarenopleiders, uitgevers of ambtenaren. Bij Engels en Duits zijn de experts voornamelijk toetsontwikkelaars of wetenschappers.



Figuur 12. Beroep taalexperts.

Uit onderstaande grafieken (figuur 13) blijkt dat een grote meerderheid al eerder deelgenomen heeft aan vergelijkbare procedures voor standaardbepaling en aan de standaardbepaling die heeft plaatsgevonden in het kader van het eerder genoemde onderzoek naar het ERK-niveau van lees- en luistervaardigheid van Nederlandse eindexamenleerlingen.



Figuur 13. Eerdere ervaringen met procedures voor standaardbepaling.

In bijlage 2 zijn de lijsten van de leden van de drie expertpanels opgenomen.

## 6.2 De procedure

Voor elke taal en elk schooltype is een identieke procedure opgesteld, dat wil zeggen voor Engels havo, Engels vwo, Duits havo, Duits vwo, Frans havo en Frans vwo.

Voor elke procedure zijn 52 leerlingwerken uit de onderzoeksgroep random geselecteerd met een totaalscore tussen percentiel 10 en percentiel 90. Bij de selectie is er op gelet dat elke totaalscore zoveel mogelijk vertegenwoordigd was, en dat zoveel mogelijk werken geselecteerd werden die aan een tweede beoordeling waren onderworpen.

De schrijfproducten zijn over de vakexperts verdeeld op basis van een *balanced incomplete block design* met 13 experts en 16 werken per vakexpert. Elk schrijfproduct is vier keer beoordeeld. In bijlage 3 is als voorbeeld het expertdesign voor Engels vwo opgenomen.

De standaardbepalingsprocedure die voor het onderzoek is opgesteld, bestond uit vier fases: In de voorfase hebben de vakexperts kennisgenomen van de toetsopgaven; vervolgens hebben zij aan de hand van vijf schrijfproducten met een score rond percentiel 50, bepaald van welk ERK-niveau sprake was (dezelfde werken voor alle experts). Op basis van de antwoorden is voor elke toets vastgesteld voor welk ERK-niveau een prestatiestandaard moest worden vastgelegd.

In fase 1 hebben de experts de minimale eisen voor het betreffende ERK-niveau in gedachten genomen en vervolgens aangegeven of 16 schrijfproducten – toegewezen volgens het expertdesign - daaraan wel of niet voldeden.

In fase 2 zijn de vakexperts samen in discussie gegaan. Op basis van de resultaten uit de eerste ronde zijn zes leerlingwerken geselecteerd die rond de voorlopige ERK-prestatiestandaard lagen. Daarbij is ook rekening gehouden met de mate van overeenstemming tussen de experts. Er is gekozen voor werken waarover de meningen van de vakexperts

maximaal uiteenliepen. Deze leerlingwerken zijn voorgelegd aan alle vakexperts. Zij zijn vervolgens uitgenodigd om voor elk van de zes werken aan te geven of het betreffende ERK-niveau wel of niet was behaald. Vervolgens hebben zij argumenten aangedragen voor hun beslissing. Deze argumenten hadden betrekking op de twee dimensies waarop de beoordeling met behulp van ankers heeft plaatsgevonden: communicatieve effectiviteit en correctheid. Na deze ronde zijn alle argumenten in een overzicht samengevat. Doel van de operatie was vakexperts zich meer bewust te laten worden van de manier waarop ze te werk zijn gegaan bij het geven van hun oordeel, en daarmee de consensus te vergroten over welke leerlingwerken aan het betreffende ERK-niveau voldeden. Het doel bleek bereikt te zijn. In bijlage 4 is per taal ter illustratie een overzicht opgenomen van de aangedragen argumenten voor één van de schrijfproducten.

In fase 3 hebben vakexperts opnieuw de 16 schrijfproducten van fase 1 ingeschat en hun eerste inschatting bevestigd of veranderd. Tevens is in deze fase getoond hoe elk schrijfproduct door alle vier experts in de eerste fase was ingeschat.

### 6.3 Resultaten

Hieronder worden de opbrengsten van de standaardbepalingsprocedure beschreven en de conclusies die daaruit getrokken kunnen worden.

#### Voorinschatting

Aan de experts werd gevraagd om op basis van de vijf schrijfproducten met een score rond percentiel 50 te bepalen van welk ERK-niveau sprake was. Op basis van de antwoorden is vastgesteld welke ERK-prestatiestandaard bepaald moest worden. Deze kon afwijken van de streefniveaus vastgesteld in 2007, die immers niet bekend waren bij de expertpanels. De resultaten van de voorinschatting worden weergegeven in tabel 28.

Tabel 28. Resultaten voorinschatting per taal en per schooltype

Engels havo	B1
Engels vwo	B2
Duits havo	B1
Duits vwo	B2
Frans havo	A2
Frans vwo	B1

#### Beoordeling en vaststellen cesuren

In tabel 29 zijn de resultaten samengevat van de eerste en de derde beoordelingsronde van de standaardbepalingsprocedure.

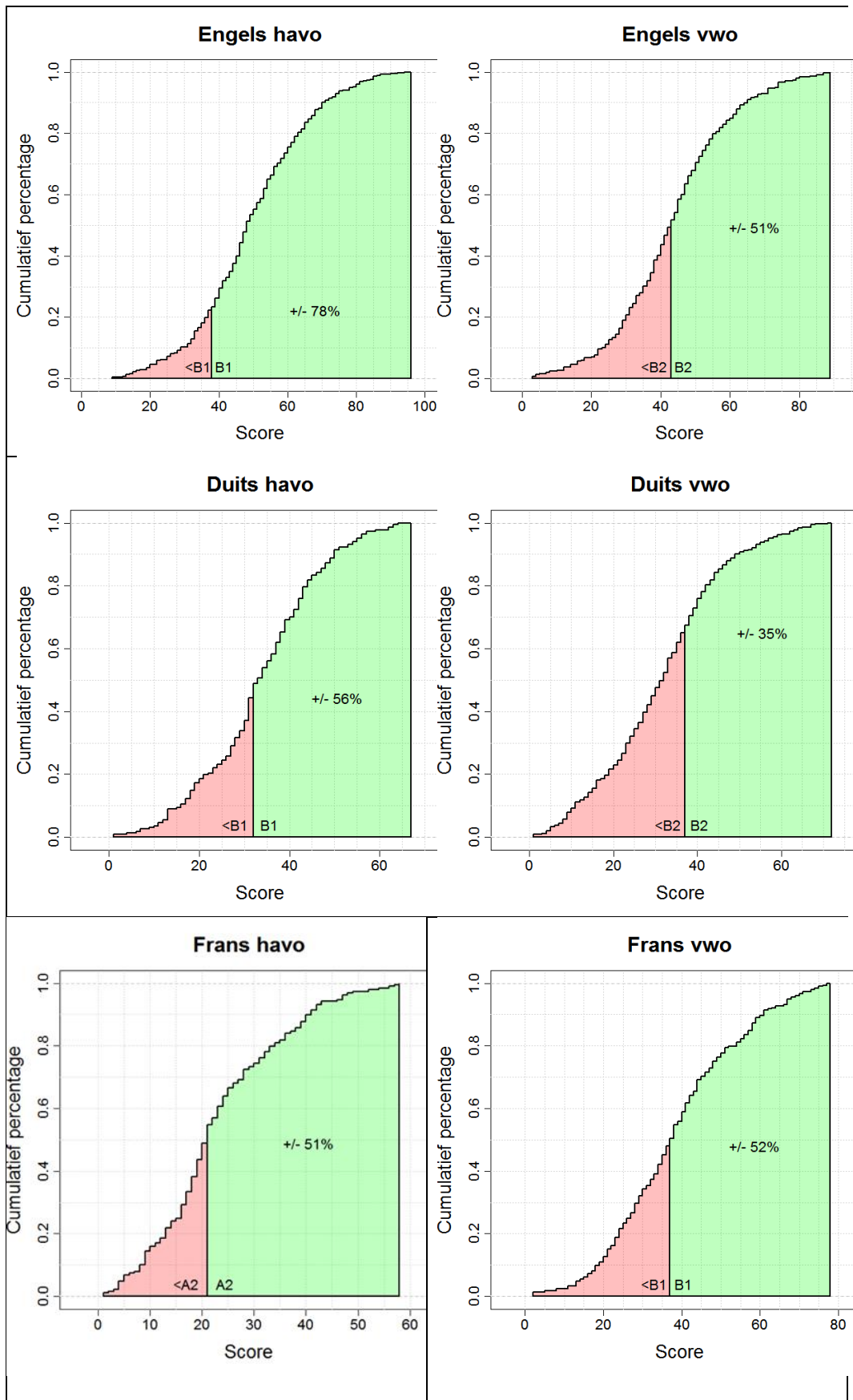
Tabel 29. Uitkomsten standaardbepaling schrijfvaardigheid

Ronde	Vak	Schooltype	Cut-off	FPR	TPR	P0
1	Duits	havo	33	0,21	0,65	0,68
1	Duits	vwo	38	0,23	0,53	0,69
1	Engels	havo	43	0,25	0,61	0,76
1	Engels	vwo	43	0,24	0,66	0,66
1	Frans	havo	21	0,21	0,65	0,72
1	Frans	vwo	38	0,21	0,55	0,61
3	Duits	havo	32	0,19	0,73	0,89
3	Duits	vwo	37	0,24	0,63	0,82
3	Engels	havo	38	0,22	0,80	0,89
3	Engels	vwo	43	0,24	0,65	0,82
3	Frans	havo	21	0,19	0,66	0,80
3	Frans	vwo	37	0,23	0,60	0,73

Kolom P0 geeft de maat weer voor absolute expertsovereenstemming, ofwel de gelijkheid van toewijzing van de leerlingwerken aan hetzelfde ERK-niveau. P0 is gedefinieerd als de verhouding van het aantal overeenstemmende oordelen en het totale aantal oordelen. De expertsovereenstemming is bij de tweede beoordeling bij alle talen en sectoren aanzienlijk toegenomen en kan bij alle talen als hoog tot zeer hoog worden omschreven (alle waarden zijn > 0,70).

De kolommen FPR en TPR geven de *False positive rate* en de *True positive rate* weer bij de gekozen cesuur. De *False positive rate* is het percentage leerlingen aan wie het ERK-niveau ten onrechte wordt toegekend. Het zijn, met andere woorden, de leerlingen die een score hebben die lager ligt dan de cesuur, maar die volgens de experts toch voldoen aan de vereisten van het vastgelegde ERK-niveau. De *True positive rate* is het percentage leerlingen aan wie het ERK-niveau terecht wordt toegekend. Het zijn de leerlingen die een score hebben die hoger ligt dan de cesuur en ook volgens de experts aan de vereisten van het vastgelegde ERK-niveau voldoen. Bij het kiezen van de cesuur is gestreefd naar een zo hoog mogelijke *True positive rate* en een zo laag mogelijke *False positive rate* (maximaal 0,25).

Figuur 14 illustreert de verdeling in de populatie ten opzichte van de gekozen cesuren.



Figuur 14. Vastgestelde cesuren.

De standaardbepaling heeft uitgewezen dat ongeveer 78% van de gebruikte onderzoeksgroep Engels havo aan de prestatie-eisen van het B1-niveau voldoet. Bij Engels vwo behaalt ongeveer 51% van de onderzoeksgroep de prestatie standaard voor het B2-niveau. B1 en B2 zijn ook de niveaus die als uitgangspunt zijn gebruikt voor de constructie van de toetsen Engels voor respectievelijk havo en vwo.

Voor Duits havo is de onderzochte ERK-prestatiestandaard B1. Deze is door ongeveer 56% van de onderzoeksgroep behaald. Voor Duits vwo is de prestatie standaard die in de standaardbepalingsprocedure is bepaald B2. Dit niveau is echter door slechts 35% van de onderzoeksgroep behaald. De schrijfpogaven voor Duits vwo waren deels op B1 gebaseerd (eerste twee opgaven) en deels op B2 (derde opgave).

De gekozen prestatie standaard voor Frans havo was A2; daaraan voldoet 51% van de onderzoeksgroep. Een vergelijkbaar percentage vwo'ers (52%) haalt de B1-standaard. Het zou ook kunnen zijn dat een deel van het aantal leerlingen dat de standaard behaalt, ook aan de eisen van het bovenliggend niveau voldoet. Van het aantal - bijna 78% - dat bij Engels havo het B1-niveau haalt, is het bijvoorbeeld mogelijk dat sommige leerlingen qua taalbeheersing ook aan de eisen van B2 voldoen. De gebruikte toetsen en procedures maken het echter niet mogelijk om dit vast te stellen. Hetzelfde geldt voor de onderliggende niveaus. Het is niet mogelijk om vast te stellen welk percentage van de leerlingen die de B2-standaard bij Duits vwo niet behalen, wel een B1-niveau zouden halen.

Tabel 30 vat de resultaten van de standaardbepaling samen en legt deze naast de streefniveaus die zijn vastgesteld in de handreiking schoolexamens havo/vwo.

Tabel 30. *ERK-prestatiestandaarden en percentages leerlingen die eraan voldoen*

	Streefniveau ERK volgens de Handreiking SE	Beoogd ERK-niveau van de in dit onderzoek gebruikte schrijfpogaven	ERK-prestatiestandaard die in dit onderzoek is bepaald	Percentage leerlingen dat de ERK-prestatiestandaard behaalt
Engels havo	B1	B1	B1	77,63
Engels vwo	B2	B2	B2	50,67
Duits havo	A2+	A2+ en B1	B1	55,66
Duits vwo	B1	B1 en B2	B2	35,07
Frans havo	A2+	A2+	A2	51,06
Frans vwo	B1	B1 en B1+	B1	52,05

In hoofdstuk 8 wordt ingegaan op de conclusies die uit deze resultaten kunnen worden getrokken.





# 7. Resultaten docentinterviews

Om enig zicht te krijgen op de ervaringen van docenten met het schrijfvaardigheidsonderwijs zijn in december 2013 interviews gehouden met de docenten uit vier van de deelnemende scholen. De vragen hadden betrekking op de factoren van invloed op de leerresultaten (zowel positief als negatief) en op de wijze van toetsing en beoordeling van schrijfvaardigheid. In dit hoofdstuk worden de uitkomsten van de interviews met de deelnemende scholen per vraag weergegeven.

## 7.1 Selectie scholen

Voor de docentinterviews zijn vier scholen benaderd waarvan de scores waren opgevallen, omdat ze ofwel in positieve dan wel in negatieve zin afweken van het gemiddelde. Met name bij de talen Duits en Frans was dat het geval. Een van de scholen had bij Engels, Duits en Frans, zowel bij havo als vwo hoger gescoord dan het gemiddelde van de hele onderzoeksgroep. Bij de overige drie scholen lag dit genuanceerder: een van de scholen had alleen met Frans havo/vwo en Duits havo/vwo deelgenomen, waarbij de scores voor Frans havo ver boven het gemiddelde lagen, terwijl de overige juist onder het gemiddelde bleven. Een tweede school had bij Duits vwo hoger dan gemiddeld gescoord, maar bij de overige talen ver onder gemiddeld. De laatste school had zowel bij Frans vwo als Frans havo ver boven gemiddeld gescoord.

## 7.2 Uitkomsten van de interviews

Docenten van twee van bovengenoemde scholen zijn naar een focusgroepbijeenkomst in Utrecht gekomen. Daarbij waren vijf docenten van de ene school en één docent van de andere school aanwezig. Eén school is bezocht voor het afnemen van het interview. Hierbij waren vijf docenten aanwezig. Van één school hebben drie docenten de vragenlijst schriftelijk beantwoord.

Hieronder worden per thema de antwoorden van de scholen besproken. Daarbij zullen de docenten van wie de leerlingen bovengemiddeld hebben gescoord, gerekend worden tot Groep A (twaalf docenten) en de docenten van wie de leerlingen onder het gemiddelde hebben gescoord tot Groep B (twee docenten). Bij Groep B gaat het helaas maar om een klein aantal docenten. Docenten van scholen waar de scores in negatieve zin afweken van het gemiddelde, bleken minder bereid om deel te nemen aan de interviews.

### Factoren van invloed op de leerresultaten

*Kunt u de drie factoren aangeven die op uw school de resultaten voor uw vak het meest beïnvloeden?*

De volgende positieve factoren zijn hierbij genoemd:

- Visie: dit wordt door één docent uit Groep A genoemd. Deze docent geeft aan een visiedocument te hebben ontwikkeld waarin het ERK een belangrijke rol speelt.
- De docentrol: alle docenten van Groep A zijn het er over eens dat een goede docent een positieve bijdrage levert aan het onderwijs. Een goede docent is volgens hen enthousiast, blijft zich ontwikkelen in zijn vakgebied, spreekt de doeltaal in de les, werkt goed samen met collega's, reikt de leerlingen goede materialen aan en treedt sturend op naar de leerlingen.

- Bronnen en materialen: de docenten van Groep A noemen:
  - a. een goede lesmethode waarin de vaardigheden een belangrijke plek hebben;
  - b. daarnaast aanvullende (eventueel zelf ontworpen) materialen gericht op de diverse vaardigheden en op grammatica.
- Leerinhoud: drie docenten uit Groep A noemen het aanbieden van examenidoom. Het gericht leren van belangrijke woorden ondersteunt volgens deze docenten de verschillende vaardigheden die getoetst worden op het examen.
- Leeractiviteiten: hier worden door docenten van Groep A genoemd:
  - a. internationaliseringsactiviteiten;
  - b. activerende werkvormen;
  - c. het leerlingen samen laten nakijken van schrijfproducten;
  - d. het in de les feedback geven en deze meteen laten verwerken. Een van de docenten van Groep B geeft aan wel feedback op leerlingwerken te willen geven tijdens de les, maar daar onvoldoende tijd voor te hebben. Hij/zij overweegt om *peerScholar* in te zetten, een online tool om leerlingen samen te laten werken, leren en reflecteren.
- Leeromgeving: één docent van Groep A werkt in een computerlokaal. Hierdoor wordt het geven van feedback op schrijfproducten tijdens de les mogelijk. Een andere docent van Groep A geeft aan het heel positief te vinden dat hun school sinds enkele jaren is uitgerust met hypermoderne klaslokalen. Het klassikaal kunnen bespreken van gemaakt werk via een beamer wordt zeer snel en succesvol gevonden.
- Leerdoelen: één docent van Groep A noemt dit punt. Hij/zij vindt het positief om leerlingen binnen gestructureerde kaders voor te bereiden op het formuleren van een adequate reactie bij het maken van schrijfopdrachten.
- Tijd: dit wordt door één docent van Groep B genoemd. Sinds twee jaar hebben de leerlingen in elk jaar van de bovenbouw vwo 3 uur per week.
- Groeperingsvormen: is door één docent van Groep A genoemd. Het werken in kleinere klassen (maximaal 24 leerlingen) bevordert volgens hem/haar de effectiviteit.
- Toetsing: dit punt werd opvallend genoeg door geen enkele docent genoemd.

*Wat zijn volgens u de knelpunten in het geven van onderwijs in uw vak?*

De volgende knelpunten zijn hierbij genoemd:

- Tijd: deze categorie wordt unaniem genoemd als knelpunt voor goed onderwijs. De factor tijd wordt op meerdere manieren uitgelegd:
  - a. Door één docent van Groep A wordt aangegeven dat twee lessen in het vwo te weinig zijn. De vier uur die zij hebben in de havo werkt dan weer heel goed. Ook een docent uit groep B geeft aan te weinig contacttijd te hebben om diepgaand op de materie in te gaan.
  - b. Docenten uit Groep A geven aan dat roosterproblemen kunnen zorgen voor minder effectieve lessen:
    - blokken aan het eind van de dag,
    - lessen op onhandige momenten van de dag,
    - (alle) talen achter elkaar inroosteren.
  - c. Eén docent van Groep A geeft aan te weinig tijd te hebben om aanvullend materiaal te ontwikkelen.
- Toetsing: Groep A noemt hier de noodzaak van het afstemmen van de PTA's van de verschillende talen voor een evenwichtige verdeling van de vaardigheden over het jaar (niet dezelfde vaardigheid op hetzelfde moment voor de verschillende talen). Eén docent uit Groep A noemt daarnaast de te vrije voorwaarden waarbinnen schoolexamens kunnen worden vormgegeven en georganiseerd een grote valkuil voor alle scholen in Nederland. Dit geeft te veel verschillen tussen de scholen waardoor

leerlingen met zeer verschillende kennis en vaardigheden in het vervolgonderwijs terecht komen.

- Bronnen en materialen: worden door de docenten van Groep B genoemd. De schrijfp opdrachten uit de methode zijn te gestuurd en van onvoldoende niveau. Ze sluiten te weinig aan bij het type opgaven van de internationale certificaten. De volgende vragen werden gesteld:
  - a. hoe ga je van geleide opdrachten naar open opdrachten?
  - b. hoe leer je de leerlingen een goede woordenschat voor schrijfvaardigheid aan?
  - c. waarom zou je het woordenboek bij schrijfvaardigheid wel/niet toestaan?
- Leeractiviteiten: docenten van Groep B wensen meer mogelijkheden om het geleerde in de praktijk te brengen, waaronder internationaliseringsactiviteiten.
- Groeperingsvormen: zowel docenten uit Groep A als Groep B noemen dit. Het werken met grote groepen, zeker bij Engels, bemoeilijkt het tijdens de les nakijken van het werk van leerlingen. Hierdoor kunnen de leerlingen niet meteen aan de slag met de feedback. Docenten van Groep A benoemen ook de wens om vaker gepersonaliseerd leren mogelijk te maken om te kunnen werken vanuit de interesses van leerlingen en zo ook meer bètaleerlingen aan te trekken.
- Visie: docenten uit Groep B willen een visie die niet slechts gericht is op rendement.

Docenten van groep A geven naast bovenstaande knelpunten de volgende behoeften aan:

- talen zouden zichtbaarder moeten worden op school;
- talen zouden hoger op de agenda van OCW moeten staan (doordat het nu niet zo is, is er bij leerlingen ook weinig aandacht voor de talen);
- het ERK zou, net als de referentiekaders voor Nederlands en rekenen, onderwerp van gesprek moeten zijn in Nederland;
- academisch meesterschap, wetenschapsoriëntatie, om alles uit de leerlingen te kunnen halen wat er in zit.

*Er wordt een jonge docent(e) Engels/Duits/Frans aangenomen op uw school. Wat is uw belangrijkste tip voor hem/haar?*

Hieronder staan de genoemde tips (alle tips, behalve de laatste, kwamen zowel van docenten uit Groep A als uit Groep B):

- voer het doeltaal-voertaal principe als schoolregel in (een *native speaker* voor de klas maakt het wel makkelijker, of in ieder geval natuurlijker);
- laat leerlingen ook veel in de doeltaal spreken (bv. leerlingen elke week een lesuur lang zichzelf laten opnemen, eis van leerlingen dat ze in de doeltaal antwoord geven in de les);
- gebruik eentalige methodes om het doeltaal-voertaalprincipe gemakkelijker te kunnen hanteren;
- blijf jezelf ontwikkelen, ga met de tijd mee, vernieuw je opdrachten, investeer veel tijd in de voorbereiding van de lessen;
- leer zelf materialen te ontwikkelen, bijvoorbeeld goede schrijfvaardigheidsofdrachten;
- durf bestaande methodes los te laten, vul aan met extra materiaal voor literatuur, schrijfvaardigheid en spreekvaardigheid;
- stel veel vragen aan de ervaren docenten en gebruik de feedback die je krijgt;
- zorg ervoor eigenaar te blijven van de gebruikte materialen;
- verzorg communicatief taalonderwijs, laat de vaardigheden zwaarder meetellen dan grammatica;
- laat leerlingen kilometers maken, zoals bij lezen. Leerlingen moeten zelf fouten een aantal keren maken, dan slijt het pas in;

- geef feedback op het werk van leerlingen en laat hen hun fouten verbeteren;
- organiseer uitwisselingscontacten voor leerlingen (bv. schrijfproject met een school in het buitenland);
- laat leerlingen een portfolio aanmaken (is vaak toch handig voor vervolg en bevordert de zelfstandigheid; past ook goed bij LOB (Loopbaanoriëntatie en -begeleiding));
- grijp niet te hoog. Wees bewust van wat realistisch is. Leerlingen moeten successen beleven;
- bevorder het zelfstandig leren, leer leerlingen kritisch kijken naar hun eigen werk;
- gebruik geen woordenboek. Leer leerlingen te vertrouwen op hun eigen kennis. Stem dit af met alle afdelingen en alle talen (deze tip kwam van docenten uit Groep A).

## Toetsing

### *Wat zou je moeten toetsen bij schrijfvaardigheid?*

De scholen uit Groep A zijn van mening dat grammatica en vocabulaire geïntegreerd getoetst moeten worden. Een leerling moet in staat zijn om open schrijfopdrachten te maken die gekoppeld zijn aan can-do statements. Eén docent geeft aan in de onderbouw kennis ook niet meer apart te toetsen en docenten van één school toetsen z.g. *chunks*, uit het hoofd geleerde stukken zin, op de lagere niveaus.

De docenten uit Groep B toetsen grammatica en vocabulaire nog wel apart in tussentijdse toetsen (30% van het cijfer). Deze docenten vinden dat zij moeten sturen op correct taalgebruik. Afhankelijk van het stadium in het leerproces werken zij toe naar vrije opdrachten met veel autonomie van leerlingen.

### *Hoe toetst u schrijfvaardigheid?*

- Inhoud
- Vorm

Docenten uit Groep A maken gebruik van:

- Cito SE-toetsen,
- Cito ERK-schrijftoetsen (deze worden ook gebruikt voor de schrijfvaardigheidstraining),
- zelf ontwikkelde toetsen met (een opbouw van strak gestuurde opdrachten naar meer) open opdrachten, formele en informele brieven, e-mails en voor Engels ook essays.

Bij het ontwikkelen van open opdrachten geven docenten aan dat het belangrijk is dat de inhoud gericht is op de belevingswereld van de leerlingen. Het moeten leuke, praktische en realistische opdrachten zijn. Het liefst wordt gewerkt met authentiek materiaal.

Docenten uit Groep B ontwikkelen zelf toetsen. Het gaat daarbij om korte teksten in de onderbouw met een opbouw naar langere teksten (>300 woorden) in de bovenbouw.

Gebruikte tekstsoorten zijn brieven (formeel en informeel), een reactie op een onderwerp van internet of tijdschrift, dagboekjes, beschrijving van hobby's en argumentaties.

Voor de schrijfvaardigheidstraining worden de opdrachten uit de methode gebruikt en gedurende één periode wordt gewerkt met een reader.

- Frequentie

Docenten van Groep A benadrukken het belang van formatief toetsen van schrijfvaardigheid. Het gaat vooral om veel oefenen, zodat leerlingen weten waar zij in het leerproces staan. Er worden veel vrije schrijfopdrachten, Cito ERK-schrijftoetsen of oude SE-toetsen gegeven ter

voorbereiding op het SE, zodat leerlingen weten wat voor type toets zij kunnen verwachten. Op twee scholen wordt gewerkt met een (digitaal) portfolio.

Docenten gaan verschillend om met de frequentie van het toetsen van schrijfvaardigheid:

- a. een docent toetst schrijfvaardigheid in elke jaarlaag,
- b. een tweede docent toetst één keer in leerjaar 4 en leerjaar 5 en twee keer in leerjaar 6,
- c. docenten van een andere school zijn voorstander van meerdere kleine schrijfvaardigheidstoetsen.

Eén docent uit Groep B toetst elke periode de schrijfopdrachten uit de methode en besteedt één periode extra aandacht aan schrijfvaardigheid door middel van door de docent ontwikkelde reader.

- Wijze van beoordeling

Er wordt zowel met zelfontwikkelde als met door Cito meegeleverde beoordelingsmodellen gewerkt.

Alle modellen beoordelen volgens de volgende criteria:

- inhoud;
- vorm (grammaticale correctheid, spelling, interpunctie en lay-out, woordgebruik);
- coherentie en cohesie.

De Cito-beoordelingsmodellen missen echter een criterium waarmee creatieve leerlingen beloond kunnen worden voor hun inspanningen. De zelf ontwikkelde beoordelingsmodellen bevatten wel de mogelijkheid om extra punten toe te kennen aan originaliteit en vlot lopende/originele teksten.

Deze manier van beoordelen werkt volgens de docenten uit Groep A snel en betrouwbaar. De betrouwbaarheid wordt vergroot door het veelvuldig inhoudelijk met collega's te overleggen.

Men is ook gewend om een onderzoeksgroep van toetsen van elkaars leerlingen na te kijken en de verschillen in beoordeling goed door te spreken.

Eén docent van Groep B vindt de beoordelingsmethode volgens de hierboven genoemde criteria niet objectief genoeg. Het is onbekend of hij/zij net als de docenten van de goed presterende scholen veelvuldig overlegt met collega's over de gemaakte toetsen.

*Waarom kiest u voor deze manier?*

De scholen die de Cito ERK-schrijftoetsen gebruiken, geven aan dit te doen om twee redenen:

- Deze toetsen maken het mogelijk een doorlopende leerlijn schrijfvaardigheid op te zetten van A1 tot het eindexamenniveau.
- Het kost minder tijd om de Cito-toets te gebruiken dan zelf een goede schrijftoets te ontwikkelen.

Eén docent van Groep A geeft aan dat het schrijven van enkel brieven een beperking is, omdat de structuur tamelijk voorgeprogrammeerd is. Je leert daardoor eigenlijk niet echt schrijven.

Daarnaast noemt hij/zij als nadeel van de Cito-toetsen het risico dat ze een soort vertaalopdracht worden, wat niets te maken heeft met schrijfvaardigheid.

De docenten uit Groep B geven aan dat de gebruikte toetsen rekening houden met de verschillende aspecten van schrijfvaardigheid en de opbouw loopt parallel aan taalverwerving in termen van het ERK. De beoordeling met de eerder genoemde criteria is volgens hen te doen binnen de beschikbare tijd.

*Gaat u dit jaar weer een soortgelijke schrijftoets gebruiken als die ontwikkeld door Cito voor dit onderzoeksproject?*

Docenten van twee scholen uit Groep A geven aan liever met lossere toetsen te werken en de zelfontwikkelde toetsen te blijven gebruiken. Een andere docent uit Groep A geeft aan uit tijdgebrek met Cito-toetsen te werken. Docenten van de derde school uit Groep A geven aan met dit type toets te blijven werken vanwege het communicatieve karakter van de toets met de open, vrije opdrachten.

Docenten uit Groep B geven aan de toetsen die zij vóór het onderzoek zelf al gebruikten te blijven gebruiken.

*In dit project zijn twee beoordelingsmethodes aan de orde gekomen (het Cito-beoordelingsmodel en de 'ankermethode'). Wat vindt u van deze twee methodes?*

Het oordeel over het Cito-beoordelingsmodel is in een eerdere paragraaf al besproken.

De meningen over de beoordeling door middel van ankers zijn verdeeld:

- Eén docent uit Groep A geeft aan het een interessante methode te vinden en stelt voor, leerlingen eigen ankers te laten selecteren gegeven het veronderstelde niveau.
- Een tweede docent uit die groep vindt het geen geschikte methode voor school, maar ziet wel het nut ervan voor onderzoek en standaardiseringsprocedures.
- Een derde docent uit dezelfde groep vindt deze methode geen werkbare methode en vindt de beoordeling te subjectief.
- De docenten uit Groep B vinden de beoordeling door middel van ankers niet geschikt voor gebruik in het onderwijs. Een van hen vindt de methode eveneens te subjectief.

*Wat is uw gouden tip voor een goede schrijfvaardigheidstoets?*

Hieronder staan de gouden tips van de geïnterviewde docenten:

- Creativiteit.
- Variatie.
- Meer humor in de toets.
- Interessante onderwerpen.
- Leefwereld van de leerlingen/modern.
- Check van de toets door een native speaker.
- Mix van geleid en vrij (voor het kunnen determineren in de onderbouw).
- Een toets moet geheel passen bij het taalverwervingsniveau van de leerling.
- In de examenklassen dient een zo vrij mogelijke schrijfopdracht het streven te zijn.

## 8. Conclusies

De resultaten van de standaardbepaling maken het mogelijk om antwoord te geven op de onderzoeksvraag. Ter herinnering, deze was als volgt geformuleerd:

*Welk ERK-niveau bereiken leerlingen aan het eind van havo en vwo met betrekking tot schrijfvaardigheid Engels, Duits en Frans?*

In onderstaande tabel vatten we de belangrijkste gegevens uit dit onderzoek in een overzicht samen:

Tabel 31: *Cesuurscores standaardbepaling schrijfvaardigheid en percentage leerlingwerken dat aan de prestatiestandaard van het gekozen ERK-niveau voldoet.*

Vak	Schooltype	ERK- niveau waarvoor prestatiestandaard is bepaald	Grootte onderzoeksgroep	Max. haalbare score	Aantal scorepunten dat correspondeert met de ERK-prestatiestandaard	Percentage leerlingen dat de ERK-prestatie-standaard behaalt
Engels	havo	B1	371	96	38	77,63
Engels	vwo	B2	298	92	43	50,67
Duits	havo	B1	221	88	32	55,66
Duits	vwo	B2	365	84	37	35,07
Frans	havo	A2	188	64	21	51,06
Frans	vwo	B1	292	80	37	52,05

Aan de hand van deze resultaten kunnen we het volgende constateren:

### *Engels*

Bij havo wordt B1 ruimschoots behaald. Dit resultaat is het hoogste van de zes groepen. Nader onderzoek naar een B2-prestatiestandaard zou moeten aanwijzen hoe havo-leerlingen bij een hoger niveau presteren.

Bij vwo haalt ongeveer de helft van de onderzoeksgroep B2. Dit enigszins lage percentage verklaart - ten dele - de in het wetenschappelijk onderwijs ondervonden schrijfproblematiek Engels van bachelor- en masterstudenten (zie hiervoor SLO, 2008 en Wierda-Boer, 2008).

### *Duits*

De gekozen prestatiestandaard B1 voor havo wordt door ongeveer 56% van de onderzoeksgroep behaald. Dit komt overeen met de aanname bij de constructie van de toetsopgaven dat leerlingen op het gebied van schrijfvaardigheid beter presteren voor Duits dan voor Frans (hoofdstuk 4).

De prestatiestandaard B2 voor vwo wordt echter slechts door een minderheid behaald. Nader onderzoek naar een B1-standaard zou moeten aantonen hoe leerlingen Duits vwo ten opzichte van het onderliggende niveau presteren.

### *Frans*

Bij Frans havo wordt de A2-prestatiestandaard door iets meer dan de helft van de onderzoeksgroep gehaald.

Dit geldt ook voor de B1-prestatiestandaard bij Frans vwo.

Uit bovenstaande resultaten lijken de niveauverschillen tussen havo en vwo bij Duits, maar in mindere mate ook bij Engels vrij klein. De beschikbare gegevens maken echter geen conclusies mogelijk over de afstand in prestaties tussen havo en vwo. Om het niveauverschil tussen de twee onderwijssectoren vast te stellen, zou eenzelfde meting bij beide uitgevoerd moeten worden. De vastgestelde ERK-prestatiestandaarden corresponderen met de minimale prestatie-eisen voor het betreffende ERK-niveau. Hoe hoger het niveau, hoe meer verwervingstijd nodig is om de hele bandbreedte ervan te doorlopen en het volgende niveau te bereiken (o.a. Tschirner, 2009).

## **8.1 Het niveau schrijfvaardigheid havo/vwo bij Engels, Duits en Frans**

Hoe kunnen we de uitkomsten van dit onderzoek duiden? Zijn de opbrengsten van het MVT-onderwijs bevredigend? Of is verbetering wenselijk? Bij de waardering van de onderzoeksresultaten gaan we ervan uit dat 75% van de leerlingen het streefniveau zou moeten behalen. Deze norm ontleen we aan de norm die door de expertgroep doorlopende leerlijnen taal (2008) gehanteerd wordt als normindicatie voor de fundamentele kwaliteit van het onderwijs. Daarbij gaan we ervan uit dat de streefniveaus die voor de MVT worden geformuleerd gelijk gesteld kunnen worden met de fundamentele niveaus die de expertgroep voor Nederlandse taal hanteert. Streefniveaus geven bij het examenprogramma moderne vreemde talen een indicatie van realistisch haalbare eindniveaus voor de gemiddelde leerling bij goede onderwijscondities. Deze definitie is anders dan die gehanteerd voor de referentieniveaus taal (Expertgroep doorlopende leerlijnen taal en rekenen, 2008). Daar wordt met het begrip streefniveau, in de volksmond het S-niveau, bedoeld dat een leerling al op een hoger niveau opereert dan het voor hem van toepassing zijnde F-niveau (fundamenteel- of basisniveau). Streefniveaus voor de moderne vreemde talen zijn echter in principe door alle leerlingen haalbaar en komen feitelijk dicht bij de betekenis van het F-niveau taal. Als we de 75%-norm toepassen op de onderzoeksresultaten dan kan het volgende geconstateerd worden:

De ERK-prestatiestandaard wordt alleen voor Engels havo door meer dan 75% van de leerlingen behaald. Bij de overige talen en sectoren is er sprake van percentages tussen 50% en 56%. Uitzondering hierop vormt Duits vwo, waarbij de prestatiestandaard door slechts een minderheid (35%) wordt behaald. Behalve bij havo Engels wordt de 75%-norm bij geen enkele taal in geen enkele sector behaald.

De percentages die uit de standaardbepalingsprocedure resulteren, geven dus aan dat de leeropbrengsten van het schrijfonderwijs in de moderne vreemde talen voor verbetering vatbaar zijn.

In tegenstelling tot Engels en Frans wijken de ERK-prestatiestandaarden bij Duits af van de streefniveaus vastgesteld voor havo en vwo in 2007 (zie tabel 32). Ook bij de toetsconstructie voor deze taal is er op dezelfde manier van afgeweken. Zoals in hoofdstuk 4.1 ook toegelicht, was de aanname dat Nederlandse leerlingen de Duitse taal makkelijker leren dan de Franse door de grotere taalverwantschap. Dit is de reden geweest voor een niveaudifferentiatie van de toetsen Duits en Frans.



Tabel 32. *Streefniveaus havo-vwo en ERK-prestatiestandaarden*

Vak	Schooltype	ERK-streefniveau volgens de handreiking SE	ERK-prestatiestandaard
Engels	havo	B1	B1
Engels	vwo	B2	B2
Duits	havo	A2+	B1
Duits	vwo	B1	B2
Frans	havo	A2+	A2
Frans	vwo	B1	B1

## 8.2 Evaluatie gebruikte toetsen en beoordelingsmethodes

De toetsen die voor dit onderzoek zijn ontwikkeld, bleken voor sommige scholen af te wijken van de dagelijkse praktijk. De verschillen betreffen zowel de gekozen teksttypes als het niet toestaan van woordenboeken. Over beide punten hebben de geïnterviewde docenten zich positief uitgesproken.

Een grotere variatie aan teksttypes, zoals bijdragen aan blogs en chatsessies, naast essays of formele brieven sluit beter aan bij de situaties waarin leerlingen in hun leven in een vreemde taal schriftelijk zullen moeten communiceren. Het geeft ook een beter beeld van de beheersing van de schriftelijke vaardigheid en maakt het mogelijk er een ERK-niveau aan te koppelen. De schrijfpogaven gebruikt in dit onderzoek zouden her en der een opener karakter moeten hebben, zodat leerlingen hun beheersing van structurele en inhoudelijke aspecten horend bij de betreffende tekstsoort kunnen laten zien.

De veronderstelling van docenten is dat het niet kunnen gebruiken van woordenboeken geen negatieve invloed heeft gehad op de prestaties van de leerlingen. Veel docenten waren bovendien van mening dat leerlingen door deze maatregel – geen hulpmiddelen toestaan – gemotiveerder zouden werken aan idoomverwerving. Het lijkt zinvol om na te gaan of dit inderdaad het geval is.

Het beoordelen van leerlingwerken met behulp van een productschaal met ankers kostte volgens veel van de deelnemende docenten (te) veel tijd en leek zich daardoor, hoewel zeer geschikt voor onderzoeksactiviteiten, minder te lenen voor het onderwijs. Het is echter maar de vraag of deze methode meer tijd kost dan een andere manier van beoordelen. Onderzocht zou moeten worden hoe een en ander geoptimaliseerd kan worden om de ankermethode geschikt te maken voor een onderwijssituatie. Bij een *high stake* toets, SE-toetsen zijn immers onderdeel van het eindexamen, is een betrouwbare beoordeling uiterst wenselijk. Ook tijdens de interviews waren de meningen over deze methode verdeeld; voor de onderwijspraktijk zouden in ieder geval aanpassingen nodig zijn. Duidelijk is ook dat als docenten gebruik willen maken van deze nieuwe vormen van beoordelen, intensief oefenen een vereiste is.

## 8.3 Implicaties voor het schrijfonderwijs Engels, Duits en Frans

De geïnterviewde docenten hebben een aantal knelpunten genoemd die een optimale opbrengst bij het schrijfonderwijs in de moderne vreemde talen belemmeren. Deze hebben betrekking op verschillende elementen van het curriculum: in het bijzonder tijd, toetsing, groeperingsvormen en leermaterialen.

Daarnaast zijn door de docenten meerdere succesfactoren genoemd en suggesties gegeven die het leereffect kunnen versterken. Deze hebben betrekking op vrijwel alle elementen van het curriculum, met een bijzondere nadruk op de cruciale rol van de docent in het stimuleren en aansturen van het leerproces.

Evaluerende activiteiten op een bredere schaal zoals veldraadplegingen, lesobservaties en pilots zouden bewijs moeten leveren van de effecten van deze aspecten op het leerrendement, om te komen tot effectieve suggesties voor het optimaliseren van schrijfonderwijs in de moderne vreemde talen. Te denken valt aan feedback-activiteiten (*assessment for learning*); het

verbeteren van assessment-bekwaamheid van de leraren; het opzetten van vormen van monitoring van de kwaliteit van toetsing en beoordeling.

Daarbij moeten bij het schrijfonderwijscurriculum MVT beide aspecten van schrijfvaardigheid in evenwichtige verhouding aan de orde komen. Zoals eerder gesteld (hoofdstuk 1) gaat het om zowel taalkundige als contextuele/communicatieve aspecten. Leerdoelen, leeractiviteiten en toetsvormen dienen erbij aan te sluiten.

Zoals ook benadrukt door de Onderwijsraad (2006), is er in het kader van de toenemende aandacht voor kwaliteit en verantwoording in het onderwijs een groeiende behoefte aan evidentie van de effectiviteit van nieuw ingezette leeractiviteiten en methodes. De resultaten van dit onderzoek hebben een beeld geschetst van de huidige situatie en kunnen als nulmeting dienen voor interventies gericht op prestatieverbeteringen en hun effectmetingen.

# Referenties

- Akker, J. van den (2003). Curriculum perspectives: An introduction. In J. van den Akker, W. Kuiper, & U. Hameyer (eds.), *Curriculum landscapes and trends* (pp. 1-10). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Association of Language Testers in Europe (2011). *Manual for language test development and examining for use with the CEFR*. Strasbourg: Council of Europe.
- Bergh, H. van den, & Rijlaarsdam, G. (1986). Problemen met opstelbeoordeling? Een recept. [Issues with essay evaluation? A recipe.] *Levende Talen*, 413, 448–454.
- Berk, R.A. (1986). A consumer's guide to setting performance standards on criterion-referenced tests. *Review of Educational Research*, 56, 137-172.
- Bouwer, R., Béguin, A., Sanders, T., & van den Bergh, H. (in press). Effect of genre on the generalizability of writing scores, *Language Testing*, 1-28.
- CBS Statline (2014, 2 mei): VO; leerlingen, onderwijssoort, leerjaar, leeftijd. Verkregen 8 juli 2014, van <http://statline.cbs.nl/statweb/dome/?TH=3430&LA=nl>
- Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe (2009). *Manual for relating language examinations to the CEFR*. Strasbourg: Language Policy Division.
- English Proficiency Index (2013). Geraadpleegd op 30 juni 2014 van [www.ef.com/epi](http://www.ef.com/epi)
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008). *Over de drempels met taal en rekenen. Hoofdrapport van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen*. Enschede: SLO.
- Feenstra, H. (2012). *De betrouwbaarheid van een beoordelingsschaal voor schrijfproducten*. Posterpresentatie, Onderwijs Research Dagen 2012, Wageningen.
- Feskens, R., Keuning, J., Til, A. van, & Verheyen, R. (2014). *Prestatiestandaarden voor het ERK in het eindexamenjaar. Een internationaal ijkingsonderzoek (rapportage)*. Arnhem: Cito.
- Fulcher, G. (2010). *Practical Language Testing*. London: Hodder Education.
- Gelderen, A. van, Oostdam, R., & Schooten, E. van (2011). Does foreign language writing benefit from increased lexical fluency? Evidence from a classroom experiment. *Language Learning*, 61, 281-321.
- Groeneveld, M.J., Benschop, M., Olvers, D., & Steensel, K. van, (2010). *Ouders @havo/vwo*. Hilversum: Hiteq.

- Hambleton, R.K., Jaeger, R.M., Plake, B.S., & Mills, C. (2000). Setting performance standards on complex educational assessments. *Applied Psychological Measurement*, 24, 355-366.
- Hulstijn, J.H. (2007). The shaky ground beneath the CEFR: quantitative and qualitative dimensions of language proficiency. *The Modern Language Journal* 91-4, 663-667.
- Jaeger, R.M. (1989). Certification of student competence. In R.L. Linn (Ed.), *Educational measurement* (3rd ed., pp. 485-514). New York: American Council on Education and Macmillan.
- Kaftandjieva, F. (2004). Standard setting. In: *Reference Supplement to the preliminary pilot version of the Manual for Relating Language examinations to the CEF* (Section B). Strasbourg: Language Policy Division.
- Liemberg, E., & Meijer, D. (2004). *Taalprofielen*. Enschede: NaB-MVT.
- Kordes, J., & Gille, E. (2012). *Vaardigheden Engels en Duits van Nederlandse leerlingen in Europees perspectief*. Arnhem: Cito.
- Kuhlemeijer, H. (2011). Het construeren van praktijktoetsen. In P. Sanders, *Toetsen op School* (125 – 141). Arnhem: Cito.
- Meijer, D., & Fasoglio, D. (2007). *Handreiking schoolexamens moderne vreemde talen havo/vwo - Engels, Frans, Duits*. Enschede: SLO.
- Melse, L. (1990). *Schrijftoetsen voor de moderne vreemde talen*. Apeldoorn: Van Walraven.
- Melse, L. & Kuhlemeier, H. (2000). *Beoordeling van schrijfproducten met en zonder ankers. Is er verschil?* Arnhem: Cito.
- Onderwijsraad (2006). *Naar meer evidence based onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Sanders, P. (red.) (2013). *Toetsen op school*. Arnhem: Cito.
- Schoonen, R., & De Glopper, C. M. (1992). Toetsing van schrijfvaardigheid: problemen en mogelijkheden. *Levende Talen*, 470, 187-195.
- SLO (2008). *Filling the Gap. Voorbereidend wetenschappelijk Engels in de 2<sup>e</sup> fase*. Verkregen 30 juni 2014 van <http://fillingthegap.slo.nl>
- Til, A. van, Beeker, A., Fasoglio, D., & Trimbos, B. (2011). *Toetsen en beoordelen met het ERK*. Arnhem/Enschede: Cito/SLO.
- Tschirner, E. (2009). Das ACTFL OPI und der Europäische Referenzrahmen. In: *Babylonia* 2/05 (pp. 50-55). Comano (CH): Stiftung Sprachen und Kulturen.
- Weir, C.J. (2005). Limitations of the Common European Framework for developing comparable examinations and tests. In *Language Testing* 22, 281-300.
- Wierda-Boer, H. (2008). *Aansluiting Engels. Een onderzoek naar de aansluitingsproblematiek van het vwo-vak Engels met de universiteit*. Nijmegen: IOWO.

# Bijlagen



# Bijlage 1 Balanced Incomplete Block Design

leerlingwerk	beoordelaar 1	beoordelaar 2	beoordelaar 3	beoordelaar 4	beoordelaar 5	beoordelaar 6	N
1	0	1	0	1	0	0	2
2	0	1	0	1	0	0	2
3	0	0	0	1	1	0	2
4	0	0	0	1	1	0	2
5	1	1	0	0	0	0	2
6	1	1	0	0	0	0	2
7	1	0	1	0	0	0	2
8	1	0	1	0	0	0	2
9	0	0	0	0	1	1	2
10	0	0	0	0	1	1	2
11	0	0	1	0	1	0	2
12	0	0	1	0	1	0	2
13	1	0	0	0	0	1	2
14	1	0	0	0	0	1	2
15	0	1	1	0	0	0	2
16	0	1	1	0	0	0	2
17	0	0	0	1	0	1	2
18	0	0	0	1	0	1	2
19	0	0	1	1	0	0	2
20	0	0	1	1	0	0	2
21	0	1	0	0	0	1	2
22	0	1	0	0	0	1	2
23	1	0	0	0	1	0	2
24	1	0	0	0	1	0	2
25	0	1	0	0	1	0	2
26	0	1	0	0	1	0	2
27	1	0	0	1	0	0	2
28	1	0	0	1	0	0	2
29	0	0	1	0	0	1	2
30	0	0	1	0	0	1	2
31	0	1	0	1	0	0	2
32	0	1	0	1	0	0	2
33	0	0	0	1	1	0	2
34	0	0	0	1	1	0	2
35	1	1	0	0	0	0	2
36	1	1	0	0	0	0	2
37	1	0	1	0	0	0	2
38	1	0	1	0	0	0	2
39	0	0	0	0	1	1	2
40	0	0	0	0	1	1	2
41	0	0	1	0	1	0	2
42	0	0	1	0	1	0	2

43	1	0	0	0	0	1	2
44	1	0	0	0	0	1	2
45	0	1	1	0	0	0	2
46	0	1	1	0	0	0	2
47	0	0	0	1	0	1	2
48	0	0	0	1	0	1	2
49	0	0	1	1	0	0	2
50	0	0	1	1	0	0	2
51	0	1	0	0	0	1	2
52	0	1	0	0	0	1	2
53	1	0	0	0	1	0	2
54	1	0	0	0	1	0	2
55	0	1	0	0	1	0	2
56	0	1	0	0	1	0	2
57	1	0	0	1	0	0	2
58	1	0	0	1	0	0	2
59	0	0	1	0	0	1	2
60	0	0	1	0	0	1	2
<b>N</b>	20	20	20	20	20	20	120



## Bijlage 2 Samenstelling expertpanels

### a. Expertpanel Engels

Naam	Instelling	Stad	Land
<b>Danilo Rini</b>	Università per Stranieri	Perugia	Italië
<b>Peter Holt</b>	Sabancı Universiy, School of Languages	Istanbul	Turkije
<b>Irena Budreikiene</b>	Adolfas Šapoka Gimnasium	Utena	Litouwen
<b>Dina Tsagari</b>	University of Cyprus, Dept. Of English Studies	Nicosia	Cyprus
<b>Tiina Lammervo</b>	University of Jyväskylä, Centre for Applied Language Studies	Jyväskylä	Finland
<b>Carol Spoettl</b>	Universität Innsbruck	Innsbruck	Oostenrijk
<b>José Pascoal</b>	Alameda Universidade, Faculdade Letras	Lissabon	Portugal
<b>Robert Kuzka</b>	Alameda Universidade, Faculdade Letras	Lissabon	Portugal
<b>Veronika Froehlich</b>	Pädagogische Hochschule Heidelberg	Heidelberg	Duitsland
<b>Robert Marcz</b>	University of Pécs	Pécs	Hongarije
<b>Charalambos Kollias</b>	Hellenic American University	Athene	Griekenland
<b>John Etxeandia</b>	Department for Education, Linguistic Policy and Culture of the Basque Government	Gernica	Spanje
<b>Olga Kvasova</b>	Taras Shevchenko National University of Kyiv	Kiev	Oekraïne
<b>Tamra Kavytska</b>	Taras Shevchenko National University of Kyiv	Kiev	Oekraïne

<b>Naam</b>	<b>Instelling</b>	<b>Stad</b>	<b>Land</b>
<b>Josu Romera</b>	Official Language Schools, Department for Education, Linguistic Policy and Culture of the Basque Government	San Sebastian	Spanje
<b>Hildegunn Lahlum Helness</b>	University of Bergen, Institutt for Fremmedspråk	Bergen	Noorwegen
<b>Margreet van Aken</b>	Cito	Arnhem	Nederland

b. Expertpanel Duits

Naam	Instelling	Stad	Land
<b>René Beunk</b>	Candea College	Duiven	Nederland
<b>Simone Bormann-Knoll</b>	Hamburger Volkshochschule	Hamburg	Duitsland
<b>Kathrin Kunkel-Razum</b>	Duden Verlag	Berlin	Duitsland
<b>Brigitte Mitteregger</b>	ÖSD-Zentrale (Österreichisches Sprachdiplom Deutsch)	Wien	Oostenrijk
<b>Manuela Glabionat</b>	Alpen-Adria Universität ÖSD-Zentrale	Klagenfurt Wien	Oostenrijk
<b>Rob Verheyen</b>	Cito	Arnhem	Nederland
<b>Eva Wiedenkeller</b>	Universität Freiburg	Freiburg	Zwitserland
<b>Lukas Wertenschlag</b>	Universität Freiburg	Freiburg	Zwitserland
<b>Beate Zeidler</b>	TELC GmbH (The European Language Certificates)	Frankfurt	Duitsland
<b>Dessislava Todorova</b>	Ludwig-Maximilians-Universität München	München	Duitsland
<b>Katerina Touraki</b>	Goethe Institut	Athene	Griekenland
<b>Gé Stoks</b>	Alta Scuola Pedagogica Canton Ticino	Locarno	Zwitserland
<b>Henk Claassen</b>	Stedelijk Gymnasium	Nijmegen	Nederland
<b>Stefanie Dengler</b>	Goethe Institut	München	Duitsland
<b>Gabriele Gippner</b>	Senefelder-Schule Humboldt Universität	Treutlingen, Berlin	Duitsland

<b>Naam</b>	<b>Instelling</b>	<b>Stad</b>	<b>Land</b>
<b>Gisela Merker</b>	Goethe Institut	Amsterdam	Nederland
<b>Sonja Kuri</b>	Università degli Studi	Udine	Italië

c. Expertpanel Frans

Naam	Instelling	Stad	Land
<b>Bart Lamote</b>	AKOV, Examencommissie Secundair Onderwijs	Brussel	België
<b>Florence Sudre</b>	Private university	Tokyo	Japan
<b>Anthippi Potolia</b>	Inalco - Institut national des langues et civilisations orientales, filière FLE; Mairie de Paris (Cours Municipaux d'Adultes)	Parijs	Frankrijk
<b>Suzanna Dejonghe</b>	Flemish Government - Department for Education - Commission for Exams (cfr. Standards and testing agency)	Brussel	België
<b>Laurence Beltran</b>	Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse	Avignon	Frankrijk
<b>Jürgen Mertens</b>	Université des Sciences de l'Éducation Ludwigsburg	Ludwigsburg	Duitsland
<b>Geneviève Baraona</b>	Institut National des Langues et Civilisations orientales	Parijs	Frankrijk
<b>Faezeh Amar</b>	IRFFLE de l'Université de Nantes	Nantes	Frankrijk
<b>Dominique Thomaes- Jauréguiberry</b>	Montessoricollege Eindhoven/Fontys Hogeschool Lerarenopleiding Frans Tilburg	Eindhoven/Tilburg	Nederland
<b>Christine O'Leary</b>	Sheffield Hallam University	Sheffield	Engeland
<b>Liliane Koecher</b>	Institut International d'Études Françaises, Université de Strasbourg	Straatsburg	Frankrijk
<b>Marguerite Bickel</b>	Editions Didier	Malakoff	Frankrijk

<b>Naam</b>	<b>Instelling</b>	<b>Stad</b>	<b>Land</b>
<b>Christelle Hoppe</b>	IRFFLE de l'Université de Nantes	Nantes	Frankrijk
<b>Catherine Kancellary Delage</b>	Université de Bordeaux	Bordeaux	Frankrijk
<b>Maria Brems</b>	AKOV, Quality assurance agency in Education and Training	Brussel	België
<b>Marina Segeat Mistretta</b>	Schola Mediterranea	Argelès sur mer	Frankrijk
<b>Marita Härmälä</b>	The Finnish National Board of Education	Helsinki	Finland
<b>Michel Wauthion</b>	Institut français des Pays-Bas, ambassade de France aux Pays-Bas	Den Haag	Nederland
<b>Sylvie Senges</b>	Université de Bordeaux	Bordeaux	Frankrijk
<b>Theresa Weiler</b>	BIFIE (Federal Institute of Education Research)	Wenen	Oostenrijk
<b>Trees Aler</b>	Ass. Professeurs de langues vivantes, section de français	Amsterdam	Nederland

## Bijlage 3 Design Engels vwo voor internationale standaardbepaling

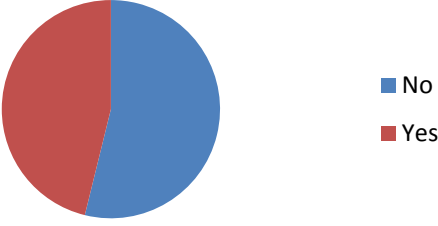
Leerling	Scorepunt	Beoordelaar													Nbe
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
1	46	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	4
2	30,5	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	4
3	40	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	4
4	32,5	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	4
5	42,5	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	4
6	51,5	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	4
7	57	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	4
8	55	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	4
9	44,5	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	4
10	41	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	4
11	43	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	4
12	52	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	4
13	61,5	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	4
14	38	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	4
15	37	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	4
16	42	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	4
17	28,5	0	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	4
18	31	0	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	4
19	35	0	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	4
20	49	0	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	4
21	32,5	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	4
22	42,5	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	4
23	49	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	4
24	43	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	4
25	45	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	4
26	36	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	4
27	35	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	4
28	39,5	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	4
29	47	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	4
30	42	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	4
31	33	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	4
32	50	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	4
33	51	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	4
34	37	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	4
35	37,5	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	4
36	30,5	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	4
37	29,5	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	4

<b>38</b>	<b>30</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>4</b>
<b>39</b>	<b>37</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>4</b>
<b>40</b>	<b>48</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>4</b>
<b>41</b>	<b>58</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>4</b>
<b>42</b>	<b>34</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>4</b>
<b>43</b>	<b>38</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>4</b>
<b>44</b>	<b>56</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>4</b>
<b>45</b>	<b>38</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>4</b>
<b>46</b>	<b>48</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>4</b>
<b>47</b>	<b>51</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>4</b>
<b>48</b>	<b>42</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>4</b>
<b>49</b>	<b>54</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>4</b>
<b>50</b>	<b>53</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>4</b>
<b>51</b>	<b>66</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>4</b>
<b>52</b>	<b>29,5</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>4</b>
<b>N</b>		<b>16</b>	<b>16</b>	<b>16</b>	<b>16</b>	<b>16</b>	<b>16</b>	<b>16</b>	<b>16</b>	<b>16</b>	<b>16</b>	<b>16</b>	<b>16</b>	<b>16</b>	<b>208</b>



# Bijlage 4 Voorbeelden samenvattingen discussie 2e ronde standaardbepaling

Voorbeeld Engels vwo (samenvatting discussie + bijbehorend leerlingwerk)

Sufficient for B2?	
	
<b>Written production/interaction general, Range and use of vocabulary</b>	
YES	NO
<p><u>Interaction general:</u> Generally well-articulated, though not as convincing as no. 243. Clear and detailed. Expresses news and views effectively. Intelligible texts, though the message is not totally clear sometimes (1x).</p> <p><u>Vocabulary:</u> Wide range of vocabulary, albeit, not always accurate. Can vary formulation to avoid frequent repetition, but lexical gaps can still cause hesitation and circumlocution. Sufficient range to give clear descriptions, express viewpoints, and develop arguments without too much conspicuous searching for words. Some complex forms are used.</p>	<p><u>Interaction general:</u> Doesn't always respond to task appropriately. Quite a few points where he/she fails to get message across due to incorrect use of syntax and grammar. Lack of accuracy in the language use makes the meaning unclear. Too many basic mistakes (and simple language), does not reach B2 level. Very productive B1: flows well and can make ideas clear, can write straightforward connected texts. Next to incomprehensible (1x).</p> <p><u>Vocabulary:</u> Quite basic with a high tendency of repeating him/herself. Inaccuracies, register problems. Not enough command of B2 vocabulary. Does try to use a range of vocabulary but bizarre spelling means the reader has to decode constantly or reread to substitute the correct collocations or more appropriate wording (<i>ratings/ concepts/ programmes</i>). Generally correct but with some comma mistakes (1x).</p>
<b>Grammatical correctness, orthographic correctness (spelling), coherence and cohesion</b>	
YES	NO
<p><u>Grammatical correctness:</u> Diverse grammatical weaknesses but still clear and very readable. Generally correct; some problems (<i>paids, those network, kill her=nature</i>), a couple of mistakes with tenses, but not systematic. Good grammatical control (2x).</p> <p><u>Orthographic correctness:</u></p>	<p><u>Grammatical correctness:</u> Relatively good grasp of basic grammatical structures, but with several basic mistakes. Some variation in sentence types, but also some incomplete. Severe grammatical errors which affect the reader's understanding of the text (e.g. <i>then/ than x2, less forest, there their</i>, tense sequences), which results to the texts failing in cohesion. Misuse of almost all structures (1x).</p>

<p>Quite poor spelling (<i>wich, there for, oxiden, dissasters, don not...</i>), but good enough at this level.</p> <p>Follows standard layout and paragraph conventions.</p> <p>Spelling and punctuation are reasonable accurate but with mother tongue influence.</p> <p><u>Coherence and cohesion:</u></p> <p>Good coherence, uses a variety of linking words efficiently. Can use a limited number of cohesive devices to link own utterances into clear, coherent discourse though at times with some 'jumpiness'.</p>	<p><u>Orthographic correctness:</u></p> <p>Spelling poor, too many errors. Errors impede understanding and put a strain on the reader.</p> <p>Spelling: generally correct (1x).</p> <p><u>Coherence and cohesion:</u></p> <p>Accuracy and coherence fall apart as it gets going (particularly T3). Dutch word order, poor coherence affects the meaning of the text.</p> <p>Not enough command of linking devices, little use of more advanced linking words. Relatively clear thread.</p>
---	--

### **Task 1**

1. *I agree with your opinion about the programs Wipeout and America's got talent. Networks will get high rating for dumb programs and there for they are making more and more dumb programs. But those programs are also really enjoyable, so is it really bad that those networks make that kind of programs?*
2. *Your article about American TV in summer in the September issue of Rolling Stone caught my eye. It was like reading my own mind. I totally agree with you that networks are nowadays trying the most ridiculous concepts.*
3. *It is like every next show has to be even more ridiculous then the last one. As if America's got talent no longer is about talent but about wierd people doing wierd things. Worse auditions are far more populair then the good ones. Normal programs will all be changed to ridiculous programs.*
4. *Not only is this happening in the United States of America, here in the Netherlands is the same thing happening. The networks are making new concepts but to get high rating they have to make it ridiculous. The good programs are dissepairing and will be replaced by those new concepts.*
5. *Networks will no longer make concept for good programs. The only thing that the want to accomplish now is to get high ratings even if that means that they have to make a rubbish program.*
6. *The only networks that do not have that goal are the networks for the government. They do not want high ratings so bad that they are gonna make stupid programs. The government paids those network and there for they have to make programs that the government have approved.*
7. *In the summer I do not watch TV very often. The weather is to beautiful to stay inside and watch TV, but when I do watch TV I like to look at the more intelletent programs. The programs about science for example. It is fun to watch and they are good for your education.*

## Task 2

<i>1. I do not understand the Sigmund that Ricky Toebe posted at 12:56 PM. I tried to understand it but I still do not get it.</i>
<i>2. I think the meaning of Sigmund is, that time is precious and you have to live while you can because time is running out.</i>
<i>3. Just like the Sigmund I attached to this comment. It is also about time and the importance of it.</i>
<i>4. Sigmund is a man of time. There is always an answer in time. So the solution to the woman her problem is also time.</i>
<i>5. Only the woman wants to get rid of her sadness immediately. So when Sigmund said it will take time to do that, she got even more sad, because time is running out and he has to spend some of that time to forget her old love.</i>
<i>6. When I see those strips side by side, it is my opinion that I like the Dutch one more. It is easier for people to recognize that situation. Everybody has been sad sometime in his life, so everybody understands what Sigmund says.</i>
<i>7. I would like some reaction of you readers. What do you guys think about the Dutch Sigmund? Do you share my opinion or do you have an other opinion? I hope I could read some of your comments soon.</i>

## Task 3

*Eight thousand years ago almost half of the Earth's land surface was covered with forest. Nowadays four fifths of that forest have already been irreplaceably degraded or destroyed. We are damaging mother nature and if we do not stop before it is to late we are going to kill her. But why are we damaging her, why do we destroy the forest. I am going to tell you why.*

*First of all, for ages we destroyed forest so we could use the ground. The ground of the forest is full of supplements wich are good for growing vegatables on them. The growing population demands us to cut even more forest down.*

*That leads to my next point, with a growing population comes a bigger question to infrastructure. To keep all those cities connected there need more infrastructure. The roads between cities go straight trough the woods.*

*With more infrastructure there are more people who are going to use it. Traveling gets easier and there for people are going to travel more. The industrie is growing fast and with that we need more fuel. The forests are cut and the trees are used as fuel. But we need more and more fuel every second, so more forest have to be cut down to foffill that demand.*

*That we need to cut the forest down is a thing that is clear, but why is it then a problem? By damaging the forest we are taking the home of a lot of animals away. Some animals are nearly extingwished by our demand of damaging forest. What gives us the right to take there home*

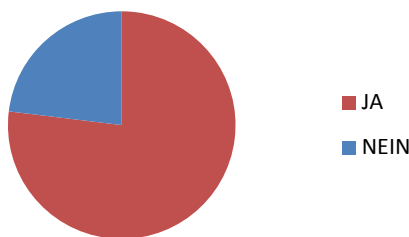
away and kill them just that we can get our work faster for example.

But we are not only damaging the forest or those animals. The whole earth is getting damaged by it. The climate is changing because there is far less forest. The forest uses carbondioxide and to create oxiden. That oxiden that we need. The carbondioxide is damaging the earth and is going to make a hole in the atmossphere. The earth will heat up and it will even be unlivable for humans. But the forest does not only do that. The forest also keeps a lot of water at his place. Without the forest we will get far more nature dissasteres. The water is going to flow and become a mudstream. When a mudstream is flowing nothing can stop it. It will damage everything on its way. That was just one nature dissaster.

I think we should do something about it. It is now time to do it before it is to late. Then we did not only kill mother nature, planet earth but also we would kill ourself. There are a lot of other solutions so that we don not have to damage the forest and I think the reasons I mentioned before are enough good reasons to do it, so just do it.

Voorbeeld Duits havo (samenvatting discussie + bijbehorend leerlingwerk)

Ausreichend für B1?



Schriftliche Produktion/Interaktion allgemein  
Wortschatzspektrum und -Beherrschung

JA	NEIN
<p><b>ALLGEMEIN</b> Texte entsprechen dem Schreibenanlass und sind umfangreich. Sehr flott, kreativ und interaktiv geschrieben. Aber von Kontext keine Ahnung (<i>Zwischen Alpental, Meer!</i>)! Kann Überlegungen ziemlich gut rüberbringen, v.a. in Aufg. 1 und 2. Im Chat wird der richtige Ton getroffen und gut auf den Gesprächspartner reagiert. Der Bewerbungsaufwurf ist aktivierend. Der Weblog ist dagegen teilweise unverständlich wegen der Wortwahl. Textsortenspezifische Ausstieg nicht immer optimal (Aufg. 2: <i>Auf wieder sehen!</i>).</p> <p><b>WORTSCHATZ</b> Ausreichendes Spektrum, es wird ausserdem gut argumentiert, vor allem in Aufg. 3; dabei jedoch einige Male unpassend bzw. missverständliche Unschärfen wegen Interferenzfehler aus der Muttersprache bzw. aus dem Englischen (<i>das Bildung ist hier sehr grosse, auf Mountainbikes gereden, allein Gemüse essen, das Wasser gemist</i>). Allerdings wird viel Kontext geboten, so daß doch klar wird, was gemeint ist. Lesefluss wird nicht besonders gestört oder behindert. Verwendet auch einige komplexere Ausdrücke (<i>Schwierigkeiten bereiten</i>).</p>	<p><b>ALLGEMEIN</b> Kann auf Mitteilungen angemessen und verständlich reagieren (Aufg. 1). Die Verständlichkeit der Texte nimmt aber leider von Aufgabe zu Aufgabe ab.</p> <p><b>WORTSCHATZ</b> Der Grundwortschatz ist weder groß noch wird er ausreichend gut beherrscht. Nicht ausreichend für B1 (<i>nach die Preise kückst, Uhren arbeiten, das Bildung, smäckt, stimmit da nicht mit, mogen essen</i>).</p>

Grammatische Korrektheit  
Orthographie, Kohärenz und Kohäsion

JA	NEIN
<p><b>GRAMMATISCHE KORREKTHEIT</b> Einfache, häufig verwendete Strukturen sind gut. In Aufg. 2 anspruchsvollerer Satzbau (größtenteils gelungen). Unsicherheiten im Präpositionalbereich. Verwechslungen wenn/als, Modalverb (mogen), Genus, Verbflexion (<i>ich weiße, geschwammen</i>), falsche Reflexivpronomen. Die Satzstellung ist aber meistens korrekt. Trotz erheblicher Patzer (<i>das Camping braucht du</i>) wird das Verständnis nicht wesentlich durch grammatische Schwächen gehindert.</p>	<p><b>GRAMMATISCHE KORREKTHEIT</b> Nicht ausreichend für B1 (<i>ein andere Traum, mit das Geld, das,dass, ich lern, das Camping braucht du, denn brauchen wir dich, nach die Sport, ich weisse</i>). Texte durchgängig verständlich, die zahlreichen Fehler bei Aufg. 3 führen aber zu Missverständnissen.</p>

<p><b>ORTHOGRAPHIE</b> Häufig Probleme bei Orthographie und Klein- und Großschreibung. Texte sind aber durchgehend verständlich.</p> <p><b>KOHÄRENZ UND KOHÄSION</b> Niveauadäquat. Überwiegend gelungener Textaufbau mit zusammenhängenden Ausführungen. Kohärenz/Kohäsion jedoch schwankend. Wenig Verwendung von Konnektoren, eher Aneinanderreihung von einfachen Sätzen.</p>	<p><b>ORTHOGRAPHIE</b> Noch ausreichend (<i>kueckst / ich schlaffe</i>).</p> <p><b>KOHÄRENZ UND KOHÄSION</b> Kurze, einfache Elemente werden zwar zu zusammenhängenden Äußerungen verbunden, Konnektoren werden aber kaum benutzt. Kohärenz ist noch akzeptabel für B1.</p>
---	---

### Auftrag 1

...

*Wow, sehr toll! Ich freue mich darüber! Aber hattest du nicht ein andere Traum? Ich glaube etwas über ein neue Fahrrad ob neue Klamotten?*

...

*Er ist echt super, glaube ich auch. Leider ist mein Chef nicht so nett. Ich habe sehr nette Kollegen aber den Job selber bereit mir Schwierigkeiten, weil ich nur drei Euro pro Stunde verdiene!!!*

...

*Deine Mutter findet die schule sehr wichtig, dass stimmt auch, aber den Job selber ist auch sehr wichtig! Mann lernt was es mit das Geld kann tun! Und auch kennen sie andere Leute/Kollegen lernen.*

...

*ich bekomme Taschengeld, ungefähr €15 pro Woche! €15 ist nicht so viel, als du heute nach die Preise von Klamotten kückst. Aber der Vorteil ist das ich jede Woche Geld habe!*

...

*Ich lern zusammen fassungen und lern meine Hausaufgaben*

### Auftrag 2

*Achtung! Das Camping braucht du. Bist du minimal 16 Jahre Alt und suchst du ein Job?*

*Denn brauche wir dich!!!*

*Du bekommst €8 pro Stunde. Und du musst 12 Stunde pro Woche arbeiten. Die Stunden sind verschieden jede Tag. Wir brauchen Hilfe in de Shop und natürlich ist es möglich mehr Uren zu arbeiten, wenn du das möchtest. Am liebsten süchen wir Jemand die Direct starten kann.*

*Für mehr Information und wenn du sich selbst in diese Job interessiert, könntest du Frey anrufen.*

*Auf wieder sehen!*

### Auftrag 3

*08.03.2013 Heute sind wir in die Zwischen Alpental. Das Bildung hier ist sehr große. Es liegt am See. Und ich sehe verschiedene Tieren.*

*09.03.2013*

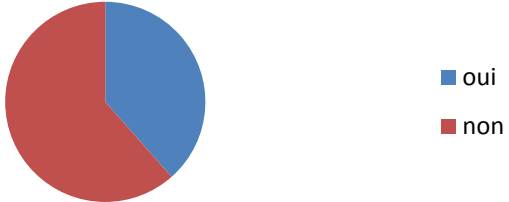
*Das Programm war sehr interessant. Wir haben auf Mountainbikes gereden. Ich war sehr Müde. Nach die Sport haben wir gegessen. Das Essen smäckt sehr gut. Ich habe Pizza gegessen. Und Pizza mag ich sehr. Der Lehrer stimmt da*

nicht mit. Er sagt das Pizza nicht Gesund ist. Das ist Normal, er ist ein Sportler! Er hat nur Gemüse gegessen. Aber ich mag das nicht. So, er kwam mit ein Plan. Wir mogen 2 mal pro Woche Fastfood essen und wir müssen die andere Tagen allein Gemüse essen. Das Vorteil ist das Gemüse sehr Gesund ist, aber ich mag das nicht so gern!!! Darum weiße ich noch nicht was ich machen soll.

11.03.2013

Morgen gehen wir nach das Meer. Ich freue mir darüber, weil ich Schwimmen wil. Ich habe for lange Zeit nicht geschwammen und ich habe das Wasser gemist! Jetzt gehe ich schlaffe und schreibe ich Morgens weiter!

Voorbeeld Frans havo (samenvatting discussie + bijbehorend leerlingwerk)

Suffisant pour A2?	
	
<p>■ oui</p> <p>■ non</p>	
Production écrite/interaction générale, étendue et maîtrise du vocabulaire	
OUI	NON
<p><b>Interaction générale</b> Il arrive à satisfaire ses besoins primordiaux, mais il a encore des problèmes pour exprimer des pensées plus complexes. Quelques problèmes dans exercice 4 (voc) mais sens global clair. Interaction générale fonctionne. Un petit A2, mais les éléments essentiels (sauf lors du dernier exercice) sont présents.</p> <p><b>Vocabulaire</b> Bon vocabulaire, simple.</p>	<p><b>Interaction générale</b> L'interaction est souvent correcte. Mais ne répond pas à certaines questions (Ex4 Q4). A du mal à donner des informations simples clairement malgré une relative aisance à poser des questions simples. Incohérences qui gênent le sens global du message.</p> <p><b>Vocabulaire</b> Vocabulaire simple ; parfois incompréhension des mots. Ne possède pas un vocabulaire suffisant pour les besoins communicatifs élémentaires, certains mots ne semblent pas connus : « vacances », « tenniser », « la carte », « jouer a », « il est très vite ».</p>
Correction grammaticale, maîtrise de l'orthographe, cohérence et cohésion	
OUI	NON
<p><b>Correction grammaticale</b> Bonne correction grammaticale. Oubli de l'accord, accepté à ce niveau.</p> <p><b>Orthographe</b> Bonne correction orthographique. Mots de liaisons et orthographe phonétique permet l'accès au sens, phrases simples maîtrisées.</p> <p><b>Cohérence et cohésion</b> Cohésion en concordance avec un niveau A2 Simple connecteurs (« et »). Le dernier exercice prouve qu'il s'agit d'un petit A2. Des problèmes de syntaxe et d'enchaînement.</p>	<p><b>Correction grammaticale</b> Grammaire trop simple, ne maîtrise pas les structures de base. Aucun temps composé. Mauvaise maîtrise de « avoir » au Présent : « je n'a pas ». Verbes non conjugués : « je jouer ». Age exprimé avec « être ».</p> <p>La grammaire présente des lacunes importantes comme confusion de genre : « un question », « un grande maison », « quelle jours », « le culture », « mon langue français », et de nombre : « quelle jours », « les reaction ».</p> <p>Mauvais usage des prépositions de base: « en le Côte », « en mardi », « en midi », « pour 12 ans » (depuis). Ne sait pas poser les questions fondamentales élémentaires : « quel » / est-ce que, quand.</p> <p><b>Orthographe</b> Orthographe dans l'ensemble correcte excepté « grandmère/grandpère ». Ponctuation correcte.</p>



**Exercice 1:**

*Je m'appelle.... Je téléphone pour ma grandmère.  
J'ai un question...  
Ma grandmère est seule. Elle est 85 ans, mon grandpère est mort. Elle a  
un grande maison.  
Nous pouvons un rendez-vous en la maison ma grandmère. C'est en Saint  
Germain.*

**Exercice 2:**

*Je fais du tennis pour douze ans. J'ai trois cours chaque semaine.*

*Je veux jouer a Djokovic. Il est beau et il est un bon tenniser.  
il est très vite !*

*Je veux la carte pourquoi, je jouer longtemps tennis, et c'est ma droom.*

**Exercice 3:**

*C'est une challenge pour travailler chez vous ! Pour la langue et  
le culture.*

*Je voyage avec le train en mardi en midi et j'arrive en 16.00  
heure.*

*Je travaille quelle joures ? et mon emploi du temps est ? et je dois  
travailler en le nuit ?*

*C'est un idee super ! Mon langue français est bon. Est c'est une bon  
chance pour étudier le langue.*

*C'est possible mes parents rester en l'hotel ?*

**Exercice 4:**

*Je veux voyager en le Côte d'Azur pour ma vacation.  
Je na pas understand les reaction. C'est trop erg. C'est  
damage pour le stakingen.  
C'est une idee pour regler un train pour le voyageurs ?  
Merci,  
...*



# Bijlage 5 Interviewleidraad

- De interviewleidraad is semi-gestructureerd. Dit houdt in dat de leidraad flexibel is zodat nieuwe vragen kunnen worden gesteld op basis van de antwoorden van de docenten.
- De volgorde van de vragen staat niet vast. Wél dienen alle thema's aan de orde te komen.
- In het eerste deel wordt het curriculaire spinnenweb als referentiekader gebruikt.
- In het tweede deel wordt ingegaan op validiteit, bruikbaarheid en uitvoerbaarheid van de toets en de beoordelingsmethode.

a) factoren van invloed

## 1. Kunt u de drie factoren aangeven die op uw school de resultaten voor uw vak het meeste beïnvloeden?

Onder welke categorie vallen ze?

1. Visie
2. Leerdoelen
3. Leerinhoud
4. Leeractiviteiten, werkvormen
5. Rol docent
6. Bronnen en materialen
7. Leeromgeving
8. Tijd
9. Toetsing
10. Groeperingsvormen

## 2. Wat zijn volgens u knelpunten in het geven van onderwijs in uw vak?

Onder welke categorie vallen ze?

- |   |                              |  |
|---|------------------------------|--|
| 1 | Visie                        | hoe kijkt de sectie/de school tegen het leren van een taal aan?    |
| 2 | Leerdoelen                   | doelen voor schrijfvaardigheid in een vreemde taal?                |
| 3 | Leerinhoud                   | vaardigheden vs. kennis, productief/receptief, literatuur...       |
| 4 | Leeractiviteiten, werkvormen | welke efficiënt? welke uitvoerbaar?                                |
| 5 | Rol docent                   | welke rol past het beste bij u? en bij het halen van het leerdoel? |
| 6 | Bronnen en materialen        | leergang, trainingsmateriaal, extra materialen (ook digitaal)      |
| 7 | Leeromgeving                 | klaslokalen, ICT-faciliteiten, schoolomgeving                      |
| 8 | Tijd                         | lestijd, voorbereidingstijd, lestijdstip, tijd voor huiswerk...    |

- |    |                   |  |
|----|-------------------|--|
| 9  | Toetsing          | wat toets je? hoe toets je?                                      |
| 10 | Groeperingsvormen | zijn leerlingen individueel bezig, in tweetallen of in groepjes? |

**3. Er wordt een jonge docent(e) Engels/Duits/Frans aangenomen op uw school. Wat is uw belangrijkste tip voor hem/haar?**

b) toetsing

**1. Wat zou je moeten toetsen bij schrijfvaardigheid?**

- wat moet een leerling kunnen?
- rol grammatica / woordenschat?

**2. Hoe toetst u schrijfvaardigheid?**

- inhoud
- vorm
- frequentie
- wijze van beoordeling

**3. Waarom kiest u voor deze manier?**

- Bent u er tevreden mee?
- Zijn er knel- en verbeterpunten, en zo ja welke?

**4. Gaat u dit jaar weer een soortgelijke schrijftoets gebruiken als die ontwikkeld door Cito voor dit onderzoeksproject?**

- waarom?

**5. In dit project zijn twee beoordelingsmethodes aan de orde gekomen: het beoordelingsmodel van Cito is beschikbaar gesteld aan alle scholen. Er zijn twee beoordelingssessies georganiseerd met gebruik van de zogenaamde 'ankermethode'. Wat vindt u van deze twee methodes?**

- geven ze een goed beeld van het prestatieniveau van de leerlingen? (validiteit)
- lenen ze zich voor een objectief gebruik, ofwel zullen twee verschillende docenten tot dezelfde scores komen? (betrouwbaarheid)
- zijn ze praktisch inzetbaar in het onderwijs? (bruikbaarheid)

**6. Wat is uw gouden tip voor een goede schrijfvaardigheidstoets?**



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  
E [info@slo.nl](mailto:info@slo.nl)

[www.slo.nl](http://www.slo.nl)

**slo**