

Een case-study toetsing

Hoe de schoolexamens Maatschappijleer te verbeteren



Gedragwetenschappen Elan

Opleiding: Master LVHOM

Begeleiders: M. Jeliaskova

H. Pol

Auteur: S. Meulenbroek-Bulthuis

Studentnr: s1238280

Datum: 19-09-2012

Voorwoord

Voor u ligt het resultaat van het Onderzoek van Onderwijs dat ik gedaan heb in het kader van de studie Leraar Voortgezet Onderwijs Maatschappijleer/Maatschappijwetenschappen aan de Universiteit Twente. Met de verslaglegging van dit onderzoek sluit ik deze opleiding af. Een opleiding waarin ik ontzettend veel heb geleerd.

Ik heb met veel plezier aan dit Onderzoek van Onderwijs gewerkt. Niet alleen omdat ik met behulp van het resultaat van het onderzoek een advies kan uit brengen, waarmee ik mijn stagedocent en school help, maar vooral omdat ik tijdens deze periode zelf de ruimte heb gehad om mij te verdiepen in het onderwerp toetsing. Een onderwerp dat in ons huidige onderwijsstelsel een belangrijke rol speelt en waaraan ik tijdens mijn studieperiode nog niet genoeg aandacht had besteed. Ik ben blij om te kunnen zeggen dat ik veel van dit proces heb geleerd. Deze persoonlijke lessen worden besproken in het nawoord.

Graag wil ik een dankwoord richten aan mijn onderzoeksbegeleidster Margarita Jeliaskova. Omdat ze me altijd erg snel met raad en daad terzijde heeft gestaan. En wil ik mijn stagebegeleider Joost Boetes bedanken, omdat hij zo open was en me bij het verkrijgen van alle gegevens zo goed heeft geholpen. Van hem heb ik meer geleerd dan hij waarschijnlijk zal beseffen.

Ik wens eenieder veel leesplezier toe bij het lezen van dit Onderzoek van Onderwijs.

'Arriving at one goal is the starting point to another' John Dewey.

Inhoudsopgave

Voorwoord.....	2
Inhoudsopgave	3
1. Inleiding	5
2. Onderzoekopzet	7
2.1 Onderzoeksvraag.....	8
2.2 Onderzoeksmethode	8
2.4 Samenvattend.....	10
3. Theoretisch kader:	11
3.1 Toetsing.....	11
3.2 Summatieve toetsing.....	11
3.3 Formatieve toetsing.....	12
3.4 Verantwoording	12
3.5 Zevin	13
3.5.1 Betrouwbaarheid.....	13
3.5.2 Validiteit	13
3.5.3 Toetsnormering	14
3.5.4 Standaardisering	15
3.5.5 Feedback.....	15
3.5.6 Variatie in toetsvragen.....	16
3.6 Schema.....	17
3.7 Samenvattend.....	20
4. De resultaten	21
4.1 De resultaten.....	21
4.2.1 Betrouwbaarheid.....	21
4.2.2 Validiteit	24
4.2.3 Normering.....	26
4.2.4 Toetstandaardisering.....	27
4.2.5 Feedback.....	28
4.2.6 Variëteit in toetsvragen	30
4.3 Samenvattend.....	32
5. Verschil tussen de focusgroepen	34
5.1 Analyse van de verschillen tussen de focusgroepen	35
5.2 Samenvattend.....	36
6. De aanbevelingen.....	37
6.1 Aanbevelingen.....	37
7. Discussie en conclusie	41
7.1 Discussie	41
7.2 Conclusie.....	42
8. Nawoord	43
9. Literatuurlijst	45
9.1 Boeken	45
9.2 Artikelen	45
9.3 Internet.....	45

Bijlage 1: Vooronderzoek	47
Observaties	47
Kort interview.....	47
Bijlage 2: Focusgroep 1.....	49
Bijlage 3: Focusgroep 2.....	55
Bijlage 4: Interview docent.....	60
Bijlage 5: Documentanalyse	66

1. Inleiding

Uit recent onderzoek van het nationaal expertisecentrum Stichting Leerplanontwikkeling blijkt dat docenten maatschappijleer knelpunten ervaren bij het maken van toetsen en daarom behoefte hebben aan ondersteuning bij het maken van toetsen. Uit dit onderzoek blijkt verder dat veel docenten maatschappijleer voor hun toetsen en/of schoolexamens gebruik maken van toetsen die worden aangeleverd door de lesmethode. Het zelfstandig construeren van vragen, welke de docent kan gebruiken voor toetsing, wordt als moeilijk ervaren. Daarnaast geven de docenten aan dat het inschatten van het juiste niveau van de vragen in samenhang met de toets in zijn geheel, op belangrijke knelpunten stuit.¹

Naar aanleiding van deze onderzoeksresultaten informeerde ik of de docent maatschappijleer op mijn stageschool ook knelpunten bij het construeren van toetsen ervaart. Mijn docent bleek geen uitzondering te zijn, en vindt toetsing ook een moeilijk onderdeel van het vak maatschappijleer. Vooral bij het ontwerpen van de schoolexamens speelden bij hem vragen door het hoofd, van hoe je als docent valide en betrouwbaar toetst en hoe je het corrigeerwerk binnen de proporties houdt. Zijnde de enige maatschappijleer docent op deze school moet hij deze afweging altijd individueel maken. Hierdoor ontstond bij mij de wens, als derde partij, een advies aan mijn stagedocent te geven over de schoolexamens. Daarmee heb ik getracht ik een bijdrage te leveren aan het verbeteren van de schoolexamens van maatschappijleer op mijn stageschool. Tevens komt dit onderzoek mijn eigen leerproces ten goede, doordat ik mij tijdens dit onderzoek meer heb verdiept in de theorie en praktijk van toetsing van het vak maatschappijleer. Een onderwerp waarover ik graag meer wilde leren teneinde in de toekomst goed beslagen ten ijs te komen.

De knelpunten die, de docent ervaart rondom toetsing en mijn persoonlijke doelstelling om hem hierbij te helpen en daarbij zelf meer te leren over toetsing hebben tot een *single case-study* geleid over summatieve toetsing van maatschappijleer op mijn stageschool, welke beschreven wordt in dit verslag. De volgende hoofdvraag staat in dit verslag centraal;

Hoe kan de summatieve toetsing van maatschappijleer in de vorm van schoolexamens op de onderzochte school worden verbeterd?

Er is in dit verslag gekozen voor een focus op summatieve toetsing.² De docent heeft namelijk moeilijkheden met de schoolexamens. Deze hebben als doel het becijferen en rapporteren van de leerprestaties.³ Dit is summatieve toetsing.

¹ SLO Nationaal expertisecentrum en leerplanontwikkeling. *Uitkomsten van de enquête naar het schoolexamenprogramma Maatschappijleer*. Geraadpleegd op 12 maart 2012 via

² Assessment reform Group. *Post assessment for learning*. Geraadpleegd op 6 mei 2012 via <http://www.assessment-reform->

<http://www.assessment-reform-group.org.uk/info/Assessmentfor%20Learning%2010%20Principles%20for%20Classroom%20Teaching.html?ses=Y3JIPTEzMzgyMTUwODgmdGNpZD13d3cuYXNzZXNzbWVudC1yZWZvcn0tZ3JvdXAub3JnLnVrNGZjMzhhYjA0MjJkMzluODA1Nzc4MDUmZmtpPTE1MjgyMjgmdGFzaz1zZWZyY2gmZG9tYWluPWFzZ2Vzc21lbnQtcnVmb3JtLWdYb3VwLm9yZy51ayZzPTgwNTgyOGM2MmYyMjk3NTY1NTZhJmxbmd1YWdIPW5sJmFfaWQ9Mg==&keyword=>

Om advies te kunnen geven over deze summatieve vorm van toetsing is gebruik gemaakt van een theoretisch kader. Daarbij is gekozen voor het theoretisch kader gebaseerd op het boek 'Social Studies for the Twenty-first Century' van Jack Zevin. Deze keuze wordt in sectie drie 'het theoretisch kader' verantwoord. In zijn boek 'Social Studies for the Twenty-first Century' geeft Zevin zijn visie op toetsing, hij beschrijft de problemen die worden ervaren bij dit fenomeen en hoe deze te overkomen.⁴ Dit biedt een omvattend theoretisch kader voor toetsing, op basis waarvan een degelijk advies wordt geformuleerd.

In dit verslag wordt allereerst een kader geschetst welke typerend is voor het vak maatschappijleer (sectie 2). Deze context is bepalend geweest bij de keuze voor de onderzoeksmethode, welke vervolgens ook wordt toegelicht in sectie 2. Daarna wordt de theorie van Zevin over toetsing uitgelegd (sectie 3). Dan volgt een analyse van drie schoolexamens maatschappijleer van het schooljaar 2011-2012. Hiermee wordt in kaart gebracht hoe er getoetst wordt op de onderzochte school. Uit de onderzoeksresultaten komen een aantal opvallende resultaten naar voren. Deze worden apart onder de aandacht gebracht in sectie 5. In sectie 6 wordt een advies geschreven over hoe de schoolexamens verbeterd kunnen worden. Daarna worden de uitkomsten in het kort bediscussieerd en wordt er een antwoord gegeven op de hoofdvraag (sectie 7). Tenslotte volgt een nawoord van de auteur van dit verslag (sectie 8).

Assessmentfor%20Learning%2010%20Principles%20for%20Classroom%20Teaching&token=AG06ipBQ6Ac5wR6TTyvOXSu7rKK4b2jTwoTCN7EztiXo7ACFUlg1Qodg1WEgxBIAA4DVD02J4BUICRoQFQgY6iAVCK28QJUKGlz9QkpzmD1CggPcPULjH7BBQ_LT4EFDNwqwRUPuHjRVQiOu3FVC084VUNjRkSFQqryqpwFQiLar1gFQkrar1gFo9NieAWiAkaEBalGOogFxW3HilzYZXWOCARMIpTQ2JejsAIVDb3eCh2bUzlijQFdCB9K

³ Myers, J. (2004). Assessment and Evaluation in Social Studies Classrooms: A Question of Balance. In A. Sears & I. Wright (red.), *Challenges & Prospects in Canadian Social Studies* (p. 290-301). Vancouver: Pacific Educational Press). 292

⁴ Zevin, J. (2007). *Social Studies for the Twenty-first Century*. New York: Lawrence Erlbaum Associates. 151-152.

2. Onderzoeksopzet

Dit verslag beschrijft een praktijkgericht onderzoek, met als doel het verbeteren van de toetspraktijk van het vak maatschappijleer op een school.⁵ De lezer dient te beseffen dat de toetspraktijk van het vak maatschappijleer een bijzondere positie heeft vergeleken met andere middelbare schoolvakken. De meeste middelbare schoolvakken hebben duidelijke begrippen, theorieën en vaardigheden die moeten worden getoetst. Maatschappijleer als vak bestaat pas sinds 1968 en sinds die tijd is er een continue politiek gekleurde discussie gaande over de leertheorie; een discussie die gaat over wat de leerling precies moet leren van het vak maatschappijleer en hoe dit te toetsen.⁶ Het algemene doel van het vak maatschappijleer is dat de leerling maatschappelijke problemen kan analyseren. Een continue discussie binnen het vak gaat erover hoe dit te bereiken. Dit zou namelijk kunnen door de leerling begrippen en theorieën te laten leren, zodat de leerlingen de problemen kunnen begrijpen, of door de leerling hogere vaardigheden aan te leren zoals, kritisch denken, sociale verantwoordelijkheid en het kunnen maken van geïnformeerde en gefundeerde besluiten. Een bijkomend dilemma bij het aanleren van deze hogere denkvaardigheden is dat maatschappijleer en de school hier maar beperkt invloed op hebben. Dergelijke hogere vaardigheden zijn erg lastig te toetsen. Het gevolg hiervan is een discussie binnen het vak maatschappijleer zowel in Nederland als over de grenzen over de verhoudingen tussen deze verschillende manieren van leren en hoe deze te toetsen.⁷ Deze voortdurende discussie maakt het docenten extra lastig om het vak te toetsen. Immers, volgens de laatste tendensen binnen het vak moet er meer kennis worden getoetst, onder andere in de vorm van schoolexamens met kennisdoelen die vastgesteld zijn door de centrale overheid.⁸ De docenten maatschappijleer voelen echter intuïtief aan dat ze met het toetsen van deze kennis niet de complete kern van het vak raken. Belangrijk is immers ook het overdragen van vaardigheden aan jonge Nederlandse burgers zodat zich te kunnen handhaven in de (politieke) maatschappij.

Over het onderwerp schoolexamens maatschappijleer is nog weinig research gedaan, waardoor dit onderzoek een toegevoegde waarde kan bieden voor alle docenten maatschappijleer. Daarnaast is de afgelopen jaren door onze veranderende maatschappij de discussie over wat de lerende moet weten ook uitgebreid naar andere schoolvakken. Ook van andere schoolvakken wordt anno 2012 verwacht dat ze naast kennisoverdracht ook werken aan de overdracht van vaardigheden.⁹ Ondanks de relevantie van het verslag van dit onderzoek op het vakgebied en zelfs op vakgebied overstijgend niveau is het hoofddoel van het verslag bescheiden gericht op curriculuminnovatie op meso-niveau,

⁵ B. Dick, Action Research. Geraadpleegd op 13 augustus 2012 via <http://www.aral.com.au/>

⁶ T. Olgers, e.a. (2010) *Handboek vakdidactiek Maatschappijleer*. Amsterdam: Instituut voor publiek en politiek. 35-50.

⁷ Myers, J. (2004). Assessment and Evaluation in Social Studies Classrooms: A Question of Balance. In A. Sears & I. Wright (red.), *Challenges & Prospects in Canadian Social Studies* (p. 290-301). Vancouver: Pacific Educational Press). 294.

⁸ Noordink H. (2007). *Handreiking Maatschappijleer/Maatschappijwetenschappen havo/vwo*. Geraadpleegd op 10 augustus 2012 op http://www.slo.nl/downloads/archief/Handreiking_20maatschappijleer-wetenschappen.pdf/

⁹ S. Hubers (2003). *Individuele leertheorien en het leren onderzoeken in de tweede fase*. Eindhoven. 1.

dit bekennt het niveau van de school.¹⁰ Er is gekozen voor het meso-niveau omdat, het verslag als doel heeft het analyseren en eventueel verbeteren van de toetspraktijk van het vak maatschappijleer op individueel schoolniveau. Op mij stageschool lag bij het vak maatschappijleer namelijk een concreet toetsingsprobleem, dat met behulp met dit verslag kan worden aangepakt.

2.1 Onderzoeksvraag

Het doel van het onderzoek is een antwoord vinden op de volgende hoofdvraag:

Hoe kan de summatieve toetsing in de vorm van de havo schoolexamens op de onderzochte school worden verbeterd?

Met deze hoofdvraag worden de onderzoekseenheden vastgesteld. De locatie van het onderzoek is de school. De situatie van het onderzoek is de toetsing van Maatschappijleer, meer specifiek, drie schoolexamens die de havo-leerlingen dit schooljaar hebben gemaakt. De onderzoeksgroep bestaat uit de docent, verantwoordelijk voor het maken van de schoolexamens, de havo-leerlingen, welke de schoolexamens moeten maken en de schoolexamens op zichzelf. Alleen de schoolexamens van de havo-leerlingen worden onderzocht op de school om vermenging van de resultaten van de twee op school aangeboden niveau's, namelijk havo en vwo te vermijden. Immers beide schoolniveau's kennen andere lesstof.¹¹

De onderzoeksvraag impliceert al dat het verslag een kwalitatieve case-study is. Er is voor case-study gekozen omdat je hiermee het thema -de toetsing van maatschappijleer- kunt bestuderen in zijn concrete context, de school.¹²

2.2 Onderzoeksmethode

Om de hoofdvraag te beantwoorden is er een onderzoeksmethode nodig. De vraag "Hoe kan de summatieve toetsing in de vorm van de havo schoolexamens op de onderzochte school worden verbeterd?" wordt beantwoord met behulp van een multi-methodeaanpak. De multi-methodeaanpak is een vorm van triangulatie. Dit is een methode waarbij twee of meer metingen worden verricht om een duidelijk beeld te krijgen van het onderzoeksobject. Met behulp van de multi-methodeaanpak kan de onderzoeker de resultaten verifiëren doordat de verschillende metingen overeenstemmen of op zijn minst elkaar niet tegenspreken. Door de multi-methodeaanpak wordt getracht vanuit meer gezichtspunten het onderwerp toetsing te analyseren. Mede daardoor worden de validiteit en betrouwbaarheid van dit onderzoek beter gewaarborgd. Wanneer de verschillende dataverzamelingmethoden allemaal hetzelfde indiceren, zijn deze data zeer betrouwbaar en valide. Daarbij is het gedane onderzoek controleerbaar en inzichtelijk en daardoor betrouwbaar.¹³

¹⁰ ELAN, Hanleiding voor dio's – onderzoek van onderwijs – p.6

¹¹ Noordink H. (2007). *Handreiking Maatschappijleer/Maatschappijwetenschappen havo/vwo*. Geraadpleegd op 10 augustus 2012 op http://www.slo.nl/downloads/archief/Handreiking_20maatschappijleer-wetenschappen.pdf/

¹² Baarda, D.B., Goede M.P.M. de, Teunissen J. (2009). *Basisboek kwalitatief onderzoek*. Groningen: Noordhoff Uitgevers. 113.

¹³ Meijer, P.C., Verloop N., Beijaard, D. (2002). Multi-method triangulation in a qualitative study on teachers' practical knowledge: An attempt to increase internal validity. *Quality and Quantity*. 2002. (36) 193-194.

In dit verslag worden drie dataverzamelmethode beschreven, namelijk;

- Interview
- Focusgroepen
- Documentanalyse

Voor deze drie methoden is gekozen omdat hiermee zoveel mogelijk informatie van docent, leerling en de schoolexamens is te achterhalen, zodat een gedegen advies kan worden gegeven.

Ten eerste met behulp van het interview. Hiermee wordt achterhaald wat de docent denkt, weet, en wil betreffende de toetsing van maatschappijleer.¹⁴ De interviewvragen worden zorgvuldig samengesteld met behulp van het theoretisch kader, hetgeen in sectie drie wordt toegelicht.

Ten tweede wordt gebruik gemaakt van focusgroepen. Onder focusgroepen in dit verband wordt verstaan een soort groepsinterview, waarbij groepsinteractie een belangrijke rol speelt.¹⁵ Deze methode is een zeer geschikte methode voor de doelgroep; leerlingen van de middelbare school. Voor deze doelgroep is namelijk het gevoel van veiligheid erg belangrijk. Leerlingen voelen zich veiliger in een (focus)groep. Het stimuleert ze verder om te participeren, de spontanere leerlingen breken het ijs voor de minder spontane leerling.¹⁶ Daarnaast kunnen ze elkaar steunen wat betreft het uiten van hun visie of bespreken van ideeën, vooral wanneer de ideeën binnen de groep gedeeld worden, maar deze afwijken van de algemene visie van leerlingen op school. Deze methode zal er voor zorgen dat er zoveel mogelijk informatie van de leerlingen naar boven komt. Daarnaast is het praktisch gezien, een relatief effectieve methode om veel gegevens ter verzamelen.¹⁷ Voor het vormen van de focusgroepen wordt voor het theoretisch proefmodel gekozen. Hierbij zijn de deelnemers van de focusgroep zo geselecteerd dat zij een bepaald deel van de totale populatie vertegenwoordigen waarop het onderzoek betrekking heeft, in dit geval de havo-leerlingen van de vierde klas op het Carmel College Salland. Hiervoor wordt gekozen om een, voor zover mogelijk, homogene focusgroep te creëren. Leerlingen zullen hierdoor eerder geneigd zijn gedeelde ideeën uit te spreken waarbij ze elkaar helpen om dingen bespreekbaar te maken. Daarom wordt er ook gekozen voor twee focusgroepen afkomstig uit één enkele klas. Door leerlingen uit één klas te kiezen, bestaan de focusgroepen uit deelnemers die zich kunnen relateren aan de omschrijvingen en reacties van de groepsgenoten. Ze kunnen elkaar hierdoor controleren, waardoor voor de interviewer duidelijk zal worden of het besprokene, een feitelijke gebeurtenis of een individuele interpretatie is geweest.¹⁸ Eén focusgroep bestaat uit leerlingen die steeds voldoende hebben gescoord voor de schoolexamens maatschappijleer, en één groep bestaat uit leerlingen die frequent onvoldoende hebben gescoord op de schoolexamens. Deze indeling heeft als gevolg twee nog meer homogene groepen. De antwoorden van beide focusgroepen zullen hoogstwaarschijnlijk verschillen. De focusgroepen bestaan ieder uit vijf leerlingen. Om de leerlingen een comfortabel gevoel te geven zijn de gesprekken op school gevoerd, een voor hen vertrouwde omgeving. Dit omdat bewezen is, dat focusgroepen kwalitatief betere resultaten opleveren wanneer de groep in een voor hen

¹⁴ Baarda, D.B., Goede M.P.M. de, Teunissen J. (2009). *Basisboek kwalitatief onderzoek*. Groningen: Noordhoff Uitgevers. 230.

¹⁵ Kitzinger, J. (1995) Introducing Focus Groups. *British Medical Journal*. 1995. (7000) 299.

¹⁶ Ibidem. 230.

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ Ibidem.

natuurlijke omgeving wordt bevraagd.¹⁹ Als eerste wordt steeds het doel van het gesprek uitgelegd aan de deelnemers (zie hiervoor bijlage 2 en 3). Vanuit praktische overweging, is er gekozen voor 'abridged' oftewel verkorte transcriptie. Deze bevat alleen de meest pertinente data en tijdsgetrouwe transcriptie van een snelle typist op een laptop.²⁰

Ten derde worden er gegevens verzameld met behulp van een documentanalyse. Hiervoor is gekozen omdat bij een documentanalyse (bestaand materiaal) de onderzoeker het onderzoeksobject, in dit geval het schoolexamen niet kan verstoren en het meervoudig bruikbaar en analyseerbaar is.²¹ Een documentanalyse heeft dus een hogere betrouwbaarheid en geldigheid door de non-activiteit.²² Met activiteit wordt bedoeld dat mensen zich anders gaan gedragen en antwoorden wanneer ze weten dat ze betrokken zijn bij een onderzoek. Activiteit kan een nadelige impact hebben op de kwaliteit van de gegevens. Non-activiteit betekent dat mensen niet anders kunnen reageren bij een onderzoek. Met een documentanalyse is er sprake van non-activiteit.

De documentanalyse kijkt naar de vorm van de drie schoolexamens. Het doel van het onderzoek is immers om een advies te geven hoe de vorm van de toetsen eventueel kan worden aangepast om ervoor te zorgen dat deze beter worden. De toetsen zijn inhoudelijk verschillend, daarom kan je ze inhoudelijk niet vergelijken. De toetsen hebben wel veel gemeenschappelijke structurele kenmerken. De schoolexamens bestaan allemaal uit ongeveer evenveel open en multiplechoice vragen. Ook kennen de drie schoolexamens terugkerende onderdelen zoals het analyseren van een actuele prent en het toetsen van begrippen. De overeenkomstige structurele kenmerken worden tijdens de documentanalyse uitvoeriger benoemd.

2.4 Samenvattend

Het doel van dit onderzoek is een aanbeveling te schrijven aan de hand van de hierboven beschreven methode. De gekozen methode om de huidige toetsituatie op deze school te onderzoeken, waarbij validiteit en betrouwbaarheid in het oog worden gehouden, is de multi-methodeaanpak. Deze vorm van triangulatie gebruikt drie verschillende dataverzamelmethodeën namelijk, interview, focusgroepen en documentanalyse. Daarbij wordt voor het schrijven van de aanbeveling gebruik gemaakt van een theoretisch kader over toetsing op een middelbare school. Deze wordt besproken in de volgende sectie. Het theoretisch kader en de methode leiden samen tot resultaten op basis waarvan een aanbeveling kan worden geschreven.

¹⁹ Baarda, D.B., Goede M.P.M. de, Teunissen J. (2009). *Basisboek kwalitatief onderzoek*. Groningen: Noordhoff Uitgevers. 233 en 527

²⁰ Krueger, R.A. (1995) The Future of focus Groups. *Qualitative health research*. 1995 (5). 527.

²¹ Baarda, D.B., Goede M.P.M. de, Teunissen J. (2009). *Basisboek kwalitatief onderzoek*. Groningen: Noordhoff Uitgevers. 210.

²² Ibidem.

3. Theoretisch kader:

De vragen die bij de drie dataverzamelmethode worden gebruikt worden zorgvuldig geformuleerd met behulp van de theorie van Jack Zevin. In Zevins boek 'Social Studies for the Twenty-first Century' geeft Zevin een theoretisch kader over hoe een goede summatieve toets op te stellen. In deze sectie zal allereerst het belang en de functie van toetsing benadrukt worden. Vervolgens wordt Zevins definitie gegeven van summatief toetsen, maar wordt ook het begrip formatieve toetsing uitgelegd. Daarna wordt de keuze voor het gebruik van een theoretisch kader op basis van Jack Zevin toegelicht. Vervolgens wordt dit theoretische kader beschreven. Dat kader bestaat uit zes factoren. Bij elke factor wordt ook toegelicht hoe de vragen voor de dataverzamelmethode tot stand zijn gekomen. Deze vragen staan aan het eind van dit hoofdstuk overzichtelijk in een tabel. Tenslotte volgt een korte samenvatting.

3.1 Toetsing

Met toetsen proberen docenten de prestaties van leerlingen te evalueren. Evaluatie betekent dan ook letterlijk het bepalen en beoordelen van de waarde van iets of iemand. Dit gebeurt vaak met behulp van standaarden; de criteria die docenten gebruiken om te beoordelen. Die standaarden bepalen de vereiste kennis, de wijze van beoordeling en de normering. Een beoordeling is dan de systematische manier waarop deze data wordt verzameld. Naast toetsing kunnen deze data ook verzameld worden met behulp van bijvoorbeeld aanwezigheidslijsten. Met behulp van cijfers worden vervolgens de resultaten van deze evaluaties gecommuniceerd. Het doel hiervan is stijgende leerprestaties van de leerling.²³

Toetsing is belangrijk in het onderwijs omdat het waardevolle diagnostische informatie aan een docent en andere partijen zoals de school, de overheid en de ouders verstrekt.²⁴ Toetsen maken het mogelijk om de prestaties van leerling ten aanzien van het vak te beoordelen en te laten zien aan de buitenwereld.

3.2 Summatieve toetsing

Summatieve toetsing voorziet in een middel dat de voortgang van de leerling zichtbaar maakt op een specifiek moment in de tijd. Het is een meetinstrument dat laat zien waar een leerling staat ten aanzien van de eerder genoemde standaard; een zogenoemde eindtoets, die is bedoeld om zichtbaar te maken in hoeverre de leerlingen de einddoelen van het vak ten aanzien van kennis en vaardigheden hebben behaald en een score toe te kennen die toegang geeft tot het doorstromen, of toegang geeft tot een bepaalde klas of niveau.²⁵ Dit verslag gaat over dergelijke summatieve toetsen. Deze summatieve toetsen -in dit geval de schoolexamens- zijn bedoeld om aan de buitenwereld (schoolleiding, ouders, overheid) te laten zien waar de leerling staat. De inhoud en de doelstelling

²³ Beal, C., Bolick, C.M. & Martorella, P.H. (2009). *Teaching social studies in middle and secondary schools*. Boston: Allyn & Bacon. 335-337.

²⁴ J. Zevin (2007). *Social Studies for the twenty-first century*. New York: Lawrence Erlbaum Associates. 153.

²⁵ Myers, J. (2004). Assessment and Evaluation in Social Studies Classrooms: A Question of Balance. In A. Sears & I. Wright (red.), *Challenges & Prospects in Canadian Social Studies* (p. 290-301). Vancouver: Pacific Educational Press). 292. + M. Valcke (2010). *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap*. Gent: Academia Press. 498.

van de toetsen moeten dan ook voldoen aan de richtlijnen die de overheid heeft opgesteld voor het vak.²⁶

3.3 Formatieve toetsing

Dit verslag zoomt in op summatieve toetsing, aangezien het schoolexamen een summatieve toets is. Summatieve toetsing is echter een onderdeel van toetsing als geheel. Om iets te kunnen zeggen over deze vorm van toetsing moeten we ook de andere kant van de medaille in acht nemen, namelijk de formatieve toetsing. Want om de summatieve toetsing te verbeteren moet je de formatieve manier van toetsing ook (deels) aanpakken omdat beide vervlochten zijn in een jaarcurriculum.²⁷

Formatieve toetsing draait om het interpreteren van bewijs door docent en leerling om te zien waar de leerling is in het leerproces, welke kant de leerling op moet en hoe je het beste er kunt komen.²⁸ Formatieve toetsing voorziet zo in een middel van toetsing die docent en leerling voorzien van feedback welke vervolgens het doceren en het leren richting geeft. Bij formatieve toetsing staat kwalitatieve feedback centraal. Deze feedback zorgt ervoor dat de leerling precieze informatie verkrijgt hoe hij het doet en wat zijn vervolgstappen moeten zijn om de leerdoelen te behalen of op zijn minst vooruitgang te boeken.²⁹

3.4 Verantwoording

Jack Zevin is bij lange na niet de enige die een visie heeft op hoe toetsing behoort te verlopen. Ook is hij niet de enige die een duidelijk theoretisch kader heeft waar een docent rekening mee moet houden bij het opstellen en afnemen van toetsen. Anderen zoals Feden en Vogel (2003) en Moerkereke (1996) benadrukken dat voor toetsing, formatieve en summatieve toetsing meer zouden moeten worden vervlochten. Van Berkel en Bax (1993) benadrukken de praktische kant van toetsing, zoals efficiëntie, sterker. Er is juist gekozen om de theorie van Zevin te gebruiken in dit onderzoek omdat het geschreven is door een sociale wetenschapper en specifiek op sociale wetenschappen is gericht. Tevens is deze theorie toepasbaar op de summatieve manier van toetsen gehanteerd op het Carmel College Salland. Dit omdat Zevin zes factoren omschrijft die spelen bij summatieve toetsing, en bij elke factor een visie geeft hoe deze factoren kunnen bijdragen aan betere toetsing.³⁰ Verder wordt met behulp van de theorie van Zevin over de Nederlandse grenzen heen gekeken ten aanzien van onderzoeken en theorieën over toetsing. Wellicht kan dit voor het onderzoeksobject, het Carmel College Salland, een nieuw perspectief opleveren ten aanzien van toetsing.

²⁶ H. Noordink (2007). *Handreiking Maatschappijleer/Maatschappijwetenschappen havo/vwo*. Enschede: SLO

²⁷ P.D. Feden & R.M. Vogel (2003). *Methods of teaching*. Boston: McGraw-Hill. 281.

²⁸ Assessment reform Group. *Post assessment for learning*. Geraadpleegd op 6 mei 2012 via

<http://www.assessment-reform->

[group.org.uk/info/Assessmentfor%20Learning%2010%20Principles%20for%20Classroom%20Teaching.html?ses=Y3JIPTEzMTUwODgmdGNpZD13d3cuYXNzZXNzbWVudC1yZWZvcmtZ3JvdXAub3JnLnVrNGZjMzhhYjA0MjJkMzluODA1Nzc4MDUwZmtpPTE1MjgyMjgmdGFzaz1zZWZyY2gmZG9tYWluPWZfc2Vzc21lbnQtcmVmb3JtLWdYb3VwLm9yZy51ayZzPTgwNTgyOGM2MmYyMjk3NTY1NTZhJmxhbmd1YWdlPW5sJmFfaWQ9Mg==&keyword=Assessmentfor%20Learning%2010%20Principles%20for%20Classroom%20Teaching&token=AG06ipBQ6Ac5wR6TTyvOXSu7rKK4b2jTwoTCN7EztiXo7ACFUlg1Qodg1WEgxBIAA4DVD02J4BUICRoQFQgY6iAVCK28QJUKGlg9Qk pzmD1CggPcPUIjH7BBQ_LT4EFDNwqwrUPuHjRVQjOu3FVC084VUNjRkSFQqyqpwFQiLar1gFQkrar1gFo9NieAWiAkaEBalGOogFwX3HilzYXWOCARMIipTQ2JeSAlVDb3eCh2bUzlijQFdCB9K](http://www.assessment-reform-group.org.uk/info/Assessmentfor%20Learning%2010%20Principles%20for%20Classroom%20Teaching.html?ses=Y3JIPTEzMTUwODgmdGNpZD13d3cuYXNzZXNzbWVudC1yZWZvcmtZ3JvdXAub3JnLnVrNGZjMzhhYjA0MjJkMzluODA1Nzc4MDUwZmtpPTE1MjgyMjgmdGFzaz1zZWZyY2gmZG9tYWluPWZfc2Vzc21lbnQtcmVmb3JtLWdYb3VwLm9yZy51ayZzPTgwNTgyOGM2MmYyMjk3NTY1NTZhJmxhbmd1YWdlPW5sJmFfaWQ9Mg==&keyword=Assessmentfor%20Learning%2010%20Principles%20for%20Classroom%20Teaching&token=AG06ipBQ6Ac5wR6TTyvOXSu7rKK4b2jTwoTCN7EztiXo7ACFUlg1Qodg1WEgxBIAA4DVD02J4BUICRoQFQgY6iAVCK28QJUKGlg9Qk pzmD1CggPcPUIjH7BBQ_LT4EFDNwqwrUPuHjRVQjOu3FVC084VUNjRkSFQqyqpwFQiLar1gFQkrar1gFo9NieAWiAkaEBalGOogFwX3HilzYXWOCARMIipTQ2JeSAlVDb3eCh2bUzlijQFdCB9K)

²⁹ Myers, J. (2004). Assessment and Evaluation in Social Studies Classrooms: A Question of Balance. In A. Sears & I. Wright (red.), *Challenges & Prospects in Canadian Social Studies* (p. 290-301). Vancouver: Pacific Educational Press). 292

³⁰ J. Zevin (2007). *Social Studies for the twenty-first century*. New York: Lawrence Erlbaum Associates. 159

3.5 Zevin

Jack Zevin stelt dat toetsing een precieze kunst is. Een kunst die vaak niet tot zijn recht komt door problemen met betrekking tot een aantal belangrijke factoren bij toetsing, zoals: betrouwbaarheid, validiteit, toetsnormering, toetsstandaardisering, het geven van feedback en de variatie in toetsvragen.³¹ Deze zes factoren worden in deze sectie besproken.

3.5.1 Betrouwbaarheid

De eerste factor genoemd door Zevin is de betrouwbaarheid van een toets. Met betrouwbaarheid van een toets bedoelt Zevin dat meetinstrumenten, de toetsen, vergelijkbare resultaten moet laten zien elke keer wanneer de toets wordt afgenomen. Dit impliceert dat als de toetsresultaten sterk variëren (per klas en per onderwerp), er iets mis is met de toets. Daarom is onderzocht in hoeverre de toetsresultaten variëren op de school. Als de resultaten van de toetsen erg sterk verschillen, waarschuwt Zevin ervoor dat de toets wellicht niet test wat de docent wil testen en daardoor niet betrouwbaar is.³²

Om uitspraken te doen over de betrouwbaarheid is de multi-methodeaanpak gehanteerd. Met behulp van de dataverzamelmethode, de documentanalyse, beantwoorden we vragen over de schoolexamencijfers. Bijvoorbeeld presteren de leerlingen continu (ruim voldoende of onvoldoende) tijdens de drie schoolexamens. En met behulp van de cijfers van de schoolexamens wordt meer inzicht verkregen over de betrouwbaarheid van die examens. Er wordt gekeken naar de variatie tussen de zeven havo klassen, tussen de verschillende schoolexamens en of de leerlingen continu scoren. Bijvoorbeeld door te kijken of dezelfde leerlingen steeds ruimvoldoende (gemiddeld boven de 7) behalen en dezelfde leerlingen steeds onvoldoende halen. Hierdoor ontstaat een beeld over de variatie in de schoolexamen resultaten, en er kan daardoor een uitspraak gedaan worden over de betrouwbaarheid.

Naast de documentanalyse worden in deze multi-methodeaanpak ook de docent en leerlingen bevroegd. Door hen te bevragen wordt duidelijk welk beeld zij hebben over de betrouwbaarheid van de schoolexamens. Aan de docent wordt gevraagd of en hoe hij aandacht heeft besteed aan de betrouwbaarheid van zijn schoolexamens. Door hierop door te vragen ontstaat een uitgebreide beschrijving. Aan de leerlingen wordt gevraagd of zij een variatie wat betreft moeilijkheid in schoolexamens hebben bemerkt, sterke variatie betekent immers dat er iets mis is met de schoolexamens en de betrouwbaarheid.

3.5.2 Validiteit

De tweede factor die Zevin benoemt, is de validiteit van een toets. Naast betrouwbaar moet een toets volgens Zevin ook valide zijn. Deze is pas valide wanneer er een match is tussen educatieve doeleinden (wat moeten de leerlingen leren), de behandeling van deze doeleinden (wat leer je de leerlingen) en de testinstrumenten van deze doeleinden (wat wordt er getoetst). De cruciale vraag die aldus Zevin moet worden gesteld bij het meten van de validiteit van een toets is: Meet de toets wat de docent wil toetsen? Zevin stelt, dat veel vaker dan verwacht, er sprake is van incongruentie tussen het in de klas geleerde en het geteste met de toets. Belangrijk bij het onderzoek naar de validiteit van toetsen is, om te analyseren of de toetsen daadwerkelijk de tijdens de les gestelde

³¹ J. Zevin (2007). *Social Studies for the twenty-first century*. New York: Lawrence Erlbaum Associates. 159.

³² Ibidem.

doelen toetsen.³³ Dit analyseer je door met behulp van het interview met de docent helder te krijgen wat hij wil toetsen (doeleinden) en hoe hij deze doeleinden de leerlingen bijbrengt (doeleinden behandelen). Daarom wordt gevraagd wat de docent wil toetsen en wat de docent vindt dat de leerlingen moeten weten om een voldoende te halen. Vervolgens moeten de focusgroepen meer duidelijkheid bieden of de docent de doeleinden inderdaad behandelt en of het de leerlingen duidelijk is wat ze moeten leren voor het schoolexamen. Daarom wordt aan hen gevraagd of zij (denken te) weten wat de docent gaat toetsen bij het schoolexamen. Meer specifiek wordt gevraagd of de leerlingen naar aanleiding van de lessen duidelijk is wat ze moeten weten en kunnen om een voldoende te halen. Tenslotte biedt de documentanalyse antwoord op de vraag: Wat toetst de docent toets met zijn schoolexamens? Is dit kennis, vaardigheden, en welke onderwerpen komen sterker of niet aan bod en klopt dit met de doelstelling van de docent zoals hij die in het interview omschrijft. Wanneer alle drie, dus de doeleinden van de docent, het geleerde tijdens de les en het getoetste tijdens het schoolexamen overeenkomen, dan is er sprake van validiteit.

3.5.3 Toetsnormering

Zevin noemt als derde factor de toetsnormering. Met behulp van cijfers worden onder andere de resultaten van de toetsing gecommuniceerd. Cijfers kunnen gebaseerd zijn op verschillende gronden en dus verschillende zaken evalueren, zoals persoonlijke groei, klassenstandaarden of absolute standaarden.³⁴ De manier van normering kan dus verschillen. De normering en cijfers spelen een belangrijke rol bij de motivatie en prestatie van leerlingen stelt Zevin. Een absolute normering zorgt voor beter presterende leerlingen. De zwakkere leerlingen kun je echter beter motiveren door cijfers te geven op basis van de klassenstandaard. Naast het feit dat cijfers de toetsresultaten communiceren, geven ze ook de persoonlijk groei van een leerling aan. In dit kader pleit Zevin ervoor om zwakkere leerlingen naast een absoluut cijfer, ook een cijfer te geven die ook persoonlijk succes meet, zodat leerlingen hun eigen voortgang en ontwikkeling kunnen vergelijken met hun oorspronkelijk startpunt.

Omdat normering en cijfers een belangrijke rol spelen ten aanzien van de motivatie van leerlingen, wil Zevin dat docenten altijd zorgvuldig zijn bij het geven van de exacte cijfers in getallen. Zevin pleit er hierbij voor dat het goed is als de docent een beetje genereus is bij het geven van een toetscijfer en de dagelijkse, wekelijkse en maandelijkse prestaties ook laat bijdragen aan dit cijfer.³⁵ Hoewel misschien ongewoon, is een dergelijke manier van becijferen van de schoolexamens zeker mogelijk. De overheid heeft immers richtlijnen opgesteld omtrent de inhoud en doelstelling die de leerlingen moeten bereiken binnen het vak Maatschappijleer. Deze doelstellingen moeten dan worden getoetst met de schoolexamens en een praktische opdracht. Echter de overheid heeft geen eisen gesteld aan de manier van becijferen van de schoolexamens.³⁶

³³ J. Zevin (2007). *Social Studies for the twenty-first century*. New York: Lawrence Erlbaum Associates. 159. 159-160.

³⁴ J. Zevin (2007). *Social Studies for the twenty-first century*. New York: Lawrence Erlbaum Associates. 162.

³⁵ Myers, J. (2004). Assessment and Evaluation in Social Studies Classrooms: A Question of Balance. In A. Sears & I. Wright (red.), *Challenges & Prospects in Canadian Social Studies* (p. 290-301). Vancouver: Pacific Educational Press). 262

³⁶ H. Noordink (2007). *Handreiking Maatschappijleer/Maatschappijwetenschappen havo/vwo*. Enschede: SLO 52

Met behulp van de documentanalyse wordt gekeken naar welk soort normering er gehanteerd wordt bij het schoolexamen, en hoe het toetscijfer is opgebouwd. Aan de docent wordt gevraagd waarom een bepaalde normering wordt gehanteerd, en waarom bepaalde vragen zwaarder wegen. Hierdoor wordt duidelijk waarom er voor een bepaalde normering is gekozen. Daarbij wordt ook aan de leerlingen gevraagd wat zij vinden van de normering en welke normering hun voorkeur geniet en waarom. Ook wordt gevraagd aan de leerlingen of ze het gevoel hebben eerlijk beoordeeld te worden. Dit is een erg belangrijke vraag want als leerlingen de beoordeling eerlijk vinden zullen ze meer vertrouwen hebben in de normering en meer algemeen, in de toetsing en in de docent.³⁷

3.5.4 Standaardisering

De vierde factor die Zevin theoretisch kader bespreekt, is standaardisering. Standaardisering is erg belangrijk wanneer men juist wil toetsen, aldus Zevin. Voor leerlingen is consistentie in de lessen maar ook in de toetsaanpak erg belangrijk.³⁸ Consistentie zorgt ervoor dat de leerlingen weten wat ze kunnen verwachten van de toets en zich hiervoor dan optimaal voorbereiden. Zevin stelt dat het voor een leerling erg verwarrend is, als de docent de toetsaanpak plotseling verandert. Dit heeft grote impact heeft op de resultaten van de leerlingen. Wil de docent de toetsaanpak veranderen dan heeft dit uitvoerige uitleg aan de leerlingen.³⁹

Om te onderzoeken in hoeverre de drie schoolexamens gestandaardiseerd zijn, zijn verschillende vragen opgesteld voor de documentanalyse, het interview met de docent en de focusgroepen. Zo wordt aan de docent gevraagd of hij vindt dat zijn toetsen gestandaardiseerd zijn; geeft hij elke keer dezelfde soort toets? De vragen voor de leerlingen van de focusgroepen zijn specifieker zonder sturend te zijn. Aan hen wordt bijvoorbeeld gevraagd of ze de structuur, de opbouw, van de toets herkennen en wat die structuur dan is. Ook wordt gevraagd of er steeds dezelfde soort vragen op de schoolexamens worden gesteld of dat leerlingen vaak verrast worden door de vragen. Tenslotte kijken we of de schoolexamens steeds uit vergelijkbare onderdelen bestaan en een vergelijkbare opzet hebben, dus hoeveel kennis, multiple-choice, inzichtelijke en toepassingsvragen worden er gesteld.

3.5.5 Feedback

Als vijfde factor noemt Zevin feedback. Feedback bij summatieve toetsing is niet veel meer dan het toetscijfer. Zoals gezegd zijn summatieve en formatieve toetsing in een jaarcurriculum met elkaar verweven. En om de summatieve feedback, de toetsresultaten te verbeteren stelt Zevin dat er aandacht moet zijn voor meer dan cijfers als feedback. Meer kwalitatieve feedback (hetgeen centraal staat bij formatieve toetsing) is nodig zodat leerlingen beter kunnen leren en scoren op de toets. Met behulp van deze soort feedback kunnen leerlingen hun eigen niveau inschatten en weten ze waar nog extra werk moet worden verzet om het gewenste kennis- en vaardighedeniveau te behalen. Tegelijkertijd wordt ook voor de docent beter duidelijk waar de kennis van leerlingen tekort schiet en nog werk moet worden verricht. Summatieve en formatieve toetsing is dan ook in het huidige

³⁷ P. Hofman. *Het pedagogisch klimaat*. Geraadpleegd op 9 juli 2012 via <http://www.artikeltjes.com/artikeltjes/994/1/De-kenmerken-van-een-goed-veilig-pedagogisch-klimaat-binnen-het-onderwijs/Page1.html>

³⁸ Myers, J. (2004). Assessment and Evaluation in Social Studies Classrooms: A Question of Balance. In A. Sears & I. Wright (red.), *Challenges & Prospects in Canadian Social Studies* (p. 290-301). Vancouver: Pacific Educational Press). 262.

³⁹ J. Zevin (2007). *Social Studies for the twenty-first century*. New York: Lawrence Erlbaum Associates. 160.

onderwijssysteem moeilijk helemaal los te koppelen.⁴⁰ Zevin benoemt daarom een oefentoets en het informeel testen als instrumenten van feedback die de summatieve toetsresultaten ten goede komen. Oefentoetsen kunnen helpen bij het voorbereiden van de leerling op de toets. Een oefentoets maakt het voor de docent helder welke kennis en vaardigheden hij nog moet bijsturen zodat de leerlingen het gewenste toetsniveau halen. De leerlingen kunnen de eindresultaten van de toets vergelijken met de eerder afgenomen oefentoets. De verbetering in prestatie werkt motiverend voor leerling en docent. Op deze wijze is de oefentoets een duidelijke maatstaf die als 'benchmark' dient voor de vaardigheden en kennis van de leerling.⁴¹ Daarnaast stelt Zevin ook dat informeel testen een belangrijke vorm is om de kennis van de leerling te evalueren en feedback te geven. Door middel van informeel testen in de klas, bijvoorbeeld door vragen te stellen in de klas, krijg je als docent een beeld aan welke informatie en kennis je nog extra aandacht moet geven in de les of waar je over uit moet wijden. Ook krijgt de docent een beeld van hetgeen de leerlingen al weten en begrijpen. Informeel testen geeft de docent de kans om het lesprogramma zo aan te passen dat leerlingen optimaal kunnen presteren bij de eindtoets.⁴² Deze feedbackonderdelen moeten er uiteindelijk voor zorgen dat de leerling het gevoel heeft goed voorbereid te zijn op de toets en deze vol vertrouwen tegemoet ziet. Dit leidt tot de vraag aan leerlingen van de focusgroepen, of zij het gevoel hebben dat ze goed voorbereid zijn op de schoolexamens. En of de leerlingen vinden dat zij voldoende input krijgen om zich goed voor te bereiden. Omdat dergelijke vragen lastig kunnen zijn voor de leerlingen, want ze zijn redelijk breed, wordt er ook gevraagd een voorbeeld te noemen van een vak waarbij ze zich beter dan wel slechter voor kunnen bereiden en wordt gevraagd waarom dit zo is. Omdat door informeel testen en oefentoetsen het niveau van de leerlingen duidelijk wordt voor de docent, aldus Zevin, wordt de docent gevraagd of hij het niveau van de leerlingen goed kan inschatten. Maar ook hoe hij de lessen ziet in verhouding tot de schoolexamens en hoe de docent reageert wanneer hij merkt dat leerlingen behoefte hebben aan bepaalde extra kennis. Hierdoor ontstaat een beeld hoe de docent gebruik maakt maar ook omgaat met de feedback aan en van de leerlingen. Vervolgens wordt naar de schoolexamens gekeken. En wordt gekeken of de lessen, zoals omschreven door de docent en tijdens observaties waargenomen, zich verhouden met hetgeen inhoudelijk getoetst word. Ook wordt met behulp van observaties gekeken hoe de docent feedback geeft naar aanleiding van de schoolexamenresultaten en hoe de docent omgaat met vragen van leerlingen tijdens de les. Hierdoor wordt duidelijk hoe het informeel toetsen gaat op deze school, of er oefentoetsen zijn en hoe er gebruik wordt gemaakt van feedback bij de schoolexamens.

3.5.6 Variatie in toetsvragen

De zesde en laatste factor die Zevin bespreekt in zijn theorie over toetsing is de variatie in toetsvragen. Een (eind)toets moet volgens Zevin bestaan uit een gebalanceerde selectie van de essentiële vragen, gebaseerd op het onthouden van data en nieuwe voorbeelden.⁴³ Een toetscijfer moet daarom worden gevormd met behulp van verschillende manieren van testen; kennisvragen, invulvragen, combineren van items (1-d,2-a enz.), juist- onjuist vragen, multiple choice vragen, tekstvragen, klassikale vragen, inzichtvragen en essayvragen. Al deze individuele vraagvormen hebben voor- en nadelen wat betreft de evaluatie van de prestaties van de leerlingen. Daarom is het

⁴⁰ M. Valcke (2010). *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap*. Gent: Academia Press. 498.

⁴¹ J. Zevin (2007). *Social Studies for the twenty-first century*. New York: Lawrence Erlbaum Associates. 161.

⁴² Ibidem. 160.

⁴³ J. Zevin (2007). *Social Studies for the twenty-first century*. New York: Lawrence Erlbaum Associates. 160.

volgens Zevin van groot belang om bij toetsing zoveel mogelijk te variëren met de vraagvormen. Dan krijgen alle leerlingen, elk met verschillende sterke en zwakke kanten, de mogelijkheid om optimaal te presteren. Door variëteit krijgen leerlingen grofweg een gelijke kans om goed dan wel slecht te presteren, aldus Zevin.⁴⁴

Met behulp van de documentanalyse wordt in kaart gebracht welke soort vragen de schoolexamens bevatten. Wanneer dit in kaart is gebracht wordt de mate van variëteit duidelijk. Aan de docent wordt in het interview gevraagd hoe hij de vragen verzint, door hierbij door te vragen wordt de gedachtegang van de docent wat betreft de keuze voor bepaalde vragen zo duidelijk mogelijk. Een dergelijk beeld is nodig om een advies te kunnen geven over hoe hij er wellicht anders tegen aan kan kijken of op een andere wijze vragen kan opstellen. Aan de leerlingen wordt gevraagd of zij variëteit in vragen opmerken en of zij bepaalde vragen moeilijk dan wel makkelijk vinden. Als blijkt dat hier per leerling verschil in zit, dan is tevens de stelling van Zevin, dat leerlingen sterke en zwakke kanten hebben en variëteit alle leerlingen een goede kans geeft, onderbouwd.

3.6 Schema

De analysevragen zijn hier onder uitgewerkt en schematisch opgesteld.

DOCUMENTANALYSE schoolexamen	
Betrouwbaarheid	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Presteren alle havo-klassen op een zelfde toets vergelijkbaar (dit wordt gemeten door te kijken of de klassen gemiddeld dezelfde cijfers hebben bij hetzelfde schoolexamen) ?</i> - <i>Presteren de individuele klassen gemiddeld bij toets 1,2 en 3 (Dit wordt gemeten door te kijken naar de gemiddelde score van toets 1,2 en 3. Er wordt dan gekeken of dit gemiddelde cijfer bij alle 3 de toetsen ongeveer gelijk is) ?</i> - <i>Blijven dezelfde leerlingen zwak en dezelfde leerlingen sterk presteren gedurende het schooljaar (Hiervoor wordt per klas gekeken of de zwakke leerlingen steeds slecht scoren en de sterke leerlingen bij elke toets steeds hoog scoren)?</i> - <i>Hoe groot zijn de onderlinge verschillen?</i>
Validiteit	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Wat toetst de docent met zijn schoolexamens (welke kennis en vaardigheden worden daadwerkelijk getoetst tijdens het schoolexamen) ?</i> - <i>Wat doceert de docent in de lessen (dit wordt onderzocht met behulp van de lesplannen en aantekeningen die zijn gemaakt tijdens de lessen voorafgaand aan toetsen) ?</i> - <i>Test de docent met de toetsen wat hij daadwerkelijk wil toetsen (met behulp van de resultaten van de bovenstaande twee vragen moet een antwoord kunnen worden gegeven op de vraag; Komen het gedoceerde en het getoetste overeen)?</i>

⁴⁴ Myers, J. (2004). Assessment and Evaluation in Social Studies Classrooms: A Question of Balance. In A. Sears & I. Wright (red.), *Challenges & Prospects in Canadian Social Studies*. Vancouver: Pacific Educational Press). 163

Normering	<ul style="list-style-type: none"> - Worden er genoeg toetsvariaties gebruikt? (MPC's, open, essay, klassikaal, mondeling, presentatie vaardigheden etc.) - Is de normering gebaseerd op een klassenstandaard, absolute standaard of is deze op basis van persoonlijke groei? - Hoe is het toetscijfer opgebouwd, welke toetsvragen en onderdelen wegen hoe zwaar mee?
Standaardisering	<ul style="list-style-type: none"> - Is er een toets standaardisering; bestaan de toetsen telkens uit vergelijkbare (denk hierbij aan kennis-, inzicht-, toepassings- en actualiteitsvragen) onderdelen en hebben ze een vergelijkbare (is de verhouding tussen multiplechoice, open en actualiteitvragen steeds vergelijkbaar) opzet?
Feedback	<ul style="list-style-type: none"> - Hoe staat de toets in verhouding tot de les? - Wat wordt er in de lessen gedaan met de feedback op informele toetsing? - Wat wordt er gedaan ten aanzien van feedback naar aanleiding van de resultaten van de school examens? - Past de docent zijn lessen aan als blijkt dat de leerlingen behoefte hebben aan bepaalde kennis en vaardigheden? - Is er sprake van oefentoetsen?
Variatie in vragen	<ul style="list-style-type: none"> - Welk doeleinden hebben de vragen van het schoolexamen? Kennis, Toepassing, Affectief? - Wat voor soort vragen worden er gesteld op het schoolexamen? Multiplechoice, open, onjuist/juist, actualiteit, tekst-/beeldanalyse? - Wat is de inhoud van de vragen? Naar welke onderwerpen wordt gevraagd? - Dit moet leiden tot een antwoord op de vraag: is er genoeg variëteit in toetsvragen om alle leerlingen een eerlijke kans te geven?
INTERVIEW met de docent	
Betrouwbaarheid	<ul style="list-style-type: none"> - Heeft u aandacht besteed aan betrouwbaarheid van de toetsen? Zo ja, hoe heeft u dit gedaan (Doorvragen tot er een uitgebreide beschrijving wordt gegeven van de bestaande praktijk)?
Validiteit	<ul style="list-style-type: none"> - Wat wil u toetsen? - Wat moeten de leerlingen volgens u weten om een voldoende te halen?
Normering	<ul style="list-style-type: none"> - Waarom kiest u voor een bepaalde soort normering (welke normering is dit klassenstandaard, absolute standaard, persoonlijke groei)? - Welke vragen wegen zwaarder dan wel minder zwaar en waarom? - Waarom geeft u een bepaald aantal punten voor de vragen?

Standaardisering	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Vindt u dat u elke keer een zelfde soort toets geeft?</i>
Feedback	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Is voor u helder wat het niveau is van de leerlingen (Vraag door; dit kan duidelijk worden door middel van informeel testen en oefentoetsen, maakt de docent hier gebruik van, of hoe weet hij anders wat het niveau van de leerling is)?</i> - <i>Hoe ziet u de rol van het schoolexamen in verhouding tot de wekelijkse lessen?</i> - <i>Past u de les aan als u merkt dat leerlingen behoefte hebben aan bepaalde kennis?</i>
Variatie in vragen	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Hoe bedenkt de docent de vragen?</i> - <i>Hoe doet de docent dit (dit wordt zo expliciet mogelijk beschreven)?</i>
FOCUSGROEPEN	
Betrouwbaarheid	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Wat vinden leerlingen van de verschillende toetsen, hebben ze het idee dat er veel niveau verschil zit tussen toetsen (moeilijk/makkelijk)?</i>
Validiteit	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Weten de leerlingen wat de docent gaat toetsen bij het schoolexamen?</i> - <i>Weten de leerlingen wat ze moeten weten en kunnen (begrippen, actualiteit, feiten, toepassing) om een voldoende te kunnen halen?</i>
Normering	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Heeft de leerling het idee dat hij eerlijk danwel oneerlijk wordt beoordeeld (worden alle leerlingen even streng beoordeelt, denk je dat het uit zou maken als er een andere naam op je toetsblad staat)? Kun je hierbij voorbeelden noemen?</i> - <i>Vind je dat dit vak in vergelijking met andere vakken op school eerlijker of oneerlijker wordt beoordeeld? Geef voorbeelden van andere vakken en toetsen.</i> - <i>Welke normering heeft de voorkeur van de leerling; klassenstandaard, absolute standaard of persoonlijke groei (begrippen worden eerst uitgelegd)?</i> - <i>Welke normering zou de leerling het meest motiveren?</i>
Standaardisering	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Hebben de leerlingen het gevoel dat de toetsen steeds op een vergelijkbare manier zijn opgebouwd?</i> - <i>Hebben de leerlingen structuur ontdekt in de toets? Zo ja, wat is deze structuur?</i> - <i>Ervaren de leerlingen dat er steeds dezelfde soort vragen worden gesteld op het schoolexamen of zijn ze vaak verrast door de vragen?</i>

Feedback	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Hebben de leerlingen het gevoel dat ze goed zijn voorbereid op de toets?</i> - <i>Hoe bereiden de leerlingen zich voor?</i> - <i>Krijgen ze voor hun gevoel voldoende aanwijzingen of tips om zich goed voor te bereiden?</i> - <i>Kunnen ze een vak noemen waarbij ze zich beter/slechter kunnen voorbereiden en waarom?</i>
Variatie in vragen	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Ervaart de leerling variatie in het soort vragen op eenzelfde toets?</i> - <i>Vinden leerlingen bepaalde soorten vragen moeilijk of makkelijk?</i>

3.7 Samenvattend

De theorie van Zevin benoemt zes belangrijke factoren bij toetsing en geeft een advies hoe met deze factoren om te gaan. Deze factoren zijn dan de zes factoren voor de analyse van de schoolexamens. Op basis hiervan zijn analysevragen opgesteld voor een documentanalyse, het interview en de focusgroepen. Met behulp van deze vragen wordt duidelijk, aan welke kwaliteitsfactoren de toetsen maatschappijleer al voldoen en waar eventueel nog verbeterpunten liggen.

4. De resultaten

De aanleiding van het verslag zijn knelpunten die de docent op de onderzochte school ervaart met betrekking tot de schoolexamens. Dit is vastgelegd in bijlage één, het vooronderzoek. Hieruit komt naar voren dat de ondervraagde docent bij het maken van de schoolexamens veel tijdsdruk ervaart. Dit komt omdat hij alleen verantwoordelijk is voor alle havo en vwo maatschappijleerklassen. Klassen die tegelijkertijd steeds schoolexamens af moeten leggen. Door de tijdsdruk die de docent ervaart, gunt hij zichzelf niet de tijd om de schoolexamens die hij maakt uitgebreid te evalueren en te analyseren. Door het tijdsgebrek, maakt hij de schoolexamens, op basis van zijn gevoel. De docent geeft aan niet zeker te weten of hij op deze manier wel altijd tot betrouwbare toetsen komt, die je ook objectief kan nakijken.

Uit het vooronderzoek blijkt verder dat de toetsingsituatie van maatschappijleer bestaat uit een vijftal schoolexamens in een jaar. Hiervan zijn er vier theoretische schoolexamens over de lesmethode. Het vijfde schoolexamen is een praktische opdracht. Het onderzoek richt zich slechts op de drie theoretische schoolexamens die de leerlingen al hebben afgerond ten tijde van de start van dit onderzoek. De lessen Maatschappijleer worden door de docent gebruikt om met de leerlingen alle lesstof uit de lesmethode te behandelen en de leerlingen zo voor te bereiden op de toets. De toets zelf bestaat altijd uit een deel met open vragen en multiplechoice vragen. Voor de toets hebben de leerlingen 50 minuten de tijd. De schoolexamens van de havo leerlingen worden altijd afgenomen tijdens een vast toetsuur door een andere docent dan de vakdocent.⁴⁵

4.1 De resultaten

Om een omvattend advies te geven over hoe de schoolexamens te verbeteren is met behulp van de multi-methodeaanpak een case-study gedaan. Waarbij de vragen gesteld bij de drie dataverzamelmethode van de multi-methodeaanpak gebaseerd zijn op de theorie van Zevin. Deze theorie heeft geleid tot zes factoren dan wel maatstaven. Hieronder wordt per maatstaaf steeds de resultaten van de drie dataverzamelmethode besproken. Uiteindelijk zal dit leiden tot een goed beeld over de toetsing van de schoolexamens op de onderzochte school. Eerst wordt kort geschetst hoe de huidige schoolexamen vergaan.

4.2.1 Betrouwbaarheid

Er zijn zeven havo-klassen die steeds gelijke schoolexamens (1 tot en met 3) hebben gemaakt. Uit de documentanalyse blijkt dat de gemiddelde schoolexamencijfers van de drie schoolexamens van vijf van de zeven havo-klassen erg dicht bij elkaar liggen. Uit analyse blijkt dat de schommeling in klassengemiddelde bij de drie schoolexamens rond een half punt ligt. Dit impliceert een zeer hoge betrouwbaarheid. Twee klassen presteren nog stabiel, respectievelijk verschillen de klassengemiddelden van de drie schoolexamen maar 0.13 punt en 0.25 punt. Dat de klassengemiddelden maximaal maar een halve punt variëren is minimaal. En dus kun je zeggen dat de klassen stabiel scoren op hun schoolexamens. Dit is volgens Zevin een aanwijzing voor een betrouwbaar schoolexamen. Verder is er één klas, klas 4HE, die bij elk schoolexamen het best presteert. Dat steeds dezelfde klas erg sterk presteert, duidt ook op een hoge betrouwbaarheid

⁴⁵ Zie voor de bijbehorende data bijlage 1

volgens Zevin. Maar de schoolexamencijfers schetsen ook een ander beeld. Bij twee klassen schommelen de gemiddelde cijfers sterker, bij de ene klas is dit bijna een punt de andere klas zelfs andere halve punt. En er is niet één klas die continu het slechts presteert. Hoewel de schoolexamens op basis van vijf klassen erg betrouwbaar lijken, zetten de laatste bevindingen een kanttekening bij de betrouwbaarheid van de schoolexamens. Maar wat blijkt uit de andere data van de documentanalyse?

Bij betrouwbare toetsen moeten volgens Zevin ook individueel dezelfde leerlingen sterk dan wel zwak presteren.⁴⁶ Onder zwak verstaan we hier dat de leerlingen die onder het klassengemiddelde presteren. Onder sterk verstaan we dat de leerling gemiddeld een zeven of hoger staat en niet onder het klassengemiddelde heeft gescoord. Dan komt het volgende naar voren. Bij de schoolexamens zijn de zwakke leerlingen in vier havo-klassen consequent zwakker bij elk schoolexamen. Dit betekent dat ze elk schoolexamen onder het klassengemiddelde scoren. Bij de andere drie klassen scoort respectievelijk in één klas, klas H4A, één leerling bij één schoolexamen bovengemiddeld, de andere zwakkere leerlingen scoren steeds onder het klassengemiddelde. De zesde klas heeft leerlingen waarbij bij twee schoolexamens één van de zwakke leerlingen boven gemiddeld scoort, op één schoolexamen zijn er zelfs twee zwakke leerlingen die boven het klassengemiddelde uit komen. Bij deze klas presteert de zwakke leerling duidelijk niet continu zwak. Bij de zevende klas scoren van de zes zwakke leerlingen twee leerlingen bovengemiddeld en wel bij schoolexamen één en examen drie. Bij schoolexamen twee is dit één leerling. Deze laatste drie klassen laten zien dat in de havo-klassen op deze school de zwakke leerling niet consequent slechter scoort. Echter de meerderheid van hen, 66% van de zwakkere leerlingen uit deze laatste drie klassen, scoort wel consequent onder het gemiddelde. De sterkere leerlingen, leerlingen die een 7 of hoger scoren bij een schoolexamen, presteren stabiel. Deze leerlingen hebben steeds een schoolexamencijfer dat boven het klassengemiddelde ligt en gemiddeld een zeven is. Dit is te zien in de onderstaande tabel.

Overzicht sterke leerlingen

Klas	Leerling	Schoolexamen 1	Schoolexamen 2	Schoolexamen 3	Klassengemiddelde
H4A	A	8	7,2	5,9	5,9
	B	8,3	6,9	6,5	
H4B	A	7,9	6,7	8,5	5,5
H4C	A	7,1	8,1	6,5	5,3
H4D	A	7,6	7,7	5,8	5,6
	B	8,5	8,2	6,6	
H4E	A	6,4	7,6	7,8	6.0
	B	7,7	7,4	6,3	
	C	7,6	8,1	6,5	
H4F	A	7,5	8,0	7,0	5.7
H4G	A	8,0	7,5	6,4	5.5

⁴⁶ J. Zevin (2007). *Social Studies for the twenty-first century*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.153.

De betrouwbaarheid is op basis van deze data niet helemaal eenduidig. Maar de meeste klassen (meer dan twee derde van de havo-klassen), en de meeste leerlingen (ook meer dan twee derde) presteren continue, waarbij de klassengemiddelden minimaal afwijken en de leerlingen continu presteren. Hierdoor ontstaat het beeld dat de schoolexamens redelijk betrouwbaar zijn.

Beide focusgroepen antwoorden op de vraag in hoeverre zit er verschil in het niveau van de schoolexamens dat “de schoolexamens maatschappijleer elke keer hetzelfde niveau hebben”. Dit zou betekenen dat de betrouwbaarheid groot is. Maar wanneer er doorgevraagd wordt op dit antwoord spreken de leerlingen zichzelf tegen. Bij de vraag of de ene toets moeilijker is dan de andere blijkt dat de leerlingen sommige toetsen wel degelijk moeilijker vinden dan andere toetsen. Een leerling stelt opeens dat het niveau slechts “ongeveer dan” het zelfde is. De leerlingen hebben zelfs verklaringen voor de verschillen in moeilijkheid, die er nu toch opeens zijn. Ze denken dat het verschil in moeilijkheid komt doordat “het ene onderwerp van de toets moeilijker is dan het andere” en omdat “het ene hoofdstuk leuker is dan het andere”. Om daarna weer zichzelf tegen te spreken doordat focusgroep één vertelt dat “de toetsen wel even moeilijk zijn”. In focusgroep twee, bestaande uit leerlingen met een voldoende voor het vak Maatschappijleer, voegen de leerlingen wel toe dat er iets niveauverschil zit in de toetsen, “dat zie ik toch aan mijn cijfers”. Maar alle leerlingen vinden uiteindelijk dat de toetsen even moeilijk zijn of dat er niet zo veel verschil zit in het niveau van de schoolexamens. De leerlingen schetsen dus een betrouwbaar beeld van de schoolexamens.⁴⁷

Op basis van het interview met de docent blijkt dat deze weinig tijd investeert in de betrouwbaarheid van de toetsen. De docent zegt hierover “Ik heb niet de rust om toetsen te evalueren, om me af te vragen waar het goed gaat en waar niet. Het is al zo veel werk om alles na te kijken”. Juist dit soort toetevaluaties maken voor de docent inzichtelijk hoe er gepresteerd wordt, en als dit heel wisselend is of juist heel stabiel dan zegt dit iets over de betrouwbaarheid. Duidelijk wordt dat de docent betrouwbaarheid wel erg belangrijk vindt. Hij stelt; “betrouwbaarheid speelt bij mij een belangrijke rol”. Ondanks dat hij weinig tijd besteed aan het vergroten van de betrouwbaarheid door bijvoorbeeld het analyseren van schoolexamens, besteedt hij er dus wel aandacht aan. Dit doet de docent door “in elke klas dezelfde docent” te zijn. Hij zegt “Ik vertel bijna hetzelfde, waardoor leerlingen dezelfde input hebben”. Ook probeert hij de schoolexamens zo betrouwbaar mogelijk op te stellen en na te kijken “veel van de vragen in de toets heb ik benadrukt, bij stilgestaan of uitgelegd in de les” en “Ik weet al wat de antwoorden moeten zijn voordat de leerlingen de toets gaan maken. Zo weet ik zeker dat de vraag goed na te kijken is”. Uit een quote als “toch denk ik dat mijn toetsen betrouwbaar zijn” blijkt dat de docent de indruk heeft dat zijn toetsen erg betrouwbaar zijn. Zijn argumenten hiervoor zijn de consequente omgang met leerlingen en toetsing. Mijn indruk is dat hij inderdaad consequent is in de uitleg die hij geeft en de accenten die hij zet tijdens lessen in de verschillende klassen. De docent werkt in de lessen consequent naar de schoolexamens toe. Toch ben ik van mening dat een schoolexamenanalyse de moeite waard is, en daardoor de betrouwbaarheid ten goede zal komen. Een dergelijke analyse kan beter inzichtelijk maken hoe betrouwbaar de docent nu daadwerkelijk toets, in plaats van het beeld dat de docent nu heeft op basis van gevoel. Daarbij krijgt hij een scherp beeld over welke vragen de leerlingen moeilijk vinden.

⁴⁷ Zie voor de bijbehorende data bijlage 2 en 3

Alleen al een registratie van welke vragen het vaakst fout gaan, zou al meer informatie hierover opleveren.⁴⁸

Concluderend leiden de dataverzamelmethode tot een beeld waarin de havo-leerlingen redelijk consequent scoren op de schoolexamens. De leerlingen zelf ervaren weinig tot geen niveauverschil bij de schoolexamens. De docent vindt de betrouwbaarheid van zijn schoolexamens erg belangrijk, ondanks dat hij er weinig tijd in stopt. Zijn schoolexamens zijn volgens de docent betrouwbaar omdat hij voor alle klassen dezelfde docent is en dezelfde uitleg geeft en accent zet in de lessen. Duidelijk is dat de docent en de leerling consensus hebben bereikt over het feit dat de toetsen betrouwbaar zijn. De cijfers uit de documentanalyse geven een iets grilliger beeld, maar ook hieruit blijkt dat de betrouwbaarheid redelijk tot goed is.

4.2.2 Validiteit

De drie dataverzamelmethode zijn nodig om te kijken of er sprake is van valide toetsing.⁴⁹ Uit het interview met de docent blijkt wat hij wil toetsen en wat de leerlingen moeten kennen en kunnen voor het schoolexamen. De docent zegt; “ik toets voornamelijk kennis” “vaardigheden toets ik met de open vragen en met de praktische opdracht.” Het leerdoel van de docent is voornamelijk dus kennis, daarna volgt toepassing van deze kennis. Bij de open vragen worden dus vaardigheden getoetst, bij de multiple-choicevragen draait het voornamelijk om het toetsen van de kennis van leerlingen. De docent stelt “Leerlingen moeten alle hoofdstukken van een thema leren en de opgaven uit het werkboek maken” om een voldoende te halen. Dat de leerlingen de “zwart gedrukte woorden moeten kennen” benadrukt de docent extra. Hieruit blijkt dat de docent veel kennis wil toetsen, maar ook, zij het in mindere mate, vaardigheden toetst met de schoolexamens. De docent vindt de begrippen belangrijk, verder maakt hij niet echt onderscheid welke leerstof belangrijker danwel minder belangrijk is.⁵⁰

Met behulp van de focusgroepen wordt duidelijk of de kennisdoeleinden van de docent voor de leerlingen helder zijn en of de leerlingen weten wat ze moeten leren voor het schoolexamen. De focusgroepen schetsen, niet geheel verrassend, verschillende beelden. Focusgroep één, bestaande uit leerlingen met een onvoldoende, geeft aan dat ze slecht kunnen inschatten wat de docent gaat toetsen en wat ze dus op het schoolexamen moeten verwachten. De leerlingen zeggen hierover “Ik vind het wel lastig om in te schatten wat er in de toets komt” en “door sommige vragen ben ik echt verrast”. Doordat de leerlingen moeite hebben met het inschatten van wat er op het schoolexamen gevraagd wordt, wordt het ze ook niet duidelijk wat ze moeten doen om een voldoende te halen. De leerlingen vertellen “Inmiddels heb ik geen idee meer wat ik moet doen om een voldoende te halen”, “ik heb alles geprobeerd....maar ik haal maar geen voldoende”. Wanneer er door wordt gevraagd kunnen de leerlingen wel benoemen dat steeds begrippen en actualiteit worden getoetst. En ook weten ze dat het schoolexamen bestaat uit multiplechoice vragen en open vragen. Deze kennis helpt de leerlingen voor hun gevoel niet “Dan weet je nog steeds niet welke begrippen er precies in kunnen komen, en alle begrippen zijn te veel om te leren”.

⁴⁸ zie voor de bijbehorende data bijlage 4

⁴⁹ J. Zevin (2007). *Social Studies for the twenty-first century*. New York: Lawrence Erlbaum Associates. 159-160

⁵⁰ Zie voor de bijbehorende data bijlage 4

Focusgroep twee, bestaande uit leerlingen die voldoende staan voor het vak, schetsen een compleet ander beeld. Zij geven aan dat ze een goed beeld hebben wat de docent gaat toetsen “Ja natuurlijk weet je wat de docent gaat toetsen, hij doet elke keer hetzelfde”. De leerlingen vinden dat de docent erg duidelijk aangeeft wat er in het schoolexamen komt. Uitspraken als “van sommige vragen weet je dat ze er in komen, omdat die heel uitgebreid in de les worden besproken” en “Soms verraadde de docent letterlijk de vragen, dan zegt hij; dat begrip ga ik eens op het schoolexamen vragen” geven aan dat de docent redelijk expliciet aangeeft wat de leerlingen moeten leren. Focusgroep twee zegt dat ze daardoor goed weten wat ze moeten doen om een voldoende te halen. Daarbij is de opbouw van de toets steeds gelijk, dezelfde elementen komen telkens terug. Een leerling zegt daarover “Ja, ik weet wel wat ik moet doen om een voldoende te halen... Na de eerste toets wist ik een beetje wat ik moest weten en kunnen. Tenminste als het een zelfde soort toets zou zijn. En dat is het steeds”.⁵¹ Beide focusgroepen geven een compleet ander beeld over de validiteit. Dit verschil tussen deze twee groepen is zo opvallend en interessant dat we in sectie 5 hiervoor een mogelijke verklaring zoeken.

In de documentanalyse is in kaart gebracht hoeveel kennis-, toepassing- en affectieve vragen er zijn in elk schoolexamen. Hieruit blijkt dat de meeste toetsvragen zuiver cognitief van aard zijn. In de toets zitten slechts enkele toepassingsgerichte vragen. Affectieve vragen komen niet voor in de drie geanalyseerde toetsen. Dit sluit aan bij de doelstelling van de docent om voornamelijk kennis te toetsen en vaardigheden beperkt in de open vragen te toetsen. Wanneer vervolgens gekeken wordt naar welke onderwerpen de leerlingen moeten leren voor schoolexamens, hieronder gerangschikt per paragraaf dan wel hoofdthema, blijkt niet elke paragraaf even belangrijk. Opvallend is dat de paragrafen die de internationale dimensie en de toekomstvisie bespreken amper getoetst worden in het schoolexamen. Onduidelijk is waarom dit zo is, en bovendien of de leerlingen weten dat deze paragrafen blijkbaar minder belangrijk zijn. Daarnaast valt op dat er over de eerste paragraaf weinig vragen worden gesteld. Dit is logisch te verklaren doordat een eerste paragraaf vaak een introductie is van het onderwerp en slechts enkele basisprincipes behandelt. Deze kennis zit impliciet vaak verweven in veel meer vragen.⁵²

Schoolexamen	Onderwerp	Aantal vragen	Percentage
Schoolexamen 1	Overige	32	100 %
	Internationaal	0	0 %
	Toekomst	0	0 %
Schoolexamen 2	Overige	48	96 %
	Internationaal	2	4 %
Schoolexamen 3	Overige	42	95,5 %
	Toekomst	2	4,5 %

Uit de documentanalyse blijkt dat de docent helemaal aansluitend bij zijn doelstelling, veel kennis toetst. Echter niet alle behandelde stof wordt even zwaar getoetst op het schoolexamen, terwijl de docent aangeeft dat de leerling alle stof moet kennen om een voldoende te halen. Hij zegt in het interview namelijk; “de lijn van het boek aan te houden” en dat “de leerlingen alle hoofdstukken moeten leren van het thema om een voldoende te kunnen halen”. Uit de bovenstaande tabel blijkt

⁵¹ Zie voor de bijbehorende data bijlage 2 en 3

⁵² Zie voor bijbehorende data bijlage 5

echter dat wanneer de leerlingen de internationale- en toekomstonderdelen niet leren voor het schoolexamen ze nog een ruime voldoende kunnen scoren aangezien dit erg beperkt wordt getoetst.

Dit alles leidt tot de conclusie dat de docent duidelijke leerdoelen, kennis op het gebied van rechtstaat, parlementaire democratie en de verzorgingsstaat voor ogen heeft en deze leerdoelen ook toetst met behulp van de schoolexamens. De docent meet zover dus valide het leerdoel (feiten)kennis. De kanttekening die hierbij moet worden gemaakt is een kanttekening ten aanzien van de inhoud van de toets. Niet alle feiten kennis van een hoofdstuk wordt even zwaar in de schoolexamens getoetst. Alle paragrafen van een hoofdstuk zijn niet even belangrijk. Terwijl de docent wel stelt dat de leerlingen alle paragrafen moeten leren om een voldoende te kunnen halen. Helaas kan ook niet gezegd worden of de docent tijdens de les benoemt dat bepaalde paragrafen minder belangrijk zijn. Wellicht toets de docent het kennisdoel toch minder valide dan aanvankelijk lijkt. Duidelijk wordt wel dat de leerlingen die goed presteren vinden dat de leerdoeleinden duidelijk in de klas worden behandeld. Terwijl de andere groep leerlingen, die onvoldoende presteren, het erg lastig vinden om in de les op te pikken wat nu daadwerkelijk de leerdoeleinden zijn. Zij krijgen geen vat op wat van belang is voor de toets. Over het geheel genomen wordt er wel valide getoetst, de zwakke leerling heeft echter moeite om de leerdoeleinden op te pikken tijdens de les, en niet alle leerstof is even belangrijk.

4.2.3 Normering

Naar aanleiding van de focusgroepen, interview en documentanalyse is het heel duidelijk dat de normering voor maatschappijleer op de onderzochte school de absolute normering is. Zevin adviseert ook andere normeringen te hanteren omdat deze de leerlingen meer kunnen motiveren. Uit gesprekken met focusgroep twee, leerlingen met voldoende, blijkt dat de leerlingen denken dat ze het meest gemotiveerd zullen zijn bij de voor hen bekende absolute normering. Een leerling zegt hierover "Dan zou ik toch het meest gemotiveerd zijn bij absolute standaarden" want "Als er een klassenstandaard zou zijn zou ik minder leren dan ik nu doe ... dan hoef je alleen maar bij de betere helft van de klas te horen". Normering op basis van persoonlijk groei vinden de leerlingen al helemaal geen optie want "Elk schoolexamen gaat over een ander onderwerp, daar kun je toch niet verder in groeien dan". Leerlingen en docent zijn er van overtuigd dat de absolute normering de beste methode is, die hen het meest motiveert. Uit het interview maak ik op dat de docent voor de absolute manier van normering heeft gekozen omdat tijdens zijn opleiding is verteld dat dit de betrouwbaarste normering is. Dit maak ik op uit zijn woorden "Cito cursus ... heb ik geleerd dat absolute normering de beste normering was". Daarnaast zijn leerlingen volgens de docent "deze normering gewend", waardoor hij het een betere methode vind.

Focusgroep één, de leerlingen met onvoldoendes, voelt wel meer voor een cijfer gebaseerd op de prestaties van de klas als geheel "Zo'n klassenstandaard zou wel mooi zijn, dan hoef je alleen maar bij de betere helft te horen". Echter ze erkennen ook "dat ik dan minder zou gaan leren". Het lijkt logisch dat de leerlingen met onvoldoendes voor het vak de normering wel zien zitten, de normering zou volgens Zevin juist de zwakkeren motiveren waardoor het ook de voorkeur krijgt van deze groep.⁵³ Opvallend is dat deze zwakkere leerlingen niet denken dat deze normering hun meer zal motiveren.

⁵³ Zie voor de bijbehorende data bijlage 2,3,4 en 5

Daarnaast is er iets verder door gevraagd dan noodzakelijk voor het kader van Zevin. Aan de leerlingen is de vraag voorgelegd of de docent de schoolexamens eerlijk beoordeeld. Dit geeft een beeld hoe de leerling tegen de beoordeling aankijkt. Hetgeen een iets breder beeld biedt dan alleen normering. De resultaten tussen beide focusgroepen hadden niet meer kunnen verschillen. Focusgroep één (onvoldoendes voor maatschappijleer) vindt dat de docent oneerlijk beoordeelt. Er wordt onder andere gezegd “wanneer ik een andere naam op de toets zou zetten zou ik een heel andere cijfer hebben”, “de docent kijkt te streng na”, “Ja, de docent wil altijd precies het juiste antwoord horen”. Focusgroep twee (de leerlingen met voldoende) zijn het er unaniem over eens dat de docent heel eerlijk de schoolexamens beoordeeld. Dit weten ze zo zeker omdat “je bij de toetsbespreking de antwoordenformulieren krijgt. Je kan dan alle toetsvragen zelf ook nog eens nakijken”. En dat terwijl focusgroep één aangeeft dat het juist mis gaat bij het bespreken van de schoolexamens. Ze zeggen “Wanneer je uitleg wilt waarom iets is fout gerekend of je maar een paar punten hebt gekregen, dan wordt de docent boos” en “Hij legt dan niet rustig uit waarom het fout is”.⁵⁴ De mogelijke oorzaken van dit opvallende verschil worden besproken in sectie 5.

De documentanalyse bevestigt nogmaals het gebruik van de absolute normering. Verder is gekeken naar de wijze van toekennen van de punten. De open vragen wegen hier het zwaarst mee. De docent geeft op de toets aan hoeveel punten ze kunnen scoren met behulp van de vragen. Dit maakt het voor de leerlingen inzichtelijk hoe belangrijk een vraag is.

Het is duidelijk dat op de onderzochte school een absolute normering wordt gebruikt. Deze methode wordt overigens op bijna alle scholen in Nederland gebruikt als normering voor de schoolexamens maatschappijleer.⁵⁵ De leerlingen en docent van de onderzochte school twifelen er dan ook niet aan dat dit de juiste methode is. Maar volgens Zevin is het meer motiverend om naast een dergelijk absoluut cijfer ook een cijfer te geven welke het persoonlijk succes van de leerlingen meet. Een methode die afwijkt van de standaard in Nederland. Maar het is een methode die sinds de vernieuwingen van het vak maatschappijleer met de ingang van de tweede fase in 2007 zeker een mogelijk is.⁵⁶

4.2.4 Toetstandaardisering

Consistentie in de schoolexamens zorgt ervoor dat de leerlingen weten wat ze kunnen verwachten van de toets en zo zich hiervoor optimaal op kunnen voorbereiden. Uit de focusgroepen blijkt dat de leerlingen vinden dat de schoolexamens steeds op een vergelijkbare wijze zijn opgebouwd. Beide focusgroepen kunnen benoemen uit welke onderdelen de toets is opgebouwd namelijk “de toets begint altijd met een aantal begrippen, dan zijn er allerlei open vragen” “En wel 30 multiplechoice vragen” “5 tot 10 vragen daarvan gaan over de actualiteit”. De leerlingen noemen dus begrippen, open vragen, actualiteit en multiplechoicevragen als toetsonderdelen, welke aldus de documentanalyse inderdaad steeds de vaste onderdelen zijn. De docent benoemt dezelfde schoolexamenonderdelen.⁵⁷ Een analyse van de schoolexamens laat zien dat de toetsen inderdaad

⁵⁴ Zie voor de bijbehorende data bijlage 2 en 3

⁵⁵ Noordink H. (2007). SLO. *Handreiking Maatschappijleer/Maatschappijwetenschappen havo/vwo*. Geraadpleegd op 10 augustus 2012 op http://www.slo.nl/downloads/archief/Handreiking_20maatschappijleer-wetenschappen.pdf/

⁵⁶ Ibidem

⁵⁷ Zie voor de bijbehorende data bijlage 4

steeds uit vergelijkbare onderdelen zijn opgebouwd. De schoolexamens beginnen namelijk steeds met een korte instructie. Vervolgens bestaat de toets uit twee delen; open vragen en multiplechoicevragen. De verhouding tussen de openvragen en multiplechoicevragen is steeds vergelijkbaar. Open vragen tellen voor 62,5% tot 70% mee.⁵⁸ De toets bestaat consequent grotendeels uit kennisvragen. Ook is het onderdeel actualiteit steeds aanwezig in de toets. De procentuele aanwezigheid van de actualiteit in de toets is echter meer variabel, namelijk tussen 10 en 33 procent.⁵⁹

Uit de drie dataverzamelmethode blijkt dat de schoolexamenstructuur sterk gestandaardiseerd is. Desondanks vertellen de leerlingen van focusgroep één (de leerlingen die onvoldoendes hebben) dat ze soms overvallen worden wanneer ze de schoolexamen vragen maken. Ze vertelden me "sommige vragen verrassen me echt". Deze leerlingen hebben vooral moeite om de schoolexamens met elkaar te vergelijken, ze zeggen letterlijk "Wat er getoetst wordt is steeds zo anders dat ik de toetsen moeilijk kan vergelijken".⁶⁰ Ondanks het feit dat er bij focusgroep één (de groep met de onvoldoendes) wel enig inzicht is in de toetsstructuur -ze herkennen het type vraag dat gesteld wordt- lijkt er bij deze leerlingen inzicht in de toetsinhoud te ontbreken. Zo geven ze aan "dan staat er een vraag en dan denk ik dat heb ik niet gehoord of gelezen". Daarnaast hebben ze het gevoel dat ze goed hebben geleerd maar de resultaten volgen niet "ik heb elke keer het gevoel dat ik goed heb geleerd".

De data duiden op een hoge toetsstandaardisering. Opvallend is dat de leerlingen van focusgroep één ondanks de hoge standaardisering, aangeven soms verrast te zijn door de vragen.

4.2.5 Feedback

De feedback van summatieve toetsing zoals het schoolexamen, is het examencijfer. Echter hier wordt ook gekeken naar de meer omvattende feedback beschreven in het theoretisch kader, behorend bij formatieve toetsing. Feedback zorgt ervoor dat leerlingen hun eigen niveau kunnen inschatten en dat leerlingen te weten komen waar ze zich moeten inspannen om op het gewenste niveau te komen. Wanneer leerlingen zich goed voorbereid voelen is dit een aanwijzing dat de feedback goed verloopt. Focusgroep één, bestaande uit leerlingen die onvoldoende staan, schetsen een beeld over feedback waarbij ze weinig tips en aanwijzingen ontvangen van de docent. Een leerling vraagt zichzelf hardop af "krijgen we tips dan?". Hierdoor hebben de leerlingen moeite om selectief met de leerstof van het schoolexamen om te gaan. Ze zeggen "ik vind het erg lastig om te zien wat ik wel en niet moet leren" "daar wil ik wel tips over" "Nu is het te veel dat ik moet leren". Het gevolg is dat de leerlingen alles proberen te leren, hetgeen voor de meeste leerlingen niet haalbaar is. Focusgroep twee (voldoende) schetst een compleet ander beeld over de feedback van de docent. Ze vinden dat de docent erg veel tips en aanwijzingen geeft voor de toets. De leerlingen zeggen zelfs "De docent geeft veel tips", "hij vertelt wat belangrijk is en wat je moet kunnen" en "deze tips helpen zeker bij het leren". Deze aanwijzingen helpen dus volgens deze focusgroep echt bij het leren en geven de leerlingen een gevoel van vertrouwen ten aanzien van de toets. De leerlingen zeggen dat zelfs "bij Maatschappijleer wordt alles het best uitgelegd, ik voel me daarom beter voorbereid".

⁵⁸ Zie voor de bijbehorende berekening bijlage 5

⁵⁹ Zie voor de bijbehorende data bijlage 5

⁶⁰ Zie voor de bijbehorende data bijlage 2 en 3

Aan alle leerlingen is gevraagd wat ze allemaal doen om zich voor te bereiden. Opmerkelijk is dat beide focusgroepen de schoolexamens anders voorbereiden. Focusgroep één, die met de onvoldoendes, maakt samenvattingen, leert deze vervolgens en bekijkt het werkboek. De leerlingen met voldoende besteden naast het bestuderen van de samenvatting en het werkboek ook tijd aan de opdrachten die de leerlingen online kunnen maken.⁶¹ De leerlingen met de voldoende bestuderen dus een bron die de leerlingen met de onvoldoendes niet bestuderen voor het schoolexamen. Naast het feit dat de leerlingen een heel verschillend gevoel hebben over hun voorbereiding, hebben beide focusgroepen ook een verschillend beeld over de feedback tijdens het bespreken van het schoolexamen. Focusgroep één benoemt dat ze zich niet op een hun gemak voelen om vragen te stellen over de manier van beoordelen. Enkele leerlingen zeggen zelfs dat de docent “oneerlijk beoordeelt”, “je wordt direct uitgeschreeuwd als je een vraag hebt” en “ hij legt niet rustig uit waarom het fout is”. Terwijl focusgroep twee juist de docent roemen omdat hij nakijkdocumenten uitdeelt zodat je de toets zelf goed kan analyseren. Zij benadrukken in hun reacties dat “je krijgt bij de toetsbespreking antwoordformulieren. Je kan dan alle toetsvragen zelf nog eens nakijken” en “als je vindt dat je oneerlijk beoordeeld bent, of de docent een foutje heeft gemaakt, dan kun je daar de docent op aanspreken”. Deze leerlingen vinden dus dat de docent goed uitlegt en feedback geeft naast alleen de schoolexamen resultaten.⁶²

Met behulp van oefentoetsen en informeel testen krijgt de docent een beeld van het niveau van de leerlingen en weet hij waar hij nog meer aandacht aan of uitleg over moet geven. Uit het interview blijkt dat de docent geen oefentoetsen af neemt. Toch heeft hij het gevoel dat hij het niveau van de leerlingen goed kent. Hij stelt; “het niveau van de leerlingen is voor mij helder”. Vervolgens spreekt hij zichzelf tegen door ook te zeggen “Het is soms een verrassing dat er zo veel onvoldoendes vallen bij een schoolexamen, dan dacht ik dat leerlingen goed geleerd hadden en hun best hadden gedaan” en “in het begin van het schooljaar is het soms lastig om het niveau van de leerlingen goed in te schatten”. Uit deze gegevens blijkt dat de docent het niveau inschat op basis van de toetsresultaten. Hij schat het niveau van de leerlingen op basis van de feedback die hij krijgt bij deze summatieve toetsing, de cijfers. Daarom heeft hij voor de eerste toets moeite met het inschatten van het niveau. Door meer te doen met feedback die hoort bij de formatieve manier van toetsen zal de docent een completer beeld krijgen van het niveau van de leerling. Een oefentoets lijkt daarom een toegevoegde waarde te hebben, dan wordt voor de toets al duidelijk waar de leerlingen staan en waar ze nog aan moeten werken. Bovendien werkt het motiverend als de leerlingen waarnemen dat zij na inzet (leren en oefeningen maken) beter scoren op de echte toets dan op de oefentoets.⁶³

Uit observaties blijkt dat de lessen worden gebruikt om naar de toets toe te werken. De docent zegt ook “ik werk met mijn lessen echt naar het schoolexamen toe”. De docent past snel zijn les iets aan als leerlingen behoefte hebben aan bepaalde uitleg, zo blijkt uit observaties. De docent vindt het dan ook erg belangrijk om dit te doen. Hij zegt in het interview “Mijn manier van lesgeven is zo dat ik leerlingen veel ruimte geef... leerlingen zelf aan laat geven wat ik moet uitleggen”. Na de schoolexamens is er één les die wordt besteed aan het uitdelen van de schoolexamencijfers en het geven van feedback op de schoolexamens. De feedback behelst, een korte klassikale bespreking, waarbij de belangrijkste fouten van alle havo-leerlingen worden behandeld. Daarna kunnen de

⁶¹ Zie voor de bijbehorende data bijlage 2 en 3

⁶² Ibidem.

⁶³ Ibidem.

leerlingen zelfstandig nagaan welke fouten zij zelf hebben gemaakt en wat het goede antwoord had moeten zijn. Dit gebeurt met behulp van de gemaakte toetsen en antwoordmodellen, welke worden uitgedeeld. Uit observaties blijkt dat niet alle leerlingen hier even serieus naar kijken. De docent is zich hier bewust van en verklaart dit in het interview door te zeggen dat “voor de leerlingen het onderwerp is afgerond, zij krijgen het nooit meer weer tijdens dit vak”. Het is inderdaad zo dat deze leerlingen het vak maar één jaar volgen en steeds één van de vier onderwerpen definitief afronden. Een andere verklaring kan worden gegeven op basis van de focusgroep gesprekken. Sommige leerlingen geven aan dat ze niet aan de docent kunnen vragen waarom hun antwoord fout is omdat hij dan boos wordt, dit kan als gevolg hebben dat de leerlingen de schoolexamens niet of minder goed nakijken.⁶⁴

Duidelijk is dat de docent de leerlingen probeert voor te bereiden op de schoolexamens. De tips en aanwijzingen worden niet door de zwakkere leerlingen opgepakt. De docent heeft veel aandacht voor vragen die de leerlingen stellen. Hierdoor en met behulp van de schoolexamencijfers krijgt de docent een beeld van het kennisniveau. Hierbij ontbreken oefentoetsen in zijn geheel. De feedback is dus daarnaast erg docentgestuurd, waarbij de docent inzicht verkrijgt in het niveau van de leerlingen, door de cijfers en door de informele toetsing. Echter de leerlingen verkrijgen geen of onvoldoende inzicht in hun eigen niveau. Dit geldt vooral voor de leerlingen die vaak onvoldoendes scores. Het bespreken van de schoolexamens is erg summier, en de leerling bepaalt zelf hoeveel hij uit de aangereikte feedback haalt, door actief naar de toets te kijken of alleen snel de punten na te tellen. Op deze wijze heeft het bespreken van de schoolexamens erg weinig nut.

4.2.6 Variëteit in toetsvragen

Wanneer een toets bestaat uit een variëteit aan vragen krijgen leerlingen grofweg een gelijke kans om goed dan wel slecht te presteren, aldus Zevin.⁶⁵ Uit de focusgroepen blijkt dat de leerlingen vinden dat er variatie is in het soort toetsvragen is, ze benoemen “er zijn multiplechoice vragen, en open vragen” “en je vergeet dat er juist/onjuist vragen zijn” “en vragen over de actualiteit”. Tijdens de focusgesprekken wordt duidelijk dat leerlingen erg verschillende vraagsoorten moeilijk dan wel makkelijk vinden. Multiplechoicevragen worden als moeilijk en makkelijk benoemd, maar ook de actualiteitsvragen en open vragen worden als moeilijk bestempeld. En daarmee zijn precies alle soorten vragen benoemt, die de leerlingen kunnen benoemen.⁶⁶

De docent selecteert de soorten vragen op basis van een database, waarin vragen van de methode zitten, maar ook vragen die de docent in het verleden heeft bedacht. Daarbij voegt hij vaak enkele actualiteitsvragen, die hij bedenkt op basis van krantenartikelen en het nieuwsbericht. Het formuleren van en kiezen voor bepaalde vragen gaat grotendeels op basis van gevoel.⁶⁷

Met behulp van de documentanalyse zijn de vragen in verschillende categorieën ingedeeld; op leerdoeleinden, soort vraag en inhoud. Dit is gedaan door de vragen te tellen en het gemiddelde aantal vragen per schoolexamen in een bepaalde categorie om te zetten in percentages zodat de lezer zich hierover een duidelijk beeld kan vormen. Hieronder zie je de uitkomsten in drie tabellen.

⁶⁴ Zie voor de bijbehorende data bijlage 5

⁶⁵ Ibidem. 163.

⁶⁶ Zie voor de bijbehorende data bijlage 2 en 3

⁶⁷ Zie voor de bijbehorende data bijlage 5

Leerdoeleinden

	%Cognitieve vragen	%Toepassing vragen	%Affectieve vragen
SE1	90,6%	9,4%	0%
SE2	91,1%	8,9%	0%
SE3	92,9%	7,1%	0%

Soorten vragen in percentages

	SE1	SE2	SE3
MPC	73,5%	66,7%	71,4%
Open	26,5%	33,3%	28,6%
Juist/Onjuist Vragen	2,9%	6,7%	16,7%
Actualiteit	26,5 %	8,9%	28,6%
Tekst/beeld analyse vragen	5,9%	11,1%	9,5%

Inhoud van de vragen

Onderwerp SE1	Totaal percentage	Onderwerp SE2	Totaal percentage	Onderwerp SE3	Totaal percentage
Recht en Rechtvaardigheid	8,8%	Politiek algemeen	2,2%	Waarom werken	16,7%
Grondbeginselen van de rechtsstaat	11,8%	Politieke stromingen	19,9%	Arbeidsinhoud, omstandigheden, voorwaarden & verhoudingen	19%
Rechtsstaat in discussie	5,9%	Politieke partijen	17,8%	Arbeidsmarkt	11,9%
Strafrecht: opsporing	17,6%	Verkiezingen	11,1%	Van nachtwakersstaat tot verzorgingsstaat	16,7%
Strafrecht: de rechter	11,8%	De regering	11,1%	De verzorgingsstaat	11,9%
Crimineel gedrag: hoe ontstaat het en wat doen we ertegen	14,7%	Het parlement	8,9%	De verzorgingsstaat onder druk	4,8%
Burgerlijk recht	2,9%	Gemeente en Provincie	8,9%	De toekomst van de verzorgingsstaat	7,1%
Internationale vergelijkingen	0%	Internationale politiek	4,4%		
Grenzen aan de rechtsstaat	0%	Politiek in de praktijk	13,3%		

Allereerst zien we dat meer dan negen procent kennisvragen zijn. Daarnaast zijn er iets minder dan tien procent toepassingsvragen en er worden geen affectieve vragen gesteld. Logisch, want de docent hecht veel waarde aan het objectief en betrouwbaar beoordelen van de toetsen. Affectieve vragen zijn veel moeilijker om objectief te beoordelen.⁶⁸ Vervolgens is gekeken naar het soort vragen, meer dan twee derde zijn open vragen, ruim één vierde zijn multiplechoice vragen. Deze vragen kun je weer onderverdelen in onjuist/juist vragen, met een percentage tussen de drie en zestien procent, actualiteitsvragen, tien tot bijna dertig procent en tekst- en een percentage beeldanalysevragen van tussen de zes en elf procent. Elke paragraaf dan wel hoofdstuk per thema behelst tien tot twintig procent van het schoolexamen. Enkele paragrafen uitgezonderd, die al zijn besproken bij de factor validiteit. De schoolexamens bestaan dus grofweg uit open- en multiplechoicevragen. Beide zijn voornamelijk kennisvragen, waarbij beperkt naar toepassing en analyse van de leerlingen wordt gevraagd. De soorten vragen variëren tussen open, multiplechoice, onjuist/juist, beeld-/tekstanalyses en actualiteit. Dit is erg beperkt als je weet dat er tientallen manieren van toetsing mogelijk zijn.⁶⁹ Er is dus niet de hoeveelheid variëteit in de schoolexamens aanwezig, noodzakelijk om alle leerlingen voldoende kansen te geven zoals Zevin voorstelt.

4.3 Samenvattend

De schoolexamens van maatschappijleer op de onderzochte school blijken aan de maatstaven betrouwbaarheid, validiteit en toetsstandaardisering te voldoen. Aan de maatstaven feedback, normering en variatie in vragen wordt niet voldaan.

De betrouwbaarheid van de toets is goed. De meeste schoolexamencijfers liggen dicht bij elkaar. Tussen de leerlingen en docent bestaat consensus over dat de schoolexamens betrouwbaar zijn. Ook met de validiteit van de toetsen zit het goed, de docent heeft duidelijke leerdoelen en kennis over de verschillende thema's voor ogen. Hij toetst deze leerdoelen vervolgens dan ook met behulp van de schoolexamens. Echter niet elk onderdeel van de toets blijkt even belangrijk te zijn, terwijl de docent wel zegt dat dit zo is. Daarbij heeft de zwakkere leerling moeite om inzicht te verkrijgen in wat de docent gaat toetsen en wat er dan gedaan moet worden voor een voldoende. De toetsen zijn verder in hoge mate gestandaardiseerd zoals Zevin ook graag ziet. Gedurende het jaar blijven de toetsen onveranderd. De opbouw van de toetsen is steeds vergelijkbaar, en de meeste leerlingen herkennen dit patroon. Ondanks dat het patroon van toetsonderdelen wordt herkend, zijn de zwakkere leerlingen vaak verrast door de inhoud van de toetsvragen.

Aan de maatstaaf feedback voldoen de schoolexamens niet geheel. Hoewel er in de lessen veel aandacht en tijd is voor informeel toetsen, gebeurt dit op een docentgestuurde manier, waardoor de leerling geen compleet beeld krijgt van zijn eigen niveau. Oefentoetsen zouden hier een uitkomst kunnen bieden. De feedback na toetsen is weinig efficiënt, een behoorlijk aantal leerlingen wordt met de huidige methode niet bereikt. Op de onderzochte school wordt verder een absolute normering gehanteerd voor de schoolexamens, hetgeen vaak gebeurt bij summatieve toetsen. Hiervan is Zevin echter geen voorstander. Er wordt geen aandacht besteed aan het uitdrukken van

⁶⁸ Olgers, T. e.a. (2010) *Handboek vakdidactiek Maatschappijleer*. Amsterdam: Instituut voor publiek en politiek. 161.

⁶⁹ Zevin, J. (2007). *Social Studies for the twenty-first century*. New York: Lawrence Erlbaum Associates. 162.

de persoonlijke groei van de leerling. Er is echter wel consensus tussen leerlingen en docent dat dit beste manier van beoordelen is. Afgevraagd kan dus worden of de normering met het uitdrukken van persoonlijk groei een toevoeging heeft als leerling en docent erg tevreden zijn. De schoolexamens bieden niet genoeg variëteit om alle leerlingen voldoende kansen te geven zoals Zevin voorstelt.

Overal in het interview met de docent schemert door dat tijdsdruk en objectiviteit belangrijke factoren voor de docent zijn. Hij stelt vaak "de keuze ... maak ik door tijdsgebrek". De aanbeveling moet hier zeker mee rekening houden. Anders wordt het een aanbeveling die de docent weinig zal aanspreken en waarmee vervolgens amper wat gedaan wordt.

5. Verschil tussen de focusgroepen

Goed kwalitatief onderzoek roept vaak nieuwe vragen op.⁷⁰ Uit één van de dataverzamelingmethoden, de focusgroep gesprekken kwam een zeer opvallend verschil tussen de twee focusgroepen naar voren. Omdat verwacht werd dat leerlingen die onvoldoende voor het vak staan, focusgroep één, wellicht andere antwoorden zouden geven dan leerlingen die alleen voldoende voor het vak scoren, focusgroep twee, is er gekozen voor twee groepen. Het verschil tussen deze groepen is op twee onderwerpen erg groot. Hetgeen vragen oproept waarom juist hier de verschillen tussen de groepen leerlingen zo groot zijn. Hieronder worden specifiek de verschillen geanalyseerd met als doel een suggestie te geven voor een vervolg onderzoek.

De verschillen in reacties van de leerlingen zijn erg groot als er wordt gevraagd naar de voorspelbaarheid van de toetsvragen. Beide groepen leerlingen kunnen de structuur van de toetsen benoemen. Maar focusgroep één (onvoldoende) geeft daarbij aan tijdens het schoolexamen vaak voor verrassingen komen te staan. Focusgroep twee (voldoende) stelt ten hoogste soms verrast te zijn dat vragen die zo nadrukkelijk besproken zijn letterlijk weer in het schoolexamen komen, dat vinden ze wel heel makkelijk. De leerlingen uit focusgroep één worden ondanks dat ze de structuur van de schoolexamens kennen, overvallen door de inhoud van de vragen. Zo geven leerlingen aan dat ze “geen idee meer hebben wat te moeten doen om een voldoende te halen”. Deze groep heeft voor hun gevoel alles al uit de kast getrokken om deze voldoende te behalen, maar niets helpt. Zo vertelde een leerling “Ik heb alles geprobeerd: samenvattingen maken en langer leren maar ik haal maar geen voldoende. Het is ook zoveel leerstof”. Dergelijke opmerking maken meer leerlingen en laten doorschemeren dat ze erg veel moeite hebben met het onderscheiden van hoofdzaken en bijzaken. Want, doordat de leerlingen hoofd- en bijzaken niet kunnen onderscheiden, leren ze alles. De leerlingen maken samenvattingen die bijna complete boekwerken zijn, waardoor de leerstof “zoveel” wordt, zoals een leerling beschrijft. Je zou vervolgens denken dat dit probleem dan eenvoudig is op te lossen doordat de docent aan de leerlingen moet gaan aangeven wat belangrijk is en wat niet. Echter uit focusgroep twee blijkt dat de docent dit al doet.⁷¹ Deze leerlingen hebben een ander beeld van de docent en de lessen die hij geeft. Deze focusgroep benadrukt dat de docent veel tips geeft en duidelijke accenten zet bij de hoofdstukken en opdracht. Letterlijk vertellen enkele leerlingen “hij vertelt wat belangrijk is en wat je moet kunnen” en “deze tips helpen zeker bij het leren”. Dit, tips en accenten die de docent geeft, helpen deze leerlingen dus erg goed bij het voorbereiden op de toets. Focusgroep twee schets hiermee het tegenovergestelde beeld van focusgroep één.

Daarnaast onderscheiden beide groepen zich doordat focusgroep één de docent oneerlijk noemt. De leerlingen uit deze groep denken oprecht dat ze een ander cijfer zouden krijgen wanneer ze een andere naam op de toets zouden zetten. Een leerlinge zegt “Eerlijk? Nou ik vind dat de docent echt oneerlijk beoordeelt. Ik weet zeker dat wanneer ik een andere naam op de toets zou zetten ik een heel ander cijfer zou hebben”. Hieruit spreekt veel wantrouwen naar de docent toe. Opvallend is dat

⁷⁰ Baarda, D.B., Goede M.P.M. de, Teunissen J. (2009). *Basisboek kwalitatief onderzoek*. Groningen: Noordhoff Uitgevers. 362.

⁷¹ Zie voor de bijbehorende data bijlagen 2 en 3

leerlingen uit focusgroep twee (voldoendes) dit weer tegen spreken door te concluderen dat de docent wel erg streng is maar wel eerlijk.⁷²

Tenslotte is een opmerkelijk verschil waargenomen in hoe de leerlingen zich uit focusgroep één (onvoldoende) en twee (voldoende) voorbereiden. De leerlingen uit focusgroep twee bereiden zich allemaal voor door ook online oefeningen te maken en hebben meer aandacht voor de actualiteit. De zwakkere leerlingen uit focusgroep één maken deze online opgaven niet en komen niet toe aan het voorbereiden op de actualiteit.⁷³

5.1 Analyse van de verschillen tussen de focusgroepen

Bij deze verschillende resultaten wordt duidelijk dat de interpersoonlijke component tussen leerling en docent een belangrijke rol speelt. Algemeen wordt aangenomen dat wanneer er een gevoel van veiligheid in een klas is, de leerlingen beter scoren. Ook bestaat het omgekeerde effect; de leerlingen scoren beter, waardoor hun veiligheidsgevoel toeneemt.⁷⁴ Eén of beide effecten doen zich hier ook voor. De leerlingen die slecht scoren hebben weinig vertrouwen, oftewel een laag veiligheidsgevoel, in hun docent. De vraag is natuurlijk of de oorzaak ligt in de slechte prestaties die het vertrouwen in de docent laten afnemen, of leidt een dergelijke mismatch tussen de docent en leerling tot dalende prestaties. Dit is een belangrijke vraag, welke met een vervolgstudie wellicht kan worden beantwoord.

Ook blijkt uit de focusgroepen dat de leerlingen onvoldoende inzicht hebben in hun eigen functioneren. Ondanks dat alle leerlingen de toetsstructuur kennen, lukt het de zwakkere leerling niet om de toetsen inhoudelijk te doorgronden. De oorzaak hiervan zou tijdens een vervolgonderzoek moeten worden onderzocht. Het is in elk geval erg belangrijk voor de leerprestaties van de leerlingen om hier nader onderzoek naar te doen.

Ik wil de suggestie doen om de volgende zaken met een vervolgonderzoek te verhelderen;

- Onderzoek of de manier van lesgeven de oorzaak is van een mismatch tussen docent, leerling en het vak of dat de slechte prestatie zorgen dat het vertrouwen in de docent afneemt. En hoe kun je dit doorbreken in deze specifieke situatie.
- Daarnaast zou onderzocht kunnen worden hoe het inzicht van de leerlingen in hun eigen functioneren kan worden vergroot, zodat de leerprestaties verbeterd kunnen worden.
- Meer authentieke manieren van toetsen zouden een oplossing of verbetering kunnen ten aanzien van de schoolexamens.

Deze laatste suggestie behoeft nadere uitleg. De lesmethode op de onderzochte school bestaat uit directe instructie, het leren van feiten en het toetsen van deze door middel van de schoolexamens. Dit zorgt ervoor dat er veel focus is op het uit het hoofd leren van feiten. Dat de docent zijn vak zo aanpakt komt door de ontwikkeling van het vak maatschappijleer. Hierbij is het vak na haar ontstaan in 1968 van een vak met weinig tot geen overeenstemmingen over de doelstellingen, ontwikkeld tot

⁷² Zie voor de bijbehorende data bijlagen 2 en 3

⁷³ Zie voor de bijbehorende data bijlagen 2 en 3

⁷⁴ P. Hofman. *Het pedagogisch klimaat*. Geraadpleegd op 9 juli 2012 via <http://www.artikeltjes.com/artikeltjes/994/1/De-kenmerken-van-een-goed-veilig-pedagogisch-klimaat-binnen-het-onderwijs/Page1.html>

een vak met als doelstelling leerlingen de vaardigheid aan te leren om maatschappelijke problemen te analyseren. De afgelopen jaren is de tendens om deze vaardigheden aan te leren met een meer theoretisch aanpak, waarbij begrippen, leermethodes en toetsen een steeds centrale rol innemen.⁷⁵

De laatste ontwikkelingen in onderwijsland zijn echter het tegenovergestelde van deze theoretische aanpak, namelijk, authentieke evaluatie.⁷⁶ Dit is het evalueren van de capaciteiten van leerlingen in realistische contexten. Bij deze vorm van toetsing worden leerlingen beoordeeld op vaardigheden en analytische denkvaardigheden. Ook het vak maatschappijleer ontwikkelt zich en ziet veel in de aanpak van authentieke evaluatie. Er loopt nu een pilot waarbij wordt uitgetest hoe een dergelijke contextbenadering kan worden ingevoerd; de concept-context benadering genoemd.⁷⁷ Duidelijk is dat er steeds meer mensen voor deze manier van toetsing zijn.⁷⁸ Deze manier van lesgeven en toetsing gaat een toenemende rol spelen bij het vak Maatschappijleer blijkt uit rapporten van de overheid en SLO.⁷⁹ Over hoe deze authentieke toetsing een bijdrage kan leveren aan het verbeteren van de schoolexamens kan dit onderzoek weinig zeggen. Maar dat hier een mogelijkheid ligt die verder onderzocht dient te worden moge duidelijk zijn.

5.2 Samenvattend

Het verschil tussen beide focusgroepen is opvallend. Met behulp van de bovenstaande analyse wordt duidelijk dat uit de data blijkt dat er een mismatch is tussen de leerling, docent en het vak. Om deze mismatch te kunnen voorkomen is vervolgonderzoek naar de oorzaak van deze mismatch nodig. Daarbij wordt de suggestie gedaan dat authentieke evaluatie een vooruitgang kan zijn ten aanzien van de huidige schoolexamens. Over hoe dit precies kan bijdragen dient een vervolgonderzoek te worden gedaan.

⁷⁵ Olgers, T. e.a. (2010) *Handboek vakdidactiek Maatschappijleer*. Amsterdam: Instituut voor publiek en politiek. 35-48.

⁷⁶ P. Hofman. *Het pedagogisch klimaat*. Geraadpleegd op 9 juli 2012 via <http://www.artikeltjes.com/artikeltjes/994/1/De-kenmerken-van-een-goed-veilig-pedagogisch-klimaat-binnen-het-onderwijs/Page1.html>

⁷⁷ SLO (2009), *Maatschappijwetenschappen vernieuwd examenprogramma*. Geraadpleegd op 13 augustus 2012 via <http://www.slo.nl/downloads/2009/Maatschappijwetenschappen-vernieuwd-examenprogramma.pdf/>

⁷⁸ Teacher Vision, *Authentic Assessment Overview*. Geraadpleegd op 15 augustus 2012 via <http://www.teachervision.fen.com/teaching-methods-and-management/educational-testing/4911.html>

⁷⁹ SLO (2009), *Maatschappijwetenschappen vernieuwd examenprogramma*. Geraadpleegd op 13 augustus 2012 via <http://www.slo.nl/downloads/2009/Maatschappijwetenschappen-vernieuwd-examenprogramma.pdf/>

6. De aanbevelingen

Aanleiding tot het doen van dit onderzoek was een probleem die een docent maatschappijleer op zijn school ervoer. Als eenmanssectie twijfelde hij wel eens aan de betrouwbaarheid, validiteit en objectiviteit van zijn toetsen. Zelfstandig onderzoeken in hoeverre hij aan deze factoren voldeed is een knelpunt, vanwege tijdsdruk. Met deze case-study wordt een antwoord gegeven op deze vraag en worden aanbevelingen gedaan om de toetsing te verbeteren. De eerste resultaten zijn reeds met de docent gecommuniceerd. Het maakte hem nieuwsgierig naar de aanbevelingen die er worden gedaan op basis van de resultaten. Het complete verslag van het Onderzoek van Onderwijs en meer specifiek de aanbevelingen worden in de herfstvakantie van 2012 besproken met de docent. Dit geeft de docent de tijd om eerst dit verslag door te lezen. Tijdens dit eerste gesprek gaan we gezamenlijk kijken welke aanbevelingen op welke termijn worden doorgevoerd. Het eerste schoolexamen zal voor de kerstvakantie zijn. Dit biedt ons beiden voldoende tijd om vragen te bedenken en de structuur van de schoolexamens aan te passen zodat het schoolexamens verbetert. Duidelijk is dat de schrijver van dit Onderzoek van Onderwijs nauw betrokken blijft bij de invoering van de aanbevelingen. Daar dit voor ons beiden een erg interessant leertraject zal worden.

6.1 Aanbevelingen

De sterke kant van de schoolexamens op de onderzochte school zijn betrouwbaarheid, validiteit en standaardisering. De toetsen zijn betrouwbaar, valide en zeer sterk gestandaardiseerd. Ondanks deze goede resultaten blijkt dat de zwakkere leerling, de leerling die vaak onvoldoendes haalt op de schoolexamens, hiervan niet profiteert. Deze groep leerlingen heeft moeite met het signaleren van de leerdoelen. Dit dus ondanks de standaardisering; elke keer ziet de toets er hetzelfde uit, de validiteit; de leerdoeleinden die gesteld worden door de docent worden daadwerkelijk getoetst in de schoolexamens, en ondanks de hoge betrouwbaarheid; de leerlingen presteren heel stabiel op de schoolexamens. Het probleem van deze leerlingen zit hem in het feit dat ze de leerdoeleinden niet goed mee krijgen tijdens de les. Ze kunnen daardoor hoofd- en bijzaken niet goed scheiden. Dit bemoeilijkt het leerproces. De leerlingen worden verrast op de schoolexamens door de vragen, hetgeen de leerlingen onzeker maakt. De precieze oorzaak hiervan is niet direct aan te wijzen aangezien de docent wel de leerdoeleinden aangeeft. Deze doeleinden worden door een deel van de leerlingen wel degelijk worden opgepikt. Ten opzichte van dit probleem kan voor nu, alleen worden aanbevolen nog explicieter de leerdoeleinden aan te geven. Gebleken is dat niet alle hoofdstukken van de thema's even veel getoetst worden in de schoolexamens. Het advies is om dit aan de leerlingen mee te geven zodat zij zich een beeld kunnen vormen wat de doeleinden inhoudelijk zijn. Aanbevolen wordt verder om in een vervolgonderzoek na te gaan wat de precieze oorzaak is van dit probleem. Door de precieze oorzaak te achterhalen kun je antwoorden vinden op vragen als waardoor hebben de zwakkere leerlingen moeite met het signaleren van de leerdoelen, hoe voorkom je verrassingen op de toets voor deze leerlingen en hoe zorg je dat het meer grillige presteren voor het vak maatschappijleer verandert in een stabiel beeld. Een dergelijk onderzoek kan middels een volgende School Practicum 2 stagiaire worden gedaan. Dit kan dan al besproken worden tijdens het intakegesprek dat deze school houdt met haar stagiaires.

Minder sterke onderdelen van de schoolexamens zijn de feedback en de variëteit in toetsvragen. Daarom worden er op deze twee onderdelen een aantal adviezen gegeven. Allereerst zijn er twee

adviezen hoe in de toekomst om te gaan met de feedback. Ten eerste voer oefentoetsen in als standaard onderdeel van het programma van het vak. Deze oefentoetsen zijn eenvoudig bij de methode verkrijgbaar of gebruik hiervoor desnoods oude schoolexamens. Wanneer leerlingen voor elk schoolexamen een dergelijke toets krijgen en deze kunnen nakijken wordt het eigen kennisniveau voor de leerling inzichtelijk. Wanneer dit kennisniveau meer inzichtelijk is voor de leerlingen kunnen ze gericht werken aan bepaalde leerdoelen. Leerlingen zullen dan vervolgens ervaren dat het doen van moeite het cijfer kan beïnvloeden. De leerlingen hebben ook een oefentoetscijfer en een schoolexamencijfer om het verschil te zien tussen voor en na het leerwerk. Als leerlingen bemerken dat de resultaten na hun inzet, op het schoolexamen beter is dan voor deze inzet, krijgen leerlingen het gevoel dat ze het vermogen hebben om zelf het cijfer te beïnvloeden. Dit motiveert leerlingen. Zelfs wanneer een leerling na een oefentoets nog steeds een onvoldoende haalt op het schoolexamen, zal een beter cijfer van op de oefentoets dan ook motiverend werken. Deze aanpak kan zeker voor de zwakkere leerlingen het verschil maken omdat deze leerlingen zich op dit moment erg hulpeloos voelen. Ze weten niet wat ze moeten doen om een voldoende te halen en ze hebben het idee dat ze het zelf niet in de hand hebben om betere resultaten te kunnen behalen. Hier gaat juist een zeer demotiverende werking vanuit. De oefentoetsen kunnen voor hen een ommekeer betekenen.

Ten tweede wordt aanbevolen dat de feedback na oftewel de bespreking van de schoolexamens te veranderen. Feedback heeft een aantal doelen, leerlingen aanzetten tot bijscholing of het motiveren van leerlingen.⁸⁰ Feedback is efficiënt wanneer het leerlingen aanzet tot het behalen van deze twee doelen.⁸¹ Uit de resultaten blijkt dat leerlingen na het schoolexamen, niets meer met het thema hoeven te doen. Veel leerlingen zijn dan ook niet geïnteresseerd in of gemotiveerd voor de feedback die na het schoolexamen volgt. Dit is logisch want voor hen is het onderwerp definitief afgerond. De aanbeveling aan de docent is dan ook om een keuze te maken. Geef feedback aan de leerling naar aanleiding van het schoolexamen, maar zorg dan dat de leerling gemotiveerd wordt om iets te leren van de feedback en inzichtelijk wordt voor de leerling waarom hij dit resultaat heeft behaald. Dit kan bijvoorbeeld door de leerling wat te laten verdienen met het opletten en verwerken van de feedback. Denk daarbij aan, een werkvorm waarbij je de leerlingen een kort essay laat schrijven waarin de leerlingen bespreken welke vragen ze fout hebben gemaakt, wat de goede antwoorden zijn, en vooral waarom ze destijds tijdens het schoolexamen een fout antwoord of geen antwoord gaven. Je kunt de leerlingen met behulp van de boeken de goede antwoorden op de vragen laten uitzoeken. Wanneer ze één van deze werkvormen goed uitvoeren kunnen ze dan een extra punt bij de toets verdienen. Ik ben me er van bewust dat dit alles meer werk voor de docent met zich meebrengt. Op de onderzochte school wordt al veel tijdsdruk ervaren. Of kies de andere oplossing ten aanzien van dit feedback probleem, namelijk geef geen feedback meer. De leerlingen zouden dan alleen de cijfers als zeer summatieve toets feedback terug krijgen. Immers, wanneer de feedback niet efficiënt wordt gedaan, dan zet het de leerling niet aan tot bijscholing en motiveert het de leerling niet. De toegevoegde waarde van feedback is dan erg beperkt. Dit maakt dan dat het verantwoord is om geen feedback meer te geven.⁸² Al helemaal aangezien de leerlingen niets meer met de leerstof doen. De lestijd kan dan wel beter benut worden.

⁸⁰ Berkel, H.J.M. van (1999). *Zicht op toetsen*. Assen: Van Gorcum. 198.

⁸¹ Ibidem. 199

⁸² Ibidem

Daarnaast is er een duidelijk advies ten aanzien van de variëteit in vragen op de schoolexamens. De soorten vragen gesteld op een toets maatschappijleer variëren weinig. Hierdoor is er niet genoeg variëteit in de toetsen om alle leerlingen voldoende kansen te geven. Leerlingen hebben immers allemaal hun sterke en zwakke kanten. Daarom is het advies om meer verschillende vragen te verwerken in de toets. Zorg dat er tussen de vragen ook een invuloefening zit, meer toepassingsvragen, vragen die items combineren (1-d,2-a enz.), inzichtsvragen en affectieve vragen. Bekend is dat de docent een hoge tijdsdruk ervaart. Begin daarom met variatie van vragen door het toevoegen van vragen aan de schoolexamens die niet meer nakijkwerk of een andere manier van nakijken betekenen. Daarom wordt geadviseerd eerst vragen zoals invulvragen toe te voegen, waarbij leerlingen een stuk tekst lezen en de missende woorden moeten invullen. Een dergelijke opdracht kan relatief eenvoudig met de begrippen worden gedaan. Ook kunnen vragen waarbij de leerling items combineert (1-d,2-a enz.) worden toegevoegd. Dit zorgt al voor veel meer variëteit. Terwijl dit soort vragen nog steeds met goed of fout en eenvoudig zijn na te kijken. Het kost alleen meer tijd om dergelijke vragen te selecteren uit de aangeboden vragen van de methode, uit oude werkboeken of om ze zelf te bedenken. Maar dit zal de schoolexamens verbeteren met minimale extra inspanning.

Een vervolg stap in het traject is om ook meer inzichtelijke vragen toe te voegen aan de schoolexamens. Het construeren van inzichtelijke vragen kan de docent wel. Uit analyse blijkt namelijk dat deze vragen wel in de schoolexamens zitten, echter te gering aanwezig zijn. De docent zou daarom meer inzichtelijke vragen moeten verwerken in de schoolexamens.

Ook zouden er meer affectieve vragen verwerkt moeten worden in de schoolexamens. Het vak Maatschappijleer kent immers ook affectieve doelstellingen. Affectieve vragen zouden verwerkt kunnen worden in de schoolexamens door een meer authentieke manier van beoordelen.⁸³ De docent geeft duidelijk aan dergelijke vragen op dit moment niet te verwerken in de schoolexamens omdat hij deze erg lastig vindt om objectief te beoordelen. Het opnemen van affectieve vragen in de schoolexamens vraagt dan ook om een cultuuromslag bij de docent maar ook in maatschappijleerland. Een omslag die niet zomaar gemaakt zal worden en ook niet op korte termijn wordt verwacht.⁸⁴

Daarnaast is in het onderzoek gekeken naar de normering. Dit is een absolute normering. Op basis van het theoretisch kader zou de normering moeten worden aangepast. Echter het advies is, de normering te behouden. De docent en de leerlingen zijn hier erg tevreden over en vinden dit de meest motiverende methode. Daarom, en omdat tijdsdruk een grote rol speelt wordt geadviseerd de normering te behouden. Maar wees als docent je bewust van de mogelijkheid je normering te veranderen.

Ten slotte is de docent onzeker over zijn objectiviteit. Hierover kan kort gezegd worden; niemand is honderd procent objectief. Dit moet je ook niet willen nastreven. De schoolexamens zijn betrouwbaar, valide en gestandaardiseerd en als de bovenstaande aanbevelingen worden

⁸³ R.D. Crick, Citizenship, Lifelong Learning and Assessment, geraadpleegd op 15 september 2012 via http://www.citized.info/pdf/commarticles/Ruth_DeakinCrick.pdf

⁸⁴ Naar aanleiding van persoonlijke communicatie met ass. Professor Margarita Jeliaskova.

overgenomen kan je stellen dat de schoolexamens op de onderzochte school goed zijn. Onzeker zijn over de objectiviteit is dan onnodig.

7. Discussie en conclusie

7.1 Discussie

Met behulp van de multi-methodeaanpak, met drie dataverzamelingmethoden waarvoor met behulp van een theoretisch kader vragen zijn gevormd op basis van de literatuur van Zevin is een duidelijk beeld ontstaan over de schoolexaminering op de onderzochte school. Hierdoor konden duidelijke aanbevelingen worden gedaan. Echter het onderzoek heeft niet geleid tot een alles omvattend advies over hoe de schoolexamens kunnen worden verbeterd. Zo sluiten de resultaten niet altijd aan bij het theoretisch kader en heeft dit onderzoek de nodige vragen opgeleverd voor vervolgonderzoek. Duidelijk werd ook dat summatieve en formatieve toetsing in de praktijk niet helemaal te scheiden zijn. In deze volgorde worden deze discussiepunten besproken. Tenslotte zal ook nog iets gezegd worden over de reikwijdte van dit onderzoek.

Ten aanzien van de factor betrouwbaarheid gaven de data een iets weerbarstiger beeld dan de leerlingen en docent. De leerlingen en docent waren het er helemaal over eens dat de betrouwbaarheid van de schoolexamens groot was. Afgevraagd kan worden wat zwaarder weegt, de documentanalyse of het beeld dat leerlingen en docent schetsen in de andere dataverzamelingmethoden. Dit overwegende is er bij dit onderzoek voor gekozen om het beeld van de leerling en docent sterker te laten gelden. Dit aangezien de twee dataverzamelingmethoden zo sterk overeenkomen en de derde methode dit beeld niet ontkracht, doch enige twijfel zaait.

Hoewel ten doel was gesteld om alleen naar de summatieve toetsing te kijken, bleek gedurende het onderzoek dat summatieve toetsing en formatieve toetsing in de praktijk niet helemaal te scheiden zijn. Om summatieve toetsing voldoende te kunnen begrijpen is het noodzakelijk het voorafgaande leerproces te analyseren, waardoor je ook gaat kijken naar het formatieve onderdeel van toetsing.

Bij de onderzoeksresultaten moet rekening worden gehouden dat het om resultaten gaat waarbij de onderzoeker een belangrijke rol heeft gespeeld als gespreksleider, interviewer en analist. Dit is bij een case-study niet te voorkomen. Een grote mate van objectiviteit is nagestreefd door de gesprekken letterlijk uit te werken en door te vragen. Echter leerlingen zijn een lastige doelgroep in zoverre dat zij vaak bij doorvragen niet kunnen aangeven waarom zij iets vinden. Vaak ontbreekt zelfinzicht of is dit maar beperkt aanwezig. Desondanks denk ik dat door te kiezen voor de multi-methodeaanpak er betrouwbare resultaten tot stand zijn gekomen.

Ook moet de opmerking worden gemaakt dat de resultaten niet te generaliseren zijn. De resultaten zijn alleen van toepassing op de specifieke situatie van toetsing van het vak maatschappijleer op de onderzochte school. De resultaten en ook de suggesties voor het vervolgonderzoek zijn niet één-op-één toepasbaar op een andere school dan de onderzochte. Wel kunnen de resultaten aanleiding zijn om onderzoek te doen naar hoe de situaties rondom de schoolexamens op een andere school zijn. Door de nauwkeurige uitwerking van de methode kan een vergelijkbaar onderzoek worden gedaan op andere scholen. Interessant is dan, om de verschillen te vergelijken en te kijken of de focusgroepen op dezelfde onderwerpen zulke verschillende resultaten zullen opleveren.

Een belangrijke suggestie ter verbetering naar aanleiding van dit onderzoek is toch wel om een vervolgonderzoek meer te richten op beide zijden van de toetsings medaille, zowel de formatieve toetsing als summatieve toetsing. Zoals door Gullikers e.a. 2011 is gezegd "dat dit twee zijden zijn van de munt, welke elkaar sterk beïnvloeden".⁸⁵ In dit onderzoek is voornamelijk gekeken naar de summatieve toetsing. Bij de factor feedback werd al snel duidelijk dat hier niet over gesproken kan worden zonder ook formatieve toetsing in overweging te nemen. Om een compleet beeld van de toetsing op de onderzochte school te krijgen moet ook in zijn geheel worden gekeken naar de formatieve toetsing. Natuurlijk betekent dit dat het onderzoek zelf omvangrijker wordt. Iets wat binnen de omvang van een Onderzoek van Onderwijs niet haalbaar is. Toch zou het voor een grotere (vervolg)studie van belang zijn om meer nadruk te leggen op beide kanten van de toetsingsmedaille.

7.2 Conclusie

De multi-methodeaanpak heeft geleid tot een antwoord op de hoofdvraag '*Hoe kan de summatieve toetsing van maatschappijleer in de vorm van schoolexamens op de onderzochte school worden verbeterd?*'. Summatieve toetsing van de onderzochte school kan vooral worden verbeterd door te gaan werken met oefentoetsen, door de feedback na een schoolexamen constructiever aan te pakken of achterwege te laten en door meer variëteit in toetsvragen aan te brengen. Daarbij wordt de suggestie gedaan om uit te zoeken hoe de zwakkere leerlingen meer inzicht kunnen krijgen in de schoolexamens, aangezien voor deze groep het vak nu frustrerend is, voor hun gevoel werken ze hard maar de resultaten zijn er niet naar. Met behulp van deze aanbeveling moeten de schoolexamens op de onderzochte school kunnen worden verbeterd.

⁸⁵ Gulikers, J.T.M., Bastiaens, T.J., Kirschner, P.A., *A five dimensional framework for authentic assessment*. 69. Geraadpleeg op 9 juli 2012 via <http://www.springerlink.com/content/6303651331237707/fulltext.pdf?MUD=MP>

8. Nawoord

Het onderzoek heeft een pragmatisch advies opgeleverd voor de docent van de onderzochte school. De eerste resultaten zijn direct besproken. Hieruit bleek dat de docent erg geïnteresseerd is om een vervolgonderzoek te laten uitvoeren om meer inzicht te krijgen in het verschil tussen de twee focusgroepen. Ook verheug ik me op het vervolgtraject dat de docent en ik zullen in zetten. Ik ben erg benieuwd hoe de schoolexamens er aan het eind van dit schooljaar uit zien op de onderzochte school.

Daarnaast heb ik als onderzoeker vooral veel geleerd. In mijn voorwoord gaf ik al aan dat de keuze voor dit onderzoek over toetsing niet alleen is ontstaan doordat er een probleem werd ervaren op mijn stageschool, maar ook vanuit mijn eigen streven om de toetspraktijk te verbeteren en om als docent meer beslagen ten ijs te treden.

Naast kennis over summatieve toetsing ben ik me vooral af gaan vragen wat ik als docent straks wil toetsen. Persoonlijk vind ik kennisdoelen bij het vak maatschappijleer wel belangrijk, maar vaardigheden en affectieve doelen zijn volgens mij minstens zo belangrijk. Ik draag liever vaardigheden dan kennis over aan leerlingen. Vaardigheden waardoor zij allerlei soorten politieke en maatschappelijke problemen kunnen analyseren. Veel begrippen en feitenkennis van het vak maatschappijleer die nu worden getoetst, zijn door het tijdsbeeld bepaald. De dingen die ik leerlingen dit jaar over de AOW heb uitgelegd, zijn hoogstwaarschijnlijk over enkele jaren alweer achterhaald. Wanneer leerlingen echter de vaardigheden hebben om een politiek probleem te analyseren, kunnen ze ook nieuwe problemen analyseren en zich een oordeel vormen. Dit lijkt mij veel waardevoller. Als docent hoop ik dan ook dat er meer getoetst zal worden in de toekomst door middel van praktische opdrachten, wellicht zelfs authentieke toetsing.⁸⁶ Dit lijkt ook te gebeuren met de ontwikkeling van het nieuwe maatschappijwetenschappen waarbij de context een veel centrale rol krijgt. Daarnaast wil ik als docent ook werken aan affectieve doelen zoals een onderzoekende houding, politiek zelfvertrouwen, openheid en empathie, affectieve doelen die binnen maatschappijleer zeker nastrevenswaardig zijn.⁸⁷ Hoewel misschien lastig te beoordelen denk ik dat deze doelen voor de leerling een grote meerwaarde hebben. Daarnaast brengt de burgerschapsvorming die onderdeel van het vak is brengt onlosmakelijk affecties met zich mee.⁸⁸ Het feit dat dit onderzoek mij als toekomstig docent heeft aangezet tot kritisch nadenken over hoe het vak maatschappijleer getoetst kan worden is voor mij persoonlijk erg waardevol. Een dergelijk proces is vooral als docent Maatschappijleer zo waardevol omdat een Maatschappijleer docent ondanks de eisen van de overheid nog steeds veel vrijheid heeft over hoe de inhoud van het vak en de toetsing in te vullen.

Met dit verslag heb ik als academisch docent een bescheiden bijdrage willen leveren aan het vak. Door de aandacht te vestigen op de toetsingsproblematiek rondom schoolexamens en door te laten

⁸⁶ Gulikers, J.T.M., Bastiaens, T.J., Kirschner, P.A., *A five dimensional framework for authentic assessment*. 69. Geraadpleeg op 9 juli 2012 via

<http://www.springerlink.com/content/6303651331237707/fulltext.pdf?MUD=MP>

⁸⁷ Olgers, T. e.a. (2010) *Handboek vakdidactiek Maatschappijleer*. Amsterdam: Instituut voor publiek en politiek 162.

⁸⁸ Ibidem.

zien dat deze schoolexamens de nodige ruimte voor verbetering kennen. In de toekomst wil ik als academisch docent een bijdrage blijven leveren aan de ontwikkeling van het vak Maatschappijleer. Specifiek op het gebied van toetsing van het vak Maatschappijleer denk ik daar de nodige uitdagingen te kunnen vinden. Door ook als docent kritisch te blijven kijken naar de toetsen en hoe deze te verbeteren, die van mij zelf, op mijn school, voor de onderwijsgroep en breder.

'Although tests are useful, probably necessary, and most likely unavoidable given the present trends in social studies education, assessment as a set of procedures and tools can at best produce a result that represents only the tip of the iceberg of student knowledge, reasoning and values'

Jack Zevin in social studies of the twenty-first century 2007

9. Literatuurlijst

9.1 Boeken

Baarda, D.B., Goede M.P.M. de, Teunissen J. (2009). *Basisboek kwalitatief onderzoek*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.

Beal, C., Bolick, C.M. & Martorella, P.H. (2009). *Teaching social studies in middle and secondary schools*. Boston: Allyn & Bacon.

Berkel, H.J.M. van (1999). *Zicht op toetsen*. Assen: Van Gorcum.

Berkel, H.J.M van & Bax, A.E. (1993). *Beoordelen in het onderwijs*. Houten/Zaventem: Bohn Stalue van Loghum.

Brookhart, S.M. (2011) *Grading and learning*. Bloomington: Solution Tree.

Feden, P.D. & Vogel R.M.(2003). *Methods of teaching*. Boston: McGraw-Hill.

Emans (1990). *Interviewen. Theorie, techniek en training*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Maso, I. en Smaling, A. (1998) *Kwalitatief onderzoek*. Meppel: Boom.

Myers, J. (2004). Assessment and Evaluation in Social Studies Classrooms: A Question of Balance. In A. Sears & I. Wright (red.), *Challenges & Prospects in Canadian Social Studies* (p. 290-301). Vancouver: Pacific Educational Press).

Olgers, T. e.a. (2010) *Handboek vakdidactiek Maatschappijleer*. Amsterdam: Instituut voor publiek en politiek.

Valke, M. (2010). *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap*. Gent: Academia Press.

Zevin, J. (2007). *Social Studies for the twenty-first century*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

9.2 Artikelen

Kitzinger, J. (1995) Introducing Focus Groups. *British Medical Journal*. 1995. (7000)

Krueger, R.A. (1995) The Future of focus Groups. *Qualitative health research*. 1995 (5)

Meijer, P.C., Verloop N., Beijaard, D. (2002). Multi-method triangulation in a qualitative study on teachers' practical knowledge: An attempt to increase internal validity. *Quality and Quantity*. 2002. (36)

9.3 Internet

Assessment reform Group. *Post assessment for learning*. Geraadpleegd op 6 mei 2012 via [http://www.assessment-reform-](http://www.assessment-reform-group.org.uk/info/Assessmentfor%20Learning%2010%20Principles%20for%20Classroom%20Teaching.html?ses=Y3JlPTEzMzgyMTUwODgmdGNpZD13d3cuYXNzZXNzbWVudC1yZWZvcn0tZ3JvdXAub3JnLnVrNGZjMzhhYjA0MjJkMzluODA1Nzc4MDUmZmtpPTE1MjgyMjgmdGFzaz1zZWZyY2gmZG9tYWluPWFzc2Vzc21lbnQtcvmb3JtLWdyb3VwLm9yZy51ayZzPTgwNTgyOGM2MmYyMjk3NTY1NTZhJmxhb)

[group.org.uk/info/Assessmentfor%20Learning%2010%20Principles%20for%20Classroom%20Teaching.html?ses=Y3JlPTEzMzgyMTUwODgmdGNpZD13d3cuYXNzZXNzbWVudC1yZWZvcn0tZ3JvdXAub3JnLnVrNGZjMzhhYjA0MjJkMzluODA1Nzc4MDUmZmtpPTE1MjgyMjgmdGFzaz1zZWZyY2gmZG9tYWluPWFzc2Vzc21lbnQtcvmb3JtLWdyb3VwLm9yZy51ayZzPTgwNTgyOGM2MmYyMjk3NTY1NTZhJmxhb](http://www.assessment-reform-group.org.uk/info/Assessmentfor%20Learning%2010%20Principles%20for%20Classroom%20Teaching.html?ses=Y3JlPTEzMzgyMTUwODgmdGNpZD13d3cuYXNzZXNzbWVudC1yZWZvcn0tZ3JvdXAub3JnLnVrNGZjMzhhYjA0MjJkMzluODA1Nzc4MDUmZmtpPTE1MjgyMjgmdGFzaz1zZWZyY2gmZG9tYWluPWFzc2Vzc21lbnQtcvmb3JtLWdyb3VwLm9yZy51ayZzPTgwNTgyOGM2MmYyMjk3NTY1NTZhJmxhb)

md1YWdlPW5sJmFfaWQ9Mg==&keyword=Assessmentfor%20Learning%2010%20Principles%20for%20Classroom%20Teaching&token=AG06ipBQ6Ac5wR6TTyvOXSu7rKK4b2JTwoTCN7EztiXo7ACFUlg1Qodg1WEgxBIAA4DVD02J4BUICRoQFQgY6iAVCK28QJUKGlzg9QkpzmD1CggPcPUijH7BBQ_LT4EFDNwqwRUPuHjRVQiuOu3FVC084VUNjRkSFQqryqpwFQilAr1gFQkrar1gFo9NieAWiAkaEBalGOogFxFW3HilzYZXWOCARMIipTQ2JejsAIVDb3eCh2bUzlijQFdCB9K

Crick R.D., *Citizenship, Lifelong Learning and Assessment*, geraadpleegd op 15 september 2012 via http://www.citized.info/pdf/commarticles/Ruth_DeakinCrick.pdf

Dick, B. *Action Research*. Geraadpleegd op 13 augustus 2012 via <http://www.aral.com.au/>

Gulikers, J.T.M., Bastiaens, T.J., Kirschner, P.A., *A five dimensional framework for authentic assessment*. Geraadpleeg op 9 juli 2012 via <http://www.springerlink.com/content/6303651331237707/fulltext.pdf?MUD=MP>

Ohio State University Columbus, *Curriculum Vitae Jack Zevin*. Geraadpleegd op 20 april 2012 via <http://people.cohums.ohio-state.edu/king2/religioninhistoryandliterature/Personnel.html>

Hofman P. *Het pedagogisch klimaat*. Geraadpleegd op 9 juli 2012 via <http://www.artikeltjes.com/artikeltjes/994/1/De-kenmerken-van-een-goed-veilig-pedagogisch-klimaat-binnen-het-onderwijs/Page1.html>

Noordink H. (2007). *Handreiking Maatschappijleer/Maatschappijwetenschappen havo/vwo*. Geraadpleegd op 10 augustus 2012 op http://www.slo.nl/downloads/archief/Handreiking_20maatschappijleer-wetenschappen.pdf/

SLO Nationaal expertisecentrum en leerplanontwikkeling. *Uitkomsten van de enquête naar het schoolexamenprogramma Maatschappijleer*. Geraadpleegd op 12 maart 2012 via <http://typo.schoolexamenvo.nl/fileadmin/contentelementen/kennisnet/Schoolexamenstvo/Maatschappijleer/enqueteuitslag-maatschappijleer.pdf>

Bijlage 1: Vooronderzoek

Voordat het onderzoek kon starten is er een korte voorstudie gedaan. Deze voorstudie bestaat uit observaties en een kort interview met de vakdocent Maatschappijleer. Op deze wijze is in kaart gebracht dat er ten aanzien van de toetsing van Maatschappijleer op het Carmel College Salland een probleem is.

In de observaties wordt de huidige schoolpraktijk beschreven ten aanzien van toetsing. In het interview wordt duidelijk welke problemen en moeilijkheden er door de vakdocent worden ervaren bij de schoolexamens.

Observaties

De vaksectie Maatschappijleer op het Carmel College Salland bestaat uit één docent. Deze docent is alleen verantwoordelijk voor het opstellen van het PTA (Programma van Toetsing en Afsluiting), het maken van de schoolexamens, de nakijkmodellen van de schoolexamens en het nakijken ervan.

De huidige onderwijspraktijk is zo dat maatschappijleer gedurende één schooljaar aan de leerlingen wordt gegeven. Dit gebeurt in alle 4 havo en 4 vwo klassen. In dit schooljaar worden de vier thema's van het maatschappijleerboek Thema's van Essener behandeld en getoetst. Het PTA bestaat zodoende uit vijf schoolexamencijfers. De leerlingen krijgen per thema een theoretisch schoolexamen. Daarnaast krijgen de leerlingen een Praktische Opdracht waarin ze hun kennis kunnen toepassen en vaardigheden kunnen laten zien. Alle vijf de schoolexamencijfers tellen even zwaar mee, voor 20% van het eindcijfer. Het schooljaar bestaat voor de leerlingen uit vier blokken, dit betekent dat aan het eind van elk blok een schoolexamen plaats vindt.

De leerlingen en docent werken dus het gehele blok aan één thema met als doel het schoolexamen. Gedurende lessen wordt regelmatig expliciet verwezen naar het schoolexamen dat er aankomt. Ter voorbereiding worden de leerlingen gewezen op de website Themashavo.nl en themasvwo.nl waar de leerlingen opgaven kunnen oefenen.

De schoolexamens bestaan uit twee onderdelen. Een onderdeel met open vragen en een onderdeel met multiplechoicevragen. Voor de openvragen kunnen de leerlingen meer punten verdienen. De leerlingen moeten alle punten voor het cijfer zelf verdienen, ze starten met een 0. Voor de toets krijgen de leerlingen 1 lesuur de tijd. Dit zijn 50 minuten. Veel leerlingen (de helft) krijgen de toets niet af voor het einde van de les. De toets voor de havo wordt afgenomen door een andere docent dan de vakdocent in een ander lokaal dan het maatschappijleer lokaal.

Kort interview

- Hoe maak je de schoolexamen?

Docent: De schoolexamens stel ik samen op basis van verschillende bronnen. Voor de multiplechoicevragen maak ik grotendeel gebruik van de selectievragen die door de lesmethode Essener wordt aangereikt. Ik maak zelf de keuze voor bepaalde vragen. De open

vragen zijn gebaseerd op vragen aangereikt door Essener en vragen die ik zelf heb bedacht naar aanleiding van een krantenartikel. Ook doe ik er altijd een print van de actualiteit bij voor de leerlingen. Daarnaast gaat een deel van de multiplechoicevragen over de actualiteit. Inmiddels put ik ook uit oude toetsvragen die ik eerder zelf heb bedacht. Zo hoef ik niet elke keer een complete toets te bedenken.

- Hoe ervaar je het maken van de schoolexamens?

Docent: Het maken van schoolexamens is een tijdrovende klus, waarvoor ik gevoelsmatig te weinig tijd krijg en heb.

- Wat vind je lastig/ moeilijk aan het maken van de schoolexamens?

Docent: Het lastigste van het maken van de schoolexamens vind ik een aantal zaken; Allereerst heb ik vaak het gevoel dat ik niet genoeg tijd heb om goed over de examenvragen na te denken. Ik maak daarom vaak keuzes op gevoel. Daarom vraag ik me wel eens af hoe betrouwbaar en valide mijn toetsen zijn. Ik weet best dat om dit te achterhalen ik toetsanalyses zou moeten uitvoeren na elk schoolexamen. Maar daar kom ik niet aan toe.

Ik merk dus dat ik vanwege tijd vaak op een bepaalde manier een toets samen stel. Daarnaast probeer ik een toets zo te maken dat ik het objectief kan beoordelen. Ik weet dat ik daardoor weinig affectieve doelen van de leerlingen test. Maar die zijn zo lastig te testen. Bij affectieve vragen zijn bijna alle antwoorden altijd goed. En kan ik nooit objectief aan de leerling uitleggen waarom de ene leerling net 1 punt meer heeft verdiend dan de ander. Dit vind ik echt moeilijk.

Bijlage 2: Focusgroep 1

Uitleg aanpak

De focusgroepgesprekken verlopen als volgt. Er wordt benadrukt in de introductie dat de leerlingen vooral op elkaar moeten reageren en met elkaar over de voorgelegde vraag in discussie moeten gaan. Daarna volgt steeds een nieuwe vraag. De vragen worden samengesteld aan de hand van het theoretisch kader. Daarbij zijn de vragen zo concreet mogelijk gemaakt zonder te sturen, de formulering van de vragen is toegelicht in sectie drie.

De focusgroep gesprekken zijn letterlijk uitgewerkt. Daarna zijn deze documenten gereduceerd, door gegevens en uitspraken die niet relevant zijn, weg te laten. Bij het maken van deze selectie is de onderzoeksvraag steeds het uitgangspunt geweest. De analyseeenheid is op basis van zinnen. De interviews zijn direct na de gesprekken uitgewerkt, om te zorgen voor een zo groot mogelijke betrouwbaarheid. De uitspraken zijn gelabeld per factor van het theoretisch kader en zijn dus gesorteerd op basis van inhoud.⁸⁹

Introductie

Met behulp van dit gesprek wil ik graag meer informatie verzamelen over de schoolexamens maatschappijleer op jullie school. Het doel is om met deze informatie een advies te schrijven over hoe de schoolexamens maatschappijleer beter zouden kunnen. Dit gesprek waarin ik jullie een aantal vragen zal stellen zal ongeveer 25 minuten duren. Reageer vooral op wat een ander zegt, ben je het daar mee eens of niet en waarom? Terwijl jullie de vragen beantwoorden en bediscussiëren typ ik jullie antwoorden uit. Voel je vrij om te zeggen wat je wilt, ik zal jullie namen nergens noteren, en jullie hoogstens aanduiden als leerling 1 t/m 5. De resultaten van ons gesprek zullen in mijn afstudeeronderzoek worden verwerkt en zal ik bespreken met jullie docent maatschappijleer. Daarmee hoop ik dat de schoolexamens voor de leerlingen volgend jaar beter worden.

⁸⁹ Baarda, D.B., Goede M.P.M. de, Teunissen J. (2009). *Basisboek kwalitatief onderzoek*. Groningen: Noordhoff Uitgevers. 302-303.

Zevin	Analyse vragen voor de Leerlingen	Antwoorden Leerlingen Focusgroep I (onvoldoende)
Betrouwbaarheid	<p><i>Wat vinden jullie van de verschillende toetsen? Zit er verschil in het niveau tussen toetsen?</i></p> <p><i>Doorvragen: Is de ene toets veel moeilijker of makkelijker dan de andere toets?</i></p>	<p><i>'De schoolexamens Maatschappijleer hebben elke keer wel hetzelfde niveau.'</i> <i>'Ongeveer dan.'</i> <i>'Het hoofdstuk verzorgingsstaat was wel echt makkelijker.'</i> <i>'Ja dat is waar.'</i> (3x) <i>'Ja, maar dat komt ook omdat dat een leuker hoofdstuk is.'</i> <i>'Ja, dat denk ik ook.'</i> (3x) <i>'De toetsen zijn allemaal even moeilijk.'</i></p>
Validiteit	<p><i>Weten jullie wat de docent gaat toetsen bij het schoolexamen?</i></p> <p><i>Weten jullie wat je moeten weten/kennen en kunnen om een voldoende te kunnen halen?</i></p> <p><i>Doorvragen: Moet je veel feiten kennen of juist de feiten toepassen op een nieuwe situatie? Wat doe je om een voldoende te halen?</i></p>	<p><i>'Ik kan slecht inschatten wat de docent gaat toetsen.'</i> <i>'Ik vind het wel lastig om in te schatten wat er in de toets komt.'</i> <i>'Ik ook hoor.'</i> <i>'Nou sommige onderdelen kan ik wel inschatten dat die op het schoolexamen weer komen, andere dingen niet.'</i> <i>'Ja een aantal dingen kan ik wel voorspellen dat die er in zullen zitten.'</i> <i>'Ik heb wel een idee van sommige dingen die in de toets komen, maar veel vragen verbazen me ook.'</i> <i>'Ja door sommige vragen ben ik echt verrast.'</i> <i>'Soms worden er ook dingen in de toets gevraagd, waar ik nog nooit iets over gehoord of gelezen heb. Dat snap ik echt niet.'</i></p> <p><i>'Inmiddels heb ik geen idee meer wat ik moet doen om een voldoende te halen.'</i> <i>'Ik heb alles geprobeerd, samenvattingen, langer leren maar ik haal maar geen voldoende. Het is ook zoveel leerstof.'</i> <i>'Ja, met het maken van alleen een samenvatting ben je er nog lang niet.'</i> <i>'Nee, want ondanks dat ik bij de vorige twee toetsen een samenvatting had gemaakt had ik toch een onvoldoende.'</i> <i>'Het is ook zoveel informatie, mijn samenvattingen zijn zo lang.'</i> <i>'Ja een goede samenvatting maken van zoveel informatie is echt heel moeilijk.'</i> <i>'Ik vind het dan ook heel lastig om te kiezen wat wel belangrijk is en in mijn samenvatting moet, en wat niet in mijn samenvatting hoeft. Ik ben dan bang dat er juist vragen komen over dat ene wat ik niet in mijn samenvatting heb staan.'</i></p> <p><i>'De dingen die wel elke keer in het schoolexamen zitten zijn begrippen, vragen over de actualiteit.'</i> <i>'Ja met zo'n plaatje.'</i> <i>'en je hebt altijd een deel open en multiplechoicevragen.'</i> <i>'Ja, maar dan weet je dus nog niet welke begrippen er precies in kunnen komen, en alle begrippen zijn te veel om te leren.'</i></p>
Normering	<p><i>Hebben jullie het idee dat de docent eerlijk danwel oneerlijk beoordeelt?</i></p> <p><i>Doorvragen: Vinden jullie dat alle leerlingen even streng worden</i></p>	<p><i>'Eerlijk?! Nou ik vind dat de docent echt oneerlijk beoordeelt. Ik weet zeker dat wanneer ik een andere naam op de toets zou zetten ik een heel ander cijfer zou hebben.'</i> <i>'Nou dat weet ik niet of dat zo is.'</i> <i>'Misschien een beetje wel hoor.'</i> <i>'In elk</i></p>

	<p>beoordeeld? Zou het uitmaken als er een andere naam op je toetsblad staat? Kun je hierbij voorbeelden noemen?</p> <p>Vind je dat dit vak in vergelijking met andere vakken op school eerlijker of oneerlijker wordt beoordeeld? Kun je daarbij een voorbeeld geven van andere vakken en toetsen die eerlijker of oneerlijker zijn? En waarom zijn die dan eerlijker of oneerlijker?</p> <p>Welke normering heeft jullie voorkeur; klassenstandaard, absolute standaard of persoonlijke groei? (de begrippen worden eerst uitgelegd)</p> <p>Welke normering zou jou het meest motiveren? Doorvragen: Bij welke normering ben jij het meest gemotiveerd om goed je best te doen voor de toets?</p>	<p>geval kijkt de docent veel te streng na.' 'Soms dan kan de docent best zien dat je het goed bedoelt maar dan is het gewoon fout.' 'Ja de docent wil altijd precies het juiste antwoord horen.' 'Dan gebruik je net de verkeerde woorden, maar bedoel je echt wel het goede en dan is het al fout.' 'Ik vind het moeilijk om te zeggen of de docent eerlijk beoordeelt.' 'Ik denk van wel.' 'Maar wanneer je uitleg wil waarom iets fout is gerekend of je maar een paar punten hebt gekregen, dan word de docent boos.' 'Ja wordt je direct uitgeschreeuwd.' 'Hij legt dan niet rustig uit waarom het fout is.'</p> <p>'In vergelijking met andere vakken zijn de schoolexamens minder eerlijk bij maatschappijleer.' 'Ja want soms heb je iets fout, en dan wordt helemaal niet goed uitgelegd waarom.' 'Nou het wordt gewoon niet uitgelegd.' 'Ik vraag ook niet meer waarom iets fout is want dan krijg je geschreeuw, laat dan maar.' 'Ik vraag me vaak af of ik het dan wel echt fout heb.' 'Bijvoorbeeld bij het vak Nederlands wordt er eerlijk beoordeeld.' 'dat vind ik ook.' (2x) 'Ik vind het bij Engels eerlijker.' 'Ja ik ook.' 'Ja ik vind Engels ook wel eerlijk beoordelen.' 'Ja bij Nederlands en Engels legt de docent heet rustig uit als je iets te vragen heb over de beoordeling.' 'Ja de juf legt net zo lang uit totdat ik snap waarom.' 'Ja, maar om eerlijk te zijn ben ik ook een stuk beter in Nederlands en Engels dan in maatschappijleer.' 'Ja ik ook.'</p> <p>'Nou dat beoordelen op basis van persoonlijke groei is maar raar hoor.' 'Dat kan toch helemaal niet.' 'Hoe wil je dat dan doen.' 'Ja want elk schoolexamen gaat over een andere onderwerp, daar kun je toch niet in groeien.'</p> <p>'Ja, elke toets heb je een andere onderwerp dus dan is je persoonlijk groei toch niet te meten.' 'Het ene onderwerp ligt je ook meer dan het andere, dus groei kun je ook niet meten door de verschillende toetsen met elkaar te vergelijken.' 'Nee, deze methode zou niet werken voor maatschappijleer, denk ik.'</p> <p>'Zo'n klassenstandaard zou wel mooi zijn, dan hoef je alleen maar bij de betere helft te horen.' 'Ja, die normering willen we wel.' (4x)</p> <p>'Maar om eerlijk te zijn denk ik wel dat ik dan minder zou leren.' 'Ja dan is het veel makkelijker om een voldoende te halen, dus zou ik minder doen dan nu.' 'Dan zou ik toch het meest gemotiveerd</p>
--	---	--

		<p><i>zijn bij absolute standaarden.' (4x) 'Ja gewoon zoals het nu is.' 'Nou hoe het nu is vind ik ook niet goed, soms heeft bijna iedereen een onvoldoende, dat is toch niet normaal.'</i></p>
Standaardisering	<p><i>Hebben jullie het gevoel dat de toetsen steeds op een vergelijkbare manier zijn opgebouwd?</i></p> <p><i>Hebben jullie de structuur ontdekt in de toets? Zo ja, wat is deze structuur?</i></p> <p><i>Ervaren jullie dat er steeds dezelfde soort vragen worden gesteld op het schoolexamen of zijn jullie verrast door de vragen? Doorvragen: Gebeurt het vaak, soms, nooit dat je verrast bent door een vraag?</i></p>	<p><i>'Ja de toetsen zijn steeds hetzelfde opgebouwd.' (4x)</i></p> <p><i>'De toets begint altijd met een aantal begrippen.' 'En open vragen.' 'En wel zeker 30 multiplechoicevragen.' 'Ja een deel daarvan gaat ook nog over de actualiteit.' 'En je hebt ook nog een plaatje over de actualiteit.' 'Pfff die is altijd lastig.' 'Ja die heb ik bijna nooit goed.' 'Ja maar dat zijn wel de belangrijkste onderdelen hoor, zoals we ze nu hebben genoemd, toch.' 'Ja.' (4x)</i></p> <p><i>'Ja die structuur hebben we net toch verteld.' 'Ja dat is toch gewoon de structuur.'</i></p> <p><i>'Ik kan de toetsen niet echt vergelijken.' 'Het onderwerp en de toets stof is steeds heel anders.' 'Ja wat er getoetst wordt is zo anders dat ik de toetsen moeilijk kan vergelijken.' 'En echt sommige vragen verrassen me echt.' 'Dan staat er een vraag en dan denk ik daar heb ik niets over gelezen of gehoord.'</i></p>
Feedback	<p><i>Hebben jullie het gevoel dat je goed bent voorbereid op de toets?</i></p> <p><i>Hoe bereid je je voor op de toets?</i></p> <p><i>Krijgen jullie voor je gevoel voldoende aanwijzingen of tips om je goed voor te bereiden?</i></p> <p><i>Kunnen jullie een vak noemen waarbij je je beter/slechter kan voorbereiden en waarom?</i></p>	<p><i>'Ik heb elke keer het gevoel dat ik goed heb geleerd, en voorbereid ben.' Ja dat denk ik ook steeds.' (4x) 'Dat gevoel heb ik nooit.;</i></p> <p><i>De leerlingen bereiden zich als volgt voor</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <i>• 'Ik bereid me voor door thuis te leren door hoofdstukken te lezen'</i> <i>• 'Ik vat eerst alles samen. Dat doe ik soms tijdens de les en een deel thuis. Dan leer ik thuis en blader ik het werkboek door voor belangrijke opgaven. Daar kijk ik ook nog naar.'</i> <i>• 'Ik begin altijd te laat ondanks mijn goede voornemens om eens een keer op tijd te beginnen. Ik leer thuis door de hoofdstukken te lezen, stukjes die erg belangrijk zijn schrijf ik op en ik kijk het werkboek door.'</i> <i>• 'Ik maak eerst samenvattingen van het boek en maak alle opdrachten van het werkboek. Ik leer het liefst alleen thuis.'</i> <i>• 'Ik leer thuis door het boek goed door te lezen. Ik leer de vetgedrukte woorden extra goed.'</i>

		<p><i>'Ik vind niet dat ik genoeg tips en aanwijzingen krijg om me goed voor te bereiden.'</i> <i>'Krijgen we tips dan?'</i> <i>'Nou blijkbaar krijg ik niet genoeg tips want een voldoende halen lukt niet echt.'</i> <i>'Ik heb gewoon geen idee wat ik nu wel en niet moet leren, daar wil ik wel tips over. Nu is het veel te veel wat ik moet leren.'</i> <i>'Ja ik vind het ook erg lastig om te zien wat ik wel niet moet leren.'</i></p> <p><i>'Bij Muziek kan ik me altijd goed voorbereiden voor de toets, daar haal ik altijd goede cijfers.'</i> <i>'Voor wiskunde kan ik me ook goed voorbereiden. Voor wiskunde hoef je ook niet echt te leren, je moet het gewoon snappen.'</i> <i>'Voor Engels kan ik me goed voorbereiden.'</i> <i>'Ja Engels lukt altijd wel goed.'</i> <i>'Maar dat is wel het vak waar ik gewoon goed in ben.'</i> <i>'Ja, dat heb ik ook.'</i></p>
Soorten vragen	<p><i>Ervaren jullie variatie in het soort vragen op eenzelfde toets?</i> <i>Doorvragen: Worden er verschillende soorten vragen gesteld op de toets? En wat voor soort vragen zijn dit?</i></p> <p><i>Vinden jullie bepaalde soorten vragen moeilijk of makkelijk?</i> <i>Welke vragen zijn dit?</i></p>	<p><i>'Ja, er worden heel verschillende vragen gesteld.'</i> <i>'Een voorbeeld hiervan, dat kan ik zo niet geven.'</i> <i>'mmmmm.'</i> <i>'Bijvoorbeeld multiplechoicevragen en vragen over actualiteit.'</i> <i>En open vragen natuurlijk.'</i></p> <p><i>'De actualiteitsvragen zijn echt het moeilijkst. Die kun je ook niet leren. En al het nieuws bijhouden, daar heb ik geen tijd voor hoor.'</i> <i>'Ja de actualiteitsvragen vind ik ook moeilijk, ik weet ze nooit.'</i> <i>'Ik vind de multiplechoicevragen het moeilijkst.'</i> <i>'Ik ook, die brengen me altijd in de war.'</i> <i>'Ik maak ze gewoon nooit zo goed.'</i> <i>'Ik vind de open vragen het moeilijkst, ik moet er altijd lang over nadenken.'</i> <i>'Ik scoor dan vaak niet alle punten voor een vraag.'</i></p>
Berkel		
Efficiëntie	<p><i>Zouden jullie een heel andere toets willen? Zo ja, hoe zou die toets eruit moeten zien?</i></p>	<p><i>'De toets kan niet anders dan nu.'</i> <i>'Alle informatie kun je alleen zo in een uur toetsen.'</i> <i>'Nou de begrippen vragen mogen er van mij direct uit. Er zijn te veel begrippen die je nu uit je hoofd moet leren. Dat kan ik niet.'</i> <i>'Ik zou graag de begrippen andersom in de toets willen. Dat de beschrijving er al staat en dat ik alleen het begrip moet noemen. Want nu vergeet ik vaak net iets bij de beschrijving. De beschrijving van een begrip herkennen lijkt me beter te doen.'</i> <i>'En het moet veel korter.'</i> <i>'Ja dat vind ik ook, ik heb de toets nooit helemaal af gekregen.'</i> <i>'Ik krijg hem wel af, maar heb nooit tijd om de toets over te kijken.'</i> <i>'Omdat ik weet dat het zo snel moet kan ik de toets nooit rustig en goed invullen.'</i> <i>'De toets hoeft niet makkelijker, maar de toets moet wel korter.'</i> <i>'Ja.'</i> (4x)</p>
Objectiviteit	<p><i>Voelen jullie er wat voor om het werk van andere klassen na te</i></p>	<p><i>'Nee dat lijkt me niets, het werk van andere klassen nakijken.'</i> <i>'De antwoordenmodellen zijn toch</i></p>

	<p><i>kijken?</i></p> <p><i>Verwachten jullie dan andere cijfers dan nu?</i></p>	<p><i>hetzelfde dus de cijfers zijn dan toch hetzelfde, dan doe ik liever iets anders in de les.' 'Dat ben ik met je eens.' 'ja.' (2x) 'Nou ik zou wel de toets van een andere klas willen nakijken. Dan gaan de cijfers echt wel omhoog. Wij kijken toch veel minder streng na dan de docent. Dan mag van mij het begrip wel ietsje afwijken hoor. En ik kan ook wel zien als het goed bedoeld is.' (1x)</i></p>
--	--	---

Dankwoord

Bedankt voor jullie tijd. En bedankt dat jullie me zoveel wilden vertellen. De resultaten van ons gesprek zullen in mijn afstudeeronderzoek worden verwerkt en zal ik bespreken met jullie docent maatschappijleer. Daarmee hoop ik dat de schoolexamens voor de leerlingen volgend jaar beter worden.

Hebben jullie nog vragen voor mij?

Bijlage 3: Focusgroep 2

Uitleg aanpak

De focusgroepgesprekken verlopen als volgt. Er wordt benadrukt in de introductie dat de leerlingen vooral op elkaar moeten reageren en met elkaar over de voorgelegde vraag in discussie moeten gaan. Daarna volgt steeds een nieuwe vraag. De vragen worden samengesteld aan de hand van het theoretisch kader. Daarbij zijn de vragen zo concreet mogelijk gemaakt zonder te sturen, de formulering van de vragen is toegelicht in sectie drie.

De focusgroepgesprekken zijn letterlijk uitgewerkt. Daarna zijn deze documenten gereduceerd, door gegevens en uitspraken die niet relevant zijn weg te laten. Bij het maken van deze selectie is de onderzoeksvraag steeds het uitgangspunt geweest. De analyse eenheid is op basis van zinnen. De interviews zijn direct na de gesprekken uitgewerkt, om te zorgen voor een zo groot mogelijke betrouwbaarheid. De uitspraken zijn gelabeld per factor van het theoretisch kader en zijn dus gesorteerd op basis van inhoud.⁹⁰

Introductie

Met behulp van dit gesprek wil ik graag meer informatie verzamelen over de schoolexamens maatschappijleer op jullie school. Het doel is om met deze informatie een advies te schrijven over hoe de schoolexamens maatschappijleer beter zouden kunnen. Dit gesprek waarin ik jullie een aantal vragen zal stellen zal ongeveer 25 minuten duren. Reageer vooral op wat een ander zegt, ben je het daar mee eens of niet en waarom? Terwijl jullie de vragen beantwoorden en bediscussiëren typ ik jullie antwoorden uit. Voel je vrij om te zeggen wat je wilt, ik zal jullie namen nergens noteren, en jullie hoogstens aanduiden als leerling 1 t/m 5. De resultaten van ons gesprek zullen in mijn afstudeeronderzoek worden verwerkt en zal ik bespreken met jullie docent maatschappijleer. Daarmee hoop ik dat de schoolexamens voor de leerlingen volgend jaar beter worden.

⁹⁰ Baarda, D.B., Goede M.P.M. de, Teunissen J. (2009). *Basisboek kwalitatief onderzoek*. Groningen: Noordhoff Uitgevers. p.302-303

Labels Zevin	Analysevragen voor de leerlingen	Antwoorden leerlingen Focusgroep II
Betrouwbaarheid	<p>Wat vinden jullie van de verschillende toetsen? Zit er verschil in het niveau tussen toetsen?</p> <p>Doorvragen: Is de ene toets veel moeilijker of makkelijker dan de andere toets?</p>	<p>'Volgens mij zijn de toetsen allemaal het zelfde niveau.' 'Ja de toetsen zijn ongeveer even goed te doen, als je goed leert.' (2x) 'Nou ik vond sommige onderwerpen wel makkelijker.' 'Ja en andere juist moeilijker.' 'Ja er zit per toets wel iets verschil in het niveau hoor.' 'Dat zie ik zeker aan mijn cijfers.' 'Maar niet te veel verschil.'</p>
Validiteit	<p>Weten jullie wat de docent gaat toetsen bij het schoolexamen?</p> <p>Weten jullie wat je moeten weten/kennen en kunnen om een voldoende te kunnen halen?</p> <p>Doorvragen: Moet je veel feiten kennen of juist de feiten toepassen op een nieuwe situatie? Wat doe je om een voldoende te halen?</p>	<p>'Ja natuurlijk weet je wat de docent gaat toetsen, hij doet elke keer hetzelfde.' 'Nou ja ik weet niet welke vragen de docent precies gaat stellen.' 'Het is duidelijk welke soort vragen hij gaat stellen.' 'En van sommige vragen weet je dat die er in komen, omdat die heel uitgebreid in de les zijn besproken.' ;Ja dan zegt de docent dit is heel belangrijk of dit vind ik een mooie vraag voor in de toets.' 'Soms verraad de docent letterlijk de vragen, dan zegt hij dat begrip ga ik eens in de toets vragen. Soms doet hij dit ook nog echt.' 'Ook bespreken we elke les wat er van het hoofdstuk het belangrijkste is.'</p> <p>'Ja ik weet wel wat ik moet doen om een voldoende te halen.' 'Ja ik ook wel, maar je moet wel veel doen voor een voldoende.' . 'Ja je moet zelf echt hard leren voor de schoolexamens.' 'De eerste toets was het moeilijkst en spannends, want toen wist ik nog niet wat voor soort toets we zouden krijgen.' 'Inmiddels weet ik precies welke onderdelen in de toets zitten.' 'De eerste toets heb ik nog beter geleerd dan de toetsen erna, omdat ik niet wist wat ik moest leren.' 'Na de eerste toets wist ik een beetje wat ik moest weten en kunnen.' 'Tenminste als het hetzelfde soort toets zou zijn. En dat is het steeds.'</p>
Normering	<p>Hebben jullie het idee dat de docent eerlijk danwel oneerlijk beoordeelt?</p> <p>Doorvragen: Vinden jullie dat alle leerlingen even streng worden beoordeeld? Zou het uitmaken als er een andere naam op je toetsblad staat? Kun je hierbij voorbeelden noemen?</p> <p>Vind je dat dit vak in vergelijking met andere vakken op school eerlijker of oneerlijker wordt beoordeeld? Kun je daarbij een</p>	<p>'Natuurlijk wordt er eerlijk beoordeeld.' (4x). 'Dat weet je zeker want je krijgt bij de toetsbespreking de antwoordenformulieren. Je kan dan alle toetsvragen zelf ook nog eens nakijken.' 'Als je vind dat je oneerlijk beoordeeld bent, of de docent een foutje heeft gemaakt, dan kun je daar de docent op aanspreken.'</p> <p>'De beoordeling bij maatschappijleer is ongeveer hetzelfde als bij andere vakken.'</p> <p>'Een absolute standaard lijkt me het beste.' 'Je kan toch niet steeds de normering aanpassen, straks hoef je bijna niets meer te weten.' 'Natuurlijk is een</p>

	<p>voorbeeld geven van andere vakken en toetsen die eerlijker of oneerlijker zijn? En waarom zijn die dan eerlijker of oneerlijker?</p> <p>Welke normering heeft jullie voorkeur; klassenstandaard, absolute standaard of persoonlijke groei? (de begrippen worden eerst uitgelegd)</p> <p>Welke normering zou jou het meest motiveren? Doorvragen: Bij welke normering ben jij het meest gemotiveerd om goed je best te doen voor de toets?</p>	<p>klassenstandaard wel fijn. Dan haal ik sneller een voldoende.' 'Ik vind klassenstandaard maar een rare methode. Het gaat er toch om dat je een voldoende moet halen bij een toets, dat je meer dan helft goed doet. Niet of je het in verhouding met andere leerlingen goed of slecht doet.'</p> <p>'Als er een klassenstandaard zou zijn zou ik minder leren dan dat ik nu doe.' 'Ja ik zou natuurlijk wel leren, anders kom ik bij de slechte helft van de klas terecht en heb ik een onvoldoende.' 'Ja maar toch zou ik met minder leren dan een voldoende kunnen halen.' 'Ja, ik ook.' (3x)</p> <p>'Beoordelen op persoonlijke groei, is helemaal raar. Dat lijkt me niets.' 'Dat werkt toch ook niet voor Maatschappijleer, je hebt het vak maar 1 jaar en alle onderwerpen maar 1 keer. Hoe kun je de groei dan meten?'</p>
Standaardisering	<p>Hebben jullie het gevoel dat de toetsen steeds op een vergelijkbare manier zijn opgebouwd?</p> <p>Hebben jullie de structuur ontdekt in de toets? Zo ja, wat is deze structuur?</p> <p>Ervaren jullie dat er steeds dezelfde soort vragen worden gesteld op het schoolexamen of zijn jullie verrast door de vragen? Doorvragen: Gebeurt het vaak, soms, nooit dat je verrast bent door een vraag?</p>	<p>'Die toets heeft steeds een zelfde opbouw.'</p> <p>'De toets begint met een aantal begrippen, dan zijn er allerlei open vragen.' 'Vervolgens krijg je ongeveer 30 mpc-vragen.' 'En van die 30 gaan er 5 tot 10 over de actualiteit.' 'oh en je hebt altijd 2 spotprenten over de actualiteit bij de open vragen.' 'De structuur is zo dat je ongeveer 30-35 minuten van de tijd hebt om de open vragen te maken.' 'Je hebt altijd zeker 15 minuten nodig om alle multiplechoicevragen te kunnen maken.'</p> <p>'Ik ben nooit echt verrast door de vragen op de schoolexamens.' 'Ik ben wel eens verrast over een vraag geweest denk ik. Ik kan hier zo even geen voorbeeld van geven' 'Ja vooral het eerste schoolexamen was een verrassing.' 'Ja ik ben soms wel echt verrast, dan heeft de docent in de les gezegd dit en dit ga ik vragen en dan staat het letterlijk in de toets.' 'Das wel erg makkelijk.' 'Ja en vaak staan er vragen in de toets die je in de les allang hebt besproken.'</p>
Feedback	<p>Hebben jullie het gevoel dat je goed bent voorbereid op de toets?</p> <p>Hoe bereid je je voor op de toets?</p> <p>Krijgen jullie voor je gevoel voldoende aanwijzingen of tips om je goed voor te bereiden?</p>	<p>'Ja ik voel me altijd goed voorbereid.' 'Na de lessen en het leren van een toets ben je toch goed voorbereid.' 'Je moet ook zelf wel echt goed leren om goed voorbereid te zijn.'</p> <p>De leerlingen bereiden zich als volgt voor:</p> <ul style="list-style-type: none"> 'Ik begin met voorbereiden op school door op te letten tijdens de les en te noteren wat belangrijk is. Thuis leer ik de samenvatting die ik zelf gemaakt heb, en stamp ik de

	<p>Kunnen jullie een vak noemen waarbij je je beter/slechter kan voorbereiden en waarom?</p>	<p>stukjes in mijn hoofd.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 'Ik heb oude samenvattingen van vorige jaar, deze leer ik thuis. Ik ga thuis achter de computer oefenen met de opgaven van essenerhavo.nl . Dit doe ik paragraaf voor paragraaf, dan weet ik direct of ik alles snap of iets nog beter moet leren. Ook kijk ik het werkboek nog even door. Aan het eind gaat ik vaak nog even oefenen met de actualiteitsoefeningen online.' • 'Ik maak een samenvatting en leer dit vervolgens thuis uit mijn hoofd. Op het internet maak ik ook oefeningen van de hoofdstukken. In het werkboek oefen ik de onjuist/juist vragen die aan het eind van het hoofdstuk staan.' • Ik lees elk hoofdstuk thuis opnieuw. Ik maak online de opdrachten van alle hoofdstukken en de actualiteit. En ik maak ook de oefentoets.' • 'Ik leer de hoofdstukken thuis, onder andere met behulp van een samenvatting van een ander. Ik maak de opdrachten online. Ik kijk het werkboek na op belangrijke opdrachten, die ik vaak al tijdens de lessen heb gearceerd naar aanleiding van tips van de docent. Ik kijk eerlijk gezegd alleen maar naar die opdrachten in het werkboek en kijk dus niet het hele werkboek na.' <p>'De docent geeft tijdens de lessen veel tips.' 'Hij vertelt vaak wat belangrijk is en wat je moet kunnen.' 'Deze tips helpen zeker bij het leren.'</p> <p>'Ik vind dat ik bij maatschappijleer beter dan bij andere vakken wordt geholpen.' 'Ja je krijgt bij maatschappijleer meer tips wat je moet leren en wat belangrijk is.' 'De maatschappijleer schoolexamens kan ik beter inschatten dan schoolexamens van andere vakken.' 'Ik vind maatschappijleer daarom ook het fijnste leervak. In vergelijking met andere leervakken heb ik het gevoel dat bij maatschappijleer alles het best wordt uitgelegd, ik voel me daarom beter voorbereid. Dit komt ook door de vele tips en de nadruk die de docent legt en zijn uitleg is fijn'. 'Ik vind maatschappijleer eigenlijk niet beter, maar hetzelfde qua hoeveelheid tips en ik voel me even goed voorbereid dan bij andere vakken. Niet speciaal beter ofzo.'</p>
--	--	---

Soorten vragen	<p><i>Ervaren jullie variatie in het soort vragen op eenzelfde toets?</i> <i>Doorvragen: Worden er verschillende soorten vragen gesteld op de toets? En wat voor soort vragen zijn dit?</i></p> <p><i>Vinden jullie bepaalde soorten vragen moeilijk of makkelijk?</i> <i>Welke vragen zijn dit?</i></p>	<p><i>'JA er is variatie in de soort vragen op de toets.'</i> <i>'Natuurlijk is er variatie in het soort vragen, er zijn toch, multiplechoicevragen en open vragen.'</i> <i>'En je vergeet dat er juist/onjuist vragen zijn.'</i> <i>'Ja er is echt veel variatie.'</i> <i>'Wel zijn de vragen allemaal leervragen.'</i> <i>'Ja dat is waar.'</i> (3x)</p> <p><i>Ik vind de multiplechoicevragen het fijnst om te maken.'</i> <i>'Ik ook.'</i>(4x) <i>'Ja maar hoewel ik multiplechoicevragen het fijnst vind om te maken, maak ik ze niet altijd super goed.'</i> <i>'Dat heb ik ook, soms verwarren de vragen je ook een beetje.'</i> <i>'Ik vind de multiplechoicevragen alleen het fijnst als ik heel goed heb geleerd. Dan vind ik ze makkelijk en herken ik snel het goede antwoord. Als ik minder goed geleerd heb vind ik ze best lastig.'</i></p>
Efficiëntie	<p><i>Zouden jullie een heel andere toets willen? Zo ja, hoe zou die toets eruit moeten zien?</i></p>	<p><i>'Ik vind de toets nu wel goed.'</i> <i>'Ik ook wel.'</i> <i>'Ik wil geen andere toets hoor.'</i> (3x) <i>'Nou als ik een verbeterpunt moet opnoemen voor de toetsen, zoals we ze nu hebben, mag de toets wel iets korter.'</i> <i>'Ja, dat is een goeie.'</i> <i>'Nu heb je vaak weinig tijd.'</i> <i>'De tijd is vooral te kort om de multiplechoicevragen goed te kunnen maken. Ik moet hier vaak heel snel doorheen.'</i> <i>'Ja en dan heb je geen tijd om de toets rustig over te kijken.'</i> <i>'Nee daar heb ik ook nooit de tijd voor bij maatschappijleer.'</i> <i>'Maar als ik het heel goed heb geleerd, dan weet ik dat het goed is en hoef ik het niet over te kijken, hoor.'</i> <i>'Ja ik krijg het altijd net op tijd af (3x).'</i> <i>'Het is ook vervelend dat je het niet goed kan nakijken, je sluit maatschappijleer dit jaar al af. Ik wil er goed voor staan dus ik kijk het liever nog eens over.'</i></p>
Objectiviteit	<p><i>Voelen jullie er wat voor om het werk van andere klassen na te kijken?</i></p> <p><i>Verwachten jullie dan andere cijfers dan nu?</i></p>	<p><i>'Ik wil wel voor dat andere klassen hun werk nakijken.'</i> <i>'Leuk idee.'</i> <i>'En dan kijken zij onze toetsen na?'</i> <i>'Ja dan zou mijn cijfer denk ik wel hoger uitpakken.'</i> <i>Ja dat denk ik ook.'</i> <i>'Wij kijken denk ik toch minder streng na dan de docent.'</i> <i>'Ja dat denk ik ook.'</i> (3x)</p>

Dankwoord

Bedankt voor jullie tijd voor en dat jullie me zoveel wilden vertellen. De resultaten van ons gesprek zullen in mijn afstudeeronderzoek worden verwerkt en zal ik bespreken met jullie docent Maatschappijleer. Daarmee hoop ik dat de schoolexamens voor de leerlingen volgend jaar beter worden.

Hebben jullie nog vragen voor mij?

Bijlage 4: Interview docent

Uitleg methode

Het interview heeft een gedeeltelijk gestructureerd karakter.⁹¹ Voorkennis is een vereiste bij een gestructureerd interview. Een vooronderzoek is dan ook eerst gedaan. Het interview zal bestaan uit een korte introductie van de interviewer, uitleg over het soort interview en wat de respondenten kunnen verwachten. Daarna worden de vragen gesteld, aan de hand van het theoretisch kader dat voor dit onderzoek is samengesteld (sectie 3). De vragen worden zo concreet mogelijk geformuleerd en suggestieve vragen worden vermeden. Naar aanleiding van de reactie van de respondenten wordt waarschijnlijk vaak doorgevraagd. Tenslotte zal het interview een afsluiting kennen, waarbij de interviewer ervoor zal zorgen dat de respondent een goed gevoel aan het gesprek overhoudt.⁹²

Het interview is letterlijk uitgewerkt. Daarna zijn deze documenten gereduceerd, door gegevens en uitspraken die niet relevant zijn weg te laten. Bij het maken van deze selectie is de onderzoeksvraag of deelvraag steeds het uitgangspunt geweest. De analyse-eenheid is op basis van zinnen. De interviews zijn direct na de gesprekken uitgewerkt, om te zorgen voor een zo groot mogelijke betrouwbaarheid. De uitspraken zijn gelabeld per maatstaaf en zijn dus gesorteerd op basis van inhoud.⁹³

Introductie

Met mijn onderzoek voor mijn opleiding tot docent maatschappijleer heb ik ook een persoonlijk doel. Ik wil graag meer leren over toetsing. Met behulp van dit onderzoek gaat dat zeker lukken. Daarbij heb ik als doel een advies te schrijven over hoe de toetsing van maatschappijleer verder kan worden verbeterd. Ik kan daarbij de collega maatschappijleerdocent zijn die eens met je meedenkt over toetsing.

Met dit interview wil ik graag meer informatie te verzamelen over hoe de schoolexamens maatschappijleer op jou school worden samengesteld. Ik ben vooral benieuwd naar je motivatie om de toetsen op een bepaalde manier inhoud en vorm te geven.

Dit gesprek waarin ik je een aantal vragen zal stellen zal ongeveer een uur duren. Voel je vrij om te zeggen wat je wilt, ik zal je naam nergens noteren. De resultaten van ons gesprek zullen in mijn afstudeeronderzoek worden verwerkt en zal ik bespreken vervolgens met jou persoonlijk terug koppelen. Daarmee hoop ik dat jij de bevestiging of een advies krijgt welke jij kan verwerken bij het maken van de schoolexamens maatschappijleer 2012-2013.

⁹¹ Ibidem. p.231-35

⁹² Ibidem. p248

⁹³ Baarda, D.B., Goede M.P.M. de, Teunissen J. (2009). *Basisboek kwalitatief onderzoek*. Groningen: Noordhoff Uitgevers. p.302-303

Labels Zevin	Interview vragen gesteld aan de docent	Antwoorden docent
Betrouwbaarheid	<p><i>Heb je aandacht besteed aan betrouwbaarheid van de toetsen maatschappijleer? Doorvragen: Zo ja, hoe heb je dit gedaan? (Er wordt een uitgebreide beschrijving gegeven van de bestaande praktijk)</i></p>	<p><i>'Aan de evaluatie van de toetsen besteed ik weinig tot geen aandacht. Ik weet dat ik eigenlijk toetsevaluaties zou moeten houden na elke toets. Dan kan ik analyseren hoe de toets vergaan is voor de leerlingen. Dit is goed voor de betrouwbaarheid, is mij tijdens mijn opleiding tot docent geleerd. Maar ik kom nu niet toe aan die toets evaluaties. Ik neem in één week 180 toetsen af. Die moet ik dan allemaal nakijken. Daarna begint het volgende hoofdstuk en moet ik daar weer tempo mee maken.'</i></p> <p><i>'Toch denk ik dat mijn toetsen betrouwbaar zijn. Ik ben in elke klas dezelfde docent. Ik vertel bijna hetzelfde, waardoor de leerlingen dezelfde input hebben. Ik zet in de verschillende lessen de zelfde accenten.'</i></p> <p><i>'De vraag naar het begrip UNHCR zo in het begin heb ik opzettelijk gesteld. Ik hoop dat het de leerlingen wakker schud en ze dan met meer focus aan de slag gaan met de rest van de toets'</i></p> <p><i>'De betrouwbaarheid wordt ook verhoogt doordat ik de enige docent ben die nakijkt'</i></p> <p><i>'Veel van de vragen in de toets heb ik benadrukt, bij stilgestaan of uitgelegd in de les'.</i></p> <p><i>'Ik heb niet de rust om toetsen te evalueren, om me af te vragen waar het goed gaat en waar niet. Het is zoveel werk om alles na te kijken. Ik doe met toets evaluatie nu niets.'</i></p> <p><i>'betrouwbaarheid speelt bij mij een belangrijke rol voor het nakijken. Ik wil eerlijk nakijken.'</i></p> <p><i>'Van te voren heb ik al nagedacht over de antwoorden.'</i></p> <p><i>'Ik weet al wat de antwoorden moeten zijn voordat de leerlingen de toets gaan maken. Zo weet ik zeker dat de vraag na te kijken is. Een vraag stellen is heel makkelijk. Maar ik kreeg in het begin soms echt een hopeloos gevoel als ik dan tien verschillende antwoorden op een vraag kreeg die ik geen van alle fout kon rekenen.'</i></p>
Validiteit	<p><i>Wat wil je toetsen?</i></p> <p><i>Wat moeten de leerlingen volgens jou weten om een voldoende te halen?</i></p>	<p><i>'Ik toets voornamelijk kennis'.</i></p> <p><i>'Vaardigheden toets ik denk ik in de open vragen, en met de praktische opdracht'.</i></p> <p><i>'Affectieve doelen toets ik minder. Als ik deze doelen wil toetsen op een schoolexamen, dan kan ik ze lastig beoordelen bij het nakijken. Vaak is bij deze affectieve vragen bijna alles goed. Hoe moet ik dan bepalen hoeveel punten een leerling krijgt. En dan is het ook erg lastig om dit uit te leggen aan de leerlingen.'</i></p>

		<p><i>'Je hebt zelf bij de laatste toets ervaren hoe lastig het is om affectieve vragen na te kijken. Dit is erg veel werk. Daarom zet ik in de toetsen liever geen affectieve vragen.'</i></p> <p><i>'In de laatste toets zit ook een voorbeeld van een toepassingsvraag, vraag 4.'</i></p> <p><i>'De leerlingen moeten alle hoofdstukken kennen om een voldoende te halen.'</i></p> <p><i>'Dat betekent dat de leerlingen alle hoofdstukken moeten leren en de opgaven uit het werkboek moeten maken.'</i></p> <p><i>'De begrippen, de zwart gedrukte woorden, moeten de leerlingen ook kennen.'</i></p>
<p>Norm- ering</p>	<p><i>Waarom kies je voor een bepaalde soort normering? (interviewer legt kort de normeringen uit klassenstandaard, absolute standaard, persoonlijke groei)</i></p> <p><i>Welke vragen wegen zwaarder dan wel minder zwaar op een toets en waarom?</i></p> <p><i>Waarom geef je een bepaald aantal punten voor de vragen?</i></p>	<p><i>'Nu je het zegt, die verschillende manieren van normering heb ik ook tijdens mijn opleiding gehad.'</i></p> <p><i>'Tijdens een nascholingscursus die ik heb gevolgd voor het vak maatschappijleer heb ik geleerd dat absolute normering die beste normering was.'</i></p> <p><i>'Vroeger had je voor maatschappijleer geen schoolexamens, toen door de Mammoetwet de schoolexamens wel verplicht werden heb ik van het Cito een cursus gehad over het maken van examens. Hier heb ik geleerd dat het belangrijk is voor de leerlingen om tijdens het maken van de toets te weten hoeveel punten ze voor de vraag kunnen scoren. Ook hier heb ik gehoord dat de absolute standaard het betrouwbaarst is.'</i></p> <p><i>'Dit was de beste normering omdat het de leerlingen het meest motiveert volgens mij. Meer over waarom dit de beste methode voor de normering was weet ik niet. Behalve dat de leerlingen deze normering gewend zijn op school.'</i></p> <p><i>'De open vragen wegen zwaarder dan de multiplechoicevragen.'</i></p> <p><i>'De multiplechoicevragen kennen een gokfactor, daarom krijgen de leerlingen hier minder punten voor. Ook krijgen de leerlingen geen 1 als begincijfer maar beginnen ze gewoon met een 0. Door die gokfactor halen de leerlingen nooit lager dan een 1.'</i></p> <p><i>'Bij de puntenverdeling wil ik altijd kunnen rekenen met hele punten.'</i></p> <p><i>'De begrippen geef ik altijd twee punten.'</i></p> <p><i>'Bij een opsomming van zes geef ik vier punten, bij een opsomming van acht maar zes.'</i></p> <p><i>'Als leerlingen drie punten op moeten noemen geef ik of drie punten of zes. Zodat ik weer met hele punten kan werken. Hoeveel punten het uiteindelijk</i></p>

		<p>worden hangt af van een aantal dingen. Wanneer het onderwerp veel is benadrukt tijdens de lessen en in het boek ken ik vaak meer punten, dus zes, toe.'</p> <p>'Uiteindelijk moeten de leerlingen voor de open vragen meer punten kunnen krijgen dan voor de multiplechoice.'</p> <p>'Veel van de normering doe ik op gevoel.'</p>
Standaard disering	Vindt je dat je elke keer een zelfde soort toets geeft?	<p>'Mijn schoolexamens bestaan elke keer uit de zelfde soort toetsonderdelen; begrippen, een plaatje over de actualiteit, multiplechoicevragen, vragen op basis van het boek, een meer affectieve vraag en multiplechoice-vragen over de actualiteit.'</p> <p>'De vragen die ik baseer op het boek zijn zelden beschouwend. Hier kies ik voor omdat ik de betrouwbaarheid en controleerbaarheid van de toetsen erg belangrijk vind. Leerlingen moeten het gevoel hebben dat ik eerlijk nakijk. Dit kan moeilijk garanderen met erg beschouwende vragen.'</p>
Feed-back	<p>Is voor jou helder wat het niveau is van de leerlingen? Doorvragen: dit kan helder worden door middel van informeel testen en oefentoetsen, maakt de docent hier gebruik van, of hoe weet je anders wat het niveau van de leerling is. In hoeverre doe je dit?</p> <p>Hoe ziet je de rol van het schoolexamen in verhouding tot de wekelijkse lessen?</p> <p>Pas je de les aan als je merkt dat leerlingen behoefte hebben aan bepaalde kennis?</p>	<p>'Het niveau van de leerlingen is voor mij helder.'</p> <p>'Ik weet dat de leerlingen aan moeten kunnen.'</p> <p>'In het begin van het schooljaar is het soms lastig om het niveau van de leerlingen goed in te schatten.'</p> <p>'Het lijkt wel of het niveau van de leerlingen steeds lager wordt. Ze lezen minder goed de vragen.'</p> <p>'Ik moet wel zeggen dat de VWO leerlingen me met de laatste toets wel hebben verbaasd, ik hoorde van veel leerlingen dat ze meerdere dagen hebben geleerd voor het schoolexamen. Dat heb ik niet eerder meegemaakt.'</p> <p>'Het is soms een verrassing dat er zoveel onvoldoendes vallen bij een schoolexamen. Terwijl ik dan dacht dat de leerlingen best goed geleerd hadden en hun best hebben gedaan.'</p> <p>'Bepaalde vragen worden soms echt slecht gemaakt.'</p> <p>'Ik moet ook toegeven dat ik de toetsen wel een beetje moeilijk maak. Ik wil niet dat de leerlingen gemiddeld een acht staan voor Maatschappijleer. Dan zijn de toetsen te makkelijk geweest.'</p> <p>Volgens mij komen de slechte cijfers van leerlingen, en het feit dat ik ervaar dat leerlingen een steeds lager niveau hebben doordat de leerlingen zich minder focussen op school. De leerlingen hebben thuis veel te doen, computer, tv, vrienden, sporten en dat alles vinden ze belangrijker dan school. Dat leerlingen druk zijn met dingen buiten school om en dit belangrijker zijn gaan vinden is volgens mij een ontwikkeling van de afgelopen jaren.'</p> <p>'Mijn leerlingen met ja hoe zeg ik dat, de leerlingen die ik nu heb met hoofddoekjes, daarvan kan je</p>

		<p>zien dat die het hele jaar goed scoren bij Maatschappijleer. Dit komt omdat zij thuis gewoon veel doen.'</p> <p>'Ik heb moeite met de differentiatie tussen VWO en Havo toetsen.'</p> <p>'Ik, de maker van de toets, ben namelijk steeds dezelfde persoon.'</p> <p>'Het onderscheid tussen havo en vwo breng ik nu aan door de multiplechoicevragen moeilijker te maken.'</p> <p>'In mijn lessen is een heel erg sterk verband tussen de lessen en het schoolexamen.'</p> <p>'Ik werk met mijn lessen echt naar het schoolexamen toe.'</p> <p>'Mijn lessen zijn zo omdat ik geen tijd heb voor experimentele werkvormen. De schoolexamens en het PTA bepalen in grote mate de lesinhoud.'</p> <p>'Ik pas mijn les aan als de leerlingen het niet snapt.'</p> <p>'Mijn manier van lesgeven is zo dat ik leerlingen veel ruimte geef om zelf aan te geven waar ze moeilijkheden mee hebben. De leerlingen moeten aangeven wat ik moet uitleggen.'</p> <p>'Ik hou wel een bepaalde lijn aan, maar heb veel aandacht voor vragen van leerlingen.'</p> <p>'Mijn kracht ligt volgens mij erin dat ik, wanneer een leerlingen me iets vraagt, dit duidelijk kan uitleggen en snel een voorbeeld kan geven die de leerling aanspreekt.'</p> <p>'Door voorbeelden te gebruiken die de leerlingen aanspreken, blijven de voorbeelden langer hangen.'</p> <p>'Als er geen vragen zijn dan stel ik de vragen om te kijken of de leerlingen het echt begrepen hebben.'</p>
Soorten vragen	Hoe verzin je de vragen voor de toets? Doorvragen: Hoe doet je dit precies? Dit moet zo expliciet mogelijk beschreven worden.	<p>'Ik verzin de vragen onder andere met behulp van het lesboek.'</p> <p>'Ik gebruik vragen van de methode.'</p> <p>'Veel vragen die ik zelf verzin, verzin ik doordat ik de krant lees. Ik vind het leuk om de actualiteit in de toets te verwerken of nieuwsartikelen over leerlingen. Zo probeer ik een meer persoonlijk toets te maken en meer betrokkenheid van de leerlingen te creëren.'</p> <p>'Ik heb inmiddels een hele grote database met allerlei toetsvragen. Deze keuze welke toets vraag in de toets komt maak ik vaak op basis van gevoel.'</p> <p>'Tijdens het maken van de toets ervaar ik veel druk, de toets moet voor een bepaald moment af zijn. Mensen op school vragen wanneer ik de toets nu inlever zodat zij hem kunnen kopiëren en verwerken.'</p> <p>'De keuze voor een vraag gaat bij mij vaak als</p>

		<p><i>volgt, ik kijk wat ik aardige vragen vind. Dan zorg ik dat ik een gelijke spreiding krijg van de onderwerpen van de vragen, die aansluit bij het boek. Dus ik stel vaak per paragraaf een open vraag.'</i></p> <p><i>'De onderwerpen die ik leuk of belangrijk vind komen vaak iets nadrukkelijker terug in de toets. Deze onderwerpen heb ik vaak ook in de les meer benadrukt.'</i></p> <p><i>'De keuze voor de toetsvragen maak ik dus op basis van gevoel en op basis van het boek.'</i></p> <p><i>'Voor de actualiteit gebruik ik vaak ene plaatje van Tom, ik vind deze afbeeldingen heel beeldend.'</i></p> <p><i>'Tijd speelt altijd een rol voor een bepaalde overweging, ik heb altijd te weinig tijd.'</i></p>
Efficiëntie	<p><i>Op welke gronden selecteer je de toets dan wel toetsvragen?</i></p> <p><i>Doorvragen: Is dat gewoonte, weet je geen andere manier of is dit heel weloverwogen. Bij weloverwogen volgt de vraag wat de weloverwogen redenen zijn?</i></p>	<p><i>'Ik zou graag meer vragen zelf bedenken en hierbij de actualiteit verwerken.'</i></p> <p><i>'Het maken van een goede vraag, die eenduidig is, die je makkelijk kunt nakijken, die gaat over de lesstof en het goede niveau heeft qua moeilijkheid, kost veel tijd.'</i></p> <p><i>'Ik heb weinig tijd voor het maken van toetsontwikkeling.'</i></p> <p><i>'Voor toetsontwikkeling heb ik echt rust nodig.'</i></p> <p><i>'Dat ik de enige docent maatschappijleer ben, vind ik geen probleem. Maar het zorgt wel voor meer tijdsdruk.'</i></p> <p><i>'Ik selecteer de toetsvragen op basis van gevoel en door de lijn van het boek aan te houden.'</i></p> <p><i>'Ik selecteer de toetsvragen uit mijn database van vragen. Af en toen bedenk ik een nieuwe vraag.'</i></p> <p><i>'De tijd speelt altijd een rol voor mijn keuze voor mijn manier van selecteren van toetsvragen.'</i></p> <p><i>'Je moet hier op school surveilleren bij andere vakken dan je eigen vak. Van collega's kreeg ik het verzoek om mijn toetsen langer te maken zodat de leerlingen het volle lesuur bezig waren en niet een half uur voor zich uit aan het kijken waren. Hierdoor ben ik mijn toetsen langer gaan maken.'</i></p>
Objectiviteit	<p><i>Worden verschillende beoordelaars ingeschakeld bij het maken van de schoolexamens dan wel de beoordeling?</i></p>	<p><i>'Nee, ik ben de enige docent. Ik ben de enige die de toetsen maakt en nakijkt.'</i></p>

Dankwoord

Bedankt voor je tijd en medewerking. En dat je me zoveel wilde vertellen. De resultaten van het gesprek zal ik in mijn afstudeeronderzoek verwerken en zal ik hoogste persoonlijk nog met je bespreken. Heb je nog vragen voor mij?

Bijlage 5: Documentanalyse

Zevin	Analyse vragen over het document	Gevonden antwoorden																																														
Betrouwbaarheid	<p><i>Presteren alle Havo klassen op toets vergelijkbaar (dit wordt gemeten door te kijken of de klassen gemiddeld dezelfde cijfers hebben bij de toets) ?</i></p> <p><i>Presteren de individuele klassen gemiddeld bij toets 1,2 en 3 (Dit wordt gemeten door te kijken naar de gemiddelde score van toets 1, 2 en 3. Er wordt dan gekeken of dit gemiddelde cijfer bij alle 3 de toetsen ongeveer gelijk is) ?</i></p> <p><i>Blijven dezelfde leerlingen zwak en sterk presteren gedurende het schooljaar (Hiervoor wordt per klas gekeken of de zwakke leerlingen steeds slecht scoren en de sterke leerlingen bij elke toets steeds hoog scoren)?</i></p> <p><i>Hoe groot zijn de onderlinge verschillen?</i></p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Klas</th> <th>Gemiddelde School-examen 1</th> <th>Gemiddelde SE 2</th> <th>Gemiddelde SE 3</th> <th>Totaal Gem.</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>H4A</td> <td>6,07 3</td> <td>5,62 2</td> <td>6,02 2</td> <td>5,90</td> </tr> <tr> <td>H4B</td> <td>5,54 6</td> <td>5,60 3</td> <td>5,47 7</td> <td>5,54</td> </tr> <tr> <td>H4C</td> <td>5,38 7</td> <td>4,80 6</td> <td>5,76 4</td> <td>5,31</td> </tr> <tr> <td>H4D</td> <td>5,73 5</td> <td>5,60 4</td> <td>5,48 6</td> <td>5,60</td> </tr> <tr> <td>H4E</td> <td>6,21 1</td> <td>5,63 1</td> <td>6,05 1</td> <td>5,96</td> </tr> <tr> <td>H4F</td> <td>5,90 4</td> <td>5,46 5</td> <td>5,83 3</td> <td>5,73</td> </tr> <tr> <td>H4G</td> <td>6,11 2</td> <td>4,66 7</td> <td>5,65 5</td> <td>5,47</td> </tr> <tr> <td>Gem. Totaal</td> <td>5,85</td> <td>5,34</td> <td>5,75</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Klas	Gemiddelde School-examen 1	Gemiddelde SE 2	Gemiddelde SE 3	Totaal Gem.	H4A	6,07 3	5,62 2	6,02 2	5,90	H4B	5,54 6	5,60 3	5,47 7	5,54	H4C	5,38 7	4,80 6	5,76 4	5,31	H4D	5,73 5	5,60 4	5,48 6	5,60	H4E	6,21 1	5,63 1	6,05 1	5,96	H4F	5,90 4	5,46 5	5,83 3	5,73	H4G	6,11 2	4,66 7	5,65 5	5,47	Gem. Totaal	5,85	5,34	5,75		<p><i>Bij schoolexamen 1 was het gemiddelde cijfer van de havo een 5,85. De cijfers per klas waren maximaal 0,47 punt lager dan wel hoger. Tussen het hoogste en laagste klassengemiddelde lag slechts 0,73 punt</i></p> <p><i>Bij schoolexamen 2 was het gemiddelde cijfer van de havo een 5,34. De cijfers per klas waren maximaal een halve punt lager of hoger. Tussen het hoogste en laagste klassengemiddelde lag 0,97 punt.</i></p> <p><i>Bij schoolexamen 3 was het havo gemiddelde 5,75. De cijfers waren maximaal 0.30 punt hoger of lager dan dit gemiddelde. Het hoogste en laagste klassengemiddelde scheelde 0.58 punt.</i></p> <p><i>De cijfers verschillen per schoolexamen nog minder. Respectievelijk is er per klas het volgende verschil in het cijfer</i></p> <p><i>H4A - 0,45</i></p> <p><i>H4B – 0,13</i></p> <p><i>H4C – 0,98</i></p> <p><i>H4D – 0,25</i></p> <p><i>H4E – 0,58</i></p> <p><i>H4F – 0,44</i></p> <p><i>H4G – 1,45</i></p> <p><i>Alleen bij klas G en C zie je een relatief groot verschil tussen de prestaties per schoolexamen.</i></p> <p><i>In bijlag A zie je de cijfers van alle havo klassen staan. S1 staat voor schoolexamen 1, etc.. Van klas 4HA kan gesteld worden dat van de vier zwakste leerlingen (onder de 5) vooral de tweede toets ver onder het klassengemiddelde scoren. Bij SE1 presteren de vier zwakste leerlingen allemaal onder het klassengemiddelde. Bij SE 2 duiken ze nog verder onder het klassengemiddelde. Bij SE 3</i></p>
Klas	Gemiddelde School-examen 1	Gemiddelde SE 2	Gemiddelde SE 3	Totaal Gem.																																												
H4A	6,07 3	5,62 2	6,02 2	5,90																																												
H4B	5,54 6	5,60 3	5,47 7	5,54																																												
H4C	5,38 7	4,80 6	5,76 4	5,31																																												
H4D	5,73 5	5,60 4	5,48 6	5,60																																												
H4E	6,21 1	5,63 1	6,05 1	5,96																																												
H4F	5,90 4	5,46 5	5,83 3	5,73																																												
H4G	6,11 2	4,66 7	5,65 5	5,47																																												
Gem. Totaal	5,85	5,34	5,75																																													

		<p><i>presteren slechts 3 leerlingen onder het klassengemiddelde en wijken twee leerlingen slechts 0,2 punt af van het gemiddelde.</i></p> <p><i>De twee sterkste leerlingen (boven een 7) hebben scoren bij SE 1 en SE 2 ver boven het klassengemiddelde. Bij SE 3 scoort 1 leerling onder het klassengemiddelde, een andere leerling scoort slechts 0,4 punt hoger.</i></p> <p><i>In klas 4HB zijn acht leerlingen die zwak presteren (onder de 5). Zes van hen scoren meer dan een punt onder het klassengemiddelde voor SE1. Bij SE2 scoren zeven leerlingen onder het klassengemiddelde en zitten vier leerlingen ruim een punt onder het gemiddelde. Bij SE3 scoren zes leerlingen onder het klassengemiddelde. Geen van de leerlingen scoort meer dan 0,6 punt onder het gemiddelde.</i></p> <p><i>In deze klas zit maar één sterke leerling die boven de 7 scoort. Deze leerling scoort consequent ver boven het klassengemiddelde. Bij SE1 2,4 punt, bij SE2 1,1 en bij SE3 bijna 4 punten.</i></p> <p><i>Klas H4C heeft zes leerlingen die zwak presteren. Bij SE1 scoren vier leerlingen meer dan een punt onder het klassengemiddelde. Bij SE2 zitten vijf leerlingen meer dan een punt onder het klassengemiddelde. Bij SE3 scoren er twee leerlingen boven het klassengemiddelde. Eén leerling scoort meer dan een punt onder het klassengemiddelde.</i></p> <p><i>Deze klas heeft ook één sterke leerling. Deze scoort respectievelijk bij SE1 1,7, bij SE2 3.3, bij SE3 0,8 punt boven het gemiddelde.</i></p> <p><i>Bij klas H4D presteren zes leerlingen onder het klassengemiddelde. Alle leerlingen presteren consequent onder het klassengemiddelde. Bij SE1 presteren vijf van hen meer dan een punt onder het gemiddelde klassencijfer. Bij SE2 zijn dat er vier en bij SE3 zijn dat er drie. Geen van hen scoort op of boven het klassengemiddelde tijdens één van de schoolexamens.</i></p> <p><i>Er zitten twee sterke leerlingen in de klas. Zij scoren bij SE1 respectievelijk 1,9 punt en 2,8 punt boven gemiddeld. Bij SE2 is dat respectievelijk 2,1 en 2,6 punt en bij SE3 0,4 en 1,2 punt.</i></p> <p><i>Klas H4E heeft twee zwakke leerlingen. Zij scoren bij SE1 0,1 punt en 0,5 punt onder het gemiddelde van de klas. Bij SE2 scoren beide meer dan 2 punten</i></p>
--	--	---

		<p>onder het gemiddelde. BIJ SE3 scoren ze ruim een punt onder het gemiddelde.</p> <p>Er zitten drie sterke leerlingen in de klas. Twee van hen scoren bij SE1 meer dan een punt (1,4 en 1,5) hoger. De derde scoort 0,2 punt hoger. Bij SE2 twee leerlingen meer dan twee punten hoger, een leerling 1,8 punt. Bij SE3 scoren de leerlingen 0,2, 0,5 en 1,8 punt hoger.</p> <p>In klas H4F zitten vier zwakke leerlingen. Zij scoren bij alle toetsen onder het klassengemiddelde. Bij SE1 scoren drie leerlingen meer dan een punt onder het gemiddelde. Bij SE2 doen twee leerlingen dit. Bij SE3 scoren de leerlingen maximaal 0,5 punt onder het gemiddelde.</p> <p>In deze klas zit één sterke leerling. Deze scoort respectievelijk bij SE1 1,6 punt, SE2 2.5 punt en SE3 1.2 punt boven het klassengemiddelde.</p> <p>Klas H4G heeft drie zwakke leerlingen. Zij scoren alle toetsen onder het klassengemiddelde. Bij SE1 scoort één leerling meer dan een punt onder het gemiddelde. Bij SE2 doen twee leerlingen dit. Bij SE3 scoort één leerling meer dan een punt onder het gemiddelde.</p> <p>Er is één sterke leerling in deze klas. Deze scoort respectievelijk bij SE1 1,9, SE2 2,9 en bij SE3 0,8 punt boven het gemiddelde.</p>																																												
Validiteit	<p>Wat toetst de docent met zijn schoolexamens (welke kennis en vaardigheden worden daadwerkelijk getoetst tijdens het schoolexamen) ?</p>	<p>Hier onderscheid ik drie soorten kennis; cognitief, toepassings- en affectieve kennis. Van alle drie schoolexamen wordt gekeken welk type vragen er worden gesteld en hoeveel vragen dit zijn.</p> <table border="1" data-bbox="767 1339 1177 1447"> <thead> <tr> <th></th> <th>Cognitief</th> <th>Toepassing</th> <th>Affectief</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>SE1</td> <td>6 + 23</td> <td>2 + 1</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>SE2</td> <td>14 + 27</td> <td>1 + 3</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>SE3</td> <td>9 + 30</td> <td>3</td> <td>0</td> </tr> </tbody> </table> <p>Daarnaast is er gekeken over welke onderwerpen elk schoolexamen gaat.</p> <p>SE1</p> <table border="1" data-bbox="767 1615 1209 2018"> <thead> <tr> <th>Onderwerp</th> <th>Aantal MPC</th> <th>Aantal open</th> <th>Totaal</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Recht en Rechtvaardigheid</td> <td>3</td> <td>0</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>Grondbeginselen van de rechtsstaat</td> <td>2</td> <td>2</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>Rechtsstaat in discussie</td> <td>1</td> <td>1</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>Strafrecht: opsporing</td> <td>3</td> <td>3</td> <td>6</td> </tr> <tr> <td>Strafrecht: de rechter</td> <td>2</td> <td>2</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>Crimineel gedrag: hoe ontstaat het en wat doen we ertegen</td> <td>4</td> <td>1</td> <td>5</td> </tr> </tbody> </table>		Cognitief	Toepassing	Affectief	SE1	6 + 23	2 + 1	0	SE2	14 + 27	1 + 3	0	SE3	9 + 30	3	0	Onderwerp	Aantal MPC	Aantal open	Totaal	Recht en Rechtvaardigheid	3	0	3	Grondbeginselen van de rechtsstaat	2	2	4	Rechtsstaat in discussie	1	1	2	Strafrecht: opsporing	3	3	6	Strafrecht: de rechter	2	2	4	Crimineel gedrag: hoe ontstaat het en wat doen we ertegen	4	1	5
	Cognitief	Toepassing	Affectief																																											
SE1	6 + 23	2 + 1	0																																											
SE2	14 + 27	1 + 3	0																																											
SE3	9 + 30	3	0																																											
Onderwerp	Aantal MPC	Aantal open	Totaal																																											
Recht en Rechtvaardigheid	3	0	3																																											
Grondbeginselen van de rechtsstaat	2	2	4																																											
Rechtsstaat in discussie	1	1	2																																											
Strafrecht: opsporing	3	3	6																																											
Strafrecht: de rechter	2	2	4																																											
Crimineel gedrag: hoe ontstaat het en wat doen we ertegen	4	1	5																																											

		<table border="1"> <tr> <td>Burgerlijk recht</td> <td>0</td> <td>1</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>Internatio-nale vergelijking-en</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>Grenzen aan de rechtsstaat</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>Actualiteit</td> <td>8</td> <td>1</td> <td>9</td> </tr> </table> <p>SE2</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Onderwerp</th> <th>Aantal MPC</th> <th>Aantal open</th> <th>Totaal</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Politiek algemeen</td> <td>1</td> <td>0</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>Politieke stromingen</td> <td>5</td> <td>4</td> <td>9</td> </tr> <tr> <td>Politieke partijen</td> <td>5</td> <td>3</td> <td>8</td> </tr> <tr> <td>Verkiezingen</td> <td>3</td> <td>2</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>De regering</td> <td>4</td> <td>1</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>Het parlement</td> <td>1</td> <td>3</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>Gemeente en Provincie</td> <td>3</td> <td>1</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>Internationale politiek</td> <td>2</td> <td>0</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>Politiek in de praktijk</td> <td>4</td> <td>2</td> <td>6</td> </tr> <tr> <td>Actualiteit</td> <td>3</td> <td>1</td> <td>4</td> </tr> </tbody> </table> <p>SE3</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Onderwerp</th> <th>Aantal MPC</th> <th>Aantal open</th> <th>Totaal</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Waarom werken</td> <td>5</td> <td>2</td> <td>7</td> </tr> <tr> <td>Arbeids-inhoud, omstandig-heden, voorwaarden en verhou-dingen</td> <td>5</td> <td>3</td> <td>8</td> </tr> <tr> <td>Arbeidsmarkt</td> <td>4</td> <td>1</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>Van nachtwakersstaat tot verzorgingsstaat</td> <td>5</td> <td>2</td> <td>7</td> </tr> <tr> <td>De verzorgingsstaat</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>De verzorgingsstaat onder druk</td> <td>0</td> <td>2</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>De toekomst van de verzorgingsstaat</td> <td>3</td> <td>0</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>Actualiteit</td> <td>10</td> <td>2</td> <td>12</td> </tr> </tbody> </table>	Burgerlijk recht	0	1	1	Internatio-nale vergelijking-en	0	0	0	Grenzen aan de rechtsstaat	0	0	0	Actualiteit	8	1	9	Onderwerp	Aantal MPC	Aantal open	Totaal	Politiek algemeen	1	0	1	Politieke stromingen	5	4	9	Politieke partijen	5	3	8	Verkiezingen	3	2	5	De regering	4	1	5	Het parlement	1	3	4	Gemeente en Provincie	3	1	4	Internationale politiek	2	0	2	Politiek in de praktijk	4	2	6	Actualiteit	3	1	4	Onderwerp	Aantal MPC	Aantal open	Totaal	Waarom werken	5	2	7	Arbeids-inhoud, omstandig-heden, voorwaarden en verhou-dingen	5	3	8	Arbeidsmarkt	4	1	5	Van nachtwakersstaat tot verzorgingsstaat	5	2	7	De verzorgingsstaat	2	3	5	De verzorgingsstaat onder druk	0	2	2	De toekomst van de verzorgingsstaat	3	0	3	Actualiteit	10	2	12
Burgerlijk recht	0	1	1																																																																																															
Internatio-nale vergelijking-en	0	0	0																																																																																															
Grenzen aan de rechtsstaat	0	0	0																																																																																															
Actualiteit	8	1	9																																																																																															
Onderwerp	Aantal MPC	Aantal open	Totaal																																																																																															
Politiek algemeen	1	0	1																																																																																															
Politieke stromingen	5	4	9																																																																																															
Politieke partijen	5	3	8																																																																																															
Verkiezingen	3	2	5																																																																																															
De regering	4	1	5																																																																																															
Het parlement	1	3	4																																																																																															
Gemeente en Provincie	3	1	4																																																																																															
Internationale politiek	2	0	2																																																																																															
Politiek in de praktijk	4	2	6																																																																																															
Actualiteit	3	1	4																																																																																															
Onderwerp	Aantal MPC	Aantal open	Totaal																																																																																															
Waarom werken	5	2	7																																																																																															
Arbeids-inhoud, omstandig-heden, voorwaarden en verhou-dingen	5	3	8																																																																																															
Arbeidsmarkt	4	1	5																																																																																															
Van nachtwakersstaat tot verzorgingsstaat	5	2	7																																																																																															
De verzorgingsstaat	2	3	5																																																																																															
De verzorgingsstaat onder druk	0	2	2																																																																																															
De toekomst van de verzorgingsstaat	3	0	3																																																																																															
Actualiteit	10	2	12																																																																																															
Normering	<p>Worden er genoeg toetsvarianties becijfert? (MPC's, open, essay, klassikaal, mondeling, presentatie vaardigheden etc.)</p> <p>Is de normering gebaseerd op een klassenstandaard, absolute standaard of is deze op basis van persoonlijke groei?</p> <p>Hoe is het toetscijfer opgebouwd?</p> <p>Welke toetsvragen en onderdelen wegen hoe zwaar mee?</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>SE1</th> <th>SE2</th> <th>SE3</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Kennis-vragen</td> <td>6</td> <td>13 (+ 1 deelvraag)</td> <td>8</td> </tr> <tr> <td>Match-vragen</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>Juist/Onjuist Vragen</td> <td>1</td> <td>3</td> <td>7</td> </tr> <tr> <td>Multiple-choice-vragen (MPC)</td> <td>25 waarvan 1 juist/ onjuist en 1 analyse vraag.</td> <td>30 waarvan 3 onjuist/ juist en 3 analyse vragen</td> <td>30 waarvan 7 juist/ onjuist vragen</td> </tr> <tr> <td>Analyse vragen</td> <td>2</td> <td>4 (+ 1 deelvraag)</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>Affectieve Vragen</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>Mondelinge vragen</td> <td>n.v.t.</td> <td>n.v.t.</td> <td>n.v.t.</td> </tr> <tr> <td>Presentatie vaardig-heden</td> <td>n.v.t.</td> <td>n.v.t.</td> <td>n.v.t.</td> </tr> </tbody> </table>		SE1	SE2	SE3	Kennis-vragen	6	13 (+ 1 deelvraag)	8	Match-vragen	0	0	0	Juist/Onjuist Vragen	1	3	7	Multiple-choice-vragen (MPC)	25 waarvan 1 juist/ onjuist en 1 analyse vraag.	30 waarvan 3 onjuist/ juist en 3 analyse vragen	30 waarvan 7 juist/ onjuist vragen	Analyse vragen	2	4 (+ 1 deelvraag)	4	Affectieve Vragen	0	0	0	Mondelinge vragen	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.	Presentatie vaardig-heden	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.																																																												
	SE1	SE2	SE3																																																																																															
Kennis-vragen	6	13 (+ 1 deelvraag)	8																																																																																															
Match-vragen	0	0	0																																																																																															
Juist/Onjuist Vragen	1	3	7																																																																																															
Multiple-choice-vragen (MPC)	25 waarvan 1 juist/ onjuist en 1 analyse vraag.	30 waarvan 3 onjuist/ juist en 3 analyse vragen	30 waarvan 7 juist/ onjuist vragen																																																																																															
Analyse vragen	2	4 (+ 1 deelvraag)	4																																																																																															
Affectieve Vragen	0	0	0																																																																																															
Mondelinge vragen	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.																																																																																															
Presentatie vaardig-heden	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.																																																																																															

		<p><i>De punten die de leerlingen kunnen behalen zijn vooraf bekend. De cijfers worden als volgt gevormd. Alle punten de leerling heeft bepaald worden gedeeld door het totaal aantal punten en vermenigvuldigd met tien.</i></p> <p><i>Het toetscijfer is als volgt opgebouwd</i></p> <table border="1" data-bbox="767 495 1123 1120"> <thead> <tr> <th></th> <th>SE1</th> <th>SE2</th> <th>SE3</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Totaal aantal vragen</td> <td>34</td> <td>45</td> <td>42</td> </tr> <tr> <td>Aantal open vragen</td> <td>9</td> <td>15</td> <td>12</td> </tr> <tr> <td>Aantal MPC vragen</td> <td>25</td> <td>30</td> <td>30</td> </tr> <tr> <td>Totaal aantal te behalen punten</td> <td>75</td> <td>100</td> <td>80</td> </tr> <tr> <td>Punten voor open vragen</td> <td>50</td> <td>70</td> <td>50</td> </tr> <tr> <td>Punten voor MPC</td> <td>25</td> <td>30</td> <td>30</td> </tr> <tr> <td>Punten voor kennis vragen</td> <td>38</td> <td>66</td> <td>40</td> </tr> <tr> <td>Punten voor analyse vragen</td> <td>12</td> <td>4</td> <td>10</td> </tr> <tr> <td>Punten voor juist/onjuist vragen</td> <td>1</td> <td>3</td> <td>7</td> </tr> </tbody> </table> <p><i>Het overgrote deel van de vragen in elke toets bestaat uit kennisvragen.</i></p>		SE1	SE2	SE3	Totaal aantal vragen	34	45	42	Aantal open vragen	9	15	12	Aantal MPC vragen	25	30	30	Totaal aantal te behalen punten	75	100	80	Punten voor open vragen	50	70	50	Punten voor MPC	25	30	30	Punten voor kennis vragen	38	66	40	Punten voor analyse vragen	12	4	10	Punten voor juist/onjuist vragen	1	3	7
	SE1	SE2	SE3																																							
Totaal aantal vragen	34	45	42																																							
Aantal open vragen	9	15	12																																							
Aantal MPC vragen	25	30	30																																							
Totaal aantal te behalen punten	75	100	80																																							
Punten voor open vragen	50	70	50																																							
Punten voor MPC	25	30	30																																							
Punten voor kennis vragen	38	66	40																																							
Punten voor analyse vragen	12	4	10																																							
Punten voor juist/onjuist vragen	1	3	7																																							
<p>Standaardisering</p>	<p><i>Is er een toets standaardisering; bestaan de toetsen telkens uit vergelijkbare (denk hierbij aan kennis-, inzicht-, toepassings- en actualiteitsvragen) onderdelen en hebben ze een vergelijkbare (is de verhouding tussen multiple choice, open en actualiteitsvragen steeds vergelijkbaar) opzet?</i></p>	<p><i>Ja.</i></p> <p><i>De toets bestaat steeds uit twee onderdelen, de open vragen en de MPC-vragen. Het openvragen gedeelte begint steeds met enkele begrippen. Er volgen veel kennisvragen. Ook is er steeds een afbeelding van de actualiteit toegevoegd die leerlingen moeten analyseren.</i></p> <p><i>De MPC-vragen bestaan voor een deel steeds uit actualiteitsvragen. De rest zijn kennisvragen.</i></p> <p><i>De verhouding tussen het aantal punten dat de leerling kan halen voor de open vragen en MPC-vragen is steeds vergelijkbaar. De open vragen tellen iets variërend tussen de 62,5% en 73,5% van het totaal steeds mee.</i></p> <p><i>In SE1 zitten twee open vragen waarbij de actualiteit wordt betrokken. Van de 25 MPC-vragen gaan er 8 over de actualiteit, dit is 32% van het totale aantal MPC-vragen.</i></p> <p><i>Bij SE2 gaan twee open vragen over de actualiteit. Van de 30 MPC-vragen gaan er drie over de actualiteit. Dat is 10%.</i></p> <p><i>Bij SE3 gaan er twee open vragen over de</i></p>																																								

		<p>actualiteit. Van de 30 MPC-vragen gaan er tien over de actualiteit. Dat is ruim 33% van het totaal aantal MPC-vragen.</p>
Feed-back	<p>Hoe staat de toets in verhouding tot de les?</p> <p>Wat wordt er in de lessen gedaan met de feedback op informele toetsing?</p> <p>Wat wordt er gedaan ten aanzien van feedback naar aanleiding van de resultaten van de school examens?</p> <p>Past de docent zijn lessen aan als blijkt dat de leerlingen behoefte hebben aan bepaalde kennis en vaardigheden?</p> <p>Is er sprake van oefentoetsen?</p>	<p><u>Observatie:</u> Met de les wordt naar de schoolexamens toegewerkt. Tijdens de lessen wordt alleen aandacht en tijd besteed aan het tekstboek en het leerboek. De docent probeert de leerling te motiveren door persoonlijk voorbeelden of door te schakelen naar voorbeelden die de leerling aanspreken. Tijdens de lessuren wordt er herhaaldelijk op gewezen dat ze dit moeten doen voor het schoolexamen.</p> <p>Tijdens observaties blijkt de feedback bij toets 3 als volgt te gaan. De docent beaamt dat hij de feedback elke toets op deze wijze aanpakt. De schoolexamens worden tijdens één les, een week na de schoolexamens besproken. Dit gebeurt als volgt. De antwoordenbladen worden uitgedeeld aan de leerling. Even als de schoolexamens. Globaal doorloopt de docent de toets. De docent geeft aan op welke zaken hij bij elke vraag let en waarom bepaalde punten aantallen zijn toegekend. Dan deelt hij de antwoordmodellen uit. De leerlingen kunnen zelfstandig de schoolexamens nakijken. De ene leerling doet dit heel serieus, een ander telt alleen of de punten kloppen, een ander kijkt er niet eens naar en gaat met zijn buurman dan wel buurvrouw kletsen. De docent zit achter zijn bureau. Wanneer een leerling het ergens niet mee eens is, kan hij naar het bureau lopen. Er mag maar één leerling tegelijkertijd aan het bureau van de docent staan. De docent bespreekt dat met de leerling, waarom deze het oneens is en wanneer de leerling gelijk heeft wordt de toets aangepast. Wanneer de docent vindt dat de leerling niet gelijk heeft probeert hij dit uit te leggen aan de leerling. Soms blijft een enkele leerling ondanks uitleg protesteren, uiteindelijk rond de docent dan de discussie af en blijft het punten aantal dan ongewijzigd.</p> <p>Tijdens observatie blijkt dat wanneer de leerlingen aangeeft iets niet te begrijpen de docent actie onderneemt. Hij test eerst of dit probleem voor de gehele klas geldt of voor slechts een enkeling. De docent legt vervolgens klassikaal uit wanneer de hele klas meer uitleg wil. Hij weet dan altijd meer en nieuwe voorbeelden te geven die meer op het niveau van de leerling is dan de voorbeelden uit de</p>

lesmethode soms zijn. Als het probleem op individueel niveau ligt, legt de docent het later aan de tafel van de leerling uit. De docent past dus waar nodig zijn les aan. Er is een sfeer in de klas waar ruimte is voor vragen. Het stellen van vragen wordt actief door de docent aangemoedigd door hier naar te vragen. Maar ook door niet alles uit te leggen maar alleen de opdracht waar vragen over zijn. Hierdoor ontstaat bij de docent een beeld wat de leerling moeilijk en makkelijk vindt en welke kennis de leerling inmiddels beheerst. Dit stimuleren van vragen stellen wordt ook gedaan door de leerling vragen te stellen over de stof. Vaak merkt een leerling dan zelf dat hij nog niet alles weet en begint vragen te stellen. Op deze wijze vind informele feedback plaats. Dit gebeurt niet op andere wijzen.

Er is geen sprake van oefentoetsen. Wel beschikken de werkboeken over een oefening waarbij de leerlingen moeten kiezen of uitspraken over het gehele hoofdstuk juist/onjuist zijn. Hiermee kan de leerling wel ontdekken waar haar of zijn zwakke kant ligt.

Soorten vragen

Welk doeleinden hebben de vragen van het schoolexamen? Kennis, Toepassing, Affectief?

Wat voor soort vragen worden er gesteld op het schoolexamen? Multiplechoice, open, onjuist/juist, actualiteit, tekst-/beeldanalyse?

Wat is de inhoud van de vragen? Naar welke onderwerpen wordt gevraagd?

Dit moet leiden tot een antwoord op de vraag: is er genoeg variëteit in toetsvragen om alle leerlingen een eerlijke kans te geven?

Leerdoeleinden

	Cognitief	Toepassing	Affectief
SE1	29	3	0
SE2	41	4	0
SE3	39	3	0

	%Cognitief	%Toepassing	%Affectief
SE1	90,6%	9,4%	0%
SE2	91,1%	8,9%	0%
SE3	92,9%	7,1%	0%

Soort vragen

	SE1	SE2	SE3
MPC	25	30	30
Open	9	15	12
Juist/Onjuist Vragen	1	3	7
Actualiteit	9	4	12
Tekst/beeld analyse vragen	2	5	4

Soorten vragen in percentages

	SE1	SE2	SE3
MPC	73,5%	66,7%	71,4%
Open	26,5%	33,3%	28,6%
Juist/Onjuist Vragen	2,9%	6,7%	16,7%
Actualiteit	26,5%	8,9%	28,6%
Tekst/beeld analyse vragen	5,9%	11,1%	9,5%

Inhoud van de vragen

SE1

Onderwerp	Totaal percentage
Recht en Rechtvaardigheid	8,8%
Grondbeginselen van de rechtsstaat	11,8%
Rechtsstaat in discussie	5,9%
Strafrecht: opsporing	17,6%
Strafrecht: de rechter	11,8%
Crimineel gedrag: hoe ontstaat het en wat doen we ertegen	14,7%
Burgerlijk recht	2,9%
Internatio-nale vergelijking-en	0%
Grenzen aan de rechtsstaat	0%

SE2

Onderwerp	Totaal percentage
Politiek algemeen	2,2%
Politieke stromingen	19,9%
Politieke partijen	17,8%
Verkiezingen	11,1%
De regering	11,1%
Het parlement	8,9%
Gemeente en Provincie	8,9%
Internationale politiek	4,4%
Politiek in de praktijk	13,3%

SE3

Onderwerp	Totaal percentage
Waarom werken	16,7%
Arbeids-inhoud, omstandig-heden, voorwaarden en verhou-dingen	19%
Arbeidsmarkt	11,9%
Van nachtwakersstaat tot verzorgingsstaat	16,7%
De verzorgings- staat	11,9%
De verzorgings- staat onder druk	4,8%
De toekomst van de verzorgings- staat	7,1%

