

Het effect van gedetailleerde correctievoorschriften

**EEN ONDERZOEK NAAR HET INZETTEN VAN GEDETAILLEERDE
CORRECTIEVOORSCHRIFTEN BIJ DE BEOORDELING VAN OPEN VRAGEN
OPDAT DE OVEREENSTEMMING TUSSEN BEOORDELAARS WORDT VERHOOGD**

Ilona Smolders

Studentnummer: 3217329

Masterscriptie Nederlandse taal en cultuur: educatie en communicatie

Begeleider: Prof. Dr. Huub van den Bergh

Universiteit Utrecht

26 augustus 2015

VOORWOORD

Met deze scriptie sluit ik het theoretische deel af van mijn master Nederlandse taal en cultuur: educatie en communicatie. Omdat dit een belangrijke periode in mijn leven is geweest, wil ik kort stilstaan bij de mensen die mij hebben geholpen tot dit punt te komen.

In het bijzonder wil ik Chiel Versteeg bedanken, mijn lieve vriend die het geduld had me te ondersteunen met bemoedigende woorden en vele kopjes thee. De laatste weken was hij tevens mijn tweede paar ogen en strenge corrector. Ik had zijn scherpe inzichten niet kunnen missen.

Ook bedank ik mijn goede vriendinnen Carmen en Iris voor het tonen van interesse in mijn voortgang en zeker mijn liefste zus Kelly, die me steeds heeft verzekerd van mijn eigen kunnen en me graag een luisterend oor bood. Ik had het niet zonder jullie hulp kunnen doen.

Daarnaast wil ik graag mijn begeleider, Huub van den Bergh, hartelijk bedanken voor de intensieve begeleiding en de vele verhelderende besprekingsmomenten die ik de afgelopen maanden met hem heb gehad. Ik heb van hem steeds de input gekregen die ik nodig had.

Een speciale dankbetuiging gaat uit naar de scholen die mij inzage in hun examens hebben gegeven en de docenten die aan mijn onderzoek hebben meegewerkt. Tot slot bedank ik Danny van de Vondervoort, die zo vriendelijk is geweest mij te helpen bij het statistische deel van dit onderzoek.

Ontzettend bedankt voor al jullie hulp,

Ilona Smolders

Utrecht, 26 augustus 2015

SAMENVATTING

In deze studie wordt nagegaan wat het effect is van het inzetten van gedetailleerde correctievoorschriften bij de beoordeling van open vragen uit het centraal examen Nederlands. Op basis van het originele correctievoorschrift van het havo-examen Nederlands 2015 zijn twee gedetailleerde voorschriften gecreëerd; één aangevuld met goede antwoorden en één aangevuld met foute antwoorden.

Onafhankelijke beoordelaars hebben zowel het originele voorschrift als de gedetailleerde voorschriften gebruikt. Op die manier is onderzocht of gedetailleerde voorschriften zorgen voor een hogere overeenstemming tussen beoordelaars. Wanneer beoordelaars verschillende cijfers geven, zorgt dit namelijk voor betrouwbaarheidsproblemen. De overeenstemming is bij bepaalde typen open vragen laag, omdat de grote diversiteit in leerlingantwoorden niet altijd vertegenwoordigd is in correctievoorschriften.

De onderzoeksresultaten laten een divers beeld zien. De docent heeft bij elke vraag met elk correctievoorschrift het kleinste aandeel in de variantie. Dit betekent dat de beoordeling steeds het minst beïnvloed wordt door de docent en dat de docenten eerlijk hebben beoordeeld. Zowel het aandeel van de leerling in de variantie als het aandeel van het interactie-effect tussen leerling en docent is vaak hoog. Dit betekent dat de correctievoorschriften de docenten nog onvoldoende houvast geven om elke leerling een consistente beoordeling te kunnen geven. Naar aanleiding van deze resultaten kan er geen overtuigende voorkeur worden uitgesproken voor één type correctievoorschrift. Dit bevestigen de betrouwbaarheidspercentages. Deze laten zien dat bij elke vraag een ander voorschrift voor de hoogste overeenstemming zorgt. Een verklaring hiervoor kan worden gezocht in de verschillende kenmerken van de voor dit onderzoek geselecteerde examenvragen. Een vervolgstudie met een groter aantal docenten en vooral een groter aantal vragen kan worden uitgevoerd om de diversiteit in de resultaten te verklaren.

Tevens blijkt dat de verschillen in gemiddelde scores per gebruikt correctievoorschrift bij twee van de drie examenvragen significant zijn. Dit betekent dat de gemiddelde score afhankelijk is van het type voorschrift en dat het voorschrift het cijfer van de leerling beïnvloedt. Bij één van de drie vragen zorgt het voorschrift plus goede antwoorden voor significant hogere gemiddelde scores dan het originele voorschrift en het voorschrift plus met foute antwoorden.

Tot slot laat dit onderzoek zien dat de eigen docent bij elke vraag in deze studie hoger beoordeelt dan de overige docenten. Bij twee van de drie vragen is dit verschil significant. Dit betekent dat beoordeling door de eigen docent zorgt voor onterecht hoge scores. Dit onderzoek adviseert daarom dat docenten niet als beoordelaar van hun eigen leerlingen optreden.

INHOUDSOPGAVE

INLEIDING	5
ONDERZOEKSOPZET.....	7
RESULTATEN.....	9
OVEREENSTEMMING TUSSEN BEOORDELAARS EN VERKLARING VAN VARIANTIE	9
VERSCHILLEN IN GEMIDDELDE SCORE PER CORRECTIEVOORSCHRIFT	11
BEOORDELING DOOR DE EIGEN DOCENT	12
CONCLUSIE.....	12
DISCUSSIE.....	14
LITERATUURLIJST.....	16
BIJLAGEN	17
BIJLAGE 1: E-MAIL AAN DE DEELNEMENDE DOCENTEN	17
BIJLAGE 2: ORIGINEEL CORRECTIEVOORSCHRIFT, AANGEVULD MET GOEDE EN FOUTE ANTWOORDEN.....	18
BIJLAGE 3: ANTWOORDEN TER BEOORDELING.....	21
BIJLAGE 4: SCOREFORMULIER VOOR DE DOCENTEN.....	26

INLEIDING

In het Centraal Examen Nederlands wordt tekstbegrip getoetst door middel van open vragen en meerkeuzevragen. Een voordeel van meerkeuzevragen is dat er veel meer meerkeuzevragen dan open vragen gesteld kunnen worden in een examen, waardoor er meer elementen van tekstbegrip getoetst worden. Ook leiden scores op tekstbegrriptoetsen tot nagenoeg dezelfde rangorde in leerlingen, ongeacht de vraagvorm waarmee getoetst wordt (Van den Bergh, 1990). Dit betekent dat de manier waarop meerkeuzevragen tekstbegrip meten, bijna identiek is aan die van open vragen. Met open vragen kunnen echter andersoortige vragen gesteld worden. Een leerling kan bijvoorbeeld gevraagd worden in eigen woorden twee standpunten te vergelijken of de betekenis van een metafoer te verklaren. Het nadeel van dit soort open vragen is dat ze kunnen zorgen voor problemen in de beoordeling, omdat het correctievoorschrift niet altijd voldoende houvast geeft.

Het huidige correctievoorschrift geeft de beoordelaar slechts de ‘kern van een goed antwoord’. De leerlingantwoorden die een beoordelaar in de praktijk te zien krijgt, lopen echter sterk uiteen en zijn niet allemaal terug te vinden in het correctievoorschrift (Kuhlemeier & Kremers, 2013). Bij deze afwijkende antwoorden is het mogelijk dat een beoordelaar twijfelt over het puntenaantal dat hij aan een antwoord moet geven. Het kan dan voorkomen dat de ene beoordelaar één punt geeft, terwijl een andere beoordelaar twee punten geeft. In zulke gevallen is de overeenstemming tussen beoordelaars (inter-rater reliability, hierna: IRR) laag. Voor een betrouwbare beoordeling is het echter noodzakelijk dat verschillende beoordelaars tot een overeenkomstig oordeel komen.

Wesdorp (1978) beschrijft in *Evaluatie-technieken voor het moedertaalonderwijs* de effecten waardoor een beoordelaar beïnvloed kan worden tijdens het beoordelingsproces. Wanneer deze effecten optreden, is er sprake van beoordelaarsvariabiliteit. Dit betekent ofwel dat een beoordelaar niet twee keer tot hetzelfde oordeel komt, ofwel dat twee beoordelaars niet overeenkomstig beoordelen. Een voorbeeld is het contaminatie-effect, waarbij er in de beoordeling secundaire belangen voor de beoordelaar spelen (Wesdorp, 1978, p. 18). Door de voorkennis die de docent heeft over de leerlingen kan hij geneigd zijn bepaalde leerlingen hoger of lager te beoordelen. Ook kan het bewuste of onbewuste verlangen meespelen zoveel mogelijk leerlingen te laten slagen, waardoor een docent onterecht te hoge cijfers geeft. Omdat in het Nederlandse examensysteem de docent het werk van zijn eigen leerlingen corrigeert, bestaat de kans dat de secundaire belangen zwaarder wegen dan wanneer de beoordelaar onafhankelijk is. Bij de beoordeling van open vragen is er bovendien ruimte voor de docent om af te wijken van het correctievoorschrift wanneer het leerlingantwoord zich op de grens van goed, fout of gedeeltelijk goed bevindt en het correctievoorschrift niet toereikend is. Wanneer een tweede beoordelaar het antwoord verschillend beoordeelt, spreken we van beoordelaarsvariabiliteit en een lage IRR.

Kuhlemeier en Kremers (2013) tonen aan dat de eerste corrector, dus de eigen docent, gemiddeld hogere scores geeft dan een onafhankelijke derde corrector. Bij het vak Nederlands loopt het verschil tussen de eerste en derde corrector zelfs op tot een half punt op het eindexamencijfer (Kuhlemeier & Kremers, 2013, pp. 7-8). De tweede corrector blijkt overigens van weinig invloed op de scores.

Voor leerlingen is een goede beoordeling van belang. Het eindcijfer is kan namelijk het verschil tussen zakken en slagen zijn, en is bepalend voor hun toekomst. Daarnaast dient een goede beoordeling een maatschappelijk belang; met de uitslagen moeten er uitspraken gedaan kunnen worden over de mate waarin eindexamenleerlingen tekstbegrip beheersen. Een mogelijke oplossing om onterecht hoge examencijfers te voorkomen, is de examens te laten beoordelen door een onafhankelijke beoordelaar. Plannen om de rol van de eigen docent te verkleinen en deze vanaf 2016 als tweede in plaats van eerste corrector te laten fungeren, zijn onlangs met een jaar uitgesteld (VO-raad. Sectororganisatie Voortgezet Onderwijs, 2015). Het doorvoeren van veranderingen in het Nederlandse examenstelsel laat dus op zich wachten.

Om een hogere overeenstemming tussen beoordelaars te bereiken en beoordelaarsvariabiliteit tegen te gaan, pleit Wesdorp (1978) voor een zo groot mogelijke inperking van de vrijheid van de beoordelaar. Bij de eindexamens geeft het correctievoorschrift richtlijnen aan de docent en beperkt op die manier de vrijheid bij het beoordelen. Doordat de richtlijnen niet altijd toereikend blijken, kan het uitbreiden van het correctievoorschrift een oplossing zijn voor de beoordelingsproblematiek bij open vragen. Dit blijkt uit onderzoek van De Jong (1981), waarin hij aantoont dat detaillering van het voorschrift van het examen Natuurkunde tot een verhoogde IRR leidt. De Jong noemt onderzoek van Kreeft en Sanders (1980), die er niet in slagen soortgelijke resultaten te bereiken met een uitbreiding van het correctievoorschrift van een mavo-examen Nederlands. De Jong legt uit dat Kreeft en Sanders hebben geprobeerd zoveel mogelijk goede en foute antwoorden in één model te vatten, waardoor het correctievoorschrift praktisch onhanteerbaar wordt (De Jong, 1981, p. 219). Dit is een mogelijke verklaring voor de resultaten van Kreeft en Sanders.

Het doel van dit onderzoek is om hanteerbare correctievoorschriften te creëren die de beoordelaar zoveel mogelijk houvast geven zonder onoverzichtelijk te worden. Daarmee wordt onderzocht of door gebruik van gedetailleerde correctievoorschriften de IRR voor het vak Nederlands verhoogd kan worden, zoals De Jong (1981) heeft bereikt voor Natuurkunde. Het uitbreiden van een correctievoorschrift kan op verschillende manieren, bijvoorbeeld door aan te geven welke antwoorden nog net wel correct zijn, of welke juist net niet meer goed gerekend mogen worden. In plaats van een zo compleet mogelijk voorschrift te creëren zoals Kreeft en Sanders (1980), zijn in dit onderzoek twee verschillende, gedetailleerde voorschriften gemaakt: één is aangevuld met goede antwoorden en één is aangevuld met foute antwoorden. Deze worden daarna ingezet door docenten om antwoorden op drie

open vragen uit het examen Nederlands te beoordelen. De onderzoeksvragen die hiermee worden onderzocht, zijn: (1) Leidt een gedetailleerd correctievoorschrift tot meer of minder overeenstemming tussen beoordelaars? (2) Verschilt de gemiddelde score per vraag afhankelijk van het gebruikte correctievoorschrift? Ook gaat dit onderzoek na in hoeverre de beoordeling van de eigen docent verschilt van de beoordeling door de docenten in dit onderzoek. Volgens Kuhlemeier en Kremers (2013) beoordeelt de eigen docent significant hoger dan een onafhankelijke derde beoordelaar. Om die reden hanteren de beoordelende docenten in dit onderzoek ook het originele correctievoorschrift bij het beoordelen van een van de drie examenvragen. De scores worden daarna vergeleken met de scores van de eigen docent.

ONDERZOEKSOPZET

In dit onderzoek beoordelen docenten antwoorden op drie open vragen uit het havo-examen Nederlands. Elke docent hanteert drie correctievoorschriften: het originele correctievoorschrift, een voorschrift aangevuld met goede antwoorden en een voorschrift aangevuld met foute antwoorden. Met elk type correctievoorschrift beoordeelt elke docent twintig antwoorden. Dit zorgt voor in totaal zestig beoordelingen per docent.

Als basis voor de gedetailleerde voorschriften geldt het originele correctievoorschrift van het havo-examen Nederlands havo 2015. De hypothese is dat de gedetailleerde voorschriften voor meer overeenstemming tussen beoordelaars zorgen, doordat ze de vrijheid van de beoordelaar beperken en op deze manier meer houvast bieden. Ook maken ze het minder gemakkelijk om van het voorschrift af te wijken.

De antwoorden waarmee de gedetailleerde voorschriften zijn aangevuld, zijn gebaseerd op leerlingantwoorden op het havo-examen Nederlands 2015 van twee middelbare scholen in de provincie Utrecht. Hieruit zijn zowel goede als foute antwoorden geselecteerd. Bij de selectie voor goede antwoorden is gekeken naar antwoorden die niet genoemd worden in het originele voorschrift, maar desalniettemin goed gerekend mogen worden. Bij de selectie van foute antwoorden is gekeken naar antwoorden die net niet meer goed mogen worden gerekend. Daarnaast zijn er antwoorden geselecteerd die de docenten moeten beoordelen; twintig voor elke open vraag. Deze antwoorden verschillen van zowel het 'kernantwoord' uit het originele voorschrift als de aangevulde antwoorden uit de gedetailleerde voorschriften. Bovendien zijn ze geselecteerd omdat ze de beoordelaar voor een dilemma stellen. De antwoorden balanceren namelijk op de grens van fout (0 punten), ten dele goed (1 of 2 punten) of volledig correct (2 of 3 punten). Alle antwoorden zijn geanonimiseerd en overgetypt. Hierbij zijn eventuele spel- en grammaticafouten gecorrigeerd. Op deze manier is voorkomen dat het handschrift en het spelvermogen van de leerling invloed heeft op de beoordeling. Van de leerlingantwoorden die beoordeeld worden, is tevens de beoordeling van de docent Nederlands

overgenomen. Deze wordt vergeleken met de beoordelingen van de docenten in dit onderzoek, die allemaal één vraag met het originele voorschrift beoordelen. Hiermee wordt onderzocht in hoeverre de beoordeling van de eigen docent verschilt van de beoordeling van de docenten in dit onderzoek.

Na overleg met één van de docenten Nederlands van de meewerkende scholen en raadpleging van het verslag van de eindexamenbespreking Nederlands van Levende Talen (Levende Talen, 2015) zijn drie open vragen geselecteerd. Er is gekozen voor examenvraag 2, 10 en 18, omdat uit de discussie over de beoordeling van deze vragen is gebleken dat leerlingen ze sterk uiteenlopend hebben beantwoord. In zulke gevallen is het essentieel dat een correctievoorschrift de beoordelaar voldoende houvast geeft, omdat een diversiteit aan antwoorden de beoordeling voor de docenten kan bemoeilijken. De geselecteerde vragen zijn weergegeven in Figuur 1. Om onduidelijkheid binnen dit onderzoek te voorkomen, zijn de nummers van examenvraag 2, 10 en 18 respectievelijk veranderd naar 1, 2 en 3.

Vraag 1

In alinea's 1 tot en met 3 wordt de huidige visie op het belang van onderwijs vergeleken met die van de periode kort na de Tweede Wereldoorlog. Beschrijf de beide visies met betrekking tot dat belang van onderwijs. Gebruik voor je gehele antwoord niet meer dan 35 woorden.

Vraag 2

“Welvaart is een altijd stromende limonadebeek in Luilekkerland.” (regels 215-216) Leg deze vergelijking uit. Gebruik voor je antwoord niet meer dan 15 woorden.

Vraag 3

Tekstfragment 3 geeft een andere invulling aan het economisch belang van scholing dan de hoofdtekst. Op welke manier moet enerzijds volgens de hoofdtekst en anderzijds volgens tekstfragment 3 het economische belang van scholing inhoud krijgen? Beschrijf beide manieren. Gebruik voor je antwoord niet meer dan 45 woorden.

Figuur 1. Geselecteerde examenvragen uit het havo-examen Nederlands 2015

De docenten voor dit onderzoek zijn benaderd door een beroep te doen op docenten in opleiding van de master educatie en communicatie aan de Universiteit Utrecht en door een oproep te plaatsen op sociale media voor docenten Nederlands. De deelnemende docenten zijn in drie groepen verdeeld (zie Tabel 1) en hebben een e-mail ontvangen met uitleg en de volgende bijlagen:

- de oorspronkelijke instructie van het havo-examen Nederlands;
- de examenteksten;
- een correctievoorschrift;

- een lijst met zestig te beoordelen antwoorden;
- een scoreformulier.

Uiteindelijk zijn 22 ingevulde scoreformulieren geretourneerd; zeven uit groep 1, negen uit groep 2 en zes uit groep 3. De verzonden e-mailinstructie, de verschillende correctievoorschriften, de leerlingantwoorden en het scoreformulier zijn als bijlagen in dit onderzoek opgenomen.

Tabel 1

Type correctievoorschrift dat per docentengroep gehanteerd wordt voor de beoordeling van examenvraag 1, 2 en 3

Examenvraag	Docentengroep 1	Docentengroep 2	Docentengroep 3
	Voorschrift	Voorschrift	Voorschrift
1	Origineel	Aangevuld met goede antwoorden	Aangevuld met foute antwoorden
2	Aangevuld met goede antwoorden	Aangevuld met foute antwoorden	Origineel
3	Aangevuld met foute antwoorden	Origineel	Aangevuld met goede antwoorden

Tabel 1 laat zien dat elke docentengroep de correctievoorschriften in een andere volgorde hanteert om examenvraag 1, 2 en 3 na te kijken. Ter illustratie: een docent uit groep 2 beoordeelt twintig antwoorden op vraag 1 met het voorschrift dat aangevuld is met goede antwoorden, de antwoorden op vraag 2 met het voorschrift dat aangevuld is met foute antwoorden en vraag drie met het originele voorschrift. Elke docent gebruikt op die manier elk van de drie correctievoorschriften bij de beoordeling van twintig antwoorden per examenvraag. Door elke docentengroep alle correctievoorschriften te laten gebruiken in plaats van één correctievoorschrift per groep, zijn de waargenomen effecten van een voorschrift niet toe te schrijven aan een specifieke docentengroep. Hierdoor is een directe vergelijking tussen de voorschriften mogelijk.

RESULTATEN

OVEREENSTEMMING TUSSEN BEOORDELAARS EN VERKLARING VAN VARIANTIE

Om vast te stellen welk correctievoorschrift per vraag voor de hoogste overeenstemming tussen beoordelaars zorgt, is de IRR berekend conform Brennan (2000). Omdat het aantal docenten binnen de docentengroepen niet gelijk is, is het aantal docenten in de berekening gestandaardiseerd op twee. Hierdoor is een directe vergelijking tussen de betrouwbaarheid van de drie voorschriften mogelijk. Er is gekozen voor twee beoordelaars, omdat dit de praktijk van de eerste en tweede corrector weerspiegelt.

Uit de berekening blijkt dat de IRR voor vraag 1 het hoogst is bij gebruik van het originele correctievoorschrift (97,5%). Voor vraag 2 bereikt het voorschrift aangevuld met goede antwoorden de hoogste IRR (96,5%) en voor vraag 3 is dat het voorschrift aangevuld met foute antwoorden (88,2%). De overeenstemming tussen beoordelaars is bij vraag drie het laagst, met een IRR van 68,2% bij beoordeling met het originele voorschrift en 68,9% bij beoordeling met het voorschrift aangevuld met goede antwoorden. Het voorschrift aangevuld met foute antwoorden geeft dus relatief meer houvast bij beoordeling van deze vraag. Bij vraag 1 en 2 is de IRR met elk type voorschrift hoger dan 76,6%, wat betekent dat de rangorde in leerlingen weinig verschilt tussen de docenten en bij deze vragen met alle drie de voorschriften een relatief hoge overeenstemming bereikt wordt.

Om te bepalen waardoor de verschillen in gemiddelde score verklaard kunnen worden, zijn de variantiecomponenten berekend en weergegeven in Tabel 2. De variantiecomponenten tonen per vraag de geschatte bijdrage aan de variantie van zowel de leerling, de docent als het interactie-effect tussen leerling en docent. Wanneer een groot deel van de variantie verklaard wordt door het interactie-effect, duidt dit erop dat sommige docenten sommige leerlingen hoger of lager beoordelen; een leerling krijgt dan een hoge score van een docent, terwijl dit antwoord door andere docenten lager wordt beoordeeld.

Tabel 2

Variantiecomponenten voor de gemiddelde scores per type correctievoorschrift, absoluut en relatief weergegeven

	Correctievoorschrift					
	Origineel		Aangevuld met goede antwoorden		Aangevuld met foute antwoorden	
	Absoluut	Relatief	Absoluut	Relatief	Absoluut	Relatief
	Vraag 1					
Var(leerling)	0,66	60,8%	0,55	51,9%	0,41	42,5%
Var(docent)	0,01	1,2%	0,04	3,5%	0,03	2,9%
Var(leerling*docent)	0,41	38,0%	0,47	44,6%	0,53	54,6%
	Vraag 2					
Var(leerling)	0,28	33,0%	0,50	61,5%	0,25	36,5%
Var(docent)	0,15	17,6%	0,02	2,7%	0,06	9,1%
Var(leerling*docent)	0,41	49,3%	0,29	35,7%	0,38	54,4%
	Vraag 3					
Var(leerling)	0,24	30,5%	0,20	16,4%	0,26	34,3%
Var(docent)	0,20	26,2%	0,13	11,2%	0,05	6,2%
Var(leerling*docent)	0,34	43,4%	0,86	72,3%	0,46	59,4%

Tabel 2 laat zien dat het grootste deel van de variantie bij de beoordeling van vraag 1 met het originele voorschrift wordt verklaard door de leerling, namelijk 60,8%. Dit betekent dat vooral het antwoord dat beoordeeld wordt invloed heeft op de verschillen tussen gemiddelde scores. 1,2% van de

variantie wordt verklaard door de docent. Binnen de groep beoordelaars die bij deze vraag het originele voorschrift gebruikt, zijn dus geen docenten die alle leerlingen erg streng of juist coulant beoordelen. Daarnaast is te zien dat 38,0% van de variantie wordt verklaard door de interactie tussen leerling en docent. Wanneer de leerlingantwoorden op vraag 1 beoordeeld worden met het correctievoorschrift aangevuld met goede antwoorden, neemt het deel van de variantie dat verklaard wordt door de leerling af (51,9%) en neemt de bijdrage van het interactie-effect toe (44,6%). Het kleinste deel van de variantie wordt wederom verklaard door de docent (3,5%). Bij gebruik van het correctievoorschrift aangevuld met foute antwoorden neemt het deel van de variantie dat verklaard wordt door de leerling nog verder af (42,5%) en verklaart het interactie tussen leerling en docent het grootste deel van de variantie (54,6%). De variantie die verklaard wordt door de docent is het laagst, namelijk 2,9%.

Bij de beoordeling van vraag 2 wordt het grootste deel van de variantie bij gebruik van het originele voorschrift verklaard door het interactie-effect tussen leerling en docent (49,3%). 33,0% van de variantie wordt verklaard door de leerling en de bijdrage van de docent is het laagst (17,6%). Bij gebruik van het voorschrift aangevuld met goede antwoorden is de bijdrage van de docent 2,7%, die van de leerling 61,5% en de bijdrage van het interactie-effect tussen leerling en docent 35,7%. Bij gebruik van het voorschrift aangevuld met foute antwoorden, zorgt de leerling voor 36,5% van de variantie en de interactie tussen leerling en docent voor 54,4%. De docent verklaart 9,1% van de variantie.

Bij vraag 3 wordt bij beoordeling met het originele voorschrift de meeste variantie verklaard door het interactie-effect tussen leerling en docent (43,4%), gevolgd door de leerling (30,5%) en de docent (26,2%). De interactie tussen leerling en docent verklaart bij gebruik van het voorschrift aangevuld met goede antwoorden 72,3% van de variantie. 16,4% wordt verklaard door de leerling en 11,2% door de docent. Bij gebruik van het voorschrift aangevuld met foute antwoorden is de bijdrage aan de variantie van het interactie-effect 59,4%, van de leerling 34,3% en van de docent 6,2%.

VERSCHILLEN IN GEMIDDELDE SCORE PER CORRECTIEVOORSCHRIFT

Naast de rangorde in leerlingen is ook de gemiddelde score van belang, omdat deze bepalend is voor het cijfer dat de leerling krijgt. Per vraag is daarom onderzocht of de gemiddelde score verschilt afhankelijk van het type correctievoorschrift dat gebruikt wordt. Wanneer een type voorschrift zorgt voor een significant hoger of lager gemiddelde, is het cijfer niet meer afhankelijk van het antwoord dat een leerling geeft, maar van het voorschrift dat gebruikt wordt. Idealiter hebben zowel het voorschrift als de beoordelaar zo min mogelijk invloed op het cijfer.

Een univariate ANOVA is uitgevoerd om de gemiddelde scores en standaarddeviaties per vraag per correctievoorschrift te berekenen. De resultaten zijn weergegeven in Tabel 3.

Tabel 3

Gemiddelde scores en standaarddeviaties per examenvraag per type correctievoorschrift

Correctievoorschrift	Vraag 1		Vraag 2		Vraag 3	
	Gem.	Std.dev.	Gem.	Std. dev.	Gem.	Std. dev.
Origineel	1,25	1,03	0,56	0,90	0,65	0,86
Aangevuld met goede antwoorden	1,32	1,02	0,56	0,88	1,19	1,08
Aangevuld met foute antwoorden	1,15	0,98	0,52	0,82	0,56	0,88
Eigen docent	1,50	1,10	1,10	1,02	1,85	1,09

Uit de ANOVA blijkt dat er voor vraag 1 geen significant verschil aangetoond kan worden in gemiddelde scores per correctievoorschrift ($F(3, 456) = 1,04, p = .375$). Voor vraag 2 is het verschil significant ($F(3, 456) = 2,71, p = .044$). Pairwise comparison leert dat de significantie bij deze vraag veroorzaakt wordt door de verschillen in de scores tussen de eigen docent en de docenten in dit onderzoek, ($p < .01$). Bij vraag 3 kan een significant verschil worden aangetoond in gemiddelde score per correctievoorschrift ($F(3, 456) = 19,89, p < .001$). Pairwise comparison leert dat de verschillen bij vraag 3 significant zijn tussen alle typen correctievoorschriften, ($p < .004$), behalve tussen het originele voorschrift en het voorschrift aangevuld met foute antwoorden, ($p = .416$). Het voorschrift aangevuld met goede antwoorden geeft hogere gemiddelde scores dan zowel het originele voorschrift als het voorschrift aangevuld met foute antwoorden. Het voorschrift aangevuld met foute antwoorden geeft lagere gemiddelde scores dan het voorschrift aangevuld met goede antwoorden. De gemiddelde score van de eigen docent is bij vraag 3 significant hoger dan alle gemiddelde scores van de docenten in dit onderzoek, ongeacht het correctievoorschrift dat zij hanteren, ($p < .004$).

BEOORDELING DOOR DE EIGEN DOCENT

Naar aanleiding van de onderzoeksvraag of er een significant verschil is tussen de beoordeling van de eigen docent en de beoordeling van de docenten in dit onderzoek is een tweede univariate ANOVA uitgevoerd. Per vraag is de beoordeling van de eigen docent vergeleken met alle beoordelingen van de docenten binnen dit onderzoek. Hieruit blijkt dat er een significant verschil in gemiddelde scores kan worden aangetoond voor zowel vraag 2 ($F(1, 458) = 7,94, p < .005$) als vraag 3 ($F(1, 458) = 23,84, p < .001$).

CONCLUSIE

De hoofdvraag van dit onderzoek is of er bij gebruik van een gedetailleerd correctievoorschrift meer overeenstemming tussen beoordelaars bereikt kan worden. Uit de berekende inter-rater reliability

blijkt dat de overeenstemming tussen de docenten in dit onderzoek over alle correctievoorschriften relatief hoog is; de rangorde in leerlingen verschilt slechts weinig per docent. Bij twee van de drie examenvragen geeft een gedetailleerd voorschrift de beoordelaar weliswaar iets meer houvast dan het originele voorschrift, maar ook met laatstgenoemde worden deze vragen betrouwbaar beoordeeld. Uit de resultaten kan worden geconcludeerd dat een gedetailleerd voorschrift niet bij elke examenvraag voor een hogere overeenstemming tussen beoordelaars zorgt. Bij elke examenvraag leidt een ander voorschrift namelijk tot de hoogste overeenstemming.

De variantiecomponenten maken duidelijk dat het aandeel van de docent in de variantie steeds relatief klein is. Dit betekent dat de cijfers niet afhankelijk zijn van de docent die beoordeelt. De gemiddelde score varieert nauwelijks tussen verschillende docenten; bij geen van de correctievoorschriften beoordeelt de ene docent veel coulanter of strenger dan de andere docenten. Wel is waargenomen dat de interactie tussen leerling en docent vaak hoog is. Bij één van de drie vragen verklaart dit interactie-effect, ongeacht het type correctievoorschrift, het grootste deel van de variantie. Het deel van de variantie dat verklaard wordt door de leerling is per vraag afhankelijk van het type voorschrift dat gebruikt wordt. Geconcludeerd kan worden dat geen van de drie correctievoorschriften aan elke docent voldoende houvast geeft voor een consistente beoordeling van alle leerlingen.

Naar aanleiding van de onderzoeksvraag of de gemiddelde score per examenvraag afhankelijk is van het correctievoorschrift dat gebruikt wordt, blijkt dat dit bij twee van de drie vragen het geval is; er is een significant verschil tussen gemiddelde score aangetoond. Bij vraag 2 wordt de significantie veroorzaakt door de verschillen in beoordeling tussen de docenten in dit onderzoek en de eigen docent en is er geen significant verschil waargenomen tussen de gemiddelde scores van de docenten in dit onderzoek. Bij vraag 3 blijkt dat gebruik van het voorschrift aangevuld met goede antwoorden leidt tot significant hogere gemiddelde scores dan zowel het originele voorschrift als het voorschrift aangevuld met foute antwoorden. Welk cijfer de leerling krijgt, blijkt dus voor één vraag afhankelijk te zijn van het correctievoorschrift dat gebruikt wordt. Het gedetailleerde voorschrift plus goede antwoorden zorgt dan voor de hoogste cijfers.

Tussen de drie typen voorschriften is geen overtuigend verschil in gemiddelde score aangetoond. Echter, de beoordeling van de eigen docent blijkt wel in alle gevallen hoger dan die van de onafhankelijke beoordelaars. Een vergelijking tussen de scores bevestigt dit. Bij twee van de drie vragen is de gemiddelde score van de eigen docent significant hoger dan die van de overige docenten. Hieruit blijkt dat er sprake is van beoordelingsvariabiliteit waardoor de eigen docent onterecht te hoog becijfert; zijn scores blijken afhankelijk van de beoordelaar in plaats van de leerling. Deze resultaten bevestigen de resultaten uit het onderzoek van Kuhlemeier en Kremers (2013), die ook hebben aangetoond dat de eigen docent tot significant hogere gemiddelde scores komt. Omdat de

betrouwbaarheid tussen de docenten binnen dit onderzoek hoog is en de eigen docent twee van de drie vragen significant hoger beoordeelt dan onafhankelijke beoordelaars, kan gesteld worden dat er door de docenten in dit onderzoek eerlijker becijferd wordt dan door de eigen docent.

DISCUSSIE

De resultaten van dit onderzoek geven een divers beeld; bij elk van de drie examenvragen leidt een ander correctievoorschrift tot de hoogste overeenstemming tussen beoordelaars. Om te verklaren waarom een gedetailleerd voorschrift bij de ene vraag wel en bij de andere vraag niet tot meer overeenstemming leidt, kan worden gekeken naar de kenmerken van de geselecteerde examenvragen. Bij vraag 1 moet de leerling zoekend lezen. Het zoekgebied is voor hem afgebakend en er wordt aangegeven dat er in de hoofdttekst een vergelijking tussen verschillende visies plaatsvindt. Het is aan de leerling om zowel de verschillende visies als de vergelijking ertussen te herkennen en in eigen woorden te beschrijven. Bij vraag 2 wordt er een ander onderdeel getoetst, namelijk het herkennen en interpreteren van beeldspraak in de tekst. De situatie uit de hoofdttekst wordt door een metafoor beschreven. De leerling moet de metafoor begrijpen en kunnen uitleggen wat de schrijver hiermee bedoelt. Dit vereist van de leerling inzicht in figuurlijk taalgebruik. Bij vraag 3 krijgt de leerling een los tekstfragment te lezen dat vergeleken moet worden met de hoofdttekst. Er is minder informatie voorhanden dan bij vraag 1; de leerling moet de tekst doorgronden en laten zien dat hij zowel de hoofdttekst als het tekstfragment begrepen heeft. Er moeten standpunten van twee verschillende auteurs herkend worden en de leerling moet tonen op welke punten deze van elkaar verschillen. Hoewel de examenvragen allemaal tekstbegrip toetsen, doen ze een beroep op verschillende vaardigheden van de leerling. Het is daarom mogelijk dat per vraag een ander type correctievoorschrift geschikt is vragen met die kenmerken te beoordelen. Het voorschrift aangevuld met goede antwoorden leidt bijvoorbeeld tot de hoogste overeenstemming bij vraag 2, waar inzicht in metaforen moet worden getoond. Het voorschrift met foute antwoorden leidt tot de hoogste overeenstemming bij vraag 3, waar standpunten van twee auteurs met elkaar moeten worden vergeleken. Een nieuw onderzoek, waarin vragen met dezelfde kenmerken worden beoordeeld door verschillende typen correctievoorschriften, kan worden uitgevoerd om vast te stellen of dit klopt.

Een andere verklaring voor de diversiteit in resultaten kan gezocht worden in de docentengroepen. Het valt op dat de hoogste overeenstemming tussen beoordelaar per vraag steeds door groep 1 (docent 1 t/m 7) werd behaald. Groep 1 hanteerde bij vraag 1 het originele voorschrift, bij vraag 2 het voorschrift aangevuld met goede antwoorden en bij vraag 3 het voorschrift aangevuld met foute antwoorden. Het is mogelijk dat groep 1 het bij deze examenvragen meer met elkaar eens was dan de andere groepen. Om zulke toevalligheden in een volgend onderzoek uit te sluiten, moet zowel het aantal docenten per groep als het aantal examenvragen worden vergroot.

De kleine steekproef in dit onderzoek blijkt voldoende om aan te kunnen tonen dat de eigen docent in alle gevallen hoger beoordeelt dan onafhankelijke docenten en dit verschil bij twee van de drie vragen significant is. Het is voor een docent moeilijk om zijn eigen leerlingen te beoordelen, omdat factoren zoals het contaminatie-effect de beoordeling kunnen beïnvloeden. In een ideale situatie is de docent zich hier constant van bewust en bestrijdt hij deze effecten (Wesdorp, 1978). Wanneer dit niet gebeurt, vormt dat een probleem voor de betrouwbaarheid van de beoordeling. Een mogelijke oplossing voor dit probleem is om de examens in de toekomst door onafhankelijke beoordelaars te laten beoordelen. Het plan van het Ministerie van Onderwijs om de rol van de eigen docent te verkleinen bij het beoordelen van eindexamens, is daarom een goede stap om de onterecht hoge scores tegen te gaan.

LITERATUURLIJST

- Bergh, H. van den. (1990). On the construct validity of multiple-choice items for reading comprehension. *Applied Psychological Measurement* , 14(1), 1-12.
- Brennan, R. (2000). Performance assessments from the perspective of generalizability theory. *Applied Psychological Measurement* , 24(4), 339-353.
- Jong, T. de. (1981). Correctievoorschriften voor de beoordeling van Open Vragen en Interbeoordelaarsbetrouwbaarheid. *Tijdschrift voor onderwijsresearch* , 6(5), 217-229.
- Kreeft, H., & Sanders, P. (1980). *Beoordelaarsbetrouwbaarheid en geheimhoudingsproblematiek*. Arnhem: Cito.
- Kuhlemeier, H., & Kremers, E. (2013). *De Praktijk van de eerste en tweede correctie. Samenvatting van onderzoek naar het functioneren van het CSE*. Arnhem: Cito.
- Levende Talen. (2015, mei 13). *Verslag eindexamenbespreking Nederlands* . Opgeroepen op 1 juni 2015, van Levende Talen: https://www.levendetalen.nl/detail_page.phtml?page=start_sectie_nederlands&nav=nederlands
- VO-raad. Sectororganisatie Voortgezet Onderwijs. (2015, juni 24). *Voorstel omdraaien eerste en tweede correctie examens wordt jaar aangehouden*. Opgeroepen op 21 juli 2015, van VO-raad: <http://www.vo-raad.nl/themas/examens/voorstel-omdraaien-eerste-en-tweede-correctie-examens-wordt-jaar-aangehouden>
- Wesdorp, H. (1978). *Evaluatie-technieken voor het moedertaalonderwijs : een inventarisatie van beoordelingsmethoden voor de stelvaardigheid, het begrijpend lezen, de spreek-, luister- en discussievaardigheid*. Amsterdam: Stichting Research Instituut voor de Toegepaste Psychologie aan de Univ. van Amsterdam.

BIJLAGEN

BIJLAGE 1: E-MAIL AAN DE DEELNEMENDE DOCENTEN

Beste kandidaat,

bedankt dat je wilt meewerken aan mijn masteronderzoek. In deze e-mail zal ik uitleggen wat jouw rol zal zijn.

In dit onderzoek beoordeel je antwoorden op een drietal vragen uit het Havo examen Nederlands 2015. Per vraag beoordeel je 20 antwoorden. Dit doe je met behulp van het correctievoorschrift.

Je treft drie bijlagen aan:

1. Model I/II/III, bevat:

- Instructie voor het beoordelen. Dit is de officiële exameninstructie voor het beoordelen van het havo examen 2015. (Let wel: de instructies hebben betrekking op het volledige examen van 39 vragen. In dit onderzoek worden 3 vragen behandeld. Het maximaal te behalen punten voor deze vragen is 8 punten in plaats van 63);

- Tekst 1;
- Tekstfragment 3;
- Examenvragen 1, 2 en 3 met bijbehorend correctievoorschrift. Vraag 1 en 2 hebben betrekking op Tekst 1. Vraag 3 heeft betrekking op tekst 1 en tekstfragment 3.

2. Antwoorden ter beoordeling: dit zijn de antwoorden die je gaat beoordelen. Je beoordeelt ze met behulp van het correctievoorschrift uit bijlage 1. De antwoorden kunnen goed, fout of half-goed zijn. Bestudeer het correctievoorschrift goed voordat je ze beoordeelt.

3. Scoreformulier II: Hierin verwerk je het aantal punten per vraag. Let op dat je het juiste aantal punten bij het juiste vraagnummer noteert.

Als je klaar bent met het beoordelen van de vragen, mag je het Excel-bestand opslaan en naar mij terugsturen. Ik zou het formulier graag uiterlijk aan het eind van deze week retour ontvangen. In de tussentijd wil ik je vragen met niemand te spreken of overleg te voeren over dit onderzoek. Je kan me altijd e-mailen of bellen als er iets onduidelijk is.

Nogmaals hartelijk bedankt,

Ilona Smolders

BIJLAGE 2: ORIGINEEL CORRECTIEVOORSCHRIFT, AANGEVULD MET GOEDE EN FOUTE ANTWOORDEN

Vraag 1

maximumscore 3

De kern van een goed antwoord is:

- Na de Tweede Wereldoorlog/Toen zagen ouders onderwijs als middel om materieel en maatschappelijk vooruit te komen / als sleutel tot een welvarender leven / als een economisch goed 1
- Nu denkt niemand meer dat er verband is tussen onderwijs en materiële welvaart / Nu gelooft niemand dat onderwijs iets te maken heeft met zorgen om het materiële bestaan 1
- een volledig goed antwoord, niet langer dan 35 woorden 1

Opmerking

Voorbeelden van goede antwoorden zijn:

- *Na de Tweede Wereldoorlog geloofde men dat onderwijs hen uit de armoede en bereken kon halen, nu ziet niemand die koppeling / heeft onderwijs niets meer te maken met het materiële bestaan.*

Opmerking

Voorbeelden van foute antwoorden zijn:

- *Na de WOII leefden ouders in armoede en wilden dat hun kinderen goed onderwezen werden. De ouders van nu hebben niet in armoede geleefd en kijken daarom minder kritisch naar het onderwijs / maken zich geen zorgen meer over materieel bestaan / zien onderwijs als middel tot intellectuele vorming en zelfontplooiing.*

Vraag 2

maximumscore 2

De kern van een goed antwoord is:

- (Deze vergelijking maakt duidelijk) dat welvaart als vanzelfsprekend wordt gezien (en dat is fictie) / dat men welvaart als een vaststaand gegeven ziet (en dat is het niet) / dat men ervan uitgaat dat welvaart er altijd zal zijn
- een volledig goed antwoord, niet langer dan 15 woorden

Opmerking

Voorbeelden van goede antwoorden zijn:

- *Welvaart is iets waar je voor moet werken en je best voor moet doen.*
- *Mensen denken dat welvarendheid heel normaal is / dat ze geen moeite hoeven te doen om in welvaart te leven.*

Opmerking

Voorbeelden van foute antwoorden zijn:

- *Welvaart bestaat niet. Het is te mooi om waar te zijn.*
- *We hoeven niets meer te doen want welvaart zal er altijd wel zijn.*

Vraag 3

maximumscore 3

De kern van een goed antwoord is:

- hoofdtekst: voorbereiden van leerlingen op de arbeidsmarkt door ze een specifiek vak / specifieke vakkennis (aan) te leren
- tekstfragment 3: het 'bewust' flexibel en weerbaar maken van leerlingen (om veranderingen op te vangen) en economisch voor zichzelf op te komen
- een volledig goed antwoord, niet langer dan 45 woorden

Opmerking

Voorbeelden van een goed antwoord zijn:

- *Volgens de hoofdtekst is het economisch belang van scholing gericht op mensen aan het werk krijgen en zorgen dat mensen kunnen waar ze goed in zijn / moet het onderwijs draaien om meer te presteren als land en op die manier meer te verdienen.*
- *Volgens het tekstfragment moet men praktisch worden opgeleid door scholing te krijgen in het opvangen van veranderingen en hoe je kansen creëert.*

Opmerking

Voorbeelden van foute antwoorden zijn:

- *Volgens de hoofdtekst moet de ambachtsschool weer geïntroduceerd worden en meer aandacht besteed worden aan de talentpakketten / gaat de welvaart achteruit door deze manier van scholing / moeten ouders eisen stellen aan hun kinderen over wat ze leren.*

- *Volgens tekstfragment 3 moet het onderwijs ervoor zorgen dat jongeren voorbereid zijn op de arbeidsmarkt / moet het onderwijs zorgen voor een economisch belang en bewustzijn voor degenen die op het punt staan tot de arbeidsmarkt toe te treden.*

BIJLAGE 3: ANTWOORDEN TER BEOORDELING

Vraag 1

1. Kort na de Tweede Wereldoorlog vond men dat scholing het antwoord was op verbeterde welvaart. Tegenwoordig vindt men het minder belangrijk, kijkt er minder naar om omdat ze genoeg hebben en denken dat welvaart vanzelfsprekend is.
2. Na de oorlog was onderwijs het middel om kinderen materieel vooruit te brengen, als kinderen die kans niet pakten kregen ze flinke straf van hun ouders, nu zijn die zorgen er niet meer.
3. Tijdens de Tweede Wereldoorlog was onderwijs een middel waarmee kinderen materieel en maatschappelijk vooruit konden komen. Dat is nu nog steeds zo alleen zijn er nu amper zorgen over het materiële bestaan.
4. Vroeger zag men school als de sleutel tot een welvarend leven, zodat je later geen materiële zorgen zou hebben. Tegenwoordig heeft onderwijs niks meer te maken met materiële zorgen. Het is gewoon verplicht.
5. Onderwijs was kort na de tweede wereldoorlog het middel waarmee kinderen materieel en maatschappelijk vooruit konden komen. Tegenwoordig heeft niemand zorgen om het materiële bestaan, als ze er al zijn, dan gelooft niemand dat onderwijs daar iets mee te maken heeft.
6. Er moet meer tijd besteed worden aan de opvoeding. Ouders zijn minder erg betrokken dan na de oorlog. Onderwijs was toen het middel waarmee hun kinderen materieel en maatschappelijk vooruit konden gaan. Ouders hadden toen niks.
7. Tegenwoordig wordt onderwijs gezien als een vorm van zelfontplooiing. Maar vijftig jaar geleden werd het gezien als een kans om er economisch en maatschappelijk op vooruit te gaan.
8. Vroeger was onderwijs het middel waarmee kinderen materieel en maatschappelijk vooruit konden komen. Nu is onderwijs normaal geworden en zijn er geen zorgen over het materiële bestaan.
9. Kort na de Tweede Wereldoorlog was onderwijs het middel waarmee kinderen materieel en maatschappelijk vooruit konden komen. Nu heeft niemand meer zorgen om het materiële bestaan, dat heeft niks met onderwijs te maken.
10. Ouders kunnen er na school niet altijd optimaal voor hun kinderen zijn. Ouders voedden hun kinderen zonder armoede en geweld op door ze naar school te sturen en er voor hen te zijn.
11. Na de Tweede Wereldoorlog: schaarste aan voedsel. Ouders wilden dat hun kinderen goed opgeleid werden zodat zij later niet in armoede leefden. Nu: ouders zijn nu erg gefocust dat je

- goed door gaat met leren.
12. In de periode na de Tweede Wereldoorlog ging het om de leerprestaties van het kind. Nu gaat het om hoe de school het doet.
 13. Net na de Tweede Wereldoorlog was onderwijs een economisch goed, kinderen moesten opgroeien zonder armoede en gebrek. Nu hebben ouders vaak een baan en zijn er weinig zorgen over het materiële bestaan, waaronder onderwijs.
 14. Na de Tweede Wereldoorlog waren mensen ervan overtuigd dat onderwijs de economie kon verbeteren en dat het armoede en gebrek voorkwam. Tegenwoordig zijn er geen zorgen dus is onderwijs geen prioriteit meer.
 15. Na de oorlog was onderwijs een economisch goed en je kon hierdoor uit materiële zorgen komen. Nu zijn er bijna geen materiële zorgen en onderwijs heeft daar niks mee te maken volgens de huidige visie.
 16. Kort na de Tweede Wereldoorlog was onderwijs het middel waarmee hun kinderen materieel en maatschappelijk vooruit konden komen. Corrigerende tikken die toen hielpen, zijn nu verboden. Niemand heeft zorgen om materieel bestaan, niemand gelooft in onderwijs.
 17. Vroeger probeerden de ouders ervoor te zorgen dat hun kinderen in dezelfde noodlottige situatie als zij kwamen. Tegenwoordig gebeurt dat niet omdat de ouders geen noodlottige situatie als na de oorlog hebben meegemaakt.
 18. Visie van nu is dat je school nodig hebt om de hypotheek en de steeds hogere materiële eisen van je gezin te betalen. Visie van toen is dat onderwijs een economisch goed was en sleutel tot welvaart.
 19. Net na de Tweede Wereldoorlog werd onderwijs gezien om hogerop te komen en een kans op een welvarender leven. Nu is die drijfveer er niet meer.
 20. Huidige visie: zorgen om het leven heeft bijna niemand meer, en als ze er zijn gelooft niemand dat onderwijs daar wat mee te maken heeft. WOII: Onderwijs was waar hun kinderen mee verder komen.

Vraag 2

21. Wanneer het goed gaat met een land zullen mensen niks doen om het te verbeteren.
22. De economie 'draait' vanzelf, zonder dat wij daar iets aan hoeven doen.
23. Wanneer het goed gaat met de welvaart, worden mensen lui.
24. Welvaart wordt niet als belangrijk gezien, we hebben toch alles al.
25. Doordat we al genoeg te eten en te verteren hebben zal welvaart blijven bestaan.
26. De welvaart die Nederland heeft gehad is altijd erg gemakkelijk gegaan

27. Welvaart wordt vergeleken met een limonadebeek in Luilekkerland omdat het beide wenselijke aspecten zijn.
28. Welvaart hoeft niet meer verdiend te worden, het is als een limonadebeek vanzelfsprekend geworden.
29. Welvaart is iets dat door mensen zelf ontstaat, niet iets wat uit het niets ontstaat.
30. Je hoeft niet meer naar school om welvaart te verdienen.
31. Men ziet welvaart als iets wat vanzelf wel weer terugkomt als het weggevallen is.
32. Dat welvaart niet verdiend hoeft te worden, school is geen middel tot maatschappelijke vooruitgang.
33. De vergelijking zegt dat de welvaart er altijd is, net zoals de limonadebeek in Luilekkerland.
34. Welvaart gebeurt vanzelf, je hoeft er niets voor te doen, net zoals in de vergelijking.
35. Als er al welvaart is, dan wordt er nog maar weinig verwacht van de jongeren.
36. Wanneer er veel welvaart is, dan is de druk op het onderwijs niet hoog.
37. Het zegt dat als je iets wilt doen om de welvaart op gang te houden, dat het mogelijk is.
38. Er is geen neiging om welvaart te creëren. Mensen denken dat welvaart er altijd is.
39. Welvaart wordt hier vergeleken met iets wat ons toekomst zonder enige tegenprestatie.
40. Welvaart komt vanzelf onze kant op stromen, ook al doen wij niks, en luieren wij.

Vraag 3

41. Volgens de hoofdtekst moet het onderwijs zich meer gaan richten op de welvaart in plaats van zelfontplooiing. Het onderwijs moet leerlingen klaarmaken voor de ontwikkeling van de economie want het speelt een belangrijke rol bij het ontwikkelen van productiefactoren. Volgens het tekstfragment moet de zelfontplooiing blijven, maar er moet geleerd worden hoe om te gaan met tegenslagen.
42. De hoofdtekst geeft aan dat er minder aandacht moet komen voor zelfontplooiing maar juist meer aandacht voor het economisch belang van het onderwijs. Het tekstfragment geeft aan dat zelfontplooiing juist van belang is en dat het onderwijs hier aandacht aan moet besteden.
43. Volgens de hoofdtekst moeten scholen het economische aspect en het verband tussen welvaart en onderwijs terugvinden. Volgens het tekstfragment moet het onderwijs leerlingen bewust weerbaar en flexibel maken.
44. Volgens de hoofdtekst moet het economisch belang inhoud krijgen door een hoge opleiding te doen en dan vervolgens een goede baan te krijgen. Volgens het tekstfragment moet dit door leerlingen klaar te maken om op de arbeidsmarkt te komen.

45. Volgens de hoofdtekst moet onderwijs de sleutel tot persoonlijk en maatschappelijke welvaart zijn. Volgens tekstfragment 3 is zelfontplooiing wel belangrijk ondanks het feit dat het minder met economie te maken heeft.
46. Volgens de tekst moet er tijdens de scholing rekening gehouden worden met de kans op een baan en om geld te verdienen en volgens het tekstfragment moet er tijdens de scholing gelet worden op de flexibiliteit van de arbeidsmarkt en hoe deze verandert.
47. Volgens de hoofdtekst dient het onderwijs als middel om kinderen materieel en maatschappelijk vooruit te laten komen. Door onderwijs te krijgen hoor je wat te leren. Volgens tekstfragment 3 is het juist belangrijk dat leerlingen doen aan zelfontplooiing.
48. De hoofdtekst vindt het belangrijk dat je jezelf gaat ontplooiën voor het economische belang. Daarentegen vindt het tekstfragment het juist belangrijker dat je tegenslagen leert te overwinnen en om te leren hoe je nieuwe kansen creëert.
49. Volgens de hoofdtekst moet het onderwijs als middel gebruikt worden om onze algemene welvaart te stimuleren. In tekstfragment 3 wordt gesteld dat we onze welvaart kunnen verbeteren door zelfontplooiing te stimuleren in het onderwijs. De hoofdtekst ziet welvaartsverbetering door juist minder zelfontplooiing.
50. Het tekstfragment noemt bewust flexibel om veranderingen op te vangen aangezien die er gaan komen met de onvoorspelbare arbeidsmarkt. Volgens de hoofdtekst ontbreken die economische belangen juist en gaat het vooral over het individuele belang.
51. De hoofdtekst beschrijft dat het belangrijk is dat de leerlingen worden klaargemaakt om economisch gezien zoveel mogelijk bij te dragen door middel van hulpmiddelen zoals taal. Volgens het tekstfragment moet aan leerlingen geleerd worden hoe ze zichzelf moeten ontplooiën.
52. In tekstfragment 3 wordt gezegd dat scholing er is om het economisch voor zichzelf op te komen, te leren en nieuwe kansen creëert. In de hoofdtekst wordt onderwijs de leverancier van algemene vorming en opvang genoemd. Alles is er 'proces'.
53. Enerzijds moet het onderwijs meer economisch gericht zijn, leerlingen moeten leren omgaan met tegenslagen en deze overwinnen en leren hoe je nieuwe kansen creëert.
54. Visie van de hoofdtekst is dat we meer moeten doen aan scholing om onze goede economie te behouden. Visie van tekstfragment 3 is dat we moeten weten wat voor risico's er allemaal zijn en moeten leren dat we het ook niet kunnen halen in de banenmarkt, dat de kans op falen er is.
55. Via het tekstfragment moet onderwijs zich bekommeren om degene die nu in de arbeidsmarkt stapt zodat deze mensen economisch weerbaar worden. Hoofdtekst geeft aan dat ze zich richten op persoonlijke ontwikkeling en zelfontplooiing en het verband met de economie uit zicht is.

56. Volgens het tekstfragment moet het economisch belang van scholing door zelfontplooiing inhoud krijgen. Volgens de hoofdtekst moet het economisch belang van scholing door minder te focussen op ontwikkeling van het individu en zelfontplooiing inhoud krijgen.
57. Volgens het tekstfragment moet scholing ervoor zorgen dat leerlingen flexibel en weerbaar zijn om qua verandering en economie voor jezelf op te komen. Volgens de hoofdtekst gaat het om persoonlijke ontwikkelingen, niet om prestatie en verdiensten als land.
58. Volgens de hoofdtekst zou het economisch belang voorop moeten worden gesteld, anders verslechtert de welvaart. Volgens het fragment is het economisch belang erg belangrijk, maar de zelfontplooiing moet ook zeker aan bod komen om een flexibel en sterk persoon te worden.
59. Volgens de hoofdtekst moet onderwijs gericht zijn op de behoeftes van de economie. Maar volgens tekstfragment 3 moet het onderwijs gericht zijn op zelfontplooiing en op economische behoeftes, maar de zelfontplooiing is hoofdzaak.
60. Hoofdtekst zegt: scholing moet productief zijn. Hard werken, specialiseren en meerdere talen beheersen is belangrijk, willen wij als land meer verdienen. Tekstfragment: scholing moet voor flexibiliteit en weerbaarheid zorgen om veranderingen op te vangen en economisch voor jezelf op te komen, ook wel zelfontplooiing.

BIJLAGE 4: SCOREFORMULIER VOOR DE DOCENTEN

Scoreformulier

Vraag 1

Antwoord	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
Punten																					

Vraag 2

Antwoord	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
Punten																					

Vraag 3

Antwoord	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
Punten																					