



College voor Toetsen en Examens

RAPPORTAGE PRESTATIE-EIS DUITS EN FRANS HAVO

Verantwoording

2020 College voor Toetsen en Examens, Utrecht

Werkgroep rapportage

Aan dit onderzoek hebben meegewerkt:

Projectleiding: Freya Martin (CvTE)

Auteurs: Paul van der Molen (Cito), Wilma Vrijs (Cito) en Freya Martin (CvTE)

Onderzoekers: Paul van der Molen (Cito), René Alberts (Cito)

Adviseurs: André Coenders (CvTE), Jacqueline Wooning (CvTE)

Feedback

Ter voorbereiding op dit onderzoek hebben wij gesproken met docenten tijdens onze regiobijeenkomsten en met leden van de sectiebesturen Duits en Frans van de vakvereniging Levende Talen (LT). Tijdens het opstellen van deze rapportage hebben leden van de sectiebesturen LT ons op verschillende punten van feedback voorzien.

Vanuit de SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling) heeft Daniela Fasoglio het hoofdstuk over de positie van de vakken Duits en Frans in het havo meegelezen.

Inhoudsopgave

Voorwoord	4
Samenvatting	5
1 Vaardigheidsontwikkeling van de examenpopulaties Duits en Frans havo	7
1.1 Het gemiddeld cijfer	7
1.2 Normhandhaving - een begrippenkader	7
1.3 De start van normhandhaving in 1995	9
1.4 Vaardigheidsontwikkeling van de examenpopulaties Duits en Frans havo	9
1.4.1 Vaardigheidsontwikkeling en gemiddeld cijfer	10
1.5 Ontwikkeling Duits havo	10
1.6 Ontwikkeling Frans havo	14
1.7 Samenvatting ontwikkeling prestatie-eis Duits en Frans havo	16
2 Leerlingstromen	17
2.1 Aandeel leerlingen dat havo doet	17
2.2 Historische ontwikkeling in de keuze voor Frans en/of Duits	17
2.3 Profielkeuze	18
2.4 Keuze van leerlingen voor Frans en/of Duits in 2018 in relatie tot hun profielkeuze	19
2.5 Keuze van leerlingen voor Frans en/of Duits in 2006 en 2018 in relatie tot hun profielkeuze	20
2.6 Samenvatting invloed leerlingstromen op de vaardigheid van de populatie	21
3 De positie van de vakken Duits en Frans in het havo	23
3.1 De vakken Duits en Frans in het curriculum havo door de jaren heen	23
3.1.1 Ontwikkeling examenprogramma's	23
3.1.2 Europees Referentiekader als beschrijvingskader onderwijsdoelen	23
3.1.3 Inrichting onderwijscurriculum en onderwijstijd	23
3.1.4 Uitkomsten enquêtes onderwijstijd	24
3.1.5 Vergelijking vastgelegde onderwijstijd en resultaten enquêtes	26
3.2 De positie van de talen Duits en Frans buiten school	26
3.2.1 De positie van Frans en Duits naast het Engels	26
3.2.2 Blootstelling aan Frans en Duits buiten school	27
3.3 Samenvatting ontwikkelingen	28
4 Een passende prestatie-eis volgens de docenten	29
4.1 De enquêtes – algemene introductie	29
4.1.1 Duits havo	29
4.1.2 Frans havo	32
4.2 Standaardbepaling	34
4.3 Samenvatting docentoordelen over de prestatie-eis	34
Referenties	36
Bijlage 1. Gemiddelde cijfers 2019	37
Bijlage 2. Uitwerking vragen en resultaten enquêtes	39
Bijlage 3. Verslag standaardbepaling	61

Voorwoord

De aanleiding voor de voorliggende rapportage is de door het College voor Toetsen en Examens (CvTE) geconstateerde vaardigheidsdaling van de examenpopulaties Duits en Frans havo. Deze vaardigheidsdaling is vastgesteld op basis van de posttests bij de centrale examens Duits en Frans havo. Door de vaardigheidsdaling zien we elk jaar weer dat een grote groep leerlingen lage cijfers haalt voor de examens Duits en Frans havo, lager dan bij andere centrale examens. Op grond van de regeling omzetting scores in cijfers¹ benadert het CvTE in zo'n geval de Minister en stelt het een analyse op, waarin beschreven wordt welke maatregelen passend zijn in de gegeven situatie. In de brief van 14 januari 2019 informeerde de Minister de Tweede Kamer over het geplande onderzoek van het CvTE voor deze analyse.

Indeling rapport

Onderzoekers en normeringsdeskundigen van Cito zijn gevraagd de vaardigheid van de examenpopulaties Duits en Frans havo in kaart te brengen voor de afgelopen 30 jaar. Daarnaast is gekeken naar de veranderingen door stelsel- en curriculumwijzigingen in deze periode. In hoofdstuk 1 en 2 van deze rapportage zijn beide in samenhang gebracht om de daling van leesvaardigheid van de examenpopulaties Duits en Frans havo te kunnen duiden.

Hoofdstuk 3 beschrijft vervolgens de positie en de context van vakken Duits en Frans in het havo. Hierbij gaan we onder meer in op de veranderingen in wet- en regelgeving van de afgelopen 30 jaar en op de geobserveerde veranderingen binnen en buiten de school door docenten, examensecretarissen en schoolleiders. Voor dit laatste hebben we ook enquêtes afgenomen onder bovenbouwdocenten Duits en Frans havo, examensecretarissen en schoolleiders (zie bijlage 2).

Deze rapportage sluit af met een hoofdstuk over wat naar de mening van docenten een passende prestatie-eis² is voor de centrale examens Duits en Frans havo. Hierin zijn de antwoorden beschreven van docenten op vragen in onze enquêtes over dit onderwerp en de resultaten van de standaardbepalingen³ voor de onderscheiden vakken Frans en Duits havo.

¹ Zie <https://wetten.overheid.nl/BWBR0037590/2019-02-22>

² Vaardigheidsniveau dat een examenkandidaat moet laten zien om een voldoende te halen.

³ Bij deze vorm van standaardbepaling geven docenten op basis van hun vakexpertise aan, waar bij verschillende sets van vragen naar hun mening de grens tussen onvoldoende en voldoende zou moeten liggen.

Samenvatting

Al geruime tijd zien we bij de centrale examens Duits en Frans havo de laagste gemiddelde cijfers vergeleken met andere examens. Dit als gevolg van een daling van de vaardigheid van de examenpopulaties Duits en Frans havo. De voorliggende rapportage bevat een beschrijving van ons onderzoek naar de oorzaken en mogelijke maatregelen om de prestatie-eis⁴ en de vaardigheid van de leerlingen in balans te brengen.

Onderzoeksopzet

Voor de analyse is gebruik gemaakt van:

- informatie van Cito over de normering van de afgelopen 30 jaar;
- informatie over wet- en regelgeving van de afgelopen 30 jaar;
- eerder onderzoek naar de talen Duits en Frans;
- enquêtes uitgezet onder bovenbouwdocenten Duits en Frans havo, examensecretarissen en schoolleiders;
- standaardbepalingen voor de centrale examens Duits en Frans havo met een groep experts (docenten).

Voor ons advies putten we ook uit gesprekken met docenten Duits en Frans havo en opmerkingen en vragen van docenten ontvangen via de Examenlijn van het CvTE.

Analyse oorzaken dalende vaardigheid

De positie van de vakken Duits en Frans binnen het curriculum havo is in de afgelopen 30 jaar veranderd. Dit geldt zowel voor de formele plaats van de vakken in het curriculum op grond van wet- en regelgeving als de aandacht voor deze vakken binnen en buiten de school.

De invoering van de Tweede Fase in 1998/1999 was op curriculumniveau een grote verandering. Deze stelselwijziging ging gepaard met het loslaten van de minimumlesurentabellen, de invoering op veel scholen van het studiehuis en een beperking van de keuzemogelijkheden voor havoleerlingen om Duits en/of Frans als examenvak te kunnen kiezen. De wijzigingen in het stelsel vielen in tijd gelijk met een daling van de leesvaardigheid van de examenpopulaties Duits en Frans havo vanaf 2000. De gewijzigde invulling van het onderwijs in de Tweede Fase en het studiehuis maakte een andere prestatie-eis noodzakelijk bij de centrale examens Duits en Frans havo. De toenmalige Cevo (voorloper CvTE) heeft daarom in 2003 besloten tot een herijking van de prestatie-eis met een nieuw gemiddeld cijfer. De prestatie-eis werd hiermee voor beide centrale examens verlaagd.

Met de invoering van de Vernieuwde Tweede Fase in 2007 is opnieuw de positie van de vakken Duits en Frans veranderd in het curriculum havo. Er vond een verhoging plaats van 360 studielasturen⁵ naar 400 studielasturen en de mogelijkheid voor leerlingen om Duits en/of Frans als examenvak te kiezen werd ruimer. De verhoging van de studielasturen leidde niet tot meer aandacht op scholen voor deze vakken. De enquêteresultaten geven een daling aan van de vaste lestijd ten opzichte van de periode ervoor. De vergelijking van 2019 met de jaren rond 2010 laat een verdere daling zien. Deze daling en de teruglopende aandacht voor de talen Duits en Frans bij andere school- en niet schoolgebonden activiteiten vormen vermoedelijk de oorzaak voor de verdere daling van de leesvaardigheid van de examenpopulaties Duits en Frans havo.

Uitkomsten enquêtes en standaardbepaling

Over de huidige eisen aan examenkandidaten Frans en Duits havo hebben we docenten op twee manieren bevraagd. De resultaten van beide onderzoeksmethoden ondersteunen een versoepeling van de prestatie-eis van de centrale examens Duits en Frans havo. Het vaakst gegeven argument hiervoor door docenten is het lage gemiddelde cijfer in vergelijking met andere centrale examens.

Naast de duidelijke wens van versoepeling van de prestatie-eis noemen docenten ook andere oplossingsrichtingen. Deze hebben vaak betrekking op de inhoud en vorm van de examens. Docenten Frans geven aan hierbij de lengte van de examens ook als onderdeel van het probleem te ervaren.

⁴ Vaardigheidsniveau dat een examenkandidaat moet laten zien om een voldoende te halen.

⁵ Studielasturen: totale tijd die een leerling in de bovenbouw havo en vwo aan een vak besteedt, zowel op school als elders.

Voorgestelde tijdelijke maatregel

De discussies over de centrale examens Duits en Frans havo gaan zowel over de inhoud van deze examens als over de prestatie-eis, zoals ook blijkt uit de antwoorden op open vragen in de enquêtes. Opmerkingen over de examens van docenten en van de vakvereniging Levende Talen in evaluatiegesprekken geven aan dat voor de lange termijn gekeken moet worden naar een andere inhoud van de examinering. De gesprekken hierover zijn op hun plaats in het traject van Curriculum.nu, maar bieden voor de huidige situatie geen oplossing. Een tijdelijke maatregel voor de huidige situatie ligt daarom voor de hand in de vorm van een aanpassing van de prestatie-eis voor beide examens. Voor Frans havo past hierbij een beperkte inkorting van de lengte van het examen, om een negatief effect van tijdsdruk op de vaardigheid van de examenpopulatie uit te sluiten. Deze maatregel zal jaarlijks geëvalueerd moeten worden.

Gelet op de wens van docenten en de prestatie-eis van andere niet-kernvakken in het havo stellen wij voor Duits en Frans havo een versoepeling van de prestatie-eis voor met 0,5 cijferpunt. Een tijdelijke maatregel die geldt tot de effectuering van vakinhoudelijke vernieuwingen als resultaat van Curriculum.nu. Beide maatregelen, een versoepeling van de prestatie-eis Duits en Frans havo en een beperkte inkorting van het examen Frans, doen naar onze overtuiging in de huidige context recht aan de grote inzet van docenten en de inspanning van examenkandidaten voor het behalen van hun diploma.

1 Vaardigheidsontwikkeling van de examenpopulaties Duits en Frans havo

Voor de hoogte van de cijfers bij de centrale examens Duits en Frans havo vormt de vaardigheid van de leerlingen het uitgangspunt. In dit hoofdstuk beschrijven we de relatie van de vaardigheid van examenpopulaties Duits en Frans havo met de gemiddelde cijfers van de afgelopen 30 jaar. We gaan hierbij eerst in op de normeringssystematiek van de centrale examens Voortgezet Onderwijs (VO)⁶, hoe hiermee is gestart en deze zich heeft ontwikkeld. Daarna bespreken we de ontwikkeling van de vaardigheid in samenhang met de aanpassingen van de prestatie-eis.

1.1 Het gemiddeld cijfer

Het gemiddeld cijfer voor Frans en Duits havo is structureel lager dan bij andere vakken. Ook is het cijfer voor Frans en Duits op havo beduidend lager dan op vwo en vmbo gl/tl. In bijlage 1 van deze rapportage is een tabel opgenomen die laat zien hoe de gemiddelde cijfers in 2019 waren voor de papieren centrale examens vmbo gl/tl, havo en vwo. Hier is te zien dat Frans en Duits havo gemiddeld lage cijfers kenden. Dit was niet alleen in 2019 zo, maar dit is al ruim 15 jaar een gangbaar beeld.

Een laag gemiddeld cijfer betekent dat de prestatie-eis hoog is ten opzichte van de vaardigheid van de populatie: Er zijn relatief weinig leerlingen die vaardig genoeg zijn om aan de prestatie-eis te voldoen. Deze laatste zin bevat de twee kanten van waaruit je het probleem kunt bekijken. Of de prestatie-eis is te hoog, of de leerlingen zijn niet vaardig genoeg. In dit hoofdstuk brengen we de vaardigheidsontwikkeling in beeld. De prestatie-eis is onderwerp geweest van de enquêtes onder bovenbouwdocenten Duits en Frans havo en wordt besproken in hoofdstuk 3 met als onderwerp 'een passende prestatie-eis volgens docenten'.

1.2 Normhandhaving - een begrippenkader

Voordat we beginnen met de beschrijving van de vaardigheidsontwikkeling, is het zinvol om een aantal begrippen nader toe te lichten. In deze paragraaf zullen we alleen een aantal basisprincipes benoemen. Voor een uitgebreidere beschrijving van deze begrippen en voor een uitgebreide beschrijving van de historische ontwikkeling in de normering verwijzen we naar het rapport 'Vaardigheidsontwikkelingen volgens PISA en examens' (Van der Molen, Schouwstra, Feskens & Onna, 2019)⁷.

⁶ Voortgezet Onderwijs

⁷ Molen, P. Van der, Schouwstra, S., Feskens, R. & Onna, M. Van. (2019). *Vaardigheidsontwikkelingen volgens PISA en examens*. Arnhem: Cito.

Vaardigheid

Met vaardigheid bedoelen we de bekwaamheid in het uitvoeren van bepaalde handelingen of mentale operaties. Dit kan ook de beheersing van kennis betreffen.

Score

Met de score bedoelen we de som van alle scorepunten op het centraal examen die door een kandidaat zijn behaald.

Normeren

Normeren is het toekennen van een waardering (met een cijfer) aan een score. In Nederland normeren we in principe 'absoluut'. Dat betekent dat het gemiddelde cijfer van een populatie bepaald wordt door de vaardigheid van die populatie. Bijvoorbeeld: Als de totale populatie Duits havo in 2021 vaardiger is dan in 2019, dan zal het gemiddeld cijfer ook hoger zijn.

N-term

De N-term compenseert voor de moeilijkheid van het examen. Dat werkt als volgt. Bij een moeilijk examen is de N-term hoger en hoeft de leerling minder punten te halen voor een voldoende en vice versa. Zo hangt het cijfer alleen af van de vaardigheid van de leerling en niet van de moeilijkheid van het examen.

Prestatie-eis, norm en 'hoogte van de lat'

Bij absoluut normeren stellen we vooraf de prestatie (het vaardigheidsniveau) vast die geleverd moet worden om een voldoende te halen. Dit noemen we de prestatie-eis. Bij absoluut normeren is de prestatie die geleverd moet worden voor een voldoende elk jaar even groot. We gebruiken hiervoor de metafoor van het hoogspringen: De hoogte van de lat komt overeen met de prestatie die je moet leveren om een voldoende te halen. De begrippen prestatie-eis, norm en 'hoogte van de lat' zijn synoniem en worden in dit rapport door elkaar gebruikt. De hoogte van de lat is dus het vaardigheidsniveau dat een leerling moet laten zien om een voldoende te halen.

Pretest en posttest

Pretest en posttest zijn vormen van normhandhavingsonderzoek met als doel de moeilijkheid van de examens te bepalen. Hieruit kan vervolgens afgeleid worden hoe vaardig de populatie is geweest die het examen gemaakt heeft.

Als een groep leerlingen, bijvoorbeeld alle leerlingen die examen Frans deden in 1995, een opvallend hoge score haalden op het examen, dan zou dat kunnen komen doordat het examen erg makkelijk was of doordat de leerlingen zeer vaardig waren. Om deze twee uit elkaar te kunnen halen, is informatie nodig over de moeilijkheid van het examen. Het vergelijken van de moeilijkheid van vragen uit verschillende examens kan gedaan worden door vragen uit het ene examen samen met vragen uit een anker voor te leggen aan leerlingen die ze maken 'alsof het één toets is'. Een anker is een set van vragen, waarvan de moeilijkheid bekend is. Als het jaar daarna de vragen uit een ander examen samen met dezelfde ankervragen weer worden afgenomen 'alsof het één toets is', ontstaat de mogelijkheid om de twee examens met elkaar te vergelijken. We spreken van een posttest als dit gebeurt na afloop van het examen en van een pretest als dit gebeurt ruim voorafgaand aan de echte afname van het examen. Posttest en pretest zijn vormen van normhandhavingsonderzoek⁸.

Eind jaren '80 is Cito gestart met het project normhandhaving en vonden de eerste normhandhavingsonderzoeken plaats. Deze werkwijze werd verder ontwikkeld. Vanaf het midden van de jaren '90 werden de vaardigheden zoals gemeten met de normhandhavingsonderzoeken, meegenomen in de normering. Vanaf 1995 beschikken we over voldoende betrouwbare metingen om uitspraken te doen over veranderingen in de vaardigheid van examenpopulaties Duits en Frans havo.

⁸ Voor meer informatie over normhandhavingsonderzoeken wordt verwezen naar het rapport 'Vaardigheidsontwikkelingen volgens PISA en examen' (2019).

1.3 De start van normhandhaving in 1995

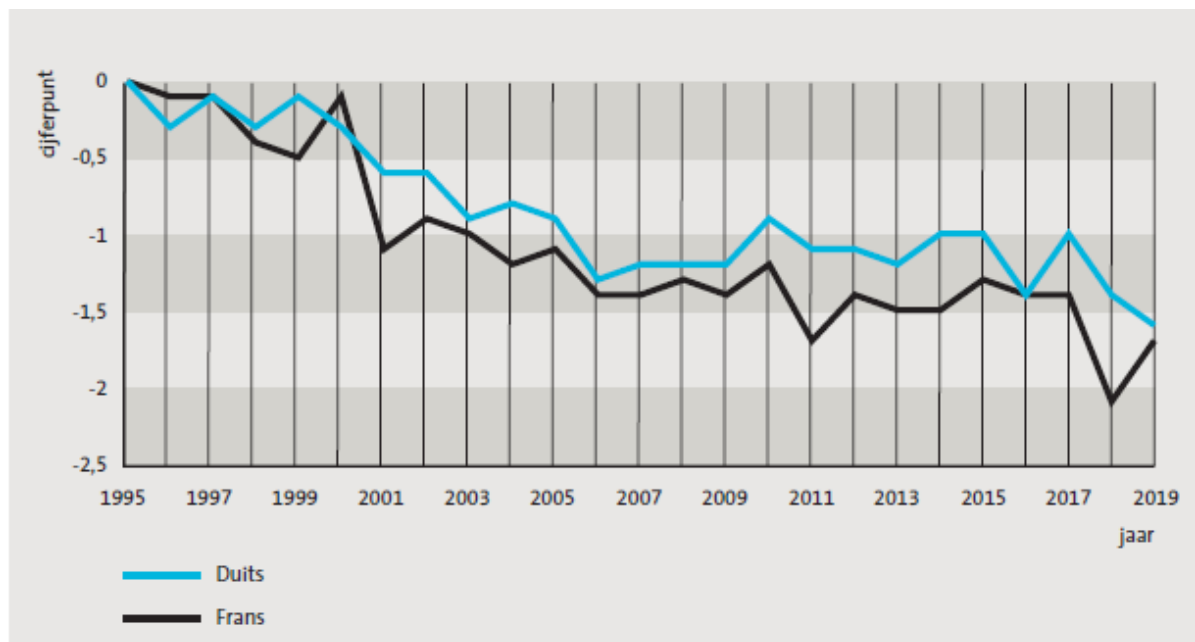
In het begin van de jaren '90 waren de percentages onvoldoende voor Frans en Duits havo redelijk in lijn met de percentages onvoldoende bij andere vakken. Bij de normering van Frans en Duits havo is in 1995 voor het eerst rekening gehouden met de resultaten van normhandhavingsonderzoeken. De resultaten uit '91 (Frans) en '92 (Duits) vormden daarbij een startpunt of referentiepunt.

Voor Frans constateerde men dat de populatie van 1995 ongeveer even vaardig was als die van 1991. Op basis hiervan had een gemiddeld cijfer van 6,4 vastgesteld kunnen worden. Er waren echter inhoudelijke redenen om hiervan af te wijken. De cesuur werd uiteindelijk zodanig vastgesteld dat het gemiddeld cijfer voor Frans een 6,6 werd.

In 1995 werd geconstateerd dat bij Duits sprake was van een vaardigheidsdaling ten opzichte van 1992. Uiteindelijk is besloten om de cesuur zodanig vast te stellen dat het gemiddeld cijfer een 6,1 werd.

1.4 Vaardigheidsontwikkeling van de examenpopulaties Duits en Frans havo

In figuur 1 is de vaardigheid weergegeven van de havo examenpopulaties die in de periode 1995 tot nu de examens Frans en Duits maakten. Van 1995 tot 2006 is bij beide vakken sprake van een daling in de vaardigheid. Wat opvalt, is de scherpe daling van de vaardigheid Frans van 2000 naar 2001. Van 2006 tot 2017 is de vaardigheid redelijk stabiel. In die periode ligt het vaardigheidsniveau voor Duits ongeveer 1,1 en voor Frans ongeveer 1,4 cijferpunt onder het niveau van 1995. De laatste twee jaar lijkt de vaardigheid weer iets verder te dalen.



Figuur 1. Ontwikkeling van de vaardigheid van havoleerlingen bij de vakken Frans en Duits, in cijferpunten ten opzichte van de vaardigheid in 1995 (1995 = 0).

Vaardigheid krijgt betekenis na het normeren. Bij het normeren wordt een waardering toegekend aan een vaardigheidsniveau. Met andere woorden: er wordt dan een cijfer gekoppeld aan het vaardigheidsniveau.

Bij absoluut normeren volgen de cijfers de vaardigheid. Dus wanneer uit normhandhavingsonderzoek blijkt dat de huidige populatie 0,2 cijferpunt vaardiger is, dan zal het gemiddeld cijfer (onder verder normale omstandigheden) 0,2 hoger liggen.

Zoals hierboven vermeld was in 1995 het gemiddelde cijfer voor Duits een 6,1 en voor Frans een 6,6. Wanneer er gedurende al de 24 jaren tussen 1995 en 2019 absoluut genormeerd zou zijn zonder verdere aanpassing of bijstelling, dan zou het gemiddeld cijfer voor Duits in 2019 uitkomen op een 4,5 en voor Frans op een 4,9. De 4,5 en 4,9 zijn niet de werkelijk vastgestelde gemiddelde cijfers. We zullen in de hierna volgende paragrafen per taal laten zien wat er in de tussentijd is gebeurd.

In 2001 deden nagenoeg alle havoleerlingen⁹ examen volgens het nieuwe onderwijssysteem, de Tweede Fase. Tegelijkertijd werd op veel scholen het studiehuis¹⁰ ingevoerd, hoewel nooit in een wettelijk kader opgenomen. Havoleerlingen moesten kiezen voor een profiel en deden in meer vakken dan daarvoor eindexamen. In het begin van deze eeuw was er veel discussie of de leerlingen uit het nieuwe systeem wel langs dezelfde meetlat gelegd konden worden als die in het oude systeem. Deze discussies hebben ertoe geleid dat de Cevo (de voorganger van het CvTE) in 2003 heeft besloten dat het vak Frans 1,2 havo in de Tweede Fase een andere normering verdiende dan het vak Frans havo van de periode voor de Tweede Fase¹¹. De twee populaties die deze twee vakken volgden, zijn zeer verschillend, zowel qua omvang als qua onderwijs dat zij genoten hebben. CvTE heeft in 2003 dit besluit genomen omdat zij inzagen dat het niet meer passend was om de norm te handhaven zoals die in de jaren 90 was gesteld. Men heeft daarom toen een aanpassing van de norm doorgevoerd. Duits havo is toen op een gelijke manier behandeld.

1.4.1 Vaardigheidsontwikkeling en gemiddeld cijfer

In de volgende paragrafen zal een chronologisch overzicht worden gegeven van de gemeten vaardigheden en gemiddelde cijfers die verschillende populaties behaald hebben. Eerst zullen in een nadere beschouwing de ontwikkelingen bij Duits beschreven worden, daarna volgt een soortgelijke beschouwing van de ontwikkeling bij Frans. Het is belangrijk om in het achterhoofd te houden dat bij absoluut normeren de gemiddelde cijfers de vaardigheid volgen. Als een populatie 0,2 cijferpunt vaardiger wordt dan gaat het gemiddeld cijfer met 0,2 omhoog en als de populatie 0,3 cijferpunt minder vaardig wordt dan zal het gemiddelde cijfer met 0,3 dalen.

Uitgangspunt is dat de cijfers de vaardigheid volgen, maar in de praktijk gebeurt dat niet altijd. Hiervoor bestaan diverse verklaringen. Zo wordt de normering niet alleen bepaald door de meting van de vaardigheid. Er kunnen ook andere redenen zijn om de normering bij te stellen. Er kunnen bijvoorbeeld vakinhoudelijke redenen zijn om leerlingen te compenseren voor vragen uit het examen die een onduidelijkheid bevatten of een fout. Tot en met 2000 werden hiervoor extra scorepunten gegeven. Vanaf 2001 werd de N-term naar boven bijgesteld op grond van de regelgeving. Dit heeft tot gevolg dat het patroon van de cijfers niet perfect het patroon van de vaardigheid volgt en voor het betreffende jaar een afwijking naar boven te zien is.

Ook de meting van een vaardigheid bevat een mate van onzekerheid. Het meten van vaardigheid met een examen kent een veel grotere onzekerheid dan het meten van de lengte van een tafel met een rolmaat. Het besef dat de uitkomst van de vaardigheidsmeting onzeker is, heeft ervoor gezorgd dat uitschieters niet altijd gevolgd werden.

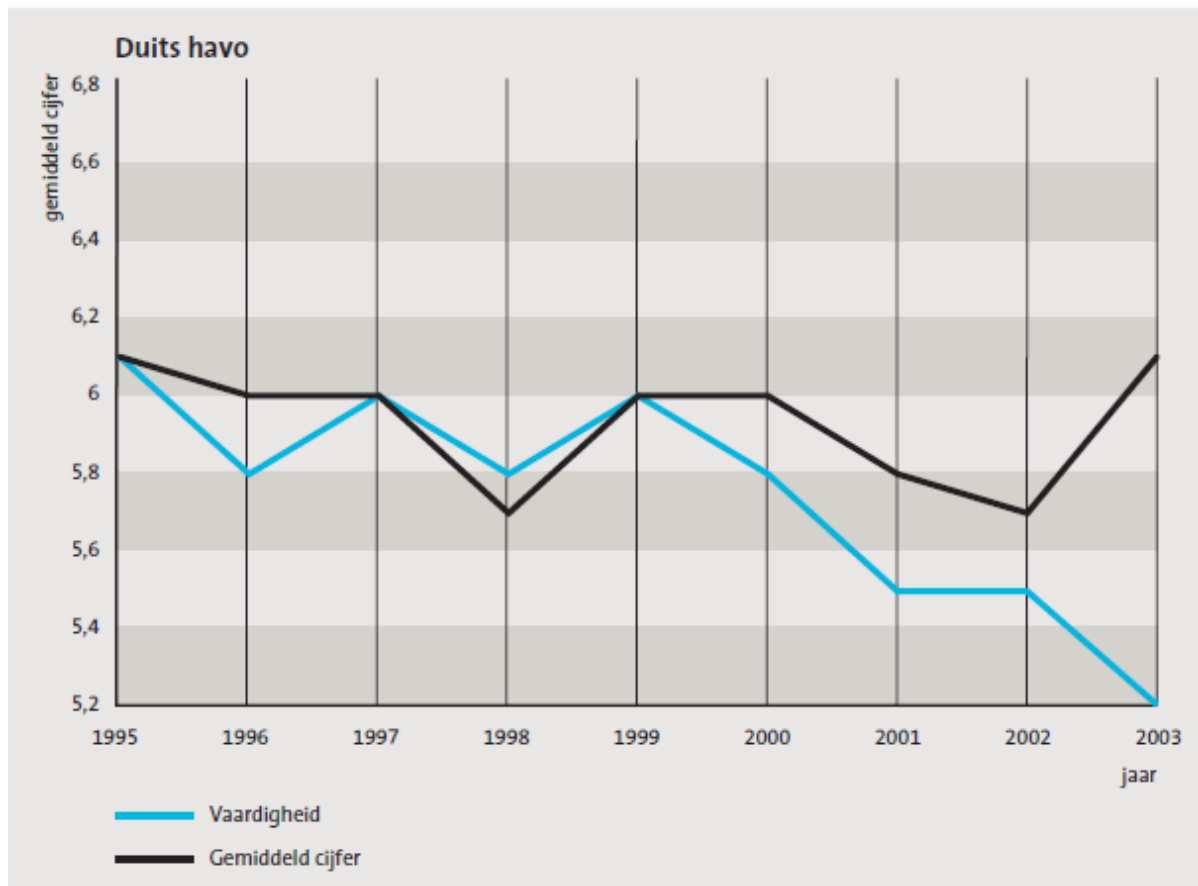
1.5 Ontwikkeling Duits havo

In figuur 2 is de ontwikkeling van de gemiddelde cijfers bij Duits havo te zien van 1995 tot en met 2003. Er is voor gekozen om de vaardigheid zoals die in 1995 is gemeten te waarderen met een 6,1, omdat het vastgestelde gemiddelde cijfer in 1995 ook een 6,1 was. De grafieken van de vaardigheid en het gemiddeld cijfer vallen om die reden in dat punt samen. Te zien is dat de gemiddelde cijfers van 1995 tot en met 1999 de vaardigheid nog redelijk volgen, maar daarna begonnen deze twee uit elkaar te lopen. Men realiseerde zich dat de prestatie-eis uit de jaren '90 niet meer paste bij de vaardigheid van de populatie van na 2000. Omdat deze leerlingen in de Tweede Fase en met de invoering van het studiehuis anders waren voorbereid, was het passend om hun prestatie anders te waarderen. De prestatie-eis is daarom in de aanloop naar het examen 2003 aangepast. Door deze operatie kreeg de 2003 populatie geen gemiddeld cijfer 5,2 (wanneer de vaardigheid was gevolgd), maar een 6,1.

⁹ Een enkele leerling deed nog examen volgens het oude stelsel.

¹⁰ Het studiehuis werd gebruikt als aanduiding voor een geheel aan didactische en onderwijskundige maatregelen, waarmee een school een grotere mate van zelfstandigheid en verantwoordelijkheid van de leerlingen voor hun eigen leren kon bevorderen.

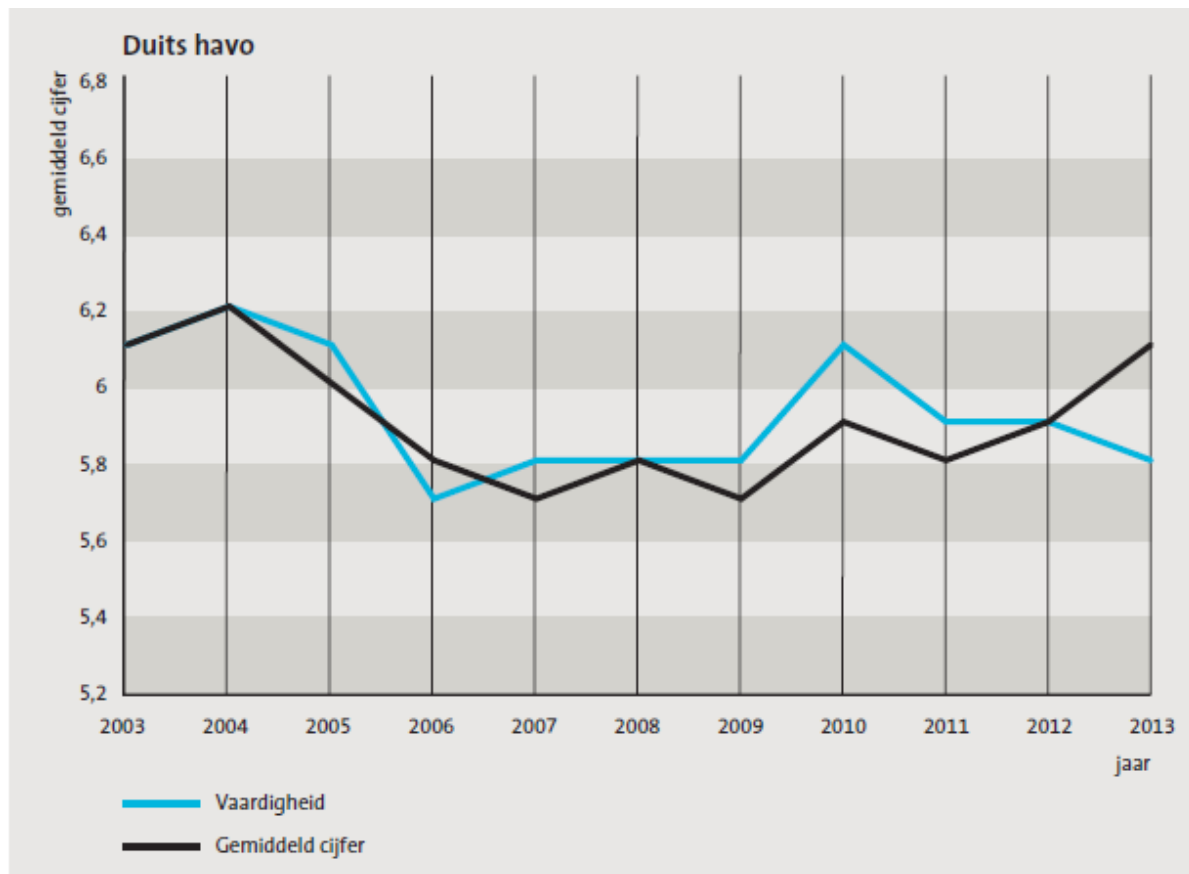
¹¹ De besluitvorming voor een aanpassing van de prestatie-eis is voor het CvTE vastgelegd in een regeling omzetting scores naar cijfers, waarnaar ook in het voorwoord wordt verwezen. De Cevo had een dergelijke regeling niet.



Figuur 2. Vaardigheid en gemiddeld cijfer voor Duits havo van 1995 - 2003 (waardering vaardigheid 1995 = 6,1).

De herijking in 2003 heeft er voor gezorgd dat er met een nieuwe prestatie-eis werd gewerkt. Niet langer was de vaardigheid van 1995 goed voor een 6,1, maar de vaardigheid van de populatie in 2003 werd gekoppeld aan het cijfer 6,1. Het 'gat' tussen de vaardigheid en het cijfer bij 2003 zoals dat in figuur 2 zichtbaar is, werd op deze manier dicht gemaakt. Zo werd dus de vaardigheid van de populatie in 2003 niet gewaardeerd met een 5,2 (in lijn met het verleden), maar met een 6,1. De waardering werd in positieve zin bijgesteld. Dit is zichtbaar in figuur 3.

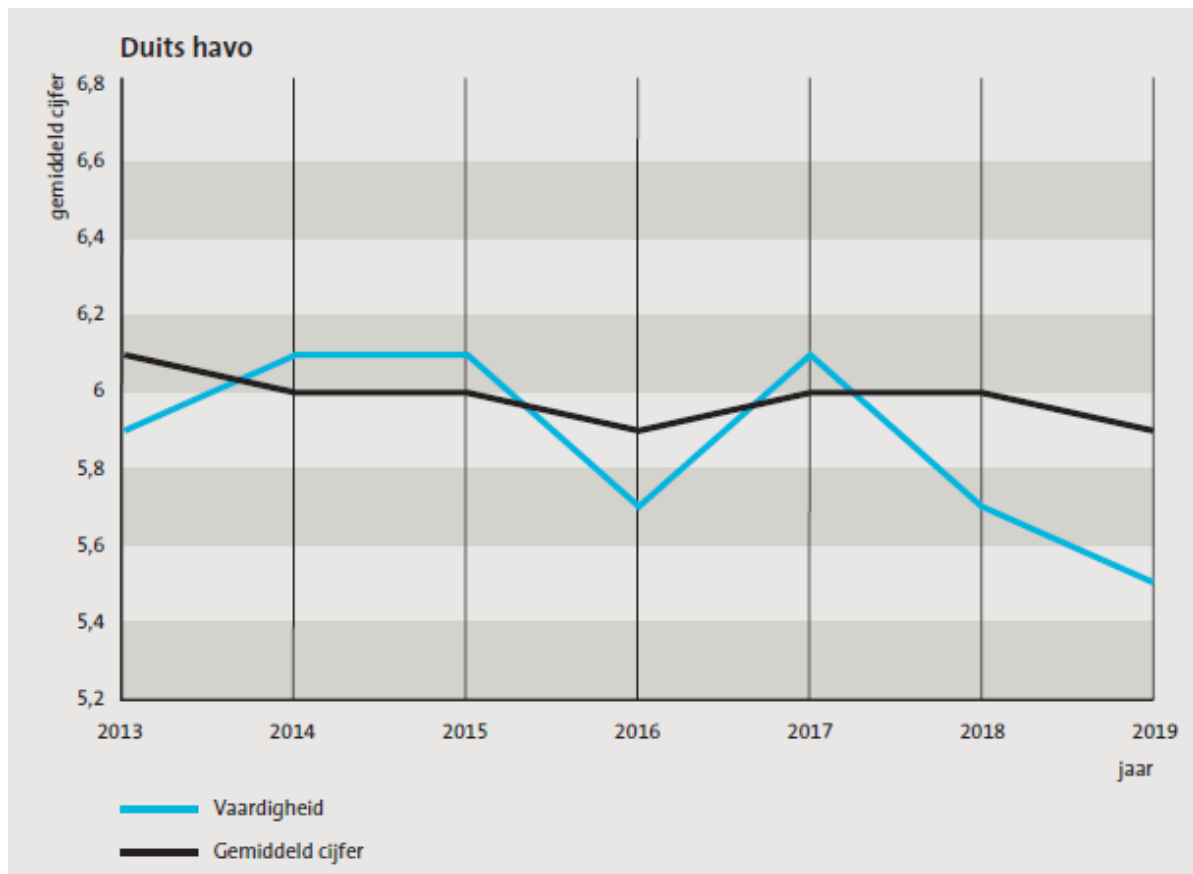
In figuur 2 is te zien dat het gemiddeld cijfer in 1998 lager is dan de vaardigheid. Ook in 2005, 2007, 2009, 2010 en 2011 is dit het geval (zie figuur 3). Er zijn meerdere factoren die hier een rol gespeeld kunnen hebben. Zo werd niet elke verandering zoals deze gemeten is, ook ten volle gevolgd. De meting van de vaardigheid bevat immers enige onzekerheid. Een andere factor die hier ook een rol zou kunnen spelen, is de indicator voor de normering. In die jaren werd gestuurd op een zo klein mogelijk verschil in percentage onvoldoende van twee populaties als deze twee populaties een gelijke vaardigheid bezaten. Als er geen verschil in de vaardigheid was van de nieuwe populatie ten opzichte van een eerdere populatie, dan kon men ervoor kiezen om het verschil in percentage onvoldoende tussen de twee jaren zo klein mogelijk te houden. Dat had soms tot gevolg dat er een verschil ontstond tussen de gemiddelde cijfers van de twee populaties van 0,1 of 0,2 cijferpunt.



Figuur 3. Vaardigheid en gemiddeld cijfer voor Duits havo van 2003 - 2013 (waardering vaardigheid 2003 = 6,1).

Na 2003 is de norm zoals gebruikelijk weer gehandhaafd met behulp van absoluut normeren. Figuur 3 laat zien hoe in de jaren na 2003 de vaardigheid en de gemiddelde cijfers zich ontwikkelden. Te zien is dat er nog een lichte daling plaatsvond tot en met 2006 en dat het vaardigheidsniveau daarna redelijk stabiel was, zelfs enigszins steeg. In de periode van 2006 tot en met 2012 was het gemiddeld cijfer voor Duits een 5,8. Hierop werd in najaar 2012 besloten een kleine correctie van 0,1 cijferpunt toe te kennen¹². De vaardigheid werd hiermee weer 0,1 hoger gewaardeerd. Hierdoor ligt in figuur 4 de vaardigheidslijn 0,1 hoger.

¹² In tegenstelling tot veel andere vakken was er in 2012 bij Duits havo geen stijging van de vaardigheid vast te stellen op basis van de posttest. Een gemiddeld cijfer van 5,8 werd echter niet aanvaardbaar bevonden, wat leidde tot deze correctie.



Figuur 4. Vaardigheid en gemiddeld cijfer voor Duits havo van 2013 - 2019 (waardering vaardigheid 2013 = 5,9).

De metingen van de laatste twee jaar kunnen als een uitschieter naar beneden worden beschouwd vanwege de onzekerheid in de metingen. Het zou ook kunnen zijn dat de vaardigheid daadwerkelijk verder daalt.

1.6 Ontwikkeling Frans havo

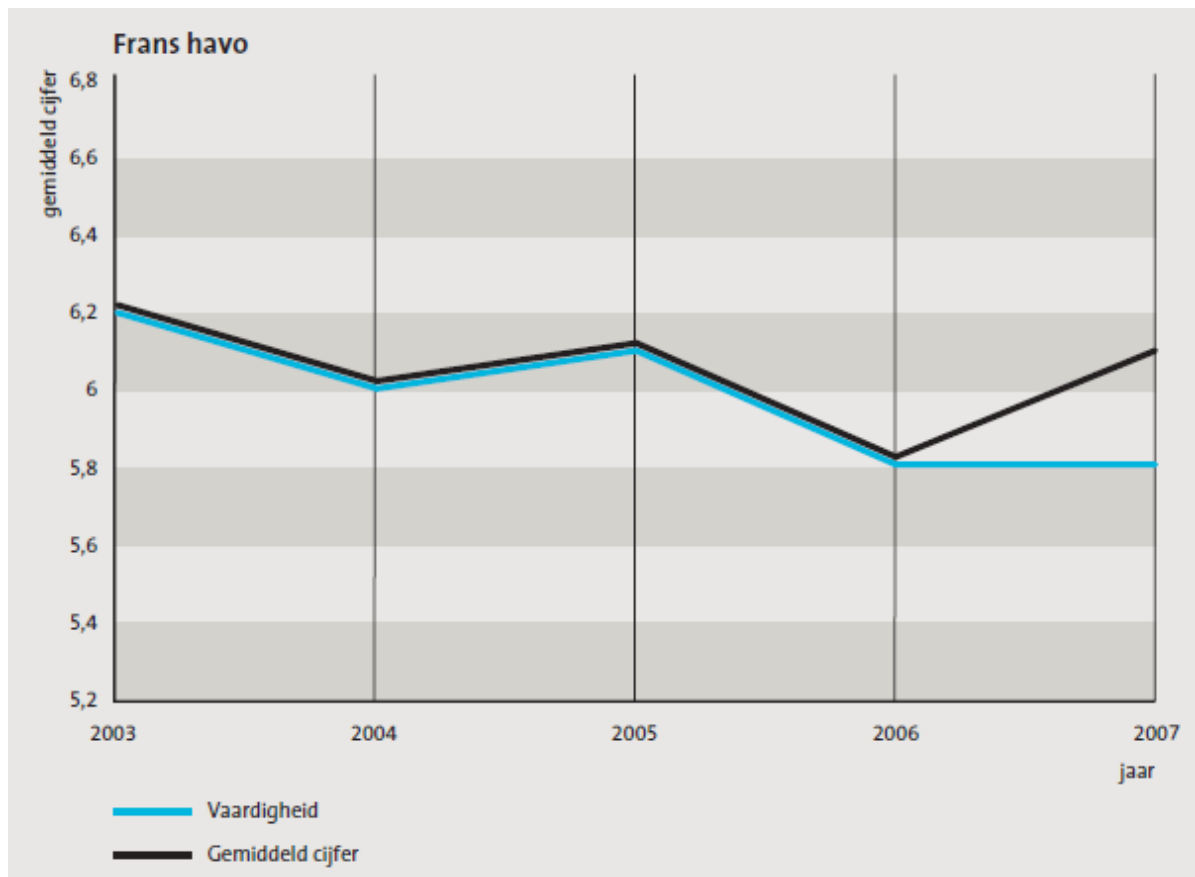
Voor Frans havo zullen we dezelfde stappen doorlopen als bij Duits havo. Allereerst een beeld van de vaardigheidsontwikkeling en de gemiddelde cijfers voor de periode 1995 - 2003. Zie figuur 5.



Figuur 5. Vaardigheid en gemiddeld cijfer voor Frans havo van 1995 - 2003 (waardering vaardigheid 1995 = 6,4).

De lijnen van vaardigheid en gemiddeld cijfer beginnen in 1995 niet in hetzelfde punt. Dit komt omdat er in 1995 om inhoudelijke redenen een aanpassing is gedaan (zie 1.4.1). Het gemiddeld cijfer is door deze aanpassing 0,2 cijferpunt hoger uitgevallen dan in het geval de vaardigheid precies zou zijn gevolgd (zie ook 1.3).

Net als bij Duits heeft bij Frans ook in 2003 een herijking plaats gevonden. De Cevo (voorloper van CvTE) heeft toen een gemiddeld cijfer vastgesteld dat gezien de omstandigheden passend leek: een 6,2. Uit figuur 5 kunnen we verder aflezen dat men in 2003 op een gemiddeld cijfer van 5,4 was uitgekomen wanneer de vaardigheidsontwikkeling vanaf 1995 precies gevolgd was. Daarmee kwam de correctie die in 2003 is toegepast voor Frans op 0,8 cijferpunt.

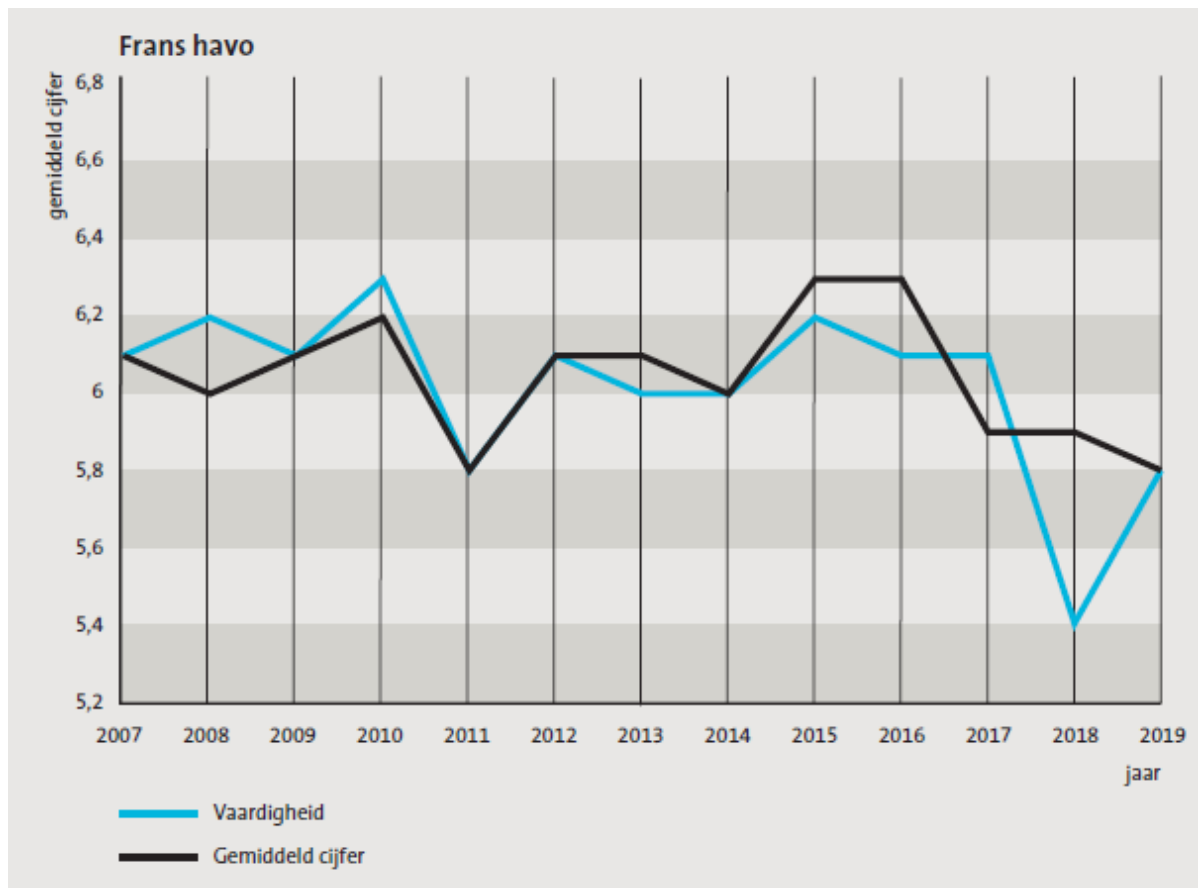


Figuur 6. Vaardigheid en gemiddeld cijfer voor Frans havo van 2003 - 2007 (waardering vaardigheid 2003 = 6,2).

In de jaren na 2003 daalde de vaardigheid bij Frans nog verder. De correctie zoals die in 2003 was toegepast zorgde nog steeds voor zeer lage cijfers. In 2006 was het gemiddeld cijfer voor Frans een 5,8. Zie figuur 6. In de aanloop naar het examen 2007 heeft men toen besloten om de norm wederom te versoepelen om het verschil met andere examens te verkleinen. Het verschil tussen het gemiddeld cijfer zoals dat in 2007 zou zijn vastgesteld als de vaardigheid werd gevolgd en het daadwerkelijk vastgestelde gemiddelde cijfer bedraagt 0,3 cijferpunt.

Na de herijking van 2007 heeft men de norm zoals die toen is vastgesteld, gehandhaafd tot en met vandaag. Zie figuur 7. In 2015 en 2016 zijn de gemiddelde cijfers hoger uitgevallen dan de vaardigheid zou doen vermoeden, omdat de N-term niet negatief mag zijn¹³. De N-term is toen op 0,0 vastgesteld, maar had, om gelijke tred te houden met de vaardigheid eigenlijk lager vastgesteld moeten worden.

¹³ De bandbreedte van de N-term is vastgelegd in Bijlage 1 van de Regeling omzetting van scores in cijfers centrale examens en rekentoets VO.



Figuur 7. Vaardigheid en gemiddeld cijfer voor Frans havo van 2007 - 2019 (waardering vaardigheid 2007 = 6,1).

1.7 Samenvatting ontwikkeling prestatie-eis Duits en Frans havo

Bij Duits zijn er twee aanpassingen geweest: +0,9 in 2003 en +0,1 in 2013. Samen +1,0 cijferpunt.

Bij Frans zijn er ook twee aanpassingen geweest: +0,8 in 2003 en +0,3 in 2007. Samen +1,1 cijferpunt.

2 Leerlingstromen

Bij een onderzoek naar vaardigheden en de waardering daarvan, hoort ook een onderzoek naar leerlingstromen. Een vaardigheidsverandering kan veroorzaakt worden door een ander lesaanbod qua inhoud, aanbestedingswijze en/of omvang, maar ook doordat een ander deel van het cohort aan het examen deelneemt. In deze paragraaf zullen we beschrijven welke leerlingen het centraal examen Frans en Duits hebben gedaan. We gaan daarbij dieper in op de veranderingen in het onderwijssysteem en op veranderingen in het keuzegedrag van leerlingen. Ten slotte beschrijven we de vaardigheden van de leerlingen binnen een profiel.

2.1 Aandeel leerlingen dat havo doet

In de periode van 1995 tot nu zijn er geen majeure veranderingen geweest in de verdeling van de middelbare scholieren over de verschillende schooltypen. Er zijn tussentijds wel wat schommelingen geweest. Het aandeel van de examenkandidaten dat havo-examen deed, was in 1998, 2008 en 2018 respectievelijk 30, 26 en 29 procent. Het aandeel van de examenkandidaten dat vwo-examen deed was in die jaren respectievelijk 18, 19 en 20 procent (examenverslagen Cito 1998, 2008, 2018). Hieruit mogen we concluderen dat relatief gezien ongeveer hetzelfde segment van de leerlingen havo-examen deed. In de eerste jaren na de invoering van de Tweede Fase in 2000/2001 was het percentage havoleerlingen wel iets lager (22-24%).

2.2 Historische ontwikkeling in de keuze voor Frans en/of Duits

Het aandeel van de havoleerlingen dat examen deed in Duits en Frans was in de afgelopen 25 jaar niet heel constant. Tot het jaar 2000 konden havoleerlingen relatief vrij kiezen. Met de invoering van de profielstructuur kwam daar verandering in. Met de keuze voor het profiel cultuur en maatschappij (C&M) was de leerling verplicht centraal examen te doen in het heelvak Duits 1,2 of Frans 1,2 (zie 3.1.3). In het heelvak waren alle vaardigheden opgenomen, in het deelvak alleen luisteren en spreken. Voor de overige profielen was de keuzeruimte beperkt en kozen minder leerlingen voor het heelvak. Dit had met name voor de aantallen leerlingen Duits grote gevolgen. In figuur 8 is te zien hoe het aandeel leerlingen dat Duits of Frans koos in de afgelopen 25 jaar is veranderd. In de jaren 2001 - 2008 zijn alleen de leerlingen die het heelvak hadden gekozen meegenomen. Leerlingen die het deelvak (Frans 1 of Duits 1) deden, sloten dit vak af met een schoolexamen. Het niveau van de prestatie van die leerlingen is daarom niet bekend.



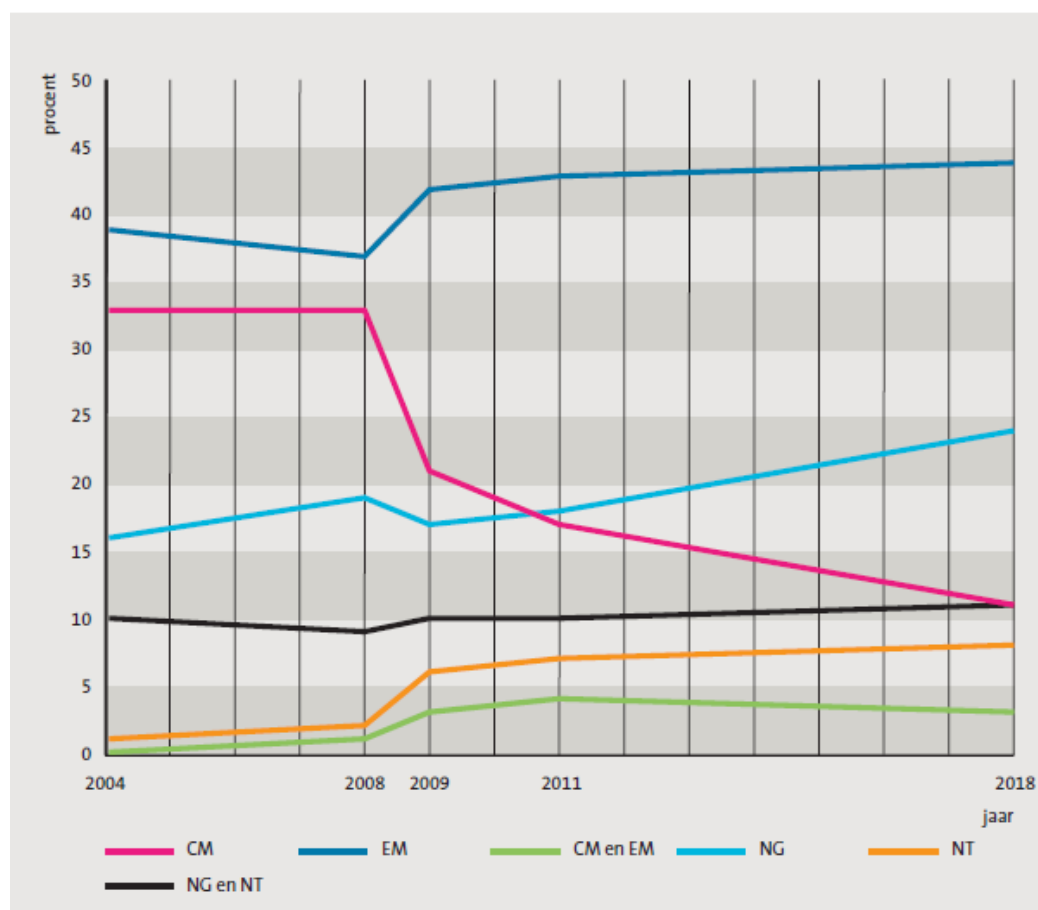
Figuur 8. Percentage havoleerlingen dat centraal examen doet in Frans of Duits.

De sprongen rond 2000/2001 en 2008/2009 kunnen worden verklaard door het invoeren en weer afschaffen van de heelvak/deelvakstructuur in de Tweede Fase en door de positie van de vakken in de profielen. We zullen in een volgende paragraaf laten zien hoe de profielkeuze samenhangt met de keuze voor Frans en/of Duits. In de periode 2001 - 2008 zijn er minder leerlingen die Frans of Duits kiezen, wat zou kunnen inhouden dat het vooral de betere en gemotiveerdere leerlingen zijn. Aan de andere kant zullen er leerlingen zijn die niet meer kiezen voor Frans of Duits, omdat de keuzevrijheid binnen de profielstructuur beperkt is. Dit zouden met name ook vaardige leerlingen uit het natuur en gezondheid (N&G) en natuur en techniek (N&T) profiel kunnen zijn.

Wat opvalt is het grote verschil tussen Frans en Duits. In de Tweede Fase met haar heelvak/deelvakstructuur kiezen aanzienlijk minder leerlingen het heelvak Duits, terwijl de terugval bij Frans veel minder groot is. Het is denkbaar dat dit invloed heeft op de vaardigheidsontwikkeling.

2.3 Profielkeuze

In figuur 9 is de ontwikkeling in het profielkeuzegedrag van havo-leerlingen weergegeven. Het meest opmerkelijk is de daling van de belangstelling voor het profiel C&M. Deze daling is ingezet vanaf 2009, het eerste examenjaar van de Vernieuwde Tweede Fase. Van 2008 naar 2009 daalt het percentage met ruim 10%. Daarna, in de laatste 10 jaar, zakt het percentage geleidelijk steeds verder. In de periode 2004-2018 daalde het percentage C&M-leerlingen van 33% naar 11%. Dit vormt een weerspiegeling van de maatschappelijke context waarin minder wordt gehecht aan het belang van talenkennis¹⁴. Daarbij valt op dat een groot deel van de daling wordt veroorzaakt door ander keuzegedrag van meisjes.



Figuur 9. Profielkeuze van havo-leerlingen in 2004, 2011 en 2018 (Bron: CBS)

¹⁴ Zie ook hoofdstuk 3 'De positie van de vakken Duits en Frans in het havo', paragraaf 3.2.1.

2.4 Keuze van leerlingen voor Frans en/of Duits in 2018 in relatie tot hun profielkeuze

In 2018 koos iets minder dan de helft (46%) van de havoleerlingen voor Frans en/of Duits. In totaal waren er 25120 havoleerlingen met Frans of Duits in hun pakket. Van deze leerlingen hadden 2523 leerlingen beide vakken in het pakket, dus zowel Frans als Duits.

In tabel 1 is het aantal leerlingen te zien dat in 2018 Frans en/of Duits in het vakkenpakket had, uitgesplitst naar profiel. Hierin vallen een aantal zaken op. Voor de 8484 leerlingen met een C&M-profiel of een dubbelprofiel (C&M en E&M) gold dat de regel dat naast Engels een andere moderne vreemde taal gekozen diende te worden. Van deze leerlingen koos 30% voor alleen Frans, 40% voor alleen Duits, 28% koos voor beide en 2% koos een andere moderne taal dan Frans of Duits (meestal Spaans).

De leerlingen met een economie en maatschappij (E&M) profiel konden voor Frans of Duits kiezen als profielkeuzevak. Ook konden ze voor Frans én Duits kiezen door een extra taal te kiezen binnen het vrije deel. De verdeling binnen E&M was als volgt: 34% koos voor Duits, 15% koos voor Frans en 0,4% koos beide. Iets meer dan de helft van de leerlingen koos voor een ander profielkeuzevak en koos dus niet voor Frans of Duits. Wat ook opvalt is de andere verhouding tussen Frans en Duits binnen de profielen. Binnen C&M en het dubbelprofiel geldt dat het aantal leerlingen met Duits ongeveer 1/6 groter is dan het aantal leerlingen met Frans. Binnen het profiel E&M geldt dat het aantal leerlingen met Duits ruim twee keer zo groot is als het aantal leerlingen met Frans.

Het zijn vooral de leerlingen met een C&M of een Maatschappij dubbelprofiel die zowel Frans als Duits in hun pakket hebben. Hoewel slechts 15,5% van de havoleerlingen voor deze twee profielen kiest, komt 93% van de leerlingen met Frans én Duits hier vandaan.

Tabel 1. Aantal leerlingen met Frans en/of Duits in het vakkenpakket uitgesplitst naar profiel in 2018. (Bron: DUO BRON-data)

Profiel	Aantal leerlingen	Alleen Frans	Frans + Duits	Alleen Duits	Geen Fr/Du
C&M	5893	1850	1487	2432	124
C&M en E&M	2591	748	866	936	41
E&M	23107	3492	98	7775	11742
N&G	11623	1100	30	1876	8617
N&G en N&T	7703	653	37	1184	5829
N&T	3729	144	5	407	3173
Totaal	54646	7987	2523	14610	29526
		Totaal Frans: 10510		Totaal Duits: 17133	

Ten slotte kan gekeken worden hoe de leerlingen in de verschillende profielen het hebben gedaan op het centraal examen 2018. Tabel 2 toont de gemiddelde cijfers voor Frans en Duits zoals behaald door de leerlingen in de verschillende profielen in 2018.

Tabel 2. Gemiddelde cijfers voor het eerste tijdvak Frans en Duits uitgesplitst naar profiel in 2018. (Bron: DUO BRON-data)

Profiel	Gemiddelde cijfer Frans	Gemiddelde cijfer Duits
C&M	5,97	6,05
C&M en E&M	6,13	6,08
E&M	5,86	5,88
N&G	6,04	6,11
N&G en N&T	6,17	6,15
N&T	6,05	6,14
Totaal	5,98	5,99

We zien in tabel 2 dat de gemiddelden per profiel niet heel veel verschillen. Het verschil tussen de hoogste en de laagste waarde is 0,3 cijferpunt.

Het gemiddeld cijfer voor Frans is in deze tabel 5,98, terwijl in figuur 7 afgelezen kan worden dat het gemiddelde 5,9 is. Deze laatste waarde is afkomstig uit Wolf¹⁵ en is onafgerond 5,94. De gegevens in de tabel zijn de waarden uit BRON. Het verschil is te verklaren uit het feit dat Wolf niet alle leerlingen maar slechts een steekproef van alle leerlingen bevat en dat de scores in Wolf de scores zijn na eerste correctie.¹⁶

2.5 Keuze van leerlingen voor Frans en/of Duits in 2006 en 2018 in relatie tot hun profielkeuze

Allereerst willen we in beeld brengen of er binnen de profielen scherpe wijzigingen zijn geweest in de keuze voor Frans en Duits. Dit doen we met tabel 3. Zo is in tabel 3 te zien dat 43% van de C&M-leerlingen in 2006 koos voor Frans. In 2018 was dit gestegen naar 57%. Deze stijging houdt verband met het feit dat vanaf 2009 het vaker voorkwam dat leerlingen zowel voor Frans als Duits kozen.

Wat ook te zien is voor het profiel C&M, is dat in 2006 het percentage leerlingen Frans plus het percentage leerlingen Duits 103 was, terwijl dit 124 was in 2018. Het aandeel leerlingen dat beide talen kiest is dus toegenomen van 3% in 2006 naar een kwart van de leerlingen in 2018.

Verder is een opmerkelijke stijging te zien in het aandeel leerlingen uit de andere profielen dan C&M dat kiest voor Duits. Zie ook de stijging van de grafiek in 2009 in figuur 8. Dit heeft mogelijk te maken met de afschaffing van het verplichte deelvak en de ruimere mogelijkheid om te kiezen voor dit vak na de afschaffing van de heelvak/deelvakstructuur.

¹⁵ Wolf is het computerprogramma waarmee docenten direct na de examens leerlingresultaten doorgeven aan Cito. Die gegevens worden gebruikt voor de normering.

¹⁶ Er vindt jaarlijks een check plaats om te bezien of de steekproef in Wolf voldoende representatief is.

Tabel 3. Percentage havoleerlingen dat kiest voor Frans en/of Duits, per profiel in 2006 en 2018.
(Bron: 2006 uit Wolf en 2018 uit DUO BRON-data)

Profiel	Frans		Duits	
	2006	2018	2006	2018
C&M	43	57	60	67
C&M en E&M	-*	62	-	70
E&M	10	16	13	34
N&G	3	10	5	16
N&G en N&T	-	9	-	16
N&T	1	4	2	11

* Van de dubbelprofielen zijn geen betrouwbare gegevens beschikbaar in 2006.

Ook kan nagegaan worden hoe de populaties Frans en Duits zijn opgebouwd uit de diverse profielen. In 2006 bestonden de populaties die centraal examen deden in deze vakken voor ongeveer driekwart uit leerlingen uit het C&M-profiel. Het aandeel C&M-ers is tegenwoordig nog maar 31,8% en 22,9% voor respectievelijk Frans en Duits. In 2018 bestond de populatie die Duits had gekozen voor ruim de helft uit leerlingen met een E&M profiel. Ook het aandeel uit de N-profielen¹⁷ is flink gestegen.

Tabel 4. Percentage keuze havoleerlingen per profiel voor Frans en/of Duits in 2006 en 2018.
(Bron: 2006 uit Wolf en 2018 uit DUO BRON-data)

Profiel	Frans		Duits	
	2006	2018	2006	2018
C&M	78,0	31,8	77,1	22,9
C&M en E&M*	-	15,4	-	10,5
E&M	18,8	34,2	18,7	46,0
N&G	2,6	10,8	3,4	11,1
N&G en N&T*	-	6,6	-	7,1
N&T	0,6	1,4	0,8	2,4
Totaal	100	100	100	100

* Van de dubbelprofielen zijn geen betrouwbare gegevens beschikbaar in 2006.

2.6 Samenvatting invloed leerlingstromen op de vaardigheid van de populatie

In 2001 en 2009 zijn als gevolg van respectievelijk de invoering van de Tweede Fase en de Vernieuwde Tweede Fase grote veranderingen te zien in het aandeel leerlingen dat centraal examen doet in Frans en/of Duits havo. De mate van invloed van deze veranderingen in leerlingstromen op de vaardigheid van de examenpopulaties Duits en Frans havo is echter niet vast te stellen.

¹⁷ Met N-profielen worden de profielen natuur en techniek (N&T) en natuur en gezondheid (N&G) bedoeld.

Ook zien we dat de belangstelling voor het profiel C&M in de afgelopen 10 jaar behoorlijk is teruggelopen: In 2008 koos nog 33% van de havo-leerlingen voor dit profiel, in 2018 was dat nog maar 11%. Hoewel het voor de hand ligt dat een verandering in samenstelling van een examenpopulatie invloed heeft op de vaardigheid, kan een direct verband niet worden vastgesteld op basis van de gegevens in dit hoofdstuk.

De leerlingstromen leveren dus geen concrete verklaring voor de vaardigheidsdaling bij Frans en Duits havo.

3 De positie van de vakken Duits en Frans in het havo

In dit hoofdstuk bespreken we de ontwikkelingen en door docenten gesignaleerde veranderingen die van invloed kunnen zijn op de schoolvakken Duits en Frans in het havo en de vaardigheid in deze talen in Nederland. Hierbij gaan we eerst in op de plaats van de vakken Duits en Frans in het curriculum havo, de positie van de vakken op school en daarna op de door docenten geobserveerde ontwikkelingen buiten school.

3.1 De vakken Duits en Frans in het curriculum havo door de jaren heen

De overheid is verantwoordelijk voor ons onderwijssysteem waarvan het voortgezet onderwijs deel uitmaakt. Het gaat hierbij om een samenhangend systeem van school-/opleidingstypes met eindkwalificaties. De middelen waarmee de overheid verschillende niveaus bewaakt, zijn onder te verdelen in kwantitatieve en kwalitatieve middelen. Kwalitatieve middelen zijn kerndoelen, examenprogramma's en syllabi centrale examens. Kwantitatieve middelen zijn bijvoorbeeld onderwijstijd (normuren) en minimumlesurentabellen. Hoe deze middelen worden ingezet door de overheid verandert in de tijd. Gericht op de vakken Duits en Frans in het havo geven we een beschrijving van die veranderingen.

3.1.1 *Ontwikkeling examenprogramma's*

De examenprogramma's varieerden en variëren in de loop van de tijd aanzienlijk zowel inhoudelijk als ook wat betreft de uitvoerigheid en gedetailleerdheid, dus de mate waarin ze veel of weinig overlieten aan de interpretatie van scholen en docenten. Voor de moderne vreemde talen laten de jaren tachtig en negentig van de vorige eeuw een toenemende mate van gedetailleerdheid zien van de examenprogramma's. Bovendien werden in 1993 als extra tussenniveau de kerndoelen ingevoerd voor wat toen de basisvorming heette. Syllabi voor de centrale examens moderne vreemde talen waren er niet in die periode.

In het begin van deze eeuw volgde op de toenemende mate van gedetailleerdheid een tegenbeweging, waarvoor in de nota Koers VO het startschot werd gegeven. Zowel de kerndoelen voor de onderbouw (2006) als de examenprogramma's havo/vwo (2007) werden 'geglobaliseerd'. In de examenprogramma's moderne vreemde talen havo/vwo werden voor de verschillende domeinen, waaronder leesvaardigheid (domein A), globale eindtermen opgenomen. De specificaties voor de centraal examens moderne vreemde talen werden vervolgens onder verantwoordelijkheid van de Cevo (voorloper CvTE) in de syllabus havo (2010) gespecificeerd en gerelateerd aan de niveauaanduidingen van het Europees Referentiekader (ERK).

3.1.2 *Europees Referentiekader als beschrijvingskader onderwijsdoelen*

Een extra kwalitatief niveaubewakingsmiddel voor het moderne vreemde talenonderwijs is sinds 2001 het Europees Referentiekader. Na de invoering van de geglobaliseerde examenprogramma's havo en vwo (2007) zijn de eindniveaus van deze schooltypes voor de centrale examens leesvaardigheid beschreven in termen van het ERK. Voor de overige domeinen van het examenprogramma moderne vreemde talen havo/vwo heeft de Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO) ERK-streefniveaus beschreven.

3.1.3 *Inrichting onderwijscurriculum en onderwijstijd*

In de periode voor de invoering van de Tweede Fase voorzag het onderwijssysteem er voor leerlingen in zelf een vakkenpakket voor het centraal examen te kiezen, zes vakken minimaal. In de regelgeving werden hiervoor geen beperkingen opgelegd. Scholen konden zelf hierin keuzes maken ten behoeve van de uitvoerbaarheid, bijvoorbeeld ten aanzien van de roosterplanning. Sinds de invoering van de Tweede Fase in 1998/1999 kiezen leerlingen één van de vier profielen: cultuur en maatschappij (C&M), economie en maatschappij (E&M), natuur en gezondheid (N&G), natuur en techniek (N&T). Door de vastlegging van een algemeen deel en een profieldeel werd de keuzevrijheid om een vak te kiezen dat niet aansloot bij de overige profielvakken in belangrijke mate ingeperkt. Alleen het vrije deel bood en biedt hiervoor vanuit de regelgeving ruimte. Scholen zijn vrij in de vakkenkeuze die zij voor de vrije ruimte per profiel aanbieden.

Deze kwalitatieve regulering (invoering Tweede Fase) ging gepaard met een kwantitatieve deregulering: de traditionele minimumlesurentabellen werden vervangen door de studielasturenbenadering in de bovenbouw. Studielasturen omvatten zowel lesgebonden uren als zelfstudie-uren. De lesurentabellen waren harde voorschriften; de studielasturentabellen zijn alleen adviezen die scholen veel vrijheid geven bij de inrichting van hun onderwijs. Bij de

invoering van de Tweede Fase waren de vakken Duits en Frans in het havo onderverdeeld in deelvakken: Duits 1 en Frans 1 betrof de vaardigheden luisteren en spreken; Duits 2 en Frans 2 betrof de vaardigheden lezen en schrijven. Met Duits1,2 en Frans1,2 werd het hele vak aangeduid. Het centraal examen leesvaardigheid havo werd alleen gedaan door examenkandidaten die het hele vak volgden. Voor Duits1,2 havo en Frans1,2 was het advies voor het aantal studielasturen 360 uur verdeeld over twee jaar. Met ingang van de Vernieuwde Tweede Fase vanaf 2007 werd de deelvakkenstructuur opgeheven en werd dit voor Duits en Frans 400 uur.

Studiehuis

Gelijktijdig met de invoering van de Tweede Fase was er veel aandacht voor de invoering van het studiehuis. Het betrof hier een geheel van didactische en onderwijskundige middelen met als doel het zelfstandig werken en leren van leerlingen te bevorderen en de verschillende vormen van leren te ondersteunen. Het studiehuis maakte echter wettelijk gezien geen deel uit van de Tweede Fase en kon naar eigen inzicht worden vormgegeven. De invoering van het studiehuis was voor scholen niet verplicht.

Positie Duits en Frans havo in de Tweede Fase

De schoolvakken Duits en Frans in het havo konden als tweede moderne vreemde taal naast Engels bij de invoering van de Tweede Fase als deelvak (Duits1 en Frans1) of heelvak (Duits1,2 en Frans1,2) als profielvak cultuur en maatschappij worden gekozen. Bij de keuze voor een ander profiel konden de vakken alleen in de vrije ruimte worden gekozen als het schoolrooster dat toeliet. De vakken Duits en Frans in het havo kregen daarmee een heel andere positie dan het vak Engels als verplicht vak in het algemene deel van het curriculum. Dit verschil in positie ten opzichte van het vak Engels bleef ook met de invoering van de Vernieuwde Tweede Fase (2007). Als moderne vreemde taal, nu niet meer in de vorm van deelvak maar alleen als heelvak, kon en kan het vak Duits of Frans als verplicht profielvak gekozen worden in het profiel cultuur en maatschappij en als profielkeuzevak in de profielen cultuur en maatschappij en economie en maatschappij. Engels heeft als verplicht vak een plaats in het algemene deel van het curriculum en is vanaf 2013 een kernvak, waarvoor aangescherpte eindexamenregels gelden.

3.1.4 Uitkomsten enquêtes onderwijstijd

In de enquêtes onder examensecretarissen/schoolleiders en bovenbouwdocenten Frans en Duits havo waren vragen opgenomen over de lessentabel, zowel over de vaste als over de facultatieve lestijd zoals bijvoorbeeld keuzewerktijd. Voor de vaste lestijd/contacttijd is gevraagd te berekenen hoeveel klokuren een examenkandidaat les heeft gehad, wanneer hij/zij op reguliere wijze van havo 1 naar havo 5 is doorgestroomd. Dit bleek niet voor alle geënquêteerden een eenvoudige opgave. Niet alle antwoorden van de respondenten op deze vraag konden hierdoor worden gebruikt, maar een groot aantal uitkomsten bleek bruikbaar. Deze zijn in de tabel hieronder opgenomen. Hierbij zijn de resultaten van de enquête onder examensecretarissen/schoolleiders en van de enquêtes onder docenten Duits en Frans bij elkaar opgeteld.

Tabel 5. Vaste lestijd:

Periode	Frans havo		Duits havo	
	N	gemiddelde lestijd in klokuren	N	gemiddelde lestijd in klokuren
begin jaren '90	63	482	84	425
begin jaren '00	69	462	74	399
begin jaren '10	99	441	140	389
populatie CE 2019	212	415	260	377

Zoals in tabel 5 te zien is, is in de enquêtes niet alleen de actuele situatie voor de examenkandidaten havo 2019 bevraagd, maar ook die voor een havo-5-examenkandidaat van begin jaren 90, het begin van deze eeuw en de beginjaren van dit decennium. Omdat op voorhand duidelijk was dat het niet eenvoudig zou zijn om deze oude informatie te verzamelen, waren deze vragen in de enquêtes facultatief. Dit verklaart de lagere respons bij de vragen over deze periodes. Toch schatten we in dat de waarnemingen die we hebben ontvangen, een beeld geven van de ontwikkeling van de vaste lestijd in de afgelopen 30 jaar.

De omvang van de vaste lestijd laat in de afgelopen 30 jaar een geleidelijke daling zien. De daling bij Frans (14%) is iets groter dan bij Duits (11%). Ook kan het aantal uren Frans en Duits met elkaar worden vergeleken. Op dit moment is, gemiddeld genomen, het aantal uren Frans groter (10%) dan het aantal uren Duits. Ook als we op schoolniveau kijken, op basis van de antwoorden van 15 overlappende scholen, zien wij dit beeld. Van 15 scholen hebben we zowel informatie voor Frans als voor Duits ontvangen die we voor deze analyse konden gebruiken.

De spreiding tussen scholen was voor beide vakken, Frans en Duits, in alle perioden ongeveer gelijk. De standaarddeviatie lag tussen de circa 60 en 70 klokuren. Dit betekent voor de huidige situatie bij Frans dat 90% van de scholen een hoeveelheid uren les geeft tussen 315 en 515 klokuren en voor Duits tussen 277 en 477 klokuren.

Behalve naar de vaste lestijd is in de enquêtes ook gevraagd naar de huidige facultatieve lestijd. De mate waarin sprake is van facultatieve lestijd en de aard van deze lestijd op de scholen van de geënquêteerde docenten geven onderstaande tabellen weer. De docenten die hebben aangegeven dat er sprake is van facultatieve lestijd, konden op de vervolgvraag over de aard van de facultatieve lestijd meerdere antwoorden geven.

Tabel 6. Aanwezigheid facultatieve lestijd (resultaten docentenquêtes):

Antwoordopties	Frans havo		Duits havo	
	N	Percentage	N	Percentage
Ja (sprake van facultatieve lestijd):	110	57,6%	146	57,7%
Nee (geen sprake van facultatieve lestijd)	81	42,4%	107	42,3%

De antwoorden van examensecretarissen en schoolleiders op deze vraag geven een vergelijkbaar beeld (zie bijlage 2).

Tabel 7. Aard facultatieve lestijd (resultaten docentenquêtes):

Aard facultatieve lestijd	Frans havo		Duits havo	
	N	Percentage	N	Percentage
keuzewerktijd	57	51,8%	85	57,0%
facultatieve lessen	13	11,8%	26	17,4%
uitwisselingsproject	13	11,8%	27	18,1%
werkweek	15	13,6%	35	23,5%
Goethe Deutsch / Delf	58	52,7%	46	30,9%

Over het gebruik van de facultatieve lessen en keuzewerktijd zegt 13 procent van de docenten Duits dat hiervan redelijk tot veel gebruik wordt gemaakt. Van de docenten Frans is dit 17 procent. De grootste groep docenten Duits, 40 procent, geeft aan dat hiervan weinig of onvoldoende gebruik wordt gemaakt. Van de docenten Frans is dit 19 procent, waarbij opvalt dat

ook 13 procent aangeeft dat de facultatieve lessen en de keuzewerktijd vooral in de onderbouw worden gebruikt. Door een aantal docenten is bij deze vraag aangegeven dat vooral de kernvakken en/of de bètavakken kunnen rekenen op belangstelling van de leerlingen voor de facultatieve lessen en keuzewerktijd.

Gekeken is ook naar de mate waarin de keuzewerktijd of de facultatieve lestijd mogelijk in de plaats is gekomen van de vaste lestijd door de antwoorden van docenten die een lage vaste lestijd hebben ingevuld te vergelijken met hun antwoorden over de facultatieve lestijd. Uit deze vergelijking kan echter niet geconcludeerd worden dat er een verschuiving heeft plaatsgevonden van vaste lestijd naar facultatieve lestijd of keuzewerktijd.

3.1.5 *Vergelijking vastgelegde onderwijstijd en resultaten enquêtes*

Net als bij de minimumlesurentabellen¹⁸ zoals die gehanteerd werden voor de invoering van de Tweede Fase blijkt ook uit de enquêteresultaten dat er een verschil is in vaste lestijd tussen Duits en Frans, zowel vroeger als nu, in het voordeel van Frans. Deze verhouding tussen beide vakken is vrij constant gebleven. Verder valt op in de enquêteresultaten dat het verhogen van de studielasturen van 360 naar 400 met ingang van de vernieuwde Tweede Fase niet heeft geleid tot meer vaste lestijd: begin jaren '10 daalt het aantal uren ten opzichte van de periode ervoor.

3.2 **De positie van de talen Duits en Frans buiten school**

De positie van de talen Duits en Frans is niet alleen binnen het curriculum veranderd. Ook de invloed, zo geven docenten aan, van andere schoolgebonden activiteiten (werkweek, uitwisselingsproject enz.) op de vaardigheidsontwikkeling van leerlingen in het Frans of Duits is licht tot sterk gedaald in de afgelopen 30 jaar. Circa 40% van de docenten Duits en 50% van de docenten Frans geeft dit aan, zoals in onderstaande tabel te zien is.

Tabel 8. Andere schoolgebonden activiteiten:

Invloed van de andere schoolgebonden activiteiten op de vaardigheidsontwikkeling in de afgelopen 30 jaar	Frans havo		Duits havo	
	N	percentage	N	percentage
sterk gedaald	33	17,3%	36	14,2%
licht gedaald	63	33%	72	28,5%
gelijk gebleven	22	11,5%	59	2,3%
licht gestegen	38	19,9%	42	16,6%
sterk gestegen	12	6,3%	14	5,5%
geen mening	23	12%	30	11,9%

3.2.1 *De positie van Frans en Duits naast het Engels*

De nadruk op het Engels in het onderwijs is gepaard gegaan met een achteruitgang van de resultaten van het onderwijs in andere grote Europese talen, vooral Frans en Duits (voor schrijfvaardigheid, zie SLO, 2014)¹⁹. Ook de invoering van het Engels als kernvak vanaf 2013 met

¹⁸ Voor informatie over de minimumlesurentabellen is de website Talenexpo (<http://talenexpo.nl/hoofdstuk.php?mnu=19>) geraadpleegd die ter gelegenheid van het honderdjarig bestaan van de Vakvereniging van Leraren Levende Talen in 2011 is ontwikkeld.

¹⁹ Fasoglio, D., Beeker, A., & Jong, K. de (SLO); Keuning, J. & Til, A. van (Cito) (2014a). *ERK-niveau schrijfvaardigheid Engels, Duits en Frans; onderzoek naar het bereikte niveau aan het eind van havo en vwo*. Enschede: SLO.

de kernvakken regeling heeft gevolgen voor de positie van Duits en Frans op scholen. Docenten Duits noemen als reactie op de enquête echter vooral het Engels als concurrent buiten school. Docenten Frans noemen dit een enkele keer. In het onderzoek van Marjolijn Voogel (2018²⁰) naar de positie van het Frans in het voortgezet onderwijs wordt geschreven: "Docenten voelen minder concurrentie van het Engels, dat als verplicht kernvak een heel andere status heeft. Engels, zo stelde men, 'is geen vreemde taal meer' binnen het Nederlandse onderwijs, terwijl Frans daarentegen 'echt een vreemde taal is geworden'."

3.2.2 Blootstelling aan Frans en Duits buiten school

Uit het rapport 'Talen voor Nederland' (2018²¹) blijkt dat hoewel de Nederlandse aanwezigheid in en samenwerking met de omringende landen alleen maar is toegenomen, de kennis van Frans en Duits die ooit zo vanzelfsprekend was, is afgenomen. Nederland heeft, zeker sinds de Tweede Wereldoorlog, een Atlantische oriëntatie. De afgelopen dertig jaar is de maatschappij steeds meer gericht geraakt op de Engelssprekende wereld en de Engelse taal. Docenten onderschrijven dit in de reacties op de enquête.

Uitspraken van docenten hierover:

"Het is al jaren zo dat de focus in Nederland ligt op Engels en Engelstalige landen. Die focus verleg je als school niet, daarvoor zal er ook in het nieuws meer richting Duitsland gekeken moeten worden en het aanbod op tv veel meer Duitstalige programma's moeten bevatten. Dan nog is het de vraag of je dit kan keren."

"Leerlingen hebben steeds minder contact met Duits: geen Duitse films, muziek, games. Alles is Engelstalig. Hoogstens een wintersportvakantie."

"Leerlingen komen veel minder in aanraking met Frans dan met bijvoorbeeld Engels. Zij zullen daarom een lager niveau hebben voor Frans."

Leerlingen leren een taal niet alleen op school. In contact komen met een taal buiten de context van de school draagt ook bij aan de vaardigheidsontwikkeling van leerlingen. In het verleden was de blootstelling aan de Franse en Duitse taal groter, Duits en Frans werden meer gesproken in politieke en economische contexten. De afgenomen blootstelling aan het Duits en Frans zal van invloed zijn op het vaardigheidsniveau van leerlingen. Veel docenten Duits en Frans, circa 60%, onderschrijven dat de invloed van niet-schoolse activiteiten op de vaardigheidsontwikkeling van hun leerlingen is afgenomen in de afgelopen 30 jaar, zo blijkt uit de tabel niet-schoolse activiteiten.

Een docent Duits zegt hierover: *"Duits is sinds een jaar of 7 een echte moderne vreemde taal aan het worden!! Leerlingen hebben geen affiniteit meer (mede door het uitsterven van b.v. het dialect) met de Duitse taal. Zij zijn sterk Engels georiënteerd en hebben steeds minder gevoel voor de Duitse taal gekregen."*

Een docent Frans zegt over de blootstelling aan het Frans: *"Nederlandse leerlingen worden, tot ze hun eerste les Frans krijgen op de middelbare school, nauwelijks tot nooit geconfronteerd met de Franse taal. Zelfs tijdens vakanties die in grote getale worden doorgebracht in Frankrijk, kiezen Nederlanders vaak voor accommodaties (campings) waar Nederlands wordt gesproken, en ze vooral veel Nederlanders, Vlamingen en Engelsen ontmoeten."*

²⁰ Voogel, M. (2018). *Bon ton of boring? De ontwikkeling van het Frans in onderwijs en uitgeverij in Nederland*. Amsterdam: AUP

²¹ Koninklijke Nederlandse Academie van Wetenschappen (KNAW) (2018). *Talen voor Nederland*. Amsterdam: KNAW.

Tabel 9. Niet-schoolse activiteiten:

Invloed van niet-schoolse activiteiten op de vaardigheidsontwikkeling afgelopen 30 jaar	Frans havo		Duits havo	
	N	percentage	N	percentage
sterk gedaald	59	30,9%	124	49,0%
licht gedaald	53	27,7%	41	16,2%
gelijk gebleven	25	13,1%	24	9,5%
licht gestegen	25	13,1%	21	8,3%
sterk gestegen	10	5,2%	18	7,1%
geen mening	19	9,9%	25	9,9%

3.3 Samenvatting ontwikkelingen

In de afgelopen 30 jaar is de positie van de vakken Duits en Frans in het havo veranderd. Voor de invoering van de Tweede Fase was er geen beperking vanuit de regelgeving om deze vakken te kunnen kiezen. Met de Tweede Fase kwam deze beperking er wel. De profielstructuur van de huidige Vernieuwde Tweede Fase stimuleert een keuze voor Frans en Duits als centraal examenvak beter, dan de structuur zoals bij de start van de Tweede Fase. Hiermee lijkt echter de aandacht voor deze vakken binnen school niet te zijn toegenomen. Uit de resultaten van de enquêtes Duits en Frans komt een continue daling van de gemiddelde lestijd naar voren. Daarnaast geven docenten aan dat ook de invloed van andere schoolgebonden activiteiten op de vaardigheid van leerlingen is gedaald.

Leerlingen leren een taal niet alleen op school, maar ook in contact buiten de context van de school. Ook wat dit betreft is er veel veranderd. In het verleden was de blootstelling aan de talen Duits en Frans groter. De afgelopen 30 jaar is de maatschappij steeds meer gericht geraakt op de Engelssprekende wereld en de Engelse taal. Docenten onderschrijven dit in de reacties op de enquêtes.

4 Een passende prestatie-eis volgens de docenten

Zoals uit hoofdstuk 1 blijkt is de prestatie-eis voor Frans en Duits havo hoog ten opzichte van het gemiddelde vaardigheidsniveau van de examenpopulaties Duits en Frans havo. Veel docenten hebben op landelijke docentbijeenkomsten en via de Vakvereniging Levende Talen laten weten dat zij een versoepeling van de prestatie-eis wensen. De vraag is welk deel van de docenten daadwerkelijk een versoepeling wil en in welke mate zij dan willen versoepelen. Met andere woorden: hoe hoog willen de docenten de lat leggen? Om deze vraag te beantwoorden zijn er twee verschillende onderzoeken geweest. Het eerste onderzoek bestond uit de docentenenquête die in het najaar van 2019 onder bovenbouwdocenten Frans en Duits havo zijn afgenomen (zie bijlage 2). Deze enquêtes zijn afgenomen in september/oktober 2019. Het tweede onderzoek bestond uit een standaardbepaling voor Duits en Frans havo (zie bijlage 3). In dit hoofdstuk gaan we in op deze twee onderzoeken en de resultaten die ze hebben opgeleverd. Het hoofdstuk eindigt met een paragraaf waarin de uitkomsten van beide methoden in samenhang worden besproken.

4.1 De enquêtes – algemene introductie

In het examenjaar 2019 namen 579 scholen het examen Duits havo af en 570 scholen Frans havo van de in totaal 584 scholen met havo. Het aantal bovenbouwdocenten Duits havo van deze scholen dat de enquête heeft ingevuld is 252 en voor Frans havo is dit 190. De enquête voor docenten bevatte een aantal vragen over de prestatie-eis en een aantal vragen over het onderwijs en de context van het talenonderwijs. We gaan hier in op vraag 4 tot en met 7 van de enquête²², waar ingegaan werd op de normering. De vragen 4, 5 en 6 waren gericht op de overkoepelende vraag: Moet de prestatie-eis worden aangepast en zo ja, in welke zin en waarom? Vraag 7 was opener van aard. Met deze vraag werd gevraagd naar oplossingsrichtingen voor de huidige situatie met gemiddeld lage cijfers. Waar ligt dat aan en wat zou er moeten gebeuren. Op deze manier levert vraag 7 informatie op over andere oplossingsrichtingen naast het aanpassen van de prestatie-eis.

Een aantal reacties van docenten op de vragen hebben we niet gebruikt, omdat we niet zeker wisten hoe we die moesten interpreteren. Voor sommige docenten leek niet helemaal duidelijk hoe de N-term compenseert voor verschillen in moeilijkheid van examens en dat er een verband is tussen de vaardigheid van kandidaten en het gemiddeld cijfer. De antwoorden zijn wel geregistreerd, maar voor de discussie over de prestatie-eis kunnen we hieraan geen consequenties verbinden.

4.1.1 Duits havo

Van de 252 docenten Duits hebben we van 203 docenten de antwoorden op de open vragen kunnen gebruiken. Negen van deze docenten gaven aan waarom zij vinden dat de norm (prestatie-eis) minstens gelijk moet blijven. Daarmee geeft ruim 95% van de docenten aan dat de prestatie-eis versoepeld mag worden. Het cijfer dat door de docenten als meest passend wordt beschouwd, is een 6,3 (zie bijlage 2). Het vastgestelde cijfer in 2019 was een 5,9. Hiermee geven de docenten aan dat zij de norm ten opzichte van 2019 met 0,4 cijferpunt zouden willen versoepelen.

Bij vraag 6 werd de docenten gevraagd hun keuze bij vraag 5 over een passend gemiddeld cijfer toe te lichten en/of te onderbouwen. De argumenten die de docenten gebruikten, zijn weergegeven in tabel 10. Hierbij zijn ook de redenen meegenomen van de docenten met inconsistente antwoorden op de vragen 4 en 5. Een aantal docenten droegen meerdere argumenten aan, en er zijn ook docenten die geen toelichting hebben geven.

²² Zie bijlage 2.

Tabel 10. Toelichting van de docenten Duits bij hun keuze voor een passend gemiddeld cijfer.

Argumenten bij antwoord vraag 5 over het gemiddeld cijfer:	Aantal maal genoemd
Het examen is te moeilijk	22
Te grote nadruk op leesvaardigheid	11
Cijfer van CE is te laag vergeleken met SE (andere taalvaardigheden)	12
Demotiverend	25
Cijfer is te laag - norm is te streng vergeleken met andere vakken (Engels en andere)	135
Vorm en inhoud van het examen: kritiek op vragen, kritiek op tekstkeuze, rigide correctievoorschrift	27
Niveau-erosie: het is niet fijn om het niveau te verlagen	9
Examen duurt te lang (t.o.v. spanningsboog van huidige generatie)	4
Leerlingen hebben (buiten school) minder contact met Duits	12
Overig	14
Totaal aantal opmerkingen:	271
Aantal docenten dat een toelichting geeft:	195

Het meest gehoorde argument om de norm te versoepelen is de vergelijking met andere vakken. De helft van de docenten geeft dit argument. Docenten Duits noemen daarbij veelvuldig het vak Engels. Enkele tientallen docenten geven aan dat hun leerlingen net zo vaardig zijn in Duits als in Engels, maar dat het cijfer op het centraal examen Duits opeens een vol cijferpunt lager ligt dan bij Engels. De docenten gebruiken vooral de vergelijking met Engels als argument dat het verschil tussen vakken groot is. Dat wil nog niet zeggen dat ze hetzelfde cijfer willen als bij Engels. 25 docenten geven aan dat ze de lage cijfers frustrerend vinden. De docenten brengen naar voren dat ze vinden dat de leerlingen hard gewerkt hebben, zich goed hebben voorbereid en dat een dergelijk laag cijfer niet passend is. 9 docenten noemen het afschrikkende effect van de lage cijfers op het keuzegedrag van leerlingen. Een vak met dergelijk lage cijfers is niet aantrekkelijk om te kiezen. 27 docenten vinden dat de inhoud van het examen de oorzaak is van de lage cijfers. Hierbij geven ze aan dat ze de teksten te lang vinden, niet passend bij de doelgroep en dat er te veel open vragen zijn met een te rigide correctievoorschrift. De helft van deze groep vindt het ook onwenselijk dat leesvaardigheid zo zwaar meetelt. 12 docenten vergelijken het CE-cijfer met het SE-cijfer en betogen dat het cijfer voor leesvaardigheid (CE) uit de toon valt vergeleken met de andere vaardigheden in het SE²³. Een ander regelmatig terugkerend argument is dat van het contact met de taal in de buitenwereld. 12 docenten maken hier een opmerking over.

²³ SE = schoolexamen, CE = centraal examen.

Vraag 7 van de vragenlijst luidde als volgt:

'Hierboven wordt aangegeven dat het gemiddeld cijfer kan veranderen door de norm aan te passen of doordat de vaardigheid van de leerlingen stijgt. Welke oplossingen ziet u voor de huidige situatie?'

Deze vraagstelling biedt iets meer opening om ook andere oplossingen aan te wijzen naast of in plaats van de hoogte van de lat. Je ziet dat veel docenten worstelen met een interne tweestrijd. De volgende reactie is daarvoor exemplarisch:

'Het liefst zie ik dat de vaardigheid van de leerlingen stijgt, maar die kans is niet groot, juist doordat leerlingen in hun vrije tijd niet in aanraking komen met de taal en omdat leesvaardigheid in het algemeen afneemt. Verder zorgt de toegenomen aandacht voor het Engels, zowel op school, maar ook in de wereld om ons heen, dat dat vak veel makkelijker te halen is. Daarom zou ik opteren voor een (iets) soepelere norm.'

Tabel 11. Antwoorden van de docenten Duits op de vraag wat er gedaan moet worden aan de lage gemiddelde cijfers.

Genoemde oplossingen:	Aantal maal genoemd
De norm moet aangepast worden	111
We moeten inzetten op verhogen van de vaardigheid	24
Zowel aanpassen van de norm als verhogen van vaardigheid	13
Het examen is te moeilijk/wens makkelijker examen	10
Te grote nadruk op leesvaardigheid	29
Vorm en inhoud van het examen: kritiek op vragen, kritiek op tekstkeuze, rigide correctievoorschrift	36
Er moet een betere afstemming komen met ERK en/of Goethe	12
Leerlingen hebben (buiten school) minder contact met Duits	5
Omvang lestijd	8
Overige opmerkingen	9
Totaal aantal opmerkingen:	257
Aantal docenten dat een antwoord geeft:	216

Naast dat een grote groep docenten (124 van de 216 docenten die bij deze vraag iets invulden) aangeeft dat vooral iets met de norm moet gebeuren, geven ook 29 docenten aan dat de oplossing meer zit in de opname van meer vaardigheden in het centraal examen. Het centraal examen zou meer moeten omvatten dan alleen leesvaardigheid. Dit is een terugkerende boodschap die ook klinkt in bijeenkomsten georganiseerd door het CvTE en/of de vakvereniging Levende Talen. In onderzoek dat in opdracht van Levende Talen (2013²⁴) is uitgevoerd, is deze boodschap ook als aanbeveling opgenomen voortkomend uit de wens om de domeinen van het examenprogramma gelijk te verdelen over schoolexamen en centraal examen. Ook heeft het CvTE al eens in 2012 een test met een zestal scholen uitgevoerd, waar een digitaal examen Duits

²⁴ Levende Talen (2013). *Effecten van sturing op discrepantie tussen de cijfers van het centraal examen en het schoolexamen bij de talen*. Utrecht: Levende Talen.

havo is afgenomen dat zowel leesvaardigheid als kijk- en luistervaardigheid toetste. Vanwege software technische redenen heeft deze test geen vervolg gekregen.

Er zijn 36 docenten die vinden dat de oplossing gezocht moet worden in kwalitatief betere examens. Zij noemen daarbij een betere aansluiting van de teksten bij de leerlingen, minder open vragen of door de vragen niet over details te laten gaan. De Goethe-examens worden in dit kader ook als voorbeeld hoe het beter kan genoemd.

Docenten spreken over 'het leesgedrag van deze generatie leerlingen'. De ene docent beweegt mee en zegt dat er kortere teksten moeten komen voor een betere aansluiting. Een andere docent gaat er tegenin en wil de huidige generatie weer aan het lezen krijgen.

Uiteindelijk vinden 24 docenten dat de oplossing van de lage cijfers moet worden gezocht door vergroting van de vaardigheid van de leerlingen, bijvoorbeeld door strengere overgangsnormen of door meer lessen Duits. 10 docenten willen vooral dat het examen makkelijker wordt.

4.1.2 *Frans havo*

Van de 190 docenten Frans waren er 131 docenten die consistent antwoord gaven. Dertien van deze docenten gaven aan waarom zij vinden dat de norm minstens gelijk moet blijven. Daarmee geeft 90% van de docenten aan dat de norm versoepeld mag worden. Het cijfer dat door de docenten als meest passend wordt beschouwd is een 6,2. Het vastgestelde cijfer in 2019 was een 5,8. Hiermee geven de docenten aan dat zij (gemiddeld) de norm met 0,4 cijferpunt zouden willen versoepelen.

Bij vraag 6 werd de docenten gevraagd hun keuze bij vraag 5 over een passend gemiddeld cijfer toe te lichten en/of te onderbouwen. De argumenten die de docenten gebruiken zijn weergegeven in tabel 12. Hierbij zijn ook de redenen meegenomen van de docenten met inconsistente antwoorden op de vragen 4 en 5. Er zijn enkele docenten die meerdere argumenten aandragen, maar er zijn ook docenten die geen toelichting geven.

Tabel 12. Toelichting van de docenten Frans bij hun keuze voor een passend gemiddeld cijfer.

Argumenten bij antwoord vraag 5 over het gemiddeld cijfer:	Aantal maal genoemd
Het examen is te moeilijk	30
Te grote nadruk op leesvaardigheid	5
Cijfer van CE is te laag vergeleken met SE (andere taalvaardigheden)	6
Demotiverend	11
Cijfer is te laag - norm is te streng vergeleken met andere vakken (Engels en andere)	57
Vorm en inhoud van het examen: kritiek op vragen, kritiek op tekstkeuze, rigide cv	30
Niveau-erosie: het is niet fijn om het niveau te verlagen	2
Examen duurt te lang (tov spanningsboog van huidige generatie)	2
Leerlingen hebben (buiten school) minder contact met Frans	3
Overig	18
Totaal aantal opmerkingen:	164
Aantal docenten dat een toelichting geeft:	140

De docenten Frans geven inhoudelijk andere toelichtingen dan de docenten Duits. Een derde van de toelichtingen komt er op neer dat het cijfer wel omhoog mag. Bij Duits werd dit vaak in relatie tot andere vakken gezegd, terwijl de docenten Frans dit meer als wens neerleggen: het moet toch mogelijk zijn dat ... Een ander groot verschil is de nadruk die de docenten Frans leggen op het laatste examen van 2019 en dan met name dat dit examen te moeilijk en te lang was. Veel docenten zoeken de oorzaak voor de lage cijfers in dit gegeven: Leerlingen hebben niet kunnen laten zien wat ze waard zijn. Veel docenten betrekken het gemiddeld cijfer op hun eigen klas en proberen te oordelen of de klas meer verdiend had. Meestal is het antwoord ja. Ten slotte geven de docenten Frans (meer dan bij Duits) aan dat de leerlingen vaardiger moeten worden, bijvoorbeeld door meer les.

Tabel 13. Antwoorden van de docenten Frans op de vraag wat er gedaan moet worden aan de lage gemiddelde cijfers.

Genoemde oplossingen:	Aantal maal genoemd
De norm moet aangepast worden	35
We moeten inzetten op verhogen van de vaardigheid	12
Zowel aanpassen van de norm als verhogen van vaardigheid	8
Het examen is te moeilijk/wens makkelijker examen	16
Te grote nadruk op leesvaardigheid	24
Vorm en inhoud van het examen: kritiek op vragen, kritiek op tekstkeuze, rigide cv	58
Er moet een betere afstemming komen met ERK en of Delf	5
Leerlingen hebben (buiten school) minder contact met Frans	2
Omvang lestijd	29
Overige opmerkingen	8
Totaal aantal opmerkingen:	197
Aantal docenten dat een antwoord geeft:	153

Twee derde van de docenten Frans geven bij vraag 7 aan dat zij de oplossing zoeken in een ander examen. Zij vonden het examen 2019 te moeilijk, te lang, te eenzijdig leesvaardigheid, niet aansluitend bij de doelgroep en met de verkeerde vragen. Het meest genoemd wordt de lengte van het examen. Als de leerlingen meer tijd krijgen, zullen ze een betere vaardigheid laten zien. In het laatste examen waren de teksten volgens de docenten van vwo-niveau, te analytisch en dus te moeilijk voor havo-leerlingen. Verder stonden de teksten volgens de docenten te ver af van de leerlingen. Ten slotte vonden de docenten dat de vragen onvoldoende toetsen of de leerling de tekst begrepen heeft. Volgens sommigen meet het examen niet de leesvaardigheid maar de toetsvaardigheid. Het Delf-examen wordt daarbij door de docenten vaak genoemd in positieve zin. Graag zouden zij dergelijke vragen op een centraal examen zien.

Deze docenten stellen voorop dat zij vooral de communicatievaardigheden van de leerlingen van belang vinden. Opvallend is de opmerking van een tiental docenten (Bij Frans iets meer dan bij Duits) om vooraf een examenthema te benoemen. Leerlingen kunnen zich dan gericht voorbereiden op een bepaald onderwerp en het daarbij behorende idioom zich eigen maken.

Bovenstaande opmerkingen hebben niet allemaal even veel verband met het bepalen van de hoogte van de lat. Ze worden hier toch vermeld om aan te geven welke ideeën er bij docenten

zijn over de inhoud van de examinering. Het valt op dat bij Frans bij vraag 7 slechts 43 docenten (ongeveer een kwart) benoemt dat de norm versoepeld zou moeten worden. Dit kan komen omdat hier in vraag 4, 5 en 6 al aandacht voor is geweest. Het kan ook zijn dat docenten Frans dit niet belangrijk genoeg vinden om het bij vraag 7 nogmaals te benoemen. De onderzoekers concluderen dat veel docenten Frans (90%) voor een verlaging van de lat zijn, maar dat het merendeel van de docenten dit niet als de enige oplossing ziet. Veel docenten beklagen zich over de leesvaardigheid van de huidige generatie in het algemeen. 20 docenten vinden dat de leerlingen vaardiger moeten worden. Ze vinden dat de leerlingen gemotiveerder zouden moeten zijn en dat ze beter hun best zouden moeten doen. Ten slotte melden 29 docenten dat ze niet de kans krijgen om goed les te geven, omdat het aantal lessen is verminderd.

Uit de commentaren van docenten klinkt door dat zij zelf geen kans meer zien aan de situatie iets te kunnen veranderen: De school bezuinigt op uren, de leerlingen zijn met andere dingen bezig en de examens zijn te lang en te moeilijk. Het wordt de docenten moeilijk gemaakt om goed les te geven, de leerlingen leesvaardig te maken om vervolgens met goede cijfers uit het centraal examen te komen. Kortom het schoolvak heeft het zwaar zoals ook naar voren komt in de waardering van leerlingen in het onderzoek 'Populariteit van de schoolvakken 2019' (2019²⁵).

4.2 Standaardbepaling

Met behulp van een standaardbepaling (zie bijlage 3) kan duidelijk worden gemaakt waar een groep experts vindt dat de grens tussen voldoende en onvoldoende zou moeten liggen. In oktober 2019 hebben 10 experts (docenten) Duits en 12 experts (docenten) Frans deelgenomen aan een dergelijke standaardbepaling. Zij kregen een recent examen (Duits havo 2018 en Frans havo 2017) voorgelegd dat in vier blokken was opgedeeld. Bij elk blok werd de docenten gevraagd hoeveel scorepunten een leerling zou halen die in hun ogen net vaardig genoeg was voor een voldoende. Met andere woorden: hoeveel scorepunten moet een leerling minstens behalen om van de docent het oordeel 'voldoende vaardig' te verkrijgen. De som van de grensscores op de vier blokken geeft de cesuur op het examen. Uitgaande van deze score kan de N-term worden berekend die docenten als meest wenselijk zien. Daarvoor wordt nagegaan bij welke N-term de somscore leidt tot het cijfer 5,5. Vervolgens kan met behulp van deze N-term worden berekend welk gemiddeld cijfer de populatie zou hebben behaald die dit examen gemaakt heeft.

De norm zoals die door de docenten werd neergelegd tijdens de standaardbepaling zou in 2018 voor Duits hebben geresulteerd in een gemiddeld cijfer 6,6. Voor Frans geldt dat de norm zoals deze door de docenten werd aangewezen tijdens de standaardbepaling geleid zou hebben tot een gemiddeld cijfer 6,5 in 2017. Dit is een stuk hoger dan op dit moment gebruikelijk is. Bij herhaling met een ander panel van experts kan een resultaat worden verkregen dat enkele tienden afwijkt.

4.3 Samenvatting docentoordelen over de prestatie-eis

Zoals in dit hoofdstuk weergegeven zijn docenten op twee manieren bevraagd over de prestatie-eis: via de enquête en een standaardbepaling. In de enquêtes is de mening van docenten op een directe manier bevraagd via de vragen over het gemiddeld cijfer en de huidige norm. Dit was bij de standaardbepaling anders. De docenten die actief waren bij een van de standaardbepalingen hadden vrijwel geen zicht op het gemiddeld cijfer dat er uiteindelijk uit zou rollen. De docenten hebben hierbij puur vanuit hun expertise bij de verschillende opgavenblokken aangegeven: hier ligt de grens tussen voldoende en onvoldoende.

Hoewel de resultaten van beide methoden verschillen, wijzen beide duidelijk in dezelfde richting, namelijk een versoepeling van de prestatie-eis:

Voor Duits geldt: De gemiddelde cijfers waar de docenten op uitkomen zijn 6,3 volgens de enquête en een 6,6 volgens de standaardbepaling. Het gemiddelde cijfer voor het examen 2019 was 5,9.

²⁵ Qompas (2019). *Populariteit van de schoolvakken 2019. Onderzoek naar de favoriete schoolvakken van 170.000 havisten en vwo'ers*. Leiden: Qompas.

Voor Frans geldt: De gemiddelde cijfers waar de docenten op uitkomen zijn 6,2 volgens de enquête en een 6,5 volgens de standaardbepaling. Het gemiddelde cijfer voor het examen 2019 was 5,8.

Naast de duidelijke wens van versoepeling van de prestatie-eis noemen docenten ook andere oplossingsrichtingen. Deze hebben vaak betrekking op de inhoud en vorm van de examens.

Referenties

Fasoglio, D., Beeker, A., & Jong, K. de (SLO); Keuning, J., & Til, A. van (Cito) (2014a). *ERK-niveau schrijfvaardigheid Engels, Duits en Frans; onderzoek naar het bereikte niveau aan het eind van havo en vwo*. Enschede: SLO.

Koninklijke Nederlandse Academie van Wetenschappen (KNAW) (2018). *Talen voor Nederland*. Amsterdam: KNAW.

Levende Talen (2013). *Effecten van sturing op discrepantie tussen de cijfers van het centraal examen en het schoolexamen bij de talen*. Utrecht: Levende Talen.

Levende Talen. *Talenexpo*: <http://talenexpo.nl/hoofdstuk.php?mnu=19>

Molen, P. van der, Schouwstra, S., Feskens, R. & Onna, M. van.(2019). *Vaardigheidsontwikkelingen volgens PISA en examens*. Arnhem: Cito.

Qompas (2019). *Populariteit van de schoolvakken 2019. Onderzoek naar de favoriete schoolvakken van 170.000 havisten en vwo'ers*. Leiden: Qompas.

Regeling omzetting scores in cijfers centrale examens en rekentoets VO 2016: <https://wetten.overheid.nl/BWBR0037590/2019-02-22>

Tweede Fase Adviespunt (2007). *Zakboek Tweede Fase. Tweede Fase oude regeling en vernieuwde Tweede Fase*. Den Haag: 2007.

Voogel, M. (2018). *Bon ton of boring? De ontwikkeling van het Frans in onderwijs en uitgeverij in Nederland*. Amsterdam: AUP.

Bijlage 1. Gemiddelde cijfers 2019

Gemiddelde cijfers en percentage onvoldoende van alle reguliere centraal schriftelijke examens met meer dan 100 kandidaten in 2019

vak	gemiddeld cijfer	% onvoldoende
Frans havo	5,8	39,7
Duits havo*	5,9	32,7
biologie havo	6,0	26,5
tehatex havo	6,1	20,3
Duits vmbo GT	6,1	27,8
Nederlands havo	6,2	21,4
economie havo	6,2	20,7
management & organisatie havo	6,2	23,7
maatschappijwetenschappen havo	6,2	25,2
Nederlands vwo*	6,2	24,3
Duits vwo	6,2	22,9
economie vmbo GT	6,2	23,5
aardrijkskunde vmbo GT	6,2	23,2
nask 1 vmbo GT	6,2	27,5
geschiedenis havo	6,3	21,7
aardrijkskunde havo	6,3	18,4
muziek havo	6,3	24,8
kunst (algemeen) havo	6,3	18,9
Frans vwo	6,3	24,8
geschiedenis vwo	6,3	22,0
aardrijkskunde vwo	6,3	19,2
wiskunde C vwo	6,3	23,8
biologie vwo	6,3	20,0
management & organisatie vwo*	6,3	25,5
kunst (algemeen) vwo	6,3	16,9
Frans vmbo GT	6,3	22,8
Spaans vmbo GT	6,3	24,0
nask 2 vmbo GT	6,3	23,5
beeldende vakken vmbo GT	6,3	19,5
drama vmbo GT	6,3	20,6
Spaans havo	6,4	20,3

wiskunde A havo	6,4	18,1
natuurkunde havo	6,4	19,3
Spaans vwo	6,4	22,5
economie vwo	6,4	22,4
tehatex vwo	6,4	14,9
maatschappijwetenschappen vwo	6,4	20,6
Nederlands vmbo GT*	6,4	14,8
geschiedenis vmbo GT	6,4	21,8
wiskunde vmbo GT	6,4	25,0
biologie vmbo GT*	6,4	18,1
muziek vmbo GT	6,4	12,2
scheikunde havo*	6,5	16,2
filosofie havo	6,5	19,2
muziek vwo	6,5	13,0
maatschappijkunde vmbo GT*	6,5	14,0
natuurkunde vwo*	6,6	17,5
scheikunde vwo*	6,6	16,7
Engels vmbo GT	6,6	22,3
CPE beeldend vmbo GT*	6,6	11,8
wiskunde B havo	6,7	18,7
Latijn vwo*	6,7	21,2
Grieks vwo	6,7	20,3
filosofie vwo	6,7	19,2
Engels havo	6,8	16,4
Engels vwo	6,9	11,2
wiskunde A vwo	6,9	11,6
wiskunde B vwo	7,0	14,1

* De met (*) gemerkte cijfers vloeien niet direct voort uit de normeringstechniek bijvoorbeeld vanwege:

- - ondergrens van de normeringsterm is 0,0;
- - correctie voor onvolkomenheid in vraag of vragen;
- - correctie door onbekendheid nieuwe vraagvorm;
- - extreme tijdnood waarvoor niet automatisch gecompenseerd wordt door de normeringstechniek.

Op grond van één of meer van deze redenen is de N-term bij deze vakken opgehoogd.

Bijlage 2. Uitwerking vragen en resultaten enquêtes

Inleiding

Examensecretarissen, schoolleiders en bovenbouwdocenten Duits en Frans havo ontvingen 23 september 2019 een uitnodiging om mee te doen aan de enquête over de centrale examens Duits en Frans havo. Deze uitnodiging is via Examenblad.nl verstuurd en had de volgende inhoud:

Geachte mevrouw, mijnheer,

De afgelopen decennia is er veel veranderd voor de vakken Duits en Frans in het havo. Zo veranderde met de invoering van de Tweede Fase in 1998 de plaats van de vakken in het curriculum en gebeurde dit nogmaals met de aanpassingen in de Vernieuwde Tweede Fase vanaf 2007. Leerlingen van nu komen in en buiten school op een andere manier in contact met de talen Duits en Frans dan 20 of 30 jaar terug. De veranderde context en de positie van de talen Duits en Frans op de havo lijken effect te hebben op de leesvaardigheid van leerlingen in deze taal.

Onderzoek Duits en Frans havo

Een relatief grote groep examenkandidaten heeft lage cijfers voor de centrale examens Duits en Frans havo. Daarom doet het College voor Toetsen en Examens (CvTE) onderzoek naar de invloed van onder meer bovengenoemde veranderingen. Dit onderzoek richt zich op mogelijke oorzaken van de huidige examenresultaten en oplossingsrichtingen, zoals ook aangekondigd in de [Kamerbrief](#) van de Minister. Onderdeel van dit onderzoek is een enquête onder schoolleiders, examensecretarissen en bovenbouwdocenten Duits en Frans havo. Via dit bericht nodigen wij u uit om deel te nemen aan deze enquête.

Inhoud enquête

Onderwerpen die in de enquête bevestigd worden, zijn:

- de moeilijkheidsgraad van de centrale examens Duits en Frans havo en de daarbij vastgestelde N-termen (prestatie-eis). Deze vragen zijn voor docenten.
- veranderingen op het gebied van onderwijstijd op uw school door de jaren heen voor Duits en Frans havo. Deze vragen zijn voor docenten, schoolleiders en examensecretarissen.
- andere veranderingen die van invloed kunnen zijn op de vaardigheid van examenkandidaten Duits en Frans havo. Deze vragen zijn alleen voor docenten.

Aanmelden voor de enquête

Wij stellen uw medewerking aan dit onderzoek door het invullen van de enquête zeer op prijs. U kunt deze enquête invullen **tot en met 12 oktober 2019**. U kunt zich hiervoor aanmelden via onderstaande link:

[Enquête voor bovenbouwdocenten Duits havo](#)

[Enquête voor bovenbouwdocenten Frans havo](#)

[Enquête voor schoolleiders, examensecretarissen en teamleiders van scholen die Duits en/of Frans havo afnemen.](#)

Uitkomsten onderzoek

De uitkomsten van ons onderzoek zullen naar verwachting in het voorjaar van 2020 openbaar gemaakt worden.

Andere centrale examens Duits en Frans

Wij realiseren ons dat er ook vragen leven over de centrale examens Duits en Frans vmbo en vwo. Hierover laten wij ons informeren via uw antwoorden op de vragen in Wolf voorafgaand aan de normering, periodieke uitgebreide vragenlijsten na de bekendmaking van de N-termen, onze gesprekken met de vakvereniging VLLT en diverse andere bijeenkomsten met docenten.

In het huidige onderzoek richten wij ons echter specifiek op Duits en Frans havo, omdat de gemiddelde cijfers bij deze centrale examens het laagst zijn.

Met vriendelijke groet,

Freya Martin

Clustermanager talen en kunstvakken havo/vwo

College voor Toetsen en Examens

Deze mailing is verzonden aan de (plaatsvervangend) examensecretarissen en de geregistreerde docenten Duits en Frans havo.

Enquêtevragen en resultaten bovenbouwdocenten Duits havo:

1. Heeft u de afgelopen jaren Duits gegeven aan leerlingen in klas 4 en/of 5 havo? * ²⁶			
		Aantal	Percentage
Ja, ik geef al meer dan 20 jaar les aan deze klassen.		74	29,2
Ja, ik heb tussen de 5 en 20 jaar leservaring met deze		141	55,7
Ja, ik heb minder dan 5 jaar leservaring met deze klassen.		38	15,0
Nee. Let op: Deze vragenlijst is bedoeld voor docenten Duits met ervaring in de examenklassen. De antwoorden van andere docenten worden niet meegenomen in de analyse		0	0,0
	N=	253	100%

Vragen over de bijdragen aan de vaardigheid van de leerlingen

Een leerling leert Duits door de lessen op school, door andere schoolgebonden activiteiten en door niet-schoolse activiteiten. Onder deze drie aspecten verstaan we het volgende:

- Onder de andere schoolgebonden activiteiten verstaan we bijvoorbeeld excursies, keuzewerktijd, taaldorp, bijles of facultatieve lessen op school etc.
- Onder de niet-schoolse activiteiten verstaan we activiteiten van leerlingen volledig buiten school om. Hieronder vallen bijvoorbeeld het kijken van Duitstalige tv, het vrijwillig surfen op Duitstalige websites, het naar Duitsland op vakantie gaan etc.
- Onder lessen verstaan we het aantal klokuren dat de leerling les heeft gehad van een vakdocent. We zijn in dit onderzoek alleen geïnteresseerd in de lestijd (dus zonder huiswerk etc.).

We zijn niet alleen geïnteresseerd in de invloed van deze drie aspecten op de ontwikkeling van de taalvaardigheid van leerlingen, maar ook in een eventuele verandering van de invloed op de taalontwikkeling gedurende de afgelopen 30 jaar.

Informatie en vragen over het aantal lessen komen verderop in deze vragenlijst aan de orde.

²⁶ Met een * gemarkeerde vragen waren verplicht.

2. Hoe heeft de invloed van de andere schoolgebonden activiteiten op de vaardigheidsontwikkeling van leerlingen in het vak Duits zich in de afgelopen 30 jaar ontwikkeld? Deze invloed is			
		Aantal	Percentage
sterk gedaald		36	14,2%
licht gedaald		72	28,5%
gelijk gebleven		59	23,3%
licht gestegen		42	16,6%
sterk gestegen		14	5,5%
geen mening		30	0,0%
	N=	253	100%

3. Hoe heeft de invloed van de niet-schoolse activiteiten op de vaardigheidsontwikkeling van leerlingen in het vak Duits zich in de afgelopen 30 jaar ontwikkeld?*			
		Aantal	Percentage
sterk gedaald		124	49,0%
licht gedaald		41	16,2%
gelijk gebleven		24	9,5%
licht gestegen		21	8,3%
sterk gestegen		18	7,1%
geen mening		25	9,9%
	N=	253	100%

Vragen over de gewenste prestatie-eis

Prestatie-eis

Met de prestatie-eis bedoelen we de vaardigheid die nodig is om een voldoende te halen op het centraal examen. Of in andere woorden: De prestatie-eis is de combinatie van de moeilijkheid van het examen en de daarbij vastgestelde N-term.

Handhaven van de norm

Het CvTE heeft van het ministerie van OCW de opdracht ervoor te zorgen dat over de jaren heen de prestatie-eis gelijk blijft. In andere woorden: Het CvTE moet de norm handhaven. Dat betekent dat als de vaardigheid van de leerlingen terugloopt, ook het gemiddelde cijfer op het centraal examen zal teruglopen. Op dit moment is het gemiddeld cijfer voor Duits havo lager dan voor andere vakken, ondanks de inspanningen van de docenten in de huidige situatie. Al enige tijd haalt een relatief groot aantal leerlingen een onvoldoende.

4. Wat vindt u dat er moet gebeuren met de norm?*			
		Aantal	Percentage
Deze moet strenger worden.		4	1,6%
Deze moet gelijk blijven.		41	16,2%
Deze moet soepeler worden.		208	82,2%
	N=	253	100%

5. Het gemiddelde cijfer voor Duits havo in 2019 was 5,9. Welk gemiddeld cijfer had u passend gevonden?*			
		Aantal	Percentage
lager dan een 5,7		0	0,0%
5,7		6	2,4%
5,8		1	0,4%
5,9		11	4,3%
6,0		16	6,3%
6,1		21	8,3%
6,2		49	19,4%
6,3		71	28,1%
6,4		46	18,2%
hoger dan een 6,5		32	12,6%
	N=	253	100%

6. Kunt u uw antwoord toelichten?

De antwoorden op deze vraag hadden betrekking op onderstaande argumenten/redenen. Er zijn docenten die meerdere argumenten/redenen geven.

Argumenten bij antwoord over gemiddeld cijfer:	Aantal maal genoemd	percentage
Het examen is te moeilijk	22	9
Te grote nadruk op leesvaardigheid	11	4
Cijfer van CE is te laag vergeleken met SE (andere taalvaardigheden)	12	5
Demotiverend	25	10
Cijfer is te laag - norm is te streng vergeleken met andere vakken (Engels en andere)	135	54
Vorm en inhoud van het examen: kritiek op vragen, kritiek op tekstkeuze, rigide correctievoorschrift	27	11
Niveau-erosie: het is niet fijn om het niveau te verlagen	9	4
Examen duurt te lang (t.o.v. spanningsboog van huidige generatie)	4	2
Leerlingen hebben (buiten school) minder contact met Duits	12	5
Overig	14	6
Totaal aantal opmerkingen:	271	
Aantal docenten dat een toelichting geeft:	195	77

7. Hierboven wordt aangegeven dat het gemiddeld cijfer kan veranderen door de norm aan te passen of doordat de vaardigheid van de leerlingen stijgt.
Welke oplossingen ziet u voor de huidige situatie?

Er zijn docenten die meerdere oplossingen noemen. De antwoorden bij deze vraag hadden betrekking op onderstaande oplossingsmogelijkheden:

Genoemde oplossingen:	Aantal maal genoemd	Percentage
De norm moet aangepast worden	111	44
We moeten inzetten op verhogen van de vaardigheid	24	10
Zowel aanpassen van de norm als verhogen van vaardigheid	13	5
Het examen is te moeilijk	10	4
Te grote nadruk op leesvaardigheid	29	12
Vorm en inhoud van het examen: kritiek op vragen, kritiek op tekstkeuze, rigide cv	36	14
Er moet een betere afstemming komen met ERK en/of Goethe	12	5
Leerlingen hebben (buiten school) minder contact met Duits	5	2
Omvang lestijd	8	3
Overige opmerkingen	9	4
Totaal aantal opmerkingen:	257	
Aantal docenten dat een antwoord geeft:	216	86

Vragen over de lestijd

Het is waarschijnlijk niet erg moeilijk om de lestijd van afgelopen jaar te achterhalen. Toch kan het nog het nodige rekenwerk vergen om de totale lestijd in de schoolloopbaan van een leerling te berekenen. Er volgen hier twee voorbeelden. We berekenen de hoeveelheid lestijd die een havo-leerling in totaal zou krijgen wanneer de huidige lessentabel in de komende 5 jaar gelijk zou blijven. We nemen daarbij 40 lesweken per jaar voor de leerjaren 1 tot en met 4 en 28 lesweken voor het examenjaar.

School A:

klas 2: 2 lesuren van 45 minuten per week = 1,5 klokuur per week. Met 40 lesweken zijn dit $40 \times 1,5 = 60$ klokuren per jaar.

klas 3: 2 lesuren van 45 minuten per week = 1,5 klokuur per week = 60 klokuren per jaar

klas 4: 3 lesuren van 45 minuten per week = 2,25 klokuur per week = 90 klokuren per jaar

klas 5: 3 lesuren van 45 minuten per week = 2,25 klokuur per week. Met 28 lesweken zijn dit $28 \times 2,25 = 63$ klokuren per jaar.

Totale lestijd: $60 + 60 + 90 + 63 = 273$ klokuren

School B:

klas 1: 2 lesuren van 70 minuten per week = 140 minuten per week

klas 2: 2 lesuren van 70 minuten per week = 140 minuten per week

klas 3: 2 lesuren van 70 minuten per week = 140 minuten per week

klas 4: 2 lesuren van 70 minuten per week = 140 minuten per week

klas 5: 2 lesuren van 70 minuten per week = 140 minuten per week

klas 1 t/m 4 hebben 40 lesweken dus de lestijd in die jaren is $40 \times 140 = 5600$ minuten per jaar

klas 5 heeft 28 lesweken dus de lestijd in dit jaar is $28 \times 140 = 3920$ minuten per jaar

Totale lestijd: $4 \times 5600 + 3920 = 26320$ minuten. Dit is 438,7 klokuur.

In beide rekenvoorbeelden hebben we de facultatieve lestijd buiten beschouwing gelaten.

8. Wat is de totale lestijd voor Duits havo op uw school exclusief de facultatieve lestijd? Het totaal aantal klokuren Duits havo op mijn school is (graag alleen het getal invullen):

N = 217	Gemiddelde lestijd in klokuren populatie 2019: 377
---------	--

Naast de lesuren hebben leerlingen ook andere uren waarin zij actief (kunnen) zijn met Duits. Deze uren kunnen per leerling verschillen. Het kan daarbij gaan om keuzewerktijd, facultatieve lessen etc.

9. Zijn er op uw school georganiseerde momenten waarop de leerlingen met Duits bezig (kunnen) zijn buiten de reguliere Duitse lessen om?

		Aantal	Percentage
Ja		146	57,7%
Nee		107	42,3%
	N=	253	100%

10. Indien u bij de vorige vraag 'ja' heeft geantwoord, kunt u dan aangeven waar dit uit bestaat? (meerdere antwoorden mogelijk)

	Aantal	Percentage
keuzewerktijd	85	57,0%
facultatieve lessen	26	17,4%
uitwisselingsproject	27	18,1%
werkweek	35	23,5%
Goethe Deutsch	46	30,9%

11. Indien u de vorige vraag heeft beantwoord, kunt u dan aangeven in welke mate leerlingen van de door u bij de vorige vraag gekozen mogelijkheden gebruik maken? (optioneel)

De antwoorden bij deze open vraag lopen uiteen en zijn lastig te categoriseren of te kwantificeren. Bij keuzewerktijd/facultatieve lessen en bij Goethe Deutsch bleek wel een kwantificering mogelijk te zijn over de mate waarin er door de leerlingen gebruik van gemaakt wordt. Die staan in onderstaande tabellen.

Keuzewerktijd/facultatieve lessen:

Mate waarin er gebruik van gemaakt wordt	Percentage
Redelijk tot veel	13%
Weinig/ onvoldoende	40%
Zelden/nooit	5%
Alleen in de onderbouw	5%
Weet niet/ geen zicht op	10%
Overige of geen opmerkingen	25%

Goethe Deutsch:

Mate waarin er gebruik van gemaakt wordt	Percentage
10 of meer leerlingen	13%

Minder dan 10 leerlingen	38%
Zelden/nooit	7%
Alleen vwo	9%
Overige of geen opmerkingen	33%

Overige opmerkingen:

De overige opmerkingen bij deze vraag gaan niet expliciet in op de mate waarin er gebruik van wordt. Wel is meerdere keren genoemd dat vooral de kernvakken of de bètavakken kunnen rekenen op belangstelling van de leerlingen. Ook is een aantal keren aangegeven dat leerlingen alleen gebruik maken van keuzewerktijd als er voor Duits een toets in het verschiet staat.

We zijn voor dit onderzoek niet alleen geïnteresseerd in de hoeveelheid lestijd in Duits op havoniveau op dit moment, maar ook in veranderingen hierin in de afgelopen 30 jaar. Om die te onderzoeken hebben we drie specifieke perioden gekozen. We willen de totale lestijd in deze perioden weten om zicht te krijgen op de ontwikkeling in de lestijd. De drie perioden zijn 1990-1995, 2000-2005 (voor Duits 1,2) en 2009-2012. Mogelijk kunt u via oude schoolgidsen of via de schooladministratie achterhalen hoe de situatie toen was. Wij realiseren ons dat dit wel het nodige werk met zich mee brengt. Het zou ons echter enorm helpen om een concreet beeld te krijgen van de ontwikkeling van de lestijd

12. Wat was in de periode 1990-1995 de totale lestijd voor Duits havo op uw school? Het totaal aantal klokuren Duits havo op mijn school begin jaren 90 was (graag alleen het getal invullen): (optioneel)

N = 72

Gemiddelde lestijd in klokuren in deze periode: 428

Wat was in de periode 2000 - 2005 de totale lestijd voor Duits 1,2 havo op uw school exclusief de facultatieve lestijd? (optioneel)

13. Het totaal aantal klokuren Duits 1,2 havo op mijn school in het begin van deze eeuw was (graag alleen het getal invullen):

N = 66

Gemiddelde lestijd in klokuren in deze periode: 400

Wat was in de periode 2009-2012 de totale lestijd voor Duits havo op uw school exclusief de facultatieve lestijd? (optioneel)

14. Het totaal aantal klokuren Duits havo op mijn school in de periode 2009 - 2012 was (graag alleen het getal invullen):

N = 126

Gemiddelde lestijd in klokuren in deze periode: 390

Enquêtevragen en resultaten bovenbouwdocenten Frans havo

1. Heeft u de afgelopen jaren Frans gegeven aan leerlingen in klas 4 en/of 5 havo?*			
		Aantal	Percentage
Ja, ik geef al meer dan 20 jaar les aan deze klassen.		57	29,8%
Ja, ik heb tussen de 5 en 20 jaar leservaring met deze klassen.		104	54,5%
Ja, ik heb minder dan 5 jaar leservaring met deze klassen.		30	15,7%
Nee. Let op: Deze vragenlijst is bedoeld voor docenten Frans met ervaring in de examenklassen. De antwoorden van andere docenten worden niet meegenomen in de analyse.		0	0,0%
	N=	191	100%

Vragen over de bijdragen aan de vaardigheid van de leerlingen

Een leerling leert Frans door de lessen op school, door andere schoolgebonden activiteiten en door niet-schoolse activiteiten. Onder deze drie aspecten verstaan we het volgende:

- Onder de andere schoolgebonden activiteiten verstaan we bijvoorbeeld excursies, keuzewerktijd, taaldorp, bijles of facultatieve lessen op school etc.
- Onder de niet-schoolse activiteiten verstaan we activiteiten van leerlingen volledig buiten school om. Hieronder vallen bijvoorbeeld het kijken van Franstalige tv, het vrijwillig surfen op Franstalige websites, het naar Frankrijk op vakantie gaan etc.
- Onder lessen verstaan we het aantal klokuren dat de leerling les heeft gehad van een vakdocent. We zijn in dit onderzoek alleen geïnteresseerd in de lestijd (dus zonder huiswerk etc.).

We zijn niet alleen geïnteresseerd in de invloed van deze drie aspecten op de ontwikkeling van de taalvaardigheid van leerlingen, maar ook in een eventuele verandering van de invloed op de taalontwikkeling gedurende de afgelopen 30 jaar.

Informatie en vragen over het aantal lessen komen verderop in deze vragenlijst aan de orde.

2. Hoe heeft de invloed van de andere schoolgebonden activiteiten op de vaardigheidsontwikkeling van leerlingen in het vak Frans zich in de afgelopen 30 jaar ontwikkeld? Deze invloed is

		Aantal	Percentage
sterk gedaald		33	17,3%
licht gedaald		63	33,0%
gelijk gebleven		22	11,5%
licht gestegen		38	19,9%
sterk gestegen		12	6,3%
geen mening		23	12,0%
	N=	191	100%

3. Hoe heeft de invloed van de niet-schoolse activiteiten op de vaardigheidsontwikkeling van leerlingen in het vak Frans zich in de afgelopen 30 jaar ontwikkeld? Deze invloed is:

		Aantal	Percentage
sterk gedaald		59	30,9%
licht gedaald		53	27,7%
gelijk gebleven		25	13,1%
licht gestegen		25	13,1%
sterk gestegen		10	5,2%
geen mening		19	9,9%
	N=	191	100%

Vragen over de gewenste prestatie-eis

Prestatie-eis

Met de prestatie-eis bedoelen we de vaardigheid die nodig is om een voldoende te halen op het centraal examen. Of in andere woorden: De prestatie-eis is de combinatie van de moeilijkheid van het examen en de daarbij vastgestelde N-term.

Handhaven van de norm

Het CvTE heeft van het ministerie van OCW de opdracht ervoor te zorgen dat over de jaren heen de prestatie-eis gelijk blijft. In andere woorden: Het CvTE moet de norm handhaven. Dat betekent dat als de vaardigheid van de leerlingen terugloopt, ook het gemiddelde cijfer op het centraal examen zal teruglopen. Op dit moment is het gemiddeld cijfer voor Frans havo lager dan voor andere vakken, ondanks de inspanningen van de docenten in de huidige situatie. Al enige tijd haalt een relatief groot aantal leerlingen een onvoldoende

4. Wat vindt u dat er moet gebeuren met de norm?			
		Aantal	Percentage
Deze moet strenger worden.		4	2,1%
Deze moet gelijk blijven.		62	32,5%
Deze moet soepeler worden.		125	65,4%
	N=	191	100%

5. Het gemiddelde cijfer voor Frans havo in 2019 was 5,8. Welk gemiddeld cijfer had u passend gevonden?			
		Aantal	Percentage
lager dan een 5,7		6	3,1%
5,7		1	0,5%
5,8		13	6,8%
5,9		0	0,0%
6,0		34	17,8%
6,1		14	7,3%
6,2		42	22%
6,3		42	22%
6,4		27	14,1%
hoger dan een 6,5		12	6,3%
	N=	191	100%

6. Kunt u uw antwoord toelichten?

De antwoorden op deze vraag hadden betrekking op onderstaande argumenten/redenen. Er zijn docenten die meerdere argumenten/redenen geven.

Argumenten bij antwoord vraag 5 over het gemiddeld cijfer:	Aantal maal genoemd	Percentage
Het examen is te moeilijk	30	16
Te grote nadruk op leesvaardigheid	5	3
Cijfer van CE is te laag vergeleken met SE (andere taalvaardigheden)	6	3
Demotiverend	11	6
Cijfer is te laag - norm is te streng vergeleken met andere vakken (Engels en andere)	57	30
Vorm en inhoud van het examen: kritiek op vragen, kritiek op tekstkeuze, rigide cv	30	16
Niveau-erosie: het is niet fijn om het niveau te verlagen	2	1
Examen duurt te lang (tov spanningsboog van huidige generatie)	2	1
Leerlingen hebben (buiten school) minder contact met Frans	3	2
Overig	18	9
Totaal aantal opmerkingen:	164	
Aantal docenten dat een toelichting geeft:	140	74

7. Hierboven wordt aangegeven dat het gemiddeld cijfer kan veranderen door de norm aan te passen of doordat de vaardigheid van de leerlingen stijgt. Welke oplossingen ziet u voor de huidige situatie?

Er zijn docenten die meerdere oplossingsmogelijkheden noemen. De antwoorden bij deze vraag hadden betrekking op onderstaande oplossingsmogelijkheden:

Genoemde oplossingen:	Aantal maal genoemd	Percentage
De norm moet aangepast worden	35	18
We moeten inzetten op verhogen van de vaardigheid	12	6
Zowel aanpassen van de norm als verhogen van vaardigheid	8	4
Het examen is te moeilijk	16	8
Te grote nadruk op leesvaardigheid	24	13
Vorm en inhoud van het examen: kritiek op vragen, kritiek op tekstkeuze, rigide cv	58	31
Er moet een betere afstemming komen met ERK en of Delf	5	3
Leerlingen hebben (buiten school) minder contact met Frans	2	1
Omvang lestijd	29	15
Overige opmerkingen	8	4
Totaal aantal opmerkingen:	197	
Aantal docenten dat een antwoord geeft:	153	81

Vragen over lestijd

Het is waarschijnlijk niet erg moeilijk om de lestijd van afgelopen jaar te achterhalen. Toch kan het nog het nodige rekenwerk vergen om de totale lestijd in de schoolloopbaan van een leerling te berekenen. Er volgen hier twee voorbeelden. We berekenen de hoeveelheid lestijd die een havo-leerling in totaal zou krijgen wanneer de huidige lessentabel in de komende 5 jaar gelijk zou blijven. We nemen daarbij 40 lesweken per jaar voor de leerjaren 1 tot en met 4 en 28 lesweken voor het examenjaar.

School A:

klas 2: 2 lesuren van 45 minuten per week = 1,5 klokuur per week. Met 40 lesweken zijn dit $40 \times 1,5 = 60$ klokuren per jaar.

klas 3: 2 lesuren van 45 minuten per week = 1,5 klokuur per week = 60 klokuren per jaar

klas 4: 3 lesuren van 45 minuten per week = 2,25 klokuur per week = 90 klokuren per jaar

klas 5: 3 lesuren van 45 minuten per week = 2,25 klokuur per week. Met 28 lesweken zijn dit $28 \times 2,25 = 63$ klokuren per jaar.

Totale lestijd: $60 + 60 + 90 + 63 = 273$ klokuren

School B:

klas 1: 2 lesuren van 70 minuten per week = 140 minuten per week

klas 2: 2 lesuren van 70 minuten per week = 140 minuten per week

klas 3: 2 lesuren van 70 minuten per week = 140 minuten per week

klas 4: 2 lesuren van 70 minuten per week = 140 minuten per week

klas 5: 2 lesuren van 70 minuten per week = 140 minuten per week

klas 1 t/m 4 hebben 40 lesweken dus de lestijd in die jaren is $40 \times 140 = 5600$ minuten per jaar

klas 5 heeft 28 lesweken dus de lestijd in dit jaar is $28 \times 140 = 3920$ minuten per jaar

Totale lestijd: $4 \times 5600 + 3920 = 26320$ minuten. Dit is 438,7 klokuur.

In beide rekenvoorbeelden hebben we de facultatieve lestijd buiten beschouwing gelaten.

8. Wat is de totale lestijd voor Frans havo op uw school exclusief de facultatieve lestijd? Het totaal aantal klokuren Frans havo op mijn school is (graag alleen het getal invullen):

N = 168

Gemiddelde lestijd in klokuren populatie 2019: 411

Naast de lesuren hebben leerlingen ook andere uren waarin zij actief (kunnen) zijn met Frans. Deze uren kunnen per leerling verschillen. Het kan daarbij gaan om keuzewerktijd, facultatieve lessen etc.

9. Zijn er op uw school georganiseerde momenten waarop de leerlingen met Frans bezig (kunnen) zijn buiten de reguliere Franse lessen om?

		Aantal	Percentage
Ja		110	57,6%
Nee		81	42,4%
	N=	191	100%

10. Indien u bij de vorige vraag 'ja' heeft geantwoord, kunt u dan aangeven waar dit uit bestaat? (meerdere antwoorden mogelijk)

	Aantal	Percentage
keuzewerktijd	57	51,8%
facultatieve lessen	13	11,8%
uitwisselingsproject	13	11,8%
werkweek	15	13,6%
Delf	58	52,7%

11. Indien u de vorige vraag heeft beantwoord, kunt u dan aangeven in welke mate leerlingen van de door u bij de vorige vraag gekozen mogelijkheden gebruik maken? (optioneel)

De antwoorden bij deze open vraag lopen uiteen en zijn lastig te categoriseren of te kwantificeren. Bij keuzewerktijd/facultatieve lessen en bij Delf bleek wel een kwantificering mogelijk te zijn over de mate waarin er door de leerlingen gebruik van gemaakt wordt. Die staan in onderstaande tabellen.

Keuzewerktijd/facultatieve lessen:

Mate waarin er gebruik van gemaakt wordt	percentage
Redelijk tot veel	17%
Weinig/ onvoldoende	19%
Zelden/nooit	9%
Alleen in de onderbouw	13%
Weet niet/ geen zicht op	7%
Overige of geen opmerkingen	35%

Delf:

Mate waarin er gebruik van gemaakt wordt	percentage
10 of meer leerlingen	14%

Minder dan 10 leerlingen	24%
Zelden/nooit	10%
Alleen vwo	16%
Overige geen opmerkingen	36%
<i>Overige opmerkingen:</i>	
De overige opmerkingen bij deze vraag gaan niet expliciet in op de mate waarin er gebruik van wordt. Wel is meerdere keren genoemd dat vooral de kernvakken of de bètavakken kunnen rekenen op belangstelling van de leerlingen. Ook is een aantal keren aangegeven dat leerlingen alleen gebruik maken van keuzewerktijd als er voor Frans een toets in het verschiet staat.	

We zijn voor dit onderzoek niet alleen geïnteresseerd in de hoeveelheid lestijd in Frans op havoniveau op dit moment, maar ook in veranderingen hierin in de afgelopen 30 jaar. Om die te onderzoeken hebben we drie specifieke perioden gekozen. We willen de totale lestijd in deze perioden weten om zicht te krijgen op de ontwikkeling in de lestijd. De drie perioden zijn 1990-1995, 2000-2005 (voor Frans 1,2) en 2009-2012. Mogelijk kunt u via oude schoolgidsen of via de schooladministratie achterhalen hoe de situatie toen was. Wij realiseren ons dat dit wel het nodige werk met zich mee brengt. Het zou ons echter enorm helpen om een concreet beeld te krijgen van de ontwikkeling van de lestijd.

12. Wat was in de periode 1990-1995 de totale lestijd voor Frans havo op uw school? Het totaal aantal klokuren Frans havo op mijn school begin jaren 90 was (graag alleen het getal invullen): (optioneel)

N = 50	Gemiddelde lestijd in klokuren in deze periode: 483
--------	---

Wat was in de periode 2000 - 2005 de totale lestijd voor Frans 1,2 havo op uw school exclusief de facultatieve lestijd? (optioneel)

13. Het totaal aantal klokuren Frans 1,2 havo op mijn school in het begin van deze eeuw was (graag alleen het getal invullen):

N = 59	Gemiddelde lestijd in klokuren in deze periode: 463
--------	---

Wat was in de periode 2009-2012 de totale lestijd voor Frans havo op uw school exclusief de facultatieve lestijd? (optioneel)

14. Het totaal aantal klokuren Frans havo op mijn school in de periode 2009 - 2012 was (graag alleen het getal invullen):

N = 84	Gemiddelde lestijd in klokuren in deze periode: 439
--------	---

Enquêtevragen en resultaten examensecretarissen en schoolleiders

Vragen over lestijd

Het is waarschijnlijk niet erg moeilijk om de lestijd van afgelopen jaar te achterhalen. Toch kan het nog het nodige rekenwerk vergen om de totale lestijd in de schoolloopbaan van een leerling te berekenen. Er volgen hier twee voorbeelden. We berekenen de hoeveelheid lestijd die een havo-leerling in totaal zou krijgen wanneer de huidige lessentabel in de komende 5 jaar gelijk zou blijven. We nemen daarbij 40 lesweken per jaar voor de leerjaren 1 tot en met 4 en 28 lesweken voor het examenjaar.

School A:

klas 2: 2 lessen van 45 minuten per week = 1,5 klokuur per week. Met 40 lesweken zijn dit $40 \times 1,5 = 60$ klokuren per jaar.

klas 3: 2 lessen van 45 minuten per week = 1,5 klokuur per week = 60 klokuren per jaar

klas 4: 3 lessen van 45 minuten per week = 2,25 klokuur per week = 90 klokuren per jaar

klas 5: 3 lessen van 45 minuten per week = 2,25 klokuur per week. Met 28 lesweken zijn dit $28 \times 2,25 = 63$ klokuren per jaar.

Totale lestijd: $60 + 60 + 90 + 63 = 273$ klokuren

School B:

klas 1: 2 lessen van 70 minuten per week = 140 minuten per week

klas 2: 2 lessen van 70 minuten per week = 140 minuten per week

klas 3: 2 lessen van 70 minuten per week = 140 minuten per week

klas 4: 2 lessen van 70 minuten per week = 140 minuten per week

klas 5: 2 lessen van 70 minuten per week = 140 minuten per week

klas 1 t/m 4 hebben 40 lesweken dus de lestijd in die jaren is $40 \times 140 = 5600$ minuten per jaar

klas 5 heeft 28 lesweken dus de lestijd in dit jaar is $28 \times 140 = 3920$ minuten per jaar

Totale lestijd: $4 \times 5600 + 3920 = 26320$ minuten. Dit is 438,7 klokuur.

In beide rekenvoorbeelden hebben we de facultatieve lestijd buiten beschouwing gelaten.

1. Wat is de totale lestijd voor Duits havo op uw school exclusief de facultatieve lestijd? Het totaal aantal klokuren Duits havo op mijn school is (graag alleen het getal invullen):

N = 43

Gemiddelde lestijd in klokuren populatie 2019: 378

Naast de lesuren hebben leerlingen ook andere uren waarin zij actief (kunnen) zijn met Duits. Deze uren kunnen per leerling verschillen. Het kan daarbij gaan om keuzewerktijd, facultatieve lessen etc.

2. Zijn er op uw school georganiseerde momenten waarop de leerlingen met Duits bezig (kunnen) zijn buiten de reguliere Duitse lessen om?

	Aantal		Percentage
Ja	32		64,0%
Nee	18		36,0%
	N=	50	100%

3. Indien u bij de vorige vraag 'ja' heeft geantwoord, kunt u dan aangeven waar dit uit bestaat?

meerdere antwoorden zijn hier mogelijk:	Aantal	Percentage
keuzewerktijd	12	41,4%
facultatieve lessen	5	17,2%
uitwisselingsproject	4	13,8%
werkweek	11	37,9%
Goethe Deutsch	11	37,9%

4. Wat is de totale lestijd voor Frans havo op uw school exclusief de facultatieve lestijd? Het totaal aantal klokuren Frans havo op mijn school is (graag alleen het getal invullen):

N = 44	Gemiddelde lestijd in klokuren populatie 2019: 429
--------	--

Naast de lesuren hebben leerlingen ook andere uren waarin zij actief (kunnen) zijn met Frans. Deze uren kunnen per leerling verschillen. Het kan daarbij gaan om keuzewerktijd, facultatieve lessen etc.

5. Zijn er op uw school georganiseerde momenten waarop de leerlingen met Frans bezig (kunnen) zijn buiten de reguliere Franse lessen om?

	Aantal		Percentage
Ja	31		62,0%
Nee	19		38,0%
	N=	50	100%

6. Indien u bij de vorige vraag 'ja' heeft geantwoord, kunt u dan aangeven waar dit uit bestaat?		
meerdere antwoorden zijn hier mogelijk:	Aantal	Percentage
keuzewerktijd	13	44,8%
facultatieve lessen	6	20,7%
uitwisselingsproject	6	20,7%
werkweek	10	34,5%
Delf	11	37,9%

Lestijd (facultatief)

We zijn voor dit onderzoek niet alleen geïnteresseerd in de hoeveelheid lestijd in Frans en Duits op havo niveau **op dit moment**, maar ook in veranderingen hierin in de afgelopen 30 jaar. Om die te onderzoeken hebben we drie specifieke perioden gekozen. We willen de totale lestijd in deze perioden weten om zicht te krijgen op de ontwikkeling in de lestijd. De drie perioden zijn 1990-1995, 2000-2005 (voor Frans 1,2 en Duits 1,2) en 2009-2012.

Mogelijk kunt u via oude schoolgidsen of via de schooladministratie achterhalen hoe de situatie toen was. Wij realiseren ons dat dit wel het nodige werk met zich mee brengt. Het zou ons echter enorm helpen om een concreet beeld te krijgen van de ontwikkeling van de lestijd.

7. Wat was in de periode 1990-1995 de totale lestijd voor Duits havo op uw school? Het totaal aantal klokuren Duits havo op mijn school begin jaren '90 was (graag alleen het getal invullen): (optioneel)	
N = 12	Gemiddelde lestijd in klokuren in deze periode: 408

Wat was in de periode 2000 - 2005 de totale lestijd voor Duits 1,2 havo op uw school exclusief de facultatieve lestijd? (optioneel)	
8. Het totaal aantal klokuren Duits 1,2 havo op mijn school in het begin van deze eeuw was (graag alleen het getal invullen):	
N = 8	Gemiddelde lestijd in klokuren in deze periode: 384

Wat was in de periode 2009-2012 de totale lestijd voor Duits havo op uw school exclusief de facultatieve lestijd? (optioneel)	
9. Het totaal aantal klokuren Duits havo op mijn school in de periode 2009 - 2012 was (graag alleen het getal invullen):	
N = 14	Gemiddelde lestijd in klokuren in deze periode: 379

Wat was in de periode 1990-1995 de totale lestijd voor Frans havo op uw school?

10. Het totaal aantal klokuren Frans havo op mijn school begin jaren '90 was (graag alleen het getal invullen): (optioneel)

N = 13

Gemiddelde lestijd in klokuren in deze periode: 477

Wat was in de periode 2000 - 2005 de totale lestijd voor Frans 1,2 havo op uw school exclusief de facultatieve lestijd?

11. Het totaal aantal klokuren Frans 1,2 havo op mijn school in het begin van deze eeuw was (graag alleen het getal invullen): (optioneel)

N = 10

Gemiddelde lestijd in klokuren in deze periode: 460

Wat was in de periode 2009-2012 de totale lestijd voor Frans havo op uw school exclusief de facultatieve lestijd?

12. Het totaal aantal klokuren Frans havo op mijn school in de periode 2009 - 2012 was (graag alleen het getal invullen): (optioneel)

N = 15

Gemiddelde lestijd in klokuren in deze periode: 455

Bijlage 3. Verslag standaardbepaling

René Alberts
november 2019

Inleiding

In deze notitie doen we verslag van een inhoudsgerichte methode van standaardbepaling die in dezelfde sessie nog gecombineerd is met een compromis methode.

In eerste instantie is door een panel van experts (docenten) een examen 2017 of 2018 inhoudelijk bekeken en gewogen volgens de zogenoemde 3DC-methode,²⁷ waarna meteen aansluitend de Hofstee-methode is uitgevoerd. Daarbij wordt aangesloten op het resultaat van de 3DC-methode.

Doel van dit deelonderzoek is vast te stellen of de door de experts op basis van een vakinhoudelijke weging van het examen geadviseerde cesuur afwijkt van de feitelijk vastgestelde cesuur en zo ja hoe groot die afwijking is.

Methode

De experts voor de standardsetting zijn geworven met behulp van de enquête die is afgenomen onder de bovenbouwdocenten Frans en Duits havo. De laatste vraag van deze enquête vroeg of docenten bereid waren deel te nemen aan onderhavig onderzoek. Hierop hebben ruim voldoende docenten positief gereageerd. Door loting zijn docenten aangewezen en benaderd om daadwerkelijk deel te nemen.

Uiteindelijk hebben 12 docenten Frans en 10 docenten Duits deelgenomen.

In eerste instantie is door de groep van experts onder leiding van een Cito-medewerker de 3DC-methode uitgevoerd. Bij Frans havo is daarvoor het 2017-1 examen genomen en bij Duits het 2018-1 examen. Deze beide examens zijn daarbij opgedeeld in 4 blokken. Twee blokken met middelmatige moeilijkheid en één moeilijk en één makkelijk blok. De maximum score per blok varieerde van 9 tot en met 13 scorepunten.

Bij de 3DC-methode bepaalt elke expert eerst voor zichzelf wat de score zal zijn van de hypothetische grenskandidaat²⁸ op elk van deze blokken. Vervolgens vindt er een discussie plaats over de geconstateerde verschillen. Deze discussies hebben plaatsgevonden in tweetallen, waarbij de experts de gelegenheid hadden hun oordeel bij te stellen.

Bij deze methode wordt ook zichtbaar gemaakt in hoeverre er door de experts op de onderscheiden blokken een even zware prestatie-eis gesteld wordt. Die informatie is gebaseerd op de analyse van de verzamelde afnamegegevens van het examen. De experts kunnen zo controleren of ze consistent zijn in hun prestatie-eis per blok.

De 3DC-methode is afgerond met de Hofstee-procedure²⁹. Bij de Hofstee-methode krijgt elke expert de gelegenheid om rondom de uitkomst van de 3DC-methode voor zichzelf een marge aan te geven. Naarmate een expert minder zeker is van het resultaat zal die marge groter zijn. Elke expert krijgt de volgende vier *vragen* voorgelegd.

1. Boven welke score moet een kandidaat zeker een voldoende hebben?
2. Onder welke score moet een kandidaat zeker een onvoldoende krijgen?
3. Boven welk percentage onvoldoende ga je als expert twijfelen aan de juistheid van de door jezelf gestelde norm? Boven welk percentage is deze niet meer realistisch?
4. Beneden welk percentage onvoldoende ga je als expert twijfelen aan de juistheid van de door jezelf gestelde norm? Onder welk percentage is de gestelde norm niet meer realistisch?

²⁷ 3DC staat voor Data Driven Direct Consent-methode. Kenmerkend is dat er niet per item maar per toetsblok geoordeeld wordt en dat de onderlinge verhouding van de moeilijkheid van deze blokken vooraf bekend is.

²⁸ De hypothetische grenskandidaat is een niet bestaande en dus denkbeeldige kandidaat die net voor een voldoende (= 5,5) in aanmerking komt.

²⁹ De Hofstee-methode wordt ook wel aangeduid als de compromismethode omdat verschillende wenselijkheden met elkaar verzoend moeten worden. Het gaat bij standardsetting immers niet alleen om prestatie-eis gerelateerde perspectieven. Altijd spelen politieke agenda's, economische druk, beleidsperspectieven en andere factoren een rol. Een cesuur waar iedereen zich mee kan verzoenen, bestaat niet. De uiteindelijke keuze uit de beschikbare alternatieven is in de kern een politieke en geen wetenschappelijke aangelegenheid.

Met de beantwoording van deze vragen geeft elke expert een marge aan waarbinnen een voor hem/haar acceptabele cesuur gevonden zou kunnen worden en op basis van kennis van de populatie binnen welke marge een acceptabel percentage onvoldoende gevonden kan worden.

Proces

Beide sessies zijn geheel volgens plan verlopen. Over het verloop merken we het volgende op:

- Er waren verschillen tussen de experts en die zijn door de discussie niet allemaal weggenomen maar wel kleiner geworden.
- Er zijn als gevolg van de discussie scores aangepast, zowel om de standaard aan te scherpen als om deze te versoepelen. Gemiddeld leidde dat overigens tot een versoepeling van de cesuur. Met name de experts met een relatief hoge cesuurscore vóór discussie laten deze zakken na discussie.
- De gemiddelde cesuur voor discussie ligt iets hoger dan na discussie. Uitgedrukt in cijferpunten bedraagt de versoepeling door discussie ongeveer 0,25 cijferpunt.
- De discussie heeft ook - zoals overigens ook te verwachten is - effect gehad op de reductie van verschillen. Bij Frans daalt de standaardafwijking van 2,7 naar 2,2. Bij Duits is de daling miniem, namelijk 0,1 scorepunt.
- Alle deelnemers gaven te kennen het prettig te hebben gevonden op deze manier bij de herijking van de prestatie-eis betrokken te zijn geweest.

Resultaten volgens het gemiddelde expert-oordeel

Bij de normering van de afzonderlijke blokken bleek dat zowel bij Frans als bij Duits de blokken van gemiddelde moeilijkheid equivalent genormeerd worden. Het makkelijke blok wordt te soepel en het moeilijke blok te streng genormeerd. Na discussie vermindert dit iets.

De resultaten van de 3DC-methode en de Hofstee-procedure zijn weergegeven in onderstaande tabellen 1 en 2.

Het 2017-1-examen Frans havo kent na het weglaten van tekst 10 een schaallengte van 44 scorepunten. Voor Duits is het gehele 2018-1 examen gestandaardset en gaat het in totaal om 50 scorepunten. Volgens de experts zou de hypothetische grenskandidaat (na discussie) bij Frans 23,4 (van de 44) en bij Duits 23,9 (van de 50) scorepunten halen.

Dat correspondeert voor het examen Frans met een N-term van $(5,5 - 9 * 23,4/44) = 0,7$ met een gemiddeld cijfer van 6,45 en een onvoldoende percentage van 19,4. Voor Duits komt het neer op een N-term van 1,2 met een gemiddeld cijfer 6,6 en 13,8% onvoldoendes.

In beide gevallen zijn de cesuren een stuk soepeler dan de feitelijk vastgestelde cesuren bij de betreffende examens. Zowel voor Frans³⁰ als Duits komen de kandidaten ongeveer 0,6 cijferpunt hoger uit.

Tabel 1: De resultaten van de 12 experts Frans havo

Beoor- delars	cesuur voor discussie	cesuur na discussie	cesuurmarge		marge in perc. onv		breedte cesuur- marge	breedte % Onv.
			hoogste cesuur	laagste cesuur	min. % onv.	max. % onv.		
gem	24,3	23,4	24,3	21,8	14,2	23,1	2,6	9,0
stdev	2,7	2,2	2,6	2,7	4,3	5,3	0,9	3,3

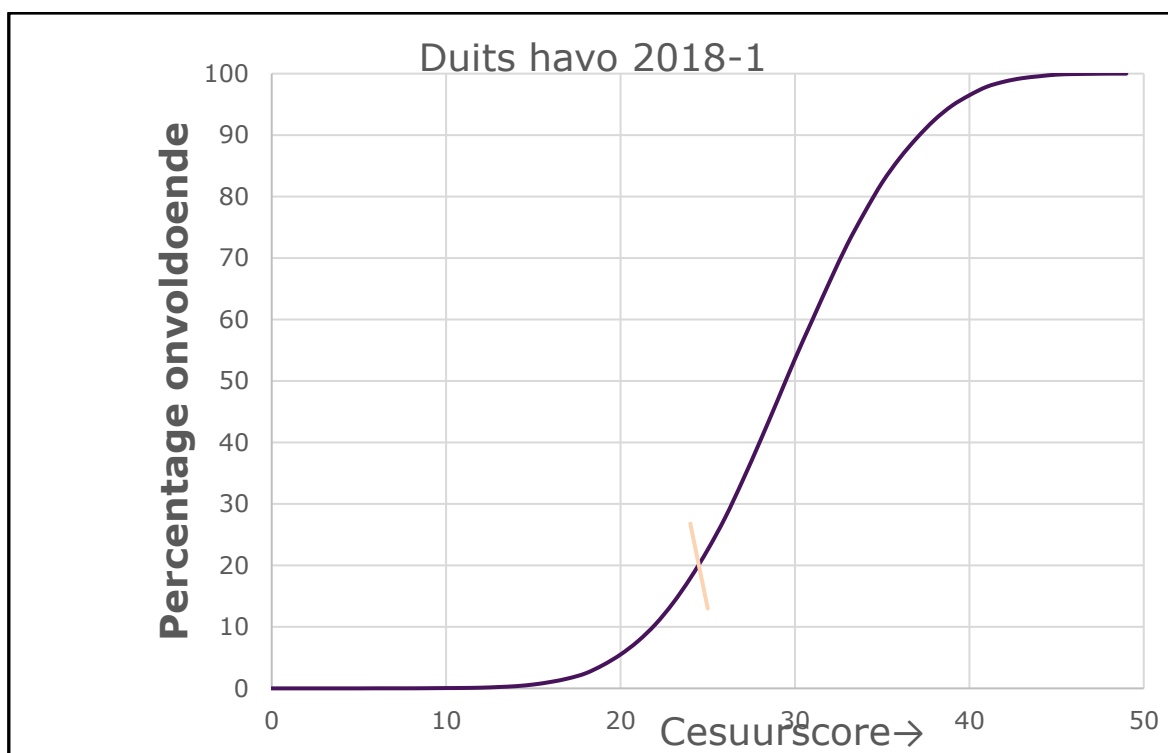
³⁰ Het verschil in de feitelijk vastgestelde N-term bij Frans bedraagt 0,7 terwijl het gemiddeld cijfer maar 0,6 hoger uitkomt. Dat wordt o.a. veroorzaakt door een verschil tussen het examen 2017-1 en de hier beoordeelde set van opgaven. Door uitsluiting van tekst 10 is de hier beoordeelde set iets moeilijker hetgeen met een 0,11 hogere N-term gecorrigeerd zou moeten worden. op het iets makkelijkere gehele examen zouden de experts een N-term van 0,6 hebben vastgesteld. De versoepeling ten opzichte van de vastgestelde norm bedraagt 0,6 en de versoepeling ten opzichte van de beoogde norm bedraagt 0,7, omdat de beoogde norm eigenlijk -0,1 bedroeg, maar CvTE nooit een N-term kleiner dan 0,0 vaststelt.

Tabel 2: De resultaten van de 10 experts Duits havo

Beoor- delaars	cesuur voor discussie	cesuur na discussie	cesuurmarge		marge in perc. onv.		breedte cesuur- marge	breedte perc. onv.
			hoogste cesuur	laagste cesuur	max. % onv.	min. % onv.		
gem	25,2	23,9	25,2	22,5	13,0	26,8	2,7	13,8
stdev	3,8	3,7	3,8	2,6	2,6	5,6	1,7	4,3

Oplossing compromismethode (= methode Hofstee)

Bij de Hofstee-methode worden de door de experts aangegeven marges afgezet tegen de frequentieverdeling die verkregen is op basis van de Wolf-gegevens. De uitkomsten van de Hofstee-procedure worden als een rechte lijn tussen de punten (1,4) en (2,3) weergegeven. (de cijfers 1 t/m 4 verwijzen naar de vier vragen onder Methode op de vorige pagina). De cijfers van het groepsgemiddelde uit tabel 1 en 2 worden afgezet tegen de cumulatieve frequentieverdeling en dat levert voor Duits havo de onderstaande grafieken op:



De blauwe lijn geeft aan dat met het stijgen van de cesuurscore het percentage onvoldoende stijgt. Naar het gemiddelde oordeel van de experts moet de cesuur tussen 22,5 en 25,2 liggen en zou het percentage onvoldoende tussen 13,0 en 26,8 moeten liggen. De roodbruine lijn geeft die marges van de experts aan en snijdt de curve van de cumulatieve frequentieverdeling tussen score 24 en 25 (geïnterpoleerd bij 24,5).

De beide lijnen snijden elkaar en daarmee heeft de compromismethode een oplossing opgeleverd. Ze snijden elkaar bij de geïnterpoleerde score 24,5. Daar ligt de score die de uitkomst van het gemiddeld oordeel vormt. Omrekening van deze cesuur levert een N-term van 1,1 op.

De uitkomst van de Hofstee-methode voor Duits havo is dat een score van 24,5 met het cijfer 5,5 gewaardeerd moet worden. De daarmee corresponderende N-term komt uit op 1,1. Bij deze N-term zouden de kandidaten in 2018 een gemiddeld cijfer van 6,5 en een percentage onvoldoende van 17,9 hebben gehaald. De N-term van 1,1 is 0,5 cijferpunt soepeler dan de feitelijk door CvTE vastgestelde N-term van 0,6.

Voor Frans havo is in verband met het weglaten van tekst 10³¹ opnieuw de frequentieverdeling bepaald.

Naar het gemiddelde oordeel van de experts zou de cesuur tussen 21,8 en 24,3 en zou het percentage onvoldoende tussen 14,2 en 23,1 moeten liggen.

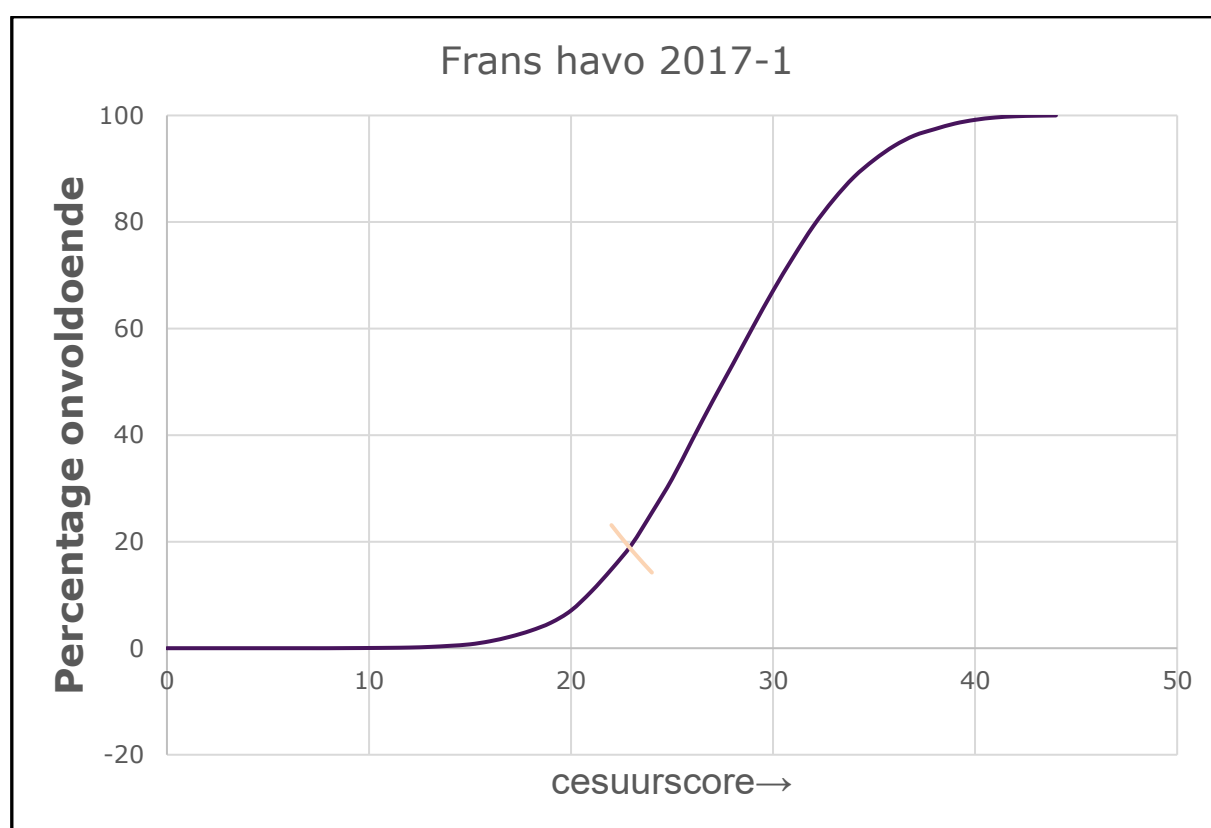
De roodbruine lijn geeft de marges van de experts aan en snijdt de curve van de cumulatieve frequentieverdeling tussen score 22 en 24 (geïnterpoleerd bij 23).

De beide lijnen snijden elkaar en daarmee heeft de compromismethode voor Frans havo een oplossing opgeleverd. Ze snijden elkaar bij de geïnterpoleerde score van 23. Daar ligt de score die de uitkomst van het gemiddeld oordeel vormt. Omgerekend komt deze grensscore overeen met een N-term van 0,8.

De uitkomst van de Hofstee-methode voor Frans havo 2017-1 (op een deel van het examen) een score van 23 een cijfer 5,5 verdient en daarmee komt de N-term uit op 0,8. Dat is qua prestatie-eis 0,7 cijferpunt soepeler dan de feitelijk door CvTE vastgestelde N-term.

Vervolgens dient hier de besluitvorming omtrent de normering bij betrokken te worden³². Ten opzichte van het technisch normeringsadvies (van -0,1) betekent de geadviseerde N-term van 0,8 een versoepeling van 0,8 cijferpunt.

Bij deze N-term zou de populatie 2017 een gemiddeld cijfer van 6,55 en een percentage onvoldoende van 14,8 hebben gehaald.



Conclusie

Op basis van de herijkte cesuren op deze examens moeten we concluderen dat de door experts vast te stellen N-term voor deze examens een versoepeling is ten opzichte van de daadwerkelijk vastgestelde N-term door het CvTE.

Voor Frans bedraagt die versoepeling 0,7 cijferpunt ten opzichte van de vastgestelde en 0,8 ten opzichte van de beoogde N-term. Voor Duits havo bedraagt de versoepeling ten opzichte van de vastgestelde N-term 0,5 cijferpunt.

³¹ Tekst 10 kende een vraag die door het CvTE voorafgaand aan de normering is geneutraliseerd en een stellingvraag waar kritiek op was van docenten.

³² Het technisch advies van -0,1 is door de vaststellingscommissie overgenomen en door de CvTE-leiding vastgesteld op 0,0 i.v.m. de afspraak dat een N-term niet negatief kan zijn.

