

**Onderzoek naar de pilots tweede
correctie centraal examen vo**

Onderzoek naar de pilots tweede correctie centraal examen vo

Opdrachtgever: Vo-raad

Utrecht, oktober 2014

© Oberon

Dr. Joke Kruiter & dr. Marleen Kieft
m.m.v. Saïda Ouahi MSc, Jessica van der Linden MSc en Edith Hilbink MSc

Postbus 1423
3500 BK Utrecht
tel. 030-2306090
fax 030-2306080
e-mailadres: info@oberon.eu

Inhoudsopgave

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | Inleiding | 4 |
| 1.1 | Achtergrond van de pilots | 5 |
| 1.2 | De opzet van de pilots..... | 6 |
| 1.3 | Onderzoeksvragen en uitgangspunten | 7 |
| 1.4 | Onderzoeksopzet | 7 |
| 1.5 | Deelnemende scholen | 9 |
| 1.6 | Leeswijzer | 10 |
| 2 | Docentenmeningen over de huidige correctieprocedure | 11 |
| 2.1 | Meningen over doel en nut van de tweede correctie | 11 |
| 2.2 | Meningen over objectiviteit en rechtvaardigheid..... | 13 |
| 2.3 | Meningen over tijds- en werkdruk | 14 |
| 2.4 | Meningen over de tweede corrector | 15 |
| 3 | Uitvoering van de pilotvarianten | 16 |
| 3.1 | Inleiding: varianten en omkering | 16 |
| 3.2 | De uitvoering van de pilot op schoolniveau | 16 |
| 3.3 | De uitvoering door docenten | 18 |
| 4 | Uitkomsten | 25 |
| 4.1 | Algemeen oordeel over de pilot | 25 |
| 4.2 | Werkdruk in de pilot | 26 |
| 4.3 | Het principe van omkering | 29 |
| 4.4 | Uitkomsten van de pilotvarianten..... | 33 |
| 4.5 | Knelpunten en successen | 38 |
| 5 | De toekomst | 43 |
| 5.1 | Omkering: landelijk uitrollen? | 43 |
| 5.2 | Pilotvarianten: landelijk uitrollen?..... | 44 |
| 5.3 | Andere ideeën voor verbetering van de correctieprocedure..... | 46 |
| 6 | Conclusies | 49 |
| 6.1 | Conclusies over werkdruk en tijdsdruk | 49 |
| 6.2 | Conclusies over de kwaliteit van de correcties | 50 |
| 6.3 | Landelijk invoeren? | 51 |
| 6.4 | Tot slot..... | 52 |

1 Inleiding

In het voorjaar van 2014 heeft de VO-raad op tien scholen drie pilots uitgevoerd om na te gaan of er voor docenten een minder belastende tweede correctie van de centrale examens mogelijk is, zonder concessies te doen aan de kwaliteit van die correctie. De VO-raad heeft Oberon gevraagd om een onderzoek naar die pilots uit te voeren. De uitkomsten van dat onderzoek leest u in deze rapportage.

1.1 Achtergrond van de pilots

In het Nederlandse examensysteem zijn de scholen verantwoordelijk voor afname en beoordeling van de examens. Vanuit het oogpunt van kwaliteitsbewaking heeft de overheid eisen gesteld aan de organisatie van die examens. Deze eisen zijn als volgt. De correctie van het centraal examen ligt in handen van de eigen docent van de examenkandidaten (de examiner) die de correctie uitvoert op basis van centraal opgestelde beoordelingsregels. Om eraan bij te dragen dat elke kandidaat het cijfer krijgt dat hij verdient, wordt het examenwerk een tweede keer gecorrigeerd door een corrector van een andere school, de tweede corrector of gecommitteerde. Daarbij geldt dat zowel de eerste als de tweede corrector het examenwerk integraal nakijken. Er zijn vaste procedures opgesteld voor de uiteindelijke vaststelling van de eindscore van de examenwerken. Deze procedures bevatten ook beslisregels voor het geval de eerste en de tweede corrector in onderling overleg niet tot overeenstemming kunnen komen.

Al een aantal jaar wordt er discussie gevoerd over de kwaliteit van de tweede correctie van de examens in het VO. De onderwijsraad adviseerde al in 2006 de eerste en tweede correctie om te draaien¹. De onderwijsraad geeft in dit advies aan dat door de eerste en tweede correctie om te draaien de gecommitteerde geen enkele mening van de eerste corrector ziet voordat hij naar de examens kijkt. De eigen docent, de examiner, die betrokkene is bij de leerling zal vervolgens heel nauwkeurig naar het werk van de oorspronkelijk tweede corrector willen kijken. In een onderzoek van het Cito in 2013² bleek bovendien dat maar een derde van de correctoren de tweede correctie integraal, overeenkomstig de wettelijke voorschriften, uitvoert. De overige tweede correctoren kijken niet alle werken na en/of niet alle vragen. Het gebeurt vrijwel nooit dat de tweede correctie helemaal niet wordt uitgevoerd, stelde het Cito in hetzelfde onderzoek vast. In een vragenlijst die deel uitmaakt van het onderzoek geven docenten aan dat ze niet voldoende tijd hebben om de tweede correctie integraal uit te voeren.

De uitkomsten van het Cito-onderzoek hebben zowel in de landelijke pers als in de landelijke politiek aandacht gekregen. De uitkomsten leidden tot de volgende vragen: krijgen leerlingen wel een rechtvaardige, faire beoordeling van het examenwerk en worden zij wel op een gelijke manier beoordeeld in het Nederlandse examensysteem? Als reactie geven docenten, net als in de vragenlijst van het Cito, in de verschillende media aan dat zij onvoldoende tijd hebben om een integrale tweede correctie uit te voeren.

Staatssecretaris Dekker neemt in zijn brief van 28 maart 2013 aan de Tweede Kamer de constatering over dat slechts een derde van de docenten de tweede correctie integraal overeenkomstig de wettelijke voorschriften uitvoert. De staatssecretaris heeft daarop aangekondigd samen met de VO-raad pilots te starten om te bezien of er een voor docenten minder belastende tweede correctie mogelijk is, zonder concessies te doen aan de kwaliteit hiervan.

De VO-raad beschouwt het als een belangrijk signaal dat docenten vanwege de hoge tijdsdruk er niet in slagen recht te doen aan het uitgangspunt dat alle leerlingen recht hebben op een dubbele correctie van hun examen. Ook wil de VO-raad weten of een andere werkwijze ten aanzien van de eerste en tweede correctie kan bijdragen aan de objectiviteit van de correctie. Daarom heeft de VO-raad drie pilots uitgevoerd om te bezien of er manieren zijn om de werkdruk tijdens de examenperiode verlaagd kan worden, zonder dat de kwaliteit van de correcties daar onder te lijden heeft.

¹ Onderwijsraad (2006): *Advies Examinering: draagvlak en toegankelijkheid*, uitgebracht aan de staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Nr. 20060320/865, november 2006

² H. Kuhlemeier & E. Kremers (2013). *De praktijk van eerste en tweede correctie. Samenvatting van onderzoek naar het functioneren van het CSE*. Arnhem: Cito

1.2 De opzet van de pilots

Tussen het ministerie van OCW en de VO-raad is afgesproken drie pilots op te zetten waarin onderzocht wordt of er een voor docenten minder belastende tweede correctie mogelijk is, zonder concessies te doen aan de kwaliteit hiervan. De pilots moeten voldoen aan de volgende criteria:

- Behoud van kwaliteit: Nederland heeft een uniek examensysteem, waarbij de docent centraal staat en professionele verantwoordelijkheid krijgt. In het Nederlandse examen is veel aandacht is voor de kwaliteit van de argumentatie van de examenkandidaten. In de pilots mag dus geen concessie worden gedaan aan de kwaliteit van het examen, ook niet als dat tot vermindering van de werklast leidt. Met name het Schoolleidersplatform van de VO-raad heeft op dit punt gewezen en aangegeven dat dit bijvoorbeeld vraagt om behoud van de open vraagstelling.
- Behoud van objectiviteit en van het uitgangspunt dat elke leerling recht heeft op een gedegen en faire correctie. In de pilots wordt nagegaan of er een verbetering is in de (beleefde) objectiviteit van de eerste en tweede corrector door in elk van de pilots de eerste en tweede correctie om te draaien.
- Het verminderen van werkdruk: de tijdsbelasting wordt door docenten als voornaamste reden aangevoerd voor het niet integraal nakijken. In elke pilot wordt daarom op een andere manier nagegaan hoe de werklast van de tweede corrector kan worden verminderd.

Er zijn in deze pilot drie verschillende varianten uitgevoerd:

Tabel 1.1 De drie pilotvarianten

| Variant | Uitvoering | |
|-----------|---|---------------------------------------|
| Variant 1 | Eigen oplossing voor tijdsdruk | Eerste en tweede correctie omgedraaid |
| Variant 2 | Steekproef tweede correctie | Eerste en tweede correctie omgedraaid |
| Variant 3 | Eerste en tweede correctie gelijktijdig | |

Om de kwaliteit van de correctie te garanderen is in elke pilot de rol van eerste en tweede corrector omgedraaid. Dit betekent dat het werk van de leerlingen eerst door een corrector van een andere school, de gecommiteerde, is gecorrigeerd (in de bestaande procedure is dat degene die in tweede instantie het werk te zien krijgt). Daarna is het werk van de leerlingen ter 'tweede correctie' aan de eigen docent, de examiner, van de leerlingen voorgelegd. De pilots zijn uitgevoerd op havo- en vwo-scholen, bij de vakken Nederlands en biologie (vwo) en geschiedenis en tekenen (havo). Er is voor deze vakken gekozen omdat dit vakken met veel open antwoorden zijn, die bovendien niet zonder meer 'goed' of 'fout' hoeven te zijn. Door de open antwoorden kost het nakijken meer tijd dan bij vakken met veel gesloten vragen. Bovendien is het door de aard van deze vakken minder eenduidig dan bij bijvoorbeeld exacte vakken hoe antwoorden beoordeeld moeten worden. Door deze twee aspecten lenen deze vakken zich goed voor een pilot waarin gekeken wordt naar tijdsdruk en objectiviteit.

Naast het omkeren van de eerste en tweede correctie kent elke pilot ook nog een eigen 'oplossing' om de werkdruk te verminderen:

- In pilot 1 is aan de scholen gevraagd om zelf met een of meer oplossingen te komen en te experimenteren met oplossingen die zorgen voor vermindering van de werkdruk waarbij kwaliteit behouden blijft.
- In pilot 2 hebben de examinatoren een steekproef getrokken bij de tweede correctie van de examens. Het ging hierbij dus om een steekproef op de examens van de eigen leerlingen van de docent. De docenten konden zelf bepalen hoe ze de steekproef trokken.

- In pilot 3 hebben de examinator en de gecommiteerde de examens gelijktijdig nagekeken. Deze docenten keken dus zowel de examens van andere leerlingen als die van hun eigen leerlingen na, zonder dat daar al een andere docent naar had gekeken.

1.3 Onderzoeksvragen en uitgangspunten

Doel van het onderzoek

Het doel van het onderzoek is om helder zicht te krijgen op de werkzaamheden die de drie pilots met zich mee hebben gebracht en op de manier waarop de correcties van de examens hebben plaats gevonden. De verzamelde gegevens moeten duidelijk maken of de gekozen oplossingen recht doen aan de uitgangspunten:

- Behoud van kwaliteit met professionele verantwoordelijkheid voor de docent;
- Elke leerling heeft recht op een gedegen en faire correctie;
- Vermindering van de werkdruk voor de docent.

Onderzoeksvragen

De hoofdvraag in dit onderzoek is als volgt geformuleerd: “Is er in de pilots sprake van een voor docenten minder belastende correctie, zonder concessies te doen aan de kwaliteit hiervan?”. Deze vraag hebben we uitgewerkt in de volgende onderzoeksvragen:

- Wat zijn de specifieke gevolgen van het omdraaien van de eerste en tweede correctie voor de correctoren en overige betrokken medewerkers?
- Wat zijn de specifieke gevolgen van de pilotvarianten voor de correctoren en overige betrokken medewerkers?
- Wat zijn de gevolgen voor de werkdruk van docenten en andere bij de examens betrokken werknemers van de school in elk van pilotvarianten?
- Is de kwaliteit van de correcties in elk van de pilotvarianten voldoende?
- Is er bij de bovenstaande vragen verschil tussen de pilotvarianten en/of tussen verschillende vakken?

Uitgangspunten bij de dataverzameling

In de volgende paragraaf beschrijven we hoe we de onderzoeksvragen beantwoorden. Bij de dataverzameling die daar voor nodig hebben we de volgende uitgangspunten gehanteerd:

1. De belasting voor de pilotscholen, met name de examensecretaris en de betreffende docenten, is zo gering mogelijk;
2. Rekening houdend met punt 1, streven we naar zo veel mogelijk persoonlijk contact met de betrokkenen (bijvoorbeeld persoonlijke interviews in plaats van telefonische);
3. We stemmen de dataverzameling zorgvuldig af met de betrokken scholen, zodat ze van begin af aan weten waar ze aan toe zijn.

1.4 Onderzoeksoptzet

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden verzamelen we op verschillende manieren en op verschillende momenten gegevens bij de betrokken scholen en medewerkers. We hebben de onderzoeksperiode in vier fases verdeeld:

1. De periode voor de examens (1 februari tot en met 11 mei)
2. De examen- en correctieperiode (12 mei tot en met 11 juni)
3. De periode na de uitslag van de examens (11 juni tot en met 19 juli)
4. Analyse en rapportage (juli tot en met september)

We werken elk van deze periodes hieronder verder uit.

Ad 1. Periode voor de examens

In de periode voor de examens hebben we de volgende activiteiten uitgevoerd:

- Instrumentontwikkeling:
 - Vragenlijsten
 - Logboekjes
 - Interviewleidraden
- Invullen logboek door examensecretaris
- Voormeting bij betrokken docenten

Instrumentontwikkeling

We maken in dit onderzoek gebruik van verschillende instrumenten: vragenlijsten, logboekjes en interviewleidraden.

Vragenlijsten

We hebben twee vragenlijsten ontwikkeld voor de docenten die meedoen aan de pilot: een voormeting en een vragenlijst over het verloop van de pilot. De voormeting gaat in op de mening van de docenten over de huidige correctieprocedure: hoe staat het met de kwaliteit van de correcties, hoe verloopt het contact met andere correctoren en hoe hoog is de werkdruk in de examenperiode? Deze vragenlijst is voorafgaand aan de examens afgenomen. De vragenlijst over het verloop van de pilot gaat specifiek in op de mening van de docent over de pilot: wat was er nu anders dan in andere jaren en wat vindt de docent daarvan. Deze vragenlijst is afgenomen na afloop van de examens.

Logboekjes

Om inzicht te krijgen in wat er in de pilot anders is dan in de normale gang van zaken in de examenperiode hebben we twee digitale logboekjes ontwikkeld: één voor de examensecretaris/schoolleiding en één voor docenten. De respondenten hielden bij welke werkzaamheden ze uitvoerden in het kader van de examens, hoeveel tijd dat kostte en wat ze daarvan vonden. De logboekjes zijn zo gemaakt dat ze digitaal konden worden ingevuld en de gegevens direct in een database werden opgenomen. Zo konden wij bijhouden of de logboekjes inderdaad werden ingevuld en contact opnemen met de respondenten als dat niet het geval was.

Interviewleidraden

We hebben twee interviewleidraden opgesteld: één voor een interview met examensecretaris en schoolleiding en één voor de bij de pilot betrokken docenten. De interviewleidraad voor examensecretaris en schoolleiding gaat vooral over de algemene organisatorische gang van zaken rond de examens: wat liep er precies anders, wat had dat voor gevolgen, is het een verbetering en wat zou er nog anders kunnen? Wat betekent de pilot voor de kwaliteit van de correctie? Kan een eerlijke en gedegen beoordeling voor alle leerlingen gegarandeerd worden? De interviewleidraad voor de betrokken docenten gaat vooral in op de correctie van de examens. Hoe is deze verlopen? Wat zijn voor- en nadelen ten opzichte van de normale gang van zaken? Wat betekent dit voor de werkdruk? Ook hier vragen we naar de kwaliteit van de correctie.

Invullen logboek examensecretaris

De examensecretaris is direct bij de start van de pilot begonnen met het invullen van het logboek. Dit hoefde in de eerste periode alleen als er sprake was van werkzaamheden voor de examens. Als uit onze database blijkt dat een logboek niet met enige regelmaat werd ingevuld, hebben wij contact opgenomen met de betreffende examensecretaris om te vragen waarom dit nog niet was gebeurd.

Voormeting onder betrokken docenten

De docenten die bij de pilot zijn betrokken hebben in deze periode de vragenlijst 'voormeting' ingevuld.

Ad 2. Tijdens de examens: de examen- en correctieperiode

Tijdens de examenperiode hebben examensecretarissen en docenten de logboekjes ingevuld op die momenten dat zij examenwerkzaamheden hebben uitgevoerd. In dit logboek vermeldden zij de activiteiten die ze uitvoeren, hoe zij deze activiteiten hebben ervaren, hoeveel tijd de activiteit kostte en welke werkdruk werd ervaren. De respondenten kregen om de dag een herinnering aan het logboek toegestuurd. Respondenten die het logboek niet met enige regelmaat invulden werden door gebeld met de vraag waarom dat niet gebeurde.

Ad 3. Na de examens: de periode na de uitslag van de examens

In de weken direct na de examen- en correctieperiode vonden de volgende activiteiten plaats:

- Interviews per school: correctoren en examensecretaris/schoolleiding. Op elke pilotschool hebben we een groepsinterview afgenomen bij de examensecretaris en schoolleiding en interviewden we de betrokken docenten individueel, aan de hand van de opgestelde interviewleidraden.
- Vragenlijst docenten: de docenten hebben een digitale vragenlijst over het verloop van de pilot ingevuld.

1.5 Deelnemende scholen

Aan de pilot tweede correctie deden tien scholen mee met in totaal 39 docenten. De scholen mochten tot op zekere hoogte zelf aangegeven met welke vakken ze aan welke variant mee wilden doen. In een startbijeenkomst met alle deelnemende scholen is gezamenlijk vastgesteld hoe de scholen en vakken over de varianten werden verdeeld. Er is gestreefd naar een zo evenredig mogelijke verdeling van de vakken over de varianten. Later is die verdeling nog enigszins aangepast omdat anders de 'pooling'³ ⁴ van scholen niet goed gemaakt kon worden. In de onderstaande tabel geven we het aantal docenten per vak en per variant weer.

Tabel 1.2 Verdeling van scholen over de pilotvarianten per vak

| | Nederlands | Biologie | Geschiedenis | Tekenen | Totaal |
|---------------|------------|-----------|--------------|----------|-----------|
| Variant 1 | 4 | 3 | 2 | | 9 |
| Variant 2 | 4 | 4 | 2 | | 10 |
| Variant 3 | 8 | 5 | 3 | 4 | 20 |
| Totaal | 16 | 12 | 7 | 4 | 39 |

In deze tabel valt op dat de meeste docenten in deze pilot Nederlands geven (16) en een stuk minder tekenen (4). Deze verhoudingen komen overeen met de aantallen examenleerlingen voor de vakken Nederlands, biologie, geschiedenis en tekenen.

³ In de normale examenprocedure stelt DUO vast welke school voor welk vak de tweede corrector voor welke andere school levert: dit noemen we de pooling. Dit gebeurt altijd zodanig dat scholen nooit elkaars tweede corrector zijn. Bovendien wordt er rekening gehouden met leerlingenaantallen: binnen bepaalde marges krijgt een docent net zo veel examenwerken voor de tweede correctie als dat hij zelf examenleerlingen heeft. In dit pilot moesten de pilotscholen onderling gepoold worden; anders zouden er niet-pilot scholen door de pooling gedwongen aan de pilot mee moeten doen. Het beperkte aantal scholen maakte de pooling complexer dan normaal gesproken, waardoor er nog geschoven is in de aantallen vakken in de pilot en het aantal vakken per variant.

⁴ Voor pilotvariant 3, 'gelijktijdige correctie', bleek het i.v.m. de pooling essentieel dat per vak ten minste drie scholen aan deze variant deel zouden nemen; dit om te verhinderen dat eerste en tweede correctoren elkaar gecommitteerde zouden zijn. Aangezien bedoeld was dat per pilot per vak twee scholen zouden deelnemen, nam het aantal betrokken scholen per vak toe tot zeven (twee pilotvarianten met twee en één met drie). Tegelijkertijd bleek het noodzakelijk het aantal pilots voor tekenen te beperken. Het vak tekenen wordt als een van de vier "oude" kunstvakken op een beperkt aantal scholen aangeboden. Andere scholen bieden andere varianten aan.

1.6 Leeswijzer

In hoofdstuk 2 beschrijven we de mening van de docenten over de correctieprocedure in het algemeen: hoe kijken ze daar voor en na de examenperiode tegen aan? In hoofdstuk 3 gaan we in op de uitvoering van de pilotvarianten: wat is er op de tien pilotscholen precies gedaan? Welke keuzes zijn er gemaakt en hoe zijn die keuzes in de praktijk uitgevoerd? In hoofdstuk 4 presenteren we de uitkomsten van de pilot: hoe hebben de deelnemende docenten en scholen de pilot ervaren en wat betekent de pilot voor de objectiviteit en kwaliteit van de correcties en de werkdruk bij docenten? In hoofdstuk 2, 3 en 4 komen onder andere de uitkomsten van de vragenlijsten aan bod. Deze uitkomsten presenteren we in percentages, ook waar het om kleine aantallen gaat. Dit doen we om vergelijkingen tussen de drie pilotvarianten mogelijk te maken. Bij kleine aantallen respondenten presenteren we in de tabellen wel steeds de percentages en de aantallen.

Hoofdstuk 5 gaat over de toekomst: hoe vinden docenten en schoolleiders dat het nu verder moet gaan met de examenprocedure in Nederland. In hoofdstuk 6 ten slotte trekken we op basis van de voorgaande hoofdstukken conclusies over de pilotvarianten: wat dragen deze varianten bij aan objectiviteit en kwaliteit van de correcties en aan vermindering van de werkdruk bij docenten?

2 Docentenmeningen over de huidige correctieprocedure

In dit hoofdstuk beschrijven we de mening en ervaringen van de pilotdocenten over de procedure van eindexamencorrecties zoals die nu is. Hoe denken zij in het algemeen over de eerste en de tweede correctie? Het gaat hier dus expliciet om meningen ten aanzien van de huidige correctieprocedure, niet om feiten of om hoe het wettelijk gezien zou moeten zijn.

De mening van de docenten hebben we op twee manieren bevroegd.

1. Met een vragenlijst voordat de pilot begon (voormeting). Deze vragenlijst bestond uit een aantal stellingen over de correctieprocedure.
2. Met een vragenlijst na afloop van de examens. Deze vragenlijst ging voor het grootste deel over de pilot zelf (daarover rapporteren we in de volgende hoofdstukken), maar een aantal vragen en stellingen uit de voormeting hebben we ook na de examens aan de docenten voorgelegd. We noemen dat deel van de vragenlijst de nameting.

De vragenlijst is voordat de eindexamentijd begon (april 2014) ingevuld door 36 docenten. De vragen na afloop van de examenperiode (juni 2014) zijn beantwoord door 33 docenten. Docenten Nederlands vormden de grootste groep. Als er opvallende verschillen bestaan tussen docenten van de verschillende vakken dan melden we dat in de tekst.

Tabel 2.1· Vakgebied: Bij welke vakken bent u in de afgelopen vijf jaar eerste en/of tweede corrector geweest?

| | Aantal bij voormeting | Aantal bij nameting |
|---------------|-----------------------|---------------------|
| Nederlands | 16 | 12 |
| Biologie | 9 | 10 |
| Geschiedenis | 7 | 7 |
| Tekenen | 4 | 4 |
| Totaal | 36 | 33 |

2.1 Mening over doel en nut van de tweede correctie

Uit de tabel hieronder blijkt dat alle pilotdocenten vinden dat het controleren van de eerste correctie een doel is van de tweede correctie. Twee derde van de deelnemers is het eens met de stelling dat leerlingen recht hebben op een volledige tweede correctie. Bijna niemand vindt de tweede correctie overbodig, “want mensen maken nu eenmaal fouten”, aldus een van de docenten. Twee docenten vinden de tweede correctie wel overbodig.

Tabel 2.2 In hoeverre bent u het eens met onderstaande stellingen? (N = 36)⁵

| | Helemaal mee oneens | Mee oneens | Niet eens, niet oneens | Mee eens | Helemaal mee eens |
|---|---------------------|------------|------------------------|----------|-------------------|
| Het doel van de tweede correctie is het controleren van de eerste correctie | 0% | 0% | 0% | 64% | 36% |
| Leerlingen hebben recht op volledige tweede correctie | 0% | 11% | 22% | 42% | 25% |
| De tweede correctie is overbodig | 39% | 53% | 3% | 3% | 3% |

⁵ We rapporteren in de tabellen in dit hoofdstuk de resultaten in de volgorde waarin de totale groep docenten het (zeer) eens is met de stelling.

Invloed tweede correctie

Er zijn twee stellingen over doel en nut van de tweede correctie die we de docenten bij zowel voor- als nameting voorgelegd hebben. Ten eerste een stelling over de vraag hoeveel invloed de tweede correctie heeft op het uiteindelijke eindexamencijfer. Het beeld tussen voor- en nameting verschilt niet veel: ongeveer een derde van de docenten vindt dat de tweede correctie niet veel invloed heeft op de uiteindelijke examencijfers. Het percentage docenten dat geen duidelijk standpunt heeft is in de nameting iets lager dan in de voormeting. Een paar docenten hebben een toelichting gegeven op hun antwoord. Enkel van hen merken op dat de invloed van de tweede correctie op het eindexamencijfer afhankelijk is van de kwaliteit van de eerste correctie (“Als de eerste correctie goed gedaan is, heeft de tweede correctie geen invloed”). Er zijn geen overtuigende verschillen tussen docenten van de verschillende zakken zichtbaar, noch bij de voormeting, noch bij de nameting.

Steekproef

De tweede stelling luidt: kan de tweede correctie plaats vinden door een steekproef onder de leerlingen te nemen? Bij de voormeting vindt ongeveer een kwart dat dat wel kan, maar een groter aantal (55%) is daar geen voorstander van. In de nameting is het aantal docenten dat een steekproef onder leerlingen geen goed idee vindt toegenomen tot ruim twee derde (69%). Neerlandici en historici zijn relatief vaak tegenstander van zo'n steekproef, bij zowel voor- als nameting.

Tabel 2.3A In hoeverre bent u het eens met onderstaande stellingen? (voormeting: N = 36 en nameting: N = 33)

| | Helemaal mee oneens | | Mee oneens | | Niet eens, niet oneens | | Mee eens | | Helemaal mee eens | |
|---|---------------------|-----|------------|-----|------------------------|-----|----------|-----|-------------------|----|
| | Voor | Na | Voor | Na | Voor | Na | Voor | Na | Voor | Na |
| De tweede correctie heeft maar weinig invloed op het uiteindelijke examencijfer | 6% | 6% | 36% | 39% | 25% | 15% | 28% | 39% | 6% | 0% |
| De tweede correctie hoeft niet bij alle leerlingen plaats te vinden en kan volstaan met een steekproef. | 11% | 30% | 44% | 39% | 17% | 6% | 22% | 18% | 6% | 6% |
| De tweede correctie hoeft niet bij alle opgaven plaats te vinden en kan volstaan met een steekproef. | - | 30% | - | 33% | - | 12% | - | 21% | - | 3% |

Bij de tweede stelling uit tabel 2.3A is het interessant om te bekijken of er verschillen zijn tussen de pilotvarianten en dan met name om specifiek te kijken naar de mening van de docenten die hebben gewerkt met een steekproef (variant 2). Dit doen we in tabel 2.3B. Uit deze tabel blijkt dat het aantal tegenstanders van een leerlingensteekproef in alle drie varianten na de pilot groter is geworden dan ervoor. In variant 3 zijn relatief de meeste voorstanders te vinden. De docenten uit de steekproefvariant (variant 2) zijn niet opvallend anders gaan denken over deze stelling. Overigens gaat het om slechts een klein aantal docenten in deze variant, dus we zijn voorzichtig met het trekken van conclusies.

Tabel 2.3B Meningen over de stelling ‘De tweede correctie hoeft niet bij alle leerlingen plaats te vinden en kan volstaan met een steekproef’ per pilotvariant. Percentages met de absolute aantallen tussen haakjes.

| | Helemaal mee oneens | | Mee oneens | | Niet eens, niet oneens | | Mee eens | | Helemaal mee eens | |
|--|---------------------|---------|------------|---------|------------------------|---------|----------|---------|-------------------|---------|
| | Voor | Na | Voor | Na | Voor | Na | Voor | Na | Voor | Na |
| Docenten in pilotvariant 1 (n = 9 resp. n = 9) | 11% (1) | 33% (3) | 44% (4) | 56% (5) | 0 | 0 | 33% (3) | 11% (1) | 11% (1) | 0% |
| Docenten in pilotvariant 2 (n = 8 resp. n = 7) | 25% (2) | 43% (3) | 50% (4) | 43% (3) | 0 | 0 | 25% (2) | 14% (1) | 0 | 0 |
| Docenten in pilotvariant 3 (n = 19 resp. n = 17) | 5% (1) | 24% (4) | 42% (8) | 29% (5) | 32% (6) | 12% (2) | 16% (3) | 24% (4) | 5% (1) | 12% (2) |

Tot slot wijzen nadere analyses uit dat de docenten die het (zeer) eens zijn met de tweede stelling uit tabel 2.3A, dus degenen die vinden dat een leerlingensteekproef niet kan volstaan, grotendeels ook de docenten zijn die vinden dat leerlingen recht hebben op een volledige tweede correctie (stelling 2 uit tabel 2.2).

Bij de nameting hebben we gevraagd naar de meningen over het trekken van een steekproef van opgaven in plaats van een steekproef onder leerlingen. Ook dit vindt twee derde van de docenten niet zo'n goed idee. Ook hier zijn onder de tegenstanders van een dergelijke steekproef vooral neerlandici te vinden, op de voet gevolgd door de biologen. In de toelichting bij deze vraag wijzen de docenten die een steekproef geen goed idee vinden vooral op slordigheden die nu eenmaal (vaak) voorkomen. Enkele docenten hanteren een stapsgewijze werkwijze: eerst een steekproef trekken en als die niet goed uitpakt, dan alles nakijken. Een docent geschiedenis die een voorstander is van steekproeven schrijft: "Naar mijn idee kun je als docent snel doorhebben hoe de collega het nagekeken heeft. Daarvoor hoef je niet iedere leerling en iedere opgave bij langs".

2.2 Meningen over objectiviteit en rechtvaardigheid

Wettelijk is vastgelegd dat alle leerlingen recht hebben op een dubbele correctie. Dat is dan ook het uitgangspunt van de huidige correctieprocedure. Twee derde van de docenten in de pilot staat achter dit uitgangspunt, zo blijkt uit de voormeting. Eveneens twee derde van de docenten vindt dat het overleg tussen eerste en tweede correctoren bijdraagt aan een rechtvaardige beoordeling van de examens. Een docent Nederlands schrijft in een toelichting dat hij een relatie ziet tussen gebrek aan objectiviteit en externe factoren: "Ik vind het vervelend dat soms een eerste corrector het nodig vindt zijn leerlingen ten onrechte als zeer goed te beoordelen. Het zou mij niets verbazen als dat met druk vanuit de school en vanuit de inspectie te maken heeft".

Zestig procent van de docenten uit de pilot vindt dat eerste correctoren prima in staat zijn het werk van hun eigen leerlingen objectief te beoordelen. Onder degenen die kritisch zijn over de objectiviteit van eerste correctoren, zijn vooral docenten Nederlands. Tegelijkertijd vindt een ongeveer even grote groep van de docenten (60%) dat het objectiever zou zijn als docenten hun eigen leerlingen niet als eerste maar als tweede corrector beoordelen (waarbij we geen duidelijke verschillen tussen de vakken zien). Een docent tekenen schrijft als toelichting bij de stelling over deze omkering: "Omdraaien van eerste en tweede correctie lijkt me een goed begin, waarbij ik persoonlijk niet de behoefte heb alles nog eens over te doen. Zolang de wettelijke regel blijft gelden doe ik het natuurlijk wel!" Op het principe van de omkering komen we in het volgende hoofdstuk uitgebreid terug.

Tabel 2.4 In hoeverre bent u het eens met onderstaande stellingen? (N = 36)

| | Helemaal mee eens | Mee eens | Niet eens, niet eens | Mee eens | Helemaal mee eens | Weet niet / n.v.t. |
|---|----------------------|-------------|-------------------------------|-------------|-------------------------|--------------------------|
| Overleg met de andere corrector ⁶ leidt tot rechtvaardiger beoordeling van het examenwerk. | 0% | 11% | 22% | 50% | 17% | 0% |
| Eerste correctoren zijn prima in staat om het werk van hun eigen leerlingen objectief te beoordelen | 0% | 25% | 14% | 44% | 17% | 0% |
| De beoordeling van het examenwerk is objectiever als docenten niet de eerste maar de tweede correctie uitvoeren van het werk van hun eigen leerlingen | 6% | 11% | 19% | 50% | 8% | 6% |

⁶ In de vragenlijst gaven we steeds deze uitleg bij het begrip 'andere corrector': "Hiermee bedoelen we de tweede corrector/gecommitteerde als u de eerste corrector/examinator was, en de eerste corrector/examinator of als u de tweede corrector/gecommitteerde was".

2.3 Meningen over tijds- en werkdruk

We hebben in de vragenlijst ook gevraagd naar de beleving van de tijds- en werkdruk rond de eindexamens – een van de aanleidingen voor deze pilot. Vier op de tien docenten zien naar eigen zeggen enorm op tegen de examentijd vanwege de tijdsdruk. Voor een kwart speelt dat echter (helemaal) niet en de rest is neutraal. Meer dan de helft van de docenten geeft aan dat zij niet genoeg tijd hebben om de tweede correctie volledig uit te voeren. Een docent geschiedenis geeft in de toelichting aan: “Er moet meer tijd zijn voor de tweede correctie, want andere taken gaan ook door. Correctiewerk vraagt concentratie en die is er niet na een werkdag”. Slechts twee docenten (van dezelfde school) vinden dat de taken op hun school zodanig verdeeld zijn dat er geen sprake van extra werkdruk voor hen is. Neerlandici en historici geven relatief wat vaker aan dat ze last hebben van hoge tijds- en werkdruk dan biologen.

Tabel 2.5 In hoeverre bent u het eens met onderstaande stellingen? (N = 36)

| | Helemaal oneens | Mee oneens | Niet eens, niet oneens | Mee eens | Helemaal mee eens | Weet niet / n.v.t. |
|---|--------------------|---------------|---------------------------------|-------------|-------------------------|-----------------------|
| Ik zie elk jaar weer als een berg op tegen de examentijd vanwege de tijdsdruk. | 6% | 22% | 28% | 31% | 11% | 3% |
| Ik heb voldoende tijd om de tweede correctie volledig uit te voeren. | 17% | 39% | 11% | 28% | 6% | 0% |
| Op mijn school worden de taken zo verdeeld dat er voor mij geen sprake is van extra werkdruk in de examentijd | 36% | 47% | 11% | 3% | 3% | 0% |

Hoort het corrigeren van examenwerk bij het takenpakket van een examendocent? Verreweg de meeste docenten vinden van wel – zeker als het om de eerste correctie gaat. Wel vindt twee derde van de docenten dat ze extra gefaciliteerd zouden moeten worden voor de eerste correctie.

De tweede correctie is voor een kleinere groep docenten, maar nog altijd voor bijna 70%, ook een vanzelfsprekend onderdeel van hun takenpakket. Maar voor de tweede correctie geldt nog meer dan bij de eerste correctie dat docenten (negen op de tien) vinden dat ze extra gefaciliteerd zouden moeten worden voor de tweede correctie. Het vak dat de docenten geven speelt bij deze stellingen geen grote rol.

Tabel 2.6 In hoeverre bent u het eens met onderstaande stellingen? (N = 33)

| | Helemaal oneens | Mee oneens | Niet eens, niet oneens | Mee eens | Helemaal mee eens |
|---|--------------------|---------------|---------------------------------|-------------|-------------------------|
| Eerste correctie | | | | | |
| Het uitvoeren van de <u>eerste</u> correctie valt binnen mijn takenpakket als docent van een eindexamenklas | 3% | 3% | 0% | 21% | 73% |
| Ik vind dat ik extra gefaciliteerd moet worden voor het uitvoeren van de <u>eerste</u> correctie | 9% | 9% | 15% | 45% | 21% |
| Tweede correctie | | | | | |
| Het uitvoeren van de <u>tweede</u> correctie valt binnen mijn takenpakket als docent van een eindexamenklas | 9% | 15% | 6% | 30% | 39% |
| Ik vind dat ik extra gefaciliteerd moet worden voor het uitvoeren van de <u>tweede</u> correctie | 0% | 6% | 3% | 39% | 52% |

2.4 Meningen over de tweede corrector

Aard van het contact

Over de tweede corrector zijn de docenten in de voormeting (dus voorafgaand aan de pilot) redelijk positief. Verreweg de meeste pilotdocenten (85%) bevestigen dat de gesprekken met andere correctoren meestal over inhoud gaan. Er zijn maar twee docenten die daar andere ervaringen mee hebben. Een kleine minderheid voelt zich regelmatig niet serieus genomen door de andere corrector.

Tabel 2.7 In hoeverre bent u het eens met onderstaande stellingen? (N = 36)

| | Helemaal mee oneens | Mee oneens | Niet eens, niet oneens | Mee eens | Helemaal mee eens | Weet niet / n.v.t. |
|---|------------------------|---------------|---------------------------------|-------------|-------------------------|-----------------------|
| Mijn gesprekken met de andere corrector gaan meestal over inhoudelijke verschillen in de beoordeling. | 0% | 6% | 11% | 69% | 14% | 0% |
| Het komt regelmatig voor dat ik me niet serieus genomen voel door de andere corrector | 14% | 58% | 8% | 14% | 6% | 0% |

Kwaliteit van het werk van de tweede corrector

In de voormeting hebben we de docenten gevraagd een aantal kwalificaties toe te kennen aan het werk van de *andere* corrector (zowel eerste als tweede corrector⁷). Over het werk van de eerste correctoren lijken de docenten kritischer te zijn dan over het werk van de tweede correctoren. Zo komen docenten (met name docenten geschiedenis en Nederlands) vaker correctiewerk tegen dat ze 'goed' noemen bij tweede correctoren dan bij eerste correctoren. Respondenten kwalificeren het werk van de eerste correctoren vaker als 'te soepel' en minder vaak als 'slordig' dan het werk van tweede correctoren.

Tabel 2.8 Hoe vaak vond u als tweede corrector het correctiewerk van de eerste corrector... (N = 36)

| | Nooit | Soms | Regelmatig | Altijd | Weet ik niet / niet van toepassing |
|------------------------|-------|------|------------|--------|---------------------------------------|
| Slordig | 22% | 58% | 17% | 0% | 3% |
| Niet volgens de normen | 14% | 72% | 14% | 0% | 0% |
| Te streng | 36% | 56% | 6% | 0% | 3% |
| Te soepel | 6% | 56% | 39% | 0% | 0% |
| Goed | 0% | 33% | 64% | 3% | 0% |

Tabel 2.9 Hoe vaak vond u als eerste corrector het correctiewerk van de tweede corrector... (N = 36)

| | Nooit | Soms | Regelmatig | Altijd | Weet ik niet / niet van toepassing |
|------------------------|-------|------|------------|--------|---------------------------------------|
| Slordig | 28% | 64% | 3% | 0% | 6% |
| Niet volgens de normen | 33% | 56% | 11% | 0% | 0% |
| Te streng | 22% | 64% | 11% | 0% | 3% |
| Te soepel | 11% | 67% | 19% | 0% | 3% |
| Goed | 6% | 11% | 81% | 3% | 0% |

⁷ Het gaat hier om het correctiewerk van de eerste corrector als de respondent de tweede corrector was en het correctiewerk van de tweede corrector als de respondent de eerste corrector was. De respondenten beoordelen hier dus niet hun eigen correctiewerk als eerste en tweede corrector

3 Uitvoering van de pilotvarianten

3.1 Inleiding: varianten en omkering

Zoals we ook in de inleiding hebben beschreven bestond deze pilot tweede correctie uit drie varianten:

- Variant 1: scholen bedenken zelf een oplossing om de werkdruk bij docenten tijdens de examenperiode te verminderen
- Variant 2: docenten kijken bij de tweede correctie van de examens alleen een steekproef na. Ze mogen zelf bepalen hoe ze die steekproef trekken
- Variant 3: de eerste en tweede correctie vinden gelijktijdig plaats.

Daarnaast geldt voor alle drie varianten dat de eerste en de tweede correctie zijn omgedraaid. Dat betekent dat de gecommiteerde de examens als eerste nakijkt en de examinator doet dat als tweede. Als docent van een examenklas kijk je de examens van je eigen leerlingen dus als tweede na. In variant 3 speelt dit in minderen mate omdat beide docenten dan tegelijk nakijken. Formeel geldt echter ook daar de gecommiteerde als eerste corrector en de examinator als tweede corrector.

In dit hoofdstuk beschrijven we hoe de pilot is verlopen met betrekking tot de omkering en de varianten.

3.2 De uitvoering van de pilot op schoolniveau

De scholen in deze pilot vertellen in de interviews dat ze meedoen omdat ze het belangrijk vinden dat er gekeken wordt hoe de correctie van de examens beter vorm gegeven kan worden. Bijvoorbeeld omdat ze de afgelopen jaren negatieve ervaringen hebben opgedaan met de kwaliteit van de eerste correctie (te soepel), de kwaliteit van de tweede correctie (niet of niet volledig uitgevoerd), de indruk zelf altijd strenger te oordelen dan andere scholen en/of de werkdruk tijdens de examenperiode (te hoog). In deze pilot zagen zij een goede kans om mee te werken aan mogelijke verbeteringen.

“Wij kregen het gevoel onze eigen leerlingen tekort te doen doordat wij wel eerlijk nakijken”, examensecretaris

“Sommige docenten zijn er vooral op uit om een hoog cijfer voor hun leerlingen te halen en kijken daardoor minder goed na”, schoolleider

“De werkdruk is normaal gesproken verschrikkelijk rondom de examens: feestdagen doorwerken, een nachtje doorgaan....”, docent geschiedenis

3.2.1 De rol van de schoolleiding

De meeste schoolleiders geven in de interviews aan dat zij zelf niet zo veel van doen gehad hebben met de pilot. Nadat het besluit tot deelname genomen was, kwamen de taken vooral neer op de docenten, de examensecretaris en de administratie/conciërges. Op de meeste scholen is eerst met de docenten afgestemd over deelname aan de pilot: ‘willen we hier aan mee doen of niet’. Als de docenten niet wilden dan ging het niet door. Ook zijn er scholen waar de schoolleiding tot deelname heeft besloten, maar docenten wel zelf konden kiezen of ze mee wilden doen of niet. Een enkele docent geeft aan dat hij/zij aan de pilot mee moest doen, maar dit hebben we bij de schoolleiding niet terug gehoord. Naast de besluitvorming ten aanzien van deelname aan de pilot en voorlichting aan

docenten daarover geeft een deel van de schoolleiders ook aan zelf betrokken te zijn geweest bij het kopiëren van de examens (zie ook bij rol van de administratie).

“Je vraagt te veel van docenten van bepaalde vakken tijdens de examenperiode. Als school moet je daar wat voor regelen. Maar Dekker moet ook over de brug komen” schoolleider

3.2.2 De rol van de examensecretaris

Net als de schoolleiders geven ook de examensecretarissen in de interviews aan dat de extra werkzaamheden door de pilot voor hen beperkt zijn gebleven. Het belangrijkste voor hen was om er goed op te letten dat de examens in de pilot, in tegenstelling tot de andere examens, eerst naar de andere school gestuurd moesten worden en pas in tweede instantie door de eigen docenten mochten worden nagekeken. Ook was een aantal examensecretarissen betrokken bij het kopiëren van de examens. De meningen over het kopiëren zijn verdeeld: sommigen vonden het erg meevallen, anderen vonden het juist een enorme klus.

“Door de pilot moesten de examenwerken direct na de examens gekopieerd worden. Dit zorgde voor extra belasting en tijdsdruk”, examensecretaris

3.2.3 De rol van de administratie

Voor de administratie liepen een aantal organisatorische zaken anders dan anders. In eerste plaats duurde het lang voordat de pooling van de pilotscholen door DUO rond was, en werden er tot op het laatst wijzigingen doorgevoerd. Dat heeft tot veel onrust en extra werk gezorgd. Op alle scholen wordt dit dan ook als knelpunt in de pilot benoemd. Ook was er op de meeste scholen onduidelijkheid over wie de uitkomsten in Wolf in moest vullen: de examinerator of de gecommitteerde. Vragen van docenten daarover kwamen veelal terecht bij de administratie, die daar ook geen antwoord op had. Op de meeste scholen wordt tijdens de interviews echter aangegeven ‘dat dit soort onduidelijkheden nou eenmaal bij een pilot hoort’. Mocht de pilot worden doorgevoerd, dan gaat men er vanuit dat deze zaken verbeterd worden.

Voor deze pilot is afgesproken dat alle examens van de pilotvakken gekopieerd werden voordat ze naar de gecommitteerde werden gestuurd. Dit werd gedaan om een gevoel van zekerheid en zorgvuldigheid te creëren in de pilot. Voor pilotvariant 3 was het kopiëren noodzakelijk: anders kan er niet gelijktijdig nagekeken worden. Voor de administratie/conciërge was het kopiëren veel werk. Uit zorgvuldigheid moesten er twee personen aanwezig zijn (meestal een conciërge/administratief medewerker en een examensecretaris/lid van de schoolleiding), en moesten alle kopieën worden gecontroleerd op volledigheid. Alle deelnemende scholen gaven aan dat dit nog wel te doen was voor de pilot maar dat het logistiek onmogelijk is om dit voor alle examenvakken te doen. Op de meeste scholen is de repro-afdeling daar te klein voor en/of is er niet genoeg menskracht.

“De leerlingen hebben gewerkt op A3 dubbelzijdig. Dit is gekopieerd naar A3 dubbelzijdig. Dat is wel een risico. A3 wil nog wel eens vastlopen. Je moet er niet aan denken dat er examenwerk in de kreukels vast zit in de kopieermachine”, schoolleider

“Als dit voor elk vak zou moeten, dan is het een enorme logistieke operatie. Je zou dan de repro twee weken voor al het andere werk moeten sluiten en continu iemand extra beschikbaar hebben om alles te controleren”, administratief medewerker

3.3 De uitvoering door docenten

Uiteraard had de pilot vooral gevolgen voor de betrokken docenten werken. Zij kregen zowel te maken met de omkering van de eerste en de tweede correctie als met één van de drie pilotvarianten. Zowel in de vragenlijst na afloop van de examens als in de interviews hebben we de docenten gevraagd naar de uitvoering van de pilot en hun ervaringen daarmee.

We beschrijven hier de uitvoering van de omkering van de eerste en de tweede correctie en van de drie varianten.

3.3.1 Uitvoering van de omkering

In organisatorisch opzicht hebben de docenten zelf niet veel werk gehad van de omkering. De examensecretaris en administratief medewerkers zorgden ervoor dat de examenwerken na afloop van de examens gekopieerd werden en werden verstuurd naar de school van de gecommitteerde. Wat voor docenten wel gevolgen had was dat zij niet meteen de avond na het examen konden beginnen met corrigeren, maar moesten wachten tot de examens die zij als eerste moesten nakijken waren aangekomen. Dat duurde over het algemeen tot twee dagen na de afname van het examen⁸. De pilotdocenten hadden dus minder tijd om de eerste correctie uit te voeren dan docenten die niet meededen aan de pilot.

3.3.2 Uitvoering van variant 1: eigen oplossing

Pilotvariant 1 bestond eruit dat scholen zelf een oplossing mochten bedenken om de werkdruk van docenten tijdens de examenperiode te verlagen. Er deden vier scholen mee aan deze pilotvariant. Uit de interviews bleek dat de volgende oplossingen werden gebruikt:

- Vrijstelling op vier scholen
- Ondersteuning op twee scholen

Hoe er precies vorm werd gegeven aan de vrijstelling en de ondersteuning verschilde sterk per school. We gaan daar hieronder verder op in.

Vrijstelling

De gegeven vrijstelling varieerde van vrijstelling van surveilleren tot vrijstelling van lesgeven en van een paar uur tot de gehele examenperiode:

- Op twee scholen bestond de mogelijkheid voor het uitroosteren tijdens de correctieperiode, maar hier is door de docenten in deze pilotvariant geen gebruik van gemaakt.
- Op één school werden de docenten in deze pilotvariant 4-9 uren uitgeroosterd tijdens de correctieperiode. Zij hebben hun lessen wel zelf voorbereid en die voorbereiding overgedragen aan een vervanger.
- Op één school bestond de vrijstelling uit vrijstelling van surveillance bij de examens.

De verschillen tussen de scholen in deze pilotvariant waren dus groot. De vrijgevallen lessen werden waargenomen door invallers, stagiaires, schoolleiders of collega docenten. Verschillende scholen gaven aan dat het een knelpunt was om tijdig vervanging te regelen en dat dat probleem groter zou worden bij landelijke invoering van de vrijstelling van lestaken.

*“De vrijstelling was superdeluxe! Het nakijken kostte nu eens geen weekenden en avonden”,
docent biologie*

⁸ De examens werden uit veiligheidsoverwegingen doorgaans na schooltijd gekopieerd, waardoor ze pas een dag later verstuurd konden worden. De examens kwamen dan nog een dag later aan op de school van de gecommitteerde.

Ondersteuning

De docenten die gebruik konden maken van ondersteuning kregen die vooral in de vorm van invoer van de examenresultaten. Dit werd bijvoorbeeld door het secretariaat gedaan. Een van de scholen bood de pilotdocenten ondersteuning bij de correctie door assistenten schrijffouten te laten scoren en woorden te laten tellen (dit was overigens een school met docenten uit pilotvariant 3).

Ook in de vragenlijst hebben we gevraagd of de docenten op de één of andere manier (extra) gefaciliteerd worden voor het corrigeren van de examens, vanwege de pilot. Vijf docenten in deze pilot gaven in de vragenlijst aan dat dat het geval is: twee docenten werden zowel voor het werk als examiner als het werk als gecommiteerde gefaciliteerd, drie docenten alleen voor het werk als gecommiteerde. Ook in de vragenlijst wordt aangegeven dat die facilitering bestaat uit vrijstelling van lesuren of surveillance.

Contact met de andere correctoren

Bij het nakijken hebben de docenten contact met de beide docenten waarmee ze ‘gepoold’ zijn. We hebben de docenten in de vragenlijst na de examens gevraagd hoe dat contact verlopen is. De antwoorden van de docenten in variant 1 staan in onderstaande tabel. Hieruit blijkt dat de beide beoordelaars het doorgaans met elkaar eens zijn en dat de gesprekken over de inhoudelijke verschillen in de beoordeling gaan. De examinatoren herkennen zich niet in de stelling dat ze zich met regelmaat niet serieus genomen voelen door de gecommiteerde.

Tabel 3.1 *Mening van de examiner over het overleg met de gecommiteerde in pilotvariant 1 (N=9)*

| | Helemaal mee oneens | Mee oneens | niet mee eens/niet mee oneens | Mee eens | Helemaal mee eens | n.v.t. |
|---|---------------------|------------|-------------------------------|----------|-------------------|--------|
| De gecommiteerde had nuttige aanvullingen op mijn beoordeling | 0% (0) | 11% (1) | 44% (4) | 44% (4) | 0% (0) | 0% (0) |
| De gecommiteerde en ik waren het over het algemeen met elkaar eens over de beoordelingen | 0% (0) | 11% (1) | 11% (1) | 67% (6) | 11% (1) | 0% (0) |
| Overleg met de gecommiteerde leidde tot rechtvaardiger beoordeling van de examens | 0% (0) | 0% (0) | 33% (3) | 56% (5) | 11% (1) | 0% (0) |
| Mijn gesprekken/overleg met de gecommiteerde gingen meestal over inhoudelijke verschillen in de beoordeling | 0% (0) | 0% (0) | 0% (0) | 78% (7) | 22% (2) | 0% (0) |
| Het kwam regelmatig voor dat ik me niet serieus genomen voelde door de gecommiteerde | 67% (6) | 33% (3) | 0% (0) | 0% (0) | 0% (0) | 0% (0) |

Als de examiner en de gecommiteerde het niet met elkaar eens kunnen worden, kunnen ze besluiten om het verschil in scores te middelen. De helft van de docenten in variant 1 geeft aan dat middelen met de gecommiteerde niet nodig was omdat gecommiteerde en examiner het altijd met elkaar eens waren. Eén docent heeft niet gemiddeld, ook al was hij het niet eens met de gecommiteerde. Twee docenten hebben af en toe gemiddeld, en één docent vaak.

De docenten zijn niet alleen examiner van hun eigen leerlingen, maar ook gecommiteerde van de leerlingen van een andere school. In die rol hebben ze ook contact met de examiner van die leerlingen. Hoe is dat overleg verlopen in variant 1? Ook hier geldt dat gecommiteerde en examiner het doorgaans met elkaar eens zijn, dat de gesprekken over de inhoud gaan en dat het niet zo is dat

men zich niet serieus genomen voelt door de examiner. Leidt het overleg ook tot een rechtvaardiger beoordeling? Twee derde van de gecommiteerden in deze pilotvariant vindt van wel.

Tabel 3.2 *Mening van de gecommiteerde over het overleg met de examiner in pilotvariant 1 (N=9)*

| | Helemaal mee oneens | Mee oneens | niet mee eens/niet mee oneens | Mee eens | Helemaal mee eens | n.v.t. |
|--|---------------------|------------|-------------------------------|----------|-------------------|--------|
| De examiner had nuttige aanvullingen op mijn beoordeling | 0% (0) | 11% (1) | 44% (4) | 44% (4) | 0% (0) | 0% (0) |
| De examiner en ik waren het over het algemeen met elkaar eens over de beoordelingen | 0% (0) | 11% (1) | 11% (1) | 56% (5) | 22% (2) | 0% (0) |
| Overleg met de examiner leidde tot rechtvaardiger beoordeling van de examens | 0% (0) | 11% (1) | 22% (2) | 33% (3) | 33% (3) | 0% (0) |
| Mijn gesprekken/overleg met de examiner gingen meestal over inhoudelijke verschillen in de beoordeling | 0% (0) | 0% (0) | 0% (0) | 67% (6) | 33% (3) | 0% (0) |
| Het kwam regelmatig voor dat ik me niet serieus genomen voelde door de examiner | 78% (7) | 22% (2) | 0% (0) | 0% (0) | 0% (0) | 0% (0) |

Ook hier hebben we gevraagd of de gecommiteerde vaak gemiddeld heeft met de examiner. Zes personen geven aan dat dat niet het geval was omdat ze het met elkaar eens waren. Twee gecommiteerden hebben niet gemiddeld, ook al waren ze het niet eens met de examiner. Eén persoon geeft aan vaak over te zijn gegaan tot het midden van scores.

Heeft de pilot er toe geleid dat het contact met de examiner en gecommiteerde van de andere scholen anders verliep dan anders? In pilotvariant 1 zeggen drie docenten in de vragenlijst dat het contact met de gecommiteerde anders verliep en ook drie docenten vinden dat het gesprek met de examiner anders liep. "Het gesprek verloopt anders omdat je voor je eigen leerlingen vooral graag punten erbij wilt hebben en niet zo geïnteresseerd bent in punten eraf". Dit is niet zozeer een gevolg van pilotvariant1 an sich, maar van de omkering die in alle pilotvarianten plaatsvond. In hoofdstuk 4 (uitkomsten) gaan we hier verder op in.

3.3.3 Uitvoering van variant 2: steekproef trekken

De docenten in deze pilotvariant mochten zelf bepalen hoe ze een steekproef zouden trekken bij de tweede correctie; de examens van hun eigen leerlingen. Een aantal docenten vond het lastig om te bepalen hoe de steekproef op een goede manier te trekken, waardoor het trekken van de steekproef tijd kostte. Zij hadden liever van tevoren richtlijnen ontvangen. Eén van de docenten merkt echter terecht op dat je juist niet van tevoren bekend moet maken hoe de steekproef er uit ziet: het trekken van een steekproef heeft echter geen zin als de eerste corrector weet op welke vragen gelet zal worden?

De steekproeven zijn op de volgende manieren getrokken:

- De eerste vijf open vragen en de samenvatting.
- Die vragen waarover inhoudelijk gezien discussie zou kunnen ontstaan met de gecommiteerde (vier in totaal) en de samenvatting.
- Een willekeurige steekproef van leerlingen.

- De eerste tien leerlingen en bij alle leerlingen die vragen waarover veel discussie was in de kringen vakbesprekingen.
- De eerste vijf leerlingen en vervolgens bij alle leerlingen die vragen waarin de examiner afweek van de eerste corrector.
- De eerste vijf leerlingen.
- De eerste en de laatste vraag en verder één vraag van alle verschillende typen vragen in het examen.

Vervolgens hebben de meeste docenten alle examens nog volledig nagekeken. Daarbij zagen ze over het algemeen dat er geen grote verschillen meer gevonden werden tussen de steekproef en de volledige correctie. In die zin lijkt een steekproef te volstaan.

“Ik heb nu ervaren dat een steekproef volstaat als de eerste tien examens oké zijn”, docent biologie

Toch zijn er weinig docenten in deze variant voorstander van het trekken van een steekproef. We gaan hier in hoofdstuk 4 verder op in.

“Je zult maar per ongeluk een leerling of vraag hebben verschoven in Wolf of in de meerkeuzelijst”, docent biologie

Uit de vragenlijst blijkt vijf docenten in deze pilotvariant extra gefaciliteerd werden voor deelname aan de pilot. Die facilitering bestond uit vrijstelling van surveillance of lesuren. Deze facilitering zou beschouwd kunnen worden als een combinatie van pilotvariant 2 en pilotvariant 1.

Contact met de andere correctoren

Ook in deze variant hebben we de examinatoren gevraagd hoe het contact met de gecommiteerden is verlopen. Over het algemeen is dat contact goed verlopen, blijkt uit onderstaande tabel

Tabel 3.3 *Mening van de examiner over het overleg met de gecommiteerde in pilotvariant 2 (N=7)*

| | Helemaal mee oneens | Mee oneens | niet mee eens/niet mee oneens | Mee eens | Helemaal mee eens | n.v.t. |
|---|---------------------|------------|-------------------------------|----------|-------------------|---------|
| De gecommiteerde had nuttige aanvullingen op mijn beoordeling | 0% (0) | 0% (0) | 14% (1) | 71% (5) | 0% (0) | 14% (1) |
| De gecommiteerde en ik waren het over het algemeen met elkaar eens over de beoordelingen | 0% | 0% (0) | 0% (0) | 86% (6) | 14% (1) | 0% (0) |
| Overleg met de gecommiteerde leidde tot rechtvaardiger beoordeling van de examens | 0% (0) | 0% (0) | 43% (3) | 43% (3) | 0% (0) | 14% (1) |
| Mijn gesprekken/overleg met de gecommiteerde gingen meestal over inhoudelijke verschillen in de beoordeling | 0% (0) | 0% (0) | 0% (0) | 100% (7) | 0% (0) | 0% (0) |
| Het kwam regelmatig voor dat ik me niet serieus genomen voelde door de gecommiteerde | 71% (5) | 29% (2) | 0% (0) | 0% (0) | 0% (0) | 0% (0) |

Zoals uit bovenstaande tabel al blijkt waren examiner en gecommiteerde het doorgaan met elkaar eens wat betreft de beoordeling. De meeste docenten in variant 2 geven dan ook aan dat ze geen

scores hebben gemiddeld met de gecommiteerde omdat ze het met elkaar eens waren. Twee docenten zeggen dat dit af en toe is gebeurd.

De gecommiteerden in deze pilotvariant zijn wat minder te spreken over de contacten met de examinerator dan andersom. Drie docenten waren het niet altijd met de examinerator eens en eveneens drie docenten zijn het niet eens met de stelling dat overleg met de examinerator tot rechtvaardiger beoordelingen leidt. Opvallend is dat drie van de zeven docenten zich regelmatig niet serieus genomen voelden door de examinerator.

Tabel 3.4 *Mening van de gecommiteerde over het overleg met de examinerator in pilotvariant 2 (N=7)*

| | Helemaal mee oneens | Mee oneens | niet mee eens/niet mee oneens | Mee eens | Helemaal mee eens | n.v.t. |
|--|---------------------|------------|-------------------------------|----------|-------------------|---------|
| De examinerator had nuttige aanvullingen op mijn beoordeling | 0% (0) | 29% (2) | 43% (3) | 14% (1) | 0% (0) | 14% (1) |
| De examinerator en ik waren het over het algemeen met elkaar eens over de beoordelingen | 0% (0) | 43% (3) | 0% (0) | 43% (3) | 14% (1) | 0% (0) |
| Overleg met de examinerator leidde tot rechtvaardiger beoordeling van de examens | 0% (0) | 43% (3) | 43% (3) | 0% (0) | 0% (0) | 14% (0) |
| Mijn gesprekken/overleg met de examinerator gingen meestal over inhoudelijke verschillen in de beoordeling | 0% (0) | 0% (0) | 0% (0) | 86% (6) | 0% (0) | 14% (1) |
| Het kwam regelmatig voor dat ik me niet serieus genomen voelde door de examinerator | 29% (2) | 14% (1) | 0% (0) | 29% (2) | 14% (1) | 14% (1) |

Een middel om geschillen tussen correctoren op te lossen is het middelen van de scores. Drie van de zeven respondenten geven aan dat ze niet gemiddeld hebben omdat ze het altijd met de examinerator eens waren. Twee docenten middelden niet, ook al waren ze het niet eens met de examinerator, en twee docenten middelden af en toe met de examinerator.

De meeste docenten uit variant 2 geven dan ook aan dat hun contact met de andere correctoren dit jaar anders verliep dan in voorgaande jaren. Voor een deel heeft dit te maken met zaken die buiten de pilot liggen (de andere corrector heeft de uitkomsten van de kringbespreking niet gevolgd) of met de omkering (het gesprek verloopt anders omdat het vooral gaat om punten voor eigen leerlingen erbij). Hier gaan we verder op in in hoofdstuk 4.

3.3.4 Uitvoering van variant 3: gelijktijdig nakijken

In deze variant keken de docenten de examens van hun eigen leerlingen en die van de andere leerlingen gelijktijdig na. Ze hadden dus in beide gevallen 'lege examens' voor zich waar nog geen beoordeling van een andere docent op stond. Verschillende docenten waren vooraf van plan om eerst een aantal vragen of leerlingen na te kijken, dan contact met elkaar hebben, en dan weer een aantal vragen of leerlingen na te kijken. Het nakijktempo van docenten bleek echter zozeer te verschillen dat het moeilijk was om dit ook uit te voeren; dat hield een van de twee dan vaak teveel op. Uiteindelijk is het in de meeste gevallen in deze variant zo gegaan dat beide docenten alle examens hebben nagekeken en daarna contact met elkaar hebben gehad. Drie biologiedocenten maakten daarvoor een beoordelingsformulier in Excel waarin ze de leerlingsscores en de argumentatie daarbij in twee kolommen naast elkaar konden zetten. De ingevulde formulieren hebben ze telefonisch met elkaar

besproken. Drie geschiedenisdocenten zijn na correctie van de examens bij elkaar gekomen om de beoordeling te bespreken.

De groep tekendocenten heeft deze variant op een wat andere manier aangepakt. Zij hebben allemaal eerst vijf examens nagekeken en zijn daarna een hele dag bij elkaar gekomen op één van de scholen om te bespreken waar ze tegen aan liepen. Alle afspraken zijn genotuleerd en op basis daarvan heeft elke docent de overige examens (van de eigen leerlingen en de andere leerlingen) nagekeken. Vervolgens hebben examiner en gecommiteerde contact met elkaar gehad.

Contact met de andere correctoren

Bij het nakijken hebben de docenten contact met de beide docenten waarmee ze ‘gepooled’ zijn. We hebben de docenten in de vragenlijst na de examens gevraagd hoe dat contact verlopen is. De antwoorden van de docenten in variant 3 staan in onderstaande tabel.

Tabel 3.5 *Mening van de examiner over het overleg met de gecommiteerde in pilotvariant 3 (N=17)*

| | Helemaal mee oneens | Mee oneens | niet mee eens/niet mee oneens | Mee eens | Helemaal mee eens | n.v.t. |
|---|------------------------|------------|-------------------------------------|----------|----------------------|--------|
| De gecommiteerde had nuttige aanvullingen op mijn beoordeling | 6% (1) | 12% (2) | 41% (7) | 41% (7) | 0% (0) | 0% (0) |
| De gecommiteerde en ik waren het over het algemeen met elkaar eens over de beoordelingen | 6% (1) | 18% (3) | 18% (3) | 41% (7) | 18% (3) | 0% (0) |
| Overleg met de gecommiteerde leidde tot rechtvaardiger beoordeling van de examens | 6% (1) | 18% (3) | 29% (5) | 41% (7) | 6% (1) | 0% (0) |
| Mijn gesprekken/overleg met de gecommiteerde gingen meestal over inhoudelijke verschillen in de beoordeling | 0% (0) | 0% (0) | 18% (3) | 71% (12) | 12% (2) | 0% (0) |
| Het kwam regelmatig voor dat ik me niet serieus genomen voelde door de gecommiteerde | 71% (12) | 18% (3) | 6% (1) | 6% (1) | 0% (0) | 0% (0) |

Niet alle examinatoren in variant 3 waren het eens met de gecommiteerde, blijkt uit bovenstaande tabel. Anders dan in de andere varianten geeft maar een derde aan dat er nooit gemiddeld is omdat beide correctoren het met elkaar eens zijn. Eveneens een derde heeft niet gemiddeld, maar was het niet met de gecommiteerde eens. De overgebleven groep middelde af en toe.

Tabel 3.6 *Mening van de gecommitteerde over het overleg met de examiner in pilotvariant 3 (N=16)*

| | Helemaal mee oneens | Mee oneens | niet mee eens/niet mee oneens | Mee eens | Helemaal mee eens | n.v.t. |
|--|------------------------|------------|-------------------------------------|----------|----------------------|--------|
| De examiner had nuttige aanvullingen op mijn beoordeling | 0% (0) | 13% (2) | 31% (5) | 56% (9) | 0% (0) | 0% (0) |
| De examiner en ik waren het over het algemeen met elkaar eens over de beoordelingen | 0% (0) | 0% (0) | 13% (2) | 63% (10) | 25% (4) | 0% (0) |
| Overleg met de examiner leidde tot rechtvaardiger beoordeling van de examens | 6% (1) | 13% (2) | 38% (6) | 44% (7) | 0% (0) | 0% (0) |
| Mijn gesprekken/overleg met de examiner gingen meestal over inhoudelijke verschillen in de beoordeling | 0% (0) | 6% (1) | 13% (2) | 69% (11) | 6% (1) | 6% (1) |
| Het kwam regelmatig voor dat ik me niet serieus genomen voelde door de examiner | 63% (10) | 31% (5) | 0% (0) | 0% (0) | 0% (0) | 6% (1) |

In variant 3 oordeelt de gecommitteerde over het algemeen wat milder over het overleg met de examiner dan andersom. Dat blijkt ook uit het aantal gevallen waarin gemiddeld is. De helft van de docenten in deze variant geeft aan dat er geen scores gemiddeld zijn omdat men het met elkaar eens was. Een vijfde meldt dat er – ondanks meningsverschillen met de examiner – toch niet gemiddeld is. Een kwart van de gecommitteerden vermeldt dat er af en toe gemiddeld is.

Vrijwel alle docenten in deze variant geven aan dat hun contact met de andere correctoren anders verliep dan andere jaren. Dat is ook logisch, omdat deze groep de examens tegelijkertijd nakeek. Een deel van de docenten ontmoette elkaar om te overleggen, wat nieuw was, maar ook voor anderen verliepen de gesprekken anders omdat je elkaars beoordeling nog niet hebt gezien. We gaan hier in hoofdstuk 4 verder op in.

4 Uitkomsten

4.1 Algemeen oordeel over de pilot

De meeste schoolleiders en docenten geven aan dat zij tevreden zijn over hun deelname aan de pilot. Een enkele docent geeft aan dat de pilot tegenviel en dat hij/zij achteraf gezien liever niet had meegedaan. Dat de overige docenten en schoolleiders wel tevreden zijn over hun deelname wil overigens niet per definitie zeggen dat ze ook positief oordelen over de pilot. Er zijn behoorlijk wat haken en ogen geconstateerd waar we in dit hoofdstuk uitgebreid op in zullen gaan. Ook deze punten geven echter handvatten voor verbeteringen in de examenprocedure.

Kwaliteit van de beoordeling

We hebben de docenten na de examens gevraagd hoe zij de kwaliteit van de eerste en tweede correctie hebben ervaren van de docenten waar zij mee gepoold waren. Immers: er wordt nog al eens verondersteld dat de eerste correctie te soepel wordt gedaan en de tweede correctie niet of onvolledig. Ook in de interviews in dit onderzoek hebben we dat teruggehoord. Wat rapporteren de pilotdocenten daarover na afloop van de examens? Uit de volgende tabel blijkt dat de examinatoren (heel) tevreden waren over het werk dat de eerste corrector had geleverd. Professionaliteit, zorgvuldigheid en objectiviteit waren volop aanwezig.

Tabel 4.1 Oordeel van de examinerator over de correctie van de gecommiteerde (die in dit geval de eerste correctie uitvoerde) N=33

| | Nooit | Soms | Regelmatig | Altijd | Weet ik niet/Niet van toepassing |
|------------------------|-------|------|------------|--------|----------------------------------|
| Professioneel | 0% | 3% | 18% | 79% | 0% |
| Zorgvuldig | 0% | 9% | 21% | 70% | 0% |
| Objectief | 0% | 0% | 33% | 67% | 0% |
| Rechtvaardig | 0% | 9% | 36% | 55% | 0% |
| Goed | 6% | 12% | 48% | 30% | 0% |
| Niet volgens de normen | 36% | 45% | 9% | 9% | 0% |
| Te streng | 24% | 58% | 15% | 3% | 0% |
| Slordig | 58% | 33% | 6% | 3% | 0% |
| Te soepel | 39% | 48% | 9% | 0% | 0% |

Docenten konden als ze wilden tekst en uitleg bij hun oordeel geven en negen docenten hebben dat gedaan. In hun toelichting verwijzen enkele docenten naar het feit dat er nu eenmaal te twisten valt over de interpretatie van formuleringen van leerlingen (“bij open vragen en zelf geformuleerde antwoorden bestaat altijd een grijs gebied van mogelijkheden”). Ook het antwoordmodel gaf aanleiding voor discussie tussen de beide examendocenten; een docent vond dat het antwoordmodel te veel aanleiding gaf voor discussie over wat er wel en niet goed gerekend kon worden en een ander vond dat het model door de examinerator veel te strak werd gehanteerd. Een docent die tevreden was over het werk van zijn collega schreef: “De gecommiteerde heeft het werk objectief en professioneel gedaan. Ik heb vooral gekeken waar ik nog een puntje extra kon verdienen voor mijn leerlingen...”

Op vergelijkbare wijze hebben we de gecommiteerden ook gevraagd naar hun oordeel over het correctiewerk van de eigen docent die dus de tweede correctie uitvoerde. De oordelen zijn nu iets gematigder, maar nog steeds vindt ruim de helft tot drie kwart van de docenten dat professionaliteit, objectiviteit, zorgvuldigheid en rechtvaardigheid ‘altijd’ aanwezig waren in het correctiewerk van hun collega.

Tabel 4.2 Oordeel van de gecommiteerde over de correctie van de examiner (die in dit geval de tweede correctie uitvoerde) N=32

| | Nooit | Soms | Regelmatig | Altijd | Weet ik niet/Niet van toepassing |
|------------------------|-------|------|------------|--------|----------------------------------|
| Professioneel | 0% | 13% | 9% | 75% | 3% |
| Objectief | 3% | 6% | 28% | 59% | 3% |
| Zorgvuldig | 0% | 9% | 28% | 59% | 3% |
| Rechtvaardig | 3% | 16% | 19% | 59% | 3% |
| Goed | 3% | 13% | 25% | 50% | 3% |
| Slordig | 69% | 19% | 3% | 6% | 3% |
| Niet volgens de normen | 53% | 38% | 0% | 3% | 6% |
| Te soepel | 31% | 44% | 22% | 0% | 3% |
| Te streng | 56% | 41% | 0% | 0% | 3% |

Tevredenheid over het werk van de andere corrector maakt ook dat het onderlinge contact na afloop soepel verloopt. Beide correctoren zijn het dan telefonisch snel eens en hoeven slechts over zeer kleine verschillen in beoordeling te overleggen. “Deze collega leverde werk van hoog niveau. We hadden dus wel marginale verschillen, maar konden die goed onderbouwen. Op het totaal maakte dat weinig uit.” Twee docenten waren kritisch over het verschijnsel dat de examiner alleen maar uit leek te zijn op punten scoren voor zijn eigen leerlingen. Nog lastiger is het als beide correctoren het correctievoorschrift niet op dezelfde manier hanteren, bijvoorbeeld omdat ze de uitkomsten van kringbesprekingen niet of juist wel meenemen in de beoordeling: “De examiner was niet op de kringbijeenkomst geweest en had dingen goed gerekend die wij op de bijeenkomst niet goed vonden en die ook niet volgens het correctievoorschrift waren. Daar moest dus veel aan verbeterd worden.”

Tweede van de docenten geeft aan dat zij dit jaar door de pilot op een andere manier hebben gecorrigeerd dan anders. Voor een groot deel is dat uiteraard inherent aan de omkering van de correctievolgorde en de verschillende varianten. Daar komen we in de volgende paragrafen uitgebreid op terug. Docenten noemden ook veranderingen in hun manier van corrigeren die niet per definitie een gevolg zijn van de pilot. Deze veranderingen noemen we hier:

- “Ik heb alles heel precies nagekeken, zowel de eerste als de tweede correctie. Heel tijdrovend.”
- “De tweede correctie, van mijn eigen leerlingen dus, verliep zeer, zeer consciëntieus.”
- “Ik heb eerst de vergadering van levende Talen bijgewoond en ben daarna pas gaan corrigeren. Dit is goed bevallen.”
- “Ik heb dit jaar meer overleg gevoerd over de correctie met mijn naaste collega dan voorgaande jaren.”

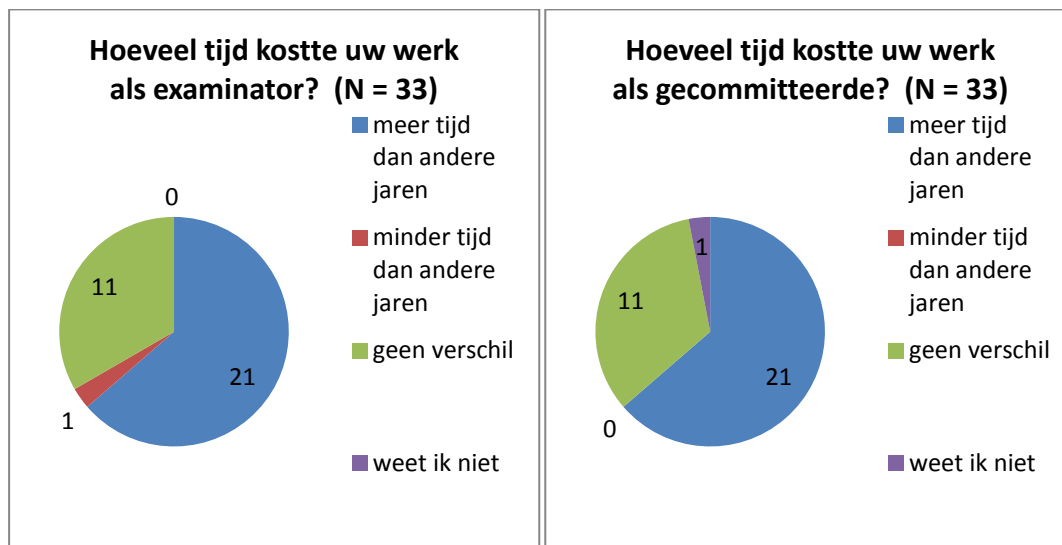
4.2 Werkdruk in de pilot

We hebben op twee verschillende manieren in beeld gebracht hoeveel tijd het de docenten kostte om deel te nemen aan de pilot ten opzichte van andere jaren: in de vragenlijst en met behulp van logboekjes.

Vragenlijst

Ten eerste hebben we de docenten gevraagd globaal in te schatten of deelname aan de pilot invloed heeft gehad op de hoeveelheid tijd die ze nodig hadden voor hun correctiewerk vergeleken met voorgaande jaren. Voor de meeste docenten (21 van de 33) kostte zowel de werkzaamheden als examiner als de werkzaamheden als gecommiteerde meer tijd dan anders (zie hieronder in de cirkeldiagrammen).

Figuur 4.1 Heeft deelname aan de pilot invloed gehad op de hoeveelheid tijd die u nodig had voor uw werk als examinator respectievelijk gecommiteerde? In absolute aantallen.



De docenten gaven uiteenlopende redenen waarom de correcties meer tijd kostten dan andere jaren⁹:

- Er was vooraf al contact over hoe er nagekeken zou worden;
- Veel organisatorische onduidelijkheden, bijvoorbeeld over de invoer in Wolf;
- Langer wachten op de examens doordat deze eerst gekopieerd moesten worden (soms wel tot twee a drie dagen na afloop van het examen);
- De eerste en tweede correcties moesten heel vlot na elkaar uitgevoerd worden;
- Intensievere tweede correctie (“Je kijkt toch zorgvuldiger na”);
- Intensiever eerste correctie (“Je wilt het als eerste corrector voor onbekende leerlingen extra goed doen”);
- Het overleg met de andere corrector duurde langer.

Ondanks het feit dat correctoren meer tijd nodig hadden, geeft drie kwart van hen aan dat ze tijd genoeg hadden voor de correcties als examinator (tweede correctie eigen leerlingen). Vrijwel alle docenten (90%) hadden voldoende tijd voor de correcties als gecommiteerde (eerste correctie andere leerlingen). Docenten die niet voldoende tijd hadden wijten dat o.a. aan:

- Onvoldoende tijd hiervoor binnen de weektaak
- Onduidelijke correctievoorschriften

Naast de vraag of er tijd genoeg was om de examens te corrigeren hebben we bij de docenten ook de werkdruk aan de orde gesteld. 60% van de pilotdocenten gaf aan dat de werkdruk dit jaar tijdens de examens te groot was. Een iets grotere groep (69%) vond dat door deelname aan de pilot de werkdruk groter was dan normaal gesproken.

⁹ De redenen die specifiek te maken hebben met een van de pilotvarianten beschrijven we in de volgende paragrafen bij de desbetreffende variant

Tabel 4.3 Werkdruk tijdens de examenperiode (N = 32)

| | Helemaal mee oneens | Mee oneens | niet mee eens/niet mee oneens | Mee eens | Helemaal mee eens |
|--|---------------------|------------|-------------------------------|----------|-------------------|
| De werkdruk tijdens de examens was dit jaar te groot | 0% | 19% | 22% | 41% | 19% |
| Door deelname aan de pilot was de werkdruk tijdens de examens dit jaar groter dan andere jaren | 6% | 25% | 0% | 41% | 28% |

In de volgende paragrafen splitsen we deze cijfers nog verder uit naar pilotvariant.

Logboekjes

Een tweede manier om zicht te krijgen op de tijdsbesteding van de pilotdocenten ten opzichte van andere jaren was het bijhouden van de logboekjes (zie voor een beschrijving hiervan hoofdstuk 1). In totaal hebben docenten gedurende de examenperiode tien keer het verzoek gekregen om een logboekpagina in te vullen. Er zijn in totaal 39 docenten die ten minste één keer een logboekpagina hebben ingevuld. Dit aantal wisselde sterk per dag, sommigen vulden trouw in, anderen slechts eenmalig.

In de logboekjes konden docenten voor zes verschillende taken aangeven of ze op die dag meer, minder of even veel tijd aan die taak hadden besteed. In onderstaande tabel hebben we de resultaten uit onze analyse van de logboekjes weergegeven. In de linkerkolom staan de zes taken die we de docenten hebben voorgelegd. De percentages (met tussen haakjes de absolute aantallen) geven het aantal keren aan dat is aangekruist of een taak meer, minder of even veel tijd heeft gekost dan andere jaren. Dit percentage gaat dus over de gehele examenperiode en over alle logboekpagina's die zijn ingevuld. Hieruit blijkt dat het aantal logboekpagina's waarin wordt aangegeven dat de examentaken minder tijd kostten dan andere jaren heel beperkt is. Voor alle taken geldt dat ze volgens de meeste docenten even veel of meer tijd dan anders hebben gekost.

Tabel 4.4 Aantal logboekpagina's waarin de tijdsbesteding aan de examentaken wordt beoordeeld ten opzichte van vorige jaren

| | Meer tijd dan anders | Minder tijd dan anders | Evenveel tijd als anders |
|---------------------------------------|----------------------|------------------------|--------------------------|
| Eerste correctie (N = 111) | 58% (64) | 5% (6) | 37% (41) |
| Tweede correctie (N = 92) | 64% (59) | 3% (3) | 33% (30) |
| Overleg met de gecommiteerde (N = 82) | 60% (49) | 4% (3) | 37% (30) |
| Overleg met de examiner (N = 68) | 56% (38) | 3% (2) | 41% (28) |
| Administratieve afhandeling (N = 99) | 46% (46) | 7% (7) | 46% (46) |
| Ander overleg (N = 99) | 46% (46) | 12% (12) | 41% (41) |

Vervolgens hebben we deze gegevens in tabel 4.5 uitgesplitst per variant. In de linkerkolom staan weer de examentaken en in de overige kolommen staan de aantallen logboekpagina's genoteerd in absolute aantallen (omdat sommige aantallen zo klein zijn dat het niet zo zinvol is om ze in percentages weer te geven). Zo valt uit deze tabel af te lezen op hoeveel logboekpagina's docenten uit de drie varianten aangeven dat de betreffende taak ze meer/minder/even veel tijd heeft gekost ten opzichte van andere jaren.

De logboeken van de docenten in variant 3 zijn het meest eenduidig: de examentaken hebben volgens de docenten in deze variant meer tijd gekost dan anders. De logboeken van de docenten in de varianten 1 en 2 laten zien dat deze docenten relatief vaker dan de docenten in variant 3 vinden

dat de taken minder of even veel tijd hebben gekost als anders. Zie tabel 4.5 (waar we absolute aantallen gebruiken vanwege de kleine aantallen).

Tabel 4.5 Aantal logboekpagina's waarin de tijdsbesteding aan de examentaken wordt beoordeeld ten opzichte van vorige jaren *per variant in absolute aantallen*

| | Meer tijd dan anders | | | Minder tijd dan anders | | | Evenveel als anders | | |
|--|----------------------|-----------|-----------|------------------------|-----------|-----------|---------------------|-----------|-----------|
| | Variant 1 | Variant 2 | Variant 3 | Variant 1 | Variant 2 | Variant 3 | Variant 1 | Variant 2 | Variant 3 |
| Eerste correctie N=111 | 10 | 10 | 44 | 1 | 4 | 1 | 13 | 13 | 15 |
| Tweede correctie N = 92 | 5 | 7 | 47 | 3 | 0 | 0 | 7 | 11 | 12 |
| Overleg met de gecommitteerde N = 82 | 4 | 7 | 38 | 2 | 0 | 1 | 1 | 5 | 24 |
| Overleg met de examiner N = 68 | 2 | 4 | 32 | 1 | 0 | 1 | 4 | 6 | 18 |
| Administratieve afhandeling N = 99 | 7 | 10 | 29 | 3 | 0 | 4 | 10 | 14 | 22 |
| Ander overleg N = 99 | 8 | 6 | 32 | 4 | 4 | 4 | 2 | 15 | 24 |

4.3 Het principe van omkering

In alle interviews met de docenten die hebben deelgenomen aan de pilot hebben we uitgebreid gesproken over hun ervaringen met de omkering van de eerste en tweede correctie, los van de pilotvariant waar de docent aan deelnam. We beginnen deze paragraaf met een globaal overzicht waarin we – bij wijze van samenvatting - enige kernpunten uit de interviews hebben gekwantificeerd. De rest van de paragraaf is kwalitatief van aard: we bespreken de uitkomsten van de interviews en lichten deze informatie toe met behulp van citaten en voorbeelden.

Uit het overzicht in tabel blijkt duidelijk dat in de pilot de tijdsdruk door de omkering van de eerste en tweede correctie in ieder geval niet minder werd. Over de vraag of de omkering de examencorrectie objectiever maakt, verschilt de docentengroep van mening, voor- en tegenstanders houden elkaar aardig in evenwicht.

Tabel 4.6 Gevolgen van de omkering zoals benoemd in de interviews (in aantallen)*

| | Door omkering: meer of minder tijds- en werkdruk? n = 42 | Door omkering: correctie objectiever? n = 37 |
|---------------|---|--|
| Nederlands | Meer: 9 Minder: 1 Gelijk: 5 Onbekend: 1 | Ja: 5 Nee: 7 Gelijk: 4 Onbekend: 0 |
| Biologie | Meer: 5 Minder: 0 Gelijk: 6 Onbekend: 1 | Ja: 5 Nee: 2 Twijfelachtig: 1 Onbekend: 1 Gelijk: 3 |
| Geschiedenis | Meer: 3 Minder: 0 Gelijk: 4 | Ja: 4 Nee: 1 Gelijk: 1 Twijfelachtig: 0 Onbekend: 0 |
| Tekenen | Meer: 4 Minder: 0 Gelijk: 0 | Ja: 1 Nee: 3 Twijfelachtig: 0 Onbekend: 0 |
| Totaal | Meer: 21 Minder: 1 Gelijk: 15 Onbekend: 6 | Ja: 15 Nee: 13 Gelijk: 8 Twijfelachtig: 1 Onbekend: 0 |

* De N in deze tabel kan per kolom verschillen omdat niet alle onderwerpen expliciet in alle interviews aan de orde zijn gekomen. 'Onbekend' betekent in dit verband dat de geïnterviewde het gevraagde niet kan beoordelen

We kunnen stellen dat er uit de interviews een genuanceerd beeld oprijst rond de mening van docenten over omkering van eerste en tweede correctie. Dit genuanceerde beeld zullen we in de rest van deze paragraaf verder uitwerken, door argumenten, voorbeelden en persoonlijke ervaringen van de docenten te beschrijven.

4.3.1 Omkering en tijdsdruk

In de gesprekken met de docenten bleek dat zij om heel verschillende redenen meer of minder werkdruk hebben ervaren door de omkering van de eerste en tweede correctie.

Meer/minder tijdsdruk

Vijftien docenten vinden dat de hoeveelheid tijd die nodig is voor het correctiewerk in de examenperiode in principe niet verandert door de omkering. Immers, het is altijd al de bedoeling dat docenten beide correcties integraal uitvoeren en dat is bij omkering nog steeds het geval. Veel docenten uit deze pilot laten weten dat ze de tweede correctie altijd al goed en volledig hebben uitgevoerd. Voor deze groep docenten was er dus geen verschil in het aantal uren dat ze in deze pilot besteed hebben aan het correctiewerk.

Een grotere groep van 21 docenten stelt dat de omkering in de pilot zorgde voor meer tijdsdruk. Zij verwijzen daarbij vooral naar de tijd die verloren gaat door het kopiëren en verzenden van de examens. "Je verliest een of twee nakijddagen waardoor de tijdsdruk groter wordt." Een klein aantal docenten wijt die grotere druk aan de praktische problemen rond de pilot, zoals de late duidelijkheid over de pooling en de onduidelijkheid over de invoer van resultaten in Wolf. Slechts enkele docenten noemen dat ze extra tijd kwijt waren aan extra overleg rond de pilot met collega's binnen de school

Alom zijn de docenten in de pilot er wel van overtuigd dat de omkering van eerste en tweede correctie garandeert dat het werk van alle leerlingen twee keer volledig gecorrigeerd wordt. “Correctoren worden gedwongen ook de tweede correctie serieus uit te voeren. Het werk van je eigen leerlingen checken, dat doe je wel goed natuurlijk.” Voor docenten die gewend zijn de tweede correctie niet integraal uit te voeren, levert omkering dus meer tijdsdruk op.

Stress en gevoel

Veel docenten geven in de gesprekken aan dat de omkering ook invloed had op hun gevoelsmatige beleving van het correctiewerk. Een terugkerend geluid was dat de omkering dan misschien niet zorgde voor tijdswinst, maar wel ongedwongener, minder stressvol was en daardoor taakverlichtend, “en dat is ook veel waard”. Zo vertelt een docent geschiedenis waarom hij de omkering als “relaxter” heeft ervaren. “Je kijkt vreemde leerlingen na en dat geeft veel rust. Je eigen leerlingen nakijken geeft een bepaald soort stress, je merkt bij het nakijken ‘o jee, dit gaat mis’ of je denkt steeds ‘hij kan toch beter...’”. Ook het besef dat het oordeel over je leerlingen al is geveld, zorgt ervoor dat docenten met minder gewetensconflicten te kampen hebben bij het nakijken. Zo ook voor deze docent Nederlands: “Hét grote voordeel vind ik dat ik niet meer met een knoop in mijn maag heb zitten nakijken. Het is gevoelsmatig prettiger als een ander beslist over je leerlingen, want een knoop bevestigen is echt anders dan ‘m zelf moeten doorhakken”.

Andere docenten ervaren juist negatieve gevoelens door de omkering van de correcties. Zij geven aan het moeilijk te vinden de controle uit handen te moeten geven en vinden dat de omkering stress oplevert omdat je niet eerst zelf kunt handelen en moet afwachten. Een docent heeft de omkering zelfs ervaren als “de leerlingen aan de goden overleveren”. Deze negatieve gevoelens worden groter als de docenten vinden dat de eerste corrector het werk kwalitatief niet goed heeft gedaan of als er, zoals dit jaar bij Nederlands, veel commotie over de kwaliteit van het eindexamen en correctievoorschrift ontstond.

4.3.2 Omkering en objectiviteit

Garandeert de omkering een objectievere examencorrectie? Daarover zijn de meningen verdeeld – zoals tabel 4.6 laat zien.

Wel objectiever

De pilotdocenten die vinden dat de omkering zorgt voor grotere objectiviteit, verwijzen naar het mechanisme dat de omkering dwingt tot twee keer volledig nakijken en daarmee dus in het belang is van de leerlingen. Zij veronderstellen dat iedere docent het werk van zijn eigen leerlingen bij de tweede correctie ook in zijn geheel zal willen corrigeren. Daarmee wordt de kans groter dat examenleerlingen de twee volledige correctierondes krijgen waar ze recht op hebben. En die twee correctierondes zijn volgens deze docenten zeker nodig - immers, iedereen kan fouten maken of zich vergissen. Zeker als correctiewerk onder tijdsdruk, na een dag lesgeven of in de nachtelijke uren wordt uitgevoerd.

Een belangrijk argument dat deze docenten noemen is daarnaast dat zij hebben gemerkt dat ze de eerste correctie op het werk van voor hen onbekende leerlingen in de pilot kwalitatief beter hebben uitgevoerd dan anders. Ze merken op dat het gemakkelijker was om zich sec aan het correctievoorschrift te houden en daarbij niet beïnvloed te worden door emoties en achtergrondkennis over de leerlingen. Want bij je eigen leerlingen speelt achtergrondkennis toch een rol, zeggen verschillende docenten: “Je kent de leerlingen, en dat speelt altijd mee, of je het nou wilt of niet. Je hebt toch een band met ze.” Het ontbreken van emoties bij de eerste correctie (zoals teleurstelling als iets slecht is of vreugde wanneer een leerling het goed heeft gedaan) maakt deze correctie per definitie eerlijker en objectiever volgens deze docenten.

Docenten kijken op heel verschillende manieren naar de objectiviteit van hun eigen correctiewerk, zo hebben we gemerkt tijdens de interviews. Er zijn docenten die aangeven dat ze altijd objectief en volgens het antwoordmodel nakijken, of het nou om 'vreemde' leerlingen of om de eigen leerlingen gaat. Een docent vertelt van tevoren wel wat huiverig te zijn geweest voor het correctiewerk van 'vreemde' leerlingen. "Ik had verwacht dat het moeilijk zou zijn om in de eerste ronde het werk van andere leerlingen na te kijken. Moeilijker omdat je zelf ook nog in het examen moet komen en je niet zomaar begrijpt wat andere leerlingen bedoelen. Bij je eigen leerlingen is dat gemakkelijker om dat je meer gewend bent aan de manier waarop ze dingen opschrijven. In de praktijk bleek het niets uit te maken. Ik begreep de antwoorden van de andere leerlingen net zo goed als die van mijn eigen leerlingen."

Er zijn ook docenten die zeggen dat ze het werk van de eigen leerlingen strenger nakijken dan dat van vreemde leerlingen: "Ik geef eerder punten aan andere kinderen. Van mijn eigen leerlingen denk ik 'hé, nou ben ik er klaar mee, weet je het nou nog niet?'. Deze groep docenten wil ook "absoluut voorkomen dat ze beschuldigd worden van het voortrekken van eigen leerlingen". Daarentegen spraken we ook docenten die juist soepeler naar eigen leerlingen kijken, omdat ze hun achtergrond of formuleringen en taalgebruik kennen. Bij het corrigeren speelt voor sommige docenten niet alleen de emotionele betrokkenheid bij de leerlingen een rol, maar ook het gevoel afgerekend te worden op de eigen prestaties als docent. Een docent verwoordt dat als volgt: "Bij je eigen leerlingen betrap je je vaak op gedachten als 'dit weet hij wel, we hebben er zo vaak op geoefend'. Of je voelt in je achterhoofd een soort angst dat je eigen leerlingen het slecht hebben gedaan".

Al met al vindt een aanzienlijk deel van de docenten dat de correctie objectiever verloopt als de hier beschreven motieven geen rol spelen.

Niet objectiever

De docenten die vinden dat de omkering de objectiviteit niet verandert, vinden dat ze zelf de beide correcties altijd al objectief nakijken en hebben de ervaring dat andere correctoren dat doorgaans ook doen. Ze verwijzen naar de professionaliteit van de docent. "Als je je beroep serieus neemt, kijk je altijd goed na". We hoorden ook het argument dat de correctie sowieso altijd afhankelijk is en blijft van de inzet en de taakopvatting van de correctoren, in welke volgorde de correctie ook plaats vindt, "het blijft mensenwerk en interpretatiewerk".

Sommige pilotdocenten hebben de ervaring dat door de omkering de tweede correctie – van de eigen leerlingen – nu minder objectief werd. Zij beschrijven dat ze meer in verdedigende zin hebben gecorrigeerd en dat ze "op zoek gaan naar punten voor de eigen leerlingen". En: "Ik was niet geïnteresseerd in fouten die waren goed gerekend". Dit heeft volgens de docenten ook invloed op het contact met de andere corrector, daar gaan we in de volgende paragraaf uitgebreid op in.

Ten slotte werd ook genoemd dat de objectiviteit van de correctie niet zozeer afhangt van de correctievolgorde, maar van andere factoren. Bijvoorbeeld de kwaliteit van het gesprek tussen examinerator en gecommiteerde wordt door een aantal docenten genoemd: "soms is het meer onderhandelen dan samen tot het juiste antwoord komen". Ook de kwaliteit van het correctievoorschrift en de eenduidigheid daarvan komt vaak ter sprake: "de discussie over de interpretatie van het correctievoorschrift was dit jaar precies hetzelfde als in voorgaande jaren", vertelt een docent tekenen. "De examens moeten minder ruimte bieden in interpretatie door de vraagstelling zo te formuleren dat het duidelijk is wanneer een antwoord fout is". Dit hoorden we niet alleen voor het vak tekenen, maar ook van historici, neerlandici en biologen. De regionale bijeenkomsten spelen hierbij ook een rol. In de 'kringbesprekingen' per regio worden verschillende afspraken gemaakt over de hantering van het correctievoorschrift. In de kring Eindhoven kan het strenger zijn dan in de kring

Amsterdam. “Hoe eerlijk is dat?” vraagt een docent zich af. Bovendien, zeggen docenten: niet alle docenten gebruiken de uitkomsten van de kringbesprekingen, wat ook weer tot onderlinge discussie tussen de correctoren kan leiden.

4.3.3 Omkering en het contact met de andere corrector

De omkering van de eerste en tweede correctie heeft dikwijls ook de aard van het contact tussen beide correctoren beïnvloed, geven docenten aan. Bij sommigen was dat ten positieve. We hoorden in de interviews dat docenten de onderlinge contacten als “minder heftig”, “prettiger” en “relaxter” hebben ervaren. Hoe komt dat? Een docent geschiedenis legt dat als volgt uit: “De invalshoek is anders. Normaal wil de tweede corrector het werk van de eerste corrector naar beneden bijstellen, dat is negatief van insteek. Het werkt irriterend dat de andere corrector het werk van jouw leerlingen naar beneden wil bijstellen. In de pilot was de insteek positief, je probeert als docent argumenten te geven waarom jouw leerlingen meer punten verdienen. Het gesprek kostte meer tijd dan anders, maar de sfeer was goed.”

Anderen hadden heel andere ervaringen en waren minder positief over het overleg met de andere corrector. Het was een lastig gesprek, waarin om elke punt gevochten werd. Dat gevecht werd door sommigen als veel harder ervaren dan anders.

Een aparte situatie ontstaat als de tweede corrector kritischer is op de eigen leerlingen dan de eerste corrector. Enkele docenten vertellen dat ze dat lastig vonden, zoals deze docent Nederlands, die in de positie kwam om te pleiten voor punten eraf bij haar eigen leerlingen, omdat ze vond dat de eerste corrector te soepel had nagekeken. “Je kunt als streng nakijkende docent in een rare positie terecht komen. Het is gemakkelijker om bij vreemde leerlingen punten eraf te praten dan bij je eigen leerlingen. Dan voel je je toch een beetje schuldig naar je eigen leerlingen.”

Ten slotte noemen we nog een praktische factor die zijdelings aan de orde kwam in de gesprekken. Een voordeel bij het overleggen met de andere corrector in deze pilot was dat alle examenwerken gekopieerd zijn, zodat beide correctoren ze voor zich konden hebben bij hun overleg. Dat maakt het overleg met de correctoren een stuk gemakkelijker dan in andere jaren, waarin dat niet het geval was.

4.4 Uitkomsten van de pilotvarianten

We beginnen deze paragraaf steeds met een schematisch overzicht per variant van de informatie uit de interviews. Vervolgens verdiepen we deze globale impressie met informatie uit de interviews en de vragenlijst.

4.4.1 Pilotvariant 1 (eigen oplossing)

Wat waren de specifieke bevindingen van de docenten uit pilotvariant 1, waarin scholen een eigen oplossing voor de werkdruk hebben gezocht? We beginnen met een schematisch overzicht waarin we de informatie uit de interviews hebben gekwantificeerd. Dit lichten we verder toe aan de hand van de uitkomsten van de interviews en de vragenlijst

Tabel 4.7 Gevolgen van pilotvariant 1 zoals benoemd in de interviews (in aantallen)

| Kost pilotvariant meer of minder tijd dan normale examenprocedure? | Leidt pilotvariant tot hogere werkdruk/stress? | Door pilotvariant: correctie nu objectiever? |
|---|---|---|
| Meer: 3 | Ja: 2 | Ja: 2 |
| Minder: 3 | Nee: 4 | Nee: 2 |
| Gelijk: 3 | Gelijk: 2 | Twijfelachtig: 0 |
| Onbekend: 1 | Twijfelachtig: 0 | Onbekend: 6 |
| | Onbekend: 2 | |

Objectiviteit

Twee docenten in deze variant vonden dat de correcties objectiever waren, twee vonden van niet, zo blijkt uit de interviews. Een docent Nederlands van wie het correctiewerk werd uitbesteed aan twee externe correctoren is daar niet zo positief over. Zij vraagt zich af of zij de examens wel goed kunnen beoordelen als ze de leerlingen niet kennen. Een docent geschiedenis voelt om een andere reden niet veel voor het inschakelen van externe correctoren. Het lijkt hem belangrijk dat de examens worden nagekeken door docenten die de stof “van haver tot gort kennen en doorgewerkt hebben gedurende het schooljaar”. Dat is niet gauw in te halen met het doorlezen van de stof. De meest docenten hebben zich er niet over uitgelaten of het nakijken door deze pilotvariant objectiever verloopt, maar zij die dat wel deden denken daar verschillend over.

Tijds- en werkdruk

Uit de interviews blijkt dat docenten die zijn vrijgesteld voor bepaalde taken (zoals surveilleren of uitroosting van lessen) in verband met hun correctiewerkzaamheden daar positief over zijn. Het verlicht volgens hen de tijdsdruk, en ze vinden het ook prettig om aan één stuk door overdag te kunnen nakijken, zonder andere taken tussendoor. Zeker docenten die lesgeven in vakken waarbij de correctie heel veel tijd kost, vinden het rechtvaardig dat zij daarvoor op de en of andere manier gecompenseerd worden. “De zeer scheve verhouding tussen de tijdinvestering van docenten in de verschillende vakken wordt niet altijd erkend door de schoolleiding en in de politiek.”

Uit de vragenlijst blijkt echter dat één van de docenten in deze variant vond dat de correctie als examiner minder tijd kostte dan andere jaren. Vier examinatoren waren meer tijd kwijt en voor vier examinatoren maakte het niet uit. Bij de correctie als gecommiteerde zien we eenzelfde beeld: vier docenten waren meer tijd kwijt, en voor vijf maakte het geen verschil. De docenten die meer tijd kwijt waren gaven aan dat dat kwam door:

- Intensievere tweede correctie
- Zorgvuldiger corrigeren
- Langere telefoongesprekken
- Meer administratie
- Langer wachten op de examens

Desalniettemin hadden op één na alle docenten in deze variant voldoende tijd om na te kijken.

Ondanks het feit dat de docenten in deze variant vrijgesteld werden van bepaalde taken, heeft dat bij de meesten van hen door allerlei oorzaken dus niet geleid tot minder tijdsbesteding. Ook is er een aanzienlijke groep die de werkdruk tijdens de examens te hoog vond.

Tabel 4.8 Werkdruk tijdens de examenperiode

| | Helemaal mee oneens | Mee oneens | niet mee eens/niet mee oneens | Mee eens | Helemaal mee eens |
|--|---------------------|------------|-------------------------------|----------|-------------------|
| De werkdruk tijdens de examens was dit jaar te groot | 11% | 33% | 11% | 33% | 11% |
| Door deelname aan de pilot was de werkdruk tijdens de examens dit jaar groter dan andere jaren | 22% | 44% | 0% | 33% | 0% |

4.4.2 Pilotvariant 2 (steekproef)

Tabel 4.9 Gevolgen van pilotvariant 2 zoals benoemd in de interviews(in aantallen)

| Kost pilotvariant meer of minder tijd dan normale examenprocedure? | Leidt pilotvariant tot hogere werkdruk/stress? | Door pilotvariant: correctie nu objectiever? |
|---|---|---|
| Meer 3 | Ja: 2 | Ja: 0 |
| Minder: 0 | Nee: 0 | Nee: 5 |
| Gelijk: 2 | Gelijk: 3 | Twijfelachtig: 0 |
| Onbekend 3 | Twijfelachtig: 1 | Onbekend: 3 |
| | Onbekend: 2 | |

Volledigheid en objectiviteit

Het uitvoeren van de tweede correctie door middel van het trekken van een steekproef kan rekenen op nogal wat verzet van de docenten. Sommigen weigerden dit te uit te voeren of moesten van hun schoolleiding na het trekken van de steekproef alsnog het hele examen nakijken. De belangrijkste reden voor deze docenten en schoolleidingen is dat "leerlingen het verdienen dat alles twee keer wordt nagekeken. Dat is juist het doel van de tweede correctie." Docenten geven aan dat fouten die gemaakt worden bij de eerste correctie met een steekproef niet met zekerheid kunnen niet worden opgevangen in de tweede correctie.

Een docente Nederlands vond de variant met de steekproef een onmogelijke opgave en betoogt: "Ik doe nooit een steekproef, ook niet bij vreemde leerlingen. Iedere docent kan nu eenmaal fouten en vergissingen maken, dat is menselijkerwijs niet te voorkomen." Ze geeft als voorbeeld dat ze ooit bij een tweede correctie ontdekte dat een docent was vergeten de punten mee te nemen die een leerling had gekregen voor werk op een kladblaadje. "Bij een steekproef had ik dat zeker gemist!". Anderen noemen ook het verkeerd overnemen van de meerkeuze antwoorden of het invullen in Wolf: het komt wel eens voor dat een docent zich een rij of een kolom vergist waardoor de antwoorden niet bij de juiste vraag of de juiste leerling terechtkomen. "De eerste corrector bleek de punten niet goed opgeteld te hebben". Dat soort fouten haal je er met een steekproef niet uit.

Ook zijn er docenten die vinden dat een steekproef kan volstaan, als je deze goed trekt. "Hij moet dan niet van tevoren vastgesteld zijn, zodat het voor de andere docent niet te voorspellen is waar in de tweede correctie op gelet gaat worden", geeft een geschiedenisdocent aan.

Geen van de docenten vond dat de correctie objectiever wordt door het trekken van een steekproef.

Tijdsdruk en werkdruk

Uit de vragenlijst blijkt dat vier examinatoren in deze variant waren meer tijd kwijt voor de correctie als examiner dan voorgaande jaren en voor drie examinatoren maakte het niet uit. Bij de correctie als

gecommitteerde zien we het omgekeerde: drie docenten waren meer tijd kwijt, en voor vier maakte het geen verschil. De docenten die meer tijd kwijt waren gaven aan dat dat kwam door:

- Organisatorische onduidelijkheden
- Vooraf al contact met de andere correctoren
- Alles twee keer helemaal nakijken
- Pas later kunnen beginnen met corrigeren door het kopiëren
- Vragenlijsten en interviews
- Extra administratieve handelingen in WOLF
- Zorgvuldiger gewerkt

Desalniettemin hadden op twee na alle docenten in deze variant voldoende tijd om na te kijken. Wel vindt ruim de helft dat de werkdruk dit jaar tijdens de examens te groot was en dat de werkdruk door deelname aan de pilot extra hoog was.

Tabel 4.10 *Werkdruk tijdens de examenperiode*

| | Helemaal mee oneens | Mee oneens | niet mee eens/niet mee oneens | Mee eens | Helemaal mee eens |
|--|---------------------|------------|-------------------------------|----------|-------------------|
| De werkdruk tijdens de examens was dit jaar te groot | 0% | 29% | 14% | 57% | 0% |
| Door deelname aan de pilot was de werkdruk tijdens de examens dit jaar groter dan andere jaren | 0% | 43% | 0% | 43% | 14% |

Ook uit de interviews blijkt dat het trekken van een steekproef bij geen van de docenten in deze variant leidt tot substantieel minder tijdsbesteding gedurende de examenperiode. Voor een deel heeft dit te maken met deelname aan de pilot en met de gevolgen van de omkering. Daar komt bij dat de meeste docenten (en scholen) in de pilot principiële bezwaren hebben tegen het trekken van een steekproef en de correctie volgens de docenten niet objectiever wordt.

4.4.3 Pilotvariant 3 (gelijktijdige correctie)

Tabel 4.11 *Gevolgen van pilotvariant 3 zoals benoemd in de interviews (in aantallen)*

| Kost pilotvariant meer of minder tijd dan normale examenprocedure? | Leidt pilotvariant tot hogere werkdruk/stress? | Door pilotvariant: correctie nu objectiever? |
|---|---|---|
| Meer: 17 | Ja: 14 | Ja: 7 |
| Minder: 0 | Nee: 3 | Nee: 11 |
| Gelijk: 3 | Twijfelachtig: 2 | Twijfelachtig: 0 |
| Onbekend: 0 | Gelijk: 2 | Onbekend: 2 |
| Gelijk: 1 | Onbekend: 0 | Gelijk: 1 |

Objectiviteit

Uit de interviews blijkt dat zeven docenten in deze variant vinden dat de correctie objectiever is bij gelijktijdig nakijken. “Het nakijken zonder de beoordeling van de andere corrector vind ik ten goede komen aan de kwaliteit van de correctie”. Eén van de docenten in deze pilotvariant geeft aan: “Verschillen in kwaliteit zitten niet zozeer in het omdraaien of gelijktijdig nakijken, maar in personen. Het is altijd de vraag welke collega je treft”. Elf docenten in deze variant vinden dan ook dat de objectiviteit niet groter wordt door gelijktijdig nakijken

Gezamenlijk nakijken

Een aantal docenten in deze pilotvariant heeft de examens gezamenlijk nagekeken. Dit fysiek samen nakijken van de examens heeft volgens hen voor- en nadelen. Als voordeel wordt genoemd dat je gemakkelijk met elkaar communiceert en zo tot inhoudelijke gesprekken komt. Het nadeel is dat je geen ‘tweede’ verhaal meer hebt en het tijd kost om elkaar ergens te ontmoeten.

Tijdsdruk en werkdruk

Bij deze derde pilotvariant benoemen de docenten de grote piekbelasting doordat zij de examens van de eigen leerlingen en van de leerlingen van de andere school allebei nakeken zonder dat er eerst een ander naar had gekeken. “Je bent twee keer eerste corrector”. Bovendien hebben verschillende docenten het als een grote psychologische drempel ervaren om in een keer een dubbele stapel examens na te kijken. Omdat de meeste docenten in deze pilotvariant alleen de fase voor de eerste correctie hebben gebruikt voor beide correcties¹⁰, was de werkdruk vooral in de eerste week hoger dan anders. Maar daarna was het wel rustiger, geeft één van de docenten aan. Een van de docenten vraagt zich af of ze door de hoge piekbelasting in de eerste week wel scherp genoeg was.

Dertien examinatoren in deze variant waren meer tijd kwijt voor de correctie als examinator dan voorgaande jaren. Dat is driekwart van de docenten in deze pilotvariant. Dit percentage ligt flink hoger dan in beide andere varianten (daar is ongeveer de helft meer tijd kwijt dan voorgaande jaren). Voor vijf examinatoren maakte het niet uit. Bij de correctie als gecommiteerde zien we dit nog sterker: 14 docenten waren meer tijd kwijt, en voor de overige drie maakte het geen verschil.

De docenten die meer tijd kwijt waren gaven aan dat dat kwam door:

- Zowel de eerste als de tweede correctie volledig moeten nakijken zonder dat er al een ander naar heeft gekeken. De correctie van een correctie gaat veel sneller
- Zowel de examens van de eigen leerlingen als die van de andere leerlingen tegelijk moeten nakijken (er zit niet even tijd tussen)
- Door de dag waarop we met elkaar hebben overlegd/meer overleg

Toch geeft in deze variant nog ongeveer driekwart van de docenten aan dat ze voldoende tijd hadden voor het nakijken. De docenten die niet voldoende tijd hadden wijten dat vooral aan:

- Onvoldoende tijd binnen de weektaak
- Moeilijk te interpreteren correctievoorschriften
- Deelname aan de pilot

De werkdruk tijdens de examens was dit jaar hoog voor de deelnemers aan deze variant, voor bijna tweederde te hoog. Daarnaast geeft 82% van de docenten aan dat de werkdruk dit jaar hoger was dan andere jaren door deelname aan de pilot.

Tabel 4.12 Werkdruk tijdens de examenperiode

| | Helemaal mee oneens | Mee oneens | niet mee eens/niet mee oneens | Mee eens | Helemaal mee eens |
|--|---------------------|------------|-------------------------------|----------|-------------------|
| De werkdruk tijdens de examens was dit jaar te groot | 0% | 6% | 29% | 35% | 29% |
| Door deelname aan de pilot was de werkdruk tijdens de examens dit jaar groter dan andere jaren | 6% | 6% | 0% | 41% | 41% |

¹⁰ Docenten hadden hier zowel de periode voor de eerste correctie als de periode voor de tweede correctie voor kunnen gebruiken

Al met al leidt deze variant volgens 7 van de 18 deelnemers wel tot objectiever nakijken, maar de negatieve gevolgen voor de tijdsbesteding en werkdruk van de docenten zijn erg groot.

4.5 Knelpunten en successen

Zowel in de interviews als in de vragenlijst hebben we de docenten gevraagd aan te geven wat zij als knelpunten en als successen hebben ervaren in de pilot. We vatten de bevindingen uit de interviews en uit de vragenlijst in deze paragraaf samen. We hebben deze samenvatting als volgt gemaakt. In de vragenlijst (nameting) is in een open vraag gevraagd welke knelpunten en successen docenten hebben ervaren. De antwoorden hierop hebben we gecategoriseerd. Vervolgens hebben we per categorie het aantal gegeven antwoorden geteld. De categorieën worden hieronder in volgorde van het aantal antwoorden beschreven (de categorie met de meeste antwoorden als eerste). De categorieën lichten we toe op basis van de antwoorden op de vragenlijst en gegevens uit de interviews. Sommige knelpunten zijn ook in de voorgaande paragrafen al uitgebreid aan de orde geweest, die noemen we hier kort. Voorbeelden van de letterlijke antwoorden die in de vragenlijst zijn opgeschreven door de respondenten hebben we steeds in een kader geplaatst.

4.5.1 Knelpunten

1. Praktische en logistieke zaken

Zowel in de interviews als uit de open antwoorden in de vragenlijst zijn knelpunten van praktische aard verreweg het meest genoemd. Het ging dan met name om praktische zaken die de pilot met zich meebracht. Het invoeren en importeren van de gegevens in Wolf kostte menigeen veel tijd en frustratie omdat geen rekening was gehouden met de omgekeerde correctievolgorde: “De tweede corrector moet ook lijsten kunnen importeren” en “Het was onduidelijk waar je wat moest invullen en waar je moest tekenen”. Enkele docenten noemden het fraudegevoelig dat de tweede corrector in de pilot de cijfers voor de eigen leerlingen moest invoeren en vervolgens niemand dit meer controleerde. Ingevoerde scores moeten dus altijd ook gecontroleerd worden, want ook al is er geen sprake van fraude of opzet, fouten en vergissingen zijn snel gemaakt volgens de respondenten.

Sommige ondersteuners die de taak hadden de examens te kopiëren, waren daar naar eigen zeggen heel veel tijd mee kwijt. Anderen vonden dat dat wel meeviel – mede afhankelijk van het aantal pilotklassen waar het om ging. In de gesprekken met de schoolleiding wordt aangegeven dat het kopieerwerk na schooltijd ('s avonds) moet gebeuren omdat er anders docenten en leerlingen in en uit kunnen lopen. Bovendien moeten er twee personen bij aanwezig zijn. Al met al vonden scholen dit een grote belasting.

Docenten noemden ook het kopiëren en verzenden van de examens als knelpunt, maar dan vanuit een andere invalshoek, namelijk vertraging en tijdverlies. Sommige docenten hadden te kampen met de nadelen van postvertraging, mede door de feestdagen die in de examenperiode vielen. “Post NL garandeert niet” stelt een examensecretaris. De toch al krappe doorlooptijd werd hierdoor voor sommigen wel erg kort. Voor een uitgebreide bespreking van de pilotbevindingen rond de tijds- en werkdruk voor docenten verwijzen we naar paragraaf 4.3.

Voorbeelden van knelpunten zoals omschreven door docenten: praktische organisatie / logistiek (uit de vragenlijst)

- Het was af en toe onduidelijk hoe wij binnen de pilot moesten handelen. Niet iedereen was bovendien even goed op de hoogte van wat het nu precies inhield of met welk doel ze er aan deelnamen.

- Overdragen wolf gegevens niet geregeld en niet mogelijk. Ad-hoc opgelost.
- De enorm slechte voorbereiding en begeleiding van de pilot. Prutswerk, slecht over nagedacht, gemiste kans.
- tijd niet zelf kunnen indelen/ instructie vooraf was niet goed/niet duidelijk.
- Vertraging bij bezorging.
- tekenen van de lijsten.
- WOLF-bestanden importeren en kopiëren.
- Dat je eerst je werk moet kopiëren.
- Administratieve risico's op fouten doordat alle scores weer opnieuw moeten worden ingevoerd.
- De uiteindelijke bepaling van de score en de controle erop.

2. Kwaliteit correctievoorschriften en examens

Een knelpunt dat weliswaar buiten de directe reikwijdte van de pilot ligt, maar toch door veel docenten is genoemd, betreft het correctievoorschrift. Ten eerste gaat het dan om de kwaliteit van de correctievoorschriften. Veel docenten – van verschillende vakken – klagen erover dat het correctievoorschrift onduidelijk en niet volledig is. “Vaak is op een examenvraag een hele range aan antwoorden mogelijk, maar bestrijkt het correctievoorschrift maar een klein deel van die range”. Een docent gaf aan dat hij worstelde met eisen die aan formuleringen gesteld werden die leerlingen niet altijd zo gebruiken. “Zijn ze dan fout, ook als de betekenis wel hetzelfde is?” Zo kwamen docenten met ettelijke voorbeelden van dilemma's en onduidelijkheden naar aanleiding van de correctievoorschriften.

Ten tweede vormen de uitkomsten van de kring- en vakbesprekingen waarin het examen en het correctievoorschrift wordt besproken een knelpunt, geven docenten aan. Docenten die naar de vakbesprekingen gaan en zich houden aan de afspraken met betrekking tot de correctie die daar worden gemaakt, kunnen een mede-corrector treffen die andere afspraken (bijvoorbeeld uit een andere kring) hanteert. Dat levert onderlinge discussie en dilemma's op waarbij het voor docenten niet altijd duidelijk is wat nu de doorslaggevende factor zou moeten zijn. Maar ook de uitkomsten van de vakbesprekingen zijn volgens docenten niet altijd eenduidig. Een docent Nederlands vertelt regelmatig bij het verslag van de vakbespreking verzucht te hebben “Wat moet ik hier nu weer mee...”

De kringgesprekken en regiobesprekingen komen niet allemaal tot dezelfde uitkomsten. Een biologiedocent vertelt: “Het maakt uit in welke regio je woont voor hoe je bepaalde antwoorden beoordeelt. Dat is dus al niet objectief. Het kan per kring wel $\frac{3}{4}$ punt op het eindcijfer schelen. Dat zit me niet lekker.” Ten slotte wijst een docent geschiedenis erop dat het voor hem veel extra werk op leverde dat de eerste corrector de vakbespreking niet had afgewacht en de eerste correctie al had uitgevoerd voordat de uitkomsten van deze bespreking bekend waren. Die uitkomsten moest hij dus meenemen bij de tweede correctie. Zelf had hij de eerste correctie uitgevoerd inclusief de uitkomsten van de vakbespreking geschiedenis – voor hem dus extra werk.

Naast de kwaliteit van de correctievoorschriften, werd ook de kwaliteit van de examens aan de orde gesteld in de interviews – hoewel door veel minder docenten. Een docent biologie ziet te weinig relatie tussen het vak en de examens: “Het is vaak meer een intelligentietest dan een vakinhoudelijke biologietest. Het doet geen recht aan het complete vak.” Een docent Nederlands vindt het feit dat er op grote schaal discussie is ontstaan over de kwaliteit van het examen Nederlands “zeer kwalijk”. Voor haar is dat ook reden om te vinden dat examencorrectie niet uit handen gegeven kan worden aan derden, zoals aan studenten.

Voorbeelden van knelpunten zoals omschreven door docenten: kwaliteit correctievoorschrift en examen (uit de vragenlijst)

- De gecommiteerde die als eerste het werk nakijkt moet het wel helemaal doen. Dus ook de extra mogelijkheden van de centrale bespreking meenemen
- Door tegelijk nakijken werd de correctie niet beter, het puntenverschil niet minder. Het probleem ligt meer aan de vraagstelling

3. Betrokkenheid

Zoals ook al bleek in de paragraaf 4.3.1 hebben sommige docenten het als nadeel ervaren dat ze door de omkering van de correctie het werk van hun eigen leerlingen pas relatief laat onder ogen krijgen. Ook bij de knelpunten werd dit punt genoemd – zowel in de vragenlijst als in de interviews.

Voorbeelden van knelpunten zoals omschreven door docenten: betrokkenheid (uit de vragenlijst)

- Het feit dat ik mijn eigen leerlingen eerst aan een ander moest 'afstaan'
- Je kijkt met minder emoties na
- Het is toch wel jammer dat je je eigen leerlingen niet nakijkt. Je bent toch erg nieuwsgierig hoe ze het gedaan hebben
- Je voelt je minder betrokken bij de correctie van je eigen leerlingen.

4. Verhouding correctoren

Voor een prettig verloop van het overleg over de eerste en tweede correctie moeten de examendocenten het een beetje treffen met de andere corrector aan wie ze gekoppeld worden, geven docenten aan. Dat geldt in het algemeen en dat gold ook in deze pilot. In individuele gevallen hebben docenten het bijvoorbeeld als knelpunt ervaren als ze een corrector troffen die zich niet coöperatief opstelde in het overleg of die je opbelt op je vrije dag. In deze pilot geldt dus – net als in andere jaren – dat je pech kunt hebben als je een andere corrector treft waar je moeite mee hebt.

Meer specifiek voor de pilot was het knelpunt dat er innerlijke dilemma's kunnen ontstaan als de gecommiteerde soepeler is dan de examiner. Dat betekent dan immers – bij omkering van de correctie - dat je als docent je eigen leerlingen minder punten moet toekennen dan de eerste corrector heeft gedaan. Docenten die in deze situatie terecht kwamen, gaven aan dat ze dit een lastig punt vinden. “Het is lastig wanneer de eerste corrector punten weggeeft in het voordeel van jouw leerlingen. Wat doe je dan als tweede corrector van het werk van je eigen leerlingen? Neem je de punten over of volg je de regels en reken je de fouten alsnog fout?”. Een andere docent stelt een vergelijkbare vraag: “Ik vraag me af of je als docent te veel in het voordeel van je eigen leerlingen nakijkt wanneer de eerste corrector soepel is geweest, bijvoorbeeld in het niet fout rekenen van spelfouten, en jij dat niet verbetert”.

Voorbeelden van knelpunten zoals omschreven door docenten: verhouding tussen correctoren (uit de vragenlijst)

- Wat te doen als de gecommiteerde soepeler is voor je eigen leerlingen dan je zelf zou zijn
- De omgekeerde volgorde is alleen nuttig als een derde partij de tweede corrector is, dan voorkom je het bietsen van punten
- je laat je bij de beoordeling van je eigen leerlingen leiden door datgene wat de eerste corrector heeft toegekend

4.5.2 Successen

Ook bij het bespreken van de succesfactoren in de interviews en de bijbehorende vraag in de vragenlijst, worden successen genoemd die deels al in voorgaande paragrafen zijn besproken. Die laten we in deze paragraaf nog kort de revue passeren; daarnaast gaan we wat dieper in op de succesfactoren die nog niet uitgebreid zijn besproken (collegiale contacten en facilitering).

▪ Objectiviteit

De toegenomen objectiviteit is de meest genoemde succesfactor in interviews en vragenlijst. Ten eerste doordat docenten nu als eerste corrector 'vreemde leerlingen' beoordelen. Maar ook doordat door de omkering de kans groter wordt dat leerlingen de twee integrale correcties krijgen waar ze recht op hebben. Zie paragraaf 4.3.2 voor een uitgebreide bespreking van de betekenis van de pilot voor de objectiviteit.

Voorbeelden van succesfactoren zoals omschreven door docenten: objectiviteit/kwaliteit correctie (uit de vragenlijst)

- Over andere formuleringen hak je makkelijker knopen door als het niet over je eigen leerlingen gaat
- Dat je onafhankelijker nakijkt
- De correctie is op deze manier rechtvaardiger en het komt de kwaliteit van het onderwijs ten goede
- De eerste corrector is objectief en kijkt dus ook objectiever naar het werk. Ik vond dit zelf erg prettig
- Er wordt twee keer serieus naar het werk gekeken
- de tweede correctie van je eigen leerlingen zal in den lande serieuzer gedaan worden
- Er is voorkomen dat mensen werk steekproefsgewijs gingen nakijken bij de tweede correctie
- Het idee (!) dat de tweede correctie aandachtiger verloopt, omdat het eigen leerlingen betreft
- Het maakte niks uit om het werk van wildvreemde leerlingen na te kijken in de eerste ronde, dat had ik niet zo ingeschat.
- Het omdraaien van de beoordeling is volgens mij heel erg goed en nuttig. Misschien moeten er twee onafhankelijken optreden als eerste en tweede corrector?
- Je kijkt veel objectiever naar het werk van de leerlingen. Je kent ze niet, hebt er geen beeld bij. Dat bevordert de kwaliteit van de correctie.
- Je bent denk ik wat objectiever in het nakijken. Je kent de II. niet, dus je weet niet altijd wat de II. bedoelt. Met eigen leerlingen, die je soms wel 4 jaren kent, weet je soms wat deze leerling bedoelt als leerling iets noteert.
- Meer betrokkenheid bij 2e correctie (want dat zijn je eigen II.).
- werk van andere school als eerste nakijken werkt grotere objectiviteit in de hand

▪ Beleving en gevoel

Ook de positieve gevolgen van de omkering voor de beleving en het gevoel zijn veel genoemde succesfactoren. Het feit dat de eerste corrector het werk andermans leerlingen corrigeert, wordt "meer ontspannen" en "ongedwongener" genoemd. Zie verder paragraaf 4.3.1.

Voorbeelden van succesfactoren zoals omschreven door docenten: objectiviteit/kwaliteit correctie (uit de vragenlijst)

- Het is relaxter en zorgvuldiger nakijken
- Je kijkt veel meer ontspannen naar het werk van de leerlingen. Je kent ze niet, hebt er geen beeld bij. Dat is minder belastend op zich.
- meer aandacht
- Gefaseerd nakijken van het examen geeft minder druk

▪ Collegiale contacten

Vrijwel alle docenten die in de pilot betrokken waren bij variant 3, noemden de collegiale contacten als een pluspunt. Het is goed om fysiek bij elkaar te komen, want dat levert een ander soort discussie op dan door de telefoon. “Door de ontmoeting was het gemakkelijker praten.” Docenten noemen ook dat het prettig is om al in een eerder stadium contact met de gecommitteerde te hebben – in plaats van pas als er zich knelpunten voordoen, tijdens of na het nakijken van de examens. “Gezamenlijk nakijken houdt je scherp en leidt tot betere kwaliteit” stelt een docent vast. Door de onderlinge afspraken over wat goed en fout is, kijken de correctoren meer op dezelfde manier na en dat werkt prettig, vinden ze.

Voorbeelden van succesfactoren zoals omschreven door docenten: objectiviteit/kwaliteit correctie (uit de vragenlijst)

- contact met collega's
- Eerder overleg met collega
- minder moeilijke gesprekken met 2e corrector,
- Overleg met de 4 docenten was leuk
- Voor mij was dat het overleg, hoewel dat niet fysiek had gehoeven. Je kunt tegenwoordig veel overleg digitaal (bijvoorbeeld Skype) voeren
- Het vooroverleg voorkomt dat de stellingen betrokken worden.

▪ Facilitering

Ten slotte: de pilot bood de deelnemende scholen de mogelijkheid om docenten te faciliteren voor hun examenwerkzaamheden. Hoewel de meningen verdeeld zijn over of het uitvoeren van eerste en tweede correctie nu eenmaal bij het werk van een examendocent hoort (zie paragraaf 2.3), hebben docenten deze tegemoetkoming zeker gewaardeerd en genoemd als succesfactor in de pilot. De vrijstelling van lessen of surveillance maakte het nu mogelijk dat docenten overdag de examens nakeken, in plaats van 's avonds en in het weekend. Ook de inzet van assistenten die administratieve taken overnamen, zorgden voor een lagere werkdruk volgens de docenten.

Voorbeelden van succesfactoren zoals omschreven door docenten: objectiviteit/kwaliteit correctie (uit de vragenlijst)

- De facilitatie in tijd

5 De toekomst

Als afsluiting van de interviews hebben we de docenten, schoolleiders en examinatoren gevraagd hoe ze de toekomst van de correctie van de examens zien. Is het volgens hen een goed idee om de omkering landelijk in te voeren? Of (een van) de pilotvarianten? De geïnterviewden noemden zelf ook andere gewenste verbeteringen van de examenprocedure. We gaan in de volgende paragrafen verder in op deze onderwerpen.

5.1 Omkering: landelijk uitrollen?

In de interviews hebben we besproken of docenten en schoolleiders de omkering van de eerste en de tweede correctie een verbetering vinden. De meningen hierover zijn verdeeld: 17 respondenten vinden van wel, 12 van niet, en 5 twijfelen (zij zien bijvoorbeeld evenveel voordelen als nadelen). We zien hier ook een duidelijk verschil tussen de vakken: bij biologie vindt het grootste deel van de docenten de omkering een verbetering, bij de andere vakken zijn de meningen meer verdeeld.

Tabel 5.1 Omkering een verbetering? (in aantallen)

| Omkering eerste en tweede correctie een verbetering? n = 37 | |
|--|--|
| Nederlands | Ja: 5 Nee: 7 Twijfelachtig: 2 Onbekend: 0 |
| Biologie | Ja: 7 Nee: 2 Twijfelachtig: 1 Onbekend: 2 |
| Geschiedenis | Ja: 3 Nee: 1 Twijfelachtig: 2 Onbekend: 1 |
| Tekenen | Ja: 2 Nee: 2 Twijfelachtig: 0 Onbekend: 0 |
| Totaal | Ja: 17 Nee: 12 Twijfelachtig: 5 Onbekend: 3 |

Ook op de vraag of de omkering landelijk moet worden uitgerold wordt zowel positief als negatief gereageerd. De docenten die vinden dat de omkering niet ingevoerd moet worden noemen vooral argumenten die met de emotie van het corrigeren te maken hebben:

- “Ik zie het werk van mijn eigen leerlingen graag eerst”;
- “Ik ben gewoon zó benieuwd hoe mijn eigen leerlingen het gedaan hebben”;
- Docenten kunnen het zien als een motie van wantrouwen.

Daarnaast wordt een aantal keer opgemerkt dat veranderingen in de huidige procedure niet nodig zijn als iedereen zijn werk goed zou doen.

Eén van de pilotdocenten geeft aan dat het nog te vroeg is om het landelijk in te voeren. “Daar kun je met ervaringen van tien scholen nog niet veel over zeggen”.

De voorstanders van invoering van de omkering noemen vooral als voordeel dat er dan twee keer integraal wordt nagekeken: “de omkering dwingt tot twee keer integraal nakijken, want iedere docent zal het werk van zijn eigen leerlingen bij de tweede correctie ook in zijn geheel willen corrigeren”. Ook dwingt het correctoren volgens de respondenten om contact met elkaar op te nemen: je volstaat bij je eigen leerlingen niet met een briefje ‘dat het wel oké is’. Daarnaast wordt ook benoemd dat de eerste correctie objectiever verloopt als docenten niet als eerste hun eigen leerlingen nakijken. Een van de docenten geeft daarbij aan dat docenten professioneel genoeg zijn om andere leerlingen goed te beoordelen: “ook andere leerlingen wil je niet laten zakken. Wat dat betreft moet je een beetje vertrouwen hebben in je collega’s”. Een andere docent zegt over de eerste correctie door een andere docent: “ik zou mijn leerlingen daar op trainen en voorbereiden: denk erom, ik kijk niet als eerste naar jullie werk. Zorg dat je alles zo duidelijk mogelijk opschrijft”.

De docenten die twifelen zien zowel voordelen als nadelen, of geven aan dat landelijk uitrollen alleen zinvol is voor bepaalde vakken. Met name vakken met veel open vragen worden dan genoemd.

Zowel voorstanders als tegenstanders van de omkering geven aan dat er, bij eventuele landelijke invoering, nog wel een aantal praktische zaken moeten worden opgelost. De belangrijkste betreft het kopiëren van de gemaakte examens en de vertraging die daar mee ontstaat. Het kopiëren kostte nu voor de pilotvakken al veel tijd. De meeste scholen geven aan dat het niet haalbaar is om dit voor alle vakken, of eventueel alle vakken met veel open vragen te doen. Daar zijn de reproafdelingen op scholen niet op berekend. Bovendien kleven er risico's aan het kopiëren: “er moesten kopieën gemaakt worden van alle examens en dan sluipen er foutjes in. Bij een van de leerlingen miste bijvoorbeeld een examenblad bij de kopieën”. Het kopiëren zorgde er ook voor dat docenten pas later aan het corrigeren kunnen beginnen, met hogere tijdsdruk als gevolg (zoals in eerdere hoofdstukken aangegeven). Mogelijke oplossingen hiervoor zijn volgens de scholen het scannen van de opgaven en die scans mailen naar de betreffende docent (die kan dan eerder aan de slag) of de examens op de computer laten maken. Ook moet het administratieve systeem volgens de scholen bij een landelijke invoering van de omkering zo worden aangepast dat de examinerator als tweede corrector niet degene is die de scores van zijn eigen leerlingen in Wolf invoert. Tot slot wordt meerdere keren aangegeven dat vooral meer tijd zou helpen: als je, met name bij de tweede correctie, meer tijd hebt om na te kijken is de kans ook groter dat deze correctie volledig wordt uitgevoerd. Nu hebben docenten in extreme gevallen, bijvoorbeeld bij een examen dat laat valt en de eerste corrector op het laatst toegestane moment de examens opstuurt, soms maar twee dagen (waarin de andere taken ook gewoon doorgaan) de tijd om deze correctie uit te voeren. Daardoor hebben ze het gevoel ‘niet anders te kunnen’ dan een steekproef te trekken.

5.2 Pilotvarianten: landelijk uitrollen?

Kijken we naar de mening van docenten over het landelijk uitrollen van de pilotvarianten, dan is het beeld voor variant 2 en variant 3 heel duidelijk: de docenten in deze pilot voelen voor het overgrote deel niet voor het landelijk invoeren van deze varianten. In de voorgaande hoofdstukken is uitgebreid aan bod gekomen waarom dat zo is. Een steekproef trekken vindt een groot deel van de docenten eigenlijk niet verantwoord en bovendien levert het volgens hen niet heel veel tijdswinst op. Een aantal docenten die in principe vinden dat een steekproef trekken voldoende zou moeten zijn, vinden om verschillende redenen ook de tijd nog niet rijp voor landelijke invoering.

Het gelijktijdig nakijken op de manier zoals dat in de pilot is uitgevoerd leidde tot piekbelasting, waardoor de meeste docenten het geen goed idee vinden om dit landelijk in te voeren. Ook al geeft een aantal docenten aan dat er wel objectiever wordt nagekeken en vinden die docenten die gezamenlijk hebben nagekeken dat over het algemeen een pluspunt. Het zal bij landelijke invoering

echter niet voor alle docenten die aan elkaar gekoppeld zijn praktisch mogelijk zijn om elkaar te ontmoeten om samen na te kijken, schatten docenten in. Bijvoorbeeld vanwege afstand of verschillende planningen. Drie docenten vinden het wel een goed idee om het gelijktijdig nakijken landelijk in te voeren, maar, wordt daar aan toegevoegd ‘alleen wanneer de termijn van het nakijken wordt opgerekt’.

Een heel ander beeld zien we bij pilotvariant 1. Vijf docenten geven expliciet aan dat het een goed idee is om deze variant landelijk in te voeren. Het gaat dan om vrijstelling van andere taken (zoals lesgeven of surveilleren) waardoor de docent meer tijd heeft voor de correcties van de examens. Dit komt de kwaliteit van de correcties ten goede. Met de vrijstelling hoeven docenten geen weekenden of nachten doorwerken, iets wat veel docenten benoemen als gebruikelijk tijdens de examenperiode. Je kunt je afvragen wat de kwaliteit van die correctie is na een nachtje doorwerken, geven verschillende docenten aan. Een van de respondenten geeft aan dat deze variant gedifferentieerd moet worden uitgerold: in eerste instantie alleen voor ‘die vakken waarvan het nakijken zoveel werk is’.

Schoolleiders kijken genuanceerder tegen deze variant aan. “Voor docenten zijn de vrijstellingen een positief aspect om rustiger na te kijken. Nu is het gelukt om vervanging te organiseren, maar zou dat ook lukken als het om alle docenten zou gaan?”. Dit lijkt een realistische vraag. Een aantal scholen had nu al moeite om voor één of twee vakken tijdens de examenperiode (gekwaliceerde) vervanging te realiseren. Hoe moet dat als dit voor meer klassen en vakken en vooral voor alle scholen zou moeten? Zijn er dan voldoende gekwalificeerde docenten beschikbaar om de lessen te vervangen? Schoolleiders zien dat als een ernstig knelpunt bij landelijke invoering van variant 1. Daar komt bij dat de scholen nu budget kregen om voor de vervanging te betalen. Is een dergelijk budget op grotere schaal beschikbaar, vragen schoolleiders zich af.

Tabel 5.2 Pilotvarianten landelijk invoeren? (in aantallen)

| Het volgende landelijk invoeren? | | | |
|---|--|--|---|
| | Variant 1: eigen maatregel tegen werkdruk | Variant 2: steekproef | Variant 3: gelijktijdig |
| Nederlands | Ja: 1 Nee: 0 Twijfelachtig: 0 Onbekend: 3 | Ja: 0 Nee: 3 Twijfelachtig: 0 Onbekend: 1 | Ja: 0 Nee: 4 Twijfelachtig: 3 Onbekend: 1 |
| Biologie | Ja: 2 Nee: 0 Twijfelachtig: 1 Onbekend: 0 | Ja: 0 Nee: 3 Twijfelachtig: 1 Onbekend: 0 | Ja: 1 Nee: 2 Twijfelachtig: 1 Onbekend: 1 |
| Geschiedenis | Ja: 2 Nee: 1 Twijfelachtig: 0 Onbekend: 1 | Ja: 0 Nee: 0 Twijfelachtig: 0 Onbekend: 1 | Ja: 2 Nee: 1 Twijfelachtig: 0 Onbekend: 0 |
| Tekenen | Ja: 0 Nee: 0 Twijfelachtig: 0 Onbekend: 0 | Ja: 0 Nee: 0 Twijfelachtig: 0 Onbekend: 0 | Ja: 0 Nee: 3 Twijfelachtig: 0 Onbekend: 1 |
| Totaal | Ja: 5 Nee: 1 Twijfelachtig: 1 Onbekend: 4 | Ja: 0 Nee: 6 Twijfelachtig: 1 Onbekend: 2 | Ja: 3 Nee: 10 Twijfelachtig: 4 Onbekend: 3 |

5.3 Andere ideeën voor verbetering van de correctieprocedure

Zowel in de vragenlijst als tijdens de interviews hebben we de docenten en schoolleiders gevraagd of zij zelf andere ideeën hebben voor verbetering van de correctieprocedure. Opvallend was dat in de eerste interviews een behoorlijk aantal docenten uit zichzelf aangaf het een goed idee te vinden als er alleen nog maar anoniem of door twee onbekende docenten nagekeken wordt. Omdat dit in meerdere interviews terugkwam hebben we het in de interviews die nog volgden ook expliciet gevraagd wat docenten hiervan vinden. De resultaten staan in onderstaande tabel.

Tabel 5.3 Examens helemaal niet meer zelf nakijken? (in aantallen)

| Helemaal zelf niet meer nakijken van eigen leerlingen | |
|--|--|
| Nederlands | Ja: 6 Nee: 3 Twijfelachtig: 0 Onbekend: 4 |
| Biologie | Ja: 4 Nee: 1 Twijfelachtig: 1 Onbekend: 6 |
| Geschiedenis | Ja: 4 Nee: 0 Twijfelachtig: 0 Onbekend: 3 |
| Tekenen | Ja: 3 Nee: 1 Twijfelachtig: 0 Onbekend: 0 |
| Totaal | Ja: 17 Nee: 5 Twijfelachtig: 1 Onbekend: 13 |

Uit deze tabel wordt duidelijk dat vijf docenten het niet zien zitten als zijzelf het werk van hun leerlingen niet meer na zouden kijken. Hier spelen voor een deel dezelfde argumenten als bij de omkering een rol: docenten willen graag meteen zien hoe hun eigen leerlingen het hebben gedaan en de connectie met de eigen leerling is er dan niet meer. Docenten geven ook aan dat ze de gemaakte examens ook als feedback ook op hun eigen lessen gebruiken: waar moet ik meer aandacht aan besteden in de les? “Het is toch fijn om te weten wat je leerlingen hebben opgepikt, waar misconcepten zijn. Het examen is toch ook feedback op mijn eigen handelen”. Die feedback zou je volgens sommige docenten niet meer krijgen als je niet zelf de examens van je eigen leerlingen nakijkt. Bovendien kun je de leerling niet vertellen wat hij fout heeft gedaan als hij moet herkansen. Andere docenten zijn het daar niet mee eens en vinden dat je die feedback kunt geven en krijgen als je na de correcties inzage kunt krijgen in de examens van je eigen leerlingen. Tot slot vindt een deel van deze docenten dat het volledig ‘uitbesteden’ van de correcties geen oplossing is voor de huidige gang van zaken (eerste correctie soms te soepel, tweede correctie soms niet volledig): “dan zal er ongetwijfeld net zo veel bagger tussen zitten als nu”

Zeventien docenten vinden het een goed idee als docenten niet meer de examens van hun eigen leerlingen nakijken. Verschillende docenten geven aan dat ze het wel heel moeilijk zouden vinden: “Soms zal ik dan wel gefrustreerd zijn, maar dat is dan maar zo”. Maar volgens deze docenten zou het niet meer zelf nakijken de objectiviteit van de correcties ten goede zou komen. “Waarschijnlijk kost het de leerling een halve punt. De volgende vraag is dan hoe erg dat is. Als er in de norm rekening mee

wordt gehouden is het geen probleem meer”. Een andere docent verwoordt het zo: “helemaal niet meer zelf nakijken lijkt me niet prettig. Maar als ik me kan vinden in de kwaliteit van het examen en het antwoordmodel en de kwaliteit van de correctoren dan is het wel een goede mogelijkheid”. Ook een andere docent benoemt het belang van de kwaliteit van de correctoren: “docenten die de examens dan nakijken zouden daarvoor gecertificeerd moeten zijn, professioneel en integer zijn en geen commercieel belang hebben”. Een van de docenten vindt het een nog beter idee als de twee externe correctoren samen op dezelfde plek de examens nakijken.

Een aantal docenten geeft aan dat ze verwachten dat de besprekingen tussen de twee correctoren makkelijker zullen verlopen: emoties en het vechten voor punten voor je eigen leerlingen spelen geen rol. Het gaat puur om de inhoud.

Naast het helemaal niet meer zelf nakijken van de examens van de eigen leerlingen noemen de docenten verschillende andere opties voor de toekomst. We vatten ze hier samen in een aantal onderwerpen.

Over de correctieprocedure

- Met een grote groep docenten bij elkaar zitten en samen nakijken: “fysieke afspraken zijn beter en meer confronterend”
- Controle op de correctieprocedure: steekproefsgewijs toetsen of de tweede correctie volledig is uitgevoerd of de kwaliteit van de correcties voldoende is, een objectieve toehoorder bij de onderhandelingen tussen beide correctoren
- Meer tussentijdscontact tussen de correctoren, bijvoorbeeld met Skype
- Examentraining voor beginnende docenten
- Assistent inzetten voor woorden tellen, schrijffouten etc.
- Docenten moeten zich meer houden aan het correctievoorschrift, daar niet naar eigen inzicht van afwijken

Over de praktische kant van de zaak:

- Automatisering van een deel van de correctieprocedure: optellen van het totaal aantal punten, corrigeren meerkeuzevragen, invoer in Wolf gebeurt nu handmatig. Het zou tijd schelen en minder foutgevoelig zijn als dit geautomatiseerd kan worden.
- Tweede correcties betalen: “Je krijgt een soort fooi die bijna beledigend is. Soms denk je: als ik er nog meer tijd in ga steken gaat mijn uurloon nog meer naar beneden”.

Over de examens in het algemeen:

- Het centraal examen vervangen door een toelatingsexamen op de universiteit
- Voor bepaalde vakken per module examineren. Bijvoorbeeld bij biologie: iemand die arts wil worden examineer je alleen voor de module “menselijk lichaam”. Iemand die biologie wil studeren doet ook de module “plantkunde” etc.
- Meer ruimte in het examenrooster, met name voor tweede correctie
- De examens vervroegen: “Nu gaat het qua tijd net allemaal goed. En als de Post tegenwerkt helemaal niet”
- Een beter correctievoorschrift dat geen vragen oproept en met minder ruimte voor invulling naar eigen inzicht.
- Betere, betrouwbare en valide examens
- Examens met alleen maar meerkeuzevragen

Welke verbetering ook wordt genoemd, vaak komt terug dat het vooral gaat om (meer) tijd: als er voldoende tijd is om na te kijken, hetzij door vrijstellingen, hetzij door een langere correctieperiode,

dan komt dat de kwaliteit van het nakijkwerk ten goede. Docenten hoeven dan geen nachten door te werken en hebben voldoende tijd om beide correcties volledig uit te voeren.

6 Conclusies

In de voorgaande hoofdstukken hebben we uitgebreid de gang van zaken en uitkomsten beschreven ten aanzien van de omkering van de eerste en tweede correctie en de drie pilotvarianten. Op basis van die hoofdstukken trekken we hier conclusies. Dat doen we aan de hand van de hoofdvraag in dit onderzoek: “Is er in de pilots sprake van een voor docenten minder belastende correctie, zonder concessies te doen aan de kwaliteit hiervan?”. We gaan eerst in op de gevolgen van de pilot op werkdruk en tijdsdruk en daarna op de gevolgen voor de kwaliteit van de correcties. Ook de van de hoofdvraag afgeleide onderzoeksvragen komen daarbij aan bod.

Vooraf maken we nog twee opmerkingen die we belangrijk vinden aan de lezer mee te geven. Ten eerste, het draagvlak voor deze pilot was groot te noemen. De pilotdocenten waren zeer betrokken bij het onderwerp en namen alle tijd om uitgebreid met ons te spreken. Voor sommigen was de reden van deelname aan de pilot dat de kwaliteit van de tweede correctie al jaren een bron van irritatie is, anderen vinden omkering een goed idee dat ze graag eens uit wilden proberen. Maar vrijwel zonder uitzondering zagen alle 39 pilotdocenten het nut en belang van deze pilot in.

Ten tweede, deze pilot bestond uit drie verschillende varianten, waarbij in elke variant ook de eerste en tweede correctie werd omgekeerd. In feite werden dus in elk variant twee dingen uitgeprobeerd: de omkering en de verandering in de specifieke variant. Dat maakt het bij een aantal zaken moeilijk om een helder onderscheid te maken tussen de gevolgen van de omkering en de gevolgen van de specifieke variant: de uitkomsten worden hierdoor soms vertroebeld.

6.1 Conclusies over werkdruk en tijdsdruk

Omkering leidt niet tot minder tijdsdruk

De omkering leidt in deze pilot over het algemeen niet tot een geringere tijdsdruk voor docenten. Een deel van de docenten geeft aan dat de tijdsdruk niet anders was dan voorgaande jaren, voor een ongeveer even groot deel was de tijdsdruk hoger. Die verhoogde tijdsdruk heeft vooral te maken met het feit dat de examens gekopieerd werden voordat ze voor de eerste correctie naar de gecommitteerde gestuurd konden worden. Doordat het kopiëren 's avonds na schooltijd gebeurde konden de examens pas de volgende dag verstuurd worden. Nog een dag later komen ze dan aan op de andere school. Over het algemeen konden de docenten dus pas twee dagen na het examen beginnen met corrigeren, terwijl ze dat normaal gesproken direct na afloop van het examen doen. Daardoor was de beschikbare periode voor het corrigeren korter en de werkdruk dus hoger.

Uiteraard zorgde het kopiëren van de examens sowieso voor een grotere werkdruk in de school: de repro-afdeling moest worden afgesloten of er moest 's avonds (overwerk!) worden gekopieerd, en het kopiëren moest met twee personen gebeuren. De pilotscholen geven aan dat dit voor een paar vakken in een paar klassen nog te doen was, maar ondoenlijk is als dit voor alle klassen/vakken gedaan zou moeten worden. Daar zijn de reproafdelingen op de scholen niet op berekend. We kunnen echter concluderen dat alleen bij pilotvariant 3 kopiëren (of een andere vorm van vermenigvuldigen) echt noodzakelijk is om gelijktijdig te kunnen nakijken, bij varianten 1 en 2 is er geen noodzaak om te kopiëren. In deze pilot is afgesproken om voor alle varianten de examens te kopiëren, bij eventuele landelijke invoering van variant 1 of 2 kan de discussie gevoerd worden in hoeverre het kopiëren van alle examens wenselijk is.

We kunnen dus concluderen dat de omkering in ieder geval niet tot minder tijdsdruk leidt, en voor een deel van de betrokkenen ook niet tot minder werkdruk. Aan de andere kant geeft een behoorlijk deel

van de docenten aan dat de omkering ongedwongener en minder stressvol was. Het geeft deze docenten rust dat er bij de eerste correctie geen emoties en achtergrondkennis over de leerling meespelen. Dat leidt ook tot taakverlichting en minder werkdruk. Aan de andere kant vindt een kleinere groep docenten het juist extra stressvol dat andere docenten eerst naar hun leerlingen kijken. Zij houden graag zelf de controle in handen en raken die nu voor hun gevoel kwijt. Daardoor kan een grotere werkdruk ontstaan.

Vrijstelling of ondersteuning (variant 1) leidt tot minder tijdsdruk

In pilotvariant 1 konden scholen zelf zoeken naar oplossingen om de werkdruk te verminderen. In de meeste gevallen werd die oplossing gezocht in vrijstelling of ondersteuning door anderen. De docenten geven, logischerwijs, aan dat dit inderdaad leidt tot vermindering van de tijdsdruk. In die zin is deze pilot dus succesvol. Daarbij merken we wel op dat er ook docenten in deze pilotvariant zijn die weliswaar een geringere tijdsdruk ervaren, maar die, door allerlei omstandigheden, toch aangeven met een hoge werkdruk te maken te hebben in de examenperiode.

Steekproef (variant 2) leidt niet of nauwelijks tot minder tijdsdruk

Bij de voormeting bleken veel docenten al huiverig te staan ten opzichte van het trekken van een steekproef bij de tweede correctie. Bij de nameting is het aantal tegenstanders van zo'n steekproef nog gegroeid en docenten uit de pilotvariant 2 vormen daarop geen uitzondering. Anders dan vooraf verwacht leidt het trekken van een steekproef bij de tweede correctie niet of nauwelijks tot vermindering van de tijdsdruk en (dus) ook niet van de werkdruk. Dit kwam doordat de docenten tijd nodig hadden voor het op een goede manier trekken van een steekproef, en doordat de docenten in deze pilot na het trekken van de steekproef de examens ook nog volledig hebben nagekeken. Verschillende docenten in deze pilot vonden het namelijk principieel niet juist of niet prettig om een steekproef te trekken (op hun eigen leerlingen). Dat leidt tot meer stressgevoelens, en daardoor mogelijk tot verhoging van de werkdruk.

Gelijktijdig nakijken leidt tot grotere tijds- en werkdruk

Variant 3, waarin docenten gelijktijdig hebben nagekeken, leidt overduidelijk tot een grote toename in de tijdsbesteding tijdens de correctieperiode en tot een grote piekbelasting in de eerste week na het examen. De grotere tijdsbesteding komt doordat docenten voor zowel de eigen leerlingen als de andere leerlingen een 'blanco' examen moeten nakijken dat nog niet door een ander is nagekeken. De grote piekbelasting is vooral ontstaan doordat de docenten in deze variant beide correcties in de periode van de eerste correctie uitvoeren (in plaats van ook de periode voor de tweede correctie daar bij te betrekken). Er is hier dus geen sprake van een minder belastende correctie.

6.2 Conclusies over de kwaliteit van de correcties

Omkering leidt tot een vollediger tweede correctie, maar niet per se tot een objectievere

Leidt de omkering tot een betere kwaliteit van de correctie van de examens? Vrijwel alle deelnemers aan de pilot zijn er van overtuigd dat de omkering garandeert dat de examens van alle leerlingen twee keer volledig gecorrigeerd worden: het werk van je eigen leerlingen checken, dat doe je goed. Daarnaast lijkt het er op dat in elk geval de eerste correctie objectiever wordt uitgevoerd: als je leerlingen niet kent kun je niet bewust of onbewust rekening houden met hun achtergrond en moet je puur uitgaan van de antwoorden die gegeven worden. Dit bevestigt de bevinding die we al bij de voormeting zagen, namelijk dat een meerderheid van de docenten toen al vond dat de beoordeling van het examenwerk objectiever wordt als docenten niet de eerste maar de tweede correctie uitvoeren van het werk van hun eigen leerlingen.

Voor de tweede correctie ligt dit genuanceerder. Deze correctie wordt weliswaar volledig uitgevoerd, maar het is niet zonder meer zo dat de kwaliteit van die correctie ook beter is. Bij omkering speelt in de tweede correctie juist mee dat docenten de achtergrond van leerlingen mee laten wegen, al dan niet bewust, en dat docenten vooral met de gecommiteerde praten over punten erbij voor hun leerlingen en niet over punten eraf. Aan de andere kant zijn er docenten die aangeven dat ze zich makkelijker afsluiten voor emoties en achtergrondkennis over leerlingen, juist omdat een andere docent al naar het examenwerk van die leerlingen heeft gekeken. Zij vinden het minder stressvol dat ze het oordeel niet zelf hoeven te vellen en daar dus ook niet over in spanning hoeven te zitten. Ten aanzien van de tweede correctie kunnen we dus concluderen dat die door de omkering over het algemeen volledig wordt uitgevoerd, iets waarvan docenten vinden dat leerlingen daar recht op hebben, zo bleek al bij de voormeting. Een volledige tweede correctie wil echter niet per definitie zeggen dat die daarmee ook gegarandeerd van goede kwaliteit is.

Vrijstelling (variant 1) kan leiden tot tot betere kwaliteit

Leidt vrijstelling of ondersteuning tot een betere beoordeling? Daar kunnen we in de vragenlijsten, logboekjes en interviews geen duidelijke aanwijzingen voor vinden. Wel is het zo dat docenten (ook bij de voormeting al) vaak aangeven dat ze in de huidige procedure niet voldoende tijd hebben om de examens zo na te kijken als ze graag zouden willen, en dat ze nachten en weekenden moeten doorwerken. De vrijstelling die de docenten in deze pilotvariant kregen zorgde ervoor dat ze meer tijd hadden om na te kijken en ook op prettiger tijdstippen. Er mag verondersteld worden dat dat ook de kwaliteit van de correctie ten goede komt, zeker in combinatie met de omkering.

Steekproef (variant 2) brengt risico's voor kwaliteit met zich mee

Het trekken van een steekproef leidt er niet toe dat de correcties objectiever zijn, al zijn er ook geen aanwijzingen dat de objectiviteit minder zou zijn. Of de kwaliteit van de correctie gelijk blijft is niet eenduidig aan te geven. De meeste docenten in deze pilot geven aan dat het voor het totale puntenaantal niet veel uitmaakt of je een goede steekproef trekt of integraal nakijkt, maar het risico dat je een (grote) fout mist is altijd aanwezig. Dat is vooral schadelijk als er fouten in de optelling van de punten zijn gemaakt of als er bij het invoeren van meerkeuzevragen of van de punten kolommen of rijen zijn verschoven.

Gelijktijdig nakijken (variant 3) is objectiever

Bij gelijktijdig nakijken kun je niet zien hoe een andere docent de antwoorden heeft beoordeeld. Je voert dus eigenlijk twee eerste correcties uit. Dat maakt de correctie objectiever. Ook vindt een deel van de docenten dat het fysiek samen nakijken voordelen heeft: het komt de kwaliteit van het overleg tussen de docenten ten goede en daarmee ook de kwaliteit van de beoordeling.

6.3 Landelijk invoeren?

Wat kunnen we op basis van bovenstaande conclusies concluderen over het landelijk invoeren van de omkering en de pilotvarianten? In deze pilot lijkt er voldoende steun te zijn voor landelijke invoering van de omkering. Er zijn echter ook docenten in de pilot bij wie dat op behoorlijke weerstand zal stuiten. Van belang bij een voortzetting van de omkering is volgens de pilotscholen in elk geval een verdere uitwerking van de praktische randvoorwaarden. Daarnaast is het belangrijk om er zicht op te krijgen of omkering voor alle vakken zinvol en uitvoerbaar is.

Als het aan de docenten in variant 1 ligt, zou vrijstelling landelijk mogen worden ingevoerd. Ondersteuning van bijvoorbeeld studenten en gepensioneerden ligt volgens de docenten minder voor de hand, vanwege de complexiteit van het correctievoorschrift en het feit dat je goed in de stof moet zitten om goed te kunnen corrigeren. Vrijstelling komt volgens docenten zowel de tijdsdruk/werkdruk

als de kwaliteit van de correcties ten goede. Schoolleiders geven echter mee dat er door deze pilotvariant veel praktische regelzaken bij het management komen te liggen.

Wat betreft pilotvariant 2 is duidelijk dat veel docenten vinden dat een steekproef trekken geen recht doet aan de examenkandidaten. Ook wat betreft vermindering van de werkdruk en de kwaliteit van de correcties zijn er geen doorslaggevende argumenten om het trekken van een steekproef landelijk in te voeren.

Pilotvariant 3 leidt volgens docenten weliswaar tot een objectievere correctie, maar ook tot een toename van de tijdsdruk. Dat maakt dat docenten vinden dat deze variant niet landelijk moet worden uitgerold.

6.4 Tot slot

We hebben in deze rapportage uitgebreid geschreven over de uitvoering en uitkomsten van de drie pilots tweede correctie. In de vragenlijsten en de interviews werden echter regelmatig vraagtekens geplaatst bij de vraag of deze pilots een oplossing bieden voor de grootste problemen bij de correctie van de examens. Vrijwel alle docenten erkennen dat zowel de eerste als de tweede correctie niet altijd naar behoren worden uitgevoerd. Maar een groot deel van hen gaf ook aan dat daar factoren een rol spelen die buiten deze pilot vallen, zoals:

- correctievoorschriften die onduidelijk zijn en te veel ruimte geven voor verschillende interpretaties;
- kringbesprekingen, die in verschillende regio's verschillende uitkomsten hebben;
- de status van kringbesprekingen en vakbesprekingen (volg je de uitkomsten daarvan wel of niet).

Hoe objectief is een correctie als verschillende docenten het correctievoorschrift op verschillende manieren kunnen interpreteren? Of als het uitmaakt in welke regio je woont? Of een docent al dan niet de uitkomsten van de vakbespreking meeneemt in de correcties? Vrijwel alle docenten geven aan dat dit tot frustratie en moeilijke gesprekken met de andere corrector leidt, wat de werkdruk verhoogt. Zij zouden graag zien dat deze factoren ook betrokken worden bij de beraadslagingen rond de eerste en tweede correctie.