

Verschillen in de getoetste kennis binnen de Engelse lesmethode All Right tussen eerstejaars vmbo bk en k(g)t leerlingen

Student: Elat Wollenberg (S4718127)

Begeleider en eerste beoordelaar: H. Korpershoek

Tweede beoordelaar: F. Middel

Rijksuniversiteit Groningen

Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Bachelorwerkstuk Pedagogische Wetenschappen

Juni 2025

Aantal woorden: 5995

Abstract

This thesis investigates whether there are differences in the tested knowledge within the English teaching method All Right for first-year vmbo-bk and vmbo k(g)t students. The analysis was carried out using Bloom's revised taxonomy, in which test questions were categorized according to the type of knowledge and the type of cognitive process. A total of 202 test questions from knowledge tests, reading tests, and writing tests were examined using document analysis.

The results show that there are differences in content in terms of question formulation, language use, and test structure, but that the distribution of knowledge types and cognitive processes largely corresponds between the levels. For both levels, memorizing factual knowledge is the most common. Metacognitive knowledge and the process of 'evaluating' are completely absent from all tests. A chi-square test shows that the differences between the levels are not significant. Although All Right points to differentiation possibilities in the manual, the tests appear to differ little between the levels. This raises questions about the extent to which the tests are appropriate for the target group. The results underscore the importance of critical test use by teachers and the need for method developers to introduce more content differentiation, with a view to equal opportunities and appropriate progression within vmbo.

Inhoudsopgave

Abstract	2
Inleiding	4
Theoretisch kader	7
Methode.....	9
Resultaten	11
Conclusie.....	19
Discussie.....	21
Literatuur.....	24
Bijlage A.....	27

Inleiding

In groep 8 van het basisonderwijs krijgen leerlingen een schooladvies van hun leerkracht. Dat advies wordt gegeven op basis van meerdere factoren die de leraar meeweegt. Voorbeelden daarvan zijn resultaten van de leerling op methodegebonden toetsen en op de CITO eindtoets. Er wordt ook gekeken naar kenmerken van de leerling en zijn/haar gezin. Voorbeelden daarvan zijn de werkhouding, executieve functies en motivatie van de leerling, en de ondersteuning die leerlingen vanuit huis krijgen (Rijksoverheid, 2025). Het advies is bindend en bepaalt op welke plek in het voortgezet onderwijs de leerling terecht komt (Hakkenes & de Wijs, 2012). Het indelen van leerlingen op verschillende onderwijsniveaus wordt externe differentiatie genoemd (Schofield, 2010). In Nederland kennen we voor het voortgezet onderwijs de volgende niveaus: vwo, havo, meerdere leerwegen van het vmbo en praktijkonderwijs (CBS, n.d.).

Omdat onder andere het opleidingsniveau bepalend is voor de positie op de arbeidsmarkt die mensen hebben en daarmee ook hun kansen in het leven (Vrooman et al. 2014), is het van groot belang dat leerlingen terecht komen op een plek in het onderwijsstelsel die passend is bij hun cognitieve capaciteiten. Op die manier kunnen leerlingen zo veel mogelijk kansen benutten en zich ontwikkelen, zonder hierbij overvraagd te worden (Nederlands jeugdinstituut, n.d.). Een onjuiste plaatsing kan leiden tot lage prestaties en een verminderd welbevinden van leerlingen die een niveau te hoog zijn ingedeeld. Leerlingen die in een niveau te laag zijn geplaatst worden uitgesloten tot een meer passend onderwijsaanbod en hebben mindere kansen op de arbeidsmarkt (Bles et al., 2020).

Dit onderzoek richt zich op vmbo-niveau, omdat hier relatief weinig onderzoek naar gedaan wordt, terwijl meer dan de helft van de groep acht leerlingen uitstroomt naar een vmbo-niveau (CBS, 2021). Vmbo staat voor voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs en is onderverdeeld in vier leerwegen: vmbo-basis (b), vmbo-kader (k), gemengde leerweg (g) en vmbo-theoretisch (t). Deze leerwegen verschillen van elkaar in de mate waarop beroepsgericht en theoretisch onderwijs wordt gegeven en het niveau van het aangeboden onderwijs (Ministerie van Algemene Zaken, 2024). Alle vier leerwegen bereiden leerlingen voor op een vervolgonderwijs in het MBO, waarbij leerlingen van vmbo-basis kunnen instromen op een mbo-niveau twee opleiding, en leerlingen van de niveaus kader,

gemengd en theoretisch minimaal op niveau drie en vaak zelfs op niveau vier instromen (Onderwijskennis, 2022).

In de onderbouw van het vmbo is het mogelijk ingedeeld te worden in zogeheten dakpanklassen, waarbij leerlingen van twee of meer niveaus bij elkaar in een klas zitten. Dakpanklassen zijn een manier om te vroege differentiatie te voorkomen en de mobiliteit van de leerlingen, en daarmee de kansengelijkheid in het onderwijs, te vergroten (Naayer et al., 2017). Na twee jaar stromen ze door naar de bovenbouw, in de leerweg waarin ze examen zullen doen.

Uit onderzoek van Sund (2009) is gebleken dat dakpanklassen op een positieve manier bij kunnen dragen aan de leerprestaties van de leerlingen. Zo beschrijft het peer-effect dat leerlingen indirect effect hebben op elkaars leerprestaties. Leerlingen die lager presteren kunnen profiteren van klasgenoten die hoger presteren. Wanneer het niveau in de klas hoger ligt, worden lager presterende leerlingen meer uitgedaagd, waardoor zij lesstof beter onder de knie krijgen.

Toch kan het inzetten van dakpanklassen ook bijdragen aan de kansenongelijkheid. Zo bestaat er in de onderbouw van het vmbo overlap voor kader-niveau, waarbij leerlingen met een vmbo-kader advies in twee soorten dakpanklassen kunnen worden ingedeeld. Leerlingen kunnen in een bk klas of in een k(g)t klas worden geplaatst. Vanuit beide soorten kunnen ze vervolgens weer doorstromen naar de bovenbouw van kader-niveau. Mogelijke verschillen in niveau van beide klassen, en de verschillende peer-effecten maakt dat leerlingen uit een bk klas mogelijk een andere vooropleiding genieten dan leerlingen uit een k(g)t klas, wanneer ze in de bovenbouw doorstromen naar kaderniveau.

Methodemaker Malmberg (2025) biedt voor vmbo-niveau in de onderbouw enkel boeken aan voor gemengde niveaus. Zo hebben ze voor leerjaar een en twee een boek voor bk-niveau en een boek voor k(g)t-niveau. In de bovenbouw wordt er meer gedifferentieerd en worden aparte boeken aangeboden voor basis, kader en gemengd-theoretisch niveau. Ze geven aan dat de onderwijsmaterialen ontwikkeld zijn om de onderwijservaring en prestaties van leerlingen te verbeteren (Malmberg, 2025). Inzicht in de verschillen tussen de niveaus is hiervoor essentieel om te kunnen zien in hoeverre de methodes aansluiten bij het niveau van de leerlingen.

Scholen bepalen zelf het beleid voor het doorstromen. Dit gebeurt in de meeste gevallen op

basis van de schoolcijfers van de leerlingen (de Winter-Koçak & Reches, 2022). Dit maakt toetsing van de leerlingen een belangrijk aspect in de keuze voor het niveau waarin zij zullen doorstromen. Wanneer de toetsen van beide dakpanklassen onvoldoende differentiëren op niveau betekent dit mogelijk dat deze niet passend zijn bij het niveau van de leerlingen en zij daardoor naar een onjuist niveau doorstromen. Daarbij worden vmbo-bk leerlingen mogelijk op een te hoog niveau getoetst, of k(g)t leerlingen op een te laag niveau. Dit maakt voor bk leerlingen de kans groter dat zij lagere cijfers halen en naar het laagste niveau zullen doorstromen. Uit onderzoek van Kleinjan et al. (2020) blijkt dat wanneer leerlingen een lager advies krijgen dan ze hadden verwacht of gehoopt, dit negatieve effecten kan hebben op hun zelfbeeld en kan bijdragen aan hoge prestatiedruk bij deze leerlingen. Voor leerlingen in vmbo-k(g)t betekent dit mogelijk dat zij hogere cijfers halen en de kans daardoor groter is dat zij op zullen stromen naar een van de hogere niveaus. In de afgelopen jaren is er sprake van een groei in het aantal kaderleerlingen dat uitstroomt in hogere niveaus van het MBO. Het gevolg hiervan is echter ook dat het uitvalspercentage stijgt, wat mogelijk wijst op het onvoldoende aansluiten op de capaciteiten en genoten vooropleiding van de leerlingen (Elzas & Fleur, 2024).

Voor rekenen en taalvakken zijn er wettelijke referentieniveaus vastgesteld om de verschillen tussen niveaus concreet te maken. De SLO (2025) heeft de schoolniveaus gekoppeld aan kennisniveaus die leerlingen geacht worden te beheersen bij het behalen van hun diploma. Voor vmbo-leerlingen houdt dit in dat zij minimaal referentieniveau 2F behalen. Dit betekent dat van hen verwacht wordt over genoeg kennis te beschikken om te kunnen functioneren in de maatschappij. Het referentieniveau geldt voor het vmbo als geheel, hierbij is dus geen onderscheid gemaakt tussen de verschillende leerwegen binnen het vmbo.

Door bachelorstudenten Pedagogische Wetenschappen van de Rijksuniversiteit Groningen zijn in 2023/2024 de leerdoelen en opdrachten uit veel gebruikte lesmethodes voor het vmbo bestudeerd aan de hand van de herziene taxonomie van Bloom. Daarbij is gekeken wat de overeenkomsten en verschillen waren tussen de lesmethodes voor de verschillende onderwijsniveaus. Dit jaar wordt gekeken naar de toetsen van deze lesmethodes. Dit onderzoek is gericht op de toetsen van een lesmethode voor Engels, voor eerstejaars leerlingen. Deze toetsen zullen wederom gecodeerd worden aan de hand van de herziene taxonomie van Bloom. Deze taxonomie zal in het theoretisch kader

verder toegelicht worden.

Om inzicht te krijgen in de verschillen in getoetste kennis binnen de lesmethode All Right, is de volgende onderzoeksvraag opgesteld: *“In hoeverre zijn er verschillen in de getoetste kennis binnen de Engelse lesmethode All Right voor eerstejaars vmbo-bk en vmbo-k(g)t leerlingen?”*

deze vraag wordt onderzocht aan de hand van de volgende generieke onderzoeksvragen:

- Welke typen kennis worden getoetst in de toetsen van All Right?
- Welke typen cognitieve processen worden van leerlingen gevraagd om de toetsopgaven op te lossen?
- Zijn er bij vragen 1 en 2 verschillen tussen verschillende onderwijsniveaus?

Het doel van het onderzoek is inzicht verkrijgen in de mate waarin de toetsen van All Right aansluiten bij het beoogde niveau van vmbo-bk en vmbo-k(g)t. Wetenschappelijk gezien draagt dit bij aan de kennis over toetskwaliteit en differentiatie binnen lesmethodes op het vmbo, een onderbelicht onderzoeksterrein. Praktisch gezien kunnen de resultaten belangrijk zijn voor methodemakers, zoals Malmberg, bij het ontwikkelen van passende onderwijsmaterialen. Voor leraren biedt het onderzoek handvatten om toetsen kritisch te beoordelen op geschiktheid voor hun leerlingen. Beleidsmatig kunnen de inzichten bijdragen aan discussies over het nut en de invulling van dakpanklassen. Maatschappelijk gezien wordt er ook veel waarde gehecht aan kansengelijkheid in het onderwijs (Van den Bergh, Denessen & Volman, 2020). Om leerlingen de kans te geven capaciteiten optimaal te benutten en uitval te voorkomen (KIS, z.d.). Omdat het in de bovenbouw opstromen naar een hoger niveau weinig gebeurt, is het van belang om in de onderbouw zo goed mogelijk te selecteren (Timmermans et al., 2013).

Theoretisch kader

De meest gebruikte methode om onderwijsdoelen en vragen te analyseren is de taxonomie van Bloom (Kocakaya & Gönen, 2010). De taxonomie is ontwikkeld in 1965, en wordt sindsdien veelvuldig gebruikt in het onderwijs en onderzoek (Corte & Van Bouwel, 1978). Met de taxonomie kan onder andere de complexiteit van opgaven bepaald worden, om zo vragen af te kunnen stemmen

op het niveau van leerlingen.

De opgaven van de methodegebonden toetsen zullen in dit onderzoek worden ingedeeld aan de hand van het codeerschema op basis van de herziene taxonomie van Bloom. Het codeerschema is ontwikkeld door Korpershoek (2024) en is bijgevoegd als bijlage A. De herziene taxonomie is ontstaan vanuit het idee de taxonomie te moderniseren en nieuwe inzichten hierin op te nemen.

Deze taxonomie bestaat uit zowel een cognitieve processen dimensie, waarbij zes soorten cognitieve processen worden onderscheiden, als een kennisdimensie, waar vier soorten kennis worden onderscheiden. De kennisdimensie bestaat uit de volgende soorten kennis: feitenkennis, conceptuele kennis, procedurele kennis en metacognitieve kennis. De soorten kennis zijn gerangschikt op de mate waarin ze concreet zijn. Zo wordt feitenkennis als meest concreet gezien en worden de overige kennissoorten steeds abstracter. Feitenkennis wordt beschreven als ‘kennis over basiselementen die nodig zijn om een vakgebied te leren kennen of problemen erin op te lossen’, conceptuele kennis als: ‘kennis over onderlinge relaties tussen basiselementen binnen een grotere structuur waardoor ze samen kunnen functioneren’, procedurele kennis als: ‘kennis over hoe je iets doet, onderzoeksmethoden en criteria voor het gebruik van vaardigheden, algoritmen, technieken en methoden’ en metacognitieve kennis als: ‘kennis van cognitie in het algemeen en bewustzijn en kennis van de eigen cognitie’ (Korpershoek, 2024).

De cognitieve processen dimensie bestaat uit de volgende processen: onthouden, begrijpen, toepassen, analyseren, evalueren en creëren. De processen lopen op in moeilijkheid, waarbij onthouden als meest eenvoudige proces wordt gezien, en creëren als meest complexe proces. Onthouden betekent het ‘ophalen van kennis uit het langetermijngeheugen’, onder begrijpen wordt het ‘betekenis geven aan informatie’ verstaan, toepassen wordt gezien als ‘een procedure in een specifieke situatie uitvoeren of toepassen’, analyseren is het ‘opdelen van informatie in onderdelen’, evalueren wordt gezien als ‘oordelen op basis van criteria en standaarden’ en creëren als het ‘samenvoegen van elementen in een coherent of functioneel geheel’ (Korpershoek, 2024). Hierbij maken Anderson et al. (2001) een onderscheid tussen hogere- en lagere-orde vaardigheden. Onthouden, begrijpen en toepassen worden gezien als lagere-orde vaardigheden, omdat ze een beroep doen op aangeleerde vaardigheden en kennisreproductie. Analyseren, evalueren en creëren worden

gezien als hogere-orde vaardigheden, omdat ze een beroep doen op de productie van kennis.

De herziene taxonomie is eerder in het onderzoek van Kocakaya en Gönner (2010) gebruikt om vragen van natuurkunde-examens te vergelijken op de cognitieve niveaus die daarbij gevraagd werden. Daarnaast is er door Bayaydag en Altweissi (2020) onderzoek gedaan naar eindexamenvragen voor het vak Engels voor leerlingen in Jordanië. Uit beide onderzoeken is gebleken dat de meerderheid van de vragen lagere-orde vaardigheden vereist, waarbij onthouden het meeste voorkwam. De hogere-orde vaardigheid analyseren kwam het minst vaak voor. De onderzoeken benadrukken het belang van het ontwikkelen van toetsen die aansluiten bij het niveau van de leerlingen en hen voldoende uitdaging bieden. Daarnaast wordt de waarde van de herziene taxonomie van Bloom onderstreept om het toetsmateriaal in te kunnen delen op verschillende niveaus.

Methode

Het huidige onderzoek betreft een multiple-casestudy, waarbij toetsopgaven van twee verschillende onderwijsniveaus, namelijk die voor vmbo-bk en vmbo-k(g)t, geanalyseerd zijn door middel van een documentanalyse. De toetsopgaven kwamen uit de lesmethode All Right van uitgeverij Malmberg. Tijdens de analyse is er gekeken naar eventuele verschillen tussen de niveaus binnen de twee domeinen van de taxonomie van Bloom, en naar de opbouw van de toetsen en de inhoudelijke verschillen tussen de opgaven. Het onderzoek is onderdeel van een grootschaliger onderzoek waarbij ook andere vakken en toetsen voor leerjaar twee zijn gecodeerd. Voor het vak Nederlands zijn toetsen van Malmberg geanalyseerd, voor wiskunde en aardrijkskunde zijn dat toetsen van methodemaker Noordhoff en voor Engels en NASK zowel de toetsen van Malmberg als die van Noordhoff. De steekproef is getrokken op basis van een gemakssteekproef, omdat de toetsen ter beschikking gesteld zijn door de begeleider.

Voor het vak Engels zijn er kennistoetsen en vaardigheidstoetsen. De kennistoetsen betreffen vragen over de kennis van de leerlingen over woorden, grammatica en uitdrukkingen. De vaardigheidstoetsen zijn onderverdeeld in leestoetsen, luistertoetsen, schrijftoetsen en spreektoetsen. In totaal zijn er zes kennistoetsen, drie leestoetsen en twee schrijftoetsen gecodeerd. De luister- en leestoetsen zijn om praktische overwegingen buiten beschouwing gelaten.

Voor alle Engels toetsen is er door Malmberg een versie A en een versie B verstrekt. De beide versies van de kennistoetsen hebben exact dezelfde vraagstelling, maar verschillen inhoudelijk van elkaar. Zo worden er andere zinnen en woorden gebruikt die de leerlingen moeten vertalen of invullen. De leestoetsen bevatten voor versie A en B hetzelfde aantal en gelijksoortige vragen voor verschillende teksten. De vraagstelling in de schrijftoetsen komt ook in grote mate overeen, en bevat enkel andere situaties waar de leerlingen vragen over moeten beantwoorden voor beide versies. Omdat de vraagstelling van de toetsen, en daarmee ook de codering van versie A en B overeenkomt, is ervoor gekozen voor alle toetsen enkel versie A te analyseren.

De toetsopgaven uit methodegebonden toetsen zijn per hoofdstuk gecodeerd middels een codeerschema op basis van de herziene taxonomie van Bloom (Anderson et al, 2001). Hierbij worden type kennis en de typen cognitieve processen die voor het maken van de opgaven vereist zijn onderscheiden. De toetsvragen worden ingedeeld in een van de volgende kennissoorten: feitenkennis (A), conceptuele kennis (B), procedurele kennis (C) en metacognitieve kennis (D). Voor de cognitieve processen worden de vragen gecategoriseerd op basis van de volgende processen: onthouden (1), begrijpen (2), toepassen (3), analyseren (4), evalueren (5) en creëren (6). Alle vragen worden op beide domeinen gecodeerd. Om de mogelijke combinaties inzichtelijk weer te geven zijn deze uitgewerkt in tabel 1.

Tabel 1

Combinaties codes

	Feitenkennis (A)	Conceptuele kennis (B)	Procedurele kennis (C)	Metacognitieve kennis (D)
Onthouden (1)	A1	B1	C1	D1
Begrijpen (2)	A2	B2	C2	D2
Toepassen (3)	A3	B3	C3	D3
Analyseren (4)	A4	B4	C4	D4
Evalueren (5)	A5	B5	C5	D5
Creëren (6)	A6	B6	C6	D6

De deelvragen zijn beantwoord middels een kwantitatieve analyse van de codes die zijn toegekend aan de opgaven van de twee niveaus. Er is gekeken hoe vaak de codes voorkomen bij beide niveaus en of hier verschillen in te zien zijn. Aan de hand van de rapportages over aantallen en

percentages per voorkomende kennissoort en soort cognitieve proces is een chi-kwadraattoets uitgevoerd om de verschillen tussen de lesmethodes te berekenen. De overkoepelende onderzoeksvraag vereist een breder beeld dan de deelvragen, daarom zal er ook gekeken worden naar inhoudelijke aspecten zoals taalgebruik en vormgeving van de opgaven.

In totaal zijn er twee studenten die onderzoek doen naar de lesmethode All Right van methodemaker Malmberg. De studenten hebben eerst geoefend met het codeerschema door de eerste toets van vmbo-bk uit leerjaar een gezamenlijk te coderen. Vervolgens is de eerste toets van leerjaar twee individueel gecodeerd en is hier de proportie overeenstemming uit berekend. De toets bestond uit tien vragen, waarbij de coderingen van zeven vragen overeenkomen. vragen vijf en zes zijn door onderzoeker een gecodeerd als C3, en vraag zeven als C4. vraag vijf en zes zijn door onderzoeker twee gecodeerd als C4 en vraag zeven als C5. Hierbij valt op dat de proportie overeenstemming van het kennisdomein 100% is. De proportie overeenstemming van het cognitieve processen domein, en daarmee ook de combinaties van de codes, is berekend op 70%. De verschillen in coderingen zijn besproken, hierbij is afgesproken dat wanneer er twijfel ontstaat over welke kennissoort of cognitief proces het best passend is bij de vraag, de hoogst mogelijke optie gekozen wordt.

Resultaten

Handleiding

In de eerste plaats is de docentenhandleiding van Malmberg bestudeerd om na te gaan of, en op welke manier de methode All Right differentieert tussen de twee niveaus. In de handleiding staat dat de methode inzet op verschillen tussen leerlingen door het aanbieden van extra ondersteuning voor de leerlingen met een lager startniveau, en extra uitdaging voor leerlingen die voorlopen op de rest van de klas. Zo kunnen leerlingen die goed presteren een deel van de grammatica-opdrachten overslaan, en in plaats daarvan oefenen met adaptieve opdrachten. Er kan ook voor gekozen worden leerlingen in een ander jaar of op een ander niveau te laten werken. De mogelijkheden wijzen op bewust aangebrachte verschillen tussen de onderwijsniveaus, en een zekere flexibiliteit binnen het onderwijsprogramma. Toch blijft het onduidelijk hoe groot de verschillen tussen de niveaus daadwerkelijk zijn.

Kennistoetsen

Na het bestuderen van de handleiding is gekeken naar de toetsopgaven van de verschillende toetsen. Wat opvalt aan de kennistoetsen is dat ze voor beide niveaus dezelfde opbouw hebben. De toetsen beginnen met een aantal vragen over het onderdeel ‘‘words’’, voor bk gaat dit voor alle units om twee vragen per toets, en voor k(g)t om drie vragen per toets. Vervolgens wordt er een aantal vragen gesteld over het onderdeel ‘‘grammar’’. Het aantal vragen voor dit onderdeel verschilt per toets en per niveau, maar ligt voor alle toetsen tussen de drie en zes vragen. Als laatste bestaan de toetsen uit het onderdeel ‘‘expressions’’. Dit onderdeel bestaat voor beide niveaus uit twee vragen per toets.

Words

De toetsen voor k(g)t hebben een extra vraag bij onderdeel ‘‘words’’, dit betreft vraag twee: ‘‘vertaal de woorden die tussen de haakjes staan’’, waarbij de leerlingen zeven zinnen te zien krijgen waarin een woord vanuit het Nederlands vertaald moeten worden naar het Engels. Deze vraag is op basis van de herziene taxonomie van Bloom gecodeerd als A1.

Vraag een van de toetsen voor beide niveaus is grotendeels hetzelfde. Voor beide niveaus betreft de vraag het vertalen van dikgedrukte woorden. Daarbij zien de leerlingen zeven Engelse zinnen, waarvan bij elke zin een woord dikgedrukt is. Boven de zinnen staan de vertalingen van de woorden waaruit de leerlingen de juiste vertaling moeten matchen aan de bijbehorende zin. Voor de toets van unit een zijn er twee woorden voor k(g)t anders dan voor bk. Zo moeten de bk leerlingen de woorden ‘‘interested’’ en ‘‘classmate’’ vertalen, en de k(g)t leerlingen de woorden ‘‘locker’’ en ‘‘shop’’. De overige vijf woorden en zinnen zijn exact hetzelfde voor beide niveaus. Unit drie en zes uit de bk toets verschillen drie zinnen van k(g)t op vraag een, en de toets van unit vijf op een zin. Voor unit twee en vier is vraag een voor niveau bk exact hetzelfde als voor k(g)t. vraag een is, ondanks kleine inhoudelijke verschillen, op basis van de herziene taxonomie van Bloom gecodeerd als A1 voor beide niveaus.

Vraag twee van bk-niveau en vraag drie van k(g)t-niveau komen ook in zeer grote mate overeen. Hierbij gaat het om het invullen van een rijtje Engelse woorden op een lege plaats in Engelse zinnen. Voor bk-niveau betreft het zes zinnen, en voor k(g)t-niveau zeven zinnen. De zinnen zijn wederom

grotendeels gelijk aan elkaar. Voor de toetsen van unit een, drie en vier zijn er twee van de zes zinnen die verschillen tussen de niveaus. Zo moeten de bk leerlingen in de toets van unit drie de woorden “feed” en “never” plaatsen in een zin, en de k(g)t leerlingen de woorden “bird”, “fireworks” en “stop”. De toetsen van unit twee, vijf en zes verschillen van elkaar op een van de zes zinnen. De overige zinnen zijn exact gelijk aan elkaar. Voor beide niveaus is de vraag gecodeerd als B2.

Grammar

Hoewel het aantal grammar vragen per niveau verschilt per toets, zijn er voor beide niveaus voor het eerste jaar 25 vragen in totaal. 12 van de 25 vragen zijn exact hetzelfde voor de twee niveaus. Bij zes van de 25 opgaven zijn voor k(g)t-niveau een aantal extra zinnen toegevoegd, of maximaal drie zinnen/woorden die van elkaar verschillen, waarbij de vragen alsnog voor meer dan de helft hetzelfde zijn. De overige zes vragen verschillen op basis van de vraagstelling of antwoordmogelijkheden. Een voorbeeld hiervan is vraag acht van unit twee, k(g)t-niveau. De leerlingen moeten het juiste persoonlijke voornaamwoord invullen op een aantal lege plekken. Bij bk-niveau worden de voornaamwoorden gegeven, “Kies uit: her - him - it - them - you”. Bij k(g)t-niveau moeten de leerlingen de voornaamwoorden zelf bedenken. Dit maakt dat deze opdracht op bk-niveau gecodeerd is als C3, en op k(g)t-niveau als C4. Het verschil in vraagstelling of antwoordmogelijkheden zorgt in totaal voor drie vragen voor een verschil in de code die toegekend is aan de vraag. In alle gevallen betreft dit een C3 code voor bk-niveau en een C4 codering voor k(g)t-niveau. De overige coderingen zijn ondanks inhoudelijke verschillen gelijk aan elkaar.

Expressions

Niveau bk en k(g)t hebben beide in alle units twee vragen waarbij zogenoemde “expressions” op de juiste plek moeten worden gezet. Het gaat hierbij om uitgeschreven gesprekssituaties waarbij meerdere korte zinnen op de juiste plaats in het gesprek moeten worden gezet.

Wat opvalt in de opbouw van de vragen is dat in de opdrachten van beide niveaus een aantal verschillen te onderscheiden zijn. Bij alle vragen moeten de k(g)t leerlingen kiezen uit twee expressions meer dan ze werkelijk moeten gebruiken bij de opdracht, er blijven dus elke keer twee

expressions over. Voor bk-niveau krijgen de leerlingen wel het juiste aantal expressions voor het aantal zinnen die ze in moeten vullen. Hier blijven dus geen expressions over. Bij zes van de 12 vragen zijn de situaties en de in te vullen expressions exact hetzelfde bij beide niveaus. K(g)t heeft dan alleen twee extra expressions, die overblijven. In drie van de 12 vragen is de tekst hetzelfde voor beide niveaus, maar zijn er kleine inhoudelijke verschillen in de in te vullen expressions. Waar bij bk-niveau de leerlingen de zin ‘‘Would you like sauce with that’’ in moeten vullen in de tekst, is dat bij k(g)t-niveau ‘‘Would you like ketchup on it’’. In twee van de 12 gevallen is er sprake van dezelfde tekst, maar andere expressions die ingevuld moeten worden op andere plaatsen in de tekst. Een van de 12 vragen gaat over een verschillende tekst voor de niveaus. Omdat het hierbij gaat om dezelfde vraagstelling en er enkel sprake is van inhoudelijk verschillen krijgen alle vragen van beide niveaus een C4 code.

Taxonomie Bloom

De kennistoetsen zijn gecodeerd met de codes A1, B2, C3 en C4. Voor bk-niveau zijn er 49 opgaven gecodeerd, en voor k(g)t-niveau 55 opgaven. Om inzicht te krijgen in de kennissoorten en cognitieve processen die in de toetsopgaven worden getoetst, geeft tabel 2 de absolute en relatieve verdelingen van de codes weer.

Tabel 2*Coderingen kennistoetsen*

	Vmbo-bk	Vmbo-k(g)t	Totaal
A1	6 (12,3%)	12 (21,8%)	18 (17,3%)
B2	8 (16,3%)	9 (16,4%)	17 (16,3%)
C3	16 (32,7)	13 (23,6%)	29 (27,9%)
C4	19 (38,8%)	21 (38,2%)	40 (38,5%)
Totaal	49 (47,1%)	55 (52,9%)	104 (100%)

Voor beide niveaus komt in de kennistoetsen het analyseren van procedurele kennis (C4) het vaakst voor.

Vaardigheidstoetsen: lezen

De vaardigheidstoetsen voor lezen bestaan uit drie toetsen voor jaar 1: unit 1-2, unit 3-4 en unit 5-6. De toetsen bestaan uit meerdere teksten waar de leerlingen vragen over moeten beantwoorden.

De toets van unit 1-2 bestaat voor bk-niveau uit drie teksten. De toets voor k(g)t bestaat uit vier teksten, waarvan drie hetzelfde zijn als uit de bk-toets. Voor tekst 1 zijn de vragen hetzelfde, maar is er voor één vraag een verschil in hoe de leerlingen hun antwoord moeten formuleren. Zo staat in beide toetsen de vraag: ‘‘Hoe heet de band van het hoofdprogramma?’’. Bij k(g)t moeten de leerlingen zelf het antwoord formuleren en bij bk is het een meerkeuzevraag waarbij de leerlingen kunnen kiezen uit vier antwoordmogelijkheden. Aan deze vragen is echter dezelfde code gekoppeld. Omdat het hierbij gaat om een vraag waarvan het antwoord in de tekst genoemd is, zijn deze vragen gecodeerd op A1 niveau. De vragen bij tekst twee zijn gelijk voor beide niveaus. Tekst drie bevat in beide gevallen meerkeuzevragen, gecodeerd als A1, waarbij bk-niveau twee vragen meer bevat dan de toets voor k(g)t. Tekst vier is enkel voor k(g)t-niveau. Deze twee vragen zijn gecodeerd als B2.

De toetsen voor unit 3–4 hebben voor beide niveaus drie dezelfde teksten. Bij tekst een en drie zijn de vragen grotendeels hetzelfde, maar zijn er wederom verschillen te zien in de formulering van het antwoord. Voor bk leerlingen is meer dan de helft van de vragen meerkeuze, waar de k(g)t leerlingen zelf hun antwoord moeten formuleren. Deze vragen zijn voor zowel bk als k(g)t gecodeerd als A1. Bij tekst twee is er verschil te zien in de vraagstelling voor beide niveaus. Zo wordt er van k(g)t leerlingen gevraagd de tekst samen te vatten, en van de BK leerlingen dat ze meerkeuzevragen kunnen beantwoorden over genoemde feiten uit de tekst. De vraag voor k(g)t-niveau is gecodeerd als B2, en die voor bk als A1.

Unit 5-6 bevat voor bk drie teksten, voor k(g)t vier teksten. De vragen voor tekst een en twee komen overeen. Tekst drie en vier zijn verschillend, waarbij in de vraagstelling opvalt dat de leerlingen van bk voornamelijk getoetst worden op het herinneren van feitenkennis, en de k(g)t leerlingen op het begrijpen van conceptuele kennis.

De leestoetsen zijn gecodeerd met de codes A1 en B2. Voor zowel bk- als k(g)t-niveau zijn er 44 opgaven gecodeerd. Om inzicht te krijgen in de kennissoorten en cognitieve processen die in de toetsopgaven worden getoetst, geeft tabel 3 de absolute en relatieve verdelingen van de codes weer.

Tabel 3

Coderingen leestoetsen

	Vmbo-bk	Vmbo-k(g)t	Totaal
A1	40 (90,9%)	31 (70,5%)	71 (80,7%)
B2	4 (9,1%)	13 (29,6%)	17 (19,3%)
Totaal	44 (50%)	44 (50%)	88 (100%)

De opgaven uit de toetsen zijn voor beide niveaus grotendeels gericht op het onthouden van feitenkennis, met bij de bk-toetsen 90,9% en bij de k(g)t-toetsen 70,5%, terwijl een kleiner deel het begrijpen van conceptuele kennis toetst.

Vaardigheidstoetsen: schrijven

De vaardigheidstoetsen voor schrijven bestaan uit twee toetsen voor jaar een: unit 1-3 en unit 4-5. De toetsen bestaan uit meerdere situaties waar de leerlingen stukjes tekst moeten schrijven in het Engels.

De toets van Unit 1-3 bevat drie vragen. Bij vraag een moeten de leerlingen een bericht sturen naar een vriendin waarin ze onder andere moeten beschrijven naar welke film ze willen en in welke bioscoop deze draait. Voor k(g)t leerlingen zit aan deze vraag een extra sub vraag waarbij de leerlingen een formulier moeten invullen waarmee ze de bioscoopkaartjes kunnen bestellen. Het eerste gedeelte van de vraag is voor beide niveaus exact hetzelfde. Vraag twee bevat voor beide niveaus dezelfde situatie, maar de leerlingen moeten gebruikmaken van andere zinnen die ze verwerken in hun bericht. Zo moeten bk leerlingen onder andere vragen hoe het met hun Engelse vriendin gaat, en moeten k(g)t leerlingen iets vertellen over wat ze doen en waar ze zelf zijn. Vraag drie verschilt op basis van de situatie die er geschetst wordt en op een deel van de vragen die daarover beantwoord moeten worden. Ondanks inhoudelijke verschillen zijn de drie vragen van beide niveaus gecodeerd als C6.

De toets van unit 4-5 bevat twee vragen. Vraag een is hetzelfde voor beide niveaus, er zit echter een verschil in een van de zinnen die de leerlingen in hun tekst moeten verwerken. Vraag twee van de toets is voor beide niveaus exact hetzelfde. De twee vragen zijn voor beide niveaus gecodeerd als C6. In totaal zijn er voor beide niveaus vijf opgaven gecodeerd.

Totaal aantal toetsen

Het totaal aantal toetsen is gecodeerd met de codes A1, B2, C3, C4 en C6. Alle andere combinaties ontbreken. Dat maakt dat de kennissoort metacognitieve kennis en het cognitieve proces evalueren helemaal niet voorkomt in de toetsen voor beide niveaus. In totaal zijn er voor bk-niveau 98 opgaven gecodeerd. Om inzicht te krijgen in de kennissoorten en cognitieve processen die in het totaal aantal opgaven worden getoetst, geeft tabel 4 de absolute en relatieve verdelingen van de codes weer voor bk toetsen.

Tabel 4*Codes bk toetsen*

	Feiten kennis (A)	Conceptuele kennis (B)	Procedurele kennis (C)	Metacognitieve kennis (D)	Totaal
Onthouden (1)	46 (46,9%)	-	-	-	46 (46,9%)
Begrijpen (2)	-	12 (12,2%)	-	-	12 (12,2%)
Toepassen (3)	-	-	16 (16,3%)	-	16 (16,3%)
Analyseren (4)	-	-	19 (19,4%)	-	19 (19,4%)
Evalueren (5)	-	-	-	-	-
Creëren (6)	-	-	5 (5,1%)	-	5 (5,1%)
Totaal	46 (46,9%)	12 (12,2%)	40 (40,9%)	-	98 (100%)

In de bk toetsen van jaar 1 komt het onthouden van feitenkennis het meeste voor (46/98). De kennissoort procedurele kennis komt ook veel voor (40/98).

Voor niveau k(g)t zijn dezelfde codes geïndiceerd als voor niveau bk (zie Tabel 5). In totaal zijn er voor k(g)t-niveau 104 vragen gecodeerd.

Tabel 5*Codes k(g)t toetsen*

	Feiten kennis (A)	Conceptuele kennis (B)	Procedurele kennis (C)	Metacognitieve kennis (D)	Totaal
Onthouden (1)	43 (41,3%)	-	-	-	43
Begrijpen (2)	-	22 (21,2%)	-	-	22
Toepassen (3)	-	-	13 (12,5%)	-	13
Analyseren (4)	-	-	21 (20,2%)	-	21
Evalueren (5)	-	-	-	-	-
Creëren (6)	-	-	5 (4,8%)	-	5
Totaal	43	22	39	-	104

In de k(g)t toetsen komt, net als bij de bk toetsen, het onthouden van feitenkennis het meeste voor (43/104). De kennissoort procedurele kennis komt ook veel voor (39/104).

Chi-kwadraattoets

Om te kijken naar een eventueel significant verschil tussen de verdeling van de soorten kennis en cognitieve processen in de opgaven van de twee niveaus, is een Chi-kwadraattoets uitgevoerd. De analyse werd uitgevoerd op basis van de toegekende coderingen voor bk- en k(g)t-niveau (A1, B2, C3, C4 en C6) zoals vermeld in tabel 4 en tabel 5. De resultaten van de uitgevoerde toets laten geen significant verschil zien tussen de coderingen van de toetsopgaven voor de twee niveaus: $X^2(4, N = 202) = 3.09$, $p = .545$, wat betekent dat er geen significant verschil is in de verdeling van de soorten kennis en cognitieve processen tussen de toetsopgaven van beide niveaus.

Conclusie

Om de verschillen in getoetste kennis binnen de lesmethode All Right te onderzoeken, is de volgende onderzoeksvraag opgesteld: *“In hoeverre zijn er verschillen in de getoetste kennis binnen de Engelse lesmethode All Right voor eerstejaars vmbo-bk en vmbo-k(g)t leerlingen?”*.

Uit de resultaten is gebleken dat van de vier soorten kennis die de taxonomie onderscheidt, er drie getoetst worden in de lees-, schrijf- en kennistoetsen van methode All Right, namelijk:

feitenkennis, conceptuele kennis en procedurele kennis. Metacognitieve kennis komt in geen van de toetsen voor. In de leestoetsen wordt voornamelijk feitenkennis gevraagd, en in de kennistoetsen en schrijftoetsen komt procedurele kennis het vaakst voor. Voor het totaal aantal toetsvragen komt feitenkennis het vaakst voor, daarna procedurele kennis en als laatste conceptuele kennis.

De cognitieve processen die voorkomen in de toetsen zijn: onthouden, begrijpen, toepassen, analyseren en creëren. Geen van de opgaven uit de toetsen is gecodeerd als evalueren. Het proces onthouden komt het vaakst voor, gevolgd door analyseren, toepassen, begrijpen en creëren, die het minst vaak voorkomt. In de kennistoetsen komen de processen onthouden, begrijpen, toepassen en analyseren voor. In de leestoetsen komen enkel onthouden en begrijpen voor en de schrijftoetsen bevatten enkel creëren.

De leestoetsen zijn voor beide niveaus gecodeerd als het onthouden van feitenkennis en het begrijpen van conceptuele kennis. Verschillen tussen de onderwijsniveaus ligt in de relatieve verhoudingen van deze codes. De leestoetsen op bk-niveau richten zich vooral op het onthouden van feitenkennis, terwijl op k(g)t-niveau het aandeel feitenkennis lager is en er meer nadruk ligt op het begrijpen van conceptuele kennis. Dit betekent dat de leestoetsen van k(g)t in meerdere mate aanspraak maken op een complexer cognitief proces en een meer abstracte kennissoort.

Wat betreft de schrijftoetsen zijn ervoor zowel bk als k(g)t hetzelfde aantal vragen gecodeerd als het creëren van procedurele kennis. Op basis van de schrijftoetsen zijn er dus geen verschillen in de cognitieve processen en kennissoorten tussen de verschillende niveaus.

De kennistoetsen voor zowel bk- als k(g)t-niveau zijn gecodeerd met dezelfde codes: het onthouden van feitenkennis, begrijpen van conceptuele kennis, toepassen van conceptuele kennis en analyseren van conceptuele kennis. De vaakst voorkomende code voor beide niveaus is het analyseren van conceptuele kennis. Daarna komt voor beide niveaus het toepassen van conceptuele kennis het meest voor. Wat hierbij opvalt is dat voornamelijk de relatieve verhoudingen verschillen tussen de niveaus. Voor k(g)t-niveau komt het onthouden van feitenkennis meer voor dan het begrijpen van conceptuele kennis. Bij bk-niveau is dit andersom, en komt het begrijpen van conceptuele kennis vaker voor dan het onthouden van feitenkennis.

Wat betreft de verschillen tussen beide niveaus in de kennistoetsen is te zien dat de bk toetsen

relatief gezien meer aanspraak maken op de vaardigheid toepassen van conceptuele kennis, waar de k(g)t toetsen relatief gezien juist meer aanspraak maken op de vaardigheid onthouden van feitenkennis.

Samenvattend zijn de verschillen in coderingen van getoetste kennis op basis van de herziene taxonomie in beperkte mate te zien in de lees- en kennistoetsen. Er kan echter uit de analyse van de chi-kwadraattoets geconcludeerd worden dat er geen significant verschil is in getoetste kennis binnen de Engelse lesmethode *All Right* voor eerstejaars vmbo-bk en vmbo-k(g)t leerlingen, op basis van de herziene taxonomie van Bloom.

Discussie

Uit het onderzoek blijkt dat toetsen van bk- en k(g)t-niveau niet significante verschillen in kennissoorten en cognitieve processen. Zoals in de inleiding al is benoemd, roept het gebrek aan differentiatie vragen op over de mate waarin de toetsen passend zijn en aansluiten bij het niveau van de leerlingen.

In het totaal van de toetsen valt op dat voornamelijk een beroep wordt gedaan op lagere-orde vaardigheden. Dit beeld komt overeen met het eerder uitgevoerde onderzoek van Bayaydag en Altweissi (2020). Een mogelijke verklaring hiervoor is dat in de onderbouw de nadruk vooral ligt op het aanleren van basiskennis en vaardigheden, zoals grammatica en woordenschat.

Uit de docentenhandleiding van *All Right* blijkt dat Malmberg differentiatie aanbiedt door flexibele ondersteuning en uitdaging. Zo kunnen gevorderde leerlingen bepaalde grammatica-opdrachten overslaan, en is er zelfs mogelijkheid om op een ander niveau te werken. Hoewel coderingen weinig verschillen, wijzen variaties in inhoud en differentiatie op bewust aangebrachte niveauverschillen binnen de methode.

Een mogelijke verklaring voor de overeenkomsten in de coderingen op basis van de taxonomie ligt in de landelijke referentieniveaus. Voor Engels in het vmbo geldt voor alle leerwegen hetzelfde referentieniveau (2F). Dit betekent dat leerlingen uiteindelijk vergelijkbare basisvaardigheden moeten beheersen (SLO, 2025).

Sterke punten

Een sterk punt van het onderzoek is dat voor het analyseren van de data, deze is gecodeerd aan de hand van de herziene taxonomie van Bloom. Dit instrument is veel onderzocht en gebruikt binnen de onderwijssetting. Daarnaast is ook breder gekeken dan de categorieën van de taxonomie en zijn de opgaven ook inhoudelijk geanalyseerd op taalgebruik, vraagstelling en antwoordmogelijkheden. Dit maakt dat er een breed beeld geschetst is van de opgaven.

Beperkingen

Dit onderzoek kent ook een aantal beperkingen. Ten eerste is de manier van coderen in zekere mate subjectief en afhankelijk van het inzicht van de onderzoekers. Om de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van het onderzoek te vergroten is er door de onderzoekers gezamenlijk geoefend met het codeerschema. Dit is echter maar eenmalig gebeurd en heeft geleid tot een proportie overeenstemming van 70%. Dit benadrukt de subjectiviteit van het coderen en het belang van een kritische blik op de resultaten. Voor toekomstig onderzoek zou het wenselijk zijn om herhaaldelijk te trainen met het codeerschema om de betrouwbaarheid van de coderingen te vergroten en daarmee de generaliseerbaarheid van de resultaten te versterken.

Ten tweede is het onderzoek, zoals eerder vermeld, onderdeel van een grootschaliger onderzoek waarbij ook andere vakken, methoden en jaarlagen geanalyseerd worden. Deze andere toetsen zijn echter door andere onderzoekers gecodeerd en geanalyseerd. Dit heeft mogelijk effect op het gebruik van het codeerschema en de interpretatie van de vragen, en beperkt de mogelijkheden om de deelconclusies te integreren tot een overkoepelende conclusie. Een aanbeveling zou zijn om in vervolgonderzoek een heranalyse uit te voeren door één en dezelfde onderzoeker, die alle toetsen van alle vakken opnieuw codeert.

Als laatste zijn voor het vak Engels niet alle toetsen gecodeerd. De spreektoetsen en luistertoetsen zijn niet meegenomen in het onderzoek. Dit zorgt mogelijk voor een vertekend beeld over de getoetste kennis en cognitieve processen. De schrijftoetsen van Engels zijn wel meegenomen in het onderzoek en bevatten vragen die als creëren van procedurele kennis gecodeerd zijn. Deze codering kwam in de kennistoetsen en leestoetsen geen enkele keer voor. Dit wijst erop dat het soort toets een verschillend beeld kan geven over welke kennis en cognitieve processen getoetst worden.

Suggesties voor vervolgonderzoek en de onderwijspraktijk

Hoewel de coderingen op basis van de taxonomie geen niveauverschillen laten zien, wijzen inhoudelijke verschillen in de toetsvragen op mogelijke beperkingen van de taxonomie in het onderscheiden van complexiteit van de vragen. Een aanbeveling voor vervolgonderzoek is om de toetsvragen opnieuw te coderen met behulp van een andere onderwijstaxonomie. Een passend voorbeeld hiervan is het Europees Referentiekader voor Talen (Raad van Europa, 2001), dat specifiek is ontwikkeld om taalvaardigheid te beschrijven en daardoor mogelijk beter kan differentiëren in de moeilijkheidsgraad van de vragen.

Een belangrijke suggestie voor de onderwijspraktijk is dat docenten kritisch blijven op de toetsvragen. Dit houdt in dat zij per leerling, en inhoudelijk nagaan of de opgaven aansluiten bij het niveau en de ondersteuningsbehoefte. Voor methodemakers is het wenselijk om opnieuw naar de manier van differentiatie te kijken, en na te gaan of deze voldoende recht doet aan de niveauverschillen. Daarbij zou meer aandacht mogen zijn voor structurele inhoudelijke variatie in de toetsopgaven, passend bij de verschillende niveaus.

Literatuur

- Anderson, L. W., & Kratwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Bayaydah, A. M., & Altweissi, A. I. (2020). A Bloom's Taxonomy-Based Analysis of 9th and 10th Grades English Language Textbooks' Final Examinations and Revision Questions. *International Online Journal of Primary Education*, 9(2), 197–211.
<https://iojpe.org/index.php/iojpe/article/view/22>
- Bles, P., van der Velden, R., & Ariës, R. J. (2020). Is there an opportunity-performance trade-off in secondary education? *ROA Research Memoranda*, 9.
<https://doi.org/10.26481/umaror.2020009>
- Centraal Bureau voor de Statistiek. (2021). *Voortgezet onderwijs*. [https://www.cbs.nl/nl-nl/onze-diensten/methoden/begrippen/voortgezetonderwijs#:~:text=Het%20voortgezet%20onderwijs%20omvat%20het,het%20voortgezet%20onderwijs%20\(WVO\).](https://www.cbs.nl/nl-nl/onze-diensten/methoden/begrippen/voortgezetonderwijs#:~:text=Het%20voortgezet%20onderwijs%20omvat%20het,het%20voortgezet%20onderwijs%20(WVO).)
- Corte, E., & VanBouwel, J. (1978). Het empirisch onderzoek over de hiërarchisch-cumulatieve structuur van Bloom's taxonomie, cognitief domein: Methoden en resultaten. *Pedagogische Studiën*, 55(3). <https://pedagogischestudien.nl/article/view/16319>
- Counsel of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press. <https://rm.coe.int/1680459f97>
- De Winter-Koçak, S., & Reches, L. (2022). *Gelijke kansen bij tussentijds opstroom in het voortgezet onderwijs?* Kennisplatform Inclusief Samenleven (KIS). <https://www.kis.nl/publicatie/gelijke-kansen-bij-tussentijds-opstroomen-het-voortgezet-onderwijs>
- Onderwijskennis. (Z.d.). Doorstroom en aansluiting tussen vmbo en mbo | Onderwijskennis. [https://www.onderwijskennis.nl/kennisbank/doorstroom-en-aansluiting-tussen-vmbo-en/mbo#:~:text=Hoe%20ziet%20dat%20er%20in,meer\)%20in%20het%20Nederlandse%20onderwijs.](https://www.onderwijskennis.nl/kennisbank/doorstroom-en-aansluiting-tussen-vmbo-en/mbo#:~:text=Hoe%20ziet%20dat%20er%20in,meer)%20in%20het%20Nederlandse%20onderwijs.)
- Elzas, D., & Fleur, E. (2024). Opwaartse druk bij doorstroom van het vmbo naar het mbo. *DUO-Informatieproducten*. https://duo.nl/open_onderwijsdata

- Hakkenes, A., & De Wijs, A. (2012). Van Citotoets naar brugklas en door naar diploma. *Sociaaleconomische trends*, 1(1), 65–79.
- Kleinjan, M., Pieper, I., Stevens, G., Van de Klundert, N., Rombouts, M., Boer, M., & Lammers, J. (2020). *Geluk onder druk? Onderzoek naar het mentaal welbevinden van jongeren in Nederland*. UNICEF Netherlands. Geraadpleegd op 26 mei 2025, van <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/415277>
- Kocakaya, S., & Gönen, S. (2010). Analysis of Turkish high-school physics-examination questions according to Bloom's Taxonomy. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 11(1), 9.
- Malmberg. (z.d.). *All Right!* Geraadpleegd op 25 februari 2025, van <https://www.malmberg.nl/voortgezet-onderwijs/methodes/talen/engels/all-right-onderbouw.htm>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2012). *Handreiking schooladvisering po-vo*. Geraadpleegd op 25 februari 2025, van <file:///C:/Users/EWoll/Downloads/Handreiking+schooladvisering+po-vo+februari2025.pdf>
- Naayer, H. M., Korpershoek, H., & Bosker, R. J. (2017). *De inrichting van de onderbouw: Schoolportretten van tien scholen voor voortgezet onderwijs*. GION Onderwijs/Onderzoek.
- Referentiekader taal. (Z.d.). *SLO*. https://www.slo.nl/thema/vakspecifieke_thema/nederlands/referentiekader-taal/
- Schofield, J. W. (2010). International evidence on ability grouping with curriculum differentiation and the achievement gap in secondary schools. *Teachers College Record*, 112(5), 1492–1528.
- Sund, K. (2009). Estimating peer effects in Swedish high school using school, teacher and student fixed effects. *Economics of Education Review*, 28, 329–336.
- Timmermans, A., Kuyper, H., & Van der Werf, G. (2013). *Schooladviezen en onderwijsloopbanen. Voorkomen, risicofactoren en gevolgen van onder- en overadvisering*. Groningen: Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs.
- Van den Bergh, L., Denessen, E., & Volman, M. (2020). *Werk maken van gelijke kansen: Praktische inzichten uit onderzoek voor leraren basisonderwijs*. Ten Brink Uitgevers.

Vrooman, C., Gijsberts, M., & Boelhouwer, J. (2014). *Sociaal en Cultureel Rapport 2014*.

Doorstroom en aansluiting tussen vmbo en mbo | Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

Nederlands Jeugdinstituut. *Wat is kansenongelijkheid in het onderwijs?* (Z.d.).

<https://www.nji.nl/kansengelijkheid-in-het-onderwijs/wat-is-kansenongelijkheid-in-het-onderwijs>

Bijlage A

De herziene taxonomie van Bloom, met Nederlandse vertaling en voorbeelden

Versie 22 februari 2024

Hanke Korpershoek

GION Onderwijs/Onderzoek

i.s.m. bachelorthesegroep 2023/2024 Pedagogische Wetenschappen/AOLB

De herziene taxonomie van Bloom bestaat uit twee dimensies, de kennisdimensie en de cognitieve processen dimensie. In de kennisdimensie worden vier soorten kennis onderscheiden en in de cognitieve processen dimensie zes soorten cognitieve processen. De soorten kennis lopen van concreet (feitenkennis) naar abstract (metacognitieve kennis). Conceptuele en procedure kennis vallen onder hetzelfde abstractieniveau. De soorten cognitieve processen zijn lopen van eenvoudiger (onthouden, begrijpen, toepassen) naar meer complexe cognitieve processen (analyseren, evalueren, creëren). De matrix van 24 combinaties kan gebruikt worden om leerdoelen en opdrachten te categoriseren.

Hieronder bespreken we beide dimensies. De Engelse termen in de taxonomie zijn overgenomen uit: Anderson L.W. & Kratwohl, D.R. (Eds.) (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman Publishing. Aan alle Engelse termen zijn Nederlandse vertalingen en synoniemen toegevoegd.

Om het categoriseren te vereenvoudigen zijn voorbeelden opgenomen van lesdoelen bij het vak biologie. De voorbeelden van lesdoelen zijn gebaseerd op lesstof waarin leerlingen verschillende soorten vogels en hun kenmerken leren herkennen. Aan de snavelvorm kun je bijvoorbeeld zien of een vogel een zadeneter (bv. een vink) of insecteneter (bv. een koolmees) is en dus ook welk voedsel ze vooral eten. Vogels hebben ook verschillende leefgebieden, zoals bos, weide of kust. Deze lesstof wordt aangeboden in een korte leestekst met illustraties (van verschillende vogels met verschillende kenmerken) in de lesmethode voor biologie. De leerlingen lezen de tekst en maken daarna een aantal opdrachten. Van elke kennissoort en van elk cognitief proces wordt een voorbeeld lesdoel gegeven op basis van de aangeboden lesstof.

De soorten kennis zijn gecodeerd als Aa, Ab, etc. en de cognitieve processen zijn gecodeerd als 1.1, 1.2 etc. Coderen gebeurt op de vier soorten kennis en de zes cognitieve processen (bv. A1 voor het onthouden van feitenkennis, B3 voor het toepassen van procedurele kennis), de gedetailleerdere indeling (1.1, 1.2, Aa, Ab, etc) is enkel om de keuze uit de 24 opties te vereenvoudigen.

The knowledge dimension (kennisdimensie)

A. Factual knowledge (feitenkennis) – The basic elements students must know to be acquainted with a discipline or solve problems in it Kennis over basiselementen die nodig zijn om een vakgebied te leren kennen of problemen erin op te lossen.	
Engelse termen	Nederlandse vertaling
Aa Knowledge of terminology Ab Knowledge of specific details and elements	Aa Kennis over begrippen (woorden en symbolen), terminologie Ab Kennis over specifieke details en elementen
Voorbeelden van lesdoelen: Aa De leerling kan aanwijzen wat de snavel van een vogel is. Ab De leerling kan verschillende voedselsoorten van tuinvogels opnoemen.	

B. Conceptual knowledge (conceptuele kennis) – The interrelationships among the basic elements within a larger structure that enable them to function together Kennis over de onderlinge relaties tussen basiselementen binnen een grotere structuur waardoor ze samen kunnen functioneren.	
Engelse termen	Nederlandse vertaling
Ba Knowledge of classifications and categories Bb Knowledge of principles and generalizations Bc Knowledge of theories, models, and structures	Ba Kennis over classificaties en categorieën Bb Kennis over principes en generalisaties Bc Kennis over theorieën, modellen en structuren

Voorbeelden van lesdoelen:

Ba De leerling kan een vogel (bv. op basis van de snavelvorm) indelen bij zadeneters of insecteneters.

Bb De leerling kan vogelsterfte in een bepaald leefgebied toeschrijven aan de afwezigheid van bepaald soort voedsel.

Bc De leerling kent de basisprincipes van de evolutietheorie.

2

C. Procedural knowledge (procedurele kennis) – How to do something, methods of inquiry, and criteria for using skills, algorithms, techniques, and methods

Kennis over hoe je iets doet, onderzoeksmethoden en criteria voor het gebruik van vaardigheden, algoritmen, technieken en methoden.

Engelse termen

Nederlandse vertaling

Ca Knowledge of subject-specific skills and algorithms

Cb Knowledge of subject-specific techniques and methods

Cc Knowledge of criteria for determining when to use appropriate procedures

Ca Vakspecifieke vaardigheden en procedures

Cb Vakspecifieke technieken en methoden

Cc Kennis over criteria om de juiste procedure te kiezen

Voorbeelden van lesdoelen:

Ca De leerling kan een zoekkaart of determinatietabel gebruiken om te bepalen wat voor soort een vogel is.

Cb De leerling kan een hypothese opstellen over welk soort voedsel (bv. zaden of insecten) een vogel kiest in een experiment (bv. op basis van de snavelvorm).

Cc De leerling kan benoemen welke criteria belangrijk zijn bij het bepalen van de geschiktheid van een leefgebied van een vogelsoort.

D. Metacognitive knowledge (metacognitieve kennis) – Knowledge of cognition in general as well as awareness and knowledge of one's own cognition
Kennis van cognitie in het algemeen en bewustzijn en kennis van de eigen cognitie.

Engelse termen	Nederlandse vertaling
Da Strategic knowledge Db Knowledge about cognitive tasks, including appropriate contextual and conditional knowledge Dc Self-knowledge	Da Strategische kennis Db Kennis over cognitieve taken, waaronder relevante contextuele en conditionele kennis Dc Zelfkennis
Voorbeelden van lesdoelen: Da De leerling weet het handig is om eerst verschillende ontwerpen te maken voordat je een tangetje gaat maken waarmee zaden gemakkelijk open te breken zijn. Db De leerling kan een tangetje ontwerpen waarmee zaden gemakkelijk open te breken zijn (bv. op basis van de kenmerken van de snavel van een zadeneter). Dc De leerling weet op welke manier hij/zij het makkelijkst de namen van verschillende vogelsoorten kan leren.	

3

The cognitive process dimension (cognitieve processen dimensie)

1. Remember (onthouden) - retrieve relevant knowledge from long-term memory Het ophalen van kennis uit het langetermijngeheugen.	
Engelse termen	Nederlandse vertaling
1.1 Recognizing (identifying) 1.2 Recalling (retrieving)	1.1 Herkennen, identificeren, aanwijzen, benoemen, waarnemen, zien 1.2 Terughalen, terugdenken aan, herinneren, voor de geest halen, kennen, uit je hoofd opnoemen/opzeggen, herhalen, memoriseren, reproduceren

Voorbeelden van lesdoelen:

- 1.1 De leerling kan aanwijzen wat de snavel van een vogel is.
- 1.2 De leerling kan terughalen welke vogelsoorten in de vorige les zijn behandeld.

4

2. Understand (begrijpen) - construct meaning from instructional messages, including oral, written, and graphic communication Betekenis geven aan informatie, waaronder informatie uit mondelinge, geschreven en grafische communicatie.

Engelse termen	Nederlandse vertaling
2.1 Interpreting (clarifying, paraphrasing, representing, translating) 2.2 Exemplifying (illustrating, instantiating) 2.3 Classifying (categorizing, subsuming) 2.4 Summarizing (abstracting, generalizing) 2.5 Inferring (concluding, extrapolating, interpolating, predicting) 2.6 Comparing (contrasting, mapping, matching) 2.7 Explaining (constructing models)	2.1 Interpreteren, verduidelijken, parafraseren, representeren, in eigen woorden zeggen, vertalen, duiden 2.2 Voorbeelden geven, illustreren, concretiseren, verduidelijken 2.3 Classificeren, categoriseren, indelen, groeperen, ordenen, rangschikken 2.4 Samenvatten, algemene uitspraken doen, generaliseren, extraheren, resumeren, beknopt weergeven 2.5 Infereren, concluderen, extrapoleren, interpoleren, voorspellen, gevolgtrekken, afleiden, deduceren 2.6 Vergelijken, contrasteren, in kaart brengen, matchen 2.7 Uitleggen, toelichten, verklaren, modelleren

Voorbeelden van lesdoelen:

- 2.1 De leerling kan aan de hand van illustraties van vogels interpreteren waar de tekst over gaat.
- 2.2 De leerling kan een voorbeeld geven van een insecteneter onder de vogels.
- 2.3 De leerling kan een vogel indelen bij zadeneters of insecteneters.
- 2.4 De leerling kan samenvatten wat kenmerken zijn van insecteneters onder de vogels.
- 2.5 De leerling kan (bv. op basis van de snavelvorm) afleiden of een vogel een zadeneter of insecteneter is.
- 2.6 De leerling kan kenmerken van twee vogelsoorten (bv. zadeneters en insecteneters) met elkaar vergelijken op basis van (bv. verschillen in snavelvorm).
- 2.7 De leerling kan uitleggen waarom een snavel van een insecteneter er anders uitziet dan de snavel van een zadeneter.

5

3. Apply (toepassen) - carry out or use a procedure in a given situation

Een procedure in een specifieke situatie uitvoeren of toepassen.

Engelse termen

Nederlandse vertaling

3.1 Executing (carrying out)

3.1 Uitvoeren, demonstreren, realiseren, volbrengen (bv. een procedurele handeling)

3.2 Implementing (using)

3.2 Implementeren, invoeren, gebruiken (bv. een procedurele handeling)

Voorbeelden van lesdoelen:

- 3.1 De leerling kan vogelsoorten opzoeken in een encyclopedie (bv. eerst in de alfabetische woordenlijst zoeken, daarna de juiste pagina opzoeken).
- 3.2 De leerling kan een zoekkaart of determinatietabel gebruiken om te bepalen wat voor soort een vogel is.

4. Analyze (analyseren) - break material into its constituent parts and determine how the parts relate to one another and to an overall structure or purpose Informatie opdelen in onderdelen en bepalen hoe zij onderling en binnen een overkoepelende structuur samenhangen.	
Engelse termen	Nederlandse vertaling
4.1 Differentiating (discriminating, distinguishing, focusing, selecting) 4.2 Organizing (finding coherence, integrating, outlining, parsing, structuring) 4.3 Attributing (deconstructing)	4.1 Differentiëren, discrimineren, scheiden, onderscheiden, distingueren, focussen, selecteren, fouten herkennen, afwijkingen/variantie herkennen 4.2 Organiseren, coherentie vinden, integreren, uiteenzetten, opdelen, structureren, patronen herkennen 4.3 Attribueren, iets toeschrijven/toewijzen/toekennen aan, deconstrueren, een oorzaak aanwijzen
Voorbeelden van lesdoelen: 4.1 De leerling kan uit een verzameling vogels selecteren welk van deze vogels <u>geen</u> insecteneter is. 4.2 De leerling kan een schema maken met verschillende vogelsoorten op basis van de snavelvorm (bv. zadeneter of insecteneter) en leefgebied (bv. bos, weide, kust). 4.3 De leerling kan vogelsterfte in een bepaald leefgebied toeschrijven aan de afwezigheid van bepaald soort voedsel.	

6

5. Evaluate (evalueren) - make judgments based on criteria and standards Oordelen op basis van criteria en standaarden.	
Engelse termen	Nederlandse vertaling

5.1 Checking (coordinating, detecting, monitoring, testing)	5.1 Controleren, detecteren, monitoren, toetsen, nakijken, nagaan, bepalen, beslissen, besluiten, verifiëren, inspecteren
5.2 Critiquing (judging)	5.2 Beoordelen, bekritisieren, oordelen, opvatten, waarderen, motiveren, beargumenteren, overtuigen, aanbevelen, verdedigen, kritisch bekijken
Voorbeelden van lesdoelen: 5.1 De leerling kan controleren of in een leefgebied (bv. bos) voldoende voedsel aanwezig is voor bepaalde vogelsoorten. 5.2 De leerling kan een leefgebied (bv. bos) beoordelen op geschiktheid voor bepaalde vogelsoorten.	

6. Create (creëren) - put elements together to form a coherent or functional whole; reorganize elements into a new pattern or structure Elementen in een coherent of functioneel geheel samenvoegen; reorganiseren van elementen in een nieuw patroon of nieuwe structuur.	
Engelse termen	Nederlandse vertaling
6.1 Generating (hypothesizing) 6.2 Planning (designing) 6.3 Producing (constructing)	6.1 Genereren, voortbrengen, hypothese opstellen 6.2 Plannen, ontwerpen, een procedure/werkwijze/aanpak bedenken of bepalen, voorbereiden 6.3 Produceren, construeren, ontwikkelen, vervaardigen, uitvinden, scheppen, vormgeven, maken, bouwen, realiseren
Voorbeelden van lesdoelen: 6.1 De leerling kan een hypothese opstellen over welk soort voedsel (bv. zaden of insecten) een vogel kiest in een experiment (bv. op basis van de snavelvorm). 6.2 De leerling kan een tangetje ontwerpen waarmee zaden gemakkelijk open te breken zijn (bv. op basis van de kenmerken van de snavel van een zadeneter). 6.3 De leerling kan een tangetje maken waarmee zaden gemakkelijk open te breken zijn (bv. op basis van de kenmerken van de snavel van een zadeneter).	

