



Pleidooi voor meer cognitieve ambitie

Wouter Duyck

**Vanuit welk perspectief
kijkt u naar onderwijs?**

Cognitive State of the Union:
leren basisvaardigheden

Internationale Organisaties:
PISA, TIMMS, PIRLS, ...

Hoe goed doen we het tov andere landen?

Vlaamse Overheid:
Peilingstoetsen (KUL)
Hoeveel leerlingen halen de
minimale doelen?

Cognitive State of the Union: Historisch

dSDe
Standaard

Meest recent Video Audio Binnenland Buitenland Opinie Verkiezingen 2019 Economie Cultuur Meer ▼

(

HOME > NIEUWS > BINNENLAND

Vlaams onderwijs is zeer goed

22/01/2007 om 00:00 door Pieter Lesaffer



☁ 13°C ▲ 34km 📶 -0,18%



MEEST RECENT • **MEEST GELEZEN**

1. VERKIEZINGSBLOG. 'CD&V ligt liever mid...
2. Burgemeester Schaarbeek dient klacht in w...
3. 🇨🇭 'Zij verdedigen de werkloosheid, wij ver...
4. 'Bijna nergens zoveel vijandigheid ten opzic...
5. Politie arresteert per vergissing burgers tijd...

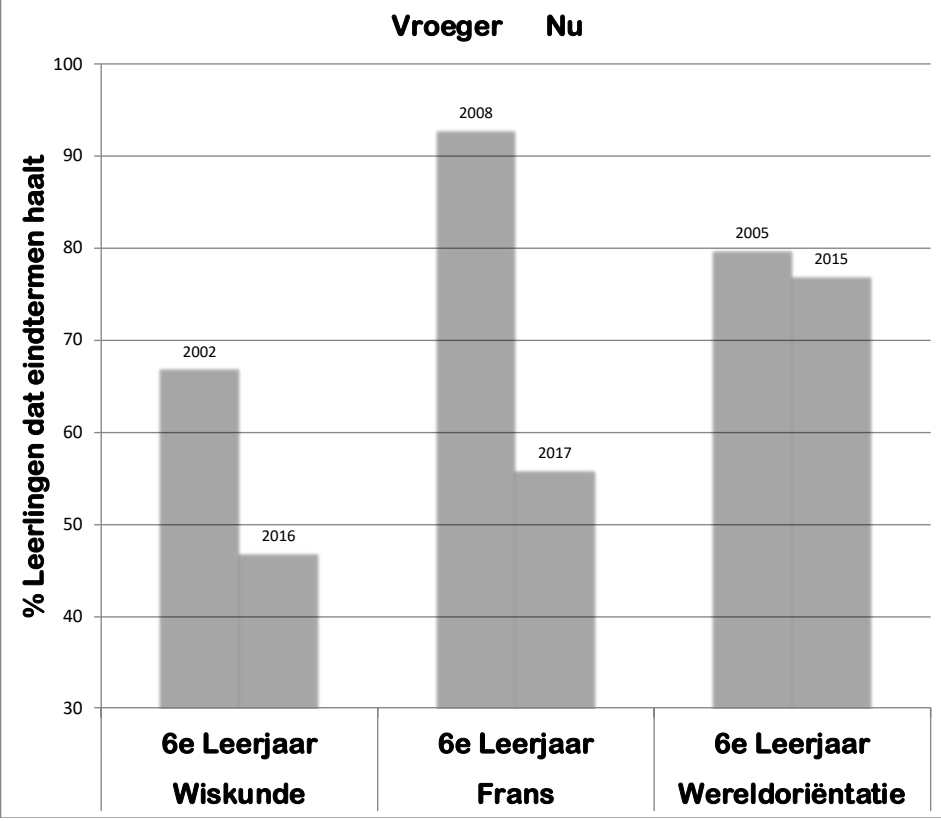
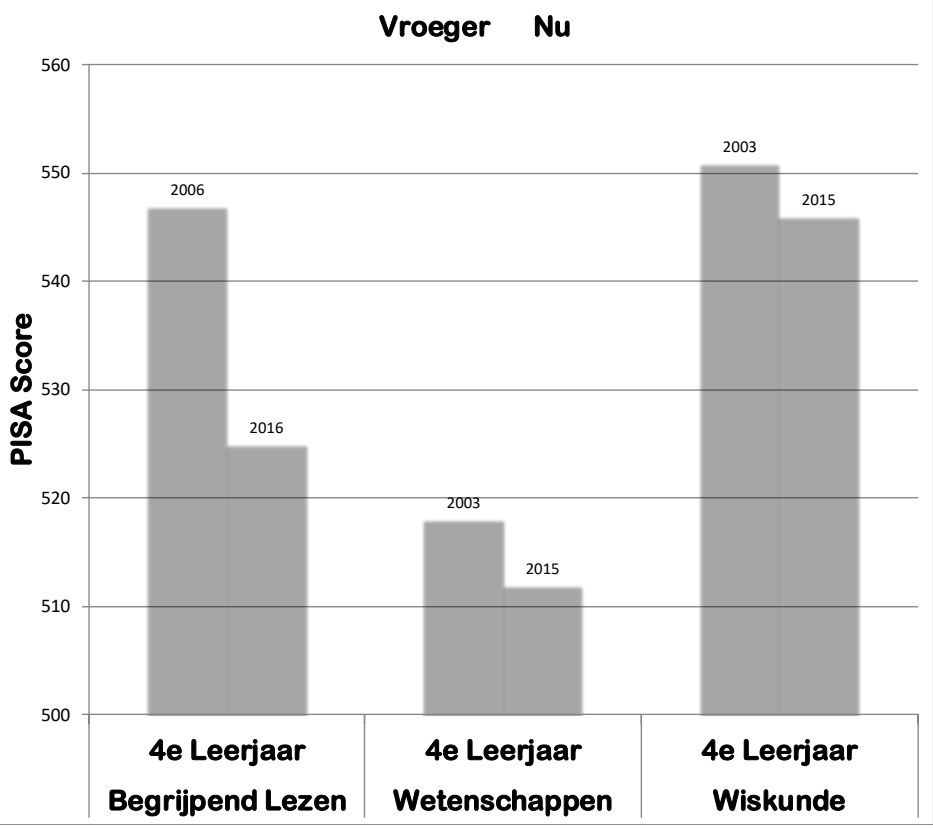
Volledig overzicht >

dS
Audio

De podcasts van
De Standaard

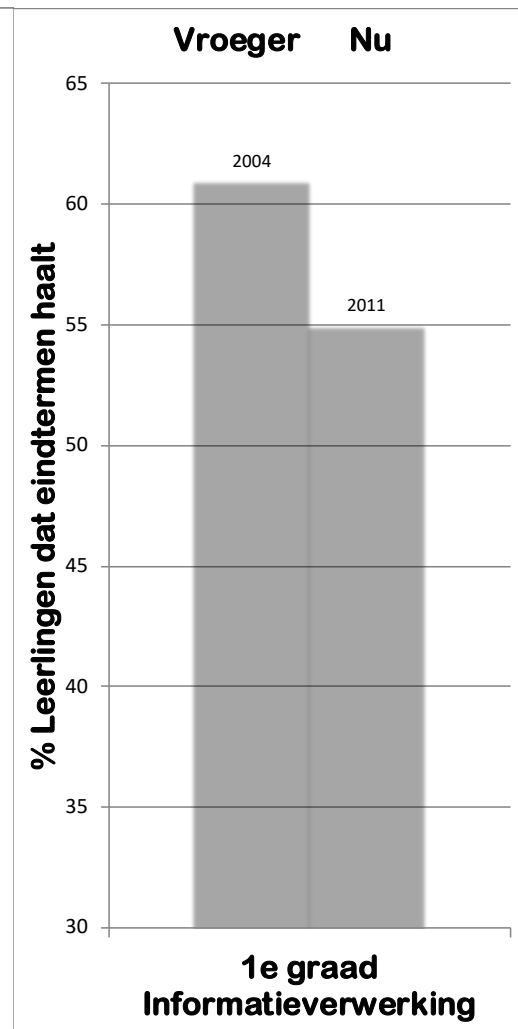
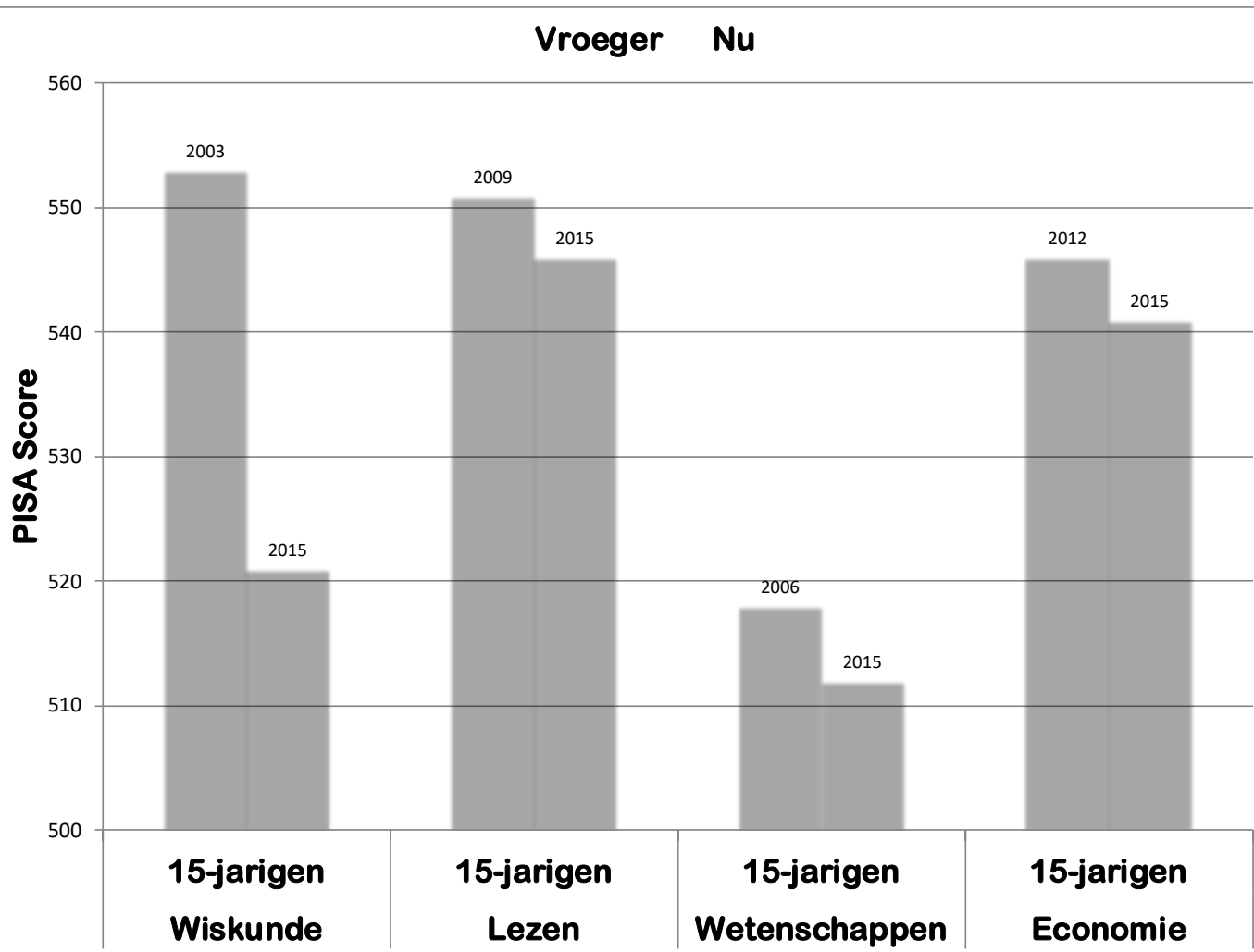
Cognitive State of the Union

Evoluties Lager Onderwijs

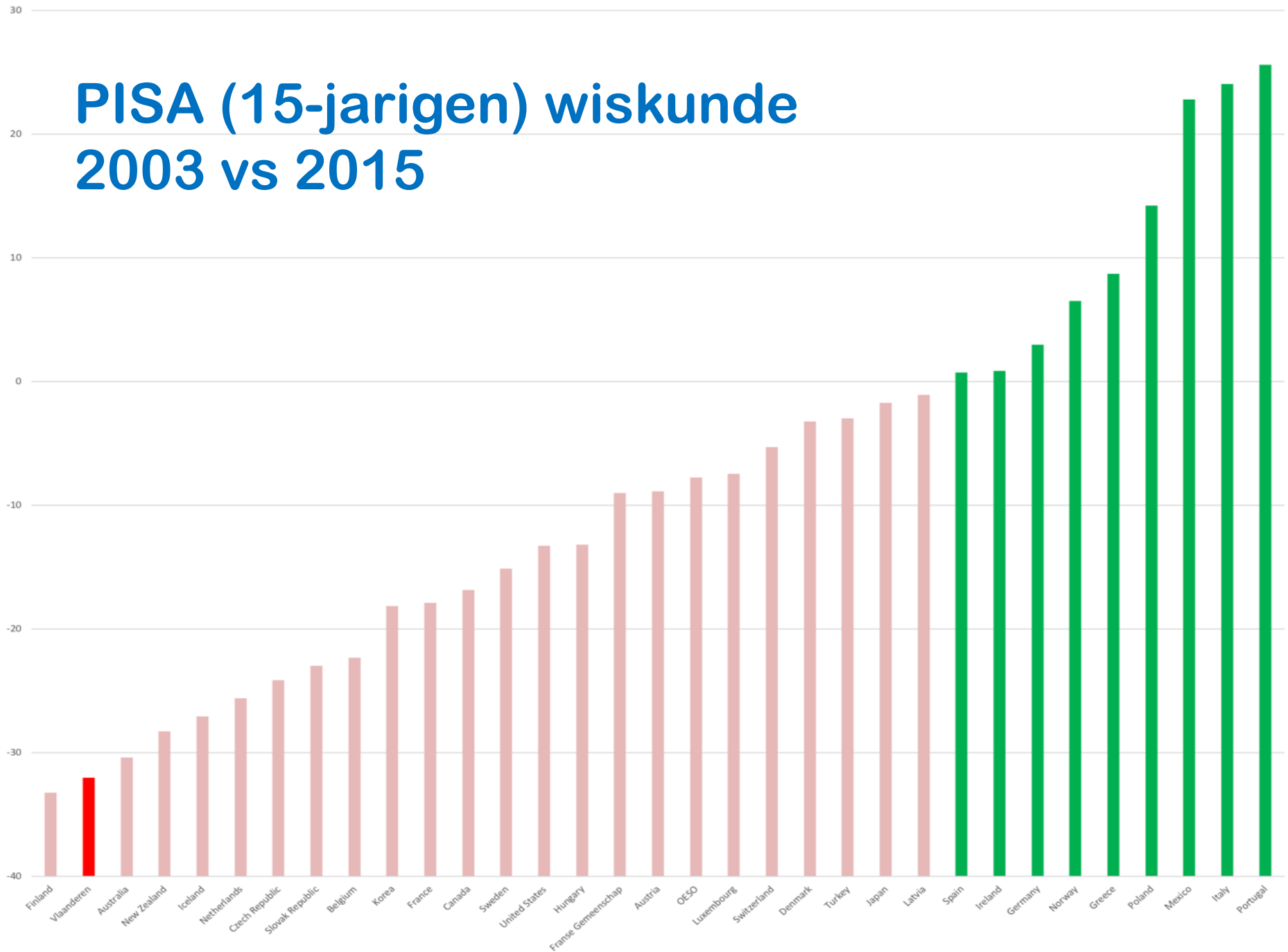


Cognitive State of the Union

Evoluties Secundair Onderwijs



PISA (15-jarigen) wiskunde 2003 vs 2015



PIRLS 2016 (10-jarigen)

Begrijpend Lezen

Tabel 6. Verdeling van de prestaties voor begrijpend lezen per land⁸

Landen	Gemiddelde score (S.E.)	Gemiddelde leeftijd	Schaalscore begrijpend lezen	Spreiding van de prestaties rond het gemiddelde in SD (S.E.)
Rusland	581 (2,2)	10,8		66 (1,3)
Singapore	576 (3,2)	10,4		79 (2,1)
Hong Kong	569 (2,7)	9,9		64 (1,5)
Ierland	567 (2,5)	10,5		74 (1,5)
Finland	566 (1,8)	10,8		67 (1,6)
Polen	565 (2,1)	10,7		72 (1,2)
Noord-Ierland	565 (2,2)	10,4		80 (1,3)
Noorwegen (5)	559 (2,3)	10,8		66 (1,3)
Chinees Taipei	559 (2,0)	10,1		64 (1,0)
Engeland	559 (1,9)	10,3		79 (1,2)
Letland	558 (1,7)	10,9		62 (1,3)
Zweden	555 (2,4)	10,7		67 (1,3)
Hongarije	554 (2,9)	10,6		75 (1,7)
Bulgarije	552 (4,2)	10,8		85 (2,7)
Verenigde Staten	549 (3,1)	10,1		78 (1,3)
Litouwen	548 (2,6)	10,8		69 (1,7)
Italië	548 (2,2)	9,7		65 (1,4)
Denemarken	547 (2,1)	10,8		68 (1,5)
Macao	546 (1,0)	10,0		66 (1,0)
Nederland	545 (1,7)	10,1		60 (1,3)
Australië	544 (2,5)	10,0		84 (1,6)
Tsjechië	543 (2,1)	10,3		68 (2,0)
Canada	543 (1,8)	9,9		80 (1,5)
Slovenië	542 (2,0)	9,9		72 (1,2)
Oostenrijk	541 (2,4)	10,3		65 (1,4)
Duitsland	537 (3,2)	10,3		78 (3,2)
Kazachstan	536 (2,5)	10,3		63 (1,4)
Slowakije	535 (3,1)	10,4		81 (3,6)
Israël	530 (2,5)	10,0		90 (1,8)
Portugal	528 (2,3)	9,8		65 (1,4)
Spanje	528 (1,7)	9,9		65 (1,4)
VLAANDEREN	525 (1,9)	10,1		61 (0,9)
Nieuw-Zeeland	523 (2,2)	10,1		91 (1,8)
Frankrijk	511 (2,2)	9,8		69 (1,4)

BRON: IEA's Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2016

Cognitive State of the Union

Achteruitgang sterker voor sterke leerlingen

Wiskunde secundair onderwijs

2003: 34% toppers

2012: 25% toppers

2015: 21% toppers

Lezen Basisonderwijs

Vlaanderen: 4% toppers

Internationaal: 10% toppers

**Vanuit welk perspectief
kijkt u naar onderwijs?**

**Hoe moeten we
omgaan met verschillen
tussen leerlingen?**

Onderwijscultuur: gelijke uitkomsten, 6jescultuur



Het Nieuwsblad

[NIEUWS](#)
[SPORT](#)
[REGIO](#)
[EXTRA](#)
[SHE.](#)
[N+](#)

Meest recent
 [Binnenland](#)
[Buitenland](#)
[Consument](#)
[Economie](#)
[Jupiler Pro League](#)

„Kwaliteit voor iedereen“

05/05/2006 om 00:00

 Print
  Corrigeer






Er zijn grote verschillen tussen scholen.

De
Een half miljoen leerlingen komen elk jaar naar
wordt
een schoolvoorstelling in één van de honderd
V
5
en
kl
KLASSE
dene ligt meestal hoog, al kunnen veel leerkrachten niet mee («Geef ons maar een klassieke poppenkast...»). Sommige leerkrachten af. Wij sturen elk schooltijd een volledige begeleidingsmap en toch hebben 50% van de leerlingen maar een schoolvoorstelling gezien. Het woord over de voorstelling wordt niet eens afgelezen. Niet eens om te laten weten dat je er bent. Het is niet anders dan een oorlog. Op heel wat scholen is de directeur of zijn assistent de enige die er is. Het is geen interne communicatie en het culturele is er ook niet ingebed in de
grot



Er ontstaat een steeds grotere kloof tussen de scholen en de entiteit



[Nieuws](#)
[Economie](#)
[Technologie](#)
[Lifestyle](#)
[Entertainment](#)
[Sport](#)

[Meest recent](#)
[België](#)
[Wereld](#)
[Opinie](#)

[Knack w/d week](#)
[Knack Club](#)

"Grote kloof tussen gemiddelde en achterblijvers in Belgisch onderwijs"

Bron: [Belga](#) 10/04/13 om 13:06 - Bijgewerkt om 13:05

(Belga) Gemiddeld scoort België goed op het vlak van onderwijs, maar er gaapt een grote kloof tussen wie gemiddeld scoort en de achterblijvers. Dat blijkt uit Report Card 11 van Unicef, een onderzoek naar het kindergelzijn in 29 geïndustrialiseerde landen tijdens het eerste decennium van deze eeuw. België bekleedt de negende plaats voor het algemeen kindergelzijn. "We moeten die cijfers nuanceren", zegt Yves Wilemot, algemeen directeur

[Inloggen](#)
[Registreren](#)




[dagelijkse nie](#)

[community](#)

[Zoeken](#)


Donderdag 15 september 2016 - 12u04:56 [Aanmelden](#) [bewaard](#) [HET LAATSTE NIEUWS](#) [Lezersservice](#) [Digikrant](#) [Abonnement](#) [f Vind ik leuk](#) 780K [Volgen](#)

HLN.BE NIEUWS REGIO SPORT SHOWBIZZ NINA MEER HLN [24U NIEUWS & SPORT](#) [NIEUWS](#) [BINNENLAND](#) [ONDERWIJS](#)

Unicef: "Grote kloof in Belgisch onderwijs"

 Aanbevelen
 Delen 0
 Tweet
 G+1 0

Bewerkt door: [Toon Mast](#)
10/04/13 - 14u02 Bron: Belga

BEWAAR ARTIKEL

GERELATEERD NIEUWS

Antwerps basisonderwijs mikt op 1.536 extra

DOSSIER: ONDERWIJS

ALYSE

Lees later

24

Het]
reke

Het onderwi
vaststellinge
antwoord is

De school van de ongelijkheid: de cijfers en statistieken

Leerkrachten liggen er wakker van: dat zoveel leerlingen niet slagen, spijbelen of zelfs volledig afhaken. Het gaat vaak om kinderen van werklozen of allochtonen. Het niet-slagen wordt dan ook toegeschreven aan hun thuisomgeving: zij zijn echt te zwak voor wiskunde, ze worden thuis niet gestimuleerd, enz... Is het zo eenvoudig?

Nico Hirrt, Ides Nicaise, Dirk De Zutter

EQUALITY



EQUITY



92%

Waarom is dit een probleem?

Individueel

Jobprestaties
Jobtevredenheid
Salarissen
Gezondheid
Geluk

Maatschappelijk

Economische welvaart
Sociale Voorzieningen
Sociaal Gedrag
Ondernemerschap
Burgerschap

PERSONNEL PSYCHOLOGY
2009, 62, 89–134

HOW BROADLY DOES EDUCATION CONTRIBUTE TO JOB PERFORMANCE?

THOMAS W. H. NG
University of Hong Kong

DANIEL C. FELDMAN
University of Georgia

Research Article

Cognitive Capitalism: The Effect of Cognitive Ability on Wealth, as Mediated Through Scientific Achievement and Economic Freedom

Heiner Rindermann¹ and James Thompson²
¹Chemnitz University of Technology and ²University College London

aps
ASSOCIATION FOR
PSYCHOLOGICAL SCIENCE

Psychological Science
22(6) 754–763
© The Author(s) 2011
Reprints and permission:
sagepub.com/journalsPermissions.nav
DOI: 10.1177/0956797611407207
<http://pss.sagepub.com>
SAGE

Tanend belang cognitieve basisvaardigheden

Tabel 38. Indeling van de onderwijstijd

Landen	Totale instructietijd voor alle vakken (uren)	Taalinstructie bestaande uit lezen, schrijven, spreken, literatuur en andere taalvaardigheden		Leesinstructie (omvat ook het lezen in het kader van andere leerdomeinen)	
		Uren per jaar	% van de totale instructietijd	Uren per jaar	% van de totale instructietijd
Nederland	1092 (16,8)	363 (14,6)	34 (1,3)	205 (19,5)	19 (1,8)
Italië	1064 (15,4)	290 (7,5)	28 (0,7)	148 (9,2)	14 (0,9)
Denemarken	1006 (13,5)	231 (5,5)	23 (0,6)	132 (7,8)	13 (0,8)
Engeland	993 (10,5)	273 (9,5)	28 (0,9)	125 (11,3)	12 (1,1)
Noord-Ierland	958 (10,5)	257 (10,7)	27 (1,3)	137 (7,8)	14 (0,8)
VLAANDEREN	956 (13,4)	248 (10,5)	26 (0,8)	84 (5,1)	9 (0,6)
Wallonië (FG)	940 (8,9)	320 (7,8)	34 (0,9)	247 (16,6)	27 (1,9)
Ierland	915 (0,3)	206 (5,2)	23 (0,6)	150 (7,2)	16 (0,8)
Internationaal gemiddelde	898 (1,6)	242 (1,4)	27 (0,2)	156 (1,5)	18 (0,2)
Portugal	895 (11,8)	288 (6,1)	32 (0,6)	301 (10,4)	34 (1,2)
Frankrijk	883 (9,3)	330 (8,2)	37 (0,9)	165 (11,6)	19 (1,2)
Spanje	853 (7,8)	212 (7,0)	25 (0,8)	136 (6,7)	16 (0,8)
Duitsland	841 (10,7)	239 (9,9)	29 (1,2)	87 (7,3)	11 (1,0)
Noorwegen (5)	827 (11,1)	186 (6,0)	23 (0,8)	134 (7,5)	17 (1,0)
Zweden	809 (6,4)	185 (6,9)	22 (0,8)	101 (8,0)	12 (1,0)
Oostenrijk	768 (7,0)	260 (6,8)	34 (1,0)	95 (5,5)	13 (0,8)
Finland	731 (7,5)	186 (4,9)	26 (0,7)	122 (6,3)	17 (0,9)

BRON: IEA's Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS 2016)



Lieven Boeve: "Kritiek over verlies van lesuur Nederlands is schrale discussie"

t recent Binnenland Buitenland Opinie Economie Cultuur Sport Life&Style Beroemd&Bizar Mee

Lieven Boeve verweert zich tegen wat hij 'een symbooldiscussie' noemt. **Als wij via onze leerplannen kunnen verzekeren dat alle eindtermen Nederlands gehaald worden, dat leerlingen die dat nodig hebben een extra uur krijgen, en dat taalbeheersing ook in de andere vakken aan bod komt, dan zie ik het probleem niet.**

Boeve wijst er ook op dat scholen nog een keuzegedeelte van vijf uren ter beschikking hebben. 'Dat kunnen zij zelf invullen, ook met een uur Nederlands als zij dat willen.' Minister van Onderwijs Hilde Crevits (CD&V) steunt Boeve in die redenering.



Steeds uitdijende opdrachten

DEPARTEMENT
ONDERWIJS &
VORMING

HANDVATTEN VOOR DE PREVENTIE, AANPAK EN ONGANG MET RADICALISERING BINNEN ONDERWIJS

23.02.2016

23.02.2016 handvatten voor de preventie, aanpak en omgang met radicalisering binnen onderwijs pagina 1 van 17

ds+ 09/09/2019 - Algemeen



Leerkracht Elke Keersmaekers: 'Sommige intelligente jongeren van wie ik dacht dat ze het helemaal zouden maken, lopen toch ergens vast. Of omgekeerd.' © Bert De Deken

KEUZEVAK OM STERKER IN HET LEVEN TE STAAN

Nieuw op school: emotionele intelligentie

In het Sint-Pietersinstituut in Turnhout

Klasse @klasse_be · 17u

TIP - 1 op de 10 ouders heeft moeite met lezen, schrijven, rekenen en de digitale wereld. Hoe ondersteun je hen als leraar? Met de filmpjes en tips van het gratis spelpakket 'Tijd voor geletterdheid' herken je laaggeletterdheid en werk je acties uit.



Home - Week van de
Geletterdheid
ikbenmee.be

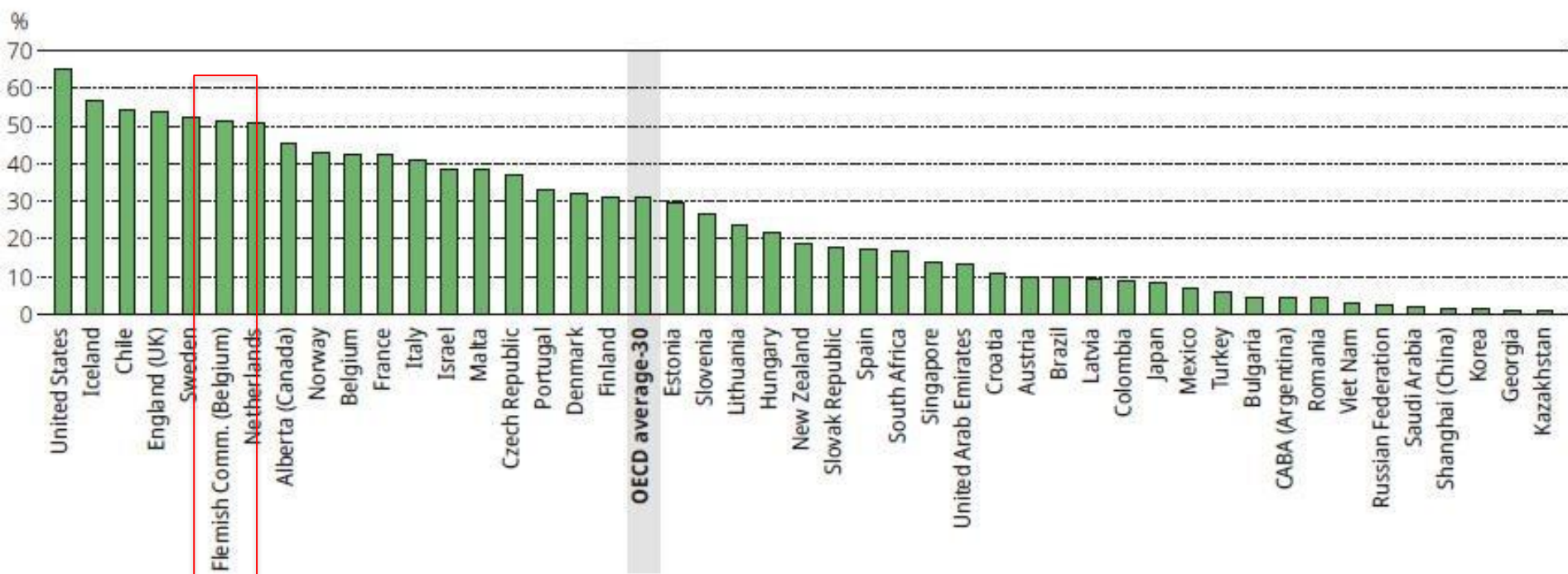




Steeds uitdijende opdrachten: zorg

Figure I.3.7 **School concentration of students with special needs**

Percentage of lower secondary teachers teaching in schools where more than 10% of students have special needs¹



1. "Students with special needs" are those for whom a special learning need has been formally identified because they are mentally, physically, or emotionally disadvantaged.

Countries and economies are ranked in descending order of the percentage of teachers teaching in schools where more than 10% of students have special needs.

Source: OECD, TALIS 2018 Database, Table I.3.25.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933932247>

Sociale Mobiliteit Vereist Cognitieve Ambitie

EQUALITY



EQUITY



Sociale Mobiliteit Vereist Cognitieve Ambitie

Psychological Science OnlineFirst, published on May 2, 2013 as doi:10.1177/0956797612466268

Research Report



Enduring Links From Childhood Mathematics and Reading Achievement to Adult Socioeconomic Status

Psychological Science

XX(X) 1–8

© The Author(s) 2013

Reprints and permissions:

sagepub.com/journalsPermissions.nav

DOI: 10.1177/0956797612466268

pss.sagepub.com



Stuart J. Ritchie¹ and Timothy C. Bates^{1,2}

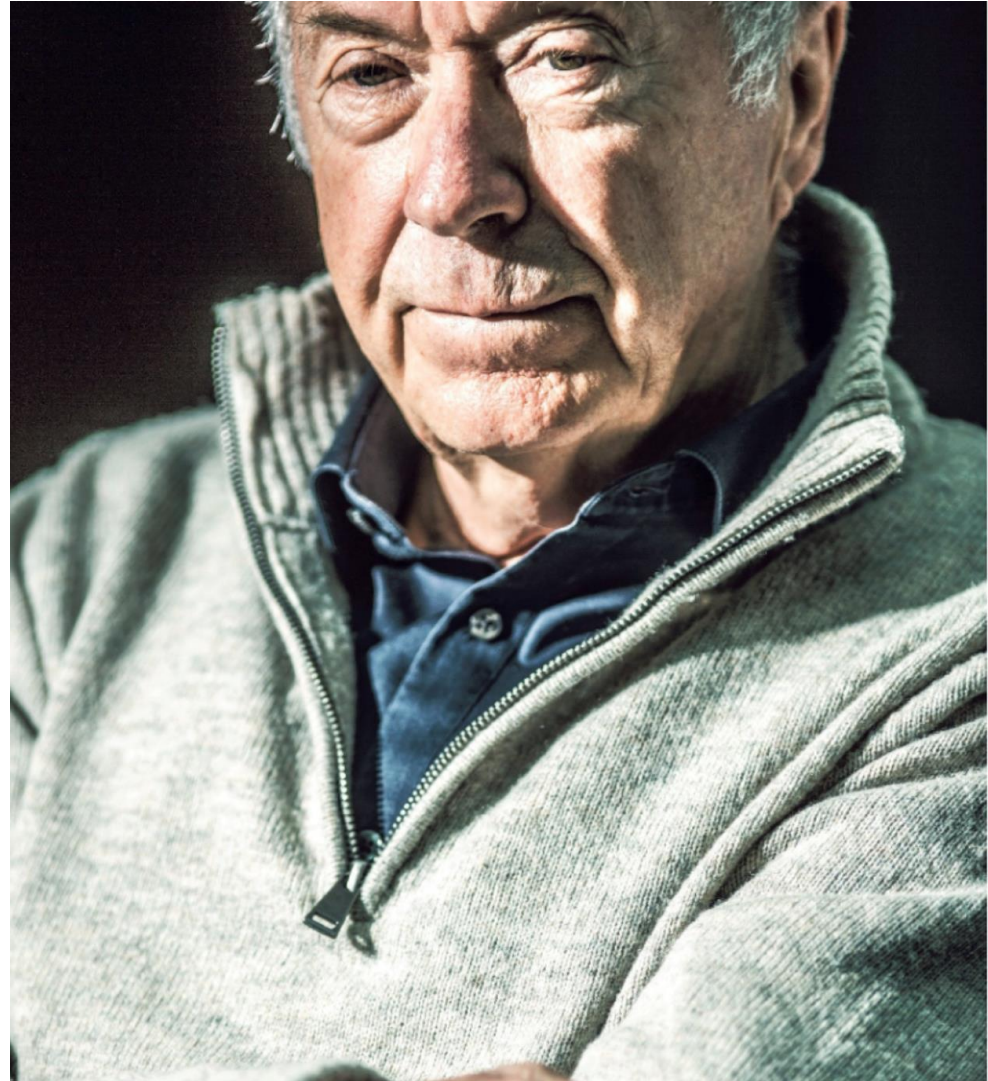
¹Department of Psychology and ²Centre for Cognitive Ageing and Cognitive Epidemiology, University of Edinburgh

Abstract

Understanding the determinants of socioeconomic status (SES) is an important economic and social goal. Several major influences on SES are known, yet much of the variance in SES remains unexplained. In a large, population-representative sample from the United Kingdom, we tested the effects of mathematics and reading achievement at age 7 on attained SES by age 42. Mathematics and reading ability both had substantial positive associations with adult SES, above and beyond the effects of SES at birth, and with other important factors, such as intelligence. Achievement in mathematics and reading was also significantly associated with intelligence scores, academic motivation, and duration of education. These findings suggest effects of improved early mathematics and reading on SES attainment across the life span.

Toch kon u zelf wel gaan studeren, ofschoon u van eenvoudige afkomst bent.

“Dat is waar. Maar met dien verstande dat ik elk jaar onderscheiding moest behalen, om mijn beurs van het Fonds der meestbegaafden, zoals dat heette, te kunnen behouden. Als ik daar niet in zou geslaagd zijn, was het afgelopen met mijn studies.”



Valse Tegenstelling Ambitie vs Welzijn

ARCHIEF+

Als ze maar gelukkig zijn eeckhout

EECKHOUT

20-04-17, 00.00u

LEE

Bart Eeckhout is opiniërend hoofdredacteur van De Morgen.

Voor de zwartkijkers die in elke poging tot onderwijsvernieuwing het spook van de vervlakking ontwaren, moet het een heuglijke dag geweest zijn. Het nieuwste Pisa-onderzoeksrapport van de OESO, over welbevinden op school, toont aan dat vijftienjarige scholieren in Vlaanderen relatief weinig ambitieus zijn, in vergelijking met kinderen uit andere regio's in Europa. Bewezen is, hoor je ze denken, dat de lat te laag ligt omdat topprestaties onvoldoende nagestreefd worden. Nu valt dat in de feiten nogal mee met de gevreesde neergang van die

DeMorgen. ▾



**Vanuit welk perspectief
kijkt u naar onderwijs?**

**Hoe moeten we
omgaan met verschillen
tussen leerlingen?**

**Wat is de topprioriteit
voor onderwijsbeleid?**

Datagebaseerde Kwaliteitszorg, Gericht op leerwinst

ds
De
Standaard

Meest recent Video Audio Binnenland Buitenland Opinie Economie Cultuur Sport Life&Style Meer ▼

Q

LIEVEN BOEVE VREEST DAT NIEUWE EINDTERMEN TE AMBITIEUS ZIJN

‘Overheid heeft de lat voor scholieren te hoog gelegd’

De nieuwe eindtermen voor leerlingen in het middelbaar zijn zo ambitieus dat een grote groep leerlingen zonder diploma dreigt te eindigen. Die boodschap brengt de topman van het katholiek onderwijs in zijn nieuwe boek ‘Het evangelie volgens Lieven Boeve’.

Nochtans heeft u bedenkingen bij de eindtermen. Die gaan te ver?

‘Ze zijn heel uitgebreid en bijzonder ambitieus. Het is een ongelofelijke opdracht voor scholen om dat allemaal voor elkaar te krijgen. Er zijn een aantal eindtermen waarvan we ons afvragen of leerlingen die wel zullen halen. Voor Nederlands bijvoorbeeld moeten 14-jarigen straks het onderscheid kennen tussen een wederkerig en een wederkerend voornaamwoord. Oorspronkelijk waren eindtermen minimumdoelen die leerlingen op populatieniveau – in de praktijk drie vierde van de scholieren – horen te halen. Het risico bestaat nu dat we daar niet meer in slagen omdat de overheid de lat te hoog heeft gelegd.’

‘Als nu blijkt dat meer dan de helft van de leerlingen die eindtermen niet haalt, gaan we hen dan allemaal geen diploma geven? Dan hebben we een gigantisch probleem. Laat ons na de invoering heel goed onderzoeken of de eindtermen wel goed zitten. Als ze te ambitieus zijn, moeten we ze ook weer durven aan te passen.’

opinie & analyse

Nergens in Europa worden zo weinig centrale examens afgenomen als in Vlaanderen. **WOUTER DUYCK** en **DIRK VAN DAMME** vinden het zorgwekkend dat we scholen blindelings moeten vertrouwen door een gebrek aan transparantie.

Vlaanderen heeft een schoolexamen nodig

In het Pisa-onderzoek van de OESO, dat onderwijsprestaties van vijftienjarige leerlingen vergelijkt tussen landen, scoort Vlaanderen een aantal merkwaardige records. Nergens in Europa zijn er meer scholen waar leerlingen vaker moeten worden afgelegd. Tegelijk worden nergens minder verplichte, gestandaardiseerde tests (centrale examens) afgenomen dan hier. Bijgevolg beschikken we over uitzonderlijk weinig data over schoolprestaties. Diploma's worden afgeleverd vanuit een blind vertrouwen in leraren en scholen dat de eindtermen zijn behaald. Dat kan beter. Centrale examens tijdens of na het lager en secundair onderwijs hebben veel voordelen.

Allereerst leiden centrale examens tot betere algemene leerprestaties. In alle internationale onderwijsvergelijkingen voor alle leeftijden scoren leerlingen beter in landen met centrale examens. Dat blijkt uit verschillende wetenschappelijke publicaties met data uit tientallen landen van honderdduizenden leerlingen. Zo hebben vijftienjarige in schoolsystemen met centrale examens meer dan zes maanden cognitieve voorsprong voor wiskunde op leerlingen in andere landen, zelfs als je controleert volgens andere variabelen. Het effect is bovendien ook score te realiseren bij leerlingen die voldoen aan dit minimale basisonderwijs. Toch leveren ook die scholen (veel) diploma's af.

Mischien nog zorgwekkender dan het probleem van deze scholen zelf, is dat we eigenlijk niet weten hoe groot dit probleem is. Door de afwezigheid van centrale examens en publieke cijfers levert de Pisa-stekproef de enige beschikbare data. In ons onderwijssysteem is de kwaliteitszorg gebaseerd op autonomie van scholen, op eindtermen die behaald moeten worden, maar waarvan de realisatie niet wordt gemonitord en op een inspectie die om de zoveel jaar langskomt. Er zijn geen knipperijslijsten die waarborgen wanneer een school door de bodem zakt.

Niemand weet hoeveel scholen er zich in die situatie bevinden, niemand weet hoeveel leerlingen een diploma verwerven dat ze eigenlijk niet verdienen. Niemand weet welke scholen en leraren een eenzame en onmogelijke strijd voeren en extra steun en begeleiding zouden verdienen. Een heilige schrik voor marktwerving verhindert een efficiënt kwaliteitsbeleid en ontmoedigt ouders, werkgevers en beleidsmakers de transparantie waar ze recht op



WOUTER DUYCK &
DIRK VAN DAMME

Wie? Hogeschool
cognitieve psychologie
(UGent). Hoofd
onderwijsonderzoek
OESO.

Wat? In Vlaanderen
krijgen scholen veel
autonomie en ver-
antwoordelijkheid.
Het zou logisch zijn
mocht hun werking
op een transparante
manier gemonitord
kunnen worden.

hebben. Hij dwingt scholen in een briljante observatie om kwaliteitsproblemen toch maar voor de buitenwereld verborgen te houden.

**Meer sociale
rechtvaardigheid**

Centrale examens vergroten ook de sociale rechtvaardigheid. Nederlands onderzoek in 36 landen toont aan dat de impact van sociale achtergrond op leerprestaties kleiner is in landen met centrale examens, vooral als leerlingen ingedeeld worden in richtingen van verschillende niveaus, zoals in Vlaanderen. Dat komt omdat de oriëntatie en inschatting van leerlingen meer gebeurt op basis van een objectieve, externe standaard. In een regio zoals Vlaanderen, waar studietoelating in het secundair vaak hapert, leveren centrale examens dan ook bijzonder waardevolle informatie op voor een goede studietoelating. Uit een andere, Duitse, studie blijkt ook dat scores op centrale examens veel beter laterale salarissen (en dus carrières) voorspellen dan punten op basis van lokale examens, en dus een betere weergave zijn van relevante vaardigheden.

In een regio waar scholen veel autonomie en verantwoordelijkheid krijgen, is het logisch dat het resul-

**In ons onderwijs-
systeem zijn er
geen knipperijslijsten
die waarborgen
wanneer een school
door de bodem zakt**

taat van die onderwijswijziging op een transparante manier gemonitord wordt. Als scholen zo overtuigd zijn van het nut van testen voor de eigen leerlingen, moeten ze dat ook zijn voor de eigen werking. Centrale examens zijn een kostenefficiënte manier om de leerprestaties te verhogen op een sociaal faire manier, en om ernstige problemen te detecteren. Uiteraard moeten deze examens psychometrisch en wetenschappelijk onderhouden zijn. Als tests echt moeten wat leerlingen moeten kunnen dan is teaching is the best met het onderwijs dat we willen. De bestaande initiatieven van de onderwijskoeper, zoals de Interdiscussie, die nu luster voor intern gebruik dienen, kunnen hiervoor als inspiratie dienen. Minister van Onderwijs Hilde Crevits (CD&V) zou beter werk maken van een schoolexamen voor Vlaanderen.

DE STANDAARD
DONDERDAG 16 AUGUSTUS 2017 36

Educational Policy and Country Outcomes in International Cognitive Competence Studies

Heiner Rindermann¹ and Stephen J. Ceci²¹Institute of Psychology, Karl-Franzens-University Graz, Austria, and ²Department of Human Development, Cornell University

EDUCATIONAL POLICY IMPLICATIONS

Distilling the many hundreds of findings from our analyses and integrating them with the results of other studies into a coherent “bottom line” presents a challenge. As daunting a task as this is, there are nevertheless some consistently observed findings in transnational differences in cognitive competence that can be attributed to differences in national educational systems and adult educational levels. Cognitive competence (intelligence and important knowledge and its reasonable use) appears to be as malleable for societies as it is for individuals. Across the several analyses that we conducted, six important predictors of national competence emerge: (a) the general educational level of adults, (b) kindergarten attendance, (c) discipline (school-appropriate behavior), (d) amount of education of students in given age (including the amount of instruction per year, attendance at additional schools, and attendance of high grades at a young age), (e) **use of high-stakes exit tests and central objective exams**, and (f) early tracking. In addition, some evidence also points to beneficial effects of early school enrollment, small classes (including high teacher–pupil ratio), direct instruction, and a low rate of grade retention. In contrast, the relevance of educational expenditures is complex, because although expenditures are relevant in general, their impact is no higher than would be expected based on GDP (above-average expenditures are r = 0.10). Finally, and, as noted, PISA scores have been flat

THE EFFECT OF CENTRAL EXIT EXAMINATIONS ON STUDENT ACHIEVEMENT: QUASI-EXPERIMENTAL EVIDENCE FROM TIMSS GERMANY

Hendrik Jürges
University of Mannheim
Kerstin Schneider
University of WuppertalFelix Büchel
Max Planck Institute for Human
Development, Berlin

Abstract

This paper makes use of the regional variation in schooling legislation within the German secondary education system to estimate the causal effect of central exit examinations on student performance. We propose a difference-in-differences framework that exploits the quasi-experimental nature of the German TIMSS middle school sample and discuss its identifying assumptions. The estimates show that students in federal states with central exit examinations clearly outperform students in federal states without such examinations. However, only part of this difference can be attributed to the existence of the central exit examinations themselves. Our results suggest that central examinations increase student achievement by the equivalent of about one-third of a school year. (JEL: D02, H42, I28)

1. Introduction

The need to reform the German school system became clearly apparent after the publication of two large-scale international school studies: TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) and PISA (OECD Programme for International Student Assessment). The poor performance of German students compared to their peers in other European countries prompted intense political discussion on the weaknesses of the German school system. From an economist's perspective, reforms can be targeted either at the allocation of financial resources to schools or at changing the institutional framework in which students, teachers,

Acknowledgments: We are grateful to Rainer Watermann, Max Planck Institute for Human Development, for managing administrative and technical access to the regional information used in this study, and to Jürgen Baumann for granting special permission to use the data. We would also like to thank two anonymous referees and the editor for their most helpful comments. The final manuscript was prepared in remembrance of our coauthor, friend, and colleague Felix Büchel, who passed away in July 2004.
E-mail addresses: Jürges: juerges@mea.uni-mannheim.de; Schneider: kerstin.schneider@wiwi.uni-wuppertal.de

Journal of the European Economic Association September 2005 3(5):1134–1155
© 2005 by the European Economic Association

Variable	Mean	Mean	Mean diff.
Mathematics score	−0.113	0.320	0.433
Science score	−0.091	0.304	0.395
Sex (1 = female)	0.489	0.447	−0.043
Books at home: 0–10	0.178	0.186	0.009
Books at home: 11–25	0.295	0.330	0.035
Books at home: 26–100	0.168	0.169	0.001
Books at home: 101–200	0.238	0.217	−0.021
Books at home: 200+	0.121	0.098	−0.023
Immigrant background (both parents born abroad)	0.189	0.093	−0.096
School type (1 = Realschule)	0.532	0.549	0.016
Grade (1 = 8th grade)	0.495	0.477	−0.018
Repeated grade at least once	0.356	0.215	−0.141
Science at home = 0 hours/day	0.171	0.189	0.018
Science at home < 1 hours/day	0.644	0.633	−0.011
Science at home = 1–2 hours/day ^b	0.170	0.164	−0.006
Science at home = 3–5 hours/day	0.009	0.012	0.003
Science at home > 5 hours/day	0.006	0.002	−0.004
East Germany	0.040	0.306	0.266
Cumulative maths lessons (in 1,000s)	1.198	1.279	0.081
Number of observations			

Empirical Economics (2007) 32:433–464
DOI 10.1007/s00181-006-0087-0

ORIGINAL PAPER

What accounts for international differences in student performance? A re-examination using PISA data

Thomas Fuchs · Ludger Wößmann

Revised: 17 July 2006 / Published online: 22 August 2006
© Springer-Verlag 2006

Abstract We use the PISA student-level achievement database to estimate international education production functions. Student characteristics, family backgrounds, home inputs, resources, teachers and institutions are all significantly associated with math, science and reading achievement. Our models account for more than 85% of the between-country performance variation, with roughly 25% accruing to institutional variation. **Student performance is higher with external exams and budget formulation**, but also with school autonomy in textbook choice, hiring teachers and within-school budget allocations. Autonomy is more positively associated with performance in systems that have external exit exams. Students perform better in privately operated schools, but private funding is not decisive.

Keywords Education production function · PISA · International variation in student performance · Institutional effects in schooling

JEL classification I28 · J24 · H52 · L33

T. Fuchs (✉)
IfO Institute for Economic Research,
Poschingerstr. 5, 81679 Munich, Germany
e-mail: fuchs@ifo.de
URL: www.ifo.de/links/fuchs_t.htmL. Wößmann
IfO Institute for Economic Research,
University of Munich and CESifo,
Poschingerstr. 5, 81679 Munich, Germany
e-mail: woessmann@ifo.de
URL: www.cesifo.de/links/woessmann_l.htm

12 van 19

448

T. Fuchs, L. Wößmann

Table 4 International education production functions

	Math		Science		Reading	
	Coef.	SE	Coef.	SE	Coef.	SE
Institutions						
Testing						
External exit exam (EEE)	−72.766**	28.517*	−79.663**	30.126*	−90.205***	30.350*
Standardized tests	−7.631***	2.900	−8.757***	2.314	−5.222**	2.484
School autonomy						
Determining course content	−5.488**	2.576	−4.831**	2.266	−8.963***	2.604
Establishing teachers' starting salaries	−21.559***	3.231	−12.861***	2.910	−11.514***	3.327
Choosing textbooks	1.820	5.472	4.488	4.388	3.721	6.192
Deciding on budget allocations within school	8.245*	4.785	13.039***	4.750	9.67*	5.391
Formulating school budget	−5.734**	2.924	−5.812**	2.697	−1.12	3.112
Hiring teachers	6.843**	2.902	−4.098*	2.377	−0.561	2.770
Public vs. private operation and funding						
Publicly managed school	−19.189***	3.857	−12.600***	2.975	−15.15***	3.346
Government funding (share)	3.929	4.926	−3.848	4.079	−7.443	4.733
Interactions with external exit exam (EEE)						
Standardized tests x EEE	11.109***	3.668	14.106***	3.599	9.675***	3.667
Determining course content x EEE	16.688***	4.182	13.680***	4.342	18.453***	4.588
Establishing teachers' starting salaries x EEE	27.979***	4.424	13.552***	4.095	9.522**	4.432
Choosing textbooks x EEE	57.898***	10.955	63.433***	10.182	69.084***	12.010
Deciding on budget allocations x EEE	−3.202	4.378	−0.055	4.265	−3.863	4.711
Formulating school budget x EEE	8.513	7.313	2.419	7.053	0.995	7.294
Hiring teachers x EEE	−2.153	4.920	2.266	4.351	−3.847	4.687
Public vs. private operation and funding						
Publicly managed school x EEE	6.424	5.481	2.200	4.531	6.964	4.778
Government funding (share) x EEE	0.614	7.782	2.792	6.863	5.273	7.839
Resources and teachers						
Educational expenditure per student (1,000s)	7.908***	2.555*	3.988	2.594*	−1.667	3.922*
Class size (m/s/r)	0.879*	0.512	1.446***	0.499	0.36	0.421
(n = 11 van 19 nt–teacher ratio)						

The Effect of National Standards

WP 97-01

British Columbia, Newfoundland, Quebec and Francophone New Brunswick had curriculum-based provincial examinations in English, French, mathematics, biology, chemistry, and physics during the senior year of high school. These exams accounted for 50 percent of that year's final grade in Alberta, Newfoundland and Quebec and 40 percent in British Columbia. The other provinces had no curriculum-based provincial examinations in 1990–91. Ontario eliminated them in 1967, Manitoba in 1970 and Nova Scotia in 1972. Anglophone New Brunswick had provincial exams in language arts and mathematics but exam grades were not reported on transcripts or counted in final course grades.

The principals of schools sampled by IAP completed questionnaires describing school policies, school resources and the qualifications of 8th grade mathematics and science teachers. Students were asked about books in the home, number of siblings, language spoken at home, hours of TV, hours doing homework, pleasure reading, watching science programs on TV, parental oversight of school work and teaching methods of teachers.

The backwash effects of curriculum-based provincial exit exams taken by 12th graders on the behavior of Canadian 13 year olds, their parents, teachers and school administrators were examined by estimating models predicting these behaviors using schools as observations. The model contained 8 variables: logarithm of the mean number of books in the home, the mean number of siblings, the proportion of the school's students whose home language was different from the language of instruction, logarithm of the number of students per grade in the school andummies for religiously controlled school, secular non-public schools, French speaking schools, ISA and EXAM province.

The estimated impacts of exit exams are presented in Table 2. Each row represents a separate regression on data from 1366 to 1460 schools. The means and standard deviations cross schools of each dependent variable are presented in columns 1 and 2. The coefficient for EXAM and its T statistic are presented in columns 3 and 4. Complete results are reported in Isthop (1996). Provincial exit exams had very large effects on achievement: 24 percent of a 1.6 standard deviation (about four-fifths of a U.S. grade level equivalent) in mathematics and 7.6 percent of a standard deviation (about three-fifths of a grade level equivalent) in science.

Exit exams also apparently affected the behavior of parents, teachers and school administrators. Parents in these provinces were more likely to talk to their children about their math and science classes and their children were more likely to report that their parents "want me to do well in math." Schools in exit exam provinces scheduled more hours of math and science instruction, assigned more homework, had better science labs, were significantly more likely to use specialist teachers for math and science and more likely to hire math and science teachers who had studied the subject in college.

13 van 19

Page 5

Springer

socio

American Economic Association

The Effect of National Standards and Curriculum-Based Exams on Achievement
Author(s) John H. Bishop
Source: *The American Economic Review*, Vol. 87, No. 2, Papers and Proceedings of the Hundred and Fourth Annual Meeting of the American Economic Association (May, 1997), pp. 260–264
Published by: American Economic Association
Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/2950928>
Accessed: 22-11-2018 15:22 UTC

REFERENCES

Linked references are available on JSTOR for this article:
https://www.jstor.org/stable/2950928?seq=1#id-pdf-reference#references_tab_contents
You may need to log in to JSTOR to access the linked references.

JSTOR is a not-for-profit service that helps scholars, researchers, and students discover, use, and build upon a wide range of content in a trusted digital archive. We use information technology and tools to increase productivity and facilitate new forms of scholarship. For more information about JSTOR, please contact support@jstor.org.

Your use of the JSTOR archive indicates your acceptance of the Terms & Conditions of Use, available at <https://about.jstor.org/terms>

Vlaanderen heeft een schoolexamen nodig – ICOR 23/11/201

wouter.duyck@ugent.be

American Economic Association is collaborating with JSTOR to digitize, preserve and extend access to The American Economic Review

JSTOR

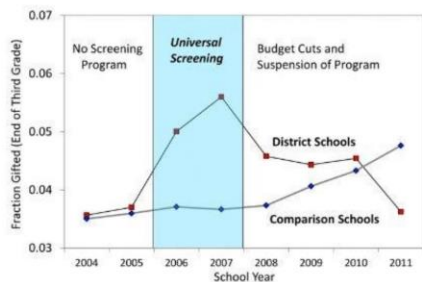


Fig. 1. Fraction gifted by end of third grade, District schools vs. matched comparison schools. (See SI Materials and Methods for details.)



Universal screening increases the representation of low-income and minority students in gifted education

David Carr^{a,1} and Laura Giuliano^{a,b,1}

Author information • Copyright and License information • Disclaimer

SIGNIFICANCE

Go to:

A longstanding concern about gifted education in the United States is the underrepresentation of minorities and economically disadvantaged groups. One explanation for this gap is that standard processes for identifying gifted students, which are based largely on the referrals of parents and teachers, tend to miss many qualified students. Consistent with this hypothesis, we find that a universal screening program in a large urban school district led to significant increases in the numbers of poor and minority students who met the IQ standards for gifted status. Our findings raise the question of whether a systemic failure to identify qualified students from all backgrounds may help explain the broader pattern of minority underrepresentation in all advanced K–12 academic programs.

Keywords: gifted identification, universal screening, underrepresentation

Vlaanderen heeft een schoolexamen nodig – ICOR 23/11/2018
wouter.duyck@ugent.be

PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools – © OECD 2016

Chapter 4
Version 1 - Last updated: 05-Dec-2016
Figure II.4.23 Type of assessments at school, science performance and equity
Disclaimer: <http://pse.oecd.org/disclosure>

Figure II.4.23
Type of assessments at school, science performance and equity
Correlations at the system-level

OECD countries	Mandatory standardised tests	Non-mandatory standardised tests	Teacher-developed tests	Teachers' judgemental ratings	Equity in science performance ¹
Mandatory standardised tests at least once a year		0,45	0,11	-0,03	0,32
Non-mandatory standardised tests at least once a year	0,45		-0,10	-0,11	0,15
Teacher-developed tests at least once a month	0,11	-0,10		0,49	-0,06
Teachers' judgemental ratings at least once a month	-0,03	-0,11	0,49		-0,08

Based on 29 OECD countries.

All countries and economies	Mandatory standardised tests	Non-mandatory standardised tests	Teacher-developed tests	Teachers' judgemental ratings	Equity in science performance
Mandatory standardised tests at least once a year		0,49	0,06	-0,07	0,20
Non-mandatory standardised tests at least once a year	0,49		-0,13	0,00	0,09
Teacher-developed tests at least once a month	0,06	-0,13		0,25	-0,23
Teachers' judgemental ratings at least once a month	-0,07	0,00	0,25		-0,05

Based on 64 countries and economies.

1. The equity in science performance is 100 - the percentage of the variation in science performance explained by students' socio-economic status.

Note: Values that are statistically significant are indicated in bold (see Annex A3).

Source: OECD, PISA 2015 Database.

Vlaanderen heeft een schoolexamen nodig – ICOR 23/11/2018
wouter.duyck@ugent.be

Curricular Tracking and Central Examinations: Counterbalancing the Impact of Social Background on Student Achievement in 36 Countries

This Bol, University of Amsterdam
Jacqueline Witschge, University of Amsterdam
Herman G. Van de Werfhorst, University of Amsterdam
Jaap Dronkers, University of Maastricht

Tracked educational systems are associated with greater social inequality in children's educational achievement. Until now, research has assumed that the impact of tracking on the inequality of educational opportunity is independent of other educational institutional features. Using data from the 2009 PISA survey, we study how central examinations affect the association between tracking and inequality. We find that parental socioeconomic status has a larger effect on student achievement in systems without central examinations, whereas in systems with central examinations, this relationship is attenuated. We argue that central examinations help hold schools accountable for their performance, which (1) encourages schools to allocate students to tracks on the basis of more objective indicators and (2) makes it likely for schools to invest more in lower-track students. Thus, central exams attenuate the stronger impact of parental status on children's performance in tracked educational systems.

Introduction

A significant body of comparative research has shown that the level of inequality in educational outcomes differs across Western societies. In addition to exploring the effects of socio-economic differences within individual countries, researchers have shown that the varying levels of educational inequality in different countries are affected by the organization of education within those coun-

Direct correspondence to: This Bol (t.bol@uva.nl) at the University of Amsterdam, Oudezijds Achterburgwal 183, 1012 DK, Amsterdam, The Netherlands. This research was supported by two grants from the Netherlands Organization for Scientific Research (NWO) grants 452-07-002 and 411-10-020. Earlier versions of this paper have been presented at the ESARCS conference in Essex (2011), the SIM-life conference in Mannheim (July 2011), the SUNSTRAT workshop at the Swedish Institute of Social Research (April 2012), and the Onderwijs Research Dagen in Wageningen (2012). The authors thank participants at these meetings, and anonymous reviewers of this journal, for valuable comments.

© The Author 2016. Published by Oxford University Press
University of North Carolina at Chapel Hill. All rights reserved.
please e-mail: journals.permissions@oup.com

Social Forces 95(6) 1545–1571, June 2016
doi:10.1093/sf/95.6.1545
Advance Access publication on 1 March 2016



Labour Economics 8 (2001) 203–222
www.elsevier.nl/locate/econbase

The impacts of minimum competency exam graduation requirements on high school graduation, college attendance and early labor market success

John H. Bishop^a, Ferran Mane^{b,*}

^a Cornell University, Ithaca, New York, USA

^b Facultat Ciències Econòmiques i Empresariales Av. de la Universitat, 1 43205 Reus, Spain

Accepted 23 January 2001

Keywords: Minimum competency exam; College attendance; Labor market success

State minimum competency exam graduation requirements, by contrast, have both positive and negative effects on students. The state MCEs in place in the early 1990s did not increase dropout rates, but they did increase the number of students who stayed an extra year in high school before graduating, and the proportion of students getting General Education Diplomas rather than a regular high school diploma. Students with average or above average grades in 8th grade were just as likely to graduate from high school in states with MCEs as in states without MCEs. Students with below average grades in 8th grade, however, were significantly less likely to get a high school diploma, and when they got the diploma they were significantly more likely to have to take an extra year to get it. That is the bad news.

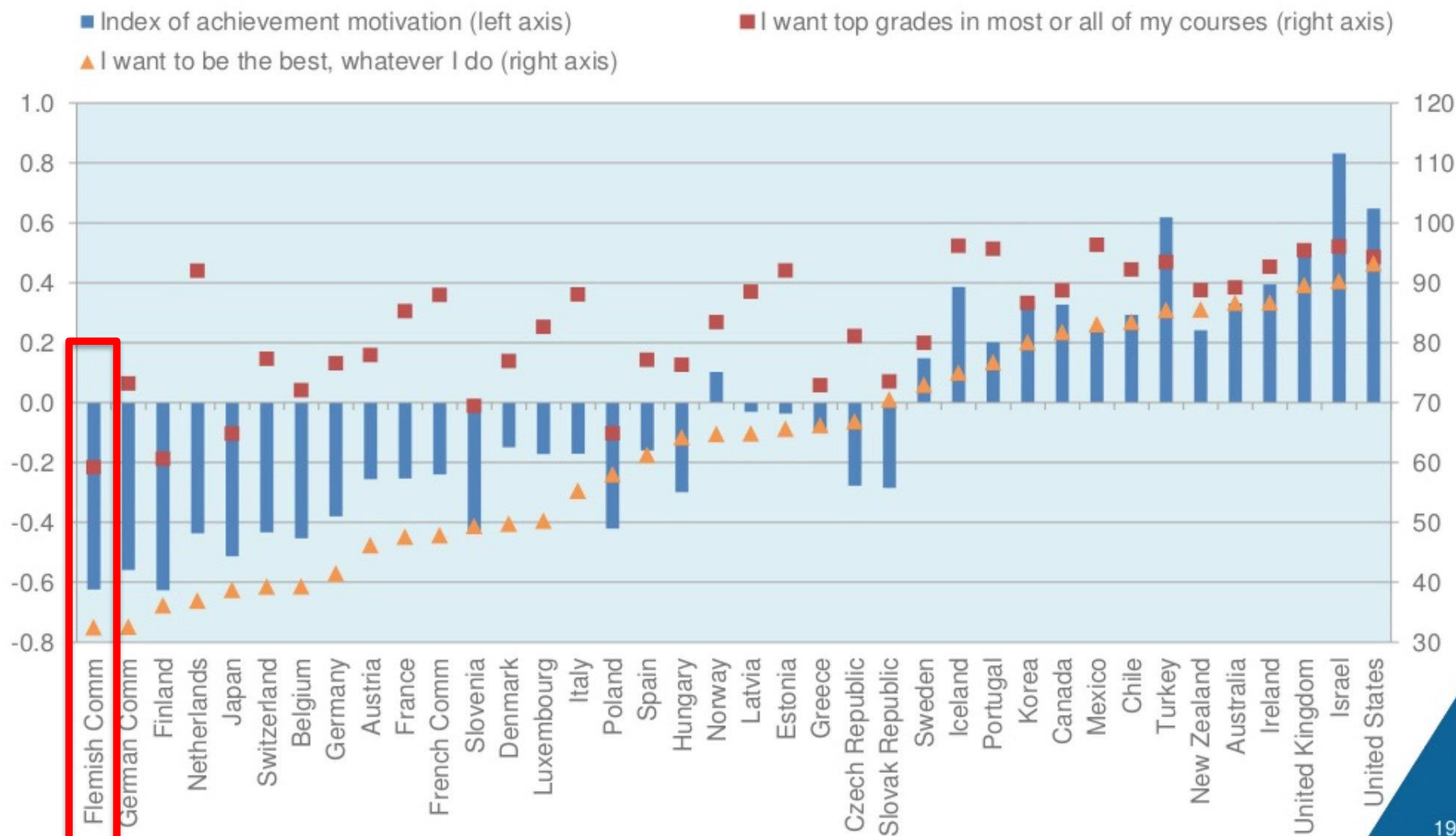
The good news is that all types of students in MCE states earned a good deal more and were significantly (about 2 percentage points) more likely to be in college in 1993/1994. Students who were in 8th grade in 1988 and lived in a state with MCE graduation requirements, earned about 5% more per month on average in 1993–1994 than students who lived in states without MCEs. The immediate earnings benefits of graduating from a high school with an MCE graduation requirement were larger for the people graduating in 1992 than in 1980. When all effects are combined, it is clear that students with average and above average grades in 8th grade are made considerably better off by state-mandated MCEs. Only a few of them have their graduation delayed or shift to a GED. This is more than counterbalanced by an increase in college attendance and the rise in earnings.

Vlaanderen heeft een schoolexamen nodig – ICOR 23/11/2018
wouter.duyck@ugent.be



Achievement motivation

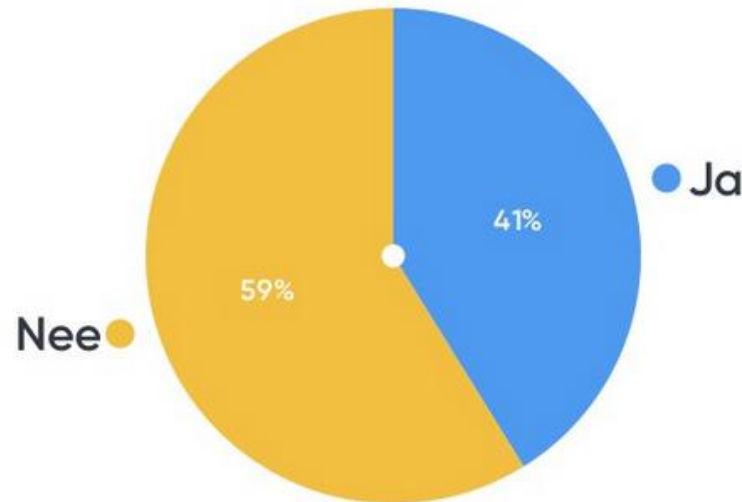
PISA, 2015





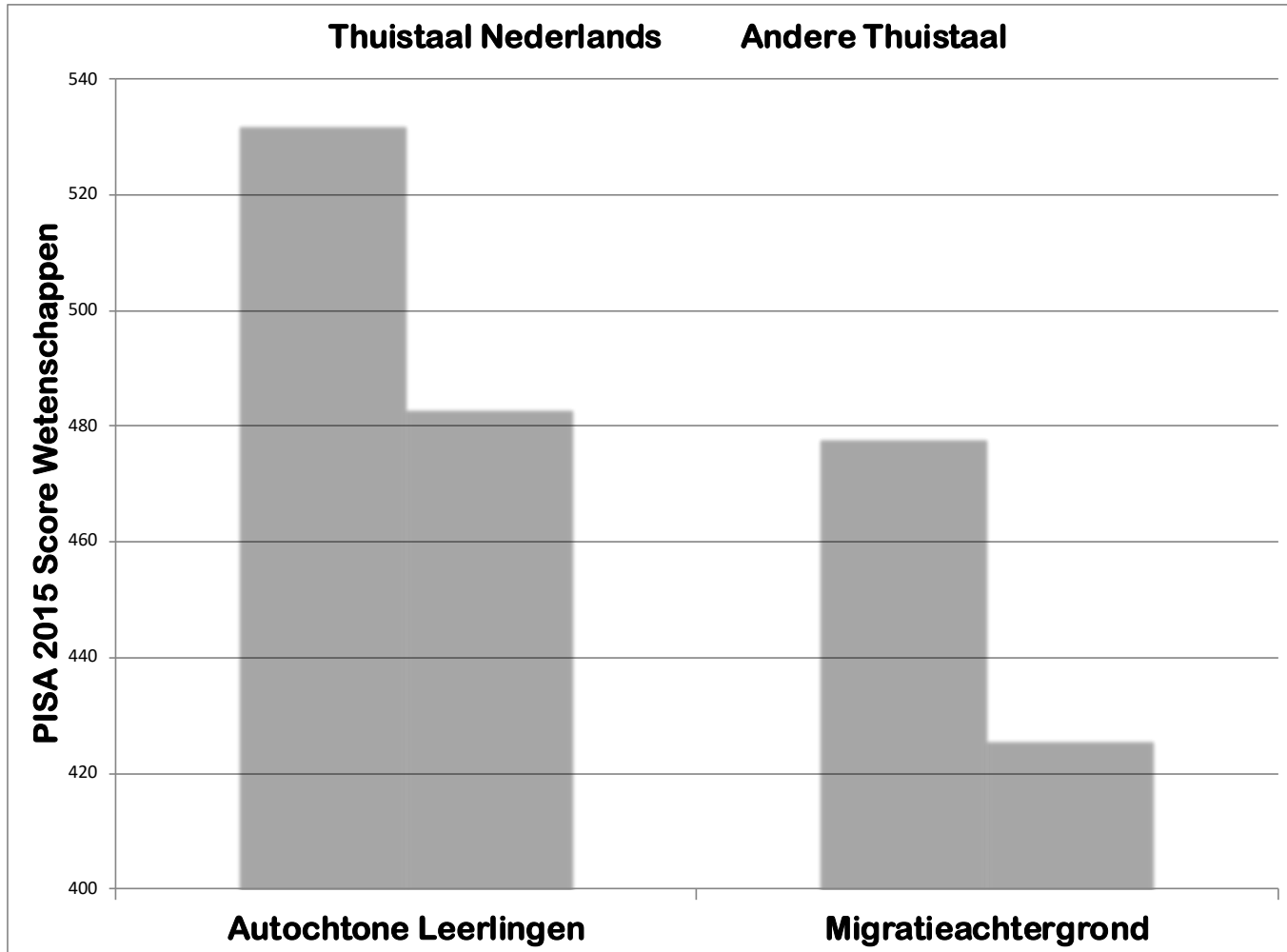
Ligt er in het Vlaamse onderwijs teveel nadruk op presteren?

Mentimeter



51

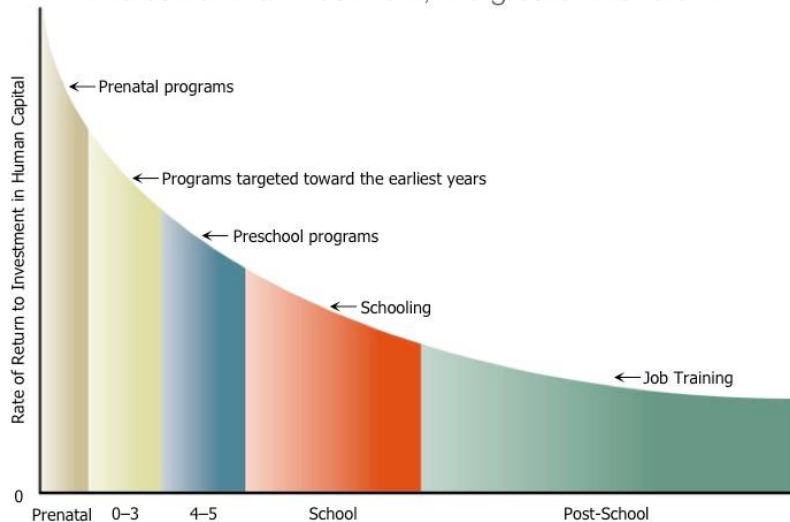
Taal (Stanovich, 1985)



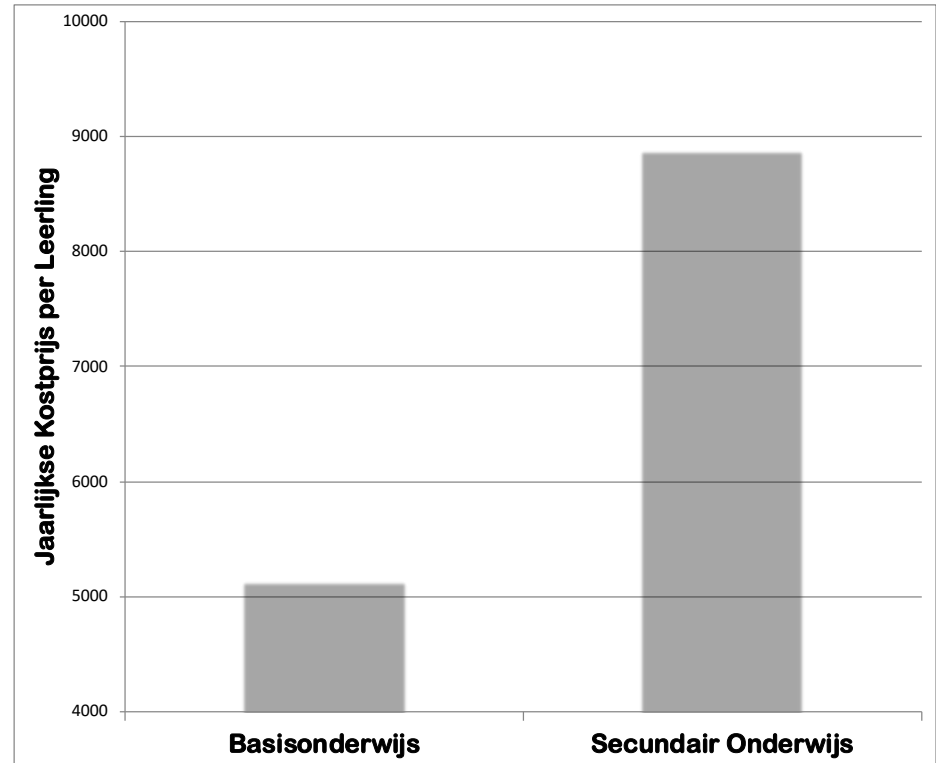
Vroege interventie / Leerplicht 3 jaar

EARLY CHILDHOOD DEVELOPMENT IS A SMART INVESTMENT

The earlier the investment, the greater the return



Source: James Heckman, Nobel Laureate in Economics



If you think education is expensive, try ignorance

een brede eerste graad?



PERSPECTIVES ON PSYCHOLOGICAL SCIENCE

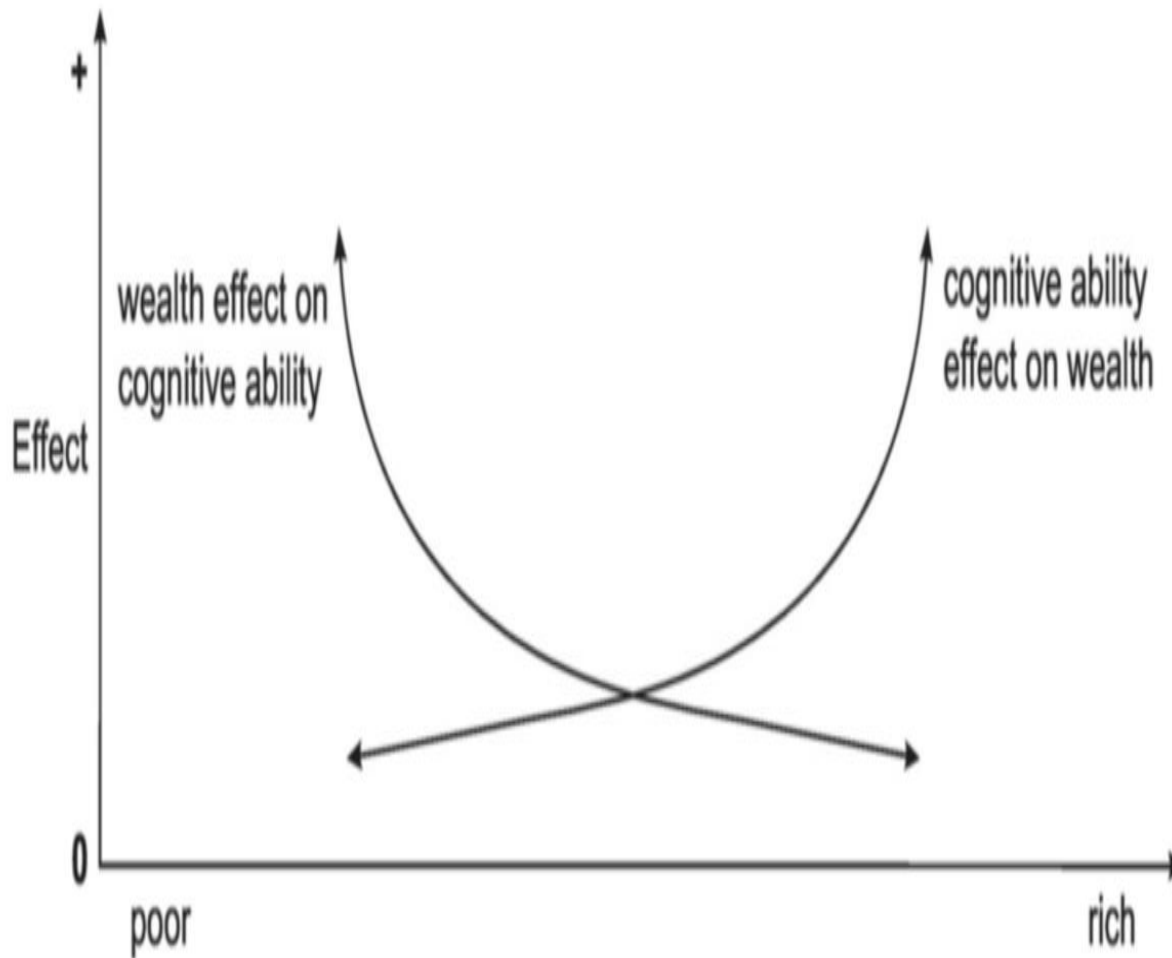
Educational Policy and Country Outcomes in International Cognitive Competence Studies

Heiner Rindermann¹ and Stephen J. Ceci²

¹Institute of Psychology, Karl-Franzens-University Graz, Austria, and ²Department of Human Development, Cornell University

corrected before one can validly assess the impact of this variable. Having stated these three caveats, the reported and corrected data for the formal tracking variable show an unambiguous result: Early tracking is associated with better results in cognitive competence across different ability measures and country samples, and this effect remains statistically reliable after controlling a host of background variables. These correlations are usually higher than those observed with GDP. In a path model (Fig. 3, using Full Information Maximum Likelihood, estimated correlations are not identical with ob-

Beleid voor (hoog)begaafde studenten



TALENT 58 volgers

Artikel

Home Actueel Artikels 10 Kalender 17 Documenten Blogs 3 Werkgroepen

< Artikeloverzicht Bewaren

Betrokkenheid en motivatie van cognitief sterke leerlingen: eerste resultaten van de TALENT-studie

29 augustus 2019

0 68 0

Jeroen Lavrijsen & Karine Verschuuren

Dagen Vlaamse scholen de cognitief sterkste leerlingen wel genoeg uit? Vervelen begaafde leerlingen zich niet in de klas? En hoe stimulerend vinden ze hun schoolwerk? Dit zijn enkele belangrijke vragen waarop het project TALENT een antwoord wil bieden.

In dit artikel vatten we de eerste bevindingen samen van een grootschalig onderzoek dat we momenteel uitvoeren bij 3.400 leerlingen in 27 Vlaamse scholen (eerste graadsecundaironderwijs). De eerste resultaten geven aan dat cognitief begaafde leerlingen (d.w.z. leerlingen met een IQ hoger dan 120, waarmee ze behoren tot de 10% sterkste leerlingen qua cognitieve vaardigheden) zich over het algemeen sterk inzetten voor school en zich goed voelen in de klas. Toch zijn er ook aanwijzingen dat het onderwijs niet altijd voldoende is afgestemd op hun behoeften. In het bijzonder de hoogbegaafde leerlingen (d.w.z. leerlingen met een IQ hoger dan 130) beoordelen de lessen als minder uitdagend. Hieraan gerelateerd zijn deze leerlingen minder autonoom gemotiveerd om voor school te werken en gaan ze minder op in hun schoolwerk. In de komende maanden zal verder onderzocht worden welke kenmerken van klas, school en leerkracht ervoor kunnen zorgen dat ook de meest begaafde leerlingen in Vlaanderen voldoende aan hun teksten komen en school



Dank voor uw aandacht...



@wduyck