

NIEUWE WEGEN, NIEUWE UITDAGINGEN?

Reflectie op het vwo-examen Nederlands 2024

De centrale examens Nederlands havo/vwo kunnen elk jaar op veel reacties rekenen. Nu de examencampagne ruim achter ons ligt, blikken de examenmakers terug op de receptie van met name het vwo-examen.

PATRICK ROOIJACKERS, CORIEN STEVENS & JACQUELINE EVERS-VERMEUL

Diep tekstbegrip is essentieel om succes te halen op school en in de maatschappij, om persoonlijke doelen na te streven en te blijven ontwikkelen. Niet voor niets heeft lezen daarom een prominente plek in de eindexamens. In mei 2024 kregen leerlingen te maken met de vraagvernieuwing die dit jaar in de examens Nederlands is doorgevoerd, vooral bij het vwo. Wat houdt die vernieuwing ook alweer in, hoe is deze ontvangen, en werkt deze door in de resultaten?

Vraagvernieuwing: hoe zat het ook alweer?

In de examens komen nieuwe vraagtypen voor waarmee tekstbegrip op een bredere, meer eigentijdse manier be-

vraagd wordt (Evers-Vermeul et al., 2022). Deze uitbreiding stuurt – in lijn met het *Advies examens Nederlands* (Nederlands Nu! & Sectiebestuur Nederlands Levende Talen, 2018) – ten eerste aan op een bredere opvatting van het aanbod aan teksten die kandidaten moeten lezen. Er is meer afwisseling in het aantal bronnen per thema, in de kwaliteit van bronnen en in het soort bronnen.

Ten tweede is er een bredere opvatting van wat leesbegrip inhoudt. Dit omvat vier soorten vraagvernieuwing:

1. Door het gebruik van scenario's (bijvoorbeeld een situatieschets waarbij leerlingen een debat moeten voorbereiden) zijn authentieke en herkenbare leescontexten gecreëerd. Dat maakt het mogelijk om de tekstinhoud op een meer functionele manier te bevragen.
2. Het analyseren en evalueren van de stilistisch-retori-



Foto: Tom van Limpt

sche dimensie van een tekst is een belangrijk onderdeel van tekstbegrip. Daarom zijn er ook vragen opgenomen over figuurlijk taalgebruik en framing.

3. Bij sorteer- en synthesesaken moeten leerlingen teksten op een grondige manier verwerken door informatie-eenheden te ordenen of met elkaar in verband te brengen. Met dit soort taken kan dus diep tekstbegrip worden getoetst.
4. Er worden vragen gesteld over de bruikbaarheid en betrouwbaarheid van teksten, opnieuw binnen een scenario. Deze focus op kritisch lezen past goed bij de grotere aandacht voor de informatievaardigheden van leerlingen.

Kortom, leerlingen moeten nu – naast de vertrouwde vormen van tekstbegrip – hun vaardigheid laten blijken in vormen van leesbegrip die in de 21e eeuw belangrijker

zijn geworden, zoals het bepalen van de betrouwbaarheid van informatie en het vergelijken en combineren van informatie uit meerdere bronnen.

Receptie van de examens 2024

Bovenstaande vernieuwing was dit jaar met name zichtbaar in het vwo-examen, eerste tijdvak. Een enkel tegengelijk daargelaten, is dit examen vooral positief ontvangen. Vakvereniging Levende Talen Nederlands schreef in haar handreiking bijvoorbeeld over 'een goede en verfrissende aanvulling op het examen'. Hoogleraar Marc van Oostendorp, voorheen scherp criticus van het centraal examen (ce), sprak van een 'grote sprong voorwaarts' en van 'hulde'. En de vakvernieuwingscommissie Nederlands verwijst in haar toelichting op de nieuwe eindtermen expliciet naar dit examen als voorbeeld van

Wel blijkt nog een zekere onwennigheid bij leerlingen met de nieuwe vraagtypen

gewenste toekomstige taalexamens in het voortgezet onderwijs.

Bij de ontvangst in de media viel de ophef op over de keuze van de eerste tekst in 2024-1, geschreven door Yra van Dijk, gasthoogleraar aan de Universiteit Leiden, en Marie-José Klaver, vakdidactica Nederlands. Schrijver Kluun uitte op de sociale media zijn grote onvrede over de keuze van deze tekst omdat deze een ronduit kwetsende karikatuur zou maken van het werk van enkele jeugdboekenschrijvers. Daarbij liet hij onbesproken dat het examen naast deze tekst ook vier reacties met tegenargumentatie en nuanceringen bevatte. Een aanzienlijk aantal docenten Nederlands en neerlandici, onder wie Michelle van Dijk en Renate van Keulen, reageerde hierop dat opname van deze tekst in het examen niet betekende dat de opvattingen in deze tekst gedeeld worden door de examenmakers en dat het examen nogal wat beweringen in de tekst van Van Dijk en Klaver kritisch bevroeg. Graag onderschrijven we deze constatering. Er is voor deze tekst gekozen omdat we daarmee een neerlandistisch thema in het examen centraal konden stellen: de maatschappelijk uiterst relevante discussie over leesbevordering.

Andere vragen, andere uitkomsten?

Kende het vwo-examen 2024-1 (waarin meer vraagvernieuwing is doorgevoerd dan in havo 2024-1) ook andere resultaten dan de examens van eerdere jaren? Michelle van Dijk stelde bijvoorbeeld op LinkedIn dat er door de vernieuwing meer spreiding zou zijn in de ce-scores, met meer cijfers onder de 5. Dit soort geluiden wordt niet ondersteund vanuit de examendata (van 33.500 leerlingen): we zien bijvoorbeeld niet meer spreiding in 2024 dan in 2022 en 2023.

Er is evenmin reden om aan te nemen – zoals enkele docenten bij de landelijke examenbespreking deden – dat een bepaalde groep leerlingen zou zijn bevoordeeld of benadeeld door de nogal vakinhoudelijke teksten in dit ce. Ook op dit punt functioneerde het examen geheel in lijn met andere jaren.

Wel blijkt nog een zekere onwennigheid bij leerlingen met de nieuwe vraagtypen. Dat bleek met name uit de gemiddelde prestatie van kandidaten op de set rondom *De engelenmaker*, waarin meervoudig tekstbegrip centraal stond (met opgaven zoals ‘Noem drie aspecten van *De engelenmaker* waarover zowel bron 1 als bron 3

positief is’). Docenten bestempelden deze set vooraf als relatief eenvoudig, maar in de analyse na afname bleek deze juist de moeilijkste van de drie examendelen.

De onwennigheid bleek ook uit opgave 33 en 34 (zie kader), ‘nieuwe’ opgaven over de betrouwbaar- en bruikbaarheid van bronnen. Leerlingen klaagden bij LAKS zeer vaak over deze twee opgaven, die volgens de landelijke examendata ook relatief slecht gemaakt zijn. Ze differentieerden overigens wel zeer goed tussen vaardige en minder vaardige leerlingen.

Deze onwennigheid kan deels zijn veroorzaakt doordat leerlingen relatief weinig met dit soort opgaven hadden geoefend. Opvallend genoeg werden echter alle opgaven over het beoordelen van informatie duidelijk slechter gemaakt dan opgaven die andere aspecten van leesvaardigheid toetsen, zoals het begrijpen van de tekstinhoud en samenvatten. Dat lijkt te passen bij eerdere bevindingen uit de internationaal vergelijkende leestoetsen PISA (Meelissen et al., 2023) en PIRLS (Swart et al., 2023), waaruit een relatief lage vaardigheid van Nederlandse leerlingen met evalueren en reflecteren blijkt.

Opgave 33 uit vwo 2024-1

Geef vier inhoudelijke en/of stilistische kenmerken van bron 3 waardoor deze bron betrouwbaarder overkomt dan bron 2. Laat de vindplaats en auteur van bron 3 hierbij buiten beschouwing.

Opgave 34 uit vwo 2024-1

Je kunt erover twijfelen of bron 4 voor je waarde-
ringsonderzoek bruikbaar is.
Geef twee argumenten waarom bron 4 hiervoor
niet bruikbaar is. Baseer je antwoord op de inhoud
van bron 4. Laat de vindplaats en auteur van bron 4
hierbij buiten beschouwing. Geef antwoord in een
of meer volledige zinnen.

De vraagvernieuwing mag op scholen nog meer bekendheid krijgen

Welke lessen kunnen we leren?

Welke lessen trekken we uit deze eerste ervaringen met de vraagvernieuwing? We signaleren er in ieder geval drie. Ten eerste: de vraagvernieuwing mag op scholen nog meer bekendheid krijgen. Er was een behoorlijk aantal klachten bij LAKS van leerlingen die van hun docenten niets zouden hebben gehoord van de vernieuwing van het examen. Hadden deze docenten niet van de vernieuwing vernomen, of was er door een te hoge werkbelasting geen tijd om de aangeleverde oefenmaterialen in de lessen Nederlands te verwerken?

Ten tweede: er lijkt behoefte te zijn aan een vakinhoudelijke uitwerking van de notie *betrouwbaarheid*. We signaleerden namelijk ook bij docenten Nederlands een zekere informatieverlegenheid. Deze kwam tijdens de testcorrectie en examenbespreking met name naar voren bij opgave 33 (zie kader): wat zijn inhoudelijke en stilistische kenmerken van een tekst die de betrouwbaarheid ervan bevordert? Natuurlijk kan een auteur zelf grote kennis van een onderwerp hebben, maar deze kennis kan ook uit de tekst zelf blijken, bijvoorbeeld door een veelvuldig gebruik van vaktaal, via opmerkingen over de wetenschappelijke stand van zaken, of door een brede benadering van het onderwerp.

De komende jaren zullen we als examenmakers daarom scherp de ontwikkeling in vakinhoud en didactiek rondom evalueren en reflecteren in de gaten blijven houden. Daarnaast zullen we opgaven zoals 33 en 34 met speciale aandacht volgen, zowel vooraf (tijdens het constructieproces en de pretest van opgaven en correctievoorschrift), als bij de statistische en inhoudelijke analyse ná afname.

Ten derde: het meten van meervoudig tekstbegrip vereist niet alleen een evenwichtig samengestelde tekstset, maar vergt ook een nauwkeurige screening van de hoeveelheid kritische vragen bij een tekst of tekstfragment. Het streven naar een meer kritische benadering van tekst(fragment)en kan namelijk als neveneffect hebben dat auteurs van de betreffende fragmenten onbedoeld negatief weggezet lijken te worden (zelfs als er

geen rechtstreekse persoonlijke aanval in de opgaven zelf te bespeuren valt).

Zo werden er in 2024-1 vier vragen bij tekstfragment 2 gesteld; bij drie daarvan moesten kandidaten als ‘kritische lezer’ optreden. Ze moesten dan bijvoorbeeld achterhalen waar een standpunt uit tekst 1 mogelijk werd vertekend, of beargumenteren waarom een bepaalde uitspraak uit tekstfragment 2 geen recht deed aan de inhoud van tekst 1. Het oorspronkelijke artikel waaruit tekstfragment 2 komt, brengt echter ook tegenargumenten tegen tekst 1 in die vermoedelijk voor veel lezers aanvaardbaar zullen zijn. De vraag is dus of de overwegend kritische benadering van tekstfragment 2 het oorspronkelijke artikel inhoudelijk voldoende recht deed. Het streven is om hier in de toekomst een betere balans in te vinden.

Diep tekstbegrip

Wat viel daarnaast op, buiten de vernieuwing om? In de havo- en in nog sterkere mate de vwo-examens proberen we vaak opgaven op te nemen die leesbegrip vooral op *situatiemodelniveau* toetsen. Dergelijke opgaven doen immers een beroep op ‘diep begrip’ (Van den Broek, 2012; Rooijackers, 2023). Bij zulke opgaven (in vwo 2024-1 onder andere opgave 3, 5, 22 en 23) moeten leerlingen zelf beweringen construeren die de tekst wel impliceert maar die er niet expliciet in vermeld staan. Het ideale antwoord op zulke opgaven bestaat dan dus niet uit een citaat of een combinatie van achter elkaar geplakte zinsneden uit de tekst (tekstvolgende antwoorden, op het niveau van de *textbase*), maar uit een antwoord in eigen woorden. Niet voor niets waren daarom bij opgave 3, 5, 22 en 23 nadrukkelijk ‘niet goed’-antwoorden opgenomen waarin vooral citaten uit de tekst stonden.

Zo vraagt opgave 3 van leerlingen de (verborgen) redenering weer te geven bij het standpunt uit alinea 5 van tekst 1. De tekst poneert een uitgangspunt (‘Jongeren bepalen nu zelf de boekenkeuze’), waaraan een negatief gevolg wordt verbonden (‘Jongeren lezen daardoor vooral pulpboeken’). Dat negatieve gevolg staat echter niet expliciet in deze alinea en wordt alleen geïmpliceerd door een uitgebreide vergelijking met jongeren die een supermarkt worden ingestuurd. Een zuiver tekstvolgend antwoord kan hier niet volstaan om de redenering achter het standpunt bloot te leggen.

Tijdens de testcorrectie en bij meldingen op de Examenlijn viel het ons echter op dat docenten bij deze

opgave (maar ook bij de andere genoemde opgaven) graag antwoorden goed wilden rekenen die zuiver tekstvolgend waren. Docenten stelden meermaals dat ze kandidaten namelijk trainen om ‘bij de tekst te blijven’ en antwoorden tekstvolgend te formuleren, en dat hun leerlingen door deze opgaven dus ‘gedupeerd’ werden. Hoe begrijpelijk als didactisch uitgangspunt ook, het lijkt ons dat een dergelijke didactiek leesbegrip terugbrengt tot *text-based reading* en lezers ontmoedigt om dieper begrip (op situatiemodelniveau) op te bouwen. Vaardige leerlingen moeten ook kunnen infereren wat niet expliciet in een tekst gesteld wordt. Daarnaast is het voor evalueren en reflecteren cruciaal dat leerlingen in eigen woorden kunnen reflecteren op de kwaliteit van informatie.

Om leerlingen explicieter erop te attenderen dat bepaalde opgaven om situatiemodelbegrip vragen, zullen we in de toekomst nadrukkelijker signalen in dergelijke opgaven trachten in te bouwen waaruit blijkt dat leerlingen hun antwoord zelf moeten construeren. Hierbij valt te denken aan signalen zoals *Leid af, Wijs het impliciete hoofdargument aan en Geef in eigen woorden de redenering weer*.

Variatie in thema’s, tekstlengte en taken
In het verleden klonk op examenfora nog weleens de wens om examens over jaren heen sterk op elkaar te laten lijken, opdat docenten hun kandidaten goed op de examens kunnen voorbereiden. In het vwo-examen 2024-1 lag een nadruk op meervoudig begrip, met veel relatief korte teksten (korter dan 1000 woorden), over onderwerpen die het schoolvak Nederlands raken. Betekent dit nu dat er voortaan geen langere teksten (van meer dan 1000 woorden) meer in het ce zullen worden opgenomen? Nee. Er zijn namelijk goede redenen om te kiezen voor een telkens wisselend samengesteld, inhoudelijk breed examen. Niet zonder reden opende het ce vwo 2024-2 met een lang essay van 1700 woorden van schrijver en filosoof Miriam Rasch.

Er zijn goede redenen om te kiezen voor een telkens wisselend samengesteld, inhoudelijk breed examen

Ook op andere vlakken kunnen examens sterk wisselen, zoals in de volgende verhoudingen:

- a. vragen die enkelvoudig versus meervoudig begrip betreffen;
- b. functioneel lezen (lezen vanuit een scenario) versus louter analytisch lezen;
- c. zuivere begripsvragen versus reflecterende en evaluerende vragen;
- d. teksten rondom maatschappelijke onderwerpen versus teksten rondom taal- en letterkundige onderwerpen.

Het streven is immers om met leesvaardigheidsexamens zo valide mogelijk invulling te geven aan de notie *leesbegrip*. Als toekomstige hbo- of wo-studenten moeten vwo-leerlingen niet alleen een rijke, lange tekst in detail kunnen analyseren, maar daarnaast ook vanuit een functioneel doel informatie in setjes teksten kunnen ordenen en synthetiseren, net zoals ze moeten kunnen reflecteren op de aanvaardbaarheid, betrouwbaarheid en bruikbaarheid van teksten. Om aan dit brede palet aan leesbegrip recht te doen, moeten examens over jaren heen inhoudelijk telkens wisselende kleurschakeringen aanbrengen, of, anders gezegd, deels onvoorspelbaar zijn. ■

Patrick Rooijackers is als toetsdeskundige bij Stichting Cito verantwoordelijk voor de constructie van de vwo-examens Nederlands en is daarnaast vakdidacticus Nederlands (Tilburg University). Corien Stevens is als toetsdeskundige bij Stichting Cito verantwoordelijk voor de constructie van de havo-examens Nederlands. Jacqueline Evers-Vermeul is voorzitter van de Vaststellingscommissie Nederlands havo/vwo (CvTE) en werkt als universitair hoofddocent Taal, Communicatie & Educatie aan de Universiteit Utrecht.

LITERATUUR
Broek, P. van den. (2012). Individual and developmental differences in reading comprehension: Assessing cognitive processes and outcomes. In J. Sabatini, E. Albro, & T. O'Reilly (Red.), *Measuring up: Advances in how we assess reading ability* (p. 39–58). Rowman & Littlefield Education.
Evers-Vermeul, J., Heesters, K., Schuurs, U., & Rooijackers, P. (2022). *Opbrengsten van het project 'Uitbreiding van vraagtypen voor het leesvaardigheidsexamen Nederlands havo en vwo'*. CvTE; Cito. https://www.examenblad.nl/system/files/2022/2022_05_09_verslag_opbrengsten_uitbreiding_vraagtypen_leesvaardigheid_ce_NL_hv.pdf
Meelissen, M., Maassen, N., Gubbels, J., Langen, A. van, Valk, J., Dood, C., Derks, I., Zandt, M. in 't, & Wolbers, M. (2023). *Resultaten PISA-2022 in vogelvlucht*. Universiteit Twente. <https://doi.org/10.3990/1.9789036559461>
Nederlands Nu! & Sectiebestuur Nederlands Levende Talen. (2018). *Advies examens Nederlands*.
Rooijackers, P. (2023). *Oog voor diep begrip: Onderzoek naar het tekstbegrip van vwo-leerlingen* [Proefschrift, Universiteit Utrecht]. Utrecht University Repository. <https://doi.org/10.33540/1643>
Swart, N., Gubbels, J., Zandt, M. in 't, Walbers, M., & Segers, E. (2023). *PIRLS-2021: Trends in leesprestaties, leesattitude en leesgedrag van tienjarigen uit Nederland*. Expertisecentrum Nederlands. https://www.expertisecentrumnederlands.nl/pirls-2021-resultaten/download/PIRLS-2021_Rapportage.pdf

films en series



The Movie Teller (La Contadora de Películas)

De Chileense film *The Movie Teller* speelt zich af in een stadje naast een salpetermijn. Maria Margarita woont samen met haar drie broers en ouders in een klein huisje. Haar vader verdient de kost in de mijn. Hun wekelijks uitje is op zondag naar de bioscoop, maar als haar vader gewond raakt bij een ongeluk in de mijn is de financiële toestand zo penibel dat slechts één persoon van het gezin de wekelijkse gang nog kan maken. Maria Margarita groeit op deze manier uit tot de filmverteller van het gezin en later ook van de hele buurt, waarmee ze ook wat geld verdient. De opkomst van de televisie bedreigt echter haar inkomsten. De coup van generaal Pinochet leidt tot verslechterde omstandigheden in het land en uiteindelijk ook tot sluiting van de mijnen. Ondanks de vele tragische gebeurtenissen is de film nostalgisch van toon. Een prachtig tijdsbeeld van de Chileense maatschappij en zeker een aanrader, zowel voor docenten als gebruik in de klas.



The Movie Teller (La Contadora de Películas)

Los Reyes del Mundo

Rá is een van de zwerfkinderen die door de straten van Medellín zwerven. Maar op een dag lijkt zijn geluk te keren. De regering heeft besloten om een stuk land terug te geven dat van zijn oma was afgepakt en dit aan Rá toegewezen. Rá twijfelt geen moment en gaat onmiddellijk op weg naar de streek waar zijn oma woonde. Hij hoeft het niet alleen te doen, want zijn broer en drie vrienden vergezellen hem. Onderweg komt hij van alles tegen: buitengewone vriendelijkheid, maar ook een enorme vijandigheid. Aangekomen bij het stadhuis in het plaatsje waar zijn oma woonde, blijkt het allemaal wel wat gecompliceerder te liggen. De film volgt de belevenissen van de vijf jongens en daarbij laat het de excessen van de Colombiaanse samenleving zien. Een fantastische film met een uiterst explosief einde. *Los Reyes del Mundo* kan gebruikt worden in de bovenbouw, maar is vooral een aanrader voor docenten.

It Ends with Us

Deze film is gebaseerd op het gelijknamige, zeer succesvolle boek van Colleen Hoover dat al tijden te vinden is in de *New York Times*-bestsellerlijst. De film vertelt het verhaal van Lily Bloom, een vrouw die na een traumatische jeugd een nieuw leven probeert op te bouwen met haar droom: een eigen bloemenzaak. Als ze de neurochirurg Ryle Kincaid ontmoet, ontstaat er een liefdesrelatie die uiteindelijk resulteert in een huwelijk. Dan ziet Lily haar eerste grote liefde terug, Atlas Corrigan, wat de relatie tussen Lily en Ryle onder druk zet. Ryle begint een kant van zichzelf te laten zien die Lily terug doet denken aan de gewelddadige relatie van haar ouders. *It Ends with Us* is een film die het ongetwijfeld goed zal doen bij leerlingen in de bovenbouw. En, gezien ook het leespubliek van de roman, is het niet eens rolbevestigend om te stellen dat meisjes meer met de film zullen hebben dan jongens.