

basis vormt voor het maken van een clipje. De leerling moet immers nadenken over het omzetten van de tekst in gesproken woord (een voice-over), muziek en beeld. Het script dient herschreven te worden.

Leerlingen heroverwegen, herschikken en herschrijven vanuit zichzelf. Opvallend is dat in bijna alle gevallen blijkt dat de eerste versie van het opstel (het script) ook in de ogen van de schrijver de bedoeling niet weergeeft. Nadrukkelijk buigt de leerling zich over zijn eigen taalgebruik en het effect dat hij daarmee beoogt te hebben. Reflectie over de schrijftaak, publieksgerichtheid vinden zo vanzelfsprekend in zijn hoofd een plaats.

Doordat beeld en woord in het project 'Digitaal vertellen' elkaar versterken en verschillende zintuigen samenkomen, hebben leerlingen daarnaast meer oog voor zaken als structuur en taalgebruik. De handleiding bij 'digitaal vertellen' bevat voorbereidende oefeningen waarbij cinematografische onderwerpen worden ingezet bij schrijfopdrachten. Een leerling leert minutieus het pellen van een ei te beschrijven, of het uiterlijk van een object. Daardoor wordt hij zich plotseling bewuster van wat taal kan doen. Hij leert te spelen met inzoomen en versnellen, want hij wil die zaken straks inzetten bij de vervaardiging van de clip.

Als het script in orde is, komt de volgende fase: het maken van een storyboard. Nu blijkt het belang van een goede opbouw en kan de vraag worden gesteld: moet ik wel zo beginnen, moet ik wel zo eindigen. Structuur krijgt ook vanzelf een plaats.

Waarom al deze moeite voor een digitaal clipje? Is het leerrendement dan werkelijk zo groot? In *Nederlands in de onderbouw* heet het: 'Waarschijnlijk ontbreekt bij veel leerlingen het besef dat een tekst bedoeld is om iemand iets mee te delen.' Welnu, niets blijkt tijdens het uitvoeren van dit project minder waar. Het draait erom leerlingen een situatie aan te bieden waarin publiek persoonlijk voor hen relevant wordt en ook talige aspecten zoals taalgebruik en structuur een natuurlijke plaats vinden in het hoofd van de leerling.

Leerlingen die het verzoek krijgen over een bijzondere gebeurtenis een opstel te schrijven en daarvan een clipje te maken, reageren bijna allemaal zeer enthousiast. Niet alleen krijgen hun schrijven een doel, ook beseffen zij hoe belangrijk het is 'verstaan' te worden. Zij voelen zich betrokken bij de uit te voeren opdracht, maar willen hun ervaringen ook delen met klasgenoten. Kortom, al datgene wat nodig is voor een rijke leeromgeving komt als vanzelf aan bod. Er is geen sprake van 'leuk doen' of meewaaien op de winden van populariteit. Leren wordt relevant.

### Digitaal vertellen als eigen leerdoel

Er is dus naar onze smaak alle reden om 'digitaal vertellen' in te zetten voor het schrijfonderwijs. Maar ook vanuit een andere optiek is deze cursus relevant. Leerlingen die werken aan een filmpje, dragen voor een belangrijk deel de verantwoordelijkheid in een echt productieproces. In essentie is het proces dat ze doorlopen, gelijk aan dat van een reële mediaproductie.

In 'Digitaal vertellen' zijn inhoudelijke kennis en praktische vaardigheden zo nauw met elkaar verweven dat een leerling zich geen moment zal afvragen waarom hij een bepaalde handeling uitvoert. De formulering van een openingszin (wat is de dramatische vraag van je verhaal?), de uitsnede die je maakt van een bepaald beeld, de keuze voor een bepaald effect, de leerling die een fles tomatenketchup regelt voor een scène met bloed, alles heeft te maken met die ene centrale vraag: *wat wil je vertellen, en hoe wil je dat vertellen?* Het is de vraag die elke regisseur, elke programmamaker zichzelf stelt. Het antwoord op die vraag is heel eenvoudig of enorm gecompliceerd, maar het komt steeds op hetzelfde neer. Je moet gaan uitleggen, organiseren, plannen, samenwerken. Vrijwel alles wat je doet, komt voort uit een welomschreven plan. Op de set van een Hollywoodproductie, maar ook als een leerling thuis in de huiskamer draait voor een filmpje over de scheiding van zijn ouders.

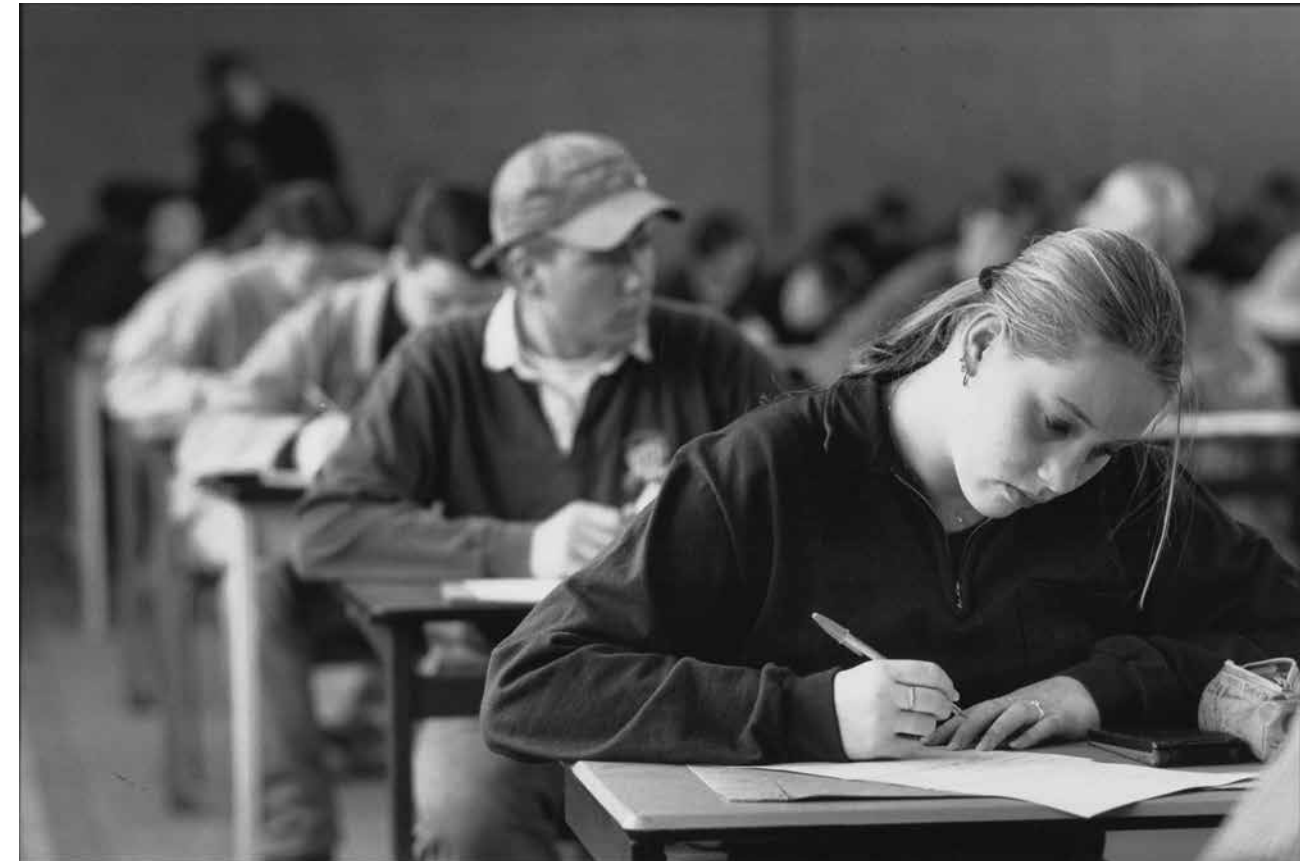
Scholen kunnen een structuur ontwikkelen om zulke processen te organiseren en te ondersteunen. Het is betrekkelijk eenvoudig om een extern project te organiseren en van buiten de muren en de faciliteiten te laten komen voor het realiseren van een audiovisuele productie. Op lange termijn echter is het de moeite waard om zelf te investeren in menskracht en faciliteiten voor zulke producties. Docenten Nederlands kunnen naar onze smaak een belangrijke rol spelen in deze veranderingen. ■

\* De methodes 'Digitaal vertellen I, II & III' zijn te bestellen via <www.schooltv.nl>.

\*\* Wie geïnteresseerd is in de beoordelingswijze van dit soort opdrachten, verwijzen we naar <www.eigenwijzer.nl/vertellen>, 'docenten', de site van SchoolTV. Andere modellen zullen over niet al te lange tijd beschikbaar komen, als onderdeel van een nieuw te ontwikkelen leerlijn media-educatie. In opdracht van het Nederlands Instituut voor Filmeducatie werkt het SCO-Kohnstamm Instituut aan een doorlopende leerlijn audiovisuele media-educatie. Ook in dat kader wordt gewerkt aan een beoordelingsinstrument voor materiaal dat leerlingen produceren.

#### LITERATUUR

Bonset, H., M. de Boer & T. Ekens (2005). *Nederlands in de onderbouw: een praktische didactiek*. Bussum: Coutinho.  
Rijlaarsdam, G. (2005). Observerend leren: een kernactiviteit in taalvaardigheidsonderwijs. In *Levende Talen Tijdschrift* 6(4): 10-28.



## 'Die samenvatting mag van mij zo uit het eindexamen'

### Een gesprek met Alex van de Kerkhof

Bij nogal wat neerlandici zal Alex van de Kerkhof bekend zijn als 'die toetsdeskundige voor Nederlands bij het Cito'. Toch doet dat de betrokken neerlandicus die Van de Kerkhof is – elk jaar weer is hij bijvoorbeeld op persoonlijke titel aanwezig bij de eindexamenbesprekingen van Levende Talen – onrecht. LTM had een gesprek met hem: over het Cito, over zijn visie op het schoolvak Nederlands en vooral over het centraal eindexamen Nederlands, dat in zijn ogen wel aan een herziening toe is.

#### Patrick Rooijackers

'Tja, wat drijft me? Inmiddels zit ik al bijna twaalf jaar bij het Cito. Ik had altijd al héél graag bij het Cito willen werken. Het leek me fantastisch om met teksten bezig te zijn en vragen te bedenken. Op de een of andere manier heb ik altijd al het gevoel gehad dat een leerling rechtvaardig moet worden behandeld. Rechtvaardigheid,

daar gaat het om. Als leerling merkte ik indertijd al dat je nogal afhankelijk was van de luimen van de docent. En later, toen ik zelf voor de klas stond, merkte ik hoe enorm de verschillen in toetsing binnen mijn eigen sectie soms waren. Dat heeft me altijd erg gestoord, en toen ik bij het Cito kon werken, pakte ik die kans met beide handen aan. Iets landelijk te kunnen brengen waardoor een leerling eerlijk wordt getoetst, dat trok me aan.'

Alex van de Kerkhof stond zelf zo'n veertien jaar voor de klas. Toen hij afstudeerde begin jaren tachtig belandde hij via allerlei baantjes uiteindelijk op het Dukenburg College in Nijmegen, waar hij door de jaren heen zo ongeveer alle soorten klassen onder zijn hoede had. Midden jaren negentig belandde hij bij het Cito. Jarenlang was hij samensteller van de eindexamens Nederlands voor mavo, havo en vwo. Enkele jaren geleden kreeg Van de Kerkhof een leidinggevende functie: hij werd bij het Cito hoofd van de afdeling Talen havo/vwo, een functie die zich goed laat combineren met de constructie van de examens Nederlands. 'Maar ook het lesgeven heb ik altijd prettig gevonden, al was ik blij dat ik de hectiek van het lesgeven achter me kon laten.'

### Het schoolvak

Het schoolvak Nederlands heeft sinds het afscheid van Van de Kerkhof als docent nogal wat veranderingen doorgemaakt. De tweede fase is ingevoerd, nieuwe eindtermen zijn geformuleerd. Nieuwe didactische richtingen hebben zich ontwikkeld. Hoe ervaart hij al deze wijzigingen? 'Het onderwijsprogramma voor Nederlands vind ik, in tegenstelling tot wat veel mensen vinden, veel rijker geworden dan het programma waarmee ik zelf nog les heb gegeven. Een aantal domeinen van het schoolvak is veel preciezer geformuleerd, waardoor er heel wat meer dwang is komen te liggen op docenten om nu eens een aantal dingen goed aan te pakken: denk aan de mondelinge vaardigheid en aan het gedocumenteerd schrijven. Ook de overheveling van de stelopdracht van het eindexamen naar het schoolexamen en de invoering van het schrijfdossier is, denk ik, inhoudelijk een heel goede zaak geweest. Hierdoor heeft het schrijven een veel sterkere nadruk in het onderwijs gekregen.'

'Waar ik me wel zorgen over maak, is de verminderde aandacht voor literatuur. De insteek van de vakontwikkelgroep om met literatuur de diepte in te gaan, en niet de breedte, is een goede geweest. Maar dit uitgangspunt is op veel scholen onvoldoende van de grond gekomen. Literatuuronderwijs is daardoor misschien nogal flets geworden, zeker op het vwo. Ook moet me van het hart dat docenten misschien wel te volgzzaam zijn, de eindtermen al te rigide interpreteren. Hoe vaak ik niet gehoord heb dat vwo-leerlingen 'nog maar' twaalf boeken in de bovenbouw mogen lezen, terwijl in de eindtermen alleen staat dat de definitieve *beoordeling* op twaalf titels betrekking mag hebben! Docenten laten zich vaak ook klakkeloos leiden door de methodes die uitgevers aanreiken.'

Van de Kerkhof hoopt en verwacht dat de globalisering van de eindtermen in 2007 juist daarom gunstig zal

uitpakken voor het schoolvak Nederlands. 'De creativiteit van docenten krijgt meer de ruimte en scholen kunnen zich meer profileren. De eindtermen zijn enigszins diffuus en globaal geformuleerd, en het vereiste *niveau* van het onderwijs wordt in de eindtermen gebrekkig aangeduid. Maar juist die openheid die de docent geboden wordt, die verantwoordelijkheid die hij na de globalisering te dragen krijgt, vormt mijns inziens dé uitdaging voor de docent de komende jaren.'

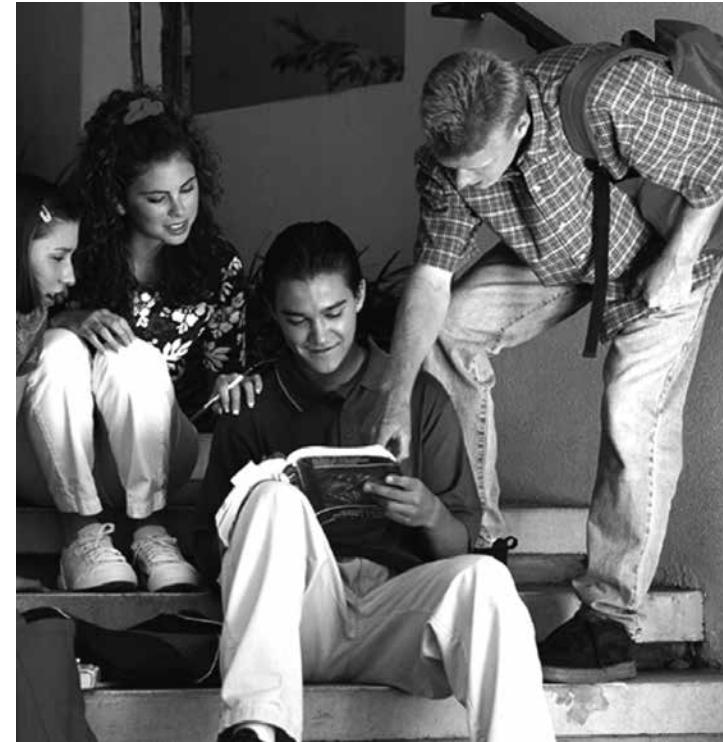
### Het eindexamen

Over het centraal eindexamen Nederlands wordt in de wandelgangen nogal wat gemopperd. De tekstverklaring zou te gemakkelijk zijn, het examen zou geen volwaardige afsluiting zijn van het vak. Wat vindt Van de Kerkhof zelf van die kritiek? 'Ik ben het er helemaal mee eens dat het centraal eindexamen geen afsluiting van het héle vak is. Zo is dit examen ook niet bedoeld. Bij vakken als economie of scheikunde komt een groot deel van de tijdens schoolexamens behandelde stof terug in het eindexamen. Maar het centrale eindexamen Nederlands toetst alleen enkele deeltaalvaardigheden. De schoolexamens vind ik in dat opzicht minstens net zo belangrijk. Wat mij betreft zou de huidige verhouding in het uiteindelijke eindexamencijfer van Nederlands (helpt schoolexamens, helpt centraal eindexamen) dan ook best anders mogen komen te liggen. Maar hierover heb ik jammer genoeg niets te zeggen.'

'De kritiek dat de eindexamens te gemakkelijk zouden zijn, deel ik niet. Als je kijkt naar de resultaten denk ik dat het wel redelijk goed zit met de moeilijkheidsgraad. Tja, en wat de "weinig geslaagde" tekstkeuze in de examens betreft: critici vergeten vaak dat zogenaamd leuke teksten zich lang niet altijd goed lenen voor bevraging op examenniveau. Vergeet niet dat er sprake is van een zekere ontleding in de samenleving. Leerlingen lezen nauwelijks kranten. Het gemiddelde diepgaande achtergrondartikel in een kwaliteitskrant is voor hen bijna altijd te moeilijk en verwijst naar een voor hen grotendeels onbekende actualiteit.'

### De vwo-samenvatting

De kritiek op de geleide samenvatting kan bij Van de Kerkhof op begrip rekenen. 'Toen men met de invoering van de tweede fase ruimte wilde maken voor een tekstverklaring, diende de samenvatting een kleinere opdracht te worden. In het oude vwo-examen Nederlands moest de leerling een ingewikkelde tekst van 2200 woorden terugbrengen tot 500 woorden. Nu diende de samenvatting nog zo'n 10% van de oorspron-



kelijke tekst te beslaan. Die eis zou in de praktijk tot te grote verschillen in producten hebben geleid en daarom hebben we toen de geleide samenvatting zowel voor havo als voor vwo ingevoerd. Maar of dat een gelukkige keuze is geweest? Bij het vwo hoor ik vaak de kritiek: "het is een invuloefening geworden". Daar zit wel wat in, vind ik. Ik ben er bij de besprekingen van het centraal eindexamen van *Levende Talen* telkens ook weer verbaasd over hoe groot de verschillen in correctie blijken bij met name de samenvatting terwijl er toch een vrij strak correctiemodel voorligt.'

'Wat mij betreft zou die samenvatting gewoon uit het centraal eindexamen mogen. Samenvatten is een ongelooflijk belangrijke vaardigheid die veel aandacht in het onderwijs verdient, maar het is een studievaardigheid die je eigenlijk al zou moeten beheersen voordat je aan de tweede fase begint. Ik weet nog hoe ik als brugklasmentor met mijn leerlingen al het samenvatten oefende. Waarom moet je die vaardigheid zondig helemaal op het einde van de rit speciaal nog bij Nederlands toetsen?'

### Anders?

Hoe zou een centraal eindexamen Nederlands zonder samenvatting er dan uit moeten zien, volgens Van de

Kerkhof? 'Tekstbegrip en tekstbeschouwing draaien om teksten en daarvan zou ik er meer dan nu het geval is willen aanbieden. Wezenlijke vragen die gesteld moeten blijven worden, zijn bijvoorbeeld: wat voor soort tekst heb ik onder ogen, welke kwaliteiten hebben de argumenten, wat zijn de hoofd- en bijzaken? Het moet de moeite waard blijven ook in de bovenbouw veel aan tekstinterpretatie te doen, zodat leerlingen met kranten- en studieteksten uit de voeten kunnen, een intellectueel betoog kunnen ontrafelen.'

Door middel van meer teksten en meer vragen ('ik denk aan drie, vier, vijf teksten, met een grotere herhaling van hetzelfde type vragen') zou Van de Kerkhof meteen iets willen doen aan de relatief lage betrouwbaarheid van de examens Nederlands. 'Het resultaat van een leerling bij het huidige examen zegt nu eigenlijk onvoldoende over de leesvaardigheden van die leerling. Bij het huidige eindexamen is er bijvoorbeeld maar één vraag gereserveerd om te zien of een leerling de hoofdgedachte van een tekst begrijpt. Maar heeft hij die ene vraag fout, dan wil dat nog niet zeggen dat de leerling geen hoofdgedachte kan aanwijzen, want daarvoor is het aantal vragen simpelweg te beperkt.'

Andere soorten vragen hoeven er niet gesteld te worden, naar zijn idee. Onlangs nog opperden onder meer Ted Sanders en Huub van den Bergh in *Levende Talen Tijdschrift* de mogelijkheid om andere soorten vragen (zoals de sorteertaak, de *mental model*taak) in de examinering op te nemen. 'Op zich zijn hun suggesties interessant, maar nee, ik kan me er niet zo in vinden. Zij geven een aantal voorbeelden hoe tekstbegrip beter in het eindexamen tot zijn recht zou kunnen komen door andere opdrachten, maar naar mijn smaak toetsen wij niet alleen tekstbegrip. We toetsen ook tekstbeschouwing, tekstreflectie. Het gaat niet alleen om begrijpen, maar ook om het duiden en benoemen van teksteigenschappen. Dat laatste construct herken ik onvoldoende in hun voorstellen. Zolang we de samenhang tussen de deeltaalvaardigheden die we tijdens de tekstverklaring oefenen (het herkennen en benoemen van tekstverbanden, de hoofdgedachte benoemen enzovoorts), niet scherper in beeld hebben gebracht en vanuit die resultaten voor het voortgezet onderwijs een nieuwe definitie van de begrippen tekstbegrip en tekstbeschouwing formuleren, is er wat mij betreft geen noodzaak drastisch andere vraagstellingen te bedenken bij de tekstverklaring. De validiteit van de tekstverklaringsvragen staat niet ter discussie: ik heb nog nooit van een leraar Nederlands gehoord dat hij de huidige soort vragen bij de tekstverklaring volstrekt onzinnig vindt.' ■