

Effectief handelen

Toen het kabinet begin dit jaar aantrad, had het honderd dagen nodig om door het land te trekken en weer *feeling* te krijgen met wat er onder de bevolking leefde. Minister Ronald Plasterk had echter nog meer tijd nodig om erachter te komen wat er nu precies in het onderwijs leefde, dus stelde hij nog een commissie in. Deze commissie – onder leiding van Alexander Rinnooy Kan – kwam eind september met haar aanbevelingen en een pakket maatregelen waardoor de positie van de leraar eindelijk weer versterkt zou worden.

Eind november kwam de minister met een beleidsplan. De verwachtingen waren hooggespannen. De nood is hoog, er moest nu eindelijk iets gebeuren en Plasterk leek doordrongen te zijn van de urgentie van het probleem. Zouden leraren beter betaald worden, zou hun imago opgepoetst worden, zou het onderwijs er structureel 1,1 miljard bij krijgen, zoals de Commissie-Rinnooy Kan had voorgesteld? Zou er licht gloren aan het einde van de tunnel?

Nou, nee. Na veel spierballentaal van Plasterk, een helder rapport van Rinnooy Kan en veel hoopgevende berichten in de media is het geformuleerde plan van het ministerie (met als titel *LeerKracht van Nederland*) weinig meer dan de oude tactiek van pappen en nathouden. De intenties zijn mooi, maar zelfs het gewichtig taalgebruik – ‘daadkracht, effectief handelen en extra investeringen’ – kan niet verhullen dat het actieplan van de minister slechts een slap aftreksel is van Rinnooy Kans adviezen, waardoor het maar zeer de vraag is of het onderwijs op langere termijn hiervan zal profiteren.

Wat stelt het *Actieplan LeerKracht van Nederland* nu concreet voor? Het onderschrijft de ernst en urgentie van het probleem in het onderwijs. Er moet een stevige impuls gegeven worden aan het lerarenkorps en daarmee aan de kwaliteit van het onderwijs. Het lerarentekort dreigt ‘dramatisch’ te worden en kwalitatief goede leraren zijn schaars. Ook de toch al hoge werkdruk neemt verder toe. Hier moet verandering in komen. ‘De leraar moet als het ware weer terug op een voetstuk’, aldus het beleidsplan.

De hieruit voortvloeiende maatregelen liggen voor de hand. Verhoog het salaris substantieel, laat docenten minder lessen draaien en laat de overheid duidelijkheid

scheppen over te behalen eindtermen. Fout! De minister van Onderwijs gooit het over een andere boeg. Hij wil geen generieke salarisverhoging, de automatische periodieken verdwijnen, geen koppeling van opleiding met salaris, leraren moeten van een 36-urige naar een 40-urige werkweek, de *bapo* verdwijnt en managers in het primair onderwijs krijgen een salarisverhoging van 275 euro per maand.

Wanneer je het actieplan leest, dan bekruipt je het gevoel dat dit al maanden op de plank heeft gelegen en dat het instellen van de Commissie-Rinnooy Kan volstrekt zinloos is geweest. De ernst van het probleem is glashelder, maar de maatregelen zijn halfbakken. Bekijk het eens vanuit het perspectief van jonge mensen die overwegen leraar te worden. Zullen zij warmlopen voor een langere werkweek, een zestigjarige collega als coach, een arbeidsmarkttoeslag om te werken in gebieden (lees: delen van de grote steden) waar niemand meer wil werken, een bindingstoeslag als je na twaalf jaar op je maximumsalaris zit? Zullen zij de logica inzien van het feit dat een tweedegraadsdocent hetzelfde verdient als zijn eerstegraadscollega met academische opleiding?

De situatie in het Nederlandse onderwijs vraagt om actie. De problemen zijn onderkend en de oplossingen liggen voor de hand. De minister doet bonte uitspraken, maar heeft ondertussen boter op zijn hoofd. Maar misschien kan het ook niet anders. Rinnooy Kan becijferde dat er 1,1 miljard structureel nodig was om iets aan de onderwijsproblematiek te doen. Plasterk trekt volgend jaar slechts 173 miljoen hiervoor uit. Pas in 2016 – nog negen jaar geduld dus – zou het onderwijs op 1,1 miljard extra kunnen rekenen.

Zolang de politieke wil ontbreekt om daadwerkelijk te investeren in het onderwijs, zal er ook geen krachtig beleid gevoerd kunnen worden. Tegen 2012 is 75 procent van het huidige lerarenkorps met pensioen; vier jaar later komt er pas structureel 1,1 miljard vrij. En dat noemt Plasterk ‘daadkracht, effectief handelen en extra investeringen’.

Johan Graus
Hoofdredacteur



Foto: Ron Streemers

Centraal examen mvt met lees- en luistervaardigheid op de computer **TOEKOMSTMUZIEK?**

Voorjaar 2007 vond een experiment met een nieuwe examenvorm en een nieuwe exameninhoud plaats. Het betrof een havo-examen Duits, het bevatte zowel leesvaardigheids- als kijk- en luistervaardigheidsopgaven en het werd volledig op de computer gemaakt en door de computer nagekeken. Dit schooljaar wordt een vervoltraject gestart.

Dorrie Goossens

Al jarenlang zijn er discussies gaande over het feit dat het Centraal Schriftelijk Eindexamen (CSE) bij de moderne vreemde talen alleen bestaat uit leesvaardigheidsopgaven. Leesvaardigheid is maar één van de vier (vmbo en havo) of vijf (vwo) te examineren domeinen, maar maakt toch vijftig procent van het uiteindelijke examencijfer uit. Veel docenten vinden dat het gewicht van de andere vaardigheden in het eindcijfer onvoldoende tot uitdrukking komt. Ook menen velen dat het in dit digitale tijdperk erg ouderwets is om nog examens met pen en papier af te nemen. De computer kan en moet op allerlei

manieren ingezet worden, het (correctie)werk voor de docent wordt er makkelijker door en het examen voor de leerling veelzijdiger en interessanter.

Bij de vmbo-bb- en vmbo-kb-examens – zoals bij Nederlands en de mvt – en bij een aantal vakken in havo en vwo – zoals dans & drama en natuurkunde – is al een aantal jaren ervaring opgedaan met computerexamens.

Begin 2006 kreeg Cito van de CEVO het verzoek om ook bij havo en/of vwo de mogelijkheden te onderzoeken om tot een computerexamen mvt met meerdere vaardigheden te komen. Om praktische redenen is gekozen voor een kleinschalig experiment met een havo-examen Duits.

Opzet

Bij dit eerste experiment is besloten om de toets niet als examen in 5-havo, maar als proefwerk/toets af te nemen in 4- of 5-vwo. De toets mocht daarom niet langer duren dan honderd minuten. Tevens is besloten om alleen meerkeuze- en door de computer na te kijken opgaven op te nemen. Alle opgaven – dus ook de kijk- en luistervaardigheidsopgaven – waren in het Duits.

De toets bestond uit twee verschillende onderwerpen, die beide circa vijftig minuten toetstijd vergden, met zowel lees- (60–70%) als kijk- en luisteropgaven (30–40%). Het uitgangspunt was het kijk- en luistermateriaal, waaraan passend leesmateriaal toegevoegd is.

Besloten is om zo veel mogelijk lees- en luisterstrategieën (globaal, gedetailleerd, selectief, voorspellend) en zo veel mogelijk vraagvormen (tweekeuze, driekeuze, stelling, matching, classificatie, cloze) aan bod te laten komen, ook om te kunnen nagaan welke strategieën en opgaven op de computer werken en welke niet.

Om technische redenen – die mogelijkheid moet voor leesvaardigheid immers wel aanwezig zijn – is besloten het ook bij kijk- en luistervaardigheid mogelijk te maken meermalen eenzelfde passage te bekijken en te beluisteren. We realiseerden ons daarbij dat dit (meestal) niet authentiek is en dat leerlingen daardoor in tijdnood zouden kunnen komen.

Afname

De toets is op drie scholen bij ongeveer 240 leerlingen afgenomen. Bij alle scholen was het wegens tijdgebrek en/of een overvolle bezetting van het computerlokaal helaas niet mogelijk de proeftoets – vooral bedoeld om te oefenen met het navigeren – af te nemen. Dit bleek bij de afname van de echte toets zeer nadelig. Technisch gezien verliep alles nagenoeg naar wens. Wij constateerden een groot verschil in computerfaciliteiten en dus in de afnamecondities.

De reacties op de hele toets (geïnterviewd door middel van schriftelijke en mondelinge enquêtes) van zowel leerlingen als leraren waren gematigd tot zeer positief. Omdat de leerlingen wisten dat de uitslag van de toets mee zou tellen, werd deze over het algemeen serieus gemaakt.

Zowel docenten als leerlingen vonden de toets inhoudelijk gevarieerd, maar het aantal thema's had wat meer mogen zijn dan twee. Er waren nu eigenlijk te veel opgaven per onderwerp. Het afwisselend lezen, luisteren en kijken werd als erg prettig ervaren, zo ook het zelf kunnen bepalen van het tempo.



Foto: Marijke Lemmen

De docenten vroegen zich af of op deze manier de beide vaardigheden voldoende tot hun recht komen, zijn er voldoende meetmomenten per vaardigheid? Ze gaven aan dat het met deze toetsvorm en -inhoud in het centraal examen noodzakelijk blijft in het schoolexamen kijk- en luistervaardigheid te toetsen en noodzakelijk wordt in het schoolexamen leesvaardigheid te toetsen.

Uiteraard vond men de ene opgave moeilijker dan de andere, waarbij de leerlingen vooral de matchingopgaven (wie zegt wat?) als 'moeilijk' beoordeelden. Bij deze opgaven bekeek en beluisterde een aantal leerlingen de passages vaker en kwam daardoor in tijdnood. Het geheel was volgens de docenten en de leerlingen niet te moeilijk.

Het lezen van lange scrollteksten van het scherm werd onprettig gevonden en vooral dyslectische leer-

lingen hadden hier veel moeite mee. Leerlingen gaven aan graag een papieren versie van de teksten erbij te hebben.

Geobserveerd werd dat niet één leerling de toets nakeek, ook niet als daar nog tijd genoeg voor was. De leerlingen gaven aan dat ze dat, tot hun eigen verwondering, bij een computertoets nooit deden en bij een papieren toets wel. De computertoets werd – anders dan vaak bij een papieren versie – wél in de aangegeven volgorde gemaakt. Ondanks surveillance en schermen tussen de computers werd er veel afgekeken, mede door de opstelling in een paar computerlokalen. Het toegestane woordenboek werd niet vaker of minder vaak gebruikt dan normaal.

Bij de teksten was geadviseerd om de tekst eerst in zijn geheel te lezen. Dit deden de leerlingen zelden of nooit, maar dat gebeurt bij papieren toetsen ook lang niet altijd. Bij de kijk- en luisterpassages was geadviseerd eerst de bijbehorende opgave te lezen. Dit werd in eerste instantie meestal niet gedaan, maar bleek na een tijdje zo nadelig dat veel leerlingen daartoe alsnog overgingen.

Resultaten

Alle antwoorden werden automatisch nagekeken en gescoord. Op de antwoordpatronen zijn verscheidene toets- en itemanalyses uitgevoerd.

De toets bleek moeilijk te zijn (maar qua resultaten wel vergelijkbaar met het CSE van de laatste jaren) waarbij de leesvaardigheid duidelijk achterbleef bij de kijk- en luistervaardigheid. De totale toets had een redelijke betrouwbaarheid en de correlatie tussen beide vaardigheden was tamelijk hoog. Enkele opgaven bleken niet goed te functioneren. Beide onderwerpen bleken vergelijkbaar in moeilijkheidsgraad.



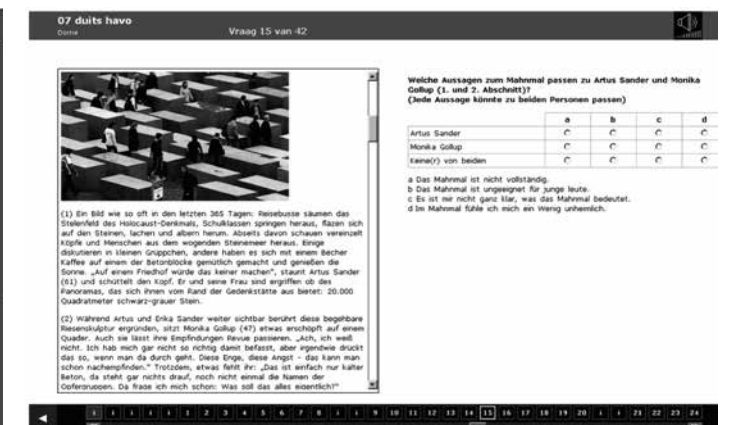
Conclusies

Met wat kanttekeningen is dit een geslaagd eerste experiment te noemen, waarbij zowel toetsconstructeurs, ICT-medewerkers, systeembeheerders, docenten en leerlingen veel geleerd hebben. Toch is er nog een aantal zaken waar in de toekomst aandacht aan besteed moet worden.

Het verdient aanbeveling om bij de constructie van een volgende digitale toets een groter aantal en daardoor meer variatie in onderwerpen aan te brengen, waardoor ook makkelijker meerdere versies gemaakt kunnen worden. Lange teksten kunnen het beste zo veel mogelijk vermeden worden. Daarbij komt dat het te overwegen valt om alle leesteksten ook op papier te verstrekken, waarbij uiteraard dan wel afbreuk wordt gedaan aan de digitale toetsvorm. De mogelijkheid om kijk- en luisterpassages meerdere keren te bekijken en te beluisteren moet verwijderd worden. Ten slotte moeten er open opgaven toegevoegd worden; deze staan immers expliciet vermeld in het examenprogramma en geven de mogelijkheid een tekst of kijk-/luisterpassage op een 'natuurlijkere' manier te bevragen, waarbij dan ook met eerste en tweede correctie geëxperimenteerd kan worden en met de combinatie docent- en computercorrectie.

Net zoals binnenkort met alle opgaven van het huidige CSE moeten ook deze opgaven aan het Europees Referentiekader (ERK) gekoppeld worden, dat wil zeggen dat het niveau en soort opgaven aan de taalvaardig-

Geobserveerd werd dat niet één leerling de toets nakeek, ook niet als daar nog tijd genoeg voor was



heidsdescriptoren van het ERK gerelateerd worden of dat met deze descriptoren als leidraad teksten en kijk-/luistermateriaal gezocht en opgaven geconstrueerd worden.

Aan de techniek kan en moet nog het een en ander worden verbeterd

Aan de techniek kan en moet nog het een en ander verbeterd worden. Op den duur moet een echte 'multi-mediatoots' ontstaan, waarbij de mogelijkheden van de computer optimaal benut worden. Zo moet het

bijvoorbeeld mogelijk zijn een onlinewoordenboek te raadplegen, te slepen, met pop-ups en invulschermen te werken, en dergelijke.

De instructie aan de leerlingen, ook via het beeldscherm, moet nog duidelijker en een proeftoets(je) om kennis te maken met de bediening en navigatie is noodzakelijk.

Het feit dat er twee vaardigheden gemeten worden en dat er opgaven zijn over een relatief beperkt aantal onderwerpen kan zowel een bedreiging voor de betrouwbaarheid als voor de validiteit vormen. Ook dit punt verdient aandacht bij vervolgonderzoek.

OPROEP

Noodzakelijk is dat er bij een experiment als dit veel scholen en leerlingen meedoen, zodat voldoende gegevens verzameld kunnen worden. Cito wil dan ook aan docenten Duits vragen zich per e-mail op te geven om in maart–mei 2008 met zo veel mogelijk leerlingen van vwo 5 (heelvak) mee te doen aan het experiment. Met u wordt dan zo spoedig overlegd over data, systeemeisen, afnamecondities en dergelijke. Voor meer informatie kunt u contact opnemen met Dorrie Goossens, <dorrie.goossens@cito.nl>.

Geïntegreerde taalvaardigheden

De twee taalvaardigheden – lezen en kijken/luisteren – moeten samen een meerwaarde opleveren, ze moeten echt geïntegreerd worden, bij voorkeur op een 'natuurlijke' manier. Uiteindelijk zou het om een nieuw soort lezen en kijken/luisteren moeten gaan, anders dan in de tot nu toe gebruikelijke toetsvormen, want het gaat hier eigenlijk om een nieuwe vaardigheid, waarbij de som van de onderdelen meer is dan de afzonderlijke vaardigheden. Het examenprogramma – kijk- en luistervaardigheid is (nog) niet toegestaan in het centraal examen – zal moeten worden aangepast. Een mogelijkheid zou zijn beide vaardigheden in deelvaardigheden te splitsen, waarbij sommige dan in het schoolexamen en andere in het centraal examen getoetst worden. Het is voorstelbaar dat de lange(re) teksten en het lange(re) kijk- en luistermateriaal in het schoolexamen aan bod komen en dat daar de vaardigheden afzonderlijk getoetst worden. In de computertoets bij het centraal examen komen dan de korte(re) teksten en het kort(er) kijk- en luistermateriaal aan bod en worden de vaardigheden geïntegreerd getoetst. De voordelen zijn evident: zowel in het schoolexamen als in het centraal examen worden beide vaardigheden getoetst, met meer en gevarieerder materiaal, waardoor ze beide voldoende tot hun recht komen en het eindcijfer minder door de leesvaardigheid gedomineerd wordt.

Vervolg

Op verzoek van de CEVO wordt het experiment dit schooljaar voortgezet met meer scholen en leerlingen, buiten examentijd, in een niet-examenklas (5-vwo). De techniek en de toets worden aangepast en verbeterd, het experiment blijft beperkt tot Duits, havo en de twee receptieve vaardigheden.

Bij een bevredigend verloop van dit experiment kan volgend schooljaar een pilot met een echt computerexamen op een klein aantal scholen plaatsvinden en eventueel het jaar daarna op een groter aantal scholen.

Voortzetting van het experiment en een eventuele invoering van een computerexamen – mogelijkerwijs ook bij andere talen – is slechts mogelijk als dit breed door het veld gedragen wordt, als de scholen voldoende faciliteiten hebben en als gegarandeerd kan worden dat alles foutloos functioneert. ■

Dorrie Goossens was 23 jaar werkzaam als lerares Duits aan een scholengemeenschap voor mavo (nu vmbo), havo en vwo in Warnsveld en is sinds juli 2001 werkzaam als toetsdeskundige mvt bij Cito in Arnhem.



Foto: Anda van Riet

HET VREEMDETALENONDERWIJS VANUIT HET PERSPECTIEF VAN DE DYSLECTISCHE LEERLING

In het vorige artikel deden wij suggesties die specifiek gericht zijn op het verbeteren van het technisch lezen en het spellen. In dit artikel bekijken we het vreemdetalenonderwijs vanuit het perspectief van de dyslectische leerling en signaleren we enige struikelblokken die het gevolg zijn van de problemen met lezen en spellen. Wij beperken ons wederom tot de onderbouw van het voortgezet onderwijs. In het volgende, tevens laatste artikel, komen het onderwijs Engels in de bovenbouw en de examenvoorbereiding aan bod.

Ans van Berkel, Evelyn Wiers & Rinie Hoeks-Mentjens

Dat een leerling dyslectisch is, blijkt duidelijk bij het spellen en/of het lezen. Hij maakt veel en hardnekkige spelfouten, leest traag of met veel leesfouten. Minder opvallend zijn andere consequenties van de dyslexie. Die vloeien voort uit het overwegend schriftelijke karakter van het vreemdetalenonderwijs in de onderbouw. Hoewel er inmiddels goede mogelijkheden zijn om de vreemde taal in mondelinge vorm aan de leerlingen aan

te bieden, wordt in ruime mate gebruikgemaakt van de geschreven vorm van taal. Daarmee bedoelen we hier niet lees- en schrijfvaardigheid, maar het oefenen en toetsen van allerlei onderdelen van de taal en van de taalvaardigheid met behulp van lezen en schrijven.

Uitspraak oefenen

Hoe vaak wordt uitspraak niet geoefend of getoetst aan de hand van het laten oplezen van een stukje tekst? Op basis van de informatie over dyslexie zal duidelijk geworden zijn dat hardop lezen een heel andere vaar-