

In het vorige nummer van *LTM* zette Erik Kwakernaak zijn ideeën uiteen over het uitbreiden van de vraagvormen in het centraal schriftelijk eindexamen voor de moderne vreemde talen met de samenvatting. En passant formuleerde hij stevige kritiek op het gebrek aan transparantie van eindtermen en eindexamens voor lees- en luistervaardigheid. Arie Hoeflaak gaat in op die kritiek, en op het idee de samenvatting als toetsvorm bij de moderne vreemde talen in te voeren.

Hoe transparant zijn de examens leesvaardigheid?

Een reactie op ‘Samenvatten in het vreemdetalenonderwijs’

ARIE HOEFLAAK

Als we Kwakernaak (2012) moeten geloven laten de verantwoordelijken voor de examens leesvaardigheid (en luistervaardigheid) in ons land de docenten moderne vreemde talen lelijk in de kou staan. Ik citeer:

In het Nederlandse vreemdetalenonderwijs bestaat geen eenduidig en helder beeld van wat leesvaardigheid en luistervaardigheid nu eigenlijk inhouden, wat ‘tekstbegrip’ eigenlijk is en hoe de leerlingen daarnaartoe gebracht moeten worden. De onzekerheid en onduidelijkheid heersen vrij zeker bij docenten, maar ook in veel leergangen. De eindtermen en de Cito-examens voor leesvaardigheid (centraal examen) en luistervaardigheid (door de meeste scholen gebruikt voor het schoolexamen) bieden een weinig trans-

parant beeld, dat door de *Syllabi Moderne Vreemde Talen* van het College voor Examens (<www.examenblad.nl>) en de *Handreikingen* van de SLO niet verhelderd wordt. Ze presenteren geen samenhangend stelsel van lees-/luisterdoelen of handelingen aan de tekst. Ook het ERK en *Taalprofielen* (Liemberg & Meijer, 2004), waarop het College voor Examens en SLO zich beroepen, doen dat niet (cf. De Vries & Kwakernaak, 2006).

Het komt er dus op neer – zou je denken, en ik beperk me hier tot de leesvaardigheid – dat CvE en SLO in hun *Syllabi* en *Handreikingen* hun huiswerk niet goed gedaan hebben. Al eerder werd de alarmklok geluid: namens het sectiebestuur Duits van Levende Talen schreven De Vries en Kwakernaak (2006) een zeer kritisch betoog waarin ze in krachtige termen (‘op pijnlijke wijze’, ‘onlogische en ongerijmde elementen’, ‘met kromme tenen’, ‘CEVO



Foto: Anda van Riet

stuurt het vto (...) het bos in’) hun bezwaren en teleurstelling uitten over het vermeende feit dat de CEVO ‘bitter weinig’ had gedaan met het gevraagde commentaar van de sectie. Hadden ze daar gelijk in?

De examenopgaven

Laten we eens bezien in hoeverre die kritiek te billijken valt en hoe ernstig dat vermeende gebrek aan transparantie is. Een naar mijn idee voor de hand liggende werkwijze is het raadplegen van een voor ieder toegankelijke bron als ‘Voorbeelden van examenopgaven ERK-niveau B1’, te vinden op <www.examenblad.nl>. Verwacht mag immers worden dat voorbeelden mogelijke onduidelijkheden in formuleringen van eindtermen (deels) kunnen wegnemen.

Verspreid over alle moderne vreemde talen (dus ook Arabisch, Russisch en Turks) worden per ERK-niveau (in dit voorbeeld B1) en descriptor (ook wel bekend als ‘can do-statement’) voorbeeldopgaven getoond die zijn ont-

leend aan vorige examens en die worden ingeleid met een toelichting, met de mijns inziens heel zinnige zinsnede: ‘Als houvast staan voorafgaand aan de voorbeeldopgaven de bij het niveau behorende tekstkenmerken en strategieën’ (zie tabel 1).

Ik loop deze voorbeeldopgaven door, waarbij ik kortheidshalve niet de teksten als zodanig hier weergeef. Mijn uitgangspunt daarbij is: hoe transparant zijn deze voorbeelden voor de modale bovenbouwdocent?

Voorbeeldopgave 1

De eerste voorbeeldopgave (zie tabel 2) is een tekst afkomstig uit een populair blad voor jongeren, *Phosphore*. Een jonge Arabische geeft in een ingezonden brief/mail haar mening over het dragen van de hoofddoek. Er volgt een meerkeuzevraag waarin de lezer wordt gevraagd een keuze te maken uit vier beweringen. De tekst is conform het beheersingsniveau, beantwoordt aan de kenmerken

Niveau B1 Beheersingsniveau: Kan teksten begrijpen die hoofdzakelijk bestaan uit zeer frequente dagelijkse, of aan het werk gerelateerde taal. Kan de beschrijving van gebeurtenissen, gevoelens en wensen in persoonlijke brieven begrijpen.	
tekstkenmerken receptief	strategieën
onderwerp vertrouwde, alledaagse of werkgerelateerde onderwerpen woordgebruik en zinsbouw eenvoudig en alledaags tekstindeling teksten zijn goed gestructureerd tekstlengte teksten kunnen langer zijn	signalen herkennen en interpreteren Kan de betekenis van onbekende woorden over onderwerpen die gerelateerd zijn aan zijn/haar vakgebied en interesses bepalen aan de hand van de context. Kan de betekenis van zo nu en dan voorkomende onbekende woorden afleiden uit de context en de betekenis van zinnen herleiden, op voorwaarde dat het besproken onderwerp bekend is.

Tabel 1. Tekstkenmerken

en doet een beroep op de voor dit teksttype benodigde strategieën. De in de meerkeuzevraag voorkomende antwoordmogelijkheden zijn voldoende discriminerend: gokken op het goede antwoord loont niet, daarvoor zijn ze te verschillend, wie goed kiest heeft de tekst begrepen, en daar gaat het immers om, vindt ook Kwakernaak.

Voorbeeldopgave 2

Bij voorbeeldopgave 2 (zie tabel 3) wordt een open vraag gesteld: ‘Dit is een reclamefolder van de winkel “Aerofert” op de luchthaven van Moskou. Je kunt een Renault Scénic winnen, maar er is wel een specifieke voorwaarde aan verbonden. Wat moet je precies doen?’

Om te beginnen iets over de vraagvorm. Van meet af aan – dat wil zeggen bij de invoering ervan, ongeveer gelijktijdig met de invoering van de Mammoetwet eind jaren zestig van de vorige eeuw – werd ach en

wee geklaagd over de vermeende eenzijdigheid van de meerkeuzetoets. Voornaamste bezwaren: met gokken kunnen ‘slechte’ leerlingen een eind komen, en hun ‘creatieve’ taalgebruik komt zo in de knel. Hoe dat zij, in het begin van deze eeuw werden er nieuwe vraagvormen opgenomen, waaronder de zogenaamde kortantwoordvraag, waar deze opgave een voorbeeld van is. Omdat in theorie hier de leerlingen – oneindig creatief als ze zijn – allerlei formuleringen in hun antwoord kunnen opnemen, vond de overheid het wenselijk om, net als bij het vak Nederlands, het fenomeen tweede correctie in te voeren. Dat het veld hier niet om stond te juichen laat zich raden, en het voordeel van gesloten vraagvormen, waarbij objectief toetsen gegarandeerd is – en dat willen we toch? –, werd ermee enigszins aangetast. Overigens moet worden bedacht dat dit type vraag niet voor niets kortantwoordvraag wordt genoemd, omdat het immers

niveau	globale descriptor	gedetailleerde descriptor	titel tekst	taal
B1	Correspondentie lezen	Kan persoonlijke brieven en e-mails voldoende begrijpen om met iemand te kunnen corresponderen	Libre de porter le voile	Frans

Tabel 2. Voorbeeldopgave 1

niveau	globale descriptor	gedetailleerde descriptor	titel tekst	taal
B1	Oriënterend lezen	Kan relevante informatie vinden en begrijpen in brochures en korte officiële documenten	BCE ПОКУПАТЕЛИ	Russisch

Tabel 3. Voorbeeldopgave 2

niveau	globale descriptor	gedetailleerde descriptor	titel tekst	taal
B1	Lezen om informatie op te doen	Kan eenvoudige teksten lezen voor plezier	Morgan's Passing	Engels
<p>‘Morgan's oldest daughter was getting married. It seemed he had to find this out by degrees’ (regel 1). Vat dit proces samen in drie stappen. Baseer je antwoord op de regels 1 tot en met 18.</p> <hr/> <p>Which of the following statements is/are true, according to the text? 1 Morgan is impressed with his daughter's boyfriend. 2 Morgan thinks that his wife Bonny drinks too much. 3 No one is really interested in Morgan's opinion about the organisation of the wedding. 4 When Morgan asked Bonny to marry him, he was wearing his best suit.</p> <p>A Only 1. C Only 3. E 2 and 3. B Only 2. D 1 and 2. F 3 and 4.</p>				

Tabel 4. Voorbeeldopgave 3

doorgaans slechts een beknopt citaat, een enkel woord of woordgroepje als antwoord vereist.

Maar ook hier de vraag: is daarmee dit voorbeeld niet transparant?

Voorbeeldopgave 3

Opgave 3 (zie tabel 4) is een fragment uit een roman die is geschreven in een leesbare stijl met korte zinnen en redelijk courant vocabulaire. Hierbij komt een ander vraagtype aan de orde: naast het kort beantwoorden (‘vat dit proces samen’ – dit moet Kwakernaak plezier...) wordt gevraagd om beweringen als al dan niet juist te kwalificeren. De beide descriptoren lijken hier wat te wringen: bij ‘informatie opdoen’ denk je toch vooral aan het tot je nemen van zakelijke informatie, bij ‘lezen voor plezier’ eerder aan het verwerken van bijvoorbeeld een diverterende dan wel literaire tekst. We dienen ‘informatie opdoen’ blijkbaar in zeer algemene zin op te vatten, en bovendien: hoe kan plezier worden beleefd wanneer de informatie niet is verwerkt?

Voorbeeldopgave 4

De opdracht bij voorbeeldopgave 4 (zie tabel 5) luidt: Je hebt een nieuwe videorecorder gekocht en je bent bezig met het programmeren van het appa-

raat. Je wilt het Turks instellen als taal voor zowel het uitleesvenster (de display) van de video als voor de kanalen van de tv. Is dat mogelijk? Zo ja, citeer de zin die jouw antwoord bevestigt. Zo nee, antwoord ‘nee’.

Deze vraagvorm vloeit voort uit het Examenprogramma moderne vreemde talen en literatuur havo/vwo, domein A1: ‘aangeven welke informatie relevant is, gegeven een vaststaande behoefte’.

Op dit punt zijn er echt wel problemen aan te wijzen, bij leerlingen en docenten. Om te beginnen bevat deze eindterm nogal wat lastig af te perken begrippen: ‘relevant’, ‘vaststaande behoefte’: relevant voor wie, wat wordt precies bedoeld met ‘vaststaand’? Nog serieuzer: deze vraagvorm wordt toegepast bij teksten van relatief grote omvang. Het idee is dat leerlingen zo’n lange tekst moeten scannen op relevante informatie, dat wil zeggen wat de toetsmakers relevant achten. Probleem is: hoe kan een mens scannend bepalen wat relevant is in een tekst, anders gezegd, wat hoofd- en bijzaken zijn? Je zal dan toch eerst de hele tekst tot je moeten nemen om dat onderscheid te kunnen maken.

niveau	globale descriptor	gedetailleerde descriptor	titel tekst	taal
B1	Instructies lezen	Kan duidelijk geschreven ondubbelzinnige instructies begrijpen	SONY	Turks

Tabel 5. Voorbeeldopgave 4

Dat nu verklaart waarom sinds de invoering van die zogenaamde eindterm 1-vragen er door leerlingen en docenten elk jaar wordt geklaagd over de lengte van de examenopgaven. Want: vanaf dag één in het (vreemde)talenonderwijs krijgen de leerlingen te horen: ‘Lees goed wat er staat, zo ongeveer snappen volstaat niet!’ We moeten er daarom niet vreemd van opkijken dat ze niet zomaar vanzelf in hun voorbereiding op de examens naar hartenlust gaan scannen, skimmen en wat dies meer zij. Ze moeten er wel degelijk in worden getraind om die bezwering niet op elke willekeurige tekst toe te passen en hun leesstrategie af te stemmen op het soort tekst. Als er al gewerkt moet worden aan een nieuwe didactiek van het lezen, dan op dit punt, om te beginnen.

Samenvatten als verbetering?

Een vraag vooraf: wat vinden we (de politiek, de taalonderwijsdeskundigen, het onderwijsveld, de ouders en de leerlingen) een ‘faire’ manier van beoordelen van iemands taalvaardigheid? Bij de beantwoording van die vraag is het wellicht dienstig even stil te staan bij een paar begrippen uit de klassieke toetsentheorie.

Een faire toets is: valide, betrouwbaar en objectief. Doorgaans worden twee vormen van validiteit onderscheiden: inhoudsvaliditeit, dat wil zeggen dat de toets de behandelde leerstof op verantwoorde wijze afdekt, en begripsvaliditeit: de toets toetst wat hij moet toetsen (zie bijvoorbeeld <www.schoolexamensvo.nl>). Landelijke toetsen, van welke vaardigheid dan ook, moeten de waarborg bieden van een beoordeling die op elk moment op elke plaats op elke school aan gelijke eisen voldoet, kortom: betrouwbaar zijn. Aan de eis van betrouwbaarheid wordt toegevoegd de noodzaak van objectiviteit, dat wil zeggen het objectief scoren van een toets, waarbij een enkel juist antwoord bestaat (zie bijvoorbeeld: <www.taalunieversum.org>).

Na veel gepolder kwam sinds de Mammoetwet een afsluiting van onze schoolcarrière – al dan niet als opstap naar vervolgonderwijs – tot stand waarbij de eindlijst voor de ene helft wordt opgebouwd uit prestaties die door de school worden beoordeeld en voor de andere op centraal landelijk niveau.

Dat nu gaf aanleiding tot de invoering van de uit de VS overgenomen systematiek van de multiplechoicetoetsen, waarbij de oprichter van het Cito, A.D. de Groot, een grote rol speelde.

Het moet nog maar eens gezegd: de examinering door leraren en gecommiteerden was tot aan de invoering van die toetsvorm behoorlijk willekeurig, en van

enige vorm van transparantie was al helemaal geen sprake. Weliswaar waren er correctievoorschriften voor de examenvertalingen, maar die konden – ook toen al waren leerlingen zeer creatief... – niet voorzien in de beoordeling van alle varianten.

Sinds de invoering van de objectieve toetsing is in de loop der jaren het een en ander veranderd. Geleidelijk aan werd de ‘ware objectieve’, want niet gekleurd door het subjectieve oordeel van een toevallige beoordeelaar, toetsvorm met andere vraagvormen aangevuld. Dat had alleen al het pluspunt dat leerlingen met meerdere vraagvormen werden getoetst en niet werden afgerekend op hun toevallige ‘onhandigheid’ met meerkeuzetoetsen. In de jaren negentig van de vorige eeuw werden teksten van gevarieerde lengte in de examens opgenomen, wat een grotere variatie in teksttypen opleverde. Ook de vraagsoorten kenden geleidelijk aan meer verscheidenheid: naast de ‘klassieke’ vier alternatieven in de meerkeuzevragen kwamen er items met drie of vijf (soms wel zes) antwoordmogelijkheden. Er kwamen andersoortige vragen: meerkeuze-invalitems, kortantwoordvragen, juist/onjuist-items. Daarmee nam wellicht de validiteit en de betrouwbaarheid van de centrale toetsen toe, vanwege de variëteit in teksten en vraagvormen. Of de objectiviteit daarmee meer is gediend is de vraag. Bij (mogelijke) invoering van de samenvatting bij de moderne vreemde talen is die vraag des te klemmender. Het gegeven dat de samenvatting bij het vak Nederlands al heel lang ter discussie staat en een geringe beoordelaarsovereenstemming heeft, geeft weinig reden tot optimisme. Is het al de vraag of een eensluidend beoordelingsmodel te bedenken valt, een objectieve – dus eerlijke – toepassing daarvan lijkt nog te ver om het huidige centrale examen met een dergelijke opgave te verrijken.

Onverlet blijft dat meer transparantie in eindtermen zelf, naast voorbeelden ter verheldering, natuurlijk zeer gewenst is. ■

LITERATUUR

- Kwakernaak, E. (2012). Samenvatten in het vreemdetalenonderwijs. *Levende Talen Magazine*, 99(2), 16–21.
- Kwakernaak, E., & Vries, E. de. (2006). School- en eindexamens Duits: De CEVO-syllabus. *Levende Talen Magazine*, 93(7), 39–41.
- Kwaliteit toetsen: Criteria. (2010). Geraadpleegd via http://www.schoolexamensvo.nl/docenten_kwaliteit_toetsen1.php
- Taalgedragtoetsing. (n.d.). Geraadpleegd via http://taalunieversum.org/onderwijs/gemeenschappelijk_europees_referentiekauder/9/3/8/
- Voorbeelden van examenopgaven op niveau A2, B1, B2, C1. (n.d.). Geraadpleegd via http://www.examenblad.nl/9336000/1/jgvvhini-tagymgn_m7mviosgg8bampk_n11vg41h1h4ig9d/vilddfyzodyt/f=/bestand.pdf

In het voorgaande artikel reageert Arie Hoeflaak op Erik Kwakernaaks stuk ‘Samenvatten in het vreemdetalenonderwijs’. Daarin zet hij kanttekeningen bij de kritiek die Kwakernaak heeft op de eindtermen en eindexamens voor lees- en luistervaardigheid bij de moderne vreemde talen. Kwakernaak houdt echter in dit afsluitend betoog vol dat de transparantie rondom eindtermen en eindexamens eerder is afgenomen dan toegenomen. ‘De examens zijn in de loop der tijden veranderd, er zijn andere eindtermen gekomen, maar de veranderende opvatting van lees- en luistervaardigheid die erachter zit, wordt niet transparant gemaakt.’

Opvattingen over leesvaardigheid

Kwakernaak reageert op Hoeflaak

ERIK KWAKERNAAK

Kritiek houdt of brengt de broodnodige discussie op gang. Goed dus dat het stuk dat ik zes jaar geleden samen met Erwin de Vries schreef (De Vries & Kwakernaak, 2006) alsnog een weerwoord oogst. Maar jammer is dat Hoeflaak (2012) wel mijn kritische kwalificaties citeert, maar niet het punt noemt of weerlegt waarop mijn kritiek zich richtte en nog steeds richt.

Punt van kritiek

In 2006 bekritiseerde ik dat de CEVO uit *Taalprofielen* (Liemberg & Meijer, 2004) een stelsel van ‘globale’ en ‘gedetailleerde descriptorren’ overnam waar weinig logica of systematiek in te ontdekken was. Ook in de uitgave 2012 van de syllabi havo en vwo, nu onder verantwoordelijkheid van het College voor Examens (CvE), wordt op pagina 10 leesvaardigheid gedefinieerd door

de volgende vier ‘globale descriptorren’:

- correspondentie lezen;
- oriënterend lezen;
- lezen om informatie op te doen;
- instructies lezen.

Twee tekstsoorten (‘correspondentie’ en ‘instructies’) en twee leesdoelen (‘oriënterend lezen’ en ‘lezen om informatie op te doen’) worden hier op één lijn gezet. Waarom van de tekstsoorten alleen correspondentie en instructies als globale descriptorren? Waarom niet advertenties, commentaren, recensies, interviews, reportages en al die andere tekstsoorten die in het vreemdetalenonderwijs en in de examens domineren? Wat moeten we verstaan onder ‘oriënterend lezen’ en ‘lezen om informatie op te doen’? Noch in de syllabi, noch in *Taalprofielen* wordt enige verantwoording gegeven.

Wie hoopt transparantie te vinden in de lijsten ‘gedetailleerde descriptorren’ bij elk van de ‘globale descriptorren’