



Foto: Anda van Riet

HAND IN EIGEN BOEZEM?

Een reflectie op de ontvangst van het examen Nederlands

Het waren in mei vorig jaar hectische examentijden voor het vak Nederlands. Fikse kritiek op het recente examen plopte te pas en te onpas in diverse media op. Kritiek waarin stevige generalisaties te herkennen waren over het tegenwoordige examen Nederlands, de werkwijze van verantwoordelijken voor de examenconstructie (politiek, CvE, Cito) en over docenten. Die kritiek kwam nogal onverwacht en ging grotendeels voorbij aan de examenpraktijk van de afgelopen tien jaar. In deze bijdrage laten de auteurs enkele ontwikkelingen zien die in het eindexamen zijn aan te wijzen en die vooral tonen hoe het examen functioneert in een precaire balans tussen toetsbetrouwbaarheid en vakinhoudelijkheid.

TWAN ROBBEN & PATRICK ROOIJACKERS

In mei 2013 ontstond er een kleine rel over de eindexamens Nederlands. Een groep hoogleraren Nederlands (met name letterkundigen en taalkundigen) opende het vuur op de eindexamens van het schooljaar. Kern van hun kritiek werd verwoord in een petitie voor een ander eindexamen, die zij op internet aanboden ter ondertekening: 'Op dit moment worden er in het eindexamen geen taalwetenschappelijke kennis of taalvaardigheden getoetst, en wat er wel getoetst wordt, is onverantwoord.' Daarnaast zou er geen theoretische basis achter het examen steken. Verschillende scribenten hebben in de media gereageerd op deze aanval. De

hoogleraren kregen medestanders, maar ook enkele duidelijke tegenstanders: met name hoogleraren taalbeheersing.

Het viel op dat de kritiek vooral het eindexamen wvo van 2013 gold. Deze vormde de steen des aanstoots voor Marc van Oostendorp, de initiatiefnemer van het protest. Volgens hem zijn meerkeuzevragen niet geschikt als toetsingsmiddel voor tekstbegrip en zijn bij meerdere multiplechoicevragen meerdere antwoorden mogelijk. Hij vond daarnaast dat vragen te weinig op het kritische vermogen van leerlingen inspeelden. Hij wraakte vooral twee vragen uit het wvo-examen: vraag 1 en vraag 5. Die vragen hebben ook als enige een rol in de media gespeeld.

Wie de geschiedenis van het schoolvak kent, weet dat één dimensie van de kritiek van de hoogleraren (doorgaans leden van de Landelijke Vereniging van Neerlandici, LVVN) niet verrassend is: de nadruk die zij legden op vakinhoudelijke kennis. Sinds de oplevering van het CVEN-rapport in 1991 is er vanuit deze LVVN een duidelijke lobby om taal- en/of letterkunde een plaats te geven in het eindexamen.

Verrassend?

Maar is er ook daadwerkelijk iets grondigs mis met het huidige eindexamen tekstbegrip? De inhoudelijke kritiek van Van Oostendorp lijkt nieuw. Toen dit jaar het CvE de voorstellen voor een herzien eindexamen

tekstbegrip presenteerde, met een aangepast samenvattingsonderdeel, leidde dat nergens tot een diepgaande kritische discussie. En wetenschappelijke publicaties over het eindexamen zijn de afgelopen jaren niet of nauwelijks verschenen.

Onderbelicht bleef dat tussen de kritiek van de hoogleraren enerzijds en de tegenreacties en de praktijk van de eindexamens Nederlands anderzijds zich een interessante spanningsboog bevindt: de wens enerzijds tot een opener, meer essayistische vraagvorm, en anderzijds de behoefte aan een meetbaar, nauwsluitend correctiemodel onder met name docenten en toetsdeskundigen. Alhoewel: Van Oostendorp merkt in zijn eerste stuk over het wvo-examen op dat



Figuur 1. Percentages meerkeuzevragen en open (productieve) vragen in de eindexamens Nederlands vwo 2001–2013, en trendlijnen

als aan zijn ideeën voldaan wordt, het ‘niet allemaal in een precies uitgestippeld “correctievoorschrift” [past]!’

Toch is dat laatste een niet te verwaarlozen aandachtspunt. Uit de eindexamenverslagen Nederlands van Levende Talen blijkt een duidelijke behoefte aan een scherp hanteerbaar, eenduidig correctiemodel. Docenten hebben zich in het verleden zelfs herhaaldelijk tegen een grote hoeveelheid open vragen in het eindexamen uitgesproken: vanwege de correctiedruk, maar met name vanwege de toegenomen subjectiviteit in de correctie.

Meer dan in de discussie dit jaar is meegenomen, lijkt het huidige eindexamen een compromis waarin het valide toetsen van productieve vaardigheden in de wielen wordt gereden door de wens onder (met name) docenten tot een gesloten, eenduidig correctiemodel. Laten we enkele kwesties rondom het eindexamen bespreken die deze spanningsboog illustreren. We zullen ons gemakshalve in voorbeelden enkel baseren op de eindexamens vwo.

Multiple choice?

Allereerst: multiplechoicevragen. Deze vragen leveren correctoren natuurlijk geen problemen in de beoordeling op. Hoogstens kan de juistheid van het goede antwoord in twijfel worden getrokken. De hoogleraren taal-kunde waren zoals gezegd zeer kritisch over het aandeel meerkeuzevragen in de examens. In de media hebben hoogleraren taalbeheersing deze kritiek van een weerwoord voorzien: meerkeuzevragen zouden wél in staat zijn tekstbegrip adequaat te toetsen.

In een terzijde merkten zij op dat het opmerkelijk was dat deze kritiek juist op dit vwo-examen werd geuit. Het examen van 2013 bevatte inderdaad relatief weinig multiplechoicevragen. Ter vergelijking: in de beginjaren van het eindexamen tekstbegrip vwo (2001–2003) bevatten enkele examens meer dan 70 procent meerkeuzevragen. De twee eindexamens uit 2013 komen echter uit op zo’n 35 procent meerkeuzevragen.*

Het is interessant vast te stellen dat er in de vwo-examens een duidelijke tendens waar te nemen is om minder multiplechoicevragen te stellen en meer open

vragen (zie figuur 1). Het aandeel multiplechoicevragen is verschoven van 65 procent naar zo’n 40 procent. Het percentage open (productieve) vragen is gestegen van 25 procent naar 35 procent. In die zin lijkt er binnen de examens een neiging om, zeker op vwo-niveau, vaker de gesloten vraagvorm te verlaten, met als gevolg een grotere beoordelaarsproblematiek.

Drogredenen

Hoezeer de beoordelaarsproblematiek schuilgaat achter de kritiek op het huidige eindexamen, is goed te tonen vanuit vraag 5 uit het examen vwo. Van Oostendorps kritiek op deze vraag (zie de kadertekst) had vooral te maken met de zinvolheid van dit toetsitem: waarom laat je leerlingen een (aanvechtbare) drogreden benoemen die ook nog eens door een fictieve ‘kritische lezer’ aangewezen zou kunnen worden? Vraag 5 lijkt inderdaad een onbevredigende vraag: als er daadwerkelijk sprake is van een drogreden, dan laat je leerlingen toch zeker zélf aangeven wat er inhoudelijk mis is aan deze redenering? Toch zijn er goede redenen denkbaar waarom er voor

Ik vind het nogal dubieus. Neem vraag 5, die gaat over de volgende alinea:

Dat wil niet zeggen dat iedereen zich dit [dat niets bestaat zonder een geschiedenis, MvO] ook realiseert. Als bijvoorbeeld voetbalhooligans tribunes van het Feyenoordstadion slopen, beseffen ze niet dat ze daarmee een monument van voetbalhistorie verwoesten. Het historisch besef is geen vanzelfsprekendheid. Wanneer ontstaat het historisch besef eigenlijk?

Hier is de meerkeuzevraag over deze alinea:

Wat voor drogredenering kan de kritische lezer zien in alinea 3?

- A cirkelredenering
- B onjuist oorzakelijk verband
- C overhaaste generalisatie
- D verschuiven van de bewijslast

Volgens de examinatoren is het juiste antwoord hier C. Nu wil ik niet betwijfelen dat een ‘kritische lezer’ dat in die alinea kan zien. Maar die ‘kritische lezer’ heeft dan volgens mij wel ongelijk. De stelling is dat *niet iedereen* zich een en ander realiseert. Om die stelling te bewijzen bestaat logischerwijs één voorbeeld; Mathijsen geeft dat voorbeeld. Ze maakt geen generalisatie, dus in hoeverre is ze nu overhaast?

En als het niet van belang is dat die kritische lezer ook gelijk heeft, dan is natuurlijk ieder antwoord goed. Het gaat er niet om dat je A, B, C of D aankruist, het zou er (bij Nederlands!) om moeten gaan dat je een goede verantwoording kunt geven van waarom je een van die antwoorden aankruist.

Marc van Oostendorps kritiek op vraag 5 uit het vwo-examen Nederlands 2013-I. Bron: Neder-L

Het huidige eindexamen lijkt een compromis waarin het valide toetsen van productieve vaardigheden in de wielen wordt gereden door de wens onder (met name) docenten tot een gesloten, eenduidig correctiemodel

deze vraagvorm gekozen is.

Van den Berg en Braet deden in 2000 onderzoek naar de mogelijkheid om beoordelingsvragen in examens tekstbegrip op te nemen. Dit leidde tot de conclusie dat vwo'ers zonder én met voorbereidend onderwijs nauwelijks argumentatie kunnen beoordelen. De auteurs zien enkele oorzaken: de beoordelingstaak is intrinsiek moeilijk; leerlingen hebben erg veel kennis van de wereld nodig en kunnen niet goed uit de voeten met de kritische vragen voor argumentatiebeoordeling. De aanbeveling uit hun onderzoek luidt om bij de eerste eindexamens vooral bij beoordelingsvragen voorzichtig te zijn. 'Er zou gezocht moeten worden naar vraagstellingen die ook in dit geval meer "weggeven". Een meer gesloten vraag is trouwens ook gewenst in verband met nakijkproblemen bij dit type vraag.' Met andere woorden: zeer open beoordelingsvragen kun je beter vermijden.

De modus die het eindexamen daar sinds een aantal jaar voor gevonden lijkt te hebben, is een gesloten vraagvorm. De toetsmakers poneren fictief 'een kritische lezer' die op een bepaald tekstgedeelte kritiek zou kunnen hebben en bieden daarna in multiplechoicevorm de vraag aan welke drogreden deze lezer waarschijnlijk in het tekstgedeelte zal aantreffen. Doorgaans zijn dat vrij eenduidige gevallen, die in elk geval de mogelijkheid scheppen het (toch algemeen als relevant geachte) beoordelen van argumentatie valide te toetsen.

Beoordelingsvragen

Wat zou het kunnen betekenen wanneer deze vragen in het eindexamen wel in open vorm gesteld worden? In het verleden (vóór 2009) bevatten enkele eindexamens vwo zeer open beoordelingsvraagvormen. Zo bevatte het eindexamen vwo 2008-I de volgende vraag: 'Geef een eigen argument waarmee de aanname dat kunst het enige is dat ons onderscheidt van alle andere levende wezens weerlegd zou kunnen worden.' Het antwoordmodel gaf enkel een zeer globaal 'voorbeeld van

een antwoord' en liet daarmee correctoren zeer veel ruimte.

Het Levende Talenverslag van de eindexamenbesprekingen liet zich dat jaar in niet mis te verstane bewoordingen uit over deze vraag en stelde dat dit een 'min of meer belachelijke vraag' was, die 'vrijwel niet na te kijken' was. 'Vanuit toetstechnisch oogpunt zou voorkennis hier geen rol mogen spelen en dus is vrijwel elk tegenargument dat een controlebaar verband met het te weerleggen standpunt onderhoudt goed te rekenen. (...) Tip dus voor de toetsmakers: stel dit soort vragen aub nooit meer!'

De examenmakers lijken na dat jaar hun les min of meer geleerd te hebben. Zeer open beoordelingsvragen zijn na 2008 niet meer in de eindexamens havo en vwo terug te vinden. Alleen meerkeuzevragen naar drogredenen zoals vraag 5 uit het examen vwo 2013-I duiken nog met enige regelmaat op.

Complexe tekstvergelijkingstaken

Betekent dat nu dat het examen elke vorm van complexere beoordelings- of interpretatievraag vermijdt? Niet opgemerkt door Van Oostendorp is het feit dat het eindexamen Nederlands vwo 2013-I een noviteit kende. Leerlingen gaven bij het LAKS aan het eindexamen (te) lang te vinden. Oorzaak hiervan was waarschijnlijk het feit dat de vragen bij het tekstbegrip onderdeel vergeseld gingen van drie substantiële satellietteksten, telkens met een open vraag waarin satelliettekst en hoofdtekst op hun inhoudelijke invulling van kernzaken werden verzeleken (definitie begrippen, hoofdgedachte).

In feite geven deze vragen invulling aan een specifiek beoordelingsaspect in het domein zakelijk lezen van niveau 4F in het Referentiekader Taal – 'Kan een vergelijking maken met andere teksten'. Met de vernieuwing van het examen tekstbegrip in het achterhoofd, mag je verwachten dat deze vragen ons een blik in de toekomst gunnen. Met het verdwijnen van de samenvattingsopdracht neemt het aantal leesteksten immers toe. Dit

We moeten durven blijven differentiëren tussen goede en 'minder goede' antwoorden en niet van een correctiemodel verwachten dat het de zelfdenkendheid uitsluit

geeft de examenmakers de mogelijkheid meer van dit soort complexe vragen te stellen, vragen die veel van de interpretatieve vermogens van leerlingen vergen, zonder, zoals bij argumentatiebeoordelingsvragen, een subjectieve component toe te laten of kennis van de wereld te vereisen.

In de jaarlijkse brief aan het CvE was het sectiebestuur Nederlands van Levende Talen (zeldzaam!) te spreken over deze vragen: ze zouden goed een beroep doen op 'de intellectuele vermogens van de leerlingen'. Tegelijk wijst het sectiebestuur echter bij deze vragen op de 'rijkere divergentie in de antwoorden dan het correctievoorschrift kon voorzien'. Inderdaad was er op het eindexamenforum van Kennisnet een levendige discussie over met name vraag 16. Er was een duidelijke lobby vanuit enkele docenten Nederlands om hier het correctiemodel te verruimen met minder aan de hoofdgedachte ontleende antwoorden, terwijl er over de juistheid van het in het correctiemodel verstrekte antwoord geen discussie was.

De vraag zal de komende jaren zijn of een interessante vraagvorm zoals deze niet onder de beoordelingsproblematiek zal bezwijken. Slagen de examenmakers erin goede tekstvergelijkend-interpretierende vragen op te stellen, en slagen docenten Nederlands erin antwoorden juist te interpreteren en te beoordelen?

Conclusie

Is er dus inderdaad iets grondig mis met het eindexamen tekstbegrip? Gezien het ontbreken van enige fundamentele discussie in de afgelopen tien jaar komt de kritiek van de hoogleraren taalkunde geforceerd over. Waarom moest juist in 2013 de staf gebroken worden over de eindexamens terwijl er juist dat jaar relatief weinig meerkeuzevragen en enkele 'intellectueel uitdagende' vragen aanwezig waren? Het is desalniettemin goed dat er weer een andersoortige discussie geopend is over de invulling van deze voor het vak Nederlands zeer belangrijke toets. Uitdaging zal voor de examenmakers blijven om een

hoogwaardige, valide toets af te leveren met daarbij een correctiemodel dat genoeg betrouwbaarheid in de correctie garandeert. De hoogleraren taalbeheersing deden daarvoor enkele interessante suggesties.

Maar misschien moet het niet alleen bij deze suggesties blijven. Ook docenten Nederlands dienen bij zichzelf te rade te gaan. Docenten spraken nu bijvoorbeeld onderling, zonder terug te vallen op wetenschappelijke achtergrondliteratuur, druk over de invulling van de drogreden 'overhaaste generalisatie'. Die discussie zei zeker iets over het examen Nederlands – maar ze zei vooral iets over de stand van zaken in het schoolvak. Tijdens de examentijd lijkt de emotionele betrokkenheid van docenten bij leerlingen al snel te groot om nog tot een zuivere fundamentele discussie te kunnen komen. In de jaren tachtig en negentig werd er naderhand regelmatig in een blad als *Levende Talen* door wetenschappers en docenten over vorm en invulling van eindexamens gediscussieerd. Waar is die discussie gebleven?

Hoe dan ook, docenten Nederlands moeten zelf de bal op durven nemen als het om de correctie en interpretatie van leerlingantwoorden gaat. We moeten durven blijven differentiëren tussen goede en 'minder goede' antwoorden en niet van een correctiemodel verwachten dat het de zelfdenkendheid uitsluit – dat kan enkel ten koste gaan van de inhoudelijkheid van de toets. ■

NOOT

* Naast open vragen en gesloten vragen hebben wij in onze inventarisatie een derde categorie vragen onderscheiden: semigesloten vragen. Dit zijn niet-productieve, enkel naar de vorm 'open' vragen waarin leerlingen bijvoorbeeld een zin uit een bepaalde alinea moeten citeren of uit een in de vraag vermelde reeks functiewoorden het juiste begrip moeten kiezen. 'Open vragen' hebben wij hier gedefinieerd als een vraag waarin een leerling zelf actief een antwoord moet produceren, zoals 'Leg in eigen woorden uit...' en dergelijke.

LITERATUUR

Berg, L. van den, & Braet, A. (2000). Argumentatievragen bij de nieuwe examenteksten Nederlands: Hoe moeilijk zijn die eigenlijk voor leerlingen? *LTT*, 2, 24–33.
Sahadat, I. (2013, 3 juni). Hoogleraren Nederlands verbijsterd over examen Nederlands. *De Volkskrant*.