

HET ERK IN DE PRAKTIJK

Een analyse van beoordelingsresultaten op het Zaanlands Lyceum



We kunnen er niet omheen dat beoordelen subjectief is, ook al zal de docent ernaar streven zo objectief mogelijk te zijn

Het Europees Referentiekader zou een objectievere vaststelling van bereikte taalniveaus mogelijk moeten maken. In de praktijk blijkt dit echter nog niet zo gemakkelijk te zijn. Op het Zaanlands Lyceum werd een kleinschalig onderzoek uitgevoerd naar het beoordelen van schrijfvaardigheid aan de hand van het ERK. Hieruit bleek dat de variatie tussen verschillende beoordelaars erg groot was. ‘Met deze uitkomst kunnen we ons natuurlijk afvragen of de objectivering zoals de makers van het ERK voor ogen hebben eigenlijk wel haalbaar is.’ DOOR MARION GROOT

Al sinds begin jaren negentig wordt er hard gewerkt aan het tot stand brengen van het Europees Referentiekader (ERK). Het zal als dé standaard in het mvt-onderwijs in heel Europa moeten gaan gelden. Dit streven beoogt één gemeenschappelijk kader dat voor de afzonderlijke vaardigheden *can-do-criteria* hanteert. Zo is het voor docenten waar ook in Europa duidelijk wat een taalleerder per vaardigheid (aan)

kan. Dat is waar deze tijd van internationalisering om vraagt.

Maar juist het bepalen van de niveaus is een van de lastigste punten in het werken met het ERK, of het nu gaat om het beoordelen van het werk van leerlingen of het op niveau schatten van de opdrachten. Berichten uit de praktijk bevestigen dit. Gebrek aan eenduidigheid speelt hierin een aanzienlijke rol.

Beoordelen volgens het ERK

Zo signaleert Gé Stoks ‘de neiging – die ook elders in Europa is geconstateerd – om hogere niveaus toe te kennen aan leerlingen voor talen die het moeilijkst zijn in relatie tot de moedertaal (...) Ondanks pogingen om een eenduidige interpretatie van de niveaus te krijgen, blijven de verschillen groot’ (*Vroege vogels*, 2008). Verder spreekt Stoks van een ‘ongewenste standaardisatie’, waarbij internationale examens en leerboeken een bepaald ERK-niveau pretenderen, terwijl zij ‘in eerste instantie niet vanuit het ERK zijn ontwikkeld’ – je zou in die gevallen kunnen zeggen dat er simpelweg een niveau ‘opgeplakt’ is. In *Levende Talen Magazine* (2008) viel bovendien te lezen dat de Nederlandse poging tot standaardisering van zowel SLO als het Cito door een koppeling van de eind-examenniveaus aan het ERK (beduidende) onderlinge verschillen opleverde, die overigens grotendeels te verklaren zouden zijn door de ‘zeer ongelijkwaardige’ metingswijzen.

In de praktijk komt het erop neer, zo stelt Alessandra Corda (2008), dat de ‘beoordeling volgens de niveaus aan de docenten voorbehouden [blijft]’. De docenten zeggen op hun beurt dat dit ‘een vingeroefening’ is en ‘arbitrair’, ‘nattevingerwerk’, waarbij er ook nog eens onderlinge verdeeldheid bestaat: ‘De één z’n A2 is niet

dat van een ander.’ Het is een kwestie van veel doen en ‘experimenteren’.

Een praktijkvoorbeeld

In hoeverre geldt dit in de praktijk voor de sectie Engels op het Zaanlands Lyceum (havo/vwo/gymnasium, Zaan-dam), waar in 2007 in alle vierde klassen voor het vak Engels het ERK is ingevoerd? Om te bepalen of collega’s bij het beoordelen al dan niet op één lijn zitten, en wat daaraan ten grondslag ligt, hebben voor dit onderzoek zes van hen de schrijftoets van drie havo 4-leerlingen beoordeeld volgens het ERK. Door het zogenaamde hard-opdenkprotocol in te zetten, is duidelijk geworden wat elke docent heeft bewogen in zijn of haar oordeel.

Het ging om de schrijftoets die aan het begin van het schooljaar in alle vierde klassen gegeven was. Voor deze creatieve schrijfpodracht kon de leerling uit een vijftal onderwerpen kiezen. Het werk moest rond de tweehonderd woorden tellen en gebruik van een woordenboek was toegestaan. In de toen gegeven opdracht zelf was weinig van het ERK te bespeuren – besloten was al wel dat de prestatie van de leerlingen volgens het ERK beoordeeld zou worden. Waarom niet honderd procent ERK? Om de simpele reden dat de sectie zelf haar weg hierin nog moest vinden.

Op het moment van dit onderzoek (voorjaar 2008) was er ook nog geen officiële koppeling bekend van de eindexamenniveaus met het ERK. De sectie hield zich daarom aan een eigen geschat 'streefniveau' van B1 voor 4 havo. Bovendien was er gekozen voor een niveaubepaling per criterium om uitdrukking te kunnen geven aan de glijdende schaal van het ERK. Zo kon er bijvoorbeeld 'A2 A2 B1' behaald worden. Deze notatie is voor dit onderzoek gehandhaafd.

De relatieve onervarenheid met het werken volgens de ERK-descriptoren in de beginperiode zorgde voor de behoefte aan een overzichtelijke selectie uit de vele criteria. Gebaseerd op de algemene B1-descriptoren werden zodoende de volgende drie criteria geformuleerd:

- de geschreven tekst heeft een logisch verband (bijvoorbeeld door middel van verbindingswoorden);
- er is een duidelijk begin en einde aan de reactie van de leerling;
- de leerling gebruikt het juiste vocabulaire om gevoelens en stemmingen te benoemen.

Daarbij koos de sectie ervoor om spelling en grammatica, en in twee gevallen ook woordkeuze/vocabulaire, een

+/- of (on)voldoende te geven in plaats van een niveau-indicatie. Ideaal gezien horen de twee geïntegreerd te zijn in de niveaubepaling, maar in de praktijk bleek dat toch lastiger. Deze oplossing was daarom meer uit nood geboren.

Om de kans op eventuele bevooroordeeldheid bij de docenten zo veel mogelijk te voorkomen waren de namen van de leerlingen vervangen door 'leerling 1, 2, 3'. De geschreven versies waren exact uitgetypt zoals zij op papier stonden. Ook gingen alle drie de geselecteerde toetsen over hetzelfde onderwerp.

De resultaten

Als we alle beoordelingen op een rij zetten, valt direct op dat ze nogal uiteenlopen (zie tabellen), terwijl de waardering voor spelling en grammatica juist grotendeels overeenkomt. Dit laatste is weinig verrassend. De 'oude manier' van nakijken is immers grotendeels gericht op het corrigeren van deze twee onderdelen. Voor grammaticale correctheid bestaan ERK-descriptoren. Het zou logisch lijken dat met hetzelfde inschattingsvermogen waarmee docenten nu de prestaties van hun leerlingen

	LEERLING 1	LEERLING 2	LEERLING 3
DOCENT A	A2 A2 A2 gr. - / sp. +	A2 A2 B1 gr. + / sp. +	B1 A2 A2 gr. + / sp. +
DOCENT B	B1 A2 A2/B1 gr. A2 / sp. A2	A2 A2 B1 gr. B1 / sp. B1	A2 A2 B1 gr. A2/B1 / sp. A2
DOCENT C	A2 A2 A2 gr. o / sp. v / wk. v	A2 A2 A2 gr. - / sp. + / wk. -	B1 A2 B1 gr. + / sp. + / wk. +
DOCENT D	A2 A2 A1 gr. 12ft / sp. 1ft / vocab. 4ft	B1 A2 B1 gr. 6ft / sp. oft / vocab. 2ft	B1 A2 B1 gr. 5ft / sp. 7ft / vocab. oft
DOCENT E	A1 A1 A1 gr. o / sp. v	A2 B1 A2 gr. o / sp. v	B1 B1 B1 gr. v / sp. v
DOCENT F	A2 B1 A2 gr. 16ft / sp. 1ft	B1 B1 B1 gr. 5ft / sp. 4ft	B1 A2 B1 gr. 3ft / sp. 3ft

afkortingen: gr.=grammatica; sp.=spelling; wk.=woordkeuze; vocab.=vocabulaire; o=onvoldoende; v=voldoende; ft=fout

Tabel 1. De drie toetsingscriteria hebben elk respectievelijk een ERK-niveau gekregen. Wij zien bijvoorbeeld dat leerling 2 voor het eerste criterium – 'de geschreven tekst heeft een logisch verband' – van docent A een ERK-niveauboordeling A2 krijgt, terwijl docent D vindt dat het werk op dit punt aan B1-niveau voldoet. Wat het tweede criterium betreft – 'er is een duidelijk begin en einde aan de reactie van de leerling' – vinden zowel docent A als D dat het werk van deze leerling op A2-niveau zit. Het 'juiste vocabulaire om gevoelens / stemmingen te benoemen' (criterium 3) waarden zij allebei met B1.

	LOGISCH VERBAND	BEGIN / EIND	JUISTE VOCABULAIRE (GEOVELOENS/STEMMINGEN)
LEERLING 1	1 x A1 4 x A2 1 x B1	1 x A1 4 x A2 1 x B1	2 x A1 3 x A2 1 x A2/B1
LEERLING 2	4 x A2 2 x B1	4 x A2 2 x B1	2 x A2 4 x B1
LEERLING 3	1 x A2 5 x B1	5 x A2 1 x B1	1 x A2 5 x B1

Tabel 2. Hier is in een overzicht te zien hoe (soms sterk uiteenlopend) elke leerling per criterium beoordeeld is

beoordelen, er net zo goed een ERK-niveau voor grammatica toegekend kan worden. Hierbij komt uiteraard meer kijken dan de conclusie van een van de docenten, die als enige voor grammatica een niveau aanduiding gaf: 'voldoende, dus B1'. De descriptoren zullen de maatstaf moeten zijn.

Het vertrouwd zijn met de descriptoren – je zou dit het 'niveaugevoel' kunnen noemen – moet echter nog wel ontwikkeld worden. Nu bleek dat sommige docenten te veel afgingen op wat zij dachten dat een bepaald niveau inhield. Zo gaven zij zelfs een A1 daar waar het werk goed bekeken een A2-niveau verdiende. Dit vormt deels de verklaring waarom de beoordelingen zo van elkaar verschillen.

Interpretatie

Belangrijk nogmaals is te weten dat de drie criteria werden gezien als representatief voor het B1-niveau – de docenten noteerden A2 (of zelfs lager) wanneer er niet aan een criterium voldaan was. Waar zij zich echter niet bewust van waren, was dat zij deze criteria inhoudelijk verschillend interpreteerden. Door de ene docent werd bijvoorbeeld criterium 1 (de geschreven tekst heeft een logisch verband, bijvoorbeeld door middel van verbindingswoorden) begrepen als het verband op zinsniveau, terwijl de ander onder logisch verband de opbouw van de tekst als geheel verstond, met als vereiste dat de leerling zich bij zijn onderwerp houdt. Soortgelijke wisselende interpretaties waren ook aan de orde wat de andere twee criteria betreft. Dit heeft mede bijgedragen aan het uiteenlopen van de beoordelingen. Tegelijkertijd is, enigszins voorspelbaar, gebleken dat de beoordelingen die wél overeenkomen, om dezelfde reden slechts schijnbaar overeenstemmend zijn.

Stel nu dat de criteria volledig ERK-proof zijn, en dat er overeenstemming is wat de interpretatie ervan betreft, dan nog zal de weging van de criteria per docent verschillen. Immers, wanneer voldoet een werk – in dit geval, de geschreven tekst – aan de overeengekomen criteria?

We kunnen er niet omheen dat beoordelen subjectief is, ook al zal de docent ernaar streven zo objectief mogelijk te zijn. In zaken als spelling en grammatica zal objectiviteit doorgaans niet zo'n punt zijn. De resultaten in dit onderzoek bevestigen dat ook. Maar over de vraag of de tekst samenhangend is en of de boodschap succesvol gecommuniceerd is, kunnen de meningen verschillen: 'Als Engelsman zou ik hier helemaal niks van kunnen maken', vindt de ene docent, terwijl de ander meent dat 'de boodschap in principe overkomt'. Zo blijkt dat docenten in hun oordeel zelfs lijnrecht tegenover elkaar kunnen staan. Eén ding mogen we gerust stellen: dergelijke subjectiviteit heeft altijd al bestaan. Anders dan met het traditionele cijfersysteem, echter, is dat een ERK-

'Als Engelsman zou ik hier helemaal niks van kunnen maken', vindt de ene docent, terwijl de ander meent dat 'de boodschap in principe overkomt'

niveaubepaling uitgaat van *can-do statements* en daarmee dus pretendeert dat de taalleerder in de vreemde taal kan communiceren op het toegekende niveau.

Conclusie

Zoals uit de citaten uit *Vroege vogels* in het begin van dit artikel al duidelijk werd, kampen docenten met het inschatten van en beoordelen volgens de ERK-niveaus. De sectie Engels van het Zaanlands Lyceum blijkt wat dat betreft geen uitzondering te zijn. Wat in de resultaten naar voren komt, is dat de problemen niet alleen liggen bij de weging – wanneer voldoet de taaluiting van een leerling aan een bepaald niveau? – maar, om te beginnen al, bij de interpretatie van de criteria/descriptoren. Dit zou overigens hoogstens te wijten kunnen zijn aan onervarenheid met het ERK, want vijf van de zes docenten die meewerkten aan dit onderzoek, hebben ruime ervaring in het onderwijs. Met deze uitkomst kunnen we ons natuurlijk afvragen of de objectivering zoals de makers van het ERK voor ogen hebben eigenlijk wel haalbaar is.

Uiteraard is dit slechts een klein onderzoek waaraan niet direct grote conclusies verbonden kunnen worden. Toch is de uitkomst ervan niet op zichzelf staand en bestaat er een aanzienlijke kans dat een dergelijk vergelijkende proef in andere talensecties een soortgelijk beeld zal opleveren. Willen wij als docenten de beoogde objectivering van het ERK zo goed mogelijk benaderen, dan zullen we om te beginnen onderling opener moeten communiceren. Sterker nog, de algemene onwennigheid van het werken met het ERK zouden we ook kunnen aangrijpen als een goed moment om eens gezamenlijk naar de eigen praktijk te kijken. Door steekproeven te nemen en de resultaten van beoordelingen naast elkaar te leggen, kan het eerder genoemde, nu nog gebrekkige niveaugevoel (actief) ontwikkeld worden. Een verenigde aanpak tussen scholen zou hierbij zeker kunnen helpen.

Op het Zaanlands Lyceum is de sectie Engels inmiddels goed op weg. Het referentiekader wordt nu in zowel de vierde als vijfde jaarlaag toegepast en er vindt regelmatig overleg plaats over de dagelijkse lespraktijk, waarbij de docenten zich laten leiden door een gezond kritische blik. De eerste ERK-examens zijn besteld. ■

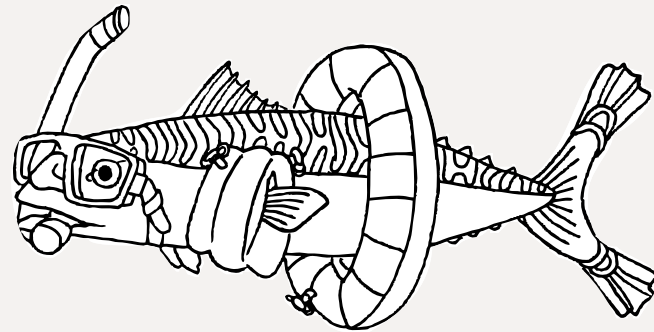
LITERATUUR

Beeker, A., Corda, A., Fasoglio, D., & Van Nieuwenhoven, E. (Eds.). (2008). *Vroege vogels. Europees Taalportfolio en Europees Referentiekader: praktijkervaringen van pioniers*. Leiden/Enschede: Expertisecentrum mvts/SLO.
Kwakernaak, E., Hoeflaak, A., & De Vries, E. (2008). Hoe verder met het vreemdetalenonderwijs. *Levende Talen Magazine*, 95(2), 6.

Vmbo-docenten hebben meer steun nodig bij competentiegericht leren

Via competentiegericht leren werken leerlingen aan het vergroten van hun persoonlijke vermogens – ook in het vmbo. Docenten uit het vmbo vinden het echter lastig om competentiegerichte leeromgevingen te ontwikkelen. Het personeelsbeleid op de scholen is vaak niet aangepast aan de nieuwe rol die de docenten spelen bij het competentiegericht leren. Audrey Seezink (Universiteit van Tilburg) ontdekte dit tijdens haar onderzoek, waarop ze in november 2009 is gepromoveerd.

Seezink ontmoette in haar onderzoek kritiek op de professionaliseringspraktijk. Het ontbreekt op veel scholen aan een transparant personeelsbeleid, waardoor docenten de afstand tussen schoolmanagement en onderwijzend personeel als groot ervaren. Door docenten te betrekken bij veranderingen in het personeelsbeleid, wordt de afstand tussen schoolmanagement en onderwijzend personeel minder groot, en zullen docenten ook beter op de hoogte zijn van de mogelijkheden binnen het personeelsbeleid. NWO



©Damien Weighill (2009) with kind permission of Blast Design Ltd and Conqueror

Ondertiteling

Taalvaardigheid in een vreemde taal gaat vooruit als je naar televisie kijkt met ondertiteling in die taal. Dit suggereert onderzoek van onderzoekers van het Max Planck-instituut voor Psycholinguïstiek en de Radboud Universiteit (PLoS ONE).

Zij lieten Nederlandstalige studenten kijken naar fragmenten met moeilijk verstaanbaar Schots of Australisch Engels. Na 25 minuten met Engelse ondertiteling verstonden de Nederlanders die dialecten een stuk beter, bleek uit een test. Het verband tussen de vreemde uitspraak en bekende Engelse woorden was blijkbaar duidelijker. Maar met Nederlandse ondertiteling werd het begrip juist slechter dan zonder tv-kijken. *Intermediair*

Slimme Nieuwslezer nu in alle bibliotheken van Nederland

Met behulp van de Slimme Nieuwslezer kunnen laaggeletterden vanaf 2010 in alle 1100 bibliotheken van Nederland actuele digitale krantenberichten lezen die op hun taalniveau zijn afgestemd. Met dit product van Edia verwacht de Vereniging van Openbare Bibliotheken (VOB) de anderhalf miljoen laaggeletterden in ons land beter te bereiken. 'De Slimme Nieuwslezer is speciaal bedoeld voor volwassenen die op een zelfstandige manier actuele nieuwsberichten in een gemakkelijke vorm willen lezen. Daarbij krijgen ze niet alleen teksten op hun eigen niveau, maar kunnen ze ook moeilijke woorden laten uitspreken en daarmee oefeningen doen', aldus Lourina de Voogd, beleidsmedewerker van de VOB. *Edia.nl*

Topmanagers spreken alleen Engels en kijken één kant op

In een analyse in het economiekatern van *de Volkskrant* van 31 oktober 2009 blikt Xander van Uffelen onder de kop *De verloren jaren negentig* terug op de vele bedrijfsovernames van toen. Nederlandse topmanagers gaven miljarden uit, vooral in de Verenigde Staten. Veel overnames blijken achteraf mislukt, waarmee het Nederlandse bedrijfsleven een groot stuk van zijn vooraanstaande positie verkwanselde. Paul Frentrop, hoofd *corporate governance* bij ambtenarenpensioenbelegger APG, noemt als een van de oorzaken dat de overnames vooral in de VS plaatsvonden en minder in nabijgelegen buurlanden. Amerika was makkelijker en aantrekkelijker door minder juridische belemmeringen en meer groeikansen, heette het toen. Maar mogelijk speelden ook andere, minder strategische overwegingen een rol, aldus Frentrop. 'Is het niet zo dat managers te weinig hun talen spreken of dat zakenbankiers uit New York vooral Amerikaanse bedrijven op een presenteerblaadje aanboden? Ik krijg wel eens de indruk dat het aantrekkelijker was om met het vliegtuig te reizen en in dure hotels te verblijven, dan in de auto naar Duitsland te reizen.' *de Volkskrant*



Invoering Duitse BaMa moeizaam

In november zorgden Duitse studenten met hun protesten voor reuring. De Duitse universiteiten hebben dat wat wij hbo noemen allang geïntegreerd, maar zijn in andere opzichten logger en trager met vernieuwingen dan de Nederlandse. Zo is daar het Bolognaproces met de invoering van de bachelor-masterstructuur een stuk langzamer op gang gekomen. De bedoeling ervan is dat studenten makkelijker van universiteit kunnen wisselen. Maar door de traditionele autonomie van de universiteiten, versterkt door het feit dat *Bildung* zaak van de *Länder* is en niet van de *Bund*, is het tegendeel bereikt. De BaMa-herstructurering heeft tot een wildgroei van programma's geleid. Bovendien protesteren de studenten tegen de bureaucrativering en tegen de beperking van de studievrijheid. *Bildungsministerin* Annette Schavan (CDU) gaf de studenten op een aantal punten gelijk en benadrukte dat Angela Merkels nieuwe regering in tegenstelling tot veel andere Europese landen ondanks de crisis meer geld in *Bildung und Forschung* wil investeren.

Taalonderwijs wordt zaak van alle lerarenopleidingen

Leraren in alle vakgebieden kunnen de taalontwikkeling van hun leerlingen leren ondersteunen. Ervaren opleiders brachten daartoe materialen bijeen op een digitaal kennisplatform binnen het landelijk expertisecentrum LEONED: <<http://tinyurl.com/lm-leoned>>. Lerarenopleidingen voor primair en voortgezet onderwijs hebben hiermee de beschikking over praktijkvoorbeelden, de theoretische kennisbasis en specifieke competentieprofielen voor het opleiden van taalbewuste leraren.

Dit jaar wordt wettelijk vastgelegd dat in alle onderwijssectoren gewerkt moet worden aan referentieniveaus taal en rekenen zoals voorgesteld door de adviescommissie Doorgaande Leerlijnen Taal en Rekenen. De experts uit LEONED stellen dat het essentieel is dat alle docenten hun verantwoordelijkheid nemen om de referentieniveaus voor taalvaardigheid te bereiken. Daartoe is opleiding en professionalisering van docenten in alle vakken en sectoren noodzakelijk. De website geeft opleidingen de nodige ondersteuning en opleidingsmaterialen.

Het invoeren van de referentieniveaus voor taal in primair en voortgezet onderwijs vraagt om leraren die taalgericht oftewel taalontwikkend kunnen werken. Dat houdt in dat een leraar de taalontwikkeling van al zijn leerlingen effectief kan volgen en stimuleren. In het huidige onderwijs is er bijna altijd sprake van taalheterogene klassen: sommige kinderen zijn meertalig, andere hebben een taalachterstand. Dit vereist van leraren een taalbewuste didactiek. Het stimuleren van taalontwikkeling beperkt zich niet tot de taallessen in het po of de lessen Nederlands in het vo. Taalontwikkeling speelt voortdurend een rol in het gehele onderwijs en alle (vak)leraren hebben daarin een taak.

Vernieuwend in het Kennisplatform is ook dat de taalproblematiek en taaldidactiek door de sectoren heen op een eenduidige manier worden beschreven, waar voorheen opleiders en didactici binnen hun eigen sector een uiteenlopend begrippenkader hanteerden. Zo kunnen ook doorgaande leerlijnen door de opleidingen tot stand worden gebracht. *www.leoned.nl*