

# ADVIES EXAMEN NEDERLANDS

Deel II: Kwesties

Data: Antwoorden op open vragen

Oktober 2018, versie 1

NEDERLANDS NU!

&

SECTIEBESTUUR NEDERLANDS LEVENDE TALEN

## INHOUDSOPGAVE

Inhoudsopgave .....	II
1. Verantwoording.....	3
2. Kwesties Toetsing Tekstbegrip CSE.....	9
2.1 Kwesties over kritisch lezen in het examen.....	9
2.2 Kwesties over de selectie van bronnen en tekstkwaliteiten .....	12
2.3 Kwesties over het toevoegen van literaire teksten .....	13
3. Kwesties toetsing schrijfvaardigheid SE .....	17
3.1 Kwesties over de inhoud van het schoolexamen .....	17
3.2 Kwesties over harmonisering SE schrijfvaardigheid .....	18
4. Kwesties Toetsing Schrijfvaardigheid CSE in de toekomst .....	23
4.1 Kwesties over de vorm van toetsing in het CSE.....	23
4.2 Kwesties over de integratie toetsing lees- en schrijfvaardigheid .....	26

## 1. VERANTWOORDING

Dit rapport bevat de data en de samenvatting van de kwesties aangedragen door ca 400 deelnemers aan de draagvlakpeiling t.b.v. het Advies Examens Nederlands. Het vragenlijstonderzoek vond in juni 2018 plaats, en is gerapporteerd in juli 2018 als Advies Examens Nederlands<sup>1</sup>. Dat rapport bevatte de cijfermatige gegevens over de voorstellen die waren gebaseerd op drie deelstudies, gefinancierd door het College voor Toetsen en Examens<sup>2</sup>. De vragenlijst bood deelnemers de gelegenheid antwoorden toe te lichten en voorstellente doen. Van die gelegenheid maakten relatief veel deelnemers gebruik, mogelijk te zien als een teken dat het onderwerp erg leeft onder docenten Nederlands.

### *Respondenten*

Tussen 19 juni en 2 juli 2018 (twee weken) stond de vragenlijst open. Verspreiding van de vragenlijst gebeurde via gepersonaliseerde oproepen aan de leden van Levende Talen Nederlands (ruim 1100 adressen) en oproepen via de Facebookgroep *Leraar Nederlands* en de besloten Facebookgroep *Advies Examen Nederlands*. Na een week werd een reminder verstuurd naar de leden van Levende Talen, tegelijkertijd een bedankje aan de leden die al repondeerden.

Na een week was de respons 234, bij het afsluiten 572. 373 respondenten voltooiden de hele vragenlijst. Omdat de instructie bij de vragenlijst uitdrukkelijk vermeldde dat men vragen mocht overslaan, hebben we de grens bij voltooiing gelegd bij 26%, mits identificatiegegevens ingevuld waren. Het totaal aantal respondenten waarover we rapporteren bedraagt 407.

Van de respondenten gaf 73% aan lid te zijn van Levende Talen, 43% is op de een of andere manier betrokken bij (digitale) activiteiten van Nederlands Nu! Zij hadden vooral ervaring met examens vmbo (22%), havo (59%) en vwo (57%); mbo (3%) en ho (2%) was ver in de minderheid.

De achtergronden van de respondenten varieerden evenzeer: 88% is docent VO, 3% is docent MBO, 4% docent HBO, 2% lerarenopleider, 3% vakdidacticus, 4% onderzoeker, 3% in ruste, en 4% gaf aan (ook) op andere wijze bij het onderwijs

---

<sup>1</sup> *Advies Examens Nederlands. Utrecht; College voor Toetsen en Examens*

<sup>2</sup> *De Vries, M., & Brackmann, C. (2018). Advies Examen Nederlands Leesvaardigheid. Utrecht: College voor Toetsen en Examens.*

*Schrijfvaardigheid in het centraal schriftelijk examen Nederlands (2018). Utrecht: College voor Toetsen en Examens.*

*Van der Westen, W. (2018). Een kijkje over de schutting. Wensen vanuit het vervolgonderwijs voor het nieuwe curriculum Nederlands p.o.-v.o. Utrecht: College voor Toetsen en Examens.*

betrokken te zijn, variërend van schoolleider tot schoolboekauteur. In de beknopte rapportage in dit document hebben we uitsluitend de data van de vmbo-, havo- en vwo-docenten geanalyseerd die ervaring hadden met de huidige examens en de groep van vakdidactici/lerarenopleiders.

#### *Verwerking*

De open antwoorden werden eenmalig gecodeerd om een eerste classificatie van responses te geven. Die indeling was vooral gebaseerd op de posities die de antwoorden innamen ten opzichte van de voorstellen die in het Advies werden beschreven: argumenten (voor en tegen), bedenkingen, voorstellen, voorwaarden etc. Alle antwoorden, zo geclassificeerd, vormen deel III van dit Advies Examens Nederlands. Zij bieden inzicht in de discussie die de voorstellen begeleiden.

#### *Rapportage*

Op basis van die tabellen en classificaties per vraag stelden twee anderen korte overzichten op van Kwesties: de meest voorkomende bespreekpunten over de vragen over de toetsing van tekstbegrip (in de vragenlijst vraag 1-8) in het Centraal Schriftelijk Examen en over de toetsing van schrijfvaardigheid in het Schoolexamen (vraag 9-11) en mogelijke toekomstbeelden van de toetsing van schrijfvaardigheid in het Centraal Schriftelijke Examen (vraag 13-15).<sup>3</sup>

#### *Algemene kwesties*

Uit de toelichtingen van de deelnemers aan het vragenlijstonderzoek kwamen twee soorten opmerkingen na voren waaruit bleek dat de vragen in sommige opzichten globaal gesteld waren.

Differentiatie naar schooltype. Nogal eens gaven respondenten aan dat zij een voorstel weliswaar ondersteunden, maar een voorbehoud maakten qua schooltype: wel geschikt voor vwo, maar niet voor vmbo, bijvoorbeeld. In de vragenlijst werden de voorstellen inderdaad niet per sector geformuleerd, omdat we streefden naar een algemeen, globaal examenconcept voor Nederlands in het voortgezet onderwijs. Bij andere uitwerking van de voorstellen voor de specifieke sectoren, is een andere uitwerking en bevraging van respondenten uit die sectoren wel noodzakelijk. Over kritisch lezen bijvoorbeeld, lichten respondenten die het eens zijn met de voorstellen:

Bij vraag 1: vooral voor vwo relevant, voor havo vind ik het minder relevant.

E.e.a. hangt ook af van het niveau waarop getoetst moet worden.

---

<sup>3</sup> De kwesties over tekstbegriptoetsing werden opgesteld door Christine Brackmann en Mette de Vries (*Nederlands Nu!*), die over schrijfvaardigheidstoetsing door Hanneke Gerits en Gert Rijlaarsdam (*Levende Talen Nederlands*). Er is geen inspanning verricht om verschillen in stijl en aanpak tussen de auteurs teniet te doen.

Vooral voor VWO en in mindere mate voor havo.

Wel bij havo en vwo niet vmbo.

Differentiatie naar leerlingkenmerken. Bij flink wat vragen waren er respondenten die specifiek aandacht vroegen voor leerlingen met een bepaalde achtergrond (Nederlands als tweede taal bijvoorbeeld) of met leerproblemen (autisme). Dan geldt dat vooral vragen over hogere leesvaardigheden, zoals interpreterend lezen. respondenten schrijven dan:

Ik geef les op een vso, waar onder andere leerlingen met een vorm van autisme zitten. Tussen de regels kunnen lezen is voor deze doelgroep erg lastig. Ik begrijp wel dat dit op een bepaald niveau, ongeacht beperking, wordt verwacht van een leerling.

Ik heb gemerkt dat deze veronderstelde voorkennis bij veel van mijn leerlingen niet aanwezig is. Zij hebben anderstalige ouders en/of verblijven nog maar kort in Nederland. Ook zijn er in het kader van passend onderwijs steeds meer leerlingen die problemen hebben om "tussen de regels" te lezen, zij ontberen de hersenstructuren hiervoor. Ik zou me kunnen vinden in een verplichting hiervan in het SE, waarbij de eigen leerkracht bij deze leerlingen kan bijsturen.

Naast deze twee soorten nuancerende opmerkingen is een nog een algemene kwestie die we hier voor het voetlicht willen brengen. Als we alle toelichtingen zouden sorteren op open versus gesloten examen rijst er een beeld op van een groep docenten Nederlands die een zo open mogelijk examen zouden willen zien, rijk van inhoud, vragend naar hogere lees- en schrijfvaardigheden. Een groep die zich minder zorgen maakt over centrale voorschriften en correctiemodellen. Daarnaast kunnen we een groep onderscheiden die het liefst een zo gesloten mogelijk examen zou zien, te beoordelen zonder tussenkomst van de docent of een beoordelaar. Die groepsvorming blijkt bijvoorbeeld als het gaat om correctiemodellen, correctiedruk en om het opnemen van literaire teksten in het examen tekstbegrip.

We geven twee voorbeelden. Op de vraag uit welke opdrachten een schoolexamen Schrijfvaardigheid zou moeten bestaan geeft een respondent aan dat zij een voorkeur heeft om het schoolexamen te laten bestaan uit twee opdrachten: Een zakelijke tekst en een creatieve tekst. Ze voegt eraan toe:

Mits het correctievoorschrift niet dusdanig leidend is, dat het een invul- en afvinkoefening wordt voor leerlingen. Hoewel er ongetwijfeld meer discussie komt, vind ik dat er meer verantwoordelijkheid bij de leerkracht moet liggen om dit soort werk te beoordelen. Dan wordt er namelijk inhoudelijk ook meer gevraagd van de leerling.

Vragen over de toekomst van schrijfvaardigheid in het examen, en of er mogelijk twee zittingen moeten worden georganiseerd, waarvan een in januari, reageren twee respondenten positief, met evenwel bedenkingen:

Wel denk ik dat het lastig is om het huidige model van eerste en tweede correctie door te voeren bij het schrijfvaardigheidsonderdeel in januari. Als docenten zelf ook de tweede correctie moeten uitvoeren, zorgt dit voor een enorme stijging van de werkdruk. Dit lijkt mij onwenselijk. Daarnaast moet er goed nagedacht worden over de subjectiviteit bij het beoordelen van schrijfvaardigheid.

Het verzwaart de nakijkdruk wel flink denk ik, zeker als bij beide sprake is van tweede correctie.... Daar zit ik dan eerlijk gezegd weer niet op te wachten!

Een tweede voorbeeld. Als we vragen naar de wenselijkheid om literaire teksten toe te voegen aan het CSE tekstbegrip, licht een respondent haar antwoord toe:

Laat het CE een beperkt en corrigeerbaar examen zijn, er zijn ten slotte ook nog schoolexamens waarin je andere accenten kunt leggen. Bij het CE moeten we landelijk kunnen vergelijken, dat gaat niet als we allerlei interpretaties gaan toestaan.

Als we vragen of het examen dan vragen zou moeten stellen over de relatie tussen de inhoud van de literaire tekst en de werkelijkheid van de leerling, licht een ander toe:

Dit lijkt me een mooie toevoeging aan het examen, omdat de eigenheid van het vak zo ook naar voren komt. Het vak Nederlands is meer dan begrijpend lezen en schrijven/samenvatten.

De toelichtingen op de vragen die we stelden bieden zo een enorm mooie inkijk in de opvattingen van docenten Nederlands over de examens, en ook wel het schoolvak Nederlands. Ze laten zien dat docenten betrokken bij het vak, dat zij streven naar kwaliteit. We hopen met dit rapport een bijdrage te leveren aan de discussie over de kwaliteiten die we nastreven bij Nederlands, en dat we elkaar vinden in werkbaar, en uitdagend onderwijs, afgesloten met rijke en eerlijke examens.

Deel II

Kwesties over toetsing van  
tekstbegrip en schrijfvaardigheid  
Nederlands

Oktober 2018, versie 1

NEDERLANDS NU!

&

SECTIEBESTUUR NEDERLANDS LEVENDE TALEN

7

*Levende Talen Nederlands*

© 2018 SBN in samenwerking met Nederlands Nu!





## 2. KWESTIES TOETSING TEKSTBEGRIP CSE

De vragenlijst bevatte drie clusters van vragen over de toetsing van tekstbegrip in het examen. De clusters bestreken drie kwesties: de wenselijkheid (1) om meer nadruk te leggen op kritisch lezen, (2) om een grotere verscheidenheid in typen bronnen en kwaliteit van bronnen aan leerlingen voor te leggen, en (3) om literaire teksten aan leerlingen voor te leggen.

### 2.1 *Kwesties over kritisch lezen in het examen*

In het Advies examen Nederlands stellen we voor op het eindexamen gebruik te maken van taken die tonen in hoeverre leerlingen informatie kunnen zoeken en selecteren, analyseren, evalueren, synthetiseren en die informatie effectief kunnen gebruiken in communicatie met anderen. 356 van de 404 respondenten op het draagvlakonderzoek is het hier (helemaal) mee eens.

“Dit zijn nuttige onderzoeksvaardigheden met het oog op vervolgstudie in HBO of WO”  
en

“Juist in deze tijd van nep-nieuws en ongefundeerde onliners is het kritisch lezen belangrijk”

voegen enkele respondenten toe. Een overtuigende meerderheid dus, maar er waren ook onder de voorstemmers nog wel enkele bedenkingen, onder meer gericht op het advies dat de taken betrekking moeten hebben op de gehele tekst. In totaal schreven 43 respondenten een reactie.

#### *Kwestie: Beoordelingsproblematiek*

De bedenkingen betroffen onder meer het nakijkmodel: met de huidige vorm van het nakijkmodel zou een examen met dit soort vragen op veel discussie en dus ongelijke beoordeling kunnen stuiten.

#### *Kwestie: Alternatieven beter*

Een vaker gehoord bezwaar – ook bij andere vragen – is dat dergelijke vaardigheden ook al in de schoolexamens aan bod komen of dat ze beter in een andere vorm getoetst kunnen worden met bijvoorbeeld een essayopdracht of een synthesetekst.

*Kwestie: Hoe noodzakelijk in CSE*

Enkele deelnemers stelden dat de vaardigheden juist al voldoende verwerkt zitten in het CSE.

*Kwestie: hoe zeer gaat het om tekstbegrip*

Verschillende deelnemers stelden dat het niet bij elke vaardigheid nodig is de gehele tekst te overzien, bijvoorbeeld bij het zoeken en selecteren van informatie.

In het advies stellen we voor taken in het examen op te nemen 'die tonen in hoeverre leerlingen informatie kunnen interpreteren, dat wil zeggen, hun achtergrondkennis kunnen benutten om tussen de regels te kunnen lezen: er staat niet wat er staat. Dat betekent bijvoorbeeld beeldspraak begrijpen en impliciete relaties tussen informatie-elementen kunnen expliciteren met gebruikmaking van achtergrondkennis. [...] We zien interpreteren als een voorwaardelijke vaardigheid voor kritisch beschouwen.' 309 van de 404 respondenten zijn het hier (helemaal) mee eens, 53 respondenten zijn het er (helemaal) mee oneens. 56 respondenten noederden een aanvullende reactie.

*Kwestie: (on)wenselijkheid van verschillen in voorkennis*

Zowel voor- als tegenstemmers maken hierbij dezelfde kanttekening, namelijk dat de verschillen in voorkennis hierbij een aandachtspunt (voor), dan wel probleem (tegen) vormen. Het examen Nederlands zou immers geen toets moeten zijn van algemene kennis. De consequentie, suggereren verschillende respondenten, is een andere voorbereiding, bijvoorbeeld met documentatie, om zo de mogelijkheid voor een gelijke uitgangspunt te creëren.

*Kwestie: te complexe vaardigheid*

Een belangrijke grond voor twijfel is het argument dat deze vaardigheid voor verschillende niveaus (te) complex is:

'Dit is afhankelijk van het niveau waarop de leerling examen doet: van een VWO-leerling mag, móét zelfs, meer verwacht worden dan van een leerling die op VMBO- of MBO-niveau examen doet.'

*Kwestie: zijn bepaalde leerlingen gedupeerd?*

Meerdere malen wijzen respondenten erop dat leerlingen met een anderstalige achtergrond hier in het nadeel zijn. Dit geldt ook voor leerlingen met bijvoorbeeld autisme omdat zij vooral letterlijk lezen.

In het advies stellen we dat het voorkennis een grote rol speelt bij tekstbegrip. 'Knowledge matters', aldus onderzoeker E.D. Hirsch. Een gebrek aan (voor)kennis zou een belangrijke factor zijn bij de terugloop in leesvaardigheid binnen het Amerikaanse onderwijs. We adviseren daarom een deel van het Centraal Schriftelijk Examen te laten bestaan uit het lezen en reageren op teksten over een onderwerp waarover de leerling vooraf kennis heeft kunnen vergaren. Dit zou op verschillende manieren kunnen gebeuren. Het belang van inhoudelijke voorbereiding is vooral dat leerlingen zo'n kennisniveau bereiken dat er vrij vergaande kritische beschouwingen kunnen worden gevraagd en dat de tekst 'rijker' gelezen en begrepen kan worden.

256 van 392 respondenten zijn het (helemaal) eens met deze wens, 79 zijn het er (helemaal) niet mee eens. 75 respondenten schreven een aanvulling op hun keuze.

*Kwestie: validiteit in het geding?*

De tegenstemmers brengen als argument naar voren dat de keuze van het onderwerp dan zijn terugslag kan hebben op de voorbereiding voor het examen: niet zozeer de leesvaardigheid, als wel kennis over het onderwerp zal centraal staan. Men benadrukt dat tekstbegrip zich juist laat zien wanneer je een nieuwe tekst over een nieuw onderwerp ter plekke moet lezen en begrijpen. Een ander argument is dat er verschil tussen leerlingen zal ontstaan omdat de ene leerling of school de voorbereiding serieuzer aan zal pakken dan de ander. Een aantal respondenten benadrukt dat leerlingen zich op een onderwerp moeten kunnen inlezen, maar dat deze vaardigheid onderdeel van het SE zou moeten zijn, bijvoorbeeld bij schrijfvaardigheid.

De voorstanders zien in het voorstel een kans. Deze aanpak 'sluit goed aan bij de functie van lezen voor studie en werk en is dus relevant' stelt een van de respondenten. 'Hoe meer kennis je van de wereld hebt of over het onderwerp waarover een tekst handelt, hoe kritischer je tegenover de inhoud van de tekst kunt staan' stelt een ander. Een andere invalshoek: 'Het kan ook een positief effect hebben op leerlingen die een anderstalige achtergrond hebben omdat zij ook een talig repertoire op kunnen bouwen rondom het gekozen onderwerp.'

Verschillende malen benadrukken de voorstemmers – evenals de tegenstemmers – dat leerlingen óók teksten over voor hen onbekende of minder bekende onderwerpen moeten kunnen begrijpen. Voorstel hierbij is dat tenminste een deel

van het examen zou kunnen bestaan uit teksten over een onvoorbereid onderwerp.

*Kwestie: tekstbegrip over vakinhoudelijke onderwerpen*

17 voorstanders merken op dat het voorstel een kans biedt om vakinhoudelijke onderwerpen op te nemen in het examen: 'zo krijgt het vakinhoudelijke deel van ons vak ook meer status'. Enkele respondenten stellen voor dat een leerling ook uit twee onderwerpen zou moeten kunnen kiezen.

## *2.2 Kwesties over de selectie van bronnen en tekstkwaliteiten*

In het advies pleiten we ervoor een breed scala aan teksten voor te leggen op het examen, zodat leerlingen kunnen laten zien dat ze authentieke teksten kunnen lezen en duiden. Van de 389 respondenten zijn 285 het er (helemaal) mee eens en 59 (helemaal) niet. 21 respondenten voegen een opmerking toe aan hun antwoord op vraag 4.

Vraag 5 gaat nog een stapje verder dan vraag 4, namelijk dat het wenselijk zou zijn teksten van allerlei kwaliteit aan de leerlingen voor te leggen in het CSE. Dit krijgt geen overtuigende bijval: 188 van de 389 respondenten vinden dit een goed idee, 137 niet. Veel van de tegenstemmers geven een toelichting. Zo'n 60 respondenten twijfelen tussen eens en niet eens en geven daar ook vaak een toelichting bij. Omdat de opmerkingen bij vraag 4 en 5 veel overlap vertonen, combineren we ze hier.

*Kwestie: validiteitsproblemen?*

De tegenstemmers en de 'niet oneens/niet eens'-stemmers benadrukken veelal in hun reacties dat hun voorkeur sterk uitgaat naar teksten met een goed kwaliteitsniveau. Men vraagt zich af wat de toegevoegde waarde zou zijn van het gebruik van minder goede teksten. Argumenten hierbij zijn: 'Leerlingen krijgen al zoveel slechte teksten over zich heen' en 'Het ontbreekt nu vaak al aan tijd om leerlingen voldoende te laten wennen aan het niveau en aan de tekstsoorten. Als ik bij wijze van contrast ook nog diverse andere tekstsoorten of andere kwaliteiten moet oefenen, weet ik niet of leerlingen voldoende focus op de gevraagde kwaliteitsteksten kunnen houden.' Men brengt ook naar voren dat leerlingen goed voorbereid moeten zijn op het lezen en analyseren van langere teksten op hoog niveau voor hun vervolgopleiding.

Een deel van de respondenten op de open vraag bij 4 noemt de voorwaarde dat het dan wel om teksten van voldoende kwaliteit moet gaan. Daar staat tegenover dat de voorstemmers bij 5 ook als argument noemen dat teksten van mindere kwaliteit juist kansen bieden:

‘Interessant om leerlingen ook te leren de kwaliteit van de tekst te evalueren’ en

‘Leerlingen, cursisten, deelnemers krijgen op die manier de kans om te denken over de vraag wat een tekst goed of slecht maakt.’

Een aantal respondenten stelt dit laatste – kritisch oordelen over het verschil in kwaliteit – als voorwaarde bij deze wens. Anderen stellen dat de vraagstelling wel steeds op het goede F-niveau moet kunnen zijn bij de toevoeging van andere bronnen en teksten van lagere kwaliteit.

Evenals tegenstemmers waarschuwen voorstemmers voor versnippering en noteren als voorwaarde: ‘Wel is van belang dat het aantal teksttypen beperkt blijft. Ik kan mijn leerlingen niet trainen in het lezen van 8 verschillende type teksten: daar heb ik geen tijd voor.’

#### *Kwestie: noodzakelijkheid betwijfeld*

Er zijn respondenten die vinden dat er al genoeg variatie in de teksten van het CSE zit. Een aantal malen wordt aangegeven dat variatie in kwaliteit wél onderdeel zou moeten zijn van de lespraktijk, maar niet van het CSE.

Voorstemmers bij vraag 4 benadrukken dat een grotere variatie in teksten beter aansluit bij de werkelijke wereld en de praktijk: ‘Dat is wat leerlingen later nodig zullen hebben: allerlei soorten teksten lezen en begrijpen!’ en ‘Een rijkdom aan bronnen zorgt voor een meer uitdagend en motiverend examen voor leerlingen.’

#### *2.3 Kwesties over het toevoegen van literaire teksten*

De vragen 6, 7 en 8 vormen een cluster rondom de wenselijkheid om literaire teksten deel te laten uitmaken van de tekstbegripstoetsing op het CSE. Vraag 5 betrof het toevoegen van literaire teksten aan het CSE: 190 (helemaal) mee eens, 75 (helemaal) mee oneens, 30 niet mee eens/niet mee oneens. Vraag 6 betrof de wens om leerlingen in het CSE bij dergelijke teksten opdrachten van stilistische, interpretatieve en evaluatieve aard voor te leggen: 172 (helemaal) mee eens, 75 (helemaal) mee oneens, 46 niet mee eens/niet mee oneens. Vraag 7 betrof de wens dat leerlingen de informatie uit dergelijke teksten verbinden met thema's uit andere vormen van communicatie in het CSE: 161 (helemaal) mee eens, 57 (helemaal) mee oneens, 66 niet mee eens/niet mee oneens;

We boden de mogelijkheid aan om bij dit cluster een opmerking toe te voegen. Bij de rapportage van de antwoorden op de open vraag splitsen we de antwoorden niet uit naar de drie vragen, maar behandelen we die als een geheel.

Van de 385 respondenten maken er 94 gebruik van de mogelijkheid een opmerking toe te voegen aan hun antwoord op het cluster van vraag 6, 7 en 8.

*Kwestie: wat toetsen we met literaire teksten?*

Als tegenargument wordt door zo'n 15 respondenten aangegeven dat het onderdeel literatuur thuishoort in het schoolexamen. Onderbouwingen hierbij zijn dat zakelijke en literaire leesvaardigheid/interpretaties te veel verschillen, dat niet duidelijk is welk voordeel het oplevert als literaire teksten in het CE worden opgenomen, dat de voorbereiding op literair lezen veelal verschilt per docent, dat het CE te vol wordt en dat een gesloten antwoordmodel bij literaire teksten op veel discussie zal stuiten onder correctoren. Ook is er de vrees 'dat het leesplezier niet bevorderd wordt als fictie een examenonderdeel wordt.'

Daartegenover stellen voorstemmers dat het juist een verrijking kan zijn van het vak Nederlands: 'het vak Nederlands is meer dan begrijpend lezen en schrijven/samenvatten' en 'volgens Martha Nussbaum maakt literatuur de lezer tot meer mens doordat hij zich moet inleven in een fictieve wereld en personages.' Anderen stellen dat de hogere denkvaardigheden worden geprikkeld, bijvoorbeeld doordat leerlingen 'teksten met elkaar kunnen vergelijken en met elkaar in verband kunnen brengen' en kunnen 'laten zien dat ze inhoudelijke kennis over en inzicht in taal en communicatie kritisch en creatief toe kunnen passen.' Een aantal respondenten slaakt de verzuchting dat het hoog tijd wordt dat dit gebeurt: 'Eindelijk.'

Er waren aardig wat respondenten die zich afvroegen wát voor vragen en opdrachten in het CE zouden kunnen worden opgenomen. Enkel en enkele geven aan graag mee te willen denken hierover of doen al voorstellen hiervoor.

*Kwestie: ongewenst teragslageffect*

Een punt dat door respondenten uit alle categorieën werd ingebracht was de beoordeelbaarheid van vragen en opdrachten bij literaire teksten. Enerzijds moet er ruimte zijn voor verschillende lezingen, anderzijds kan dan het beoordelingsmodel wel heel ruim worden en is de vraag wat de onderscheidende waarde is van de vragen. Een van de respondenten stelt: 'Mijn vrees is dat dit in verband met beoordelingsbetrouwbaarheid zal leiden tot vraagtypen die onvoldoende recht doen aan de multi-interpretabiliteit van literaire teksten. Ook is het denkbaar dat literatuuronderwijs in het teken komt te staan van het examen, terwijl de tendens nu is literair lezen in te zetten voor persoonlijke en maatschappelijke vorming, doeldomeinen die dichter liggen bij aard en functie van literair lezen.'

*Kwestie: differentiatie tussen sectoren?*

Meer nog dan bij de andere vragen brengt men hier het verschil tussen vmbo-, havo- en vwo-leerlingen naar voren. Van beide kanten vindt men literaire teksten vooral geschikt voor het vwo en in mindere mate voor havo. Voor het vmbo vinden

verschillende respondenten het niet haalbaar. Ook brengt een respondent naar voren dat 'dit een verzwaring betekent voor leerlingen die geen Nederlands sprekende ouders hebben.'





### 3. KWESTIES TOETSING SCHRIJFVAARDIGHEID SE

We stelden drie vragen over de wensen m.b.t. inrichting van het schoolexamen schrijfvaardigheid, omdat uit eerder onderzoek was gebleken dat er een grote variatie aan uitwerkingen bestaat in Nederland. In vraag 9 stelden we de vraag naar het soort en de hoeveelheid taken die we een leerling zouden moeten voorleggen. Er was de keuze een zakelijke opdracht, een zakelijke opdracht met bronnen, en een creatieve opdracht. Men kon aangeven of er per type taak een of meer opdrachten gemaakt zouden moeten worden, en of er meer dan een type taak gemaakt zou moeten worden. Men kon toelichtingen toevoegen of alternatieven voorstellen.

In vraag 10 gingen we na in hoeverre men het idee ondersteunde om landelijke werkgroepen te formeren waarin samenwerkende docenten van verschillende schoolexamens en beoordelingen te ontwikkelen, en in hoeverre men bereid zou zijn om met een deel van de eigen sectie deel te nemen aan zulke werkgroepen (vragen 11, 12).

#### 3.1 *Kwesties over de inhoud van het schoolexamen*

Een van onze adviezen aan CvTE was om op korte termijn het schoolexamen schrijfvaardigheid aan te pakken met als doel het SE Schrijfvaardigheid enigszins te harmoniseren. In vraag 9 kozen respondenten uit een aantal mogelijkheden voor de toetsing van schrijfvaardigheid in het SE. Er werden zes opties voorgelegd: drie soorten teksten (zakelijk, zakelijk met bronnen, creatief), ieder met twee varianten (een of meer teksten). Men kon meer mogelijkheden kiezen. Er was ook de optie om te kiezen voor 'Geen van deze opties, maar...', met het verzoek dit aan te vullen en toe te lichten.

Veel respondenten kozen meer dan een optie. In aantal krijgt de zakelijke tekst op basis van bronnen de meeste steun (één tekst: 174; meer teksten: 156), gevolgd door creatieve teksten (één tekst: 145, meer teksten: 54), en ten slotte zakelijke teksten (één tekst 71, meer teksten; 80).

54 respondenten maakten gebruik van de mogelijkheid een andere keuze voor te stellen of een opmerking te maken. Vier respondenten kozen inderdaad geen enkel van de zes alternatieven, en voorzagen ons van argumenten om schrijfvaardigheid niet te toetsen. Tien andere respondenten maakten ook geen keuzen, maar boden alternatieven aan: (1) een samenvatting, (2) een meesterproef over een taalbeschouwelijk of literair onderwerp, (3) het schrijven van een betoog n.a.v. een zelf gekozen onderwerp, met een documentatiemap. Overige respondenten melden nog: zakelijke brieven; herziening van een zakelijke en een creatieve tekst; een sollicitatiebrief (specifieke vorm van het betoog); een reactie op een brontekst,

bijvoorbeeld een brief. Daarnaast zijn er respondenten die het schrijfdossier als mogelijkheid zien, of al wel gebruiken:

'Een dossier van teksten die ze al schrijven: werkstukken bij andere vakken, essay bij een vak als levensbeschouwing enzovoorts. Aangevuld met specifieke opdrachten van Nederlands.' En:

'Op dit moment toetsen wij schrijfvaardigheid havo door middel van een schrijfdossier met verschillende zakelijke teksten (zakelijke brief+ sollicitatiebrief, artikel, betoog, uiteenzetting, beschouwing=balansverslag) en twee creatieve teksten, waaronder een script. Schrijfproducten doorlopen verschillende fases (1e versie/feedback/2e versie/beoordeling).'

De overige 40 respondenten maakten wel keuzes en voorzagen hun keuze van aanvullend commentaar.

Uit de antwoorden bleek dat vrij veel respondenten dachten dat de vraag over het toetsen van schrijfvaardigheid in het CSE ging. Dat was echter niet aan de orde. We rapporteren hieronder de belangrijkste discussiepunten over de mogelijkheden om meer samenhang te brengen in het SE Schrijfvaardigheid.

### 3.2 *Kwesties over harmonisering SE schrijfvaardigheid*

*Kwestie: Creatief schrijven in SE?*

Hoeveel steun krijgen de creatieve teksten?

Er zijn respondenten die het laten schrijven van creatieve teksten als SE-onderdeel expliciet ondersteunen, deels uit sentiment ('Heb ik zelf moeten doen, ooit, en ik vond het ZOOUOU leuk om te doen!' en 'Creatieve teksten mocht ook in mijn jeugd....'), maar ook andere argumenten worden aangevoerd.

Men vindt het een belangrijk onderwijsdoel

Creativiteit als onderwijsdoel in het algemeen en schrijfvaardigheid in het bijzonder, ook met effecten op andere te schrijven teksten ('Ik laat leerlingen nu al vrije, creatieve teksten schrijven. Goed voor de hersenen, leuk om te doen, geeft inzicht in tekstopbouw en laat hen nadenken over hoe de lezer zal reageren'). Respondenten vinden dat zakelijk en creatief schrijven beide aan de orde moeten zijn ('Beide aspecten zijn van belang bijv. als creatieve teksten het schrijven van een paar columns, recensies etc.'). Een creatieve tekst zou wat mij betreft ook een communicatieve tekst kunnen zijn (dus een brief of dagboekfragment) omdat niet alle leerlingen hun verbeelding kunnen aanwenden voor een creatieve tekst. Ik zou dus wel keuzemogelijkheden geven.).

Creatief schrijven als onderwijsdoel voor specifieke leerlingen, en vervolgopleidingen

'Zo kun je recht doen aan verschillen. Creatieve geesten krijgen zo ook een kans, terwijl je daarnaast je kunt voorbereiden op wat voor jouw vervolgopleiding nodig is.'

Creatief schrijven als keuze:

'Het zou mooi zijn als leerlingen kunnen kiezen tussen het schrijven van een zakelijke of fictieve tekst' (verscheidene respondenten).

Er is ook een heel specifiek, toetstechnisch argument. Deze respondent vindt dat de te toetsen vaardigheden zo min mogelijk moeten overlappen en kiest daarom voor het toetsen van een creatieve tekst,

'Zodat er geen vermenging ontstaat met andere vaardigheden zoals leesvaardigheid (bijvoorbeeld bronnen lezen en interpreteren)'.

Er zijn ook tegengeluiden.

Het leren schrijven van creatieve tekst zou niet voor iedereen moeten gelden, bijvoorbeeld: Geen creatieve teksten laten produceren bij het examen (hooguit naar keuze; er is grote diversiteit in soorten taalgebruikers; niet iedereen wil creatieve teksten schrijven of die leren schrijven). Een respondent zou een creatieve test alleen als keuzeopdracht willen aanbieden.

Het leren schrijven van creatieve teksten is een onderwijsdoel, maar moet niet in de toetsing worden opgenomen: Het schrijven van creatieve teksten in de bovenbouw vind ik een prima onderwijsdoel, maar het toetsen ervan in het schoolexamen vind ik een slecht idee, juist voor de creativiteit en de motivatie van de leerlingen.

Er zijn enkele respondenten die het creatieve aspect in niet expliciet creatieve teksten zouden willen aanmoedigen: (1) Stilistische variatie en/of variatie in doelgroep is wenselijk en biedt ook mogelijkheden voor creativiteit. Objectief beoordelen is lastig bij creatief schrijven, en (2) Veel schrijven met bronnen, omdat je daarmee verschillende andere vaardigheden ook traint: lezen, kritisch bronnen verwerken, enz. Een creatieve tekst heeft ook voordelen, maar geef dan wel aandacht aan bijv. argumentatie, aan een goede redeneerlijn. Wij doen dat bijv. met de essaywedstrijd van de Radboud voor v5-leerlingen. Een mooie mengvorm van creatief en zakelijk schrijven.

De beoordeling van creatieve teksten is voor sommige respondenten een argument om creatieve teksten niet op te nemen

'Een creatieve tekst zal zeer smaakgevoelig worden beoordeeld'

en is voor andere respondenten een bedenking als zij toch kiezen voor creatieve teksten

'Maar het nakijken blijft een issue!'

‘Indien het mogelijk is om een objectief beoordelingsmodel te maken voor creatieve teksten, dan zie ik die teksten heel graag in het examen.’

#### 1) Kwestie: Meer teksten laten schrijven in het SE?

Er is een respondent die expliciet het opnemen van meer schrijfopdrachten in het SE afwijst:

‘Ook weer niet overdrijven: één tekst’

Argumenten om meer opdrachten aan leerlingen voor te leggen zijn vooral validiteitsargumenten:

‘Een variatie aan teksten is raadzaam, zodat leerlingen in meerdere teksten hun vaardigheid kunnen laten zien’, en

‘Het lijkt me wenselijk meer dan één schrijfopdracht te laten maken als onderdeel van het schoolexamen, en dan zowel een creatieve (één of meer) als een zakelijke, afhankelijk van de lengte ervan.’, en

‘Natuurlijk meer teksten gebruiken i.v.m. tekst- en genrespecificiteit. Hopelijk komt er nog een stelling over het beoordelen - de achilleshiel van de schrijftoets immers.’

Respondenten noemen ook bedenkingen: ook al zouden zij meer teksten willen opnemen in het SE, de leerdruk van leerlingen (oefenen) en de werkdruk van docenten (beoordelen) spelen beide een rol:

‘NB: ik schrijf 'idealiter'. Echter, hoe meer teksten je echt summatief toetst in het schoolexamen hoe meer je ook moet oefenen. De hoeveelheid correctiewerk die dat meeneemt, kan ik niet aan. Bij mij schrijven de leerlingen derhalve alleen een zakelijke tekst gebaseerd op bronnen voor het schoolexamen en maken ze de andere teksten als oefening of wel summatief, maar dan alleen meetellend voor hun rapporten in de voorexamenklas.’

en

‘Meerdere zakelijke teksten zou heel mooi zijn, maar meerdere teksten per leerling moeten beoordelen? Laten we het ook leuk houden voor de docent qua werkdruk!’

#### *Kwestie: Schrijven op basis van bronnen?*

Er worden drie soorten argumenten naar voren gebracht voor het laten schrijven op basis van bronnen:

Het integreren met bronvaardigheden:

‘Een zakelijke tekst baseren op bronnen is interessant want ze kunnen dan informatie vergaren en verwerken tot een eigen tekst.’

Het belang van deze vaardigheid voor vervolgoopleidingen:

‘Leerlingen moeten leren hoe ze een tekst kunnen schrijven m.b.v. bronnen. Dit is voor hun vervolgstudie ook van belang’.

**Het belang van integratie:**

'Voor havo en vwo vind ik dit van zeer groot belang, omdat daarmee een brug kan worden geslagen met hbo en wo. We kunnen hiermee ook werken aan geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs.'

***Kwestie: Beoordeling*****Oplosbaar****Twee respondenten rapporteren over hun praktijk die werkbaar blijkt:**

Zakelijk schrijven maakt bij ons al jaren deel uit van het schoolexamen. Bij de beoordeling zijn er zelden of nooit problemen en is er steeds een mogelijkheid voor een "second opinion." en

Vroeger beoordeelden we het opstel: twee onafhankelijke nakijkers gaven een cijfer; leerling kreeg het gemiddelde als eindcijfer; en bij een verschil van meer dan 1.5 oordeelde een derde en werd er gemiddeld. Werkte prima, binnen een vakgroep. Of dat tussen scholen ook zo zou werken, misschien? Het is in ieder geval zeer werkbaar, want meer dan twee à drie keer per groep een groter verschil dan 1,5 heb ik nooit meegemaakt. Meestal een à twee gevallen.

**Werkdruk**

Een respondent die graag een bepaalde schrijfpdracht zou opnemen in het SE (Een reactie op een brontekst, bijvoorbeeld een brief. Je kunt dit koppelen aan het punt dat leerlingen zich van tevoren kunnen inlezen in een onderwerp) bedenkt zich meteen daarna:

'Nadeel: werkdruk!!!!!! Binnen de huidige arbeidsvoorwaarden/taakbeleid is het onmogelijk om een (omvangrijkere) schrijfpdracht aan het examen toe te voegen. De afgelopen jaren is er flink gesneden in taken. Het gevolg daarvan is dat op mijn school alle docenten 1 à 2 uur meer zijn gaan lesgeven. Hierdoor heb ik in 4- en 5-havo minder tijd om schrijfvaardigheid te oefenen. We hebben een deel van schrijfvaardigheid geschrapt. Het CE zoals dat nu is kost al erg veel tijd om na te kijken. Met de toevoeging van een schrijfpdracht ga ik de deadlines niet meer halen. Dit kan dus alleen gepaard gaan als bijvoorbeeld de maximale lestaak van 25 à 28 uur (!) flink naar beneden gaat.

**Bedenkingen over correctievoorschrift**

Een respondent die kennelijk ontevreden is over de huidige correctievoorschriften voor schrijfvaardigheid VMBO verzucht:

'Mits het correctievoorschrift niet dusdanig leidend is, dat het een invul- en afvinkoefening wordt voor leerlingen. Hoewel er ongetwijfeld meer discussie komt, vind ik dat er meer verantwoordelijkheid bij de leerkracht moet liggen om dit soort werk te beoordelen. Dan wordt er namelijk inhoudelijk ook meer gevraagd van de leerling.'

Een andere respondent vraagt zich af of de investering van de docenttijd wel effectief is:

'Toetsen heel graag, maar wie kijkt het na? Hoe wordt het beoordeeld? Welke criteria leggen we ervoor aan? Als docent in het vmbo ken ik de oude examens schrijfvaardigheid nog en die (goed) corrigeren was heeeeeeeel veel werk. Het oefenen van deze vaardigheid vergt ook veel tijd en aandacht, zeker van de docent. Leerlingen maakt het allemaal niet zo veel uit en laat je de teksten thuis schrijven, dan is de kans groot dat iemand anders, al dan niet betaald, de teksten schrijft. Wat dat betreft is er niet zoveel veranderd t.o.v. de jaren zeventig toen ik op het vwo zat.'

#### 4. KWESTIES TOETSING SCHRIJFVAARDIGHEID CSE IN DE TOEKOMST

Naast vragen over het schoolexamen, peilde de vragenlijst ook naar de ondersteuning voor de ontwikkeling van de toetsing van schrijfvaardigheid op de langere termijn. We vroegen naar de wenselijkheid om de toetsing van lees- en schrijfvaardigheid te integreren (vraag 13, met overtuigende instemming), de wenselijkheid om een tweede zitting in het CSE te organiseren (vraag 14, met toelichting), en wat men de meest wenselijk vorm van CSE zou vinden (de mate van integratie tussen lees- en schrijfvaardigheid, de organisatie in een of twee zittingen) (vraag 15).

Hieronder presenteren we de belangrijkste kwesties die de respondenten aandroegen in hun antwoorden op de vragen 14 en 15.

##### 4.1 *Kwesties over de vorm van toetsing in het CSE*

Van de vijf opties die de vragenlijst bod, koos men het vaakst voor een organisatie met twee zittingen, met aparte toetsen voor lees- en voor schrijfvaardigheid (n=142), gevolgd door twee zittingen, met lees en schrijfvaardigheid geïntegreerd, maar met een ander zwaartepunt in ieder van de zittingen (n=87), en een enkele zitting voor leesvaardigheid (n=74). Vier respondenten kozen voor een zitting met alleen schrijfvaardigheid, 17 vonden geen van de opties wenselijk, en 43 boden een andere optie aan

43 respondenten gaven een alternatief voor de mogelijkheden uit de vragenlijst. 28 maal wordt één zitting waarin lees- én schrijfvaardigheid wordt getoetst voorgesteld. Over de weging spreken de respondenten zich niet uit. Argumenten voor één zitting zijn bijvoorbeeld:

‘Nederlands moet niet nog meer dan nu al het geval is een uitzonderingsvak worden’,

‘In de lespraktijk toets je leesvaardigheid en schrijfvaardigheid als aparte onderdelen in sessies van 60 minuten. Het moet dan mogelijk zijn om een samenhangend geheel te construeren, waarbij voor de leerling synthese ontstaat, voor 180 minuten.’

Over de duur van de zitting wordt driemaal gezegd dat die ‘gewoon’ drie uur moet blijven, ook bij een geïntegreerd examen.

*Kwestie: Schrijfvaardigheid in het CSE?*

Nee, zeggen 16 respondenten. Hun argumenten vallen in twee categorieën uiteen waarvan de belangrijkste is dat schrijfvaardigheid onderdeel moet blijven van het schoolexamen. Zo zegt een van de respondenten:

‘Docenten zijn toch prima in staat om zelf een betrouwbare toets schrijfvaardigheid op te nemen in hun Schoolexamen?’

Professionaliteit en autonomie van de docent komt vaker voor in de reacties van respondenten die vinden dat SV in het SE moet blijven.

‘In hoeverre hebben we vertrouwen in elkaars professionaliteit? Blijkbaar niet heel veel, als we ook het schrijven centraal willen toetsen...’

Een andere respondent vindt dat de autonomie bij scholen moet blijven en weer iemand anders noemt het belang van het schrijfproces, dat bij een examenzitting onvoldoende aandacht zou krijgen.

Werkdruk is de andere categorie, niet alleen door tegenstanders van SV in het CSE genoemd, maar ook docenten die schrijfvaardigheid graag centraal getoetst zien, maken zich daar zorgen over.

Zeker bij twee examenzittingen vreest men het correctiewerk en het overleg met een tweede corrector.

‘Het hele circus twee keer per jaar lijkt me ongehoorde taakverzwaring voor de docent. Wellicht kan het examen aangepast en net als het vmbo examen uit twee delen bestaan. Na een aantal tekstbegripvragen is het wel mooi geweest. Dus twee teksten met tekstbegripvragen bijvoorbeeld en deze onderling vergelijken en dan een reactie op een van de stukken laten schrijven.’

‘Een belangrijke drempel om tegen twee zittingen te zijn is de werkdruk. Een tweede examenronde vraagt ook om een tweede overlegronde met examinatoren etc.’

‘Schrijfvaardigheid landelijk toetsen heeft echt voordelen, maar in de huidige correctiepraktijk (eerste - tweede corrector) ook grote nadelen.’

Van de respondenten die schrijfvaardigheid graag getoetst zien in het CSE geven er vier een reactie. Alle vier vragen ze (ook) aandacht voor de wijze van beoordelen én voor de werkdruk die een en andere met zich mee zou brengen.

*Kwestie: Twee zittingen?*

Op de optie om het CSE uit twee zittingen te laten bestaan, geven de respondenten uiteenlopende reacties. Er zijn veel respondenten die schrijfvaardigheid graag centraal getoetst zien, maar ook voor hen is werkdruk een veelgenoemd bezwaar.

‘Twee zittingen? Hoe en wanneer gaan we dat allemaal beoordelen?’



'Dit wordt gekkenwerk. We worden nu al naar achteren geplaatst in het examenrooster waardoor het niet meer te doen is om alles op een goede manier beoordeeld te krijgen binnen de gestelde tijd.'

Maar er zijn ook andere bezwaren, zo verwacht een van de respondenten dat het examen minder betrouwbaar wordt als twee vaardigheden getoetst worden. Weer een ander vindt de belasting van twee zittingen te groot voor leerlingen en drie respondenten vinden dat docenten vertrouwen in elkaars deskundigheid moeten hebben, schrijfvaardigheid is het best op zijn plek in een schoolexamen.

'Alles in het CSE te toetsen lijkt er vanuit te gaan dat wij, de docenten, niet competent en/of objectief genoeg zijn om dit zelf tijdens het SE te toetsen.'

'Wel denk ik dat het lastig is om het huidige model van eerste en tweede correctie door te voeren bij het schrijfvaardigheidsonderdeel in januari. Als docenten zelf ook de tweede correctie moeten uitvoeren, zorgt dit voor een enorme stijging van de werkdruk. Dit lijkt mij onwenselijk. Daarnaast moet er goed nagedacht worden over de subjectiviteit bij het beoordelen van schrijfvaardigheid.'

Een van de respondenten benoemt de ergernis van de formuleer- en spelfoutenregeling van het examen, die regeling moet verdwijnen stelt hij.

#### *Kwestie: Alternatieven?*

Er zijn respondenten die nog andere mogelijkheden zien voor een CE. Er zijn twee respondenten die graag meer taalkunde zien in het CE, waarbij onderwerpen door leerlingen gekozen en bestudeerd worden en waarover zij aan de hand van teksten vragen beantwoorden.

'Nederlands moet gaan over de Nederlandse taal, over taalontwikkeling, over Nederlands in relatie tot andere talen, over Nederlandse letterkunde en cultuur en de letterkunde en cultuur in relatie tot die van andere talen, maar NIET over pragmatische dialectische dogma's, zoals nu het geval is.'

Enkele keren wordt voorgesteld de weging van het CE naar 25% te brengen, zodat alle onderdelen van Nederlands ongeveer evenveel gaan meetellen voor het eindcijfer.

Tweemaal wordt voorgesteld het examen te laten bestaan uit een debat of een andere mondelinge vaardigheid.

Als we naar de drie vaardigheden kijken, is leesvaardigheid de basisvaardigheid. Schrijfvaardigheid is al een hogere vaardigheid: je hebt je leesvaardigheid nodig om te komen tot een goede bronnenverzameling. Daarnaast moet je op basis van bronnen je gedachten gestructureerd en stilistisch verantwoord weergeven.

'Spreekvaardigheid (speech) of Parlementair Debat is de hoogste vaardigheid: je hebt je leesvaardigheid hard nodig om je goed in te lezen en bronnen kritisch te beoordelen. Je hebt vervolgens je schrijfvaardigheid nodig om je beurt uit te schrijven of voor te bereiden (denk ook aan framing, juiste oorzaak-gevolgrelaties e.d.) Verder neem je de argumentatieve vaardigheden mee. Daarnaast toets je analytisch denkvermogen, logisch redeneren en kritische denkvaardigheden: allemaal voorbeelden van hogere-

ordedenken. En je kunt ook nog eens over taalkundige onderwerpen debatteren of over thema's (grote vragen) die in de literatuur aan je gesteld worden. Kortom: ik verbaas me erover dat we al jaren op het examen de basisvaardigheid lezen als uitgangspunt nemen. Laten we eens goed kijken naar spreekvaardigheid. Het zou misschien ook kunnen zorgen voor een nieuwe wind door het vak: leerlingen zullen de lessen Nederlands wel eens erg aantrekkelijk kunnen gaan vinden als ze daar leren denken.'

#### 4.2 *Kwesties over de integratie toetsing lees- en schrijfvaardigheid*

Respondenten gaven in vraag 15 in hoeverre zij het eens zijn met de wens om in de toekomst schrijf- en leesvaardigheid te integreren in het CSE. Zij konden hun antwoorden toelichten: 40 respondenten deden dat. Dit voorstel werd positief ontvangen: 228 respondenten waren het er (helemaal) mee eens, 34 bleven neutraal, 14 hadden geen mening, en 53 vonden het geen goed idee.

Van de respondenten die dit geen goed idee vinden, gaven er 11 een toelichting waarin zij hun argumenten gaven. Maar ook neutraal en positief scorende respondenten hadden soms zo hun bedenkingen of stelden voorwaarden voor invoering. Correctiedruk was daarvan niet de minst frequente:

Ik heb grote twijfels bij de opmerking 'de correctiedruk mag niet toenemen'. Zou daar ook 'de correctiedruk moet daarbij afnemen' kunnen staan?

#### *Kwestie: Validiteit*

Een respondent wikt en weegt, en brengt zowel de argumenten voor als tegen de validiteit van zo'n toetsing naar voren:

Dit kan een heel mooie eindopdracht zijn voor leerlingen. In de voorbeelden proef ik inspiratie door het examen Nederlands van het International Baccalaureat. Maar men moet één ding goed bedenken: het zal onmogelijk blijken om een dergelijke gecompliceerde opdracht op een betrouwbare manier te toetsen. Dat gebeurt in het IB dan ook niet. Tekstschalen bieden geen oplossing, tenzij misschien gehanteerd door vijf getrainde beoordelaars. Het zal lastig zijn vast te stellen of de leerling vooral faalt op het gebied van lezen of op dat van schrijven. Pas als we afstappen van het idee dat de toetsing in het CSE aan eisen van betrouwbaarheid moet voldoen, ontstaat er ruimte voor opdrachten als hierboven beschreven. De vraag is dan wel waarom het CSE dan nog Centraal examen heet...

Tegenstanders vinden de combinatie geen valide toetsing, omdat lezen en schrijven verschillende, vaardigheden zijn en de gecombineerde toetsing daardoor minder (construct)valide is:

'Er zijn legio redenen waarom ik dit geen goed idee vind. Er wordt allereerst een stevige samenhang gesuggereerd tussen schrijf- en leesvaardigheid die ik niet direct waarneem, en daarmee is de vraag wat een cijfer voor deze toets zou betekenen. En daarnaast herinner ik mij als betrokkene hoe rampzalig de vorige pilot rondom schrijfvaardigheid in het CSE verliep. Geen goed idee.' En 'Het integreren van vaardigheden binnen een toets vind ik onwenselijk omdat je dan minder goed zicht hebt op de kwaliteiten van een leerling.'

Een tegenstander vindt dat voor de toetsing, in elk geval als het om de beoordeling gaat, voor beide vaardigheden juist uit elkaar getrokken moet worden:

‘Het lijkt me voor de beoordeling van belang om de lees- en schrijfvaardigheid zoveel als mogelijk is, uit elkaar te trekken. Beide vaardigheden correleren van nature al fors, dus waarom nog meer vermengen? NB Dit betreft de toetsing, niet het onderwijs hè...’

Een andere opvatting over de validiteit van het examen verwoordt deze respondent, die pleit voor een smal samengesteld examen:

De opdrachten klinken wel aardig, maar we moeten echt oppassen dat we niet te veel tegelijk willen toetsen. Er zijn veel klachten over de onmogelijkheid om voor Nederlands een goed cijfer te halen. Dat heeft er o.a. mee te maken dat we te veel verschillende dingen toetsen, waardoor toeval een grote kans krijgt. Als je onderscheid wilt maken tussen een vier, een zes en een acht, moet je een bepaalde vaardigheid eigenlijk vijf keer bevragen. Vraag je het maar één keer dan heb je voor dat onderdeel of een 10, of een 1 en is de kans dat iemand die een acht waard is, een 1 haalt 20%. Neutraal

Anderen ondersteunen juist de validiteit van zo’n combinatie, omdat schrijven en lezen nu eenmaal met elkaar verbonden zijn: ‘Maar op zich geen oninteressante overweging, immers lezen en schrijven kunnen niet los van elkaar gezien worden.’ Een respondent merkt op dat het te schrijven type tekst wel betekenisvol moet zijn voor leerlingen. Een voorstander zou echter niet graag zien dat literaire taken (voorbeeld 3 uit de toelichting bij de vraagstelling) in het CSE zouden worden opgenomen: ‘Literatuur, ik herhaal mijzelf, is creatief schrijven. Creativiteit wordt niet getoetst.’

Respondenten doen voorstellen voor de invulling van zo’n opdracht.

- Formuleer de opdracht rond een thema, waarin zakelijk, creatief en literair gecombineerd wordt.
- Formuleer de opdracht vanuit een vakinhoudelijk perspectief.
- Formuleer een tekst-evaluatieve opdracht: ‘In een zitting kun je zowel aandacht besteden aan leesvaardigheid en aan schrijfvaardigheid door de leerling de opdracht te geven een keuze te maken uit een van de vijf teksten. De leerling geeft zijn beargumenteerde mening over de geselecteerde tekst en formuleert daarbij in volledige zinnen.’

Een respondent speelt de bal terug:

Interessante gedachte: laat maar eens gedegen zien hoe dat eruit ziet, dan definitief oordelen

*Kwestie: CSE is de beste optie?*

Verscheidene respondenten geven aan dat de integratie van schrijf- en leesvaardigheidstoetsing niet plaats moet vinden in het CSE, maar in het SE:

‘Ik denk dat docenten prima in staat zijn lees- en schrijfvaardigheid te combineren en te toetsen. Daar is geen CSE voor nodig’.

Er zijn er ook die het daar beter vindt passen omdat het juist gaat om een gesprek tussen docent en leerling over gelezen teksten.

Het is ook niet nodig, als het zou gaan om via die weg schrijfvaardigheid in het CSE op te nemen, omdat

‘Schrijfvaardigheid is prima via se te toetsen’ (is).

Het wordt ook te veel in een zitting: vindt een tegenstander:

‘Het idee vind ik leuk, maar ik vind het te groot en te complex voor een zitting. Het probleem is dat het onderwerp je net moet liggen en dat in de Nederlandse kranten het tekstniveau niet altijd even hoog is. Als stevig schoolexamen vind ik het wel te doen.’

Een respondent stelt voor dat er algemeen verkrijgbare voorbeeldopgaven worden verstrekt voor het SE:

‘Zie voorgaande: niet doen. Zo'n integratie kan prima als pta getoetst worden (zoals nu ook al veel gebeurt). Leuk die mits-vorm maar ik denk niet dat dit mogelijk is. Natuurlijk neemt de correctiedruk toe: niet alleen overleg met eigen sectie (zoals in de huidige praktijk) maar ook nog eens met een externe partij/partijen. En waarom moet dit per se tijdens het CE? Laat Cito dergelijke opdrachten construeren als pta, zodat secties zelf kunnen beslissen of ze met eigen opdrachten willen werken of niet.’

Een respondent stelt voor het gecombineerd onderdeel niet in het examenjaar te plaatsen:

‘Dit onderdeel lijkt mij goed passen in de voorbereidende jaren, dus in klas vier en vijf.’

Er zijn ook respondenten die vinden dat het huidige CSE al een combinatie van lezen en schrijfvaardigheid is:

‘Volgens mij is dit de huidige situatie’.

Daarbij moet men denken aan de open vragen. Een tegenstander schrijft, en passant kritiek uitoefende op de taalaf trek:

‘Lees- en schrijfvaardigheid zijn op dit moment al geïntegreerd (open vragen). Schiet doel voorbij: de (havo-)leerling legt focus op inhoudelijke beantwoording, taalaf trek is daarom enorm. Andere vakken zouden taalaf trek ook moeten meewegen, dan gaat het leven voor de leerling.’

### *Kwesties rond de beoordelingsproblematiek*

De stelling over de wenselijkheid van geïntegreerde toetsing werd in de vragenlijst onder condities gesteld: ‘mits praktisch haalbaar (correctiedruk mag niet toenemen). Dat was niet voor niets, want er wordt veel geklaagd over de correctiedruk van examens Nederlands, en het overleg met correctoren dat met de correctie gepaard gaat. Behoorlijk wat respondenten lieten zich daarover uit. Een tegenstander:

‘Eigenlijk zou de correctiedruk moeten afnemen.’

Een ander:

‘Ik ben heel bang voor de correctiedruk.’

Het zijn tegenstanders die correctiedruk nemen als argument, maar ook voorstanders noteren correctiedruk als bedenking: mooi idee, maar...

#### Ongewenste correctiedruk

Een respondent noemt drie problemen, aan elkaar gerelateerd, die door anderen ondersteund worden: de subjectieve beoordeling van geschreven teksten, de onenigheid en overleglast die daarmee gepaard gaat, en de tijds- en werkdruk. ‘Ik zie niet in dat dit praktisch haalbaar is: schrijfsels beoordelen is deels subjectief en daar kan nog meer onenigheid over bestaan. Daarnaast is er weinig tijd om na te kijken dat is nu al een probleem.’

De haalbaarheid van geïntegreerde toetsing is daardoor voor sommige respondenten problematisch: ‘Als de correctiedruk niet toeneemt, dan zou dit inhoudelijk het ideale examen kunnen worden.’, en ‘Maar echt alleen mits haalbaar dus zonder extra correctiedruk.’

#### Correctiedruk mag toenemen

Er zijn ook respondenten die vinden dat de correctie druk mag toenemen, mits er wat verandert in de condities waaronder nagekeken en besproken moet worden: ‘Ik vind het overigens geen probleem als de correctiedruk iets zou toenemen, mits je tweede correctiewerk sneller kunt terugsturen naar de desbetreffende school als uit een steekproef blijkt dat het werk niet goed is nagekeken in de eerste correctieronde.’, en

‘De correctiedruk mag van mij best toenemen, mits dat wordt onderkend en docenten Nederlands meer tijd krijgen, zowel in de voorbereiding als bij het beoordelen van de examens. Nu is bijvoorbeeld een docent Engels in een paar uur klaar en zijn docenten Nederlands zo meer dan een werkweek bezig met de correctie. Het is van een werkgever niet professioneel om van mensen te vragen om dit in hun 'vrije tijd' te doen. De overheid moet dit regelen, schoolbesturen doen het namelijk niet.’

Er is een respondent die de link legt tussen de correctiedruk en de oefendruk, maar voorziet geen problemen:

‘De correctiedruk gaat wel toenemen, maar dat is maar eens per jaar dus moet gewoon kunnen. Verder kun je leerlingen in de oefenfase ook elkaars werk laten beoordelen en steekproeven nemen.’

#### Correctiedruk oplossen

Een oplossing voor de correctiedruk zou zijn om de correctie door anderen te laten doen:

‘Ik vind het de moeite waard om dit te onderzoeken en hiermee te experimenteren. Kijk daarbij ook naar de veranderingen die eraan komen m.b.t. het curriculum. Het objectief beoordelen blijft lastig. Ook een optie: stel landelijke getrainde nakijkgroepen

samen (volgens mij doen andere Europese landen dat ook) die tijdens het nakijken overleggen. Een docent kijkt dan niet meer zijn eigen klas na.'