

Jacqueline Evers-Vermeul (a), Patrick Rooijackers (b) & Corien Stevens (b)

(a) College voor Toetsen en Examens

(b) Cito

Contact: j.evers@uu.nl

patrick.rooijackers@cito.nl

Nieuwe vraagtypen voor de centrale examens leesvaardigheid Nederlands havo en vwo

1. Inleiding

Deze tekst biedt een toelichting bij de opgavensets die ontwikkeld zijn om docenten en leerlingen vertrouwd te maken met de nieuwe vraagtypen die vanaf mei 2024 gaan verschijnen in de centrale examens (CE) leesvaardigheid Nederlands havo en vwo. We bespreken de volgende thema's:

- Waarom komen er nieuwe vraagtypen?
- Welke nieuwe vraagtypen zijn er ontwikkeld?
- Hoe kun je de oefensets gebruiken?

2. Waarom komen er nieuwe vraagtypes in het CE Nederlands?

Welke vraagtypen passen het best bij de leesdoelen die we in Nederland als samenleving belangrijk vinden? Dat vormt een belangrijke vraag bij de ontwikkeling van de centrale examens Nederlands en een terugkerend discussiepunt in de examenperiode. Het College voor Toetsen en Examens (CvTE) en Cito hebben in het project 'Uitbreiding van vraagtypen voor het leesvaardigheidsexamen Nederlands havo en vwo' onderzocht of en hoe binnen de huidige wettelijke kaders het huidige aanbod aan vraagtypen kan worden uitgebreid, met als doel een ruimere opvatting van tekstbegrip.

Deze uitbreiding sluit aan bij het 'Advies examen Nederlands' van Levende Talen Nederlands en de docentengroep verenigd in Nederlands Nu! (2018), dat onder meer aanstuurt op een bredere opvatting van (a) wat gelezen moet worden, met een grotere diversiteit aan teksten en (b) wat lezen is, met onder andere oog voor 'authentiek lezen' binnen betekenisvolle contexten en voor het beoordelen van en reflecteren op de tekstinhoud.

Hier liggen allerlei wensen uit de onderwijspraktijk aan ten grondslag. In Nederland wordt al langer gevraagd om meer onderwijs over aspecten van digitale geletterdheid, zoals ‘informatievaardigheden’ (Curriculum.nu 2019; Demaret e.a. 2021) en ‘meer-voudig tekstbegrip’ (begrip over tekstgrenzen heen), met de daarbij benodigde kritische leesvaardigheden (o.a. Kirschner 2017; Rooijackers 2023). De roep om meer reflecterende, evaluatieve en interpreterende dimensies van tekstbegrip in specifiek de CE’s te bevragen, weerklonk krachtig (Nederlands Nu! & Sectiebestuur Nederlands Levende Talen 2018).

Daarnaast blijft de inzet van tekstbegrip voor een schoolse taak, zoals bij een schrijfopdracht of presentatie, in de leesparagrafen van leergangen Nederlands nogal eens buiten beschouwing (Ekens e.a. 2021; Rooijackers 2023), terwijl eerstejaarsstudenten in het hbo en op de universiteit vaak lijken te worstelen met dit soort opdrachten (Schuurs & Cornuijt 2022). Deze functionele inbedding van tekstbegrip is onderwerp van gesprek bij de aanstaande curriculumherziening van het schoolvak Nederlands (Curriculum.nu 2019; Ekens e.a. 2021; Herder e.a. 2021; Meesterschapsteam Nederlands 2021). Met de opbrengsten van dit project kan in deze opzichten een belangrijke slag worden gemaakt, die vanaf examenjaar 2023-2024 zichtbaar zal zijn in de CE’s Nederlands voor havo/vwo.

3. Welke nieuwe vraagtypen zijn er ontwikkeld?

In het project zijn zeven nieuwe vraagtypen ontwikkeld, met focus op:

1. het combineren van verschillende bronnen;
2. functionele bevraging van argumentatie;
3. figuurlijk taalgebruik;
4. framing;
5. synthesesaken;
6. sorteertaken;
7. bruikbaarheid en betrouwbaarheid van teksten.

We lichten elk van deze vraagtypen kort toe.

3.1 *Het combineren van bronnen*

Als het gaat om *wat er gelezen moet worden* en om diversiteit aan teksten, dan is zowel uitbreiding in aantal bronnen als meer variatie in de kwaliteit en het soort bronnen mogelijk. Concreet kent dit project de volgende soorten aanvullingen:

1. er zijn vaker meer dan twee bronnen per thema geselecteerd;
2. er is meer gespreid in type bronnen (niet alleen artikelen uit landelijke kranten,

- maar ook bijvoorbeeld ‘een taaladvieslemma’, ‘een sonnet’ en ‘een satirische bijdrage’);
3. er is meer gespreid in de kwaliteit van bronnen (bijvoorbeeld: niet alleen teksten uit kwaliteitsmedia, maar ook internetreacties op een artikel);
 4. er zijn elementen van multimodaliteit opgenomen (bijvoorbeeld: ‘*infographics*’, ‘cartoons’, ‘foto’s’ of ‘illustraties’ bij een artikel).

Bij ‘afbeeldingen’, ‘cartoons’, ‘*infographics*’, ‘tabellen’, ‘grafieken’ en dergelijke blijft het uitgangspunt dat het toetsen van tekstbegrip centraal staat.

3.2 Functionele bevraging van argumentatie

Als het gaat om *wat lezen is*, dan biedt het werken met scenario’s (bijvoorbeeld: ‘een debatscenario’) veel mogelijkheden om authentieke, betekenisvolle contexten te creëren. Daarbinnen kan argumentatie op een functionele manier worden bevraagd. Tot nu toe moesten leerlingen bij argumentatieopgaven vooral argumentatieschema’s en drogredenen benoemen, of een argumentatie binnen een alinea reconstrueren. In de nieuwe opgaven wordt vaker en op andere manieren gevraagd naar de mate waarin en de manier waarop (een onderdeel van) de gebruikte argumentatie bijdraagt aan de communicatieve doelen van de tekst.

3.3 Figuurlijk taalgebruik en framing

Het analyseren en evalueren van de stilistisch-retorische dimensie van een tekst is een belangrijk onderdeel van tekstbegrip (vgl. Braet 2007). Vragen hierover kunnen aansluiten bij een pedagogisch-didactische visie op het schoolvak Nederlands, waarin stijl een belangrijke rol in persoonsvorming speelt (Steenbakkers e.a. 2021).

Met het bevragen van *figuurlijk taalgebruik* wordt de manipulatie van de lezer door een bepaalde woordkeuze verkend: welke sturing proberen auteurs aan hun onderwerpsbehandeling te geven door de keuze voor een bepaalde beeldspraak, en in hoeverre is de gebruikte beeldspraak daarmee adequaat (of juist manipulatief)? Bij *framing*-opgaven richten we ons op het vermoedelijk beoogde effect van specifieke woorden of perspectieven op de lezer, en dus op de interpretatieve dimensies van tekstbegrip (vooral op het stilistisch-retorische vlak).

3.4 Synthesetaken en sorteertaken

Het gebruik van sorteer- en synthesetaken bij thematisch verwante teksten biedt mogelijkheden om leerlingen deze tekstinhoud op een grondige, samenhangende manier te laten verwerken, zodat leerlingen diep begrip ervan kunnen laten zien (Graham & Hebert 2010). Beide typen vragen werden in eerdere CE’s gesteld onder de noemer ‘overkoepelende vragen bij tekst X en Y’.

Bij *synthesetaken* gaat het om opgaven, waarbij leerlingen inhoudelijke beweringen of inferenties uit thematisch verwante teksten zelf in een nieuw functioneel of inhoudelijk verband moeten brengen (synthetiseren). Hierbij moeten ze dus meerdere authentieke bronnen over hetzelfde onderwerp lezen en verwerken (zie o.a. Vandermeulen e.a. 2020).

Bij (ordenings- of) *sorteertaken* voegen leerlingen geen nieuwe relatie toe aan de beweringen of inferenties uit een of meer tekst(fragment)en, maar ordenen ze ‘woordgroepen’, ‘beweringen’ of zelfs ‘bronnen’ volgens een gegeven principe, en vanuit het begrip dat ze hebben opgebouwd. Denk aan het feitelijk in kaart brengen van mogelijke voor- en tegenargumenten voor een stelling.

3.5 Bruikbaarheid en betrouwbaarheid van teksten

Opgaven waarin leerlingen de bruikbaarheid en betrouwbaarheid van bronnen moeten beoordelen, vormen een waardevolle aanvulling in het kader van informatievaardigheden en het vergroten van digitale geletterdheid (Britt e.a. 2018).

De *betrouwbaarheid* van een tekst uit zich op vele vlakken: op ‘het niveau van de bron van het document (vindplaats én auteur)’, ‘de aanvaardbaarheid/kwaliteit van de onderbouwing van beweringen in het document’, ‘het gehanteerde taalgebruik’, ‘de consistentie en coherentie van de gedachtegang’, ‘de mate van veronderstelde voorkennis in het document zelf’, ‘de mate waarin het document er blijk van geeft op de hoogte te zijn van het onderwerp (epistemologisch niveau)’, enz.

Bij het beoordelen van de *bruikbaarheid* van bronnen ontbreekt vooralsnog een algemeen analyse-instrumentarium om objectief te beoordelen of informatie bruikbaar is. In de oefensets zijn daarom alleen opgaven meegenomen die vanuit een bepaald scenario gebruikscriteria postuleren, en waarin leerlingen moeten aangeven in hoeverre een bron aan deze criteria voldoet.

4. Hoe kun je oefensets gebruiken?

Het project heeft zes sets materialen opgeleverd: drie oefensets voor havo en drie oefensets voor vwo, waarvan één set ook geschikt is voor havo. Dit betreft géén volledige voorbeeldexamens, maar ‘staalkaarten’ met vrijwel uitsluitend nieuwe vraagtypen. De meeste oefensets kunnen in één les gemaakt worden. De oefensets kunnen op (ten minste) twee manieren worden ingezet:

1. om doelgericht te oefenen met een deel van de vraagtypen;
2. als algemene vorm van examenvoorbereiding (waarbij de traditionele vraagvormen dus buiten beeld blijven).

5. Meer weten over de totstandkoming van deze vragen?

Over het project is een rapport geschreven (zie: Examenblad.nl): Evers-Vermeul, J., K. Heesters, U. Schuurs & P. Rooijackers (2022). 'Opbrengsten van het project Uitbreiding van vraagtypen voor het leesvaardigheidsexamen Nederlands havo en vwo'. Utrecht: CvTE.

Referenties

- Braet, A. (2007). *Retorische kritiek: hoe beoordeel je overtuigingskracht?* Amsterdam: Boom Uitgevers.
- Britt, M.A., J.-F. Rouet & A.M. Durik (2018). *Literacy beyond text comprehension: A theory of purposeful reading*. Abingdon, UK: Taylor & Francis.
- Curriculum.nu (2019). 'Leergebied Nederlands: Voorstel voor de basis van de herziening van de kerndoelen en eindtermen van de leraren en schoolleiders uit het ontwikkelteam Nederlands'. Amersfoort: SLO.
- Demaret, N., M. van Kessel & L. van Rooyen (2021). 'Rapport praktijkonderzoek Digitale Geletterdheid in het primair en voortgezet onderwijs'. Amersfoort/Zoetermeer: SLO/Kennisnet.
- Ekens, T., A. Herder & S. van Silfhout (2021). 'Leesvaardigheid onderbouw vo. Domeinbeschrijving ten behoeve van peilingsonderzoek'. Amersfoort: SLO.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal (2009). Over de drempels met taal en rekenen – een nadere beschouwing. Enschede: SLO.
- Graham, S. & M.A. Hebert (2010). *Writing to read: Evidence for how writing can improve reading. A Carnegie Corporation Time to Act Report*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Herder, A, G. van Silfhout & I. Jansen (2021). 'Startnotitie Nederlands bovenbouw voortgezet onderwijs'. Amersfoort: SLO.
- Kirschner, P.A. (2017). *Het voorbereiden van leerlingen op (nog) niet bestaande banen*. Arnhem: NVSP Innovatief in Werk.
- Meesterschapsteam Nederlands (2021). 'Bewuste geletterdheid in perspectief: Kennis, vaardigheden en inzichten'. Online raadpleegbaar op: <https://nederlands.vakdidactiekgw.nl/wp-content/uploads/sites/4/2021/03/Bewuste-geletterdheid-in-perspectief-maart-2021-220321.pdf>.
- Nederlands Nu! & Sectiebestuur Nederlands Levende Talen (2018). 'Advies examen Nederlands'. Online raadpleegbaar op: <https://lerarennederlands.nl/wp-content/uploads/2019/04/Advies-Examens-Nederlands-met-draagvlakonderzoek-finaal-1.pdf>.

- Rooijackers, P. (2023). *Oog voor diep begrip: Onderzoek naar het tekstbegrip van vwo-leerlingen*. Arnhem: Cito. [Dissertatie].
- Schuurs, U. & E. Cornuijt (2022). “Talige voorbereiding op het vervolgonderwijs? Ontoereikende taalbeheersing bij instromende studenten”. In: *Levende Talen Magazine*, 109 (5), p. 18-23.
- Steenbakkers, J. (2023). *Speelse toewijding: een pedagogisch-didactisch onderzoek naar schrijfstijl- en formuleeronderwijs in klas 3 en 4 havo/vwo*. Groningen: Universiteit Groningen. [Dissertatie].
- Vandermeulen, N., S. De Mayer, E. Van Steendam, M. Lesterhuis, H. van den Bergh & G. Rijlaarsdam (2020). “Mapping synthesis writing in various levels of Dutch upper-secondary education: a national baseline study on text quality, writing process and students’ perspectives on writing”. In: *Pedagogische Studiën*, 93 (2), p. 187-236.

Ronde 4

Jacqueline Kool & Leonie Goutier
 ROER College Schöndeln
 Fontys PABO, Venlo
 Contact: j.kool@roercollege.nl
l.goutier@fontys.nl

“Als je begrijpt wat ik bedoel”. De PISA-begripsprocessen als onderwijs- en toetsmethode

1. Inleiding

De PISA-resultaten uit 2018 waren niet mals: als het op lezen aankomt, is het kommer en kwel onder de Nederlandse 15-jarigen. Leerlingen bleken vooral moeite te hebben met het ‘begrijpen van’, ‘evalueren van’ en ‘reflecteren op’ teksten. Er zijn inmiddels belangrijke stappen gezet om het tij te keren, waaronder de projecten ‘Na PISA de lente’ en het vervolg daarop ‘Taal als basis’.

In deze bijdrage delen we graag de gevalideerde opbrengsten van onze deelname aan deze projecten. We zullen stilstaan bij de definitie van leesvaardigheid en de begripsprocessen, zoals gehanteerd in het PISA-onderzoek. Daarna laten we zien hoe je deze processen kunt gebruiken bij het ontwerpen van leesvaardigheidstoetsen.

In de workshop die we hebben ontwikkeld voor ‘Taal als basis’ staat daarnaast ook het