

Mohamed Bashir  
Henk Lammers  
Xander Noë  
J. Pekelder  
Yvonne Vallen  
Sylvia Vink

---

Nederlands  
voor iedereen  
*Visies op  
het Certificaat Nederlands  
als Vreemde Taal*

De wegen die allochtonen in Nederland kunnen bewandelen om hun taalvaardigheid te bewijzen zijn niet altijd doorgrondeijk. Dat blijkt uit de opiniërende tekst die de redactie van een anderstalige heeft gekregen. Het leek ons een goed idee om er een casus van te maken. Ten eerste omdat niet iedereen die betrokken is bij het les geven aan anderstaligen de discussie gevolgd zal hebben die enkele jaren geleden – onder andere in *Levende Talen* – gevoerd werd over het Certificaat Nederlands als Vreemde Taal (CNVT). Ten tweede omdat onlangs het eindrapport verschenen is van de Adviescommissie Invoering Certificaten Nederlands als Tweede Taal. Reden genoeg om de zaken nog eens op een rij te zetten.

De eerste bijdrage is van Mohamed Bashir. Zijn commentaar wordt door Xander Noë in een kader geplaatst. Het gehele examen en de reeds gevoerde discussie worden besproken. Op de bijdrage van Bashir wordt gereageerd door J. Pekelder, Université Catholique de Louvain te Ottignies-Louvain-la-Neuve (België) en verantwoordelijk voor de examens CNVT, Yvonne Vallen, docent Nederlands als Tweede Taal in de basiseducatie, Sylvia Vink,

verbonden aan het Instituut voor Nederlands als Tweede taal, Universiteit van Amsterdam, en betrokken bij de Interuniversitaire Toelatingsexamens Nederlands, en Henk Lammers, docent Taalbeheersing aan de Universiteit van Amsterdam.

De bijdrage van Bashir richt zich op één onderdeel van de schrijfvaardigheidstoets op het niveau van de uitgebreide kennis. Het examen bestaat uit twee onderdelen: een betogende tekst van ongeveer tweehonderd woorden en een invuloefening. De volgorde waarin de onderdelen bevestigd worden, is niet ieder jaar hetzelfde (zie afbeelding op pag. 51). Voor de betogende tekst zijn 40 punten te halen: 15 voor grammaticale correctheid, 10 voor stijl, inclusief woordkeus, 10 voor opbouw, structuur, samenhang, logica en 5 voor spelling, interpunctie, conventies. Voor het tweede deel, de invuloefening kunnen 20 punten worden behaald. Een half punt wordt afgetrokken als men meer dan één woord per open plaats invult of als men geen of een verkeerd woord invult. Een vierde punt wordt afgetrokken bij een foute spelling van een correct woord, bij een verkeerde uitgang of bij een twijfelachtig woord. Totaal zijn 60 punten te behalen. De normering was in 1989 als volgt:

60 – 50 punten = zeer goed  
49 – 47 punten = goed  
46 – 42 punten = ruim voldoende  
41 – 38 punten = voldoende  
37 – 0 punten = onvoldoende

Mohamed Bashir is afkomstig uit Somalië. Hij is sedert 1987 in Nederland en is werkzaam als tolk. Via het tolkencentrum heeft hij zich ingeschreven voor de Certificaten Nederlands als Vreemde Taal. Hij heeft de vier deelcertificaten behaald op het niveau van de basiskennis. Momenteel is hij bezig de deelcertificaten luistervaardigheid en schrijfvaardigheid te behalen op het niveau uitgebreide kennis. Hij heeft reeds de deelcertificaten leesvaardigheid en spreekvaardigheid op dit niveau behaald. Hij verwoordt op verzoek van de redactie zijn kritiek op één onderdeel schrijfvaardigheid op het niveau van de uitgebreide kennis.<sup>1</sup>

## Instructies bij Deel 1

- 1 U mag woordenboeken gebruiken.
- 2 U hebt 20 minuten de tijd.
- 3 Vul op de open plaatsen in de onderstaande tekst telkens één woord in. Het in te vullen woord moet passen in het verband van de tekst.
- 4 U moet altijd een woord invullen.

*Wat u over hoofdroos moet weten*

Wat is hoofdroos?

Hoofdroos, ook korteweg roos en in de volksmond *schilfertjes* genoemd, is een aandoening van de behaarde hoofdhuid. Zonder haar geen roos dus. Kenmerkend \_\_\_\_ roos zijn twee fenomenen: schilfering en jeuk. De schilfers komen voor \_\_\_\_ de vorm van witte, doorzichtige huidvelletjes, \_\_\_\_ naargelang van het stadium \_\_\_\_ de aandoening in afmeting verschillen. \_\_\_\_ op donkere kleding \_\_\_\_ ze de aandacht en ze brengen de rooslijder \_\_\_\_ ook vaak in verlegenheid. De jeuk \_\_\_\_ zeer intens zijn, zodat men zich – meestal onbewust – in het \_\_\_\_ krabt, waardoor nog \_\_\_\_ schilfertjes op de kleding terechtkomen.

Sommige mensen \_\_\_\_ reeds jaren aan een hardnekkige vorm van roos. Bij \_\_\_\_ duikt roos periodiek \_\_\_\_ . Vooral tijdens de wintermaanden \_\_\_\_ de aandoening vaker voor. \_\_\_\_ is verkeerd te denken dat roos synoniem is \_\_\_\_ slechte of onvoldoende hygiëne. Zelfs bij mensen met een overdreven \_\_\_\_ voor de lichaamsverzorging kan roos optreden.

Wat moet men doen om hoofdroos te behandelen?

Roos \_\_\_\_ niet vanzelf. Integendeel, hoe langer men \_\_\_\_ niets tegen onderneemt, \_\_\_\_ erger de schilfering en de jeuk \_\_\_\_ . Nu is er \_\_\_\_ nieuwe, medische shampoo beschikbaar, die precies inwerkt op de schimmel \_\_\_\_ de ontstekingsreactie rond de hoofdharen veroorzaakt. \_\_\_\_ de behandeling heeft men de \_\_\_\_ tussen flessen en zakjes. Die laatste bevatten precies de hoeveelheid \_\_\_\_ die nodig is voor één wasbeurt.

## Hoe ontstaat hoofdroos?

Pas onlangs \_\_\_\_ men de precieze \_\_\_\_ van roos kunnen achterhalen. Men heeft ontdekt \_\_\_\_ de boosdoener een ééncellig organisme is, eigenlijk een soort schimmel met de wetenschappelijke \_\_\_\_ *Pityrosporum ovale*, die bij iedereen op de huid \_\_\_\_ is. Bij mensen \_\_\_\_ roos is die Pityrosporumschimmel \_\_\_\_ abnormaal \_\_\_\_ hoeveelheden – soms 2 tot 3 maal meer dan gebruikelijk – op de hoofdhuid aanwezig. Hij \_\_\_\_ een vorm van ontsteking rond de haarwortels, met schilfertjes en jeuk \_\_\_\_ onmiddellijk gevolg. Hoe die overmatige vermenigvuldiging \_\_\_\_ de schimmel op de \_\_\_\_ precies ontstaat, weet \_\_\_\_ tot op heden \_\_\_\_ niet.

*(Folder Janssen Farmaceutica)*

## Instructies bij Deel 2

- 1 U mag woordenboeken gebruiken.
- 2 U hebt 70 minuten de tijd.
- 3 U schrijft een tekst over *Hoe belangrijk zijn kleren?* U mag onderstaande informatie gebruiken **zonder letterlijk te citeren**.
- 4 Lengte van de tekst: 200 à 225 woorden.

### Informatie

- a 'Je wilt er meestal meer bij goede kleren te dragen dan een goed mens te zijn.' (O.Wilde)
- b 'Kleren vind ik ontzettend belangrijk. Ze moeten origineel zijn en passen bij je persoonlijkheid. Je kleren zijn een stuk van jezelf.' (student, 19 jaar)
- c 'Voor vrouwen is het een plicht zich mooi te kleden.' (A. de Musset)
- d 'De gemakkelijkste manier om gebrek aan smaak te verbergen is met de mode mee te gaan.' (Baer-Oberdorf)
- e 'Ik zou nooit iemand in dienst nemen die onzorgvuldig gekleed is. Gepaste en smaakvolle kleding wekt vertrouwen. Dat het innerlijk belangrijker is dan het uiterlijk is een verzinsel van wie te lui of te arm is om zich goed te kleden.' (directeur van een bedrijf)
- f 'Een gemeen mens blijft gemeen, al draagt hij nog zulke mooie kleren.' (P.C. Boutens)

*Het examen schrijfvaardigheid van het Certificaat Nederlands als Vreemde Taal, Uitgebreide Kennis, in 1991*

---

## Mohamed Bashir

### *Wat toetsen uitdrukkingen?*

Ieder jaar in mei vindt in Nederland een examen plaats dat bedoeld is voor anderstaligen. Het examen bestaat uit vier onderdelen: schrijfvaardigheid, leesvaardigheid, luistervaardigheid en spreekvaardigheid. De deelnemers kunnen de examens in de verschillende vaardigheden op drie niveaus afleggen te weten elementaire kennis, basiskennis en uitgebreide kennis. Het examen wordt op meerdere plaatsen in Nederland en België georganiseerd door de Nederlandse Taalunie.

Ik beperk me tot het niveau van de uitgebreide kennis en daarvan het onderdeel schrijfvaardigheid. Voordat ik mijn kritiek uit op dit onderdeel, geef ik aan wat de deelnemers van het examen volgens de samenstellers moeten kunnen.

Ten eerste wordt van de kandidaten verwacht dat zij een formeel document kunnen opstellen zonder storende fouten. Bij voorbeeld een verslag maken of een commentaar schrijven met incidenteel gebruik van het woordenboek. Ten tweede dat zij aan officiële instanties een informatieve of persuasieve brief kunnen schrijven, eveneens met incidenteel gebruik van het woordenboek.

Deze eisen zijn voor mij zo helder als kristal, maar ik vraag me af of het examen dat de deelnemers moeten maken een toetsing is van de doelstelling waarnaar men streeft.

Een voorbeeld kan dat wellicht verduidelijken. Het tweede onderdeel van schrijfvaardigheid bestaat uit een tekst. In deze tekst zijn open plaatsen, daar ontbreken woorden (zie het voorbeeld op pag. 51). De weggelaten woorden zijn meestal typisch Nederlandse uitdrukkingen. Als deelnemers deze uitdrukkingen niet kennen, wil dat volgens de commissie van het examen zeggen dat zij onvoldoende de Nederlandse taal kunnen schrijven. Dat is wat ik het meest oneerlijk vind ten opzichte van diegenen die de Nederlandse taal als tweede taal moeten leren. Laten we eerlijk zijn, er zijn zoveel Nederlandse mensen die bepaalde uit-

drukkingen niet kennen, omdat ze nauwelijks gebruikt worden.

Als anderstalige ben ik voor een belangrijk deel afhankelijk van de lessen die ik krijg om de Nederlandse taal goed te spreken. Mijn ervaring is dat er weinig aandacht besteed wordt aan de Nederlandse uitdrukkingen tijdens het leren van de Nederlandse taal. Ik ontken niet dat sommige uitdrukkingen tijdens de les voorkomen, maar dit is min of meer toevallig en hoort dan bij de voorgelezen tekst. Als er iemand aan de docent vraagt hoe je deze vaardigheden kunt leren beheersen, luidt het antwoord dat het een kwestie is 'van hier geboren zijn' en 'van huis uit meegekregen hebben'.

Ik begrijp niet waarom men toch zoveel uitdrukkingen in het examen opneemt als het vast staat dat anderstaligen lange tijd nodig hebben om deze onder de knie te krijgen.

Bovendien leest men in de krant dat de overheid ernaar streeft om de buitenlanders in de Nederlandse samenleving te laten integreren. De commissie die het examen samenstelt, maakt deel uit van dezelfde overheid. En ik constateer dat het examen waarvoor de buitenlanders moeten slagen in strijd is met wat de overheid voor ogen heeft. Daarmee bedoel ik te zeggen dat de deelnemers van het examen gedemotiveerd raken als ze steeds te horen krijgen dat ze gezakt zijn. Het gevolg is dat ze het desbetreffende certificaat niet behalen, wat voor hen een struikelblok vormt om aan de samenleving deel te nemen, bij voorbeeld om te studeren of om te werken. En daarmee schiet de commissie haar doel voorbij.

De meeste deelnemers aan het examen vinden dat zij aan de eerder genoemde voorwaarden kunnen voldoen. Het is alleen de vraag of de test die ze moeten invullen hun schrijfvaardigheid toetst. Persoonlijk ben ik van mening dat dit niet het geval is en in deze mening sta ik niet alleen. Er zijn tal van mensen die het met mij eens zijn en die vinden dat hier meer voorspellend lezen getoetst wordt dan het al dan niet goed kunnen schrijven van de Nederlandse taal.

Naast dit probleem is de tijd om de tekst in te vullen heel erg kort, namelijk twintig minuten. Het zou beter zijn als men er wat langer over kon doen.

De positieve kant van het bestaan van dit examen is dat iedereen die wil, kan deelnemen

*De Nederlandse Taalunie is bij verdrag door het Koninkrijk België en het Koninkrijk der Nederlanden ingesteld met als doel: 'De integratie van Nederland en de Nederlandse gemeenschap in België op het gebied van de Nederlandse Taal en Letteren in de ruimste zin'. Volgens artikel 4.e van*

*het Verdrag is de Taalunie belast met 'het gemeenschappelijk bepalen van de toetsstenen voor het behalen van het «Getuigschrift Nederlands als Vreemde Taal» en het gezamenlijk toekennen van het Getuigschrift'.*

## ALGEMENE TAXONOMIE VAN VERBALE COMMUNICATIE

### Niveau Elementaire Kennis

#### *Leesvaardigheid*

Men begrijpt eenvoudige schriftelijke mededelingen, inhoudelijk bepaald door het niveau Elementaire Kennis luistervaardigheid.

#### *Luistervaardigheid*

- 1 Oriëntering in de ruimte: men begrijpt eenvoudige gevraagde of gegeven inlichtingen over de weg naar het hotel, station enz.;
- 2 Oriëntering in de tijd: men begrijpt eenvoudige gevraagde of gegeven inlichtingen over data, uren enz.;
- 3 Sociale oriëntering: men begrijpt vaste omgangsformules (zich voorstellen, zich excuseren, bedanken, groeten, eenvoudige inlichtingen over gezin, woonplaats, beroep enz.);
- 4 Maataanduidingen: men begrijpt gevraagde of gegeven inlichtingen over getallen, afstanden, prijzen, geld enz.

#### *Schrijfvaardigheid*

Men kan eenvoudige mededelingen of korte informele brieven schrijven met gebruik van een woordenboek, zonder fouten die het begrijpen in gevaar brengen en inhoudelijk bepaald door het niveau Elementaire Kennis spreekvaardigheid.

#### *Spreekvaardigheid*

- 1 Oriëntering in de ruimte: men kan inlichtingen vragen of geven over de weg naar het hotel, station, enz.;
- 2 Oriëntering in de tijd: men kan inlichtingen vragen of geven over data, uren enz.;
- 3 Sociale oriëntering: men kan vaste omgangsformules hanteren (zich voorstellen, zich excuseren, bedanken, groeten, eenvoudige inlichtingen over gezin, woonplaats, beroep);
- 4 Maataanduidingen: men kan inlichtingen vragen of geven over getallen, afstanden, prijzen, geld enz.;
- 5 Men kan om dienstverlening vragen (logies, ontbijt, telefoon, taxi enz.).

### Niveau Basiskennis

#### *Leesvaardigheid*

- 1 Men begrijpt een hedendaagse dialoog (b.v. modern toneelstuk) met systematisch gebruik van een woordenboek;
- 2 Men begrijpt een tekst (fiction, b.v. roman) met systematisch gebruik van een woordenboek;
- 3 Men begrijpt een tekst (non-fiction, b.v. krantartikel) over een bekend onderwerp met systematisch gebruik van een woordenboek.

#### *Luistervaardigheid*

- 1 Men kan een gesprek over alledaagse onderwerpen volgen

waarbij de gesprekspartners rekening houden met de aanwezigheid van een anderstalige;

- 2 Men begrijpt eenvoudig geformuleerde informatie over actuele onderwerpen;
- 3 Men kan een niet gespecialiseerd documentair radio- of TV-programma volgen;
- 4 In een telefoongesprek begrijpt men de standaardspreekende gesprekspartner, als die in een rustig tempo praat.

#### *Schrijfvaardigheid*

- 1 Men kan een brief opstellen met gebruik van een woordenboek;
- 2 Men kan zonder woordenboek een eenvoudige mededeling schrijven.

#### *Spreekvaardigheid*

- 1 Men kan deelnemen aan een gesprek over alledaagse onderwerpen, waarbij fouten gemaakt kunnen worden die de communicatie niet in gevaar brengen;
- 2 Men kan uitgebreid over zichzelf spreken (beroep, hobby enz.);
- 3 Men kan vrij vlot over een onderwerp binnen de eigen belangstellingssfeer spreken.

### Niveau Uitgebreide Kennis

#### *Leesvaardigheid*

- 1 Men begrijpt een tekst (fiction, b.v. roman) met incidenteel gebruik van een woordenboek;
- 2 Men begrijpt een dag- of weekbladartikel (geen vakliteratuur) met incidenteel gebruik van een woordenboek;
- 3 Men begrijpt routinecorrespondentie en -rapporten met incidenteel gebruik van een woordenboek.

#### *Luistervaardigheid*

- 1 Men kan een gesprek volgen ook als anderen geen rekening houden met de aanwezigheid van een anderstalige;
- 2 Men kan een licht regionaal getint gesprek volgen;
- 3 Men kan gemakkelijk radio- en TV-debatten volgen en men begrijpt informatieve programma's op radio en TV;
- 4 Men begrijpt licht gestoorde telefonische mededelingen en radioprogramma's.

#### *Schrijfvaardigheid*

- 1 Men kan een kort formeel document opstellen zonder storende fouten (b.v. verslag, commentaar) met incidenteel gebruik van het woordenboek;
- 2 Men kan aan officiële instanties een informatieve of persuasieve brief schrijven, met incidenteel gebruik van het woordenboek.

#### *Spreekvaardigheid*

Men spreekt de taal vlot en met voldoende nuanceringen om adequaat deel te nemen aan een gesprek of debat.

aan dit examen en het examen niet verbonden is aan bepaalde scholen. Het behaalde certificaat wordt geaccepteerd door werkgevers en onderwijsinstanties en daarmee wordt dus de mogelijkheid geboden aan de anderstaligen om op vrijwillige basis een certificaat te halen.

Ik ben als anderstalige er gelukkig mee dat deze mogelijkheid bestaat. Maar ik vraag me af, en dat is de kern van mijn kritiek, of het niet mogelijk is om het examen enigszins aan te passen, om zo de doelgroep waarvoor het examen bestemd is een eerlijke kans te bieden.

---

## Xander Noë

### *Het kader*

Om de bijdrage van Bashir in perspectief te kunnen zien, is het noodzakelijk het Certificaat Nederlands als Vreemde Taal te beschrijven. Daarna geef ik een beeld van de gevoerde discussie en zet ik de verschillende commissies die zich met dit onderwerp hebben bezig gehouden achter elkaar. Daarbij baseer ik me voornamelijk op het eindrapport van de Adviescommissie Invoering Certificaten Nederlands als Tweede Taal (1991).

#### Examens voor anderstaligen

De behoefte aan examens komt voort uit de wens de in- en uitstroom in het onderwijs te regelen. Er blijkt echter in het onderwijssysteem een lacune te zijn wat betreft hoger opgeleide volwassen anderstaligen. Deze groep valt buiten de rijksregeling Basiseducatie. Om toch te voldoen aan de behoefte het taalvaardigheidsniveau te bepalen zijn in de loop van de tijd allerlei toetsen ontwikkeld. Zo bestaat er bij voorbeeld het 'Interuniversitair Toelatings-examen Nederlands'. Behalve de Universiteit Delft en de Rijksuniversiteit Leiden hanteren alle Nederlandse universiteiten deze toets waarbij de kandidaten een examen afleggen dat bestaat uit vier onderdelen: lezen, spreken, schrijven en luisteren. We kennen ook de 'Instaptoets Anderstalige Volwassenen' en 'Tweede-taalonderwijs op maat', diagnostische

toetsen die in samenwerking met het CITO zijn ontwikkeld.

Ik beperk me echter tot het CNVT omdat het lange tijd de enige toetsingsmogelijkheid was en omdat er elk jaar veel tweede-taallerenden aan deelnemen. In Nederland waren dat in 1989 1743 personen.

Het CNVT bestaat uit examens op drie niveaus: *elementaire kennis*, *basiskennis* en *uitgebreide kennis* en op ieder niveau uit afzonderlijke toetsen voor de vier vaardigheden: *lezen*, *luisteren*, *schrijven*, *spreken* (zie afbeelding op pag. 53).

Het CNVT bestaat sinds 1977. Tot 1985 ressorteerde het in Nederland onder het ministerie van Onderwijs en Wetenschappen en in België onder het Commissariaat-generaal voor Internationale Culturele Samenwerking van de Nederlandstalige gemeenschap. Sinds 1985 vinden de examens plaats onder auspiciën van de Nederlandse Taalunie. De wetenschappelijke en organisatorische uitvoering van de examens is opgedragen aan een Nederlandse-Belgische staf die gehuisvest is in de franstalige Université Catholique de Louvain te Ottignies-Louvain-la-Neuve (België).

Het examen wordt in verschillende landen afgenomen. Sinds 1977 namen er 28.330 kandidaten mee, verdeeld over 32 landen binnen en buiten Europa. Het grootste aantal kandidaten legt het examen in Nederland af. Op het moment is de belangstelling groot; het aantal inschrijvingen in 1991 is ten opzichte van dat in 1990 met 20 procent gegroeid.

Het examen is in mei. Na het afnemen van de examens beoordeelt de staf de toetsen en bepaalt de cesuur. Namens de Nederlandse Taalunie kent zij de certificaten toe.

#### De discussie

De discussie die in de afgelopen jaren gevoerd is, spitst zich toe op drie aspecten.

- Is er een verschil tussen het leren van het Nederlands als *vreemde taal* en het leren van het Nederlands als *tweede taal*?
- Moet taalvaardigheid globaal of analytisch (per deelvaardigheid) getoetst worden?
- Hoeveel niveaus zijn er noodzakelijk?

De deelnemers aan deze discussie leggen ieder hun eigen accent.

Op verzoek van de Nederlandse Taalunie schreven Montens en Sciarone in 1985 een

notitie over dit onderwerp. Zij poneerden daarin de stelling dat de toetsing van de Taalunie door middel van Certificaten Nederlands als Vreemde Taal niet geschikt is voor de certificering van het Nederlands als Tweede Taal. Volgens Montens en Sciarone gaat het CNVT ten onrechte voorbij aan de grote verschillen die er bestaan tussen het verwerven van het Nederlands als vreemde en als tweede taal. De meeste kandidaten leggen het CNVT af op het laagste niveau. Dit niveau is echter volstrekt onvoldoende om in Nederland te functioneren. Daarnaast oordelen Montens en Sciarone negatief over de uitsplitsing in vier vaardigheden waarvoor centraal toetsen worden ontwikkeld. Volgens hen zijn er veel eenvoudiger methoden voor het bepalen van het globale taalvaardigheidsniveau.

Montens en Sciarone wijzen ook op het geringe civiele effect van de CNVT-toets door het te lage taalvaardigheidsniveau. Met het civiel effect wordt bedoeld de mate waarin de certificaten toegang bieden tot opleidingen en werkelden. Zij pleiten voor een indirecte, globale toetsvorm als de *cloze-test*. Dat is een toets die bestaat uit een tekst waarin woorden zijn weggelaten die de kandidaten moeten invullen.

Op Montens en Sciarone wordt gereageerd door Beheydt (1987) en Leman, Sergeijssels en Geirnaardt (1988). Deze auteurs nemen de positie in dat het CNVT wel degelijk geschikt is om als certificaat Nederlands als Tweede Taal te dienen. Zij vinden de verschillen tussen het Nederlands als vreemde en als tweede taal niet wezenlijk. Er wordt gepleit voor een toevoeging van een vierde laagste niveau, op grond van het argument dat het elementaire niveau voor veel personen niet haalbaar is.

Olijkan bespreekt in zijn artikel 'Toetsing van Nederlands als vreemde en als tweede taal' (1988) uitvoerig de leesvaardigheidstoetsen van het CNVT-examen. Hij komt tot de conclusie dat deze toets niet voldoet en pleit voor een examen Nederlands als Tweede Taal.

In 1989 verscheen het rapport 'Allochtonenbeleid' van de Wetenschappelijke Raad voor Regeringsbeleid. Daarin pleit men ook voor invoering van certificaten Nederlands als Tweede Taal. De raad veronderstelt dat een landelijk erkend certificaat de inspanningen stimuleert en de motivatie vergroot. Zij denkt

ook dat deze certificaten een functie kunnen krijgen bij toelating tot vervolgoopleidingen en bij sollicitaties.

Verhallen (1990) is voor invoering van certificaten Nederlands als Tweede Taal met een civiel effect. Hij verklaart waarom er nog steeds geen certificaten zijn en levert een schema voor het ontwikkelen van een certificatenstructuur.

### Van regeringswege

In de loop der tijd hebben twee commissies zich beziggehouden met de kwestie van de certificaten. Vanaf 1986 was dat de 'Programmacommissie Nederlands als Tweede Taal' en sinds 1991 de 'Adviescommissie Invoering Certificaten Nederlands als Tweede Taal'.

De Programmacommissie Nederlands als Tweede Taal werd in 1986 ingesteld door de toenmalige staatssecretaris van Onderwijs en Wetenschappen Ginjaar-Maas. De commissie, in de volksmond de commissie-Reuter, moest

- een regeling treffen voor diegenen voor wie – gezien het niveau van hun opleiding – geen voorziening was getroffen op grond van de Rijksregeling Basiseducatie en
- proberen aan de behaalde studieresultaten een civiel effect te verbinden.

De commissie-Reuter stelde voor op twee niveaus, met ieder vier deelvaardigheden te toetsen. Analooq aan de regeling bij het CNVT moesten de vier deelcertificaten uiteindelijk tot één certificaat leiden. Wel wilde de commissie een beperkte geldigheidsduur aan de deelcertificaten toekennen. De scholen voor secundair en tertiair onderwijs moesten, aldus het voorstel, allochtonen in het bezit van Certificaat Niveau B (het hoogste niveau) toelaten tot het onderwijs en een vrijstelling geven voor het opnemen van Nederlandse taal- en letterkunde in hun pakket. Verder vond men dat de bezitters van het B-certificaat in het bedrijfsleven niet mochten worden afgewezen op grond van hun beheersing van het Nederlands. De commissie wilde een tweejaarlijkse centrale toetsing, het liefst samen met Vlaanderen.

Het ministerie onderschreef het streven naar centrale examens en de samenwerking met Vlaanderen in de Taalunie. Zij wees echter de vrijstelling voor het examenvak Nederlands af.

Uit het veld kwam de reactie van Olijkan (1987). Hij bepleitte een voorzichtige invoer-

ring, omdat enerzijds de taalvaardigheidseisen hoog moeten zijn als de certificaten een civiel effect willen hebben, maar anderzijds ook weer niet zo hoog moeten zijn dat ze een drempel vormen. Daarnaast betoogde Olijkan tegen het plan voor een uniforme toetsing voor toelating tot MBO, HBO en WO.

De ideeën van de commissie-Reuter zijn niet overgenomen en de commissie is een zachte dood gestorven.

Het advies van de Raad voor het Regeringsbeleid in het al eerder genoemde rapport 'Allochtonenbeleid' (Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid 1989) was de aanleiding tot het instellen van de Adviescommissie Invoering Certificaten Nederlands als Tweede Taal. Deze commissie heeft onlangs haar eindrapport (1991) uitgebracht.<sup>2</sup> Zij pleit daarin voor de invoering van certificaten op twee niveaus. Het eerste om in 'lagere' vormen van onderwijs en lagere functies in het bedrijfsleven te kunnen functioneren. Het tweede om in 'hogere' vormen van onderwijs en in midden- en hogere functies in bedrijven en instellingen te kunnen functioneren.

De minister heeft vrijwel alle aanbevelingen van de commissie overgenomen en dat heeft geresulteerd in de instelling van een commissie, die moet dienen als voorloper van de later in 1992 in te stellen Staatsexamencommissie. Deze commissie wordt verantwoordelijk voor de uitvoering van de aanbevelingen in het rapport.

---

## J. Pekelder

### *De rationele cloze als schrijfvaardigheidstoets*

Sinds 1984 gebruikt het CNVT voor Uitgebreide Kennis (hoogste niveau) naast het als open vraagvorm fungerende geleide opstel, dat voor twee derde meeweegt in de beoordeling, een gatentekst als objectieve schrijfvaardigheidstoets, die voor een derde meeweegt in de beoordeling. Het betreft hier een zogenaamde rationele cloze. In een rationele cloze

zijn de gaten door de toetsconstructeur zelf gekozen op grond van tekstinterne criteria. Dit in tegenstelling tot de 'klassieke' cloze waar de gaten met een mathematische regelmaat in de tekst opduiken – bij voorbeeld elk vijfde, zesde of zevende woord wordt weggelaten (Beheydt 1988).

De opmerkingen van Bashir die de aanleiding vormen voor deze reactie spitsen zich toe op de in 1986 gebruikte cloze, namelijk de tekst 'Amadeus' (Beheydt & De Kleijn 1987). Afgezien van enige kritiek op de tekst zelf, werpt Bashir de principiële vraag op of een dergelijke toetsvorm wel thuishoort in een examen schrijfvaardigheid. We zullen nu eerst kort ingaan op het eerste punt om ons dan verder te wijden aan de rechtvaardiging van de rationele cloze als onderdeel van een schrijfvaardigheidstoets.

### Idioom

Bashirs opmerking dat er in voornoemde tekst in de meeste gevallen gevraagd wordt naar idiomatische kennis is niet juist. Voor zover wij kunnen zien, dient er voor dertien van de veertig gaten een beroep gedaan te worden op idiomatische kennis, en dan nog onder een vrij ruime interpretatie van het begrip 'idiomatische uitdrukking'. We zijn desondanks bereid toe te geven dat ook dertien keer te veel van het goede is. Een rationele cloze dient als onderdeel van een schrijfvaardigheidsexamen zoveel mogelijk subvaardigheden binnen schrijfvaardigheid af te tasten. Willen de andere subvaardigheden voldoende aan bod komen, dan kan er voor de idiomatische subvaardigheid, hoe belangrijk die ook is, niet meer dan een relatief bescheiden plaats gereserveerd worden.

Het is jammer dat Bashir zich beperkt heeft tot het examen van 1986. In de zeven andere examens die tussen 1984 en 1991 zijn afgenomen, ligt het aantal gaten waarvoor een beroep gedaan moet worden op idiomatische kennis beduidend lager: meestal rond de vijf. Alvoorts in te gaan op een aantal andere subvaardigheden binnen schrijfvaardigheid die door de cloze aan de orde worden gesteld, volgen nu eerst enkele opmerkingen met betrekking tot de zogenaamde controlefunctie van deze toetsvorm.

## De rationele cloze als controletoons

De vraag is waarom het CNVT een directe schrijfvaardigheidstoets waarbij de kandidaat daadwerkelijk een schrijfstprestatie levert (opstel), vergezeld laat gaan van een indirecte toetsvorm waarbij het schrijven beperkt is tot het invullen van een veertigtal woorden. De keuze voor deze toetsvorm hangt samen met het feit dat een open vraagvorm als het opstel ontsnapt aan een objectieve beoordeling. Alhoewel het hier om een valide toetsvorm gaat, dat wil zeggen dat er daadwerkelijk wordt geschreven, is het moeilijk een dergelijke toets op een betrouwbare wijze te beoordelen. Het CNVT ondervangt dit ten dele door te werken met analytische beoordelingsschema's waarbij afzonderlijk punten worden toegekend voor woordenschat, grammatica, stijl, spelling enzovoorts. Anderzijds wordt dit ondervangen door voornoemde rationele cloze die, mits er enkele duidelijke scoringsvoorschriften zijn, vrijwel objectief is te scoren. Deze winst aan betrouwbaarheid, gaat echter gepaard met verlies aan validiteit, dat wil zeggen er wordt nauwelijks geschreven.

Vanuit een oogpunt van betrouwbaarheid kan de rationele cloze dus beschouwd worden als een controletoons op de open vraagvorm van het opstel: de hoogte van de statistische correlatie tussen de scores van beide onderdelen geeft aanwijzingen voor de betrouwbaarheid van de schrijfvaardigheidstoets in zijn geheel. De lagere validiteit van de cloze ten opzichte van het opstel betekent niet dat eerstgenoemde vanuit een oogpunt van validiteit onbruikbaar zou zijn binnen een schrijfvaardigheidsexamen: het stelt een centraal schrijfvaardigheidsaspect aan de orde, namelijk tekstcohesie.

## Tekstcohesie

Een tekst is beter interpreteerbaar naarmate de cohesie van de tekst toeneemt (vergelijk Van Wijk & Sanders 1987). Men kan stellen dat de cohesie van een tekst maximaal is als de in de tekst voorkomende woordsoorten zowel morfologisch, syntactisch, semantisch, lexicaal als pragmatisch op de juiste manier functioneren. Als we er met Den Hertog (1973) van uitgaan dat de 'klassieke' tien woordsoorten zijn in

te delen in *betrekkingswoorden* (voorzetsels en voegwoorden), *verwijzingswoorden* (voornaamwoorden en lidwoorden) en *inhoudswoorden* (werkwoorden, zelfstandige en bijvoeglijke naamwoorden, en bijwoorden, telwoorden en tussenwerpsels), dan kunnen we stellen dat elk van de drie categorieën op een geheel eigen wijze van invloed is op de tekstcohesie. Dat betrekking- en verwijzingswoorden een belangrijke bijdrage leveren aan de tekstcohesie zal niemand verbazen; ze leggen immers een verband tussen constituenten of tussen een constituent en de situatie. De volgende voorbeelden, gebaseerd op de tekst 'Eetlezen' uit 1988 (Beheydt & Pekelder 1991), mogen dit verduidelijken (de oneven voorbeelden geven de juiste antwoorden, de even voorbeelden de antwoorden van een proefpersoon, de regel-aanduiding verwijst naar de tekst op pag. 58).

### Betrekkingswoord

(1) Lezen terwijl je eet of eten \_\_terwijl\_\_ je leest... (regel 12-13)

Door middel van de onderschikkende conjuncties in (1) worden er niet alleen telkens twee bijzinnen syntactisch met elkaar verbonden, maar wordt er ook een semantische link gelegd: 'terwijl' markeert de gelijktijdigheid van de in de betreffende bijzinnen verwoorde handelingen. Door het nevenschikkende 'en' te gebruiken in (2) markeert de proefpersoon weliswaar deze gelijktijdigheid, maar doorbreekt hij de syntactische cohesie en parallelle van de zin, hetgeen leidt tot ongrammaticaliteit:

(2) \* Lezen terwijl je eet of eten \_\_en\_\_ je leest...

Dit voorbeeld illustreert dus een tekort aan syntactische vaardigheid. De proefpersoon geeft er blijk van niet te weten dat nevenschikking zeker in de schrijftaal in principe alleen mogelijk is tussen distributioneel gelijkwaardige taalelementen. De fout in (2) wordt bovendien in de hand gewerkt door het syntactisch homonieme 'je leest' dat los van de context zowel hoofd- als bijzin kan zijn.



---

## Eetlezen

- 1 Eten behoort tot de prettigste dingen in de wereld. In dit deel van de aardbol wordt het dan ook veel en regelmatig gedaan. Men kan in huis eten of in speciaal daarvoor ingerichte
- 5 ruimten buitenshuis, zogenaamde restaurants. Eten kan men alleen doen of in gezelschap. Een ander zeer prettig ding is het lezen van woorden. Dit doet men alleen. Woorden kan men bijna overal lezen, behalve misschien in een van licht
- 10 verstoken grot of boven op een duintop bij windkracht 10. Maar het mooiste is voor mij de combinatie van deze genietingen. Lezen terwijl je eet of eten terwijl je leest – hier kan weinig tegenop. Jammer genoeg wordt het eetlezen in
- 15 gezelschap in het algemeen niet gewaardeerd. Door de meeste mensen wordt het als 'ongezellig' ervaren. 'Doe nou even gezellig en leg die krant weg.' Hoe vaak heb ik dat niet moeten horen! Als kind al trachtte ik blaadjes mee
- 20 aan tafel te smokkelen. Dit werd niet op prijs gesteld. Ik legde het blaadje dan op een stoel naast me en wierp er tersluikse blikken naar, maar ook dat doorzag men spoedig. Het blad werd in een verre hoek van
- 25 de kamer gedeponereerd. Ik bleef zitten met het gevoel of ik beroofd was van een essentieel orgaan. Tijdens ontbijt of lunch bood dan het etiket van jam of pindakaaspot nog enige troost, maar bij het avondmaal was ik reddeloos verloren,
- 30 tenzij er een enkele keer op een hoogtijdag een fles wijn op tafel verscheen. Ik beheerste de Franse taal dan nog wel niet, maar er stonden in ieder geval woorden op het etiket.

(R.Campert)

---

## Verwijzingswoord

- (3) Ik legde het blaadje dan op een stoel naast mij en wierp er tersluikse blikken naar... (regel 21-23)

'Er' in de tweede hoofdzin verwijst naar 'het blaadje' in de eerste hoofdzin. De proefpersoon doorbreekt de syntactische cohesie van de zin door in (4) ten onrechte een betrekingswoord te gebruiken:

- (4) \* Ik legde het blaadje dan op een stoel naast mij en wierp met tersluikse blikken naar...

Door middel van 'met' legt de proefpersoon een foutieve prepositionele link tussen 'wierp' en 'blikken'. De keuze van het instrumentele 'met' zou erop kunnen wijzen dat hij het idiomatische 'blikken werpen' letterlijk interpreteert. Hij ontbeert in dit geval de nodige lexicale (hier: idiomatische) vaardigheid, met alle syntactische gevolgen van dien. Een andere mogelijkheid is dat de proefpersoon hier slachtoffer is van contaminatie tussen 'en keek er met tersluikse blikken naar' en 'en wierp er tersluikse blikken naar', twee mogelijke syntactische structuren die interfereren tot een foute oplossing.

## Inhoudswoord

Wat wel eens onderschat wordt, is dat ook inhoudswoorden een zeer belangrijke cohesieverhogende factor vormen. Markham (1975) heeft het zelfs over een: '[...] intuitive appeal that content words [...] should be more heavily involved in cohesive processes across sentence boundaries than function words [...]' (Markham 1975, p. 428):

- (5) 'Doe nou even gezellig en leg die krant weg.' Hoe vaak heb ik dat niet moeten horen! (regel 17-19)

Het inhoudswoord 'horen' onderhoudt door middel van het verwijzingswoord 'dat' een sterke syntactische cohesie met de zin tussen aanhalingstekens. Deze laatste vormt immers het object van 'horen'. 'Horen' is semantisch te induceren uit deze zin. Blijkens:

- (6) \* 'Doe nou even gezellig en leg die krant weg.' Hoe vaak heb ik dat niet moeten doen!

induceert de proefpersoon foutief 'doen'. In wezen gaat het hier om een cohesiefout van semantische aard, want de proefpersoon is zich – getuige zijn antwoord – bewust van de syntactische link. 'Doen' is hier – alhoewel semantisch compatibel met 'wegleggen' – semantisch niet compatibel met 'gezellig doen'.

## Oplossingsstrategieën

Nu we enkele voorbeelden hebben gezien van de verbanden die betrekking-, verwijzings- en inhoudswoorden kunnen leggen en de rol van lexicale, semantische en syntactische vaardigheden daarbij, rijst de vraag welke oplossingsstrategieën de lerende moet hanteren, wil hij deze verbanden op de juiste manier kunnen herkennen en vervolgens tot de juiste invulling van de open plekken komen. Ter beantwoording van deze vraag doen we een beroep op Bachman (1985). Hij onderscheidt vier types contexten op grond waarvan de lerende bepaalde gaten kan invullen, namelijk: *binnen de woordgroep, binnen de zin, binnen de tekst en buiten de tekst*.

Alhoewel Bachman er op een elegante manier in slaagt de open plekken van een cloze 'on the basis of the judgment of the test development team' (Bachman 1985, p. 541) te rangschikken volgens de benodigde oplossingsstrategie, leert nadere observatie van ons corpus echter dat het vaak erg moeilijk, zo niet onmogelijk is alle open plekken te rangschikken in één en niet meer dan één categorie. De conclusie dringt zich dan ook op dat er voor de correcte invulling van een open plek in veel gevallen een beroep moet worden gedaan op verschillende oplossingstrategieën tegelijkertijd. Een voorbeeld moge dit verduidelijken:

(7) Eten behoort tot de prettigste dingen in de wereld. In dit deel van de aardbol wordt het dan ook veel en regelmatig gedaan.  
(regel 1-3)

(8) \* Eten behoort tot de prettigste dingen in de wereld. In dit deel van de aardbol is het dan ook veel en regelmatig gedaan.

### a Binnen de woordgroep

'wordt gedaan': de participiumvorm van het overgebleven gedeelte van de woordgroep geeft aan dat er een persoonsvorm ingevuld moet worden (morfologische informatie).

### b Binnen de zin

'wordt het dan ook veel en regelmatig gedaan': dat 'het' hier geen plaatsonderwerp (Geerts e.a. 1984) is, is af te leiden uit het deel dat direct op 'het' volgt: geen enkele (combinatie) van deze

woorden kan als getalsonderwerp fungeren (syntactische informatie). 'Het' kan bijgevolg slechts een enkelvoudige persoonsvorm bij zich hebben (morfologische informatie).

### c Binnen de tekst

'eten, behoort' en 'het': 'het' verwijst naar 'eten' in de voorafgaande zin. Als we 'het' vervangen door 'eten', blijkt wederom dat alleen een enkelvoudige persoonsvorm mogelijk is (morfologische informatie). De voorafgaande zin staat in de onvoltooid tegenwoordige tijd ('behoort'). Gezien het feit dat 'het' naar het onderwerp van deze zin verwijst, moet ook de het-zin in de onvoltooid tijd staan. Als mogelijke persoonsvorm is 'is' dus uitgesloten – vergelijk (8) (semantische informatie).

### d Buiten de tekst

'veel en regelmatig eten' behoort niet tot het verleden in dit deel van de aardbol: ook extratextuele kennis geeft informatie over de juiste semantische keus van de persoonsvorm. Iemand die enige kennis heeft van gewoonten en gebruiken in dit deel van de aardbol zal weten dat er (nog steeds) veel en regelmatig wordt gegeten (pragmatische informatie).

Deze – ongetwijfeld niet uitputtende – analyse van een enkele open plek die trouwens te herhalen is voor de meeste andere gaten van onderhavige cloze – wijst er duidelijk op dat er voor de invulling van een gatentekst vaak een beroep moet worden gedaan op complexe oplossingsstrategieën waarbinnen verschillende factoren werkzaam zijn.

## Conclusies

We hebben gezien dat er naargelang de categorie waartoe woorden behoren verschillende cohesieverhogende verbanden worden gelegd (semantisch, morfologisch, syntactisch, lexiciaal, pragmatisch) met andere (extra)tekstuele elementen, of deze nu binnen de woordgroep, binnen de zin, binnen de tekst of buiten de tekst te vinden zijn. We hopen hiermee duidelijk te hebben gemaakt dat de rationele cloze een aantal met tekstcohesie samenhangende aspecten aan de orde stelt en dus een geschikt instrument vormt om verschillende subvaardigheden van de schrijfvaardigheid te toetsen.

Zolang we echter geen inhoudsvalide omschrijving hebben van de schrijfvaardigheid in zijn geheel (wat is schrijfvaardigheid?), is het noodzakelijk dat een dergelijke toetsvorm, zoals bij de schrijfvaardigheidsexamens van het CNVT, vergezeld gaat van toetsen die op directe wijze de vaardigheden van het zelf formuleren en structureren van tekst toetsen.

---

## Yvonne Vallen

### *Praktijkervaringen met het CNVT*

Sinds 1986 nemen er cursisten van het Taalproject voor Buitenlanders in Arnhem – dat valt onder de Basiseducatie – deel aan het Certificaat Nederlands als Vreemde taal. Er was reeds in die tijd grote behoefte van cursisten aan een echt diploma. Aangezien er op testgebied voor volwassen anderstaligen nauwelijks iets was ontwikkeld, kwamen we al gauw terecht bij het 'Certificaat van Leuven' ofte wel het CNVT.

Het Leuvense examen is goed voor cursisten met een hoge opleiding die het Nederlands als een vreemde taal leren en zeer geïnteresseerd zijn in het fenomeen taal. Wanneer men de lijst van deelnemende instellingen in de vele landen bekijkt dan ziet men ook dat dit examen vaak op een universiteit wordt afgenomen. Voor de meeste anderstalige cursisten in de Basiseducatie is het CNVT echter niet geschikt.

Ik zal nu eerst ingaan op bezwaren die ik heb tegen de gatentekst van het onderdeel schrijfvaardigheid, niveau uitgebreide kennis, waarover Bashir schrijft. Daarna geef ik aan welke andere problemen ik in de praktijk tegenkwam aangaande het CNVT.

#### Schrijven

Ik ben van mening dat de gatentekst geen goede manier is om de schrijfvaardigheid van iemand te testen. In de eerste plaats moet een schrijver de vrijheid hebben om zijn eigen woorden te kiezen. Verder blijkt dat deze clozetoets zelfs voor geschoolde Nederlanders een

grote klus is. Voor anderstaligen is het helemaal een ramp, zeker als het om teksten gaat waarin gespeeld wordt met de taal. Er komen niet alleen veel uitdrukkingen in voor, maar ook zijn veel weggelaten woorden voorzetsels. Het is bekend dat die zeer veel problemen voor anderstaligen opleveren. Bovendien wordt er vaak meteen al in de eerste zin een woord weggelaten zodat men maar moeilijk 'in' de tekst kan komen.

De moeilijkheidsgraad van de teksten kan nogal verschillend zijn. Anderstaligen kunnen zich bovendien bij een tekst over 'Huilen' (1987) of over 'De snelheid op de autowegen' (1989) misschien meer voorstellen dan bij een tekst over 'Amadeus' of over 'Eetlezen' (1988).

Jammer is ook dat er op alle drie kennisniveaus – elementair, basis en uitgebreid – geen toetsing is van de schrijfvaardigheid waarmee veel anderstaligen in onze maatschappij veelvuldig worden geconfronteerd, namelijk met het invullen van formulieren.

#### Luisteren en spreken

Ook de toetsing van de onderdelen luisteren en spreken is mijns inziens niet helemaal zoals het behoort. Het merkwaardige feit doet zich namelijk voor dat cursisten bij voorbeeld wel het basisoniveau luisteren halen, maar niet het elementaire niveau. Dit komt meestal door de vraagstelling bij elementair luisteren. Er is namelijk helemaal geen vraag! Ik geef een voorbeeld uit het examen voor 1987. Daarbij krijgen de cursisten een interview te horen van Paula Hofwijk van Radio Europa met agent Dekorte. De agent heeft een dode vrouw op straat gevonden. Een stukje uit die dialoog gaat als volgt, de agent is aan het woord:

'Maar toen ik naar haar hart luisterde, hoorde ik dat dat niet meer klopte. Ze was helemaal koud, dat voelde ik...'

De spreker stopt met praten en de cursist moet het vervolg kiezen op het blad dat voor hem ligt:

- a en toen begon ik natuurlijk aan iets anders te denken.
- b en daarom wilde ik niet te dicht bij haar komen.
- c en toen besloot ik naar haar hart te luisteren.

Cursisten gaven aan dat ze het verhaal helemaal begrepen maar toch het goede antwoord niet konden kiezen, omdat ze niet alles konden onthouden.

Omgekeerd waren er bij het onderdeel spreken cursisten die het basisoniveau haalden, van wie ik dat nooit had verwacht. Dit kwam dan door hun zeer korte en snelle antwoorden. Kort maar goed, terwijl redelijke sprekers geneigd waren om langere antwoorden te geven waar dan weer te veel fouten in slopen.

Voor het niveau uitgebreide kennis bestaat het spreekvaardigheidsexamen – net als bij de schrijfvaardigheid – uit twee delen. Het eerste deel bestaat uit een aantal losse vragen. Vragen over situaties waarin anderstaligen nauwelijks verzeild raken:

'In een loterij wint u twintig kippen. Op een morgen bezorgt men die kippen bij u thuis. Wat doet u ermee?'

'U gaat wandelen in een groot bos. U verdwaalt, het wordt donker en het begint boven-dien nog te regenen. Wat doet u?'

Het lijkt mij veel zinvoller om situaties te bedenken waarin anderstaligen vaak hun woordje moeten doen, zoals bij voorbeeld bij de sociale dienst, het arbeidsbureau of uitzendbureau, de woningbouwvereniging, bij de dokter...

### Niveau en tijd

In het voorgaande heb ik hopelijk duidelijk genoeg aangegeven, dat rond het niveau niet alles klopt. In het begin had ik er zelf als docent grote moeite mee om cursisten een goed advies te geven omtrent het niveau waarop ze het beste examen konden doen. De vraag was namelijk wat de cursisten hadden aan het elementaire niveau, omdat hun taalontwikkeling in volle gang was. Dit examen gaat uit van een receptieve kennis van duizend woorden maar is toch moeilijk te halen.

Verder kwam het wel eens voor dat cursisten die geslaagd waren voor het universiteitsexamen NT2, onderdelen van het niveau uitgebreide kennis niet haalden. Dit examen was zo moeilijk dat het maar voor weinig cursisten zinvol was om een gokje te wagen, namelijk die cursisten uit Westeuropese landen, die een rela-

tie hadden met een autochtoon en een goede testvaardigheid hadden.

De tijd die de cursisten krijgen om de test te maken is zeker bij het examen op het niveau van de uitgebreide kennis veel te kort. Cursisten die slaagden voor het examen lezen, niveau uitgebreide kennis, vertelden mij dat ze de tekst niet lazen, maar uitsluitend het antwoord op de vraag opzochten.

### Eerlijke kans

Het civiele effect van het Certificaat Nederlands als vreemde taal is moeilijk te bepalen. Voor een aantal anderstaligen heeft het positief gewerkt in die zin dat men daardoor in aanmerking kwam voor bij voorbeeld een interne bedrijfscursus, of de mogelijkheid kreeg om te gaan tolken, wanneer men in het bezit was van het examen Uitgebreide kennis.

Waar men naar smacht, is het examen Nederlands als Tweede taal dat hopelijk, zoals Bashir het noemt, anderstaligen een eerlijke kans zal bieden.

---

## Sylvia Vink

### *Wat toetst een gatentekst?*

Over het CNVT is een aantal jaren geleden al veel gezegd en geschreven. Zo is in *Levende Talen* een levendige discussie gevoerd die nummers lang is voortgezet. Punten die daarin aan de orde kwamen, waren de validiteit van de toets en de vraag of de teksten 'cultuurfair' zijn. Het lijkt vreemd deze discussie weer nieuw leven in te blazen ware het niet dat nu vanuit een heel andere hoek kritiek wordt geuit op de toets Uitgebreide Kennis. Een potentiële examinandus (en dus een zeer direct betrokkene) legt de vinger op een wel heel zwakke plek van de toets: volgens hem is de toets zelfs voor de meest ambitieuze allochtoon nauwelijks te maken. Bashir vraagt zich terecht af waarom een toets zodanig wordt geconstrueerd dat een goedwillende taalleren-de er door wordt ontmoedigd in plaats van bemoedigd.

De schrijftoets van het CNVT bestaat uit twee onderdelen: bij deel 1 moet de kandidaat een tekst produceren van zo'n 200 woorden naar aanleiding van een titel. Bij deel 2 moet een gatentekst worden ingevuld. De vraag rijst wat met deze twee onderdelen nu werkelijk getoetst wordt.

Het CNVT toetst de deelvaardigheden lezen, luisteren, spreken en schrijven afzonderlijk. Dat betekent dat de toetsontwikkelaars voor iedere vaardigheid een pakketje eisen voor ogen staat waaraan de kandidaat moet voldoen wil hij het betreffende onderdeel met goed gevolg afleggen. Zouden deze eisen niet per deelvaardigheid geformuleerd zijn, dan zou er net zo goed een soort algemene taalvaardigheidstoets kunnen worden afgenomen zoals de cloze-toets.

Het eisenpakketje bij schrijfvaardigheid zal in ieder geval de eis bevatten dat de kandidaat een boodschap in schriftelijke vorm moet kunnen overbrengen waarbij hij zo min mogelijk zondigt tegen de lexicale, morfologische en syntactische regels van het Nederlands. Deel 1 van de schrijfvaardigheidstoets van het CNVT biedt de beoordelaars van het produkt volop de gelegenheid te bepalen of een kandidaat hier redelijk in geslaagd is. Een tekst van zo'n 200 woorden verradt al veel van de behendigheid van iemand om een boodschap in fatsoenlijk Nederlands over te brengen. Maar waarom wordt de kandidaat dan nog eens op de proef gesteld bij deel 2? Niemand probeert toch zijn boodschap over te brengen door middel van een gatentekst?

De werkgroep CNVT acht deel 2 noodzakelijk omdat men ervan uitgaat 'dat vooral intelligente taalgebruikers strategieën hanteren ter vermijding van moeilijke constructies en zich veilig op de vlakte houden door foutloze maar stereotiepe en simpele zinnen met elkaar te verbinden tot een tekst' (Beheydt 1987, p. 22-23). Mocht deel 1 voor de intelligente kandidaat eigenlijk te makkelijk zijn omdat hij zich uitdrukt in simpel en correct Nederlands dan krijgt hij bij deel 2 toch nog de kans zich te buiten te gaan aan talige hoogstandjes. Intelligentie die zich bij deel 1 manifesteert in eenvoudig maar adequaat taalgebruik wordt blijkbaar als een tekortkoming gezien. Toch passen alle taalgebruikers zulke vermijdings-

strategieën toe bij een efficiënte communicatie. Ook moedertaalsprekers omzeilen het gebruik van bepaalde woorden wanneer deze als moeilijk ervaren worden.

Natuurlijk is het zo dat je van een taallerende op een zeker moment in het taalverwervingsproces mag verwachten dat hij bepaalde constructies beheerst. Ik waag het echter te betwijfelen of een gatentekst daarvoor de juiste toetsvorm is. Als je het gebruik van de 'te + infinitief'-constructie wilt oproepen en je doet dat door middel van een gatentekst, dan bevraag je niet alleen deze constructie. Ook woordkennis wordt getoetst. Zo moet je bij het invullen van 'tot de grond toe af te ...' weten dat na 'te' een infinitief komt maar ook word je verondersteld door te hebben dat hier sprake is van idioom waarin een scheidbaar werkwoord gebruikt wordt.

Kennis van grammatica en van vocabulaire zijn bij het invullen van een gatentekst zeer nauw met elkaar vervlochten. In het schrijfexamen van het CNVT is in feite ook een woordjestoets ondergebracht. In de optiek van de toetsontwikkelaars zal dit volkomen legitiem zijn. Schrijven houdt nu eenmaal het correct gebruiken van woorden in en een gevarieerde woordkeus vergroot het leesplezier van een tekst. Het is echter de vraag of woordenkennis bij de schrijfvaardigheid getoetst moet worden. Ook moedertaalsprekers vertonen immers bij vrije produktie een enorme variatie in woordkeus; de ene moedertaalspreker vermijdt het liefst een bepaald vocabulaire terwijl de andere zich verlustigt in het gebruik van een zo'n gevarieerd mogelijke taal. De basiseis die aan de kandidaten bij een schrijftoets gesteld wordt, het overbrengen van een boodschap in fatsoenlijk Nederlands, wordt daarmee geweld aangedaan. De kandidaten worden gedwongen zich uit te drukken in een keurslijf van woorden terwijl moedertaalsprekers bij de produktie van taal de vrije keus hebben. Met de validiteit is het bij deel 1 veel beter gesteld: daar moet de kandidaat een idee of een beschrijving aan de lezer zien over te brengen.

Een ander bezwaar van de gatentekst is dat de kandidaat zich moet inleven in het onderwerp van de tekst. Een literaire tekst, zoals bij de oudere examens gepresenteerd werd, vereist wel heel veel inlevingsvermogen. De kandi-

daat moet gedeeltelijk een tekst schrijven die normaliter nooit uit zijn pen zou vloeien.

De gatentekst wordt vaak gebruikt als toetsvorm ter beoordeling van de algemene taalvaardigheid. In zo'n cloze-toets zijn de gaten volgens een bepaalde systematiek weggelaten, bij voorbeeld ieder zevende of achtste woord is geëlimineerd. Zo bestaat er een reële kans dat diverse syntactische problemen aan de orde komen. In de teksten van schrijfonderdeel twee van het CNVT zijn echter bepaalde woorden doelbewust weggelaten. Dat is met veel zorg gedaan zodat verschillende woordsoorten bevraagd worden. Toch bestaat daardoor het risico dat één aspect te vaak bevraagd wordt. In oudere toetsen van het CNVT is dat gebeurd: vaste woordcombinaties en idioom spelen daarin een grote rol en dit tot grote onvrede van Bashir.

Die onvrede heeft voor een deel te maken met hetgeen ik hierboven heb aangegeven: bij een toets schrijfvaardigheid wordt kennis van woorden getoetst. Het is een kandidaat niet duidelijk wat voor soort toets hij nu eigenlijk aflegt: een schrijfvaardigheidstoets of een vocabulairetoets. Voor een ander deel komt de onvrede van Bashir voort uit het feit dat er kennis van idioom wordt getoetst. En dat ervaart hij als onredelijk.

Dat idioom op de een of andere wijze in een toets aan bod komt, vind ik echter niet zo onredelijk. Net als de 'gewone' woorden vormt idioom een belangrijk onderdeel van de taal. In alledaags taalgebruik is idioom niet weg te denken. Iemand zonder enige kennis van het Nederlandse idioom gaat als een gehandicapte door het 'talige' leven. Er lijkt mij niets op tegen om wat idioom in een toets op te nemen. Het hangt er alleen van af op welke manier en in welk toetsonderdeel dat idioom te vinden is en of dit idioom redelijk frequent is.

De tragiek van Bashir vloeit niet alleen voort uit het feit dat er idioom in een toets zit. Ook het onderwijs dat hij genoten heeft, draagt schuld. Hij geeft aan dat in de taalles idioom een ondergeschoven kind is. Natuurlijk is idioom lastig te leren – datzelfde geldt ook voor de gebruiksmogelijkheden van veel woorden – maar dat ontslaat een docent niet van de plicht hier in de les aandacht aan te besteden. Gelukkig is er binnen het tweede-

taalonderwijs de laatste tijd steeds meer aandacht voor idioom. Men ziet in dat dit onderdeel van de taal thuishoort in de bagage van een tweede-taallerende. In recent verschenen lesmateriaal krijgt idioom een veel grotere plaats toebedeeld dan voorheen het geval was. Ook wordt steeds vaker authentiek materiaal (boordevol idioom!) de klas in gehaald.

De problemen rond het CNVT betreffen niet zozeer *de eisen* die aan de kandidaat worden gesteld, het is veel meer *de vorm* die problematisch is. De vorm van deel 2 van de schrijfvaardigheidstoets lijkt een niet zo'n gelukkige keuze te zijn. Aan de gatentekst kleefte een aantal bezwaren.

Het zal voor Bashir een troost zijn dat de werkgroep CNVT de kritiek die een aantal jaren geleden is geuit, niet langs zich heen heeft laten gaan. In de recentere examens hebben de gatenteksten niet meer zo'n literair karakter waardoor de teksten veel dichter bij de doelgroep staan. Het zich inleven in een verhaal is daardoor niet zo lastig. Ook het idioom heeft niet meer zo'n prominente rol. Bashir kan daardoor met minder angst en beven het examen tegemoet zien.

Voor de kandidaten van zo'n zeven jaar geleden moeten die veranderingen echter een bittere pil zijn. Zij hebben zich toen in het zweet gewerkt voor een diploma dat dezelfde waarde heeft als het huidige. De moeilijkheidsgraad van deel 2 van de schrijfvaardigheidstoets lag destijds – juist vanwege de literaire teksten en het veelvuldig bevraagde idioom – een stuk hoger dan bij de recentere examens. Natuurlijk schommelt de moeilijkheidsgraad van iedere toets rond een vastgesteld gemiddelde. Bij de gatentekst van het CNVT is het gemiddelde zelf aan schommelingen onderhevig geweest.

Afgaande op de examens van 1990 en 1991 lijkt Bashir meer kans van slagen te hebben dan hij dacht toen hij de examens van een aantal jaren geleden onder ogen kreeg. Met het certificaat op zak hoopt hij vele deuren in de Nederlandse samenleving geopend te vinden die tot dan toe gesloten waren. Ik help het hem hopen. Over het civiele effect van het CNVT is bij de Inspectie van het Onderwijs weinig bekend (Vgl. Adviescommissie Invoering Certificaten Nederlands als Tweede taal 1991, p.28). Behalve

over de toetsvorm valt er dus ook nog wel wat te klagen over de waarde van de in omloop zijnde certificaten. Voor de allochtonen in Nederland is voorlopig het wachten op certificaten Nederlands als Tweede taal met een algemeen aanvaarde status.

---

## Henk Lammers

### *Gaten in de tekst, lacunes in het betoog*

De toets schrijfvaardigheid op het niveau uitgebreide kennis van het CNVT is gebaseerd op de 'Algemene taxonomie van verbale communicatie' die op pag. 53 is afgedrukt. Op dit niveau wordt de kandidaat verondersteld

- een formeel document en
  - een brief aan een officiële instantie te kunnen schrijven. (Zie pag. 51 voor een nauwkeuriger omschrijving van deze eisen.)
- Het examen bestaat uit een invuloefening en een schrijfopdracht. In het volgende ga ik in op de merites van deze toetsing van de schrijfvaardigheid. Ik bespreek eerst kort de achtergrond van deze manier van toetsen, daarna stel ik de schrijfopdracht en de invuloefening aan de orde, en ten slotte de combinatie van invuloefening en schrijfopdracht.

#### Achtergronden

Aan elke manier van toetsen ligt een filosofie ten grondslag. Waarom er gekozen wordt voor een invuloefening en niet voor meerkeuzevragen, is een vraag die beantwoord wordt op grond van theoretische overwegingen. Voor het CNVT zijn deze te vinden in de publikaties van Beheydt (1985, 1987, 1988).

In zijn artikel 'Toetsconstructie bij het «Certificaat Nederlands»' keert Beheydt zich tegen een puur 'communicatieve' aanpak waarin taalvaardigheid bijna uitsluitend in termen van functionele vaardigheden wordt beschreven en stelt dat: '... een beheersingsniveau meer is dan bepaalde «functies» kunnen vervullen met taal. Taalvaardigheid omvat in onze visie ook

de beheersing van een bepaalde woordenschat en van grammaticale vaardigheid' (Beheydt 1985, p. 131). Het probleem is echter dat vooral intelligente taalgebruikers handig zijn in het omzeilen van lastige grammaticale constructies. Volgens Beheydt leidt dit tot het aaneenbreien van foutloze maar stereotiepe en simpele zinnestelsels. De invuloefening is bedoeld om dit vermijdingsgedrag tegen te gaan en de kandidaten te verplichten 'om de grenzen van hun kunnen te tonen' (Beheydt 1985, p. 133).

De keuze voor de schrijfopdracht brengt Beheydt in verband met de vraag of het bij taalvaardigheid om één globale vaardigheid of om deelvaardigheden gaat. Omdat de meeste taalgebruikers de vaardigheden lezen, luisteren, spreken en schrijven in verschillende mate beheersen, kiest hij voor het tweede standpunt. De vraag is nu hoe deze vaardigheden valide getoetst kunnen worden en dan wordt met 'valide' bedoeld dat een toets ook inderdaad toetst waarvoor hij ontworpen is. Volgens Beheydt veronderstelt het onderscheid in vier vaardigheden dat men de afzonderlijke vaardigheden *direct*, dat wil zeggen zo zuiver mogelijk toetst. 'Dat kan voor schrijfvaardigheid alleen door feitelijk te laten schrijven. Alleen een feitelijke schrijfopdracht is *inhoudelijk valide* en dus kan alleen een schrijfopdracht in aanmerking komen als toetsopdracht. Zo'n reële schrijfopdracht heeft bovendien het voordeel dat zij indrukswalide is. De kandidaat heeft onmiskenbaar de indruk dat hij getoetst wordt voor de vaardigheid waarvoor hij zich heeft ingeschreven' (Beheydt 1985, p. 134).

Beheydt wijst ook op het probleem van de beoordelaarsbetrouwbaarheid, individuele beoordelaars van opstellen wijken heel sterk af in hun cijfergeving. Dit is een ongewenste situatie want de certificaten moeten natuurlijk wel gelijkwaardig zijn. Daarom houdt hij een pleidooi voor de combinatie van invuloefening en schrijfopdracht. 'Die beoordelaarsbetrouwbaarheid nu hebben wij onder controle proberen te houden door behalve een *inhoudswalide* schrijfopdracht ook een objectief scorebare en dus betrouwbare invultoets op te nemen. Wij gaan er dan vanuit dat als die beide onderdelen positief correleren, wij een betrouwbare en valide toets hebben, betrouwbare vanwege het objectieve gedeelte, valide vanwege de reële schrijfopdracht' (Beheydt 1985, p. 134).

## Een valide schrijfp opdracht?

Voor mijn commentaar op de schrijfp opdracht ga ik uit van het examen van 1991 (zie pag. 51). Er is een opmerkelijk verschil tussen wat er met deze opdracht getoetst wordt en wat men volgens de taxonomie zou moeten toetsen. Op het niveau van de uitgebreide kennis gaat het immers om het kunnen schrijven van een kort formeel document (bij voorbeeld een verslag of commentaar) en een informatieve of persuasieve brief aan een officiële instantie. Het ligt dan voor de hand dat de kandidaten op het examen in ieder geval óf een formeel document óf een brief te laten schrijven.

Ik begrijp wel dat niet elk genre (verslag, commentaar en dergelijke, informatieve of persuasieve brief) op elk examen aan de orde kan komen. Maar het is me niet duidelijk waarom er een opdracht als 'U schrijft een tekst over *Hoe belangrijk zijn kleren?*' gegeven wordt. Een kandidaat die hier voor een persoonlijke ontboezeming, filosofische beschouwing dan wel literair opstel kiest, houdt zich immers strikt aan de opdracht? Sterker nog, van de zes citaten die de kandidaat moeten inspireren, zijn *a*, *c*, *d* en *f* aforismen die hem al snel op dat idee brengen. Kortom, het ontgaat me hoe zo getoetst kan worden of een kandidaat op de hoogte is met de genrespecifieke eisen die aan een formeel document of een brief gesteld kunnen worden.

Ten eerste wordt zo afbreuk gedaan aan de door Beheydt gepropageerde inhoudsvaliditeit. Ten tweede blijft er zo natuurlijk weinig over van de indrukvaliditeit die ertoe moet leiden dat de kandidaat onmiskenbaar de indruk heeft dat hij getoetst wordt voor de vaardigheid waarvoor hij zich heeft ingeschreven. Ik ben het met Beheydt eens als hij stelt dat alleen een feitelijke schrijfp opdracht inhoudelijk valide is. Maar het doet er wel degelijk toe hoe dit idee in de praktijk wordt gerealiseerd. De in 1991 verstrekte opgave is een minder gelukkige keuze als het er om gaat de vaardigheid in het schrijven van een formeel document of een brief te toetsen.

## Lees- of schrijfvaardigheid?

Met de invuloefening, ofte wel de 'gatentekst', wordt beoogd de schrijfvaardigheid op be-

trouwbaar wijze te toetsen. Het is echter de vraag of dat wel kan. Van origine is de cloze-test waarbij proefpersonen de uit een tekst weggelaten moeten invullen, ontwikkeld in het kader van het leesbaarheidsonderzoek (Van Hauwermeiren 1975, p. 77-89). De stap van leesbaarheid naar tekstbegrip is dan gauw gezet. Wesdorp doet dat als volgt: 'Als de stelling dat een tekst «leesbaar» is, betekent dat die tekst «begrijpelijk» is, dan moeten de scores die leesbaarheid meten ook begrijpelijkheid meten. Verondersteld werd dat het aantal correcte invullingen door een individu aangeeft hoe goed hij de tekst begrijpt' (Wesdorp 1978, p. 118). Cloze-testen worden dan ook gebruikt om het tekstbegrip of de leesvaardigheid te bepalen. Maar dat betekent natuurlijk nog niet dat ze ook geschikt zijn om de schrijfvaardigheid te meten. Of dat kan, hangt ervan af of het mogelijk is een link te leggen tussen de cloze-test en schrijfvaardigheid.

Beheydt stelt op verschillende plaatsen de cloze-test ter discussie. Hij is 'niet zo onder de indruk van de zogenaamde hoge validiteit van cloze tests als tekstbegriptoetsen' (Beheydt 1985, p. 138). In zijn argumentatie citeert hij met instemming Bialystok en Howard die betogen dat 'the precise skills measured by the cloze-test and the problem-solving processes which they presuppose have not been specified' (Beheydt 1985, p. 138). Daarin wil ik hem wel volgen, ook Wesdorp (1978) en Zondervan en Vroege (1979) stellen de validiteit van de cloze-test (als maat voor tekstbegrip) ter discussie. Maar als het inderdaad zo is dat het niet duidelijk is wat een cloze-test precies meet, waarom zou deze dan wel de schrijfvaardigheid meten?

Ook elders neemt Beheydt de cloze-test op de korrel. Zo noemt hij deze '...het paradepaardje van de aanhangers van de globale taalvaardigheidshypothese' (Beheydt 1988, p. 31) en ditmaal citeert hij Oller: 'The cloze procedure is sometimes construed to be a measure of reading ability, though it may be as much a measure of writing, listening and speaking ability' (Beheydt 1988, p. 31). Dit citaat heeft echter niet zijn instemming. Hij wijst de globale taalvaardigheidshypothese immers af (de meeste taalgebruikers beheersen de vaardigheden lezen, luisteren, spreken en schrijven in verschillende mate) en daarmee ook de cloze-test. Ook hier kan ik hem maar gedeeltelijk



volgen. Ik denk ook dat het niet zinvol is te veronderstellen dat er zoiets als een 'algemene' of 'globale' taalvaardigheid bestaat en in het verlengde daarvan zie ik weinig in de veronderstelling dat deze met een cloze-test gemeten zou kunnen worden. Maar als het inderdaad zo is dat een cloze-test niet de globale taalvaardigheid meet, waarom zou deze dan wel de schrijfvaardigheid meten?

### Vult het ene gat het andere?

Bij de toetsing van de schrijfvaardigheid kunnen zowel een gebrekkige validiteit als een gebrekkige betrouwbaarheid tot problemen leiden. Als de inhoudelijke validiteit te wensen overlaat, weten we niet *wat* we toetsen. Als validiteit in orde is maar de betrouwbaarheid niet, dan krijgt de kandidaat een te hoog of te laag cijfer voor zijn schrijfvaardigheid. Beheydt probeert de onvermijdelijke problemen met de validiteit en de betrouwbaarheid op te lossen door twee toetsvormen te combineren. Als beide onderdelen positief correleren, is er een betrouwbare en valide toets, 'betrouwbare vanwege het objectieve gedeelte, valide vanwege de reële schrijfopdracht' (Beheydt 1985, p.134). Ik geloof niet dat je zo het ene gat met het andere kunt vullen.

Wie aan de hand van een cloze-test de schrijfvaardigheid op een niet-valide manier beoordeelt, weet nog niets en dat wordt niet gecompenseerd door de validiteit van een onbetrouwbaar oordeel over een *ander* onderdeel (de schrijfopdracht). Omgekeerd geldt hetzelfde. Wie op grond van een schrijfopdracht tot een onbetrouwbaar oordeel komt, geeft een te hoog of te laag cijfer en dat wordt niet gecompenseerd door een betrouwbare oordeel over een *ander* onderdeel (de cloze-test), waarvan de validiteit ter discussie staat.

Een belangrijke schakel in Beheydts betoog ten gunste van de combinatie schrijfopdracht/invuloefening is een veronderstelde positieve correlatie tussen beide onderdelen. Omdat een positieve correlatie aangeeft dat in beide gevallen de schrijfvaardigheid getoetst wordt, mogen we de minpunten van beide toetsvormen tegen elkaar wegstrepen. Voor zover mij bekend zijn die correlaties nog niet gepubliceerd zodat we moeten gissen naar wat Beheydt met een positieve correlatie bedoelt

(.60, .75 of misschien .90?), welk significantieniveau hij kiest en hoe groot de steekproef is. Maar ook als die gegevens wel beschikbaar zijn en als er inderdaad van een positieve correlatie sprake is, dan zegt dat nog niet zo veel.

Twee testen die positief correleren hoeven nog niet hetzelfde te meten. Het zou heel goed kunnen dat de schrijfopdracht zoiets als 'algemene ontwikkeling' meet, de invuloefening iemands intelligentie en dat voor beide onderdelen een grote woordenschat belangrijk is. De positieve correlatie kan dan aan de factor 'woordenschat' worden toegeschreven en in dit geval mag niet geconcludeerd worden dat beide onderdelen wel de schrijfvaardigheid zullen toetsen.

Aanhangers van de globale taalvaardigheidshypothese kunnen op dezelfde manier redeneren. Zij kunnen stellen dat de invuloefening het tekstbegrip meet en de schrijfopdracht de schrijfvaardigheid. Dat er een positieve correlatie tussen beide bestaat, is niet verwonderlijk omdat zowel tekstbegrip als schrijfvaardigheid aspecten zijn van één en hetzelfde: de algemene taalvaardigheid.

Ten slotte is er nog iets vreemds aan de hand met de combinatie van de schrijfopdracht en de invuloefening. Voor de (valide) schrijfopdracht kunnen 40 punten gehaald worden en voor de (betrouwbare) invuloefening 20. Moeiten we hieruit concluderen dat validiteit twee keer zo belangrijk is als betrouwbaarheid?

### Lacunes in het betoog

Een examen met een civiel effect is van groot belang voor buitenlanders die in Nederland willen werken of studeren. De kracht van dat effect wordt bepaald door de geloofwaardigheid van een examen. Als werkgevers en opleiders voortdurend geconfronteerd worden met sollicitanten, respectievelijk studenten, die wel het CNVT op zak hebben maar het Nederlands onvoldoende beheersen, dan is het gauw gedaan met het beoogde civiele effect. In toets-technische termen betekent dit dat het examen betrouwbaar en valide moet zijn. Een gebrekkige betrouwbaarheid resulteert in te hoge of te lage, dus 'verkeerde' cijfers. Een gebrekkige validiteit resulteert in cijfers voor het verkeerde, bij voorbeeld voor intelligentie of algemene ontwikkeling in plaats van voor taalvaar-

digheid. Dit brengt voor toetsconstructeurs de plicht met zich mee duidelijk te maken dat het CNVT een valide en betrouwbaar examen is. Ik ben er niet van overtuigd dat ze daarin al geslaagd zijn; daarvoor bevat hun betoog nog te veel lacunes.

De eerste lacune bevindt zich tussen de 'algemene taxonomie van verbale communicatie' en de schrijfpdracht van 1991. Die algemene taxonomie is een goede poging te specificeren wat er nu precies, voor welke vaardigheden en op welk niveau, van de kandidaten geëist wordt. Maar dan moeten de examenopgaven ook op die eisen aansluiten. Dat geldt niet voor de examenopgave 1991 voor het niveau uitgebreide kennis schrijfvaardigheid.

De tweede lacune zit in het betoog dat de cloze-test de schrijfvaardigheid meet. Beheydt betoogt alleen dat zo'n test niet geschikt is om het tekstbegrip of de globale taalvaardigheid te bepalen. Maar hij zet niet uiteen waarom met een cloze-test de schrijfvaardigheid wél beoordeeld kan worden.

De derde lacune zit in het betoog dat een combinatie van cloze-test en schrijfpdracht de minpunten van beide toetsvormen opheft. Een mogelijk positieve correlatie tussen deze onderdelen is niet zonder meer een doorslaggevend argument.

Deze lacunes in het betoog hoeven nog niet per definitie te betekenen dat het CNVT een slecht examen is. Mijn beschrijving van die lacunes is een theoretische bespiegeling en het zou best kunnen dat het in de praktijk allemaal nog wel meevalt. Voor zo'n optimisme zie ik echter weinig redenen. Ik denk dat het CNVT een goed begin is, maar dat er nog heel wat moet gebeuren voor er een examen ligt dat het beoogde civiele effect heeft.

## Noten en literatuur

- I Deze bijdrage heeft uiteraard de gebruikelijke redactionele bewerkingen ondergaan. De eerste versie was echter meteen al van een kwaliteit die niet onderdeed van wat de redactie in het algemeen zoal binnenkrijgt. Weliswaar een enkele spelfout en hier en daar een voorzetsel verkeerd gebruikt, maar verder een goed opgebouwd, goed geformuleerd verhaal. Niet on-

belangrijke informatie als je je een beeld wilt vormen van de schrijfvaardigheid van deze examenkandidaat.

- 2 In het tijdschrift *Les* 55 (februari 1991) zijn reacties gepubliceerd op het eindrapport van de Adviescommissie Invoering Certificaten Nederlands als Tweede Taal. Bijdragen van Wim Coumou, Frits Springveld, Kitty den Boogert. Deze reacties worden ingeleid door de redactie van *Les*.

Adviescommissie Invoering Certificaten Nederlands als Tweede Taal, *Certificaten Nederlands als Tweede Taal: startbewijzen voor onderwijs en arbeidsmarkt*. 's-Gravenhage, SDU, 1991.

Bachman, F., 'Performance on cloze tests with fixed-ratio and rational deletions', in: *Tesol quarterly* 19 (1985), p. 535-556.

Beheydt, L., 'Toetsconstructie bij het «Certificaat Nederlands»' in: *Toegepaste taalwetenschap in artikelen* 22 (1985), p. 129-147.

Beheydt, L. *Het certificaat Nederlands en Nederlands als tweede taal*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1987. Voorzetten Nederlandse Taalunie 7.

Beheydt, L., 'Toetsen van taalvaardigheid. Onderzoek en aandachtsgebieden', in: *Toegepaste taalwetenschap in artikelen* 32 (1988), p. 20-38.

Beheydt, L. & P. de Kleijn, *Toetsen en teksten, deel 2. Nederlands voor anderstaligen*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1987.

Beheydt, L. & J. Pekelder, *Toetsen en teksten, tweede reeks. Nederlands voor anderstaligen*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1991.

Geerts, G., e.a., *Algemene Nederlandse Spraakkunst*. Groningen/Leuven, Wolters-Noordhoff/Wolters, 1984.

Hauwermeiren, P. van, *Het leesbaarheidsonderzoek*. Groningen, Tjeenk Willink, 1975.

Hertog, C.H. den, *Nederlandse spraakkunst, ingeleid en bewerkt door H. Hulshof*, Amsterdam, vvv, 1973.

Leman, J., K. Sergeijssels & W. Geirnaardt, *Beter één certificaat in de hand...*, Groningen, Wolters-Noordhoff, 1988. Voorzetten Nederlands Taalunie 13.

Markham, P.L., 'The rational deletion cloze and global comprehension in German', in: *Language Learning* 35 (1975), p. 423-430.

Montens, F. & A.G. Sciarone, *Nederlands bij buitenlanders*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1985. Voorzetten Nederlandse Taalunie 5.

## Dieky Dieben: Leespraat

- Olijkan, E., 'Certificaten Nederlands voor Anderstaligen' in: *Levende Talen* 418 (1987), p. 145-146.
- Olijkan, E., 'Toetsing Nederlands als vreemde en als tweede taal' in: *Levende Talen* 428 (1988), p. 98-105.
- Verhallen, S. 'De eindeloze weg naar een certificaat Nederlands als tweede taal' in: *Les* 45 (1990), p. 21-23.
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid, *Allochtonenbeleid*. 's-Gravenhage, SDU, 1989.
- Wesdorp, H., *Evaluatie-technieken voor het moedertaalonderwijs*. Amsterdam, RITP, 1978.
- Wijk, C. van & T. Sanders, 'Linguïstische criteria voor tekstkwaliteit', in: *Levende Talen* 427 (1987), p. 691-697.
- Zondervan, F. & P. Vroege, 'Toetsen voor tekstbegrip: enige beoordelingscriteria' in: J. Sturm (red.), *Omgaan met teksten in de klas*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1979. DCN-Cahier 8.

H. Cohen de Lara, M. Engelman, P. Filipiak & T. van Loenen, *Leespraat*. 's-Hertogenbosch, KPC, 1991. f 22,50 (handleiding), f 19,75 (leerlingenboek)

De laatste tijd zijn er verschillende methoden voor begrijpend lezen in het basisonderwijs gelanceerd. *Leespraat*, een verzameling leeslessen voor groep 7 en 8 van de basisschool, is er één van. Volgens de auteurs onderscheidt *Leespraat* zich van andere methoden voor begrijpend lezen omdat deze: '... met name geschikt is voor scholen met een etnisch gemengde bevolking. De doelen van *Leespraat* zijn het verbeteren van het onderwijs in begrijpend lezen met vooral aandacht voor de problemen die migrantenkinderen daarmee hebben en het versterken van het interculturele karakter van het onderwijs.'

De auteurs beogen dus een specifieke didactiek voor begrijpend lezen en een selectie van teksten met een intercultureel karakter te bieden.

### Leesproblemen

Het technisch lezen krijgen de meeste migrantenkinderen in ongeveer het zelfde tempo als Nederlandse kinderen onder de knie. Veel migrantenkinderen hebben echter grote moeite met het begrijpen van de teksten, hetgeen zich vooral wrekt bij de zaakvakken in de hogere klassen van de basisschool en in het voortgezet onderwijs. Na het aanvankelijk leesproces kan het Nederlandse kind zijn lees- en leerprestaties via het begrijpen van teksten opvoeren. Voor het allochtone kind bevatten de teksten te veel onbekende woorden om bij eerste lezing de inhoud van de tekst globaal te kunnen begrijpen en de inhoud van de moeilijke woorden