

---

## Dorée de Kruyk & Daniëlle de Doelder: Bavotoets getoetst

---

Roosmalen, W. M. M. van, *Voorbeeldopgaven Afsluitingstoets Basisvorming* voor het vak Nederlands, CITO, Arnhem, mei 1993.

---

Het CITO heeft eind april 1993 voorbeelden van de eindtoetsen basisvorming voor alle vakken opgestuurd aan alle scholen. De voorbeeldtoets van Nederlands beslaat de onderdelen lezen (2 uur), luisteren/kijken (2 uur), schrijven (2 uur) en discussie (25 minuten per acht leerlingen). Deze toets hebben we aan een kritische beschouwing onderworpen, niet alleen vanuit onze eigen visie en praktijkervaring, maar ook vanuit de opmerkingen en ervaringen van deelnemers aan cursussen en bijeenkomsten van het APS (Algemeen Pedagogisch Studiecencentrum). Als vakgroep Nederlands van het APS hebben we een aantal op- en aanmerkingen op een rijtje gezet. De vakgroep bestaat uit een aantal nascholers van de lerarenopleidingen en docenten van middelbare scholen die als kaderdocent één of meer dagen per week aan het APS verbonden zijn.

We beperken ons hier tot opmerkingen over de opzet en inhoud van de eindtoets. Over de waardering en mogelijke cesuren laten we ons niet uit. De scholen zullen veel vrijheid krijgen om tot een eigen interpretatie van de resultaten van de toetsen te komen. Welke eisen de inspecties daarbij zullen stellen is ons nog niet geheel duidelijk.

Als didactische uitgangspunten voor het onderwijs in de basisvorming staan voor alle vakken de letters T v en S van Toepassing, Vaardigheden en Samenhang. Het onderwijs moet gericht zijn op toepassing van de opgedane kennis in de schoolse en niet-schoolse werkelijkheid. Vaardigheden moeten de nadruk krij-

gen, de leerlingen moeten handelen en niet alleen feitenkennis reproduceren. En de samenhang tussen verschillende lesonderdelen en ook tussen verschillende vakken moet worden duidelijk gemaakt. De drie begrippen overlappen elkaar gedeeltelijk en moeten niet los van elkaar worden gezien. Het begrip Toepassing gebruiken we vooral als criterium voor de keuze van onderwerpen, Vaardigheden en Samenhang komen hieronder expliciet aan de orde.

Allereerst bekijken we de *samenhang* die door het PMB (Project Management voor de Basisvorming) zo benadrukt wordt. We onderscheiden daarbij de samenhang qua onderwerp (bijvoorbeeld huisdieren) en de vaktechnische samenhang (strategieën of procedures die bij verschillende deelvaardigheden terugkomen). De samenhang *tussen* de vakken, één van de belangrijke vernieuwingen van de basisvorming, moet in het onderwijs gestalte krijgen zonder dat er in de toetsen van de verschillende vakken expliciet naar gevraagd wordt. Wij beperken ons hier dus tot de samenhang binnen de toets Nederlands.

Vervolgens gaan we in op organisatorische bezwaren die sommige docenten aanvoeren tegen een breed samengestelde thematoets.

Tenslotte maken we kanttekeningen bij de noodzaak tot differentiatie in de eindtoets en bij de toetsing van verschillende vakdomeinen.

### Samenhang door thematische opzet

Voor Nederlands krijgen we te maken met een thematoets: de verschillende onderdelen zijn gerangschikt rond een thema dat voor leerlingen van 14 of 15 jaar redelijk bekend is. In de proeftoets was dat thema 'vet', oftewel 'gezonde voeding'.

In brede kringen van Neerlandici beseft men al jaren dat taalonderwijs per definitie contextrijk onderwijs is. De ontwikkeling naar communicatief taalonderwijs, die gesteund wordt door de beschrijving van de kerndoelen, leidt vanzelfsprekend tot toetsing van 'totaalvaardigheden' als een brief schrijven of een gesprek voeren. Een thematische vormgeving van de eindtoets maakt het mogelijk de totaalvaardigheden te toetsen zonder dat de leerlingen zich

steeds weer in een nieuw onderwerp hoeven te verdiepen. De toetsmakers zullen hopelijk nog jarenlang kiezen voor een thematische vormgeving van de eindtoets Nederlands.

Los van deze vakdidactische ontwikkelingen stemt het thematische karakter van de toets ook overeen met de ideeën zoals die in het algemeen uit de beschrijvingen van de basisvorming naar voren komen. Het idee van 'samenhang' wordt weerspiegeld in een thematoets waarin verschillende vakonderdelen in onderlinge samenhang aan de orde komen.

Doordat er, voordat de toets wordt afgenomen, inleidende teksten over het thema worden meegegeven (en eventueel klassikaal behandeld), beschikt de leerling over de minimaal benodigde achtergrondkennis. Bij verschillende toetsonderdelen wordt het thema bovendien vanuit een andere invalshoek bekeken. De discussie-opdracht gaat bijvoorbeeld over de verkoop in de schoolkantine van gezonde lekkernijen als appels in plaats van vette snacks. De toets kijken/luisteren naar een televisiedocumentaire gaat over rijst: verbouw, voedingswaarde en recepten. De leestoets gaat over de bereidingswijzen van maaltijden en de voedingswaarde van tussendoortjes.

Uit de inleidende teksten zijn de basisgegevens dus bekend en de leerling kan dieper nadenken over de verschillende benaderingen, dan wanneer er bij ieder vakonderdeel weer een geheel nieuw onderwerp zou worden aangesneden. Ook aan de nauwkeurigheid van de formuleringen kunnen heel wat hogere eisen worden gesteld als het onderwerp al verschillende keren aan de orde is geweest.

Als er in de eindtoets dieper kan worden ingegaan op het onderwerp, zullen we in ons onderwijs ook regelmatig dieper op een onderwerp in moeten gaan. Zo kan een thematische eindtoets dus leiden tot verdieping, zoals nauwkeuriger formuleren of beter argumenteren, met andere woorden: tot verhoging van het niveau.

### **Samenhang in strategisch handelen**

Het strategisch handelen, de rode draad die voor vaktechnische samenhang zorgt tussen de verschillende vakonderdelen, wordt in de voorbeeldtoets niet expliciet getoetst. Blijkbaar zien de makers van de eindtoets strate-

gisch handelen in die toetssituatie meer als een middel dan als een doel.

Het belang van strategisch handelen in taalgebruikssituaties wordt algemeen beseft. Aan de ene kant bieden bewust genomen stappen van de leerling aanknopingspunten voor de docent om de leerling beter te kunnen onderwijzen in bijvoorbeeld 'tekstbegrip' of 'luistervaardigheid'. Aan de andere kant krijgt de leerling door strategisch te handelen het eigen leerproces meer onder controle. Het leren gaat efficiënter en effectiever, en bovendien biedt de reflectie op het proces, de cruciale stap bij strategisch handelen, openingen naar toekomstige leerwegen. Wie de keuzemogelijkheden overziet en bewuste keuzes kan maken, weet bij mislukkingen alternatieven te bedenken. Zo iemand 'zit minder vlug aan zijn plafond'. Zo iemand kan het eigen leerproces verbeteren en dus steeds meer blijven leren, hopelijk zelfs levenslang.

Een handvat voor de docent, een sleutel tot succes voor de leerling, het is duidelijk dat strategisch handelen een belangrijke rol dient te spelen in de hele leerweg en dus ook in de voortgangsrapportage. In diagnostische toetsen tijdens het leerproces zal het strategisch handelen dan ook zeker aan de orde moeten komen. Op het moment dat de docent een niveau-advies moet formuleren (het determinatiemoment) kan hij zelfs een deel van de argumentatie baseren op het vermogen van de leerling te reflecteren op het eigen strategisch handelen.

Het is dus van belang dat docenten voortdurend alert zijn op het strategisch handelen van de leerlingen. Als een voorwerp van blijvende zorg, van voortdurend overleg, zo dient men het strategisch handelen van leerlingen te benaderen.

Zo belangrijk en toch niet expliciet bevraagd in de eindtoets? De leerlingen worden geacht strategieën te kiezen en toe te passen. De *resultaten* daarvan worden getoetst bij de eindtoets. Maar de reflectie op de strategie wordt geplaatst binnen het leerproces, waardoor de reflectie uitdrukkelijk wordt gekenschetst als onderwerp van gesprek tussen docent en leerling. Het gaat daarbij niet om verbalismen, maar om kennis en inzicht die niet noodzakelijk eenduidig geformuleerd hoeven te worden. Alleen tegen die achtergrond is begrijpelijk dat strate-

gisch handelen niet expliciet als doel in de eindtoets is opgenomen.

### Organisatorische problemen

Sommige leraren zeggen: 'Zoveel verschillende onderdelen, dat kost teveel tijd'.

Of: 'In een thematoets moet je de verschillende onderdelen wel vlak na elkaar geven, anders moet iedereen zich toch nog steeds opnieuw in het onderwerp verdiepen. Dat levert organisatorische problemen binnen de school op'.

In het Nederlandse onderwijs besteden we vrij veel tijd aan toetsing. Elke school heeft zijn eigen traditie op dit gebied. Sommige scholen kennen drie proefwerkweken per jaar. Daarbinnen kan een thematoets waarschijnlijk gemakkelijk een plaats krijgen. Andere scholen beoordelen hun leerlingen gedeeltelijk op grond van het in de les gemaakte werk en maar voor een klein deel op grond van toetsresultaten. Ook binnen een dergelijk programma kan met enige creativiteit wel een mogelijkheid worden gevonden om de eindtoets zo organisch mogelijk in te passen. De onderdelen schrijven en discussie hoeven bijvoorbeeld niet voor alle klassen op hetzelfde tijdstip te worden afgenomen. Spreiding van de onderdelen over één of twee weken is mogelijk. Deze thematoets Nederlands dwingt niet tot 'examen-organisatie', de toets kan worden ingepast in verschillende tradities.

De hoeveelheid tijd die geïnvesteerd moet worden (ongeveer 8 uur), hangt samen met de breedte van de eindtoets. Onder het kopje 'domeninen' leggen we uit waarom wij voorstanders zijn van zo'n breed samengestelde toets. Als u met ons van mening bent dat een brede toets te prefereren valt boven een smalle, zoals een traditioneel eindexamen, dan zult u de hiermee samenhangende tijdsinvestering moeten accepteren.

Sommige docenten zien als probleem dat leerlingen van verschillende scholen elkaar kunnen inlichten over de inhoud van de eindtoets. Het is echter de bedoeling dat we in de basisvorming vooral onderwijs geven in vaardigheden. Ook de eindtoets is dus vooral gericht op het beoordelen van de beheersing van vaardigheden. Daarbij is het nauwelijks van belang of leerlingen vrienden op een andere

school vertellen wat ze voor toets hebben gehad. 'We moesten een brief schrijven'. Om zo'n opdracht tot een goed einde te kunnen brengen, moeten leerlingen een aantal vaardigheden beheersen en conventies kunnen toepassen die weinig 'fraudegevoelig' zijn. Dit in tegenstelling tot een toets waarin vooral feitelijke kennis wordt gevraagd. Voor een kennis-toets van moeilijke woorden bijvoorbeeld, hoeven leerlingen met voorkennis van wat er gevraagd wordt, het grootste gedeelte niet te leren. Als ze weten dat ze een brief moeten schrijven, moeten ze daarbinnen misschien nog wel een verslag verwerken, zodat de mededeling 'een brief schrijven' onvoldoende houvast biedt om een voldoende resultaat te bereiken.

Het tijdstip waarop de toetsen worden afgenomen is afhankelijk van de organisatie en tradities binnen de school. Wel zal er gezocht moeten worden naar vier of vijf toetsmomenten binnen één of twee weken. Maar omdat het per klas geregeld kan worden, zullen de organisatorische problemen tot een minimum beperkt kunnen blijven.

### Differentiatie

De kerndoelen gelden voor alle niveaus. En nu komt er ook voor iedereen dezelfde toets. Vooral docenten die werken met leerlingen die heel goed leren of juist heel zwak zijn, betwifelen de haalbaarheid en zin van dezelfde toetsen voor iedereen. Ze vergeten daarbij dat je vaardigheden op verschillende niveaus kunt beheersen. De opdracht een brief te schrijven met behulp van verschillende gegevens kan op verschillende manieren worden uitgewerkt. In de verwerking van de opdracht verraden de leerlingen hun niveau. Ze laten essentiële gegevens weg of voegen juist zeer effectieve zinnen toe: dat bepaalt het niveau van hun uitwerking.

Als de toetsen vooral gericht zijn op vaardigheden, kunnen alle leerlingen dezelfde toetsen maken zonder dat ook alle uitwerkingen hetzelfde worden. De beheersingsgraad van de vaardigheden bepaalt het niveau van de uitwerking van de opdracht. In de docentenhandleiding wordt aangegeven hoe de toetsen moeten worden beoordeeld. Bij de schrijftoets bijvoorbeeld worden beoordelingsschalen ge-

geven voor inhoud, structuur en verzorging. Iedere schaal heeft vijf punten.

Theoretisch gezien kan er op verschillende aspecten van de eindtoets worden gedifferentieerd. Er kunnen andere teksten aan verschillende leerlinggroepen worden voorgelegd, andere vragen gesteld, de tijdsduur kan worden gevarieerd, de mogelijkheid kan worden geschapen om hulpmiddelen te gebruiken en de normering of de waardering van de behaalde scores kan verschillend worden toegepast. De makers van de toetsen hebben echter gekozen voor eenzelfde toets voor zowel zwakke als hoogbegaafde leerlingen. Voorlopig lijken alle beslissingen op het gebied van differentiatie in toetsen meer vragen en problemen op te roepen dan op te lossen. Hier valt klaarblijkelijk nog heel wat werk te verrichten.

We kunnen op dit terrein, vooruitlopend op de ontwikkelingen, wel enkele kanttekeningen plaatsen. Bijvoorbeeld bij de leestoetsen. Voorlopig is het zo dat alle leerlingen dezelfde tekst en dezelfde vragen krijgen voorgelegd. Zwakke lezers krijgen grote lappen tekst onder ogen en schrikken daarvoor terug, zeggen hun docenten. In het leesonderwijs van vroeger zou deze uitspraak zeker waar zijn. Maar goede en zwakke leerlingen die weten dat er verschillende leesdoelen bestaan en dat ze afhankelijk van hun doel een leesstrategie kunnen kiezen, bekijken zo'n tekst in grote lijnen en geven op hun manier zo goed mogelijk antwoord op de gestelde vragen. Goede lezers zullen de tekst bovendien veel gedetailleerder kunnen begrijpen en er dus veel meer gegevens uit kunnen afleiden.

Zowel zwakke als goede lezers zullen met allerlei soorten teksten om moeten leren gaan. En dus kan eenzelfde tekst gebruikt worden bij de eindtoets, zowel voor zwakke als voor goede lezers. Ze krijgen een paar jaar later toch ook allemaal hetzelfde huurcontract onder ogen?

Maar de docenten van zwakke lezers houden vol dat het schrikeffect van lange lappen tekst zo groot is, dat er nauwelijks sprake kan zijn van het toetsen van leesvaardigheid. Ook docenten van hoogbegaafde leerlingen zijn gekant tegen de 'tekst-voor-iedereen'. Zeer moeilijke, indringende vragen kun je nu eenmaal niet stellen bij een tekst die nogal oppervlakkig blijft. Het zou goed zijn als de toetsma-

kers van het CITO hun tekstkeuze in het openbaar zouden beargumenteren, waardoor misschien heel wat onrust onder docenten kan worden vermeden.

Ook de differentiatie in vragen-bij-de-tekst levert voorlopig vooral problemen op. Een paar mogelijkheden om met vragen te differentieren: er zouden verschillende vragen kunnen worden gesteld voor verschillende groepen leerlingen. Of het CITO zou kunnen aangeven dat sommige vragen geschrapt kunnen worden voor een bepaald soort leerling. Het lijkt echter waarschijnlijk dat een dergelijke variatie in vragen ook meer problemen zal oproepen dan oplossen. Welke leerlingen moeten deze vragen wel maken? Welke niet? Waar liggen de grenzen tussen deze groepen leerlingen? En tenslotte: moeten niet alle leerlingen de vragen van een werknemersverklaring of belastingformulier kunnen begrijpen?

Kortom: op het gebied van differentiatie wachten we met spanning op mededelingen en publicaties van het CITO af.

## Domeinen

In de beschrijving van de kerndoelen is het vak Nederlands opgesplitst in drie domeinen: taalvaardigheden (spreken, luisteren, kijken/luisteren, lezen en schrijven), kennis van taal en taalverschijnselen en informatievervaardigheden. Traditioneel worden van het vak Nederlands in eindexamens vooral de subdomeinen schrijven en lezen getoetst.

Een voordeel van de uitbreiding van het aantal subdomeinen in de eindtoets van de basisvorming (naast lezen en schrijven ook kijken/luisteren en discussie) is de verplichting voor scholen om ook deze vakonderdelen serieus te nemen. Daarmee komt ook meer nadruk te liggen op het communicatieve karakter van het taalonderwijs. Hoe moeilijk het bijvoorbeeld ook is om discussiëren correct te beoordelen, nu het in de eindtoets voorkomt, kan niemand de discussieles uit het vak Nederlands weren. Over de didactiek van dit onderdeel zal nog het nodige moeten worden gezegd, maar dat 'de discussie' een serieus onderdeel van het vak Nederlands is, staat nu buiten kijf.

Hetzelfde geldt voor het onderdeel kijken/luisteren. Bovendien sluit de toets met

televisie-luisteren goed aan bij de leefwereld van de leerlingen. De T van toepassing, die door het PMB als eerste letter van TVS zo benadrukt wordt, is in dit onderdeel vanzelfsprekend aanwezig.

Kennis over taal en taalverschijnselen wordt in de kerndoelen als apart domein genoemd. Deze kennis betreft uiteenlopende zaken als communicatiemediën, dialecten, taalontwikkeling, verschillende tekstsoorten en schrijfconventies. Voor een deel zal de toepassing van kennis op dit gebied tot uiting komen in de lees-, schrijf- en spreektoetsen. Maar onderwerpen als dialecten, de rol van de media en fictie dreigen in de verwaarlozing ten onder te gaan. Het onderwijs over dialecten en de rol van de media omvat tot nu toe voornamelijk feitelijke kennis, zodat het begrijpelijk is dat ze voorlopig in een vaardigheidentoets niet aan bod komen. Het lijkt ons echter interessant te vernemen in hoeverre de vaardigheidsaspecten die een rol spelen in communicatieve onderwerpen als dialecten en media, in een eindtoets verwerkt zouden kunnen worden.

## Fictie

Met het onderwerp fictie is nog iets anders aan de hand. Onderdelen van fictie worden ook in het domein Lezen genoemd. Hierdoor en door de traditionele plaats die literatuuronderwijs inneemt in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs, wordt aan fictieonderwijs in bij- en nascholing een speciale status toegekend. Veel docenten gebruiken fictie als onderwerpenbron voor spreek- luister- en schrijfonderwijs. Daarnaast wordt op veel scholen kennis over allerlei literaire begrippen aangebracht aan de hand van jeugdliteraire werken.

Het heeft onze bevreemding gewekt dat een zo veelvoorkomend en gewaardeerd onderdeel van de lessen Nederlands niet in de afsluitende toets van de basisvorming voorkomt. Theoretisch lijkt het heel wel mogelijk om een fictionele tekst te gebruiken als tekst voor de leestoets. Maar zolang de leestoets nog als titel draagt: het lezen van zakelijke teksten, zal fictie in de eindtoets waarschijnlijk niet voorkomen, waarmee fictie naar het rijk van de luchtkastelen verwezen is.

Onbegrijpelijk, zeker nu met de introductie

van het begrip fictie expliciete verbanden zijn gelegd met terreinen als film, theater en tv-series, waardoor jeugdliteratuur minder geïsoleerd en dichterbij de leefwereld van grote groepen leerlingen is geraakt. Als de eindtoets de voornaamste onderdelen van het vak Nederlands zal moeten beslaan, zal fictie er in de toekomst zeker in moeten voorkomen.

## Computers

Het laatste domein van de kerndoelen, dat der informatievaardigheden, betreft naast het hantieren van vraaggesprekken, audio-visuele media en schriftelijke informatiebronnen, het omgaan met de computer. Een leerling moet gegevensbestanden en tekstverwerkingsprogramma's kunnen gebruiken.

Voorlopig is men op de scholen nog niet toe aan het systematisch onderwijzen van computergebruik binnen het vak Nederlands. De faciliteiten zijn gebrekkig, de docenten moeten worden bijgeschoold en de didactiek staat nog in de kinderschoenen. Dit is typisch een gebied waarop nog veel moet worden ontwikkeld. Het lijkt ons daarom logisch dat computergebruik nog niet in de eindtoets is verwerkt.

Het hanteren van de andere informatiebronnen (vraaggesprekken, media en schriftelijke bronnen) zou in een vaardigheidentoets uitstekend tot zijn recht kunnen komen. Juist in een thematoets zou de vaardigheid informatie te selecteren, verbanden te leggen en informatie te bewerken aan de orde kunnen komen. Kijken/luisteren naar een tv-documentaire is daarvan een te klein onderdeel, dat ook nog te beperkt is, namelijk alleen receptief. Het spreekt tot onze verbeelding en het zal vast motiverend werken als leerlingen zelfs in de eindtoets informatie terzijde mogen leggen en hele teksten niet hoeven te lezen. Dat zou een toets zijn (op basis van genoten onderwijs) met een hoog werkelijkheidsgehalte. Dat vereist bewuste keuzes van de leerlingen, strategisch handelen dus. Wij zouden het toejuichen als de toetsmakers er bewust voor zouden kiezen te onderzoeken wat de mogelijkheden op dit gebied zijn.

Voor het hele domein van informatievaardigheden zouden we dus graag een belangrijke plaats ingeruimd willen zien in toekomstige eindtoetsen.

## Samenvatting

Tot slot zullen we de voornaamste conclusies uit de voorgaande hoofdstukjes nog eens samenvatten.

Allereerst gaat onze waardering uit naar het thematische karakter van de eindtoets. Ook de mate waarin de toets is gericht op vaardigheden waarbij kennis onmiddellijk moet worden toegepast, stemt ons tot tevredenheid. Dat daarbij ook toetsen ontwikkeld zijn voor kijken/luisteren en discussie juichen we toe.

De voordelen van de brede toetsing lijken ons groter dan de nadelen van de grote tijdsinvestering. Doordat er vooral vaardigheden worden getoetst, hoeven er geen onoplosbare problemen te ontstaan vanwege bijvoorbeeld 'examensituaties'.

Een aantal onderwerpen komt tot onze spijt niet in de eindtoets voor. In de meeste gevallen beseffen we dat er eerst onderzoek moet worden verricht of zelfs dat de didactiek van het betreffende onderdeel nog verder moet worden ontwikkeld. Alleen bij het onderdeel fictie betreuren wij de omissie en hopen op snelle verbetering.

Dat strategisch handelen bij de taalvaardigheden niet aan bod komt in de eindtoets, vinden we begrijpelijk mits de reflectie erop in diagnostische toetssituaties een belangrijke plaats krijgt op de scholen.

Voorbeeldtoetsen op dit gebied achten wij daarvoor onmisbaar. Het lijkt ons de moeite waard te zoeken naar toetsvormen waarin strategisch handelen in combinatie met de informatievaardigheden kan worden beoordeeld in een eindtoets. Ook het gebruik van de computer bij het verwerven en verwerken van informatie (databestanden en tekstverwerking) zal in de toekomst een plaats moeten krijgen.

Het lijkt ons ook wenselijk dat verschillende onderwerpen uit het domein Taal en Taalverschijnselen in de toekomst in de eindtoets zullen voorkomen. Te denken valt daarbij aan dialecten en de rol van de media.

Tenslotte zouden we graag zien dat de keuzes die bij het ontwerpen van de toetsen gemaakt zijn, met name die op het gebied van mogelijke differentiatie, worden toegelicht door de toetsmakers. Daarmee zou veel onrust, die terug te voeren is op normering en cesuur en

onduidelijkheden daarover, kunnen worden vermeden.

Al met al beschouwen wij de thematoets *Gezonde Voeding* als een goede aanzet voor een eindtoets, waarbij we hopen dat verdere ontwikkeling ook na het verschijnen van deze voorbeeldtoets onvervaard ter hand is genomen.