

DE PROEF OP DE PROEF

Kritische studie van proefwerkvragen Nederlands

TER ORIENTATIE

In 1982 behaalde Walter Buijs, leraar Nederlands te Mechelen, aan de K.U. Leuven het speciaal diploma in de didactiek met een uitvoerige kritische studie over de proefwerkvragen voor Nederlands (zie bibliografie). Zijn conclusies waren bijzonder teneerdrukkend. Om te beletten dat dit belangrijke werkstuk zou verdwijnen in de academische archieven en enkel nog maar een schimmig leven zou gaan leiden als Buijs 1982 in nieuwe proefschriften, vroegen wij hem om een artikel over zijn bevindingen.

Hij geeft ons hier :

1. zijn onderzoeksmateriaal : de richtlijnen en de (authentieke) proefwerkvragen die hij door 15 competente proefpersonen liet beantwoorden.
2. de criteria waarmee hij deze vragen dan onderzocht heeft.
3. een kritische analyse van deze vragen.
4. enkele voorzichtige suggesties voor de leerkrachten.

Vergeten wij vooral niet : op basis van de antwoorden op deze vragen is beslist over blijven zitten of overgaan.

(de redactie)

Overzicht van de belangrijkste gegevens van een niet-gepubliceerd onderzoek aan de faculteit der Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, afdeling Onderwijskunde van de K.U.L.

Het onderzoeksmateriaal :

Bij het einde van elk semester (of trimester) moeten de leerkrachten van het (vrij) secundair onderwijs aan de schooldirectie een overzicht bezorgen van de behandelde leerstof evenals een exemplaar van de proefwerken waarop

de puntentoekenning is aangebracht. De schooldirectie stuurt deze documenten naar de diocesane vakinspectie, die ze controleert en uiteindelijk vernietigt. Door tussenkomst van de vakinspectie Nederlands konden wij beschikken over een pakket van ongeveer 700 proefwerken, opgesteld tijdens de schooljaren 1979-80 en 1980-81. Ze overspannen de leerstof van de twee semesters (drie trimesters) van de hogere cyclus van de humaniora (type II). Het waren proefwerken voor meisjes en jongens van de Latijnse, moderne en menswetenschappelijke afdelingen.

De 700 proefwerken werden opgedeeld in groepen op basis van het leerjaar, de afdeling, het semester en het geslacht van de leerlingen. Vervolgens hebben wij ze verknipt tot afzonderlijke vragen, op basis van de indeling van de leerkrachten. Het resultaat was een stapel van meer dan 4000 "vragen", die wij gecodeerd hebben volgens de hoger vermelde indeling. Rekening houdend met de proporties van de gevormde pakketten, werden op basis van willekeurige selectie 100 vragen voor verder onderzoek weerhouden. Deze vragen werden apart gebundeld met respect voor de originele indeling, spelling en woordschikking.

Twintig van deze vragen werden bovendien beantwoord door een groep van 15 proefpersonen (moedertaalleerkrachten van verschillende leeftijden en van verschillend niveau). Voor de VONK-lezers die het ook eens willen proberen, geven we hieronder eerst de richtlijnen waaraan de proefpersonen zich dienden te houden en pas dan de vragen.

RICHTLIJNEN

1. De twintig vragen moeten beantwoord worden in één tijdspanne van 120 minuten.
2. De vragen mogen vooraf niet ingekeken worden.
3. De proefpersonen moeten de vragen zo goed mogelijk proberen te beantwoorden. Daarbij mogen zij enkel steunen op eigen kennis en vaardigheden. In geen geval mogen hulpmiddelen (naslagwerken, grammatica, ..., etc.) geraadpleegd worden.
4. De proefpersonen moeten de vragen beantwoorden vanuit hun eigen "hedendaagse" situatie. Ze mogen zich NIET vereenzelvigen met scholieren.
5. De proefpersonen moeten de vragen schriftelijk beantwoorden op eigen papier. Antwoordbladen worden niet ter beschikking gesteld omdat de onderzoekers geen enkele suggestie willen geven m.b.t. de verwachte lengte van de antwoorden.
6. De onderzoekers twijfelen in geen geval aan de vakkundigheid van de proefpersonen. Het onderzoek heeft betrekking op de kwaliteit van de gestelde vragen. Het niet (correct) beantwoorden van een vraag zal door de onderzoekers per definitie nooit toegeschreven worden aan een gemis aan vakbekwaamheid.
7. De onderzoekers dringen erop aan dat de proefpersonen de gestelde vragen - en hun antwoorden erop - zouden commentariëren, zowel qua inhoud als qua vorm. Zij beschouwen de reacties van de proefpersonen als waardevol onderzoeksmateriaal en zullen ze in de conclusie van het onderzoek verwerken.

VRAGEN

VRAAG 1 :

Kan je eens in het kort toelichten wat het Nederlands taaleigen inhoudt en wie dit bepaalt ?

VRAAG 2 :

- A) Welke gevallen van betekeniswijziging vind je terug in volgende woorden ?
- B) Verklaar wat je verstaat onder dit geval van betekeniswijziging.
- C) Geef de oorspronkelijke betekenis van deze woorden.
 1. behangsel
 2. dreef
 3. geweer
 4. slecht

VRAGEN

VRAAG 3 :

Op 9 september werd het Verdrag tot instelling van de Nederlandse Taalunie ondertekend.

- Welke landen ondertekenden dit verdrag ?
- Wat bepaalt dit verdrag ?
- Vind je dit zelf positief of heb je bezwaren tegen zulke overeenkomsten ? Motiveer je antwoord.

VRAAG 4 :

Tot welke taalgroep behoren resp. 1e het Fries, 2e het Gotisch, 3e het Bretoens, 4e het Fins ?

VRAAG 5 :

Modaliteit :

- a) welke modaliteit vind je in deze zinnen ?
- b) welk middel wordt gebruikt om dit modaliteit uit te drukken ?
 - Ik ben er zeker van dat je weer gestolen hebt.
 - Het kan nog altijd beginnen sneeuwen !
 - Had ik maar meer tijd !
 - Goed nadenken !
 - Als ik het vooraf geweten had, zou ik het niet gedaan hebben.

VRAAG 6 :

Zoek de fouten in de volgende zinnen en verklaar waarom ze foutief zijn :

1. In het bos aangekomen, begon het te regenen.
2. Ze vertrokken op weg naar het eerstvolgende dorpje.
3. Van een verre bloedverwant heeft hij een fortuin geërfd en is nu gaan rentenieren.
4. De gemeenteraad was bereid de vereniging te willen steunen.
5. Hij heeft nu wel een mooie wagen, maar er ook lang voor moeten sparen.
6. Hij stak de sleutel in het slot en een sigaret aan.
7. Het waren voetpaden en werden ook door ruiters gebruikt.
8. De aanwezige bezoekers konden enkele goedkope boeken voor weinig geld krijgen.
9. Het heeft al enkele dagen geregend, daarom is het grasveld te nat.
10. Daar de Amerikanen nog met grote wagens rijden, kopen de Europeanen liever kleine auto's.

VRAGEN

VRAAG 7 :

Maak 1 zin met : pretentieloos / bekrompenheid / bogen op.
tanen / meewarig / verbloemen
fingere / recensent / gebelgd.

VRAAG 8 :

Geef a) de letterlijke, b) de figuurlijke betekenis van :

- a. iets aan de kaak stellen
- b. iemand de loef afsteken
- c. goed van stapel lopen
- d. dat is niet in de haak
- e. dat is schering en inslag

VRAAG 9 :

Vul het juiste woord of de juiste zegswijze/spreek in :

- 1. Het gebruik van kalmerende middelen kan leiden tot een toestand van waarin alle gevoel voor prikkels of hartstochten onmogelijk wordt.
- 2. "Ik betrouw het niet", fluisterde hij opgewonden ; "het is allemaal"
- 3. Diplomaten hebben die aan andere burgers niet toegekend worden.
- 4. Mien klopt nooit aan ; ze gewoon
- 5. De politie en sommige perslui praten nogal snel over elementen, zodra iemand een beetje revolutionair is.
- 6. O, help, ik heb weer geen geld ! Ik
- 7. Een moeilijk woord voor erfopvolging is
- 8. Hij heeft een bijzonder scherpe tong. Pas op dat hij je niet
- 9. Spreek nooit kwaad over bloedverwanten, want je deelt zelf in de schande.
- 10. Ken je een middeltje tegen vlooien ?

VRAAG 10 :

Schrijf in het meervoud.

- 1. café 2. hobby 3. menu 4. bureau

VRAAG 11 :

Wanneer kan men spreken van een objectieve onzedelijkheid van een kunst-object ?

VRAGEN

VRAAG 12 :

Welke oratorische stijlfiguren vindt U in volgende redeneringen ?

- a) De romantische dichter, later de symbolische dichter, voelde zich eenzaam, verstoten, uitgewezen.
- b) De wederzijdse bedreiging van de atoombom is de sterkste waarborg voor de vrede.

VRAAG 13 :

De cultus van Dionysos heeft de ontwikkeling van het Gr. toneel in de hand gewerkt. Verklaar ?

VRAAG 14 :

Hoe kunnen we de roman definiëren ? Het is een vrij recente literaire vorm. Wanneer kwam dit genre tot bloei in de Westeuropese literatuur ? Kan U een 5-tal auteurs vermelden uit de beginperiode met telkens één van hun werken ?

VRAAG 15 :

Het verhaal "Van den vos Reinaerde" is tevens een satire en een parodie. Waarom gaan deze twee genres hier samen ?

VRAAG 16 :

Bespreek kort de formele kenmerken van de renaissancistische dichtvorm bij uitstek.

VRAAG 17 :

Commentarieer de volgende uitspraken (probeer je mening te verdedigen aan de hand van degelijke argumenten) in ± 5 lijnen per uitspraak.

1. "t is nu soo verre ghekomen dat men sich sotterlijck inbeeldt of het kleedt den man kost maecken"
2. "Een nieuwe lente, een nieuw geluid ..." Ook in de mode ?
3. "Poëzie is op eigen eigenwijze gerangschikte woorden".

VRAAG 18 :

Hieronder vind je twee verschillende interpretaties van het "Egidiuslied". D.A.M. Binnendijk en D. Coster verschillen in mening van elkaar.

VRAGEN

Kun je met 1 van beide interpretaties akkoord gaan of zie jij het anders ?

Motiveer je antwoord met elementen uit het gedicht.

Bespreek de vorm van het gedicht.

- a) "De algemene indruk dien het lied achterlaat, is dat de grondtoon er niet zozeer een is van verdriet en verlangen, als wel eer een van afgunst en zelfs enigermate van verwijt". (D.A.M. Binnendijk).
- b) "Het (Egidiuslied) is verdronken in een vreemde zoetheid, het heeft de glimlach, die over sommige gebeeldhouwde Middeleeuwse gestalten zweeft, die stil terust liggen op hun tomben. Wat zich hier uitzingt, is de doodsdroefenis, een droefenis innerlijk reeds verzoend, innerlijk reeds vervuld, alsof na de rauwe afscheuring en het doffe gemis de ziel van den dode den levende vertroostend heeft aangeraakt met zijn onzichtbare straling. Dan spreekt de stem met een vreemde trilling, een vreemde blijdschap". (D. Coster).

VRAAG 19 :

Sprookje : die zeer bekende schenker van lauwe melk,
op zijn verlengde achterpoten het ter
aarde bestellen welhaast niet meer bij kan
benen, nietwaar dame Ping, radarbesnorde
dubbelgepuntmutste, mevrouwogige poezin ?

1. De kat wordt toegesproken als een Griekse godin. Verklaar.
2. Wat betekent : dubbelgepuntmutste ?
3. Verklaar : op zijn verlengde achterpoten.
4. Uit welke bundel komt dit gedicht ? Auteur ?
5. Waarom staat dit gedicht bij de sprookjes ?

VRAAG 20 :

Dit zijn enkele strofen van een tekst die we in de klas lazen.

"Och vischer, seidese, vischer,
Mijn vaders vischerkijn !
Woudt ghi een weinich vischen,
Tsoud u wel ghelonet sijn".

Hi smeeet sijn net int water,
De lootjes die ghinghen te gront,
Hoe haest was daer ghevischet
Sconincs sone van jaren was jonc.

Wat troc si van haer hande ?
Een vingerlinc root van gout :
"Houdt daer, mijns vaders vischer !
Daer isser den lone van jou".

VRAGEN

1. welke tekst is het ?
welke epische vorm ?
2. Dit gedicht heeft een heel bekend thema dat we later nog in heel wat verhalen, films ... terugvinden. Welk ?
3. Zet de tekst om in vlot modern Nederlands.
4. Alhoewel dit soort teksten het uitzicht hebben van een lied of gedicht, worden ze toch "episch" genoemd. Waarom ?
5. De strofen van deze tekst hebben een bepaalde naam. Welke ?

De 15 proefpersonen schreven meer dan 50 (getypte) bladzijden antwoorden bij elkaar, en daarenboven nog 4 (getypte) bladzijden kommentaar.

Samengevat komt de beschrijving van de antwoorden hierop neer :

1. Een aantal vragen werden door sommige proefpersonen niet opgelost (en dat gebeurde niet wegens tijdsgebrek).
2. Op geen enkele vraag werd door alle proefpersonen hetzelfde antwoord gegeven.
3. De lengte van de antwoorden op een/zelfde vraag verschilt nogal.
4. Er zit heel veel variatie in de "stijl" van de antwoorden
5. Op verscheidene vragen werden tegenstrijdige antwoorden gegeven.
6. Heel wat proefpersonen schreven dat de meeste vragen louter op het geheugen afgestemd zijn, en waren gestoord door het "schoolfunctionele" karakter ervan.

Wanneer je deze opgaven overloopt, ben je wellicht geneigd te veronderstellen dat wij bewust 20 eigenaardige vragen hebben uitgezocht. Toch is dit niet zo. Het gaat hier wel degelijk om een betrouwbare steekproef. Dat er wat schort aan deze vragen, is hopelijk voor iedereen duidelijk. Wat er allemaal fout zit, zal verderop blijken.

De criteria

Een belangrijk onderdeel van onze studie bestond erin criteria te formuleren waaraan de kwaliteit van proefwerkvragen getoetst kan worden. Bij het doornemen van de onderwijskundige literatuur ter zake werden ons al vlug twee zaken duidelijk :

1. De criteria die opgesteld zijn om toetsen of opgaven te beoordelen, zijn in eerste instantie gericht op de

controle van "gesloten" opgaven en dus niet rechtstreeks van toepassing op klassieke proefwerkvragen die duidelijk van het "open" type zijn. (1)

2. De normen waarmee men werkt om toetsen en toetsvragen te beoordelen werden daar niet specifiek voor ontwikkeld, maar komen oorspronkelijk uit de psychometrie.

In een eerste fase hebben wij gezocht naar de meest uitgebreide, de breedste lijst van criteria. We hebben die gevonden bij R.L. Ebel (1965). Hij geeft een lijst van 10 principes waarmee rekening gehouden moet worden bij het beoordelen van toetsen (blz. 284-306) : Relevance, Balance, Efficiency, Objectivity, Specificity, Difficulty, Discrimination, Reliability, Fairness, Speededness. (2)

In de bibliografie verwijzen we naar andere auteurs die criteria vermelden. Ze gaan allen terug op de lijst van Ebel, maar leggen uiteraard allen hun eigen nuances.

Het was onogelijk om de beschikbare proefwerkvragen rechtstreeks aan deze criteria te onderwerpen. Het zijn geen gesloten vragen en bovendien misten we essentiële informatie, nodig om bepaalde controles uit te voeren : we konden niet beschikken over de nagestreefde doelstellingen, en evenmin over de antwoorden van de leerlingen op de gestelde vragen.

In een tweede deel van onze studie hebben wij daarom geprobeerd om "bruikbare" criteria te ontwikkelen. Dat is gebeurd op twee manieren :

1. De meeste van de hogergenoemde basisprincipes zijn te ontbinden in een aantal (deel-) voorwaarden. Om aan een basiscriterium te beantwoorden moet een opgave of toets dus voldoen aan elk van die secundaire eisen. Uitgaande van deze groep voorwaarden van tweede orde, hebben we een lijstje kunnen opstellen met normen die toepasbaar zijn op het onderzoeksmateriaal.
2. Een aantal supplementaire criteria hebben wij kunnen opstellen door uit te gaan van een omschrijving van het verschijnsel "vraag" die gegeven wordt door Griffioen en Damsma (1978 blz. 121). Door de vraag te beschouwen als een "tekst", als een stuk "communicatie", hebben we "linguïstische" normen kunnen formuleren.

Het resultaat is de volgende lijst van 8 criteria. Uit de bespreking van de hoger vermelde opgaven zal duidelijk worden dat bepaalde criteria mekaar overlappen. Deze overlapping treedt echter niet altijd en niet systematisch op zodat wij geen enkel criterium mogen weglaten. Wel heeft deze beïnvloedingsfactor de bespreking en dus de volgorde van de criteria bepaald.

C1 In de opgave komt al of niet een indicator voor. (3)

C2 De opgave is grammaticaal al of niet in orde.

C3 De opgave is terecht of ten onrechte complex.

C4 In de opgave ontbreken terecht of ten onrechte bepaalde gegevens (context).

- C5 In de opgave wordt terecht of ten onrechte gevraagd naar reproductie.
 C6 De opgave is al of niet duidelijk geformuleerd.
 C7 Deskundigen zijn het al of niet eens over het correcte antwoord op een opgave.
 C8 In de opgave wordt al of niet relevante leerstof getoetst.

Beoordeling en bespreking van een aantal proefwerkvragen

100 geselecteerde proefwerkvragen werden aan deze criteria onderworpen (cfr. blz. 4) Het resultaat van die controle is weergegeven in een tabel. Horizontaal staan de criteria (C1, C2, ..., C8). Verticaal worden de nummers van de beoordeelde opgaven aangegeven (V1, V2, ...) In de matrix verschijnt een kruisje wanneer wij geoordeeld hebben dat een opgave NIET aan een criterium voldoet. Hieronder geven we het deel van matrix dat betrekking heeft op de 20 hoger vermelde vragen.

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8
V 1			x		x	x	x	x
V 2	x	x	x	x	x	x	x	x
V 3		x	x		x	x	x	x
V 4					x	x	x	x
V 5		x	x			x	x	x
V 6			x		x	x	x	x
V 7		x			x	x	x	x
V 8				x	x	x	x	x
V 9		x			x	x	x	x
V 10							x	x
V 11				x	x	x	x	x
V 12						x	x	x
V 13					x	x	x	x
V 14	x	x	x		x	x	x	x
V 15		x		x	x	x	x	x
V 16			x		x	x	x	x
V 17				x	x	x	x	x
V 18			x	x	x	x	x	x
V 19		x			x	x	x	x
V 20	x	x	x	x	x	x	x	x

We hebben ervaren dat het beoordelen van opgaven niet eenvoudig is. Er kunnen dan ook vragen rijzen over de redenen waarom wij een bepaalde opgave positief of negatief quoteren t.a.v. een of meer criteria. Toelichting over de motivatie van de beoordelingen is dan ook gewenst. Daarom zullen we de 8 criteria één na één overlopen en telkens aangeven waarom bepaalde opgaven niet voldoen. Daar we niet alle opgaven t.a.v. alle criteria kunnen analyseren, zullen we zoveel mogelijk naar gelijkaardige "gevallen" verwijzen.

C1 INDICATORISCHE AANDUIDINGEN :

Opgave vraag 2

Uit de matrix blijkt dat in vraag 2 verscheidene zaken fout lopen. We beperken ons hier tot de vaststelling dat het derde deel van de opgave het eerste deel kan helpen oplossen : wie niet weet wat onder "betekeniswijziging" verstaan moet worden, vindt een nuttige aanwijzing in "oorspronkelijke betekenis". Een leerling die niet al te goed meer weet waar het om gaat, krijgt hier een ongewild geheugensteuntje.

Opgave vraag 14

Ook hier loopt allerlei verkeerd. De zin "Het is een vrij recente literaire vorm" geeft een aanduiding over de definitie waarnaar gevraagd wordt. Dat deze aanwijzing overbodig is en zelfs verwarrend werkt, blijkt uit de antwoorden van de respondenten : een aantal onder hen hebben verondersteld dat de eerste vraag retorisch bedoeld was en hebben ze niet beantwoord.

Opgave vraag 20

In het eerste deel van deze opgave wordt gevraagd naar de epische vorm van het gedicht. Blijkbaar wordt hier de epische (deel-)groep bedoeld (m.n. de ballade). In het vierde deel wordt aangegeven dat het gaat om een tekst die "episch" is, maar het uitzicht heeft van een lied of gedicht. Deze uitleg kan voor bepaalde leerlingen informatie bevatten om in het eerste deel een juiste keuze te maken, wat zeker niet in de bedoeling van de leerkracht heeft gelegen.

C2 ONGRAMMATICALE VERSCHIJNSELEN :

Opgave vraag 15

Deze opgave is ongrammaticaal omdat er een fout in voorkomt op het niveau van de betekenis. Wie secuur leest, ontdekt dat hier gevraagd wordt "waarom" "Van den vos Reinaerde" zowel een satire als een parodie is, terwijl de leerkracht eigenlijk bewezen wil zien dat het verhaal zowel het ene als het andere is.

C3 COMPLEXITEIT :

Opgave vraag 1

Wanneer we beweren dat deze opgave vereenvoudigd moet worden, kan men ons van vitterij beschuldigen. Wanneer we de antwoorden van de respondenten bekijken, blijkt dat 2 van de 15 het tweede gedeelte niet hebben beantwoord. Ze hebben er blijkbaar overgekeken. Nochtans was het de eerste vraag en hebben we te maken met proefpersonen die zich ernstig van hun taak hebben gekwet. We menen dat de kans dat heel wat leerlingen een deel van de opgave vergeten te beantwoorden dan ook groot is, en dit moet voorkomen worden. Nu kan men opwerpen dat leerlingen toch ook moeten "leren opletten", "leren aandachtig lezen". Dat is zeker waar, maar de vraag is dan of dat ten koste mag gaan van de hier getoetste leerinhoud. Zie ook vraag 14. Een tweede reden waarom deze opgave niet aan C3 voldoet, ligt hierin dat het tweede deel niet kan beantwoord worden als het eerste deel niet opgelost is. M.a.w. de twee delen zijn afhankelijk van mekaar.

Opgave vraag 16

Deze opgave is een combinatie van twee leerstofonderdelen : "literatuurgeschiedenis" en "bespreking van teksten". Om die reden alleen al heeft het geen zin om twee opgaven in elkaar te werken. Bovendien is ook hier van afhankelijkheid sprake. Wie wel de formele kenmerken van het sonnet kent, maar niet (meer) weet dat dit "de renaissancistische dichtvorm bij uitstek is" wordt benadeeld.

C4 GEBREK AAN GEGEVENS (CONTEXT) :

Opgave vraag 18

Wanneer we de antwoorden overlopen, blijkt dat slechts 1 respondent er (gedeeltelijk) in geslaagd is om het tweede en derde deel van de opgave te beantwoorden. Deze respondent kon zich de tekst van het gedicht blijkbaar (gedeeltelijk) herinneren. Heel wat respondenten vermelden in hun commentaar bij de opgave dat het geen zin heeft om naar elementen uit een tekst te vragen wanneer die tekst niet gegeven is. Dergelijke opgave komt neer op "dom geheugenwerk". We menen dan ook dat in deze opgave ten onrechte de tekst van het Egidiuslied ontbreekt. Zie ook vraag 15 en vraag 20.

C5 REPRODUKTIE :

Wanneer in een opgave ten onrechte bepaalde gegevens ontbreken, betekent dit automatisch dat er (ten onrechte) beroep gedaan wordt op het geheugen van de leerlingen. M.a.w. een opgave die niet voldoet aan C4, voldoet evenmin aan C5. De volgende opgaven voldoen evenmin aan C5, maar om andere redenen dan wegens een inbreuk op C4.

Opgave vraag 3

Het is ten eerste te betwijfelen of de leerkracht met deze opgave wou toetsen of de leerlingen de actualiteit (m.n. het afsluiten van het Taalunieverdrag) volgen. Uit de antwoorden van de respondenten is zonder meer duidelijk dat slechts weinigen weten waar het werkelijk om gaat. De kans dat de leerkracht enkel vraagt wat hij/zij in de klas over het verdrag verteld heeft, is dus zeer groot. We menen echter dat er geen enkele reden is waarom leerlingen dit soort informatie zouden moeten memoriseren. Hoeven ze dan niets over taalpolitieke problemen te horen in de les Nederlands ? Natuurlijk wel, maar er zijn wel zinniger manieren om hen daarover te toetsen. Zie ook vraag 1 en vraag 4.

Opgave vraag 6

Opmerkelijk is dat in vraag 6 niet verwacht wordt dat de gegeven foutieve zinnen verbeterd worden. Misschien was dat wel de bedoeling van de leerkracht, maar het staat niet expliciet in de opgave. Slechts 2 van de 15 respondenten geven een verbetering. Het is de leerkracht dus vooral om de theorie te doen geweest : de uitleg waarom iets fout is. Het is echter onmogelijk dat leerlingen van het vierde jaar de verklaring zouden kunnen geven op basis van hun algemene taalkennis. Dit betekent dat het hier gaat om reproductie van in de les geziene leerstof (minstens de soorten fouten, waarschijnlijk zelfs de opgevraagde zinnen).

Opgave vraag 13

Een aantal respondenten kunnen vrij nauwkeurig, andere gedeeltelijk en sommige helemaal niet deze opgave beantwoorden. Daaruit moeten we besluiten dat het hier geenszins om essentiële feitenkennis gaat. We zijn er dan ook principieel tegen dat leerlingen over loutere literatuurstudie getoetst worden. Het leerplan (van type II) is daar trouwens erg formeel in : kennis van genres, stromingen, ... etc. is maar nodig voor zover ze ten dienste staat van een juist begrip en een betere appreciatie van literaire teksten. Opgaven als vraag 13 zijn dus irrelevant (ze trainen hoogstens het geheugen) en toetsen hoegenaamd niet of een leerling tot beter tekstbegrip komt. Dezelfde kritiek geldt voor vraag 14, maar dan m.b.t. literatuurgeschiedenis. Ook daaromtrent is het leerplan niet mis te verstaan.

Opgave vraag 19

De bespreking van de "tekst" wordt min of meer in goede banen geleid d.m.v. de gestelde vragen. Dat is positief want het verhoogt de duidelijkheid. Uit de antwoorden van de proefpersonen blijkt echter dat een aantal vragen niet te beantwoorden zijn zonder extra informatie over de tekst. Een van de respondenten wijst er dan ook terecht op dat het hier moet gaan om een in de klas behandelde tekst. Van de leerlingen wordt dus verwacht dat zij de vroeger gevonden (opgedrongen ?) bespreking reproduceren. Het gaat alweer om slaafse navolging. Tekstbegrip of, meer algemeen, leesvaardigheid wordt hier niet getoetst.

C6 ONDUIDELIJKE FORMULERINGEN :

Slechts 8 van de 100 beoordeelde opgaven voldoen aan het duidelijkheidscriterium. Dit bewijst dat wij ons erg streng opstellen t.a.v. de formulering van de opgave. We menen nochtans dat deze strengheid verantwoord is. Een brede waaier van antwoorden op een opgave levert onoverkomelijke problemen op bij de quoterings. Daarenboven gaan we ervan uit dat een opgave voor iedereen duidelijk moet zijn, en niet alleen voor de leerlingen die de geplogenheden van hun leerkracht kennen. Wij vinden dat dit "klassikale circuit" absoluut doorbroken moet worden. Zeer dikwijls is het gebrek aan duidelijkheid te wijten aan het werkwoord dat de leerkracht gebruikt om de taak aan te duiden die de leerlingen moeten uitvoeren. Werkwoorden met verschillende connotaties moeten in opgaven vermeden worden. Dat vage formuleringen, en meer bepaald dubbelzinnige vraagwerkwoorden, problemen opleveren bij de quoterings werd aangetoond in een onderzoek van G. De Corte (1981).

Ter illustratie geven we hier een lijst van "te mijden werkwoorden". Achter elk werkwoord staat de frequentie vermeld (op een totaal van 100 gecontroleerde opgaven) : "verklaren" (15), "uitleggen" (9), "verklaren" (8), "commentariëren" (5), "aantonen" (4), "vergelijken" (2), "karakteriseren" (1), "een overzicht geven" (1), "toelichten" (1), "schetsen" (1), "omschrijven" (1), "beschrijven" (1). 49 van de 100 opgaven bevatten een "onnauwkeurig" werkwoord. Dit betekent geenszins dat de andere opgaven volkomen duidelijk zijn. Heel wat opgaven bestaan uit "vraagwoordvragen" ("wanneer", "wie", "waarom", "welke", ...) en blijven vaag omdat helemaal niet aangegeven wordt hoe lang het antwoord moet (mag) zijn. Dit geldt voor alle opgaven die in de matrix onder C6 als onaanvaardbaar aangekruist zijn.

C7 INCORRECTHEID VAN HET ANTWOORD :

Wanneer een opgave onvoldoende duidelijk geformuleerd is (m.a.w. niet voldoet aan C6) zijn uiteenlopende antwoorden mogelijk. Deskundigen kunnen dan van mening verschillen over wat als correct aanvaard kan worden en wat niet. Er treedt dus overlapping op van C6 en C7, wat meteen het zeer grote aantal negatieve quoterings voor C7 in de matrix kan verklaren. Het zou echter te simplistisch zijn om elke inbreuk op C7 te beschouwen als een gevolg van een onduidelijkheid in de opgave.

Opgave vraag 5

Modaliteit is een taalverschijnsel dat niet volledig aan grammaticale regels onderworpen is. Intonatie, context en "gesprekssituatie" bepalen samen met grammaticale middelen de modaliteit van een zin. Het eerste gedeelte van de opgave is daarom moeilijk te beantwoorden. Het valt te vrezen dat deskundigen niet tot consensus zullen komen over de modaliteit van (o.a.) zin 1 en zin 5. In de eerste zin ("Ik ben er zeker van dat je weer gestolen hebt") kan "zekerheid" als modaliteit verdedigd worden, maar men kan zich ook subtieler opstellen en zeggen dat de hoofdzin "zekerheid" uitdrukt en de bijzin "subjectieve zekerheid" van de spreker. In de vijfde zin ("Als ik het vooraf geweten had, zou ik het niet gedaan hebben.") is het probleem nog groter. De respondenten geven als modaliteit : "irrealis" (2x), "zekerheid" (1x), "mogelijkheid" (1x), "voorwaarde" (3x), "hypothese" (1x) en "if clause" (1x). Terecht merkt één van hen op : "(5) lijkt me een strikvraag !" Ook in het tweede gedeelte van deze opgave wordt C7 met de voeten getreden. Er wordt namelijk gevraagd naar "het" middel waarmee de modaliteit uitgedrukt wordt. Wie met het verschijnsel bekend is, weet dat in een zin verscheidene middelen samen kunnen voorkomen. Dat is (o.a.) duidelijk in de tweede zin, waar het hulpwerkwoord, de woordvolgorde en het uitroepteken (de intonatie) samen de modaliteit bepalen. Zie ook vraag 2, vraag 6 en vraag 10.

Opgave vraag 9

Onze kritiek heeft hier betrekking op de strikte formulering "Vul 'het' juiste woord ... in". De antwoorden van de respondenten tonen aan dat "het" correcte antwoord op deze opgave niet bestaat, en dat deskundigen de moeilijke taak hebben om af te grenzen wat aanvaardbaar is en wat niet. Zonder een ruime context is dit vrijwel onmogelijk. Een van de respondenten merkt (o.i. terecht) op dat het hier vermoedelijk om geheugenwerk gaat. De leerlingen moeten de vroeger geleerde woorden of wendingen reproduceren. Dit sterkt het vermoeden dat de leerkracht afwijkende oplossingen - ten onrechte - niet als correct zal aanvaarden. Dergelijke betwisting over wat werkelijk correct is en wat niet is mogelijk bij de meeste opgaven over woordenschat en taalzuivering. Zie ook vraag 7.

Opgave vraag 11 en opgave vraag 17

Op beide opgaven is een oneindige variatie aan antwoorden mogelijk. De antwoorden van de respondenten verschillen sterk van elkaar en verscheidene proefpersonen merken op dat een objectieve beoordeling onmogelijk is. Het gaat hier om z.g. "projective tests" (4). Bovendien vragen we ons af of het hier nog om moedertaalleerstof gaat.

C8 IRRELEVANTE LEERSTOF :

Slechts 4 opgaven van de 100 voldoen aan de relevantie-eis. Dat lijkt bijzonder weinig, maar wanneer we ervan uitgaan dat opgaven die ten onrechte reproductie eisen, irrelevante doelstellingen toetsen, is dit niet zo verwonderlijk. Er treedt ook hier weer in grote mate overlapping van criteria op. Dat wij de doelstellingen-relevantie toch als onafhankelijke voorwaarde behandeld hebben, heeft vooral te maken met onze vrees beschuldigd te worden van utilitarisme m.b.t. het moedertaalonderwijs.

We willen hier dan ook sterk beklemtonen dat wij in de meeste gevallen de leerstof op zichzelf wel belangrijk vinden en dus ook relevant, en dat onze kritiek in eerste instantie gericht is op de manier waarop leerinhouden in het secundair onderwijs aan bod komen, en dan vooral op de eenzijdigheid (m.n. de reproductie-gerichtheid) van de opgaven in de proefwerken. We klagen dus de irrelevantie aan van de getoetste doelstellingen en niet van de onderscheiden leerpakketten. Om deze stelling kracht bij te zetten hebben wij in onze studie de voornaamste vakonderdelen overlopen en telkens aangegeven waarom de opgaven irrelevant zijn. Bovendien hebben wij alternatieven voorgesteld. Het is binnen het bestek van dit artikel onmogelijk om hier verder op in te gaan, maar we menen te mogen veronderstellen dat de meeste VONK-lezers bekend zijn met de nieuwe wegen die in de moedertaal-didactiek voorgesteld worden.

Toch willen we de aandacht vestigen op één manier om de kwaliteit van opgaven te verhogen. Heel wat problemen bij de quotering kunnen vermeden worden indien gesloten vraagvormen de voorkeur zouden krijgen op open opgaven. Reeds ten overvloede werden de voordelen van geprecodeerde vragen m.b.t. de duidelijkheid aangetoond. (cfr. R.L. Ebel, 1965, A.D. De Groot, 1966, A.D. De Groot, R.F. Van Naerssen e.a., 1969, G. De Landsheere, 1974, ... e.a.).

Het probleem van de keuze tussen open en gesloten opgaven heeft vooral te maken met de overtuiging van de (meeste) leerkrachten (en ook wel directie- en inspectieleden) dat meerkeuzevragen ongeschikt zijn om (op grote schaal) in de proefwerken van het secundair onderwijs gebruikt te worden. Wij menen dat deze houding ongerechtvaardigd is.

Zij lijkt ons te steunen op een overdreven geloof in de traditie, op een negeren van de kritiek en op een grote onbekendheid met de verschillende soorten vragen en hun mogelijkheden. Vooral het laatste argument is van groot belang. Onbekend maakt onbemind. Dat er naast meerkeuzevragen nog een heel gamma van andere types gesloten vragen bestaat (5), schijnen slechts weinigen te weten. Ook wordt dikwijls het argument gehanteerd dat meerkeuzevragen enkel geschikt zijn om reproductieve kennis te toetsen, en dat in moedertaalproefwerken nog wel wat anders dan geheugen aan de orde is. Met het laatste gaan we zeker akkoord. Ironisch genoeg blijkt uit ons onderzoek overduidelijk dat de (open) opgaven massaal op reproductie gericht zijn (84 op 100). Daartegenover staat dat met (goed opgestelde) gesloten opgaven wel degelijk hogere denkniveaus getoetst kunnen worden.

Eén blik op de tabel volstaat om te besluiten dat de gestelde proefwerkvragen helemaal niet voldoen aan de criteria. Deze vaststelling ligt in de lijn van wat de meeste mensen die met moedertaalproefwerken te maken hebben, erover denken. Het belang van dit onderzoek ligt niet zozeer in de (toch al verwachte) conclusies, als wel in de gevolgde methode. Al te dikwijls wordt kritiek op de onderwijspraktijk van de hand gewezen omdat de critici als niet terzake bevoegd beschouwd worden.

Deze studie is gebaseerd op "onverdacht" materiaal, i.e. op gegevens waarvan niemand kon vermoeden dat ze aan meer dan de routine-controle onderworpen zouden worden. De authenticiteit van het onderzoeksmateriaal is onweerlegbaar. De overtuigingskracht wordt er des te groter door.

Praktische wenken

Hoe moet je nu te werk gaan om "betere" proefwerken op te stellen? Voor alles moet je ervan overtuigd raken dat de vakdoelstellingen de kern van de zaak zijn. Je kan eeuwig blijven sleutelen aan opgaven, maar zolang hetgeen je wil toetsen irrelevant is, blijft het allemaal verspilde energie en een maat voor niets. Daarom stellen wij de volgende praktische werkwijze voor (6) :

1. De operatie moet aanvangen lang voor het begin van het schooljaar. Eigenlijk is het nu (dec. 83-jan. 84) het ideale moment om een en ander uit te werken voor het volgende schooljaar. De allereerste stap zou een grondige lezing van de moedertaalleerplannen moeten zijn.
2. Vervolgens stelt elke moedertaalleerkracht een "groot" proefwerk op. Dit moet opgaven bevatten die alle vakonderdelen toetsen en er moet een waardeverhouding op aangebracht worden (bv. een puntenverdeling op 100). Het kan best zijn dat een leerling een hele dag nodig

- zou hebben om de opgaven op te lossen, maar dat geeft niets. Het proefwerk moet zo opgesteld zijn dat je kan zeggen : "Een leerling die hierop 50 % (of 60, of 70) behaalt, mag van mij naar de volgende graad."
3. Al deze proefwerken worden door alle (vak)collega's kritisch doorgenomen. In een (allicht lange en woelige) vakvergadering moeten alle bedenkingen aan bod komen. Een mogelijke werkwijze kan erin bestaan de verschillende criteria die hier voorgesteld werden, systematisch te overlopen, maar liefst in omgekeerde volgorde (dus eerst de relevantie-eis). Het uiteindelijke resultaat zou een uitgebreid pakket van opgaven moeten zijn die tegemoetkomen aan alle criteria en aan de opvattingen van de collega's.
 4. Wanneer deze opgavenlijst inderdaad het kennen en kunnen van de leerlingen aan het einde van de graad weerspiegelt, kan vrij makkelijk een opsplitsing per jaar en per semester of trimester afgesproken worden. Pas daarna weet je wat je in je lessen zal gaan doen en hoe je dat zal moeten doen.

Walter BUIJS, Van Hoeystraat 42, 2800 Mechelen

NOTEN

- (1) "open vraag" of "opstelvraag" : de leerling moet zelf het antwoord op de vraag formuleren in één of meer zinnen. (cfr. "essay test question", R.L. Ebel, 1965 blz. 84-123) "gesloten vraag" of "gepreco-deerde vraag" : de leerling moet kiezen tussen een aantal mogelijke gegeven antwoorden. (cfr. A.D. De Groot, R.F. Van Naerssen e.a., 1969 blz. 5 en G. De Corte, 1977 blz. 146.
- (2) Sommige van deze principes slaan op afzonderlijke opgaven, andere op de hele toets, en nog andere op zowel de opgaven als de hele toets.
- (3) "Onder een "indicator" verstaan we in dit verband een onbedoelde aanwijzing in het item, die maakt dat iemand zonder kennis van de stof, maar met zijn gezond verstand en met wat algemene ontwikkeling, het item kan oplossen. (In de Angelsaksische literatuur spreekt men van "clues" en "specific determiners.")" (A.D. De Groot, R.F. Van Naerssen e.a., 1969 blz. 76).
- (4) "projective test" : test waarbij men de vrije expressie van de leerling wil stimuleren ; er worden zo weinig mogelijk restricties opgelegd door de examiner. Ebel is er een tegenstander van, omdat leerlingen niet beoordeeld kunnen worden op basis van dit soort

vragen of tests : "To a considerable degree, freedom is the enemy of precision in measurement ..." (R.L. Ebel, 1965 blz. 458 en blz. 114).

(5) A.G. Wesman geeft 18 verschillende soorten gesloten vragen (1971).

(6) Het gaat hier om een eenmalige inspanning, waarop de vakgroep kan blijven steunen.

BIBLIOGRAFIE

Buijs, W., De proef op de proef. Kritische studie van proefwerkvragen Nederlands, Niet gepubliceerde scriptie, Afdeling didactiek en psychopedagogiek, Faculteit der Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, K.U. Leuven, 1982.

Corte, E. De, Didactische evaluatie van het onderwijs. (Studia paedagogica.) Leuven, Universitaire Pers Leuven, 1973, 118 pp.

Corte, G. De, Je kan ook zo studeren. Brugge, Orion, 1977, 176 pp.

Corte, G. De, Problematiek van de vraagwerkwoorden. (Niet gepubliceerd beknopt verslag van een steekproef.) 1981.

Ebel, R.L., Measuring educational achievement. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall, 1965, 481 pp.

Griffioen, J. & Damsma, H., Zeggenschap. Grondslagen en een uitwerking van een didactiek van het Nederlands in het voortgezet onderwijs. Groningen, Wolter-Noordhoff, 1978, XI - 486 pp.

Groot, A.D. De, Vijven en zessen. Cijfers in beslissingen : het selectieproces in ons onderwijs. Groningen, Wolters, 1966, X - 250 pp.

Groot, A.D. De, Van Naerssen, R.F. e.a., Studietoetsen : construeren, afnemen, analyseren. Den Haag, Mouton, 1969, XIV - 206 pp.

Landsheere, G. De, Evaluation continue et examens. Précis de docimologie. Brussel, Labor, 1974 (3), 286 pp.

Stephan, E., Schmidt, W. e.a., Messen und Beurteilen von Schülerleistungen. (Studienprogramm Erziehungswissenschaft, Band 4.) München, Urban & Schwarzenberg, 1978, 206 pp.

Wesman, A.G., Writing the test item. In : Thorndike, E.L. (Ed.), Educational Measurement. Washington, American Council on Education, 1971, 81 - 129.