



Docenthandleiding bij de oefensets nieuwe vraagtypen voor de centrale examens leesvaardigheid Nederlands havo en vwo

Jacqueline Evers-Vermeul (College voor Toetsen en Examens)
& Patrick Rooijackers (Cito)
Utrecht, 9 mei 2022

LEESWIJZER

Dit document biedt een toelichting op de opgavensets die ontwikkeld zijn om docenten en leerlingen vertrouwd te maken met nieuwe vraagtypen die de komende jaren hun weg zullen gaan vinden in de centrale examens (CE) leesvaardigheid Nederlands havo en vwo. In deze toelichting bespreken we de volgende thema's:

- A. *Waarom komen er nieuwe vraagtypen?*
- B. *Welke nieuwe vraagtypen zijn er ontwikkeld?*
- C. *Hoe kun je de oefensets gebruiken?*

A. WAAROM KOMEN ER NIEUWE VRAAGTYPEN?

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

Deze uitbreiding sluit aan bij het *Advies examen Nederlands* van Levende Talen Nederlands en de docentengroep verenigd in *Nederlands Nu!* (2018), dat onder meer aanstuurt op een bredere opvatting van:

- **wat gelezen moet worden**, met een grotere diversiteit aan teksten;
- **wat lezen is**, met onder andere oog voor 'authentiek lezen' binnen betekenisvolle contexten en voor het beoordelen van en reflecteren op de tekstinhoud.

Hier liggen allerlei wensen uit de onderwijspraktijk aan ten grondslag. In Nederland wordt al langer gevraagd om meer onderwijs over aspecten van digitale geletterdheid, zoals informatievaardigheden (Curriculum.nu, 2019; Demaret et al., 2021). Daarnaast leeft de wens om intertekstueel tekstbegrip (begrip over tekstgrenzen heen) en de daarbij benodigde kritische en evaluatieve leesvaardigheden meer in het Nederlandse (lees)onderwijs te verankeren (o.a. Gubbels, 2020; Kirschner, 2017; Rooijackers et al., 2021; SLO, 2021b). Specifiek voor de examens Nederlands havo en vwo klonk er de afgelopen jaren een krachtige roep om meer reflecterende, evaluatieve en interpreterende dimensies van tekstbegrip te bevragen (Nederlands Nu! & Sectiebestuur Nederlands Levende Talen, 2018).

Daarnaast blijft de inzet van tekstbegrip voor een schoolse taak, zoals bij een schrijfpopdracht of presentatie, in de leesparagrafen van leergangen Nederlands nogal eens buiten beschouwing (Rooijackers et al., 2021; SLO, 2021a), terwijl eerstejaars studenten in het hbo en op de universiteit vaak lijken te worstelen met dit soort opdrachten (Schuurs & Cornuijt, 2022). Deze functionele inbedding van tekstbegrip is onderwerp van gesprek bij de aanstaande curriculumherziening van het schoolvak (Curriculum.nu, 2019; Meesterschapsteam Nederlands, 2021; SLO, 2021b). Met de opbrengsten van dit project kan in deze opzichten een belangrijke slag worden gemaakt.

B. WELKE NIEUWE VRAAGTYPEN ZIJN ER ONTWIKKELD?

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

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

We lichten elk van deze vraagtypen kort toe.

1. Het combineren van bronnen

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

- 1 Er zijn vaker meer dan twee bronnen per thema geselecteerd.
- 2 Er is meer gespreid in type bronnen (niet alleen artikelen uit landelijke kranten, maar ook bijvoorbeeld een taaladviesdienstlemma, een sonnet en een satirische bijdrage).
- 3 Er is meer gespreid in de kwaliteit van bronnen (bv. niet alleen teksten uit kwaliteitsmedia, maar ook internetreacties op een artikel).
- 4 Er zijn elementen van multimodaliteit opgenomen (bv. infographics, cartoons en foto's of illustraties bij een artikel).

Bij afbeeldingen, illustraties, foto's, cartoons, infographics, tabellen, grafieken en dergelijke blijft het uitgangspunt dat het toetsen van tekstbegrip centraal staat. Het zal bij illustraties, cartoons en foto's dus niet gaan om de interpretatie van afbeeldingen op zich, zoals bij een vak als culturele en kunstzinnige vorming het geval is, maar om de vraag hoe de afbeelding zich verhoudt tot de inhoud van een tekst. Voor infographics, tabellen en grafieken geldt ditzelfde uitgangspunt: vraag zal steeds zijn hoe deze bronnen zich verhouden tot de inhoud van een tekst; bij de interpretatie van deze grafische bronnen hoeven leerlingen enkel over een rudimentaire gecijferdheid te beschikken en blijft de hoeveelheid te interpreteren gegevens beperkt.

2. Functionele bevraging van argumentatie

Als het gaat om 'wat lezen is', dan biedt het werken met scenario's (bv. een debatscenario) veel mogelijkheden om authentieke, betekenisvolle contexten te creëren; daarbinnen kan argumentatie op een functionele manier worden bevraagd. Tot nu toe werd leerlingen bij argumentatieopgaven vooral gevraagd om argumentatieschema's en drogredenen te benoemen of een argumentatie binnen een alinea te reconstrueren. In de nieuwe opgaven wordt vaker en op andere manieren gevraagd naar de mate waarin en de manier waarop (een onderdeel van) de gebruikte argumentatie bijdraagt aan de communicatieve doelen van de tekst. Bij een scenario waarin leerlingen zich moeten voorbereiden op het houden van een betoog, kan nu bijvoorbeeld worden gevraagd om argumenten te verzamelen uit meerdere bronnen.

3. Figuurlijk taalgebruik en 4. Framing

Het analyseren en evalueren van de stilistisch-retorische dimensie van een tekst is een belangrijk onderdeel van tekstbegrip. Stijlmiddelen kunnen in persuasieve zakelijke teksten prominent figureren (vgl. Braet, 2007); vragen hierover kunnen aansluiten bij een pedagogisch-didactische visie op het schoolvak Nederlands waarin stijl een belangrijke rol in persoonsvorming speelt (Steenbakkers et al., 2021).

Met het bevragen van **figuurlijk taalgebruik** wordt de manipulatie van de lezer door een bepaalde woordkeuze verkend: welke sturing proberen auteurs aan hun onderwerpsbehandeling te geven door de

keuze voor een bepaalde beeldspraak, en in hoeverre is de gebruikte beeldspraak daarmee adequaat (of juist manipulatief)? Bij **framing**-opgaven richten we ons op het vermoedelijk beoogde effect van specifieke woorden of perspectieven op de lezer, en dus op de interpretatieve dimensies van tekstbegrip (vooral op het stilistisch-retorische vlak).

5. Synthesetaken en 6. Sorteertaken

Het gebruik van sorteer- en synthesetaken bij thematische verwante teksten biedt mogelijkheden om leerlingen deze tekstinhoud op een grondige, samenhangende manier te laten verwerken, zodat leerlingen diep begrip ervan kunnen laten zien. Beide typen vragen werden in eerdere CE's gesteld onder de noemer 'overkoepelende vragen bij tekst X en Y'. Bij **synthesetaken** gaat het om opgaven waarbij leerlingen inhoudelijke beweringen of inferenties uit thematisch verwante teksten zelf in een nieuw functioneel of inhoudelijk verband moeten brengen (synthetiseren). Hierbij moeten ze dus meerdere authentieke bronnen over hetzelfde onderwerp lezen en verwerken (Feddema & Hoek, 2018; Vandermeulen et al., 2020). Bij deze **synthesetaken** hoeven leerlingen (in tegenstelling tot bij **syntheseteksten**) vrij weinig te schrijven; het betreft immers een examen leesvaardigheid.

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

Een belangrijke meerwaarde van sorteer- en vooral synthesetaken is dat het bij uitstek taken zijn waarmee een bovenbouwleerling havo/vwo in schoolse, en later in studie- of werkomstandigheden wordt geconfronteerd. Voor werkstukken, presentaties en dergelijke moeten leerlingen (studenten, beroepsbeoefenaars) immers vaak intertekstueel verschillende tekstfragmenten en soorten documenten kunnen doorgronden. Bovendien zijn het taken die vaak een appel doen op een hoog niveau van tekstbegrip: van synthesetaken is bekend dat ze aanzetten tot diep lezen, omdat leerlingen de belangrijkste ideeën uit een tekst moeten selecteren, verbinden, analyseren en bewerken (Graham & Hebert, 2010).

7. Bruikbaarheid en betrouwbaarheid van teksten

Opgaven waarin leerlingen de bruikbaarheid en betrouwbaarheid van bronnen moeten beoordelen, vormen een waardevolle aanvulling in het kader van informatievaardigheden en het vergroten van digitale geletterdheid. In internationaal vergelijkende toetsen (PIRLS, ePIRLS, PISA) worden deze onderdelen al langer prominent meegenomen, en binnen de theorievorming rondom met name intertekstueel begrip (*multiple-document comprehension*) vormen ze een cruciale dimensie van het evalueren van en reflecteren op teksten (Britt & Rouet, 2012).

Bruikbaarheid als aspect van het beoordelen van teksten is in het *Referentiekader Nederlandse taal en rekenen* impliciet herkenbaar in het onderdeel 'evalueren': "Kan de informatie in een tekst beoordelen op waarde voor zichzelf en anderen" (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal, 2009, p.17). Betrouwbaarheid wordt in dit Referentiekader vooral uitgewerkt via het kenmerk van de taakuitvoering 'Opzoeken' (p.17).

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

Bij het beoordelen van de bruikbaarheid van bronnen ontbreekt vooralsnog een algemeen analyse-instrumentarium om objectief te beoordelen of informatie bruikbaar is. In de oefensets zijn daarom alleen opgaven meegenomen die vanuit een bepaald scenario gebruikscriteria postuleren en waarin

leerlingen moeten aangeven in hoeverre een bron aan deze criteria voldoet.

C. HOE KUN JE DE OEFENSETS GEBRUIKEN?

Het project heeft zes sets materialen opgeleverd (zie Tabel 1):¹

- drie oefensets met in totaal 26 opgaven voor havo;
- drie oefensets met in totaal 61 opgaven voor vwo, waarvan één set met 15 opgaven ook geschikt is voor havo.

Dit betreft géén volledige voorbeeldexamens met alle mogelijke oude en nieuwe vraagtypen, maar alleen opgavensets, ‘staalkaarten’ met vrijwel uitsluitend nieuwe vraagtypen.

Tabel 1. Thema's van de oefensets (met indicatie van vraagtypen die met name aan bod komen)

| Havo | Vwo |
|--|---|
| Set 1. <i>Adverteerders, Camera en Gele zones</i> (focus op functionele bevraging van argumentatie, sorteertaken, betrouw- en bruikbaarheid) | Set 1. <i>Voetbal en Wielrennen</i> (ook bruikbaar voor havo) (focus op figuurlijk taalgebruik, framing en sorteertaken) |
| Set 2. <i>Leesplezier</i> (focus op functionele bevraging van argumentatie, sorteertaken, betrouw- en bruikbaarheid) | Set 2. <i>Milieuschade door huisdieren</i> (focus op het combineren van bronnen, functionele bevraging van argumentatie, framing, betrouw- en bruikbaarheid) |
| Set 3. <i>Hitte maken, Vuurwerkverbod, Scheiding landbouw-natuur en Curlingouders</i> (focus op het combineren van bronnen, figuurlijk taalgebruik, framing en synthesesetaken) | Set 3. <i>Profielwerkstuk Taalvariatie</i> (focus op het combineren van bronnen, functionele bevraging van argumentatie, synthese- en sorteertaken, betrouw- en bruikbaarheid) |

De meeste oefensets kunnen – nadat leerlingen vertrouwd zijn gemaakt met begrippen als framing, betrouw- en bruikbaarheid – in één les gemaakt worden (met de omvangrijke vwo-set 3 als uitzondering; hier is zeker meer tijd nodig). De oefensets kunnen op (ten minste) twee manieren worden ingezet:

1. om doelgericht te oefenen met een deel van de vraagtypen; hiertoe is in Tabel 1 aangegeven op welke vraagtypen de focus ligt in de verschillende oefensets;
2. als algemene vorm van examenvoorbereiding (waarbij de traditionele vraagvormen dus buiten beeld blijven); om in de nabespreking vragen te kunnen typeren, biedt Tabel 2 op de volgende pagina een typering van alle opgaven in termen van de zeven nieuwe categorieën.

Een korte toelichting ten slotte op de gehanteerde terminologie bij het verwijzen naar verschillende typen bronnen: in reguliere opgaven blijven we voor zuiver tekstuele bronnen de term *tekst* en *tekstfragment* hanteren en hanteren we voor niet-zuiver tekstuele documenten de term *bron*. Bij opgaven met een scenario krijgen alle typen documenten het label *bron*. Bij opgaven over het medium waarin een tekst(fragment) of bron verschenen is, hanteren we termen zoals *herkomst* of *oorsprong*, zodat niet gesproken hoeft te worden van *de bron van bron X*.

¹ Cito heeft geprobeerd voor deze publicatie de toestemming van alle rechthebbenden van de gebruikte bronnen te verkrijgen. Mocht u desondanks een bron tegenkomen waarvan u rechthebbende bent en u nog geen toestemming hebt verleend, neemt u dan contact op via licenties-cte@cito.nl.

Tabel 2. Typering van opgaven in termen van de zeven nieuwe categorieën*

| Categorie | havo-opgaven | vwo-opgaven |
|---|--|---|
| 1. Het combineren van verschillende bronnen | set 1: opgave 5, 7 set 2: opgave 2, 3 set 3: opgave 6, 9, 11, 12 | In veel sets, maar met name: set 1: opgave 6 set 2: opgave 15-18, 22 set 3: opgave 1-3, 7-9, 13-22 |
| 2. Functionele bevraging (van argumentatie) | set 1: opgave 1, 2, 4, 5 set 2: opgave 2, 4, 5 | set 1: opgave 4, 6, 15 set 2: opgave 1, 7, 9, 12-13, 15-16, 19-22 set 3: 11, 23-24 |
| 3. Figuurlijk taalgebruik (en stijl) | set 3: opgave 1, 2, 4, 10 | set 1: opgave 1-3, 5, 8-9, 11, 13-14 set 2: opgave 5 set 3: opgave 2, 4-5 |
| 4. Framing | set 3: opgave 3, 5, 7, 8 | set 1: opgave 10, 13-14 set 2: opgave 1-5, 7-8, 14 |
| 5. Sorteertaken | set 1: opgave 1, 4 set 2: opgave 3, 4, 5 | set 1: opgave 1, 7, 12 set 2: opgave 6, 13, 21 set 3: opgave 4, 15, 22 |
| 6. Synthesetaken | set 1: opgave 4, 6 set 2: opgave 3 set 3: opgave 11, 12 | set 2: opgave 17, 20 set 3: opgave 12-14, 16-19 |
| 7. Betrouw- en bruikbaarheid | set 1: opgave 3, 5 set 2: opgave 1, 2, 3 | set 2: opgave 10-11, 15, 18-19, 22 set 3: opgave 1, (3), 6-10, 22 |

* Categorieën vertonen inhoudelijke overlap; opgaven kunnen daarom bij meerdere categorieën zijn geplaatst.

MEER WETEN OVER DE TOTSTANDKOMING VAN DEZE VRAGEN?

Over de achtergronden, werkwijze en opbrengsten van het project is een rapport geschreven (zie Examenblad.nl):

Evers-Vermeul, J., Heesters, K., Schuurs, U., & Rooijackers, P. (2022). *Opbrengsten van het project 'Uitbreiding van vraagtypen voor het leesvaardigheidsexamen Nederlands havo en vwo'*. Utrecht: College voor Toetsen en Examen.

REFERENTIES

- Braet, A. (2007). *Retorische kritiek: hoe beoordeel je overtuigingskracht?* Boom.
- Britt, M. A., & Rouet, J.-F. (2012). Learning with multiple documents: Component skills and their acquisition. In J.R. Kirby, & M.J. Lawson (Eds.), *Enhancing the quality of learning: Dispositions, instruction, and learning processes* (pp. 276-314). Cambridge University Press.
- Britt, M. A., Rouet, J.-F., & Durik, A. M. (2018). *Literacy beyond text comprehension: A theory of purposeful reading*. Taylor & Francis.
- Curriculum.nu. (2019). *Leergebied Nederlands: Voorstel voor de basis van de herziening van de kerndoelen en eindtermen van de leraren en schoolleiders uit het ontwikkelteam Nederlands*. SLO.
- Demaret, N., van Kessel, M., van Rooyen, L. (2021). *Rapport praktijkonderzoek Digitale Geletterdheid in het primair en voortgezet onderwijs*. SLO/Kennisnet.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal (2009). *Over de drempels met taal en rekenen – een nadere beschouwing*. SLO.
- Feddema, M., & Hoek, P. (2018). Lezen en schrijven hand in hand in synthesetaken. *Levende Talen Magazine*, 8, 18-23.
- Graham, S., & Hebert, M. A. (2010). *Writing to read: Evidence for how writing can improve reading*. A Carnegie Corporation Time to Act Report. Alliance for Excellent Education.

- Gubbels, J. (2020). Moeite met evalueren en reflecteren: wat betekent dat? *Didactiek Nederlands – Handboek*. Geraadpleegd op 9 mei 2022 van <https://didactieknederlands.nl/handboek/2020/12/moeite-met-evalueren-en-reflecteren-wat-betekent-dat/>
- Kirschner, P. A. (2017). *Het voorbereiden van leerlingen op (nog) niet bestaande banen*. NVSP Innovatief in Werk.
- Meesterschapsteam Nederlands. (2021). Bewuste geletterdheid in perspectief: Kennis, vaardigheden en inzichten. Geraadpleegd op 9 mei 2022 van <https://nederlands.vakdidactiekgw.nl/wp-content/uploads/sites/4/2021/03/Bewuste-geletterdheid-in-perspectief-maart-2021-220321.pdf>
- Nederlands Nu! & Sectiebestuur Nederlands Levende Talen. (2018). *Advies examen Nederlands*. Geraadpleegd op 9 mei 2022 van <https://lerarennederlands.nl/wp-content/uploads/2019/04/Advies-Examens-Nederlands-met-draagvlakonderzoek-finaal-1.pdf>
- Rooijackers, P., van Silfhout, G., & van den Bergh, H. (2021). Met zijwieltjes leren fietsen in de Dorpsstraat: Waarom de leestaken in de les Nederlands vaak inhoudelijk tekortschieten. *Levende Talen Magazine*, 108(2), 4-9.
- Schuurs, U., & Cornuijt, E. (2022). Talige voorbereiding op het vervolgonderwijs? Ontoereikende taalbeheersing bij instromende studenten. Te verschijnen in *Levende Talen Magazine*.
- SLO. (2021a). *Leesvaardigheid onderbouw vo; Domeinbeschrijving ten behoeve van peilingsonderzoek*. SLO.
- SLO. (2021b). *Startnotitie Nederlands bovenbouw voortgezet onderwijs*. SLO.
- Steenbakkers, J., Baaijen, V., & de Glopper, K. (2021). De pedagogische dimensie van formuleer- en schrijfstijlonderwijs binnen het schoolvak Nederlands: Een analyse van het curriculum, het vakdidactisch discours en de lespraktijk. *Pedagogiek*, 41(2), 175-200.
- Vandermeulen, N., De Mayer, S., van Steendam, E., Lesterhuis, M., van den Bergh, H., & Rijlaarsdam, G. (2020). Mapping synthesis writing in various levels of Dutch upper-secondary education: A national baseline study on text quality, writing process and students' perspectives on writing. *Pedagogische Studiën*, 93(2), 187-236.