



College voor Toetsen en Examens



## **OPBRENGSTEN VAN HET PROJECT**

# **'UITBREIDING VAN VRAAGTYPEN VOOR HET LEESVAARDIGHEIDSEXAMEN NEDERLANDS HAVO EN VWO'**

Utrecht, 9 mei 2022

**Colofon**

Opdrachtgever: College voor Toetsen en Examens (CvTE)

Jacqueline Evers-Vermeul: voorzitter vaststellingscommissie Nederlands havo/vwo, CvTE

Karin Heesters: toetsdeskundige Nederlands havo, Cito

Uriël Schuurs: toetsdeskundige Nederlands vwo, Cito

Patrick Rooijackers: toetsdeskundige Nederlands vwo, Cito

## INHOUD

<b>LEESWIJZER</b>	<b>4</b>
ACHTERGRONDEN BIJ HET PROJECT	4
DOEL VAN HET PROJECT	4
WERKWIJZE	5
<b>1 HET COMBINEREN VAN VERSCHILLENDE BRONNEN</b>	<b>6</b>
<b>2 HET FUNCTIONEEL BEVRAGEN VAN ARGUMENTATIE</b>	<b>10</b>
<b>3 HET BEVRAGEN VAN FIGUURLIJK TAALGEBRUIK</b>	<b>13</b>
<b>4 HET BEVRAGEN VAN FRAMING</b>	<b>14</b>
<b>5 SYNTHESSETAKEN</b>	<b>16</b>
<b>6 SORTEERTAKEN</b>	<b>18</b>
<b>7 HET BEVRAGEN VAN DE BRUIKBAARHEID EN BETROUWBAARHEID VAN BRONNEN</b>	<b>20</b>
<b>8 CONCLUSIE</b>	<b>22</b>
<b>9 SUGGESTIES VOOR EVALUATIE VAN DE HUIDIGE KADERS</b>	<b>23</b>
9.1 COMBINEREN VAN BRONNEN	23
9.2 FIGUURLIJK TAALGEBRUIK	23
9.3 SYNTHESSETAKEN	23
9.4 BRUIKBAARHEID EN BETROUWBAARHEID VAN BRONNEN	23
<b>10 TERUGSLAGEFFECT OP HET ONDERWIJS</b>	<b>24</b>
<b>REFERENTIES</b>	<b>25</b>
<b>BIJLAGE – THEMA'S VAN DE OEFENSETS EN TYPERING VAN OPGAVEN IN TERMEN VAN DE ZEVEN NIEUWE CATEGORIEËN</b>	<b>27</b>

## LEESWIJZER

*Welke vraagtypen passen het best bij de leesdoelen die we belangrijk vinden? Dit vormt een terugkerende vraag bij de ontwikkeling van de centrale examens Nederlands en een discussiepunt in bijna elke 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 voor de leesvaardigheidsexamens. In dit project is onderzocht of en hoe het huidige aanbod aan vraagtypen kan worden uitgebreid, met als doel een ruimere bevraging van tekstbegrip.*

*In dit rapport doen we verslag van de achtergronden, het doel en de werkwijze van het project. Daarnaast geven we per nieuwe vraagcategorie een indruk hoe het ontwikkelen van opgaven verliep, welke relevante aanvullende inzichten naar voren kwamen uit de try-out op scholen, en welke conclusies we daaraan verbinden voor de geschiktheid voor opname in toekomstige CE's Nederlands. Tot slot doen we met het oog op de komende curriculumherziening enkele suggesties voor de evaluatie van de huidige eindtermen en laten we zien waar we kansen zien voor gunstige teruglageffecten van de nieuwe vraagtypen op het leesonderwijs.*

### ACHTERGRONDEN BIJ HET PROJECT

Welke vraagtypen passen het best bij de leesdoelen die we belangrijk vinden? Dit vormt een terugkerende vraag bij de ontwikkeling van de centrale examens Nederlands en een discussiepunt in bijna elke examenperiode. In 2016 leidde deze vraag tot een Rondetafelgesprek in de Tweede Kamer (zie de [informatie van het Rondetafelgesprek](#)). Het College voor Toetsen en Examens (CvTE) en Cito hebben de feedback ter harte genomen en zijn achter de schermen gestart met een traject om te kijken welke verbetering mogelijk is binnen de huidige kaders voor de leesvaardigheidsexamens. Het project 'Uitbreiding van vraagtypen voor het leesvaardigheidsexamen Nederlands havo en vwo' vormt hiervan het sluitstuk. Hierin is onderzocht of en hoe het huidige aanbod aan vraagtypen kan worden uitgebreid, met als doel een ruimere bevraging van tekstbegrip.

Na het Rondetafelgesprek hebben SLO en het CvTE onderzoek door Levende Talen Nederlands (LTN) en de docentengroep verenigd in *Nederlands Nu!* (NN) gefaciliteerd naar de wensen van docenten Nederlands voor de centrale examinering. Dit resulteerde in juli 2018 in het [Advies examen Nederlands](#), dat LTN en NN hebben aangeboden aan het ontwikkelteam Nederlands van Curriculum.nu. Dit advies bevatte een groot aantal wensen waarvan er verschillende passen binnen de huidige kaders van de centrale examens Nederlands zoals vastgelegd in het examenprogramma en beschreven in de syllabi Nederlands voor [havo](#) en [vwo](#).

In aansluiting op het advies heeft Cito in 2019 een verkennend onderzoek gedaan naar de mogelijkheden voor uitbreiding van vraagtypen. Een bespreking van de resultaten daarvan met LTN en NN eind 2019 vormde vervolgens de aanleiding voor het huidige uitbreidingsproject, dat het CvTE en Cito in 2020 samen hebben opgestart.

### DOEL VAN HET PROJECT

In het *Advies examen Nederlands* van LTN en NN (2018) wordt onder meer aangestuurd 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 bepaalde contexten en voor het beoordelen van en reflecteren op de tekstinhoud.

Doel van het uitbreidingsproject was dan ook om te onderzoeken of het huidige aanbod aan vraagtypen in het Centraal Examen (CE) Nederlands havo/vwo in deze richtingen kan worden uitgebreid.

In het projectvoorstel werden zes vernieuwingen geagendeerd, waaraan gaandeweg een zevende is toegevoegd, na overleg tussen de Cito- en CvTE-betrokkenen en de voor het project gevormde klankbordgroep:

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

## WERKWIJZE

In dit project zijn voor zowel havo als vwo voorbeeldopgaven van nieuwe vraagtypen ontwikkeld en uitgeprobeerd op scholen. De pretentie was niet om volledige voorbeeldexamens te presenteren, maar om opgaven te construeren die voor:

- a. de examenconstruatiegroepen van Cito als voorbeeld kunnen dienen bij de verdere ontwikkeling van opgaven in het kader van de examinering;
- b. docenten en leerlingen als oefenmateriaal kunnen dienen bij de examenvoorbereiding.

Per onderwijsniveau is een ontwikkelgroep gevormd, bestaande uit twee leden aangedragen door LTN en daarnaast enkele docenten Nederlands die al ervaring hebben met het maken van examenopgaven voor het betreffende schooltype. Elk van deze ontwikkelgroepen is begeleid door een ervaren toetsdeskundige van Cito.

Conceptopgaven zijn op basis van opmerkingen uit de vaststellingscommissie van CvTE bijgesteld, en vervolgens aan een klankbordgroep voorgelegd. Deze klankbordgroep bestond uit een leerplanontwikkelaar van SLO, een vakdidacticus vanuit het hoger onderwijs, en vertegenwoordigers van LTN en NN. Na verdere herziening zijn alle opgaven uitgeprobeerd op scholen, en op basis daarvan nogmaals kritisch tegen het licht gehouden en waar nodig aangepast of in een enkel geval verwijderd. Uiteindelijk heeft dit geresulteerd in:

- 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 voor havo geschikt is.

Zie de bijlage met een overzicht van de thema's van de oefensets en een typering van alle opgaven in termen van de zeven nieuwe categorieën.

In dit verslag geven we per vraagcategorie een indruk hoe het ontwikkelen van opgaven verliep, welke relevante aanvullende inzichten naar voren kwamen uit de try-out, en welke conclusies we daaraan verbinden voor de geschiktheid voor opname in toekomstige CE's Nederlands.

## 1 HET COMBINEREN VAN VERSCHILLENDE BRONNEN

Op het vlak van het combineren van bronnen heeft het project verschillende 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 zijn non-lineaire teksten opgenomen (bv. een gedachtewisseling op twitter);
- 4 er is meer gespreid in de kwaliteit van bronnen (bv. niet alleen teksten uit landelijke dagbladen, maar ook reacties op een internetartikel);
- 5 er zijn elementen van multimodaliteit opgenomen (bv. infographics, cartoons en foto's of illustraties bij een artikel).

Het vinden van andersoortige bronnen was relatief eenvoudig; denk aan strips, diagrammen en tabellen waarmee (een deel van) de inhoud van teksten wordt weergegeven, samengevat of geïllustreerd. Ook de constructie van bijbehorende vragen verliep soepel, wat resulteerde in opgaven zoals die op pagina 7. Leerlingen waren in de try-out volgens de docenten overwegend positief over dit type opgaven.

Met de selectie van twee of meer bronnen per thema konden interessante 'nieuwe vragen' worden gesteld. Zo is in de opgaven vaak intertekstueel begrip (begrip over tekstgrenzen heen: *multiple-document comprehension*) meegenomen (zie ook '2. het functioneel bevragen van argumentatie' en '5. het gebruik van synthesesetaken'). In het huidige leesonderwijs gaat de aandacht vooral uit naar intratekstueel begrip (begrip binnen één tekst: *single-document of single-text comprehension*), terwijl intertekstueel begrip en de beoordeling van de kwaliteit, betrouwbaarheid en bruikbaarheid van teksten doorgaans weinig aan bod komen (Van den Broek et al., 2021; Gubbels, 2020; Rooijackers et al., 2021a; Schuurs & Cornuijt, 2022). Deze dimensies van leesvaardigheid, die vaak geschaard worden onder de 21<sup>e</sup>-eeuwse vaardigheden, hebben de laatste twee decennia internationaal ruim wetenschappelijke aandacht gekregen (Britt et al., 2018) en spelen inmiddels een grote rol in de theoretische raamwerken van internationaal vergelijkende toetsen als PISA (Gubbels et al., 2019) en PIRLS (Gubbels et al., 2016).

Bij de uitbreiding naar andere typen bronnen is het wel de vraag in hoeverre **multimodaliteit** een rol moet spelen in een examen tekstbegrip. Bij **cartoons en foto's** spelen immers visuele vaardigheden een dominante rol. In de toetsen van PISA en PIRLS zijn dit soort bronnen enkel meegenomen als ze aan twee criteria voldoen:

- 1 De bronnen bevatten belangrijke tekstuele elementen.
- 2 De bronnen faciliteren nog steeds enkel de bevraging van tekstbegrip (en het betreft niet bijvoorbeeld de interpretatie van afbeeldingen op zich, zoals bij een vak als culturele en kunstzinnige vorming het geval is).

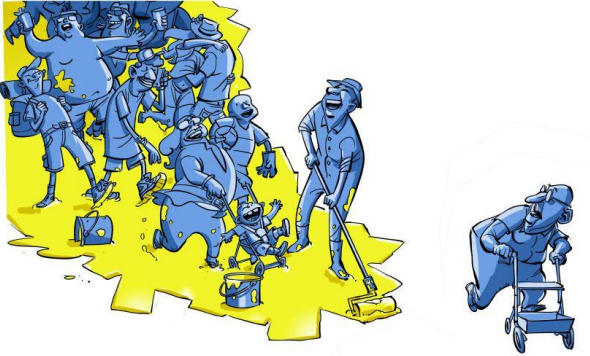
In het huidige project hebben we dit tweede criterium overeind gehouden, maar criterium 1 één keer laten vervallen: vergelijk de havovraag op de volgende pagina waarin geen tekst is opgenomen. In dit voorbeeld lag bevraging van de illustratie voor de hand omdat deze in de originele publicatie van de brontekst was opgenomen en de strekking van de brontekst leek tegen te spreken. Bij de beantwoording van deze vraag was een goede interpretatie van het volgende tekstgedeelte cruciaal:

"Die versoepelingen moeten alléén gelden in de buiten- en binnenruimten die expliciet en uitsluitend voor de 'laag-risico-groepen' zijn aangewezen. Laten we ze 'gele zones' noemen. Binnen deze 'gele zones' kan bijvoorbeeld het afstand houden in de onderlinge contacten aan mensen zelf worden overgelaten."

(Hans Schaaf, *NRC Handelsblad*, 23 juni 2020)

**havo – set 1**

**Bron 5**



Een illustratie bij een tekst kan het standpunt dat in de tekst wordt ingenomen sterker of zwakker maken.

- 7** Versterkt of verzwakt de illustratie in bron A het standpunt van de schrijver van tekst 1?  
Leg je antwoord uit.  
Geef antwoord in een of meer volledige zinnen en gebruik voor je antwoord niet meer dan 30 woorden.

Binnen een examen tekstbegrip lijkt het verstandig om terughoudend om te gaan met bronnen zonder enige tekstuele informatie. Gezien de bestaande wettelijke kaders zouden – een incidentele, weloverwogen afwijking daargelaten – beide voornoemde criteria dan ook leidend moeten zijn voor de selectie van bronnen voor toekomstige examens Nederlands (zoals bij het vwo-voorbeeld hieronder is gebeurd).

**vwo – set 3**

**Bron 10**



*De spatie maakt het verschil...*

[www.spatiegebruik.nl](http://www.spatiegebruik.nl) / [www.overstraatnamen.nl](http://www.overstraatnamen.nl)

*Naar: spatiegebruik.nl*

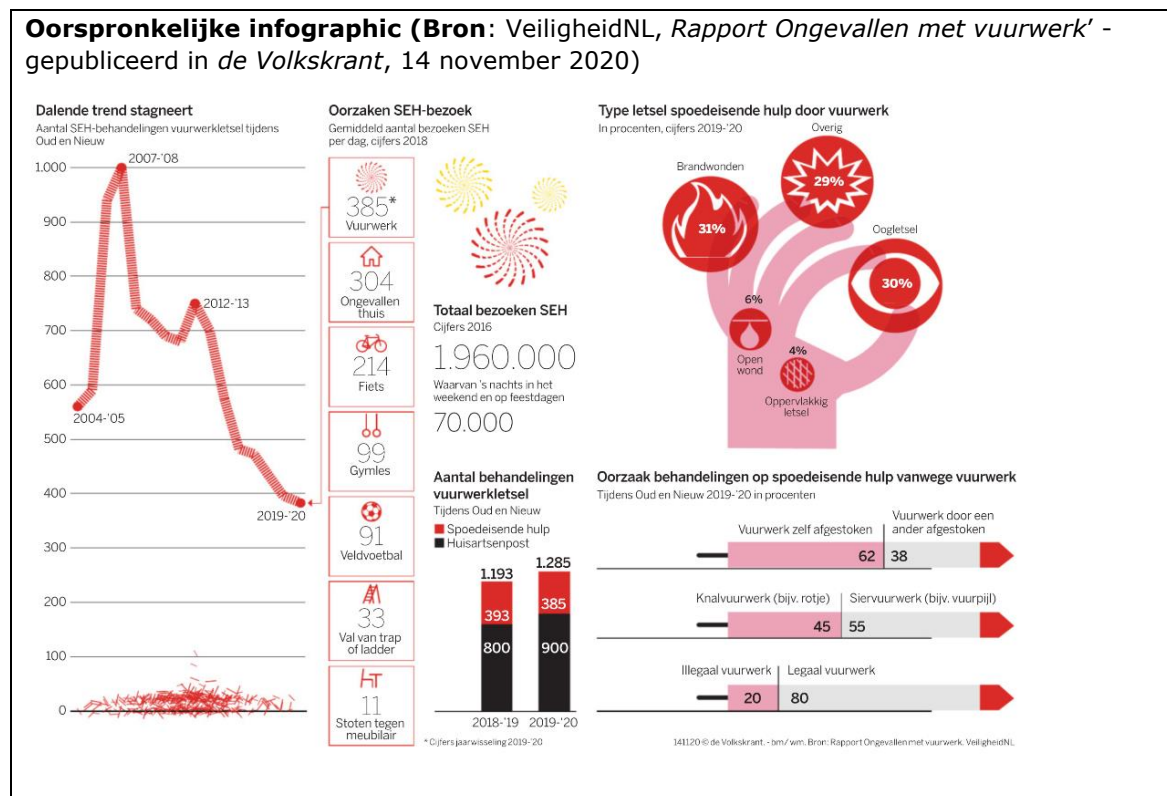
- 21** Bij welke bron past bron 10 het beste: bij bron 1, 2, 3 of 4? Leg je antwoord uit.  
Geef antwoord in een of meer volledige zinnen en gebruik voor je antwoord niet meer dan 20 woorden.

Bij **grafieken en tabellen** speelt een vergelijkbare vraag: in hoeverre mogen numerieke vaardigheden ook meegenomen worden in een CE tekstbegrip? Voor de goede orde: er worden op dit moment al incidenteel in het examen bronnen (zoals tabellen) meegenomen die niet alleen op tekstbegripsvaardigheden een appel doen, maar ook op numerieke vaardigheden.

Analoog aan de werkwijze bij cartoons en foto's stellen we hier twee criteria:

- 1 grafieken en tabellen worden enkel flankerend ingezet, als bron bij een tekst;
- 2 voor de interpretatie van grafieken en diagrammen moeten leerlingen kunnen volstaan met een rudimentaire gecijferdheid, waarbij ook de hoeveelheid te interpreteren gegevens binnen de perken blijft.

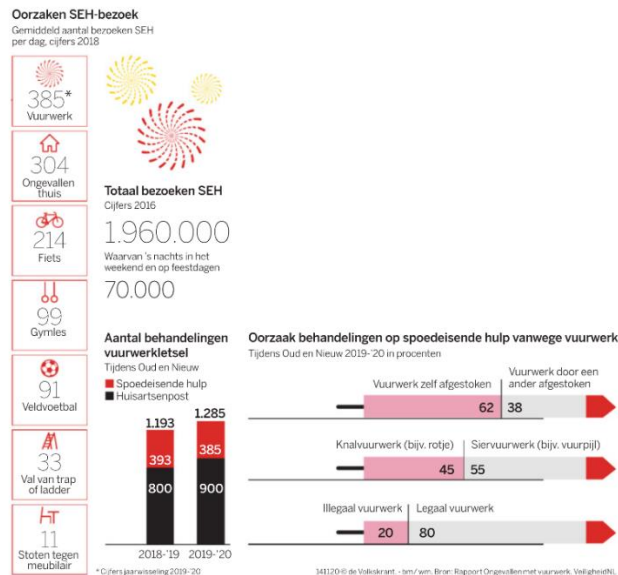
Uit de infographic hieronder hebben we voor de havoset met het oog op dit tweede criterium een selectie gemaakt (zie de volgende pagina).





### havo – set 3 – bron 3

Bron 3 presenteert een deel van de gegevens uit een onderzoek dat is uitgevoerd door VeiligheidNL (een kenniscentrum voor letselpreventie). De gegevens zijn afkomstig uit het rapport 'Rapport Ongevallen met vuurwerk'.



- 6 Klopt het beeld dat de branchevereniging in bron 2 geeft over het aantal vuurwerkslachtoffers, als je kijkt naar de gegevens in bron 3? Motiveer je antwoord.

We eindigen deze sectie met drie overwegingen.

- Ten eerste: de variatie in bronnen betekent dat er in de vraagformulering een geschikte term moest worden gekozen om naar die bronnen te verwijzen. In reguliere opgaven hanteren we de term *bron* en blijven we daarnaast verwijzen naar *teksten* en *tekstfragmenten*. Bij opgaven met een scenario (zie de volgende vraagcategorie) krijgen alle typen bronnen het label *bron*. Bij opgaven over het medium waarin een bron verschenen is, hanteren we termen zoals *herkomst* of *oorsprong*, zodat niet gesproken hoeft te worden van *de bron van bron X*.
- Ten tweede: het verdient de voorkeur de hoeveelheid tekst rond een thema steeds beperkt te houden door óf het aantal bronnen laag te houden óf te werken met tekstfragmenten. Het is belangrijk te spreiden in themakeuze binnen een examen, zodat voorkennis over een onderwerp niet te bepalend wordt.
- Ten derde: bij opgaven die een appel doen op intertekstueel begrip, moet de complexiteit van de te koppelen teksten extra in het oog worden gehouden. Het opbouwen van intertekstueel begrip lijkt leerlingen immers niet altijd eenvoudig af te gaan (Britt & Rouet, 2012).

## 2 HET FUNCTIONEEL BEVRAGEN VAN ARGUMENTATIE

In het verleden werd leerlingen bij argumentatieopgaven met name gevraagd om argumentatieschema's en drogredenen te benoemen, of een argumentatie binnen een alinea te reconstrueren. Eén doel van het huidige project was om argumentatie functioneler te gaan bevragen, en daarmee vaker en op nieuwe manieren te vragen naar de mate waarin en de manier waarop (onderdelen van) de gebruikte argumentaties bijdragen aan de communicatieve doelen van de tekst.

De belangrijkste vernieuwing op dit vlak is dat we gaandeweg zijn gaan werken met **scenario's** (bv. een debatscenario), waardoor argumentatievragen eenvoudig in een functionele context geplaatst konden worden. Dat stond een waaier aan nieuwe, doorgaans geslaagde vraagmogelijkheden toe (zoals de havovraag hieronder, die een tweeregelig scenario bevat waarin argumenteren een noodzakelijke en natuurlijke activiteit is). Andere vraagvormen lijken sterk op wat reeds in eerdere examens bevroegd werd.

### havo – set 2

Dany gaat een betoog houden waarin hij pleit voor het afschaffen van de verplichte leeslijst. Hij wil een afweging maken van argumenten voor en tegen zijn standpunt.

**4** Citeer een argument voor het standpunt uit een van de teksten.

**5** Citeer een argument tegen het standpunt uit een van de teksten.

Voor leerlingen vormde het werken met scenario's op zich volgens de docenten uit de try-out geen probleem; hier waren leerlingen positief over. Wel vonden leerlingen de bijbehorende argumentatieve vragen moeilijk (zoals de havovraag uit set 1 op p.11). Docenten wezen erop dat leerlingen geneigd waren deze leestaak over te slaan, binnen de formatieve context waarin ze deze maakten, door hun onbekendheid met dit type opgaven. De verwachting is dat leerlingen na onderwijs over dit thema en in een summatieve context wél met dit type vragen uit de voeten kunnen.

**havo – set 1****Scenario: Werk op marketingafdeling: uitzoeken informatie**

*Stel, je werkt op de marketingafdeling van schoenenwinkelketen Topsneakers. Je baas overweegt een online advertentiecampagne te lanceren en heeft jou gevraagd uit te zoeken of dat verstandig is. Je baseert je voor je onderzoek op bron 1 en zet de belangrijkste inzichten uit de bespreking van de ideeën van Nelson-Field op een rijtje.*

- 1** Neem onderstaande tabel over en noteer per vakje één belangrijk inzicht van Nelson Field.

Eén vakje is al ingevuld. Let op: één vakje blijft leeg.

<b>(1) Argumenten om WEL in online advertenties te investeren</b>	<b>(2) Argumenten om NIET in online advertenties te investeren</b>	<b>(3) Argumenten / redenen om te TWIJFELEN aan (de effectiviteit van) online advertenties</b>
a	d	g
b	e	h
c	F	i Je weet als adverteerder niet of je advertentie door een mens of een 'bot' is bekeken.

Binnen een vwo-scenario waarbij leerlingen zich moeten voorbereiden op een tegenreactie op een betoog, wordt nu bijvoorbeeld gevraagd om argumenten te verzamelen uit meerdere bronnen (zie ook '1. het combineren van verschillende bronnen'). Ook vwo-leerlingen hadden vanwege hun onbekendheid met dit type opgaven hiermee moeite.

**vwo – set 2**

- 20** Formuleer vier inhoudelijke, aanvaardbare argumenten die je tegen het standpunt en/of de argumentatie van bron 1 kunt inbrengen, op grond van bron 2, 4, 5 en 8. Geef geen voorbeelden. Geef antwoord in een of meer volledige zinnen en gebruik voor je antwoord niet meer dan 60 woorden.

Via het scenario kan in het vwo-materiaal ook de aanvaardbaarheid van argumentatie in één bron diverser worden bevraagd, door een set aan achtergrondteksten en -informatie in te zetten, zoals in de volgende opgave.

**vwo – set 2**

- “Ten onrechte krijgen boeren nu door stedelingen de rekening van de milieuschades toegeschoven.” (bron 1, regels 104-106)  
Bestudeer bron 4 waarin gegevens zijn opgenomen over de voor het milieu Schadelijke stikstofuitstoot.
- 16** Krijgen boeren door stedelingen inderdaad “ten onrechte” de rekening van milieuschades toegeschoven, getuige bron 4? Leg je antwoord uit. Geef antwoord in een of meer volledige zinnen en gebruik voor je antwoord niet meer dan 30 woorden.

Ten slotte biedt het werken met scenario's examenmakers de mogelijkheid om dimensies van dieper begrip te bevragen die tot nu toe niet eenvoudig in het CE konden worden opgenomen. Zo kan leerlingen worden gevraagd de abstracte gedachtegang in een tekst toe te passen in 'nieuwe' concrete situaties. Een dergelijke toepassing van diep begrip sluit aan bij de roep om meer evaluatie en reflectie in het CE.

Al met al biedt het werken met scenario's veel mogelijkheden, zowel om het functioneel bevragen van argumentatie te faciliteren als om synthesesetaken te kunnen introduceren (categorie 5) en de bruikbaarheid en betrouwbaarheid van bronnen te kunnen evalueren. De toepassing van scenario's vereist echter nog wel verdere doordinking en verder onderzoek. We signaleren de nodige valkuilen en kwesties:

- Wat is een goede verhouding tussen scenariovragen en klassieke bevraging?
- Bij scenario's waarin leerlingen gebruik moeten maken van meerdere bronnen:
  - o Hoe voorkom je dat leerlingen eindeloos heen en weer moeten schakelen tussen teksten?
  - o Hoe vermijd je verschillen in voorkennis over het thema van het scenario (vergelijk het streven om meer (en kortere) teksten over verschillende thema's in het examen op te nemen)?
- Wat is de ideale opbouw van een scenario? Wordt het scenario bijvoorbeeld in één keer gepresenteerd of per cluster van opgaven langzamerhand uitgebreid?
- Is duidelijk welke stappen leerlingen moeten zetten, oftewel is het taakmodel duidelijk geëxpliciteerd?
- In hoeverre leidt het al dan niet stellen van 'voorbereidende vragen' tot afhankelijkheid tussen opgaven?
- Heel praktisch: hoe kunnen we ondanks het gebruik van meer bronnen een papierlawine op de tafels van leerlingen voorkomen?

### 3 HET BEVRAGEN VAN FIGUURLIJK TAALGEBRUIK

Om meer interpretatieve dimensies van tekstbegrip (vooral op het stilistisch-retorische vlak) te kunnen bevragen, is het bevragen van **figuurlijk taalgebruik** in het project meegenomen. De manipulatie van de lezer door een bepaalde woordkeuze kan ermee worden 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)? Hier heeft het project enkele interessante opgaven opgeleverd, zoals de volgende twee.

#### havo – set 3

Een kritisch lezer zou erop kunnen wijzen dat de titel van bron 1 ("Hitte maken helpt niet echt tegen opwarming") een woordspeling bevat en dat de auteur de lezer hiermee probeert te beïnvloeden.

- 4** Leg uit welke woordspeling dat is en geef aan op welke manier de lezer daarmee beïnvloed kan worden.

#### vwo – set 1

"Als schoothondjes accepteren met name de kleine landen de belabberde kalender, want ja, ze zullen een keer ontbreken op het bal." (regels 57-60)

- 2** Geef aan of je de beeldspraak in bovenstaand citaat geslaagd of minder geslaagd vindt en leg je antwoord uit. Formuleer je antwoord als volgt: De beeldspraak is **wel** / **niet** geslaagd, want ...

Wel is het de vraag in hoeverre dit type opgaven niet reeds in de bestaande examens voorkomt. In de havo/vwo-examens van eerdere jaren worden ook al incidenteel zinssneden bevraagd waarin beeldspraak is opgenomen.

Enige terughoudendheid lijkt bij dit soort taken gepast. Een belangrijke valkuil is dat opgaven vaak louter op lokaal tekstbegrip betrekking hebben. Bovendien lijken meer interpretatieve vragen naar de functie en het effect van gehanteerd figuurlijk taalgebruik al snel te leiden tot subjectieve antwoorden en daarmee tot problemen met de beoordeling (zie ook '4. Het bevragen van framing').

Opgaven die meer op het benoemen en bepalen van het **stijlregister** in een tekst(deel) zijn gericht, zijn echter wel bruikbaar en werden overigens al in bestaande CE's meegenomen. In het project heeft dit enkele opgaven (zoals de volgende vwo-vraag) opgeleverd die het begrip van deze dimensie van teksten op een meer nauwkeurige wijze bevragen.

#### vwo – set 1

Bron 1 en bron 2 zijn geschreven in een duidelijk verschillende schrijfstijl.

- 1** Typeer de schrijfstijl van beide bronnen.

Een valkuil bij dit type opgaven is dat leerlingen meestal kunnen volstaan met antwoorden als 'subjectief' en 'objectief' in plaats van alternatieven die inhoudelijk preciezer recht doen aan de betreffende teksten. Daarom lijkt het beter bij dit soort stijl vragen geslotener vraagvormen te gebruiken.

## 4 HET BEVRAGEN VAN FRAMING

De categorie *framing* sluit aan bij de voorgaande vernieuwingscategorie. Bij dit soort 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).

Meer dan vooraf verwacht bleek het constructieproces van deze vragen moeizaam; vaak waren er meerdere constructieronden nodig. Er kwam de nodige kritiek, zowel van de vaststellingscommissie als van de klankbordgroep. Zowel bij havo als bij vwo bleek vaak dat geslaagde framingvragen al snel op inhoudsvragen neerkomen. Is het dan nog framing? Zo gaat de op zich geslaagde vwo-vraag hieronder naar de vorm over framing, maar kan deze eenvoudig omgebogen worden naar een tekstinhoudelijke vraag van vrijwel gelijke strekking.

### vwo – set 1

In alinea 8 wordt de rol van Pogačar in de Tour de France van 2020 vergeleken met de rol van Fonda in jurylid nummer 8 in de film *12 Angry Men* en in alinea 9 met die van Bérenger in het toneelstuk *Rhinoceros*.

- 14** Leg het beeld van Pogačar uit dat met deze vergelijkingen in alinea 8 en 9 wordt benadrukt.  
Geef antwoord in een of meer volledige zinnen.

In zo'n meer inhoudelijke vraagvariant zou gevraagd kunnen zijn: 'Leg uit waarom de rol van Pogačar in de tekst wordt vergeleken met de rol van Fonda in jurylid nummer 8 in de film *12 Angry Men* en in alinea 9 met die van Bérenger in het toneelstuk *Rhinoceros*', met slechts een geringe wijziging in het correctiemodel.

Uit het havomateriaal komt het volgende voorbeeld. Ook hier kan worden betwijfeld of deze vraag niet te zeer lokaal tekstbegrip bevrägt. Framing blijkt daarmee lastig te bevragen, behalve de vragen die we eigenlijk al stelden in het CE (bv. naar specifiek woordgebruik).

### havo – set 3

In regel 14 van bron 1 wordt gesproken over een klantvriendelijk adviesbureau dat concludeert dat atoomenergie kan concurreren met zon- en windenergie.

- 3** Welke effect heeft het gebruik van de term 'klantvriendelijk' hier?  
De term 'klantvriendelijk'
- A benadrukt dat het onderzoeksbureau bij het opstellen van het rapport rekening heeft gehouden met de partijen die betrokken zijn bij de inzet van nucleaire energie.
  - B impliceert dat het onderzoeksbureau moeite heeft gedaan om een eerlijk rapport over het gebruik van atoomenergie te schrijven.
  - C laat zien dat het onderzoeksbureau er in geslaagd is om een helder rapport te schrijven dat leesbaar is voor politici en burgers.
  - D suggereert dat het onderzoeksbureau een rapport heeft geschreven dat expres positief is over het gebruik van nucleaire energie.

Bij open vragen leveren framingvragen andersoortige problemen op. De volgende vwo-opgave is na de try-out bijvoorbeeld gesneuveld. De docenten uit de try-out gaven aan dat leerlingen deze vraag zelden leken te begrijpen ("zelden begrip van beoogd effect") en dat het bovendien "een zeer speculatieve vraag" was, waarbij bijna elk antwoord goed kon worden gerekend. Inderdaad bleken leerlingen deze vraag zeer uiteenlopend te beantwoorden, met uitspraken over gevoelens bij lezers, over de leesmotivatie van lezers, evenals over de tekstinterpretatie door lezers.

**vwo – vervallen vraag uit set 3**

In alinea 5 van bron 2 gebruikt de auteur de woorden 'briesende' en 'schuimbekkend'. In plaats van deze twee woorden had de auteur ook 'heel boze' en 'zeer geërgerd' kunnen schrijven.

- X** Welk effect heeft de auteur vermoedelijk bij de lezers beoogd met het gebruik van de woorden 'briesende' en 'schuimbekkend' in deze alinea?

Een belangrijke oorzaak voor het gebrek aan succes lijkt te zijn dat auteurs weliswaar in argumentatie en woordkeuze kunnen framen, maar dat lezers niet noodzakelijkerwijs dit frame waarnemen of overnemen. Vragen naar de framing bij lezers worden daardoor vaak problematisch, terwijl opgaven die eenzijdig naar het frame van de auteur vragen, al snel klassieke inhoudsvragen worden. Daarnaast kan het 'effect op lezers' door leerlingen uiteenlopend worden geconcretiseerd, bijvoorbeeld als een sociaal-emotioneel of als een (meta)cognitief effect, of als sturing van de tekstinterpretatie. Verder is kennis van de wereld noodzakelijk om bijvoorbeeld te begrijpen welke informatie auteurs in hun framing achterwege hebben gelaten. Bovendien kan in een examen moeilijk gevraagd worden naar het tekstbegrip van informatie die niet in de tekst staat.

De conclusie lijkt al met al dat in de toekomstige constructie van het CE behoedzaam met deze categorie vragen moet worden omgegaan. In de huidige theorieën over tekstbegrip is de stilistische en retorische dimensie van tekstbegrip ook nog nauwelijks verdisconteerd (vgl. McNamara & Magliano, 2009). Het is misschien dan ook geen toeval dat dit type vragen in bekende internationale toetsen als PISA ontbreekt.

## 5 SYNTHESETAKEN

Idealiter vragen leestoetsen en -examens ook van leerlingen dat ze de tekst grondig lezen en begrijpen. Met andere woorden: idealiter vragen de opgaven om **diep lezen** (Allen & McNamara, 2020; Wolf, 2018). Diep lezen sluit sterk aan bij het begrip **situatiemodel** zoals beschreven in de meest courante theoretische modellen over de constructie van tekstbegrip (vgl. McNamara & Magliano, 2009), met name de Constructie-Integratie-Theorie (Kintsch & Van Dijk, 1978; Kintsch, 1998). In deze theorieën wordt een tekst beschouwd als een netwerk van hiërarchisch samenhangende, betekenisvolle beweringen, waarin lezers relaties leggen tussen woorden, zinnen en alinea's. Dit constructieproces mondt gaandeweg uit in een tekstbasis, een vrij letterlijke mentale representatie van de tekstinhoud, en in een situatiemodel, een mentaal model waarin lezers de tekstuele wereld integreren in hun eigen voorkennis en opvattingen. Pas op dit laatste niveau kennen lezers werkelijk begrip toe aan een tekst.

Bij synthesesetaken moeten leerlingen meerdere authentieke bronnen over hetzelfde onderwerp lezen en verwerken (Feddemma & Hoek, 2018; Vandermeulen et al., 2020). Van synthesesetaken is bekend dat ze aanzetten tot diep lezen, omdat leerlingen de belangrijkste ideeën uit een tekst moeten gaan selecteren, verbinden, analyseren en bewerken (Graham & Hebert, 2010; Solé et al., 2013; Spivey & King, 1989). Een belangrijke meerwaarde van synthesesetaken is dat leerlingen daarmee binnen een functionele context met meer verschillende tekstfragmenten en verschillende soorten documenten kunnen werken, vanuit intertekstueel begrip. Daarnaast zijn het bij uitstek taken waarmee een bovenbouwleerling havo/vwo in schoolse, en later in studie- of werkomstandigheden wordt geconfronteerd, en gaat het dus om authentieke taken. Bovendien zijn het taken die vaak een appel doen op een hoog niveau van tekstbegrip. We beschouwen ze daarom als taken die vaker hun weg zouden moeten kunnen vinden in toekomstige CE's.

De vraag is in hoeverre de **synthesetaak** niet reeds incidenteel al in de bestaande examens is opgenomen. Het gaat hier om opgaven waarbij leerlingen inhoudelijke beweringen of inferenties uit meerdere, thematisch verwante teksten zelf in een nieuw functioneel of inhoudelijk verband moeten brengen (synthetiseren). Dit soort vragen wordt in eerdere CE's gesteld onder de noemer 'overkoepelende vragen bij tekst X en Y'. Het is zinnig om hier een heldere scheidslijn te trekken met een ander type overkoepelende vraag, namelijk de ordenings- of sorteertaak (zie de volgende vraagcategorie): daarbij voegen leerlingen *geen* nieuwe relatie toe aan de beweringen of inferenties uit twee of meer tekst(fragment)en, maar ordenen ze informatie, verspreid over de bronnen. Denk aan het feitelijk in kaart brengen van mogelijke argumenten voor een stelling, zoals die te vinden zijn in twee of meer bronnen (vergelijk de havovraag op p.10).

Het project heeft een aanzienlijk aantal geslaagde voorbeelden opgeleverd van synthesesetaken. Hieronder staat een voorbeeld van een functionele synthesecontext uit het vwo-materiaal. Tijdens de constructie blijft het een kunst om zo min mogelijk denkstappen weg te geven en tegelijkertijd de opgave niet zó open te maken dat leerlingen er alle kanten mee op kunnen.

### vwo – set 3

Je kijkt nog eens naar alinea 4 en 5 van bron 1 over het los schrijven van samenstellingen. Je vraagt je af of het los schrijven van samenstellingen bruikbaar is als voorbeeld bij de definitie van de term 'barbarisme' in alinea 3 van bron 3.

**16** Leg uit dat je het los schrijven van samenstellingen kunt gebruiken als voorbeeld van een barbarisme. Baseer je voor je uitleg op alinea 3 van bron 3 en op alinea 4 en 5 van bron 1.

Geef antwoord in een of meer volledige zinnen en gebruik voor je antwoord niet meer dan 50 woorden.



Ook in het havomateriaal zijn voorbeeldopgaven opgenomen waarbij leerlingen relaties moeten leggen tussen verschillende teksten, zoals het voorbeeld hieronder. Bij deze opgaven deden zich geen noemenswaardige problemen voor.

**havo – set 3**

- 11** Welke boodschap over opvoeden hebben zowel bron 5 als bron 7?  
Geef antwoord in één of meer volledige zinnen.
- 12** Noem één tip voor ouders die wel te vinden is in bron 5 maar niet in bron 7.  
Geef antwoord in één of meer volledige zinnen.

## 6 SORTEERTAKEN

Sorteertaken lijken een andere interessante vernieuwingsmogelijkheid voor het CE. Bij een dergelijke taak 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.

Er zijn verschillende varianten van sorteertaken uitgetoond. Uit het havomateriaal komt een voorbeeld dat werkt vanuit een scenario en waarin gevraagd wordt de informatie uit een tekst te ordenen:

### havo – set 2

Miriam gaat een werkstuk schrijven over het belang van leesplezier voor leesvaardigheid. Daarvoor maakt ze het volgende bouwplan:

- Inleiding
- Presentatie probleem: achteruitgang leesvaardigheid
- Oorzaken en gevolgen van achteruitgang leesvaardigheid
- De rol van leesplezier bij de verbetering van leesvaardigheid
- Afsluiting

Miriam bekijkt voor welk onderdeel ze informatie uit bron 1, 2 en/of 3 kan gebruiken en richt zich hierbij eerst op onderdeel 2 tot en met 4.

**2** Kan ze bron 1, 2 en 3 gebruiken voor onderdeel 2, 3 en/of 4?

Neem onderstaande tabel over en zet in de juiste vakjes *ja* of *nee*. Twee vakjes zijn al ingevuld.

Onderdeel	bron 1	bron 2	bron 3
2 probleem	Ja		
3 oorzaken en gevolgen			
4 rol leesplezier bij verbetering leesvaardigheid		Nee	

Sorteertaken waarbij gevraagd wordt een selectie van woordgroepen of beweringen **uit één tekst** in twee of meer categorieën onder te brengen, bleken vaak problematisch voor de bestaande CE-vorm. Een voorbeeld van een dergelijke sorteertaak staat op de volgende pagina. Kennis van de wereld staat in dit voorbeeld leerlingen toe logische verbanden te leggen tussen woordgroepen, en daarmee is voorzichtigheid geboden om de taak in deze vorm in centrale examinering mee te nemen. Daarmee sluiten deze bevindingen aan bij de sterke voorbehouden die bijvoorbeeld Van Silfhout (2014) bij deze taak plaatst. In de wetenschappelijke literatuur wordt, vanwege deze bepalende rol van voorkennis, proefpersonen ook steeds gevraagd voorafgaand aan het lezen van de tekst aan te geven welke verbanden zij tussen de sorteertaakelementen waarnemen, zodat gemeten kan worden welke andere/nieuwe verbanden proefpersonen ná lezen tussen de elementen kunnen leggen (McNamara & Kintsch, 1996). Het lijkt daarmee onwaarschijnlijk dat de sorteertaak in deze vorm (met beweringen uit één tekst) snel ingang kan vinden in het examen.

**vwo – set 1**

Hier volgen 20 sorteerfiches bij bron 4.

1. Bérenger in het toneelstuk *Rhinocéros*

2. compacte macht

3. de geboorte van een rebel

4. de vorm van een mes

5. een defensieve bunker

6. een eenzame eenling

7. een eenzame klokkenluider

8. een levenselixer

9. geel-zwarte verstikking

10. giftige armada met de wespenkleuren

11. iets in het hart treffen

12. jurylid 8 in de film *12 Angry Men*

13. legendarische Tour

14. levensles

15. lompe mastodonten

16. luchtweerstand

17. negatieve beeldvorming

18. positieve beeldvorming

19. springveer

20. vadermoord

- 12** Orden deze fiches op zo'n wijze dat duidelijk wordt welke fiches passen bij Roglič en team Jumbo-Visma enerzijds en Pogačar en zijn overwinning anderzijds, gelet op de inhoud van bron 4. Maak daartoe gebruik van onderstaand schema. Noteer alleen de nummers van de fiches. Let op, je mag elk fiche maar één keer gebruiken. De vijf fiches die overblijven, noteer je bij 'Overig'.

Roglič en team Jumbo-Visma	
Pogačar	
Overig	

Sorteertaken waarbij leerlingen gevraagd wordt beweringen of informatie-elementen **uit meerdere teksten** te identificeren en te ordenen (zoals argumenten voor en tegen een standpunt, of auteurs of autoriteiten die een voor- of tegenpositie innemen t.a.v. een standpunt) bleken vaak wél succesvol, doordat hier het element van voorkennis minder storend is. In deze vorm lijkt de sorteertaak een waardevolle vraagvorm, die overigens ook al regelmatig een plaats heeft in de huidige CE's. Dit soort taken lijkt bij uitstek geschikt om intertekstueel begrip te bevragen en sluit bovendien goed aan bij functionele bevraging. Een voorbeeld uit het vwo-materiaal staat hieronder.

**vwo – set 3**

In alinea 2 en 3 van bron 3 staan twee opvattingen over barbarismen. In opvatting 1 (alinea 2) wordt de term 'barbarisme' gebruikt voor iedere ontlening uit een andere taal; in opvatting 2 (alinea 3) wordt de term 'barbarisme' gebruikt voor een als on-Nederlands beschouwde letterlijke vertaling (leenvertaling).

- 15** Geef voor achtereenvolgens bron 1, 2, 4 en 6 aan welke opvatting van barbarisme daar met name aan de orde komt. Neem daartoe de nummers van deze bronnen over op je antwoordblad en noteer erachter *opvatting 1* of *opvatting 2*.

## 7 HET BEVRAGEN VAN DE BRUIKBAARHEID EN BETROUWBAARHEID VAN BRONNEN

Het toevoegen van opgaven waarin leerlingen de bruikbaarheid en betrouwbaarheid van bronnen moeten beoordelen, lijkt eveneens een belangrijke aanvulling. In internationaal vergelijkende toetsen (PIRLS, ePIRLS, PISA) worden deze onderdelen prominent meegenomen, en binnen de theorievorming rondom met name *multiple-document comprehension* vormen ze een cruciale dimensie van het evalueren van en reflecteren op teksten. Ook in het kader van informatievaardigheden en het vergroten van digitale geletterdheid biedt de ontwikkeling van opgaven op dit terrein een belangrijke meerwaarde.

Deze vraagtypen werden enthousiast onthaald door de klankbordgroep en de vaststellingscommissie, en staan interessante bevragingmogelijkheden toe, doordat andere dimensies dan argumentatieve aanvaardbaarheid binnen een tekst kunnen worden bevraagd. Leerlingen zijn ook positief over dit type vragen, al is dit onderdeel van tekstbegrip voor hen relatief onbekend. Hieronder staan twee voorbeelden van betrouwbaarheidsopgaven.

### havo – set 2

Jullie docent vindt de informatie in bron 1, 2 en 3 onder meer betrouwbaar omdat de teksten uit gerespecteerde kranten komen. Twee teksten kunnen ook om een andere reden betrouwbaar genoemd worden.

- 1** Noteer welke twee teksten dat zijn en geef voor elk van deze teksten nog een reden waarom de informatie betrouwbaar genoemd kan worden.

### vwo – set 3

Je besluit bron 5 uiteindelijk niet te gebruiken voor je profielwerkstuk, omdat je deze tekst in vergelijking met bron 3 onvoldoende betrouwbaar vindt, om inhoudelijke en stilistische redenen.

- 8** Geef vier **inhoudelijke** kenmerken van bron 3 waardoor deze bron op lezers betrouwbaarder overkomt dan bron 5.
- 9** Leg uit waarom de **schrijfstijl** van bron 3 in het algemeen betrouwbaarder overkomt op lezers dan de schrijfstijl van bron 5.  
Geef antwoord in een of meer volledige zinnen en gebruik voor je antwoord niet meer dan 25 woorden.

Een andere dimensie waarop leerlingen bronnen kunnen beoordelen is bruikbaarheid. Ook deze dimensie leverde enkele interessante nieuwe vraagvormen op, waaronder de volgende.

### vwo – set 2

Een kritisch lezer zou aarzelingen kunnen hebben bij de bruikbaarheid van bron 5 om de argumentatie uit bron 1 objectief te ontcrachten.

- 18** Leg met twee argumenten uit waarom een kritisch lezer hierbij aarzelingen zou kunnen hebben, gelet op de **oorsprong** van bron 5.  
Geef antwoord in een of meer volledige zinnen en gebruik voor je antwoord niet meer dan 40 woorden.
- 19** Leg uit waarom een kritisch lezer hierbij aarzelingen zou kunnen hebben, gelet op de **oplossing** die bron 5 voorstelt.  
Geef antwoord in een of meer volledige zinnen en gebruik voor je antwoord niet meer dan 20 woorden.

In het project zijn nu alleen opdrachten meegenomen die vanuit een bepaald scenario gebruikscriteria postuleren en waarin leerlingen moeten aangeven in hoeverre een bron aan deze criteria voldoet, zoals in het volgende voorbeeld uit het vwo-materiaal.

**vwo – set 3**

Je weet al dat je in je profielwerkstuk in ieder geval een pakkende inleiding over leenwoorden en een theoretisch kader moet opnemen. Aan de hand van de volgende vragen werk je daarom bron 1 tot en met 4 inhoudelijk en meer in detail door en bekijk je voor welke aspecten van je profielwerkstuk ze bruikbaar zijn.

**11** Geef aan of bronnen 2, 3 en 4 bruikbaar zijn als bronnen voor deze inleiding en/of voor dit theoretisch kader.  
Plaats in ieder vakje van onderstaande tabel het nummer van één bron.  
Eén bron is bruikbaar voor beide onderdelen van je werkstuk.

	bruikbare bronnen	
de pakkende inleiding over leenwoorden		
het theoretisch kader		

Dergelijke taken leverden de leerlingen in de try-out volgens docenten geen duidelijke problemen op. Binnen sets waarin met scenario's wordt gewerkt, lijken deze vragen daarom een waardevolle (en logische) aanvulling op de vraagvormen in de bestaande CE's.

Bij dit vraagtype lijkt het echter wel noodzakelijk om een scherper analytisch instrumentarium te ontwikkelen als het gaat om algemene criteria voor de beoordeling van de bruikbaarheid en betrouwbaarheid van bronnen. De betrouwbaarheid van een tekst uit zich immers 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 blijkt geeft op de hoogte te zijn van het onderwerp ('epistemologisch niveau'), etc.

Tijdens de constructie bleek nog een zekere mate van onbekendheid met dit soort vragen bij examenmakers en andere betrokkenen bij het project. Enkele interessante bevragingmogelijkheden zijn daardoor wellicht nog niet uit de verf gekomen. Zo wordt de betrouwbaarheid van bronnen in de 'begrippenlijst argumentatieve vaardigheden' van de syllabus Nederlands als volgt omschreven:

"Betrouwbaarheid van bronnen

De bron van een uitspraak is betrouwbaar als:

- deze deskundig is op het terrein van de uitspraak,
- deze geen belang heeft bij de acceptatie ervan, en
- deze zichzelf niet tegenspreekt."

(Syllabus Nederlands (3F) havo, 2021, p.19;

Syllabus Nederlands vwo (4F), 2021, p.19)

Hier lijken sommige, nu geconstrueerde vragen niet helemaal op aan te sluiten, doordat zij

- a. niet vragen naar het gezag van de auteur, maar naar de wijze waarop in de tekst (het gebrek aan) autoriteit van de schrijver te herkennen is, of
- b. vragen naar het gezag van het medium, de vindplaats van de tekst.

Daarnaast heeft de beschrijving van betrouwbaarheid van bronnen in de syllabi opvallend genoeg alleen betrekking op betogende teksten. De betrouwbaarheid van informatie in uiteenzettende of beschouwende teksten lijkt op het moment dus geen aandachtspunt voor de opgaven in de centrale examens.

## 8 CONCLUSIE

Al met al heeft het project voor het schoolvak Nederlands enkele nuttige en haalbare vraagtypen opgeleverd waarmee de centrale examens leesvaardigheid voor havo en vwo binnen de huidige kaders van examenprogramma's en syllabi kunnen worden uitgebreid.

- 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. Aandachtspunt bij afbeeldingen, illustraties, foto's, cartoons en infographics en dergelijke is dat het testen van tekstbegrip centraal moet blijven staan.
- Als het gaat om 'wat lezen is', dan biedt het werken met scenario's veel mogelijkheden om authentieke contexten te creëren, en daarbinnen de argumentatie op een meer functionele manier te bevragen. De inzet van scenario's vraagt op allerlei punten nog wel veel meer doordinking en nader onderzoek (zie de vragen op p.12).
- Het gebruik van sorteer- en synthesesetaken biedt mogelijkheden om leerlingen meerdere teksten over één onderwerp op een grondiger manier te laten verwerken, en daarmee te laten komen tot diep tekstbegrip. Ook hier biedt het werken met meerdere bronnen kansen, hoewel met name bij open synthesesetaken voorkomen moet worden dat het leesexamen verandert in een schrijfexamen.
- Het bevragen van de bruikbaarheid en betrouwbaarheid van teksten binnen een specifiek scenario past goed bij de roep om het vergroten van de digitale geletterdheid en informatievaardigheden van leerlingen.

Bij enkele vraagtypen moeten wel wat vraagtekens geplaatst worden.

- Het bevragen van figuurlijk taalgebruik en framing blijft lastig, en levert in meerdere gevallen weinig echte vernieuwing op ten opzichte van de vraagtypen die al in de CE's voorkomen. Het analyseren en evalueren van de stilistisch-retorische dimensie van een tekst is een belangrijk onderdeel van tekstbegrip, maar objectieve toetsing hiervan lijkt lastig. Het is dan ook de vraag of dit wel in een CE moet gebeuren.
- Bij het beoordelen van de betrouwbaarheid en bruikbaarheid van bronnen ontbreekt een analyse-instrumentarium om objectief te beoordelen of informatie bruikbaar is. Zolang dergelijke algemene criteria niet geëxpliciteerd zijn, is met name bij de bruikbaarheidsdimensie terughoudendheid op haar plaats en kan de focus voorlopig alleen liggen op opgaven waarmee leerlingen de bruikbaarheid van een bron evalueren binnen een specifiek geschetste context (een scenario).

## 9 SUGGESTIES VOOR EVALUATIE VAN DE HUIDIGE KADERS

In dit uitbreidingsproject is specifiek gewerkt aan vraagtypen die passen binnen de huidige formele kaders. Tegelijkertijd heeft het project bij meerdere vraagtypen nuttige inzichten opgeleverd voor toekomstige doordenking en aanpassing van die kaders.

### 9.1 COMBINEREN VAN BRONNEN

Verhalende teksten zijn in het project uiteindelijk niet meegenomen, ook al bleken projectbetrokkenen hier doorgaans zeer welwillend tegenover te staan. Er zijn echter theoretisch geen redenen om verhalende teksten heel strikt van zakelijke teksten te onderscheiden (vgl. Kintsch, 1998) en incidenteel prijkte ook al eens een narratieve (niet-fictionele) tekst in eerdere examens (vgl. CSE vwo 2015-I, tekst 3). Door enerzijds de strikte scheiding in het subdomein lezen van het Referentiekader tussen *Zakelijke teksten* en *Fictionele, narratieve en literaire teksten* en anderzijds de focus op zakelijke teksten in de syllabi voor de centrale examens Nederlands (CvTE, 2022a, 2022b), is het de vraag in hoeverre examenconstructiegroepen hier de vrijheid zullen voelen om narratieve tekst(fragment)en in hun selectie op te nemen.

### 9.2 FIGUURLIJK TAALGEBRUIK

In de conclusie hebben we aarzelingen uitgesproken over het breder bevragen van **stijlmiddelen** in een CE. Toch lijkt het wel degelijk zinvol om aandacht te besteden aan de stilistisch-retorische dimensie van tekstbegrip. Stijlmiddelen kunnen met name in persuasieve zakelijke teksten een belangrijke rol spelen (vgl. Braet, 2007; Schuurs & Breij, 2018) en 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).

Op dit moment lijkt de bewegingsruimte om vragen hierover te stellen in een CE zeer beperkt: alleen ironie is als stijlmiddel opgenomen in het subdomein lezen van *Zakelijke teksten* van het Referentiekader Taal; andere stijlmiddelen staan vermeld bij het subdomein *Fictionele, narratieve en literaire teksten*. Er zijn echter zinssneden bij *Zakelijke teksten* die hier ruimte voor laten (vgl. "Kan de bedoeling van tekstgedeeltes en/of specifieke formuleringen duiden" of "Kan het doel van de schrijver aangeven als ook de talige middelen die gebruikt zijn om dit doel te bereiken" – Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal, 2009, p.17).

### 9.3 SYNTHESETAKEN

In de huidige synthesesetaken hoeven leerlingen vrij weinig te schrijven; het betreft immers een examen leesvaardigheid. Bij syntheseset**teksten** lijkt vooral schrijfvaardigheid te bepalen of leerlingen een goede prestatie op deze taak leveren (Shanahan, 2019; Vandermeulen et al., 2020). Daarom zijn dergelijke opdrachten tijdens dit project niet in de materiaalconstructie meegenomen. Het lijkt echter de moeite waard te onderzoeken of de wettelijke kaders zo verruimd kunnen worden dat het examen ook syntheseseteksten kan bevatten (vgl. de ruimte die er nu al is voor een schrijfpodracht in het leesexamen Nederlands voor vmbo-gl en -tl).

### 9.4 BRUIKBAARHEID EN BETROUWBAARHEID VAN BRONNEN

In dit project zagen we ruimte binnen het huidige examenprogramma om de bruikbaarheid en betrouwbaarheid van informatie mee te nemen. Bruikbaarheid als aspect van het beoordelen van een tekst 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 het *Referentiekader Nederlandse taal en rekenen* vooral uitgewerkt via het kenmerk van de taakuitvoering 'Opzoeken'.

Toekomstige kaders zouden kunnen streven naar een meer expliciete vermelding van de term 'bruikbaarheid', en een meer omvattende uitwerking van de term 'betrouwbaar', waarbij meer aandacht is voor evaluerende dimensies. Daarbij zou ook (nader) geëxpliciteerd kunnen worden wat objectieve criteria zijn om te beoordelen of informatie bruikbaar of betrouwbaar is. Zolang dergelijke algemene criteria niet helder zijn, is terughoudendheid op haar plaats en is een focus op contextgebonden bruikbaarheid en betrouwbaarheid gewenst.

## 10 TERUGSLAGEFFECT OP HET ONDERWIJS

In principe vormen de centrale examens Nederlands een weerslag van wat er in het curriculum aan bod komt, en zijn examens dus praktijkvolgend. Tegelijkertijd zien we in de praktijk dat examens een sturende werking hebben, door hun sterke terugslageffect op de invulling van het onderwijs: de "tekst-met-vragen" wordt vaak niet alleen als meet-, maar ook als mestvorm gehanteerd (Canton et al., 2012; Westhoff, 2012). Het zou gunstig zijn als de hier voorgestelde aanvullingen op het 'vraagpalet' van het CE Nederlands via de oefensets eveneens hun terugslageffect op het leesonderwijs in Nederland krijgen. Ze vergen immers vaardigheden die volgens meerdere partijen een grotere plek in het curriculum verdienen.

Zo is er een roep om onderwijs over aspecten van digitale geletterdheid, zoals informatievaardigheden (Curriculum.nu, 2019; Demaret et al., 2021). Ook klinken er in Nederland al geruime tijd geluiden om intertekstueel tekstbegrip 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., 2021b; 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 schrijfo opdracht of presentatie, in de leesparagrafen van leergangen Nederlands nogal eens buiten beschouwing (Rooijackers et al., 2021b; Schuurs & Cornuijt, 2022; SLO, 2021a), terwijl eerstejaars studenten in het hbo en op de universiteit vaak lijken te worstelen met dit soort opdrachten (Schuurs & Cornuijt, 2022). Onderzoek laat dan ook zien dat vaardige lezers zich niet alleen in tekstbegrip onderscheiden van minder vaardige lezers, maar vooral ook in de wijze waarop ze dat begrip voor schoolse taken opbouwen en toepassen (bv. Anmarkrud et al., 2014). 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.



## REFERENTIES

- Allen, L. K., & McNamara, D. S. (2020). Defining deep reading comprehension for diverse readers. In *Handbook of Reading Research, Volume V* (pp. 261-276). Routledge.
- Anmarkrud, Ø., Bråten, I., & Strømsø, H. I. (2014). Multiple-documents literacy: Strategic processing, source awareness, and argumentation when reading multiple conflicting documents. *Learning and Individual Differences, 30*(2), 64-76.
- Braasch, J. L., Bråten, I., & McCrudden, M. T. (2018). *Handbook of multiple source use*. Routledge.
- 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.
- Canton, J., Aler, T., Heemskerk, K., van der Westen, W., & Willemsen, K. (Eds.). (2013). *Effecten van sturing op discrepantie tussen de cijfers van het centraal examen: Onderzoek naar de sturing door schoolleiders en de effecten daarvan op het taalonderwijs op havo en vwo en het schoolexamen bij de talen*. VLLT.
- College voor Toetsen en Examens (2020a). *Nederlands (3F) havo: Syllabus Centraal Examen 2022* (versie 2). College voor Toetsen en Examens.
- College voor Toetsen en Examens (2020b). *Nederlands vwo (4F): Syllabus Centraal Examen 2022* (versie 2). College voor Toetsen en Examens.
- 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 synthesesetaken. *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*. <https://didactieknederlands.nl/handboek/2020/12/moeite-met-evalueren-en-reflecteren-wat-betekent-dat/>
- Gubbels, J., van Langen, A., Maassen, N., & Meelissen, M. (2019). *Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht*. Universiteit Twente. <https://doi.org/10.3990/1.9789036549226>
- Gubbels, J., Netten, A., & Verhoeven, L. (2017). *Vijftien jaar leesprestaties in Nederland: PIRLS-2016*. Expertisecentrum Nederlands/ Radboud Universiteit.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review, 85*(5), 363-394.
- Kirschner, P. A. (2017). *Het voorbereiden van leerlingen op (nog) niet bestaande banen*. NVSP Innovatief in Werk.
- McNamara, D. S., & Kintsch, W. (1996). Learning from texts: Effects of prior knowledge and tekst coherence. *Discourse Processes, 22*(3), 247-288.
- McNamara, D. S., & Magliano, J. (2009). Chapter 9 Toward a comprehensive model of comprehension. In B. H. Ross (Ed.), *Psychology of Learning and Motivation, Volume 51* (pp. 297-384). Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(09\)51009-2](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(09)51009-2)
- Meesterschapsteam Nederlands, (2021). Bewuste geletterdheid in perspectief: Kennis, vaardigheden en inzichten. <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*. <https://lerarennederlands.nl/wp-content/uploads/2019/04/Advies-Examens-Nederlands-met-draagvlakonderzoek-finaal-1.pdf>

- Pearson, P. D., Palincsar, A. S., Biancarosa, G., & Berman, A. I. (2020). *Reaping the Rewards of the Reading for Understanding Initiative*. National Academy of Education.
- Rooijackers, P., van Silfhout, G., Schuurs, U., & van den Bergh, H. (2021a). De relatie tussen het vooraf lezen van teksten en het beantwoorden van begripsvragen; twee experimenten onder 5-vwo-leerlingen. *Pedagogische Studiën*, 98(5), 320-349.
- Rooijackers, P., van Silfhout, G., & van den Bergh, H. (2021b). 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., & B. Breij (2018). Retorische analyse. In J. Karreman & R. van Enschoot (Eds.), *Tekstanalyse: Methoden en toepassingen* (pp.99-150). Koninklijke Van Gorkum.
- Schuurs, U., & Cornuijt, E. (2022). Talige voorbereiding op het vervolgonderwijs? Ontoereikende taalbeheersing bij instromende studenten. Te verschijnen in *Levende Talen Magazine*.
- Shanahan, T. (2019). Reading-writing connections. In *Best Practices in Writing Instruction*, eds S. Graham, C. MacArthur, and M. Hebert (New York, NY: The Guilford Press), 309-332.
- SLO. (2021a). *Leesvaardigheid onderbouw vo; Domeinbeschrijving ten behoeve van peilingsonderzoek*. SLO.
- SLO. (2021b). *Startnotitie Nederlands bovenbouw voortgezet onderwijs*. Amersfoort: SLO.
- Solé, I., Miras, M., Castells, N., Espino, S., & Minguella, M. (2013). Integrating information: An analysis of the processes involved and the products generated in a written synthesis task. *Written Communication*, 30(1), 63-90.
- Spivey, N. N., & King, J. R. (1989). Readers as writers composing from sources. *Reading Research Quarterly*, 24(1), 7-26.
- Steenbakkens, 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.
- Tweede Kamer der Staten-Generaal (2016). *Rondetafelgesprek examinering van het vak Nederlands in het voortgezet onderwijs*. Den Haag, 10 november 2016.  
[https://www.tweedekamer.nl/debat\\_en\\_vergadering/commissievergaderingen/details?id=2016A03835](https://www.tweedekamer.nl/debat_en_vergadering/commissievergaderingen/details?id=2016A03835)
- van den Broek, P., Helder, A., Espin, C., & van der Liende, M. (2021). *Sturen op begrip: Effectief leesonderwijs in Nederland*. Rapportage aan de Vaste 2<sup>e</sup> Kamer Commissie voor Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (Ref.nr. UTP/8000435). Universiteit Leiden.  
<https://www.tweedekamer.nl/kamerstukken/detail?id=2022D04049&did=2022D04049>
- 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.
- van Silfhout, G. (2014). *Fun to read or easy to understand? Establishing effective text features for educational texts on the basis of processing and comprehension research*. Dissertatie Universiteit Utrecht. LOT.
- Westhoff, (2012). Mesten en meten in leesvaardigheidstraining: Leesvaardigheidsonderwijs en examentraining zijn twee verschillende dingen. *Levende Talen Magazine*, 4, 17-21.
- Wolf, M. (2018). *Reader, come home: The reading brain in a digital world*. Harper.

## BIJLAGE – THEMA'S VAN DE OEFENSETS EN TYPERING VAN OPGAVEN IN TERMEN VAN DE ZEVEN NIEUWE CATEGORIEËN

**Tabel A. Thema's van de oefensets**

<b>havo</b>	<b>vwo</b>
Set 1. Adverteerders, Camera en Gele zones Set 2. Leesplezier Set 3. Hitte maken, Vuurwerkverbod, Scheiding landbouw-natuur en Curlingouders	Set 1. Voetbal en Wielrennen <b>(ook bruikbaar voor havo)</b> Set 2. Milieuschade door huisdieren Set 3. Profielwerkstuk Taalvariatie

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

<b>categorie</b>	<b>havo-opgaven</b>	<b>vwo-opgaven</b>
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. Bruikbaarheid/betrouwbaarheid	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.

# COLLEGE VOOR TOETSEN EN EXAMENS

Het College voor Toetsen en Examens is namens de overheid verantwoordelijk voor de kwaliteit en het niveau van de centrale examens en toetsen in Nederland. Het heeft verschillende examens en toetsen onder zijn hoede.

[cvte.nl](http://cvte.nl)



## SAMEN BOUWEN WE AAN GOEDE TOETSEN EN EXAMENS

**Centrale Eindtoets primair onderwijs:** de eindtoets die de overheid aanbiedt aan leerlingen uit groep 8. De uitkomst is een advies voor het best passende brugklatype. [Centraleeindtoetspo.nl](http://Centraleeindtoetspo.nl)

**Centrale examens voortgezet onderwijs:** het centrale deel van de eindexamens vmbo, havo of vwo. Het diploma geeft toegang tot passend vervolgonderwijs. [Examenblad.nl](http://Examenblad.nl)

**Staatsexamens voortgezet onderwijs:** examens voor iedereen die individueel of op vso-scholen niet in staat is via het regulier voortgezet onderwijs examen af te leggen. [Staatsexamensvo.nl](http://Staatsexamensvo.nl)

**Centrale examens middelbaar beroeps- onderwijs:** centrale examens Nederlandse taal en Engels voor studenten in het mbo. De uitkomst is onderdeel van het mbo-diploma. [Examenbladmbo.nl](http://Examenbladmbo.nl)

**Staatsexamens Nederlands als tweede taal:** examens Nederlandse taal voor iedereen die Nederlands niet als moedertaal heeft. Het diploma toont aan dat het Nederlands voldoende is voor werk of opleiding. [Staatsexamensnt2.nl](http://Staatsexamensnt2.nl)