



Handreiking
schoolexamen
Nederlands havo/vwo

Herziening naar aanleiding van
het referentiekader taal

Handreikingen tweede fase

SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling



Handreiking schoolexamen Nederlands havo/vwo

Herziening naar aanleiding van het referentiekader taal

Januari 2012

slo

nationaal
expertisecentrum
leerplan-
ontwikkeling

Verantwoording



2012 SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling), Enschede

Mits de bron wordt vermeld, is het toegestaan zonder voorafgaande toestemming van de uitgever deze uitgave geheel of gedeeltelijk te kopiëren en/of verspreiden en om afgeleid materiaal te maken dat op deze uitgave is gebaseerd.

Auteurs deel 1: Theun Meestringa, Clary Ravesloot

Auteur deel 2: Helge Bonset

Redactie deel 2: ZonneveldMarks, Deventer

In opdracht van: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap

Informatie

SLO

Afdeling: tweede fase

Postbus 2041, 7500 CA Enschede

Telefoon (053) 4840 661

Internet: www.slo.nl

E-mail: tweedefase@slo.nl

AN: 3.5379.460

Inhoud

Voorwoord	5
Deel 1: Aanvulling op de handreiking schoolexamens Nederlands havo/vwo	7
Theun Meestringa en Clary Ravesloot	
1. Inleiding	9
2. Domeinen van het examenprogramma en het referentiekader	11
2.1 Mondelinge taalvaardigheid	11
2.2 Schrijfvaardigheid	18
2.3 Argumentatieve vaardigheden	22
2.4 Literatuur	25
3. Van referentiekader naar kijkwijzers	29
3.1 Het ontstaan van de kijkwijzers	29
3.2 Opbouw en gebruikers(on)gemak van het referentiekader	29
3.3 Naar eenduidige, enkelvoudige en vergelijkbare omschrijvingen	30
3.4 Van het referentiekader taal naar beoordelingsmodellen	32
Deel 2: Handreiking schoolexamen Nederlands havo/vwo	35
Helge Bonset	
Voorwoord	37
1. Nederlands in de nieuwe tweede fase	39
2. De programma's voor havo en vwo	41
3. Het centraal examen en het schoolexamen	43
4. De eindtermen van het schoolexamen	45
4.1 Domein B: Mondelinge taalvaardigheid	45
4.2 Domein C: Schrijfvaardigheid	47
4.3 Domein D: Argumentatieve vaardigheden	48
4.4 Domein E: Literatuur	50
4.5 Domein F: Oriëntatie op studie en beroep	53
5. Mogelijkheden voor toetsing en weging (PTA)	55
5.1 Mondelinge taalvaardigheid	56
5.2 Schrijfvaardigheid	58
5.3 Argumentatieve vaardigheden	62
5.4 Literatuur	65
5.5 Oriëntatie op studie en beroep	68
5.6 Weging van de onderdelen in het schoolexamen	68
6. Afstemming met andere vakken	69

7. Onderdelen naar keuze van de school	71
Literatuur	75
Bijlage 1 Examenprogramma Nederlandse taal en literatuur havo/vwo	77
Bijlage 2 Vijf kijkwijzers	79
Kijkwijzer voor beoordeling Gesprekken	80
Kijkwijzer voor beoordeling Luisteren	82
Kijkwijzer voor beoordeling Spreken	84
Kijkwijzer voor beoordeling Schrijven	86
Kijkwijzer voor beoordeling Lezen van fictionele, narratieve en literaire teksten	88

Voorwoord

Bij de herziening van de examenprogramma's havo/vwo in 2007 publiceerde SLO de *Handreiking schoolexamen Nederlands havo/vwo* (Bonset, 2007). Het doel van de handreikingen is om leraren en scholen op weg te helpen bij de vormgeving van het schoolexamen.

De eerste examenprogramma's voor de tweede fase van het voortgezet onderwijs uit de jaren negentig van de twintigste eeuw waren vrij gedetailleerd, een detaillering die niet paste bij de ideeën over een toenemende autonomie van de scholen en een terugtrekkende overheid. Daarom zijn in 2007 alle examenprogramma's herzien en meer globaal geformuleerd, zo ook de examenprogramma's voor Nederlands in havo en vwo. De handreiking van Bonset (2007) geeft aanwijzingen hoe die globale eindtermen kunnen worden geïnterpreteerd en uitgewerkt in schoolexamens.

In 2011 is het examenprogramma Nederlands voor havo/vwo opnieuw gewijzigd (Staatscourant, 25 juli 2011). Deze wijziging is een uitvloeisel van de wettelijke vastlegging van het referentiekader taal en rekenen een jaar eerder in augustus 2010. De wijziging houdt in dat bij het examen Nederlands in havo en vwo *het referentiekader taal in acht (dient) te worden genomen*. Het huidige examenprogramma is in bijlage 1 opgenomen.

Afgezien van deze toevoeging is het examenprogramma Nederlands havo/vwo niet gewijzigd. Dit betekent dat in beginsel het schoolexamen ook niet op de schop hoeft te worden genomen. De Handreiking van 2007 is niet achterhaald, maar de wijziging van de wet vraagt wel om een toelichting. Daarom hebben we op verzoek van het Ministerie van OCW een herziene handreiking geschreven voor het schoolexamen Nederlands. In deel I van deze publicatie werken de gevolgen van de wetswijziging systematisch uit. In deel II is de Handreiking schoolexamens Nederlands havo/vwo (Bonset, 2007) integraal opgenomen.

We hopen dat deze handreiking praktische suggesties bevat voor de docenten Nederlands die in hun onderwijs in de bovenbouw van havo en vwo het referentiekader taal in acht willen nemen.

Hetty Mulder
Manager afdeling tweede fase

Deel 1: Aanvulling op de handreiking schoolexamens Nederlands havo/vwo

Theun Meestringa en Clary Ravesloot

1. Inleiding

In 2011 is het examenprogramma Nederlands voor havo/vwo opnieuw gewijzigd (Staatscourant 25 juli 2011). De wijziging houdt in dat bij het examen Nederlands in havo en vwo *het referentiekader taal in acht (dient) te worden genomen*. Dit is een uitvloeisel van de wettelijke vastlegging van het referentiekader taal en rekenen een jaar eerder in augustus 2010.

Wat betekent het ‘in acht nemen van het referentiekader’? Het betekent dat scholen en leraren bij het – opnieuw – vaststellen van het Programma van toetsing en afsluiting (PTA) en de schoolexamentoetsen rekening moeten houden met de beschrijvingniveaus van het referentiekader. Met name de verschillen tussen de eindtermen van het examenprogramma en de beschrijvingen van het referentiekader zijn dan van belang. Scholen en leraren Nederlands kunnen aan de hand van die verschillen de inrichting van het schoolexamen Nederlands op hun school aanpassen in de richting die door het referentiekader wordt aangegeven, wellicht door de jaren heen in toenemende mate. Zo kan het doel van niveauverhoging - dat tot de vastlegging van het referentiekader heeft geleid - gestalte krijgen in schoolexamens.

In deze *Aanvulling op de handreiking bij het schoolexamen Nederlands* analyseren we de verschillen tussen de eindtermen van het examenprogramma Nederlands havo/vwo en het referentiekader taal en leiden daaruit enkele aanbevelingen af voor de inrichting van het schoolexamen (hoofdstuk 2).

De centrale aanbeveling van deze aanvulling is om bij de (verdere) ontwikkeling van beoordelingsinstrumenten gebruik te maken van het referentiekader taal. Ter ondersteuning van deze aanbeveling maken we in deze publicatie gebruik van kijkwijzers. Daarin wordt informatie uit het referentiekader taal systematisch uiteengerafeld en overzichtelijk gepresenteerd. Vanwege die helderheid gebruiken we in deze publicatie delen van de kijkwijzers om details van het referentiekader taal te laten zien. De volledige kijkwijzers zijn opgenomen in de bijlagen. Het ontstaan en gebruik van de kijkwijzers lichten we toe in hoofdstuk 3.

2. Domeinen van het examenprogramma en het referentiekader

In dit hoofdstuk leggen we uit

1. wat de positie is van de verschillende onderdelen van het examenprogramma in het schoolexamen;
2. welke verschillen een vergelijking met het referentiekader oplevert;
3. en wat daarvan de gevolgen kunnen zijn voor de inrichting van het schoolexamen op havo en vwo.

We doen dit achtereenvolgens voor de domeinen van het examenprogramma die van direct belang zijn voor het schoolexamen: Mondelinge taalvaardigheid, Schrijfvaardigheid, Argumentatieve vaardigheden en Literatuur.

2.1 Mondelinge taalvaardigheid

2.1.1 Positie van mondelinge taalvaardigheid in het schoolexamen havo en vwo

Het domein Mondelinge taalvaardigheid wordt op havo en vwo getoetst in het schoolexamen. Scholen kunnen kiezen voor een voordracht, discussie of debat of voor een combinatie van de genoemde vormen. Ter oriëntatie beschrijven we hieronder enkele voorbeelden uit de schoolpraktijk van gangbare schoolexamens.

Schoolexamen Spreekvaardigheid

Leerlingen bereiden een informatieve of betogende spreekbeurt voor over een zelf te kiezen actueel onderwerp. Voorafgaand aan de presentatie stellen zij een documentatiemap samen met daarin ten minste drie relevante achtergrondartikelen en / of samenvattingen van actualiteitenprogramma's of documentaires over het gekozen onderwerp. De documentatiemap wordt vooraf beoordeeld, waarbij met name de relevantie en kwaliteit van de geselecteerde artikelen worden beoordeeld.

De leerling houdt een presentatie voor de klas die wordt beoordeeld op de volgende punten:

- Inhoudelijke kwaliteit;
- Bij betogende voordracht: kwaliteit van de argumenten;
- Publiekgerichtheid;
- Presentatie;
- Taalgebruik;
- Beantwoorden van vragen.

Schoolexamen Gespreksvaardigheid: debat

Leerlingen krijgen in viertallen (twee duo's) de opdracht het debat voor te bereiden door een stelling te kiezen of te formuleren en in duo's als respectievelijk voor- en tegenstanders de opzetbeurt en de verweerbeurt uit te werken. Het ene duo moet voor het debat de opzetbeurt uitschrijven, het andere duo voor de verweerbeurt de argumenten pro en contra die zij gevonden hebben. Dit schriftwerk moet voor het debat in een verzorgd dossier, met titelblad, procesverslag en bronvermelding worden ingeleverd, waarna het debat volgens een streng tijdschema gevoerd wordt.

De leerlingen worden individueel beoordeeld op de volgende punten:

- Kwaliteit eigen bijdrage;
- Weerlegging tegenargumenten;
- Overtuigingskracht;
- Spreektijd: totaal 3 minuten;
- Spreekgemak;
- Documentatie.

Schoolexamen Gespreksvaardigheid: discussie

Leerlingen krijgen de opdracht om in groepen van vier een discussie voor te bereiden over een stelling over een actueel maatschappelijk relevant onderwerp. Vooraf stellen ze een documentatiemap samen waarin samenvattingen en kopieën zijn opgenomen van artikelen over het onderwerp. De documentatiemap moet voor de discussie in een verzorgd dossier met titelblad, procesverslag en bronvermelding worden ingeleverd. Daarna wordt het debat gevoerd, waarbij twee leerlingen de rol van voorstander en twee de rol van tegenstander op zich nemen. Aan de discussie wordt een voorzitter toegevoegd, die niet beoordeeld wordt, maar die wel bonuspunten verdient voor de geleverde prestatie.

De deelnemers aan de discussie worden individueel beoordeeld op hun bijdragen aan:

- Fasering van het debat;
- Argumentatie;
- Relevantie van de bijdragen;
- Interactie;
- Samenwerking.

2.1.2 Wat is er veranderd bij mondelinge taalvaardigheid door het referentiekader taal?

De positie van mondelinge taalvaardigheid in het examen is niet veranderd. In het schoolexamen moeten eindterm 4 van het domein Mondelinge taalvaardigheid en een deel van eindterm 6 van het domein Argumentatieve vaardigheden worden getoetst.

Eindtermen voor het schoolexamen Mondelinge taalvaardigheid

4. De kandidaat kan ten behoeve van een voordracht, discussie of debat:
 - relevante informatie verzamelen en verwerken;
 - deze informatie adequaat presenteren met het oog op doel, publiek en gespreksvorm;
 - adequaat reageren op bijdragen van luisteraars of gespreksdeelnemers.
6. De kandidaat kan een betoog:
 - zelf opzetten en presenteren.

In het referentiekader taal is het domein Mondelinge taalvaardigheid uitgewerkt in drie subdomeinen, te weten Gesprekken, Luisteren en Spreken. De voordracht is te vinden in het subdomein Spreken; discussie en debat zijn te vinden in het subdomein Gesprekken. Elementen van het subdomein Luisteren uit het referentiekader zijn van toepassing op de examinering van Mondelinge taalvaardigheid, al was het alleen maar omdat leerlingen als publiek bij presentaties, discussies en debatten ook moeten luisteren. Het subdomein Luisteren wordt echter op havo-vwo in het schoolexamen doorgaans niet afzonderlijk getoetst. Argumentatieve vaardigheden zijn in het referentiekader in verschillende domeinen verwerkt (zie ook paragraaf 2.3).

Vergelijking van de eindtermen voor het schoolexamen Mondelinge taalvaardigheid met de teksten van het referentiekader op 3F en 4F levert het volgende op: (Leenders & Ravesloot, 2010): 'Het referentiekader kan worden opgevat als een gedetailleerde invulling van het examenprogramma. Alle eindtermen van domein B Mondelinge taalvaardigheden zijn terug te vinden in het referentiekader. Het referentiekader is gedetailleerder.' (ibid., p. 23, 24). Meer in het bijzonder vinden Leenders & Ravesloot (ibid.) een aantal zaken uit het referentiekader voor Mondelinge taalvaardigheid op niveau 3F en 4F niet, of niet in dezelfde woorden terug in de eindtermen.

- Over de onderwerpen waarover gesproken moet kunnen worden, doet het examenprogramma geen uitspraken.
- Ook het subdomein Luisteren staat niet expliciet in de eindtermen. De taken die in het subdomein Luisteren beschreven zijn, hebben vooral betrekking op het luisteren naar teksten als receptieve vaardigheid in situaties waarin weinig of geen interactie mogelijk is, zoals het luisteren naar een voordracht of presentatie. Maar luisteren is ook een interactieve vaardigheid bij gesprekken; in dialogen en polylogen heeft de spreker ook de rol van luisteraar en bij voordrachten treden leerlingen doorgaans op als publiek en kunnen zij een rol krijgen in de evaluatie en/of beoordeling van de spreker.
- De referentieniveaus noemen bij Spreken en Gesprekken meer vormen zoals het overleg, dan het examenprogramma, dat om praktische redenen een keuze voorstelt uit debat, discussie en voordracht.
- Eisen ten aanzien van *Woordgebruik en woordenschat* en *Vloeiendheid, verstaanbaarheid en grammaticale beheersing* worden alleen in het referentiekader beschreven.

Toelichting op de verschillen

- *Onderwerpen*: Over de onderwerpen geeft het referentiekader bij Spreken (de monoloog of voordracht) en bij Gesprekken (discussie, debat) aan dat leerlingen op niveau 3F kunnen spreken over onderwerpen uit de (beroeps)opleiding en onderwerpen van maatschappelijke aard. Op niveau 4F wordt daaraan toegevoegd dat het om tal van onderwerpen en een breed scala aan onderwerpen kan gaan. Bij Luisteren wordt daar op niveau 4F aan toegevoegd dat het ook om abstracte thema's mag gaan. Om te kunnen laten zien dat ze (op niveau) over meerdere onderwerpen kunnen spreken en/of gesprekken voeren, zullen leerlingen dat vaker dan één keer (beoordeeld) moeten doen. Voor het schoolexamen suggereert dit (ook voor mondelinge vaardigheid) dossiervorming of het komen tot een uit meerdere toetsmomenten samengesteld cijfer.
- *Taken*: In het referentiekader wordt bij Gesprekken op niveau 3F en 4F melding gemaakt van diverse vormen: discussie, debat en overleg (in kleinere en grotere groepen), het uitwisselen van informatie in het kader van projecten, stage en werk, en van informatieve, meningvormende, beschouwende en besluitvormende gesprekken. Dat is ruimer dan de tweedeling discussie en debat in het examenprogramma en biedt zo meer mogelijkheden voor onderwijs en dossiervorming. Bij Spreken gaat het in het referentiekader alleen om de monoloog / de presentatie. Bij Luisteren worden drie taken onderscheiden: luisteren naar instructies, luisteren als lid van een live publiek en luisteren naar radio, televisie en naar

gesproken tekst op internet. In het kader van het examenprogramma Nederlands havo / vwo is alleen het luisteren als lid van een live publiek relevant.

- *Kenmerken van de taakuitvoering*: Het referentiekader werkt de taken uit in beschrijvingen op verschillende niveaus van kenmerken van de taakuitvoering. Die kenmerken kunnen bij de beoordeling van discussies, debatten en voordrachten met vragen na goed van pas komen. Hieronder geven we de kenmerken van de taakuitvoering van achtereenvolgens Spreken, Gesprekken en Luisteren systematisch verkort en herordend weer op de niveaus 3F en 4F.

De **kenmerken van de taakuitvoering** die in het referentiekader op niveau 3F en 4F voor Spreken worden genoemd, zijn hieronder vanuit de kijkwijzer Spreken weergegeven.

Taakuitvoering	3F	4F
Samenhang		
- structuur hele tekst	Maakt opbouw en structuur duidelijk en volgt deze ook	Als 3F
- tekstcohesie	Gebruikt de juiste voeg-, verwijs- en signaalwoorden om te binden	Beheerst ordeningspatronen en cohesie-bevorderende elementen
Afstemming op doel (zie de doelen bij aspecten van de taak)	Wisselt verschillende spreekdoelen af en is zich daarvan bewust	Streeft verschillende spreekdoelen na zonder verwarring te veroorzaken
Afstemming publiek		
- keuze register	Kiest in formele en informele situaties makkelijk het juiste register	Als 3F
- responsiviteit	Gaat tijdens de presentatie in op door het publiek ingebrachte punten Beantwoordt vragen n.a.v. het verhaal of de presentatie spontaan en vloeiend	Reageert adequaat op onverwachte reacties uit het publiek
- ondersteuning	Als 2F (Boeit de luisteraars d.m.v. concrete voorbeelden en ervaringen)	Als 2F
Woorden (schat)	Varieert in formuleringen	Gebruikt idiomatische en spreektaaluitdrukkingen
- woordgebruik	Kiest meestal de juiste woorden, al komen vergissingen nog wel voor	Als 3F
Taalverzorging		
- verstaanbaarheid	Als 2F (Verstaanbaar, ondanks een fout uitgesproken woord of haperingen)	Als 2F
- gram. beheersing	Beheerst de grammatica goed	Gebruikt consequent correcte zinnen
- grammaticale fouten	Kleine fouten in de zinsbouw worden direct verbeterd	Fouten zijn zeldzaam, onopvallend en worden snel verbeterd
- vloeiendheid	Normaal tempo; soms aarzelingen bij het zoeken naar zinspatronen	Slechts een moeilijk onderwerp hindert een vloeiende taalstroom
- non-verbaal	Als 1F (Houding, intonatie en mimiek ondersteunen het gesprokene)	Varieert intonatie om ook fijnere betekenisnuances uit te drukken

De kenmerken van de taakuitvoering die in het referentiekader op niveau 3F en 4F voor Gesprekken worden genoemd, zijn hieronder vanuit de kijkwijzer Gesprekken weergegeven.

Taakuitvoering	3F	4F
Samenhang		
- beurten nemen	Neemt op doeltreffende wijze de beurt	Gebruikt passende frasen om een opmerking aan te kondigen
- bijdragen aan voortgang	Gebruikt standaardzinnen om tijd te winnen en de beurt te behouden	Gebruikt passende zinnen om tijd te winnen en na te denken
Afstemming op doel (zie de doelen bij aspecten van de taak)	Voert gesprek met meerdere doelen	Als 3F
- doel vasthouden	Pakt draad gesprek weer op na afwijkingen van gespreksdoel	Als 3F
Gesprekspartners		
- keuze register	Kiest in informele en formele situaties makkelijk het juist register	Maakt doeltreffend onderscheid naar situatie en gesprekspartner
- responsiviteit	Vraagt zo nodig naar meer informatie of naar de bedoeling	Herformuleert zo nodig ideeën
- non-verbaal	Reageert op non-verbale signalen	Als 3F
Woorden (schat)	Beschikt over goede woordenschat Varieert in de formuleringen	Gebruikt idiomatische en spreektaaluitdrukkingen
- woordgebruik	Kiest meestal de juiste woorden, al komen vergissingen nog wel voor	Als 3F
Taalverzorging		
- verstaanbaarheid	Als 2F (Verstaanbaar, ondanks een accent, fout uitgesproken woord en/of hapering)	Als 2F
- gram. beheersing	Beheerst de grammatica goed	Gebruikt consequent correcte zinnen.
- grammaticale fouten	Kleine fouten in de zinsbouw komen voor, maar worden direct verbeterd	Fouten zijn zeldzaam, onopvallend en worden snel verbeterd
- vloeiendheid	-	Slechts een moeilijk onderwerp hindert een vloeiende taalstroom
- non-verbaal	-	Varieert intonatie om ook fijnere betekenisnuances uit te drukken

De **kenmerken van de taakuitvoering** die in het referentiekader op niveau 3F en 4F voor Luisteren worden genoemd, zijn hieronder vanuit de kijkwijzer Luisteren weergegeven.

Taakuitvoering	3F	4F
Begrijpen		
- kern van de tekst	Als 2F (Hoofd- en bijzaken onderscheiden, Hoofdgedachte weergeven)	Details verbinden met de hoofdgedachte
- tekstuele relaties	Onderscheid maken tussen tekstsoorten (verhalende, informatieve, instructieve, betogend)	Als 3F
- argumentaties	Onderscheid maken tussen mening en feit Onderscheid maken tussen standpunt en argument	Argumentatieschema's herkennen Objectieve en subjectieve argumenten onderscheiden
- strategieën	Als 2F (Betekenis afleiden van onbekende woorden afleiden uit de vorm, woordsoort, samenstelling of context)	Als 2F
Interpreteren		
- tekstuele relaties	Inhouden van teksten en tekstdelen vergelijken	Als 3F
- bedoeling	Conclusies trekken over intenties, opvattingen, gevoelens, stemming en toon van de spreker(s) Bedoeling van non-verbale middelen verwoorden	Impliciete attitudes en relaties tussen sprekers vaststellen Persoonlijke waardeoordelen herkennen en interpreteren
- argumentatie	Onderscheid maken tussen drogredenen en argument	Als 3F
Evalueren	Oordeel geven over de waarde en de betrouwbaarheid van een tekst(deel) voor anderen Argumentatie beoordelen op aanvaardbaarheid	Oordeel geven over de consistentie van de tekst
Samenvatten	Tekst samenvatten voor zichzelf en voor anderen.	Een goed geformuleerde samenvatting maken die los van de uitgangstekst te begrijpen valt.

2.1.3 Implicaties voor het Schoolexamen

Het schoolexamen Mondelinge taalvaardigheid kan - naar keuze - de volgende onderdelen bevatten:

- een voordracht;
- een discussie;
- een debat;
- een of meer luisteropdrachten bij voordracht, discussie of debat van klasgenoten;
- een luistertoets.

Ad a), b) en c) Een keuze uit de voordracht, de discussie en het debat ligt besloten in het examenprogramma. Deze vormen behoeven nu niet nader toegelicht te worden, dat is reeds in de Handreiking gedaan (zie Bonset, 2007). Het referentiekader brengt nadrukkelijk een derde subdomein van Mondelinge taalvaardigheid in beeld: luisteren. Scholen kunnen ervoor kiezen,

naast voordracht, discussie en/of debat ook luistervaardigheid op te nemen in het schoolexamen. Wij zien daarvoor twee mogelijkheden, die een korte toelichting noodzakelijk maken.

Ad d) Het is op veel scholen gebruikelijk de leerlingen bij voordrachten, discussies en debatten in te schakelen als medebeoordelaar. Daarbij wordt hun gevraagd op verschillende aspecten en niveaus van de prestatie van hun klasgenoten te letten (zie het voorbeeld in paragraaf 2.1.1 hierboven). Het verhoogt de betrokkenheid van de leerlingen bij de les en het heeft een onbetwist leereffect ten gunste van de eigen prestaties op dat gebied. Een goed idee is de beoordelingselementen bij toerbeurt over het publiek te verdelen, zodat er voor de leerling variatie en meer diepgang mogelijk is.

We willen hier ook de mogelijkheid opperen de tijd die gebruikt wordt om spreek- en gesprekprestaties te beoordelen, mede te gebruiken als moment om - bij toerbeurt - luistervaardigheid te toetsen. Dit kan door leerlingen te vragen van de voordracht, de discussie of het debat systematisch (dat wil zeggen: geordend) of schematisch inhoudelijke aantekeningen te maken, en die aantekeningen voor luistervaardigheid te beoordelen of te laten beoordelen op inhoudelijke kwaliteit en weergave van hetgeen naar voren gebracht is. Voor de beoordeling biedt het referentiekader in het subdomein Luisteren op de niveaus 2F, 3F en 4F diverse aanwijzingen, die in bijvoorbeeld een rubric verwerkt kunnen worden. Een rubric beschrijft in woorden verschillende niveaus van een vaardigheid.

Ad e) Deze optie lijkt meer hypothetisch dan realistisch, omdat ons geen goede luistertoetsen op de beoogde niveaus 3F en 4F bekend zijn. Het is wel realistisch en functioneel om ter voorbereiding op de vervolgopleiding leerlingen op havo en vwo aantekeningen te leren maken van (langere) voordrachten, zoals (gast)colleges, en die aantekeningen te beoordelen. Scholen kunnen er voor kiezen dergelijke luistertoetsen op te nemen in het schoolexamen Mondelinge vaardigheid.

We raden aan om voor het schoolexamen te kiezen voor een combinatie van ten minste twee onderdelen, omdat monologen en polylogen sterk van karakter verschillen en leerlingen verschillende kansen verdienen om hun mondelinge taalvaardigheid ter beoordeling te tonen. Bij de vaststelling van de beoordelingsmodellen kan gebruik gemaakt worden van de beschrijvingen in het referentiekader. Om te beoordelen of een prestatie in havo en vwo op niveau 3F, respectievelijk 4F geleverd is, kan de vuistregel gehanteerd worden dat daarvoor driekwart of tachtig procent van de kenmerken van de taakuitvoering op dat niveau getoond zijn. De praktijk moet nog uitwijzen hoe dit verschil in cijfers verwerkt kan worden.

Aan de hand van het referentiekader kunnen scholen in het algemeen op twee manieren differentiëren tussen de schoolexamens voor havo en vwo:

1. door onderscheid te maken tussen de onderwerpen waarover wordt gesproken. Voor vwo mag een grotere mate van complexiteit en abstractie worden verwacht dan voor havo. Als luisteren als apart onderdeel in het schoolexamen wordt opgenomen, kan het verschil eveneens naar voren komen in de onderwerpskeuze (abstract en complex op vwo), maar ook in tekstlengte en informatiedichtheid;
2. door de verschillen tussen 3F en 4F in de beoordelingsinstrumenten te verwerken. Met een rubric is het bijvoorbeeld mogelijk in kaart te brengen welke havisten zich voor bepaalde kenmerken van de taakuitvoering al op het volgende referentieniveau hebben bekwaamd. De constatering dat een leerling op havo (gedeeltelijk) presteert op het hogere niveau 4F, dient uiteraard (positieve) consequenties te hebben voor het cijfer.

2.2 Schrijfvaardigheid

2.2.1 Positie van schrijfvaardigheid in de schoolexamens havo en vwo

Het domein Schrijfvaardigheid wordt op havo en vwo getoetst in een schoolexamen. Tot 2007 maakte een handelingsdeel voor schrijfvaardigheid deel uit van het examen, namelijk een schrijfdossier. Sinds 2007 is dit handelingsdeel een keuzeonderdeel voor de school.

Op het moment van schrijven van dit document wordt door het College van Examens (CvE) onderzocht of voor toetsing van schrijfvaardigheid een extra zitting in het centraal examen kan worden ingevoerd. Er is een pilot gedocumenteerd schrijven uitgevoerd, waarin de kandidaat een tiental teksten aangeboden krijgt rond een bepaald onderwerp - bijvoorbeeld overheidsbemoediging met het persoonlijk leven van burgers - met de opdracht daarover bijvoorbeeld een betogend artikel te schrijven voor een internationaal jongerentijdschrift. Het is nog onduidelijk of, en zo ja hoe en wanneer schrijfvaardigheid (weer) in het centraal examen zal worden opgenomen en wat dan de inhoud van zo'n zitting zal zijn. (Zie http://www.cve.nl/item/nederlands_havo_en_vwo_pilot).

Voorlopig maakt schrijfvaardigheid - verplicht - onderdeel uit van het schoolexamen. Ook als er in het centraal examen een zitting zal worden gewijd aan schrijfvaardigheid, mag het - facultatief - onderdeel blijven uitmaken van het schoolexamen. Dit laatste lijkt wenselijk, omdat:

- de schrijfvaardigheid niet op basis van slechts één schrijfproduct kan worden gemeten;
- ruime aandacht voor dit onderdeel in het examen gerechtvaardigd is vanwege het belang van schrijfvaardigheid onder meer voor studiesucces in het havo- en vwo-onderwijs en in het hoger en universitair onderwijs.

Hieronder staan drie voorbeelden van schoolexamens uit de praktijk. De eerste opdracht biedt aan leerlingen weinig keuzevrijheid; de docent kiest het onderwerp en de bronnen. In de tweede opdracht is er keuzevrijheid voor de leerling; die kiest zowel het onderwerp als de te gebruiken bronnen. In het derde voorbeeld is er in het schoolexamen ook aandacht voor het reviseren van de tekst. Dit laatste voorbeeld doet recht aan een het volledige schrijfproces.

Schoolexamen gedocumenteerd schrijven, vwo 6

Tijdens een schoolexamen van 140 minuten krijgen de leerlingen negen bronnen door de docent geselecteerd onderwerp (bijvoorbeeld moderne communicatiemiddelen en privacy) uitgereikt. De bronnen bestaan uit artikelen uit landelijke en regionale dagbladen en van internet. Het bronnenmateriaal beslaat ongeveer 10 pagina's.

Bij het bronnenpakket is een inleiding van de docenten opgenomen en een opdracht. Die luidt: Schrijf een betoog over het gegeven onderwerp van 600 woorden, voor een algemeen publiek.

De leerlingen kennen het beoordelingsmodel met de volgende onderdelen en te behalen punten: 20 punten voor de opbouw, 16 punten voor de inhoud, 20 voor de taalverzorging en 4 voor bronvermelding en vormgeving.

Schoolexamen gedocumenteerd schrijven, havo 5

De kandidaten stellen op basis van een uitvoerige instructie een documentatiemap samen over een zelf gekozen onderwerp. In de instructie is aangegeven wat de inhoud van de documentatiemap is (onder andere aantal artikelen). De docent beoordeelt de documentatiemap en schrijft voor elke leerlingen een opdracht. Zo'n opdracht bevat een bij het onderwerp passende stelling, die de leerling tijdens het schoolexamen moet verwerken in een betoog of een beschouwing van circa vijfhonderd woorden. De leerlingen schrijven op een computer en leveren tijdens het schoolexamen een geprinte tekst van hun schrijfproduct in, met de gegeven opdracht.

De tekst wordt beoordeeld op inhoud (map; 20 punten; argumentatie/beschouwing; 30 punten; opbouw: 15 punten) en taalbeheersing en presentatie (stijl: 10 punten; spelling: 10 punten; leestekens: 10 punten; lay-out: 5 punten). Het beoordelingsmodel is vermeld in de verstrekte opdracht.

Schoolexamen gedocumenteerd betoog, havo 5

In de voorbereiding op het schoolexamen kiezen de leerlingen een actueel onderwerp en verzamelen ze drie tot vijf relevante artikelen en/of samenvattingen van radio- of televisieprogramma's in een documentatiemap. Van de artikelen maken ze eveneens samenvattingen. Daarna kiezen een standpunt en maken ze een globaal schrijfplan en een bibliografie. Ook deze producten nemen ze op in hun documentatiemap. De docent geeft instructie en begeleidt het proces. De leerlingen nemen bronteksten en de bibliografie mee naar het schoolexamen.

Het schoolexamen beslaat twee dagen.

Op dag 1 van het schoolexamen krijgen leerlingen de opdracht het schrijfplan te maken voor een betoog van ongeveer 550 woorden voor de opiniepagina van het regionale dagblad.

Tijdsduur: 1 uur.

Na afloop van het lesuur leveren de leerlingen alles in: documentatiemap en schrijfplan.

Op dag 2 schrijven de leerlingen hun schrijfplan uit tot een kladversie (met pen en papier).

Tijdsduur 1 uur. Na afloop van dit uur leveren de kandidaten alles weer in.

Na een pauze krijgen ze de kladversie terug en hebben ze gelegenheid die te reviseren en te redigeren en in het net te schrijven. Tijdsduur: 1 uur. Na afloop van de zitting wordt alles ingeleverd; documentatiemap, schrijfplan, kladversie en netversie.

De leerlingen kennen het beoordelingsmodel met de volgende onderdelen en te behalen punten: bibliografie en bronnen (1 punt), brongebruik (2 punten), inhoud (3 punten), structuur (2 punten), schrijfstijl (2 punten), eigen inbreng (1 punt), spelling (maximaal 2 punten aftrek).

2.2.2 Wat is er veranderd bij schrijfvaardigheid door het referentiekader taal?

De positie van schrijfvaardigheid in het examen is niet veranderd. De te toetsen schrijfvaardigheid staat in het examenprogramma beschreven in eindterm 5 van het domein Schrijfvaardigheid en een deel van eindterm 6 van het domein Argumentatieve vaardigheden.

Eindtermen voor het schoolexamen Schrijfvaardigheid

5. De kandidaat kan ten behoeve van een gedocumenteerde uiteenzetting, beschouwing en betoog:
 - relevante informatie verzamelen en verwerken;
 - deze informatie adequaat presenteren met het oog op doel, publiek, tekstsoort en conventies voor geschreven taal;
 - concepten van de tekst reviseren op basis van geleverd commentaar.
6. De kandidaat kan een betoog:
 - zelf opzetten en presenteren.

In vergelijking met de tekst voor het referentiekader taal voor schrijven op niveau 3F en 4F valt het volgende op (Leenders & Ravesloot, 2010):

'De referentieniveaus kunnen worden opgevat als een nadere invulling van het examenprogramma. Impliciet zitten de meeste elementen van de taakuitvoering verweven in de eindtermen.'

De volgende aspecten uit het referentiekader voor niveau 3F en 4F zijn volgens Leenders en Ravesloot (ibid.) niet terug te vinden in de eindtermen:

- Over de onderwerpen van de teksten waarover geschreven moet kunnen worden, doet het examenprogramma geen uitspraken.
- Het referentiekader maakt een onderscheid in vier taken, waarvan er drie niet voorkomen in het examenprogramma: 1. Correspondentie; 2. Formulieren invullen, berichten, advertenties en aantekeningen en 4. Vrij schrijven. Van taak 3. Verslagen, werkstukken, samenvattingen en artikelen komt alleen het artikel terug in het examenprogramma voor schrijven. Het schrijven van samenvattingen komt terug in het domein leesvaardigheid.

Voorts komen volgens hen twee eindtermen uit het examenprogramma niet voor in de referentieniveaus:

- het verzamelen van informatie;
- concepten van teksten reviseren op basis van geleverd commentaar.

Toelichting op de verschillen

- *Onderwerpen*: Over het onderwerp van te schrijven teksten staat in de algemene omschrijving van schrijven in het referentiekader op niveau 3F dat leerlingen teksten kunnen schrijven over 'onderwerpen uit de(beroeps)opleiding en van maatschappelijke aard'. Op 4F staat dat zij teksten kunnen schrijven over 'allerlei onderwerpen uit de (beroeps)opleiding en van maatschappelijke aard'. Om dat laatste te kunnen laten zien moeten de leerlingen over meer dan een onderwerp geschreven hebben.
- *Taken (en tekstsoorten)*: Het examenprogramma maakt onderscheid in drie soorten teksten: uiteenzetting, beschouwing en betoog. Het referentiekader taal expliciteert onder 'taken' diverse (langere) tekstvormen, zoals verslagen, werkstukken, samenvattingen en artikelen, waarin de uiteenzetting, beschouwing en betoog gestalte kunnen krijgen. Daarnaast geeft het referentiekader aan dat leerlingen op niveau 3F en 4F brieven, berichten en advertenties kunnen schrijven, formulieren kunnen invullen en aantekeningen kunnen maken, en dat ze vrij kunnen schrijven. Dit laatste komt niet voor in de examenprogramma's Nederlands voor havo en vwo. Daarom is het aan de school, de sectie of de leraar Nederlands te besluiten hier al dan niet aandacht aan te schenken. Het 'werkstuk' en de 'samenvatting' spelen nog een rol op andere plaatsen in het examen: Het werkstuk komt voor als profielwerkstuk en op scholen die daarvoor kiezen in praktische opdrachten die in het kader van schoolexamens van andere vakken worden geschreven. De samenvatting wordt getoetst op het centraal examen Leesvaardigheid in de vorm van

een geleide samenvatting. Het ligt voor de hand eventueel gebruik te maken van deze overlap.

- *Kenmerken van de taakuitvoering:* Ten slotte worden in het referentiekader kenmerken van de taakuitvoering op niveau beschreven. Die kenmerken kunnen bij de beoordeling van schrijfproducten van leerlingen goed van pas komen.

De kenmerken van de taakuitvoering die in het referentiekader op niveau 3F en 4F voor Schrijven worden genoemd, zijn hieronder uit de kijkwijzer Schrijven weergegeven.

Taakuitvoering	3F	4F
Samenhang		
- gedachtegang	De gedachtelijn is logisch (met soms een niet hinderlijk zijspoor)	Geeft een complexe gedachtegang goed en helder weer
- tekstniveau	Relaties (oorzaak- gevolg, voor- en nadelen, overeenkomst en vergelijking) zijn goed aangegeven	Verwijzingen in de tekst zijn correct Expliciteert de hoofd- en bijzaken en de relevante argumenten
- alineaniveau	Alinea's zijn verbonden tot een coherente tekst	Als 3F
- zinsniveau	Gebruikt adequaat voeg-, verwijs- en signaalwoorden t.b.v. verband tussen zinnen en zinsdelen	Gebruikt lange, meervoudig samengestelde zinnen die goed zijn te begrijpen
Afstemming op doel (zie de doelen bij aspecten van de taak)	Combineert verschillende doelen: informeren, overtuigen enz. Past tekstopbouw aan het doel aan.	Als 3F
Afstemming op publiek	Schrijft voor bekend publiek en voor algemeen lezerspubliek (media)	Schrijft in een persoonlijke stijl die past bij een beoogde lezer
- register	Past register consequent toe, passend binnen gegeven situatie	Hanteert verschillende registers; past zonder moeite aan situatie/publiek aan
Woorden (schat)	Variatie voorkomt herhalingen	Woordgebruik is rijk en gevarieerd
- beperkingen	Adequate woordkeuze met slechts enkele fouten	Woordgebruik vertoont geen merkbare beperkingen
Taalverzorging		
- spelling	Spelt bijna alles goed (nog fouten in tussen -n of -s, gebruik trema's en koppeltekens)	Spelling is accuraat.
- interpunctie	Interpunctie is accuraat	Als 3F
- grammatica	Toont betrekkelijk grote beheersing van de grammatica (incidentele vergissingen in de zinsstructuur komen nog voor)	Handhaaft een hoge mate van grammaticale correctheid (fouten zijn zeldzaam)
Leesbaarheid	Geeft heldere structuur aan tekst (witregels, marges, paragrafen) Stemt lay-out af op doel en publiek	Past lay-out en paragraafindeling bewust en consequent toe om begrip bij de lezer te ondersteunen

2.2.3 Implicaties voor het schoolexamen

Een schoolexamen Schrijfvaardigheid kan - naar keuze - de volgende onderdelen bevatten:

- a) een schrijfdossier, waarin de leerling verschillende schrijfproducten verzamelt, waaronder gereviseerde;

- b) een of meer toetsen schrijfvaardigheid, bij voorkeur op basis van documentatie, inclusief revisie;
- c) een toets spellen en formuleren;
- d) een beoordeling van de taal van het profielwerkstuk.

We raden aan het cijfer voor schrijfvaardigheid samen te stellen uit cijfers op meerdere onderdelen. Daarbij komen in elk geval ofwel onderdeel a (een schrijfdossier) ofwel onderdeel b (een of meer toetsen schrijfvaardigheid) voor. Dit advies baseren we mede op de omschrijvingen in het referentiekader. Zo staan er bij de kenmerken van de taakuitvoering bij doel en publiek omschrijvingen die lastig in één schrijfproduct gerealiseerd kunnen worden.

Omdat schrijfvaardigheid niet goed op basis van één product kan worden vastgesteld, heeft het werken met een schrijfdossier de voorkeur. Een schrijfdossier biedt bovendien goede mogelijkheden om ook het examenonderdeel reviseren vorm te geven.

Het woord 'schrijfdossier' doet nog steeds denken aan het omvangrijke dossier dat aan het begin van de invoering van de tweede fase in zwang was. Maar een schrijfdossier, of portfolio, kan ook minder omvangrijk zijn. Scholen die met schrijfdossiers of portfolio's werken, rapporteren verschillende werkwijzen. Op sommige scholen worden in het dossier alleen de producten verzameld die tijdens toetsen gemaakt zijn. Op andere scholen worden de toetsproducten aangevuld met oefenopdrachten en soms met een balansverslag. Oefenopdrachten worden niet altijd door de docent nagekeken; beoordelingen van medeleerlingen kunnen ook een verplicht onderdeel van het dossier zijn.

Optie d) De beoordeling van de taal van het profielwerkstuk is in de praktijk niet eenvoudig te realiseren. De vraag hierbij is: wie doet de correctie? Is dat de docent Nederlands, die toch al veel correctiewerk heeft of de docent van een ander vak, die zich misschien niet voldoende capabel acht voor een grondige beoordeling van de taal. Maar als de sectie Nederlands samenwerkt met andere vakken bij de totstandkoming van het profielwerkstuk, dan is deze optie in het kader van taal bij andere vakken het overwogen waard.

Bij de vaststelling van beoordelingsmodellen bij schrijfproducten kan gebruik worden gemaakt van de beschrijvingen in het referentiekader. Naast items over de inhoud en - indien van toepassing - argumentatie, moeten met name de kenmerken van de taakuitvoering op een of andere manier verwerkt zijn. Om te beoordelen of een prestatie in havo en vwo op niveau 3F, respectievelijk 4F is geleverd, kan de vuistregel gehanteerd worden dat daarvoor driekwart of tachtig procent van de kenmerken van de taakuitvoering op dat niveau getoond zijn. De praktijk moet uitwijzen hoe dit verschil in cijfers verwerkt kan worden.

2.3 Argumentatieve vaardigheden

2.3.1 Positie van argumentatieve vaardigheden in de examens havo en vwo

Het domein Argumentatieve vaardigheden wordt op havo en vwo getoetst in het centraal examen Leesvaardigheid en in de schoolexamens voor Schrijfvaardigheid en Mondelinge taalvaardigheid.

Het is mogelijk argumentatieve vaardigheden ook afzonderlijk te toetsen, bijvoorbeeld vanuit de wens de leerstof voorafgaand aan genoemde examens ook als deelvaardigheid aan te bieden, maar er zijn weinig scholen die dit doen. Omdat het in dit domein uitdrukkelijk niet gaat om de kennis van argumentatieleer op zich, maar om het kunnen toepassen ervan in het kader van het analyseren, beoordelen en zelf opzetten en presenteren van (schriftelijke en mondelinge) betogen, zullen wij hier ook verder niet op ingaan.

2.3.2 Wat is er veranderd bij argumentatieve vaardigheden door het referentiekader taal?

Het domein Argumentatieve vaardigheden wordt beschreven in het examenprogramma uit eindterm 6:

Eindtermen voor het schoolexamen Argumentatieve vaardigheden

6. De kandidaat kan een betoog:

- analyseren;
- beoordelen;
- zelf opzetten en presenteren, schriftelijk en mondeling.

Bonset legt in de Handreiking schoolexamens Nederlands havo en vwo (2007) uit hoe het analyseren en beoordelen deel uitmaken van het centraal examen en hoe het zelf opzetten en presenteren deel uit kunnen uitmaken van de schoolexamens.

Dit gegeven zien we terug in het referentiekader taal: aspecten van de argumentatieleer die vooral betrekking hebben op analyseren en beoordelen, zijn terug te vinden bij de (sub)domeinen Lezen van zakelijke teksten en Luisteren. Aspecten die samenhangen met het zelf opzetten en presenteren van betogen, zijn verweven in de referentieniveaus voor de (sub)domeinen Schrijven, Spreken en Gesprekken. In het referentiekader zijn verwijzingen naar argumentatieve vaardigheden doorgaans geformuleerd in de Algemene omschrijvingen van de vaardigheid op verschillende niveaus en in de beschrijvingen van de Taken. Voor het domein Luisteren zijn ze terug te vinden in de omschrijvingen van de Kenmerken van de taakuitvoering. Argumentatieve vaardigheden zijn geen afzonderlijk domein in het referentiekader.

Hieronder geven we in een overzicht aan hoe elementen van de argumentatieve vaardigheden zijn verwerkt in de niveaubeschrijvingen op 3F en 4F van de domeinen Schrijven, Gesprekken en Spreken en Luisteren. Bij de ontwikkeling en vaststelling van beoordelingsmodellen en toetsen kan hiervan gebruik worden gemaakt.

Aspecten van argumentatieve vaardigheden die in het referentiekader op niveau 3F en 4F voor Schrijven worden genoemd, zijn hieronder letterlijk weergegeven.

Argumentatieve vaardigheden bij Schrijven	3F	4F
Algemene omschrijving	Kan in teksten argumenten uit verschillende bronnen bijeenvoegen en beoordelen	Kan standpunten uitgebreid uitwerken en ondersteunen met redenen en voorbeelden
Taken	Kan in brieven en e-mails een standpunt beargumenteren Kan betogende teksten schrijven (...) waarbij een argument wordt uitgewerkt (...), redenen aangeven voor of tegen een bepaalde mening en de voor- en nadelen van verschillende keuzes uitleggen.	Als 3F
Kenmerken van de taakuitvoering		
1. Samenhang	Relaties als oorzaak en gevolg, voor- en nadeel, overeenkomst en vergelijking aangeven	Relevante argumenten inzichtelijk weergeven
2. Afstemming op doel	Verschillende doelen hanteren, waaronder mening geven, overtuigen, tot handelen aanzetten.	Als 3F

Aspecten van argumentatieve vaardigheden die in het referentiekader op niveau 3F en 4F voor Gesprekken worden genoemd, zijn hieronder letterlijk weergegeven.

Argumentatieve vaardigheden bij Gesprekken	3F	4F
Taken	Kan deelnemen aan discussies en debatten	Kan in een discussie of debat uitgesproken en overtuigende argumenten geven; oorzaken, gevolgen, voor- en nadelen afwegen

Aspecten van argumentatieve vaardigheden die in het referentiekader op niveau 3F en 4F voor Spreken worden genoemd, zijn hieronder letterlijk weergegeven.

Argumentatieve vaardigheden bij Spreken	3F	4F
Algemene omschrijving	Kan ideeën van relevante voorbeelden voorzien	Kan standpunten ontwikkelen
Taken	Kan een presentatie verzorgen met argumenten voor of tegen een bepaald standpunt, of voor- en nadelen van diverse opties	Kan een argumentatie ontwikkelen waarin belangrijke punten extra aandacht krijgen; Kan gezichtspunten ondersteunen met redenen en relevante voorbeelden

Argumentatieve vaardigheden in het referentiekader op niveau 3F en 4F in het domein Luisteren zijn verwerkt onder de kenmerken van de taakuitvoering. Deze zijn hieronder letterlijk weergegeven.

Argumentatieve vaardigheden bij Luisteren	3F	4F
Begrijpen	Standpunt en argument onderscheiden	Argumentatieschema's herkennen; Objectieve en subjectieve argumenten onderscheiden
Interpreteren	Drogredenen en argument onderscheiden	Als 3F
Evalueren	Argumentatie op aanvaardbaarheid beoordelen	Tekst beoordelen op consistentie

De toepassing van argumentatieve vaardigheden wordt getoetst in het centraal examen Leesvaardigheid en in de schoolexamens voor Mondelinge taalvaardigheid en Schrijfvaardigheid (zie paragraaf 2.1 en 2.2). Omdat de argumentatieve vaardigheden niet afzonderlijk deel uitmaken van het referentiekader, kunnen wij geen implicaties beschrijven voor de toetsing van dit domein.

2.4 Literatuur

2.4.1 Positie van literatuur in de examens havo en vwo

Het domein Literatuur wordt op havo en vwo getoetst in het schoolexamen.

Scholen kunnen literatuur zowel in een mondeling examen als in een schriftelijk examen toetsen, of in een combinatie daarvan. Het is mogelijk een deel van het examen in de vorm van een handelingsdeel (= leesdossier) te examineren.

Er zijn minimale verschillen in de examenprogramma's voor havo en vwo: op havo worden 8 literaire werken vereist en op vwo 12 waarvan minimaal 3 voor 1880.

2.4.2 Wat is er veranderd bij literatuur door het referentiekader taal?

Het domein Literatuur is in het examenprogramma onderverdeeld in drie subdomeinen: Literaire ontwikkeling, Literaire begrippen en Literatuurgeschiedenis. In het examenprogramma zijn deze subdomeinen uitgewerkt in de eindtermen 7, 8 en 9:

Eindtermen voor het schoolexamen Literatuur

7. De kandidaat kan beargumenteerd verslag uitbrengen van zijn leeservaringen met een aantal door hem geselecteerde literaire werken.
*Minimumaantal: havo 8; vwo 12 waarvan minimaal 3 voor 1880.
*De werken zijn oorspronkelijk geschreven in de Nederlandse taal.
8. De kandidaat kan literaire tekstsoorten herkennen en onderscheiden, en literaire begrippen hanteren in de interpretatie van literaire teksten.
9. De kandidaat kan een overzicht geven van de hoofdlijnen van de literatuurgeschiedenis, en de gelezen literaire werken plaatsen in dit historisch perspectief.

In een vergelijking van dit examenprogramma met de tekst voor het referentiekader op 3F en 4F valt Leenders & Ravesloot (2010) op dat beschrijvingen in het referentiekader te lezen zijn als 'een nadere invulling van de eindtermen. Impliciet zitten de meeste elementen van de taakuitvoering verweven in de eindtermen. (...) De eindtermen zijn echter aanzienlijk minder gedetailleerd.'

In het referentiekader worden typen teksten aangeduid en omschreven, en ook de manier en de diepgang waarmee leerlingen die teksten kunnen lezen. In de niveaubeschrijvingen van de tekstkenmerken en de taakuitvoering worden diverse literaire begrippen gebruikt, waarmee impliciet wordt aangegeven om welke 'literaire begrippen' het in eindterm 8 zou kunnen gaan. Verder valt Leenders en Ravesloot (2010) op dat het subdomein Literatuurgeschiedenis (eindterm 9) uit het examenprogramma in het referentiekader niet op niveau 3F voorkomt, en dat het op niveau 4F slechts impliciet aan de orde komt in de omschrijving 'kan teksten in cultuurhistorisch perspectief plaatsen'. Ook zien zij dat de eisen ten aanzien van het aantal te lezen boeken en de taal waarin ze zijn geschreven, niet in het referentiekader terug te vinden zijn (ibid., p. 26).

Toelichting op de verschillen

- *Teksttypen en leesmanieren*: Over de teksttypen die gelezen dienen te worden, staat in de Algemene omschrijving op niveau 3F dat het gaat om adolescentenliteratuur en eenvoudige volwassenenliteratuur, en dat het op niveau 4F volwassenenliteratuur betreft. De manier waarop die literatuur gelezen moet kunnen worden, is respectievelijk op 3F kritisch en reflecterend en op 4F interpreterend en esthetisch.
 - *Kritisch lezen* behelst het vermogen om bepaalde zaken (inhoud en vorm) ter discussie te stellen en daarover een oordeel te vormen.

- *Reflecterend lezen* is een manier van lezen die past bij de ontwikkelingsfase waarin literatuur vooral een middel is om de wereld te verkennen en eigen gedachtes over allerlei kwesties te vormen.
- *Interpreterend lezen* is gekoppeld aan een leeshouding die gekenmerkt wordt door zowel de bereidheid zich te verdiepen in de betekenis van een werk, als interesse in de verteltechniek, de romanstructuur en de 'bedoeling' van de auteur.
- *Esthetisch lezen* omvat de manier van lezen waarbij een leerling zich ervan bewust is dat literatuur een kunstvorm is. Vanuit dit esthetisch bewustzijn is de leerling in staat uitspraken te doen over de schoonheid van het literaire werk en over de werking van sommige stijl- en structuurelementen (Witte, 2008).
- **Tekstkenmerken:** Volgens het referentiekader moeten de te lezen literaire werken aan verschillende kenmerken voldoen. Deze tekstkenmerken kunnen daarom (mede) gebruikt worden als referentie bij de beoordeling van de geschiktheid van literatuur op leeslijsten van of voor de leerlingen. Op niveau 3F hebben die kenmerken betrekking op de structuur, de thematiek en het onderwerp van de teksten. Er wordt een relatief complexe structuur verondersteld. De gehanteerde literaire procedés zijn nog wel tamelijk expliciet. De thematiek kenmerkt zich door de aanwezigheid van een diepere laag in de tekst. De vraagstukken die aan de orde komen zijn vooral persoonlijk en maatschappelijk van aard. Op niveau 4F zijn de gehanteerde literaire procedés complex en impliciet. Op dit niveau kunnen de te lezen werken qua taal, inhoud en vorm gedateerd zijn. Dit is bijvoorbeeld het geval bij historische letterkunde.
- **Kenmerken van de taakuitvoering.** In het referentiekader wordt ook de taakuitvoering nader gespecificeerd: wat de leerling op niveau met de teksten moet kunnen doen. Deze niveaubeschrijvingen kunnen van dienst zijn bij de beoordeling van de subdomeinen Literaire ontwikkeling en Literair begrippenapparaat uit het examenprogramma.

De **kenmerken van de taakuitvoering** die in het referentiekader op niveau 3F en 4F voor Literatuur (Literaire ontwikkeling en Literair begrippenapparaat) worden genoemd, zijn hieronder bewerkt weergegeven.

Taakuitvoering	3F	4F
Begrijpen		
- structurelementen	Herkent vertel- en dichttechnische procedés	Onderscheidt psychologische, sociologische, historische en/of intertekstuele betekenislagen Merkt structurele bijzonderheden op
- stijl	Herkent veelvoorkomende stijlfiguren	Herkent ironie, merkt stilistische en structurele bijzonderheden op
- genre/inhoud	Als 2F (Herkent het genre)	Merkt inhoudelijke bijzonderheden op
- personages	Legt causale verbanden m.b.t. personages Merkt expliciete doelen en motieven van personages op	Als 3F
- verwikkeling	Legt causale verbanden op het niveau van de gebeurtenissen	Als 3F

Taakuitvoering	3F	4F
Interpreteren		
- relatie met werkelijkheid	Als 2F (Bepaalt in welke mate de personages en gebeurtenissen herkenbaar en realistisch zijn)	Plaatst teksten in cultuurhistorisch perspectief
- structurelementen	Licht de werking van elementaire vertel- en dichttechnische procedés toe	Als 3F
- personages	Benoemt impliciete doelen en motieven van personages	Identificeert zich empathisch met verschillende personages
- thematiek	Geeft het centrale vraagstuk, de hoofdgedachte of boodschap van de tekst aan Geeft betekenis aan symbolen	Formuleert het algemene thema
Evalueren		
- argumenten	Hanteert emotieve, realistische, morele en cognitieve argumenten	Hanteert emotieve, realistische, morele, cognitieve, structurele en esthetische argumenten
- reflectie op teksten	Zet uiteen tot welke inzichten de tekst heeft geleid	Vergelijkt teksten naar vorm en inhoud Beoordeelt interpretaties en waardeoordelen van leeftijdgenoten en literaire critici
- reflectie op literaire ervaringen	Motiveert interesses in bepaalde vraagstukken Beschrijft de persoonlijke literaire smaak en ontwikkeling	Motiveert interesse in bepaalde schrijver
- interactie	Discussieert met leeftijdgenoten over de interpretatie en kwaliteit van teksten Discussieert met leeftijdgenoten over maatschappelijke, psychologische en morele kwesties uit de tekst	Als 3F

2.4.3 Implicaties voor het schoolexamen

Het schoolexamen literatuur kan uit de volgende onderdelen bestaan:

- een literatuuresset, waarin leerlingen opdrachten en eventueel ander materiaal bij de gelezen literaire werken hebben verzameld;
- een leesautobiografie en balansverslag(en) waarin de literaire smaak en ontwikkeling zijn beschreven;
- een of meer schriftelijke of mondelinge toetsen literatuurgeschiedenis;
- een of meer schriftelijke of mondelinge toetsen over de gelezen literaire werken;
- een of meer schriftelijke of mondelinge toetsen over het toepassen van het literaire begrippenapparaat;
- een mondelinge toets over alle subdomeinen.

In de Handreiking schoolexamen Nederlands havo/vwo stelt Bonset (2007) dat van het domein Literatuur het subdomein Literaire ontwikkeling het belangrijkste is. Deze stelling wordt bevestigd door het referentiekader, dat ook uitgaat van een doorlopende groei van de literaire en smaakontwikkeling. Wij raden daarom aan toetsen die de literaire ontwikkeling van leerlingen betreffen (opties a, b, d en f) een centrale rol toe te kennen. De toetsing van het begrippenapparaat (optie e) kan daarin uitstekend plaatsvinden: het gaat immers vooral om het

kunnen toepassen van de literaire begrippen bij de analyse, interpretatie en evaluatie van teksten en niet om kennis op zich (Bonset, 2007).

In een mondelinge toets kunnen alle subdomeinen geïntegreerd aan bod komen, ook de literatuurgeschiedenis (optie c). Daarnaast leent een mondeling zich uitstekend voor een laatste peiling van de literaire ontwikkeling. Mondelinge toetsen voor literatuur vergen vooral organisatorisch veel tijd, maar juist omdat er meerdere subdomeinen in getoetst kunnen worden, kunnen zij ervoor zorgen dat betrokken docenten minder correctiewerk hebben, bijvoorbeeld minder of geen boekverslagen, recensies of toets literatuurgeschiedenis.

Op een aantal scholen wordt Geïntegreerd Literatuur Onderwijs (GLO) gegeven. Het referentiekader taal geeft geen reden om dat ter discussie te stellen. De voorstellen die wij voor het literatuuronderwijs doen, kunnen ook goed worden gerealiseerd binnen GLO. Het is wel aanbevelenswaardig om met de secties van de participerende moderne vreemde talen naar de gehanteerde beoordelingsmodellen te kijken om na te zien of die sporen met het referentiekader taal en met name met de genoemde kenmerken van de taakuitvoering. Dit is niet alleen voor GLO van belang, maar voor alle toetsen van literatuur. Bij de beoordeling van een geleverde prestatie kan de vuistregel gehanteerd worden dat voor een voldoende de leerling driekwart of vijf van de zes kenmerken van de taakuitvoering op niveau dient te vertonen.

Tussen schoolexamens voor havo en vwo kan, naast het in het examenprogramma genoemde verschil in het aantal werken, op nog drie andere manieren worden gedifferentieerd:

1. door een onderscheid te maken tussen de te lezen teksttypen. Bijvoorbeeld: op het vwo meer en complexere volwassenliteratuur, op havo mag ook nog adolescentenliteratuur op de lijst;
2. door een onderscheid te maken tussen de eisen die aan de teksten worden gesteld ten aanzien van structuur, thematiek, inhoud en taalgebruik;
3. door de verschillen tussen 3F en 4F in de beoordelingsinstrumenten bij Literatuur te verwerken. Met een rubric is het bijvoorbeeld goed mogelijk in kaart te brengen welke kenmerken van de taakuitvoering de leerlingen bepaald niveau hebben laten zien. De kijkwijzers (zie Hoofdstuk 3) kunnen hierbij behulpzaam zijn. De constatering dat een leerling op havo (gedeeltelijk) presteert op niveau 4F, dient uiteraard (positieve) consequenties te hebben voor het cijfer.

3. Van referentiekader naar kijkwijzers

3.1 Het ontstaan van de kijkwijzers

Ter ondersteuning van de aanbeveling het referentiekader te gebruiken bij de (verdere) ontwikkeling van beoordelingsinstrumenten, zijn in deze herziening van de handreiking verschillende kijkwijzers opgenomen. Daarin wordt de informatie uit het referentiekader systematisch uiteengeerafeld en overzichtelijk gepresenteerd. Bij het werken met het referentiekader taal hebben we ervaren dat de teksten in het referentiekader hier en daar moeilijk te doorgronden zijn. Door de herordening van de informatie kunnen opdrachten en leerlingprestaties sneller worden gekoppeld aan de beschreven referentieniveaus. We zullen het ontstaan van de kijkwijzers hieronder toelichten aan de hand van de beschrijving die is overgenomen uit Van der Leeuw, Meestringa & Ravesloot (2010).

Hoe zijn de kijkwijzers tot stand gekomen? We bespreken dat proces van omwerken aan de hand van het subdomein Spreken. Bij de andere (sub)domeinen hanteerden we een identieke werkwijze.

3.2 Opbouw en gebruikers(on)gemak van het referentiekader

In de tekst van het referentiekader is steeds sprake van de drie- of vierslag

- algemene omschrijving;
- tekstkenmerken (bij de receptieve vaardigheden luisteren en lezen);
- taken;
- kenmerken van de taakuitvoering.

Kijken we naar de niveaus 1F en 2F van bijvoorbeeld Spreken, dan zien we onder andere het volgende:

	Niveau 1F	Niveau 2F
Algemene omschrijving	Kan in eenvoudige bewoordingen een beschrijving geven, informatie geven, verslag uitbrengen, uitleg en instructie geven in alledaagse situaties in en buiten school.	Kan redelijk vloeiend en helder ervaringen, gebeurtenissen, meningen, verwachtingen en gevoelens onder woorden brengen over onderwerpen uit de (beroeps)-opleiding en van maatschappelijke aard.
Taken - Een monoloog houden	Kan alledaagse aspecten beschrijven, zoals mensen, plaatsen en zaken. Kan verslag uitbrengen van gebeurtenissen, activiteiten en persoonlijke ervaringen. Kan een kort, voorbereid verhaal of presentatie houden en daarbij op eenvoudige vragen reageren.	Kan in grote lijnen redenen en verklaringen geven voor eigen meningen, plannen en handelingen en kan een kort verhaal vertellen. Kan informatie verzamelen om over een onderwerp uit eigen interessegebied een voorbereide presentatie te geven. Kan vragen beantwoorden naar aanleiding van deze presentatie.

	Niveau 1F	Niveau 2F
Kenmerken taakuitvoering		
- Samenhang	(...)	(...)
- Afstemming op doel	(...)	(...)
- Afstemming op publiek	Past het taalgebruik aan de luisteraar(s) aan. Kan gebruik maken van ondersteunende maatregelen om een voorbereide presentatie beter aan het publiek over te brengen.	Kan het verschil tussen formele en informele situaties hanteren. Maakt de juiste keuze voor het register en het al dan niet hanteren van taalvariatie (dialect, jongerentaal). Kan de luisteraars boeien door middel van concrete voorbeelden en ervaringen.
- Woordgebruik	(...)	(...)
- Vloeiendheid	(...)	(...)

Voor de gebruiker - de leraar die met het referentiekader in de hand de prestaties van leerlingen wil inschalen - zijn de volgende zaken van belang:

- De *Algemene omschrijving* wordt min of meer herhaald onder *Taken*. Voor het inschalen van leerlingprestaties levert zo'n herhaling ruis op. Het is handiger om in één oogopslag te zien om welke taak of taken het gaat.
- Zowel in de *Algemene omschrijving* als in de *Taken* worden uitspraken gedaan over de taakuitvoering, bijvoorbeeld:
 - in eenvoudige bewoordingen
 - redelijk vloeiend en helder
 - en daarbij op eenvoudige vragen reageren.
 Deze aanduidingen zijn beter op zijn plaats onder *Kenmerken van de taakuitvoering*.
- De omschrijvingen bevatten vaak meerdere informatie-eenheden, bijvoorbeeld: *Kan in grote lijnen redenen en verklaringen geven voor eigen meningen, plannen en handelingen en kan een kort verhaal vertellen*. Zulke meervoudige omschrijvingen belemmeren een efficiënte inschaling van een leerlingprestatie.
- De gekozen formuleringen maken het verschil tussen de niveaus niet altijd helder, vergelijk:
 - 1F: Kan een kort, voorbereid verhaal of presentatie houden en daarbij op eenvoudige vragen reageren.
 - 2F: Kan informatie verzamelen om over een onderwerp uit eigen interessegebied een voorbereide presentatie te geven. Kan vragen beantwoorden naar aanleiding van deze presentatie.

De gebruiker moet goed zoeken om erachter te komen wat nu precies het verschil is tussen de niveaus. Een korte duiding van het verschil geniet de voorkeur.

- Het referentiekader is zodanig georganiseerd dat een beschrijving op 1F steeds is geïmpliceerd in de beschrijvingen van de hogere niveaus. Anders gezegd: ook op 2F kunnen leerlingen *alledaagse aspecten beschrijven, zoals mensen, plaatsen en zaken*. Ook op 2F passen leerlingen *hun taalgebruik aan de luisteraars aan*. Die geïmpliceerde vaardigheden gaan in het geheel van beschrijvingen vaak verloren.

3.3 Naar eenduidige, enkelvoudige en vergelijkbare omschrijvingen

Aan de hand van bovenstaande opmerkingen hebben we de beschrijvingen van de referentieniveaus eerst afgebroken in zo klein mogelijke, enkelvoudige elementen. Vervolgens zijn die elementen opnieuw geordend. Voor die nieuwe ordening hebben we een aantal nieuwe categorieën moeten toevoegen. Zo maken we bij de omschrijving van de Taak (waarin de oorspronkelijke Algemene omschrijving is verwerkt) gebruik van drie aspecten:

- inhoud/context, zoals *in alledaagse situaties in en buiten de school*;
- vorm, zoals *presentatie*;
- functies/doelen, zoals *informer* en *instructie geven*.

En ook bij de Taakuitvoering zijn een aantal kenmerken in kleinere aspecten uiteengelegd. Bij Afstemming op publiek maken we bijvoorbeeld onderscheid tussen:

- register;
- responsiviteit;
- ondersteuning.

Deze werkwijze resulteerde in kijkwijzers met korte en zoveel mogelijk eenduidige omschrijvingen, die de gebruiker in één oogopslag zicht geven op wat er op een bepaald niveau van leerlingen wordt gevraagd. De kijkwijzers vergemakkelijken ook een snelle vergelijking van de verschillende niveaus. Ter illustratie volgt hier het deel van de kijkwijzer voor Spreken, dat correspondeert met bovenstaande passage uit het referentiekader.

	Niveau 1F	Niveau 2F
Aspecten van de taak		
Inhoud/context	- in alledaagse situaties in en buiten school	- uit de (beroeps)opleiding - van maatschappelijke aard - uit eigen interessegebied
Vorm - presentatie	Kan een korte voorbereide presentatie geven	Kan een presentatie geven m.b.v. - zelf verzamelde informatie
Functies/doelen - informeren - instrueren - beschrijven - rapporteren (verhalen) - argumenteren	Kan informatie geven Kan uitleg en instructie geven Kan mensen, plaatsen en zaken beschrijven Kan verslag/verhaal doen van gebeurtenissen, activiteiten en persoonlijke ervaringen N.v.t.	Als 1F Als 1F Kan meningen, verwachtingen en gevoelens beschrijven Als 1F Kan redenen en verklaringen geven voor eigen meningen, plannen en handelingen

	Niveau 1F	Niveau 2F
Kenmerken van de taakuitvoering		
1. Samenhang	(...)	(...)
2. Afstemming op doel	(...)	(...)
3. Afstemming op publiek		
- register	n.v.t.	Kiest in formele en informele situaties het juiste register
- responsiviteit	Past het taalgebruik aan de luisteraar(s) aan en beantwoordt vragen	Als 1F
- ondersteuning	Maakt gebruik van materialen die de presentatie ondersteunen	Boeit de luisteraar d.m.v. concrete voorbeelden en ervaringen
4. Woorden	(...)	(...)
5. Uitvoering	(...)	(...)

Met de kijkwijzers hebben we met groepen leraren Nederlands goede ervaringen opgedaan (zie bijvoorbeeld Van der Leeuw, Meestringa & Ravesloot, 2010). De duidelijkheid en de hanteerbaarheid van het referentiekader wordt er naar hun mening mee vergroot. De kijkwijzers voor Schrijven, Luisteren en Lezen van fictionele, narratieve en literaire teksten zijn op dezelfde wijze tot stand gekomen. Daarna zijn alle kijkwijzers opnieuw nauwkeurig bekeken en op elkaar afgestemd.

3.4 Van het referentiekader taal naar beoordelingsmodellen

In hoofdstuk 2 stellen wij steeds voor beoordelingsmodellen bij schoolexamens te enten op het referentiekader taal. Om dat gemakkelijker te maken geeft deze aanvulling kijkwijzers bij de relevante exameneenheden.

Kijkwijzers zijn echter geen kant-en-klare beoordelingsmodellen. Allereerst ontberen ze een normeringsvoorstel, waarin de weging van de verschillende onderdelen is opgenomen. Ten tweede zijn ze niet volledig. Leraren zullen bij schrijfvaardigheid bijvoorbeeld ook de inhoud van het werk en indien van de toepassing de gehanteerde argumentatie willen beoordelen. Daartoe zijn de kijkwijzers ontoereikend, omdat het referentiekader immers weinig zegt over deze onderdelen. Voor Spreken en Gesprekken geldt eigenlijk hetzelfde.

Graag hadden wij voorbeelden van opdrachten gepresenteerd met goede beoordelingsmodellen, gebaseerd op het referentiekader. Het ontwikkelen van dergelijke beoordelingsmodellen is echter geen sinecure en vraagt naast samenwerking en overleg met leraren ook om ervaring met de modellen in de praktijk. Gegeven het referentiekader omvat een goed beoordelingsmodel naar onze mening namelijk het volgende:

- relevante onderdelen uit het referentiekader: aspecten van de taak en tekstkenmerken en van de kenmerken van de taakuitvoering;
- specifieke elementen die leraren belangrijk vinden (zoals Inhoud en Argumentatie bij spreek-, gespreks- en schrijfvaardigheid),
- de mogelijkheid om te laten zien en vast te leggen dat een leerling zich op deze punten ergens op de ontwikkelingslijn bevindt.

Een havo-leerling zal bij het examen aantoonbaar op 3F moeten zitten, maar kan voor een aantal aspecten best al een flink eind op weg zijn naar 4F. Als dat het geval is, zou dat tot uitdrukking moeten komen in het behaalde cijfer. Andersom dient een cijfer ook uit te drukken dat een leerling voor een of meer aspecten het gewenste niveau niet of maar net heeft gehaald.

Dit impliceert de ontwikkeling van beoordelingsmodellen in schalen, waarbij het mogelijk is om uit te drukken dat de ene 2F-prestatie beter is dan de andere en dus met een hoger cijfer wordt gehonoreerd.

Dergelijke beproefde modellen zijn nog niet voorhanden. Betekent dat dan dat de leraar nu met lege handen staat? Wij denken van niet. De kijkwijzers kunnen worden gebruikt om het bestaande beoordelingsmodel naast het referentiekader te leggen en aan het model die onderdelen toe te voegen die tot nu toe aan de aandacht van de sectie waren ontsnapt. Een dergelijke eenvoudige kwaliteitsslag maakt uw beoordelingsmodel al meer 'referentiekaderproof'.

Leraren die verder willen gaan en zelf met een op het referentiekader gebaseerde rubric willen experimenteren, hebben met de kijkwijzers handzaam gereedschap tot hun beschikking om daaraan vorm te geven.

Wij nemen ons voor in de nabije toekomst voorbeelden van beoordelingsmodellen te ontwikkelen en uit te proberen. Deze zullen te zijner tijd op de website van SLO bij deze aanvulling gepubliceerd worden.

Deel 2: Handreiking schoolexamen Nederlands havo/vwo

Helge Bonset

Voorwoord

De *Handreiking voor het schoolexamen* die voor u ligt, hoort bij de vernieuwingen die in 2007 zullen ingaan in de tweede fase van het voortgezet onderwijs.

Basis voor deze vernieuwingen is de ministeriële nota *Ruimte laten en keuzes bieden in de tweede fase havo en vwo* (2003), waarvan de leidende gedachte is dat scholen meer vrijheid en keuzemogelijkheden moeten krijgen voor de invulling van hun onderwijs in de tweede fase. Daartoe zijn de examenprogramma's voor alle vakken geglobaliseerd, wat wil zeggen dat ze minder eindtermen en minder detaillering van eindtermen bevatten dan voorheen het geval was. Ook zijn alle vormvoorschriften voor het schoolexamen geschrapt. Docenten zijn nu, binnen de wettelijke kaders, vrij hun schoolexamens naar eigen inzicht in te richten.

Bij dit laatste biedt SLO, op verzoek van OCW, steun in de vorm van *handreikingen* per vak, waarvan dit er één is. De handreikingen bevatten suggesties en adviezen voor de inrichting van het schoolexamen, die gezien het bovenstaande een niet-voorschrijvend karakter dragen. Zij zijn gebaseerd op de expertise van de vakinhoudelijk medewerkers van SLO, en in veel gevallen ook op overleg met de vakinhoudelijke vereniging en/of raadpleging van het veld via Veldadvisering.

Iedere handreiking opent met een beschrijving van de positie van het vak in de vernieuwde tweede fase, en een weergave van de veranderingen ten opzichte van het nu nog vigerende examenprogramma.

Daarna wordt ingegaan op de overeenkomsten en verschillen tussen het havo- en het vwo-programma, en op de verdeling van de leerstof over het centraal examen en het schoolexamen. (Dit bij de vakken waar het van toepassing is).

Vervolgens worden de eindtermen voor het schoolexamen uitgelegd en toegelicht.

De mogelijkheden voor toetsing van de eindtermen in het schoolexamen worden geschetst, en suggesties worden gedaan voor weging van de verschillende toetsen.

Tenslotte wordt ingegaan op afstemmingsmogelijkheden met andere vakken in de tweede fase, en wordt besproken welke mogelijkheden scholen vanaf 2007 hebben om eigen onderdelen toe te voegen aan de onderdelen die in het schoolexamen wettelijk voorgeschreven zijn.

We hopen dat onze handreikingen de weg naar de scholen zullen vinden, en dat ze voor docenten een steun zullen zijn bij het zelf vormgeven van de inrichting van hun schoolexamen.

Helge Bonset
projectleider Herziening examenprogramma's havo/vwo

Hetty Mulder
programmamanager tweede fase

1. Nederlands in de nieuwe tweede fase

Ook in de nieuwe tweede fase heeft het vak Nederlands (officieel: Nederlandse taal en literatuur) een solide positie. Het maakt opnieuw deel uit van het gemeenschappelijke, voor alle leerlingen verplichte deel in vwo zowel als havo.

Evenals nu beslaat Nederlands in de nieuwe tweede fase 480 studielasturen voor vwo, en 400 voor havo. (Dat is percentueel zelfs een verhoging, want het gehele gemeenschappelijk deel van vwo loopt terug van 1960 studielasturen tot 1920, en dat van havo van 1480 tot 1120).

Welke veranderingen zijn er in het nieuwe examenprogramma Nederlands ten opzichte van het oude?

In de eerste plaats bevat het nieuwe examenprogramma minder, en veel globalere eindtermen, evenals trouwens de examenprogramma's van alle andere vakken. Dit om docenten en scholen meer keuzevrijheid te bieden bij de invulling van het examenprogramma (zie het Voorwoord).

Specifiek voor het vak Nederlands is een tweede verandering: scholen moeten in 2007 het cijfer voor literatuur weer integreren in het cijfer voor Nederlands en de moderne vreemde talen, dan wel kiezen voor het aanbieden van geïntegreerd literatuuronderwijs dat een apart cijfer oplevert voor literatuur. In het laatste geval zal dit aparte cijfer deel gaan uitmaken van een combinatiecijfer voor de kleine vakken in het gemeenschappelijk deel.

De ministeriële nota *Ruimte laten en keuzes bieden* verwoordt een en ander als volgt:

“Bij de talen hoort ook literatuur. Ook hier worden de keuzemogelijkheden vergroot. De school mag zelf kiezen of de literatuur wordt gegeven in het kader van de desbetreffende taal, of dat de literatuur van de verschillende moderne talen een geïntegreerd blok vormt (het zogenaamde geïntegreerd literatuuronderwijs, GLO). Die keuzemogelijkheid heeft de school nu ook, maar dan moet er nu toch in alle gevallen een geïntegreerd cijfer voor literatuur op de cijferlijst komen. Dat doet geen recht aan de eigen keuze van de school. In plaats daarvan komt een andere regel. Op de cijferlijst komen -afhankelijk van de inhoudelijke keuze die de school zelf maakt - cijfers voor 'taal- en letterkunde' (van taal x, y en z) of een cijfer voor 'letterkunde'. Als er een cijfer is voor 'letterkunde', dan wordt dit voor de uitslagbepaling overigens opgenomen in het zogenaamde combinatiecijfer” (pag.15).

“Voor de bepaling van de uitslag van het examen worden de cijfers voor de kleine vakken die voor alle leerlingen gelden gemiddeld tot een combinatiecijfer. Het gaat om algemene natuurwetenschappen of maatschappijleer, het profielwerkstuk, literatuur (als de school kiest voor geïntegreerd literatuuronderwijs, kcv (als de school kiest voor een apart cijfer) en eventueel godsdienst/levensbeschouwelijke vorming. (...) Het combinatiecijfer heeft als voordeel dat het zonder verdere regels even zwaar kan meetellen als de cijfers voor de overige vakken. Dat maakt weer een eenvoudiger uitslagregel mogelijk, met een compensatiemogelijkheid” (pag.17-18).

Een derde verandering ten opzichte van het oude examenprogramma is dat er vrijwel geen verschil meer is tussen het havo- en het vwo-examenprogramma, doordat Literatuur-geschiedenis nu ook weer verplicht is voor havo-leerlingen. Zie hiervoor verder het volgende hoofdstuk.

2. De programma's voor havo en vwo

De nieuwe examenprogramma's Nederlands voor havo en vwo zijn vrijwel identiek. Het enige verschil doet zich voor bij het domein Literatuur (zie eindterm 7): havo-leerlingen moeten minimaal 8 literaire werken lezen en hiervan verslag uitbrengen; vwo-leerlingen minimaal 12 literaire werken waarvan 3 van voor het jaar 1880.

Het subdomein Literatuurgeschiedenis dat sinds 1998 alleen gold voor vwo-leerlingen, geldt vanaf 2007 ook (weer) voor havo-leerlingen (zie eindterm 9). Reden is de toegenomen aandacht voor nationale identiteit en erfgoed.

Voor het overige zal het verschil tussen havo- en vwo-programma tot uiting moeten komen in niveau en aard van teksten die gelezen worden, in eisen die gesteld worden aan schrijfvaardigheid en mondelinge taalvaardigheid, en in de mate waarin actieve dan wel alleen passieve beheersing wordt verwacht van de vakterminologie (vooral bij Literatuur en Argumentatieve vaardigheden).

3. Het centraal examen en het schoolexamen

Het centraal examen Nederlands heeft betrekking op domein A, Leesvaardigheid en domein D, Argumentatieve vaardigheden, voor zover het gaat om het analyseren en beoordelen van betogende teksten (de eerste twee liggende streepjes van eindterm 6).

Het schoolexamen Nederlands heeft betrekking op:

1. de domeinen en subdomeinen waarop het centraal examen geen betrekking heeft;
2. indien het bevoegd gezag daarvoor kiest: een of meer domeinen of subdomeinen waarop het centraal examen betrekking heeft;
3. indien het bevoegd gezag daarvoor kiest: andere vakonderdelen, die per kandidaat kunnen verschillen.

1) betekent dat het schoolexamen tenminste moet gaan over Mondelinge taalvaardigheid, Schrijfvaardigheid, Argumentatieve vaardigheden (voor zover het gaat om het zelf opzetten en presenteren van een betoog), Literatuur en Oriëntatie op studie en beroep. Een handreiking om het examenprogramma en het schoolexamen in deze domeinen vorm te geven, bieden we in de hoofdstukken 3 tot en met 6.

2) betekent dat het schoolexamen ook mag gaan over Leesvaardigheid, en over Argumentatieve vaardigheden voor zover het gaat om het analyseren en beoordelen van betogen. Het is aan de school of ze van deze mogelijkheid gebruik wil maken.

3) betekent dat van het examenprogramma en het schoolexamen ook onderdelen van het vak Nederlands deel uit kunnen maken die niet als domein in het examenprogramma genoemd staan.

Bijvoorbeeld: taalkunde, massamedia, drama, creatief schrijven, spelling of grammatica. Het is aan de school of ze van deze mogelijkheid gebruik wil maken. Dat deze onderdelen “per kandidaat kunnen verschillen” wil zeggen dat de school bij een keuze voor taalkunde niet automatisch verplicht is dit onderdeel dan ook meteen aan alle leerlingen aan te bieden.

Op de punten 2) en 3) komen we terug in hoofdstuk 7 van deze handreiking.

4. De eindtermen van het schoolexamen

In dit hoofdstuk geven we nadere toelichting op de eindtermen die specifiek zijn voor het schoolexamen. We doen dat voor de domeinen B tot en met F.

Onze toelichting op de eindtermen is deels gebaseerd op de niet-geglobaliseerde eindtermen die deel uitmaakten van het oude examenprogramma. Tenslotte was dit een programma waarmee docenten Nederlands goed konden leven.

Voor een ander deel is het gebaseerd op voorstellen tot verandering van de eindtermen die in de jaren 2000 tot en met 2003 zijn gedaan door docenten, leerlingen, methodeschrijvers en uitgevers, toetsontwikkelaars, didactici en vakinhoudelijke verenigingen, in het kader van de door SLO uitgebrachte Vakdossiers Nederlands.

Belangrijk is te beseffen dat onze interpretatie van de eindtermen van het schoolexamen niet bindend is. Wat wij hier aanbieden heeft het karakter van voorbeelden, suggesties, advies - kortom: van een handreiking.

Dat geldt voor dit hoofdstuk, maar ook voor alle hierna volgende.

4.1 Domein B: Mondelinge taalvaardigheid

Dit domein bestaat in het nieuwe examenprogramma uit eindterm 4, die luidt als volgt:

4. De kandidaat kan ten behoeve van een voordracht, discussie of debat (ter keuze van de school):

- *relevante informatie verzamelen en verwerken;*
- *deze informatie adequaat presenteren met het oog op doel, publiek en gespreksvorm;*
- *adequaat reageren op bijdragen van luisteraars of gespreksdeelnemers.*

“Voordracht, discussie of debat”

Mondelinge taalvaardigheid wordt onderwezen en getoetst aan de hand van tenminste een van deze vormen van mondelinge taalvaardigheid, ter keuze van de school. Uiteraard is het ook mogelijk om meer dan een gespreksvorm te onderwijzen en te toetsen, of combinaties van gespreksvormen zoals een voordracht gevolgd door een discussie, of een debat gevolgd door een discussie.

Het debat heeft in de formuleringen van het nieuwe examenprogramma een gelijkwaardiger plaats gekregen als keuzemogelijkheid naast voordracht en discussie dan in het oude programma, waar het slechts werd aangeduid als een bepaald type discussie.

“Relevante informatie verzamelen en verwerken”

Een voordracht, discussie of debat moet inhoud hebben, en deze inhoud moet voldoen aan zekere kwaliteitseisen. De leerlingen moeten leren relevante en betrouwbare informatie te selecteren uit diverse bronnen: schriftelijke (kranten, tijdschriften, weekbladen, boeken), mondelinge (interview) dan wel audiovisuele (internet, tv, radio).

De geselecteerde inhoud moet de leerlingen zo ordenen en verwerken dat ze bruikbaar zijn voor hun doel en publiek (zie hieronder).

"Adequaat presenteren met het oog op doel, publiek en gespreksvorm"

De gespreksvormen voordracht, discussie en debat stellen elk hun eigen eisen.

Doel

Bij de *voordracht* onderscheiden we de informatieve en de betogende voordracht. Met een informatieve voordracht heeft een spreker primair als doel om zijn publiek nieuwe informatie en inzichten te bieden over een bepaald onderwerp. Met een betogende voordracht heeft de spreker primair als doel om zijn publiek met behulp van argumenten te overtuigen van zijn standpunt.

Bij de *discussie* is er een gezamenlijk doel van de discussiegroep. Dit kan beeldvormend zijn of besluitvormend. De beeldvormende discussie is gericht op het gezamenlijk verkennen en verhelderen van een onderwerp of probleem. In de besluitvormende discussie proberen de deelnemers overeenstemming te bereiken over een bepaalde oplossing van een probleem.

Het doel van het *debat* is het overtuigen van de jury en/of het publiek. Het heeft vaak het karakter van een wedstrijd: de debattant die zijn of haar stelling het meest overtuigend verdedigt wordt door de jury of het publiek tot winnaar uitgeroepen.

Publiek

Bij alle gespreksvormen wordt het publiek gevormd door de medeleerlingen.

Bij de *voordracht* vervullen deze tevens de rol van vragenstellers na afloop.

Bij het *debat* zijn ze behalve publiek ook jury, tenzij de docent niet voor een jury kiest, omdat hij bijvoorbeeld het wedstrijd karakter van het debat minder wil benadrukken.

Bij alle drie de gespreksvormen vervullen medeleerlingen idealiter de rol van observator. We komen hierop terug in hoofdstuk 5.

Adequaat presenteren

Bij alle gespreksvormen moeten de leerlingen hun verzamelde en geordende informatie zo presenteren dat ze aansluit bij het gekozen doel, dat ze aantrekkelijk en begrijpelijk is voor het publiek, en dat ze past in de gekozen gespreksvorm (dus bijvoorbeeld geen lange monologen in een discussie).

De aantrekkelijkheid van de presentatie kan bij voordracht en debat worden verhoogd als de leerlingen gebruikmaken van audiovisuele hulpmiddelen als video en PowerPoint.

"Adequaat reageren op bijdragen van luisteraars of gespreksdeelnemers"

Bij de *voordracht* gaat het om bijdragen van luisteraars: vragen en kritiek die luisterende medeleerlingen naar voren brengen. Adequaat reageren wil dan zeggen dat de spreker een afdoende antwoord geeft op de gestelde vragen en weet hoe hij of zij moet omgaan met vragen waarop hij het antwoord niet weet, die buiten de orde zijn, of die te lang duren.

Bij de *discussie* gaat het om bijdragen van gespreksdeelnemers. Adequaat reageren wil dan bijvoorbeeld zeggen:

- vragen om verheldering als je iets niet begrijpt;
- andermans bijdragen verhelderen, samenvatten en aanvullen;
- informatie geven als die ontbreekt;
- anderen de ruimte geven, en soms dus even niet reageren;
- voorstellen doen voor het verloop van de discussie.

Bij het *debat* gaat het om de bijdragen van de gespreksdeelnemers in hun rol van tegenpartij: deze pleit tegen of voor de stelling waar jij voor of tegen bent. Adequaat reageren wil dan zeggen dat je met voldoende steekhoudende argumentatie de argumenten van de tegenpartij bestrijdt, en je daarbij houdt aan het voorgeschreven stramen van beurtwisselingen bij het debat.

In het bovenstaande is bij voordracht en debat steeds sprake geweest van “de spreker” of “de debattant/debater”. Het is echter goed mogelijk, en uit een oogpunt van tijdwinst zelfs aan te raden, om de voordracht door een duo of trio te laten houden, en het debat door twee duo's.

4.2 Domein C: Schrijfvaardigheid

Dit domein bestaat in het nieuwe examenprogramma uit eindterm 5, die luidt als volgt:

5. *De kandidaat kan ten behoeve van een gedocumenteerde uiteenzetting, beschouwing en betoog:*

- *relevante informatie verzamelen en verwerken;*
- *deze informatie adequaat presenteren met het oog op doel, publiek, tekstsoort en conventies voor geschreven taal;*
- *concepten van de tekst reviseren op basis van geleverd commentaar.*

“Uiteenzetting, beschouwing en betoog”

In een uiteenzetting heeft de schrijver primair als doel zijn publiek te informeren, nieuwe informatie en inzichten te bieden over een bepaald onderwerp (vergelijk de informatieve voordracht in paragraaf 4.1).

In een beschouwing heeft de schrijver primair als doel het publiek aan het denken te zetten over verschillende kanten van een onderwerp, waarbij zijn mening meer naar voren komt dan in de uiteenzetting.

In een betoog heeft de schrijver primair als doel het publiek met behulp van argumenten te overtuigen van zijn standpunt (vergelijk de betogende voordracht in paragraaf 4.1).

De formulering “uiteenzetting, beschouwing en betoog” geeft aan dat de docent zich niet kan beperken tot een van deze tekstsoorten, en de andere niet aan de orde laten komen. Dat een soortgelijke beperking bij mondelinge taalvaardigheid wel is toegestaan, komt voort uit het grote beslag dat onderwijs in mondelinge taalvaardigheid doet op de beschikbare lestijd. Het woord “gedocumenteerd” benadrukt nog eens extra dat bij alle te schrijven tekstsoorten relevante informatie verzameld en verwerkt moet worden.

“Relevante informatie verzamelen en verwerken”

Hier geldt hetzelfde als bij de informatieverzameling ten behoeve van voordracht, discussie en debat, en korthedshalve verwijzen we dan ook terug naar paragraaf 4.1.

“Adequaat presenteren met het oog op doel, publiek, tekstsoort en conventies van geschreven taal”

Doel

De verschillende doelen die een schrijver heeft bij een uiteenzetting, beschouwing of betoog zijn hierboven al aangegeven.

Publiek

De geschreven teksten moeten uitdrukkelijk niet alleen de docent als publiek hebben, zoals dat bij het vroegere opstel het geval was. Op die manier leren leerlingen niet om zich in te leven in verschillende publieksgroepen, en op basis daarvan publiekgericht te schrijven.

Een eerste mogelijk publiek om te kiezen zijn de medeleerlingen: klasgenoten, leerlingen van andere klassen, lezers van de schoolkrant.

Een tweede mogelijkheid is een buitenschools publiek dat de leerlingen niet al te vreemd is: ouders, oud-leerlingen, bewoners van de wijk, lezers van een door de leerlingen ook gelezen tijdschrift of krant.

Een derde mogelijkheid: publieke instanties, diensten en instellingen, zoals gemeenten, Amnesty International, politieke partijen.

Tekstsoort

We zagen al dat het gaat om de tekstsoorten uiteenzetting, beschouwing en betoog. Maar de leerlingen moeten de presentatie van hun informatie ook afstemmen op de concrete tekstvorm die de uitwerking is van de tekstsoort.

Bijvoorbeeld het verslag (van een onderzoekje) als vorm van uiteenzetting, het essay als vorm van beschouwing, en het ingezonden stuk als vorm van betoog.

Conventies van geschreven taal

Het gaat hier tenminste om:

- een structuur die passend is bij de gekozen tekstsoort en tekstvorm;
- correcte verwijzing naar bronnen;
- adequate typografische verzorging;
- correcte spelling, interpunctie en zinsbouw.

Adequaat presenteren

Bij alle teksten die ze schrijven moeten de leerlingen hun verzamelde en geordende informatie zo presenteren dat deze aansluit bij het doel van de tekst, dat ze aantrekkelijk en begrijpelijk is voor het gekozen publiek, en dat ze past bij de tekstsoort en tekstvorm.

“Concepten van de tekst reviseren op basis van geleverd commentaar”

De leerling moet in staat zijn om commentaar dat geleverd wordt op zijn tekst, te gebruiken om die tekst te verbeteren. Dit commentaar moet bij voorkeur niet alleen door de docent worden gegeven, maar ook door de medeleerlingen. Leerlingen leren dan om hun eigen en elkaars teksten te evalueren, en ze leren de criteria kennen en hanteren waaraan teksten moeten voldoen. Deze criteria moet de docent hen aanreiken of samen met hen opstellen.

4.3 Domein D: Argumentatieve vaardigheden

Dit domein bestaat in het nieuwe examenprogramma uit eindterm 6, die luidt als volgt:

6. De kandidaat kan een betoog:

- *analyseren;*
- *beoordelen;*
- *zelf opzetten en presenteren, schriftelijk en mondeling.*

Het *analyseren* en *beoordelen* maakt deel uit van het centraal examen, het *zelf opzetten en presenteren* van het schoolexamen.

Het *analyseren* en *beoordelen* moet in verband gezien worden met eindtermen 1 en 2 van domein A, Leesvaardigheid:

1. De kandidaat kan:

(.....)

- *standpunten en argumenten herkennen en onderscheiden;*
- *argumentatieschema's herkennen*

2. De kandidaat kan een betogende tekst of betogend tekstgedeelte op aanvaardbaarheid beoordelen

- *en in deze tekst drogredenen herkennen.*

Toelichting op en specificatie van de eindtermen die deel uitmaken van het centraal examen wordt verzorgd door de CEVO.

Wij beperken ons hier tot die (delen van) eindtermen die specifiek zijn voor het schoolexamen, in dat geval dus *het zelf opzetten en presenteren van een betoog, schriftelijk en mondeling*.

“Betoog”

We zagen in de vorige paragrafen al dat het betoog deel uitmaakt van de eindtermen voor mondelinge taalvaardigheid en schrijfvaardigheid, in de vorm van respectievelijk de betogende voordracht en de tekstsoort betoog. Daarnaast is debatteren bij mondelinge taalvaardigheid natuurlijk een vorm van betogen: ook hier moet een standpunt verdedigd worden met behulp van argumenten.

“Mondeling en schriftelijk”

Dit betekent dat in de bovengenoemde domeinen aandacht geschonken moet zijn aan de betogende voordracht of het debat, en de tekstsoort betoog. Het betekent niet dat dit dan ook per se de gekozen toetsvorm moet zijn. We komen hierop terug in het volgende hoofdstuk.

“Zelf opzetten en presenteren”

Het ligt voor de hand dat hierbij voldaan moet worden aan kwaliteitseisen op het gebied van argumenteren.

De volgende sluiten nauw aan bij de toelichting en specificatie die de CEVO geeft voor de eindtermen van het centraal examen:

Duidelijk standpunt, voorzien van argumenten

Dit spreekt, denken wij, voor zich.

Met voldoende objectieve argumenten

We onderscheiden twee soorten argumenten (vergelijk eindterm 1): objectieve en subjectieve. Onder objectieve argumenten verstaan we: argumenten op basis van controleerbare feiten, onderzoeksbevindingen en algemeen gedeelde waardeoordelen.

Onder subjectieve argumenten verstaan we: argumenten op basis van vermoedens of vooropgezette meningen, levensbeschouwelijke overtuigingen en persoonlijke waardeoordelen. Argumenteren op basis van subjectieve argumenten is uiteraard niet verboden, maar beperking daartoe vormt een te smalle basis voor een adequaat betoog.

Voldoende consistent en controleerbaar

Een betoog is aanvaardbaar (vergelijk eindterm 2) als onder andere:

- de gebruikte argumenten consistent zijn. Dat wil zeggen niet in strijd met elkaar;
- de gebruikte argumenten controleerbaar zijn. Dat wil zeggen dat de schrijver of spreker aan zijn publiek de mogelijkheid biedt om deze inhoudelijk te verifiëren, doordat hij ze voldoende expliciteert en onderbouwt met controleerbare gegevens en literatuurverwijzingen.

Met vermijding van drogredenen

Een ander aspect van aanvaardbaarheid van een betoog is het vermijden van drogredenen (vergelijk weer eindterm 2). Een drogreden is het onjuist gebruik van een argumentatieschema of een discussieregel. Dit behoeft enige toelichting.

Een argumentatieschema is de koppeling tussen standpunt en argument. We onderscheiden als voornaamste:

- oorzaak en gevolg;
- overeenkomst en vergelijking;
- voorbeelden;
- voor- en nadelen;
- kenmerk of eigenschap.

Een drogreden op dit vlak houdt in een fout gebruik van het argumentatieschema, bijvoorbeeld:

- onjuist beroep op causaliteit;
- verkeerde vergelijking;
- overhaaste generalisatie;
- of de cirkelredenering, waarbij in feite het argumentatieschema ontbreekt.

Argumentatie vindt idealiter plaats op basis van regels voor redelijke discussies.

Een drogreden op dit vlak houdt in het overtreden van zo'n regel, bijvoorbeeld:

- de persoonlijke aanval;
- het ontduiken van de bewijslast;
- het bespelen van publiek;
- het autoriteitsargument.

4.4 Domein E: Literatuur

Dit domein bestaat in het nieuwe examenprogramma uit drie subdomeinen met elk een eindterm. Deze luiden als volgt:

E1: Literaire ontwikkeling

7. *De kandidaat kan beargumenteerd verslag uitbrengen van zijn leeservaringen met een aantal door hem geselecteerde literaire werken.*

** Minimaal aantal: havo 8; vwo 12 waarvan minimaal 3 voor 1880.*

** De werken zijn oorspronkelijk geschreven in de Nederlandse taal.*

E2: Literaire begrippen

8. *De kandidaat kan literaire tekstsoorten herkennen en onderscheiden, en literaire begrippen hanteren in de interpretatie van literaire teksten.*

E3: Literatuurgeschiedenis

9. *De kandidaat kan een overzicht geven van de hoofdlijnen van de literatuurgeschiedenis, en de gelezen literaire werken plaatsen in dit historisch perspectief.*

We bespreken de verschillende subdomeinen in aparte paragrafen.

4.4.1 Literaire ontwikkeling

7. *De kandidaat kan beargumenteerd verslag uitbrengen van zijn leeservaringen met een aantal door hem geselecteerde literaire werken.*

** Minimaal aantal: havo 8; vwo 12 waarvan minimaal 3 voor 1880.*

** De werken zijn oorspronkelijk geschreven in de Nederlandse taal.*

Dit is het belangrijkste subdomein van het domein Literatuur. Door een gevarieerd aanbod van teksten te lezen, ontwikkelt de leerling zich literair in tweeërlei opzicht: hij ontwikkelt een persoonlijke leesmaak, en hij ontwikkelt een visie op mens en maatschappij mede op grond van wat hij leest.

Om hiertoe aangezet te worden en ook om blijk te geven van wat hij heeft bereikt, brengt de leerling beargumenteerd verslag uit van zijn leeservaringen met een aantal door hem geselecteerde literaire werken (eindterm 7).

"Beargumenteerd verslag uitbrengen van leeservaringen"

Eindterm 31 van het oude examenprogramma Nederlands zegt hierover het volgende:

“(De kandidaat kan) zijn persoonlijke leeservaring beschrijven, verdiepen en evalueren.

** De beschrijving:*

In de beschrijving geeft de kandidaat een persoonlijke reactie op het werk, motiveert zijn boekkeuze en geeft de inhoud kort weer.

** De verdieping is gekoppeld aan een specifieke verwerkingsopdracht. De opdracht kan gericht zijn op:*

- het bespreken van de belangrijkste passages;*
- de bespreking van lezersactiviteiten, zoals het opbouwen van verwachtingen en het zich identificeren met bepaalde verhaalpersonnen;*
- de analyse van de eigen respons in relatie tot de tekst of ter beschikking gestelde achtergrondinformatie;*
- de vergelijking van de eigen leeservaring met die van medekandidaten of professionele lezers (critici, docent);*
- de karakterisering van de personages;*
- de analyse van de spanningsopbouw;*
- de behandeling vanuit de biografie van de schrijver en diens opvattingen;*
- de vergelijking met andere werken van de betreffende auteur;*
- de vergelijking met andere auteurs of literaire werken;*
- de behandeling vanuit cultuurhistorische of maatschappelijke context.*

** De evaluatie houdt een eindoordeel in over het boek en een evaluatie van de eigen leeservaring en verdieping, waarbij de kandidaat onder meer aandacht besteedt aan wat hij moeilijk, verwarrend of onduidelijk vond.*

Als reeks suggesties is het bovenstaande nog altijd bruikbaar. Mits er het volgende bij bedacht wordt:

- Er moet niet naar gestreefd worden bij ieder literair werk zowel een beschrijving als een verdieping als een evaluatie door de leerling te laten maken. Met name lijkt het ons demotiverend om van ieder werk altijd weer een (obligate) beschrijving te moeten maken.
- In de verdiepingsoopdrachten moet variatie worden aangebracht, hetzij door de docent in zijn aanbod, hetzij door de leerling zelf in zijn keuze van opdrachten.
- De opsomming van mogelijkheden voor verdiepingsoopdrachten is niet uitputtend. Het staat docenten vrij andere en betere te bedenken.
- Evaluatie van de leeservaring moet voldoende aandacht krijgen als men de doelstellingen van smaak- en visie-ontwikkeling bij de leerlingen wil bereiken.

Voor een aantal verdiepingsoopdrachten heeft de leerling achtergrondinformatie nodig. Daarbij kan het gaan om:

- bekende naslagwerken voor Nederlandse literatuur;
- toegankelijke literaire tijdschriften;
- recensies in dag- en weekbladen;
- interviews met schrijvers;
- boekenprogramma's op radio en televisie;
- en de vele literaire sites op het internet.

"Een aantal door hem geselecteerde literaire werken"

Het aantal is een minimaal aantal van 8 werken voor havo, en 12 voor vwo waarvan minimaal 3 voor 1880.

Het gebruik van het woord “minimaal aantal” geeft aan dat het docenten en leerlingen vrij staat te kiezen voor een hoger aantal gelezen literaire werken. Dit is nieuw ten opzichte van het oude examenprogramma, en vloeit voort uit het schrappen van vormvoorschriften voor het schoolexamen. Bij het kiezen van een hoger aantal literaire werken (dat dus ook niet voor alle

leerlingen hetzelfde hoeft te zijn!) doen docent en leerlingen er natuurlijk wel goed aan de maximale studielast voor het vak Nederlands in het oog te houden.

In het oude examenprogramma werd voorgeschreven dat de literaire werken oorspronkelijk in de Nederlandse taal geschreven moesten zijn en een erkende literaire kwaliteit moesten hebben. Tevens moest de selectie van werken naast proza of toneel ook poëzie bevatten. Van deze vormvoorschriften is alleen het eerste gehandhaafd: de werken moeten oorspronkelijk zijn geschreven in de Nederlandse taal.

Met de woorden "door hem geselecteerde" wordt aangegeven dat de leerling de literaire werken zelf selecteert, onder andere op grond van door de docent aangeboden keuzemogelijkheden, conform de traditie in het Nederlandse literatuuronderwijs.

4.4.2 Literaire begrippen

8. *De kandidaat kan literaire tekstsoorten herkennen en onderscheiden, en literaire begrippen hanteren in de interpretatie van literaire teksten.*

Dit subdomein heeft betrekking op de vraag wat literatuur tot literatuur maakt, en wat literaire teksten onderscheidt van niet-literaire. Het staat in dienst van het vorige subdomein, Literaire ontwikkeling.

"Literaire tekstsoorten herkennen en onderscheiden"

Leerlingen moeten in staat zijn aan te geven wanneer en waarom een tekst een literaire (fictionele) tekst is, en wanneer en waarom hij dat niet is. Ook moeten ze aan kunnen geven wat voor consequenties een literaire (fictionele) tekst heeft voor de manier waarop en het doel waarmee zij die tekst lezen.

"Literaire begrippen hanteren"

De leerlingen moeten de voornaamste begrippen uit het gangbare literaire begrippenapparaat kennen en kunnen toepassen in hun analyse, interpretatie en evaluatie van literaire teksten. Het gaat niet om de kennis van begrippen op zich, maar om het toepassen van die kennis ten behoeve van hun leeservaringen en hun literaire ontwikkeling.

Wat zijn die literaire begrippen? Eindterm 33 uit het oude examenprogramma Nederlands stelt:

"Tot het gangbare begrippenapparaat hoort onder meer:

- *algemeen: fictie, literatuur, lectuur, thema, motief, metafoor, symbool, ironie, literaire stijl, poëtica;*
- *proza: verteller, perspectief, verteltijd/vertelde tijd, fabel/sujet,*
- *vooruitwijzing/terugverwijzing, ruimte, personage, genre of tekstsoort;*
- *poëzie: bladspiegel (wit), rijm, metrum, ritme, enjambement, dichtvorm".*

Als reeks suggesties is deze opsomming nog altijd bruikbaar, maar docenten moeten zich niet verplicht voelen om alle leerlingen met alle genoemde begrippen te confronteren.

4.4.3 Literatuurgeschiedenis

9. *De kandidaat kan een overzicht geven van de hoofdlijnen van de literatuurgeschiedenis, en de gelezen literaire werken plaatsen in dit historisch perspectief.*

Ook voor dit subdomein geldt: het staat in dienst van literaire ontwikkeling en vormt geen kennisdoel op zich.

"Een overzicht geven van de hoofdlijnen van de literatuurgeschiedenis"

De omschrijving die de oude eindterm 35 geeft is hier nog onverkort bruikbaar:

"Dat wil zeggen:

- * kennis van de chronologie en de globale karakteristieken van de voornaamste perioden van de westerse cultuur in het algemeen en van de Nederlandse cultuur in het bijzonder;*
- * kennis van belangrijke verschuivingen in de loop der tijd ten aanzien van inhoud, vorm en opvattingen".*

"De gelezen literaire werken plaatsen in dit historisch perspectief"

Wat "de gelezen literaire werken" betreft, ligt de situatie verschillend voor havo en vwo.

Havo-leerlingen hebben, ook in het nieuwe examenprogramma, niet de verplichting om werken te lezen van voor 1880. Maar de docent moet bij het geven van zijn overzicht van de hoofdlijnen van de literatuurgeschiedenis natuurlijk wel teksten of tekstfragmenten aanbieden, ter illustratie van dit overzicht. Van de leerlingen kan gevraagd worden dat zij dergelijke teksten en tekstfragmenten in historisch perspectief kunnen plaatsen, eerst onder leiding van de docent, en daarna zelfstandig.

Voor vwo-leerlingen geldt hetzelfde. Maar deze lezen daarnaast verplicht 3 literaire werken van voor 1880, en moeten dus ook in staat zijn deze werken -zelfstandig- te plaatsen in historisch perspectief.

De oude eindterm 36 (vwo) zegt over het plaatsen in historisch perspectief:

*" * Dat wil zeggen dat de kandidaat de eigenschappen van teksten kan onderscheiden op grond waarvan tijdvakken of stromingen worden ingedeeld,*

** oog heeft voor*

- veranderingen in de thematiek;*
- de ontwikkeling van de vorm (i.c. genres);*
- opvattingen over literatuur.*

** in kan gaan op zowel het bijzondere (unieke, incidentele) als het meer algemene (constante, regelmatige) in de tekst en de literatuurgeschiedenis".*

Wat in het eerste sterretje hierboven wordt gevraagd, lijkt ons minimaal benodigd om aan dit deel van de eindterm vorm te kunnen geven.

De tekst van de andere sterretjes zouden wij willen zien als interessante suggesties, die niet alle docenten met alle leerlingen hoeven na te streven. Hier liggen ook mogelijkheden voor differentiatie tussen havo en vwo.

4.5 Domein F: Oriëntatie op studie en beroep

Hoewel dit domein deel uitmaakt van het programma voor het schoolexamen, bevat het (op aanwijzing van OCW) geen eindterm(en) meer. We gaan ervan uit dat de bedoelde oriëntatie nog altijd betrekking heeft op de vragen in welke vervolgopleidingen Nederlandse taal en literatuur een rol speelt, en in hoeverre de leerling kan en wil deelnemen aan deze vervolgopleidingen. Ten behoeve van de eerste vraag zullen de leerlingen informatie moeten hebben over die vervolgopleidingen. Die kan de docent hen aanreiken, maar uitdagender en passender in het studiehuis is dat ze die informatie zelf zoeken, via internet of via gericht contact met hogescholen en universiteiten.

Om de vraag te kunnen beantwoorden in hoeverre ze kunnen en willen deelnemen aan die vervolgopleidingen, moeten de leerlingen hun eigen belangstelling, vaardigheden en studiehouding kunnen inschatten. Hier zal de docent en/of schooldecaan hen behulpzaam moeten zijn door hetzij zelf goed gerichte vragen te stellen, hetzij bestaande vragenlijsten of andere instrumenten aan te bieden.

5. Mogelijkheden voor toetsing en weging (PTA)

In dit hoofdstuk geven we mogelijkheden aan voor toetsing van de verschillende domeinen van het vak Nederlands, waarbij we extra aandacht schenken aan mondelinge taalvaardigheid vanwege de problemen die docenten speciaal bij de toetsing van dit onderdeel ervaren. We gaan steeds ook in op de mogelijkheden voor gecombineerde toetsing van domeinen. In de laatste paragraaf gaan we in op de weging van de toetsen van de verschillende domeinen ten behoeve van het eindcijfer van het schoolexamen.

Ook voor de inhoud van dit hoofdstuk geldt dat de geschetste mogelijkheden en gegeven suggesties vrijblijvend zijn. Door het wegvallen van vormvoorschriften staat het docenten Nederlands nu vrij in het schoolexamen te toetsen zoals zij dat wensen.

Onze aanbevelingen zijn echter niet uit de lucht gegrepen. Wij baseren ons op de belangrijkste criteria voor goede toetsen: *validiteit*, *betrouwbaarheid*, *transparantie* en *doelmatigheid*.

Validiteit wil zeggen dat de toetsing moet aansluiten op het vooraf gegeven onderwijs en ook door vakgenoten wordt gezien als een bij het vakonderdeel passend meetinstrument.

Betrouwbaarheid wil zeggen dat de toetsing niet puur afhankelijk is van subjectieve beoordeling en dat bij (denkbeeldige) herhaling van de toets de leerling een gelijk resultaat zou behalen op de toets.

Transparantie wil zeggen dat het voor de leerlingen volstrekt duidelijk moet zijn wat er getoetst wordt, hoe dat getoetst wordt, wanneer er getoetst wordt en bovenal: wat de beoordelingscriteria zijn.

Tenslotte is er de doelmatigheid: aard en inrichting van de toets moeten in verhouding staan tot wat men wil weten en wat organisatorisch mogelijk is.

Aan toetsing gaat natuurlijk onderwijs vooraf. De aard van deze beknopte handreiking maakt dat we wel kunnen ingaan op de toetsing, maar slechts zijdelings suggesties kunnen doen voor de inrichting van het voorafgaande onderwijs. Er zijn wel twee publicaties waarnaar we daarvoor kunnen verwijzen:

- Projectgroep Nederlands V.O., *Nederlands in de tweede fase. Een praktische didactiek*. (Coutinho, Bussum, 2002). Dit boek biedt steun bij het onderwijs in en de toetsing van mondelinge vaardigheden, schrijfvaardigheid en argumentatieve vaardigheden in de tweede fase.
- Ilse Bolscher e.a., *Literatuur en fictie. Een didactische handreiking voor het voortgezet onderwijs*. (Biblion, Leidschendam, 2004). Het derde deel van dit boek (auteur: Joop Dirksen) biedt steun bij het onderwijs in en de toetsing van literatuur in de tweede fase.

5.1 Mondelinge taalvaardigheid

In paragraaf 4.1 zagen we al dat scholen en docenten kunnen kiezen uit onderwijs in de voordracht, het debat, de discussie of combinaties van deze vormen.

Via een van de bovengenoemde gespreksvormen stelt de docent vast (al of niet samen met de medeleerlingen) of de voordracht-, debat- of discussiebijdragen van een leerling van voldoende niveau waren, gezien de gestelde eisen. Het gaat om een totaaloordeel dat in een cijfer moet worden uitgedrukt en dat opgebouwd is uit oordelen over de verschillende aspecten die een rol spelen.

Die aspecten komen tot uiting in een *criteria*lijst, die ook als observatieformulier gebruikt moet zijn in de lessen die aan de toets vooraf gegaan zijn, zodat alle leerlingen de criteria kennen. Zo' n criteria lijst annex observatieformulier, voor zowel voordracht, debat als discussie, beschrijft een aantal aspecten van de taak in de vorm van stellende dan wel vragende zinnen, bijvoorbeeld "De voordracht is aantrekkelijk, boeiend" of "De debattant gebruikt goede argumenten" of "Luisterden de (discussie)deelnemers goed naar elkaar?".

Ieder van die aspecten kan worden becijferd als volgt:

prima (= volmondig ja)	:	4 punten
redelijk tot goed	:	3 punten
matig	:	2 punten
slecht (= volmondig nee)	:	1 punt.

Een totaalcijfer ontstaat dan door de gegeven punten op het formulier op te tellen, en te delen door vier.

Hoe vervolgens het eindcijfer van de leerling voor het schoolexamen mondelinge taalvaardigheid tot stand komt, is afhankelijk van de vraag hoeveel beoordelaars er zijn en welk gewicht hun oordelen in de schaal leggen. Het is aan de docent om te beslissen of hij leerlingen inschakelt bij de toetsing, en zo ja, hoe zwaar hij hun oordelen dan laat wegen.

Wat het eerste punt betreft: wij achten de leerlingen laten mee beoordelen in principe een goede zaak. De oordelen worden betrouwbaarder met meer beoordelaars (als de leerlingen tenminste goed geoefend zijn in het werken met de criteria lijst/ het observatieformulier); er komen meer gezichtspunten op tafel; de meebeoordelende leerlingen leren ook zelf van het analyseren en beoordelen van prestaties van anderen. Probleem is wel dat het voor leerlingen moeilijk kan zijn om oordelen te vellen over hun medeleerlingen die meetellen in het selectieproces, zeker als die oordelen richting onvoldoende wijzen. Wanneer dit zo zwaar weegt dat leerlingen deze verantwoordelijkheid afwijzen, of dat de docent hun die niet geven wil, is de enige oplossing ze bij de toetsing in het schoolexamen niet in te schakelen, of hun oordelen slechts beperkt mee te laten tellen in het eindcijfer.

Daarmee komen we op het tweede punt: hoe zwaar wegen de oordelen van de leerlingen, als zij mee beoordelen?

De docent kan als enige het cijfer toekennen, na de commentaren en adviezen van de leerlingen gehoord te hebben. Ook kan hij bijvoorbeeld de helft van het eindcijfer bepalen en de andere helft laten bepalen door het gemiddelde van de cijfers die de leerlingen toekennen. Tenslotte kunnen alle cijfers, van de docent en de meebeoordelende leerlingen, gemiddeld worden tot een eindcijfer.

Welke vorm ook gekozen wordt, het is van belang dat iedereen vooraf op de hoogte is van de manier waarop het eindcijfer tot stand komt (*transparantie*).

Een aantal problemen vraagt nog om nadere bespreking

Het eerste daarvan is de *tijd*roevendheid (qua lestijd) van onderwijs in en toetsing van mondelinge taalvaardigheid. We gaan ervan uit dat oefen- en toetsronde niet mogen

samenvallen; dat wil zeggen dat leerlingen in de tweede fase tenminste een keer actief geoefend moeten hebben (en commentaar gekregen) als voordrachthouder, debattant of discussiant voordat hun prestatie beoordeeld wordt in het kader van het schoolexamen. Bij kleine klassen is dit waarschijnlijk geen probleem; bij grote klassen ontbreekt echter de lestijd om elke leerling individueel aan bod te laten komen bij voordracht en debat. Dit probleem is het eenvoudigst op te lossen door de voordrachten te laten houden door duo's, eventueel trio's, en de debatten in de twee-tegen-twee-vorm. (Bij discussie speelt het probleem niet, omdat discussiegroepen vanzelf al uit meer dan een leerling bestaan).

Ook bij deze oplossing blijft *een* oefenronde voor de toets erg weinig. Daarom is het van belang bij iedere voordracht, debat of discussie de leerlingen in te schakelen als observatoren en beoordelaars (ook als men daar niet voor kiest bij de toetsronde). De leerlingen handelen dan weliswaar niet zelf, maar leren wel van het kijken naar en analyseren van de taakuitvoering van hun medeleerlingen, zeker als hun blik gericht wordt via de vraag: wat doet hij/zij wat ik gebruiken kan voor mijn eigen voordracht, debat, discussie; wat doet hij/zij wat ik per se niet wil doen?

Een tweede probleem is de *vluchtigheid van de prestatie*. Mondelinge prestaties kunnen niet zoals schriftelijke overgelezen worden en bediscussieerd met het papier in de hand. Dat maakt het voor de docent moeilijker om zijn oordelen te funderen en voor de leerlingen om ze te controleren. Tenzij de docent zoveel mogelijk van de mondelinge prestatie van de leerlingen vastlegt, op schrift, op audio of op video, zodat hij voorbeelden kan laten zien of horen die zijn oordelen ondersteunen. Wij bevelen dan ook aan dat de docent bij de toetsing in het schoolexamen tenminste notulen maakt van voordracht, debat of discussie en deze bovendien opneemt op audiocassette.

Een derde probleem betreft de vraag: *toetsen we de individuele of de groepsprestatie?* Bij de voordracht speelt dit alleen als de docent kiest voor duo- of trio-vordrachten, bij het debat alleen als de docent kiest voor twee-tegen-twee-debatten. (Dat voor- en tegenstanders bij het debat apart beoordeeld worden, spreekt vanzelf). Bij de discussie is er in de voorbereiding meestal geen sprake van teamwerk, zoals bij de duo-/trio-vordracht en het twee-tegen-twee-debat, maar in de uitvoering is de hele discussie natuurlijk een kwestie van teamwerk: de bijdragen van de deelnemers zijn immers sterk afhankelijk van elkaar.

Onze aanbeveling luidt om in bovengenoemde gevallen in principe te kiezen voor groepsbeoordeling van de prestatie, dus: een totaalcijfer voor de duo- of trio-vordracht, een totaalcijfer voor elk duo in het debat, en een totaalcijfer voor de discussie. Maar op grond van observaties en beoordelingen kunnen individuele cijfers worden verhoogd of verlaagd, wanneer sprake is van werkelijk grote kwaliteitsverschillen tussen de deelnemers.

Het laatste probleem dat we willen aansnijden betreft de vraag: *hanteren we absolute of relatieve normen bij de toetsing?* Met andere woorden: gaan we uit van vastliggende eisen waaraan elke leerling moet voldoen, of kijken we bij elke leerling vooral naar de vooruitgang die hij heeft geboekt? Psychologisch is er in het gevoelige domein van de mondelinge taalvaardigheid veel te zeggen voor het laatste. Leerlingen starten vanuit heel verschillende beginsituaties: zwijgers of sprekers; impulsieven of bedachtzamen; stalen of gespannen zenuwen enzovoort. Wie zich vermant en met trillende handen een matige voordracht houdt, heeft in zekere zin meer gepresteerd dan een verbaal begaafde leerling die een goede voordracht uit zijn mouw schudt. Aan de andere kant wijst toetsing in het schoolexamen natuurlijk de kant op van absolute normering: vergelijkbare resultaten moeten gelijke cijfers krijgen ter wille van een rechtvaardige selectie.

Een echt principiële oplossing voor dit dilemma zien we niet. De docent kan gebruik maken van het feit dat de normen van de criterialijsten nog heel wat interpretatieruimte toelaten en dus mogelijkheden om voor zwakkere leerlingen de lat wat minder hoog te leggen. We denken dat

veel docenten dat in de praktijk al doen. Een keuze voor groepsbeoordeling (zie hierboven) haalt ook de scherpe kanten af van het dilemma, als de docent er tenminste voor zorgt dat de teams of groepen niet uit alleen zwakke of alleen goede sprekers bestaan.

We vatten het bovenstaande samen in een aantal **adviezen**:

1. Hanteer bij het beoordelen van voordracht, debat of discussie een criterialijst annex observatieformulier, en maak de leerlingen hiermee vanaf het begin vertrouwd.
2. Beslis of en in hoeverre leerlingenoordelen meetellen in de eindcijfers. Schakel leerlingen hoe dan ook in als observatoren en beoordelaars in de oefenronde.
3. Zorg dat er voor iedere leerling tenminste een oefenronde is voor de toetsronde. Geeft dit tijdsproblemen, los deze dan op via duo- of trio-voordrachten en twee-tegen-twee-debatten.
4. Maak notulen van voordracht, debat en discussie in het schoolexamen en maak bovendien audio-opnamen.
5. Kies bij discussies, duo- of trio-voordrachten en twee-tegen-twee-debatten in principe voor groepsbeoordeling van de prestatie. Verhoog of verlaag individuele cijfers van leerlingen in het geval van aanzienlijke afwijkingen van de gemiddelde prestatie.
6. Hanteer de criteria van de criterialijst als absolute norm, maar gebruik de interpretatieruimte van de criteria om voor uitgesproken zwakke sprekers de lat niet te hoog te leggen.

Combinaties van Mondelinge taalvaardigheid en andere vakonderdelen

Een voor de hand liggende combinatiemogelijkheid met het domein Schrijfvaardigheid is om uit de informatie die verzameld en verwerkt wordt in het kader van het schrijven, ook te laten putten ten behoeve van het onderwijs in de mondelinge taalvaardigheid.

Een andere combinatiemogelijkheid met schrijfvaardigheid is om van voordracht, debatten of discussies notulen of verslagen te laten maken door de leerlingen, die deel kunnen uitmaken van het schrijfdossier.

Het ligt voor de hand om voor de beoordeling van de betogende voordracht en de betogende tekst bij schrijfvaardigheid dezelfde of tenminste vergelijkbare criteria te hanteren voor zover het gaat om het element *betogen*.

De voordracht is in principe goed combineerbaar met het domein Literatuur, bijvoorbeeld in de vorm van een presentatie over een of meer gelezen boeken, of over de eigen literaire ontwikkeling in de loop van de tweede fase.

Er is dan wel een risico, zeker ook gezien de hartstocht waarmee veel docenten literatuur onderwijzen, dat de mondelinge taalvaardigheid ondersneeuwt en dat de leerlingen in de praktijk alleen nog maar iets leren over literatuur. Wie deze combinatie wil maken, moet er dus goed zorg voor dragen dat de voordracht een eigen gewicht krijgt en als zelfstandige vaardigheid beoordeeld wordt. Een bijkomend probleem is dat veel leerlingen nauwelijks gemotiveerd zijn of worden door literatuur, wat geen argument is tegen literatuuronderwijs, maar wel tegen spreek- en luisteronderwijs dat alleen over literatuur gaat.

De combinatie Mondelinge taalvaardigheid en Argumentatieve vaardigheden wordt beschreven in paragraaf 5.3.

5.2 Schrijfvaardigheid

Het oude examenprogramma Nederlands bestond voor Schrijfvaardigheid uit twee onderdelen, een handelingsdeel en een toets. Deze werden omschreven als volgt:

Handelingsdeel

De kandidaat heeft een schrijfdossier samengesteld waarin alle handelingen genoemd in de eindtermen bij herhaling zijn uitgevoerd.

Het schrijfdossier omvat tenminste de in het kader van de eindtermen geschreven teksten, in concept en gereviseerd, alsmede telkens vermelding van de opdracht, verzamelde informatie en schrijfplan.

Toets

Schrijfvaardigheid wordt getoetst door middel van een gedocumenteerde tekst; de opdracht voor deze gedocumenteerde tekst, waarvan tekstsoort, doel en publiek gegeven zijn, sluit aan op het schrijfdossier van het handelingsdeel; voorwaarde is dat het handelingsdeel - het samenstellen van het schrijfdossier - naar behoren is afgerond.

Nu alle vormvoorschriften voor het schoolexamen zijn geschrapt, vervallen ook bovenstaande verplichtingen.

In onze adviezen en suggesties hierna blijven wij echter dicht bij de oude situatie, ook omdat wij de indruk hebben dat docenten Nederlands in grote lijnen tevreden waren met deze wijze van toetsing.

We gaan eerst in op het schrijfdossier, en dan op de gedocumenteerde tekst. Daarbij bespreken we de vraag of het nodig en wenselijk is beide toetsingsvormen te hanteren, dan wel dat met een ervan kan worden volstaan. Tenslotte gaan we in op de beoordeling van schrijfproducten in het algemeen, en op combinatiemogelijkheden van schrijfvaardigheid en andere vakonderdelen.

Het schrijfdossier

Een schrijfdossier bevat naar onze mening tenminste het volgende:

1. de schrijfopdrachten die de leerling in de loop van de tweede fase heeft gekregen en uitgevoerd (waarin steeds aangegeven doel, publiek en tekstsoort);
2. de informatieverzameling ten behoeve van deze schrijfopdrachten, dan wel samenvattingen daarvan of verwijzingen naar de gebruikte bronnen;
3. de conceptteksten;
4. de commentaren daarop van de docent en (indien de docent daarvoor kiest) de medeleerlingen;
5. de op basis van die commentaren gereviseerde, definitieve teksten;
6. de eindoordelen van de docent (en eventueel de medeleerlingen) over de definitieve teksten.

Op deze wijze wordt direct zichtbaar hoe de diverse aspecten van eindterm 5 vorm zijn gegeven: een zekere mate van spreiding over de tekstsoorten uiteenzetting, beschouwing en betoog; de informatieverzameling; de revisie van de teksten op basis van commentaar; en natuurlijk het schrijven van definitieve teksten van voldoende kwaliteit.

Er wordt bovendien een betrouwbaar overzicht verkregen van de schrijfvaardigheid van de leerling, doordat hij meerdere en verschillende teksten heeft geschreven op verschillende momenten.

Om deze redenen vinden wij het schrijfdossier eigenlijk onmisbaar bij de beoordeling van schrijfvaardigheid in het schoolexamen.

Het is mogelijk, en zelfs wenselijk om ook meer procesgerichte zaken in het schrijfdossier op te nemen: schrijfplannen, logboeken, reflectieopdrachten, balansverslagen, een schrijfautobiografie. Maar in het kader van een handreiking voor toetsing laten we deze mogelijkheden hier onbesproken.

In het oude examenprogramma mocht geen cijfer worden toegekend aan het schrijfdossier, omdat dit een handelingsdeel was. Naar onze indruk was dit voor leerlingen en docenten weinig bevredigend, en we adviseren dus om teksten in het kader van het schrijfdossier van een

beoordeling via een cijfer te voorzien. Daarmee bedoelen we niet *alle* teksten: leerlingen moeten volgens ons ook af en toe oefenen zonder dat het commentaar direct door een cijfer wordt gevolgd.

Als het schrijfdossier als geheel wordt becijferd, is de eenvoudigste weg om daarvoor het gemiddelde te nemen van alle cijfers die zijn toegekend aan de teksten uit het schrijfdossier. Maar ook andere procedures zijn verdedigbaar: het cijfer voor het schrijfdossier baseren op alleen de beoordelingen uit het examenjaar (omdat die de groei van de leerling aangeven) of het cijfer baseren op de beste prestaties van de leerling (omdat die zijn maximale kunnen aangeven).

De gedocumenteerde tekst (als centraal schoolexamen)

Bij het schrijven van een gedocumenteerde tekst baseren de leerlingen zich tijdens het schrijven op documentatie: informatie die hen is aangereikt of die zij zelf hebben verzameld. Daarnaast bevat de opdracht tot het schrijven van een gedocumenteerde tekst een aanduiding van doel, publiek en tekstsoort, net als bij de teksten die geschreven worden in het kader van het schrijfdossier.

Als in het kader van het schoolexamen een gedocumenteerde tekst wordt geschreven, zal er waarschijnlijk sprake zijn van *een* door de school georganiseerde examenzitting voor alle examenkandidaten, die plaats heeft in de loop van het examenjaar of de examenperiode. Alleen dan is er immers een duidelijk verschil met het schrijven in het kader van het schrijfdossier. Bij het vorm geven aan de schrijfoopdrachten voor de gedocumenteerde tekst kan gekozen worden voor geen keuzevrijheid, beperkte keuzevrijheid of volledige keuzevrijheid voor de leerlingen.

Bij *geen keuzevrijheid* krijgen alle leerlingen hetzelfde onderwerp, doel, publiek en tekstsoort opgedragen. De documentatie wordt centraal verstrekt en is voor alle leerlingen dezelfde.

Bij *beperkte keuzevrijheid* kunnen de leerlingen kiezen uit bijvoorbeeld drie onderwerpen met bijgeleverde (verschillende) documentatiepakketten. Een andere mogelijkheid is dat de leerlingen kiezen uit verschillende opdrachten qua doel, publiek en tekstsoort op basis van eenzelfde onderwerp en dezelfde documentatie.

Bij *volledige keuzevrijheid* maakt de docent voor iedere leerling een aparte schrijfoopdracht bij het onderwerp en het documentatiepakket van die specifieke leerling. De leerling moet dan zijn documentatie of samenvattingen daarvan meenemen naar de examenzitting.

De toetsing in het schoolexamen beperken tot het laten schrijven van een gedocumenteerde tekst raden wij af. Dit betekent een eenmalige meting van de schrijfvaardigheid van de leerlingen, met alle betrouwbaarheidsproblemen van dien. Bovendien dekt deze vorm van toetsing maar een klein deel van alle aspecten van eindterm 5, zeker in de gevallen van geen of beperkte keuzevrijheid, maar zelfs in het geval van volledige keuzevrijheid: commentaar geven en reviseren is niet in een examenzitting in te bouwen. (Wanneer de toetsing in het kader van het schoolexamen plaatsvindt door middel van een beoordeling van een dossier, zijn commentaar geven en reviseren wel in de beoordeling te betrekken).

Schrijfdossier en gedocumenteerde tekst?

Het schrijfdossier is onmisbaar, stelden we; de gedocumenteerde tekst als enige toetsvorm ontraden we. Dat laat nog de vraag open of de combinatie van beide (zoals in het oude examenprogramma) misschien een meerwaarde heeft.

We kunnen ons de volgende argumenten voorstellen voor een combinatie:

1. Het schrijfdossier is potentieel fraudegevoelig. Hoewel docenten maatregelen hiertegen kunnen inbouwen in hun begeleiding, blijft het mogelijk dat leerlingen er tekstgedeelten in verwerken die niet door henzelf maar door anderen geschreven zijn. Daarvan kan bij het schrijven van een gedocumenteerde tekst op een examenzitting niet of nauwelijks sprake zijn.
2. Het kan voor leerlingen, en voor de docent zelf, motiverend zijn om toe te werken naar een soort “meesterproef” die de leerlingen ter plekke, in een spannende situatie, moeten leveren.
3. Beoordeling van gedocumenteerde teksten, geschreven in het kader van een gemeenschappelijk toetsmoment, staat meer garant voor een gelijkwaardige beoordeling van de leerlingen, door een grotere onderlinge vergelijkbaarheid van de teksten. Dit geldt uiteraard alleen voor de organisatievormen van geen of beperkte keuzevrijheid.

Wie deze argumenten zwaar vindt wegen, kan kiezen voor een combinatie van schrijfdossier en gedocumenteerde tekst als toetsing van schrijfvaardigheid. Naar onze mening moet het schrijfdossier dan wel een zwaar aandeel hebben in het uiteindelijke cijfer voor schrijfvaardigheid, geheel verschillend van de positie die het had als “handelingsdeel” in het oude examenprogramma.

Wie aan de bovengenoemde argumenten niet zwaar tilt, kan zich beperken tot toetsing van schrijfvaardigheid via het schrijfdossier. Het cijfer voor schrijfvaardigheid in het schoolexamen valt dan samen met het cijfer voor het schrijfdossier.

De beoordeling van schrijfproducten

Op twee punten willen we ingaan: het hanteren van criteria bij de beoordeling van schrijfproducten, en het inschakelen van leerlingen bij de beoordeling.

Evenals bij de beoordeling van voordracht, debat of discussie is een oordeel over een schrijfproduct een totaaloordeel, opgebouwd uit oordelen over de verschillende aspecten die een rol spelen. Die aspecten moeten beschreven worden in een *criteria*lijst, waarmee geoefend wordt in lessen die aan de beoordeling vooraf gaan, zodat alle leerlingen met de criteria vertrouwd zijn.

Gegeven eindterm 5 en de aard van de schrijfopdrachten die daaruit voortvloeien, liggen tenminste de volgende criteria voor de hand:

- de kwaliteit van de informatieverzameling;
- de kwaliteit van de informatieverwerking;
- de afstemming van de tekst op doel, publiek, tekstsoort en conventies van geschreven taal;
- de kwaliteit van de verwerking van de ontvangen commentaren in de gereviseerde tekst.

Deze criteria kunnen omgezet worden in stellende of vragende zinnen en zo nodig verder onderverdeeld, bijvoorbeeld als volgt:

- De tekst is publiekgericht qua
- toon
 - stijl
 - woordkeuze
 - structuur
 - enz.

Ieder criterium of subcriterium kan dan worden becijferd van 1 tot 4, waarna een totaalcijfer wordt toegekend op de wijze die beschreven is bij de beoordeling van voordracht, debat en discussie (zie paragraaf 5.1).

Inschakeling van leerlingen is mogelijk op twee manieren: bij het geven van commentaar op teksten van medeleerlingen, en bij het mee beoordelen van deze teksten.

Wij adviseren hoe dan ook het eerste. Het verwerken van verschillende commentaren op hun tekst maakt de revisieklus voor leerlingen levensechter en uitdagender. Bovendien slaat commentaar van medeleerlingen vaak beter aan dan dat van de docent, omdat de medeleerlingen dezelfde schrijfproblemen ervaren en dezelfde taal spreken. De leerlingen die commentaar geven, leren ook zelf heel veel van het analyseren en becommentariëren van teksten van anderen, zeker als hun blik gericht wordt via de vraag: wat doet hij/zij wat ik gebruiken kan voor mijn eigen teksten; wat doet hij/zij wat ik per se niet zo wil doen?

Mee beoordelen is een ingewikkelder zaak. Het kan voor leerlingen moeilijk zijn om oordelen die meetellen in het selectieproces te vellen over hun medeleerlingen, zeker als die oordelen richting onvoldoende wijzen. Wanneer dit zo zwaar weegt dat leerlingen deze verantwoordelijkheid afwijzen, of dat de docent hun die niet geven wil, is de enige oplossing ze bij de toetsing ten behoeve van het schoolexamen niet in te schakelen, of hun oordelen slechts beperkt mee te laten tellen in het eindcijfer. Daarmee komen we bij de vraag: hoe zwaar wegen de oordelen van de leerlingen, als zij wel mee beoordelen?

De docent kan als enige het cijfer toekennen, na de commentaren van de leerlingen gelezen te hebben. Ook kan hij bijvoorbeeld de helft van het cijfer bepalen en de andere helft laten bepalen door het gemiddelde van de cijfers die de leerlingen toekennen. Tenslotte kunnen alle cijfers, van de docent en de meebeoordelende leerlingen, gemiddeld worden tot een cijfer. Welke vorm ook gekozen wordt, het is van belang dat iedereen op de hoogte is van de manier waarop het eindcijfer tot stand komt (*transparantie*).

Combinaties van Schrijfvaardigheid en andere vakonderdelen

Een aantal combinatiemogelijkheden van Schrijfvaardigheid en Mondelinge taalvaardigheid zijn al beschreven aan het eind van paragraaf 5.1.

Het is goed mogelijk leerlingen in het kader van het schrijfdossier schrijfopdrachten te laten uitvoeren die betrekking hebben op onderwerpen uit het domein Literatuur, als die opdrachten voldoen aan de voorwaarden die eindterm 5 stelt (onder andere vermelding van doel, publiek en tekstsoort). Bij de informatieverzameling en -verwerking kan dan gebruik worden gemaakt van informatie die verzameld en aangeboden is in de lessen literatuur.

Drie zaken achten wij dan wel van belang:

1. dat de literaire schrijfopdrachten niet de hoofdmoot gaan vormen van het schrijfdossier, in ieder geval niet bij die leerlingen die niet of matig in literatuur geïnteresseerd zijn - dit doet een aanslag op de motivatie van deze leerlingen voor het schrijven, en geeft dus een vertekend beeld van hun schrijfvaardigheid;
2. dat de literaire schrijfopdrachten zijn afgestemd op de individuele leerling en diens informatieverzameling en keuze van teksten - ook dit om de motivatie van de leerling voor het schrijven te waarborgen;
3. dat de geproduceerde teksten ook beoordeeld worden als schrijfproducten, en dus niet uitsluitend op de mate van literaire kennis of competentie die erin ten toon wordt gespreid.

De combinatie Schrijfvaardigheid en Argumentatieve vaardigheden wordt beschreven in paragraaf 5.3.

5.3 Argumentatieve vaardigheden

De eindtermen uit het domein Argumentatieve vaardigheden worden in principe onderwezen en getoetst in combinatie met de taalvaardigheden uit de andere domeinen.

Wij beperken ons hier tot de toetsing van argumentatie in het kader van het schoolexamen Schrijfvaardigheid en Mondelinge taalvaardigheid. Argumentatie speelt een belangrijke rol in het domein Leesvaardigheid, maar dit maakt deel uit van het centraal examen en blijft hier dus buiten beschouwing.

Argumentatieve vaardigheden en Schrijfvaardigheid

Hierop slaat eindterm 6, en dan alleen het laatste streepje:

De kandidaat kan een betoog:

- zelf opzetten en presenteren, **schriftelijk** en mondeling.

Deze eindterm maakt het noodzakelijk dat in het kader van het schrijfonderwijs in ieder geval de betogende tekst onderwezen en getoetst wordt.

Wij bevelen voor de toetsing het volgende aan, in nauwe aansluiting op de eindtermen uit de domeinen Schrijfvaardigheid en Leesvaardigheid.

In de eerste plaats moet de leerling laten zien dat hij in staat is een eigen betogende tekst te analyseren, te beoordelen op aanvaardbaarheid en te reviseren op kwaliteit van argumentatie. (Vergelijk eindtermen 2 en 5, laatste streepje). Hij gaat na of hij in zijn eigen betoog een duidelijk standpunt en argumenten heeft aangebracht en voldoende objectieve argumenten, en of zijn betoog voldoende consistent en controleerbaar is en zonder drogredenen. Het resultaat van zijn bevindingen zet hij op schrift.

Daarnaast kan hij commentaar van medeleerlingen krijgen op deze punten, als de docent daarvoor kiest. Op grond van zijn eigen bevindingen en die van de medeleerlingen reviseert de leerling zijn tekst.

Hij levert in: de eerste versie van zijn tekst, de bevindingen van zijn zelfonderzoek, het eventuele commentaar van zijn medeleerling(en), en de gereviseerde tekst. Zo wordt duidelijk zichtbaar in hoeverre de leerling zijn argumentatieve kennis en vaardigheden kan inzetten in zijn schrijfproces.

In de tweede plaats moet de leerling laten zien dat hij in staat is een eigen betogende tekst te leveren van voldoende argumentatief gehalte, met andere woorden “een aanvaardbaar betoog”. (Vergelijk eindterm 2). Dat betekent dat de docent (met inschakeling van medeleerlingen, als hij daarvoor kiest) de betogende tekst beoordeelt op onder meer de volgende criteria:

- aanwezigheid van een duidelijk standpunt en argumenten;
- voldoende objectieve argumenten;
- voldoende consistent en controleerbaar;
- afwezigheid van drogredenen.

Voor uitleg van deze criteria verwijzen we terug naar paragraaf 4.3. Het spreekt voor zich dat de criteria de leerlingen bekend en voldoende duidelijk moeten zijn.

Een goede tekst, ook een goede betogende tekst, moet natuurlijk aan meer criteria voldoen dan alleen argumentatieve, zoals: correcte bronverwijzingen, publiekgerichte stijl, goede en gevarieerde zinsbouw, heldere structuur. Niettemin moeten volgens ons de argumentatieve criteria bij de toetsing van betogende teksten zwaar wegen: op die manier biedt het examenprogramma voldoende ruimte voor de toetsing van de productieve argumentatieve vaardigheden.

De hierboven aanbevolen praktijk valt volledig in te passen in de in paragraaf 5.2 beschreven toetsing van schrijfvaardigheid.

Argumentatieve vaardigheden en Mondelinge taalvaardigheid

Ook hierop heeft eindterm 6, laatste streepje, betrekking:

De kandidaat kan een betoog:

*- zelf opzetten en presenteren, schriftelijk en **mondeling**.*

Deze eindterm maakt het strikt genomen noodzakelijk dat in het kader van het onderwijs in de mondelinge taalvaardigheid de betogende voordracht of het debat onderwezen en getoetst worden. De docent die exclusief kiest voor de uiteenzettende of beschouwende voordracht of de discussie, kan naar onze mening niet waarmaken dat het element *mondeling betogen* voldoende tot zijn recht komt. In dit opzicht is het nieuwe examenprogramma naar de letter minder vrijblijvend dan het oude, dat niet voorschreef dat “een betoog op adequate wijze structureren en presenteren” zowel schriftelijk als mondeling aan de orde moest komen. Oplossingen zijn denkbaar door voor combinaties te kiezen (bijvoorbeeld betogende voordracht + discussie; uiteenzettende voordracht + debat over een in de voordracht toegelichte stelling).

Voor de toetsing van argumentatieve vaardigheden via de *betogende voordracht* bevelen we het volgende aan.

Ten eerste kan van de leerling gevraagd worden een betogende voordracht van voldoende argumentatief gehalte, een “aanvaardbaar betoog” te leveren (vergelijk eindterm 2). De docent beoordeelt, desgewenst met inschakeling van medeleerlingen, de gehouden betogende voordracht op aanwezigheid van een duidelijk standpunt en argumenten, aanwezigheid van voldoende objectieve argumenten, consistentie en controleerbaarheid, en afwezigheid van drogredenen.

Ten tweede kan van de leerling gevraagd worden dat hij vragen en opmerkingen na afloop van zijn betogende voordracht adequaat beantwoordt, niet alleen in informatieve zin, maar ook in argumentatieve. Met andere woorden: hij moet zijn standpunt en zijn argumentatie kunnen verdedigen tegenover kritische medeleerlingen, waaronder mogelijke tegenstanders.

Ook een betogende voordracht is meer dan alleen argumentatie. De spreker moet bijvoorbeeld goed verstaanbaar zijn, een heldere structuur bieden, contact met zijn publiek maken, een juiste luisterhouding hebben bij het beantwoorden van vragen. Toch moeten ook hier, net als bij de betogende tekst, de argumentatieve criteria zwaar wegen, om voldoende ruimte te geven aan de toetsing van de productieve argumentatieve vaardigheden.

Bij de toetsing van de argumentatieve vaardigheden via het *debat* komen alle eindtermen voor deze vaardigheden optimaal aan de orde. Bij het debat in wedstrijdvorm draait het immers om de vraag wiens argumentatie door een jury als beste wordt beoordeeld, die van de voor- of van de tegenstanders van een debatstelling. De debattanten moeten daartoe hun kennis en vaardigheden op het gebied van argumentatie optimaal inzetten bij het voorbereiden en uitvoeren van hun eigen debatbeurten, en het analyseren en beoordelen van de beurten van de tegenstanders. De jury moet hetzelfde doen bij de analyse en beoordeling van alle debatbeurten. Dit betekent dat begrippen als standpunt, argument, tegenargument en aanvaardbaarheid van argumentatie op natuurlijke wijze aan de orde zullen komen. Begrippen als het onderscheid tussen objectieve en subjectieve argumenten, consistentie, controleerbaarheid en drogredenen zullen door de docent moeten worden ingebracht, bij voorkeur via transfer vanuit het lees- en schrijfonderwijs.

Debatteren is meer dan alleen argumenteren: het gaat ook om publiekgericht taalgebruik, goed stemgebruik, een communicatieve houding. Ook deze aspecten moeten beoordeeld worden, niet door de jury die zich beperkt tot de kwaliteit van de argumentatie, maar door de docent en door observatoren, net als bij de voordracht en de discussie. Argumenteren staat echter wel centraal bij de beoordeling van het debat.

5.4 Literatuur

In het oude examenprogramma Nederlands bestond de beoordeling van literaire vaardigheden uit twee onderdelen: een handelingsdeel en een toets. Het handelingsdeel hield in het samenstellen van een leesdossier; de toets moest plaats vinden aan de hand van het leesdossier en naar aanleiding van 8 (havo) of 12 (vwo) gelezen literaire werken.

In het kader van de zogenaamde “tijdelijke verlichtingsmaatregelen” kwam de verplichting tot het samenstellen van een leesdossier na korte tijd te vervallen.

Nu alle vormvoorschriften voor het schoolexamen zijn geschrapt, vervallen ook bovenstaande verplichtingen. Docenten zijn nu geheel vrij hun onderwijs in en toetsing van literatuur zelf vorm te geven binnen het kader van het schoolexamen.

In deze paragraaf bespreken we de volgende mogelijkheden voor toetsing:

- het leesdossier;
- het gesprek;
- de afsluitende tekst of presentatie;
- de schriftelijke toets.

Het leesdossier

Een leesdossier bevat naar onze mening tenminste het volgende:

- een leeslijst: de opgave van de gelezen werken, met de nodige bibliografische gegevens;
- de verzamelde achtergrondinformatie bij de gelezen werken, dan wel samenvattingen daarvan of verwijzingen naar de gebruikte bronnen;
- de verslagen van de leeservaringen met de gelezen werken, in de vorm van beschrijvingen en/of evaluaties en/of uitgevoerde verwerkingsopdrachten (vergelijk paragraaf 4.4.1).

Op deze wijze wordt duidelijk recht gedaan aan eindterm 7: De leerling brengt beargumenteerd verslag uit van zijn leeservaringen met een aantal literaire werken.

In zijn verwerkingsopdrachten zal de docent ervoor moeten zorgen dat de leerling ook demonstreert dat hij literaire begrippen kan toepassen in zijn receptie van het werk, en dat hij het werk kan plaatsen in historisch perspectief (eindtermen 8 en 9).

Het is mogelijk, en zelfs wenselijk om ook meer procesgerichte zaken in het leesdossier op te nemen: de leesautobiografie en balansverslagen zijn de meest voor de hand liggende. Maar in het kader van een handreiking voor toetsing laten we deze mogelijkheden hier verder onbesproken.

In het oude examenprogramma mocht geen cijfer worden toegekend aan het leesdossier, omdat dit een handelingsdeel was. Naar onze indruk was dit voor leerlingen en docenten weinig bevredigend, en wij adviseren dus om het leesdossier te betrekken bij de beoordeling van literatuur in het schoolexamen. De vraag is dan hoe voor het leesdossier een cijfer wordt toegekend: in een keer aan het eind van het examenjaar voor het gehele dossier, of steeds per opdracht een cijfer waarbij op het laatst alle cijfers op een of andere wijze worden gemiddeld. Het eerste is weinig transparant, het tweede is transparanter maar wellicht niet erg motiverend voor het leesplezier. Een oplossing is misschien een tussentijdse beoordeling aan het einde van het voorexamenjaar, en een tweede beoordeling aan het einde van het examenjaar. Criteria voor beoordeling hangen af van de specifieke opdrachten die verstrekt zijn. In het algemeen gaat het erom of de leerling kan verwoorden welke betekenis de gelezen werken voor hem persoonlijk hebben, of hij zijn evaluatie van het werk kan onderbouwen, of hij hierbij adequaat gebruik kan maken van het literaire begrippenapparaat, en of hij de werken kan plaatsen in hun historische context.

Het is ons bekend dat onder docenten Nederlands verdeeldheid bestaat over het leesdossier. Naast uitgesproken fans zijn er felle tegenstanders die wijzen op inherente fraudegevoeligheid van het leesdossier en de tijdrovendheid ervan voor leerlingen en docenten. Deze argumenten zijn in diverse publicaties bestreden door Joop Dirksen, naar onze mening op overtuigende wijze (zie bijv. Bolscher e.a., *Literatuur en fictie. Een didactische handreiking voor het voortgezet onderwijs*, Biblion, Leidschendam, 2004, pag. 237 e.v.).

Andere tegenstanders hebben er moeite mee dat het leesdossier het accent legt op de leeservaringen van de leerlingen, in plaats van op cultuuroverdracht. Het leesdossier moet echter gezien worden als deel van het gehele examenprogramma, waarin een balans is nagestreefd tussen beide aspecten van literatuuronderwijs.

Wij vinden het leesdossier een goede toetsingsvorm van het literatuuronderwijs, en bevelen docenten aan er gebruik van te maken.

Het gesprek

Het gesprek tussen docent en leerling dient om na te gaan welke "literaire ontwikkeling" (eindterm 7) de leerling heeft doorgemaakt, en of die in de ogen van de docent toereikend is. Als er een leesdossier is samengesteld, vindt het gesprek plaats met dat leesdossier als basis. Basis van het gesprek is, in termen van Dirksen: "In hoeverre is vanuit de verslagen in het leesdossier aan te tonen dat er inderdaad sprake is van "groei", van een toename in literaire vaardigheid ten opzichte van de beginsituatie? Zijn de gekozen boeken duidelijk van een hoger niveau dan in het begin, is de verslaglegging completer geworden, krijgen alle aspecten van de evaluatie van het literaire werk (dus ook bijvoorbeeld het plaatsen binnen het oeuvre van de auteur, binnen de maatschappelijke context) aandacht? Aan de hand van een van de "moeilijker" boeken kan er dan concreet gesproken worden over alle ter zake doende aspecten: de tekst, de structuur, de lezer, de auteur, de literaire context" (*Literatuur en fictie*, pg. 237).

Als er geen leesdossier is, gaat het gesprek uit van de lijst met gelezen werken, en eventueel de verzamelde achtergrondinformatie. Ook dan kan onderzocht worden in hoeverre de leerling een ontwikkeling heeft doorgemaakt in literaire competentie. Er kunnen beschrijvingen en evaluaties van de gelezen werken worden gevraagd en verwerkingsvragen worden gesteld. Er kan worden gevraagd wat de werken hebben bijgedragen aan de ontwikkeling van de literaire smaak van de leerling en zijn kijk op mens en maatschappij; en ook hier kunnen een of meer werken nader worden besproken.

Het gesprek is een sympathieke, maar helaas onbetrouwbare toetsvorm. In bescheiden mate valt hiertegen iets te ondernemen, door

- al aan het eind van het voorexamenjaar (proef)gesprekken te houden zodat leerlingen zien wat ze kunnen verwachten in het examenjaar (transparantie);
- in de gesprekken met de verschillende leerlingen tenminste een aantal vergelijkbare vragen te stellen, en de beantwoording van deze vragen in vergelijkbare mate in het eindoordeel over het gesprek te betrekken (vergelijkbaarheid);
- vooraf de beoordelingscriteria bekend te maken (transparantie).

Daarnaast is het verstandig om het gesprek te (laten) notuleren of op te nemen op audiocassette, zodat in geval van meningsverschil over het eindoordeel hierop teruggegrepen kan worden.

De afsluitende tekst of presentatie

Aan de leerling kan worden gevraagd om uiteen te zetten wat hij in de afgelopen jaren op het gebied van literatuur heeft ervaren en geleerd, kortom hoe zijn literaire ontwikkeling is verlopen. Hij moet dit doen aan de hand van wat hij heeft gelezen, door zijn meest opvallende lees- en leerervaringen te beschrijven en te illustreren met teksten.

De leerling kan dat doen in een mondelinge presentatie voor zijn klasgenoten en zijn docent; hem kan ook gevraagd worden een tekst te schrijven gericht aan zijn docent en eventueel (enkele van) zijn klasgenoten.

Beoordeeld wordt zowel op de kwaliteit van de presentatie (zie bij Mondelinge taalvaardigheid) of van de geschreven tekst (zie bij Schrijfvaardigheid) als op de kwaliteit van de gepresenteerde informatie: geeft de leerling er blijk van dat hij een literaire ontwikkeling heeft doorgemaakt, en is hij in staat deze duidelijk naar voren te brengen?

Deze toetsvorm is een goed sluitstuk van het leesdossier, maar kan ook worden gebruikt als er geen leesdossier is gemaakt.

De schriftelijke toets

Docenten kunnen de behoefte hebben om te toetsen in hoeverre hun leerlingen kennis en inzicht hebben verworven met betrekking tot het literaire begrippenapparaat en de literatuurgeschiedenis, en in hoeverre ze hun kennis en inzicht kunnen hanteren bij het lezen van literaire teksten.

Het laatste moet naar onze mening in een schriftelijke toets centraal staan: alleen kennis van het literaire begrippenapparaat of van de literatuurgeschiedenis bevragen is duidelijk tegen de geest van het examenprogramma. Dit betekent dat er vragen gesteld worden over teksten of tekstfragmenten, en dat leerlingen demonstreren dat ze literaire begrippen kunnen hanteren in het analyseren en evalueren van deze teksten, en dat ze deze teksten in hun historische context kunnen plaatsen. Wat dit laatste betreft suggereert Dirksen: "vragen over de herkomst, de tijd van ontstaan, typische kenmerken van de periode, zoals terug te vinden in het fragment, maar ook vragen over de waarde van de tekst in de tijd van ontstaan en in het heden." (*Literatuur en fictie*, pag. 238).

Bij dit type toets zijn zowel de vragen/opdrachten als de tekst(fragment)en voor alle leerlingen dezelfde.

Bij een ander type schriftelijke toets verschillen de literaire teksten, maar zijn de (tekstonafhankelijke) vragen/opdrachten dezelfde. Aan de leerlingen wordt gevraagd om een zelfde vraag te beantwoorden of opdracht uit te voeren aan de hand van een bepaald literair werk van hun leeslijst of leesdossier. Dit werk kan door henzelf worden gekozen of door de docent worden aangewezen.

Tenslotte kan de schriftelijke toets nog de vorm hebben van een individuele schrijfofdracht, waarbij zowel de tekst(en) als de opdracht(en) voor alle leerlingen verschillen. De stof voor de individuele schrijfofdracht kan de leerling vinden in zijn leesdossier. (Zonder leesdossier lijkt deze toetsvorm ons niet toepasbaar).

Combinaties van toetsvormen van Literatuur

De beschreven mogelijkheden voor toetsing zijn in principe combineerbaar, tenzij anders is aangegeven. De combinaties leesdossier-gesprek en schriftelijke toets(en)-gesprek zijn waarschijnlijk diegene waarmee tot op heden de meeste ervaring is opgedaan.

Wij adviseren om een combinatie van een schriftelijke en een mondelinge toetsvorm toe te passen. De schriftelijke toetsvorm biedt, indien goed vorm gegeven, de meeste mogelijkheden om de leerlingen aan te zetten tot analyse van en reflectie op literaire teksten. De mondelinge toetsvorm houdt rekening met het gegeven dat voor veel mensen, ook leerlingen, praten over

wat je gezien, gehoord, gelezen hebt een natuurlijker wijze is om hun ervaringen te verwoorden dan schrijven erover. Een combinatie van beide toetsvormen verenigt het goede van beide.

Combinatie van Literatuur en andere vakonderdelen

De combinatiemogelijkheden van de toetsing van Literatuur en Mondelinge taalvaardigheid zijn al beschreven in paragraaf 5.1; die van de toetsing van Literatuur en Schrijfvaardigheid in paragraaf 5.2.

5.5 Oriëntatie op studie en beroep

Het nieuwe examenprogramma schrijft voor dat het schoolexamen ook betrekking moet hebben op domein F, Oriëntatie op studie en beroep.

Het beste lijkt ons dat hier aandacht aan besteed wordt op de in paragraaf 4.5 beschreven wijze, zonder dat deze activiteiten resulteren in een speciale toets.

5.6 Weging van de onderdelen in het schoolexamen

In het oude examenprogramma Nederlands was toetsing verplicht van mondelinge taalvaardigheid en schrijfvaardigheid. Mondelinge taalvaardigheid woog voor 40% mee in het eindcijfer van het schoolexamen, schrijfvaardigheid voor 60%. Argumenten voor deze weging werden niet gegeven.

Voor literatuur werd een afzonderlijk cijfer gegeven in combinatie met de cijfers voor literatuur bij de moderne vreemde talen.

Deze voorschriften zijn alle komen te vervallen. Bovendien ontstaat er een nieuwe situatie wanneer de school ervoor kiest literatuur te gaan (of blijven) geven in het kader van de afzonderlijke talen (zie hoofdstuk 1). Dan moet dus ook literatuur mee gewogen worden in het eindcijfer van het schoolexamen.

Docenten kunnen vanaf 2007 geheel zelf bepalen in welke verhouding ze mondelinge taalvaardigheid, schrijfvaardigheid en literatuur laten meewegen in het eindcijfer voor het schoolexamen.

De simpelste en eerlijkste weging is:

alle drie de onderdelen even zwaar, dus ieder 33%.

Een weging die aansluit bij de gangbare praktijk is de volgende.

Aan leesvaardigheid en schrijfvaardigheid wordt, blijkens didactische publicaties en enquêtes onder docenten, in het algemeen 25% van de onderwijstijd/studielast besteed, aan mondelinge taalvaardigheid 20% en aan literatuur 30%.

In de weging bepaalt leesvaardigheid als centraal examendomein 50% van het examencijfer Nederlands, de overige drie domeinen bepalen de overige 50%. Dit maakt een regelrechte koppeling van onderwijstijd/studielast en weging helaas onmogelijk.

Maar het is wel mogelijk het aandeel onderwijstijd/studielast van de drie schoolexamen-domeinen te verdisconteren in de weging. Dat leidt dan tot de volgende weging:

Mondelinge taalvaardigheid 25% van het schoolexamencijfer

Schrijfvaardigheid 35% van het schoolexamencijfer

Literatuur 40% van het schoolexamencijfer.

Bovenstaande berekeningen gelden natuurlijk alleen voor de situatie waarin u geen keuzeonderdelen toevoegt aan het schoolexamen. Wanneer u dat wel doet (zie hoofdstuk 7), ontstaat een andere situatie, waarin u zelf voor alle onderdelen (verplicht én gekozen) zult moeten bepalen welk gewicht u ze toekent.

6. Afstemming met andere vakken

Er zijn zeer veel afstemmingsmogelijkheden denkbaar tussen Nederlands en andere vakken. Ze komen voort uit de omstandigheid dat bij de meeste andere vakken de voertaal Nederlands is, en dat bij alle vakken talige opdrachten worden gegeven zoals het lezen van teksten, het houden van een presentatie, het maken van een werkstuk, of het beantwoorden van vragen.

We beperken ons hier tot twee mogelijkheden die we zien als kansrijk voor docenten Nederlands en hun collega's. De docent Nederlands is vanuit zijn vak al behoorlijk zwaar belast, vanwege alle begeleiding en correctie die daarbij komt kijken; het is dan niet verstandig in te zetten op afstemmings- en samenwerkingsmogelijkheden met een onzekere afloop. Over de twee mogelijkheden die wij aangeven is in ruime mate nagedacht en er is ervaring mee opgedaan.

De eerste afstemmingsmogelijkheid is die tussen het vak Nederlands en de andere vakken waarvoor de leerlingen een profielwerkstuk maken. Doel van deze afstemming is dat bij het maken van het profielwerkstuk optimaal gebruik wordt gemaakt van de taalvaardigheid die bij Nederlands wordt of is aangeleerd.

Inhoudelijk is deze afstemming niet ingewikkeld. De huidige methodes Nederlands in de tweede fase besteden voldoende aandacht aan de taalvaardigheden die nodig zijn om een profielwerkstuk te kunnen maken. Veel methodes gaan zelfs expliciet in op het maken van een profielwerkstuk.

Het probleem is meer een kwestie van schoolorganisatie: er moet een vorm van samenwerking ontstaan tussen docenten Nederlands en docenten van de profielvakken, wat in de bovenbouw van havo/vwo met zijn sterke vakkensplitsing niet vanzelf gebeurt. Ekens en Boland (*Taalvaardigheid in het profielwerkstuk. Een gids voor begeleiders van het profielwerkstuk*, SLO, Enschede, 2001) adviseren om een Werkgroep Profielwerkstuk in te stellen die verantwoordelijk is voor de schoolbrede afstemming ten aanzien van het profielwerkstuk. Van die werkgroep maakt in ieder geval een docent Nederlands deel uit, naast de beheerders van de mediatheek en het computerlokaal, en uiteraard docenten van de profielvakken. De werkgroep heeft tot taak het ontwerpen van een *Schoolhandleiding profielwerkstuk* voor de leerlingen. Die handleiding bevat onder andere informatie over wat er bij Nederlands op welk moment behandeld wordt aan taalvaardigheden die nodig zijn voor het maken van een profielwerkstuk.

In het maken van een profielwerkstuk onderscheiden Ekens en Boland de volgende stappen: onderwerp kiezen, onderzoeksvraag formuleren, informatie zoeken en vinden, informatie selecteren, informatie verwerken, informatie in concept presenteren, informatie presenteren, en evalueren en beoordelen.

Ekens en Boland adviseren verder dat Nederlands de belangrijkste vaardigheden voor het profielwerkstuk al behandelt in havo-4 of vwo-5, en dat goede afspraken worden gemaakt over het gewicht van taalvaardigheid in de eindbeoordeling van het profielwerkstuk.

De tweede mogelijkheid is die van Geïntegreerd Literatuuronderwijs, waarop al werd ingegaan in hoofdstuk 1. Scholen kunnen ook in het nieuwe tweede fase-programma ervoor kiezen dat de literatuur van de verschillende talen (Nederlands en de moderne vreemde talen) een geïntegreerd blok vormt. Er wordt dan ook een cijfer gegeven voor literatuur, dat voor de

uitslagbepaling van het examen wordt opgenomen in het zogenaamde combinatiecijfer (zie weer hoofdstuk 1).

Afstemming en samenwerking met betrekking tot literatuur kan gebaseerd zijn op overwegingen van onderwijsinhoudelijke aard: bij literatuurgeschiedenis (vwo) kan op die manier een ruimer, Europees kader worden geschapen, de leerlingen kunnen gebruik maken van hetzelfde begrippenapparaat, en ook de samenstelling van het leesdossier kan worden geharmoniseerd, indien voor een leesdossier wordt gekozen.

Afstemming en samenwerking kan ook worden ingegeven door overwegingen van doelmatigheid: het betrekkelijk kleine aantal studielasturen dat in de tweede fase beschikbaar is voor literatuur, in vergelijking met de situatie van voor de tweede fase, kan door samenwerking efficiënter worden besteed.

De *Handleiding Geïntegreerd Literatuuronderwijs* (Dick Prak, Jan Boland e.a., Bulkboek, Amsterdam, 1999) gaat uitgebreid in op de verschillende aspecten die aan integratie van het literatuuronderwijs te onderscheiden zijn, en op verschillende modellen van integratie waarvoor scholen c.q. secties kunnen kiezen: beperkte, uitgebreide dan wel volledige integratie.

7. Onderdelen naar keuze van de school

Aan het einde van hoofdstuk 3 zagen we al dat de vrijheid van scholen om het schoolexamen vorm te geven in het nieuwe tweede fase-programma in twee opzichten is vergroot.

Ten eerste kunnen scholen domeinen waarop het centraal examen betrekking heeft laten terugkeren in het schoolexamen.

Ten tweede kunnen scholen ervoor kiezen vakonderdelen op te nemen in het schoolexamen die niet als domein in het examenprogramma genoemd staan.

Deze kunnen bovendien per leerling verschillen, wat keuzemogelijkheden voor de individuele leerling inhoudt.

Beide mogelijkheden mogen overigens niet ten koste gaan van het bereiken van de overige eindtermen, wat impliceert dat deze dan bereikt moeten worden met behulp van een geringere hoeveelheid onderwijstijd en studielast.

Een keuze voor de eerste mogelijkheid zou in het geval van het vak Nederlands betekenen dat een school/sectie ook in het schoolexamen Leesvaardigheid (inclusief de daarop betrekking hebbende argumentatieve vaardigheden) examineert. Gegeven het feit dat dit domein via het centraal examen al 50% van het examencijfer Nederlands bepaalt, vinden wij dit weinig voor de hand liggend.

Een keuze voor het tweede biedt een in principe onafzienbare reeks mogelijkheden. Wij beperken ons tot diegene die in heden of verleden geassocieerd zijn (geweest) met het vak Nederlands, en voorzien ze van ons commentaar.

Taalkunde

De discussie over dit onderdeel heeft een lange historie. De Commissie Vernieuwing Examenprogramma's havo/vwo en de Vakontwikkelgroep Nederlands wilden het in de jaren negentig verplicht stellen als examenonderdeel voor vwo, wat op het laatste moment niet doorging. In 2003 heeft OCW toegezegd dat scholen in het kader van de aanpassingen in de tweede fase de mogelijkheid zouden krijgen om taalkunde ter keuze in het examen Nederlands op te nemen. (Dit blijkt nu onderdeel van een algehele verruiming van de keuzemogelijkheden in het schoolexamen). Aan de Rijksuniversiteit Groningen (Kees de Gopper en Anke Herder) is vervolgens gevraagd voorbeeldmateriaal voor taalkunde te ontwikkelen en uit te testen. Dit materiaal is intussen gepubliceerd onder de naam Modulen taalkunde voor de tweede fase van het voortgezet onderwijs (Expertisecentrum taal, onderwijs en communicatie, Rijksuniversiteit Groningen, 2005), te bestellen via www.etoc.nl. Daarnaast is verschenen: Hans Hulshof, Maaïke Rietmeijer en Arie Verhagen, Taalkunde voor de tweede fase van het vwo, Amsterdam University Press, Amsterdam, 2006.

Naar onze mening is taalbeschouwing als taalculturele vorming (een aanduiding die wij prefereren boven taalkunde) een potentieel waardevolle aanvulling op het examenprogramma Nederlands. Voorwaarde is wel dat de ontwerpers van het lesmateriaal niet primair denken vanuit de wetenschappelijke discipline, maar vanuit het maatschappelijk belang van kennis over taal en taalgebruik voor leerlingen. Dat betekent aandacht voor thema's als meertaligheid, taalvariatie, taalverandering en taalontwikkeling.

Verdieping in fictie

Het is goed voorstelbaar dat sommige leerlingen meer willen lezen, ook uit de wereldliteratuur, en dieper op het gelezene willen ingaan dan waartoe het reguliere examenprogramma de mogelijkheden biedt. Ook kan het zijn dat ze zich nader willen verdiepen in de specifieke wijzen waarop film, toneel en poëzie verhalen vertellen, of in de historische dimensie van de (Nederlandse) literatuur.

Er zullen zeker docenten zijn die enthousiast zijn om leerlingen deze verdieping te bieden. Dan is dat een goede zaak, volgens ons. Maar ze moet uitdrukkelijk als keuzemogelijkheid voor individuele leerlingen aanwezig zijn, en niet als aanvullend programma voor een hele klas. Het examenprogramma bevat immers al een domein Literatuur.

Massamedia

Er bestaat in het onderwijs Nederlands een duidelijke traditie van aandacht voor de massamedia. Methodes Nederlands besteden in de onderbouw aandacht aan krantenberichten en -artikelen, reclameboodschappen, informatieve programma's op radio en tv, het internet als bron van informatie, en tv-series en films, dit alles in het kader van het lees-, luister- en fictieonderwijs.

De vorige generatie kerndoelen van de basisvorming, uit 1998, had ook speciale aandacht voor massamedia, blijktens kerndoel 32:

De leerlingen hebben inzicht in de waarde, de betrouwbaarheid en de invloed van informatie die door massamedia verspreid wordt.

Dit kerndoel is bij de globalisering van de kerndoelen door de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming vervallen. Maar de vraag die erin besloten ligt blijft de moeite van behandeling waard, zo niet in de onderbouw als wel in de bovenbouw. Wij zouden ons goed kunnen voorstellen dat docenten in het schoolexamen Nederlands havo/vwo een onderdeel massamedia opnemen, dat gebruik maakt van de kennis en vaardigheden die leerlingen al opgedaan hebben in de onderbouw, en zich richt op de vraag uit het oude kerndoel 32, bijvoorbeeld via analyse en eigen onderzoek.

Drama

Drama, dramatische werkvormen, tekstspel - in de jaren zeventig en tachtig speelden ze een rol in het onderwijs Nederlands als specifieke vorm van mondelinge taalvaardigheid, terwijl tekstspel ook verwees naar de behandeling van toneelteksten in het literatuuronderwijs. Sinds de jaren negentig is drama een apart expressievak in de basisvorming, en in de bovenbouw ondergebracht bij CKV. Daardoor verdween het uit het blikveld en het programma van docenten Nederlands.

Docenten Nederlands die drama trouw zijn gebleven, of er ondanks het bovenstaande in geïnteresseerd zijn geraakt, zullen wellicht bovenbouwleerlingen kunnen vinden die dramalessen willen volgen. Dit lijkt ons een legitieme aanvulling op het vak Nederlands, waarbij het voor zich spreekt dat het om een keuzemogelijkheid gaat voor individuele leerlingen.

Met toetsing van drama is in het verleden de nodige ervaring opgedaan. We verwijzen hiervoor naar de volgende publicaties:

- Afsluitingstoetsen basisvorming 2000, vak Drama, uitgegeven door Cito, Arnhem.
- Doe gewoon alsof! 30 dramalessen voor het middelbaar onderwijs, Pierre Eggels, Uitgeverij Panta Rhei, 2002, ISBN 9076771375.

Creatief schrijven

Ook creatief schrijven was in de jaren zeventig en tachtig populair binnen het onderwijs Nederlands en verdween in de jaren negentig uit het lesprogramma. De oorzaak is hier geweest de formulering van kerndoelen voor de basisvorming en eindtermen voor vmbo, havo en vwo waarin aan creatief schrijven geen enkele plaats werd toegekend.

Dat valt zeer te betreuren. Want creatief schrijven is niet alleen een zeer motiverende activiteit voor leerlingen, maar er kunnen ook interessante verbindingen worden gelegd met Schrijfvaardigheid (via aandacht voor het creatieve proces, waaronder het schrijfproces) en Literatuur (via het zelf schrijven van fictie en daardoor ervaren wat fictie tot fictie maakt). Overigens lijkt het of er in de didactiek van het Nederlands op dit moment een lichte revival van creatief schrijven te zien is.

Docenten die creatief schrijven willen geven, zullen waarschijnlijk wel bovenbouwleerlingen kunnen vinden die zelf graag schrijven en graag fictie lezen, zodat ze in een uitbouw daarvan geïnteresseerd zijn.

Het is ook mogelijk creatief schrijven te koppelen aan de hierboven beschreven mogelijkheid *Verdieping in fictie*, als ervoor gezorgd wordt dat het schrijfplezier en de persoonlijke ontdekkingen van leerlingen niet ondergeschikt worden gemaakt aan de voorschriften van bepaalde literaire genres.

Wat de toetsing van creatief schrijven in het schoolexamen betreft, zouden wij kiezen voor een regeling gebaseerd op aanwezigheid en inzet. Maar wellicht zijn er ook andere mogelijkheden.

Spelling

Dat goed kunnen spellen van maatschappelijk belang is, hoeft hier niet te worden beargumenteerd. Dat veel bovenbouwleerlingen ondanks het spellingsonderwijs in de onderbouw nog steeds slecht spellen, is bekend.

Toch wijzen wij opname van een algemene spellingtoets in het schoolexamen, zoals hier en daar nu voorkomt, af.

Als bepaalde leerlingen (niet alle) na jaren van regulier spellingsonderwijs nog niet correct spellen, wijst dat op de noodzaak van remediërend onderwijs of van attitudeverandering bij die bewuste leerlingen. Het kan geen reden zijn om in het examenprogramma van de bovenbouw voor alle leerlingen een onderdeel op te nemen dat duidelijk in de onderbouw moet, en voor de meeste leerlingen ook kan worden afgehandeld.

Met de leerlingen die het nodig hebben extra tijd aan spelling besteden, is een goede zaak. Maar dit moet dan liefst al in de onderbouw gebeuren, en in ieder geval niet geëxamineerd worden in de bovenbouw.

Grammatica

Hiervoor geldt wat ons betreft hetzelfde als voor spelling, waar nog bij komt dat wij van grammatica in de vorm van zinsontleding en woordbenoeming geen enkel direct nut zien als het gaat om de domeinen en eindtermen die deel uitmaken van het examenprogramma havo/vwo. Als bepaalde leerlingen tegen het eind van de onderbouw bepaalde zaken van de grammatica niet beheersen en de sectie vindt dat problematisch, dan moet zij remediering verzorgen voor die leerlingen in de onderbouw zelf, en niet het bovenbouwprogramma van leerlingen hiermee belasten.

Zonder twijfel zijn er nog meer mogelijkheden te bedenken om onderdelen toe te voegen aan het schoolexamen. De tijd zal moeten uitwijzen van welke mogelijkheden op grotere schaal gebruik gemaakt gaat worden.

Een algemene aanbeveling die wij nog zouden willen doen, is dat scholen die voor dezelfde aanvullende onderdelen kiezen, een netwerk oprichten en hierin hun opgedane kennis en ervaringen uitwisselen, zoals dat ook gebeurd is voor Geïntegreerd Literatuuronderwijs.

Literatuur

Bonset, H. (2007). *Handreiking schoolexamens Nederlands havo/vwo*. Enschede: SLO.

Cito (2008). *Het schoolexamen in het voortgezet onderwijs. Verslag van een onderzoek naar de kwaliteit van het schoolexamen bij de vakken Engels, Nederlands, biologie en wiskunde*. Arnhem: Cito.

Leenders, E., & Ravesloot, C. (2010). *IJking referentiekader taal en examenprogramma's Nederlands vmbo, havo en vwo*. Enschede: SLO.

Leeuw, B. van der, Meestringa, T., & Ravesloot, C. (2010). *Concretisering referentieniveaus gesprekken en spreken in het vo*. Enschede: SLO (Reeks Studie & onderzoek, nr. 46).

Witte, T. (2008). *Het oog van de meester. Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Delft: Eburon (proefschrift Rijksuniversiteit Groningen).

Bijlage 1 Examenprogramma Nederlandse taal en literatuur havo/vwo

Het eindexamen

Het eindexamen bestaat uit het centraal examen en het schoolexamen.

Het examenprogramma bestaat uit de volgende domeinen:

- Domein A Leesvaardigheid
- Domein B Mondelinge taalvaardigheid
- Domein C Schrijfvaardigheid
- Domein D Argumentatieve vaardigheden
- Domein E Literatuur
- Domein F Oriëntatie op studie en beroep.

Bij de uitvoering van het examenprogramma worden de referentieniveaus Nederlandse taal in acht genomen, bedoeld in artikel 2, onderdeel c en onderdeel d, van het Besluit referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen

Het centraal examen

Het centraal examen heeft betrekking op domein A en domein D voor zover het analyseren en beoordelen betreft.

Het schoolexamen

Het schoolexamen heeft betrekking op:

- de domeinen en subdomeinen waarop het centraal examen geen betrekking heeft;
- indien het bevoegd gezag daarvoor kiest: een of meer domeinen of subdomeinen waarop het centraal examen betrekking heeft;
- indien het bevoegd gezag daarvoor kiest: andere vakonderdelen, die per kandidaat kunnen verschillen.

De examenstof

Domein A: Leesvaardigheid

Subdomein A1: Analyseren en interpreteren

1. De kandidaat kan:
 - vaststellen tot welke tekstsoort een tekst of tekstgedeelte behoort;
 - de hoofdgedachte van een tekst(gedeelte) aangeven;
 - relaties tussen delen van een tekst aangeven;
 - conclusies trekken met betrekking tot intenties, opvattingen en gevoelens van de auteur;
 - standpunten en soorten argumenten herkennen en onderscheiden;
 - argumentatieschema's herkennen.

Subdomein A2: Beoordelen

2. De kandidaat kan een betogende tekst of betogend tekstgedeelte op aanvaardbaarheid beoordelen en in deze tekst drogredenen herkennen.

Subdomein A3: Samenvatten

3. De kandidaat kan teksten en tekstgedeelten beknopt samenvatten.

Domein B: Mondelinge taalvaardigheid

4. De kandidaat kan ten behoeve van een voordracht, discussie of debat (ter keuze van de school):
 - relevante informatie verzamelen en verwerken;
 - deze informatie adequaat presenteren met het oog op doel, publiek en gespreksvorm;
 - adequaat reageren op bijdragen van luisteraars of gespreksdeelnemers.

Domein C: Schrijfvaardigheid

5. De kandidaat kan ten behoeve van een gedocumenteerde uiteenzetting, beschouwing en betoog:
 - relevante informatie verzamelen en verwerken;
 - deze informatie adequaat presenteren met het oog op doel, publiek, tekstsoort en conventies voor geschreven taal;
 - concepten van de tekst reviseren op basis van geleverd commentaar.

Domein D: Argumentatieve vaardigheden

6. De kandidaat kan een betoog:
 - analyseren;
 - beoordelen;
 - zelf opzetten en presenteren, schriftelijk en mondeling.

Domein E: Literatuur

Subdomein E1: Literaire ontwikkeling

7. De kandidaat kan beargumenteerd verslag uitbrengen van zijn leeservaringen met een aantal door hem geselecteerde literaire werken.
 - * Minimaal aantal: havo 8; vwo 12 waarvan minimaal 3 voor 1880.
 - * De werken zijn oorspronkelijk geschreven in de Nederlandse taal.

Subdomein E2: Literaire begrippen

8. De kandidaat kan literaire tekstsoorten herkennen en onderscheiden, en literaire begrippen hanteren in de interpretatie van literaire teksten.

Subdomein E3: Literatuurgeschiedenis

9. De kandidaat kan een overzicht geven van de hoofdlijnen van de literatuurgeschiedenis, en de gelezen literaire werken plaatsen in dit historisch perspectief.

Domein F: Oriëntatie op studie en beroep

Bron: Staatscourant 2011, nr. 13602, 25 juli 2011

Bijlage 2 Vijf kijkwijzers

Kijkwijzer voor beoordeling Gesprekken: aspecten van de taak

Aspecten van de taak	1F	2F	3F	4F
Algemeen - inhoud/context	Kan eenvoudige gesprekken voeren over: - vertrouwde onderwerpen - onderwerpen uit dagelijks leven op en buiten school	Kan gesprekken voeren: - over alledaagse en niet alledaagse onderwerpen - over onderwerpen uit leefwereld en (beroeps)opleiding - met instanties binnen/buiten school	Kan actief en effectief aan gesprekken deelnemen over onderwerpen: - uit de (beroeps)opleiding - van maatschappelijke aard - in werk/beroepsvoorbereiding, project, maatschappelijke stage	Kan in gesprekken de taal nauwkeurig en doeltreffend gebruiken over: - onderwerpen uit de (beroeps)opleiding - onderwerpen van maatschappelijke aard - complexe en abstracte onderwerpen
Functie/doel - luisteren - beschrijven - informeren (uiteenzetten) - instrueren/vragen - beschouwen - betogen	Kan hoofdpunten volgen Kan kritisch luisteren Kan informatie geven Kan informatie vragen Kan informatie beoordelen en een reactie geven Kan eigen mening verwoorden en onderbouwen met argumenten	Als 1F Kan bespreken wat er gedaan moet worden Kan probleem verhelderen Kan bijdragen aan planning Als 1F Kan commentaar geven op de visie van anderen Kan overtuiging of mening, instemming of afkeuring uitdrukken	Als 1F Als 2F Als 2F Als 1F Als 2F Als 2F	Als 1F Als 2F Kan een probleem helder schetsen Als 1F Kan speculeren over oorzaken en gevolgen Kan voor- en nadelen van verschillende benaderingen afwegen Kan uitgesproken en overtuigende argumenten geven
Tekstsoort/vorm - uitwisseling - vraaggesprek - overleg - discussie - debat	Informatie uitwisselen - Overleg Discussie -	Als 1F Informatie vragen, verzamelen en verwerken/vraaggesprek Als 1F Als 1F -	Gesprekken Als 2F Overleg in kleine of grote groepen Discussie in kleine of grote groepen Debat in kleine of grote groepen	Informatieve gesprekken Als 2F Besluitvormende gesprekken Beschouwende gesprekken Geanimeerde discussie Meningvormende gesprekken Geanimeerd debat

Kijkwijzer voor beoordeling Gesprekken: kenmerken van de taakuitvoering

Taakuitvoering	1F	2F	3F	4F
Samenhang				
- beurten nemen	-	Komt met juiste frase aan het woord	Neemt op doeltreffende wijze de beurt	Gebruikt passende frasen om een opmerking aan te kondigen
- bijdragen aan voortgang	Begint een kort gesprek, houdt het gaande en beëindigt het	Stelt reactie uit totdat de bijdrage van de ander is verwerkt	Gebruikt standaardzinnen om tijd te winnen en de beurt te behouden	Gebruikt passende zinnen om tijd te winnen en na te denken
Afstemming op doel (zie de doelen bij aspecten van de taak)	Voert een doelgericht gesprek	Brengt eigen gespreksdoel tot uiting	Voert gesprek met meerdere doelen	Als 3F
- doel vasthouden	-	Vraagt door ten behoeve van gespreksdoel (informatie krijgen)	Pakt draad gesprek weer op na afwijkingen van gespreksdoel	Als 3F
Gesprekspartners				
- keuze register	Herkent gesprekssituaties en gebruikt passende routines	Kiest in informele en formele situaties het juiste register	Kiest in informele en formele situaties makkelijk het juiste register	Maakt doeltreffend onderscheid naar situatie en gesprekspartner
- responsiviteit	Volgt gesprekspartners, behalve bij onverwachte wendingen	Herkent spreekdoel van anderen en schat hun reacties goed in	Vraagt zo nodig naar meer informatie of naar de bedoeling	Herformuleert zo nodig ideeën
- non-verbaal	Ondersteunt woorden non-verbaal	Als 1F	Reageert op non-verbale signalen	Als 3F
Woorden				
- woordenschat	Beschikt over voldoende woorden	Als 1F	Beschikt over goede woordenschat	Gebruikt idiomatische en spreektaaluitdrukkingen
- woordgebruik	Gebruikt voldoende woorden (maar zoekt regelmatig naar woorden en varieert niet veel in woordgebruik)	Geeft soms een omschrijving van een onbekend woord	Varieert in de formuleringen Kiest meestal de juiste woorden, al komen vergissingen nog wel voor	Als 3F
Taalverzorging				
- verstaanbaarheid	Verstaanbaar (ondanks accent, foute intonatie of onduidelijke articulatie en/of hapering)	Verstaanbaar (ondanks een accent, fout uitgesproken woord en/of hapering)	Als 2F	Als 2F
- grammaticale beheersing	Gebruikt eenvoudige zinsconstructies (maar aarzelingen en fouten in zinsbouw komen voor)	Beheerst de grammatica redelijk (maar aarzelingen komen voor), fouten in zinsbouw worden zo nodig verbeterd	Beheerst de grammatica goed Kleine fouten in de zinsbouw worden direct verbeterd	Gebruikt consequent correcte zinnen Fouten zijn zeldzaam, onopvallend en worden snel verbeterd
- vloeiendheid	-	-	-	Slechts een moeilijk onderwerp hindert een vloeiende taalstroom
- non-verbaal gedrag	-	-	-	Varieert intonatie om ook fijnere betekenisnuances uit te drukken

Kijkwijzer voor beoordeling Luisteren: aspecten van de taak

Aspecten van de taak	1F	2F	3F	4F
Algemeen	Kan luisteren naar eenvoudige teksten over:	Kan luisteren naar teksten over:	Kan luisteren naar een variatie aan teksten over:	Kan luisteren naar een grote variatie van complexe teksten over:
- inhoud/context	- alledaagse onderwerpen - concrete onderwerpen - onderwerpen uit de leefwereld - in bekende context	- alledaagse onderwerpen - concrete onderwerpen - vertrouwde onderwerpen binnen eigen vak- of interessegebied - onderwerpen die verder van de leerling af staan	- onderwerpen uit de (beroeps)-opleiding - onderwerpen van maatschappelijke aard - onderwerpen buiten het vak- of interessegebied - abstracte onderwerpen	- onderwerpen uit de (beroeps)-opleiding; - onderwerpen van maatschappelijke aard - abstracte thema's
Functie/doel				
- hoofdlijn volgen	Kan hoofdlijn of hoofdpunten van teksten begrijpen	Als 1F	Kan hoofdpunten en onderbouwingen in teksten begrijpen	Kan de meeste teksten zonder moeite begrijpen
- details doorhebben	Kan voldoende feitelijke informatie uit de tekst halen om taken of handelingen uit te voeren	Kan uitleg en instructies over concrete onderwerpen begrijpen	Kan uitleg en instructies over concrete en abstracte onderwerpen begrijpen	Kan complexe uitleg en lange instructies begrijpen
- strategie hanteren	Kan selectief luisteren om benodigde informatie uit de tekst te halen	Als 1F	Als 1F	Als 1F
Tekstkenmerken				
- structuur	Eenvoudig met duidelijk gebruik van verwijfs-, verbindings- en signaalwoorden, en herkenbare ordening van de informatie	Helder met verbanden en denkstappen duidelijk aangegeven	Verbanden worden niet altijd duidelijk of expliciet aangegeven	Als 3F
- informatiedichtheid	Lage informatiedichtheid (bijvoorbeeld door herhaalde informatie; niet te veel (nieuwe) informatie gelijktijdig)	Redelijke informatiedichtheid	Hoge informatiedichtheid	Als 3F
- lengte/duur	Niet lang: 5–10 minuten	Langer; tot ongeveer 20 minuten	Lange teksten: 30 minuten en meer	Lengte/ duur niet meer relevant
- interactie	-	Langere teksten als interactie mogelijk is (zoals vragen stellen)	Ook als geen interactie mogelijk is	Als 3F
Tekstsoort/vorm				
- instructies	Instructies Aanwijzingen	Instructies Uitleg	Als 2F	Langere instructies Complexe uitleg
- lid van een live publiek	Korte informatieve, instructieve en betogende teksten Voorgelezen of verteld verhaal	Helder gestructureerde voordracht, toespraak of les	Uiteenzetting, beschouwing of betoog	Voordrachten, discussies en debatten
- radio, televisie en internet	Korte en duidelijke berichten op radio, tv, internet, voicemail	(Nieuws)berichten, documentaires, reclameboodschappen en discussieprogramma's Films en televisieseries geschikt voor de leeftijd	De meeste gesproken teksten op radio en tv of ander geluidsmateriaal	Alle gesproken tekst op radio en tv Alle films

Kijkwijzer voor beoordeling Luisteren: kenmerken van de taakuitvoering

Taakuitvoering	1F	2F	3F	4F
Begrijpen				
- kern van de tekst	Belangrijke informatie uit de tekst halen Hoofdzaken uit de tekst halen	Hoofd- en bijzaken onderscheiden Hoofdgedachte weergeven	Als 2F	Details verbinden met de hoofdgedachte
- tekstuele relaties	-	Informatie ordenen (bijvoorbeeld op basis van signaalwoorden) Relatie leggen tussen tekstdelen Relatie leggen tussen tekst en beeld Beeldspraak herkennen	Onderscheid maken tussen tekstsoorten (verhalende, informatieve, instructieve, betogende)	Als 3F
- argumentatie	-	-	Onderscheid maken tussen mening en feit Onderscheid maken tussen standpunt en argument	Argumentatieschema's herkennen Objectieve en subjectieve argumenten onderscheiden
- strategie	Luistermanier afstemmen (bijvoorbeeld selectief, globaal, precies, selectief/gericht)	Betekenis van onbekende woorden afleiden uit de vorm, woordsoort, samenstelling of context	Als 2F	Als 2F
Interpreteren				
- tekstuele relaties	Informatie interpreteren Relaties leggen tussen informatie uit de tekst en eigen kennis en ervaringen	Als 1F	Inhouden van teksten en tekstdelen vergelijken	Als 3F
- bedoeling	-	Bedoeling van de spreker(s) of het doel van de makers van een programma verwoorden	Conclusies trekken over intenties, opvattingen, gevoelens, stemming en toon van de spreker(s) Bedoeling van non-verbale middelen verwoorden	Impliciete attitudes en relaties tussen sprekers vaststellen Persoonlijke waardeoordelen herkennen en interpreteren
- argumentatie	Meningen interpreteren	Als 1F	Onderscheid maken tussen drogredenen en argument	Als 3F
Evalueren	Oordeel over een tekst(deel) verwoorden	Oordeel over de waarde van een tekst(deel) voor zichzelf verwoorden Het oordeel toelichten	Oordeel geven over de waarde en de betrouwbaarheid van een tekst(deel) voor anderen Argumentatie beoordelen op aanvaardbaarheid	Oordeel geven over de consistentie van de tekst
Samenvatten	Aantekeningen maken Informatie gestructureerd weergeven	Eenvoudige tekst beknopt samenvatten (voor zichzelf)	Tekst samenvatten voor zichzelf en voor anderen	Een goed geformuleerde samenvatting maken die los van de uitgangstekst te begrijpen valt

Kijkwijzer voor beoordeling Spreken: aspecten van de taak

Aspecten van de taak	1F	2F	3F	4F
Algemeen	Kan in eenvoudige bewoordingen spreken	Kan redelijk vloeiend en helder een voorbereide presentatie houden over onderwerpen:	Kan monologen en presentaties houden over onderwerpen:	Kan duidelijke, gedetailleerde monologen en presentaties houden over tal van onderwerpen
- inhoud/context	- in alledaagse situaties in en buiten school	- uit de (beroeps)opleiding - van maatschappelijke aard - uit eigen interessegebied	- uit de (beroeps)opleiding - van maatschappelijke aard	Als 3F
Functie/doel				
- beschrijven	Kan mensen, plaatsen en zaken beschrijven	Kan meningen, verwachtingen en gevoelens beschrijven	Kan ideeën beschrijven	Kan beschrijvingen geven met nadruk op belangrijke punten
- informeren/verslag doen	Kan informatie geven Kan verslag/verhaal uitbrengen van gebeurtenissen, activiteiten en persoonlijke ervaringen	Als 1F Kan een kort verhaal vertellen	Als 1F Kan een verhaal vertellen met een inleiding, kern en slot	Als 1F Kan uitgebreide verhalen vertellen met nadruk op belangrijke punten
- instrueren	Kan uitleg en instructie geven	Als 1F	Als 1F	Als 1F
- beschouwen	-	-	Kan voor- en nadelen van diverse opties geven	Kan gezichtspunten ondersteunen met redenen en voorbeelden
- betogen	-	Kan redenen en verklaringen geven voor eigen meningen, plannen en handelingen	Kan ideeën uitwerken en voorzien van relevante voorbeelden Kan argumenten geven voor of tegen een bepaald standpunt	Kan een argumentatie en standpunten ontwikkelen waarin belangrijke punten extra nadruk krijgen
Tekstsoort/vorm				
- presentatie	Korte, voorbereide presentatie	Presentatie met behulp van - verzamelde informatie	Presentatie met behulp van - verzamelde informatie	Goed gestructureerde presentatie - met geïntegreerde subthema's - afgerond met een passende conclusie

Kijkwijzer voor beoordeling Spreken: kenmerken van de taakuitvoering

Taakuitvoering	1F	2F	3F	4F
Samenhang				
- structuur hele tekst	Maakt gedachtegang begrijpelijk (maar tekststructuur is soms fout)	Gebruikt een samenhangende opsomming van punten en benadrukt het belangrijkste	Maakt opbouw en structuur duidelijk en volgt deze ook	Als 3F
- tekstcohesie	-	Gebruikt juiste, eenvoudige voeg- en verwijswaarden	Gebruikt de juiste voeg-, verwijs- en signaalwoorden om te binden	Beheerst ordeningspatronen en cohesiebevorderende elementen
Afstemming op doel (zie de doelen bij aspecten van de taak)	Blijft trouw aan spreekdoel, soms met hulp van een ander	Hanteert herkenbaar spreekdoel, zoals instruerend en informatief	Wisselt bewust verschillende spreekdoelen af	Streeft verschillende spreekdoelen na zonder verwarring te veroorzaken
Afstemming publiek				
- keuze register	-	Kiest in formele en informele situaties het juiste register	Kiest in formele en informele situaties makkelijk het juiste register	Als 3F
- responsiviteit	Past het taalgebruik aan aan de luisteraar(s) Reageert op eenvoudige vragen	Beantwoordt vragen naar aanleiding van de presentatie	Gaat tijdens de presentatie in op door het publiek ingebrachte punten Beantwoordt vragen naar aanleiding g van het verhaal of de presentatie spontaan en vloeiend	Reageert adequaat op onverwachte reacties uit het publiek
- ondersteuning	Maakt gebruik van materialen die de presentatie ondersteunen	Boeit de luisteraars door middel van concrete voorbeelden en ervaringen	Als 2F	Als 2F
Woorden				
- woordenschat	Beschikt over voldoende woorden	Als 1F	Varieert in formuleringen	Gebruikt idiomatische en spreektaaluitdrukkingen
- woordgebruik	Gebruikt voldoende woorden (maar zoekt regelmatig naar woorden en varieert niet veel in woordgebruik)	Geeft soms een omschrijving van een onbekend woord	Kiest meestal de juiste woorden (maar vergissingen komen voor)	Als 3F
Taalverzorging				
- verstaanbaarheid	Verstaanbaar (ondanks foute intonatie of onduidelijke articulatie)	Verstaanbaar (ondanks een fout uitgesproken woord of haperingen)	Als 2F	Als 2F
- grammaticale beheersing	Gebruikt eenvoudige constructies (maar aarzelingen en fouten in zinsbouw komen)	Beheerst de grammatica redelijk Aarzelingen en fouten in zinsbouw worden zo nodig verbeterd	Beheerst de grammatica goed Kleine fouten in de zinsbouw worden direct verbeterd	Gebruikt consequent correcte zinnen Fouten zijn zeldzaam, onopvallend en worden snel verbeterd
- vloeiendheid	Spreekt vloeiend (maar pauzes, valse starts en herformuleringen komen soms voor)	Spreekt vloeiend (maar soms niet bij het denken over woordkeus en zinsbouw)	Normaal tempo (maar soms met aarzelingen bij het zoeken naar zinspatronen)	Slechts een moeilijk onderwerp hindert vloeiende taalstroom
- non-verbaal gedrag	Houding, intonatie en mimiek ondersteunen het gesprokene	Als 1F	Als 1F	Varieert intonatie om ook fijnere betekenisnuances uit te drukken

Kijkwijzer voor beoordeling Schrijven: aspecten van de taak

Aspecten van de taak	1F	2F	3F	4F
Algemeen	Kan korte, eenvoudige teksten schrijven over	Kan eenvoudige, lineair opgebouwde teksten schrijven over	Kan gedetailleerde teksten schrijven over onderwerpen	Kan goed gestructureerde teksten schrijven over
- inhoud /context	- alledaagse onderwerpen - onderwerpen uit de leefwereld	- vertrouwde onderwerpen - uit de (beroeps)opleiding - van maatschappelijke aard	- uit de (beroeps)opleiding - van maatschappelijke aard	- complexe onderwerpen - uit de (beroeps)opleiding - van maatschappelijke aard
Functie / doel				
- beschrijven	-	Kan meningen en gevoelens uitdrukken	Kan gevoelens genuanceerd uitdrukken	Als 3F
- informeren (uiteenzetten)	Kan eenvoudige informatie geven	Kan eenvoudige informatie geven, die relevant is voor bekenden	Kan belangrijke informatie noteren en doorgeven	Kan bruikbare informatie voor derden nauwkeurig vastleggen
- instrueren/vragen	Kan om informatie vragen, bedanken, feliciteren, uitnodigen	Kan een schriftelijk verzoek opstellen	Als 2F	Als 2F
- beschouwen	-	-	Kan de voor- en nadelen van keuzes en meningen afwegen	Kan in een beschouwing verbanden leggen en zaken benadrukken
- betogen	-	Kan onderhouden en kan overtuigen met argumenten	Kan een standpunt beargumenteren en een argument uitwerken	Kan een standpunt uitwerken en ondersteunen met ondergeschikte punten
Tekstsoort/vorm				
- correspondentie				
- persoonlijk	Briefje, kaart of e-mail	E-mails of informele brieven	Adequate brieven en e-mails	Alle persoonlijke correspondentie
- zakelijk	-	Eenvoudige zakelijke brieven (standaardformuleringen)	Als 2F	Complexe zakelijke correspondentie
- korte teksten				
- formulieren	Eenvoudige standaardformulieren	Als 1F	Als 1F	Als 1F
- advertenties	-	Advertentie	Als 2F	Als 2F
- berichten	Een kort bericht of boodschap	Notities, berichten en instructies	Als 2F	Berichten, relevant en begrijpelijk voor derden
- aantekeningen	Overzichtelijke aantekeningen	Aantekeningen tijdens een uitleg of les	Aantekeningen van een helder gestructureerd verhaal	Gedetailleerde aantekeningen tijdens een les of voordracht
- lange teksten				
- verslagen, werkstukken, artikelen	Een verslag of werkstuk	Een verslag of werkstuk met behulp van een stramien Collage of (muur)krant	Verslag, werkstuk of artikel vanuit een vraagstelling	Verslag, werkstuk, artikel over complex onderwerp
- samenvattingen (brongebruik)	Stukjes informatie uit verscheidene bronnen samenvatten	Informatie uit verscheidene bronnen samenvoegen	Informatie uit verschillende bronnen in een tekst synthetiseren	Lange complexe teksten samenvatten Uit verscheidene bronnen relevante punten benadrukken
- vrij schrijven	Eigen verhaal, informatieve tekst of gedicht	Als 1F	Als 1F	Als 1F

Kijkwijzer voor beoordeling Schrijven: kenmerken van de taakuitvoering

Taakuitvoering	1F	2F	3F	4F
Samenhang				
- gedachtegang	Ordent de tekst zodanig dat de lezer de gedachtegang kan volgen	Als 1F	De gedachtelijk is logisch (met soms een niet hinderlijk zijspoor)	Geeft een complexe gedachtegang goed en helder weer
- relaties	Geeft eenvoudige relaties aan (opsomming, chronologie)	Als 1F	Geeft relaties (oorzaak-gevolg, voor- en nadelen, overeenkomsten, vergelijking) goed aan	Expliciteert de hoofd- en bijzaken. Geeft relevante argumenten duidelijk aan
- tekstopbouw	Gebruikt een tekstopbouw (maar samenhang in de tekst is niet altijd duidelijk)	De tekst bevat een opbouw, bijvoorbeeld inleiding, kern en slot (maar soms met fouten)	De tekst bevat een opbouw	Verwijzingen in de tekst zijn correct
- alineagebruik	-	Maakt alinea's en geeft inhoudelijke verbanden expliciet aan	Alinea's zijn verbonden tot een coherente tekst	Als 3F
- zinsniveau	Gebruikt bekende voegwoorden (en, maar, want, omdat)	Gebruikt veel voorkomende signaalwoorden (als, hoewel) en verwijzwoorden (die, dat), maar soms met fouten	Gebruikt adequaat voeg-, verwijz- en signaalwoorden ten behoeve van verband tussen zinnen en zinsdelen	Gebruikt lange, meervoudig samengestelde zinnen die goed zijn te begrijpen
Afstemming op doel (zie de doelen bij aspecten van de taak)	-	Blijft in eenvoudige lineaire tekst trouw aan het doel	Combineert verschillende doelen: informeren, overtuigen enzovoort Past tekstopbouw aan het doel aan	Als 3F
Afstemming op publiek				
- stijl	Gebruikt basisconventies formele brief: Beste, Met vriendelijke groet	Past woordgebruik en toon aan het publiek aan	Schrijft voor bekend publiek en voor algemeen lezerspubliek (media)	Schrijft in een persoonlijke stijl die past bij een beoogde lezer
- register	Hanteert formeel en informeel taalgebruik	Als 1F	Past register consequent toe, passend binnen gegeven situatie	Hanteert verschillende registers; past zonder moeite aan situatie/publiek aan
Woorden	Gebruikt frequente woorden	Varieert woordgebruik (maar fouten in idiomatische uitdrukkingen komen nog voor)	Variatie voorkomt herhalingen Adequate woordkeuze (met slechts enkele fouten)	Woordgebruik is rijk en gevarieerd (en vertoont geen merkbare beperkingen)
Taalverzorging				
- spelling	Spelt veelgebruikte woorden en sterke werkwoordsvormen correct	Spelt meeste woorden en werkwoordsvormen correct	Spelt bijna alles goed (nog fouten in tussen -n of -s, gebruik trema's en koppeltkens)	Spelt accuraat
- interpunctie	Gebruikt veelgebruikte leestekens correct	Interpunctie is accuraat genoeg om de tekst te kunnen volgen	Interpunctie is accuraat	Als 3F
- grammatica	Toont redelijk accuraat gebruik van eenvoudige zinsconstructies	Vertoont redelijke grammaticale beheersing	Toont betrekkelijk grote beheersing van de grammatica (incidentele vergissingen in de zinsstructuur komen nog voor)	Handhaaft een hoge mate van grammaticale correctheid (fouten zijn zeldzaam)
Leesbaarheid	Gebruikt titel en briefconventies Besteedt aandacht aan opmaak tekst	Gebruikt titel en tekstkopjes Maakt kortere teksten zelf op	Geeft heldere structuur aan tekst (witregels, marges, paragrafen) Stemt lay-out af op doel en publiek	Past lay-out en paragraafindeling bewust en consequent toe om begrip bij de lezer te ondersteunen

Kijkwijzer voor beoordeling Lezen van fictionele, narratieve en literaire teksten: aspecten van de taak

Aspecten van de taak	1F	2F	3F	4F
Algemeen - leeswijze	Kan belevend lezen	Kan belevend en herkenkend lezen	Kan belevend, herkenkend, kritisch en reflecterend lezen	Kan belevend, herkenkend, kritisch, reflecterend, interpreterend en esthetisch lezen
Tekstkenmerken - inhoud	Spannende of dramatische gebeurtenissen	Spannende of dramatische gebeurtenissen Poëzie heeft meestal een verhalende inhoud	Teksten appelleren vooral aan persoonlijke en maatschappelijke vraagstukken	Bij oude teksten kan de inhoud gedateerd zijn
- structuur - gelaagdheid	Eenvoudige structuur Gebeurtenissen volgen elkaar in hoog tempo op	Heldere structuur Spanning wordt af en toe onderbroken door gedachten of beschrijvingen Poëzie heeft een emotionele lading	Relatief complexe structuur Naast de concrete betekenislaag ook een diepere laag	Complexe structuur Als 3F
- literaire procedés	-	Eenvoudige literaire procedés komen voor (zoals tijdssprongen, beschrijvingen)	Literaire procedés, zoals perspectiefwisselingen en tijdssprongen, zijn tamelijk expliciet	Complexe literaire procedés zoals: onbetrouwbaar perspectief, impliciete tijdssprongen en perspectiefwisselingen en metaforische stijl Bij oude teksten zijn taal en vorm gedateerd
Tekstsoort/vorm	Jeugdliteratuur	Eenvoudige adolescentenliteratuur	Adolescentenliteratuur en eenvoudige volwassenenliteratuur	Volwassenenliteratuur, historische letterkunde (oude teksten)

Kijkwijzer voor beoordeling Lezen van fictionele, narratieve en literaire teksten: kenmerken van de taakuitvoering

Taakuitvoering	1F	2F	3F	4F
Begrijpen - structuurelementen	Herkent basale structuurelementen, zoals wisselingen van tijd en plaats, rijm en versvorm	Als 1F	Herkent vertel- en dichttechnische procedés	Onderscheidt psychologische, sociologische, historische en/of intertekstuele betekenislagen Merkt structurele bijzonderheden op
- stijl	-	Herkent letterlijk en figuurlijk taalgebruik	Herkent veelvoorkomende stijlfiguren	Herkent ironie, merkt stilistische en structurele bijzonderheden op
- genre/inhoud - personages	- Leeft mee met een personage Legt uit hoe een personage zich voelt	Herkent het genre Beschrijft het denken, voelen en handelen van personages.	Als 2F Legt causale verbanden met betrekking tot personages	Merkt inhoudelijke bijzonderheden op Als 3F

Taakuitvoering	1F	2F	3F	4F
- verwikkeling	Beschrijft de ontwikkeling van de hoofdpersoon Parafraseert of vat gedichten en verhaalfragmenten samen	Vertelt de geschiedenis chronologisch na Beschrijft situaties en verwikkelingen in de tekst	Merkt expliciete doelen en motieven van personages op Legt causale verbanden op het niveau van de gebeurtenissen	Als 3F
Interpreteren				
- relatie met werkelijkheid	Legt relaties tussen de tekst en de werkelijkheid	Bepaalt in welke mate de personages en gebeurtenissen herkenbaar en realistisch zijn	Als 2F	Plaatst teksten in cultuurhistorisch perspectief
- structurelementen	Wijst spannende, humoristische of dramatische passages aan	Als 1F	Licht de werking van elementaire vertellen- en dichttechnische procedés toe	Als 3F
- personages	Herkent verschillende emoties in de tekst (zoals verdriet, boosheid en blijdschap)	Typeert personages, zowel innerlijk als uiterlijk	Benoemt impliciete doelen en motieven van personages	Identificeert zich empathisch met verschillende personages
- thematiek	-	Benoemt het onderwerp van de tekst	Geeft het centrale vraagstuk, de hoofdgedachte of boodschap van de tekst aan Geeft betekenis aan symbolen	Formuleert het algemene thema
Evalueren				
- argumenten	Hanteert emotieve argumenten	Hanteert emotieve en realistische argumenten	Hanteert emotieve, realistische, morele en cognitieve argumenten	Hanteert emotieve, realistische, morele, cognitieve, structurele en esthetische argumenten
- reflectie op teksten	-	Licht persoonlijke reacties toe met voorbeelden uit de tekst	Zet uiteen tot welke inzichten de tekst heeft geleid	Vergelijkt teksten naar vorm en inhoud Beoordeelt interpretaties en waardeoordelen van leeftijdgenoten en literaire critici
- reflectie op literaire ervaringen	Geeft interesse in bepaalde fictievormen aan	Motiveert interesse in bepaalde genres of onderwerpen	Motiveert interesses in bepaalde vraagstukken Beschrijft de persoonlijke literaire smaak en ontwikkeling	Motiveert interesse in bepaalde schrijver
- interactie	Wisselt leeservaringen uit met medeleerlingen	Als 1F	Discussieert met leeftijdgenoten over de interpretatie en kwaliteit van teksten Discussieert met leeftijdgenoten over maatschappelijke, psychologische en morele kwesties uit de tekst	Als 3F

SLO is het nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling. Al 35 jaar geven wij inhoud aan leren en innovatie in de driehoek beleid, wetenschap en onderwijspraktijk. De kern van onze expertise betreft het ontwikkelen van doelen en inhouden van leren, voor vele niveaus, van landelijk beleid tot het klaslokaal.

We doen dat in interactie met vele uiteenlopende partners uit kringen van beleid, schoolbesturen en -leiders, leraren, onderzoekers en vertegenwoordigers van maatschappelijke organisaties (ouders, bedrijfsleven, e.d.).

Zo zijn wij in staat leerplankaders te ontwerpen, die van voorbeelden te voorzien en te beproeven in de schoolpraktijk. Met onze producten en adviezen ondersteunen we zowel beleidsmakers als scholen en leraren bij het maken van inhoudelijke leerplankeuzes en het uitwerken daarvan in aansprekend en succesvol onderwijs.

SLO

Piet Heinstraat 12
7511 JE Enschede

Postbus 2041
7500 CA Enschede

T 053 484 08 40
F 053 430 76 92
E info@slo.nl

www.slo.nl

slo