

Verbeteren van vaardigheden Nederlandse taal: afstemming leerdoelen, activiteiten en toetsing

Ger dineke van Silfhout

Aanleiding

Succesvol taal- en leesonderwijs vindt plaats in de klas, in interactie tussen leraren en leerlingen. Dit vraagt van leraren - en schoolleiders - kennis en kunde van het curriculum, didactiek en toetsing. Didactiek, leermiddelen en toetsen zijn instrumenten in handen van leraren die deze met kennis van zaken toepassen in de praktijk. Idealiter weten zij waar hun leerlingen staan en wat zij nodig hebben om de leerdoelen te bereiken.

Er zijn zorgen over de taal- en leesprestaties en het leesplezier van leerlingen. Terechte zorgen, want voldoende taalvaardigheid is essentieel om mee te kunnen doen in (vervolg)onderwijs en samenleving. Belangrijke vragen zijn daarom wat essentiële taal- en leesdoelen zijn, hoe we leerlingen taal- en leesvaardigheden onderwijzen én hoe we adequaat zicht kunnen krijgen op de opbrengsten ervan.

In dit position paper beschrijf ik het grote belang dat (centrale) toetsing van taal- en leesvaardigheid is afgestemd op de beoogde doelen en het aangeboden onderwijs. En dat hoe zwaarwegender de consequenties van toetsing voor leerling, leraar, school en ouders zijn, hoe belangrijker het is om dat uitgangspunt te borgen én te bewaken.

Afstemming leerdoelen, leeractiviteiten en (centrale) toetsing

Afstemming tussen doelen, onderwijs en toetsing is cruciaal. Dat wordt ook wel constructive alignment genoemd (Biggs, 1996; Biggs & Tang, 2011). Het curriculaire spinnenweb laat dit duidelijk zien (Van den Akker, 2003).



De kern (visie) en negen draden (leerdoelen, leerinhouden, leeractiviteiten, ... toetsing) verwijzen naar tien onderdelen van het curriculum. Daarbij vormt de visie,

de vraag 'Waartoe leren leerlingen' de centrale en verbindende schakel en zijn' idealiter de draden met de visie én met elkaar verbonden. De metafoer van het spinnenweb onderstreept het kwetsbare karakter van een curriculum: draden van een spinnenweb zijn zeker wat flexibel, maar ze dreigen toch te scheuren als er te hard en eenzijdig aan één of enkele draden getrokken wordt (Thijs & Van den Akker, 2009).

Heldere opdracht aan scholen: concrete doelen

Heldere doelen helpen leraren en schoolleiders om zich de wettelijke opdracht meer eigen te maken en te vertalen naar hun schoolcontext en daarbij keuzes te maken voor hun dagelijkse lespraktijk. Op dit moment werkt SLO in opdracht van het ministerie van OCW samen met het onderwijs, aan concrete doelen voor po, vo en (v)so. Dat betekent dat onder andere de kerndoelen en examenprogramma's voor Nederlands worden geactualiseerd. Deze doelen worden ontwikkeld vanuit de visie dat het onderwijs in de Nederlandse taal bijdraagt aan het opleiden van leerlingen tot taalvaardige, taal- en cultuurbewuste burgers die kunnen deelnemen aan een geletterde, meertalige en pluriforme samenleving. In de conceptdoelen staan onder andere de volgende aspecten centraal (zie SLO, 2023):

- Leerlingen leren doelgericht lezen, schrijven, kijken, luisteren, spreken en gesprekken voeren in authentieke betekenisvolle situaties.
- Lees-, luister-, kijk-, schrijf-, spreek- en gespreksvaardigheid van leerlingen ontwikkelen zich in samenhang met elkaar.
- Digitale geletterdheid, waaronder het kritisch omgaan met informatie krijgt een expliciete plek.
- Via een variatie aan rijke teksten uit heden en verleden komen leerlingen in aanraking met cultuur en literatuur. Ze leren hier betekenis aan te geven en waarde aan toe te kennen voor zichzelf en anderen en verbreden hiermee hun blik op de wereld.

Deze doelen krijgen niet alleen een plek bij taal/ Nederlands, maar nadrukkelijk ook een plek in andere leergebieden/vakken. We weten dat begrijpend lezen op veel scholen een apart vak is, maar onderzoek laat zien hoe belangrijk het is om dit ook te integreren met

inhouden van andere leergebieden/vakken, waaronder mens & maatschappij, mens & natuur en kunst & cultuur. Een rijke, betekenisvolle en samenhangende context biedt een vruchtbaardere bodem om taal te leren, in plaats van dit geïsoleerd te doen met willekeurige onderwerpen, waarbij zorgvuldige kennisopbouw vaak ontbreekt (Bootsma & Naaijkens, 2023; Van Dijk & Klaver, 2023).

(Centrale) toetsing en examinering

Met de actualisatie van het landelijk curriculum zijn we er niet. Essentieel is een goede afstemming tussen doelen, activiteiten en toetsen in de klas, op scholen en opleidingen. Willen we recht doen aan de bedoeling en inhouden van de geactualiseerde landelijke doelen, dan is het ook noodzakelijk om aansluitend de landelijke/centrale toetsing en examinering te actualiseren. Alleen dat kan voorkomen dat – om in de metafoor van het curriculaire spinnenweb te blijven – het spinnenweb niet (verder) scheurt. Immers, als (centrale) toetsing niet voldoende afgestemd is op beoogde doelen zorgt dat voor een versmald onderwezen curriculum.

Wat wordt getoetst?

Kijken we naar de PIRLS- en PISA-toetsen, dan zien we dat deze toetsen worden geactualiseerd aan wat leesvaardigheid is in een veranderende wereld (OECD, 2019). Zo is er om recht te doen aan de complexiteit van leesbegrip onderscheid gemaakt tussen drie begripsprocessen (Gubbels, 2020): (1) informatie opzoeken, (2) begrijpen en (3) evalueren en reflecteren. En die derde bestaat weer uit drie onderdelen: a) beoordelen van kwaliteit en geloofwaardigheid, b) reflecteren op inhoud en vorm en c) herkennen van en omgaan met conflicterende informatie. Evalueren en reflecteren maakt maar liefst een kwart uit van de opgaven in de PISA-toetsen. In de doorstroomtoets einde primair onderwijs is het onderdeel 'evalueren' optioneel, en bestaan de doorstroomtoetsen hoofdzakelijk uit informatie opzoeken, begrijpen en interpreteren. Een flinke verbetering zou een evenwichtige verdeling van items over de drie begripsprocessen zijn. De aansluiting bij de huidige kerndoelen en het Referentiekader Taal is op die manier beter geborgd, alsook bij de onlangs opgeleverde conceptkerndoelen Nederlands.

Hoe wordt getoetst?

De toetsen van PIRLS en PISA bestaan deels uit open-antwoord-vragen, dus niet meerkeuze. Zowel de vragen van de doorstroomtoets als de LVS-toetsen leesvaardigheid bestaan uit enkel meerkeuzevragen. Passend bij het karakter van de hierboven genoemde begripsprocessen zou dit heroverwogen moeten worden. Ook voor de centrale examens Nederlands op vmbo, havo en vwo moet hier zeker met een geactualiseerd curriculum opnieuw goed naar gekeken worden.

Daarnaast biedt de PISA-toets niet alleen opgaven bij losse teksten, maar is een deel van de opgaven vormgegeven vanuit scenario's. Leerlingen lezen vanuit een bepaald doel een verzameling thematisch (!) gerelateerde teksten om vervolgens een of meerdere taken uit te voeren die vragen om 'diep lezen'. Dat wordt

ook wel 'scenario-based assessment' (Sabatini e.a. 2020) genoemd. Scenario-based assessment van Sabatini sluit aan bij recente inzichten over hoe tekstbegrip werkt. Als je een leesdoel vooraf hebt, dan stuurt dat hoe je naar de tekst kijkt en wat in de tekst vanuit dit doel al dan niet relevant is (Smeets, 2023).

Als het gaat om de centrale examens, valt op dat er een belangrijk verschil is tussen vmbo en havo-vwo als het gaat om de onderdelen die (digitaal) worden getoetst. Op het vmbo lees- én schrijfvaardigheid, op havo-vwo alleen leesvaardigheid in combinatie met argumentatieve vaardigheden. Ook hier ligt een taak om de afstemming tussen landelijke doelen en examinering te verbeteren.

Waarom wordt getoetst?

Doordat centrale toetsing, dus de doorstroomtoets en centrale examens, zo belangrijk is voor zowel de leerling als de school, is goed presteren hierop ook essentieel. Het onderwijs is zich (mede) daardoor in hoge mate gaan richten op wat in de centrale toetsing en examinering wordt aangeboden (SLO, 2017; Van den Broek et al., 2022; Van Silfhout, 2023). Het monitoren van een selectie van taaldomeinen en deelvaardigheden in de doorstroomtoets voor po en so heeft als consequentie dat er in het onderwijs vooral aandacht wordt besteed aan deze onderdelen en dat de aandacht voor bijvoorbeeld schrijven en mondelinge taalvaardigheid klein is. Het hoogfrequent gebruik van één taak veroorzaakt bovendien al snel taakvaardigheid en slim antwoordgedrag (Broekkamp, 2003; Rooijackers e.a., 2020). Hier ligt ook een van de oorzaken dat veel leerlingen weinig leesplezier beleven en dat het leesonderwijs (oefenen met vragen maken bij de tekst) los is komen te staan van het opbouwen van kennis en woordenschat (bij andere vakken).

Het is dus van groot belang dat (centrale) toetsing van taal- en leesvaardigheid is afgestemd op de doelen van het onderwijs. Daarbij geldt dat hoe zwaarwegender de consequenties van toetsing voor leerling, leraar, school en ouders zijn, hoe belangrijker het is om dit uitgangspunt te borgen én te bewaken vanuit achtereenvolgens de perspectieven van:

1. Curriculum: wat heeft het onderwijs nodig zodat het leidt tot rijk onderwijsaanbod?
2. Kwaliteitszorg: hoe kan het onderwijs zelf gericht sturen op beter onderwijs?
3. Toezicht: hoe waarborgen we kwaliteit op stelsel- en schoolniveau, met verantwoord gebruik van instrumenten voor andere doeleinden zonder perverse effecten?

Referenties

- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher education*, 32(3), 347-364.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. McGraw-hill education (UK).
- Bootsma, M. & Naaijken, E. (2023). *Bijna alles wat je moet weten over thematisch onderwijs*. PICA.
- Broekkamp, H. (2003). *Task demands and test expectations: Theory and empirical research on students' preparation for a teacher-made test* [dissertatie, Universiteit van Amsterdam]. UvA-DARE.
- OECD (2019). "PISA 2018 Reading Framework", in *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. OECD Publishing, Paris.
- Rooijackers, P., Van Silfhout, G., Schuurs, U., Mulders, I., & Van den Bergh, H. (2020). *Lezen en antwoorden bij de tekst met vragen geobserveerd; Een eye-trackstudie onder vwo 4-leerlingen*. *Pedagogische Studiën* 97(1), 42-50.
- Sabatini, J., O'Reilly, T., Weeks, J., & Wang, Z. (2020). *Engineering a twenty-first century reading comprehension assessment system utilizing scenario-based assessment techniques*. *International Journal of Testing*, 20(1), 1-23.
- SLO (2017). *Nederlands. Vakspecifieke trendanalyse 2017*. SLO. Raadpleegbaar: <https://www.slo.nl/@4577/nederlands-1/>.
- SLO (2023). *Conceptkerndoelen Nederlands en rekenen en wiskunde*. SLO. Raadpleegbaar op: <https://www.slo.nl/@22863/conceptkerndoelen-nederlands-rekenen/>.
- Smeets (2023). *Onderzoek naar diep tekstbegrip bij vwo-leerlingen*. *Examens*, 20(4), 35-43.
- Thijs, A., & Van Den Akker, J. (2009). *Curriculum in development*. SLO.
- Van den Akker, J. (2003). *Curriculum perspectives: An introduction*. In J. J. H. van den Akker, W. A. J. M. Kuiper, & U. Hameyer (Eds.), *Curriculum landscapes and trends*. Kluwer Academic Publishers.
- Van den Broek, A., Bron, J., Gubbels, J., Gijsel, M., Hoogeveen, M., Lentjes, J., Muja, A., Prenger, J., Schmidt, V., Van Silfhout, G., In 't Zandt, M., & Van Zanten, M. (2022). *Analyse en evaluatie referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen*. Onderzoek in opdracht van het Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap. ResearchNed / Expertisecentrum Nederlands / SLO. Raadpleegbaar op: <https://expertisecentrum-nederlands.nl/uploads/default/e/i/eindrapportage-analyse-en-evaluatie-referentieniveaus-nederlandse-taal-en-rekenen.pdf>.
- Van Dijk, Y. & Klaver, M. J. (2023). *Moeilijke boeken lezen is niet zielig*. *De Groene Amsterdammer*, 16, 36-41.
- Van Silfhout, G. (2023). *Toetsing van taalonderwijs*. In Dera, J. J. M., Gubbels, J. C. G., Loo, J. M., & J. H. M. van Rijt (Red.), *Vaardig met vakinhoud. Handboek vakdidactiek Nederlands* (pp. 75-88). Coutinho.

Gerdineke van Silfhout,
programmamanager actualisatie examenprogramma's
g.vansilfhout@slo.nl | 06 51 49 05 98