

Diagnostische tussentijdse toets

Voorstudies en evaluaties (2013)



Diagnostische tussentijdse toets

Voorstudies en evaluaties

Auteurs: Saskia van Boven; Joke Hofstee; Herbert Hoijtink; Fabienne van der Kleij; Ger Limpens; Mark Molenaar; Evelyn Reichard-Cramer; Erik Roelofs; Sanneke Schouwstra; Uriël Schuurs; Irene van Stiphout; Wilma Vrijs.

Tekstredactie: Kelly Leeuwis

Projectleider Cito: Joke Hofstee, Sanneke Schouwstra

Stuurgroep Cito: Anton Béguin, Aukje Bergsma, Ed Kremers, Mark Molenaar

© Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling Arnhem (2013)

Niets uit dit werk mag zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling worden openbaar gemaakt en/of verveelvoudigd door middel van druk, fotokopie/reprografie, scanning, computersoftware of andere elektronische verveelvoudiging of openbaarmaking, microfilm, geluidskopie, film- of videokopie of op welke wijze dan ook.

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave	3
1 Inleiding	5
2 Algemeen leerlingmodel taalvaardigheid	7
2.1 Inleiding	7
2.2 Opbouw van het algemene leerlingmodel	7
2.3 Literatuurlijst	12
3 Toetsontwerp Nederlands	13
3.1 Toetsontwerp leesvaardigheid Nederlands	13
3.2 Toetsontwerp luistervaardigheid Nederlands	24
3.3 Verslag van de veldraadpleging over lezen en luisteren	43
3.4 Literatuurlijst	50
4 Toetsontwerp Engels	53
4.1 Inleiding	53
4.2 Toetsontwerp leesvaardigheid Engels	54
4.3 Toetsontwerp luistervaardigheid Engels	70
4.4 Veldraadpleging	85
4.5 Literatuurlijst	90
5 Evaluatie spreekvaardigheid	91
5.1 Evaluatie spreekvaardigheid Nederlands	91
5.2 Evaluatie spreekvaardigheid Engels	100
6 Voorstudie rekenen	103
6.1 Inleiding	103
6.2 Stand van zaken rondom rekenen en wiskunde	103
6.3 Scenario's	104
6.4 Advies Cito	106
6.5 Literatuurlijst	106
7 Bijlagen	107
7.1 Bijlagen bij hoofdstuk 3 Toetsontwerp Nederlands	107
7.2 Bijlagen bij hoofdstuk 4 Toetsontwerp Engels	116
7.3 Bijlagen bij hoofdstuk 6 Voorstudie rekenen	120

1 Inleiding

De invoering van de diagnostische tussentijdse toets is bedoeld als stimulans tot de verdere realisatie van een cultuur van opbrengstgericht werken. 'Leerlingen, ouders en docenten zien met deze toets of een leerling op koers ligt richting het examen. De toets biedt docenten een instrument om problemen voor te zijn of kinderen juist extra uit te dagen,' aldus staatssecretaris Dekker bij het indienen van het wetsvoorstel leerlingvolgsysteem en diagnostische tussentijdse toets voortgezet onderwijs. De diagnostische tussentijdse toets moet bijdragen aan het realiseren van hogere prestaties van leerlingen in het voortgezet onderwijs (Ministerie van OCW, 2012) en bouwt voort op eerdere maatregelen om de onderwijskwaliteit te verhogen.

In 2012 heeft Cito in opdracht van het ministerie van OCW een voorstudie uitgevoerd waarin is verkend wat de gewenste gebruiksmogelijkheden, de functie en aard van de toets zijn. Deze zijn bepalend voor de wijze waarop een toets ontwikkeld dient te worden. Op grond van de voorstudie van Cito en het projectplan ontwikkeling en implementatie van de diagnostische tussentijdse toets van CvE (2013) zijn een algemene aanpak en een groeiscenario voor de ontwikkeling van de diagnostische tussentijdse toets bepaald (Tabel 1-1).

Tabel 1-1 Groeiscenario van de diagnostische tussentijdse toets (DTT)

School- jaar	3 vaardigheden: Wiskunde, Schrijfvaardigheid Nederlands & Engels	3 vaardigheden: Rekenen, Leesvaardigheid Nederlands & Engels	2 vaardigheden: Luister- vaardigheid Nederlands & Engels	2 vaardigheden: Spreek- vaardigheid Nederlands & Engels
2011-2012	Voorstudie			
2012-2013	Try-out	Voorstudie	Voorstudie	Evaluatie mogelijkheden diagnostisch toetsen en alternatieven
2013-2014	Grootschalige itemontwikkeling	Try-out		Voorstudie
2014-2015	Pretest	Grootschalige itemontwikkeling	Try-out	
2015-2016	Eerste afname (100%)	Pretest	Grootschalige itemontwikkeling	Try-out
2016-2017	Operationele fase (100%)	Eerste afname (100%)	Pretest	Grootschalige itemontwikkeling
2017-2018	Operationele fase (100%)	Operationele fase (100%)	Eerste afname (100%)	Pretest
2018-2019	Operationele fase (100%)	Operationele fase (100%)	Operationele fase (100%)	Eerste afname (100%)

Bron: Projectplan ontwikkeling en implementatie van de diagnostische tussentijdse toets (CvE 2013)

Dit verslag betreft de resultaten van de voorstudies en evaluaties die voor 2012-2013 in het groeiscenario staan gepland. Het betreft voorstudies voor de lees- en luistervaardigheid Nederlands en Engels en voor rekenen. De evaluaties betreffen spreekvaardigheid Nederlands en Engels.

De aanpak van deze voorstudies is gebaseerd op de aanpak van de voorgaande verkenning (Cito, 2012). Net als in de eerste voorstudie is een aanvang gemaakt met het ontwikkelen van de toetsontwerpen. Voor elke vaardigheid zijn allereerst de concept-tussendoelen, opgesteld door SLO, nader geanalyseerd,

aangezien de tussendoelen de basis vormen van de diagnostische tussentijdse toets. Het meest cruciaal hierbij is het afleiden van een set relevante attributen die de essentie van de tussendoelen vertegenwoordigen. Op grond van de analyse en literatuuronderzoek is voor elke vaardigheid een *leerlingmodel* ontwikkeld. Het leerlingmodel beschrijft de aard van de vaardigheid die centraal staat en vormt de basis van de diagnostische tussentijdse toets. Op grond van deze leerlingmodellen zijn ondermeer prototypische voorbeeldopgaven gemaakt (het *taakmodel*).

In dit verslag wordt eerst een algemeen leerlingmodel taalvaardigheid voor Nederlands en Engels als kader voor de leerlingmodellen per deelvaardigheid (hoofdstuk 2).

Voor Nederlands worden daarna de toetsontwerpen voor leesvaardigheid (paragraaf 3.1) en luistervaardigheid (paragraaf 3.2) beschreven in de vorm van een leerlingmodel en een taakmodel. Ook wordt verslag gedaan van de veldraadpleging voor beide vaardigheden (paragraaf 3.3).

Ook voor Engels worden de toetsontwerpen voor leesvaardigheid (paragraaf 4.2) en luistervaardigheid (paragraaf 4.3) beschreven in de vorm van een leerlingmodel en een taakmodel en wordt daarna verslag gedaan van de veldraadpleging voor beide vaardigheden (paragraaf 4.4).

De evaluaties van de mogelijkheden om spreekvaardigheid in een diagnostische tussentijdse toets op te nemen staan in hoofdstuk 5, eerst de evaluatie spreekvaardigheid Nederlands (paragraaf 5.1) en daarna de evaluatie spreekvaardigheid Engels (paragraaf 5.2).

In hoofdstuk 0 staat de voorstudie voor rekenen. Deze heeft een ander karakter dan de andere voorstudies omdat dit niet een vaardigheid betreft die correspondeert met een vak uit de VO-curricula. In deze voorstudies zijn een aantal scenario's uitgewerkt waarmee bereikt kan worden dat binnen de DTT over rekenen kan worden gerapporteerd.

2 Algemeen leerlingmodel taalvaardigheid

2.1 Inleiding

De door SLO ontwikkelde tussendoelen geven een overzicht van wat leerlingen aan het eind van leerjaar 2 van het vmbo en aan het eind van leerjaar 3 havo/vwo moeten kunnen. De geformuleerde doelen zijn geschikt om een vaststellende toets op te baseren. Deze toets zou niet alleen vaststellend van aard moeten zijn, maar ook inzicht moeten geven in sterke en zwakke punten van de leerling. Daarom is behalve de set kerndoelen een leerlingmodel nodig dat de essentie van lees-, luister, spreek-, en schrijfvaardigheid beschrijft en verklaart. Die essentie wordt samengevat in hoofd-, deel- en subattributen, die in de diagnostische tussentijdse toets (DTT) meetbaar worden gemaakt. Zo kunnen uiteindelijk scores op hoofd- en deelattributen worden gerapporteerd die iets zeggen over de vorderingen van de leerlingen in het algemeen, maar ook over de sterke en zwakke punten van de leerlingen.

De te ontwikkelen diagnostische toets beoogt voor Nederlands en Engels een uitslag te geven over de luister-, lees-, schrijf- en spreekvaardigheid op de vijf verschillende lagen van taalvaardigheid. De afzonderlijke lagen worden bovendien verder verbijzonderd naar deelattributen van de afzonderlijke receptieve en productieve vaardigheden (zie Tabellen 3-5, 3-7, 4-1, en 4-4). Bij de uitwerking van de deelattributen wordt aangegeven hoe de SLO-tussendoelen terug te herkennen zijn in de deelattributen.

In het toetsontwerp voor Nederlands en Engels worden de verbanden tussen de onderscheiden attributen en tussendoelen verduidelijkt. Hoewel de rapportages van de scores betrekking zullen hebben op hoofd- en deelattributen, en eventueel onderliggende subattributen, zullen ook hier verbanden met de tussendoelen worden verhelderd.

2.2 Opbouw van het algemene leerlingmodel

2.2.1 De vijf lagen van taalvaardigheid

Zowel bij receptieve (lezen en luisteren) als productieve taalvaardigheden (spreken en schrijven) worden in het algemene leerlingmodel vijf lagen van taalvaardigheid onderscheiden waarop de leerling actief is. De lagen 3, 4, en 5 betreffen tekstgebonden bekwaamheden. De lagen 1 en 2 zijn tekstoverstijgende bekwaamheden, maar deze beïnvloeden wel het functioneren van de leerling op de eerder beschreven niveaus. De bespreking van de taalvaardigheidslagen start bij laag vijf en gaan zo steeds een laag hoger.

De te ontwikkelen diagnostische toets beoogt voor Nederlands en Engels een uitslag te geven over de luister-, lees-, schrijf- en spreekvaardigheid op de vijf verschillende lagen van taalvaardigheid. De afzonderlijke lagen worden bovendien verder verbijzonderd naar de afzonderlijke receptieve en productieve vaardigheden. Bij de formulering van deelattributen wordt ook verwezen naar bijvoorbeeld verwerking van boven naar onder (zie paragraaf 2.2.2 Richting van verwerking).

Tabel 2-1 Vijf lagen van taalvaardigheid

		Receptief: lezen en luisteren	Benodigde cognitieve strategieën	Richting Verwerking	Benodigde kennis	Benodigde metacognitieve strategieën	Productief: schrijven en spreken
	Laag	<i>Interpreteren</i>	<i>Aanpak hanteren</i>		<i>Kennis oproepen</i>	<i>Overdenken</i>	<i>Uitdrukken</i>
Tekstoverstijgend	1. Sociale vaardigheid aansluiten bij doel en sociale context	Kunnen invoelen en verplaatsen in de sociale discoursituatie	Gebruikmaken van signalen uit de context.		Kennis van sociale rollen, spreek- en schrijfconventies en cultureel bewustzijn (van Engelssprekende landen)	Reflectie op behalen doelen, samenwerking met anderen	Afgestemd deelnemen aan discours (bijv. gesprekken, correspondentie) passend bij sociale context en doel
	2. Conceptuele vaardigheid vorming van ideeën en gedachtengang	Samenbrengen van de gedachtengang met wat de lezer al weet: een nieuwe kijk. (situatiemodel)	Voorkennis oproepen, redeneren, duiden, gevolgtrekkingen maken, argumenteren.		Kennis over het onderwerp, kennis van de wereld.	Reorganiseren en heroverwegen van ideeën	Ontwikkelen ideeën, beslissen welke concepten en gedachtengang moeten worden overgebracht aan de luisteraar/lezer
Tekstgebonden	3. Vaardigheid op tekst- of discoursniveau coherente tekststructuur	Begrijpen welke gedachtegang de spreker/schrijver wil overbrengen. (tekstmodel)	Visualiseren, schematiseren, navertellen, vragen stellen, illustraties bekijken		Kennis van connectieven, voeg-, verwijs- en signaalwoorden die relaties aanduiden	Plannen, organiseren, bijstellen	Structureren van de over te brengen informatie tot een samenhangend geheel
	4. Verbale vaardigheid: woordgebruik en zinsbouw	Betekenis verlenen aan gesproken en gelezen woorden en zinnen.	Woordenboek, zinscontext en verwante woorden gebruiken, aantekeningen maken		Rijk lexicon, woordkennis, kennis van uitdrukkingen, voegwoorden	Redigeren, aanpassen, herformuleren	Verwoorden in passende, concrete woorden en zinnen
	5. Decodeer- en encodeervaardigheid	Decoderen van gelezen en gesproken uitingen tot woorden en zinnen.	Herlezen, vragen om herhaling.		Kennis van de regels voor: spelling en grammatica, woordvorming, zinsbouw, uitspraak, intonatie.	Monitoren/corrigeren van fouten	Omzetten van beoogde woorden en zinnen in klanken of geschreven tekens op papier, transcriberen.

Laag 5 Decodeer- en encodeervaardigheid

Het meest elementaire tekstuele niveau van taalvaardigheid is het kunnen herkennen en produceren van taaluitingen. Dat is het niveau van decoderen en transcriptie. Bij lezen en luisteren is het van belang dat de leerling de woorden, woordgroepen en zinnen herkent uit een stroom van (groepen) klanken en lettertekens. Bij spreken en schrijven gaat het om het omzetten van betekenissen in respectievelijk gesproken taaluitingen en schrift. In het algemeen verwijst dit niveau naar vaardigheden in het verwerken van tekstuele informatie langs formele, fonologische en orthografische weg. De vaardigheden hebben betrekking op fonologisch bewustzijn, kennis van orthografie (spellingspatronen), beheersing van grammaticaregels en beheersing van typografische conventies en uitspraakconventies. Verder vereist vaardigheid op dit niveau dat leerlingen kunnen switchen van taalcode, afhankelijk van de situatie waarin ze zich bevinden. Elke taalcode (bijvoorbeeld informeel of formeel taalgebruik) brengt eigen regels en conventies met zich mee. Bij luisteren en lezen is het zaak dit te herkennen om de passende betekenis te kunnen begrijpen. Bij spreken en schrijven gaat het erom zich zo uit te drukken dat de leerling daarmee de beoogde betekenis overbrengt aan de lezer, respectievelijk luisteraar.

Laag 4 Verbale vaardigheid

Een volgend niveau van taalvaardigheid is dat van het begrijpen en overbrengen van betekenissen op woord- en zinsniveau. Op dit verbale niveau vindt afbeelding plaats van talige vormen op betekenis en vice versa. Dat wil zeggen, leerlingen maken gebruik van hun kennis van grammatica en hun woordenschat om betekenis te verlenen aan gelezen en gesproken woorden. Omgekeerd gebruiken ze die kennis om de betekenissen die ze willen overbrengen om te zetten in een passende talige (gesproken en geschreven) vorm. Sterke mondelinge vaardigheden gaan vaak samen met sterke lees- en schrijfvaardigheden, aldus Deane et al. (2011).

Laag 3 Tekstuele vaardigheid

Het tekst- en discoursniveau betreft het vermogen om de gedachtengang (ook wel: propositionele inhoud) van een geschreven en gesproken tekst af te leiden binnen het retorische raamwerk dat van toepassing is. Bij lezen en luisteren betreft dit het interpreteren van een tekst in het licht van de door de schrijver/spreker gekozen tekststructuren en -instrumenten (zoals signaal- en verwijswaarden). Aan de productieve kant betekent dit niveau dat de schrijver/spreker in staat is de best passende organisatorische structuur te kiezen en signaalwoorden te gebruiken om de gedachtengang voor het voetlicht te krijgen, gegeven een beoogd communicatief doel.

Het kunnen achterhalen (lezen, luisteren), respectievelijk voorspiegelen (spreken, schrijven) van een gedachtengang, hangt sterk samen met het bekend zijn met het tekstgenre. Tekstgenres zijn typen teksten die gemeenschappelijke kenmerken vertonen wat vorm, inhoud en bedoeling betreft. Genres zijn tegelijkertijd gereedschappen die zijn in te zetten in een sociale omgeving. Om communicatieve doelen te bereiken, heersen binnen elk genre conventies over de gehanteerde tekststructuur (denk aan de verschillende opbouwen van een brief) en het taalregister (dat tot uiting komt in de zinsbouw, het woordgebruik en de toonzetting). Lang niet alle structuren zoals die in verschillende genres worden gehanteerd, zijn volledig herkenbaar in tekstuitingen. Van de lezer en de luisteraar wordt verwacht dat zij een impliciete boodschap uit de tekst afleiden door gebruik te maken van voorkennis van het onderwerp en de context. Bijvoorbeeld, waarom bepaalde gedachten in een bepaalde volgorde staan. Het afleiden van impliciete informatie wordt aangeduid als infereren. Luisteraars en lezers maken tijdens het begrijpen van taal voortdurend gebruik van inferenties.

Laag 2 Conceptuele vaardigheid

De lagen sociale vaardigheid en conceptuele vaardigheid zijn taaloverstijgend van aard, maar bepalen wel het functioneren van de leerling op de eerder beschreven niveaus. Het conceptueel niveau betreft het vermogen om een abstracte representatie van ideeën te vormen. Daarbij speelt abstract redeneren een belangrijke rol. Onder abstract redeneren valt: categoriseren, logische gevolgtrekkingen maken, argumenteren en oorzaak/gevolg-redeneringen opzetten. Op dit niveau wordt verlangd van de leerling dat deze als lezer/luisteraar bij het verwerken van een tekst voorkennis oproept en zo een rijke representatie opbouwt. Deze representatie wordt ook wel aangeduid als een 'situatiemodel'.

Dit actieve gebruik van voorkennis en het redeneren, blijkt positief samen te hangen met de wendbaarheid ('fluency') in tekstbegrip en tekstproductie. Wanneer leerlingen conceptueel redeneren, verbinden ze ideeën met elkaar, waardoor het begrip verbetert. Door conceptueel te redeneren begrijpen leerlingen relatief lastige teksten beter en wordt de kwaliteit van hun geschreven teksten beter. Problemen met productieve en receptieve talige taken kunnen voor een deel teruggevoerd worden op problemen op het conceptuele niveau.

Laag 1 Sociale vaardigheid

Vaardigheid op het sociale niveau betekent dat de leerling in staat is:

- zich een beeld te vormen van de bedoelingen van andere sprekers en schrijvers;
- zich te verplaatsen in verschillende perspectieven;
- zich in anderen in te leven (empathie);
- zich te sympathiseren met een perspectief.

Omgekeerd kan hij als spreker/schrijver zijn doelen afstemmen op het publiek. Sommige tekstkenmerken geven indicaties van de manier waarop de schrijver zich sociaal engageert: bijvoorbeeld het verwoorden van een mening of standpunt. Gevolgtrekkingen van de lezer/luisteraar over communicatieve bedoelingen hangen samen met een onderliggende 'Theory of Mind' (Wellman, 1990). Theory of Mind is het menselijk vermogen om zich een beeld te vormen van het perspectief van een ander en indirect ook van zichzelf. Deze Theory of Mind geldt in alledaagse sociale situaties, maar ook in bijvoorbeeld fictionele vertelsituaties en wanneer sprekers en schrijvers zich richten op een publiek met een bepaald doel. Men maakt gebruik van Theory of Mind wanneer men beschrijft wat een ander ziet, voelt of denkt vanuit zijn perspectief. Problemen met productieve en receptieve talige taken kunnen voor een deel teruggevoerd worden op problemen met de passende Theory of Mind in sociale situaties en de daarbij behorende taalconventies.

2.2.2 Richting van verwerking

De volgorde waarin de lagen van taalvaardigheid zijn beschreven, suggereert wellicht eenrichtingsverkeer in de verwerkingsprocessen. In de modellen van tekstbegrip en tekstproductie wordt benadrukt dat zowel sprake is van top-down verwerking als van bottom-up verwerking. Dit is in Tabel 2-1 Vijf lagen van taalvaardigheid weergegeven met twee pijlen in de middelste kolom.

Verwerking van onderaf houdt in dat het construeren van betekenis verloopt via woordherkenning naar zinsbegrip, en van daaruit naar tekstbegrip en het vormen van een situatiemodel. Verwerking verloopt echter ook van boven naar beneden. Moeilijke woorden en zinnen worden bijvoorbeeld beter begrepen door van bovenaf te verwerken. Zo kan een voorlopig beeld van hoe een verhaal of betoog loopt, het gevormde situatiemodel, helpen bij het begrijpen van onbekende woorden en lastige zinnen. Uit de context van het verhaal leiden leerlingen de betekenis van een woord af. Daarbij zetten leerlingen hun voorkennis in die ze hebben van het onderwerp, maar ook de kennis van het linguïstisch systeem, het lexicon en het orthografisch systeem. Deze top-down verwerking helpt onderweg bij het begrijpen en interpreteren van geschreven en gesproken tekst.

Bij spreken wacht het encoderen, het mondeling en verklanken, niet per se totdat de hele zin in het hoofd van de spreker is gevormd. Structureren, woordkeuze en zinsvorming lopen namelijk parallel met het uitspreken ervan. De spreker past onderweg zijn zinsbouw aan als hij merkt dat de inhoud of bedoeling ervan niet voldoende duidelijk of coherent overkomt. Die inschatting van coherentie van de eigen gesproken boodschap is het gevolg van verwerking van onder naar boven en weer terug: jezelf terughoren, dat interpreteren (verbaal niveau en structuurniveau) en vervolgens bijsturen en herformuleren. Van eenzelfde soort proces is sprake bij het schrijven van teksten.

2.2.3 Benodigde kennis

Op alle lagen van taalvaardigheid dient de leerling specifieke kennis te bezitten die hem in staat stelt om:

- zinnen te herkennen, te vormen en te begrijpen;
- teksten te interpreteren en te construeren;
- nieuwe inzichten te verwerven of over te brengen;
- communicatieve doelen te bereiken.

Hierbij wordt altijd rekening gehouden met de sociale context en het daarbij gehanteerde genre (zie Tabel 2-1). Zo kan onvolledige kennis van een spellingsregel of een regel voor woordvorming ten grondslag liggen aan problemen met zinsbouw.

2.2.4 Cognitieve strategieën

In de meeste cognitieve modellen van taalverwerking (luisteren en lezen) en taalproductie (spreken en schrijven) wordt de inzet van cognitieve strategieën essentieel geacht om tot succesvolle taakuitvoering te komen. Verschillende leesonderzoekers (Perfetti, Landi & Oakhill, 2005; Pearson & Liben, 2013) spreken over compenserende strategieën, omdat deze worden ingezet op het moment dat begrip dreigt te haperen. Als startpunt hanteren deze auteurs de zogenaamde 'standaard voor coherentie' (Pearson & Liben, 2013). Bedoeld wordt hiermee dat de ideale lezer of luisteraar voor zichzelf een minimumstandaard stelt voor samenhangend begrip van de gelezen of gesproken tekst. Dit doet hij door een duidelijk leesdoel te volgen, bijvoorbeeld bepaalde informatie uit de tekst te willen halen. Bij het lezen monitort hij of de binnenkomende informatie samenhang vertoont en of hij het begrijpt. Als dit niet zo is, zal bij de goede lezer een alarm afgaan: "ik haal mijn standaard niet meer". Vervolgens zet hij idealiter strategieën in om de informatie beter te begrijpen. Dit kan herlezen zijn, de betekenis van onbekende woorden achterhalen, proberen wat gelezen is te visualiseren in stapjes, en nagaan of stappen op elkaar aansluiten. Het vaststellen dat hij de tekst volledig begrijpt, kan alleen als duidelijk wordt of een leesdoel is bereikt. De lezer weet bijvoorbeeld wat met een instructie bedoeld wordt, wanneer hij deze kan navertellen of zelfs met succes kan uitvoeren. Strikt genomen zijn het dit soort strategieën die bij het stellen van diagnoses achterhaald zouden moeten worden. In de kerndoelen voor Nederlands en Engels wordt op verschillende plaatsen aandacht besteed aan de inzet van strategieën.

Bij de afzonderlijke leerlingmodellen voor luisteren, lezen, spreken en schrijven worden dan ook specifieke strategieën uitgewerkt, waarnaar ook ten dele wordt verwezen in de SLO-tussendoelen. Op alle lagen van taalvaardigheid worden specifieke cognitieve strategieën ingezet.

Bij de verwerving van Engels als tweede taal worden vaak de strategieën genoemd die moeten compenseren voor een beperkte taalvaardigheid. Bij spreken betekent dat bijvoorbeeld het gebruiken van gebaren en het gebruikmaken van omschrijvingen. Bij luisteren en lezen betekent dat bijvoorbeeld het bekijken van illustraties, het letten op non-verbale cues (als mimiek, gebaren) en het vragen om verduidelijking. Sommige strategieën kunnen foutief ingezet worden, hetgeen kan leiden tot een blokkade. Een specifieke strategie voor het begrijpen van moeilijke woorden is het zoeken naar een verwant woord in het Nederlands of een andere taal. Dat kan gepaard gaan met het kiezen van 'false friends'. 'Eventueel' wordt dan 'eventually' (uiteindelijk) in plaats van bijvoorbeeld 'possibly'.

2.2.5 Metacognitieve strategieën

In combinatie met specifieke cognitieve strategieën wordt bij cognitieve modellen van taalverwerking (luisteren, lezen) en taalproductie (spreken, schrijven) ook melding gemaakt van metacognitieve strategieën. Deze strategieën stellen de leerling in staat het eigen proces van taalproductie of -verwerking te monitoren en te reguleren. Goede schrijvers stellen doelen, plannen, monitoren, evalueren en stellen waar nodig bij. Voor de verschillende vaardigheden is de inhoud van deze fasen verschillend. Hierboven werd beschreven hoe lezers met een leesdoel monitoren of ze de tekst nog begrijpen en op grond daarvan zichzelf bijsturen. In Tabel 2-1 staan voorbeelden van metacognitieve strategieën aangeduid.

Problemen met lezen, luisteren, schrijven of spreken kunnen worden teruggevoerd op gebrekkige metacognitieve strategieën: leerlingen starten niet vanuit een duidelijk doel, stellen zichzelf wellicht geen adequate eisen, waardoor ze bij verwateren van het begrip geen maatregelen treffen.

2.2.6 Observatie van knelpunten per laag

Bij het beoordelen van taalvaardigheid kunnen observaties gedaan worden op alle vijf beschreven lagen van taalvaardigheid. Daardoor kunnen knelpunten bij het lezen, luisteren, schrijven en spreken van verschillende aard worden blootgelegd. Bij het schrijven van een eenvoudige zakelijke brief kunnen bijvoorbeeld de volgende knelpunten worden vastgesteld:

- De leerling heeft geen duidelijk beeld van de groep tot wie hij zich richt (laag 1).
- De leerling heeft moeite met het verzamelen en ordenen van ideeën en argumenten (laag 2).
- De leerling slaagt er niet in zijn bedachte argumenten ordelijk en samenhangend op papier te zetten (laag 3).
- De leerling vindt niet de passende woorden, bouwt niet de benodigde zinnen (laag 4).
- De leerling maakt veel spelfouten of fouten in de zinsbouw (laag 5).

2.3 Literatuurlijst

Deane, P. (2011). *Writing Assessment and Cognition*. Research Report ETS RR-11-14. Princeton: Educational Testing Service.

Deane, P., Odendahl, O., Quinlan, Th., Fowles, M., Welsh, C., Bivens-Tatum, J. (2008). *Cognitive Models of Writing: Writing Proficiency as a Complex Integrated Skill*. Research Report ETS RR-08-55. Princeton: Educational Testing Service.

Deane, P., Sabatini, J., & O'Reilly, T. (2011). *English Language Arts Literacy Framework*. Princeton: Educational Testing Service. Tekst gevonden op:
http://www.ets.org/s/research/pdf/ela_literacy_framework.pdf.

Pearson, P.D., & Liben, D. (2013). The Progression of Reading Comprehension. Tekst gevonden op:
http://www.achievethecore.org/index.php/download_file/110/202/.

Perfetti, C. A. (1999). Comprehending written language: A blueprint of the reader. In C. Brown & P. Hagoort (Eds.), *The neurocognition of language* (pp. 167-208). Oxford University Press.

Perfetti, C.A., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). The Acquisition of Reading Comprehension Skill. In: M.J. Snowling & C. Hulme (Eds.). *The science of reading: A handbook*. (pp. 227-253). Oxford: Blackwell.

Wellman, H. M. (1990). *The child's theory of mind*. Cambridge, MA: MIT Press.

3 Toetsontwerp Nederlands

3.1 Toetsontwerp leesvaardigheid Nederlands

In dit hoofdstuk wordt het toetsontwerp voor leesvaardigheid Nederlands beschreven. Allereerst worden de concept-tussendoelen toegelicht (paragraaf 3.1.1) en wordt een cognitief model voor leesvaardigheid beschreven (paragraaf 3.1.2). In paragraaf 3.1.3 wordt vervolgens het uitgewerkte leerlingmodel gepresenteerd, gebaseerd op de tussendoelen en het cognitief model. Op basis van het leerlingmodel is een eerste taakmodel voor het toetsen van leesvaardigheid Nederlands gemaakt. Dit model wordt gepresenteerd in paragraaf 3.1.4, tezamen met enkele voorbeeldopgaven in paragraaf 3.1.5.

3.1.1 De tussendoelen voor leesvaardigheid

Door de Stichting Leerplanontwikkeling (SLO) zijn op basis van het rapport 'Over de drempels met Rekenen en Taal' (Meijerink, 2008) tussendoelen opgesteld voor het eind van de onderbouw in het voortgezet onderwijs (SLO, 2012). Tabel 3-1 geeft de tussendoelen voor zowel vmbo als havo/vwo. Deze tussendoelen vormen de basis voor de toetsing van leesvaardigheid binnen de DTT.

De tussendoelen zijn opgedeeld in zes domeinen. Het eerste domein (Woordenschat) behelst verschillende strategieën om de betekenis van onbekende woorden af te leiden, als ondersteunende vaardigheid tijdens het lezen. De overige vijf domeinen beschrijven de drie verschillende niveaus waarop de inhoud van de tekst verwerkt kan worden (Begrijpen, Interpreteren en Evalueren) en twee specifieke studietaken (Samenvatten en Opzoeken).

Tabel 3-1 Concept-tussendoelen SLO

1	Woordenschat	vmbo	havo/ vwo
1.1	Kan de betekenis van onbekende woorden afleiden uit de context	x	x
1.2	Kan de betekenis van onbekende woorden afleiden uit bekende delen van het woord	x	x
[1.3]	Kan de betekenis van onbekende woorden afleiden uit de grammaticale vorm (werkwoord, bijvoeglijk naamwoord, zelfstandig naamwoord, enkel- of meervoud)		x
2	Begrijpen		
2.1	Kan een of meer informatie-elementen weergeven	x	x
2.2	Kan hoofd- en bijzaken herkennen	x	x
2.3	Kan tekstdelen herkennen [en verbanden leggen tussen tekstdelen en tussen teksten]	x	x
[2.4]	Kan de hoofdgedachte weergeven		x
2.4 [2.5]	Kan tekstverbanden herkennen, nl. opsommingen, tijdvolgorde, tegenstelling en oorzaak-gevolg	x	x
[2.6]	Kan feiten en meningen herkennen		x
[2.7]	Kan standpunt en argumenten herkennen		x
[2.8]	Kan informatie ordenen, bijvoorbeeld op basis van signaalwoorden		x
[2.9]	Kan figuurlijk taalgebruik herkennen		x

3	Interpreteren		
3.1	Kan informatie en meningen interpreteren {die letterlijk in de tekst staan} {vmbo}	x	x
3.2	Kan het tekstdoel herkennen, namelijk informeren, instrueren of betogen	x	x
3.3	Kan de bedoeling van tekstgedeeltes verwoorden	x	x
3.4	Kan de bedoeling van specifieke formuleringen verwoorden	x	x
3.5	Kan de bedoeling van de schrijver verwoorden wanneer die expliciet in de tekst staat Kan conclusies trekken naar aanleiding van de tekst	x	x
3.6	Kan de bedoeling van de schrijver verwoorden		x
4	Evalueren		
4[.1]	Kan verbanden binnen een tekst beoordelen, zoals argumenten voor en tegen [en kan verbanden tussen teksten beoordelen, zoals overeenkomsten en verschillen]	x	x
4.2	Van een aantal eenheden in de tekst de functie benoemen, zoals argumenten voor en tegen, probleem en oplossing of voor- en nadelen		x
5	Samenvatten		
5.1	{De belangrijkste informatie-elementen in de tekst aanwijzen en/of noteren} [Een tekst beknopt samenvatten]	x	x
5.2	{De hoofdzaken van een tekst in kernwoorden noteren} [Een schematische samenvatting maken]	x	x
6	Opzoeken		
6.1	Systematisch informatie opzoeken (alfabetisch en met trefwoorden) in naslagwerken, op internet of in de mediatheek	x	x
6.2	Schematische informatie lezen, zoals tabellen en grafieken	x	x
6.3	De bruikbaarheid en de betrouwbaarheid van informatiebronnen beoordelen	x	x

{ } geldt specifiek voor vmbo

[] geldt specifiek voor havo/vwo

3.1.2 Een cognitief model voor leesvaardigheid

Tijdens het lezen maakt de lezer een mentale representatie van de tekst om zo tot begrip te komen. Voor een diagnose van de leesvaardigheid van een leerling is een theorie nodig over de cognitieve processen die hierbij een rol spelen. Op basis van deze processen kan in een model beschreven worden uit welke *attributen* de vaardigheid lezen is opgebouwd. Door deze attributen vervolgens afzonderlijk te evalueren kunnen de individuele sterktes en zwaktes van de leerling in beeld gebracht worden.

Tabel 3-2 Taalvaardigheden binnen de DTT

	Schriftelijk	Mondeling
Productief	Schrijven	Spoken
Receptief	Lezen	Luisteren

In navolging van het toetsontwerp voor schrijfvaardigheid Nederlands is het cognitief model van Deane (2008, 2011) de basis voor de indeling van leesvaardigheid in attributen. De beide schriftelijke vaardigheden binnen de DTT (lezen en schrijven, zie Tabel 3-1) doen grotendeels een beroep op dezelfde onderliggende cognitieve processen, waardoor de domeinen die onderscheiden zijn binnen schrijfvaardigheid ook toepasbaar blijken voor een model van leesvaardigheid. Op deze manier ontstaat een gezamenlijk model voor schriftelijke taalvaardigheid.

Tabel 3-3 geeft een kort overzicht van de vijf domeinen die onderscheiden worden in dit model, met daarbij de voorgestelde uitwerkingen voor zowel de productief-schriftelijke vaardigheid schrijven als de receptief-schriftelijke vaardigheid lezen. In hoofdstuk 2 staat dit model uitgebreider beschreven.

Tabel 3-3 Model voor schriftelijke taalvaardigheid

Domein	Schrijven	Lezen
Sociale vaardigheden	De schrijfsituatie en schrijfdoelen inschatten	De schrijfintentie inschatten en evalueren
Conceptuele vaardigheden	Beslissen over concepten en ideeën	De onderliggende concepten en ideeën van de tekst (de auteur) onderkennen
Tekstuele vaardigheden	Schrijfproduct plannen en structureren	De structuur van de tekst doorzien, de functie en het belang van tekstdelen onderkennen
Verbale vaardigheden	Gedachten omzetten in woorden en zinnen	Kenmerken van woorden en zinnen gebruiken bij het tekstbegrip
Decodeer- en encodeervaardigheden	De regels en conventies van taal beheersen	(Afwijkingen in) de regels en conventies van taal gebruiken bij het begrip van de tekst*

Naar: Deane, 2011

* Het domein 'orthografische vaardigheden' is in het voorgestelde leerlingmodel voor lezen komen te vervallen en is vervangen door strategische leesvaardigheden.

Door zowel schrijfvaardigheid als leesvaardigheid met hetzelfde model te beschrijven, wordt het verband tussen de twee schriftelijke taalvaardigheden binnen de DTT gewaarborgd (zie Tabel 3-3). Op deze manier ontstaat een completer beeld van de schriftelijke taalvaardigheid als geheel. Bovendien kan zo in de diagnose onderscheid gemaakt worden tussen bijvoorbeeld het *begrijpen* van tekstaspecten aan de ene kant en het *produceren* ervan aan de andere kant. Dit levert waardevolle informatie op voor het onderwijs. Daardoor kan bijvoorbeeld de didactiek aan de behoefte van de leerling aangepast worden (zie Tabel 3-4).

Bovendien biedt een gezamenlijke indeling in attributen de mogelijkheid om het onderwijs in beide schriftelijke vaardigheden deels te integreren.

Tabel 3-4 Een voorbeelddiagnose van het aspect tekststructuur

Tekststructuur	Produceren	Begrijpen	Diagnose
	Kan samenhang tussen tekstelementen aanduiden	Kan de structuur van een tekst doorzien	
Leerling A	–	+	Heeft moeite met het <i>produceren</i> van een gestructureerde tekst, maar laat een goed <i>begrip</i> zien van teksten met een ingewikkelde structuur.
Leerling B	–	–	Heeft moeite met het <i>produceren</i> van een gestructureerde tekst, en heeft daarnaast moeite de structuur van teksten te <i>begrijpen</i> .

3.1.3 Het leerlingmodel leesvaardigheid

Op basis van het in hoofdstuk 0 voorgestelde cognitieve model is een leerlingmodel opgesteld voor leesvaardigheid. In dit model staat beschreven welke attributen van leesvaardigheid getoetst worden binnen de DTT. Net als voor schrijfvaardigheid, worden voor lezen vijf hoofdattributen van de vaardigheid onderscheiden. Deze hoofdattributen zijn verdeeld in achttien deelattributen die tezamen de basis vormen voor de toetsing van leesvaardigheid.

Hoewel de tussendoelen inhoudelijk goed passen binnen de attributen in het voorgestelde cognitieve model, zijn de doelen te weinig gespecificeerd om te kunnen dienen als basis van een toetsing, zoals ook beschreven in het verslag van de voorstudie (Cito, 2012). Voor het leerlingmodel zijn daarom toetsbare doelen geformuleerd, gebaseerd op de tussendoelen. Tabel 3-5 geeft een overzicht van het leerlingmodel voor leesvaardigheid, inclusief een verwijzing naar de oorspronkelijke tussendoelen.

Tabel 3-5 Het leerlingmodel leesvaardigheid

	Hoofdattribuut	Deelattributen	SLO-doel
1	Sociale vaardigheden		
1.1	Schrijfontenties onderkennen	Kan begrijpen wat de bedoeling is van de auteur (gebruikmakend van meer dan de letterlijke betekenis)	3.1; 3.2; [2.9]
1.2	Tekst evalueren	Kan een vergelijking maken met de (kennelijke) intenties van de auteur en datgene wat er in de tekst geboden wordt	4.1; 6.3
2	Conceptuele vaardigheden		
2.1	Tekstsoort en tekstdoel herkennen	Kan informatieve, instructieve, overtuigende en vermakende teksten herkennen	3.2; 3.3; 3.5; [3.6]
2.2	Hoofdgedachte van de tekst afleiden	Kan de belangrijkste gedachte uit de tekst herkennen en/of verwoorden	2.2; [2.4]; 3.2; [3.5]; [3.6]

2.3	Hoofd- en bijzaken onderscheiden	Kan belangrijke en minder belangrijk informatie binnen de tekst onderscheiden	2.1; 2.2
3	Tekstuele vaardigheden		
3.1	Begrijpen van de tekststructuur	Kan de structuur van een tekst doorzien (inleiding/slot; vaste inhoudelijke tekststructuur)	2.4; 2.5; [4.2]
3.2	Kernzinnen identificeren	Kan belangrijke zinnen identificeren (bijv. per alinea de zin die de belangrijkste informatie uit die alinea bevat)	5.1
3.3	De functie van alinea's onderkennen	Kan de functies van de alinea's ten opzichte van elkaar doorzien	2.3; [2.4]
3.4	Lay-out gebruiken bij tekstinterpretatie	Kan de lay-out van de tekst effectief gebruiken bij het reconstrueren van de gedachtegang van de auteur	2.3
4	Verbale vaardigheden		
4.1	Begrijpen van grammaticaal complexe zinnen	Kan grammaticaal complexe zinnen begrijpen	x
4.2	Signaleren van afwijkende schrijfstijl	Kan een (doelbewust) afwijkende schrijfstijl signaleren (bijv. ironie)	3.4
4.3	Inhoudelijke samenhang onderkennen	Kan inhoudelijke samenhang tussen woorden en zinnen doorzien (bijv. synoniemen, verwijswaarden)	[2.5]; [2.6]; [2.7]
4.4	Lezen op basis van signaalwoorden	Kan verbindingswoorden (voegwoorden, voegwoordelijke bijwoorden) tussen en binnen zinnen begrijpen en gebruiken voor een juiste tekstinterpretatie	[2.8]; [4.2]
4.5	De betekenis van vreemde woorden afleiden uit de context	Kan de algemene strekking van een passage gebruiken om de betekenis van een onbekend woord te reconstrueren	1.1; 1.2; [1.3]
5	Strategische vaardigheden:		
5.1	Leesdoel formuleren	Kan formuleren wat hij/zij wil bereiken met het lezen van een tekst (of: met het kiezen van een tekst of tekstdeel)	3.2; [3.6]; 6.3
5.2	Zoekend lezen	Kan effectief en efficiënt – want onder tijdsdruk – van tevoren aangeduide detailinformatie opzoeken in een tekst	6.1; 6.2
5.3	Globaal lezen	Kan het tekstthema en de strekking van de tekst benoemen	2.2; [2.4]; 3.2
5.4	Studerend lezen	Kan de essentiële informatie uit een tekst halen	2.1; 2.2, 2.4; 5.1; 5.2

[] geldt specifiek voor havo/vwo

3.1.4 Het taakmodel leesvaardigheid

De te meten attributen van leesvaardigheid in Tabel 3-5 vormen de basis van het taakmodel voor deze vaardigheid. Zoals beschreven in hoofdstuk 2 moet een taakmodel beschrijven aan welke kenmerken de toetstaak dient te voldoen om 1) de beoogde attributen te representeren en 2) een onderscheid te maken tussen leerlingen die deze attributen wel en niet beheersen. Verschillen in de taaksituatie, de stimulus, de taakstructurering en/of de verwachte response zijn van invloed op de validiteit en het onderscheidend vermogen van de opgave.

Voorafgaand aan de (grootschalige) ontwikkeling van de opgaven leesvaardigheid zullen daarom de beoogde taakkenmerken beschreven worden in een uitgebreid taakmodel. Op basis daarvan kunnen tijdens de opgaveconstructie systematische keuzes gemaakt worden en kunnen passende opgaven voor de verschillende attributen en de verschillende schoolniveaus gemaakt worden.

Hieronder wordt voor elk van de vijf hoofdattributen van leesvaardigheid Nederlands een prototypische opgave gepresenteerd. De opgaven variëren in complexiteit, maar zijn wat betreft taakkenmerken gericht op leerlingen in de leerweg vmbo-gt. Zo zijn de onderwerpen concreet, de uitgangsteksten eenvoudig van structuur en de taken zelf sterk gestructureerd. Voor alle niveaus binnen de DTT (vmbo-b, vmbo-k, vmbo-gt, havo en vwo) geldt dat de opgaven digitaal worden afgenomen en gebruikmaken van verschillende responsetypen, zoals het verslepen van informatie-eenheden en het aanklikken van het antwoord in een afbeelding.

3.1.5 Voorbeeldopgaven

Voorbeeldopgave 1 (bij 'Reclamepaal geeft drinkwater')

Reclamepaal geeft drinkwater

Geplaatst op woensdag 27 februari 2013



In de Peruaanse hoofdstad Lima regent het bijna nooit. Toch zitten er veel waterdeeltjes in de lucht. Een slimme reclamepaal zet deze om in drinkwater.

[1] Lima ligt midden in de woestijn. Voor veel mensen is er daarom niet genoeg drinkwater. De inwoners drinken water uit een put, maar dat is vaak vervuild. Daarom besloten de technische universiteit van de stad en een groot reclamebureau samen te werken om dit probleem op te lossen.

Schoon drinkwater

[2] Samen zetten ze de eerste reclamepaal neer die drinkwater maakt van lucht. Dit kan omdat er veel kleine waterdeeltjes in de lucht van Lima zitten. Het is er erg vochtig en er hangt vaak mist. Het reclamebord filtert de vochtige lucht en koelt het af. Daardoor veranderen de kleine waterdeeltjes in schone waterdruppels. Deze worden opgevangen in een grote bak en vormen schoon drinkwater. Onderaan de paal is een kraan waar het water uitkomt.

Meer studenten

[3] Het reclamebord staat nu drie maanden in de Peruaanse hoofdstad. Het heeft al bijna 10.000 liter drinkwater opgeleverd. Hierdoor hebben honderden families schoon water gekregen. In een [filmpje](#) wordt verteld dat het project niet alleen voor het goede doel is. Met de actie wilde de universiteit van Lima ook meer studenten trekken. Het is niet bekend of dat gelukt is.

Bron: kidsweek.nl

Hoofdattribuut: Sociale vaardigheden

Deelattribuut 1.2 Schrijfintenties onderkennen

Met welk doel heeft de schrijver deze tekst waarschijnlijk geschreven?

- A De lezer informeren over een project voor het omzetten van regenwater in drinkwater.*
- B De lezer overhalen om zuinig met drinkwater om te gaan.
- C De lezer overtuigen van het belang van schoon drinkwater.
- D De lezer vermaken met een verhaal over een slimme reclamestunt voor drinkwater.

Voorbeeldopgave 2 (bij 'Reclamepaal geeft drinkwater')

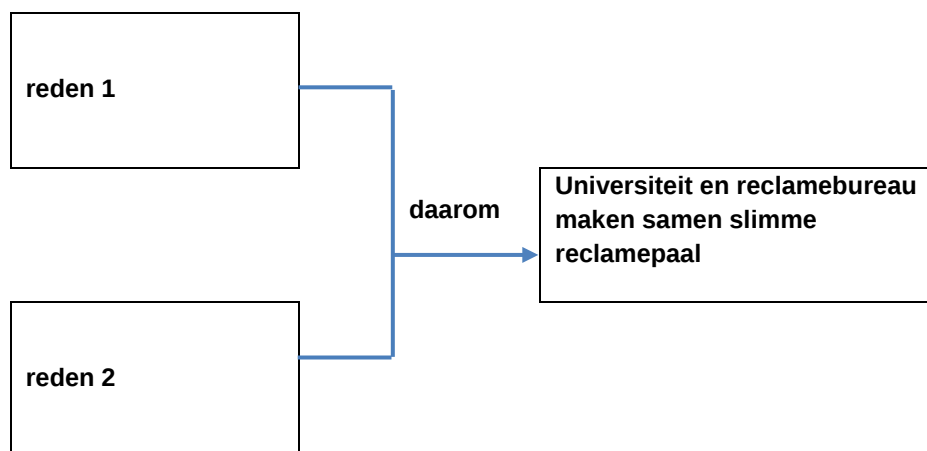
Hoofdattribuut: Conceptuele vaardigheden

Deelattribuut 1.5 Hoofd- en bijzaken onderscheiden

Je maakt een schema met daarin de belangrijkste informatie uit de tekst.

Zet de juiste zinnen in het schema.

- In Lima is niet genoeg drinkwater.
- In Lima zitten veel waterdeeltjes in de lucht.
- De universiteit van Lima werkt samen met een reclamebureau.
- De universiteit van Lima wil meer studenten trekken.



Sleutel:

- In Lima is niet genoeg drinkwater
- De universiteit van Lima wil meer studenten trekken

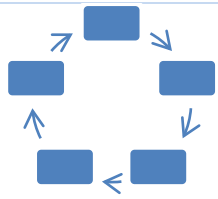
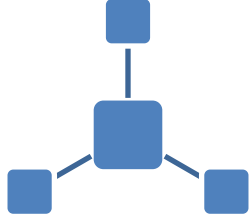
Voorbeeldopgave 3 (bij 'Reclamepaal geeft drinkwater')

Hoofdattribuut: Tekstuele vaardigheden

Deelattribuut 3.1 Begrijpen van de tekststructuur

Je wilt een samenvatting maken van alinea 2.

Welk schema kun je daar het best voor gebruiken? Klik het juiste schema aan.

Sleutel: lineair schema (linksonder)

Voorbeeldopgave 4

Hoofdattribuut: Verbale vaardigheden

Deelattribuut 4.3 Inhoudelijke samenhang onderkennen

Maak de tekst af door onderstaande woorden in te vullen.

daarom | hoe | maar | namelijk | toch | want | waarom

IJsschots met lunchende Amerikanen breekt af



In IJsland dacht een groepje Amerikaanse toeristen een mooi plekje gevonden te hebben voor een picknick. Ze waren van plan te lunchen op een ijsschots, 1 die ijsschots brak af en de toeristen dreven naar open water.

Op [foto's](#) is te zien 2 de toeristen op de ijsschots wegdrijven. De Amerikanen hadden een picknicktafel en stoelen meegenomen en wilden genieten van het landschap.

Foto: ANP

Na een uur in de kou konden de avonturiers gered worden. Reddingswerker Páll Sigurður Vignisson zegt tegen [NBC](#): "Het zag er wel komisch uit, maar uiteindelijk was het heel gevaarlijk. Als de schots was gekanteld of gebroken, waren ze 3 in het ijskoude water gevallen en hadden ze het misschien niet overleefd."

Vignisson zegt 4 te hopen dat er nu borden met 'verboden te picknicken' in het gebied komen.

Door: [NU.nl/WTF.nl](#), 26-05-2013

Sleutel: 1=maar; 2=hoe; 3=namelijk; 4=daarom

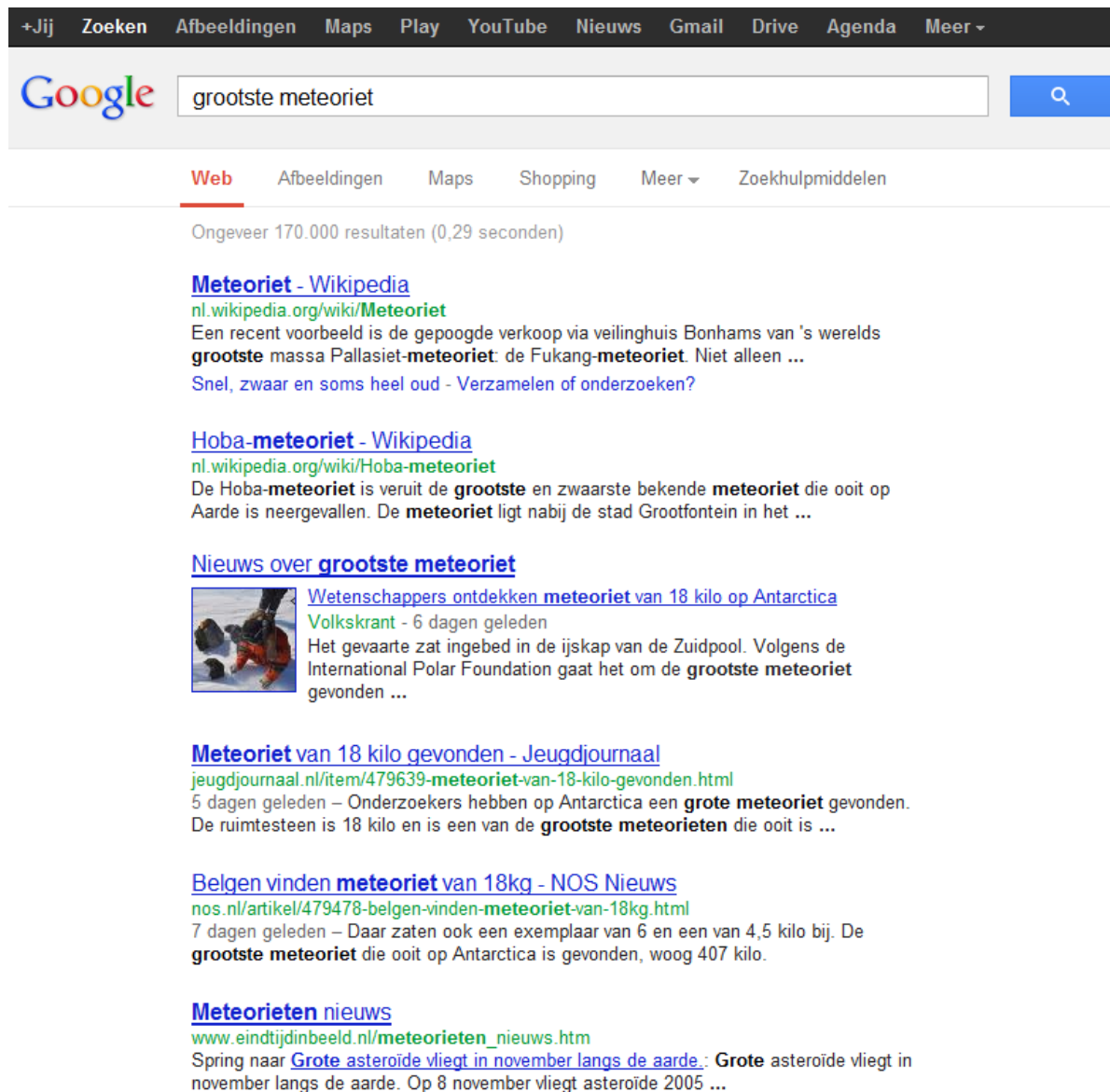
Voorbeeldopgave 5

Hoofdattribuut: Strategische vaardigheden

Deelattribuut 5.2 Zoekend lezen

Je zoekt op internet naar informatie over de grootste meteoriet op aarde.

Op welke pagina kun je het best verder lezen? Klik de pagina aan.



The screenshot shows a Google search interface with the query 'grootste meteoriet'. The search bar is at the top, followed by navigation links like '+Jij', 'Zoeken', 'Afbeeldingen', etc. Below the search bar, the results are categorized by 'Web', 'Afbeeldingen', 'Maps', 'Shopping', and 'Meer'. The first result is 'Meteoriet - Wikipedia' with a link to 'nl.wikipedia.org/wiki/Meteoriet'. The snippet describes a recent sale of a meteorite by Bonhams. The second result is 'Hoba-meteoriet - Wikipedia' with a link to 'nl.wikipedia.org/wiki/Hoba-meteoriet'. The snippet mentions the Hoba meteorite is the largest and heaviest known on Earth. The third result is 'Nieuws over grootste meteoriet' with a link to 'Wetenschappers ontdekken meteoriet van 18 kilo op Antarctica'. It includes a small image of a meteorite and mentions a discovery in Antarctica. The fourth result is 'Meteoriet van 18 kilo gevonden - Jeugdjournaal' with a link to 'jeugdjournaal.nl/item/479639-meteoriet-van-18-kilo-gevonden.html'. The snippet mentions a discovery in Antarctica. The fifth result is 'Belgen vinden meteoriet van 18kg - NOS Nieuws' with a link to 'nos.nl/artikel/479478-belgen-vinden-meteoriet-van-18kg.html'. The snippet mentions a discovery in Antarctica. The sixth result is 'Meteorieten nieuws' with a link to 'www.eindtijdinbeeld.nl/meteorieten_nieuws.htm'. The snippet mentions a large asteroid flying past Earth.

Meteoriet - Wikipedia
nl.wikipedia.org/wiki/Meteoriet
 Een recent voorbeeld is de gepoogde verkoop via veilinghuis Bonhams van 's werelds **grootste** massa Pallasiet-meteoriet: de Fukang-meteoriet. Niet alleen ...
[Snel, zwaar en soms heel oud - Verzamelen of onderzoeken?](#)

Hoba-meteoriet - Wikipedia
nl.wikipedia.org/wiki/Hoba-meteoriet
 De Hoba-meteoriet is veruit de **grootste** en zwaarste bekende **meteoriet** die ooit op Aarde is neergevallen. De **meteoriet** ligt nabij de stad Grootfontein in het ...

Nieuws over grootste meteoriet
 [Wetenschappers ontdekken meteoriet van 18 kilo op Antarctica](#)
 Volkskrant - 6 dagen geleden
 Het gevaarte zat ingebed in de ijskap van de Zuidpool. Volgens de International Polar Foundation gaat het om de **grootste meteoriet** gevonden ...

Meteoriet van 18 kilo gevonden - Jeugdjournaal
jeugdjournaal.nl/item/479639-meteoriet-van-18-kilo-gevonden.html
 5 dagen geleden – Onderzoekers hebben op Antarctica een **grote meteoriet** gevonden. De ruimtesteen is 18 kilo en is een van de **grootste meteorieten** die ooit is ...

Belgen vinden meteoriet van 18kg - NOS Nieuws
nos.nl/artikel/479478-belgen-vinden-meteoriet-van-18kg.html
 7 dagen geleden – Daar zaten ook een exemplaar van 6 en een van 4,5 kilo bij. De **grootste meteoriet** die ooit op Antarctica is gevonden, woog 407 kilo.

Meteorieten nieuws
www.eindtijdinbeeld.nl/meteorieten_nieuws.htm
 Spring naar [Grote asteroïde vliegt in november langs de aarde](#): **Grote** asteroïde vliegt in november langs de aarde. Op 8 november vliegt asteroïde 2005 ...

Sleutel: Tweede link (Hoba-meteoriet – Wikipedia)

3.2 Toetsontwerp luistervaardigheid Nederlands

In dit hoofdstuk wordt het toetsontwerp voor luistervaardigheid Nederlands beschreven. Allereerst wordt in vogelvlucht een overzicht van recente ontwikkelingen in onderzoek naar luistervaardigheid geschetst (paragraaf 3.2.1). Daarna worden de concept-tussendoelen toegelicht (paragraaf 3.2.2) en wordt een cognitief model voor leesvaardigheid beschreven (paragraaf 3.2.3).

Het uitgewerkte leerlingmodel, gebaseerd op de tussendoelen en het cognitief model, wordt in paragraaf 3.2.4 gepresenteerd. Op basis van het leerlingmodel is een eerste taakmodel voor het toetsen van leesvaardigheid Nederlands gemaakt. Dit model wordt gepresenteerd in paragraaf 3.2.5 tezamen met enkele voorbeeldopgaven in paragraaf 3.2.6.

In paragraaf 3.3 wordt verslag gedaan van een online veldraadpleging onder docenten Nederlands, over zowel lees- als luistervaardigheid.

3.2.1 Uiteenlopende benaderingen van het concept luistervaardigheid

Luisteren is net zoals lezen een complexe vaardigheid, maar er zijn drie factoren die luisteren nog complexer maken dan lezen (Alderson, 2005):

1. Tijdens het luisteren moeten allerlei deeltaken van taalperceptie simultaan en 'in real time' plaatsvinden. Denk hierbij onder andere aan taalinput decoderen en begrijpen, aandacht schenken aan de taal en de daarmee aangeduide concepten, dit relateren aan de bestaande voorkennis en eventueel een eigen mening vormen.
2. De luisteraar heeft te maken met spraaksignalen die van spreker tot spreker variëren. Dit is meer dan bijvoorbeeld gedrukte of digitale tekst. Zo is de variatie in uitspraak vele malen groter dan de bandbreedte aan orthografische conventies.
3. Spraaksignalen vormen tezamen een continue geluidsstroom die door de luisteraar moet worden gesegmenteerd voordat semantische interpretatie kan plaatsvinden.

Door Buck (2001) is een veelheid aan variabelen besproken die cruciaal zouden zijn voor een succesvol begrip van gesproken taal. Te denken valt aan taalkundige kenmerken die specifiek zijn voor spraak, de mate van redundantie in spraak, spreek snelheid, variantie in prosodie (intonatie en klemtoon) en de opbouw van de uitgesproken tekst.

In de loop der tijd zijn verschillende taxonomieën opgesteld om het luisterproces te beschrijven. Vanaf ongeveer 1970 werd luisteren als een tweefasenmodel voorgesteld. Zo beschrijven Clark & Clark (1977) het luisterproces als een samenspel van constructie en interpretatie. Tijdens de constructie bouwt de luisteraar een representatie op van de proposities die de spreker tot uiting heeft gebracht. In het interpretatieproces probeert de luisteraar op basis van deze representatie de bedoeling van de spreker te begrijpen. Overigens werd door Clark en Clark al benadrukt dat hiermee geen statisch, serieel verlopend proces wordt bedoeld: beide fasen kennen interactie.

Valette (1977) heeft de luistervaardigheid beschreven vanuit cognitieve invalshoek en onderscheidde daarbij vijf lagen. Deze lagen representeren geen verschillende stadia tijdens het luisteren, eerder geven ze een serie van deelvaardigheden met toenemende complexiteit weer.

- Mechanische vaardigheden waarmee op basis van geheugen bijvoorbeeld verschil in klank kan worden onderscheiden.
- Taalkennis met behulp waarvan taaluitingen regelgestuurd kunnen worden gedecodeerd.
- Transfer met behulp waarvan de luisteraar eerder verworven kennis kan toepassen in andere contexten waarin geluisterd wordt.
- Communicatie waarbij de luisteraar de taal gebruikt als een middel om nieuwe informatie te ontvangen en begrijpen.
- Evaluatie waarbij de luisteraar tekstfragmenten kan analyseren en waarderen op basis van factoren als effectiviteit, gepastheid of toon en stijl.

In de communicatieve benadering van taal die vanaf ongeveer 1980 opgeld deed, worden de deelvaardigheden binnen de luistervaardigheid gedefinieerd in termen van hun bijdrage aan communicatief begrip. Daarbij groeide de reeks onderscheiden deelvaardigheden in de loop der jaren aanzienlijk. Zo is onder andere genoemd (Aitken, 1978; Weir, 1993):

- Het afleiden van de betekenis van onbekende woorden uit de context;
- Het begrijpen van de structuur van gesproken tekstfragmenten;
- Het begrijpen van de bedoeling van nadruk, intonatie en prosodische elementen;
- De intentie van de spreker onderkennen;
- Inferenties maken over de communicatieve situatie en de bedoeling van de spreker;
- De attitude van de spreker tegenover het onderwerp en de luisteraar afleiden;
- De retorische middelen onderkennen die de spreker bewust heeft ingezet (bijvoorbeeld stijlmiddelen om de bedoeling kracht bij te zetten).

Ook is er in de vakliteratuur een onderscheid gemaakt naar letterlijk begrijpen, afleiden van bedoelingen en onderkennen van de gebruikte linguïstische middelen (Buck 2001).

Begrip van de betekenis

- de hoofdgedachte begrijpen
- hoofd- en bijzaken onderscheiden
- specifieke, belangrijke details onderscheiden
- de intenties van de spreker begrijpen

Afleiden van bedoelingen

- uitingen relateren aan de sociale en communicatieve context
- de communicatieve functie van uitingen herkennen (bijvoorbeeld figuurlijk taalgebruik begrijpen)
- de betekenis van onbekende woorden afleiden uit de context

Onderkennen van linguïstische middelen

- begrijpen van relatie-uitdrukken middelen en cohesieve elementen
- begrijpen van discourse markers die aangeven hoe de spreker de uitingen bedoelt
- begrijpen van linguïstische middelen waarmee de spreker de relatie met het publiek definieert
- onderkennen van semantische verwantschap (collocatie en cohesie)

De diversiteit aan taxonomieën was niet zozeer een weerspiegeling van resultaten van onderzoek, maar gaf met name aan wat de auteurs van belang achtten in onderwijskundige settings.

In de jaren negentig werden de taxonomieën gebruikt als leidraad in onderzoek naar het construct luistervaardigheid en werden deelvaardigheden op empirische gronden gedefinieerd. Zo kwamen Buck & Tatsuoka (1998) tot de volgende reeks van vijftien factoren die samen de luisterprestaties tijdens tweede taalverwerving goed zouden verklaren:

Tabel 3-6 Factoren ter verklaring van prestatieverschillen in luistervaardigheid

- The ability to scan relatively fast spoken tekst, automatically and in real time.
- The ability to identify the task by determining what type of information to search for in order to complete the task.
- The ability to process a relatively large information load.
- The ability to process a relatively medium information load.
- The ability to process relatively dense information.
- The ability to use previous items to help information location.
- The ability to identify relevant information without any explicit marker to indicate it.
- The ability to understand and utilise relatively heavy stress.
- The ability to process relatively fast tekst automatically.
- The ability to make tekst based inferences.
- The ability to incorporate background knowledge into text processing.
- The ability to process L2 concepts with no literal equivalent in L1.
- The ability to recognise and use redundant information.
- The ability to process information scattered throughout a text.
- The ability to construct a response relatively quickly and efficiently.

Naar: Buck & Tatsuoka (1998)

De factoren die op basis van dit soort empirisch onderzoek geformuleerd zijn, blijken echter niet eenvoudig herleidbaar tot de begrippen die in de eerdere taxonomieën zijn genoemd. Daardoor is er aan onderzoek naar luistervaardigheid tot dusver geen eenduidige basis te ontleen voor een nadere diagnostische duiding van het concept luistervaardigheid (Buck, 2001). Het gaat bovendien in praktisch opzicht veel te ver om in een luistertoets systematisch aan alle genoemde variabelen aandacht te besteden.

3.2.2 De tussendoelen voor luistervaardigheid

Door SLO zijn op basis van het rapport 'Over de drempels met Rekenen en Taal' (Meijerink, 2008) tussendoelen opgesteld voor het eind van de onderbouw in het voortgezet onderwijs (SLO, 2012). Tabel 3-7 geeft de tussendoelen voor zowel vmbo als havo/vwo. Deze tussendoelen vormen de basis voor de toetsing van luistervaardigheid binnen de DTT.

De tussendoelen voor luistervaardigheid zijn opgedeeld in vijf domeinen. Het eerste domein (Woordenschat) heeft betrekking op verschillende strategieën om de betekenis van onbekende woorden af te leiden als ondersteunende vaardigheid tijdens het luisteren. De overige domeinen beschrijven drie verschillende niveaus ofwel dieptes waarop de inhoud van de tekst verwerkt kan worden (Begrijpen, Interpreteren en Evalueren) en de specifieke studietaak Samenvatten (respectievelijk de belangrijkste informatie-elementen benoemen en daadwerkelijk samenvatten).

Tabel 3-7 Concept-tussendoelen SLO

1	Woordenschat	vmbo	havo/ vwo
De leerling kan			
15.1	de betekenis van onbekende woorden afleiden uit de context	x	x
15.2	de betekenis van onbekende woorden afleiden uit bekende delen van het woord	x	x
15.3	de betekenis van onbekende woorden afleiden uit de grammaticale vorm (werkwoord, bijvoeglijk naamwoord, zelfstandig naamwoord, enkel- of meervoud)		x
2	Begrijpen		
De leerling kan			
16.1	het onderwerp benoemen	x	x
16.2	enkele deelonderwerpen benoemen	x	x
16.3	de hoofdgedachte weergeven		x
16.4	hoofd- en bijzaken herkennen		x
16.5	verbanden herkennen, namelijk opsommingen, tijdvolgorde, tegenstellingen en oorzaak/gevolg, [conclusies herkennen]	x	x x
16.6	feiten en meningen herkennen		x
16.7	standpunt en argumenten herkennen		x
16.8	figuurlijk taalgebruik herkennen		x
3	Interpreteren		
De leerling kan			
17.1	informatie en meningen interpreteren {die expliciet genoemd zijn}	x	x
17.2	het spreekdoel herkennen, namelijk informeren, instrueren of betogen	x	x
17.3	de bedoeling van de spreker verwoorden {als die expliciet verwoord is}	x	x
4	Evalueren		
De leerling kan			
18.1	een oordeel over een fragment verwoorden en toelichten	x	x
18.2	{herkennen van soorten informatiebronnen, zoals nieuwsberichten, reclameboodschappen en discussieprogramma's} [de bruikbaarheid en betrouwbaarheid van informatiebronnen beoordelen]	x	x
5	Samenvatten		
De leerling kan			
19.1	{De belangrijkste informatie-elementen (ook visuele) benoemen} [Een fragment beknopt samenvatten]	x	x
19.2	{De hoofdzaken van een tekst in kernwoorden noteren} [Een fragment beknopt samenvatten] [Een schematische samenvatting maken van de belangrijkste informatie-elementen]	x	x x
{ } geldt specifiek voor vmbo			
[] geldt specifiek voor havo/vwo			

3.2.3 Een cognitief model voor luistervaardigheid

Net als bij het lezen maakt een taalgebruiker bij het luisteren een mentale representatie van het geluidsfragment om zo tot begrip te komen. Voor een diagnose van de luistervaardigheid van een leerling is een theorie nodig over de cognitieve processen die hierbij een rol spelen. Op basis van deze processen kan in een model beschreven worden uit welke *attributen* de vaardigheid luisteren is opgebouwd. Door deze attributen vervolgens afzonderlijk te evalueren kunnen de individuele sterktes en zwaktes van leerlingen in beeld gebracht worden.

In navolging van het toetsontwerp voor schrijfvaardigheid Nederlands is het cognitief model van Deane (2008, 2011) gehanteerd als basis voor de indeling van luistervaardigheid in attributen. In het verslag van de Voorstudie (Cito, 2012) waarin het concept van de DTT is gepresenteerd, is dit model uitgebreid beschreven. Tabel 3-8 geeft een overzicht van de vijf domeinen die onderscheiden worden in dit model, met daarbij de gekozen uitwerkingen voor zowel de productief-schriftelijke vaardigheid schrijven als de receptief-mondelinge vaardigheid luisteren.

Tabel 3-8 Cognitief model, toegepast op Schrijven en Luisteren

Laag	Domein	Schrijven	Luisteren
1	Sociaal-strategische vaardigheden	De schrijfsituatie en schrijfdoelen inschatten	Verschillende luisterstrategieën inzetten
2	Conceptuele vaardigheden	Beslissen over concepten en ideeën	De onderliggende concepten en ideeën van gesproken tekst (spraak) onderkennen
3	Tekstuele vaardigheden	Schrijfproduct plannen en structureren	De opbouw en functie van gesproken tekst onderkennen
4	Verbale vaardigheden	Gedachten omzetten in woorden en zinnen	De betekenis van onbekende woorden afleiden uit de (verbale) context
5	Orthografische vaardigheden	De regels en conventies van taal beheersen	(Afwijkingen in) intonatie en prosodie herkennen en kunnen duiden

Naar: Deane, 2011

Door de verschillende taalvaardigheden zoveel mogelijk vanuit hetzelfde model te beschrijven, wordt het verband tussen de vaardigheden binnen de DTT gewaarborgd. Bij de bespreking van de leesvaardigheid zijn de voordelen van het gebruik van één onderliggend cognitief model al kort belicht. Met name het gebruik van een gezamenlijke indeling in attributen biedt de mogelijkheid om het onderwijs in, en eventueel ook de toetsing van de verschillende taalvaardigheden op elkaar af te stemmen en onnodige overlap te voorkomen.

In de volgende paragraaf komt aan de orde hoe de tussendoelen voor luisteren (SLO, 2012) kunnen worden gerelateerd aan het gehanteerde cognitieve model, ontleend aan Deane et al. (2008) en de in de voorstudie tentatief voorgestelde deelattributen van luistervaardigheid.

3.2.4 Het leerlingmodel luistervaardigheid

In de voorstudie DTT in 2012 is een leerlingmodel Nederlands ontwikkeld. Deze ontwikkeling heeft een uitgewerkt leerlingmodel voor schrijfvaardigheid en een leerlingmodel voor lees- en luistervaardigheid opgeleverd. Dit model wordt in het Eindverslag voorstudie DTT (Cito, 2012) beschreven. In 2013 is dit model verder ontwikkeld en dit heeft geresulteerd in een gemeenschappelijk leerlingmodel voor receptieve en productieve taalvaardigheid voor Nederlands en Engels. Dit algemene model is weergegeven in hoofdstuk 2 Algemeen leerlingmodel taalvaardigheid. Het nu gepresenteerde leerlingmodel luistervaardigheid past binnen het algemene leerlingmodel. Het nu gepresenteerde leerlingmodel Luistervaardigheid sluit naadloos aan op het algemene leerlingmodel. De orthografische vaardigheden vormen een specificatie van laag 5 (decodervaardigheid) uit het algemene model. Voor moedertaal is deze vaardigheid voor het overgrote deel al volledig ontwikkeld bij leerlingen van 12 jaar en ouder: daarom is deze hier beperkt tot één specifiek aspect ervan. Ook de ander vier vaardigheden zijn rechtstreeks terug te voeren op het algemene model. Luisteren laag 1 (sociale vaardigheid) is eenzijdig gewijd aan de strategische vaardigheden. Gelet op het relatief hoge ontwikkelingsniveau bij luistervaardigheid in de moedertaal, ligt de focus op de vaardigheid om bewust een bepaalde luisterstrategie in te zetten en succesvol toe te passen: dit vormt bij leerlingen in de middenbouw van het voortgezet onderwijs vaak een struikelblok.

In de voorstudie (Cito, 2012) zijn – naar analogie van de eerste opzet van schrijfvaardigheid – de volgende deelattributen onderscheiden voor luistervaardigheid:

Tabel 3-9 Aanzet tot leerlingmodel luistervaardigheid Nederlands (Bron: Voorstudie Cito, 2012)

Sociaal-strategische luistervaardigheden
2.1 selectief luisteren (enkele relevante details uit de spraak oppikken)
2.2 begrijpend luisteren (de algemene bedoeling begrijpen)
2.3 intensief luisteren (begrijpen van hoofd- en bijzaken)
2.4 luisteren naar de sprekersintenties (niet de letterlijke betekenis maar de bedoelde betekenis begrijpen)
2.5 evaluatief luisteren (spraak evalueren gegeven een doelstelling)
Conceptuele luistervaardigheden
2.6 spreekdoel en soort spraakfragment herkennen
2.7 eigen luisterdoelen vaststellen
2.8 hoofdgedachte van spraak herkennen
2.9 kernuitspraken identificeren
Tekstuele luistervaardigheden
2.10 de opbouw van langere spraakfragmenten begrijpen
2.11 de functie van verschillende spraakfragmenten begrijpen
2.12 signalerende spraakelementen gebruiken bij de interpretatie
Verbale luistervaardigheden
2.13 begrijpen van syntactisch complexe zinnen
2.14 signaleren van afwijkende spreekstijl
2.15 inhoudelijke samenhang onderkennen
2.16 luisteren op basis van signaalwoorden
2.17 de betekenis van onbekende woorden afleiden uit de context
Orthografische vaardigheden:
2.18 de intonatie van spraak gebruiken bij de interpretatie

Van enkele van de in Tabel 3-9 genoemde deelattributen lijkt het bij nadere beschouwing beter om ze niet als zelfstandig attribuut in het leerlingmodel luisteren op te nemen (zie Tabel 3-10):

Tabel 3-10 Overzicht van samen te voegen attributen

Subattribuut	samen te voegen met:
Subattribuut 2.4 luisteren naar de sprekersintenties	Dit subattribuut kan samengevoegd met 2.11 (intenties, bedoelingen en functies vallen goeddeels samen).
Subattribuut 2.6 spreekdoel en soort spraakfragment herkennen	Dit subattribuut kan samengevoegd met 2.11 (doel en functie vallen goeddeels samen).
Subattribuut 2.8 hoofdgedachte van spraak herkennen	Dit subattribuut kan samengevoegd met 2.9 (kernuitspraken identificeren).
Subattribuut 2.10 de opbouw van langere spraakfragmenten begrijpen	Dit subattribuut kan samengevoegd met 2.11: opbouw is immers uitdrukbaar in functionele termen.
Subattribuut 2.13 begrijpen van moeilijke zinnen	Dit subattribuut kan samengevoegd met 2.17: het begrijpen van syntactisch complexe zinnen en het achterhalen van de betekenis van onbekende woorden gebeurt beide op basis van de gegeven context. In beide gevallen moet geïnferreerd worden op basis van wat er wél begrepen wordt.
Subattribuut 2.14 signaleren van afwijkende spreekstijl	Dit subattribuut kan samengevoegd met zowel 2.12 (signalerende spraakelementen gebruiken bij interpretatie) als 2.18 (intonatie van spraak gebruiken): een afwijkende spreekstijl zal blijken uit intonatie en prosodie.
Subattribuut 2.15 inhoudelijke samenhang onderkennen	Dit subattribuut kan samengevoegd met 2.11 waar de opbouw van het spraakfragment en de functie van de onderdelen aan de orde komt.
Subattribuut 2.16 luisteren op basis van signaalwoorden	Dit subattribuut kan samengevoegd met 2.12 (signalerende spraakelementen gebruiken bij interpretatie) .

Uit de koppeling van het in 2012 voorgestelde model aan de tussendoelen blijkt dat twee eerder voorgestelde subattributen niet in de tussendoelen worden genoemd, namelijk het sociaal-strategische 2.1 Selectief luisteren en het verbale 2.13 Begrijpen van moeilijke zinnen. Het voorstel is om deze twee subattributen uit het leerlingmodel te verwijderen.

Verder worden twee tussendoelen niet gedekt door het in 2012 voorgestelde leerlingmodel, namelijk tussendoel 19.1 en 19.2 die beide betrekking hebben op samenvatten. Het voorstel is om ons model uit te breiden met de sociaal-strategische vaardigheid Samenvattend luisteren. Als bovenstaande suggesties worden overgenomen, blijven twaalf deelattributen over. Vier ervan hebben betrekking op luisterstrategieën en de andere zijn verdeeld over de resterende drie attributen: conceptueel, tekstueel en verbaal. Het resultaat van deze modificaties staat in Tabel 3-11: een leerlingmodel met vijf hoofdattributen en tien subattributen. Het moge opvallen dat enkele tussendoelen bij meerdere subattributen zijn genoemd.

Tot slot is het een principiële vraag of een strategie als een apart subattribuut kan worden beschouwd. Zoals is aangegeven in hoofdstuk Algemeen leerlingmodel taalvaardigheid, is er reden om aan te nemen dat een taalgebruiker pas gebruik maakt van een strategie wanneer de normale taakuitvoering belemmerd wordt. Bovendien is het gebruik van een strategie in veel gevallen strikt genomen niet direct waarneembaar, maar kan de inzet ervan alleen indirect gemeten worden. Daar staat tegenover dat aan het gebruik van strategieën in het onderwijs groot belang wordt gehecht en dat er ook direct op geïnstrueerd

wordt (Ur, 1984). Tot slot geldt voor veel subattributen dat ze strikt genomen procesgerelateerd zijn en dat de resultaten ervan alleen in de vorm van productkenmerken meetbaar zijn in toetstechnisch opzicht (Wilkinson et al., 1974). Om die reden is een viertal luisterstrategieën toch als afzonderlijk attribuut in het leerlingmodel opgenomen.

Tabel 3-11 Attributen en subattributen bij luistervaardigheid Nederlands, met koppeling naar tussendoelen

(Sub)attribuut	Tussendoelen
Sociaal-strategische luistervaardigheden	
2.2 begrijpend luisteren (de algemene bedoeling begrijpen en interpreteren)	16.1 / 17.1 / 17.2 / 17.3
2.3 intensief luisteren (begrijpen van hoofd- en bijzaken) inclusief feit en mening herkennen, standpunt en argument herkennen en figuurlijk taalgebruik	16.3 / 16.4 / 16.6 / 16.7 / 16.8
2.5 evaluatief luisteren (spraak evalueren gegeven een doelstelling)	18.1 / 18.2
2.20 samenvattend luisteren	16.2 / 19.1 / 19.2
Conceptuele luistervaardigheden	
2.7 spreekdoelen en bedoeling van de spreker(s) vaststellen	16.4 / 17.2 / 17.3
2.9 hoofdgedachte en kernuitspraken identificeren	16.3 / 19.1
Tekstuele luistervaardigheden	
2.11 de opbouw, sprekersintenties en functie en samenhang van verschillende spraakfragmenten begrijpen	16.2
2.12 signalerende spraakelementen inclusief signaalwoorden gebruiken bij de interpretatie	16.5
Verbale luistervaardigheden	
2.17 de betekenis van moeilijke zinnen en onbekende woorden afleiden uit de context (of uit de woordsamenstelling of grammaticale vorm)	15.1 / 15.2 / 15.3
Orthografische luistervaardigheden	
2.18 de intonatie en afwijkende spreekstijl gebruiken bij de interpretatie	16.1 / 16.2 / 19.1 / 19.2

Het lijkt een realistische taakstelling om voor deze tien attributen opgaven te ontwikkelen. Randvoorwaarden daarbij zijn onder andere:

Bij de constructie

- de mogelijkheid om zelf te construeren (door professionals in te spreken, met eventueel inbouwen van real-life kenmerken zoals verstoringen, achtergrondruis en redundantie).
- de mogelijkheid om één tekstfragment voor meting van meerdere attributen te gebruiken.

Bij de feitelijke afname

- voldoende (internet)capaciteit op de afnameplekken om de (in bytes uitgedrukt) zware geluidsfragmenten online te kiezen en aan te bieden op scholen.

Na afname

- voldoende aanknopingspunten voor remedial teaching. Er is namelijk nog maar erg weinig materiaal voor luistertraining voorhanden. Dat geldt des te meer als het gaat om specifieke oefening op bovengenoemde deelattributen.

Daarnaast moet er nog een principiële uitspraak komen over de vraag of bij de meting van deze vaardigheid luisteren gebruik wordt gemaakt van audio (luisteren) of van beeld en audio (kijkluisteren). Vanaf september 2013 loopt bij Cito (afdeling POVO) een onderzoek naar de meerwaarde van kijkluisteren boven luisteren (Schreuder 1991a, 1991b). Kijkluisteren lijkt meer validiteit te hebben dan luisteren zonder beeld, maar als voor die vorm wordt gekozen, is het de vraag in hoeverre de opgaven ook betrekking mogen of moeten hebben op de visuele component. Met vragen die – volledig of in grote mate – betrekking hebben op de visuele component is voor zover bekend geen enkele ervaring opgedaan.

3.2.5 Het taakmodel luistervaardigheid

De te meten attributen van luistervaardigheid in Tabel 3-9 vormen de basis van het taakmodel voor deze vaardigheid. Zoals beschreven in de eerder verschenen voorstudie (Cito, 2012), moet een taakmodel beschrijven aan welke kenmerken de toetstaak dient te voldoen om:

1. de beoogde attributen te representeren;
2. een onderscheid te maken tussen leerlingen die deze attributen wel en niet beheersen. Verschillen in de taaksituatie, de stimulus, de taakstructurering of de verwachte response zijn van invloed op de validiteit en het onderscheidend vermogen van de opgave.

Voorafgaand aan de (grootschalige) ontwikkeling van de opgaven luistervaardigheid zullen daarom de beoogde taakkenmerken in overleg met de toetswijzercommissie beschreven worden in een uitgebreid taakmodel. Op basis daarvan kunnen tijdens de opgaveconstructie systematische keuzes gemaakt worden en kunnen passende opgaven voor de verschillende attributen en de verschillende schoolniveaus gemaakt worden.

Hieronder wordt voor elk van de vijf hoofdattributen van luistervaardigheid Nederlands een prototypische opgave gepresenteerd. De opgaven variëren in complexiteit, maar zijn wat betreft taakkenmerken gericht op havo-leerlingen. De onderwerpen zijn namelijk niet altijd abstract, maar bevinden zich ook niet steeds direct in de leefwereld van de betreffende leerling. Verder zijn de uitgangsteksten niet al te eenvoudig, maar ook niet al te complex van structuur en de taken zelf zijn niet al te zeer gestructureerd. De opgaven worden digitaal afgenomen en kennen steeds het volgende stramien:

- De vraag is zichtbaar op het beeldscherm en wordt bovendien voorgelezen om te borgen dat de leerling eerst kennisneemt van de vraag, voordat het audiofragment wordt beluisterd.
- Het luisterfragment wordt eenmaal afgespeeld wanneer de leerling op de audioknop klikt.
- De leerling krijgt tijd om het antwoord in te geven.

In navolgende voorbeeldopgaven wordt van slechts één responsetype gebruikgemaakt (meerkeuzevragen). De bedoeling is in de eigenlijke toets ook andere responsetypen op te nemen, zoals de ordeningsvraag waarbij informatie-eenheden door middel van verslepen in de juiste volgorde worden gezet, de meerkeuzevraag met afbeeldingen en de hotspotvragen waarbij een element op een afbeelding moet worden aangeklikt.

3.2.6 Voorbeeldopgaven

Voorbeeldopgave 1

Hoofdattribuut: Sociaal-strategische vaardigheden

Deelattribuut 2.2 de algemene bedoeling begrijpen en interpreteren

Luisterfragment (neutrale vrouwenstem, lerares tegen collega's)

De afgelopen twee jaar zien we een sterke groei in spijbelgedrag: steeds meer leerlingen blijven ongeoorloofd weg uit onze lessen. We hebben inmiddels flink wat maatregelen genomen om dit tegen te gaan. Eerst zijn we strenger gaan optreden op school: iedere docent moest per les aangeven welke leerlingen afwezig waren. Vorig jaar zijn we met strenger straffen begonnen en we hebben zelfs een groter nablijfhok gebouwd tussen de aula en de fietsenstalling. Dit jaar zijn er weer twee nieuwe maatregelen genomen om het groeiende aantal spijbelaars in te dammen:

1. We hebben afgesproken dat als een leerling afwezig is, de corrector direct naar huis belt om na te vragen waarom de leerling er niet is.
2. De gemeente heeft een spijbelcoördinator aangesteld.

Het effect van deze maatregelen valt op dit moment helaas nog erg tegen, dus misschien moeten we eens gaan nadenken over andere manieren om het spijbelen tegen te gaan.

Wat zegt de spreker over het spijbelen op school?

- A. Dat er meer gespijbeld wordt, komt doordat de scholen steeds strenger worden.
- B. De maatregelen tegen het spijbelen worden door ons niet goed toegepast.
- C. De strenge maatregelen tegen het spijbelen beginnen nu goed te werken.
- D. Het lijkt niet verstandig om spijbelaars nog strenger aan te gaan pakken. *

Voorbeeldopgave 2

Hoofdattribuut: Sociaal-strategische vaardigheden

Deelattribuut 2.3 intensief luisteren – begrijpen van hoofd- en bijzaken

Luisterfragment (interviewer en directeur MKB)

Interviewer: Het pinsysteem bestaat al jaren in Nederland. Bevalt dat systeem nog?

Directeur MKB: Meer dan tachtig procent van de winkeliers biedt inmiddels de mogelijkheid om te pinnen. Voor klanten is dat heel handig, want dan hoeven ze niet zoveel contant geld op zak te hebben. Ook voor de winkelier heeft het voordelen: die heeft dan minder contant geld in kas en ze lopen minder risico bij een overval. En de banken kunnen de geldstroom in principe gewoon via de computer afhandelen, dus ook zij hebben er minder werk aan. Voor alle partijen biedt het dus voordelen. Maar helaas blijkt het pinsysteem wel erg vaak uit te vallen, het laatste kwartaal lag het er alweer vier keer uit. De banken moeten nu snel gaan investeren in een back-up-systeem zodat de storingen kunnen worden opgevangen. De winkelier betaalt immers iedere maand een flink bedrag om gebruik te mogen maken van het pinsysteem. Bij elke storing ontstaan er lange wachtrijen bij het afrekenen en klanten lopen zelfs weg. Een nieuwe reclamecampagne voor het nationale pinnen helpt daar natuurlijk niet tegen.

Wat moet er volgens de directeur van MKB gebeuren met het pinsysteem en waarom?

- A. Banken moeten de storingen beter opvangen, want winkeliers lijden er schade door. *
- B. Bij meer winkeliers moet pinnen mogelijk worden, want dan wordt er meer verkocht.
- C. Het grote publiek moet nog veel meer overtuigd raken van de voordelen van het pinnen.
- D. Klanten moeten nog vaker met pin betalen, want dat vergroot de veiligheid van winkeliers.

Voorbeeldopgave 3

Hoofdattribuut: Sociaal-strategische vaardigheden

Deelattribuut 2.5 evaluatief luisteren – spraak evalueren gegeven een doelstelling

Luisterfragment (leider van een knutselclub voor tieners)

Man: Jongens en meisjes, fijn dat jullie er allemaal weer zijn. Vandaag gaan we solderen. Je kunt bijvoorbeeld een sieraad maken – leuk want binnenkort is het weer moederdag.

Je ziet op de werktafels allerlei materialen liggen die je daarvoor kunt gebruiken, maar voordat jullie aan de slag gaan, moet ik wel even uitleggen waarop je goed moet letten als je gaat solderen. Je kunt daarbij namelijk giftige dampen binnenkrijgen en dat is echt heel erg ongezond. Vorig jaar hebben we een serieuze vergiftiging gehad hier.

Meisjesstem: Oh, waar moeten we dan vooral op letten met die damp?

Man: Nou, zoals de meesten van jullie wel weten, kan je onze soldeerbouten direct op het stopcontact aansluiten, er zit geen temperatuurregeling aan. Zorg ervoor dat je het werk dat je wilt solderen op de een of andere manier vastzet: het mag niet bewegen bij het solderen, anders gaat de verbinding weer los. Zorg er ook voor dat de delen die je wilt solderen goed op temperatuur zijn, ook dat verbetert de kwaliteit van de las en van de verbinding. Zorg er dus voor dat de soldeerbout in contact is met alle componenten voordat je de soldeer toevoegt. En bij het solderen zelf houd je de soldeerbout vast net zoals je je pen vasthoudt bij het schrijven. Hou de soldeerpunt een paar tellen op de goeie plek, houd de soldeer ertegenaan en het spul smelt soepel over het materiaal heen. Haal eerst de soldeer weg en daarna pas de soldeerbout, anders krijg je te grote klodders en dat is niet mooi. Pas op dat de verbinding niet losraakt als het spul nog heet is, dus laat de gemaakte verbinding even afkoelen en klaar ben je. Nou, succes, ik loop wel een beetje rond.

De uitleg over hoe je moet solderen is

- A. goed, want er wordt verteld welk risico je loopt als je gaat solderen.
- B. goed, want er wordt stap voor stap uitgelegd wat je moet doen.
- C. niet goed, want er wordt niet ingegaan op de gezondheidsaspecten. *
- D. niet goed, want nieuwe leden van de club krijgen geen extra uitleg.

Voorbeeldopgave 4

Hoofdattribuut: Sociaal-strategische vaardigheden
Deelattribuut 2.20 samenvattend luisteren

Luisterfragment (interviewer en directeur MKB)

Interviewer: Ik heb begrepen dat er in Amerika een systeem is ontwikkeld waarmee je kunt betalen via een vingerafdruk. Hoe zit dat?

Directeur: Klopt, er wordt inmiddels alweer een nieuw systeem aangeboden waarbij de klant met een simpele druk op de knop zou kunnen betalen. Op die manier wordt de vingerafdruk geregistreerd en die vingerafdruk is dan weer aan een betaalrekening gekoppeld. Het systeem is vooralsnog erg duur en bovendien zijn er nauwelijks ervaringen mee opgedaan. Tot slot kan er op grote schaal mee gefraudeerd worden: je kunt de computer waar de koppeling van vingerafdruk en betaalrekening in zit niet zomaar kraken, maar als dat wel zou lukken, dan ontstaat er natuurlijk een groot probleem. Kortom, ik eehh ...

Hoe kan de laatste zin van de directeur het beste worden afgemaakt?

- A. ... ik denk dat winkeliers het systeem op dit moment te duur vinden.
- B. ... ik heb op dit moment nog erg weinig vertrouwen in het systeem. *
- C. ... ik laat binnenkort aan onze leden weten dat ze kunnen kiezen.
- D. ... ik vind dat dit Amerikaanse systeem niet geschikt is voor Europa.

Voorbeeldopgave 5

Hoofdattribuut: Conceptuele vaardigheden

Deelattribuut 2.7 Spreekbedoeling vaststellen

Luisterfragment (instructie aan vakantiewerkers – vriendelijke vrouwenstem)

Jongens en meisjes, van harte welkom, fijn dat jullie ons bedrijf hebben gekozen om vakantiewerk te komen doen. Zoals ook in de advertentie stond: jullie gaan helpen met bruinbladrapen. Dat werk is precies wat het woord ook zegt: we gaan bruine blaadjes bij de planten weghalen. Een plant in een winkel met bruin blad eraan, dat staat gewoon niet, de klanten kiezen zulke planten niet en misschien denken ze wel dat de planten ziek zijn. Dat is helemaal niet het geval, elke plant krijgt wel eens bruin blad. Dat is heel gewoon. En wij ruimen dat dus op. Je gaat straks op de knieën tussen de rijen planten door en trekt gewoon alle bruine blaadjes van de plant. Ook blad dat los op de aarde ligt, kun je meenemen en in de emmer doen. Zeker als je je voor elke dag hebt opgegeven kun je in het begin wel wat spierpijn krijgen, maar ik doe dit werk alweer twee jaar elke dag van acht tot vier en ik loop nog als een kievit... Neem om het half uur even wat rust en ga dan vooral even rechtop staan.

Welke zaken stelt Irma aan de orde nadat ze de jongeren welkom heeft geheten?

- A. De dagen waarop de vakantiewerkers aanwezig moeten zijn en waarom het werk van belang is.
- B. De manier waarop het werk moet worden uitgevoerd en het vereiste werktempo.
- C. Het vereiste werktempo en de dagen waarop de vakantiewerkers aanwezig moeten zijn.
- D. Waarom het werk van belang is en de manier waarop het werk moet worden uitgevoerd. *

Voorbeeldopgave 6

Hoofdattribuut: Conceptuele vaardigheden

Deelattribuut 2.9 Hoofdgedachte en kernuitspraken identificeren

Luisterfragment (instructie door een vrouwelijk grimeuse aan een stagiaire)

Marinel, van harte welkom, mijn naam is Jeanne en ik doe hier de grime. Ik begrijp dat je je hier komt oriënteren op het vak van grimeur. Nou ik ga je meteen vertellen wat het belangrijkste is op mijn vakgebied, want ik moet zo direct weer verder, ik heb het heel erg druk. Sommigen vinden het heerlijk om met felle kleuren te werken of ze zien het als gezellig make-uppen – vooral de meisjes. Waar het om gaat is dat je in staat bent om de schmink op de juiste manier op de speler neer te zetten, dat je die het karakter geeft dat hij moet spelen. Je moet dus iemand een gemeen uiterlijk kunnen geven, maar dezelfde persoon moet er misschien een week later wel juist heel vriendelijk uitzien. Misschien ga jij daarmee over een paar weken al zelfstandig aan het werk. En de manier waarop je met de mensen omgaat. Dat is iets wat je in je toekomstige baan – maar misschien word je helemaal geen grimeur want daar zijn er ook weer niet zoveel van nodig in Nederland – dus dat is iets wat je altijd wel nodig zult hebben, wat je ook gaat worden.

Welke twee uitspraken geven het belangrijkste weer van wat Jeanne vertelt over haar beroep?

1. Als grimeur krijg je in Nederland echt geen werk.
2. Je moet ervaring hebben met make-up aanbrengen.
3. Je moet goed met allerlei mensen kunnen omgaan.*
4. Je moet het leuk vinden om met kleur te werken.
5. Je moet met schmink kunnen laten zien hoe iemand is.*
6. Je moet in staat zijn om zelfstandig te kunnen werken.
7. We hebben graag stagiaires want het is heel erg druk.

Voorbeeldopgave 7

Hoofdattribuut: Tekstuele vaardigheden

Deelattribuut 2.11 Opbouw, sprekersintenties, functie en samenhang van spraakfragmenten

Luisterfragment (leraar Nederlands vertelt in de klas over het Nederlands en het Vlaams)

Zoals jullie wel weten lijken de Nederlandse taal en het Vlaams erg op elkaar: Nederlanders en Vlamingen kunnen dan ook prima met elkaar praten: we gebruiken voor het overgrote deel dezelfde woorden en we hebben dezelfde zinsbouw.

De meest opvallende afwijking zit in de manier waarop we woorden en zinnen uitspreken: Vlamingen spreken wat zangeriger. Soms vinden wij Vlamingen grappig, omdat ze ook woorden gebruiken die wij niet kennen. Dan hebben ze het over en duimspijker: wij noemen zoiets gewoon en punaise. Of ze spreken over een wentelwiek: wij zouden gewoon het woord helicopter gebruiken.

Misschien komt dat wel doordat de Vlamingen zich lange tijd fel verzet hebben tegen de Franse overheersing: hun taal dreigde te worden verdrongen door het Frans dat lange tijd als mooier en deftiger werd beschouwd. En vooral: doordat het Frans de taal van de Belgische overheid was.

De leraar Nederlands vertelt in de klas over het Nederlands en het Vlaams. Welke drie dingen stelt de leraar achtereenvolgens aan de orde?

- A. Overeenkomsten – oorzaken – gevolgen
- B. Overeenkomsten – problemen – oplossingen
- C. Overeenkomsten – verschillen – gevolgen
- D. Overeenkomsten – verschillen – oorzaken *

Voorbeeldopgave 8

Hoofdattribuut: Tekstuele vaardigheden

Deelattribuut 2.12 Signalerende spraakelementen gebruiken

Luisterfragment (informeel bijklessen over hoe de dag is verlopen)

Vrouw: Hèhè, pfff blij dat ik weer thuis ben zeg...

Man: Hallo Gemma. Hoezo, had je een zware dag op het werk, schat?

Vrouw: Nou, het begon vanmorgen al joh. Kom ik op mijn werk, vraagt Sjaak – die nieuwe, weet je wel – of hij even op mijn computer mag, hij heeft zelf nog geen login snap je, en na een minuutje komt 'ie vrolijk melden dat mijn computer een foutmelding geeft. Blijkt het ding helemaal overstuurd, ik kon er de hele dag niet meer op. Terwijl ik juist zoveel wilde doen. Bovendien bleek uitgerekend vandaag de bieb gesloten, die gaan ze grondig verbouwen dus daar kon ik ook niet terecht. Wist ik dat ze daar vandaag mee zouden beginnen? Tot overmaat van ramp had ik mijn werkmap thuis laten liggen, ik had de verkeerde tas mee... Nah, kon dus niks doen vandaag, wist ik dat die Sjaak mijn computer grondig over de kling zou jagen. En tot slot kwam de directeur een kijkje nemen op onze afdeling, net terwijl ik daar uitgebreid zat te niks omdat ik toch niks te doen had. Mooie indruk heb ik gemaakt bij die man. Maar eeh... misschien heb jij dan als verrassing lekker gekookt voor mij...?

Hoeveel dingen zaten er vandaag tegen bij Gemma? Noteer het juiste aantal.

Sleutel: 4

Voorbeeldopgave 9

Hoofdattribuut: Tekstuele vaardigheden

Deelattribuut 2.17 Betekenis afleiden uit de context

Luisterfragment 1 (docent tegen de klas)

Nou, de optredens in de aula vorige week waren wel een groot succes hè. Ik vond vooral die tweede cabaretier erg leuk en het publiek was het daar mee eens, dat was wel duidelijk. Het optreden van die eerste was ook wel goed, maar ik denk dat veel mensen zich wel gestoord hebben aan de grappen die hij erin verwerkt had. Sommige waren echt scabreus, je vertelt zoiets ook niet thuis onder het eten aan je ouders, ze zijn daar toch wat te... Kijk, het ging over zaken waar je toch beter niet over praat. Ze waren echt scabreus, ze waren gewoonweg < piep >

Wat zou het beste op de plaats van de piep staan?

- A. aan iedereen bekend
- B. flauw
- C. geheim
- D. te gewaagd *

Luisterfragment 2 (oudere mannenstem)

Wat leuk dat jullie, klas 3b, nog zoveel belangstelling hebben voor mij als oud-politicus. De mensen die nu in de regering zitten beschouwen me als een politieke mastodont: vorig jaar heb ik me definitief teruggetrokken en het is alweer jaren geleden dat ik in de regering zat. Ik snap ook wel dat mijn ideeën soms een erg ouderwetse indruk maken, maar ze kennen me allemaal nog in politiek Den Haag en het zou toch zomaar kunnen dat de dames en heren die nu de regering vormen nog wel iets kunnen opsteken van mijn jarenlange ervaring in de Tweede Kamer en als minister.

Vraag: Er is een gastspreker in klas 3b. Hij noemt zichzelf een politieke mastodont. Geef aan welke kenmerken horen bij een politieke mastodont.

Een politieke mastodont is iemand die

- A. al jaren en nog steeds veel politieke invloed heeft
- B. nooit erg veel succes heeft gehad in de politiek
- C. onlangs gedwongen is weggegaan uit de politiek
- D. vroeger politiek belangrijk was maar nu niet meer *

Voorbeeldopgave 10

Hoofdattribuut: Tekstuele vaardigheden

Deelattribuut 2.18 Intonatie en afwijkende spreekstijl gebruiken bij interpretatie

Luisterfragment (vrouwelijke docent die de laatste drie zinnen met cynische toonzetting uitspreekt)

Bertram, drie weken geleden hebben we afgesproken dat je het werkstuk later mocht inleveren. En dat was ook niet de eerste keer dat je te laat was. Op de datum die we hadden afgesproken lag er niks. Toen heb ik je gebeld om te vragen hoe het zat en hebben we een nieuwe afspraak gemaakt. En nu heb je dit ingeleverd? Echt héél indrukwekkend. Ik ga me echt afvragen hoe je zoiets knaps op papier hebt weten te krijgen...

Met de laatste zinnen bedoelt de lerares iets anders dan wat ze letterlijk zegt. Waar blijkt dat uit?

- A. Uit de nadruk die de lerares legt op de afspraak die ze eerder had gemaakt.
- B. Uit de opmerking van de lerares dat Bertram altijd te laat is met inleveren.
- C. Uit de toon waarop de lerares zegt dat ze onder de indruk is.*
- D. Uit het feit dat de lerares een andere inleverdatum had afgesproken.

3.3 Verslag van de veldraadpleging over lezen en luisteren

De leerlingmodellen voor lezen en luisteren zijn voorgelegd aan de toetswijzercommissie Nederlands. Naar aanleiding van het leerlingmodel voor lezen heeft de commissie aan Cito gevraagd om een eerste voorstel te doen voor indikking van de verschillende aspecten van schrijfvaardigheid. In het najaar zal de commissie zich nader over de modellen buigen.

Van 14 tot en met 21 juni heeft een veldraadpleging onder docenten Nederlands plaatsgevonden via een internetvragenlijst. De vragenlijst is ingevuld door 155 respondenten. Alle respondenten gaven aan les te geven in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. In Tabel 3-12 staat de verdeling van docenten over de verschillende schooltypen. Uit deze gegevens blijkt dat docenten van vmbo-k en met name vmbo-b zijn ondervertegenwoordigd, terwijl de vwo-docenten oververtegenwoordigd zijn.

Tabel 3-12 Aantal respondenten per schooltype

schooltype	absoluut	procentueel
vmbo-b	7	4,5
vmbo-k	13	8,4
vmbo-gt	24	15,5
havo	50	32,3
vwo	61	39,4
totaal	155	100

Daarnaast is gevraagd in welke klas men voornamelijk lesgeeft. Antwoorden op deze vraag zijn samengevat in Tabel 3-13.

Tabel 3-13 Aantal respondenten per leerjaar

leerjaar	absoluut	procentueel
1	36	23,2
2	30	19,4
3	89	57,4
totaal	155	100

In de enquête werden de leerlingmodellen voor lees- en luistervaardigheid gepresenteerd. Daarbij stonden de volgende vijf vragen centraal:

Vraag 1

Als uitgangspunt hanteren wij *digitale afname* en *automatische beoordeling* van de resultaten. Dit om de correctielast te beperken en adaptief toetsen mogelijk te maken. Wat vindt u van deze keuze?

Vraag 2

In de bijlage ziet u de hoofd- en deelvaardigheden die de basis vormen voor een diagnostische toets leesvaardigheid (concept). Wat is uw mening over de *volledigheid* van het leerlingmodel leesvaardigheid?

Vraag 3

Wat is uw mening over de *bruikbaarheid* van het model voor leesvaardigheid?

Vraag 4

In de bijlage ziet u de hoofd- en deelvaardigheden die de basis vormen voor een diagnostische toets luistervaardigheid (concept). Wat is uw mening over de *volledigheid* van het leerlingmodel luistervaardigheid?

Vraag 5

Wat is uw mening over de *bruikbaarheid* van het model voor luistervaardigheid?

Op elk van deze vijf vragen kon men antwoord geven op een vijfpuntsschaal (1 = heel goed, 5 = heel slecht). Daarnaast was er per vraag de mogelijkheid om een toelichting te geven.

Hieronder staat een samenvatting van de responses op deze vragen. Daarbij staan per vraag ook een aantal vaker gegeven toelichtingen (alle toelichting staat geclusterd in bijlage 7.1).

Een meerderheid van 77% is het eens of helemaal eens met de keuze voor *digitale afname* en *automatische beoordeling* van de resultaten. Ook beoordeelt een meerderheid van 80% de *volledigheid* van het leerlingmodel leesvaardigheid als goed tot heel goed en wordt de *bruikbaarheid* van het model voor leesvaardigheid door 77% van de respondenten als bruikbaar tot zeer bruikbaar beoordeeld.

Voor luistervaardigheid zijn de oordelen iets minder positief: daar beoordeelt 67% de *volledigheid* van het leerlingmodel luistervaardigheid als goed tot heel goed en wordt de *bruikbaarheid* van het model voor luistervaardigheid door 57% als bruikbaar tot zeer bruikbaar beoordeeld. Wellicht is deze terughoudendheid direct gerelateerd aan de relatieve onbekendheid van docenten met het onderdeel luistervaardigheid binnen het vakgebied Nederlands – zoals die ook bleek uit de opmerkingen die men maakte bij de verschillende vragen.

De algemene conclusie mag desondanks luiden dat de respondenten zich over het algemeen goed kunnen vinden in de leerlingmodellen voor lezen en luisteren en dat ook de voorgestelde aanpak aanspreekt.

De resultaten worden in het navolgende in meer detail weergegeven.

Vraag 1

Als uitgangspunt hanteren wij digitale afname en automatische beoordeling van de resultaten. Dit om de correctielast voor de docent te beperken en adaptief toetsen mogelijk te maken. Wat vindt u van deze keuze?

Helemaal mee eens	73	47 %
Mee eens	47	30 %
Neutraal	23	15 %
Mee oneens	5	3 %
Helemaal mee oneens	7	5 %

Gerubriceerde toelichtingen bij deze vraag:

Men is positief over de inzet van de computer bij toetsen, maar sommigen hebben daar ook twijfels bij, bijvoorbeeld:

- Adaptief toetsen vind ik een goed uitgangspunt.
- Meest objectief, doet werkdruk van nakijken iets afnemen, sluit beter aan op de individuele leerling.
- Dat vind ik prima! Ik geef wel les op een school op Curaçao: dat betekent dat het ook voor onze leerlingen mogelijk moet zijn deze toets digitaal te kunnen maken.
- Lezen via een beeldscherm is lastig. Luistervaardigheid lijkt me prima
- Het is goed om een aantal toetsen door de docent te laten beoordelen, om te bezien of de uitkomsten gelijk zijn.
- Het is inderdaad prettig als de correctie uit handen genomen wordt, maar tegelijkertijd zie ik grote problemen ontstaan met de enorme aantallen pc's en laptops die beschikbaar moeten zijn.
- Vooral het lagere niveau (basis en kader) raakt het overzicht snel kwijt. Vooral als er in de digitale toets gescroll moet worden bij teksten. Ook is er niet voldoende overzicht als het kader waarin geantwoord moet worden niet groot genoeg is om het eigen antwoord volledig te kunnen overzien.
- Moeilijk te organiseren: voor elke leerling een computer, bovendien: soms loopt de zaak vast.
- Geen extra werkdruk.
- Correctielastbeperking spreekt me aan, maar als dat betekent dat er voornamelijk meerkeuzevragen worden gesteld, dan vind ik dat een bezwaar.
- Niet alles kun je digitaal toetsen. Kennis van de leerling is van belang bij beoordeling. Ook mondelinge taal moet aandacht krijgen.

Sommigen betwijfelen of de gekozen vorm van toetsing recht doet aan de complexiteit van Taalvaardigheid, bijvoorbeeld:

- Deze keuze leidt tot het opknippen van taalvaardigheid in invalide brokjes.
- Echte taalvaardigheid ga je zo nooit meten.
- Talen laten zich nauwelijks via multiple choice toetsen. Open vragen zijn beter. Enkele onderdelen, zoals spelling en grammatica, kunnen wel.
- De concentratie is vaag achter een computer. Het is goed voor leerlingen in alle rust te schrijven.

Kennis komt via het lichaam binnen. Nakijken digitaal is wel een ontlasting, maar ik ben bang dat er dan alleen multiplechoicevragen komen en die hebben niks met taalverwerving te maken.

Ook wordt de vrees voor een negatief backwash-effect uitgedrukt, bijvoorbeeld:

- Het trainen voor dergelijke toetsen beperkt de vrijheid van het onderwijs die al enorm beperkt is. Willen wij onze leerlingen opleiden tot mensen die zich goed kunnen uitdrukken in taal of getraind zijn in het geven van gewenste antwoorden? Het examen Nederlands is al een aanfluiting als meetinstrument van wat leerlingen kunnen, ik verwacht weinig beters van deze toetsen.
- Opleidingsdoel verwordt dan wel tot toetsopleiding, het toetsdoel raakt uit het oog: vaardigheden zijn lastig in een toets te meten en de lessen verworden tot oefeningen om de opbrengsten van de toets te maximaliseren.

Vraag 2

In de bijlage hieronder ziet u de hoofd- en deelvaardigheden die de basis vormen voor een diagnostische toets leesvaardigheid (concept).

Wat is uw mening over de **volledigheid** van het leerlingmodel leesvaardigheid?

Heel goed	24	15 %
Goed	101	65 %
Neutraal	26	17 %
Slecht	3	2 %
Heel slecht	1	1 %

Gerubriceerde toelichtingen bij deze vraag:

Een aantal respondenten meldt dat belangrijke onderdelen niet in het model zijn opgenomen. Met name argumenteren is in dit verband meer dan eens genoemd:

- Voor vwo 3 mist het onderwerp argumenteren.
- 'Vocabulaire' (bijvoorbeeld van incurante signaalwoorden) zou er eventueel bij kunnen.
- Onderdelen 1.2, 3.3, 4.1 en 4.2 zullen de leerlingen die ik heb niet behalen.
- Ik mis argumentatieve vaardigheden.
- Een groot probleem bij de leerlingen, bij alle vakken, is hun beperkte woordenschat en dat wordt niet getoetst.
- Ik mis beoordeling van betrouwbaarheid: geloof je deze schrijver? Waarom (niet)? Verder een redelijk standaard lijstje.
- Ik zou ook nog iets willen toevoegen over feiten en meningen, bijvoorbeeld de leerling kan feiten van meningen onderscheiden.
- Uitbreiding van wat er traditioneel aan tekstanalyse werd/wordt geoefend en getoetst.
- Nog toevoegen: 1.3 Beschouwende teksten
- Graag ook nog kritisch lezen als vaardigheid opnemen: dan moet de leerling het onderwerp inhoudelijk beoordelen: ontbreken relevante deelonderwerpen? Welke informatie wordt je als lezer niet aangeboden? Is de ontbrekende informatie relevant voor een meningsvorming over het onderwerp?
- Het tekstdoel 'overhalen/activeren' ontbreekt.
- Tempo inbouwen?

Anderen geven aan dat toetsing van bepaalde opgenomen subattributen lastig kan worden, bijvoorbeeld:

- Ik denk dat het voor klas 2 vmbo erg moeilijk is om een afwijkende schrijfstijl te herkennen. Ook grondige kennis van signaalwoorden wordt pas in de bovenbouw aangeleerd.
- Als het maar geen lange toets wordt, want de leerlingen zijn het snel zat.
- Ik zet kanttekeningen bij oriënteren en zoekend lezen als vaardigheid. Volgens mij is dat op die leeftijd allang geautomatiseerd
- Voor vmbo-b-leerlingen misschien iets te veel gevraagd om de deelvaardigheden van grammaticale complexe zinnen te begrijpen. Dit geldt ook voor het begrijpen van moeilijke woorden door de context. Dit blijft voor hen erg lastig.
- Complexe zinnen begrijpen is voor havo 3 lastig.
- In het bijzonder de complexe, cognitief abstractere taalvaardigheden zijn voor de vmbo-leerlingen een enorme taal-hindernis en waarschijnlijk een taal-brug te ver! Voorbeelden: ironische tekstpassages herkennen, evalueren van teksten, grammaticaal complexe zinnen begrijpen...
- Ironie herkennen is nog wel een lastig item.
- Maar is het onderkennen van de functies van alinea's niet erg hoog gegrepen?

Tot slot herkent niet iedereen de relatie tussen het gepresenteerde leerlingmodel en de SLO-tussendoelen of de referentieniveaus:

- Sterk afwijkend van SLO-model!
- Domeinen Referentiekader Taal moeten afgedekt zijn.

Vraag 3

Wat is uw mening over de **bruikbaarheid** van dit model voor leesvaardigheid?

Zeer bruikbaar	26	17 %
Bruikbaar	86	55 %
Neutraal	29	19 %
Niet bruikbaar	12	8 %
Helemaal niet bruikbaar	2	1 %

Gerubriceerde toelichtingen bij deze vraag:

Men uit twijfels over de validiteit van de toetsen die erop gebaseerd worden

- Veel te moeilijk voor kaderleerlingen: ironie, de functie van alinea's, grammaticaal complexe zinnen... Lijkt me meer iets voor havo-leerlingen.
- Grondige kennis van signaalwoorden wordt pas in de bovenbouw aangeleerd.
- In het licht van de huidige discussie over de validiteit van de toetsen leesvaardigheid waar de huidige methodes en het huidige onderwijs op gericht is, heb ik er weinig vertrouwen in dat de nieuwe toetsen, die vooral betrouwbare data moeten opleveren, valide zullen worden. De huidige toetsen leveren wel een score op ten aanzien van de overige leerlingen, maar zeggen weinig over de werkelijke leesvaardigheid van de leerlingen. Meer over de vaardigheid om met het termenapparaat rondom tekstanalyse om te gaan.
- De discussie rond het eindexamen Nederlands van dit jaar geeft aan dat er nog wel wat valt te schaven aan dit model. Vooral het vragen naar de tekstsoort en de functie van een alinea geeft al gauw aanleiding tot meningsverschillen.

Men uit twijfels over het beoogde niveau:

- Is afhankelijk van het niveau van de teksten.
- Lijkt me wel hoog gegrepen, zeker voor havo.
- Gaat het om herkenning van de hoofdgedachte bij meerkeuzevragen of om het zelf formuleren ervan? Ik neem aan dat de complexiteit van de tekst in overeenstemming is met het te toetsen referentieniveau.
- Geen onderscheid tussen de niveaus van onderwijs.

Men vindt de vraagstelling te abstract:

- Sorry, maar het is mij nu nog te abstract zonder dat ik de toets voor me zie.
- Doelen zijn abstract, het model wordt pas bruikbaar als de doelen meer ingevuld zijn.
- Ik zie alleen een lijst met doelen, wat is daar bruikbaar aan? Ik zou graag voorbeeldvragen willen zien.
- Het model zegt niets over de moeilijkheidsgraad van de leestekst en sommige formuleringen zijn vaag, bijvoorbeeld 'complex'. Wat wordt hieronder verstaan?
- Dit zal moeten blijken in de praktijk – het hangt helemaal van de uitwerking af.
- Het probleem zit in het feit dat er in het algemeen gewerkt wordt met bewerkte teksten, daarmee meet je of een leerling een kunstmatige vaardigheid beheerst, je zou het een truc kunnen noemen. Onbewerkte teksten bieden veel meer mogelijkheden. Daarnaast kan je opmerken dat teksten die leerlingen veelal tegenkomen, bijvoorbeeld bij het vak geschiedenis of wiskunde (het examen wiskunde A vwo 2013 is daar een goed voorbeeld van) niet uitgaan van een kernzin per alinea.
- Te veel dingen worden er getoetst. Ik heb liever in de methode een groot aanbod aan verschillende vaardigheden die met lezen te maken hebben. Langere teksten, als voorbereiding op de boeken die ze op het hbo en de universiteit moeten gaan lezen, meer woorden uit een samenhang kunnen halen, kranten lezen op papier.
- In het model staan de algemene voorwaarden, daar kun je je geen buil aan vallen. Het gaat denk ik vooral op de wijze waarop je hiermee omgaat.

Men stelt andersoortige eisen:

- Voor mij zou het model bruikbaarder worden indien er meer een niveaubepaling zou worden toegevoegd. De vaardigheden die nu worden genoemd, zijn zeer ruim geformuleerd en zijn voor een groot deel ook de eisen die worden gesteld aan het eind van havo 5 en aan het eind van vwo 6. In welke mate of bijvoorbeeld welke signaalwoorden moeten de leerlingen beheersen. Welke

functiewoorden moeten bekend zijn?

- Graag een overzicht van de minimale en de maximale eisen (de bandbreedte)
- Vmbo-leerlingen zien deze vaardigheden als een trucje. Ze zien niet dat of hoe hen dit helpt de tekst beter te begrijpen.
- Punt 1.2 de tekst evalueren, waarbij een leerling de intenties van de schrijver moet vergelijken met wat er staat, vind ik voor deze leerling nog te hoog gegrepen. Ze kunnen de tekst wel beoordelen op betrouwbaarheid. Punt 3.4, de lay-out, zou alleen gebruikt moeten worden om de tekstsoort en het schrijfdoel te bepalen.

Vraag 4

Hieronder ziet u de hoofd- en deelvaardigheden die we willen toetsen bij luistervaardigheid. Wat is uw mening over de **volledigheid** van dit model?

Heel goed	18	12 %
Goed	85	55 %
Neutraal	43	28 %
Slecht	7	5 %
Heel slecht	2	1 %

Gerubriceerde toelichtingen bij deze vraag:

Twijfels bij het niveau van de toetsen:

- 3.1 en 3.2 worden moeilijk.
- Voor vmbo-b-leerlingen te moeilijk. Bij vmbo-gt-leerlingen worden tekstuele luistervaardigheden pas in leerjaar drie aangeleerd.
- Intonatie interpreteren is voor deze leeftijd, vaak pas dertien of veertien jaar, wel lastig.
- Bij intensief luisteren worden dingen gevraagd die eigenlijk nog te moeilijk zijn: met name figuurlijk taalgebruik.
- Voor vmbo-leerlingen te moeilijke deelvaardigheden.
- De luistertaken moeten afgestemd worden op de luisterbeleving van een twaalf- tot en met vijftienjarige vmbo-leerling!
- Misschien iets te hoog gegrepen voor vmbo.

Opmerkingen over de zinnigheid van het onderdeel respectievelijk de relatieve onbekendheid met luistertoetsen:

- Tot nu toe onontgonnen terrein. Volkomen willekeur op vele scholen. Dus alle richting is goed.
- Er is niet veel ervaring binnen het vwo met het toetsen van luistervaardigheid – model lijkt in ieder geval minder erg opgeknipt.
- Met luistervaardigheid haal je met het vak Ned. geen diploma.
- Ik vind dat we luistervaardigheid helemaal niet moeten toetsen. Ik geloof namelijk dat je maar ten dele de luistervaardigheid toetst. De setting beïnvloedt het concentratievermogen te veel om te kunnen spreken van een betrouwbare toets.
- Wij nemen geen Cito-luistertoetsen af, wij toetsen luistervaardigheid op een andere manier.
- Ik weet het niet. Op dit moment oefenen wij niet expliciet met luistervaardigheid.
- Bij Nederlands doen wij geen luistervaardigheid.
- Luistervaardigheid toets ik nooit.
- Ik heb weinig ervaring met luistertoetsen.
- Wat is het verschil tussen lees- en luistervaardigheid?
- Doelen zijn goed alleen is er geen goed bruikbaar materiaal voor zowel havo als vwo 3, met andere woorden: éérst goed voorbereidend materiaal, daarna toetsing.
- Over het nut van een diagnostische luistertoets twijfel ik.

Inhoudelijke opmerkingen:

- De term orthografische luistervaardigheden vind ik onduidelijk (en mogelijk tegenstrijdig). Ik heb daarbij een andere voorstelling dan de omschrijving in de toets.
- Ik mis luisterstrategieën toepassen en een correcte luisterhouding aannemen. Wanneer luistervaardigheid schriftelijk wordt geëvalueerd, mis ik ook het maken van de goede aantekeningen.
- Zie boven. Als je dit toetst met een gesloten model waarin leerlingen moeten kiezen uit een aantal opties, dwing je leerlingen te denken zoals de opstellers van de test hebben gedaan.
- Als je bij luistervaardigheid ook radio- en tv-programma's betreft, is ook het (geluids)decor relevant.

Vraag 5

Wat is uw mening over de **bruikbaarheid** van dit model voor luistervaardigheid?

Zeer bruikbaar	17	11 %
Bruikbaar	71	46 %
Neutraal	49	32 %
Niet bruikbaar	14	9 %
Helemaal niet bruikbaar	4	3 %

Gerubriceerde toelichtingen bij deze vraag:

Men heeft bedenkingen bij de moeilijkheidsgraad voor de leerlingen:

- Lijkt mij wederom te moeilijk voor de gemiddelde kaderleerling.
- Voor vmbo-b en vmbo-k zijn de luistervaardigheden te complex in leerjaar 2. Voor vmbo-gt de tekstuele luistervaardigheden.
- In de onderbouw wordt er nog niet zoveel aandacht aan luistervaardigheid besteed in de lessen Nederlands (in de methode ook niet namelijk). Meer kijk en luister.
- De vraag is of leerlingen in de onderbouw in staat zijn evaluatief en samenvattend luisteren te onderscheiden.
- Onbruikbaar voor vmbo-leerlingen, het luisterabstractieniveau en bijhorende luistervaardigheidstaken zijn te hoog gegrepen voor de doelgroep!
- Wij hebben deze vaardigheden niet behandeld.

Men heeft inhoudelijke opmerkingen

- Laten we in godsnaam niet (weer) luistervaardigheid in monologen gaan testen! Kies voor het beoordelen en functioneren in dialogen! Gesprekken dus.
- Zal zelfde validiteitsprobleem hebben als leesvaardigheid. Betrouwbaar toetsen gaat ten koste van validiteit.
- Vmbo-leerlingen zien deze vaardigheden als een trucje. Ze zien niet dat of hoe hen dit helpt het fragment beter te begrijpen.
- Ik begrijp 1.3 niet, spraak evalueren? Gaat dit om het analyseren van de gesproken tekst? Toon, zinslengte, woordkeus?
- Maar maak kijken functioneel en niet een overbodige toevoeging! Het 4 vmbo-gt-schoolonderzoek kijk- en luistervaardigheid is een voorbeeld van hoe het niet moet. Kijken voegt daar in het algemeen niets toe aan de informatie.

Respondent heeft te weinig bekendheid met (subattributen van) luisteren om de vraagstelling goed te kunnen beoordelen

- Ik kan me niet bij alle onderdelen vragen voorstellen
- De vraag die opkomt is, hoe beoordeel je dit onderdeel? Ik zou de toetsvragen dan eerst willen zien.
- Ik weet het niet.
- Ik zie alleen een lijst met doelen, wat is daar bruikbaar aan? Ik zou graag voorbeeldvragen willen zien.
- Sorry, maar het is mij nu nog te abstract zonder dat ik de toets voor me zie.

Men vindt toetsing luistervaardigheid niet van belang:

- Ik heb niet zo veel behoefte aan reflectie op het punt van luistervaardigheid.
- Lijstje is wel oké, ook voor leerlingen om te laten zien wat de verschillende kanten van luistervaardigheid zijn.
- Geen luistervaardigheid bij Nederlands.
- Ik vraag me af wat het belang is van tussentijds toetsen van luistervaardigheid als er geen eindtoets is. Bij de diagnostische taaltoets die we nu afnemen zit dit ook en het levert ons niets op. Alle leerlingen scoren zeer hoog en daardoor wordt de eindscore ook hoog. Het geeft een vertekend beeld van andere scores.

Ook is gevraagd welke informatie een diagnostische toets zou moeten geven om remediërend optreden mogelijk te maken. De antwoorden voor lees- en voor luistervaardigheid verschilden nauwelijks en zijn samen te vatten in de vorm van drie vragen:

1. Hoe scoren leerlingen ten opzichte van andere leerlinggroepen? (binnen en buiten hetzelfde schooltype)?
2. Op welke deelvaardigheden vallen leerlingen uit? (een foutenanalyse)
3. Welke hulpmiddelen zijn beschikbaar om lesstof op niveau aan te kunnen bieden?

Tot slot is de mogelijkheid geboden overige opmerkingen te noteren. Een beredeneerde selectie van de gemaakte opmerkingen staat hieronder weergegeven (een volledige weergave van alle opmerkingen is te vinden in bijlage 7.1).

Voor- en tegenstanders grijpen de kans aan om hun opinie in algemene zin nog eens te uiten.

- Niet doen. Toetsen als de DTT maken onderwijs niet beter – erger nog, de inzet op toetsing is de grootste bedreiging van de kwaliteit van het taalonderwijs. Lastig natuurlijk als je je geld met toetsen maken verdient – maar ik weet dat er ook Cito-medewerkers zijn die wel hart hebben voor goed taalonderwijs.
- Goed initiatief.
- Ik kijk met zeer veel interesse naar de diagnostische toetsen uit!
- Wees asjeblijft voorzichtig met deelvaardigheden en richt jullie toetsen dermate avontuurlijk in dat er nimmer een circus van 'teaching to the test' ontstaat!
- De toets is bruikbaar en uitgebreid genoeg.
- Ja, zie ervan af. Ik breng het fiasco van de BAVO-toetsen nog even in herinnering. Toetsen die zo slecht waren dat twee verschillende beoordelaars dezelfde leerling tot wel een punt verschillend beoordeelden. Daar kwam nog bij dat de normering voor die toetsen niet bindend was. Verspild geld en verspilde moeite. Datzelfde gaat nu weer gebeuren. Zeker als het hele circus digitaal dient te verlopen. De rekentoetsen brengen de schoolorganisatie al danig in moeilijkheden. Nog zo'n toets verergert dat alleen nog maar. Laten we gewoon gaan lesgeven.
- Uit de leerlingvolgtoetsen van het Cito blijkt dat de meeste havo/vwo-leerlingen bij ons op school het niveau 2F wel bezitten. Ik vrees voor een toetscircus dat weinig concreets voor docenten en scholen gaat opleveren. Dit lijkt mij te veel op de basisvormingstoetsen die ik ooit de school binnen heb zien komen!!
- Geef me antwoord op de volgende vraag: het referentiekader onderscheidt meer vaardigheden dan lees- en luistervaardigheid, waarom dan het accent op deze vaardigheden? En als we het hebben over diagnostiseren: wat doet luistervaardigheid er dan toe? Alsof er luistervaardigheidsonderwijs bestaat!

Anderen benadrukken aspecten die met het niveau samenhangen:

- Zoals eerder aangegeven: de leerlingen lezen te weinig, hebben te weinig woordenschat en algemene ontwikkeling om bijvoorbeeld teksten uit lesmethoden of kranten goed te begrijpen. Het heeft weinig zin leesvaardigheid te testen als de leerling de tekst al überhaupt niet begrijpt.
- Graag afstappen van deze deelvaardigheden voor het vmbo!
- Hopelijk wel een moeilijkheidsgraadverschil tussen havo 3-toets en vmbo 2-toets!!
- Leg de lat voor vmbo-leerlingen Basisberoepsgerichte leerwegen en Kaderberoepsgerichte leerwegen niet te hoog! Deze leerlingen moeten zo veel mogelijk positieve leerervaringen opdoen en geen 'je kunt het (nog steeds) niet-leerervaringen'!

Het belang van verschillende vaardigheden (en de samenhang ertussen) wordt benadrukt:

- Test (met name) luistervaardigheid in combinatie met spreken/gesprekken.
- Lezen van papier. Zet ook in op spelling, grammatica en woordenschat.
- Wordt schrijfvaardigheid niet getoetst? Dat vind ik een heel belangrijk onderdeel.
- Ik vraag me af wat het belang is van tussentijds toetsen van luistervaardigheid als er geen eindtoets is. Bij de diagnostische taaltoets die we nu afnemen zit dit ook en het levert ons niets op alle leerlingen scoren zeer hoog en daardoor wordt de eindscore ook hoog. Het geeft een vertekend beeld van andere scores. Toets lezen en spellen, laat de rest aan de school zelf over.

Ik vind dat er een landelijke toets moet komen voor de belangrijkste onderdelen van het vak Nederlands aan het einde van de onderbouw havo en vwo (lezen, woordenschat, spelling en grammatica), want het niveau gaat hard achteruit, onder andere door 'gediplomeerde' docenten Nederlands (met steeds vaker havo-, ja zelfs vmbo-verleden die zelf nooit lezen), de algemene ontleding (een zeer groot drama) en de invloed van de digitalisering op het brein van onze jeugd (een misschien nog groter drama).

Er worden praktisch tips gegeven:

- Beide toetsen zouden elk een maximale tijdsduur van veertig minuten moeten hebben, zodat deze in totaal in twee lesuren af te nemen is (en dat ook dyslectische leerlingen het werk afkrijgen).
- In het examen is er weinig oog voor het leesdoel van de leerlingen. De leerlingen krijgen een tekst en ze moeten daar toetsvragen over beantwoorden. Er is geen intrinsieke motivatie voor het lezen van de tekst, laat staan voor het verwerken van de inhoud van de tekst. Hiermee schiet het examen haar doel voorbij. Beter zou het zijn wanneer de tekst wordt aangeboden in een context waarbinnen de leerling echt wordt geprikkeld tot verwerking van de teksten en de toepassing van de inhoud. Dan kan de toetsing ook het huidige quiz-niveau van het examen overstijgen en worden de capaciteiten van de leerlingen ook echt gemeten.
- Houdt u ook rekening met de budgettaire toestand van veel scholen in Nederland? Ik maak deze opmerking omdat ik verwacht dat er voor de toetsen betaald moet worden.
- Nog een opmerking: Het is niet handig om in de drukste tijd van het jaar deze enquête aan te bieden met zo'n strakke deadline.
- Tekst(en) en vragen apart van elkaar aanbieden, geen geblader.
- Een diagnostische toets in de derde klas, dan hoop ik dat er nog tijd is om in dat leerjaar ook nog tijd is om herstelwerkzaamheden uit te voeren. Het programma in de bovenbouw is al overvol. Het Cito gaat werken aan een product dat eigenlijk al door de methode geleverd wordt.

Er is behoefte aan meer informatie, voorlichting en remediërend materiaal:

- Ik zou willen weten hoe de criteria worden opgesteld, oftewel, waar moet de leerling specifiek aan voldoen? Ik heb het dan niet over de kerndoelen, maar meer over de normering. Hoe komt die tot stand?
- Inzicht is één maar aanpak is twee. En in die aanpak zit hem de kneep. Meer know how nodig, meer gedifferentieerd materiaal zou welkom zijn.
- Zorg dat er voorbereidend materiaal is onafhankelijk van uitgeverijen met beperkte kosten – er is nergens meer geld voor!

3.4 Literatuurlijst

Aitken, K.G. (1978). *Measuring Listening Comprehension in English as a Second Language*. TEAL Occasional Papers Volume 2, Vancouver (British Columbia Association of Teachers of English as an Additional Language).

Alderson, J.C. (2005). *Diagnosing Foreign Language Proficiency*. London, New York (Continuum).

Buck, G. (2001). *Assessing Listening*. Cambridge (Cambridge University Press).

Buck, G. & Tatsuoka, K. (1998). Application of the rule-space procedure to language testing: examining attributes of a free response listening test. *Language Testing* 15, 119-157.

Cito (2012). *Diagnostische tussentijdse toets. Verslag van de voorstudie*.

Clark, H. & Clark, E. (1977). *Psychology and language: an introduction to psycholinguistics*. New York (Harcourt, Brace, Jonanovich).

Deane, P. (2011). *Writing Assessment and Cognition*. Princeton, New Jersey (ETS).

Deane, P., Odendahl, N., Quinlan, Th., Fowles, M., Welsh, C. & Bivens-Tatum, J. (2008). *Cognitive Models of Writing: Writing Proficiency as a Complex Integrated Skill*. Princeton, New Jersey (ETS).

Meijerink, H. (2008). *Over de drempels met taal en rekenen / Hoofdrapport van de Expertgroep doorlopende leerlijnen taal en rekenen*. Enschede: Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen.

Schreuder, K. (1991a) Auditieve en audiovisuele teksten in luistertoetsen Nederlands. In M. Bax, W. Vuijk (red), *Thema's in de taalbeheersing*. p. 204-212. Dordrecht (ICG)

Schreuder, K. (1991b). Luistertoetsen Nederlands : audio of video? *Levende Talen*, (1991), nr. 465, 468-472.

SLO. (2012, April). *Concept-advies tussendoelen kernvakken onderbouw vo*.

Ur, P. (1984). *Teaching listening comprehension*. Cambridge (Cambridge University Press), Cambridge handbooks for language teachers.

Valette, R.M. (1977). *Modern Language Testing*. New York (Harcourt, Brace, Jonanovich).

Weir, C.J. (1993). *Understanding and developing language tests*. Hempstead (Prentice Hall International).

Wilkinson, A., L. Stratta, P. Dudley (1974). *The quality of listening*. London (McMillan), School Council Research Studies.

4 Toetsontwerp Engels

In dit hoofdstuk wordt het toetsontwerp Engels voor leesvaardigheid en luistervaardigheid besproken. In paragraaf 4.1 wordt de achtergrond van de ontwikkeling van leerlingmodellen besproken. Vervolgens komt in paragraaf 4.2 het toetsontwerp voor leesvaardigheid aan bod, waarna in paragraaf 4.3 toetsontwerp voor luistervaardigheid wordt besproken. De veldraadpleging wordt in paragraaf 4.4 besproken.

4.1 Inleiding

In deze voorstudie ligt de focus op de receptieve vaardigheden, te weten lees- en luistervaardigheid. Het ontwikkelen van leerlingmodellen voor lezen en luisteren is parallel gebeurd, omdat er veel dezelfde processen te zien zijn bij de receptieve vaardigheden. Bij de ontwikkeling is tevens gekeken naar een aansluiting bij het eerdere werk voor schrijfvaardigheid. Dat maakt op termijn het combineren van de diverse leerlingmodellen tot één taalvaardigheidsmodel mogelijk.

Verder lijkt het raadzaam om te onderzoeken in hoeverre toetstaken over vaardigheden heen gecombineerd kunnen worden – dus bijvoorbeeld een schrijftaak naar aanleiding van een lees- of luisteropdracht. Zo wordt de beschikbare toetstijd van maximaal drie uur voor alle vaardigheden zo efficiënt mogelijk benut.

De ontwikkeling van de leerlingmodellen lees- en luistervaardigheid

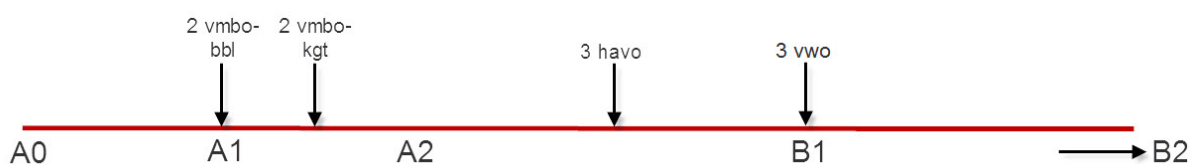
Om te komen tot een leerlingmodel voor receptieve en productieve taalvaardigheid Engels is een aantal bouwstenen gehanteerd. Er is gebruik gemaakt van een cognitief model dat de taakprocessen beschrijft en verklaart die een rol spelen bij lees-, luister-, spreek-, en schrijfvaardigheid. Dit is beschreven in hoofdstuk 2 Algemeen leerlingmodel taalvaardigheid.

Daarnaast is door middel van literatuurstudie nagegaan welke factoren de complexiteit van lees- en luistertaken bepalen en hoe deze factoren doorwerken op de verschillende deelvaardigheden van lezen en luisteren. Bovendien is aansluiting gezocht met het ERK-kader (de basis voor de tussendoelen), waarin niveaus van taalcompetentie worden beschreven in toenemende complexe taaktaaksituaties.

Analyse van de tussendoelen

In de concept-tussendoelen Engels zijn de gebruikssituaties voor lezen, luisteren, spreken en schrijven leidend. In de concept-tussendoelen is gekozen voor een ordening naar het communicatieve doel (waarom leest/luistert men) en het leesgenre (welke soort teksten gaat het om). Cito kiest ervoor de doelen te herordenen naar de benodigde onderliggende kennis, vaardigheden en strategieën. Dit om te kunnen verklaren waarom een leerling goed of zwak presteert. Hierbij zijn alle vaardigheidsdomeinen van het Engels ondergebracht in leerlingmodellen waarin het cognitieve proces van de communicatief-talige activiteit (lezen, luisteren) centraal staat.

Figuur 1 De bijbehorende ERK-niveaus per schooltype



Figuur 1 geeft weer welke ERK-niveaus horen bij de verschillende schooltypes. De tekstkenmerken en 'can do statements' die horen bij deze niveaus zijn bestudeerd en gerangschikt. In aparte bijlagen worden verbanden gelegd tussen de tussendoelen en de onderdelen (hoofd- en deelattributen) van het leerling-model. De genres, kenmerken en communicatieve doelen worden hierbij opgevat als taaksituatie-kenmerken waarin de vaardigheid moet worden getoond.

Er is ook gekeken naar de algemene 'can do statements' van het ERK met de onderliggende documenten. Op die manier wordt een zo volledig mogelijk beeld van de gebruikelijke attributen verkregen. Het eerder

ontwikkelde leerlingmodel voor schrijven uit de voorstudie van 2012 is bekeken en waar mogelijk is ervoor gekozen aan te sluiten bij die attributen en de onderliggende theoretische onderbouwing.

Daarnaast is er overleg geweest met de sectie Nederlands, dit om de taalmodellen in ieder geval in de basis op elkaar te laten aansluiten. Dit alles bood handvatten voor de indeling naar hoofd- en deelattributen voor lezen en luisteren. Deze worden uitgewerkt in de volgende hoofdstukken.

Voor een compleet overzicht van alle tussendoelen zie onderstaande links.

De tussendoelen op vmbo-niveau:

<http://www.slo.nl/downloads/documenten/tussendoelen-engels-vmbo-onderbouw-vo.pdf/>

De tussendoelen op havo/vwo-niveau:

<http://www.slo.nl/downloads/documenten/tussendoelen-engels-havo-vwo-onderbouw-vo.pdf/>

4.2 Toetsontwerp leesvaardigheid Engels

In dit hoofdstuk wordt het toetsontwerp voor leesvaardigheid Engels beschreven. Allereerst wordt het leerlingmodel toegelicht (paragraaf 4.2.2) en worden vervolgens leesstrategieën beschreven (paragraaf 4.2.3). Op basis van het leerlingmodel is een eerste taakmodel voor het toetsen van leesvaardigheid Engels gemaakt. Dit model wordt gepresenteerd in paragraaf 4.2.3 tezamen met enkele voorbeeldopgaven.

4.2.1 Het leerlingmodel kiezen

Het leerlingmodel lezen vormt de basis voor het toetsen van leesvaardigheid. Het leerlingmodel lezen (Tabel 4-1) kent vier hoofdattributen. Deze attributen zijn erop gericht alle aspecten van leesvaardigheid af te dekken en toetsbaar te maken. De concept-tussendoelen zijn niet gerangschikt naar onderliggend attribuut, maar naar leesdoel:

- B1. Correspondentie
- B2. Oriënterend lezen
- B3. Lezen om informatie op te doen
- B4. Instructies lezen

Deze indeling is ondergebracht bij de kenmerken van het toetsdomein, namelijk bij de situatiekenmerken van leestaken. In het leerlingmodel lezen is bovendien de koppeling met het model van Deane gevisualiseerd. De koppeling met de tussendoelen van leesvaardigheid wordt nadrukkelijker uitgewerkt in bijlage 7.2.

4.2.2 Leesstrategieën

In de literatuur over lezen wordt met strategieën of leesdoelen bedoeld werkwijzen om bijvoorbeeld tot:

- een hoofdgedachte te komen (tekst-base; voorspellen, vragen stellen);
- een adequaat situatiemodel (tussen de regels door lezen);
- een conceptueel model te komen (onderscheiden van feiten en meningen).

Verschillende leesonderzoekers (Perfetti, Landi & Oakhill, 2005; Pearson & Liben, 2013) spreken over compenserende strategieën, omdat deze worden ingezet op het moment dat begrip dreigt te haperen. Als startpunt hanteren deze auteurs de zogenaamde 'standaard voor coherentie' (Pearson & Liben, 2013). Hiermee wordt bedoeld dat de ideale lezer of luisteraar voor zichzelf een minimumstandaard stelt voor samenhangend begrip van de gelezen of gesproken tekst. Dit doet hij door een duidelijk leesdoel te volgen, bijvoorbeeld bepaalde informatie uit de tekst te willen halen. Bij het lezen monitort hij of de binnenkomende informatie samenhang vertoont en of hij het begrijpt. Als dit niet zo is, zal bij de goede lezer een alarm afgaan: "ik haal mijn standaard niet meer". Vervolgens zet hij idealiter strategieën in om de informatie beter te begrijpen. Dit kan herlezen zijn, de betekenis van onbekende woorden achterhalen, proberen wat gelezen is te visualiseren in stapjes en nagaan of stappen op elkaar aansluiten. Het vaststellen dat hij de tekst volledig begrijpt, kan alleen als duidelijk wordt of een leesdoel is bereikt. De lezer weet bijvoorbeeld wat met een instructie bedoeld wordt, wanneer hij deze kan navertellen of zelfs met succes kan uitvoeren.

In het algemeen wordt van de leerling verwacht dat hij een bij het leesdoel passende leesstrategie gebruikt. Dit betreft:

- selectief (zoekend) lezen om specifieke details op het spoor te komen;
- oriënterend, globaal lezen om de hoofdgedachte van de tekst te achterhalen;
- intensief lezen om fijnere betekenisnuances uit de tekst te halen.

Daarnaast zijn er specifieke strategieën die meer tekst- of lezergebaseerd kunnen zijn.

Tekstgebaseerde leesstrategieën zijn:

- scannend zoeken naar sleutelwoorden en sleutelbegrippen;
- op de lay-out letten;
- aandacht besteden aan figuren en afbeeldingen;
- Interpreteren van woorden op basis van kenmerken van het woord: woordsoort, woordvorm, context, spelling en interpunctie.

Lezergebaseerde leesstrategieën zijn:

- voorkennis over het onderwerp activeren en het verbinden van de gesproken tekst met eigen voorkennis;
- zelfbevraging;
- afleiden van impliciete informatie uit de context;
- verwachtingen formuleren over volgende onderdelen en het samenvatten van hoofdgedachten.

Tabel 4-1 Leerlingmodel leesvaardigheid Engels

Taalvaardigheids- laag volgens Deane	Hoofdattribuut	Deelattributen
	1. LEESDOELEN	Toepassen van leesstrategieën (te toetsen via deelattributen bij 2 en 3) 1.1 Oriënterend, globaal lezen; scannen, hoofdgedachte afleiden (3.1, 3.2) 1.2 Selectief (zoekend) lezen; relevante details oppikken uit de tekst (3.4) 1.3 Intensief lezen (2.2, 3.3, 3.5)
Sociale vaardigheden		
	2. TEKSTFUNCTIONIES HERKENNEN tekstdoel en -soort herkennen	2.1 Kan het doel van de schrijver herkennen: Informeren Overtuigen Amuseren Instrueren
Conceptuele vaardigheden		
		2.2 Tekstinformatie gebruiken en conclusies trekken Kan naar aanleiding van tekstuele informatie conclusies trekken die uitgaan boven de letterlijke betekenis van de tekst (vergelijken, classificeren, illustreren). Vervolgtaak uitvoeren Kan een niet-talige vervolgtak uitvoeren die begrip van tekstuele informatie vereist (wordt niet getoetst)

Tekstuele vaardigheden	
	3. TEKSTSTRUCTUUR BEGRIJPEN informatie uit teksten halen 3.1 Hoofdgedachte van de tekst afleiden Kan de belangrijkste gedachte uit de tekst herkennen en/of verwoorden 3.2 Hoofd- en bijzaken onderscheiden Kan belangrijke en minder belangrijk informatie binnen de tekst onderscheiden 3.3 Kernzinnen identificeren Kan belangrijke zinnen identificeren (bijv. de zin met de belangrijkste informatie uit een alinea) 3.4 Relevante details oppikken Kan detailinformatie opzoeken in een tekst 3.5 Begrijpen van de tekststructuur Kan de structuur van een tekst doorzien (ordeningen in tijd, oorzaak) 3.6 Verwijzingen tussen zinnen doorzien Kan de betekenis van verwijzwoorden tussen zinnen doorzien 3.7 Betekenis van signaalwoorden doorzien Kan de betekenis van signaalwoorden in zinnen doorzien
Verbale vaardigheden	
	4. WOORDENSCHAT EN WOORDGEBRUIK woorden en zinnen begrijpen 4.1 Zinsbegrip Kan de betekenis van zinnen, in de context van een tekst over een bekend onderwerp weergeven of afleiden 4.2 Woordbegrip Kan de betekenis van (frequente én infrequente) woorden, gebruikt in een zin over een bekend onderwerp, weergeven of afleiden op basis van woordsoort/-vorm en spelling

4.2.3 Taakmodel

Taakmodel

Om de bedoelde leesactiviteiten te realiseren, wordt van de leerling verlangd dat hij in staat is om een aantal leesstrategieën in te zetten, al dan niet ter compensatie van nog beperkte leesvaardigheid. In de huidige opzet van de toets zal de directe meting van strategiegebruik moeilijk zijn, omdat alleen de uitkomst van de leestaak kan worden gevolgd en niet de aanpak.

De toets moet het de leerling mogelijk maken om leesstrategieën in te zetten. Het is allereerst van belang om verschillende soorten teksten aan te bieden. Daarbij wordt gekozen voor zoveel mogelijk authentieke contexten en vormgeving. Denk hierbij aan krantenberichten, webteksten, brieven en instructieteksten. Daarnaast moet het uitvoeren van de strategieën gefaciliteerd worden. Technisch moet het bijvoorbeeld

mogelijk zijn om het zoeken naar sleutelwoorden inzichtelijk te maken met behulp van een tekstmarkeerfunctie.

In de concept-tussendoelen is het beoogde leerlinggedrag gesplitst naar doelen van de leesactiviteit, de taaksituaties waarin dat gebeurt en de omstandigheden waaronder leerlingen per onderwijstype geacht worden te presteren. Hieronder staat welke aspecten van belang zijn voor het taakmodel.

1. Leerlinggedrag

Het belangrijkste kenmerk van een opgave is het leerlinggedrag dat het moet oproepen. De voor lezen essentiële hoofd- en deelattributen (Tabel 4-1) vatten de essentie van de concepttussendoelen samen. Deze worden in een later stadium in meer concreet gedrag uitgewerkt. Daarbij worden dan ook het meest specifieke gedragsniveau van frequent gemaakte fouten (valkuilen) vermeld.

2. Kenmerken van de leestaaksituaties

In Tabel 4-2 zijn de belangrijkste taaksituaties voor een toets voor leesvaardigheid samengevat. Allereerst kunnen tekstdoel en het tekstgenre worden onderscheiden. Zo is informeren, zoals bijvoorbeeld in een webchat, een andere taaksituatie dan instrueren, zoals bijvoorbeeld in een kookrecept.

De concept-tussendoelen zijn geordend in vier onderdelen die de aard van leessituatie vertegenwoordigen:

B1. Correspondentie

B2. Oriënterend lezen

B3. Lezen om informatie op te doen

B4. Instructies lezen.

Om verschillende attributen succesvol te kunnen toetsen, is het van belang om verschillende soorten teksten aan te bieden. Voor elk schoolniveau worden de kenmerken van de taken nader uitgewerkt.

Tabel 4-2 Kenmerken van leestaaksituaties bij leesopgaven Engels

	vmbo-b	vmbo-k/gt	havo	vwo
Onderwerp:				
Tekstdoelen 1. Informeren 2. Overtuigen 3. Amuseren 4. Instrueren				
Tekstgenre (voorbeelden) 1. Krantenberichten 2. Webteksten 3. Brieven 4. Instructieteksten 5. Straattaal (borden/opschriften) 6. Jeugdliteratuur				
Tussendoel subdomein (leesdoel) B1. Correspondentie B2. Oriënterend lezen B3. Lezen om informatie op te doen B4. Instructies lezen				

3. Complexiteitsfactoren bij leestaken

Opgaven moeten een mate van complexiteit bezitten die past bij het aangeduide tussendoel en het bijbehorende onderwijsniveau. De complexiteitsfactoren verschillen per hoofdattribuut en krijgen per onderwijstype een eigen invulling. De uitwerking ervan is gedaan in Tabel 4-3.

Tabel 4-3 Complexiteitskenmerken: welke kenmerken bepalen de moeilijkheidsgraad van de leesopgave?

	vmbo-b	vmbo-k/gt	havo	vwo
1. Tekstlengte en tekstindeling	kort, helder gestructureerd	kort, helder gestructureerd	langer, minder evidente structuur	langer, minder evidente structuur
2. Vertrouwdheid onderwerp 1. Zeer concreet en vertrouwd 2. Vertrouwd en bekend 3. Ook onderwerpen uit het interessegebied	concreet en zeer vertrouwd onderwerp	vertrouwd en bekend onderwerp	vertrouwd en bekend onderwerp	onderwerpen uit het interessegebied
3. Frequentie van voegwoorden 1. Frequente voegwoorden 2. Minder frequente voegwoorden	frequente voegwoorden	frequente voegwoorden	frequente en minder frequente voegwoorden	frequente en minder frequente voegwoorden
4. Expliciet-zijn verwijzingsrelaties in zinnen 1. Expliciet: personen, dingen, voorwerpen 2. Impliciet: gedachten, niet letterlijk genoemde zaken	expliciete verwijzingen	expliciete verwijzingen	soms ook impliciet verwijzingen	soms ook impliciet verwijzingen
5. Frequent-zijn van signaalwoorden 1. Frequente signaalwoorden 2. Minder frequente signaalwoorden	frequente signaalwoorden	frequente signaalwoorden	frequente en minder frequente signaalwoorden	frequente en minder frequente signaalwoorden
6. Abstractiegraad van woorden 1. Zeer concrete woorden 2. Tamelijk concrete woorden 3. Tamelijk abstracte woorden 4. Zeer abstracte woorden	zeer concrete woorden	zeer concrete woorden	tamelijk concrete woorden	tamelijk concrete woorden
7. Frequent-zijn van gebruikte woorden 1. Hoogfrequente woorden 2. (Tamelijk) frequente woorden 3. Tamelijk infrequente woorden 4. Zeer infrequente woorden	hoogfrequente woorden	hoogfrequente woorden	frequente woorden	frequente woorden

4. De condities waaronder leerlingen een leesopgave moeten uitvoeren

Door variatie in prestatiecondities kan een opgave moeilijker of gemakkelijker worden. Daarmee wordt een opgave geschikter of ongeschikter voor verschillende onderwijsniveaus en de stromen en prestatieniveaus daarbinnen.

Afgezien daarvan vraagt een bedoelde criteriumsituatie om daarbij passende prestatiecondities. Denk bijvoorbeeld aan een online woordenlijst (prestatieconditie) die de leerling helpt e-mails voldoende te

begrijpen om met iemand te kunnen corresponderen (criteriumsituatie). Door een opgave meer of minder te structureren, wordt de gevraagde taakzelfstandigheid van de leerling naar believen gevarieerd. De prestatiecondities (waaronder de taakstructurering), de steun bij de uitvoering en de strategische hulpmiddelen zullen nog nader uitgewerkt worden. Belangrijke aspecten zijn bijvoorbeeld de geboden manier van structurering, de steun bij het beantwoorden en de strategische hulpmiddelen zoals een woordenboek en een tekstmarkeerfunctie.

4.2.4 Voorbeeldopgaven

In het leerlingmodel lezen wordt een overzicht gepresenteerd van de te meten hoofd- en deelattributen lezen Tabel 4-1. Voor deze attributen zijn prototypische voorbeeldopgaven ontwikkeld.

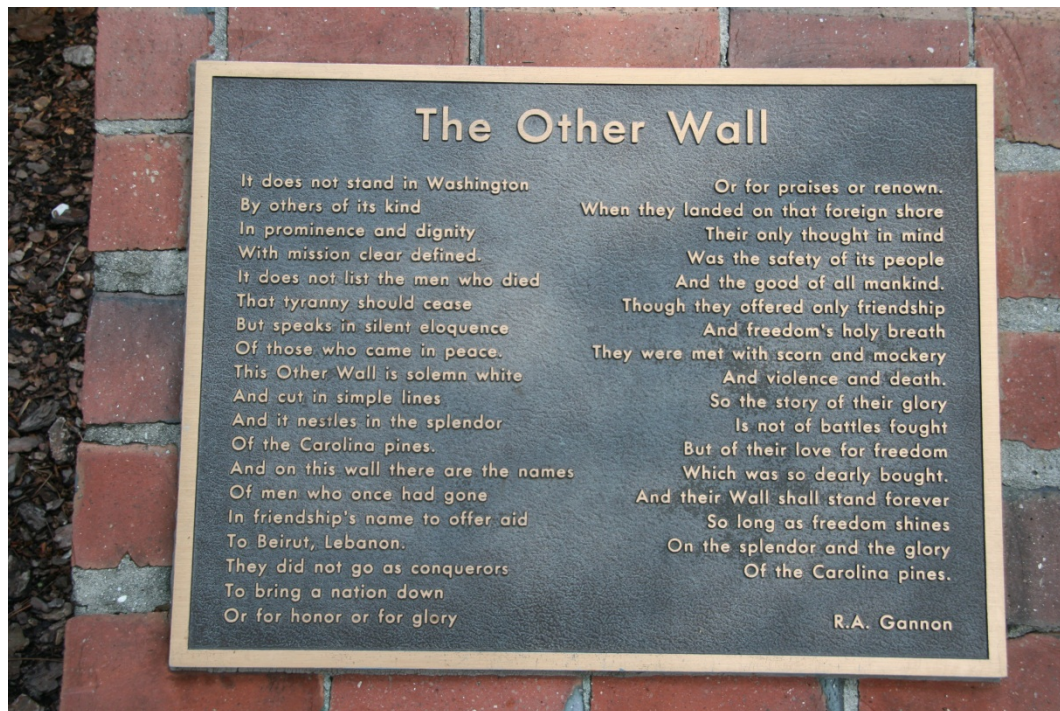
Bij de ontwikkeling van de prototypische opgaven wordt er rekening mee gehouden dat toetsen ontwikkeld dienen te worden voor verschillende niveaus. Bij elke prototypische opgave is het beoogde niveau (vmbo-b, vmbo-k/gt, havo en vwo) aangegeven.

Het is van belang dat bij de ontwikkeling van items en lees-/luisteropdrachten aspecten als taakkenmerken, stimuli, taakstructurering, responsekenmerken en de gevolgen van de taak, zijn uitgewerkt en beschreven. Aandachtspunten bij de uitwerking van het taakmodel zijn uitgewerkt in bijlage 7.2.

Voorbeeldopgave 1

Hoofdattribuut: Leesdoelen

Deelattribuut 1.1 Globaal lezen



Wat is het thema van het gedicht?

- A* Een eerbetoon aan gesneuvelde soldaten.
- B Een beschrijving van mooie natuur.
- C Een verontschuldiging aan mensen die als slaaf moesten werken.

Niveau: h/v

Voorbeeldopgave 2

Hoofdattribuut: Leesdoelen

Deelattribuut 1.1 Globaal lezen

Twitter :) Facebook :(



Twitter is booming as a social media destination for teenagers according to a new study published Tuesday about online behavior. Teens told researchers there were **too many adults on Facebook** and **too much sharing** of teenage angst and inane details like what a friend ate for dinner.

"The key is that there are **fewer adults, fewer parents and just simply less complexity**," said Amanda Lenhart of the Pew Research Center, one of the study's authors. "They still have their Facebook profiles, but they spend less time on them and move to places like Twitter,

Instagram and Tumblr."

In the poll, 94 percent of teens who are social media users have a profile on Facebook – flat from the previous year. Twenty-six percent of teen social media users were on Twitter. That's more than double the figure in 2011 of 12 percent.

"Facebook just really seems to have more drama," said 16-year-old Jaime Esquivel, a junior at C.D. Hylton High School in Woodbridge in an interview.

Esquivel said he still checks his Facebook account daily but isn't using it as regularly as in the past. He sees teens complaining on Twitter, too, so Esquivel has been using the photo-sharing service Instagram more often, posting a couple of pictures each day and communicating with friends. Facebook purchased Instagram last year.

The study also said teens are sharing more personal information about themselves even as they try to protect their online reputations.

More than 90 percent of teen social media users said they have posted a picture of themselves — up from 79 percent in 2006, the poll said. Seven in ten disclose the city or town where they live, up from about 60 percent over the same time period. And 20 percent disclose their cell phone number — up sharply from a mere two percent in 2006.

The poll suggested teens are also taking steps to protect their reputations and mask information they don't want others to see. For example, nearly 60 percent of teen social media users said they have deleted or edited something that they had published. Just over half the teens have deleted comments from others on their profile or account.

Volgens deze tekst stappen jongeren over van Facebook naar Twitter vanwege twee redenen.

Zoek de twee redenen in de tekst en klik de betreffende zinnen of zinsdelen aan.

Sleutel: grijs gemarkeerd

Niveau: k/gt

Voorbeeldopgave 3

Hoofdattribuut: Tekststructuur begrijpen

Deelattribuut 3.5 Begrijpen van tekststructuur

Bij tekst: Twitter :) Facebook :(

Welke tegenstelling over het beschermen van je digitale reputatie komt in de tekst aan de orde? Klik in de betreffende zin aan welke woorden duiden op een tegenstelling.

Sleutel: even as

Niveau: h/v

Voorbeeldopgave 4

Hoofdattribuut: Leesdoelen

Deelattribuut 1.2 Selectief lezen

Cabbie Returns Passengers' Fortune



A taxi driver in Singapore has been praised for remarkable honesty after handing in £500,000 which he found in the back of his cab.

Sia Ka Tian, who is 70 and has been driving taxis around Singapore for more than 30 years, had just dropped off a Thai couple who were on holiday in the city.

He then found a black paper bag on the back seat. Inside was one million Singapore dollars which is just over £500,000.

"When I saw the money, I thought, trouble is here. I was sure there was at least \$200,000 in the bag," Mr Sia said in an interview with the Singapore Straits Times.

He immediately took the bag with thousand-dollar bills to the local lost property office. He and his colleagues counted it and discovered how much was really there.

"The money is unimportant to me. It doesn't belong to me, so how can I use it?" It didn't take long for me to decide what to do with it he said to the newspaper.

The Thai couple are said to have reported their loss to the taxi company. It is unclear why the Thai tourists were carrying so much cash.

Mr Sia was waiting for them when they arrived to claim their money.

According to local media reports, the driver has been rewarded for his honesty and will be given an award by his company.

De titel van deze tekst luidt 'Cabbie returns passengers' fortune'.

Klik in de tekst aan welke reden de 'cabbie' daarvoor heeft.

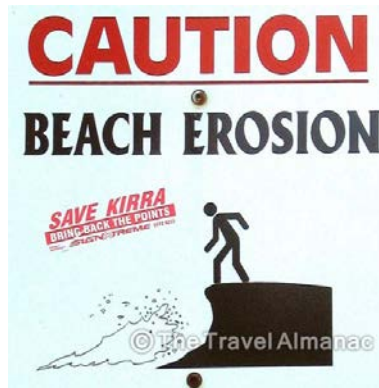
Sleutel: de grijs gemarkeerde tekstdelen zijn juist, één is voldoende.

Niveau: h/v

Voorbeeldopgave 5

Hoofdattribuut: Leesdoelen

Deelattribuut 1.3 Intensief lezen

**Waarvoor wordt hier gewaarschuwd?**

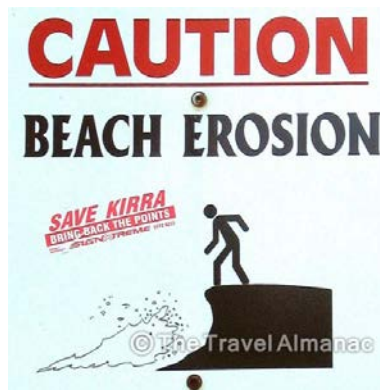
- A diep water
- B gevaarlijke stroming
- C* verontreinigd water

Niveau: gt

Voorbeeldopgave 6

Hoofdattributen: Leesdoelen en Woordenschat en woordgebruik

Deelattributen 1.2 Selectief lezen en 4.2 Woordbegrip



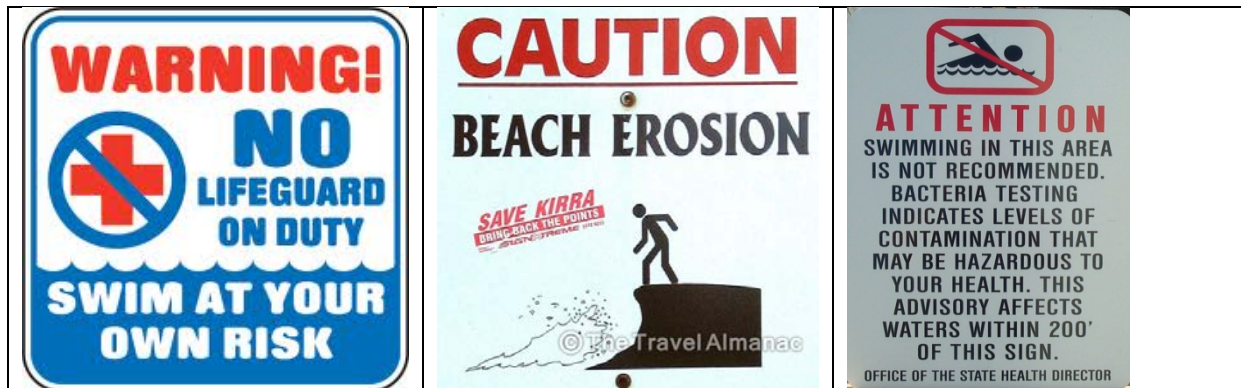
Welk bord waarschuwt voor vervuild zwemwater? Klik het juiste bord aan.

Niveau: h/v

Voorbeeldopgave 7

Hoofdattributen: Leesdoelen en Woordenschat en woordgebruik

Deelattributen 1.2 Selectief lezen en 4.2 Woordbegrip



Welke woorden geven aan dat het hier om waarschuwborden gaat? Klik drie woorden aan op de borden.

Interactie: hotspot

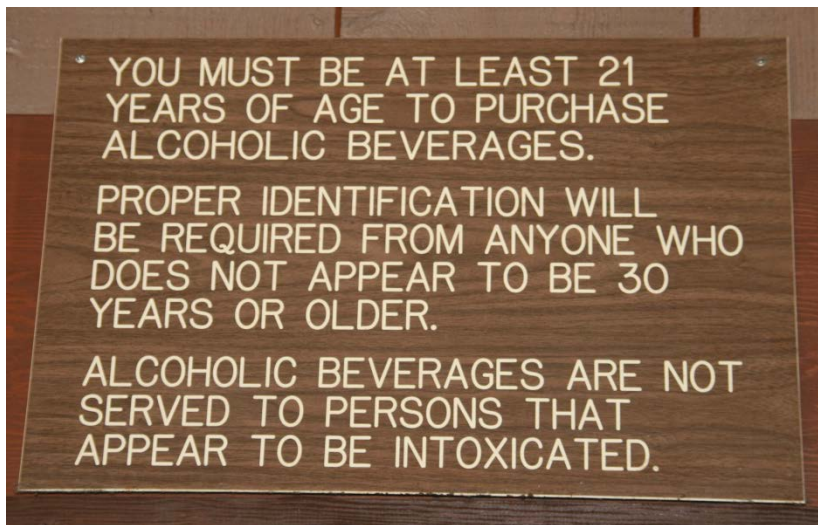
Sleutel: caution / warning / attention / risk / hazardous

Niveau: h/v

Voorbeeldopgave 8

Hoofdattributen: Leesdoelen en Woordenschat en woordgebruik

Deelattributen 1.2 Selectief lezen en 4.2 Woordbegrip



Wie moeten zich volgens het bord identificeren als hij/zij alcohol wil kopen?

- A Iedereen die er dronken uit ziet.
- B* Iedereen die er jonger uit ziet dan 30.
- C Iedereen die onder de 21 is.

Niveau: h/v

Voorbeeldopgave 9

Hoofdattribuut: Tekstfuncties herkennen

Deelattribuut 2.1 Doel van de schrijver herkennen

Bij afbeelding van bord 'You must be at least...'

Wat is het doel van dit bord?

- A amuseren
- B* informeren
- C instrueren
- D overtuigen

Niveau: k/gt

Voorbeeldopgave 10

Hoofdattribuut: Tekstfuncties herkennen

Deelattribuut 2.1 Doel van de schrijver herkennen



Wat is het doel van dit bord?

- A amuseren
- B informeren
- C* instrueren
- D overtuigen

Niveau: b

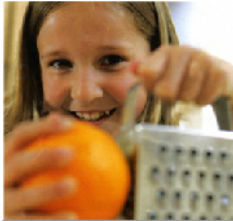
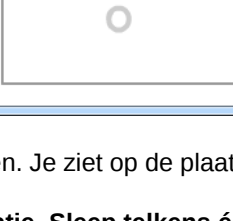
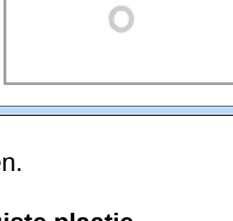
Voorbeeldopgave 11

Hoofdattribuut: Leesdoelen

Deelattribuut 1.3 Intensief lezen

Adobe Flash Player 10

Bestand Weergeven Besturing Help

Pour the oil into the egg, cream and milk. Whisk with a fork, pour into the flour and mix well with a wooden spoon.			
Bake the muffin mixture for 20-25 minutes until well-risen and golden brown. Put icing sugar on top to finish			
Remove the green part from the strawberries and chop into small pieces. Add these to the mixture and stir carefully.			
Grate the skin of a whole orange. Then add the grated skin, together with the sugar, to the flour in the bowl.			
Preheat the oven to 180° C, gas mark 4. Next sift the flour into a large bowl. Take care to remove all the lumps.			
Place muffin paper cases into a cake or muffin tin. Spoon the mixture into the cases – you will have enough for about 8-10 muffins.			

Je wilt graag aardbeiencakejes bakken. Je ziet op de plaatjes wat je moet gaan doen.

Zoek de juiste instructie bij elk plaatje. Sleep telkens één instructie naar het juiste plaatje.

Niveau: k/gt

4.3 Toetsontwerp luistervaardigheid Engels

In dit hoofdstuk wordt het toetsontwerp voor luistervaardigheid Engels beschreven. Allereerst worden de verschillen tussen lees- en luistertaken belicht (paragraaf 4.3.1) en vervolgens de luisterstrategieën beschreven (paragraaf 4.3.2). Daarna wordt het leerlingmodel besproken (paragraaf 4.3.3). Op basis van het leerlingmodel is een eerste taakmodel voor het toetsen van leesvaardigheid Engels gemaakt. Dit model wordt gepresenteerd in paragraaf 4.3.4, tezamen met enkele voorbeeldopgaven.

4.3.1 Verschil tussen lees- en luistervaardigheid

In het begrijpen van gedrukte en gesproken taal vinden veel gemeenschappelijke processen plaats, zoals verwoord in het algemene model voor (communicatieve) taalvaardigheid. Maar er zijn ook duidelijke verschillen tussen de lees- en luistertaak. Buck (2001) vat deze verschillen samen:

- In gesproken taal wordt vaak in korte informatie-, ideeën- of gedachte-eenheden (hier als synoniem opgevat) gesproken. Ook worden woorden en uitdrukkingen gehanteerd die in geschreven taal veel minder vaak worden gebruikt.
- In gesproken taal zijn de geuite informatie-eenheden *korter*, met gebruik van *eenvoudiger syntax*. Bij geschreven taal is de dichtheid van informatie groter, waarbij ook complexere zinnen worden gehanteerd.
- In gesproken taal worden *informatie-eenheden* (idea-units) *aan elkaar gevlochten* met verbindingswoorden (and, or, but), waar in geschreven taal vaak complexere verbindingen worden gemaakt.
- Gesproken taal zit vol *aarzelingen*: pauzes, opvullers, herhalingen die de spreker meer bedenktijd geven. Maar ook: valse starts, correcties in grammatica of woordgebruik.
- Gesproken taal bevat meer *niet-standaard kenmerken*, zoals dialect, 'slang', en colloquialisms ('gonna', 'wanna'; 'as dead as a doornail', 'there's more than one way to skin a cat').
- Gesproken taal is meestal persoonlijker met meer *emotionele betrokkenheid* ('I think', 'I mean'), minder precisie en meer overdrijvingen.

In feite is er volgens Osada (2004) een continuüm van gesproken teksten dat ligt tussen de uitersten van pure spreektaal en (voorgelezen) schrijftaal:

- Realtime verwerking: gesproken uitingen moeten hier en nu verwerkt worden.
- De luisteraar moet de grenzen tussen woorden en zinsdelen langs fonologische weg herkennen, waar deze grenzen in een tekst visueel zichtbaar zijn. De luisteraar moet in een stroom van uitingen eventuele onbedoelde pauzes, valse starts, nadruk en intonatie herkennen.
- Luisteren brengt een hoge cognitieve last met zich mee. Terwijl de stroom van uitingen voortgaat, moet de luisteraar tegelijkertijd deze informatie vasthouden, de essentie ervan oppikken en in verband brengen met wat hij al weet. Ondertussen moet de luisteraar ook anticiperen op wat nog gezegd gaat worden.
- De hoge cognitieve last brengt het risico van concentratieverlies met zich mee.
- Mensen onthouden minder van wat ze horen dan van wat ze lezen.

4.3.2 De Luisterstrategieën van de leerling

In het algemeen wordt van de leerling verwacht dat hij een bij het luisterdoel passende luisterstrategie gebruikt. Dit betreft:

- Oriënterend, globaal luisteren om de hoofdgedachte te bepalen.
- Selectief (zoekend) luisteren om specifieke details op het spoor te komen.
- Intensief luisteren om fijnere betekenisnuances uit de gesproken tekst te halen.

Daarnaast zijn er specifieke strategieën die meer tekst- of luisteraargebaseerd kunnen zijn.

Spraakgebaseerde luisterstrategieën:

- Signalen uit de spreekcontext gebruiken (sociale situatie, video).
- Scannend zoeken naar sleutelwoorden en sleutelbegrippen.

- Op illustraties en beelden letten.@
- Interpreteren van woorden op basis van de zinscontext.
- Letten op pauzes, nadruk en klemtoon.

Luisteraargebaseerde leesstrategieën:

- Voorkennis over het onderwerp activeren en het verbinden van de gesproken tekst met de eigen voorkennis.
- Visualiseren en schematiseren.
- Aantekeningen maken.
- Verbanden leggen met verwante woorden.
- Afleiden van impliciete informatie uit de context door gevolgtrekkingen te maken.
- Vragen om herhaling en het fragment opnieuw beluisteren.

4.3.3 De vier hoofdattributen van het leerlingmodel luisteren

Het leerlingmodel luisteren kent vier hoofdattributen (

Tabel 4-4). Deze attributen zijn erop gericht alle aspecten van luistervaardigheid af te dekken en toetsbaar te maken. De koppeling met de tussendoelen is vooral te vinden bij de luisterstrategieën, daarnaast komen er een aantal aspecten uit de tekstkenmerken terug. Deze indeling is ondergebracht bij de kenmerken van het toetsdomein, namelijk bij de situatiekenmerken van luistertaken.

In het leerlingmodel luisteren (Tabel 4-4) is bovendien de koppeling met het model van Deane gevisualiseerd. In het model van Deane is nog sprake van een vijfde laag waar het gaat om luistervaardigheid en deze betreft de fonologische vaardigheden. Hierbij gaat het om de basisvaardigheden van het herkennen van woorden en het herkennen en vasthouden van woorden en zinnen in het geheugen. Omdat deze aspecten meegetoetst zullen worden bij de andere deelattributen zoals woord- en zinsbegrip, is ervoor gekozen om deze laag niet te verwerken in het leerlingmodel.

De koppeling met de tussendoelen van luistervaardigheid wordt nadrukkelijker uitgewerkt in bijlage 7.2.3.

Tabel 4-4 Leerlingmodel luistervaardigheid Engels

Taalvaardigheidslaag volgens Deane	Hoofdattribuut	Deelattributen
	1. LUISTERDOELEN	Toepassen van luisterstrategieën (te toetsen via deelattributen bij 2. 3.) 1.1 Oriënterend, globaal luisteren; hoofdgedachte herkennen (3.1, 3.2) 1.2 Selectief luisteren; enkele details uit de spraak oppikken (3.4) 1.3 Intensief luisteren (2.2, 3.3, 3.5)
Sociale vaardigheden		
	2. TEKSTFUNCTIES HERKENNEN: tekstdoel en - soort herkennen	2.1 Kan het doel van de spreker herkennen: Informeren, Overtuigen, Amuseren, Instrueren
Conceptuele vaardigheden		2.2 Tekstinformatie gebruiken en conclusies trekken Kan naar aanleiding van tekstuele informatie

	conclusies trekken die uitgaan boven de letterlijke betekenis van de tekst (vergelijken, classificeren, illustreren) Vervolgtaak uitvoeren Kan een niet-talige vervolgtaak uitvoeren die begrip van gesproken informatie vereist (wordt niet getoetst)
Tekstuele vaardigheden	
3. TEKSTSTRUCTUUR BEGRIJPEN: informatie uit teksten halen	3.1 Hoofdgedachte van de tekst afleiden Kan de belangrijkste gedachte uit een gesproken tekst herkennen en/of verwoorden 3.2 Hoofd- en bijzaken onderscheiden Kan belangrijke en minder belangrijk informatie uit een gesproken tekst onderscheiden 3.3 Kernzinnen identificeren Kan belangrijke uitspraken (zinnen) uit een gesproken tekst identificeren (de zin die de belangrijkste informatie uit een fragment bevat) 3.4 Relevante details oppikken Kan detailinformatie afleiden uit een gesproken tekst 3.5 Begrijpen van de tekststructuur Kan de structuur van een gesproken tekst herkennen of afleiden (bijv. ordeningen in tijd, oorzaak) 3.6 Verwijzingen tussen zinnen doorzien Kan de betekenis van verwijswaarden in uitgesproken zinnen doorzien 3.7 Betekenis van signaalwoorden doorzien Kan de betekenis van signaalwoorden (voegwoorden, bijwoorden) in uitgesproken zinnen doorzien 3.8 Betekenis van pauzes doorzien Kan de betekenis van pauzes in gesproken tekst voor de structuur van de boodschap aanwijzen
Verbale vaardigheden	
4. WOORDENSCHAT EN WOORDGEBRUIK: woorden en zinnen begrijpen	4.1 Zinsbegrip kan de betekenis van zinnen, in de context van een gesproken tekst over een bekend onderwerp weergeven of afleiden 4.2 Woordbegrip kan de betekenis van (frequente én infrequente) woorden, gebruikt in een uitgesproken zin over een bekend onderwerp, weergeven of afleiden op basis van woordsoort/vorm en spelling

4.3.4 Taakmodel en voorbeeldopgaven

Taakmodel

Ook bij luistervaardigheidstoetsen is digitale afname en beoordeling gebruikelijk. Hiermee is ervaring opgedaan in de digitale centrale examens voor vmbo-k en vmbo-b en bij de luistertoetsen.

Om de luisteractiviteiten te realiseren, wordt van de leerling verlangd dat deze in staat is om een aantal strategieën in te zetten, al dan niet ter compensatie van nog beperkte taalvaardigheid. Zoals bij lezen al werd aangegeven, is directe meting van strategiegebruik moeilijk omdat alleen de uitkomst van de luistertaak kan worden geregistreerd en niet de aanpak. Wel zou de toets het de leerling mogelijk moeten maken om luisterstrategieën in te zetten. Het moet bijvoorbeeld technisch mogelijk zijn om een fragment te herbeluisteren met behulp van een terugspoelknop en herhaalknop.

De luistervaardigheidstoets zal bestaan uit geluidsfragmenten die worden geïllustreerd met een beeld (foto of illustratie) en uit kijkluisterfragmenten. De keus voor kijkluisterfragmenten is gemaakt, omdat deze nadrukkelijk vermeld worden in de tussendoelen. De fragmenten kunnen authentiek zijn, maar het zelf vervaardigen van audiomateriaal als interviews, berichten en voorgelezen teksten (instructie) is ook mogelijk. Het aanbieden van beeld en geluid stelt specifieke eisen aan de afnameomgeving. Zo moet er voldoende capaciteit zijn op de afnamecomputer en moet het mogelijk zijn om geluid en video af te spelen.

De geluidsfragmenten kunnen voor meerdere luisterdoelen worden ingezet. Bij vragen naar details is het mogelijk om een deel van het geluidsfragment nogmaals aan te bieden. Luisteren is een vluchtige en cognitief zeer belastende activiteit, dus herhaling kan het begrip versterken.

In de concept-tussendoelen wordt het beoogde leerlinggedrag voor luisteren uitgesplitst naar doelen van de leesactiviteit, de taaksituaties waarin dat gebeurt en de omstandigheden waaronder leerlingen per onderwijstype geacht worden te presteren. Deze aspecten zijn ondergebracht in het toetsdomein en taakmodel voor luisteren.

De vier belangrijke aspecten van het taakmodel zijn:

1. Leerlinggedrag

De voor luisteren belangrijke hoofd- en deelattributen, die de essentie van de concept-tussendoelen samenvatten, zijn beschreven in het leerlingmodel. Deze zullen in een later stadium in meer concreet gedrag worden uitgewerkt. Ook hier dient nog het meest specifieke gedragsniveau van frequent gemaakte fouten (valkuilen) te worden uitgewerkt.

2. Kenmerken van de beoogde luistertaaksituaties

In Tabel 4-5 zijn de belangrijkste taaksituaties voor een toets voor luistervaardigheid samengevat. Allereerst kunnen tekstdoel en het tekstgenre worden onderscheiden. De conceptdoelen zijn geordend in vier onderdelen die de aard van de luistersituatie vertegenwoordigen:

- A1: Gesprekken tussen moedertaalsprekers verstaan.
- A2: Luisteren als lid van een live publiek.
- A3: Luisteren naar aankondigingen en instructies.
- A4: Luisteren naar geluidsopnames en tv- en video-opnames.

Voor elk schooltype zullen de kenmerken van taaksituaties uitgewerkt worden in Tabel 4-5.

Tabel 4-5 Kenmerken van taaksituaties bij luisteropgaven Engels

	vmbo-b	vmbo-k/gt	havo	vwo
Onderwerp:				
Tekstdoel 1. Informeren 2. Overtuigen 3. Amuseren 4. Instrueren				
Genre (bijvoorbeeld) 1. Film, tv, video 2. Nieuwsberichten (audio en video) 3. Aankondigingen en instructies 4. Gesprekken 1. Presentaties				
Tussendoel subdomein (luisterdoel) A1: Gesprekken tussen moedertaalsprekers verstaan A2: Luisteren als lid van een live publiek A3: Luisteren naar aankondigingen en instructies A4: Luisteren naar tv- en video-opnames en geluidsopnames				

3. Complexiteitsfactoren bij luistertaken

Onderzoek naar luistervaardigheid heeft verschillende factoren aan het licht gebracht die van invloed zijn op de complexiteit van de luistertaak. In Tabel 4-6 worden tekstfactoren en temporele kenmerken van de spraak besproken die de complexiteit van de taak beïnvloeden.

Complexiteitsfactoren binnen tekstkenmerken

- Verhalende teksten zijn gemakkelijker te begrijpen dan betogende teksten (Rubin, 1994).
- Het gebruik van levensechte luisterpassages draagt bij aan een beter luisterbegrip (Berne, 1998).

Complexiteitsfactoren binnen kenmerken

- Spreektempo: hoe sneller een tekst wordt uitgesproken, hoe moeilijker het is om het te begrijpen. Dit is mede afhankelijk van de luistertaak (zoals infereren, skimmend luisteren) en de achtergrondkennis van de luisteraar (Rubin, 1994).
- Ingelaste pauzes (Rubin, 1994).
- Bij bottom-up verwerking is er een negatief effect vanwege de cognitieve overbelasting van de leerling.
- Bij top-down verwerking is er een positief effect, want de leerling heeft meer tijd voor de verwerking van de betekenis.
- Waarnemen van sandhi: klankveranderingen in woorden bij de grenzen van woorden. Sandhi bemoeilijkt het luisterbegrip (Rubin, 1994).
- Waarnemen van nadruk en ritmische patronen. Hoe beter dit gaat, hoe beter het luisterbegrip (Rubin, 1994).

Tabel 4-6 Complexiteitskenmerken: welke kenmerken bepalen de moeilijkheidsgraad van de luisteropgave?

	vmbo-b	vmbo-k/gt	havo	vwo
1. Tekstlengte (aantal minuten): afhankelijk van niveau en luisterdoel	(zeer) kort, helder gestructureerd		Kort en soms langer, minder evidente structuur	
2. Vertrouwdheid van het onderwerp	(zeer) eenvoudige en bekende onderwerpen uit het dagelijks leven		Vertrouwde onderwerpen, actuele thema's, zaken van persoonlijk belang en vertrouwde onderwerpen uit het eigen interessegebied of uit de actualiteit.	
3. Frequentie van voegwoorden 1. frequente voegwoorden 2. minder frequente voegwoorden	frequente voegwoorden		Frequente en minder frequente voegwoorden	Frequente en minder frequente voegwoorden
4. Expliciet-zijn van verwijzingsrelaties in zinnen 1. Expliciet: personen, dingen, voorwerpen 2. Impliciet: gedachten, niet letterlijk genoemde zaken	Expliciet		Expliciet en soms ook impliciet	Expliciet en soms ook impliciet
5. Frequent-zijn van signaalwoorden 1. Frequent signaalwoorden 2. Minder frequente signaalwoorden	Frequente signaalwoorden		Frequente en minder frequente signaalwoorden	Frequente en minder frequente signaalwoorden
6. Abstractiegraad van woorden 1. Zeer concrete woorden 2. Tamelijk concrete woorden 3. Tamelijk abstracte woorden 4. Zeer abstracte woorden	Zeer concrete woorden		Tamelijk concrete woorden	Tamelijk concrete woorden en tamelijk abstracte woorden
7. Frequent-zijn van gebruikte woorden 1. Zeer frequente woorden 2. Tamelijk frequente woorden 3. Tamelijk infrequente woorden 4. Zeer infrequente woorden	Zeer frequente woorden		Tamelijk frequente woorden	Tamelijk frequente woorden
8. Tempo	De spreker spreekt langzaam.	De spreker spreekt in een rustig tot normaal tempo.	De spreker spreekt in een normaal tempo.	
9. Articulatie	Duidelijk gearticuleerde accentloze standaardtaal.		Duidelijk gearticuleerde standaardtaal met vrijwel geen accent.	
10. Zinsbouw	Zinnen gescheiden door pauzes		Normaal uitgesproken zinnen.	

4. De condities waaronder leerlingen een luisteropgave moeten uitvoeren

In de concept-tussendoelen wordt geen melding gemaakt van eventuele steun bij de taakuitvoering, anders dan de manier waarop gesproken wordt (soms langzaam met pauzes ertussen).

Een eerste keuze binnen de taakstructurering van luistervaardigheid, is dat de leerling in het Nederlands antwoord geeft. Een tweede keuze is het aanbieden van steun bij de luistertaak om eventuele problemen in de interpretatie van toetsresultaten te voorkomen. Onbekendheid met het onderwerp en geheugen- en aandachtsproblemen kunnen namelijk de luistertaak bemoeilijken. Bij steun valt dan te denken aan de mogelijkheid voor leerlingen om een fragment opnieuw te beluisteren. Gebrekkige voorkennis over het onderwerp kan worden ondervangen door een korte pre-luisteractiviteit waarin een thema kort wordt ingeleid. De structuur van een gesproken (video)boodschap kan visueel worden ondersteund.

De prestatiecondities, waaronder de taakstructurering, de steun bij de uitvoering en de strategische hulpmiddelen zullen nog nader uitgewerkt worden. Het aanbieden van ondersteuning bij prestatiecondities kan op verschillende manieren de luistertaak vergemakkelijken. Afhankelijk van de te bereiken doelstellingen per onderwijsniveau dienen deze prestatiecondities te worden aangepast.

Prestatiecondities: effecten van ondersteuning op het luisterbegrip

- Syntactische aanpassingen van uitingen (vereenvoudiging van de zinsbouw) ondersteunt het luisterbegrip wanneer er ook langzamer wordt gesproken (Rubin, 1994).
- Herhalingen en herformulering van uitingen leiden tot een beter tekstbegrip. Echter, de minst vaardige leerlingen ervaren redundantie als storend, omdat die de bottom-up verwerking van de taal verstoort. Alle herformuleringen worden als nieuwe input ervaren die de taaklast verhoogt (Rubin, 1994).
- Visuele ondersteuning kan luisterbegrip ondersteunen, zolang deze ook cues bevat die aansluiten op de inhoud van de gesproken tekst (Rubin, 1994).
- Het gebruik van video (met geluid) ondersteunt het luisterbegrip, met name als het gaat om het opwekken van een positieve beleving van de luisteraar en diens aandacht (Berne, 1998).
- Herhalingen van passages ondersteunt het luisterbegrip beter dan andersoortige aanpassingen (Berne, 1998).
- De effectiviteit van verschillende vormen van aanpassingen in de spraak of visuele ondersteuning hangt samen met het niveau van luistervaardigheid (Berne, 1998).
- Pre-luisteractiviteiten helpen het luisterbegrip, vooral welke een korte samenvatting bieden van de beluisterde passage of die welke de luisteraar in staat stellen om alvast naar begripsvragen over de passage te kijken (Berne, 1998).
- Informatieve titels verbeteren het luisterbegrip, als leerlingen op het gebruik ervan worden gewezen (Kurita, 2012).

4.3.5 Voorbeeldopgaven luisteren

Op de vorige pagina is een overzicht gepresenteerd van de te meten hoofd- en deelattributen voor luisteren. Voor deze attributen zijn prototypische voorbeeldopgaven ontwikkeld. Bij de ontwikkeling van deze prototypische opgaven is er rekening mee gehouden dat toetsen ontwikkeld dienen te worden voor verschillende niveaus. Bij elke prototypische opgave is het beoogde niveau (vmbo-b, vmbo-k/gt, havo en vwo) aangegeven.

Het is van belang dat bij de ontwikkeling van items en luisteropdrachten aspecten als taakkenmerken, stimuli, taakstructurering, responsekenmerken en de gevolgen van de taak zijn uitgewerkt en beschreven. Aandachtspunten bij de uitwerking van het taakmodel zijn uitgewerkt in bijlage 7.2.3.

Voorbeeldopgave 1

Hoofdattribuut: Luisterdoelen

Deelattribuut 1.1 Globaal luisteren

Onderstaand nieuwsbericht spreekt een native speaker in en kan worden gebruikt om verschillende attributen te toetsen.



In the summer temperatures can quickly rise to 47 °and while people are enjoying long days out, man's best friend the family dog is left to suffer. Every year RSPCA inspectors have to deal with a large number of pets suffering pain and distress from being left in cars out in the sun. **Most people aren't aware of the disastrous effects** hot weather can have on their beloved pets.

Want to know more? See our website www.rspca.org.uk Click Keeping dogs cool.

Waar gaat dit bericht over?

- A* Dat het gevaarlijk is je hond in een auto achter te laten die in de zon staat.
- B Dat je de dierenbescherming in moet schakelen als je een gewonde hond op straat vindt.
- C Dat steeds meer honden worden achtergelaten als mensen op vakantie gaan.

Niveau: h/v

Voorbeeldopgave 2

Hoofdattribuut: Tekstfuncties herkennen

Deelattribuut 2.1 Doel van de spreker herkennen

Wat is het doel van dit bericht?

- A amuseren
- B* informeren
- C instructie geven
- D overtuigen

Niveau: h/v

Voorbeeldopgave 3

Hoofdattribuut: Woordenschat en woordgebruik
Deelattribuut 4.1 Zinsbegrip

Most people aren't aware of the disastrous effects *(dit zinsdeel apart nogmaals laten horen)*

Wat wordt hiermee bedoeld?

- A* Veel mensen zijn zich niet bewust van de ernstige gevolgen.
- B Veel mensen zijn niet blij met de genomen maatregelen.
- C Veel mensen ontkennen dat er grote problemen zijn met huisdieren.

Niveau: h/v

Voorbeeldopgave 4

Hoofdattribuut: Tekstfuncties herkennen

Deelattribuut 2.1 Doel van de spreker herkennen

Onderstaand nieuwsbericht spreekt een native speaker in en kan worden gebruikt om verschillende attributen te toetsen. Het is een moeilijker variant op het vorige bericht.



In the summer temperatures can quickly rise to 47 °and while people are enjoying long days out, man's best friend the family dog is left to suffer. Every summer RSPCA inspectors are called out to reports of dogs being left in hot cars, some of these dogs even died because of their thoughtless owners. Remember under the Animal Welfare Act pet owners have a legal duty to care for their animals, which includes preventing suffering. Penalties are a fine of up to 20,000 and up to six months imprisonment.

Wat is het doel van dit bericht?

- A amuseren
- B informeren
- C instructie geven
- D* overtuigen

Niveau: k/gt

Voorbeeldopgave 5

Hoofdattribuut: Woordenschat en woordgebruik
Deelattribuut 4.1 Zinsbegrip

Remember under the Animal Welfare Act (*dit deel nogmaals laten horen*)

Het gaat over

- A een boek over dierenverzorging.
- B een voorbeeld van dierenmishandeling.
- C* een wet die dieren moet beschermen.

Niveau: k/gt

... because of their thoughtless owners (*dit deel nogmaals laten horen*)

Wie worden bedoeld?

- A* Baasjes die niet goed voor huisdieren zorgen.
- B Huisdieren die slecht luisteren naar hun baasje.
- C Mensen die geen huisdieren willen hebben.

Niveau: h/v

Voorbeeldopgave 6

Hoofdattribuut: Luisterdoelen

Deelattribuut 1.2 Selectief luisteren

Je beschrijft je fiets aan een Amerikaans vriendje.

(in laten spreken door native)

My bike? Well it doesn't look like the bikes you see a lot in the US. They're more like our mountain bikes and racing bikes. I go to school on a, as we call that, a real 'granny' bike. It has a big basket in front where I can put my things. The colour is pink. And it's not electric of course. That's stupid, that's for real grannies!

Hoe ziet de fiets eruit? Klik het juiste plaatje aan.



Niveau: b

Voorbeeldopgave 7

Hoofdattribuut: Woordenschat en woordgebruik

Deelattribuut 4.2 Woordbegrip

Je hoorde net *basket in front where I can put my things.* (fragment nogmaals laten horen)

Wat betekent het woord basket ?

- A bagagedrager
- B bel
- C* mand
- D stuur

Niveau: b

Voorbeeldopgave 8

Hoofdattribuut: Luisterdoelen

Deelattribuut 1.2 Selectief luisteren

Je bent de oplader van je mobieltje vergeten en je belt je Engelse huisgenoot om te vragen of hij die voor je wil meenemen. Je legt uit waar hij ligt:



"You can find it in my bedroom, the door is open. In front of the window there is a desk with my computer on it. It is on this desk somewhere on a huge pile of papers. Mind you, I don't mean the little table next to my bed. Don't trip over the mess on the floor!"

Thank you for bringing it with you."

Waar ligt de telefoonoplader? Klik aan waar de oplader moet liggen.

Interactie: Hotspot (4) met drag and drop.

Foto: Plattegrond van kamer met bed. Naast het bed een nachtkastje met lamp erop. Tegenover bed een raam met bureau ervoor. Hotspots: op het bed / op het bureau* / op het nachtkastje / op de vloer.

Niveau: k/gt

4.4 Veldraadpleging

De leerlingmodellen voor lezen en luisteren zijn kort voorgelegd aan de toetswijzercommissie Engels. In het najaar zullen zij zich nader over de modellen buigen.

Eind mei heeft een veldraadpleging plaatsgevonden via een internetvragenlijst. De vragenlijst is ingevuld door vijftig respondenten. Over het algemeen kunnen de respondenten zich vinden in de leerlingmodellen voor lezen en luisteren en ook de voorgestelde aanpak spreekt aan.

Onderstaand een overzicht van de vragen, de respons en de toelichtingen.

Vraag 1

Als uitgangspunt hanteren wij digitale afname en automatische beoordeling van de resultaten. Dit om de correctielast voor de docent te beperken en adaptief toetsen mogelijk te maken. Wat vindt u van deze keuze?

	Aantal	Percentage
Helemaal mee eens	24	48 %
Mee eens	16	32 %
Neutraal	6	12 %
Mee oneens	1	2 %
Helemaal mee oneens	3	6 %

Toelichtingen bij de antwoorden:

- Digitale toetsen hebben m.i. het nadeel dat de leerlingen niet meer lezen, maar scannen door de vragen.
- Er gaat altijd zo ontzettend veel tijd overheen als de beoordeling "automatisch" plaatsvindt; administratief is het ook niet altijd zo simpel als men wil laten geloven. Verder vind ik het echt beter als er ook een aantal open of semi-open vragen inzitten (bijv. ook cloze-onderdelen). En de antwoorden hierop kunnen niet automatisch nagekeken worden.
- Vooral het adaptieve deel vind ik een groot voordeel.
- Ik denk dat het voor de leerlingen praktischer is om het op papier te doen. Dit is naast praktischer ook veel duidelijker voor ze. Op papier kunnen ze eventueel wat ondersteunende aantekeningen maken in de teksten en dat kan op de pc niet. Tevens bladeren leerlingen makkelijker terug met een papieren versie.
- Ik herinner me de basisvormingstoetsen nog, dat was tamelijk rampzalig qua tijd dat het in beslag nam.
- Het heeft voordelen maar tevens ook grote nadelen. Aanwezigheid van voldoende computers en de erg strenge correctie via computer zijn daar onderdeel van.
- Wat ik niet snap is waarom er weer een extra toets moet komen... een aantal jaren terug was er de bavo-toets (red. basisvormingstoets) die in de onderbouw af moest worden genomen; nu dit weer. Elke keer krijgen docenten weer wat anders te horen en weer extra taken.
- Ik vind het idee prima! Maar, door het chronisch gemis aan voldoende computers en de beroerde vaste opstelling van de aanwezige computers zou digitale afname een regelrechte logistieke nachtmerrie worden.
- Hangt van de vaardigheid af. Met deze toetsvorm worden vaak alleen de receptieve vaardigheden getoetst en dat terwijl het onderwijs zich op CLT richt in zijn totaliteit.
- Wel graag de antwoorden op papier toesturen, zodat er feedback gegeven kan worden.

Vraag 2

Hieronder ziet u de hoofd- en deeltaalvaardigheden die we willen toetsen bij leesvaardigheid. Wat is uw mening over de **volledigheid** van dit model?

	Aantal	Percentage
Heel goed	8	16 %
Goed	32	64 %
Neutraal	7	14 %
Slecht	3	6 %
Heel slecht	0	0 %

Toelichtingen bij de antwoorden:

- Punt 3 vind ik voor leerjaar 1 en 2 wat veel gevraagd.
- Ten eerste kan ik niet zo snel zien of het model compleet is. Ten tweede heb ik moeite met punt 4; er wordt gesproken over "interpreteren m.b.v. adequate woordenschat". Ik neem toch aan dat het om Nederlands gaat, want het gaat om de passieve vaardigheid 'lezen'. Het kan niet de bedoeling zijn een leerling voor de deelvaardigheid 'lezen' zich in de vreemde taal uit te drukken. En als het om Nederlands gaat, dan vallen de genoemde vaardigheden vooral ook onder het vak Nederlands.
- Doel van de schrijver: dit zijn slechts voorbeelden, nu lijkt het alsof alleen deze doelen aan bod komen.
- Is bij 'samenhang en structuur zien': alinea signaal- en structuurwoorden, verwijswaarden en lay-out niet een beetje abstract voor onderbouw? Hetzelfde geldt voor 'interpreteren op basis van woordsoort en woordvorm'.
- Ik vind met name de tussendoelen 'samenhang en structuur zien' en 'compenserende strategieën' nog wat pittig voor een 3H-klas. En 'de adequate woordenschat' is wat vaag: dit hangt af van het niveau van de teksten.
- Tekstfunctie herkennen is overbodig, het herkennen van het onderwerp en specifieke informatie kunnen benoemen, is de hoofdzaak. Compenserende strategieën: leuk, maar boven de pet van de leerlingen! Tekstinterpretatie is al lastig genoeg!
- Leerlingen op vmbo-b en vmbo-k worden zeer overschat!
- Ik heb het ERK er niet naast gelegd maar in principe moet dit een op een overeenkomen!
- Tekstfuncties herkennen blijkt erg lastig voor de kids.

Vraag 3

Wat is uw mening over de **bruikbaarheid** van dit model voor leesvaardigheid?

	Aantal	Percentage
Zeer bruikbaar	9	18 %
Bruikbaar	27	54 %
Neutraal	9	18 %
Niet bruikbaar	5	10 %
Helemaal niet bruikbaar	0	0 %

Toelichtingen bij de antwoorden:

- Zwaartepunt moet gelegd worden op het begrijpen van de tekststructuur.
- Hoe meet je of een leerling deze vaardigheden beheerst? De wijze van vraagstelling is van groot belang.
- Het woord 'adequate' is heel subjectief. Er is vast wel een omschrijving mogelijk die wat beperktere interpretatie toelaat.
- Ik heb het ERK er niet naast gelegd maar in principe moet dit een op een overeenkomen!
- De leerlingen worden al meer dan genoeg getoetst in alle vakken. de meerwaarde van weer een toets erbij zie ik werkelijk niet in, anders dan dat de politiek er blij van wordt.
- Vereist andere aanpak leesvaardigheid dan de methode biedt. Dit betekent daarom meer werk voor de docent/sectie.
- Ik weet niet wat hiermee wordt bedoeld. De voorspellende waarde ervan? Er wordt over het algemeen te veel waarde gehecht aan cijfertjes.

Vraag 4

Hieronder ziet u de hoofd- en deelvaardigheden die we willen toetsen bij luistervaardigheid. Wat is uw mening over de **volledigheid** van dit model?

	Aantal	Percentage
Heel goed	7	14 %
Goed	30	60 %
Neutraal	9	18 %
Slecht	3	6 %
Heel slecht	1	2 %

Toelichtingen bij de antwoorden:

- Dit model lijkt erg veel op de versie van leesvaardigheid. Is het de bedoeling om het model voor alle niveaus te gebruiken? Of wordt er gedegen rekening gehouden met het niveauverschil tussen vmbo-gt, havo, vwo versus vmbo-b/vmbo-k?
- Het derde punt zal erg lastig zijn.
- Ik heb het ERK er niet naast gelegd maar in principe moet dit een op een overeenkomen!"
- Hoog gegrepen voor mavo 2.
- Luisterdoel is goed. (1) Samenhang en structuur afleiden (3): te hoog gegrepen. Compenserende strategieën (4) idem.
- Luisteren is wezenlijk anders dan lezen, doelen hetzelfde? Bij luisteren is alleen het eerste doel, belangrijk. Waar hebben we dit later voor nodig? Om lectures en talks goed te kunnen begrijpen.
- Het is nog maar de brugklas en dan worden onderdelen 3 en 4 moeilijk, omdat in een korte tijd een antwoord gegeven moet worden.

Vraag 5

Wat is uw mening over de **bruikbaarheid** van dit model voor luistervaardigheid?

	Aantal	Percentage
Zeer bruikbaar	8	16 %
Bruikbaar	24	48 %
Neutraal	13	26 %
Niet bruikbaar	5	10 %
Helemaal niet bruikbaar	0	0 %

Toelichtingen bij de antwoorden:

- Hoe meet je of een leerling deze vaardigheden beheerst? De wijze van vraagstelling is van groot belang.
- Het woord 'adequate' is heel subjectief. Er is vast wel een omschrijving mogelijk die wat beperktere interpretatie toelaat.
- Hoe meet je of een leerling deze vaardigheden beheerst? De wijze van vraagstelling is van groot belang.
- Ik heb het ERK er niet naast gelegd maar in principe moet dit een op een overeenkomen!
- Vereist andere aanpak dan de methode biedt. Extra werk voor de docent, dus.

Vraag 6

Welke informatie is voor u zinvol om remediërend te kunnen optreden op het gebied van lezen/luisteren?

- Alle genoemde onderdelen, met als startpunt onderdeel 4.
- De informatie die ik uit mijn eigen toetsen haal. Alle vaardigheden worden al getoetst.
- Een eindscore per hoofdvaardigheid. Zodat je kunt zien welke vaardigheid (on)voldoende wordt beheerst.
- Inzicht in score per deelvaardigheid en soort vraag.
- Een duidelijke analyse waar de sterkte- en zwaktepunten van de individuele leerling ligt.
- Feedback kunnen geven.
- Ik zou wel in beeld willen krijgen op welk onderdeel de leerling problemen ondervindt. Tevens het referentiekader in beeld willen krijgen.
- Of de oorzaak van eventuele problemen ligt in woordenschat, onderscheiden hoofd- en bijzaken, lange teksten/korte teksten, algemene taalachterstand.
- Woordenschat.
- Woordenschat in context, kern eruit halen, structuurvragen.
- Woordenschat abstractieniveau/structuren herkennen.
- Waar de fouten gemaakt zijn.
- Vooral hoofdvaardigheden 3 en 4 zijn van belang.
- Inzicht per leerling over de hoofd- en deelvaardigheden zoals zich die verhouden tot de beste leerlingen in klasse-verband. (Dus niet alleen ten aanzien van de gemiddelde Nederlandse leerling); eventueel ook inzicht in het verschil in scores tussen jongens en meisjes.
- Om per leerling een overzicht te krijgen hoe ze per onderdeel scoren.
- Zorg dat de luisterfragmenten niet te snel gaan, niet te veel achtergrond geluiden bevat, personen een niet te sterk dialect spreken. Het tempo van spreken divers is.

- Een gevarieerd aanbod aan oefeningen voor leerlingen uit allochtoon gezinnen.
- Kunnen achterhalen op welke hoofdvaardigheid de desbetreffende leerling uitvalt.
- Ik wil weten op welke deelvaardigheden het misgaat. Verder wil ik specifiek oefenmateriaal waarin de diverse deelvaardigheden separaat geoefend kunnen worden. Nu ben ik als docent uren kwijt om oefenmateriaal voor deelvaardigheden te zoeken/ontwikkelen.
- Feedback gebaseerd op het ERK (volledige versie). Dan kan men per subcategorie nagaan waar er hiaten zijn in de vaardigheid van de leerling.
- Ik zou graag willen weten waarop getoetst gaat worden en of er bijvoorbeeld ook oefentoetsen zijn zodat leerlingen alvast aan de vraagstelling kunnen wennen en ook kunnen zien om welk het gaat. Ook zou het voor leraren handig zijn om niveaus waarop leerlingen scoren te kunnen koppelen aan de vereiste niveaus die ze op een mbo/hbo en cetera moeten hebben en welke stappen er gezet kunnen worden om op dat niveau te komen.
- 1. totaalscore groep + leerling 2. moeilijkheidsgraad/niveau per item/onderdeel 3. gebruikte tijd per item per groep en per leerling 4. streefniveau + landelijk gemiddelde 5. zo mogelijk gericht advies over te verbeteren onderdelen.
- Waar liggen de lacunes.
- Exacte inzage in welke subdomeinen als hierboven genoemd nog niet voldoende beheerst worden.
- Vooral de tekststructuur is iets waar veel vmbo-b leerlingen moeite mee hebben, hier zal dus op getraind kunnen worden, wetende dat dit in de diagnostische toetsen voorkomt.
- Welke doelen de leerling nog niet beheerst.
- Dat duidelijk wordt op welke hoofdvaardigheid de leerling tekort komt en welk belang die vaardigheid heeft ten opzichte van de andere, voornamelijk gerelateerd aan de weging op de examens.
- Of leerlingen de vragen begrepen hebben, voordat er antwoord gegeven gaat worden. Of er in de gesproken teksten RP-Engels gesproken gaat worden.
- Verhogen leesvaardigheid dmv motiverende en uitdagende leesopdrachten.
- Mavo-leerlingen zijn weinig tot slecht gemotiveerd om te lezen. Luisteren zal makkelijker gaan: denk aan songteksten en dergelijke.

Vraag 7

De leestoets zal bestaan uit authentieke lange en korte teksten (denk aan krantenberichten, webteksten, jeugdliteratuur, brieven, instructieteksten, borden en opschriften) waarmee globaal, selectief en intensief lezen worden getoetst. Ook zullen er gesloten vragen worden gesteld over tekstfunctie, tekststructuur en woordgebruik.

De luistertoets bestaat uit authentieke luister- en kijkluisterfragmenten (zoals tv- en radio-opnames, aankondigingen en berichten, en gesprekken tussen moedertaalsprekers) waarmee globaal, selectief en intensief luisteren worden getoetst. Ook zullen er gesloten vragen worden gesteld over tekstfunctie, tekststructuur en woordgebruik.

Het toetsen van de lees- en luistervaardigheden gebeurt onder andere via meerkeuzevragen, sleepvragen en het herhalen van korte geluidsfragmenten voor de detailvragen. Wat vindt u van deze aanpak?

- Goed, okee.(12x)
- Prima. (9x)
- Aanpak lijkt prima. Oordeel is pas echt mogelijk als bovenstaande zichtbaar is in tekstkeuze en wijze van vraagstelling.
- Het is uitdagend voor de leerling.
- Het is gevarieerd. Belangrijke vraag (door schade en schande wijs geworden): Is de toets compatibel voor bijvoorbeeld een iPad of een smartphone? Of alleen door windows ondersteund? In dat geval: het slechtste plan ooit!
- Begrijpelijk dat gesloten vragen worden gesteld, maar daarbij toets je in geval van leesvaardigheid niet alleen of de leerling de tekst heeft begrepen, maar ook of hij de vraag begrijpt en de keuzeantwoorden. Bij luistervaardigheid geeft dit een vertekend beeld, de vaardigheid luisteren wordt niet 'zuiver' getoetst. De leerling kan de gesproken tekst misschien allemaal prima volgen, maar moet via leesvaardigheid zijn luisterbegrip kunnen tonen. Extra handicap is dat de vragen/antwoorden tijdens het luisteren gelezen moeten worden. Dat is een vaardigheid op zich. Ik vind het wel fijn dat het niet alleen multiple choice-vragen zijn.
- Bij de leestoets hebben meerkeuzevragen niet de voorkeur.
- Zolang het maar voor de gemiddelde II te volgen is Er zijn toetsen waar het achtergrond geluid zo overheersend is of de spreker zo'n zwaar dialect heeft dat het niet eerlijk is in mijn beleving in principe goed.

- Veel informatie hierboven, te veel om zo maar even op te kunnen reageren. Een greep dus. – Dat het allemaal authentieke teksten/geluidsfragmenten zijn lijkt me vanzelfsprekend – Variatie lijkt genoeg geboden te worden – ik schrik een beetje van de gesloten vragen die over tekstfunctie, -structuur en woordgebruik zullen worden gesteld; ik hoop van harte dat dit soort vragen niet te theoretisch overkomen, maar verpakt worden binnen de strekking van de teksten/geluidsfragmenten; teveel "theorie" doet m.i. afbreuk aan het "natuurlijke" van de toets en niet alle leerlingen kunnen al erg uit de voeten met het hanteren van theorie, terwijl ze wel degelijk "snappen" waar de teksten en fragmenten over gaan. – Ik weet niet wat "sleepvragen" zijn; hopelijk niet van die "stomme" 2-kolommen dingen waarbij de leerlingen een combi moet maken met een element uit elke kolom. – ik mis open vragen! – ik zou het goed vinden als elke tekst/fragment ingeleid wordt door een duidelijke schets! Zucht...
- Beter dan alleen. Het lijkt erop dat hiermee, beter de vaardigheden aan bod komen.
- Aanpak blijkt vrij goed te zijn.
- Prima overzicht, geeft waarschijnlijk inzicht in welke vaardigheid nog onder ontwikkeld is en dat op een manier die voor de docent niet al te belastend is.
- Met name het herhalen van geluidsfragmenten a la Cambridge lijkt me een goede zet: leerlingen worden dan bij luistervaardigheid minder op hun leesvaardigheid afgerekend.
- Goed, zeer gevarieerd aanbod en manier van toetsen zou een redelijk goed beeld moeten kunnen geven.
- Het verschil in de soorten vragen en ook het feit dat leerlingen moeten slepen en dergelijke, (een actievere vorm) maakt het leuker.
- Het bereid ze ook voor op de digitale examens waarin deze vaardigheden ook van ze worden verlangd.
- Leuk.
- Lijkt me prettig voor vmbo-leerlingen, maar wel makkelijk als ze niets zelf hoeven te bedenken.
- Prima, lekker divers, waardoor het ook aantrekkelijk blijft voor de leerlingen.
- Creatief. Leerlingen zullen het wel leuk vinden.
- Oke, mits er zorgvuldig wordt gekeken naar vraagstelling.
- Klinkt goed, maar hoe gaat het in de praktijk? Testpanel?
- Omvat veel aspecten die volgens de ERK-normen aanwezig moeten zijn.
- Prima, ik heb alleen de ervaring dat bij dergelijke toetsen ontwikkeld door het Cito er soms meer getoetst wordt op Nederlandse leesvaardigheid dan op het begrijpen van Engels teksten.

Vraag 8

Heeft u andere opmerkingen/suggesties met betrekking tot het diagnostisch toetsen van lees- en luistervaardigheid?

- Ik zou graag inzicht willen hebben in de manier waarop teksten worden geselecteerd; op welke basis wordt er onderscheid gemaakt in moeilijkheidsgraad, hoe wordt bepaald welke teksten geschikt zijn voor de diverse niveaus?
- Nee. (5x)
- Hoe gaan we om met het feit dat het een momentopname is? Een leerling kan een hele goede of juist een erg slechte dag hebben. In geval van een slecht resultaat kan dit erg demotiverend werken voor een kind.
- Stepping St gebruikt bij luistertoetsen regelmatig het ordenen van zinnen zoals ze in de tekst voorkomen. Voor lwo-b-leerlingen erg lastig, één fout betekent in ieder geval al twee (of soms drie) fout!
- Leerlingen worden "doodgegooid" met toetsen en ande metingen. Deze kan er dus nog wel bij...
- Feedback van de leerlingen over de toetsen vind ik waardevol.
- Oefenmateriaal, zodat ze weten hoe het werkt op de computer. Met de methode werken ze hier niet op deze manier mee.
- Notities van de hoofdzaken van een alinea.
- Het zou heel goed zijn als deze diagnostische toetsen in relatie zouden staan tot de ERK-niveaus, en het niveau dan ook duidelijk door het Cito werd aangegeven.
- Zie hierboven. Het zou leuk zijn als de reacties van collega's verzameld zouden worden en vervolgens gepubliceerd, waarbij rekenschap wordt gegeven van de uiteindelijk door de toetsmakers gemaakte keuzes. Te vaak hebben wij docenten het gevoel dat er "niks" gedaan wordt met datgene wat we op verzoek te melden hebben.
- De doelen van de luistervaardigheid begrijp ik dus niet helemaal.
- Maak de toets niet te lang. Ik herinner me van de basisvormingstoetsen dat we er bijna vier weken voor moesten uittrekken, later mochten we een van de vier doen. We hebben al zo weinig tijd om (leuke) dingen te doen of te toetsen en het gaat allemaal van de lestijd af natuurlijk.

- Ga niet zelf toetsen maken. Maak gebruik van internationaal erkende toetsen van Cambridge University. Key English = A2 (vmbo-kader en gt). First = B1 (havo/vwo). Ik gebruik zelf de eerstgenoemde al drie jaar en het geeft mij een zeer goed beeld van hoe de leerling er voor staat op de verschillende vaardigheidsvlakken.
- Ja; doe het niet, nergens voor nodig, zinloze kosten om dit in te voeren. Hoop gedoe voor alle scholen om het te implementeren. Want welke lessen moeten er uitvallen, welke computerlokalen moeten er gebruikt worden et cetera.
- De wijze waarop er getoetst wordt, moet helder zijn voorafgaand aan de Cito-examen.
- Zouden de vsbo-scholen op Curaçao straks ook in aanmerking kunnen komen voor deze toetsen?
- Ik ben momenteel bezig om mij te oriënteren op het terrein van programma en toetsing onderbouw en daarom zeer geïnteresseerd in deze ontwikkeling.
- Ik denk dat het goed is om teksten/ fragmenten te zoeken die actueel zijn (geweest) en die aansluiten bij de beleavingswereld van de leerlingen. teksten en fragmenten die ver van de leerlingen afstaan bevordert niet de motivatie om te leren zowel het leren lezen en luisteren als leren algemeen.
- Nadeel van authentieke luistertoetsen is, dat de spreek snelheid vaak (nog) veel te hoog ligt.

4.5 Literatuurlijst

Berne, J.E. (1998). *Examining the relationship between L2 listening reseach, pedagogical theory and practice*. Foreign language annals, 31, 169-190.

Buck, G. (2001). *Assessing Listening*. New York, Cambridge University Press.

Cito (2012). *Diagnostische tussentijdse toets. Verslag van de voorstudie*.

Deane, P. (2011). *Writing Assessment and Cognition*. Princeton, New Jersey (ETS).

Duke & Pearson (2002). *Effective Practices for Developing reading comprehension*

Hulsker, A. (2002), afstudeerscriptie bij Cito. *Exploring FL Reading Problems – An Experimental Diagnostic Test of English Reading Comprehension*.

Kurita (2012). *Issues in language Listening Comprehension and the pedagogical implications* Accents Asia, 5(1), 30-44.

Open Universiteit. [Vreemdetalenonderwijs en natuurlijke vreemdetaalverwerving](#)

Osada, N. (2004). *Listening comprehension research: a brief review of the past thirty years*. Dialogue, 3, 53-66.

Pearson. *The Progression Of Reading Comprehension*

Rubin, J. (1994). *A review of second language listening comprehension research*. The modern Language Journal, 78, 199-221.

Taalunie, Digididact. *Digitaal handboek voor docenten Nederlands als vreemde taal*, [Theorie lezen](#).

5 Evaluatie spreekvaardigheid

5.1 Evaluatie spreekvaardigheid Nederlands

In deze evaluatie wordt in paragraaf 5.1.1 de ontwikkeling van het leerlingmodel voor spreekvaardigheid beschreven en het leerlingmodel gepresenteerd. Op basis van dit leerlingmodel wordt in een drietal scenario's beschreven hoe de attributen (de deelvaardigheden) van spreekvaardigheid kunnen worden getoetst (par. 5.1.2 t/m 5.1.4). De conclusies van deze verkenningen staan in paragraaf 0 samengevat.

5.1.1 De ontwikkeling van het leerlingmodel

In de voorstudie DTT in 2012 is een leerlingmodel Nederlands ontwikkeld. Deze ontwikkeling heeft een uitgewerkt leerlingmodel voor schrijfvaardigheid en een leerlingmodel voor lees- en luistervaardigheid opgeleverd. Dit model wordt in het Eindverslag voorstudie DTT (Cito, 2012) beschreven. In 2013 is dit model verder ontwikkeld en dit heeft geresulteerd in een gemeenschappelijk leerlingmodel voor receptieve en productieve taalvaardigheid voor Nederlands en Engels. Dit algemene model is weergegeven in hoofdstuk 2 Algemeen leerlingmodel taalvaardigheid.

In dit hoofdstuk wordt het leerlingmodel voor spreekvaardigheid gepresenteerd. Bij spreekvaardigheid kan net als bij schrijf-, lees- en luistervaardigheid onderscheid gemaakt worden naar vijf lagen van taalvaardigheid; binnen deze vaardigheden worden deelvaardigheden onderscheiden.

De SLO-tussendoelen voor spreekvaardigheid (Tabel 5-1) passen goed binnen de vaardigheden in het voorgestelde model, maar zijn nog te weinig gespecificeerd om te kunnen dienen als basis voor toetsing. Voor het leerlingmodel zijn daarom toetsbare doelen geformuleerd, gebaseerd op de tussendoelen. Tabel 5-2 geeft een overzicht van het leerlingmodel spreekvaardigheid, met een verwijzing naar de SLO-tussendoelen.

Tabel 5-1 Concept-tussendoelen SLO

B3.1 Samenhang		vmbo	havo /vwo
De leerling kan			
20.1	het onderwerp en de belangrijkste deelonderwerpen noemen;	x	
20.1	het onderwerp, de opbouw en structuur vooraf duidelijk maken voor het publiek;		x
20.2	de verschillende deelonderwerpen markeren;	x	x
20.3	signaalwoorden gebruiken voor opsommingen, tijdvolgorde, tegenstelling en oorzaak-gevolg;	x	
20.4	verwijswoorden gebruiken, zoals die, dat;	x	
20.3	de gedachtegang samenhangend presenteren;		x
20.4	signaalwoorden gebruiken voor opsomming, tegenstelling, tijdvolgorde, oorzaak-gevolg en conclusie.		x
B 3.2 Afstemming op doel			
De leerling kan			
21.1	een herkenbaar spreekdoel hanteren, namelijk informeren, instrueren of betogen.	x	x
B 3.3 Afstemming op publiek			
De leerling kan			
22.1	woordgebruik en toon afstemmen op publiek;	x	x
22.2	ervaringen met het onderwerp verwoorden;	x	
22.2	concrete voorbeelden en ervaringen met het onderwerp verwoorden;		x
22.3	na afloop vragen beantwoorden;	x	x
22.4	bij voorbereide presentaties ondersteunende materialen gebruiken, zoals voorwerpen, posters, beeld- of geluidsfragmenten.	x	x
B3.4 Woordenschat en woordgebruik			
De leerling kan			
23.1	over voldoende woorden beschikken om informatie over te brengen;	x	x
23.2	in woordgebruik variëren om storende herhaling te voorkomen.	x	x
23.3			
23.2	omschrijvingen geven van een woord als het goede woord onbekend is;		x
23.4	figuurlijk taalgebruik hanteren, zoals uitdrukkingen.		x
B3.5 Vloeiendheid, verstaanbaarheid en grammaticale beheersing			
De leerling kan			
24.1	een verstaanbaar volume hanteren, maar niet te hard;	x	x
24.2	een tempo hanteren dat is afgestemd op het publiek;	x	
24.2	een normaal tempo hanteren dat is afgestemd op het publiek;		x
24.3	passende en afwisselende intonatie gebruiken;	x	x
24.4	woorden correct uitspreken;	x	x
24.5	enkelvoudige en samengestelde zinnen gebruiken;	x	x
24.6	vloeiend spreken (maar aarzelingen, pauzes, valse starts en herformuleringen komen voor);	x	
24.6	vloeiend en zonder storende pauzes spreken;		x
24.7	een betrokken, geïnteresseerde houding tonen;	x	x
24.8	passende mimiek gebruiken om emoties uit te drukken.	x	x

Tabel 5-2 Leerlingmodel Spreken

Nummer	Hoofd- en deelattributen	Laag	SLO-doel
1.0	Sociaal (strategische?) vaardigheden	1a. Sociaal (publieksgerichtheid)	
1.1	rekening houden met de voorkennis van het publiek	1b. sociaal	22.1, 22.3
1.2	de verhouding spreker – publiek goed inschatten	1b. sociaal	22.1
1.3	kiezen voor een formele of informele spreekstijl	1b. sociaal	22.1
1.4	een bij het publiek passende toonzetting kiezen	1b. sociaal	22.1
1.5	een herkenbaar spreekdoel bepalen en hanteren, namelijk informeren, instrueren of betogen	1b. sociaal	21.1
2.0	Conceptuele vaardigheden	2a. Conceptueel	2a. Conceptueel
2.1	deugdelijke argumenten geven en of ervaringen met het onderwerp verwoorden	2b. conceptueel	22.2
2.2	bij voorbereide presentaties ondersteunende materialen gebruiken, zoals voorwerpen, posters, beeld- of geluidsfragmenten.	2b. conceptueel	22.1
3.0	Tekstuele vaardigheden	3a. Tekst	3a. Tekst
3.1	het onderwerp en de belangrijkste deelonderwerpen (en de opbouw en structuur) vooraf aan het publiek duidelijk maken	3b1. tekst: teksrepresentatie (micro en macroproposities)	20.1
3.2	een goede opbouw binnen de deelonderwerpen bepalen	3b3. tekst: structuur en cohesie	20.3 (h/v), 20.4 (v)
3.3	verbanden tussen deelonderwerpen aanduiden	3b3. tekst: structuur en cohesie	20.2, 20.3 (v), 20.4 (h/v)
3.4	de gedachtegang samenhangend presenteren	3b3. tekst: structuur en cohesie	20.3 (h/v)
3.5	passende cohesie op zinsniveau (structuuraanduiders)	3b3. tekst: structuur en cohesie	20.3 (v), 20.4 (h/v)
3.6	een logische volgorde van deelonderwerpen bepalen	3b3. tekst: structuur en cohesie	20.3 (h/v)
4.0	Verbale vaardigheden	4a. verbaal	4a. verbaal
4.1	een correcte zinsbouw (enkelvoudige en samengestelde zinnen) hanteren	4b. verbaal	24.5
4.2	grammaticale fouten vermijden	4b. verbaal	24.5
4.3	een woordkeuze laten zien die de beoogde inhoud treffen	4b. verbaal	23.1
4.4	variatie in woordgebruik aanbrengen	4b. verbaal	23.2 (v), 23.3 (h/v)
4.5	figuurlijk taalgebruik hanteren, zoals uitdrukkingen.	4b. verbaal	23.4
5.0	Orthografische en fonologische vaardigheden	5a. Fonologische vaardigheden	5a. Fonologische vaardigheden
5.1	een passend volume hanteren	5b. fonologische vaardigheden (stemgebruik)	24.1
5.2	een spreektempo hanteren dat is afgestemd op het publiek	5b. fonologische vaardigheden (stemgebruik)	24.2
5.3	passende en afwisselende intonatie gebruiken	5b. fonologische vaardigheden (stemgebruik)	24.3

5.4	woorden correct uitspreken	5b. fonologische vaardigheden (stemgebruik)	24.4
5.5	vloeiend spreken (zonder aarzelingen en haperingen)	5b. fonologische vaardigheden (stemgebruik)	24.6
5.7	een betrokken, geïnteresseerde houding tonen;	5c non-verbaal gedrag	24.7
5.6	passende mimiek en ondersteunende gebaren gebruiken om de boodschap over te brengen	5c non-verbaal gedrag	24.8
6.0	Compenserende strategieën	6.b Compenserende strategieën	4b. verbaal
6.1	omschrijvingen gebruiken als het goede woord onbekend is	6a. Inzet spreekstrategieën	4b. verbaal

5.1.2 Geautomatiseerde toetsing van spreekvaardigheid

Een belangrijke randvoorwaarde bij de ontwikkeling van de diagnostische tussentijdse toets is dat zowel afname als beoordeling van de toetsing geautomatiseerd verloopt. Deze voorwaarde botst met de aard van spreekvaardigheid in natuurlijke situaties, waarin veelal sprake is van stimulus en respons. In een natuurlijke situatie is er interactie tussen de spreker en zijn publiek. De spreker reageert in een spreektaak op zijn publiek dat verbaal of non-verbaal met de spreker communiceert. Bij geautomatiseerde toetsing valt dit kenmerk van spreekvaardigheid weg.

Geautomatiseerde toetsing van spreekvaardigheid heeft daarentegen wel het voordeel dat alle afname-condities zodanig onder controle zijn dat de situatie voor alle leerlingen hetzelfde is. Dit is dikwijls een probleem bij het toetsen van spreekvaardigheid. Ook wordt met de inzet van geautomatiseerde toetsing individuele afname van de toets vergemakkelijkt en is het denkbaar dat meer leerlingen tegelijkertijd het toetsonderdeel maken, zonder dat de leerlingen last hebben van elkaar of elkaar beïnvloeden.

Daarnaast ondervangt geautomatiseerde toetsing het nadeel van de tijdelijkheid van de respons; om goed te kunnen beoordelen zal de docent de respons moeten vastleggen en de prestatie achteraf moeten beluisteren. Zelfs bij een vastgelegde prestatie is het lastig om te beoordelen na een of meer keren observeren: het doet een groot beroep op de vaardigheden waarnemen, onthouden en interpreteren van de beoordelaar (zie Periodieke Peiling spreekonderwijs van 2006). Een geautomatiseerde beoordeling kan de lastige taak van de beoordelaar overnemen.

De inzet van automatische toetsing bij spreekvaardigheid staat echter nog in de kinderschoenen. Deze observatie is niet opzienbarend voor wie zich realiseert hoeveel ingewikkelder spraakperceptie is in vergelijking met tekstperceptie: spraakperceptie vergt bovenop wat nodig is voor tekstperceptie onder andere modules voor volledige spraakherkenning, robuuste akoestische modellen, uitspraaklexicon, de mogelijkheid tot sprekeradaptatie in verband met ideomatische uitspraak, prosodieherkenning en automatische fonetische transcriptie (Daelemans en Strik, 2002).

Spraakperceptie wordt momenteel sporadisch gebruikt als middel om spreekvaardigheid te meten, maar dan steeds in de context van vreemde taalleren en tweede taalleren. In die leerprocessen staat de beheersing van *lower level skills* centraal (te denken valt aan uitspraak, basale woordkennis en basale grammatica). De nu beschikbare systemen om spraak automatisch op kwaliteit te beoordelen zijn met name geschikt om aspecten van deze *lower level skills* te registreren (Schuurs & Cucciarrini, 2000; Bernstein, Van Moere en Cheng, 2010). Met behulp van korte responsetaken worden drie aspecten van deze *lower level skills* beoordeeld:

- klankzuiverheid;
- zinsbouw op elementair niveau;
- een beperkt aantal aspecten van woordenschat, zoals het vermogen om op aanvraag een synoniem of antoniem te produceren.

Niet alleen kan slechts een beperkt aantal factoren van spraak automatisch worden beoordeeld, de relevantie van deze aspecten en de waardering die aan de geregistreerde aspecten moet worden toegekend, is aan discussie onderhevig (Braams, 2012).

Ten aanzien van de spreekvaardigheid bij leerlingen moedertaalonderwijs is de aanname dat bij leerlingen boven twaalf jaar de basisdeelnvaardigheden al volledig ontwikkeld zijn. Bij de leerlingpopulatie in klas 2/3 voortgezet onderwijs gaat het om wat van oudsher werd gerekend tot de “taalverrijking”. Dit zijn aspecten die behoren tot het retorische domein: overtuigend gebruik van argumenten, meer of minder uitgebreid zijn naargelang de situatie toelaat, de formaliteit van spraak toesnijden op de context en de sociale afstand tussen spreker en publiek. Het zijn bij uitstek aspecten die niet door de nu beschikbare spraakperceptiesystemen kunnen worden geregistreerd en beoordeeld.

Samengevat: de geautomatiseerde beoordeling van spraak biedt momenteel wel enkele mogelijkheden om spraakaspecten te meten die relevant zijn bij vreemde en tweede taalontwikkeling. Maar het biedt momenteel onvoldoende mogelijkheden om zinvol ingezet te worden bij de populatie waar DTT zich op richt. De mogelijkheden op langere termijn lijken voldoende veelbelovend om in het kader van flankerend onderzoek nader te onderzoeken. Hiertoe is al een initiatief genomen door Cito in samenwerking met de Radboud Universiteit Nijmegen. Hiervan kan echter niet binnen vijf jaar een concreet toepasbaar resultaat worden verwacht.

5.1.3 Half-geautomatiseerde beoordeling van spreekvaardigheid

Een interessante mogelijkheid om de spreekvaardigheid te laten beoordelen die gedeeltelijk geautomatiseerd verloopt, is sinds ongeveer tien jaar in gebruik bij de Staatsexamens NT2. Met behulp van het online programma Testrater wordt aan kandidaten een aantal spreekopdrachten gepresenteerd. Hun reacties worden geregistreerd en aan beoordelaars voorgelegd. De oordelen worden met behulp van Testrater geregistreerd.

Afnamemogelijkheid

De concrete gang van zaken bij zo'n testafname is als volgt: twee à drie keer per week kan men een spreekexamen afleggen. Daartoe gaat de kandidaat na inschrijving naar een van de zes door DUO beheerde testcentra in Nederland. Per week kan men tweemaal examen doen voor Programma I (mbo-niveau) en eenmaal voor Programma II (hbo-/wo-niveau). In 2012 hebben in totaal 16.000 kandidaten een spreekexamen afgelegd.

Afnamesessie

In een afnamesessie krijgt een kandidaat voor Programma I 21 opgaven. Een aantal opgaven vraagt om een kort antwoord dat dichotoom wordt gescoord, andere opgaven vragen om een middellang antwoord (enkele zinnen) dat polytoom wordt gescoord. Voor Programma II krijgt de kandidaat in totaal zeventien opgaven; een aantal daarvan betreft middellange opgaven en enkele opgaven vergen een lang antwoord (meer dan vijf zinnen). Een toetsessie duurt ongeveer dertig minuten. Elke opgave bestaat uit een stimulus, te weten een communicatieve situatie waarin iemand iets zegt of vraagt. De kandidaat moet daarop reageren. De individuele responses van de kandidaten worden digitaal opgeslagen.

Beoordeling

Vervolgens worden de responses volgens een verdeelsleutel geautomatiseerd toegewezen aan beoordelaars die tevoren getraind zijn; elke response wordt aan twee beoordelaars toegewezen. Beoordelaars krijgen betaald volgens salarisschalen onderwijs.

Afhankelijk van de lengte van de reactie worden er twee of meer aspecten van de ingesproken reactie beoordeeld. Bij de middellange en de lange opdrachten worden per respons meerdere aspecten beoordeeld, bijvoorbeeld:

- Is de inhoud relevant?
- Is de spreekstijl adequaat in de gegeven situatie?
- Is de zinsbouw correct?
- Is de woordkeuze adequaat?

De beoordelingen worden verzorgd door mensen uit een pool van 288 beoordelaars. Zij geven zich op jaarbasis op voor minimaal tien beoordelingsperioden op. Per periode mogen zij maximaal tien uur beoordelen, om te voorkomen dat een beoordelaar te veel het stempel drukt op de beoordelingen. De beoordeling verloopt gesegmenteerd: de verschillende kandidaatresponsen worden willekeurig toegewezen aan de wekelijkse pool van beoordelaars. Dit wordt op zo'n manier gedaan dat één beoordelaar maar een beperkt aantal responses van een kandidaat te beoordelen krijgt. Eén response wordt altijd aan twee verschillende beoordelaars toegewezen. Er wordt naar gestreefd om de hoeveelheid te beoordelen spraak evenwichtig te verdelen over alle beschikbare beoordelaars. Ook op jaarbasis wordt zo toegewezen dat iedereen ongeveer even veel beoordeelt.

Een examen van een kandidaat wordt dus door meerdere beoordelaars nagekeken. Er zijn tot soms wel zeventien beoordelaars betrokken bij één kandidaat. Hierdoor worden beoordelaarseffecten geminimaliseerd.

De oordelen worden geautomatiseerd verzameld en de beoordelaarsovereenstemming wordt berekend. Jaarlijks krijgen beoordelaars feedback over de mate waarin ze overeenkomen of juist afwijken van collega-beoordelaars. Bij herhaaldelijk te grote afwijkingen worden beoordelaars verwijderd uit de pool van beoordelaars.

Voordelen half-geautomatiseerde beoordeling

De voordelen van het gebruik van het Tetrater-systeem zijn:

- Logistiek: de noodzakelijke stappen gaan geautomatiseerd. Vanaf de registratie van spraak, de opdeling van kandidaatprestaties in kleine beoordelaars-eenheden tot en met de registratie en centralisatie van de oordelen.
- Meettechnisch: er worden oordelen gegenereerd met een hoge betrouwbaarheid en stabiliteit en met gegarandeerde onafhankelijkheid van de individuele beoordelaar.
- Kwalitatief: er vindt controle plaats op de beoordelaars en waar nodig bijsturing.

Nadelen half-geautomatiseerde beoordeling

In principe is een soortgelijk systeem bruikbaar voor DTT, maar er kleven de nodige bezwaren aan:

- Het inzetten van twee beoordelaars is duur. Als alternatief kan volstaan worden met één beoordelaar cq. de eigen leerkracht, het betreft hier immers toch geen highstake toets. Maar dan vallen de voordelen weg van beoordeling door getrainde beoordelaars die bovendien gecontroleerd worden op de kwaliteit van de beoordeling (beoordelaarsovereenstemming en -stabiliteit). Bovendien is het dan de vraag waarom een zo geavanceerd systeem zou moeten worden ingezet. Men zou immers evengoed kunnen volstaan met een pc-systeem dat alleen de opname van de responses verzorgt.
- Training van beoordelaars zal op weerstand stuiten bij docenten Nederlands. Het beoordelen op meerdere aspecten en het werken met polytome beoordeling is echter voor de meeste docenten nieuw en om die reden is enige training wel noodzakelijk.
- De taakbelasting kan als te groot worden ervaren. Als elke leerling een spreektoets heeft van een half uur, zal er – met weglating van de instructies op de geregistreeerde spraak – aan pure beoordelaarstijd minstens een half uur per leerling nodig zijn. Dit vergt per leerkracht per klas een gemiddelde investering van vijftien uur. Het is zeer de vraag of dit valt binnen de grenzen van wat als aanvaardbaar wordt gezien.

Voorbeeldopgave (ontleend aan NT2-examen Spreken (2009))

U bent thuis.
De postbode geeft u een brief.
Er is iets niet goed met de brief.
Kijk naar het plaatje.



Wat zegt u tegen de postbode?

Beoordelingsvoorschrift

Opdracht 'Verkeerd bezorgd'

Preconditie

0: Niet passend in de context, niet verstaanbaar, geen Nederlands.

1: Verstaanbare, Nederlandse reactie in relatie tot de context.

Inhoud

0: Geen duidelijke uiting waaruit blijkt dat de brief ergens anders bezorgd moet worden.

1: Duidelijke uiting (evt. impliciet) waaruit blijkt dat de brief ergens anders bezorgd moet worden.

(Bijvoorbeeld: "Dit is nummer 14 hoor!" of : "Deze brief is niet voor mij.")

NB Wanneer de uiting onbeleefd overkomt scoort u 0 punten.

Woordkeus

0: Verkeerde en/of beperkte woordkeus.

1: Goede en/of gevarieerde woordkeus.

5.1.4 Beoordeling aan de hand van groepsgewijze of individuele spreektaken (met behulp van casco-toetsen)

Sinds 2007 vormt de evaluatie van de mondelinge taalvaardigheid een verplicht onderdeel van het schoolexamen van vmbo en havo/vwo. Binnen dat kader worden op alle vo-scholen zowel de spreekvaardigheid als de gespreksvaardigheid getoetst op een manier die de school in principe zelf kan kiezen.

Toetsing spreekvaardigheid

Voor toetsing spreekvaardigheid komt het er in de praktijk vaak op neer dat leerlingen een spreekbeurt voorbereiden over een zelf te kiezen onderwerp. Soms worden leerlingen verplicht om van tevoren – individueel of groepsgewijs – een documentatiemap samen te stellen met daarin enkele achtergrondartikelen of zelfgeschreven samenvattingen van actualiteitenprogramma's of documentaires over het gekozen onderwerp. Als de documentatiemap voldoet aan zekere – bepaald niet altijd welomschreven – kwaliteitseisen, geldt dit als ingangsvoorwaarde voor het eigenlijke mondelinge examenonderdeel.

Vervolgens wordt de mondelinge presentatie van de leerling beoordeeld op aspecten zoals onderstaande:

- inhoud (volledigheid, juistheid en kwaliteit);
- bij betogende voordracht: de overtuigingskracht;
- publiekgerichtheid;
- presentatievaardigheden.
- opbouw van het verhaal;
- taalgebruik;
- beantwoorden van vragen.

In veel gevallen worden medeleerlingen ingeschakeld om ook een oordeel te geven, met gebruikmaking van een formulier waarop bovenstaande of soortgelijke beoordelingsnormen staan opgesomd.

Toetsing gespreksvaardigheid

Bij de toetsing van gespreksvaardigheid worden leerlingen op een individuele prestatie in een groepsproces beoordeeld, namelijk hun individuele bijdrage aan een groepsdiscussie. Voorafgaand aan de discussie mogen leerlingen een stelling verzinnen en vaak ook weer een documentatiemap samenstellen. Elke leerling brengt bijvoorbeeld twee artikelen in, waarbij het ene artikel voor en het andere tegen de betreffende stelling ageert.

In het groepsgesprek heeft ten minste één leerling een specifieke rol, namelijk de voorzittersrol. Vaak krijgen de overige leden net voorafgaand aan de discussie te horen of ze de rol van voorstander respectievelijk tegenstander van de centraal bepaalde stelling moeten vervullen. De verschillende rollen worden beoordeeld aan de hand van uiteenlopende normen. De voorzitter wordt beoordeeld op voorzitterstaken, zoals:

- Het inleiden van het gesprek.
- Het introduceren van de gespreksgenoten.
- Het toewijzen van spreektijd.
- Het aanmoedigen respectievelijk afkappen van stille of te overheersende deelnemers.
- Het samenvatten en afronden van de gespreksfasen.

De deelnemers aan de discussie worden individueel beoordeeld op onder andere:

- Het aantal keren dat ze bijdragen aan de discussie.
- De inhoudelijke waarde van hun individuele inbreng.
- De relevantie van de bijdragen binnen het kader van de discussie.
- De bereidheid om zich aan de gedragscodes voor groepsdiscussie te houden.
- Het vermogen om adequaat op anderen te reageren.

Nadeel van toetsing met groepswijze of individuele spreektaken

Met deze toetsvormen, die in de praktijk verreweg het meeste voorkomen (vgl. SLO 2012a), brengt de docent zichzelf toetstechnisch gezien in een lastig parket. Weliswaar doen beide toetsvormen natuurlijk aan en lijken ze functioneel-communicatieve situaties na te bootsen. De validiteit van de toetsvormen is echter vatbaar voor discussie. Met name mag worden betwijfeld of leerlingen buiten school vaak een presentatie moeten houden of moeten deelnemen aan een formele groepsdiscussie. Afgezien daarvan lijkt het onmogelijk om op basis van hierboven genoemde criteria te komen tot betrouwbare oordelen over de kwaliteit van de spreek- en de gespreksvaardigheid. De docent moet immers de prestaties van een aantal leerlingen tegelijk beoordelen. Elke controle op de beoordeling ontbreekt. Doordat er onvoldoende objectiverende elementen in de beoordelingsprocedure zitten, loopt men voortdurend kans op halo-effecten (het te beoordelen aspect wordt beïnvloed door andere aspecten die gelijktijdig worden waargenomen) en volgorde-effecten (de beoordeling vindt vergelijkenderwijs plaats en wordt daarmee afhankelijk van direct ervoor uitgesproken oordelen).

Optimalisatiemogelijkheden

De objectiviteit van de beoordeling zou in hoge mate verbeterd kunnen worden door normen te hanteren die gedragsbeschrijvend van aard zijn. Van tevoren dient aan bepaalde gedragingen een waardering te worden toegekend. Een groepsdiscussie zou er als volgt uit kunnen zien:

- De leerling geeft ten minste vijf keer een inhoudelijke bijdrage die langer is dan één zin.
- De leerling laat in reacties op medeleerlingen zien dat hij inhoudelijk kan aansluiten op eerdere bijdragen van medeleerlingen.
- De leerling laat tijdens de discussie ten minste drie keer zien dat hij in staat is om beurtwisselingen in de discussie ordelijk laten verlopen (cq. niet in de rede te vallen, wel de kans grijpen om iets over te brengen).

Aan een dergelijk beschrijvend normeringssysteem kan per norm een waardering worden toegekend, zodat de beoordeling minder van de perceptie op het moment zelf afhankelijk is (Straetmans 2004). Op deze manier kan met relatief kleine ingrepen sterk verbetering worden gebracht in de bestaande praktijk.

Naast het aanleveren van een beschrijvend normeringssysteem, kan het project DTT nog een stap verder gaan. In 2011 heeft Cito in samenwerking met CINOP een handreiking geschreven voor instellingsexamens Nederlands in het mbo (Cito, Cinop, 2011). Voor deze handreiking zijn lege toetsformats (en enkele voorbeeldexamens) ontwikkeld voor onder andere het toetsen van spreekvaardigheid en gespreksvaardigheid. De mbo-instelling die de toets gebruikt, voorziet het toetsformat zelf van inhoud. Een toetsformat bestaat uit:

- informatie voor de toetsleider
- informatie voor de kandidaat
- instructie gesprekspartner (bij gesprekken voeren)
- instructie voor de toehoorder(s) (bij spreken)
- informatie voor de beoordelaar
- beoordelingsmodel

De mbo-instelling kan hiermee de toetsen volledig zelf, op een verantwoorde manier vormgeven.

Deze aanpak biedt mogelijkheden voor het project DTT, waarbij het wenselijk is om meer sturend te zijn met betrekking tot de inhoud van de toetsen dan bij de beschreven casco's, omdat de noodzaak tot differentiëren qua inhoud op het voortgezet onderwijs minder groot is.

Met het aanleveren van kant-en-klare toetsen kunnen een aantal belangrijke kwaliteitscriteria voor het toetsen van spreekvaardigheid gewaarborgd worden:

- de validiteit van de toetsvorm
- de toetstechnische kwaliteit van de toets
- de goede dekking van de SLO-tussendoelen
- het opleveren van diagnostische informatie in de vorm van een rapport op basis van de score op verschillende beoordelingsaspecten
- een beoordelingsvoorschrift dat zo min mogelijk ruimte voor subjectiviteit laat

Aan de voorgestelde procedure is overigens niets geautomatiseerd.

5.1.5 Aanbevelingen toetsing spreekvaardigheid

Uit de voorgaande paragrafen blijkt dat de geautomatiseerde beoordeling van spraak momenteel wel enkele mogelijkheden biedt om spraakaspecten te meten die relevant zijn bij vreemde en tweede taalontwikkeling. Deze mogelijkheden zijn op dit moment onvoldoende om zinvol ingezet te worden bij de populatie waar de diagnostische toets voor Nederlands zich op richt. De mogelijkheden op langere termijn lijken voldoende veelbelovend om in het kader van flankerend onderzoek nader te onderzoeken.

Aanbevolen wordt om voor de diagnostische tussentijdse toets Nederlands kant-en-klare spreektoetsen te ontwikkelen zoals beschreven in paragraaf 5.1.4. In een voorstudie dient nader onderzocht te worden in hoeverre deze kant-en-klare spreektoetsen zinvol ingezet zullen gaan worden binnen het kader van diagnostisch toetsen in de onderwijspraktijk.

Nader onderzoek is ook nodig naar de wenselijkheid en haalbaarheid van het aanbieden van een responsprogramma als Tetrater (zie paragraaf 5.1.3). Daarmee krijgen kandidaten een aantal spreekopdrachten gepresenteerd, waarbij hun reacties worden geregistreerd en vervolgens aan beoordelaars voorgelegd.

5.1.6 Literatuurlijst

Bernstein, J., Moere, A. van, Cheng, J. (2010). Validating automated speaking tests. *Language Testing*, 27(3), 355-377

Braams, A. (2012). Toets Gesproken Nederlands: weg ermee! *Tijdschrift LES* 181 (febr. 2012), p. 29-30.

Daelemans, W., Strik, H. (red.) (2002). *Het Nederlands in taal- en spraaktechnologie: prioriteiten voor basisvoorzieningen*. Den Haag (Nederlandse Taalunie).

Cito (oktober 2012). *Eindverslag voorstudie DTT*.

Noijons, J. (2001). Beoordelen op basis van het raamwerk MVT (niveau B1). *Raamwerk moderne vreemde talen in het secundair beroepsonderwijs*, bijlage 1, p. 97-112, CINOP

Schuurs, U.R.I., Cucchiari, C. (2000). Op weg naar een geautomatiseerde beoordeling van spreekvaardigheid. Onderzoek naar de mogelijkheden voor een computergestuurde spreektoets. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 64, 2, 71-82.

SLO (2012a, April). *Concept-tussendoelen kernvakken onderbouw vo*.

SLO (2012b). *Handreiking Schoolexamens Nederlands*. Enschede (SLO).

Speijers, A.M., Koopman, J., Stevens, C., Kuijpers, C., Roders, M., Mulder, W., Bekkers, L., Emmerik, J. van (2011). *Instellingsexamens Nederlands in het mbo, een handreiking*. Cito/Cinop.

Straetmans, G. J. J. M. (2004). *Protocol portfolio scoring. Een methode voor het systematisch scoren en vaststellen van competenties*. Cito.

Weerden, J. van, Heesters, K., Jongen, I., et al. (2006) *Balans van het spreekonderwijs op de basisschool : uitkomsten van de peilingen in 2002 en 2003: halverwege en einde basisonderwijs en speciaal onderwijs*. Cito.

5.2 Evaluatie spreekvaardigheid Engels

De vierde vaardigheid Engels na schrijven, lezen en luisteren is spreekvaardigheid. In dit hoofdstuk worden een aantal mogelijkheden verkend rond het toetsen en beoordelen van spreekvaardigheid. In paragraaf 5.2.2 worden de mogelijkheden van de toetsafname besproken. In paragraaf 5.2.3 worden vervolgens een advies en aanbevelingen gedaan.

5.2.1 Inleiding

In de concept-tussendoelen die zijn geformuleerd voor spreekvaardigheid wordt er, net als in het ERK, onderscheid gemaakt tussen twee domeinen namelijk 'spreken' en 'gesprekken voeren'. Spreekvaardigheid is, net als schrijfvaardigheid, een productieve vaardigheid. Het is daarom van belang dat de leerling daadwerkelijk spreekt in het Engels. Spreekvaardigheidstoetsen zijn echter zeer arbeidsintensief als de docent individuele gesprekken moet voeren met iedere leerling.

Spreekstrategieën zijn onder andere:

- Omschrijvingen gebruiken, parafraseren
- Gebruik maken van gezichtsuitdrukkingen en gebaren
- Taal vereenvoudigen
- Nog eens op een andere manier zeggen wat men bedoelt.
- In interactie met anderen de bedoelde betekenis afleiden ('negotiate' mening)
- Metacognitieve strategieën gebruiken: plannen, monitoren, en evalueren van het spreken

5.2.2 Toetsafname

Er zijn verschillende mogelijkheden voor het toetsen van spreekvaardigheid:

1. Volledig geautomatiseerde afname en beoordeling;
2. Een combinatiemodel (half-geautomatiseerd beoordelen) waarbij gebruik gemaakt wordt een combinatie van digitale mogelijkheden en inzet van menselijke beoordeling;
3. Volledig 'analoge' afname in individuele gesprekken, beoordeling door de docent;
4. Volledig 'analoge' afname in groeps gesprekken, beoordeling door de docent.

Volledig geautomatiseerde afname en beoordeling

Het geautomatiseerd beoordelen van spreekvaardigheid biedt mogelijkheden. Zeker voor het beoordelen van lagere taalvaardigheidsniveaus, omdat daar de opdrachten duidelijk gekaderd kunnen zijn en de responsmogelijkheden beperkt.

Internationaal gezien wordt hier al gebruik van gemaakt, bijvoorbeeld door Pearson. Daar wordt gewerkt met een systeem dat spraakuitingen omzet in geschreven tekst, en op deze wijze wordt bijvoorbeeld de 'beleefdheidsfactor' van gesproken tekst beoordeeld door te scannen op beleefdheidsfrases als 'would you'. Deze vorm van beoordelen bleek na onderzoek overigens betrouwbaarder dan beoordeling door mensen.

Ook de afdeling Taal- en Spraakpathologie van de Radboud Universiteit heeft ervaring met het geautomatiseerd beoordelen van NT2 en de taalvaardigheid van beginnende leerlingen Engels in relatief eenvoudige en sterk afgebakende taken.

De betrouwbaarheid van dergelijke systemen is (nog) niet optimaal. Ook is geautomatiseerde beoordeling waarschijnlijk minder geschikt voor meer complexe en open spreektaken. Daarom is het raadzaam om grondig onderzoek te doen naar de mogelijkheden en onmogelijkheden. Voor de korte termijn lijkt dit niet de meest haalbare optie.

Een combinatiemodel, half-geautomatiseerd beoordelen

Er zijn verschillende combinaties denkbaar tussen menselijk en geautomatiseerd beoordelen van spreektaken. Hierbij wordt altijd uitgegaan van digitale afname, bijvoorbeeld door in te spreken en het product op te slaan op een laptop.

Bij het toetsen van spreekvaardigheid bij NT2 worden de spreektaken ingesproken op de computer. De spreektaken worden vervolgens ad random beoordeeld door twee objectieve, getrainde beoordelaars aan de hand van een beoordelingsmodel. Dit systeem is effectief en betrouwbaar, maar ook kostbaar. Een uitgebreidere beschrijving van dit systeem is te vinden in de evaluatie spreekvaardigheid Nederlands (paragraaf 5.1.3).

Een andere mogelijkheid is, zoals wordt gewerkt bij de PPON-meting spreekvaardigheid. De leerling krijgt door een toetsleider een spreektaak voorgelegd, hij moet bijvoorbeeld een reeks afbeeldingen beschrijven of reageren op een verhaal. Hij spreekt zijn antwoorden in en deze worden opgeslagen op de computer. De antwoorden worden vervolgens door mensen beoordeeld aan de hand van een beoordelingsmodel.

Volledig 'analoge' afname individueel

Nog een andere mogelijkheid is, de spreektaken door de eigen docent te laten beoordelen aan de hand van een beoordelingsmodel. Hiermee komt de beoordelingslast wel bij de docent te liggen en dat was geen uitgangspunt van de diagnostische toets. Er zijn twee mogelijkheden voor het verwerken van de resultaten van de beoordeling:

1. De scores worden naar Cito verzonden, die vervolgens rapporteert.
2. Het beoordelingsmodel bevat richtlijnen waarmee de docent zelf een diagnose kan stellen.

Bij de instellingsexamens mbo spreekvaardigheid Nederlands, die door Cito in samenwerking met Cinop zijn ontwikkeld, is ervaring opgedaan met de tweede mogelijkheid.

Er worden verschillende examens aangeboden, voor Spreken en voor Gesprekken voeren op de niveaus 2F en 3F van het Referentiekader Nederlandse taal. De inhoud van de examens kan door de instelling zelf worden vormgegeven. Er worden namelijk open formats aangeleverd (casco's), die vervolgens door de instelling zelf vastgesteld worden. Een toetsformat bevat informatie voor de toetsleider, de kandidaat en de gesprekspartner (alleen bij Gesprekken voeren), eventueel de toehoorder(s) (alleen bij Spreken) en voor de beoordelaar – alles aangepast aan de specifieke lezer. Daarnaast een uitgewerkt beoordelingsmodel. De instelling kan hiermee de examens volledig zelf, op een verantwoorde manier, vormgeven.

Een dergelijke aanpak biedt zeker ook mogelijkheden voor het voortgezet onderwijs, waarbij het zelfs mogelijk is om meer sturend te zijn in de inhoud van de toetsen omdat de noodzaak tot differentiëren qua inhoud op het voortgezet onderwijs minder groot zal zijn.

Volledig 'analoge' afname groep

De laatste mogelijkheid is om groepssprektaken af te nemen, die de docent kan beoordelen aan de hand van een eenvoudige checklist. Een voor de hand liggend voordeel is de (beperkte) tijdbesparing die de docent realiseert door de leerlingen in groepen te laten spreken. Een duidelijk nadeel is het feit dat er minder aandacht is voor de individuele leerling en dat de beoordeling minder specifiek kan zijn – beide belangrijke aspecten in het kader van diagnostiek.

5.2.3 Advies en aanbeveling

Advies

Hoewel het diagnostisch toetsen van spreekvaardigheid de nodige klemmen en voetangels met zich meebrengt, is spreek-/gespreksvaardigheid een essentieel aspect van taalvaardigheid dat daarom getoetst moet worden. Dit wordt onderschreven door het advies van de toetswijzercommissie.

De toetswijzercommissie Engels heeft zich gebogen over de wenselijkheid om gespreksvaardigheid op te nemen als onderdeel van de diagnostische toetsen.

1. Neem gespreksvaardigheid (gesprekken voeren en spreken) op in de DTT voor zowel havo/vwo als vmbo, want
 - a. Gespreksvaardigheid (gesprekken voeren en spreken) is een essentieel onderdeel van taalvaardigheid en van de tussendoelen Engels. Daarom dient in ieder geval een vorm van gespreksvaardigheid onderdeel uit te maken van de diagnostische tussentijdse toets;
 - b. Wanneer je aan leerlingen vraagt wat ze graag willen leren, is gespreksvaardigheid een veelgehoorde behoefte. Daarom moet gespreksvaardigheid als volwaardige vaardigheid opgenomen worden in de diagnostische tussentijdse toets;
 - c. De diagnostische tussentijdse toets biedt een uitgelezen kans om gespreksvaardigheid op te nemen als evenwaardig onderdeel, zodat tijdens de lessen specifiek aandacht wordt besteed aan gespreksvaardigheid. gespreksvaardigheid is altijd al een ondergeschoven kindje geweest in onderwijs en toetsing.
2. Vraag de toetswijzercommissie Engels advies uit te brengen over de meest zinvolle en haalbare wijze om te komen tot het beoordelen van gespreksvaardigheid.

Aanbevelingen

Aanbevolen wordt om grondig te onderzoeken in hoeverre taaltechnologie kan bijdragen aan een automatische beoordeling van spreektaken. Voor de korte termijn wordt geadviseerd om een model waarbij de docent de middelen in handen krijgt om zelf een diagnostische spreekvaardigheidstoets uit te voeren en te beoordelen (volgens mogelijkheid drie, Volledig 'analoge' afname individueel).

De toetswijzercommissie Engels beveelt de volgende onderzoeken aan:

- Voer een voorstudie uit om de mogelijkheden te onderzoeken om gespreksvaardigheid diagnostisch te toetsen;
- Onderzoek vervolgens de mogelijkheden of diagnostische gespreksvaardigheidstoetsen via de computer afgenomen en beoordeeld kunnen worden.

6 Voorstudie rekenen

In dit hoofdstuk wordt de voorstudie rekenen besproken. In paragraaf 6.2 wordt de stand van zaken rondom rekenen en wiskunde uitgelegd. Vervolgens wordt in paragraaf 6.3 gekeken naar de mogelijke scenario's rondom het toetsen van rekenen en wiskunde. Uiteindelijk worden aanbevelingen gedaan in paragraaf 6.4.

6.1 Inleiding

Een van de onderdelen in het actieplan Beter Presteren is de invoering van een diagnostische tussentijdse toets aan het einde van de onderbouw. De toets betreft de kernvakken Nederlands, Engels en wiskunde. Doel ervan is om zicht te krijgen op hoe leerlingen staan halverwege het voortgezet onderwijs in hun voorbereiding naar het examen. Een belangrijk onderdeel van de zak- en slaagregeling van het examen is de rekentoets. Vanwege deze toets heeft het ministerie de wens geuit om mogelijkheden te onderzoeken voor een rol voor rekenen in de diagnostische tussentijdse toets wiskunde.

In dat verband heeft Cito de opdracht gekregen om een voorstudie te verrichten naar de rol van rekenen. De basis voor deze voorstudie wordt gevormd door de nota 'Rapportage over rekenen op basis van de DTT' waarin het College voor Examens verschillende scenario's heeft geschetst. In dit document worden mogelijkheden verkend voor het integreren van rekenen in de diagnostische tussentijdse toets wiskunde.

6.2 Stand van zaken rondom rekenen en wiskunde

Sinds de invoering van de rekentoetsen 2F/3F heeft het woord 'rekenen' er een betekenis bij. In het basisonderwijs is duidelijk wat er met rekenen wordt bedoeld. In het voortgezet onderwijs kan rekenen zowel betrekking hebben op onderdelen van wiskunde als op de beheersing van de referentieniveaus die in de rekentoetsen 2F/3F wordt getoetst. Hieronder zal het gebruik van het woord 'rekenen' daarom van een context worden voorzien.

De afgelopen jaren is er in Nederland veel discussie geweest over het rekenniveau van leerlingen. Om helderheid te krijgen in de mogelijke integratie van rekenen in het DTT wiskunde wordt de stand van zaken rondom rekenen op een rij gezet.

Rekentoetsen 2F/3F

In 2013 zijn voor het eerst op grote schaal de rekentoetsen 2F voor vmbo en 3F voor havo/vwo afgenomen. De resultaten van de rekentoetsen zullen in 2014 mee gaan tellen in de uitslagregel. Het jaar daarop, in het schooljaar 2015/2016, zullen de resultaten van de rekentoets worden meegenomen in de zak/slaagregeling. De 2F/3F-toetsen zijn gebaseerd op de referentieniveaus beschreven in Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008) en verder uitgewerkt in de toetswijzers (SLO, 2011a, 2011b).

Relatie rekenen-wiskunde

Met de invoering van de rekentoetsen is in het voortgezet onderwijs de belangstelling voor rekenen toegenomen. Rekenen is echter geen vak. Er is geen curriculum en er zijn geen tussendoelen. Hierin verschilt rekenen van wiskunde. Voor wiskunde zijn er examenprogramma's (zie bijvoorbeeld CvE 2011a, 2011b, 2011c) en zijn er tussendoelen geformuleerd (SLO, 2012).

SLO heeft de rekenvaardigheden die zijn beschreven in de toetswijzers voor 2F en 3F vergeleken met rekenvaardigheden beschreven in de tussendoelen wiskunde (SLO, 2012b, 2012c). In de vergelijking met het eindniveau van rekenen en de tussendoelen van wiskunde werd geconstateerd dat de tussendoelen wiskunde de einddoelen van de rekentoetswijzers 2F/3F grotendeels overlappen. Op basis van de vergelijking is een supplement opgesteld van rekendoelen die niet of niet voldoende worden afgedekt door de tussendoelen wiskunde. Deze lijst bevat een beperkt aantal rekendoelen: voor vmbo 5 en voor havo/vwo 6 (SLO, 2012a).

Ofschoon er een overlap is tussen rekenen en wiskunde, is de invulling van rekenen in de rekentoets en rekenen in wiskunde verschillend. In de referentieniveaus en de rekentoetswijzers is gekozen voor een

specifieke invulling van rekenen die gericht is op het zogenaamde functioneel rekenen (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen, 2008). Het accent in de rekentoetsen ligt op kunnen rekenen in voor leerlingen voorstelbare alledaagse situaties. In de opgaven wordt veel belang gehecht aan de vaardigheid om de juiste informatie uit de gegevens te halen. Deze focus op functioneel rekenen is in wiskunde minder herkenbaar. Vooral in havo/vwo vormt rekenen in wiskunde een basis voor wiskunde, met name voor algebra. De aandacht verschuift daar snel naar manipuleren met variabelen en formules en naar de wiskundige structuren eronder die belangrijk zijn verderop in de leerlijn. De toetswijzercommissie van de DTT wiskunde is van mening dat de DTT wiskunde zou moeten focussen op hoofdlijnen in de domeinen. Dat betekent minder aandacht voor het uitrekenen.

De verschillende invulling van de doelen strookt met de wijze waarop het onderwijs is georganiseerd: rekenen kan worden gezien als een onderdeel van wiskunde, maar de specifieke functionele invulling van rekenen in de 2F/3F-rekentoetsen staat apart van wiskunde.

Rol van de rekenmachine

In de rekentoetsen is gekozen voor een combinatie van items zonder context en items met context. In de items *zonder* context is *geen* rekenmachine beschikbaar. Het niveau van het rekenwerk in deze items is 1F bij de 2F-rekentoetsen en 1F/1S in de 3F-rekentoetsen. Volgens de rekentoetswijzer is er in deze items een zogenaamde 'handige' strategie beschikbaar.

Een voorbeeld hiervan uit de 2F-voorbeeldtoets is $5 \times 38 + 15 \times 38$. Hier kunnen leerlingen eerste 5×38 uitrekenen en dan 15×38 , en die beide uitkomsten bij elkaar optellen. Een handiger strategie is zien dat $5 \times 38 + 15 \times 38 = 20 \times 38$.

De Toetswijzercommissie DTT wiskunde pleit voor het gebruik van de rekenmachine, tenzij er inhoudelijke redenen zijn om de rekenmachine niet beschikbaar te stellen. Dit sluit aan bij het idee van DTT wiskunde om op hoofdlijnen te toetsen.

Tussenstand rekenen

Ofschoon rekenen geen curriculum heeft, is het voor scholen belangrijk om leerlingen voor te bereiden op de 2F/3F-rekentoets. In aansluiting hierop is vanuit OCW de wens geuit om scholen een rapportage over rekenen te bieden. Op basis van deze informatie kunnen scholen inschatten in hoeverre leerlingen al op het eindniveau van rekenen zijn en in welk domein mogelijke problemen zich bevinden. Een rapportage op domeinniveau zou aan deze wens tegemoet kunnen komen.

Leerlingmodel rekenen

De positie van rekenen in het onderwijs maakt dat het ontwerpen van een leerlingmodel niet aan de orde is. In dat model staat immers de ontwikkeling van een leerling centraal. Deze ontwikkeling is bij rekenen niet te koppelen aan een leerlijn, omdat niet in een curriculum is voorzien. Dat betekent dat de vakdidactische benadering die gekozen is voor de DTT wiskunde niet past bij de positie van rekenen in de DTT. In de scenario's over mogelijke integratie van rekenen in de DTT wiskunde is daarom geen beschrijving opgenomen van een leerlingmodel voor rekenen.

6.3 Scenario's

In de nota 'Rapportage over rekenen op basis van de DTT' heeft het College voor Examen twee scenario's geschetst. In scenario 1 wordt over rekenen gerapporteerd als deel van wiskunde. In scenario 2 wordt over rekenen gerapporteerd als aparte vaardigheid. Het ministerie heeft laten weten dat scenario 1 de voorkeur heeft. Voor dit eerste scenario zijn twee varianten mogelijk. Deze varianten worden hieronder geschetst en de voor- en nadelen ervan besproken.

Vanwege de positie van rekenen in het onderwijs zal er ongeacht het scenario een verschil zijn in de rapportage. In de DTT wiskunde wordt vastgesteld of een leerling onder, op of boven het niveau zit dat is beschreven in de tussendoelen. Bij rekenen zijn er geen tussendoelen en wordt een vaardigheidsschatting gemaakt.

6.3.1 Scenario 1

In dit scenario wordt over rekenen gerapporteerd als deel van wiskunde. De wens om alle rekendoelen te toetsen in de DTT wiskunde is gezien de toetstijd niet reëel en past daarom niet bij dit scenario.

Variant 1a

Op basis van de inventarisatie van SLO kan worden gesteld dat het merendeel van de rekendoelen wordt afgedekt in de DTT wiskunde. Vanuit dit perspectief kan rekenen getoetst worden als een onderdeel van de DTT wiskunde. In dit scenario worden de rekenitems die vanuit de wiskunde in de DTT zitten, 'gevlagd' als rekenitems. Vervolgens zou in de rapportage apart gerapporteerd kunnen worden op deze rekenitems. Onderdeel van deze rapportage zou een advies kunnen zijn om een specifieke rekentoets af te nemen om uitgebreidere informatie te verkrijgen.

Voordelen:

- Er komt geen aparte rekentoets, bovenop de DTT wiskunde.

Nadelen:

- Het is niet duidelijk in hoeverre de wiskunde-rekenitems als voorspeller kunnen worden gezien voor een toekomstige beheersing van 2F/3F. Voor de invulling van de DTT wiskunde is vanuit de toetswijzercommissie aangedrongen op een toets op hoofdlijnen waarin concepten centraal staan die van belang zijn in de doorlopende leerlijn en in de voorbereiding voor het examen. Deze invulling past niet bij de specifieke invulling, gericht op het functioneel rekenen, van de rekendoelen die in de rekentoetsen 2F en 3F is gekozen.
- Een rapportage op rekenen per domein is in deze variant niet mogelijk gezien de toetstijd en het aantal mogelijke rekenitems in de DTT wiskunde.

Variant 1b

In de DTT wiskunde wordt een beperkt aantal items opgenomen uit de rekentoetsen 2F/3F. Op basis van de score van leerlingen op deze items wordt een inschatting gemaakt van de vaardigheidsscore van de leerling op de schaal van 2F/3F. Deze inschatting is vanwege het beperkte aantal items een ruwe, dus met de nodige onzekerheid omgeven. Een score per domein bijvoorbeeld is in dit scenario niet zinvol omdat het aantal items daarvoor te klein is.

Voordelen:

- Door items uit de rekentoets te gebruiken is de relatie met de rekentoetsen 2F/3F helder.
- Er is geen aparte rekentoets nodig naast de DTT wiskunde.

Nadelen:

- Er zijn weinig rekenitems waardoor de mate van onzekerheid in de uitspraak of een leerling op niveau zit groot is. Afgezien van de vraag wat het niveau zou moeten zijn op het moment van afname van de DTT.
- De rekenitems uit de rekentoetsen 2F/3F zijn voor leerlingen niet zo herkenbaar, omdat ze niet aansluiten bij wat leerlingen hebben gehad in het wiskundeonderwijs. De voorbereiding door scholen op de rekentoets is veelal nog niet aan de orde op het moment dat de DTT wordt afgenomen.

6.3.2 Scenario 2

In dit scenario wordt een aparte rekentoets afgenomen bestaande uit items uit de 2F/3F-toetsen.

Voordelen:

- In een extra rekentoets is een meer gedetailleerde rapportage mogelijk, bijvoorbeeld op domeinen, zodat leerlingen meer inzicht hebben in welke onderdelen van rekenen nog niet voldoende beheerst worden.
- Wiskunde en rekenen blijven gescheiden waardoor de indruk dat de verantwoordelijkheid voor rekenen alleen bij wiskunde ligt wordt vermeden.

Nadelen:

- Er is extra toetstijd nodig.
- De rekenitems uit de rekentoetsen 2F/3F zijn voor leerlingen niet zo herkenbaar, omdat ze niet aansluiten bij wat leerlingen hebben gehad in het wiskundeonderwijs. De voorbereiding door scholen op het rekenexamen is veelal nog niet aan de orde op het moment dat de DTT rekenen wordt afgenomen.

6.4 Advies Cito

Scenario 1b (opnemen van items uit 2F/3F) heeft de voorkeur.

6.5 Literatuurlijst

CvE (2011a). *Wiskunde A havo Syllabus centraal examen 2013*. Utrecht: College voor Examens.

CvE (2011b). *Wiskunde vmbo Syllabus BB, KB en GT centraal examen 2013*.

CvE (2011c). *Wiskunde A vwo Syllabus centraal examen 2013*. Utrecht: College voor Examens.

CvE (2013) nota 'Rapportage over rekenen op basis van de DTT' Utrecht: College voor Examens.

Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008). *Hoofdrapport van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen*. Enschede: SLO.

Doorlopende leerlijnen Taal en Rekenen (2009). *Referentiekader taal en rekenen. De referentieniveaus*.

SLO (2012a). *Supplement rekendoelen onderbouw vo*. Enschede: SLO.

SLO (2011a). *Rekentoetswijzer 2F*. Enschede: SLO.

SLO (2011b). *Rekentoetswijzer 3F*. Enschede: SLO.

SLO (2012b). Tussendoelen wiskunde onderbouw vo vmbo. Verkregen via <http://www.slo.nl/voortgezet/onderbouw/nieuws/00046/>

SLO (2012c). Tussendoelen wiskunde onderbouw vo havo/vwo. Verkregen via <http://www.slo.nl/voortgezet/onderbouw/nieuws/00046/>

7 Bijlagen

7.1 Bijlagen bij hoofdstuk 3 Toetsontwerp Nederlands

7.1.1 Bijlage: Toelichtingen bij de vragen van de veldraadpleging Nederlands

Vraag 1

Als uitgangspunt hanteren wij *digitale afname* en *automatische beoordeling* van de resultaten. Dit om de correctielast te beperken en adaptief toetsen mogelijk te maken. Wat vindt u van deze keuze?

- Automatische beoordeling doet geen recht aan de complexiteit van taalvaardigheid. Deze keuze leidt tot het opknippen van taalvaardigheid in invalide brokjes. Die correctielast erin zetten is natuurlijk wel slim - daar zullen veel collega's het mee eens zijn.
- Een probleem bij deze leerlingen kan zijn dat ze snel klaar willen zijn, waardoor het adaptief toetsen in gevaar komt.
- Dat vind ik prima! Ik geef wel les op een school op Curaçao: dat betekent dat het ook voor onze leerlingen mogelijk moet zijn deze toets digitaal te kunnen maken.
- Automatische beoordeling zal maken dat leerlingen pasklare antwoorden moeten geven. De enige vorm is dan multiple choice. Een toets die alleen bestaat uit multiplechoicevragen is niet valide. Zeker niet bij Nederlands.
- Echte taalvaardigheid ga je zo nooit meten.
- Maar pas wel op dat het ook echt taalvaardigheid is die je test. Zie de commotie rondom de eindexamens dit jaar...
- Adaptief toetsen vind ik een goed uitgangspunt.
- Lezen via een beeldscherm is lastig. Luistervaardigheid lijkt me prima
- Talen laten zich nauwelijks via multiplechoicevragen toetsen. Open vragen zijn beter. Enkele onderdelen, zoals spelling en grammatica, kunnen wel.
- Het is goed om een aantal toetsen door de docent te laten beoordelen, om te bezien of de uitkomsten gelijk zijn.
- Maar mijn school was niet op tijd met afname bij het Cito van de toetsen dus moet ik nu handmatig twintig toetsen in totaal nakijken!
- Probleem bij ons op school is dat wij niet een hele jaarlaag tegelijk achter de computer kunnen zetten. Komend jaar hebben wij tien eerste klassen, allemaal gymnasium.
- Moeilijk te organiseren: voor elke leerling een computer. Bovendien: soms loopt de zaak vast.
- Kan ik niet beoordelen.
- Het is inderdaad prettig als de correctie uit handen genomen wordt, maar tegelijkertijd zie ik grote problemen ontstaan met de enorme aantallen pc's en laptops die beschikbaar moeten zijn.
- Digitaal toetsen impliceert meerkeuzevragen. Deze verbloemen de werkelijke taalvaardigheid van leerlingen. Alleen open vragen geven een betrouwbaar beeld.
- Maar let wel: ik merk bij mijn leerlingen dat ze liever papiertoetsen maken. Vooral het lagere niveau (basis en kader) raakt het overzicht snel kwijt. Vooral als er in de digitale toets gescrold moet worden bij teksten. Ook is er niet voldoende overzicht als het kader waarin geantwoord moet worden niet groot genoeg is om het eigen antwoord volledig te kunnen overzien. Dit is dus ook mijn grootste bezwaar tegen de digitale examens. Ondanks dat het mij een stuk minder correctietijd kost.
- Wat is nu belangrijk het gemak of een goed beeld van de leerlingen? Digitaal toetsen betekent vaak dat er met meerkeuzevragen wordt gewerkt. ik vind dat een immorele en slechte manier van toetsen die vooral van leerlingen verlangt dat ze een trucje onder de knie hebben in plaats van dat ze kunnen laten zien wat ze met taal kunnen.
- Meest objectief, doet werkdruk van nakijken iets afnemen, is sluit beter aan bij de individuele leerling.
- formulering is belangrijk kenmerk van het vak
- Uiteraard afhankelijk van de kwaliteit van de toets.
- In belang van docent is dat het beste, maar om echt leesvaardigheid te toetsen zouden er enkele open vragen moeten worden opgenomen.

- Twee bezwaren, in de eerste plaats een logistieke, het aantal uren dat computerlokalen beschikbaar is voor dergelijke metingen is gering. Het tweede bezwaar richt zich op het feit dat het meten van tekstbegrip verschillende resultaten oplevert bij de papieren of bij de digitale versie. Dat is wetenschappelijk aangetoond.
- Wij hebben niet genoeg computers. De concentratie is vaak achter een computer. Het is goed voor leerlingen in alle rust te schrijven. Kennis komt via het lichaam binnen. Nakiiken digitaal is wel een ontlasting, maar ik ben bang dat er dan alleen multiplechoicevragen komen en die hebben niks met taalverwerving te maken.
- Handig in verband met correctielast en neutraliteit, maar eigenlijk ben ik geen voorstander van digitaal onderwijs, vooral als het lezen betreft.
- Geen extra werkdruk.
- Correctielastbeperking spreekt me aan, maar als dat betekent dat er voornamelijk meerkeuzevragen worden gesteld, dan vind ik dat een bezwaar.
- Ook op vwo zitten dyslectische leerlingen. In hoeverre wordt daarmee rekening gehouden?
- Ik werk op een grote school, waar het organiseren van een digitale toets toch wel lastig is, omdat er maar een paar lokalen beschikbaar zijn, waar een hele klas achter de computer kan werken.
- Het trainen voor dergelijke toetsen beperkt de vrijheid van het onderwijs die al enorm beperkt is. Willen wij onze leerlingen opleiden tot mensen die zich goed kunnen uitdrukken in taal of getraind zijn in het geven van gewenste antwoorden? Het examen Nederlands is al een aanfluiting als meetinstrument van wat leerlingen kunnen, ik verwacht weinig beters van deze toetsen.
- Opleidingsdoel verwordt dan wel tot toetsopleiding, het toetsdoel raakt uit het oog: vaardigheden zijn lastig in een toets te meten en de lessen verworden tot oefeningen om de opbrengsten van de toets te maximaliseren.
- Praktisch gezien het beste. Wel jammer dat je zo geen beeld krijgt van de vaardigheid in het beantwoorden van open vragen. Dat is een struikelblok voor veel leerlingen.
- Spreken, luisteren en argumenteren gaan hiermee verloren/worden weggecijferd.
- Niet alles kun je digitaal toetsen. Kennis van de leerling is van belang bij beoordeling. Ook mondelinge taal moet aandacht krijgen.
- Ik ben het eens met de genoemde voordelen. Ons computerlokaal is niet zo geschikt om toets af te nemen. Het is moeilijk om te surveilleren en afkijken en overleggen te voorkomen. Dat is bij een toets in een gewoon lokaal en met pen en papier makkelijker.

Vraag 2

In de bijlage hieronder ziet u de hoofd- en deelvaardigheden die de basis vormen voor een diagnostische toets leesvaardigheid (concept).

Wat is uw mening over de *volledigheid* van het leerlingmodel leesvaardigheid?

- Door het zo op te knippen, dreigt het meest essentiële – of een leerling een tekst ook echt begrijpt – onder te sneeuwen in kernzinnetjes en alineafuncties.
- 'vocabulaire' (bijvoorbeeld van incurante signaalwoorden) zou er eventueel bij kunnen...
- Voor vwo 3 mist het onderwerp argumenteren.
- Onderdelen 1.2, 3.3, 4.1 en 4.2 zullen de leerlingen die ik heb niet behalen.
- Ik mis argumentatieve vaardigheden
- Een groot probleem bij de leerlingen, bij alle vakken, is hun beperkte woordenschat en dat wordt niet getoetst.
- Ik denk dat het voor klas 2 vmbo erg moeilijk is om een afwijkende schrijfstijl te herkennen. Ook grondige kennis van signaalwoorden wordt pas in de bovenbouw aangeleerd.
- Uitbreiding van wat er traditioneel aan tekstanalyse werd/wordt geoefend en getoetst
- Mogelijk toevoegen argumentatie
- Ik mis beoordeling van betrouwbaarheid: geloof je deze schrijver? Waarom (niet)? Verder een redelijk standaard lijstje.
- Ik zou ook nog iets willen toevoegen over feiten en meningen, bijvoorbeeld de leerling kan feiten van meningen onderscheiden.
- Als het maar geen lange toets wordt, want de leerlingen zijn het snel zat.

- Ik vind dat de structuur van teksten meer aan bod komt dan begrip van teksten. Leerlingen kunnen vaak wel herkennen wat de inleiding is, maar wat er nu eigenlijk precies staat, weten ze vaak niet. Woordbegrip mag uitgebreider aan bod komen
- Zo te zien gebaseerd op de taxonomie van Bloom, pas wel op dat het onderdeel 'begrijpend lezen' niet onderbelicht raakt. Dit is immers de basis van alles.
- Lijkt mij voor een diagnostische toets te uitgebreid. Wat mij betreft gaat het om hiaten opsporen en die liggen meer in de basisvaardigheden dan in de complexere vaardigheden. Ik heb geen behoefte aan een soort voorbarig eindexamen. De kans is levensgroot dat je bij een uitgebreide toets zo veel informatie krijgt dat er vervolgens niets mee gedaan wordt.
- Ik zet kanttekeningen bij oriënteren en zoekend lezen als vaardigheid volgens mij is dat op die leeftijd allang geautomatiseerd
- Ik mis feiten en meningen kunnen onderscheiden.
- Tempo inbouwen?
- Voor vmbo-leerlingen basis, misschien iets te veel gevraagd om de deelvaardigheden van grammaticale complexe zinnen te begrijpen. Dit geldt ook voor het begrijpen van moeilijke woorden door de context. Dit blijft voor hen erg lastig.
- Complexe zinnen begrijpen is voor havo 3 lastig.
- Sluit dit model aan op een methode? Zijn de onderdelen nodig voor de vervolgroute? Gelden de toetsdoelen voor vmbo, havo en vwo?
- Nog toevoegen: beschouwende teksten.
- Meer richten op tekstbegrip.
- In het bijzonder de complexe, cognitief abstractere taalvaardigheden zijn voor de vmbo-leerlingen een enorme taal-hindernis en waarschijnlijk een taal-brug te ver! Voorbeelden: ironische tekstpassages herkennen, evalueren van teksten, grammaticaal complexe zinnen begrijpen...
- Sterk afwijkend van SLO-model!
- Ik mis een vaardigheid die gaat over het herkennen van signaalwoorden en tekstverbanden tussen woorden, woordgroepen en zinnen.
- Domeinen Referentiekader Taal moeten afgedekt zijn.
- Onderdeel met vragen over publiek/bronnen kan wellicht worden toegevoegd. Leesdoel formuleren is een min of meer onnodig onderdeel wat mij betreft.
- Ironie herkennen is nog wel een lastig item.
- Deze deelvaardigheden moeten naar mijn mening nog abstracter.
- De sociale vaardigheden komen nauwelijks aan bod in onze lessen. Het tekstdoel 'overhalen/activeren' ontbreekt.
- Ik kan in de lange lijst met doelen niet zien waar de nadruk ligt, zou die graag willen hebben op de laatste onderdelen, strategische en verbale vaardigheden.
- Maar is het onderkennen van de functies van alinea's niet erg hoog gegrepen?
- Graag ook nog kritisch lezen als vaardigheid opnemen: dan moet de leerling het onderwerp inhoudelijk beoordelen: ontbreken relevante deelonderwerpen? Welke informatie wordt je als lezer niet aangeboden? Is de ontbrekende informatie relevant voor een meningsvorming over het onderwerp?

Vraag 3

Wat is uw mening over de *bruikbaarheid* van het model voor leesvaardigheid?

Vraag 3-Open: Bruikbaarheid leerlingmodel leesvaardigheid

- Zie hierboven – leidt tot invalide toetsen – zeker in combinatie met meerkeuzevragen.
- Voor nt-ers misschien soms wat lastig
- voor mij zou het model bruikbaarder worden indien er meer een niveaubepaling zou worden toegevoegd. De vaardigheden die nu worden genoemd, zijn zeer ruim geformuleerd en zijn voor een groot deel ook de eisen die worden gesteld aan het eind van havo 5 en aan het eind van vwo 6. In welke mate of bijvoorbeeld welke signaalwoorden moeten de leerlingen beheersen. Welke functiewoorden moeten bekend zijn? etc.
- ik zie alleen een lijst met doelen, wat is daar bruikbaar aan? Ik zou graag voorbeeldvragen willen zien.

- Veel te moeilijk voor kaderleerlingen: ironie, de functie van alinea's, grammaticaal complexe zinnen... Lijkt me meer iets voor havo-leerlingen.
- Grondige kennis van signaalwoorden wordt pas in de bovenbouw aangeleerd.
- In het licht van de huidige discussie over de validiteit van de toetsen leesvaardigheid waar de huidige methodes en het huidige onderwijs op gericht is, heb ik er weinig vertrouwen in dat de nieuwe toetsen die vooral betrouwbare data moeten opleveren, valide zullen worden. De huidige toetsen leveren wel een score op ten aanzien van de overige leerlingen, maar zeggen weinig over de werkelijke leesvaardigheid van de leerlingen. Meer over de vaardigheid om met het termenapparaat rondom tekstanalyse om te gaan.
- Graag een overzicht van de minimale en de maximale eisen (de bandbreedte).
- Vmbo-leerlingen zien deze vaardigheden als een trucje. Ze zien niet dat of hoe hen dit helpt de tekst beter te begrijpen.
- Mits het onderdeel begrijpend lezen specifiek wordt toegevoegd.
- Punt 1.2 de tekst evalueren, waarbij een leerling de intenties van de schrijver moet vergelijken met wat er staat, vind ik voor deze leerling nog te hoog gegrepen. Ze kunnen de tekst wel beoordelen op betrouwbaarheid. Punt 3.4 de lay-out zou alleen gebruikt moeten worden om de tekstsoort en het schrijfdoel te bepalen.
- Als model waarschijnlijk oké al heb ik vraagtekens bij de strategische doelen. Uitvoering zie ik nog helemaal niet op grond van dit model. Ik zie nergens een niveau?
- De discussie rond het eindexamen Nederlands van dit jaar geeft aan dat er nog wel wat valt te schaven aan dit model. Vooral het vragen naar de tekstsoort en de functie van een alinea geeft al gauw aanleiding tot meningsverschillen.
- In het model staan de algemene voorwaarden, daar kun je je geen buil aan vallen. Het gaat denk ik vooral op de wijze waarop je hiermee omgaat.
- Is afhankelijk van het niveau van de teksten
- Lijkt me wel hoog gegrepen, zeker voor havo.
- Doelen zijn abstract, het model wordt pas bruikbaar als de doelen meer ingevuld zijn. Gaat het om herkenning van de hoofdgedachte bij meerkeuzevragen of om het zelf formuleren ervan? Ik neem aan dat de complexiteit van de tekst in overeenstemming is met het te toetsen referentieniveau.
- Sorry, maar het is mij nu nog te abstract zonder dat ik de toets voor me zie.
- Geen onderscheid tussen de niveaus van onderwijs.
- Het model zegt niets over de moeilijkheidsgraad van de leestekst en sommige formuleringen zijn vaag, bijvoorbeeld 'complex'. Wat wordt hieronder verstaan?
- Het probleem zit in het feit dat er in het algemeen gewerkt wordt met bewerkte teksten, daarmee meet je of een leerling een kunstmatige vaardigheid beheerst, je zou het een truc kunnen noemen. Onbewerkte teksten bieden veel meer mogelijkheden. Daarnaast kan je opmerken dat teksten die leerlingen veelal tegenkomen, bijvoorbeeld bij het vak geschiedenis, of wiskunde (het examen wiskunde A vwo 2013 is daar een goed voorbeeld van) niet uitgaan van de een kernzin per alinea.
- Aanpassing vereist op bovenstaande kanttekeningen!
- Te veel dingen worden er getoetst. Heb liever in de methode een groot aanbod aan verschillende vaardigheden die met lezen te maken hebben. Langere teksten, als voorbereiding op de boeken die ze op het hbo en de universiteit moeten gaan lezen, meer woorden uit een samenhang kunnen halen, kranten lezen op papier.
- Deze indeling van de verschillende vaardigheden heb ik nooit gezien en gebruik ik dus ook niet tijdens mijn lessen.
- Het zijn te veel doelen.
- Dit zal moeten blijken in de praktijk – het hangt helemaal van de uitwerking af.

Vraag 4

In de bijlage hieronder ziet u de hoofd- en deelvaardigheden die de basis vormen voor een diagnostische toets luistervaardigheid (concept).

Wat is uw mening over de *volledigheid* van het leerlingmodel luistervaardigheid?

Vraag 4-Open: Volledigheid leerlingmodel luistervaardigheid

- Er is niet veel ervaring binnen het vwo met het toetsen van luistervaardigheid – model lijkt mij minder erg opgeknapt.
- De tussendoelen 3.1 en 3.2 worden moeilijk.
- Voor vmbo-b-leerlingen te moeilijk. Voor vmbo-gt-leerlingen worden tekstuele luistervaardigheden pas in leerjaar drie aangeleerd.
- Tot nu toe onontgonnen terrein. Volkomen willekeur op vele scholen. Dus alle richting is goed.
- Als je bij luistervaardigheid ook radio- en tv-programma's betreft, is ook het (geluids)decor relevant.
- Met luistervaardigheid haal je met het vak Nederlands geen diploma.
- De term orthografische luistervaardigheden vind ik onduidelijk (en mogelijk tegenstrijdig). Ik heb daarbij een andere voorstelling dan de omschrijving in de toets.
- Dezelfde opmerking als hierboven. We willen in Nederland steeds té volledig zijn, maar daar kunnen de leraren vervolgens niet zo veel meer mee.
- Wij nemen geen Cito-luistertoetsen af. Wij toetsen luistervaardigheid op een andere manier.
- Ik weet het niet. Op dit moment oefenen wij niet expliciet met luistervaardigheid.
- Ik mis luisterstrategieën toepassen en een correcte luisterhouding aannemen. Wanneer luistervaardigheid schriftelijk wordt geëvalueerd, mis ik ook het maken van de goede aantekeningen.
- Intonatie interpreteren is voor deze leeftijd, vaak pas dertien of veertien jaar, wel lastig.
- Bij intensief luisteren worden dingen gevraagd die eigenlijk nog te moeilijk zijn: met name figuurlijk taalgebruik.
- Orthografische vaardigheden niet zo relevant. Maar ik begrijp ook niet helemaal wat er bedoeld wordt.
- Ik vind dat we luistervaardigheid helemaal niet moeten toetsen. Ik geloof namelijk dat je maar ten dele de luistervaardigheid toetst. De setting beïnvloedt het concentratievermogen te veel om te kunnen spreken van een betrouwbare toets.
- Zie boven. Als je dit toetst met een gesloten model waarin leerlingen moeten kiezen uit een aantal opties, dwing je leerlingen te denken zoals de opstellers van de test hebben gedaan. Het kenmerk van taal is vooral ambiguïteit, ik denk dat leerlingen veel meer leren door hier op hun eigen wijze mee te leren omgaan. Dat laat zich niet vatten in kale toetsen.
- De nadruk moet liggen op het gegeven dat het een vaardigheid is, geen analyse van die vaardigheid.
- Bij Nederlands doen wij geen luistervaardigheid.
- Voor vmbo-leerlingen te moeilijke deelvaardigheden.
- Luistervaardigheid toets ik nooit.
- Ik heb weinig ervaring met luistertoetsen.
- Wat is het verschil tussen lees- en luistervaardigheid?
- Doelen zijn goed, alleen is er geen goed bruikbaar materiaal voor zowel havo als vwo 3. Met andere woorden, éérst goed voorbereidend materiaal en daarna toetsing.
- De luistertaken moeten afgestemd worden op de luisterbeleving van een twaalf- tot en met vijftienjarige vmbo-leerling!
- Misschien iets te hoog gegrepen voor vmbo.
- Tekstuele luistervaardigheid komt zelden aan bod in methode.
- Over het nut van een diagnostische luistertoets twijfel ik.
- Jullie kijken enkel naar de interpretatie van de te beluisteren tekst en niet naar de aanpak van de leerling bij en luisteropdracht.
- Deze vaardigheden moeten abstracter en meer met voorbeelden beschreven worden.
- Wij hebben deze vaardigheden niet behandeld.
- Te volledig, dus te veel doelen. Laat orthografische vaardigheden weg !

Vraag 5

Wat is uw mening over de *bruikbaarheid* van het model voor luistervaardigheid?

- Ik zie alleen een lijst met doelen. Wat is daar bruikbaar aan? Ik zou graag voorbeeldvragen willen zien.
- Lijkt mij wederom te moeilijk voor de gemiddelde kaderleerling.
- Zie opmerkingen hierboven. Voor vmbo-b en vmbo-t zijn de luistervaardigheden te complex in leerjaar twee. Voor vmbo-gt de tekstuele luistervaardigheden.

- Laten we in godsnaam niet (weer) luistervaardigheid in monologen gaan testen! Kies voor het beoordelen en functioneren in dialogen! Gesprekken dus.
- Zal zelfde validiteitsprobleem hebben als leesvaardigheid . Betrouwbaar toetsen gaat ten koste van validiteit.
- Ik kan me niet bij alle onderdelen vragen voorstellen.
- Geen noodzakelijke deelvaardigheid.
- Vmbo-leerlingen zien deze vaardigheden als een trucje. Ze zien niet dat of hoe hen dit helpt het fragment beter te begrijpen.
- De vraag die opkomt is, hoe beoordeel je dit onderdeel? Ik zou de toetsvragen dan eerst willen zien.
- Ik weet het niet.
- In de onderbouw wordt er nog niet zoveel aandacht aan luistervaardigheid besteedt in de lessen Nederlands (in de methode ook niet namelijk). Meer kijk en luister.
- 1.3 begrijp ik niet. Spraak evalueren? Gaat dit om het analyseren van de gesproken tekst? Toon, zinslengte, woordkeus?
- De vraag is of leerlingen in de onderbouw in staat zijn evaluatief en samenvattend luisteren te onderscheiden.
- Altijd oppassen dat luistervaardigheid niet een geheugentest wordt
- Het hangt van de uitvoering af. Als model oké.
- Ik heb niet zo veel behoefte aan reflectie op het punt van luistervaardigheid
- Lijstje is wel oké, ook voor leerlingen om te laten zien wat de verschillende kanten van luistervaardigheid zijn.
- Geen luistervaardigheid bij Nederlands.
- Sorry, maar het is mij nu nog te abstract zonder dat ik de toets voor me zie.
- Ons onderwijs bereidt generaliserend gesproken niet voor op dergelijke doelen. Opvallend dat er niet over kijkvaardigheid gesproken wordt.
- Maar maak kijken functioneel en niet een overbodige toevoeging! Het 4 vmbo-gt schoolonderzoek kijk- en luistervaardigheid is een voorbeeld van hoe het niet moet. Kijken voegt daar in het algemeen niets toe aan de informatie.
- Ik vraag me af wat het belang is van tussentijds toetsen van luistervaardigheid als er geen eindtoets is. Bij de diagnostische taaltoets die we nu afnemen zit dit ook en het levert ons niets op alle leerlingen scoren zeer hoog en daardoor wordt de eindscore ook hoog. Het geeft een vertekend beeld van andere scores.
- Onbruikbaar voor vmbo-leerlingen, het luisterabstractieniveau en bijhorende luistervaardigheidstaken zijn te hoog gegrepen voor de doelgroep!
- In de meeste methodes zit weinig luistervaardigheid. Is wel belangrijk in het leven. De vragen zijn echter niet interessant.
- Wij hebben deze vaardigheden niet behandeld.
- Deze indeling van de verschillende vaardigheden heb ik nooit gezien en gebruik ik dus ook niet tijdens mijn lessen.
- Dit zal moeten blijken in de praktijk – het hangt helemaal van de uitwerking af.

Overzicht overige opmerkingen

- Niet doen. Toetsen als de DTT maken onderwijs niet beter – erger nog, de inzet op toetsing is de grootste bedreiging van de kwaliteit van het taalonderwijs. Lastig natuurlijk als je je geld met toetsen maken verdient – maar ik weet dat er ook Cito-medewerkers zijn die wel hart hebben voor goed taalonderwijs.
- Goed initiatief.
- ik kijk met zeer veel interesse naar de diagnostische toetsen uit!
- Doe een pilot van tevoren...
- Zoals eerder aangegeven: de leerlingen lezen te weinig, hebben te weinig woordenschat en algemene ontwikkeling om bijvoorbeeld teksten uit lesmethoden of kranten goed te begrijpen. Het heeft weinig zin leesvaardigheid te testen als de leerling de tekst al überhaupt niet begrijpt.
- Wees asjeblijft voorzichtig met deelvaardigheden en richt jullie toetsen dermate avontuurlijk in dat er nimmer een circus van 'teaching to the test' ontstaat!

- Test (met name) luistervaardigheid in combinatie met spreken/gesprekken.
- Beide toetsen zouden elk een maximale tijdsduur van veertig minuten moeten hebben, zodat deze in totaal in twee lesuren af te nemen is (en dat ook dyslectische leerlingen het werk afkrijgen).
- In het examen is er weinig oog voor het leesdoel van de leerlingen. De leerlingen krijgen een tekst en ze moeten daar toetsvragen over beantwoorden. Er is geen intrinsieke motivatie voor het lezen van de tekst, laat staan voor het verwerken van de inhoud van de tekst. Hiermee schiet het examen haar doel voorbij. Beter zou het zijn wanneer de tekst wordt aangeboden in een context waarbinnen de leerling echt wordt geprikkeld tot verwerking van de teksten en de toepassing van de inhoud. Dan kan de toetsing ook het huidige quiz-niveau van het examen ontstijgen en worden de capaciteiten van de leerlingen ook echt gemeten.
- Lezen van papier. Zet ook in op spelling, grammatica, woordenschat
- Luistervaardigheid gebeurt nu niet klassikaal.
- Graag afstappen van deze deelvaardigheden voor het vmbo!
- De toets is bruikbaar en uitgebreid genoeg
- Houdt u ook rekening met de budgettaire toestand van veel scholen in Nederland? Ik maak deze opmerking omdat ik verwacht dat er voor de toetsen betaald moet worden.
- Ik zou willen weten hoe de criteria worden opgesteld, oftewel, waar moet de leerling specifiek aan voldoen? Ik heb het dan niet over de kerndoelen, maar meer over de normering. Hoe komt die tot stand?
- Neem actuele teksten die binnen de ervaringswereld van de leerlingen liggen. Zij moeten de tekst herkenbaar vinden en in een oogopslag de bron herkennen zodat ze de kennis die ze al hebben, kunnen gebruiken en toepassen. Nog een opmerking: Het is niet handig om in de drukste tijd van het jaar deze enquête aan te bieden met zo'n strakke deadline.
- Belangrijk is natuurlijk de verstaanbaarheid, maar daarnaast ook aandacht schenken aan de verschillende intonaties/klanken van de verschillende provincies/culturen in Nederland. Teksten door meerdere personen laten voorlezen met verschillende achtergronden. Ik denk dan bijvoorbeeld aan de harde 'g' die niet overal gebruikt wordt, maar heel vaak te horen is. Of de 'tong R' die lang niet overal gebruikt wordt, of de Engelse R. Allemaal prima, maar afwisseling van uitspraken is belangrijk, zodat alle leerlingen van Nederland hun spraak herkennen in een of meerder voorgelezen teksten. Nu is de uitspraak vaak Hollands. Er is niet mis met ABN-spreken met Brabantse-Limburgse, Twentse, Friese, Surinaamse etc. tongval-intonatie. Belangrijk naast afwisseling en herkenbaarheid is natuurlijk wel de verstaanbaarheid.
- Wordt schrijfvaardigheid niet getoetst? Dat vind ik een heel belangrijk onderdeel.
- Zorg dat het instrument niet te uitgebreid wordt samengesteld. Een docent moet hier praktisch goed en efficiënt mee om kunnen gaan.
- Tekst(en) en vragen apart van elkaar aanbieden, geen geblader.
- Inzicht is één maar aanpak is twee. En in die aanpak zit hem de kneep. Meer know how nodig, meer gedifferentieerd materiaal zou welkom zijn.
- Ja, zie ervan af. Ik breng het fiasco van de BAVO-toetsen nog even in herinnering. Toetsen die zo slecht waren dat twee verschillende beoordelaars dezelfde leerling tot wel een punt verschillend beoordeelden. Daar kwam nog bij dat de normering voor die toetsen niet bindend was. Verspild geld en verspilde moeite. Datzelfde gaat nu weer gebeuren. Zeker als het hele circus digitaal dient te verlopen. De rekentoetsen brengen de schoolorganisatie al danig in moeilijkheden. Nog zo'n toets verergert dat alleen nog maar. Laten we gewoon gaan lesgeven.
- Spelen met de lengte van opdrachten om erachter te komen of leerlingen hele opdrachten begrijpen, lijkt me ook heel nuttig. Het aandragen van of het verwijzen naar een voorbeeldtoets is bijzonder prettig.
- Ik hoop dat de misvatting dat het gras harder groeit door er aan te trekken spoedig Nederland weer zal verlaten zoals het al in verschillende andere landen is gebeurd. Een collega verwoordde het laatst op soortgelijke wijze: "Het varken (...) wordt niet zwaarder door het steeds te wegen." Het steeds wegen veroorzaakt wel stress waardoor de groei wordt belemmerd. Voor onze leerlingen is dat niet anders. Uit de ontwikkelingspsychologie blijkt ook steeds weer dat vertrouwen veel meer opbrengt dan wantrouwen. Nederland doet het qua onderwijs prima. Laten we daar trots op zijn en vooral blijven zoeken naar manieren om leerlingen op een positieve wijze voor te bereiden op een onzekere

toekomst. We hebben in Nederland goed opgeleide docenten, die zich verantwoordelijk gedragen. Ik merk bij mij collega's een toenemende onzekerheid nu toetsresultaten wellicht gaan meetellen in onze waardering. De absolute waarde die aan toetsen wordt toegekend is naar mijn mening niet gegrond. In Europa staat

- Een toets ontwikkelen om te determineren of een leerling naar havo of vwo of mavo hoort.
- Leerlingen van het vmbo hebben zeer veel moeite met lezen en luisteren. Lezen is nog wel te remediëren, voor luisteren vind ik dat al veel lastiger. Leerlingen haken namelijk al zeer snel af als het onderwerp niet aanspreekt. Dit is tot nu toe te vaak het geval. Er moeten meer aansprekende teksten komen.
- Ja, dat er een duidelijke mengvorm is van soorten vragen, nl. naar globale zaken en detailkennis.
- Geef me antwoord op de volgende vraag: het referentiekader onderscheidt meer vaardigheden dan lees- en luistervaardigheid, waarom dan het accent op deze vaardigheden? En als we het hebben over diagnosticeren: wat doet luistervaardigheid er dan toe? Alsof er luistervaardigheidsonderwijs bestaat!
- Zorg dat er voorbereidend materiaal is onafhankelijk van uitgeverijen met beperkte kosten-er is nergens meer geld voor!
- Niet te veel theoretische vragen stellen over tekststructuur.
- Hopelijk wel moeilijkheidsgraadverschil tussen havo-3-toets en vmbo-2-toets!!
- Een diagnostische toets in de derde klas, dan hoop ik dat er nog tijd is om in dat leerjaar ook nog tijd is om herstelwerkzaamheden uit te voeren. Het programma in de bovenbouw is al overvol. Het Cito gaat werken aan een product dat eigenlijk al door de methode geleverd wordt.
- Meten of leerlingen passages met minder frequente uitdrukkingen en metaforen wel begrijpen, al dan niet door gebruik te maken van de context.
- Ik vraag me af wat het belang is van tussentijds toetsen van luistervaardigheid als er geen eindtoets is. Bij de diagnostische taaltoets die we nu afnemen zit dit ook en het levert ons niets op alle leerlingen scoren zeer hoog en daardoor wordt de eindscore ook hoog. Het geeft een vertekend beeld van andere scores. Toets lezen en spellen, laat de rest aan de school zelf over.
- Leg de lat voor vmbo-leerlingen Basisberoepsgerichte leerwegen en Kaderberoepsgerichte leerwegen niet te hoog! Deze leerlingen moeten zoveel mogelijk positieve leerervaringen opdoen en geen 'je kunt het (nog steeds) niet-leerervaringen'!
- Ik vind dat er een landelijke toets moet komen voor de belangrijkste onderdelen van het vak Nederlands aan het einde van de onderbouw havo en vwo (lezen, woordenschat, spelling en grammatica), want het niveau gaat hard achteruit, onder andere door 'gediplomeerde' docenten Nederlands (met steeds vaker havo-, ja zelfs vmbo-verleden die zelf nooit lezen), de algemene ontleding (een zeer groot drama) en de invloed van de digitalisering op het brein van onze jeugd (een misschien nog groter drama).
- Binnen mijn school wordt behalve spreekbeurten weinig aandacht gegeven aan en niet getoetst op luistervaardigheid. Is dit een kerndoel voor het eindexamen?
- Probeer te voorkomen dat leerlingen fouten maken doordat ze de vragen niet goed (kunnen) lezen. Geef eventueel vooraf een aantal voorbeeldvragen met een duidelijke uitleg. Werk niet alleen met meerkeuzevragen.
- Een verbod op het inzetten van de toets als beoordelingsinstrument. Geef leerlingen uitgebreide tips hoe zij zichzelf kunnen verbeteren.
- Waarom wordt schrijfvaardigheid niet getoetst?
- Diagnostische toetsen hebben alleen zin als er ook wordt aangegeven hoe docenten remediërend kunnen optreden. Tot nu toe ontbreekt het materiaal en de tijd om leerlingen individueel te kunnen begeleiden.
- Maak de toetsen zo dat de onderwerpen leerlingen prikkelen. Tornadojagers, rampen, in trant van de dodelijkste 60 (Zapp). Vakoverstijgend kan ook (biologie, geschiedenis). Er is heel veel leuks om te verzinnen en toch ook goed te toetsen.
- Lekker laten zitten. Heb eens vertrouwen in de docenten. Vertrouwen is goed, controle is beter.... Waar kwam dat toch vandaan?
- Ik voorzie problemen in de begeleiding, beoordeling en ook remediëring van het onderdeel luistervaardigheid. Ik denk dat er bijscholing voor docenten Nederlands noodzakelijk zal zijn.
- Het is belangrijk dat teksten een bepaalde mate van actualiteit hebben.

- In Rotterdam gebruiken we de Diataaltoetsen voor leesvaardigheid en woordenschat. Deze toetsen worden aan begin en eind van leerjaar 1 en het eind van leerjaar 2 afgenomen (dus drie keer). Deze nieuwe toets en de Diataaltoets zouden geïntegreerd moeten worden, zodat een betrouwbaar en objectief leerlingvolgsysteem ontstaat.
- Een audiobestand aanbieden met een korte tekst en dan enkele vragen daarover stellen.
- Zoals gezegd: aandacht besteden aan de manier waarop leerlingen open antwoorden formuleren. (volledigheid, zinsbouw, interpunctie) Maar is lastig met digitale afname en beoordeling van geen (of: niet alleen) voorgekookte/aangepaste teksten, maar ook teksten waarin de tekstdoelen bijvoorbeeld een beetje door elkaar lopen, waarbij de leerlingen een argument moeten geven bij hun antwoord. Ook weer lastig digitaal te toetsen.
- Worden alleen lees- en luistervaardigheid getoetst?
- De toetsing zou moeten plaatsvinden aan het begin en aan het eind van havo 3. Aan het begin dan hebben ze nog het niveau van havo 2 en aan het eind van havo 3, dan hebben ze het niveau van havo 3. Aan het eind van havo 2 vindt de overgang naar de middenbouw plaats. En aan het eind van havo 3 de overgang naar de bovenbouw. Deze gegevens kunnen goed van pas komen in de bovenbouw, zodat docenten gerichte sturing/begeleiding kunnen geven.
- Leg minder nadruk op de tekstdoelen, dat is een te veel benadrukt onderdeel van leesvaardigheid.
- Uit de leerlingvolgtoetsen van het Cito blijkt dat de meeste havo/vwo-leerlingen bij ons op school het niveau 2F wel bezitten. Ik vrees voor een toetscircus dat weinig concreets voor docenten en scholen gaat opleveren. Dit lijkt mij te veel op de basisvormingstoetsen die ik ooit de school binnen heb zien komen!
- Nee, wel een opmerking over de huidige Cito vasttoets 0 (aanvang brugklas). In deze toets zit het onderdeel taalverzorging (spelling niet werkwoorden, spelling werkwoorden, grammatica zinsontleding en grammatica woordsoortbenoeming). Het zou handig zijn een rapportage op het niveau van de onderdelen te kunnen uitdraaien, omdat er dan een betere vergelijking kan worden getrokken tussen schoolcijfers en de cito-uitslagen en gerichte remediërende acties beter mogelijk zijn.
- Als aanvulling op de vorige enquête die ik al had ingevuld: nu doen wij niets aan luistervaardigheid op school door tijdsgebrek. Indien de Cito overgaat tot een toets luistervaardigheid, graag een jaar van tevoren bericht, zodat wij ons curriculum kunnen aanpassen.

7.2 Bijlagen bij hoofdstuk 4 Toetsontwerp Engels

7.2.1 Interactietypes

In onderstaande tabellen is een aantal basisvormen van responderen vermeld zoals die gebruikt worden bij lees- en luisteropdrachten voor Engels.

Bij iedere opgave zal informatie zitten over de mee te nemen niveaus van scoring. Een antwoord (respons) kan informatie opleveren en daarmee worden gescoord op het niveau van hoofd- deel en subattribuut.

Als bij de constructie van opgaven rekening wordt gehouden met de verschillende valkuilen waarin leerlingen kunnen trappen, veel gemaakte fouten, wordt informatie op verkregen over het waarom achter een score op een (deel)attribuut.

Interactietypes Lezen	Omschrijving	Codering
Hotspot	Leerling selecteert onderdeel van een tekst (kan als afbeelding aangeboden worden) om bijvoorbeeld een structuurmarkering te markeren.	Aangeven welk element geselecteerd is
Tekstselectie	Leerling selecteert een stuk tekst van minimaal 1 woord (scoring op woordniveau) om bijvoorbeeld een signaalwoord te markeren.	Aangeven welk(e) woord(en) geselecteerd is/zijn
Pulldown	Leerling vult een open plaats in de tekst in door een element uit de lijst te selecteren om bijvoorbeeld een passend woord te kiezen.	Aangeven welk element geselecteerd is
Drag-and-drop	Leerling vult een open plaats door een element te selecteren en te plaatsen, het overhouden en hergebruiken van elementen is daarbij mogelijk. Het ten opzichte van elkaar verschuiven van elementen (bv alinea's) is ook mogelijk.	Aangeven welk element geplaatst/verplaatst is
Meerkeuze (radiobutton)	Leerling selecteert 1 antwoord uit een serie mogelijkheden (ook: matrixvariant).	Aangeven welk(e) element(en) gekozen zijn
Multiple response (checkbox)	Leerling selecteert 1 of meer antwoorden uit een serie mogelijkheden.	Aangeven welke elementen gekozen zijn
Kort open	Leerling typt antwoord in.	Aangeven welke input gegeven is

Interactietypes Luisteren	Omschrijving	Codering
Start video/audio	Scherf met video of audio; leerling start het geluids- of beeldfragment via een standaardafspeelbalk. Pauzeren, terug- en vooruitspoelen moet mogelijk zijn. Daarnaast moet het aanbieden van deelfragmenten mogelijk zijn, dit kunnen losse fragmenten zijn of via een 'snijtool'.	geen
Hotspot	Leerling klikt iets aan op een afbeelding.	Aangeven welk element geselecteerd is
Tekstselectie	Leerling selecteert een stuk tekst van minimaal 1 woord (scoring op woordniveau).	Aangeven welk(e) woord(en) geselecteerd is/zijn
Pulldown	Leerling vult een open plaats in de tekst in door een element uit de lijst te selecteren om bijvoorbeeld een passend woord te kiezen.	Aangeven welk element geselecteerd is
Drag-and-drop	Leerling vult een open plaats door een element te selecteren en te plaatsen, het overhouden en hergebruiken van elementen is daarbij mogelijk. Het ten opzichte van elkaar verschuiven van elementen (bv alinea's) is ook mogelijk.	Aangeven welk element geplaatst/verplaatst is
Meerkeuze (radiobutton)	Leerling selecteert 1 antwoord uit een serie mogelijkheden (ook: matrixvariant).	Aangeven welk(e) element(en) gekozen zijn
Multiple response (checkbox)	Leerling selecteert 1 of meer antwoorden uit een serie mogelijkheden.	Aangeven welke elementen gekozen zijn
Kort open	Leerling typt antwoord in.	Aangeven welke input gegeven is

7.2.2 Koppeling van de concept-tussendoelen aan het leerlingmodel lezen

Hoofdattribuut	Tussendoel gedekt door deelattribuut	Deelattribuut	Tussendoel gedekt door hoofdattribuut
1. Leesdoelen	5.1 b 5.2 b 5.3 k/gt 5.1 h/v 5.2 h/v 6.1 b 6.3 b 6.5 k/gt 7.2 h/v 7.3 h/v	1.1 Oriënterend, globaal lezen; scannen, hoofdgedachte afleiden 1.2 Selectief (zoekend) lezen; relevante details oppikken uit de tekst: 1.3 Intensief lezen	6.2 h/v, 7.1 b, 7.4 k/gt 6.2 b, 6.4 k/gt, 6.6 k/gt, 6.1 h/v 7.3 k/gt, 7.2 b, 7.5 k/gt, 7.1 h/v
2. Tekstfuncties herkennen		2.1 De leerling kan het doel van de schrijver herkennen en benoemen: • Informeren • Overtuigen • Amuseren • Instrueren 2.2 Tekstinformatie gebruiken en conclusies trekken	7.2 h/v 8.1 b, 8.2 k/gt, 8.1 h/v
3. Tekststructuur begrijpen	7.1 b 7.4 k/gt	3.1 Hoofdgedachte van de tekst afleiden 3.2 Hoofd- en bijzaken onderscheiden 3.3 Kernzinnen identificeren 3.4 Relevante details oppikken 3.5 Begrijpen van de tekststructuur 3.6 Verwijzingen tussen zinnen doorzien 3.7 Betekenis van signaalwoorden doorzien	
4. Woordenschat en woordgebruik		4.1 Zinsbegrip 4.2 Woordbegrip	

7.2.3 Koppeling van de concept-tussendoelen aan het leerlingmodel luisteren

Hoofdattribuut	Tussendoel gedekt door deelattribuut	Deelattribuut	Tussendoel gedekt door hoofdattribuut
1. Luisterdoelen	1.0 b 1.1 k/gt 1.1 h/v 1.2 h/v	1.1 Oriënterend, globaal luisteren; de hoofdgedachte herkennen 1.2 Selectief luisteren: enkele relevante details uit de spraak oppikken 1.3 Intensief luisteren	1.0 b, 1.1 k/gt, 1.1 h/v, 1.2 h/v, 2.1 h/v, 2.2 h/v, 4.0 bb, 4.2 k/gt, 4.1 h/v 4.2 h/v, 4.3 h/v 4.1 k/gt, 4.3 k/gt, 3.2 b, 3.4 k/gt, 3.1h/v
2. Tekstfuncties herkennen	3.1 b 3.3 b 3.5 k/gt 3.6 k/gt 3.2 h/v 3.3 h/v	2.1 De leerling kan het doel van de spreker herkennen / benoemen: • Informeren • Overtuigen • Amuseren • Instrueren 2.2 Tekstinformatie gebruiken en conclusies trekken	
3. Tekststructuur begrijpen	4.2 h/v, 4.3 h/v	3.1 Hoofdgedachte van de tekst afleiden 3.2 Hoofd- en bijzaken onderscheiden 3.3 Kernzinnen identificeren 3.4 Relevante details oppikken 3.5 Begrijpen van de tekststructuur 3.6 Verwijzingen tussen zinnen doorzien 3.7 Betekenis van signaalwoorden doorzien 3.8 Betekenis van pauzes doorzien	1.1 b
4. Woordenschat en woordgebruik		4.1 Zinsbegrip 4.2 Woordbegrip	

7.3 Bijlagen bij hoofdstuk 6 Voorstudie rekenen

7.3.1 Bijlage Rekensupplement

Rekensupplement vmbo 2F

Domein A: Getallen

De leerling kan

1. zonder gebruik van de rekenmachine hoofdbewerkingen op papier of uit het hoofd uitvoeren met gehele getallen en decimale getallen;
2. zonder gebruik van een rekenmachine eenvoudige breuken omzetten in decimale getallen;
3. in alledaagse situaties getalnotaties met miljoen en miljard gebruiken.

Domein B: Verhoudingen

De leerling kan

4. zonder gebruik van een rekenmachine rekenen met eenvoudige percentages;
5. in betekenisvolle situaties de waarde van een samengestelde grootheid berekenen.

Rekensupplement havo/vwo

Domein A: Getallen

De leerling kan

1. zonder gebruik van de rekenmachine hoofdbewerkingen op papier of uit het hoofd uitvoeren met gehele getallen en decimale getallen;
2. zonder gebruik van een rekenmachine eenvoudige breuken omzetten in decimale getallen;
3. zonder gebruik van een rekenmachine bewerkingen met eenvoudige breuken uitvoeren.

Domein B: Verhoudingen

De leerling kan

4. zonder gebruik van een rekenmachine rekenen met eenvoudige percentages;
5. in betekenisvolle situaties rekenen met samengestelde grootheden.

Domein C: Meten en meetkunde

De leerling kan

6. schalen van meetinstrumenten aflezen en de aanduidingen correct interpreteren.

Cito maakt wereldwijd werk van goed en eerlijk toetsen en beoordelen. Met de meet- en volgmethoden van Cito krijgen mensen een objectief beeld van kennis, vaardigheden en competenties. Hierdoor zijn verantwoorde keuzes op het gebied van persoonlijke en professionele ontwikkeling mogelijk. Onze expertise zetten we niet alleen in voor ons eigen werk maar ook om advies, ondersteuning en onderzoek te bieden aan anderen.

Cito

Amsterdamseweg 13
Postbus 1034
6801 MG Arnhem
T (026) 352 11 11
F (026) 352 13 56
www.cito.nl

Klantenservice

T (026) 352 11 11
F (026) 352 11 35
klantenservice@cito.nl

Fotografie: Ron Steemers