

Een beschrijvingschema voor tekstbegripvragen

Henk Kreeft

1. Inleiding

Tekstbegrriptoetsen en tekstbegrípexamens worden vaak geconstrueerd op basis van een globaal concept van wat er gemeten moet worden. Een panel van deskundige constructeurs moet vervolgens de garantie geven dat er een toets ontstaat met een verantwoorde inhoud. Men weet in grote lijnen wat er getoets moet worden. Het onderwijs weet wel zo ongeveer wat het kan verwachten. Ook toetsen die in empirisch onderzoek gebruikt worden, kunnen niet altijd bogen op een nauwkeurige uitwerking van de meten vaardigheden in toetsvragen. Vaak worden bestaande toetsen gebruikt waarvan evenmin duidelijk is wat ze exact meten.

Op het Cito (afdeling Examens) is een beschrijvingschema voor tekstbegríp vragen ontwikkeld en uitgeprobeerd dat mogelijk meer helderheid kan bieden ten aanzien van de toetsinhoud. Het schema is bestemd voor de beschrijving van *open vragen* en *meerkeuzevragen*, voor *tekstbegríp toetsen moedertaal* en *tekstbegríp toetsen moderne vreemde talen*. In het hier volgende zal eerst het schema gepresenteerd en toegelicht worden. Daarna volgt de bespreking van een aantal problemen die zich voordeden bij de constructie van het schema en bij het gebruik.

2. Het schema

Het schema maakt onderscheid tussen het vakinhoudelijke probleem dat in een vraag aan de orde gesteld wordt en het gedrag dat nodig is om dat probleem op te lossen. Het schema kent *vakinhoudelijke categorieën* en *gedragscategorieën*. Voor de indeling in vakinhoudelijke categorieën is gebruik gemaakt van het werk van Drop, in het bijzonder van zijn *Instrumentele tekstanalyse* (Drop 1983) en van auteurs die zich beziggehouden hebben met de analyse van communicatieve taalsituaties, zoals Hymes (1972) en Canale & Swain (1980). Er kunnen drie vakinhoudelijke hoofdcategorieën onderscheiden worden:

- betekenis van uitspraken
- relaties
- communicatieve aspecten.

Vragen naar de *betekenis van uitspraken* zijn vragen naar het begrip van

tekstdelen, hetzij door een totale parafraze van de tekstformulering van die tekstdelen te vragen, hetzij door een deel eruit in parafraze of door een synoniem of definitie te laten herformuleren (Drop 1983: 140), hetzij door een samenvattende uitspraak die vervangend is voor het gehele tekstdeel te vragen.

Woord-, woordgroep- en zinsbetekenis-vragen zijn soms oplosbaar los van de omringende tekst. Meestal zullen andere gegevens uit de tekst gebruikt moeten worden. De vraag is dan op meer dan een vakinhoudelijk aspect gericht. Vragen naar de betekenis van enkele zinnen zijn die vragen waarbij een samenvattende uitspraak die vervangend is voor het gehele tekstdeel gevraagd wordt, terwijl het tekstdeel kleiner is dan een alinea (er vanuit gaande dat de alinea in de tekst inderdaad een samenhangend en afgerond tekstdeel is). We spreken van vragen naar de hoofdgedachte, wanneer een samenvattende uitspraak gevraagd wordt die vervangend is voor een gehele alinea, enkele alinea's of de gehele tekst. Een hoofdgedachte wordt gedefinieerd als het onderwerp van een passage met de belangrijkste mededeling over dat onderwerp.

Relatievragen zijn vragen waarbij in de vraag een element en een vraagwoord dat de relatie aanduidt gegeven wordt. Het goede antwoord moet het relatie-aanduidende verbindingswoord en het tweede element bevatten. Het kan ook nodig zijn meer van dergelijke relaties te onderkennen voordat het goede antwoord gegeven kan worden. Er kunnen heel wat soorten relaties onderscheiden worden, zoals de relatie tussen verwijswoord en antecedent, de feitelijke relaties als oorzaak-gevolg, middel-doel, tegenstelling, reden of verklaring en bovendien nog allerlei relaties waarin een algemene uitspraak diverse andere uitspraken overkoepelt. Een vraagsoort die verwant is aan dit type relatievragen is de vraag naar de tekstindeling (structuurvragen). Het gaat nu om de indeling zelf of om de functies die bepaalde tekstdelen vervullen.

Onder de categorie *communicatieve aspecten* rekenen we de vragen naar het schrijfdoel van de auteur zoals dat uit de tekst blijkt, vragen naar de toon en sfeer van de tekst of tekstpassage en naar de gebruikte stijlmiddelen, naar de status van de lezer zoals door de auteur verondersteld, etc.

Behalve de vakinhoudelijke categorieën kunnen vraagsoorten ook onderscheiden worden naar het oplosgedrag dat de leerlingen (moeten) vertonen. De indeling van het gedragsaspect in vier gedragscategorieën is gebaseerd op De Corte (1973) die zich weer baseert op het *Structure of Intellect-model* van Guilford (1971). De vier gedragscategorieën in het schema zijn:

- Reproductie
- Identificatie
- Productie
- Vrije verwerking.

Voor tekstbegríp toetsen gebruiken we slechts *twee* gedragscategorieën: Identificatie en Productie. De andere twee gedragscategorieën zijn voor tekstbe-

griptoetsen niet relevant. *Reproductie* niet, omdat het daarbij gaat om uit het geheugen reproduceerbare kennis. (Vragen naar de betekenis van één woord waarbij de context niet gebruikt hoeft te worden, zouden bijvoorbeeld in deze categorie vallen.) En *Vrije verwerking* niet, omdat er dan sprake moet zijn van nauwelijks voorspelbare antwoorden die niet eenvoudig als goed of fout beoordeeld kunnen worden, maar waarbij de beoordelaar een kwaliteitsoordeel moet geven, bijvoorbeeld: 'Geef een reactie op de mening van de auteur'.

Veel vragen van de tekstbegrriptoetsen vallen in de categorie *Identificatie*. We spreken van identificatie wanneer het gaat om vragen waarop de tekst expliciet antwoord geeft. Bijvoorbeeld wanneer in de vraag staat: 'Wat zijn de vier oorzaken van ...', terwijl in de tekst staat: 'De oorzaken zijn ten eerste ... etc.' (letterlijke identificatie). Ook wanneer het goede antwoord in de opgave een parafraze van de tekst is, spreken we van identificatie: identificatie door parafraze.

gedrags- categoriën vakinh. categoriën	Repro- duktie	Identificatie lett. parafr.	Productie eenv. complex	Vrije verwerking
<ul style="list-style-type: none"> • <i>betekenis van uitspraken</i> <ol style="list-style-type: none"> 1 woordgroep en zinsbetekenis 2 betekenis van enkele zinnen 3 betekenis/hoofdgedachte van <ul style="list-style-type: none"> - alinea - enkele alinea's - hele tekst • <i>relaties</i> <ol style="list-style-type: none"> 1 verwijswoord-antecedent 2 feitelijke relaties zoals <ul style="list-style-type: none"> - reden/verklaring - middel-doel - oorzaak-gevolg - voorwaarde - tegenstelling - opsomming 3 overkoepeling zoals <ul style="list-style-type: none"> - geheel-onderdelen - alg. mededeling-voorbeelden - argument-conclusie 4 tekstindeling/structuur • <i>communicatieve aspecten</i> <ol style="list-style-type: none"> 1 de schrijver en zijn rol 2 de lezer en zijn rol 3 de middelen 4 de situatie 				

Van *Productie* is sprake bij al die vragen waarbij *impliciete* tekstgegevens geëxpliciteerd moeten worden, wanneer bijvoorbeeld in de vraag staat: 'Wat zijn de vier oorzaken van ...'; terwijl in de tekst het woord oorzaken of een synoniem daarvan nergens voorkomt en de leerling op basis van de context en zijn kennis van de wereld tot de conclusie moet komen dat een bepaalde zin een oorzaak bevat.

Om het gebruik van het schema te vereenvoudigen en te leiden is het omgewerkt tot een tweetal vragenreeksen, één voor de beschrijving van meerkeuzevragen (beknopte en uitgebreide versie) en één voor de beschrijving van open vragen. Zie bijlage 1, 2 en 3.

3. Problemen bij de constructie van het schema

Bij de constructie van een beschrijvingschema moeten een aantal beslissingen genomen worden, die er toe zullen leiden dat met het schema een zo adequaat mogelijke beschrijving gegeven kan worden. In de eerste plaats kunnen vakinhoudelijke en gedragscategoriën worden onderscheiden. Veel van de bestaande schema's van deelvaardigheden kennen dit onderscheid niet. Bij de beantwoording van een vraag zijn beide aspecten onlosmakelijk verbonden. Voor analyse-doelinden echter kan, om een helder beeld te krijgen van wat er gebeurt wanneer een vraag beantwoord wordt, een dergelijk onderscheid zijn diensten bewijzen. In een overzichtartikel over classificatieschema's en taxonomieën die voor leesvaardigheid en tekstbegrip in de loop der tijd ontwikkeld zijn constateert Simons (1971) dat veel schema's, waaronder het bekende schema van Davis (1968), niet uitblonken door terminologische helderheid. Aanduidingen voor aspecten van tekstbegrip, procedures voor het onderwijzen van begrijpend lezen en psychologische processen die bij begrijpend lezen een rol spelen, worden vrolijk door elkaar gebruikt.

Het onderscheiden van gedragscategoriën maakt bovendien communicatie over diverse vakken heen mogelijk. De gedragscategoriën kunnen voor diverse vakken van heel verschillende aard op dezelfde manier beschreven worden, terwijl de vakinhoudelijke categoriën verschillen. (Op de afdeling Examen van het Cito wordt het systeem van gedragscategoriën voor alle vakken gebruikt.)

Een belangrijke vraag was natuurlijk verder welke gedragscategoriën onderscheiden moeten worden. Van de twee meest gehanteerde systemen, de taxonomie van Bloom en het Structure of Intellect-model van Guilford, bood de laatste in de uitwerking van De Corte (1973) de meeste aanknopingspunten. Pogingen om tekstbegrivragen in termen van Bloom's taxonomie te beschrijven, strandden in het verleden herhaaldelijk op gebrek aan eenduidigheid (Bos 1978). De Corte's beschrijving van 'probleem oplossen' in termen van input-informatie, de eigenlijke operatie en de output-informatie sluit uitstekend aan bij de aspecten van een tekstbegrivraag als probleem-

type. Een uitvoerige uiteenzetting voor de reductie van de zeven categorieën van De Corte naar de vier van het beschrijvingschema zou hier te ver voeren. Een opvallend verschil behoeft echter zeker aandacht: in het beschrijvings-schema ontbreekt de categorie Evaluatie. Onder evaluatie verstaat De Corte (1973): "Het uitspreken van een waarde-oordeel over een gegeven informatie, op basis van een toetsing ervan aan bepaalde criteria die al of niet gegeven kunnen zijn." Wanneer nu de criteria gegeven zijn, vertoont het gestelde probleem veel overeenkomst met activiteiten die onder Productie gerangschikt kunnen worden. Wanneer de criteria niet gegeven zijn, past de activiteit geheel in de categorie Vrije verwerking. Aangezien bovendien de empirische ondersteuning voor een categorie Evaluatie in de onderzoeksliteratuur niet erg sterk is, leek het gerechtvaardigd Evaluatie niet als aparte categorie op te nemen.

De categorie Productie is voor de toepassing van gedragscategorieën op tekstbegrip gedefinieerd als: vragen waarbij impliciete tekstgegevens geëxpliciteerd moeten worden. Nu is dit bij zeer veel en bij zeer verschillende tekstbegripvragen het geval en de mate waarin een beroep gedaan moet worden op (a) het vermogen gegevens uit andere tekstdelen af te leiden en (b) de kennis van de wereld kan aanzienlijk verschillen. De beschrijvingen van De Corte kunnen niet helpen. Het gaat hier om een specifiek probleem van tekstbegrip. Een hanteerbare onderverdeling in zoiets als 'eenvoudige en complexe productie' is nog niet gevonden.

4. Problemen in het gebruik

Wie met het schema toetsvragen gaat beschrijven moet bedacht zijn op moeilijkheden betreffende:

- meerdere vakinhoudelijke categorieën per vraag
- de vakinhoudelijke categorieën van afleiders
- het perspectief van beschrijven.

Een vraag is zelden gericht op één vakinhoudelijk probleem. Voor vragen naar zinsbetekenis is woordkennis vereist. Voor vragen naar een hoofddachte moeten verbanden of relaties gelegd worden. Dit hoeft geen probleem te zijn als duidelijk is dat het uiteindelijk om de zinsbetekenis of de formulering van de hoofddachte gaat. Het wordt problematisch wanneer dit niet meer duidelijk is, iets wat zich bijvoorbeeld voordoet bij sommige vragen die ogenschijnlijk relatievragen zijn, maar waarbij het veeleer gaat om de betekenis van een zin of een aantal zinnen. Bijvoorbeeld een vraag naar een redengevende relatie is gemakkelijk te herkennen aan het vraagwoord 'waarom'. Het leggen van de relatie is dan erg eenvoudig - het wordt expliciet gegeven in de tekst -, het eigenlijke probleem is het geven van de parafraze of het herkennen van één of meer zinnen die antwoord geven op het 'waarom'. Hetzelfde kan zich voordoen bij vragen naar communicatieve aspecten. Bij een vraag naar het schrijfdoel van de auteur bijvoorbeeld (informatief,

opiniërend, betogend etc.) wordt vaak een motivering gevraagd. De motivering echter vertoont veel overeenkomst met de hoofddachte van de tekst. Dit probleem wordt veroorzaakt door de interactie tussen de verschillende vakinhoudelijke categorieën. Het schema beschrijft deze interactie niet. Bij meerkeuzevragen leidt dit het gemakkelijkst tot onduidelijkheden. Er is een discrepantie tussen stam en afleiders. Toetsconstructeurs zouden kunnen besluiten hun vragen zo te formuleren dat onmiddellijk duidelijk is wat het belangrijkste probleem van de vraag is.

Een tweede probleem dat zich bij meerkeuzevragen blijkt voor te doen is het volgende: wanneer de vraag beschouwd zou worden als een aantal waar/onwaar-vragen, dan kunnen deze vragen niet alle met dezelfde categorieën beschreven worden. Indien gewenst zouden toetsconstructeurs dit kunnen voorkomen.

Een derde moeilijkheid is dat het perspectief van waaruit men vragen beschrijft tot verschillende beschrijvingen kan leiden. Bekijk je de vragen vanuit het gezichtspunt van de vraagconstructeurs of vanuit dat van de leerling? En (bij tekstbegripvragen bij teksten in de moderne vreemde talen): bekijk je de vragen vanuit het gezichtspunt van een native speaker of vanuit dat van een leerling die de taal als tweede taal aanleert? Vragen die voor niet-natives produktief zijn, kunnen voor een native op reproductie neerkomen. Vragen waarbij een leerling veel relaties moet leggen en kennis van de wereld moet incorporeren, worden door de toetsconstructeur/leraar op het niveau van de zinsbetekenis opgelost. Met andere woorden: er moeten afspraken over het perspectief gemaakt worden voordat men met de beschrijving begint. Het lijkt het beste om uit te gaan van de leerling respectievelijk van de leerling die een tweede taal hanteert.

5. Drie gebruikswijzen

Bovengenoemde problemen zullen zich bij het gebruik van het schema voor blijven doen, als bij de vraagconstructie geen beslissingen genomen worden die de bedoeling van de vraag (in termen van het schema) duidelijker maken. Hier komen we echter bij een ander gebruik van het schema dan de gebruikswijze die tot nu toe besproken is. In principe zijn er drie gebruiksmogelijkheden: het schema kan *descriptief* gebruikt worden - ter beantwoording van de vraag wat er nu eigenlijk getoetst is -; het schema kan *reflectief* gebruikt worden tijdens de toetsconstructie - het kan de beslismomenten en de aard van de beslissingen verhelderen -; en het schema kan *prescriptief* gebruikt worden - wat betekent dat voorafafspraken gemaakt worden over de soorten vragen die opgenomen worden in de toets en over de hoeveelheid vragen per soort -; dit alles weergegeven in een zogenaamde toetsmatrijs. De laatste gebruikswijze is de meest vergaande. Voorzichtigheid in dit opzicht is voorlopig geboden. Eerst zou aangetoond moeten worden dat een op basis van het schema vastgestelde toetsmatrijs valide is voor een bepaalde benadering van

Tekstbegripvragen

BIJLAGE II

Beschrijvingsvragen meerkeuze items (uitgebreide versie)

De stam

- 1 Welk vakinhoudelijk probleem duidt de stam aan of suggereert de stam?
- 2 Welk versist gedrag suggereert de stam?

of
geen

De stam, het goede alternatief en de tekst

- 3 Welk(e) vakinhoudelijk(e) proble(e)m(en) moeten gezien de stam, het goede alternatief en de tekst opgelost worden?
- 4 Welk van de bij 3 genoemde vakinhoudelijke problemen is het belangrijkste?
- 5 Is het bij 4 genoemde vakinhoudelijke probleem gebaseerd op expliciete of impliciete gegevens in de tekst?
- 6 Wordt in de tekst de koppeling tussen stam en goed alternatief letterlijk weergegeven?
- 7 Kan het vakinhoudelijke probleem genoemd bij 4 geheel opgelost worden door het plaatsen van een verbindingswoord of door het onderkennen van een dwingend implicatie?

De afleiders

- 8 Zijn de afleiders op hetzelfde vakinhoudelijke probleem gericht als bij vraag 4 genoemd?

ja, alle _____
nee, _____ niet
_____ niet
_____ niet

BIJLAGE III

Beschrijvingsvragen Open vragen

De vraag

- 1 Welk vakinhoudelijk probleem duidt de vraag aan of suggereert de vraag?

De vraag, het goede antwoord en de tekst

- 2 Welk(e) vakinhoudelijk(e) proble(e)m(en) moet(en) gezien de vraag, het goede antwoord en de tekst opgelost worden?
- 3 Welk van de bij 2 genoemde vakinhoudelijke problemen is het belangrijkste?
- 4 Is het vakinhoudelijk probleem genoemd bij 3 gebaseerd op expliciete of impliciete gegevens?

Andere goede antwoorden

- 5 Blijft de vraag indien (een) ander(e) goed(e) antwoord(en) in de indeling betrokken wordt gericht op hetzelfde vakinhoudelijke probleem als bij vraag 3 genoemd?

ja _____
nee, bij _____
antwoord(en) niet _____

tekstbegrip. Tenslotte: men moet zich - vooral bij prescriptief gebruik - realiseren dat met het schema de interactie tussen de verschillende componenten van de communicatieve situatie niet beschreven kan worden en dat de gedragscategorieën zeer globaal zijn en geen exact beeld geven van de cognitieve bewerkingen die de lezer moet toepassen.

Literatuur

Bos, J.
1978 *Empirisch doelstellingenonderzoek voor Moedertaal*. Amsterdam: R.I.T.P.
Canale, M. en M. Swain
1980 'Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing'. *Applied linguistics*.
Davis, F.B.
1967/68 'Research in comprehension in reading'. *Reading research quarterly*.
De Corte, E.
1973 *Onderwijsdoelstellingen*. Leuven.
Drop, W.
1983 *Instrumentele tekstanalyse*. Groningen.
Guilford, J.P. en R. Hoepfuer
1971 *The analysis of intelligence*. New York.
Hynes, D.
1972 'On communicative competence'. In: J.B. Pride en J. Holmes (eds), *Sociolinguistics*. Harmondsworth.
Simons, H.D.
1970/71 'Reading comprehension: the need for a new perspective'. *Reading research quarterly*.

BIJLAGE I

Beschrijvingsvragen meerkeuze items (beknpte versie)

De stam

- 1 Welk vakinhoudelijk probleem duidt de stam aan of suggereert de stam?

De stam, het goede alternatief en de tekst

- 2 Welk(e) vakinhoudelijk(e) proble(e)m(en) moet(en) gezien de stam, het goede alternatief en de tekst opgelost worden?
- 3 Welk van de bij 2 genoemde vakinhoudelijke problemen is het belangrijkste?
- 4 Is het vakinhoudelijk probleem genoemd bij 3 gebaseerd op expliciete of impliciete gegevens in de tekst?

De afleiders

- 5 Zijn alle afleiders op hetzelfde vakinhoudelijke probleem gericht als bij vraag 3 genoemd?

ja, alle drie _____
nee, _____ niet
_____ niet
_____ niet