

Examen niet geslaagd?

Suggesties voor een herziening van het schoolexamenprogramma
van het vak Duits
op de SG Spieringshoek in Schiedam

Moddin Meyer (0495034)
begeleider: dr. Bob Koster
Universiteit Utrecht, lerarenopleiding,
alfacluster (start februari 2012)
januari, 2013

Inhoudsopgave

1. Inleiding	3
1.1 Onderzoeksrelevantie.....	4
1.2 Theoretische achtergronden.....	5
1.3 Onderzoeksvragen en hypothese.....	6
2. Het onderzoek	
2.1 Onderzoeksfunctie en methode.....	6
3. Resultaten	
3.1 Gespreksvaardigheid.....	8
3.1.1 Opbouw.....	8
3.1.2 Inhoud en niveau.....	9
3.1.3 Validiteit.....	10
3.2 Schrijfvaardigheid.....	12
3.2.1 Opbouw.....	12
3.2.2 Inhoud en niveau.....	12
3.2.3 Validiteit.....	13
3.3 Conclusies / onderzoeksvragen en hypothese.....	15
4. Suggesties voor verbeteringen	17
4.1 Gespreksvaardigheid.....	18
4.2 Schrijfvaardigheid.....	20
4.3 Programma van toetsing en afsluiting.....	21
4.3.1 Synergie der strategieën.....	22
4.3.2 Woordenschat.....	24
4.3.3 Grammatica.....	25
4.4.4 Leergang.....	27
5. Literatuurlijst	28
Bijlagen	
Bijlage I: Examenresultaten SG Spieringshoek 2011-2012.....	29
Bijlage II a: Gedetailleerde examenresultaten Duits havo.....	31
Bijlage II b: Gedetailleerde examenresultaten Duits vwo.....	32
Bijlage III: PTA Duits 2011-2012 havo 5 en vwo 6.....	33
Bijlage IV: vwo schoolexamen schrijfvaardigheid Duits.....	34
Bijlage V: uittreksel examenidoom “Der deutsche Brief”.....	37
Bijlage VI: uittreksel werkboek “Na Klar voor de bovenbouw”.....	39
Bijlage VII: gecorrigeerde vertalingen schrijfvaardigheidsexamen.....	40

1. Inleiding

Bij het recente examen 2011-2012 viel op dat de cijfers voor het vak Duits opvallend laag zijn zowel ten opzichte van het landelijk gemiddelde als ook ten opzichte van de andere vakken op mijn school. Voor het centraal examen is het gemiddelde voor de havo 5,33 (landelijk 6,0) en voor het vwo 5,24 (landelijk 6,1). Daarnaast is ook het verschil tussen het schoolexamen (hierna kortweg: SE) en het centraal examen (hierna kortweg: CE) groot: voor de havo 0,62 in het voordeel van het SE en voor het vwo zelfs 1,16 (voor de statistieken zie bijlage I). Daarnaast heeft het vak Duits op het vwo bij mij op school het laagste slaagpercentage van alle vakken (42%). Op de havo scoort alleen het vak maatschappijwetenschappen nog lager (namelijk 32%, dan Duits met 40%, dan geschiedenis met 65%).

Ik zag hierin een aanleiding om eens zorgvuldig te kijken naar hoe het schoolexamen opgebouwd is en hoe het programma van toetsing en afsluiting eruit ziet (hierna kortweg: PTA). De door mij in de examenresultatenstatistieken gesignaleerde problemen zouden ook aanleiding kunnen zijn voor een analyse van het CE. In mijn onderzoek concentreer ik mij echter op het SE.

Ter zijde: volgens mij is het broodnodig om eens een kritische blik te werpen op het CE. Bij het recente vwo-CE waren 38 van de 50 items meerkeuzevragen. De hoge raakans die hiermee gepaard gaat botst met vakdidactische inzichten over goede vormen van begripscontrole (zie hiervoor bijvoorbeeld Kwakernaak 2009: 155). Feiko Postma stelt onder andere om die reden zelfs: "Een 7 voor het centraal examen Duits zegt niets." (Postma 2012: 22). Daarnaast zou ik vraagtekens willen zetten bij het feit dat het CE 50% voor het eindcijfer telt terwijl het maar één vaardigheid toetst. Deze zware weging van de leesvaardigheid tegenover de andere drie vaardigheden lijkt mij onevenwichtig. Zeker als men voor ogen houdt dat de twee productieve vaardigheden spreken en schrijven daardoor in het nadeel komen – het Europese taalbeleid heeft juist de communicatie hoog in het vaandel.

Desalniettemin wil ik me op het SE focussen. Het examenprogramma is in wezen voor alle moderne vreemde talen hetzelfde en het vak Duits staat qua cijfers geïsoleerd binnen de moderne vreemde talen op onze school. Frans, Engels en Spaans tonen een beduidend kleinere discrepantie tussen SE en CE. Hieruit concludeer ik dat er op zoek naar de oorzaken binnen het vak Duits begonnen moet worden en bij de vraag hoe de sectie Duits het onderwijsprogramma naar eigen inzicht vervuld heeft.

Met het oog op de praktijkgerichtheid van dit onderzoek verwacht ik bovendien een hoger

een sneller rendement dan wanneer ik het CE zou onderzoeken: de uitkomsten van een analyse van het SE zouden al bij het overleg voor het PTA 2013/2014 een rol kunnen spelen.

1.1 Onderzoeksrelevantie

De relevantie van mijn PGO zie ik in de hierboven al ter sprake gebrachte noodzaak tot handelen. Aan de ene kant is het verschil tussen CE-cijfers en SE-cijfers een probleem op vele scholen: "(...) concluderen wij dat tussen 1998 en 2005 de meeste VWO, HAVO en MAVO scholen het schoolexamen gemiddeld hoger becijferen dan het centraal examen (...)." (De Lange & Dronkers 2007: 25). Aan de andere kant blijkt het verschil voor het vak Duits op onze school hoger dan mag: De eis van de schoolinspectie is namelijk dat de discrepantie tussen SE en CE per vak niet groter is dan 0,5 punt. "De inspectie is van mening dat het verschil tussen schoolexamen en centraal examen een van de bepalende aspecten is voor de risicoanalyse die in de nieuwe geïntegreerde opzet van het toezicht centraal staat. De inspectie blijft dan ook de ontwikkelingen op dit terrein nauwlettend volgen en zal scholen indringend blijven aanspreken op te grote verschillen." (Ministerie OCW 2007: bijlage b).

Mijn sectie scoort elk jaar duidelijk onder het landelijk gemiddelde, het zou fijn zijn om met dit PGO een bijdrage te kunnen leveren om het rendement van de bovenbouw te verhogen en op lange termijn de SE-CE verschillen terug te dringen. De bedoeling is hierbij uiteraard dat het CE-cijfer stijgt dus dat het naar het SE-cijfer toe groeit in plaats van andersom. Dit lijkt op het eerste gezicht tegenstrijdig aangezien het feit dat ik het SE onderzoek en hierover adviezen uitbreng. De onderliggende gedachte is dat het SE qua moeilijkheidsgraad en qua methode goed moet aansluiten bij het CE zodat een goede prestatie van een leerling in de SE-onderdelen reden geeft om een goede prestatie bij het CE te verwachten. Op dit moment staat een SE slagingspercentage van 93,5% (vwo) tegenover 42% bij het CE. Hieruit vloeit mijn hypothese voort dat ik verwacht dat uit mijn analyse zal blijken dat het SE minder moeilijk is dan het CE. Verder besteed ik in mijn aanbevelingen nog expliciet aandacht aan de vraag of veranderingen in het SE niet juist een teruglopend rendement ten gevolge zouden kunnen hebben.

De intentie van het voorliggende onderzoek is om in kaart te brengen hoe het schoolexamen Duits bij mij op school vormgegeven is, om deze vormgeving op basis van gangbare didactische inzichten te beoordelen en om vervolgens, waar dat nodig blijkt, verbeteringen voor te stellen.

Relevant is dit onderzoek in de praktijk dus in eerste instantie voor docenten en leerlingen van het vak Duits op mijn school maar het doel is dat het tevens inzichten oplevert die relevant zijn voor de schoolleiding. Ik hoop dat ik de schoolleiding – die puur uit niet-talen docenten bestaat – voldoende informatie en vakinhoudelijke inzicht kan verschaffen om met de sectie Duits te kunnen overleggen welke verbeteringen in de toekomst plaats moeten vinden.

Afhankelijk van de aard van de geïdentificeerde problemen en de door mij aangedragen oplossingen is een relevantie voor andere scholen en/of voor collega's uit de andere mvt-secties of zelfs van andere vakken goed denkbaar en wenselijk.

Een mooie bijkomstigheid zou ook zijn wanneer ik met dit PGO een manier kan vinden om de motivatie van docent en leraar te verhogen en de lessen in de bovenbouw op te fleuren. Het aantal leerlingen dat in de bovenbouw Duits kiest is in de laatste jaren gestaag gedaald.

1.2 Theoretische achtergronden

Als kwaliteitscriteria voor het beoordelen van het SE-programma dienen mij de beschrijvingen van taalniveaus volgens het Europees Referentiekader (ERK). Sinds 2007 zijn de eindtermen van de moderne vreemde talen gekoppeld aan deze Europese niveaus. Ik gebruik ook de Nederlandse uitwerking van het ERK voor de onderwijspraktijk: "Taalprofielen" (Liemberg en Meijer 2004). Hierin zijn de niveaubeschrijvingen en beoordelingscriteria voor alle vaardigheden uitgewerkt. Daarnaast toets ik de onderdelen van het examen Duits aan de ontwerpregels voor lesprogramma's en toetsen uit de boeken "Didactiek van het vreemdetalenonderwijs" van Erik Kwakernaak en "Moderne vreemde talen in de onderbouw" van Francis Staatsen. Staatsen vermeldt weliswaar "onderbouw" in de titel maar is op de door mij gebruikte punten even goed van toepassing voor de bovenbouw oftewel het examenprogramma. Bovendien speelt bij Staatsen het ERK een belangrijke rol.

1.3 Onderzoeksvragen en hypothese

Nadat het relatief grote verschil tussen het CE en het SE cijfer is opgevallen is de hoofdvraag:

– Toetst het SE op de SG Spieringshoek bij het vak Duits de door de overheid vastgelegde eindtermen?

De daaruit resulterende deelvragen zijn:

- Waarom is het verschil tussen CE en SE groter bij het vwo dan bij de havo?
- Welke kenmerken vertoont het SE op de SG Spieringshoek bij het vak Duits?
- In welk onderdeel van het SE zit het probleem?

Hypothese

Ik verwacht dat uit de analyse van de SE-onderdelen blijkt dat deze een geringere moeilijkheidsgraad hebben t.o.v. het CE.

Ik baseer deze aanname op het feit dat 68% van de havo- en 93,5% van de vwo-leerlingen een voldoende voor het SE scoren tegenover een slagingspercentage van 40% voor de havo en 42% voor het vwo bij het CE (zie bijlage IIa en IIb).

2. Het onderzoek

2.1 Onderzoeksfunctie en methode

De onderzoeksfuncties van mijn PGO zijn beschrijven, vergelijken en evalueren. Ik breng het PTA van de examenklassen havo 5 en vwo 6 uit het jaar 2011/2012 in beeld om het vervolgens te evalueren. De evaluatie gebeurt op basis van de ERK-niveauaanduidingen en vanuit verschillende vakdidactische theorieën. Ik heb hiervoor het complete schriftelijke werk van alle examenkandidaten bestudeerd en hun gedetailleerde cijfergegevens onderzocht (d.w.z. het SE cijfer gesplitst in spreekvaardigheid, schrijfvaardigheid en kijken en luistervaardigheid). Voor de luistervaardigheid heb ik ook gebruik gemaakt van de geluidsopnames van het mondeling examen. Ik deed dit steekproefgewijs: ik wilde van elke docent telkens minstens één examen voor havo en vwo beluisteren. Voor mijn doeleinden was dit voldoende, ik wilde vooral duidelijkheid krijgen over de opbouw en het niveau van het examen. Ik heb twintig (van de in totaal 115) examens beluisterd, tien havo en tien vwo en telkens vijf van één docent. Ook heb ik gelet op een zo groot mogelijke spreiding qua cijfers.

Uit de onderzoeksfuncties en uit mijn onderzoeksvragen vloeit de onderzoeksmethode

voort. Ik maak een inhoudsanalyse. Voor een kwalitatief onderzoek zijn echter niet alle delen van het SE geschikt. Ik zal nu verantwoorden welke onderdelen ik wel of niet ga bekijken:

Het eindexamen bestaat uit het CE en het SE. Het examenprogramma bestaat uit de volgende domeinen:

- Domein A Leesvaardigheid
- Domein B Kijk- en luistervaardigheid
- Domein C Gespreksvaardigheid
- Domein D Schrijfvaardigheid
- Domein E Literatuur
- Domein F Oriëntatie op studie en beroep.

In 2007 werd de tweede fase van het voortgezet onderwijs ingrijpend vernieuwd met als gevolg dat scholen, secties en docenten nu vrij zijn om de schoolexamens naar eigen inzicht vorm te geven.

Het SE hoort tenminste de volgende onderdelen te toetsen:

- Domein B Kijk- en luistervaardigheid
- Domein C Gespreksvaardigheid
- Domein D Schrijfvaardigheid

De school/sectie kan ervoor kiezen om ook nog andere onderdelen te toetsen. Mijn sectie toetst niet nog een ander onderdeel maar heeft wel een boekverslag als handelingsdeel in het PTA opgenomen. Voor het boekverslag zelf krijgen de leerlingen geen cijfer maar wel voor hun mondelinge verdediging hiervan tijdens met mondelinge examen. Ik bespreek het boekverslag alleen in de rol die het heeft in het tot stand komen van het SE-cijfer dat wil zeggen ik bespreek het niet als zelfstandig punt maar als onderdeel van de gespreksvaardigheid.

De kijk- en luistervaardigheid wordt door onze sectie – net als op de meeste andere scholen – getoetst met behulp van de door het Cito ontwikkelde luistertoetsen. Ook dit onderdeel laat ik buiten beschouwing omdat het niet door de sectie Duits vormgegeven is. Ik beperk me dus tot de onderdelen gespreksvaardigheid en schrijfvaardigheid.

3. Resultaten

Zover niet anders aangegeven gelden alle hieronder gegeven beschrijvingen voor zowel de havo als ook het vwo.

3.1 Gespreksvaardigheid

In vergelijking met de andere vaardigheden is de gespreksvaardigheid in de literatuur minder gedetailleerd beschreven en op sommige punten veel vrijblijvender. Dat ligt eraan dat deze vaardigheid in de literatuur bijna unaniem als de moeilijkste wordt ingeschat om te leren en toetsen: "(...) spreken de moeilijkste vaardigheid om te onderwijzen (...) Gespreksvaardigheid is lastig te toetsen" (Kwakernaak 2009: 243+245), "Gespreksvaardigheid is het vakonderdeel dat wat betreft zowel lespraktijk als toetsing het moeilijkste te organiseren is" (Staatsen 2009: 303), "Het (onderwijzen en) toetsen van deze vaardigheid is een van de lastigste van de taalvaardigheden" (Meijer 2007: 35). Voor een deel ligt dit eraan dat in het traditionele vreemdetalenonderwijs schrijven en lezen als hoogste (dan niet enige) doel werd gezien. Ook al zal de rol van het spreken in het moderne communicatiegerichte talenonderwijs alleen maar moeten toenemen blijft het een drempel voor docenten dat de beoordelingscriteria minder duidelijk zijn dan bij de schriftelijke vaardigheden. Hier valt nog veel te winnen. "De didactiek van de gespreks- en spreekvaardigheid is zich nog aan het ontwikkelen" (Kwakernaak 2009: 254).

3.1.1 Opbouw

Qua opbouw van het mondelinge examen is weinig voorgeschreven of ook maar aanbevolen. Het enige waar in het examen rekening mee gehouden moet worden is het feit dat "De gespreksvaardigheid (...) volgens de systematiek van het ERK onderverdeeld [is] in gesprekken voeren (interactie) en spreken (monoloog). Beide dienen voor havo en vwo apart getoetst te worden" (van den Burg 2010: 9). Met het feit dat er twee subdomeinen van gespreksvaardigheid zijn is geen rekening gehouden in het SE programma. Het examen is op onze school als volgt vorm gegeven:

De gespreksvaardigheid wordt getoetst in een twintig minuten durend gesprek tussen de examenkandidaat en de docent. De eerste tien minuten wordt in het Nederlands over de door de leerling gekozen en gelezen boeken gesproken. Aan het begin van de tweede tien minuten leest de leerling een korte Duitse tekst voor die hij twintig minuten voor het mondelinge examen gekregen heeft. De leerling leest de tekst hardop voor en de docent beoordeelt de uitspraak. Uiteindelijk vertelt de leerling over een onderwerp dat hij een

aantal weken voor het mondeling examen zelf mocht kiezen en voorbereiden (het onderwerp moet door de docent goedgekeurd zijn).

3.1.2 Inhoud en niveau

Het ERK-streefniveau voor de gespreksvaardigheid is voor de havo B1+¹ en voor het vwo B2. Zowel voor de havo als ook voor het vwo werd dit niveau niet bereikt. Voor een deel hebben de leerlingen het niet laten zien maar voornamelijk werd niet op niveau getoetst. De productieve tekstkenmerken voor de vaardigheid 'gesprekken voeren' op het beheersingsniveau B2 zijn als volgt omschreven “vrij uitgebreide beheersing van de grammatica en maakt gebruik van complexe zinsvormen” (Liemberg 2004: 65).

Ik heb geen vwo-leerling gehoord die complexe zinsvormen gebruikte of de grammatica uitgebreid beheerste. Hier een greep uit de opnames:

- leerling 1: “Die plaatse heißt (...) am Süden von Milan (...) der [Eltern] sind nach Italien gegangen (...) wann ich nach die Spielplatz gehen”
- leerling 2: “Ich liebe also in Bildern zu sehen von Modenhausen (...) Jaschchen aantrekken (...) und das die Farben matchen (...) ich bin gehen sehen (...) für das Hausen ist ein Meer (...) kein Hausen nächst uns”
- leerling 3: “wolle ich studieren für Zahnarzt (...) den Studie für Zahnarzt ist eine loting (...) sie haben sich 20 Jahre geheiratet”

Deze voorbeelden tonen tekstkenmerken op het beheersingsniveau A2:

“woordenschat en woordgebruik: Standaard patronen met uit het hoofd geleerde uitdrukkingen en kleine groepen van woorden waarmee beperkte informatie wordt overgebracht m.b.t. eenvoudige alledaagse situaties.

grammaticale correctheid: Correct gebruik maken van eenvoudige constructies, bevat echter ook systematisch elementaire fouten.” (Liemberg 2004: 55)

Van de in de exameneisen geformuleerde can-do statements heb ik er maar anderhalf terug kunnen vinden: de leerlingen hebben moeten laten zien dat ze

- zaken of personen kunnen beschrijven
- informatie verstrekken (maar niet vragen)

De overige vier(enhalf) can-do statements werden niet getoetst.

¹ Het gaat bij een plus-niveau om prestaties die nog binnen de bandbreedte van het betreffende niveau vallen, maar die zich in kwantiteit kunnen onderscheiden (bijvoorbeeld A2+: meer actieve deelname aan gesprekken).

Wél in overeenstemming met de niveaubeschrijving voor B1+ zijn de onderwerpen: de behandelde gespreksonderwerpen zijn vertrouwd, vallen binnen de persoonlijke belangstelling, hebben betrekking op het dagelijks leven, eigen werk of opleiding (familie, hobby's, werk). De tekstkenmerken voor niveau B2 heb ik echter niet terug kunnen vinden. Een productief tekstkenmerk van dit niveau is bijvoorbeeld dat de leerling het gesprek gaande moet kunnen houden. Staatsen noemt dit ook “het reguleren van gesprekken” (2009: 104), het gaat hier om het beginnen en eindigen van het gesprek, om herhaling en uitleg vragen, aangeven dat je iets niet begrijpt. De gespreksregulering werd alleen door de docent uitgevoerd en niet van de leerling gevraagd.

“Op B2-niveau vereisen de gespreksonderwerpen een goede kennis van actuele sociaal-maatschappelijke vraagstukken” (Staatsen 2009: 244). Er komen helemaal geen algemene, wetenschappelijke of beroepsmatige onderwerpen aan bod, alleen maar onderwerpen binnen de persoonlijke belangstelling. Resumerend kan worden vastgesteld dat het SE gespreksvaardigheid niet op het beoogde ERK niveau toetst. Dit geldt gedeeltelijk voor de havo toets maar voornamelijk voor het vwo. Dit zou kunnen verklaren waarom 30,2% van de havisten maar niet meer dan 11,3% van de vwo-leerlingen een onvoldoende scoren voor het onderdeel gespreksvaardigheid (zie bijlage II).

3.1.3 Validiteit

“Voor de validiteit van een spreektoets is van belang dat de toets ook werkelijk dialogische gespreksvaardigheid of monologische spreekvaardigheid toetst. Als je iemand alleen in gespreksvorm toetst, weet je nog niet hoe hij of zij een presentatie houdt, en omgekeerd.” (Kwakernaak 2009: 247).

Bij het beluisteren van de geluidsopnames van de mondelinge examens heb ik het volgende waargenomen: Dankzij de vragen tussendoor van de docent krijgt de presentatie van de leerling gedeeltelijk het karakter van een gesprek. Voor de rest blijft het echter voor het grootste deel een monoloog door de kandidaat.

De mondelinge examens 2012 zijn dus een spreekvaardigheidstoets met elementen van gespreksvaardigheid met als gevolg dat geen van de twee vaardigheden puur getoetst wordt. Het beoordelen van de validiteit van de spreektoets wordt hierdoor sterk belemmerd want het is haast onmogelijk om de tien minuten prestatie van de leerling achteraf te scheiden en apart te beoordelen in de twee subdomeinen.

Zoals daarnet beschreven wordt dus de monoloog door de leerling op enkele ogenblikken stilgelegd en door de docent in een gesprek omgewandeld. De docent is

degene die dit minigesprek stuurt en reguleert. Elk van de docenten vroeg in elk gesprek minstens één keer om herhaling of gaf aan dat hij/zij iets niet begreep. Dit zijn “taalhandelingen relevant voor gespreksregulering” (Staatsen 2009: 104). Zodoende zorgt de docent ervoor dat de leerling afwisselend spreker en luisteraar is én dwingt hem tot het toepassen van compensatiestrategieën. Het bleef hier maar echter bij één “compenserende productiestrategie” (Staatsen 2009: 102): de leerling werd gedwongen tot herformuleren. Andere compenserende productiestrategieën kwamen niet aan bod en ook werd van de leerling niet gevraagd om op zijn beurt het gesprek te reguleren. Taalhandelingen voor gespreksregulering horen echter bij de ERK-can do statements. Het niet toetsen hiervan betekent een lage(re) validiteit van de gespreksvaardigheidstoets.

De ERK-niveaus eisen van zowel de havo- als ook de vwo-leerlingen dat zij onvoorbereid aan een gesprek kunnen deelnemen. Onze leerlingen hebben zich juist uitgebreid (meerdere weken van tevoren) kunnen voorbereiden. Een bijkomstigheid hiervan is dat een leerling zich naar alle waarschijnlijkheid schriftelijk voorbereidt en zodoende toch weer “geschreven taal de bron [is] waaruit de leerling de grondstoffen voor zijn taalproductie [haalt]” (Kwakernaak 2009: 218). Voor deze aanname spreekt ook dat ik in de opgenomen gesprekken nauwelijks belangrijke kenmerken van spontaan gesproken taal tegenkwam zoals redundantie, zinnen die niet afgemaakt of opnieuw begonnen worden, of woorden die vooral of alleen in gesproken taal voorkomen (bijvoorbeeld stoplappen zoals “halt”, “ne?”, “wie sagt man...”). Als we ervan uitgaan dat een leerling zijn mondelinge presentatie (schriftelijk) voorbereidt dan mist de prestatie van de leerling een belangrijk kenmerk van de mondelinge taalproductie namelijk de 'spreektijdsdruk' en het gebruik moeten maken van het “mentaal lexicon” (Kwakernaak 2009: 234). Als de tekst al voor-geproduceerd is dan mogen de tekstkenmerken woordenschat & woordgebruik, grammaticale correctheid en coherentie niet meetellen voor het beoordelen van de gespreksvaardigheid. Maar sterker nog: dan voldoet de toets ook niet aan een traditionele basiseis namelijk die van validiteit: “De validiteit van een toets is de eigenschap dat de toets meet wat hij moet meten. Als de toets gaat over de mate waarin leesvaardigheid beheerst wordt, dan kunnen er geen vragen tussendoor komen die een te groot beroep doen op de schrijfvaardigheid van de leerling” (Staatsen 2009: 289). Dit is des te meer van toepassing voor de eerste tien minuten van het examen waarin de leerling in het Nederlands over een in het Duits gelezen boek moet vertellen. Dit is als het ware een gecombineerde toetsing van leesvaardigheid en gespreksvaardigheid. En dit terwijl de niveaubeschrijving voor B1 uitdrukkelijk zegt: “Kan een verhaal vertellen of de plot van een boek” (Liemberg 2004: 80).

3.2 Schrijfvaardigheid

Het domein schrijfvaardigheid omvat de taalhandelingen 1. inhoud bedenken 2. inhoud ordenen en 3. inhoud formuleren en de deelvardigheden a) spelling b) woordenschat c) grammatica d) tekststructuur. De leerling kan verschillende tekstsoorten produceren: verslag, rapport, brief... meestal wordt ervoor gekozen om de leerling in het examen een brief te laten schrijven.

3.2.1 Opbouw

De schrijfvaardigheid wordt getoetst in een 120 minuten durende toets die uit een idioomgedeelte bestaat en uit een formele brief (zie bijlage IV). Voor het maken van de idioomtoets hebben de leerlingen twintig minuten de tijd. Daarna mogen ze een woordenboek tevoorschijn halen en aan de brief beginnen. Deze brief is al geformuleerd en moet door de leerling in het Duits vertaald worden.

In de idioomtoets worden 25 korte zinnen of woorden gevraagd die de leerlingen in het Duits moeten vertalen. Deze zinnen zijn afkomstig uit een idioomboekje ("Der deutsche Brief" – zie bijlage V) dat door de sectie Duits samengesteld en aan het begin van de bovenbouw aan de leerlingen uitgedeeld werd. De normering van deze toets is 5 ft = pt voor de havo en 4,7 ft = 1 pt voor het vwo.

3.2.2 Inhoud en niveau

Het ERK-streefniveau voor de schrijfvaardigheid is voor de havo A2+ en voor het vwo B1. Als we in details treden betekent dat: A2+ Kan korte, eenvoudige notities en boodschappen opschrijven. Kan een zeer eenvoudige persoonlijke brief schrijven, bijvoorbeeld om iemand voor iets te bedanken.

In de publicatie "wERKwijzer" is een voorbeeld gegeven van een schrijfproduct op A1+ niveau:

"Hello, This postcard is going about Horses. There are many different Horses, you've got big horses and small horses. There are in many colors, brown, white, black, dotted and spotted. In our surroundings are many horses stables, one horse school, one horseclub. This thing can you find in Achterveld The horse knows three different paces step, trot and gallop. The reason that I send a card about horses is I love they. Bye bye Ilse" (Burg 2010: 17).

Ook al stemmen doeltaal een niveau niet overeen maakt een vergelijking tussen bovenstaande Engelse postkaart en de Duitse formele brief meteen duidelijk dat er een

wereld van verschil ligt tussen het niveau dat in het examen verwacht mag worden (“heel eenvoudige persoonlijke brieven”) en het vermeende niveau van het PTA Duits op mijn school. Ik zeg “vermeend” omdat de brief uit het SE weliswaar theoretisch op C1+ niveau ligt (“Kan een complexe zakelijke brief schrijven”) maar dankzij het feit dat hij alleen vertaald wordt valt hij volledig buiten de ERK-niveaubeschrijvingen.

Verder valt op dat de toetsen voor havo en vwo – op de normering na – niet gedifferentieerd zijn. Het idioomgedeelte van de toets is niet op vwo-niveau: bij van de schrijfvaardigheidstoets bijvoorbeeld kan de leerling punten verdienen met de vertaling van losse woordjes zoals “voor 1 oktober”, “vorig jaar”, “de gids”, “met kerstmis” enzovoort. Van een vwo-leerling mag in het examenjaar zeker meer verwacht worden. Voor de schrijfvaardigheid scoort het vwo dan ook rond één punt hoger dan de havo (6,6 tegenover 5,69, zie bijlage II) terwijl het gemiddelde bij het CE ongeveer hetzelfde is (5,24 tegenover 5,33).

3.2.3 Validiteit

De schrijfopdracht in het SE is als het ware een vertaalopdracht – dat houdt in dat de leerling niet de inhoud hoeft te bedenken en te ordenen. “De 'echte', 'complete' vaardigheid omvat inhoud bedenken, ordenen en formuleren.” (Kwakernaak 2009: 211). Vertalen wordt in de vreemdetalendidactiek gezien als pure deelvaardigheidsoefening “op weg naar'-oefeningen (...) ze zijn niet zinloos, maar geen doel en daarom voorzichtig te doseren” (Kwakernaak 2009: 189). Vertalen is bovendien een strategie die je als docent eigenlijk op den duur moet leren afleren. Het (voor-)formuleren in je moedertaal en het vervolgens vertalen in de doeltaal is een (vaak tijdrovende) omweg en het doel moet juist zijn om de leerling naar een niveau te brengen waarop hij/zij niet meer vertalend schrijft (of vertalend leest of luistert of spreekt).

Afgezien van het feit dat vertalen een deelvaardigheid is die in een schoolexamen schrijfvaardigheid niet het enige mag zijn wat getoetst wordt (of hier misschien zelfs überhaupt niets te zoeken heeft) kunnen er ook didactische vraagtekens gezet worden bij de manier waarop gecorrigeerd werd. En dat niet alleen omdat “(...) het aan te bevelen [is] om bij het beoordelen van toetsen de goede antwoorden te tellen in plaats van de foute antwoorden” (Staatsen 2009: 291) maar ook omdat een zekere foutentolerantie bij de ERK-niveaus A2+ en B1 hoort. A1: “De grammaticale correctheid beperkt zich tot het gebruik van eenvoudige constructies, echter systematisch met elementaire fouten. De spelling van woorden die binnen het mondelinge vocabulaire van de schrijver vallen is fonetisch redelijk

correct.” en B1: “Er wordt redelijk correct gebruik gemaakt van frequente ‘routines’ en patronen van de grammatica die horen bij voorspelbare situaties. Spelling, interpunctie en layout zijn in de meeste gevallen accuraat genoeg om te volgen. Lopende tekst die over het algemeen in zijn geheel begrijpelijk is” (Meijer 2007: 49-50). In het SE werd echter gecorrigeerd met een nul-fouten-tolerantie:

Als vertaling van “Dit huis heeft geen centrale verwarming” geeft een leerling

Dieses Haus hat keine Zentralheizung

De betreffende leerling heeft met deze zin geen enkele punt verdient: zijn score is 0 van de 2 mogelijke punten.

Twee andere heel illustratieve voorbeelden:

“In der Weihnachtsferien fahre ich zu meinem Bruder in Italien.”

Score: 1 van 2

“Meine Großeltern sind 60 Jahre geheiratet.” ver-

Score: 0 van 2

Het communicatieve doel is 100% bereikt maar hier wordt niet de inhoud beoordeeld maar de kennis van vocabulaire en grammatica. De voorbeelden zijn van twee verschillende docenten. Uit gesprekken met mijn sectiegenoten weet ik dat elke docent uit de sectie een dienovereenkomstige correctie aanhoudt. Zoals hierboven al vermeld is de brief al kant en klaar geformuleerd. De beoordeling vindt plaats op basis van de in de vertaling gemaakte spelling- en grammaticafouten. De normering is voor de havo 7,6 ft = 1 pt en voor het vwo 7,4 ft. = 1 pt. Havo en vwo kregen wel verschillende brieven maar wel van dezelfde lengte en moeilijkheidsgraad.

Hier een aantal voorbeeld correcties uit een brief uit de vwo-versie:

“~~Abgelaufenen~~-(letzten) Samstag war ich bei Freunden in Deutschland und las ich im Tagesblad “Aachener Nachrichten” über Ferienmöglichkeiten an das Chiemsee.” = 4 fouten. Met een zin die redelijk goed geformuleerd is gaat de leerling al een halve punt omlaag. Bovendien wordt de leerling noch beloont voor het feit dat hij het Duitse woord voor 'krant' naar het schijnt uit zijn mentaal lexicon kan oproepen noch voor het feit dat hij het bijhorende lidwoord goed vervoegt én met het voorzetsel samenvoegt (in de krant → in dem Blatt → im Blatt). Even verder bij dezelfde leerling:

Deshalb jetzt meine Frage (Bitte): können Sie für mich in die Periode von 26(.) Juli bis einschließlich 8(.) August d.J. ein Doppelzimmer mit Bad und Toilette reservieren. = 3,5 ft
Dit voorbeeld laat zien dat er geen enkele formuleringsvrijheid toegestaan is. Formuleringsvrijheid wordt door Kwakernaak beschreven als kenmerk van een natuurlijk taalleerproces.

Daartegenover staat formuleringsdwang als kenmerk van het traditionele vreemdetalenonderwijs (Kwakernaak 2009: 217). Het begrip “formuleringsvrijheid” loopt als een rode draad door het werk van Kwakernaak en is terug te vinden in de beschrijving van alle vaardigheden. “Nog belangrijker is om (...) de leerlingen voortdurend te stimuleren om van hun formuleringsvrijheid gebruik te maken, ook bij sterk sturende invul- en vertaal oefeningen die maar één antwoord lijken te vragen” (Kwakernaak 2009: 303) “(...) geen deelvaardigheidsoefeningen maar echte vaardigheidsoefeningen. Een typisch kenmerk daarvan is formuleringsvrijheid” (Kwakernaak 2009: 355).

Voor toetsen geldt in principe: “Het betrouwbaarst zijn toetsen met opgaven waarop maar één antwoord goed is. (...) Over het algemeen zijn deelvaardigheidstoetsen (bijvoorbeeld vocabulaire- of grammaticatoetsen) makkelijker betrouwbaar te krijgen dan vaardigheidstoetsen. Maar wat je aan betrouwbaarheid wint, verlies je aan validiteit” (Kwakernaak 2009: 84). De door onze sectie gekozen toetsvorm is maximaal transparant want de leerlingen weten precies hoe en waarop zij beoordeeld worden. Daarnaast heeft deze toets bijna de hoogst mogelijke betrouwbaarheid, de scoringsregels zijn objectief en twee verschillende beoordelaars zullen dankzij het correctiemodel bij hetzelfde cijfer uitkomen. Maar deze toets lijkt helemaal niet op datgene wat de leerling buiten school met de doeltaal zou moeten kunnen.

3.3 Conclusies / onderzoeksvragen en hypothese

Ik keer nu terug naar mijn deelvragen en probeer deze in het licht van mijn vindingen te beantwoorden:

– “Waarom is het verschil tussen CE en SE groter bij het vwo dan bij de havo?”

De twee onderzochte toetsmomenten tonen geen differentiatie tussen havo en vwo: Als we de strengere normering voor het vwo buiten beschouwing laten dan zijn de examens identiek. Bij zowel de gespreksvaardigheid als ook bij de schrijfvaardigheid worden te geringe eisen aan de vwo-examenkandidaten gesteld. Dit resulteert in onevenwichtig hoge cijfers voor het vwo:

slagingspercentage examen Duits 2012²

	Havo	Vwo
CE	40,00%	42,00%
SE	68,00%	93,50%
SE gespreksvaardigheid	69,80%	88,70%
SE schrijfvaardigheid	62,30%	80,65%

– “Welke kenmerken vertoont het SE op de SG Spieringshoek bij het vak Duits?”

Het SE kenmerkt zich door zeer geleide toetsing, is zeer taalvormgericht, zeer voorspelbaar en vooral voor het vwo niet op niveau. Er ligt een sterke focus op de taalmiddelen grammatica en vocabulaire. De belangrijkste kenmerken van het ERK B-niveau met name de zelfredzaamheid van de leerling (sleutelwoord “onafhankelijke gebruiker”) en een zekere foutentolerantie (de leerling mag nog behoorlijk fouten maken) zijn niet terug te vinden.

– “In welk onderdeel van het SE zit het probleem?”

De door mij onderzochte examen-onderdelen vertonen allebei in gelijke mate een gebrek aan validiteit. Allebei toetsen zij namelijk niet de genoemde taalvaardigheid. Zij lijken meer op voortgangstoetsen. Ook ontstaat de indruk dat er onvoldoende leeractiviteiten met stijgende leerlijnen eraan voorafgegaan zijn: Een oefenbrief uit vwo 4 verschilt qua moeilijkheid niet van de brief die in het examen getoetst wordt. Ook voor de gespreksvaardigheid zijn er geen aanwijzingen te vinden dat er een lesprogramma met een cyclus van vaardigheden ten grondslag ligt. Samenvattend laat zich zeggen dat het probleem niet in één onderdeel te vinden is maar dat de onderzochte onderdelen allebei een sterke focus op de deelvaardigheden tonen en dat het toepassen van deze deelvaardigheden in een realistische, communicatieve context niet aan bod komt.

– “Ik verwacht dat uit de analyse van de SE-onderdelen blijkt dat deze een geringere moeilijkheidsgraad hebben t.o.v. het CE.”

Deze hypothese werd bevestigd. De onderzochte SE-onderdelen toetsen ver onder het aangestreefde ERK-niveau of toetsen de betreffende vaardigheden überhaupt niet.

² Gebaseerd op de gegevens uit bijlage I, IIa en IIb

Daarnaast wordt in het kader van schrijfvaardigheid en gespreksvaardigheid vooral de inzet van de leerlingen (voorspelbaarheid) getoetst terwijl de leerlingen voor het CE voornamelijk beroep moeten maken op hun inzicht.

– “Toetst het SE op de SG Spieringshoek bij het vak Duits de door de overheid vastgelegde eindtermen?”

Het SE toetst niet de vastgelegde eindtermen. De eindtermen zijn aan de ERK-niveaus gekoppeld en dat betekent dat taalprestaties vanuit een communicatieve aanpak beoordeeld worden. De onderzochte SE-onderdelen toetsen vanuit de grammatica-vertaal methode (zie: Kwakernaak 2009: 104). Het laatste houdt onder andere in dat er een centrale rol voor woordenschat en grammatica weggelegd is en dat er weinig aandacht besteed wordt aan de inhoud en opbouw van teksten of aan compenserende strategieën. Dit heeft ten gevolge dat er van de twaalf can-do statements die de eindtermen voor schrijf- en gespreksvaardigheid Duits vormen maar twee van de twaalf in het SE terug te vinden zijn. De overige tien werden niet getoetst.

4. Suggesties voor verbeteringen

In de volgende paragrafen wil ik aanbevelingen uitbrengen die betrekking hebben tot de taalvaardigheden als geheel maar ook voorstellen maken hoe we als sectie misschien anders om zouden kunnen gaan met deelvaardigheden (woordenschat) en taalmiddelen (grammatica). Het laatste omdat de door mij beoogde veranderingen sowieso geleidelijk en behoedzaam moeten gebeuren maar ook omdat al met heel kleine stappen een vertreksein richting communicatieve taalles gegeven kan worden.

Het invoeren van een nieuwe aanpak kan niet van de ene op de andere dag gebeuren en het moet van tevoren gewaarborgd zijn dat ieder lid van de sectie zich in de nieuwe aanpak kan herkennen. Er zullen ongetwijfeld docenten zijn die moeite hebben met de nieuwe kijk op grammatica – namelijk nu nog maar in een functionele rol m.b.t. de mondelinge en schriftelijke productie. Deze accentverschuiving van taalmiddelen naar taalhandelingen moet in het begin aan de hand van enkele opdrachten gebeuren die door de hele sectie besproken en goedgekeurd zijn. Het voelt in eerste instantie wellicht zelfs verkeerd omdat de ideeën over correctheid niet harmoniseren met de tamelijk grote foutentolerantie die het ERK tot en met niveau B1 van de docent. Hier zal naar verwachting heel wat *Überzeugungsarbeit* verricht moeten worden.

De gewenste grotere rol van gespreksvaardigheid stelt elke docent voor een uitdaging in een lessituatie met grote groepen. En ook de nieuwe manier van beoordelen brengt problemen met zich mee. Het is een uitdaging om een betrouwbaar beoordelingsinstrument te ontwikkelen voor een prestatie die op inhoud en in veel mindere mate dan tot nu toe gebruikelijk op vorm becijferd wordt. Het gevaar is dat de toetsing subjectiever wordt dan in de huidige praktijk. Dit vraagt om goede afspraken tussen de sectieleden. Een steun zou hierbij een nieuwe leergang kunnen zijn die voldoet aan de uitgangspunten van het ERK. De publicatie wERKwijzer (Burg, van den C., 2010) biedt een instrument om leergangen te “screenen”. Naast het vinden van een geschikte leergang kan de wERKwijzer ook anderszins helpen om het ERK langzaam in de lespraktijk te integreren.

4.1 Gespreksvaardigheid

De mondelinge vaardigheden moeten in het SE-programma meer op de voorgrond gaan staan. Om te beginnen moeten de twee subdomeinen 'gesprekken voeren' en 'spreken' apart getoetst worden. Dialogisch spreken is de meest voorkomende vorm van spreken en moet een eigen plek in het PTA krijgen. Het ERK onderscheidt er zelfs vijf in plaats van de oorspronkelijke vier taalvaardigheden nadat de gespreksvaardigheid onderverdeeld werd. Uiteraard moet dit ook uitmonden in twee aparte cijfers. Dit is een flinke uitdaging voor de sectie Duits want op dit punt zijn Kwakernaak en Staatsen het met elkaar eens “(...) spreken de moeilijkste vaardigheid om te onderwijzen” (Kwakernaak 2009: 243) “(...) maken spreken tot de moeilijkste vaardigheid om in de lesruimte te hanteren” (Staatsen 2009: 116).

Een van de hoofdproblemen is dat het mondelinge examen in zijn huidige vorm te voorspelbaar is. Het gespreksgedeelte zou in een herzien examenprogramma moeten toetsen in hoeverre een leerling onvoorbereid aan een gesprek deel kan nemen. Op dit moment wordt de receptieve gespreksvaardigheid onvoldoende getoetst. Hiervoor zou het gesprek meer het karakter van een rollenspel moeten krijgen. “Het rollenspel is een onmisbaar onderdeel van goed vto (...)” (Kwakernaak 2009: 225) en “Bij het onderdeel ‘gesprekken voeren’ vervult de gesprekspartner, in dit geval een *native speaker* en/of de docent, een belangrijke rol, omdat ook de kenmerken van zijn interactie meebepalend zijn voor het vaststellen van het competentieniveau” (Meijer 2007: 65).

In de gedetailleerde descriptoren uit de Taalprofielen worden als voorbeelden voor mondelinge taalhandelingen in verschillende domeinen genoemd: “medeleven betuigen bij een vervelende gebeurtenis”, “iemand gerust stellen als er vertraging is” of “een klant

adviseren over een artikel in een verkoopgesprek” en “een eenvoudig sollicitatiegesprek voor een buitenlandse stage voeren” (Liemberg 2004: 64).

Deze voorbeelden vragen van de docent inderdaad het spelen van een bepaalde rol. De docent moet niet alleen als examiner optreden maar ook in elke denkbeeldige rol in allerlei situaties die buiten school plaats kunnen vinden. De realiteit moet in de vorm van een gefingeerde situatie het klaslokaal binnen gehaald worden.

Kwakernaak eist dat de gespreksvaardigheidstoetsing enige breedte moet hebben dus dat er verschillende taalhandelingen in verschillende situaties aan de beurt komen “Als je een leerling alleen toetst in een gesprek over zijn of haar hobby's, weet je nog niet of hij of zij ook de weg van school naar het winkelcentrum kan beschrijven.” (Kwakernaak 2009: 247). Om elke leerling in meerdere verschillende dialogische tekstsoorten te kunnen toetsen zou ik aanbevelen om het SE gespreksvaardigheid over de gehele bovenbouw te verdelen. De situatie nu is dat de leerlingen na twee of drie jaar bovenbouw één cijfer krijgen voor tien minuten Duits spreken.

Natuurlijk zou het eerste SE in havo/vwo 4 nog niet op het streefniveau afgenomen worden. Voor het eerste SE lijkt een toets op het niveau A2 realistisch. Denkbaar is ook een stijgende lijn qua weging (bijvoorbeeld: het mondelinge examen in vwo 4 telt één keer, vwo 5 twee keer en in het examenjaar telt het drie keer mee). Een mooie bijkomstigheid hiervan zou zijn dat de leerlingen gewend raken aan deze toetsvorm.

Voor spreekvaardigheid geldt hetzelfde: twee/drie toetsmomenten verdeeld over de bovenbouw i.p.v. één aan het einde. Voor de spreekvaardigheid lijkt het mij verstandig om het toe te spreken publiek uit meer dan alleen de docent te laten bestaan. Een spreekbeurt of presentatie voor de medeleerlingen lijkt mij een geschikte manier om de monologische spreekvaardigheid te toetsen.

Voor het vwo moeten de onderwerpen de privésfeer overstijgen en uitgebreid worden naar algemene zaken zoals maatschappelijke of wetenschappelijke kwesties. Voor allebei de schoolexamens is het belangrijk dat de interactie omhoog gaat: De leerling moet in de positie gebracht worden om het initiatief te moeten/kunnen nemen. Daarbij hoort bijvoorbeeld dat de leerling in een gesprek i.p.v. alleen maar informatie te verstrekken ook zelf om informatie moet vragen. Zoals hierboven al beschreven vraagt dat van de docent dat hij of zij een dergelijke situatie creëert door een rol te spelen en door bijvoorbeeld bewust te snel of te onduidelijk te spreken of anderszins een informatiekloof te laten ontstaan.

Het domein literatuur moet niet met één van de vier vaardigheden vermengd worden en de zogenaamde 'boekentest' moet dus als onderdeel uit het mondeling examen verwijderd worden. In het examenprogramma voor lbo en mavo van 1986 werd zelfs het tegelijk toetsen van twee vaardigheden verboden.

De uitspraak moet niet meer geïsoleerd getoetst worden maar als aspect van het subdomein spreken en met betrekking tot zijn effect op de begrijpelijkheid. De uitspraak is alleen een taal-“middel” dat je nodig hebt om een taal-“handeling” (bijvoorbeeld 'een voorstel maken') uit te voeren. “Een deelvaardigheid wordt buiten het vto nooit 'los' bedreven, maar komt daar alleen als geïntegreerd bestanddeel van vaardigheden voor.” (Kwakernaak 2009: 84). Kwakernaak wijst er verder nog op dat voorlezen iets anders is dan vrij spreken: “Onder meer kan de uitspraak negatief beïnvloed worden door de schrijfwijze – in het Duits wordt bijvoorbeeld de umlaut of in het Frans een accent over het hoofd of verkeerd gezien – en dat is geen uitspraakfout maar een (voor)leesfout.” (Kwakernaak 2009: 84).

4.2 Schrijfvaardigheid

Het huidige schrijfvaardigheidsdoel leert de leerlingen het volgende: woord voor woord en zin voor zin door de tekst heen gaan, stoppen bij elk onbekend woord, steeds de Nederlandse zin als uitgangspunt nemen en die vervolgens letterlijk in het Duits vertalen.

De huidige invulling van het SE laat vooral bij de schrijfvaardigheid alle elementen van de zogenaamde grammatica-vertaal-methode zien (Kwakernaak 2009: 103):

Het doel is het beheersen van taalelementen, de toetsing gebeurt aan de hand van sterk sturende, gesloten opdrachten en de beoordeling gebeurt op basis van het aantal fouten. De grammatica-vertaal-methode werkt bottom-up en leert de leerlingen een bottom-up-begrijpen van taal aan oftewel staat een top-down-proces in de weg.

De focus op de woordbasis, de concentratie op geïsoleerde taalelementen zorgt ervoor dat de leerlingen geen aandacht hebben voor boodschap, inhoud en betekenis van een tekst. Juist die aandacht hebben de leerlingen echter bij de leesvaardigheid in het CE nodig. Zowel Kwakernaak als ook Staatsen pleiten bij de leesvaardigheid voor een top-down-benadering: “Ga bij aanbieding en behandeling van leesteksten zoveel mogelijk systematisch van 'globaal' naar 'gedetailleerd' of concentrisch lezen. (...) Veel leerlingen hebben juist baat bij de instructie: 'Lees over onbekende woorden heen, concentreer je

niet op wat je niet begrijpt, maar juist op wat je wél begrijpt.” (Kwakernaak 2009: 148, 149). Juist voor het CE is een top-down benadering, een verwerkingsproces vanuit “kennis van de wereld + context” (Kwakernaak 2009: 52) naar de betekenis een goede compensatiestrategie. Een andere invulling van schrijfvaardigheid, een accentverschuiving naar een communicatieve aanpak zou dus mijns inziens een positief effect op de leesvaardigheid kunnen hebben.

4.3 Programma van toetsing en afsluiting

“Omdat de [eindtermen] vrijwel helemaal in de vorm van (...) communicatieve verrichtingen of taken geformuleerd zijn, ligt het voor de hand om bij de opbouw van een programma moderne vreemde talen deze taken als uitgangspunt te nemen” (Staatsen 2009: 24). Ook al heb ik me in dit onderzoek beperkt tot twee SE-onderdelen wil ik hier een uitspraak doen over het PTA als geheel. Als de sectie Duits de overstap van de grammatica-vertaalmethode naar de communicatieve aanpak aandurft dan betreft dat uiteraard het hele programma. Met andere woorden: als je het ERK gebruikt dan kan dat alleen helemaal of helemaal niet.

Het voornamelijke doel van mijn aanbevelingen is dan ook om het PTA consequent communicatiever in te vullen en zodoende inhoudgeoriënteerder en meer gericht op de daadwerkelijke vaardigheden. Op lange termijn moet het curriculum Duits dan volledig op het ERK gebaseerd zijn. Het PTA in zijn huidige vorm is helaas vrij vaag geformuleerd en daarom geen geschikt instrument (vooral voor leerlingen en ouders) om de leerdoelen daaraan af te lezen. De vermelding van de niveau-aanduidingen zou een eerste stap kunnen zijn.

Een invoering van het ERK zal ten gevolge hebben dat van de niveaus van taal (van klein naar groot: klank/letter, woord, woordvorm/zin, tekst) het hoogste niveau, de tekst meer aandacht in het examenprogramma krijgt. Bij het CE moeten de leerlingen naar de tekst als geheel kijken, in de examens gespreksvaardigheid en schrijfvaardigheid ligt de focus nu echter nog op de eerste drie niveaus. Door het accent op de eerste drie deelvvaardigheden te leggen laat men mijns inziens een grote kans liggen. Een mogelijk transfer van strategieën van de ene vaardigheid naar de ander wordt zo in de kiem gesmoord. Als de leerling echter ook al leert om bij de gespreksvaardigheid en de schrijfvaardigheid op tekstniveau te handelen dan zal hij of zij dezelfde strategieën automatisch toepassen bij de leesvaardigheid, bij het CE dus. Bij discussies rondom het SE-CE-cijferverschil hoor ik collega's vaak zeggen dat het hierbij om verschillende vaardigheden gaat,

dat het daarom zou zijn alsof je appels met peren vergelijkt. Simpel gesproken: als een leerling regelmatig zelf een tekst in de doeltaal produceert en hiervoor het hele taalproductieapparaat gebruikt (taalproductiemodel van Levelt bij Kwakernaak 2009: 67) dan zal hij/zij op den duur een tekst van een andere auteur receptief anders benaderen, dat wil zeggen sneller in termen van concept en opbouw aan de slag gaan.

Misschien wordt door de aanpassingen in het PTA de gemiddelde SE-score op korte termijn lager (hoewel ik eerder denk, dat de leerlingen meer zullen gaan doen om dezelfde cijfers vast te houden, dan dat de cijfers zullen dalen) maar naar mijn verwachting zullen de veranderingen om boven genoemde redenen op lange termijn wel een positief effect hebben op het CE-cijfer.

4.3.1 Synergie der strategieën

Hierboven had ik het al over een “strategie-transfer”. Hierin ligt volgens mij een sleutel om de SE-onderdelen onderling en het SE als geheel beter aan te laten sluiten aan het CE. In het overdragen van strategieën van de ene vaardigheid naar de andere valt mijns inziens nog veel te winnen. “(...) suggereert misschien dat het leren van een taal bestaat uit het afzonderlijk leren van de vaardigheden lezen, luisteren en kijken, spreken en schrijven. Dit zou een ontorechte voorstelling van zaken zijn. Het is binnen een communicatieve aanpak van vreemdetalenonderwijs van belang in de klas de vaardigheden geïntegreerd aan te bieden” (Staatsen 2009: 16). Dat kan op velerlei manieren je kunt bijvoorbeeld verbanden leggen tussen woordraadstrategieën bij leesvaardigheid en luistervaardigheid. Of leesteksten kunnen na hun oorspronkelijke dienst gedaan te hebben (her-)gebruikt worden als vindplaats voor woorden die productief beheerst moeten worden.

Op het moment bevordert de aanpak echter wat in de leerpsychologie 'systeem-scheiding' heet: De vaardigheden zijn qua methode sterk van elkaar gescheiden. Wat je voor de ene vaardigheid leert lijkt niet toepasbaar bij andere vaardigheden. Woordraadstrategieën pas je blijkbaar alleen bij de leesvaardigheid toe. Het gevolg van een dergelijke aanpak: Informatie over/uit de verschillende vaardigheden komt in het geheugen op verschillende plaatsen terecht.

Blijkbaar profiteren de leerlingen bij het CE niet genoeg van een goede voorbereiding op het SE. De stelling “(...) leerwinst bij de ene vaardigheid is direct van invloed op leerwinst bij andere vaardigheden” (Staatsen 2009: 292) gaat hier niet op. De in het SE gehandhaafde traditionele toetsonderdelen vocabulaire en grammatica helpen de leerlingen niet verder bij het CE waar het accent op de volledige taalvaardigheid ligt. Hier is misschien

sprake van het zogenaamde “negatieve backwasheffect”: “te veel opdrachten rond grammatica en vocabulaire kunnen ertoe leiden dat leerlingen aangezet worden tot het aanleren van structuren en woorden zonder betekenisvolle context” (Staatsen 2009: 291). Gemunt op onze situatie betekent dit: op het moment dat de leerlingen in het CE geconfronteerd worden met betekenisvolle context kunnen zij niet terugvallen op de aangeleerde kennis van vocabulaire en grammatica. Bij enkele leerlingen is het CE-SE cijfer zelfs tussen de vier en vijf punt groot. Een vwo-leerling heeft een 8,6 voor schrijfvaardigheid en een 3,7 voor het CE en een havo leerling scoort bij schrijfvaardigheid 8,4 en bij het CE 3,4 (zie bijlage II). Dergelijke grote verschillen laten zich mijns inziens niet meer verklaren met het feit wij het hier met verschillende vaardigheden te maken hebben en dat die maar in beperkte mate met elkaar te vergelijken zouden zijn. Op dit punt ben ik het volledig met Staatsen eens “In de praktijk van alledag zijn de diverse vaardigheden in een vreemde taal immers niet van elkaar gescheiden maar juist met elkaar verbonden” (Staatsen 2009: 292). Bovendien liggen de gemiddelde cijfers van de twee onderzochte vaardigheden verhoudingsgewijs dicht bij elkaar (vwo schrijf.: 6,6 en gesprek.: 6,1 / havo schrijf.: 5,69 en gesprek.: 5,83). Mijn conclusie is daarom dat de leerlijnen van de verschillende vaardigheden niet goed genoeg op elkaar afgestemd zijn om synergie te bereiken.

Een ander voorbeeld: Als van een vwo-leerling in het mondelinge examen daadwerkelijk “complexe argumentatie” geeist wordt (zoals voor niveau B2 beschreven) dan is de leerling ook eerder in staat om met complexe argumentatie in een leestekst om te gaan. Als een leerling productief algemene, wetenschappelijke of beroepsmatige onderwerpen verwerkt, dan zal hij daar ongetwijfeld receptief minder moeite mee hebben wanneer dergelijke onderwerpen in het CE langskomen.

Een ander punt waarop SE en CE cruciaal van elkaar verschillen is de voorspelbaarheid: De SE-onderdelen gespreksvaardigheid en schrijfvaardigheid volgen “de ongeschreven schoolwet dat je alleen vraagt of tenminste alleen fout rekent 'wat de leerling had kunnen weten', dus wat duidelijk tot de leerstof van het voorafgaande onderwijs behoorde. Maar bij taalvaardigheidstoetsen is dat praktisch onmogelijk.” (Kwakernaak 2009: 84) De leerlingen weten precies van in het SE gevraagd zal worden ze kunnen als het ware de toetsstof van tevoren volledig uit hun hoofd leren: De woordjes uit het boekje “Der deutsche Brief” (bijlage V) zijn allemaal bekend maar ook de brief die in het SE getoetst wordt is nauwelijks meer dan een lichte variatie op de voorbeeldbrieven uit hetzelfde boekje. De onderwerpen van het mondelinge examen staan ook al lang van tevoren vast,

met andere woorden: Wij hebben het hier te maken met een grootst mogelijke graad van voorspelbaarheid. In dit opzicht staan de onderdelen lees- en luistervaardigheid diametraal tegenover de SE-onderdelen die een eigen invulling door de sectie Duits gekregen hebben. Omdat de toetsen van eigen makelij volledig voorspelbaar zijn hoeven de leerlingen hiervoor ook niet teruggevallen op compenserende strategieën. Compenserende strategieën zullen dus ook geen deel uitgemaakt hebben van de spreek- en schrijfvaardigheidslessen. Het laatste is echter op basis van de PTA's noch te bewijzen noch te weerleggen. Niettemin is het dringend aan te bevelen om de onderdelen spreken en schrijven verrassender vorm te geven.

4.3.2 Woordenschat

Het losse toetsen van woordenschat moet geschrapt worden als zelfstandig element in het SE. “In de verschillende eindexamens ligt het accent op toetsing van de vier vaardigheden, en niet op toetsing van kennis van vocabulaire en grammatica. We kunnen hieruit de conclusie trekken dat afzonderlijke, summatieve toetsing van vocabulaire en grammatica eigenlijk niet nodig is. In feite zou alleen een vorm van formatieve evaluatie van beide onderdelen tijdens het onderwijs-leerproces op zijn plaats zijn” (Staatsen 2009: 309). Dit betekent niet alleen het schrappen van woordenschat als SE-onderdeel maar ook een heel andere aanpak in de lespraktijk. De woorden moeten altijd aangeboden worden in een context of in een toepassingssituatie. Het laatste houdt in dat “Leerlingen moeten weten hoe ze de woorden moeten 'kennen': receptief of productief, mondeling of schriftelijk.” (Kwakernaak 2009: 311).

Er wordt tot nu toe geen verschil gemaakt tussen de receptieve en productieve beheersing. Als de leergang bijvoorbeeld bij een bepaalde leestekst twintig woorden in de Lernbox aanbiedt dan wordt de leerling geacht deze uit het hoofd te leren om ze later mondeling of schriftelijk te kunnen reproduceren. “Beter is een duidelijke scheiding, gezien het feit dat er veel meer woorden receptief beheerst kunnen en moeten worden dan productief” (Kwakernaak 209: 113). Woorden als hulp bij een luister- of leestekst passen echter bijna altijd bij de receptieve woordenschat. Hier enkele voorbeelden uit de door onze sectie gebruikte leergang:

die Magersucht = anorexia nervosa / die Periode bekommen = menstrueren
abdrücken = de trekker overhalen / die Verhaltenstherapie = gedragstherapie
die Zwangsstörung = neurose / die Binsenwahrheit = waarheid als een koe
der Bittsteller = bedelaar / verhätschelt = verwend / die Schaufel = schep

der Gerechte = rechtvaardige / der Rohrstock = rieten stokje / sabbern = kwijlen / das Kaff = plaatsje / die Abhörwanze = afluistermicrofoontje / die Linderung = verzachting (Pinxt 2008: 19, 33).

Deze woorden komen nauwelijks in aanmerking voor een productieve woordenschat die gericht is op gespreks- en schrijfvaardigheid.

Als de sectie Duits de door de leergang aangeboden woordenlijsten onge-differentieerd en ongefilterd overnemen zoals het nu het geval is – in havo 4 en vwo 5 wordt gebruik gemaakt van een leergang – en dus als voorbereiding op het examen laten leren, dan maken de docenten Duits zich erg afhankelijk van de door leergangauteurs getroffen keuzes met betrekking tot de leerlijnen. Als alternatief voor het intentioneel leren van woorden uit woordenlijsten bestaat ook nog de mogelijkheid van het incidenteel laten leren (Kwakernaak 2009: 147). Dit is een natuurlijk woordverwervingsproces dat echter ook enige sturing vraagt, tegelijkertijd enige flexibiliteit van de docent en veel eigen verantwoordelijkheid van de leerling.

4.3.3 Grammatica

De regels van een grammaticaal fenomeen moeten alleen dan een rol spelen als zij bijdragen tot een makkelijkere en snellere verwerving. “(...) de belangrijkste functie van grammaticale regels [is] dat zij leerlingen in staat stellen hun leerweg te verkorten” (Staatsen 2009: 188). Als een onbewuste verwerking van een regel beter functioneert moet je de leerling vooral niet dwingen om de achterliggende regel te benoemen (zoals in de door ons in de bovenbouw gebruikte leergang en bijhorende toetsen wel gebruikelijk). Een leerling zal bijvoorbeeld niet zo snel “Ich liebe *dir*” zeggen – een toepassing van de goede naamval gebeurt hier puur op gevoel. Ook de meeste moedertaalsprekers zijn in dit geval niet in staat om de bijhorende regel op te dreunen – de natuurlijke verwerving speelt het zonder regels klaar. Anders dan in de onderwijstraditie van de grammatica-vertaal-methode wordt het automatisch produceren van een grammaticale regel zonder bewust nadenken, uitrekenen en controleren in de communicatieve aanpak niet als gebrek beschouwt maar juist het tegendeel is het geval: “Deze beheersing 'op het gevoel' is het hoogste beheersingsniveau, zoals de native speaker dat heeft” (Kwakernaak 2009: 337). Er zullen maar heel weinig Duitse native speakers zijn die de beruchte rijtjes van de voorzetsels kennen: *für, zu, auf, neben, nächst...* Als de goede beheersing van een grammaticaal fenomeen niet volstaat maar de daarachter liggende regel benoemd moet worden dan is dit in de optiek van moderne inzichten een afzonderlijke beheersing van

taal, weggelegd voor taalkundigen. In het kader van communicatieve taalles is een dergelijke regelbeheersing geen doel op zich maar alleen van dienst als het helpt om de communicatie te vergemakkelijken. Kwakernaak beschrijft het bewuste toepassen van een regel zelfs als compenserende strategie, als een “omweg” die de leerling kan bewandelen op het moment dat de “normale”, onbewuste beheersing van de taal niet lukt (Kwakernaak 2009: 338) en “(...) de leerling moet niet worden opgeleid tot taalkundige, dat is een taalbeschrijver, maar tot taalgebruiker.” (Kwakernaak 2009: 347).

Een regel is geen steun wanneer het om “ingewikkelde toepassingsacties” gaat “die tot veel gepuzzel leiden” (Kwakernaak 2009: 221).

Hier valt te denken aan de zogenaamde “keuzevoorzetsels”, voorzetsels die geen signaalwoorden voor één naamval zijn maar waarop zowel de 3e als ook de 4e naamval kan volgen. Een regelwerk omtrent de keuzevoorzetsels kreeg een prominente rol toebedacht in de methode “Na Klar” voor de bovenbouw. Wij gebruiken deze methode en baseren ook de toetsen daarop (met uitzondering van het examenjaar). Om het lidwoord in de goede naamval te kunnen zetten moet de leerling soms vier stappen achter elkaar zetten. Voor een zin als “Ich freue mich auf das Fest” bijvoorbeeld moet de leerling a) het voorzetsel 'auf' als keuzevoorzetsel herkennen b) moet controleren of in deze zin sprake is van 'er zijn' of 'er komen' c) omdat stap 'b' in deze zin niet van toepassing is moet de leerling de zogenaamde 7/2 regel toepassen d) de leerling weet nu (nota bene allemaal uit zijn hoofd) dat hij het met de vierde naamval te maken heeft en omdat 'Fest' onzijdig is moet hij het onzijdige lidwoord in de vierde naamval gebruiken. Voor veel zinnen (zoals “Ich freue mich auf das Fest”) geldt: “Als regelgeving overbodig is, omdat het om bijvoorbeeld standaardfrases gaat, kunnen we de structuur behandelen als een stukje vocabulaire” (Staatsen 2009: 194). Helaas mag de leerling binnen het huidige beleid niet zomaar de goede vorm produceren zonder deze ook aan de hand van de regel te 'bewijzen' (zie bijlage VI). Door een dergelijke aanpak ontstaat de indruk alsof het lidwoord het belangrijkste element in deze zin is terwijl een licht foutieve zin als “Ich freue mich auf *die* Fest” in een communicatieve situatie zijn doel even goed bereikt. Er zijn sowieso maar weinig voorbeelden van betekenisverschillen die door grammaticale incorrectheid ontstaan: “(...) grammaticale elementen zijn communicatief weinig relevant (...)” (Kwakernaak 2009: 333).

Met het oog op synergie tussen de vaardigheden (zie punt 4.3.1) is de observatie interessant “dat grammatica bij lezen en luisteren en veel minder grote rol voor betekenisoverdracht speelt [dan bijvoorbeeld compensatiestrategieën]” (Staatsen 2009: 190). Dat

betekent ook dat veel tijd en aandacht voor grammatica bij schrijfvaardigheid weinig positief effect heeft op de leesvaardigheid van de leerlingen.

4.3.4 Leergang

Zoals hierboven beschreven raad ik aan om bij de keuze van een nieuwe leergang goed te kijken of de leergangauteurs de te bereiken leerdoelen in ERK-niveaus uitdrukken. Als de sectie Duits echter vrij snel in staat is om een communicatieve visie op taal en mvt-onderwijs te formuleren, een visie die alle onderdelen van de lespraktijk betreft, dan kan ook met behoud van de huidige leergang meteen met het ERK gewerkt worden. Weliswaar blijven we deze leergang gebruiken maar we zouden ons in dit geval minder afhankelijk van hem moeten maken. Ik wil aan de hand van een heel concreet voorbeeld tonen hoe dat eruit zou kunnen zien: In het derde hoofdstuk van het eerste leerjaar wordt 'voraussichtlich' als vertaling van 'waarschijnlijk' (Meijvogel 2009: 54) geleerd. Het ligt meer voor de hand en is motiverender voor de leerlingen om het woord 'wahrscheinlich' te leren. De sectie zou kunnen afspreken om alsnog 'wahrscheinlich' te leren. Het woord 'voraussichtlich' hoeft niet per se vervangen te worden. Er zijn veel verschillende mogelijkheden om met het woord om te gaan afhankelijk van de visie op taal en het talenonderwijs. De leergang verantwoordt de keuze voor het woord niet en biedt hier geen uitsluitel. Daardoor krijgt de aangeboden woordenschat een arbitrair karakter. Het woord 'voraussichtlich' hoort zeker niet bij de minimale woordenschat die nodig is om de gespreksvaardigheidsdoelen voor de onderbouw te halen. Het leren van dit woord staat dan ook los van vaardigheidstraining. Net als Kwakernaak wijst ook Staatsen op het belang van het onderscheid tussen een receptieve en productieve woordenschat "Dit betekent dat leerlingen bij het luisteren naar of het lezen van Engelse weerberichten wel woorden zoals 'freezing', 'chilly', 'cool', 'frosty', en 'below zero' kunnen begrijpen. Maar in hun eigen productie zouden ze kunnen volstaan met het hanteren van het overkoepelende begrip 'cold' en dit weer nuanceren met behulp van woorden zoals 'very' en 'not too'" (Staatsen 2009: 169). Analoog aan dit Engelstalige voorbeeld zouden wij van de leerlingen kunnen vragen om 'wahrscheinlich' in hun productieve woordenschat op te nemen en de twee (partiële) synoniemen 'voraussichtlich' en 'vermutlich' in hun receptieve woordenschat ('vermutlich' staat niet in de methode maar zou dan door de sectie aangevuld worden). In een spreekoefening zal de leerling dan vermoedelijk 'wahrscheinlich' gebruiken maar hij wordt geacht om het woord 'vermutlich' in een context te herkennen.

Literatuurlijst

Burg, van den C. [et al.] (2010). *Werkwijzer. ERK-gericht werken met behoud van de leergang*. Amersfoort: CPS.

Kwakernaak, E. (2010). *Het ERK hinkt*. Levende Talen Magazine. 5, 4-8.

Kwakernaak, E. (2009). *Didactiek van het vreemdetalenonderwijs*. Bussum: Coutinho.

Kwakernaak, E. (2008). *Hoe zet je een mvt-programma op?* Levende Talen Magazine. 3, 5-8.

Lange, de L. & Dronkers, J. (2007). *Hoe gelijkwaardig blijft het eindexamen tussen scholen in Nederland? Discrepanties tussen de cijfers voor het schoolonderzoek en het centraal examen in het voortgezet onderwijs tussen 1998 en 2005*. EUI Working Paper SPS 3, 1-24.

Liemberg, E. & Meijer, D. (Red.). (2004). *Taalprofielen*. Enschede: NaB-MVT.

Meijer, D. (2007). *Handreiking schoolexamen moderne vreemde talen havo/vwo Duits, Engels, Frans*. Enschede: SLO.

Meijvogel, E. [et al.] (2009). *Na Klar! Duits voor de onderbouw en het vmbo. Textbuch 1 havo/vwo*. 's Hertogenbosch: Malmberg

Ministerie OCW (2007). Discrepanties tussen de cijfers op het schoolexamen en het centraal examen. *Rijksoverheid / documenten en publicaties / kamerstukken*, <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-enpublicaties/kamerstukken/2007/04/16/verschil-tussen-cijfers-centraal-examenen-schoolexamen.html> [januari 2013]

Pinxt, S. [et al.] (2008). *Na Klar! Duits voor de tweede fase. Bronneboek 5/6 vwo*. 's Hertogenbosch: Malmberg

Postma, F. (2012). *Een 7 voor het centraal examen Duits zegt niets*. De Volkskrant. 26 november 2012, 22.

Rekers-Mombarg, L.T.M. & Harms, G.J. (2007). *Metten met twee maten? De discrepantie tussen de cijfers op het schoolexamen en het centraal examen VO van allochtone leerlingen*. Groningen: GION.

Staatsen, F. (2009). *Moderne vreemde talen in de onderbouw*. Bussum: Coutinho.

Til, van A. [et al.] (2011). *Toetsen en beoordelen met het ERK*. Arnhem: Cito / Enschede: SLO.

Vries, de E. (2007). *Enquête examenprogramma Duits*. Levende Talen Magazine. 1, 52.

Vries, de H. & Leverink, R. (2011). *Het schoolexamen, hoe doen de anderen dat. Van twaalf tot achttien: praktijkblad voor het voortgezet onderwijs*. 1, 28-29.

Bijlage I: Examenresultaten SG Spieringshoek 2011-2012

Exam
SGM
Centra

Examenresultaten
SGM Spieringshoek
Verschil se-ce



* = kernvak
** = onderdeel kernvak wiskunde

		Vershil se-ce 2011-2012	Landelijk	Percentiel	Aantal deelnemers	Gemiddeld cijfer CE	Gemiddeld cijfer SE	Trend
havo		0,18	0,0	29	139	6,1	6,4	
havo	Engelse taal en literatuur * (kernvak)	0,30	0,1	33	139	6,0	6,3	
Engelse taal	Nederlandse taal en literatuur * (kernvak)	0,06	0,2	89	139	6,3	6,4	
Nederlands	Wiskunde A ** (kernvak)	0,24	0,1	57	96	6,4	6,1	
Wiskunde A	Wiskunde B ** (kernvak)	0,29	0,2	58	28	6,3	6,0	
Wiskunde B	Aardrijkskunde	0,29	0,1	44	85	5,9	6,1	
Aardrijkskunde	Biologie	0,28	0,1	38	51	5,9	6,2	
Biologie	Duitse taal en literatuur	0,62	0,3	27	53	5,3	5,9	
Duitse taal en literatuur	Economie	0,03	0,1	93	85	6,0	6,1	
Economie	Franse taal en literatuur	0,47	0,2	32	19	5,9	6,4	
Franse taal en literatuur	Geschiedenis	0,34	0,2	45	82	6,0	6,3	
Geschiedenis	Kunst (beeldende vormgeving)	1,39	0,5	5	24	5,7	7,1	
Kunst (beeldende vormgeving)	Kunst (muziek)	1,02	0,6	23	9	5,7	6,7	
Kunst (muziek)	Maatschappijwetenschappen	1,08	0,0	6	25	5,2	6,3	
Maatschappijwetenschappen	Management en organisatie	0,19	0,2	69	35	6,2	6,0	
Management en organisatie	Natuurkunde	0,24	0,4	71	30	6,6	6,4	
Natuurkunde	Scheikunde	0,29	0,3	59	57	6,7	6,4	
Scheikunde	vwo	0,28	0,2	47	143	6,2	6,7	
vwo	Engelse taal en literatuur * (kernvak)	0,85	0,4	9	143	5,7	6,6	
Engelse taal	Nederlandse taal en literatuur * (kernvak)	0,04	0,4	95	143	6,6	6,5	
Nederlandse taal en literatuur	Wiskunde A ** (kernvak)	0,11	0,1	78	72	6,3	6,5	
Wiskunde A	Wiskunde B ** (kernvak)	0,23	0,1	64	65	6,7	6,5	
Wiskunde B	Wiskunde C ** (kernvak)	1,18	0,1	10	6	7,5	6,3	
Wiskunde C	Aardrijkskunde	0,75	0,4	22	30	5,7	6,4	
Aardrijkskunde	Biologie	0,50	0,2	21	73	6,3	6,8	
Biologie	Duitse taal en literatuur	1,16	0,4	4	62	5,2	6,4	
Duitse taal en literatuur	Economie	0,44	0,1	31	81	5,9	6,4	
Economie	Franse taal en literatuur	0,82	0,1	11	56	5,8	6,6	
Franse taal en literatuur	Geschiedenis	0,53	0,2	24	56	5,8	6,4	
Geschiedenis	Griekse taal en literatuur m...	0,31	0,1	56	7	7,5	7,8	
Griekse taal en literatuur m...	Kunst (beeldende vormgeving)	0,39	0,9	81	10	6,3	6,7	

Bijlage II a: Gedetailleerde examenresultaten Duits havo

Toets t1-10	Toets t2-10	Toets T2-10	Toets t3-10	Toets T3-10	Toets T4-10	SE Cijfer	Centraalexamen CE1	Centraalexamen CE2	GM Cijfer	
7,3		6,4		8	7,5	7,3		5,4	6	
7,1		6,3		6,5	6,3	6,6		6,5	7	
6,4		3,6		3,6	5,5	4,8		4,7	5	
7		7,3		7	5,8	6,8		6,5	7	
5,7		3,5		3,8	5,3	4,6		5,6	5	
6,7	6,5			4		5,7		5,8	6	
7,6		6,5		7,5	6,6	7,1		4,2	6	
6,8		5,1		6,9	5,2	6		4,9	5	
6,7	5,8		5,7			6,1		3,1	5	
5,6		4,7		1		3,8				
5,3		3,5		2,9	4,5	4,1		4,5	4,4	4
5,9		4		6,9	6,3	5,8		5,4		6
7,2		6,8		5	6,7	6,4		6,7		7
6,4		4,7		3,6	6	5,2		3,8		5
5,9		3,5		3,6	4,2	4,3		6,1		5
6,2	6,7		6,8			6,6		5,2		6
5,4		4,8		5	5,5	5,2		5,2		5
8		7,7		5,4	8,5	7,4		6		7
7,8		4		6,5	5,4	5,9		7,6		7
5,8		4,3		4,8	5,1	5		5,2		5
6,6		3,4		5,7	4,7	5,1		4,9		5
6,6		5,8		5,6	6,9	6,2		5,4		6
6,1		6,9		3,8	5	5,5		5,8		6
6,5		4,9		5,1	5,6	5,5		6,3		6
5,5	6		6,5			6		3,4		5
6,9		5,8		6,9	5,1	6,2		5,2		6
6,5	6		5,7			6,1		4,2		5
6	6,5			6		6,2		5,4		6
7,3		5,6		7,9	6,5	6,8		6		6
6,8		6,3		7,5	6	6,7		5,1		6
5,9		3,2		3,4	4	4,1		5,2		5
5,3	6		5,6			5,6		4,9		5
5		2		5,7	5	4,4		6,1		5
6,9		6,1		8,4	6,1	6,9		3,4	3,7	5
6,7		6,3		7	5,8	6,5		5,6		6
7		6,3		8	5,7	6,8		4,7		6
6,1		5,8		6,8	6	6,2		5,4		6
		5,6		4,4	5,3	5,1		5,1		5
6,4		4,9		3,3	6,4	5,3		6		6
7		5,9		5,7	4,1	5,7		5,4		6
6,5		6,4		7,5	6,5	6,7		4,2	4,8	6
7,3		7,3		6,8	7,2	7,2		4,9		6
6		4,7		2,5	4,6	4,5		4,9		5
7,2		6,8		6,4	6,4	6,7		7,2		7
7,7		6,5		7,9	6,5	7,2		6,3		7
6		5		4,9	5,4	5,3		6,7		6
6,2		4		4,4	4	4,7		3,4		4
8,2		7,9		8,6	6,5	7,8		7,6		8
5,2		4,9		4,3	6,2	5,2		6		6
6,7		5,4		8,2	7,3	6,9		4,7		6
6,3		4,7		5,9	6	5,7		5,6		6
7,6		7,3		7,7	6,8	7,4		5,8		7
6,6		4,6		4,8	6,7	5,7		4		5
6,8	5,7		6,8			6,4		4,3	3,5	5
6,5320755	6,15	5,3696	6,1833	5,6896	5,8378	5,907407	5,3113207547		4,1	5,754717

gem. alle toetsenkijk- en luisterschrijfgespreksv.

Bijlage II b: Gedetailleerde examenresultaten Duits vwo

Toets t1-10	Toets t2-10	Toets T2-10	Toets t3-10	Toets T3-10	Toets T4-10	SE Cijfer	Centraalexamen CE1	Centraalexamen CE2	GM Cijfer
6,4		5,6		4,9	5,6	5,6	6,3		6
7,8		7,3		8	6,2	7,3	7,4		7
6,3		6,1		7,8	6,7	6,7	4,5		6
6,4		5,1		7,7	6	6,3	4,6		5
6,9		6,7		6,5	6,5	6,7	6,1		6
6,1	7,7		6			6,6	5,1		6
7,4		6,5		7,1	6	6,8	4,8		6
6,9		6,3		7,1	6,3	6,7	4,6		6
6,2		6		6,9	5,8	6,2	6,6		6
6,3		6,4		4,9	7	6,2	5,8		6
7,1		6,4				6,8			
5,7	6,9		5,7			6,1	5,3		6
7		7,3		6,3	7,2	7	4,8		6
6	6		4,7			5,6	4,5		5
4,8		3,8		4,7	5,2	4,6	4		4
6,5	6,7		5,7			6,3	4,1		5
7,7		6,4		7,7	6,3	7	5,9		6
6,7		6,2		8,6	5,6	6,8	4,6		6
7		5,2		7	5,7	6,2	4,5		5
6,6		5,4		7,2	5,9	6,3	5,9		6
6,4		5,5		6,6	7,1	6,4	5,6		6
6,6		6,1		5	5,3	5,8	5,3		6
6,3		6		7	5,7	6,3	3,7		5
7,1		6,2		5,6	6,7	6,4	5,8		6
7,2		7,3		7,7	8,5	7,7	6,4	7,7	8
6,1	7		6,4			6,5	4,3		5
6,1		4,4		7,2	5,7	5,9	5,1		6
5,9		6,4		4,8	5,1	5,6	4		5
6,4		4,4		4,3	5,3	5,1	3,8		4
6,8		7,2		5,3	6	6,3	5,1		6
7,4		6,5		7,2	6,7	7	5,3		6
7,3		6,9		7,2	5,6	6,8	4,5		6
6,5		5,5		4,8	6,1	5,7	5,5		6
5,5	7		6,2			6,2	2,7	5,1	6
7,8		5,7		7,5	6,6	6,9	6,6		7
5,7	6,3		6,2			6,1	4		5
7,1		6,1		6,7	6	6,5	5,8		6
6,3		6,8		6,6	5,7	6,4	6,8		7
5,7		6,4		6,6	5,8	6,1	4,5		5
6,6		6,1		7,3	6	6,5	3,7		5
7		6,4		8	6,8	7,1	6,9		7
6,3		7,2		7,3	5,7	6,6	5		6
6,3		6		6,2	5,3	6	4,3		5
6,9		6,5		6,9	5,5	6,5	5,5		6
7,3		5,3		8,6	6	6,8	3,7	5,3	6
7,1	6,6		6,3			6,7	4,3		6
7,2		5,8		7,7	6	6,7	5		6
7,8		5,4		8	7,9	7,3	5,6	5,8	7
7,1		6,9		6,6	7	6,9	5,6		6
7,1		6,7		7,1	5,9	6,7	5,6		6
6,1		5,9		5	6	5,8	3,8		5
5,9		6,6		6,5	6,3	6,3	5,1		6
6,7		5,8		6	5,6	6	4,8		5
6,3	6		6			6,1	6,1		6
6,6		6,1		7,6	6,7	6,8	3,7		5
7,1		6,1		6,3	7	6,6	3,8	6,1	6
6	5,9		4,7			5,5	5,6		6
6,2		6,8		7,1	5,5	6,4	5,3		6
7,7	7,9		7,9			7,8	4,6		6
8,6		6,1		8,2	6,3	7,3	5,9		7
7,6		6,4		7,9	6,8	7,2	6,3		7
6,4	6,3		6,7			6,5	5		6
5,9		5,7		3,6	5,4	5,2	5,5		5
5,9		5,7		4,5	5,6	5,4	5,5		5
5,7		5,7		5,2	5,4	5,5	5,3		5
6,2		6,1		6,5	6,5	6,3	4,8		6
6,6303	6,6917	6,1	6,0417	6,6151	6,134	6,393939	5,0846153846	6	5,8153846

Bijlage III: PTA Duits 2011-2012 havo 5 en vwo 6

Leerjaar: 5 havo (2011-2012)		Vak: Duits		
tijdstip	omschrijving leerstof/vaardigheid	onderdeel	tijdsduur	code+weging
oktober	Leesdossier: boek 3	H	nvt	nvt *)
Januari/februari	Luistervaardigheid (Cito)	S	60 min.	T1 - 10
maart	Gespreksvaardigheid *) (volgens de nieuwe regeling)	M	20 min.	T2 - 10
Maart/april	Schrijfvaardigheid (brief) telt 2x + idioom, telt 1x.	S	120 min.	T3 - 10

*) Een leerling kiest voor zijn leesdossiers uit een door de sectie Duits samengestelde lijst van 20 titels. Havo-kandidaten lezen twee werken in klas 4 en één in klas 5. Vwo'ers per bovenbouwleerjaar telkens één. In het eindexamenjaar maken de verslagen van de in totaal 3 titels deel uit van het mondeling SE (T2 – 10). Doubleurs hoeven in het nieuwe schooljaar geen nieuwe boeken te lezen.

Leerjaar: 6 vwo (2011-2012)		Vak: Duits		
tijdstip	omschrijving leerstof/vaardigheid	onderdeel	tijdsduur	code+weging
oktober	Leesdossier: boek 5	H	nvt	nvt *)
januari/februari	Luistervaardigheid (Cito)	S	60 min.	T1 - 10
maart	Gespreksvaardigheid *) (volgens de nieuwe regeling)	M	20 min.	T2 - 10
Maart/april	Schrijfvaardigheid (brief) telt 20x + idioom, telt 10x.	S	120 min.	T3 - 10

*) Een leerling kiest voor zijn leesdossiers uit een door de sectie Duits samengestelde lijst van 20 titels. Havo-kandidaten lezen twee werken in klas 4 en één in klas 5. Vwo'ers per bovenbouwleerjaar telkens één. In het eindexamenjaar maken de verslagen van de in totaal 3 titels deel uit van het mondeling SE (T2 – 10). Doubleurs hoeven in het nieuwe schooljaar geen nieuwe boeken te lezen.

Bijlage IV: vwo schoolexamen schrijfvaardigheid Duits

6 VWO SCHOOLEXAMEN SCHRIJFVAARDIGHEID DUIJS

Tijd: 100 minuten

SCHRIJF de onderstaande brief aan "Gasthof Niedermeier", Bergstraße 15, D-2310 Rosenheim.

Datum: 4 april 2012

Afgelopen zaterdag was ik bij vrienden in Duitsland en las ik in de krant "Aachener Nachrichten" uw advertentie over vakantiemogelijkheden aan de Chiemsee. Omdat Rosenheim in de buurt daarvan ligt en ik al eens eerder van plan was naar deze streek te reizen, heb ik besloten in de zomervakantie daar een onderkomen te zoeken. In een hotelgids vond ik uiteindelijk uw adres.

Daarom nu mijn verzoek: wilt u voor mij in de periode van 26 juli tot en met 8 augustus a.s. een tweepersoonskamer met bad en toilet reserveren? Graag met volpension. Omdat ik met de auto kom, zou ik willen weten, of uw hotel over eigen parkeergelegenheid beschikt? Zo ja, zijn daaraan dan kosten verbonden?

Mijn partner en ik houden van natuur en cultuur. Daarom zou ik u willen vragen, of u mij een prospectus kunt toesturen met informatie over wandelroutes, fietsenverhuur en interessante bezienswaardigheden in de omgeving van Rosenheim? Tenslotte zou ik nog willen weten welke kamerprijzen u rekent en of de kamers voorzien zijn van een internetaansluiting.

Graag ontvang ik van u een schriftelijke bevestiging van deze reservering. In afwachting daarvan dank ik u reeds bij voorbaat voor Uw moeite.

Met vriendelijke groeten,

N.B. (Eigen) Woordenboek is toegestaan. Let op de juiste aanhef!! Hou je zo strikt mogelijk aan de context!
--

gèle woordenboek!

IDIOOM bij SE3 (Schrijfvaardigheid) DUIITS 6VWO

Tijd: 20 minuten

VERTAAL:

1. Op dinsdag heb ik weinig lessen.
2. In de kerstvakantie ga ik naar mijn broer in Italië.
3. Ik wil graag aan de universiteit studeren.
4. Mijn grootouders zijn 60 jaar getrouwd.
5. Dit huis heeft geen centrale verwarming.
6. Het strandfeest is ons erg tegengevallen.
7. Het toernooi wordt in Leipzig gehouden.
8. We wensen je veel succes.
9. Daarvoor volg ik een opleiding in Engeland.
10. Ik was diep geschokt toen ik het hoorde.
11. Is de prijs inclusief bediening?
12. Geeft U ook korting aan groepen?
13. Ik beschik over de vereiste kennis.
14. Half augustus kan ik geen vrij krijgen.
15. In het hotel moest ik mijn pas laten zien.
16. Is het ook mogelijk in Berlijn fietsen te huren?
17. Ik hoop dat ik in aanmerking kom voor deze baan.
18. Wij kunnen dit uitstapje zeer aanbevelen.
19. Heb je een gunstig rooster?
20. Er was hier een vreselijk noodweer.
21. De rondleiding.
22. In de natuur wandelen.
23. In een hotel logeren
24. De gids
25. Naar de prijs informeren.

5 HAVO Schoolexamen SCHRIJFVAARDIGHEID DUIJS

Tijd: 100 minuten

SCHRIJF de onderstaande brief aan Hotel "Zur Post", Hans Sachsstraße 24,
D-5010 Traunstein.

Datum: 5 April 2012

Het adres van Uw hotel heb ik enkele dagen geleden van mijn bureu gekregen. Zij logeerden vorig jaar bij U en zijn over hun verblijf nog steeds erg enthousiast. Omdat ik al van plan was mijn zomervakantie dit jaar in Duitsland door te brengen, heb ook ik besloten samen met twee vrienden naar Traunstein te reizen.

Daarom zou ik voor de periode van 12 tot en met 24 juli a.s. één eenpersoons- en één tweepersoonskamer met ontbijt willen huren, graag met bad en toilet. We komen met de auto en zouden dan ook willen weten of Uw hotel een eigen parkeerplaats heeft. Zijn daar kosten aan verbonden? Is het overigens bezwaarlijk als we pas tussen 18.00 u. en 18.30 u. aankomen?

Wij zijn echte natuurliefhebbers. Is het mogelijk ons een prospectus toe te sturen met informatie over wandelroutes, fietsenverhuur en zwembaden in de buurt van Traunstein? Daarnaast willen we ook nog graag weten welke kamerprijzen U rekent en of U internetaansluiting aanbiedt. Is het hotel ook met het openbaar vervoer bereikbaar?

Wij ontvangen graag een schriftelijke bevestiging van deze reservering en hopen op een snelle reactie. Bij voorbaat hartelijk dank voor Uw moeite.

Met vriendelijke groeten

N.B.(Eigen) Woordenboek is toegestaan. Let op de juiste **aanhef**!! Hou je zo strikt mogelijk aan de context!

Bijlage V: uittreksel examenidoom "Der deutsche Brief"

Idioom (Leer dit Nederlands-Duits)

Algemeen

- 1 Ik wil me graag aanmelden voor de cursus Duits.
een cursus volgen
Heb je een gunstig rooster?
Er was hier een vreselijk noodweer.
- 5 Doe de hartelijke groeten aan je ouders.
Ik heb maar een middag vrij.
Zij was dit vergeten.
Ik feliciteer je met je verjaardag.
Ik wens je van harte beterschap.
- 10 In de Paasvakantie kan ik een week komen.
Ik verheug me op de vakantie.
op vakantie gaan
op vakantie zijn
in mijn vakantie
- 15 na mijn vakantie
voorbereidingen treffen
naar de prijs informeren
volgend jaar
vorig jaar
- 20 voor 1 oktober
de jeugdherberg
de slaappleats(en)
een concert bijwonen
de rondleiding
- 25 de gids
de rondvaart
de tentoonstelling
de toegangkaart
in de natuur wandelen
- 30 Ik ben dol op zwemmen.
het zwembad
de bioscoop
de schouwburg
met Kerstmis/Pasen/Pinksteren
- 35 Ik zou graag weten welke mogelijkheden er zijn.
Wilt u mij dat bevestigen?
Ik zou graag een vergoeding ontvangen voor de
geleden schade.
Wij kunnen dit uitstapje zeer aanbevelen.
Wij danken U voor Uw brief.
- 40 Hij vraagt mij, morgen te komen.
Mijn vriendin is gisteren getrouwd.
Een ongeluk kan rampzalige gevolgen hebben.
Ik ben nieuwsgierig naar de foto's.
Het spijt me verschrikkelijk dat ik te laat kom.
- 45 Wij zullen U nadere bijzonderheden meedelen.
Ik zal aan deze uitnodiging gevolg geven.
- Ich möchte mich anmelden für den Deutschkurs
einen Kurs belegen
Hast du einen günstigen Stundenplan?
Es gab hier ein fürchterliches Unwetter.
Grüße deine Eltern herzlich.
Ich habe nur einen Nachmittag frei.
Sie hatte das vergessen.
Ich gratuliere dir zum Geburtstag.
Ich wünsche dir gute Besserung.
In den Osterferien kann ich eine Woche kommen
Ich freue mich auf die Ferien(mv).
in die Ferien fahren
in/auf Urlaub sein
während meiner Ferien
nach meinen Ferien
Vorbereitungen treffen
sich nach dem Preis erkundigen
nächstes Jahr
voriges Jahr
vor dem 1. Oktober
die Jugendherberge
die Schlafstätte(n)
einem Konzert beiwohnen(+3)
die Führung
der Fremdenführer
die Rundfahrt
die Ausstellung
die Eintrittskarte
in der Natur spazieren
Ich schwimme für mein Leben gern.
das Schwimmbad
das Kino
das Theater
zu Weihnachten/Ostern/Pfingsten
Ich möchte wissen, welche Möglichkeiten es gibt
Wollen Sie mir das bestätigen?
Ich hätte gern Ersatz für den erlittenen Schaden.
Wir können diesen Ausflug empfehlen.
Wir danken(+3) Ihnen für Ihren Brief.
Er bittet mich, morgen zu kommen.
Meine Freundin hat gestern geheiratet.
Ein Unfall kann katastrophale Folgen haben.
Ich bin neugierig auf die Bilder.
Es tut mir furchtbar leid, dass ich zu spät komme.
Wir werden Ihnen nähere Einzelheiten mitteilen.
Ich werde dieser Einladung Folge leisten.

Is de stad Düsseldorf per vliegtuig te bereiken?

Ik verzoek U, mij zo spoedig mogelijk mee te delen, of u nog een kamer vrij heeft.

Ik verzoek u, deze reservering te bevestigen.

Geeft U ook korting aan groepen?

80De afstand van het hotel naar het station mag niet te groot zijn.

Ik wil graag een kamer met bad, toilet en balkon reserveren.

De kamer moet beschikken over warm en koud stromend water.

Mijn voorkeur gaat uit naar een kamer met uit zicht op het meer.

in een hotel logeren

85volledig pension

half pension

de tweepersoonskamer

de eenpersoonskamer

logies met ontbijt

90Ik wil in de periode van 1 tot en met 21 augustus een zomerhuisje huren.

Ik heb kennissen in Duitsland.

Wij hebben daar vorig jaar onze vakantie doorgebracht.

In het hotel moest ik mijn pas laten zien.

Waar kan ik het inschrijvingsformulier invullen?
95Is de prijs inclusief bediening?

Is het ook mogelijk van daaruit uitstapjes te maken?

Een vriend heeft mij Uw camping aanbevolen.

Vanwege de lange reis zijn wij van plan onderweg te overnachten.

Het is mogelijk dat we door het drukke verkeer later aankomen.

100Op de heen- en terugreis rijden we via Karlsruhe.

We bevestigen ons telefonisch onderhoud van heden morgen.

Ik ben van plan mijn vakantie bij U door te brengen.

Helaas heeft mijn vrouw een ongeluk gehad en ligt daarom in het ziekenhuis.

Helaas moeten wij om deze reden onze reservering annuleren.

105De eventuele schade zullen wij vergoeden.

Gelukkig hebben we een annuleringsverzekering afgesloten.

Moeten wij zelf ook beddengoed meenemen?

Ist die Stadt Düsseldorf mit dem Flugzeug zu erreichen?

Ich bitte Sie, mir so bald wie möglich mitzuteilen, ob Sie noch ein Zimmer frei haben.

Ich bitte Sie, diese Reservierung zu bestätigen.

Geben Sie auch Gruppenermäßigung?

Der Abstand vom Hotel zum Bahnhof darf nicht zu groß sein.

Ich möchte gern ein Zimmer mit Bad, Toilette und Balkon reservieren (belegen).

Das Zimmer soll verfügen über fließendes warmes und kaltes Wasser.

Ich bevorzuge ein Zimmer mit Aussicht auf den See.

in einem Hotel wohnen

Vollpension

Halbpension

das Doppelzimmer

das Einzelzimmer

Wohnung und Frühstück

Ich möchte in der Periode vom 1. bis einschließlich den 21. August ein Sommerhaus mieten.

Ich habe Bekannte in Deutschland.

Wir haben dort voriges Jahr unsere Ferien verbracht.

Im Hotel sollte ich den Pass vorzeigen.

Wo kann ich den Meldezettel ausfüllen?

Ist die Bedienung mit im Preis einbegriffen?

Ist es auch möglich, von da aus Ausflüge zu machen?

Ein Freund hat mir Ihren Campingplatz empfohlen.

Wegen der langen Reise beabsichtigen wir, unterwegs zu übernachten.

Es ist möglich, dass wir durch den starken Verkehr später ankommen.

Auf der Hin- und Rückreise fahren wir über Karlsruhe.

Wir bestätigen unser Telefongespräch von heute morgen.

Ich beabsichtige, die Ferien bei Ihnen zu verbringen.

Leider hatte meine Frau einen Unfall und liegt deshalb im Krankenhaus.

Leider müssen wir aus diesem Grund unsere Reservierung annullieren.

Den eventuellen Schaden werden wir vergüten.

Zum Glück haben wir eine Annullierungsversicherung abgeschlossen.

Müssen wir selber auch Bettwäsche mitnehmen?

slot

Bijlage VI: uittreksel werkboek "Na Klar voor de bovenbouw"

- b Lees in kolom d of het in de zin gaat om 'er zijn' of 'er komen'. Als dat niet zo is, schrijf dan '7/2' op.
 c Schrijf in kolom b welke naamval daarachter volgt.
 d In kolom c staat om welk soort woord het in de zin gaat.
 e Geef de woorden in kolom d de juiste uitgang.

Gebruik de vorige opgaven en de *Spickzettel*.

	a	b	c	d
	er zijn, er komen, 7/2	nv		
1	er komen	4	der	Darf ich mich auch unter eueren großen Sonnenschirm setzen?
2	7/2	3	der	Das Öl schützt vor <u>einem</u> <u>peinlichen</u> Sonnenbrand.
3	er komen	4	die	Leg dich mal auf <u>diese</u> <u>breite</u> Luftmatratze!
4	7/2	3	der	Sie reisten an <u>einem</u> <u>sonnigen</u> Tag im Mai ab.
5	er zijn	3	mv	Der Hai schwamm zwischen <u>den</u> <u>ahnungslosen</u> Wasserskiläufern.
6	7/2	4	die	Ich wartete auf eine <u>superhohe</u> Welle.
7	er zijn	3	die	Das Meer ist hinter <u>der</u> <u>gefährlichen</u> Brandung ganz ruhig.
8	er komen	4	der	Warum gehen wir nicht mal an <u>den</u> <u>südlichen</u> Strand?
9	7/2	4	die	Sie ärgert sich über <u>die</u> <u>laute</u> Musik.
10	er zijn	3	die	Das Schlauchboot lag neben <u>der</u> <u>enormen</u> Yacht.

43 Welche Form passt?

- a Lees de zin in kolom d. Bepaal wat je daarin moet aanvullen.
 b Zet in kolom a wat (een woord of een zinsdeel) de naamval van de aanvulling in kolom d bepaalt. Als dat een keuzevoorzetsel is, zet daar dan achter 'er zijn', 'er komen' of '7/2'.
 c Schrijf in kolom b welke naamval daarbij hoort.
 d In kolom c staat om welk soort woord het in de zin gaat.
 e Geef de woorden in kolom d de juiste uitgang.

Gebruik de *Spickzettel*.

	a	b	c	d
	Woord / Zinsdeel	nv		
1	bei	3	das	Was sollen wir bei <u>diesem</u> <u>furchtbaren</u> Wetter machen?
2	in, er zijn	3	das	Wir hatten zwei Zimmer in <u>einem</u> <u>schäbigen</u> Hotel.
3	für	4	der	Was hast du bezahlt für <u>diesen</u> <u>sonderbaren</u> Badeanzug?
4	auf, 7/2	4	die	Wie bist du denn auf <u>diese</u> <u>geniale</u> Idee gekommen?
5	AAN HEM / meew. vw.	3	der	Was hast du <u>dem</u> <u>bösen</u> Inhaber als Ausrede gegeben?
6	aus	3	das	Rate mal, wer <u>aus dem</u> <u>grünen</u> Zelt herausgekrochen kam!
7	gegen	4	das	Wieso nicht? Was hast du gegen ein <u>italienisches</u> Eis?
8	helfen	3	der	Schnell! Wir müssen <u>dem</u> <u>armen</u> Schwimmer helfen!
9	AAN HEM / meew. vw.	3	mv	Warum hat sie es bloß <u>allen</u> <u>anderen</u> Jungs auch erzählt!

Bijlage VII: gecorrigeerde vertalingen schrijfvaardigheidsexamen

Sg Spieringshoek

Naam docent: [redacted]

72

Naam kandidaat: [redacted]

Afd.: Duits

Datum: 12 [redacted]

SE vak: Duits

14

- 1 Am Dienstag habe ich wenig Stunden.
- 1 2. In den Weihnachtsferien fahre ich zu meinem Bruder in Italien.
3. Ich ~~würde~~ an der Uni studieren.
↳ möchte
- 11 4. Meine Großeltern sind 60 Jahre ^{ver}geheiratet
- 1 5. Dieses Haus hat keine ~~Zentralheizung~~ ~~Zentralheizung~~ Zentralheizung
6. Das Strandfest hat uns sehr enttäuscht.
7. Das Turnier findet in Leipzig statt.
8. Wir wünschen dir viel Erfolg.
9. Dazu mache ich eine Ausbildung in England.
- 1/2 10. Ich war tief erschüttert, als ich es hörte.
- 1 11. Ist die Bedienung mit im Preis ^{ein} begriffen?
12. Geben Sie auch Gruppenermäßigung? Kenntnisse
- 11 13. Ich verfüge über ^{die} den erforderlichen ~~Kenntnisse~~
- 1 14. Mitte August kann ich keinen Urlaub bekommen.
k
15. Im Hotel sollte ich den Pass vorzeigen.
- 1/2 16. Ist es möglich in Berlin Fahrräder zu mieten?
17. Ich hoffe, dass ich in Betracht komme für diesen Job.
- 1 18. Wir können diesen Ausflug sehr empfehlen.
19. Hast du einen günstigen Stundenplan?
- 1 20. Es gab hier ein ~~Unwetter~~ fürchterliches Unwetter.
- 1 21. die Fähre
22. In der Natur spazieren
23. In einem Hotel wohnen
- 1 24. die Fremdenführer.
- 1 25. ~~nach~~ nach dem Preis erkundigen
sich



5
19
4

Afd.: V6

SE vak: Duits

375 384

2 V

Gasthof Niedermeier
Bergstraße 15
D-2310 Rosenheim

Schiedam, (den) 4. April 2012

Sehr geehrte Damen und Herren,

1/4

^{leteten} Abgetauften Samstag war ich bei Freunden ins
Deutschland und las ich im Tagesblatt "Aachener
Nachrichten" über Ferienmöglichkeiten an das

1/11

Chiemsee. Weil Rosenheim in der Nähe davon liegt

1/111

und ich schon eher ^{mir} vorgenommen hätte nach diese

1

Gegend zu fahren, habe ich ^{mir} entschlossen in die

1/11

Ferien, dort einen Aufenthaltsort zu suchen.

1

In einem Hotelführer hätte ich schließlich Ihre
Adresse gefunden. ^{habe, hatte,}

1/3

Bitte

1

Deshalb jetzt meine Frage: was können Sie für
mich in die ^{aan} Periode vom 26. Juli bis einschließlich
1/4 August d.J. ein Doppelzimmer mit Bad und
Toilette reservieren. Vollpension am liebsten.

1/1/1

Weil ich mit dem Auto komme, möchte ich wissen
ob Ihre Hotel über ^{unser} eigenen Parkplatz verfügt.

1/11

Bejahendertfalls, sind dazu Kosten verbunden?

1/1

^{keine ja damit/daran}

?

1

Meine Partner und ich lieben Natur und Kultur.

1/11

Deshalb ^{würde} ich Sie fragen, ob Sie mich einen
Prospekt zuschicken ^{könnten} würde mit Informationen über

1

Wandelwegen, Fahrrädervermietung und interessante

1/1

Sehenswürdigkeiten (in die Gegend von Rosenheim,
der)

1/2