

In het vreemdetalenonderwijs worden bij leesen luisterteksten heel veel vragen gesteld. Wat voor didactiek zit daar eigenlijk achter? Zou het niet zinnig zijn als leerlingen vreemdtalige teksten leerden samenvatten?

Foto: Anda van Riet



## SAMENVATTEN IN HET VREEMDETALENONDERWIJS

ERIK KWAKERNAAK

In het Nederlandse vreemdetalenonderwijs ontbreekt een duidelijk beeld van wat tekstbegrip bij leesvaardigheid en luistervaardigheid is. Daardoor blijft vaag hoe de leerlingen daarnaartoe gebracht moeten worden. De eindtermen en de Cito-examens voor leesvaardigheid (centraal examen) en luistervaardigheid (door de meeste scholen gebruikt voor het schoolexamen) bieden een weinig transparant beeld, dat niet verhelderd wordt door de *Syllabi Moderne Vreemde Talen* van het College voor Examens (<[www.examenblad.nl](http://www.examenblad.nl)>) en de *Handreikingen* van de SLO (<[www.slo.nl](http://www.slo.nl)>). Die presenteren geen samenhangend stelsel van lees-/luisterdoelen en handelingen aan de tekst. Ook het ERK en *Taalprofielen* (Liemberg & Meijer, 2004), waarop het College voor Examens en SLO

zich beroepen, doen dat niet (cf. De Vries & Kwakernaak, 2006).

### Eindtermen en examens

Een overzicht van de eindtermen voor lees- en luistervaardigheid zoals ze verdeeld zijn over vmbo, havo en vwo staat in kader 1. Welke overwegingen zitten erachter?

‘Gegevens uit één of meer teksten met elkaar vergelijken en daaruit conclusies trekken’ slaat kennelijk op de advertenties en dergelijke korte gebruiksteksten in de vmbo-examens. Het zou ook een zinvol leesdoel kunnen zijn bij complexere teksten voor andere schooltypes.

‘Conclusies trekken met betrekking tot intenties, opvattingen en gevoelens van de auteur’, interpreteren dus, wordt blijkbaar voor vmbo’ers te hoog gegrepen

geacht – waarover te twisten valt. Bij Nederlands wordt dat wel van hen gevraagd.

Dat ‘relaties tussen delen van een tekst aangeven’ niet bij luisteren voorkomt, zal te maken hebben met het feit dat de teksten in de Cito-luistertoetsen meestal kort en weinig complex zijn. Kan dat niet anders?

Bij luistervaardigheid bestaat voor de ‘pieptoeetsvragen’ wel een eindterm (‘anticiperen op het meest waarschijnlijke vervolg van een gesprek’). Maar waarom is dat bij leesvaardigheid voor de meerkeuze-woordinvulvragen niet het geval? Ze zijn vergelijkbaar.

Er is kennelijk gepoogd om ervoor te zorgen dat de verschillende eindtermen ook terug te vinden zijn in bijpassende toetsvragen in de Cito-examens. Uitzondering lijkt bij luistervaardigheid havo en vwo de eindterm ‘aantekeningen maken als strategie om een tekst aan

te pakken’, die in de Cito-luistertoetsen niet terugkomt. En zou een dergelijke eindterm niet ook zinvol zijn voor leesvaardigheid?

### Tekstbegrip

Nog fundamenteler is de vraag welke opvatting van tekstbegrip achter de eindtermen en de Cito-toetsen schuilgaat.

De eindterm ‘aangeven welke informatie relevant is, gegeven een vaststaande behoefte’ is duidelijk een categorie apart, want in de centrale examens krijgen toetsvragen die hiermee corresponderen, de instructie mee dat ze gelezen moeten worden vóórdat de tekst in het tekstboekje gelezen wordt (havo/vwo) of ze staan vóór de tekst afgedrukt (vmbo).

Bij alle andere eindtermen en ce-vragen moet eerst

	EINDTERMEN	LEZEN			LUISTEREN		
		vmbo	havo	vwo	vmbo	havo	vwo
1	aangeven welke informatie relevant is, gegeven een vaststaande behoefte	x	x	x	x	x	x
2	gegevens uit één of meer teksten met elkaar vergelijken en daaruit conclusies trekken	x					
3	de betekenis van belangrijke elementen van een tekst aangeven	x	x	x	x	x	x
4	anticiperen op het meest waarschijnlijke vervolg van een gesprek				x	x	x
5	relaties tussen delen van een tekst aangeven	x	x	x			
6	de hoofdgedachte van een tekst(gedeelte) aangeven	x	x	x	x	x	x
7	aantekeningen maken als strategie om een tekst aan te pakken					x	x
8	conclusies trekken met betrekking tot intenties, opvattingen en gevoelens van de auteur		x	x		x	x

Kader 1. Eindtermen lees- en luistervaardigheid voor vmbo, havo en vwo

de tekst gelezen worden. Het leesdoel is dan niet: gericht naar specifieke detailinformatie zoeken (zoekend lezen), maar kennis nemen van de tekstinhoud als geheel. Daarvoor lijkt de term 'structurend lezen' geschikt. Een veel voorkomend leesdoel in studie en beroep is dat de lezer de hoofdpunten uit de tekst distilleert. Daarvoor moet hij een logische structuur in de tekst zien te vinden: waar begint en waar eindigt de ene hoofdmededeling of -gedachte, waar begint en eindigt de volgende?

Het ultieme bewijs dat iemand de hoofdpunten uit een tekst gedestilleerd heeft, is dat hij er een goede samenvatting in eigen woorden van geeft. 'In eigen woorden' is van belang omdat het letterlijk citeren van een formulering uit de tekst niet garandeert dat die formulering werkelijk begrepen is, zeker niet als het om een citaat in een vreemde taal gaat. De formulering in eigen woorden kan, als de doeltaal productief nog niet voldoende beheerst wordt, heel goed in de moedertaal zijn.

Waarom wordt in het vreemdetalenonderwijs zelden of nooit om een samenvatting gevraagd?

Die vraag dringt zich des te meer op doordat vier van

de acht voorkomende eindtermen (plus de meerkeuzewoordinvulvragen, die geen eigen eindterm lijken te hebben) betrekking hebben op de logische structuur van teksten. Die gewichtsverdeling is goed te zien in kader 2, een schematische weergave van een samenhangend stelsel van lees-/luisterdoelen en handelingen aan teksten, voorgesteld en uitgelegd in Kwakernaak (2009). Analyse van recente centrale leesvaardigheidsexamens levert op dat een ruime meerderheid van de vragen in alle schooltypes betrekking heeft op de logische structuur van passages en teksten. Veel voorspel dus, maar tot de daad van het samenvatten komt het niet.

### Lees- en luisterhouding

Deze didactische praktijk prikkelt leerlingen te weinig tot een actief structurende leeshouding tegenover vreemdtalige teksten. Ze krijgen in de leergangen wel vaak instructies om strategisch, dat wil zeggen top-down structurend, te lezen, maar worden daar zelden op afgerekend. Vaak kijken ze eerst naar de opdrachten en lezen vervolgens de tekst zoekend, gestuurd door vragen die hen niet stimuleren de structuur van de tekst als geheel zelfstandig te ontdekken.

	WEERGEVEN	STRUCTUREREN/SAMENVATTEN	INTERPRETEREN
zoekend lezen / luisteren	• aangeven welke informatie relevant is, gegeven een vaststaande behoefte		• gegevens uit één of meer teksten met elkaar vergelijken en daaruit conclusies trekken
structurend lezen / luisteren	• de betekenis van belangrijke elementen van een tekst aangeven	• anticiperen op het meest waarschijnlijke vervolg van een gesprek • (meerkeuze-woordinvulvragen bij lezen) • relaties tussen delen van een tekst aangeven • de hoofdgedachte van een tekst(gedeelte) aangeven • aantekeningen maken als strategie om een tekst aan te pakken	• conclusies trekken met betrekking tot intenties, opvattingen en gevoelens van de auteur
<p><i>Toelichting</i>  <i>Handelingen aan teksten:</i> dat wat leerlingen gevraagd wordt te doen in vragen en opdrachten bij teksten. Die handelingen kunnen worden onderverdeeld in drie categorieën:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>weergeven:</i> kleinere tekstdelen (zinnen, passages) voorlezen, parafaseren of vertalen;</li> <li>• <i>structureren en samenvatten:</i> logische structuur van grotere tekstdelen (meestal alinea's, tekstblokken, hele teksten) vaststellen, hoofdgedachte benoemen;</li> <li>• <i>interpreteren:</i> een andere betekenis aan tekstdelen of de tekst geven dan de primaire, expliciete betekenis.</li> </ul>			

Kader 2. Eindtermen lezen en luisteren uit de mvt-examenprogramma's vmbo, havo en vwo van 2007, verdeeld naar lees-/luisterdoelen en handelingen aan teksten (cf. Kwakernaak, 2009, p. 55)

De meeste leerlingen neigen bij een vreemde taal tot een woord-voor-woordleesstrategie, die ze meestal in hun moedertaal al lang te boven zijn. Het valt hun vaak zwaar afstand te nemen van de letterlijke formuleringen van de tekst. Van die bottom-upaanpak moeten ze met enige didactische aandrang afgebracht worden. Knipstukken, kopjes voor alinea's verzinnen en dergelijke 'op weg naar'-oefeningen zijn prima tussenstappen of vooroefeningen, maar blijven in de lucht hangen als de ultieme opdracht 'vat samen in eigen woorden' te zelden of nooit gegeven wordt.

Des te nijpender is het probleem bij luistervaardigheid. Daar worden de doelen nog een stuk lager gesteld dan bij leesvaardigheid. Van de zinvolle eindterm 'aantekeningen maken als strategie om een tekst aan te pakken' komt weinig tot niets terecht. 'Relaties tussen delen van een tekst aangeven' is voor luisteren helemaal geen eindterm, hoewel dat ook daar een zinvol doel is.

Want zeker havo- en vwo-diplomahouders zouden erop voorbereid moeten zijn om in studie en/of beroep bijvoorbeeld presentaties of voordrachten zoals (gast)colleges structurend te beluisteren in vreemde talen waarin ze examen hebben gedaan.

De praktijk is dat er in de Cito-luistertoetsen – en 'dus' ook in de training – geen langere luisterteksten worden aangeboden. Verontrustender nog: in de toetsen én bij het oefenen wordt zoekend luisteren gestimuleerd – eerst de vraag lezen, dan pas de tekst beluisteren –, een situatie die in het leven buiten de school zelden voorkomt.

Leerlingen moeten ook leren zelf langere, complexe teksten te produceren. De productieve tegenhanger van teksten samenvatten is een opzet maken voor een eigen tekst, of dat nu een geschreven tekst is of een mondelinge presentatie. Wie veel samenvattende notities bij anderen teksten maakt, leert daarvan

1. Samenvatten in eigen woorden is beter dan in citaten uit de tekst. Bij luisteren kan het nauwelijks anders.
2. Zolang de leerlingen weinig schrijfvaardig zijn in de doeltaal, is samenvatten in de moedertaal functioneel en legitiem.
3. Een samenvatting in 'goedlopende zinnen' en 'correct Nederlands' die 'begrijpelijk is voor iemand die de oorspronkelijke tekst niet kent' zoals geëist in het ce Nederlands havo en vwo, is niet zinvoller dan een samenvatting in telegramstijl. Een samenvatting van het eerste type schrijven de meeste mensen buiten school zelden of nooit; een samenvatting maken in telegramstijl of notities is heel relevant voor studie en beroep. Vergelijk de eindterm 'aantekeningen maken als strategie om een tekst aan te pakken' bij luisteren.
4. Als je als docent of leergangauteur een lees- of luistertekst gaat didactiseren, maak dan eerst voor jezelf een samenvatting in notievorm – de beste manier om poolshoogte te nemen van wat de tekst inhoudt. Besluit dan welke vorm(en) van begripscontrole je erbij gaat gebruiken en in welke volgorde je op welke elementen ingaat. Aanbeveling: werk in principe concentrisch van globaal (tekststructuur) naar detail (zinnen, woorden).
5. Denk niet automatisch aan vragen. De vraagvorm verhuult vaak tot welke activiteit hij de leerling aanzet. Er zijn veel zinvolle oefeningstypes die direct zichtbaar maken dat er aan samenvatten gewerkt wordt.  
Voorbeeld: stel je hebt een luistertekst in het Duits (hier niet weergegeven), een interview van zo'n vier minuten (400 à 500 woorden). Je maakt de volgende samenvattende notities:
  1. jonge vrouw (25) uit Uelzen
  2. op 18e al fietstocht naar Parijs
  3. op 21e wereldreis op de fiets
  4. met broer en vriend twee jaar onderweg
  5. stukken met vliegtuig, maar 23.000 km gefietst
  6. website gemaakt om mensen bij elkaar te brengen voor grote fietstochten
  7. droom: fietshotel in de Harz

Deze samenvatting kun je op allerlei verschillende manieren bewerken en manipuleren, om hem door de leerlingen te laten aanvullen of reconstrueren. De simpelste techniek is bijvoorbeeld de notities 3, 5 en 7 geheel of gedeeltelijk weg te laten en door de leerlingen te laten in- of aanvullen. Of je geeft van elke notitie alleen het begin en laat de rest aanvullen. Zie voor meer mogelijkheden Neuner, Krüger en Grever (1981) p. 47–67, Kwakernaak (2009) p. 157, 180–181.  
Uiteraard kun je dergelijke notities uitwerken tot volledige zinnen, maar het is ook heel zinvol om leerlingen regelmatig te laten werken met notities in telegramstijl die begrijpelijk zijn voor iemand die de oorspronkelijke tekst niet kent.
6. Geef bij echte samenvattingsopdrachten de leerlingen een indicatie van de hoeveelheid inhoudspunten of notities bij de betreffende tekst. Bij het interview met de fietsster uit Uelzen bijvoorbeeld: 'Werk je notities uit tot zes à acht hoofdpunten'. Dit om te voorkomen dat de ene leerling twee en de andere vijftien hoofdpunten noteert.
7. Geef de leerlingen ter controle van hun samenvattingen voorbeelduitwerkingen, maar benadruk dat individuele variaties binnen bepaalde marges mogelijk zijn.

Kader 3. Didactische tips voor samenvatten in het vreemdetalenonderwijs

opzetten en PowerPointpresentaties te maken voor eigen teksten.

### Ontwikkeling van lees- en luisterdidactiek

Het eigenaardige is dat de opdracht 'Vat de tekst samen in eigen woorden' of 'Vertel de tekst na in eigen woorden' tot in de jaren zeventig frequent gegeven werd, maar sindsdien verregaand uitgestorven lijkt. Oorzaken zijn wel te vermoeden.

Naast die globale opdracht kende men in de praktijk maar één andere wijze van begripscontrole bij leesvaardigheid – luistervaardigheid 'bestond nog niet' –, en die was het extreme tegendeel van globaal, namelijk woord voor woord vertalen. De globale samenvattingsopdracht was vaak een didactische verlegenheidsoplossing, waar geen samenvattingsdidactiek achter zat. Meestal ook geen voorbereiding van de docent, die dan zelf niet goed wist welke hoofdpunten hij horen wilde.

Zo'n samenvattingsopdracht moest vaak in de doeltaal en was dan een van de weinige technieken in het toenmalige didactische repertoire om spreekvaardigheid te oefenen. Dus liepen er twee vaardigheden door elkaar: lezen en spreken. Ze zaten elkaar didactisch gezien vaak in de weg.

In de jaren zeventig begon het tijdperk van de tekstvragen, waarop de antwoorden heel vaak in de tekst opgezocht en voorgelezen konden worden. Ze bevorderden voornamelijk het lezen op de vierkante centimeter; er was nauwelijks aandacht voor de tekstopbouw.

Dat veranderde in de jaren tachtig. Het proefschrift *Voorspellend lezen* van Westhoff (1981) introduceerde leesstrategieën in het Nederlandse vreemdetalenonderwijs en legde de nadruk op een top-downbenadering van de tekst: eerst overzicht krijgen, kijken naar titel, kopjes, eerste en laatste alinea enzovoort, dan pas afdalen naar lineair lezen op zinsniveau. De *Übungstypologie* van Neuner, Krüger en Grever (1981) introduceerde begripscontrolevormen (de A-oefeningen) die gemanipuleerde of incomplete samenvattingen zijn: gehuselde zinnen die in de goede volgorde gezet moeten worden, gespleten zinnen die bij elkaar gezocht moeten worden, samenvattingen in aan- of invulzinnen enzovoort. Maar een gerichte samenvattingsdidactiek ontwikkelde zich in de vreemdetalenleergangen niet.

Het schoolvak Nederlands heeft een eigen samenvattingstraditie gericht op betogen, beschouwingen en uiteenzettingen (cf. onder meer Hendrix & Hulshof, 1994), maar die ging en gaat aan de mvt voorbij.

## Invoering van samenvatting als examenopgave zou de centrale examens voor de moderne vreemde talen minder eenzijdig maken

### Kip of ei: praktijk en eindtermen

De Cito-examens vroegen in de jaren zeventig nog veel betekenissen van woorden en zinnen, maar richtten zich steeds meer op grotere stukken tekst en op tekststructuur. Toch bleef de samenvatting als doel achter de horizon. Dat is jammer. Invoering daarvan als examenopgave zou de centrale examens voor de moderne vreemde talen minder eenzijdig maken. Nu mogen de toetsmakers alleen meerkeuze- en kortantwoordvragen stellen. Dat dwingt ze hun toevlucht te nemen tot moeilijke, ver van het bed liggende teksten en/of tot vragen die moeilijker zijn dan de tekst zelf, omdat er anders te weinig fouten gemaakt worden. Voor het samenvatten kunnen normalere teksten gebruikt worden, dichter bij de eigen wereld van de leerlingen.

Denkbaar is dat de verantwoordelijken voor de eindtermen terugdeinzen voor de samenvatting als examenopgave omdat de vreemdetalenonderwijspraktijk er niet op ingesteld is. Dan is het een kip-of-eikwestie. Wie neemt het voortouw? Als leraren en leergangauteurs geloven dat samenvatten hun leerlingen helpt om beter te lezen en luisteren – en in het verlengde daarvan beter te schrijven en presenteren –, wat weerhoudt hen er dan van om daar systematisch aan te werken? Slecht voor de examenresultaten kan het niet zijn.

Een aantal praktische tips staat in kader 3. ■

### LITERATUUR

- Hendrix, T., & Hulshof, H. (1994). *Leesvaardigheid Nederlands: Omgaan met zakelijke teksten*. Bussum: Coutinho.
- Kwakernaak, E. (2009). *Didactiek van het vreemdetalenonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Liemberg, E., & Meijer, D. (2004). *Taalprofielen*. Enschede: NaBmvt. Geraadpleegd via <<http://www.nabmvt.nl/publicaties/00012>>
- Neuner, G., Krüger, M., Grever, U. (1981). *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin etc.: Langenscheidt.
- Vries, E. de, & Kwakernaak, E. (2006). School- en eindexamens Duits: De CEVO-syllabus. *Levende Talen Magazine*, 93(7), 39–41.
- Westhoff, G. J. (1981). *Voorspellend lezen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.