



Middelmatigheid als onderwijskundig ideaal

Examen-Nederlands vwo/havo: een praktijkimpressie

Het onderdeel leesvaardigheid van het centraal examen Nederlands bestaat voor havo (vanaf 2000) en voor vwo (vanaf 2001) uit ten minste één tekst met vragen en een tekst waarbij een samenvattingsopdracht verstrekt wordt. In het onderstaande stelt C. Rooker, docent Nederlands aan het Scheldemoncollege in Vlissingen, het eindexamen-Nederlands havo/vwo ter discussie.* Centraal staat de samenvattingsopdracht voor het vwo. Tot 1998 kregen alleen de eindexamenkandidaten van het vwo de samenvattingsopdracht voorgelegd. Het havo kreeg traditioneel een tekst met vragen die beantwoord moesten worden. Met de invoering van Studiehuis en Tweede Fase in 1998 is dit onderscheid vervallen. Beide onderwijstypen krijgen nu qua vorm gelijke opdrachten voorgeschoteld.

C. Rooker

Vooraleer ik het huidige havo/vwo-examen Nederlands ter sprake breng, zal ik het eerst hebben over de vwo-opdracht, zoals die tot 1998 gebruikelijk was.

Vwo-leerlingen krijgen als onderdeel van het huidige centraal examen Nederlands een tekst voorgelegd die ze moeten samenvatten. Aanvankelijk was deze examenopdracht vooral bedoeld als alternatief voor die leerlingen die niet in staat waren uit de klassieke tien opstelopdrachten een keus te doen die tot een redelijke tekst zou leiden. De samenvattingsopdracht was dus, historisch gezien, uitdrukkelijk bedoeld voor de zwakste leerlingen. Tot stomme verbazing van eenieder bleek de opdracht echter niet gemakkelijker, maar veel moeilijker

te zijn dan de schrijfofdracht die volgt op een keus uit die tien titels. Door deze waarneming werd besloten de vwo-kandidaten niet een met de havo-opdracht vergelijkbaar vragenparcours voor te leggen, maar in plaats daarvan een opdracht tot samenvatting te geven. Vanaf die tijd, omstreeks 1970, is de samenvattingsopdracht een vast onderdeel van het vwo-examen Nederlands.

Uiteraard vraagt die toevalstreffer om een verklaring. Die is niet zo moeilijk te vinden. Ik vertel(de) mijn leerlingen altijd, dat het essentiële verschil tussen het havo-vragenparcours en de vwo-samenvatting is, dat je bij een samenvatting zelf je vragen moet stellen. In feite is een vragenparcours een handreiking aan de kandidaat: een vraag over een passage impliceert dat daar een moeilijkheid zit, want anders stel je er geen vraag over. Die plaatsen

moet (of, misschien beter, moest) een vwo-kandidaat zelf leren herkennen. Het onderscheid tussen de havo- en de vwo-opdracht was dus zeer goed te verantwoorden.

De positie van de samenvatting is vervolgens onaanvaardbaar geworden. Dat is terecht: ex-leerlingen verzekeren mij met grote regelmaat dat ze groot voordeel van de vaardigheid hebben in hun vervolgsituatie. Toch staat of stond de examenopdracht op enigszins gespannen voet met de praktische bruikbaarheid die hij als zodanig heeft. Dat komt omdat op het examen nu eenmaal een criterium moet worden geformuleerd op grond waarvan een cijfer kan worden toegekend. Ik blijf even uitgaan van de 'oude' situatie. Dan valt dat het gemakkelijkst in te zien bij de gestelde 500-woordengrens. Bij overschrijding volgde een strenge aftrekgeregeling. Het is duidelijk dat deze eis met de praktische bruikbaarheid van de vaardigheid niets van doen heeft. Wie voor studiedoel-einden een samenvatting vervaardigt, gebruikt precies zoveel woorden als hij nodig denkt te hebben - niet één meer en niet één minder.

Belangrijker is een tweede beperking. De examenvoorschriften bepalen nadrukkelijk dat van de kandidaat niet één of andere vorm van eigen commentaar wordt verwacht - dat werd hem zelfs (impliciet, maar dan toch) min of meer verboden. Hij diende uitsluitend een correcte weergave van het origineel te produceren. Het was hem dus niet toegestaan om twijfelachtige passages in de aangeboden tekst te signaleren, (of, formeel juist: hij werd er zeker niet toe gestimuleerd). Dat is jammer. Wie verlaat in het tertiair onderwijs de tentamenzaal met de hoogste cijfers? Hij die in staat is om in de aangeboden teksten lacunes, twijfelachtige stellingen of zelfs regelrechte fouten aan te wijzen. Zeldzaam zijn die verschijnselen zeker niet; integendeel, sinds de renaissance weten we dat die eerder typerend dan uitzonderlijk voor teksten zijn - ook voor wetenschappelijke teksten.

Het is dus juist goed om kandidaten hierop voor te bereiden, en commentaar op teksten juist aan te moedigen. Dat weet de examencommissie ook wel, maar het probleem is dat niemand ooit een criterium heeft weten te verzinnen hoe je die vaardigheid in een cijfer uit zou kunnen drukken.

Een gevecht met de tekst

Wat is de samenvatting dus niet en wat is hij wel? Wat hij niet is, is het aanstrepen van een hoofdgedachte en het aanvullen daarvan met de meest relevante denkstappen. Ik geef ogenblikkelijk toe dat het gros van de kandidaten op de examenzitting niet veel verder komt dan tot daar. Dat niveau kan omschreven worden met 'correct navertellen'.

De kans op een blunder van de auteur groeit echter recht evenredig met het toenemen van de moeilijkheidsgraad van de tekst als zodanig. Tussen het ene extreme van een op zich volstrekt-heldere tekst met een expliciet aanwijsbare fout en het andere van een tekst die moeizaam geformuleerd is maar geen aanwijsbare fouten bevat, zit bovendien een enorm grijs gebied waarbij de discussie niet gaat in termen van 'akkoord' of 'niet-akkoord' maar in die van 'discutabel' of 'niet-discutabel'. Die mogelijkheden sluiten elkaar niet uit, maar kunnen elkaar versterken. Dat kan zodanige afmetingen aannemen dat de lezer tot wanhoop gebracht wordt. Zijn taak is dan om zelf die helderheid te scheppen. Dat is soms dringend noodzakelijk, omdat een duistere tekst de mogelijkheid van een waardevolle gedachtegang niet in het minst uitsluit. De teksten van Hegel zijn er berucht om. In zo'n debat zal de beoordelaar van de tekst, (i.c. de samenvatter), het hele magazijn van filosofische, argumentele en andere vaardigheden moeten opentrekken waarover hij beschikt. Goed kunnen samenvatten is daartoe een uiterst bruikbaar instrument.

Wat de samenvatting dus wel is, is een *gevecht met de tekst*. Dat is voor de gemiddelde vwo-6-kandidaat, (laet staan voor de havo-5-leerling), nog te hoog gegrepen, maar deze waarneming betekent helemaal niet dat je hem daar niet op moet voorbereiden. Op de universiteit zal hij er zeker mee geconfronteerd worden. Bovendien bestaat er ook zoets als geestelijke groei, en je groeit daarin toch wat gemakkelijker als je weet in welke richting je moet groeien.

Het fundamentele onderscheid, zo niet formeel dan toch *de facto* tussen het havo- en het vwo-examen, (de havo-kandidaat krijgt de te stellen vragen-aan-de-tekst cadeau; de vwo-leerling moet die zelf stellen), is in de nieuwe situatie weggepoetst. Misschien wenst de lezer mij tegen te werpen, dat ook voor 1998 er een verschil in abstractieniveau tussen havo- en vwo-teksten bestond. Ik ontken dat niet geheel, maar relatieveer dat wel. Het is zelfs zo, dat mijns inziens havo-teksten buitengewoon geschikt waren om vwo-kandidaten te leren zien, *wat voor soort vragen ze zich bij de analyse ervan ter samenvatting voorgelegde tekst moesten leren stellen!* Die didactische mogelijkheid hing juist samen met de beschikbaarheid van een vragenparcours, dat de aandacht prikkelde.

Over argumentatietheorie en drogredenen

Men kan nu tegenwerpen dat andere exameneisen wel degelijk zijn verzaamd. Dat zou dan blijken uit het toevoegen van onderdelen uit de argumentatietheorie, (in de praktijk vooral het leren herkennen van drogredenen),

aan de examenstof. Tsja. Ik probeer een ongenueanceerd oordeel te vermijden en stel dus dat ik op zich die toevoeging een aanzienlijke verrijking van het programma vind. Toch zou ik op willen merken dat de aanwezigheid van drogredenen op zich niets van doen heeft met het abstractieniveau van een tekst. Het volgende voorbeeld is van Karel van het Reve (maar ik ken het via een citaat van Hans Ree in NRC Handelsblad van 23 december 2003). Volgens Ree ‘had Van het Reve kunnen stellen “dat het maar een vooroordeel is dat het gebruik van de guillotine slecht is voor je nek. Er zijn immers ook veel mensen overleden na het lezen van een roman van Theun de Vries en dan kun je toch evenmin een causaal verband aantonen?”’

Het kan niet moeilijk zijn hier inzake de aard van de drogreden een adequate multiple choice-vraag bij te formuleren. Het gaat bij het herkennen van een drogreden echter niet zozeer om tekstbegrip, als wel om het herkennen van onzindelijk redeneren. Dat is wel met elkaar verwant, maar niet hetzelfde. Iemand die hier het klasieke tekstbegrip tracht te toetsen, zal niet zozeer naar de drogreden vragen als wel naar de feitelijke inhoud van de insinuatie van Van het Reve. Dan lijkt een eigen formulering mij meer op zijn plaats dan een multiple-choice. Het is dus voor de examencommissie gemakkelijker om de vraag naar de drogreden objectief scorebaar te maken dan die naar de insinuatie en zeker dan naar tekstbegrip-problemen in het algemeen. Tenslotte: ik heb tot op heden noch in leerboeken noch in examenteksten aandacht gezien voor het gegeven, dat drogredenen met grote regelmaat en bewust worden aangewend om een humoristisch effect te bereiken en dan dus helemaal niet verwerpelijk zijn.

De kunst van kritisch lezen en de kunst van het samenvatten

De afgelopen decennia hebben een scala opgeleverd van geslaagde en minder geslaagde examenteksten, waarbij ‘geslaagd in examen-technische zin’ zeker niet zonder meer gelijkgesteld kan worden met ‘geslaagd in de zin van in de klas bruikbaar oefenmateriaal’.

Een prachtig voorbeeld van een fraaie tekstkeuze, gecombineerd met een in de klas uitstekend bruikbaar vragenparcours als demonstratiemateriaal, levert de tekst van havo 1979 I: ‘De ijsvrije havens van Noorwegen’ van H.F.M. Crombagh.** Het vragenparcours bevat zeker enkele geslaagde opdrachten, maar de aandacht wordt primair gevestigd op een volslagen mislukte vraag, die bovendien als argument kan dienen voor de constatering dat de sinds 1998 ingevoerde aandacht voor argumentatieleer op zich toegejuicht moet worden.

Ik wil niets afdoen aan de juistheid van de maatregel om leerlingen bekend te maken met het verschijnsel drogredenen. Het curieuze evenwel is dat juist de rationalisatie ontbreekt in de rij van termen die zij sinds 1998 moeten leren en dat terwijl geen drogredenen zozeer verantwoordelijk is voor het onbevredigend verloop van allerlei discussies als de rationalisatie. Mijn waardering voor de invoering van delen van de argumentatieleer wordt dus zwaar ondergraven door de omschrijving van de stof die de leerlingen uiteindelijk voorgeschoteld krijgen. Zie je dit soort onderwijs nu terug in de praktijk van de samenvattende leerling? Ik neem hier het examen vwo-1991 I: ‘Me Tarzan, you Jane’ van J. Koster als voorbeeld.

De auteur bespreekt de vraag of de mens zich Darwiniaans, (via evolutie), dan wel Lamarckiaans, (via mutaties), ontwikkeld heeft en spitst de vraagstelling toe op de ontwikkeling van het spraakvermogen. Hij stelt dat grammatica de essentie van taal is en concentreert zich daarbij op een uitleg van het begrip *recursieve grammatica*, dat immers universeel is. Vervolgens stelt hij dat *never ever* bij een diersoort ook maar de geringste notie van een grammaticaal principe is aangetoond. Dat is natuurlijk geheel iets anders dan het kunnen onderscheiden van een aantal verschillende klanken, die als woorden opgevat kunnen worden. Daar zou een dier in principe wel toe in staat kunnen zijn. Ongeveer een kwart van zijn tekst besteedt de auteur nu aan de beschrijving van een poging om een gorilla te leren spreken, waarbij de conclusie niets anders kan zijn dan hiervoor al gezegd is.

Het werk moest uiteraard volgens de bindende normen van de CEVO worden nagekeken. In het informatie-elementenschema was aldaar een evenredig gedeelte van de punten ingeruimd voor de *passus* over de gorilla. Wat gebeurde er nu in de praktijk?

Ik had zelf in dat jaar ongeveer 45 examenleerlingen. Het gros daarvan deed wat verwacht kon worden, namelijk het nauwkeurig en evenredig verdelen van de beschikbare ruimte over de gehele tekst, conform de CEVO-norm. Een groepje, duidelijk als het zwakste deel van het cohort te beschouwen, liet de ‘moeilijke’ passage over de *recursieve grammatica* volledig weg en gebruikte de beschikbaar gekomen ruimte om het verslag van de gorilla zeer gedetailleerd weer te geven. Eén leerlinge deed het omgekeerde: zij had het verhaal over de aap terecht opgevat als een voorbeeld en dat, behoudens een terloopse vermelding, dus weggelaten. Daarentegen had zij zich met grote nauwgezetheid toegelegd op het uitleggen van het begrip ‘*recursieve gram-*



Foto: Paul Goossen

matica'. Volgens de CEVO-normen zou ze daarmee eindigen op ruwweg een 4. Dat kon ik niet met mijn schoolmeestersgeweten overeenbrengen. Ik schreef dus aan mijn tweede corrector, dat naar mijn oordeel dit meisje de tekst op een hoger niveau had samengevat dan de CEVO geëist had en dat ik haar derhalve voordroeg voor een 8. Die antwoordde mij vervolgens dat hij zelf een qua omvang gelijke groep had en dat hijzelf precies dezelfde ervaring had. Hij had zijn kandidaat eveneens voorgedragen voor een 8. Het toeval wilde vervolgens dat het werk van de collega, waarvan ik zelf de tweede corrector was, hetzelfde beeld te zien gaf. Zij had alleen haar letterlijk 'uitstekende' kandidaat conform de CEVO-normen een 4 gegeven, maar liet zich na een 'tripartite'-overleg toch gemakkelijk overhalen om die 4 in een 8 te wijzigen.

Het probleem in dit geval is natuurlijk dat ik er geen idee van heb of men elders in den lande dezelfde discussie gevoerd heeft, en vooral niet of men overall tot hetzelfde oordeel gekomen is. Het lijkt me niet uitgesloten dat correctoren op andere scholen een tegenovergestelde conclusie getrokken hebben. Bij ruwweg 2 procent van de examenkandidaten kan het verschil in beoorde-

ling dus een range gehad hebben van 4,0 tot 8,0. De mogelijkheid is dus reëel dat er daardoor zelfs kandidaten zijn afgewezen voor hun examen – op grond van hun superioriteit in de kunst van het samenvatten.

Nooit je kop boven het maaiveld uit!

De objectieve scorbaarheid van de samenvatting is historisch altijd een probleem geweest en ik meen genoegzaam te hebben aangegeven dat ik de kritiek in dezen in hoofdzaak steunde. Ik sla hier de details over, maar de ontwikkeling was kort gezegd de volgende. In de eerste jaren na de invoering van de opdracht, rond 1970, beperkten de 'bindende normen' van de CEVO zich in feite tot de aanwijzing, 'dat een met de oorspronkelijk tekst onbekende derde zich een correct beeld van het voorgelegde origineel moest kunnen vormen'.

Nu is die objectieve scorbaarheid op zich wenselijk, maar het moet zo zijn dat de normering dient om de kwaliteit van de opdracht én van het gemaakte werk recht te doen. Ik heb sterk de indruk dat sinds 1998 het omgekeerde heeft plaatsgevonden. Het voorbeeld van 'Me Tarzan, you Jane' wijst uit dat het bij tekstbegrip uiteindelijk gaat om een kwaliteitsoordeel. *Wat per se niet moet, is dat de objectieve scorbaarheid de aard van de voorgelegde opdracht gaat bepalen.* Dat is wel gebeurd. Meten is weten?

Tot 2000 was het zo, dat de zwakste, en misschien grootste helft van het cohort inderdaad niet verder kwam dan 'correct navertellen' van de tekst. Dat niveau is dus nu tot norm verheven. De 'pittige tekst' wordt klaarblijkelijk vermeden ten gunste van 'objectief-scorbare items'. In feite hebben de hogepriesters van het meten hun zin doorgedreven door de weg van de minste weerstand voorrang te geven boven onderwijskundige relevantie. Moraal: je mag, ook als examenkandidaat, NOOIT je kop boven het maaiveld uitsteken en het risico dat iemand dat toch doet, is nu op professionele wijze uitgebannen.

Examenstrategie

De huidige gang van zaken bij de samenvatting is 'een geleide opdracht'. Dat houdt in dat de kandidaat bij de opdracht een reeksje aanwijzingen krijgt over de inhoud van het door hem te vervaardigen werkstuk. De lengte van de opdracht werd bij het vwo teruggebracht van maximaal 500 woorden bij een tekst van 2300 à 2400 woorden tot (in 2003) maximaal 180 woorden bij een tekst van ongeveer 1800 woorden. Bij het havo ging bij een tekst van ruwweg 1600 woorden (in 2003) een grens gelden van 160 woorden.

Wat betekent dit voor de onderwijspraktijk? Ik beperk me even tot het vwo. Voor 1998 instrueerde ik mijn leerlingen zorgvuldig over het tijdsplan op de examenzitting. 'Van de beschikbare drie klokuren heb je er hooguit één nodig voor het maken van je samenvatting. De rest moet je gebruiken voor lezen en analyse', zo hield ik hen altijd voor. Afgezien van de halvering van de opdracht zelf – de aanwijzing is nu overbodig en vanuit het oogpunt van examenstrategie zelfs onjuist. Een voorbeeld is de samenvatting-havo 2000 I 'Graan, vee en ideeën' van Aan de Brugh en Eijsvogel. De auteurs bespreken de vraag waarom in het Euraziatisch continent de culturen eerder en een grotere bloei bereikt hebben dan bijvoorbeeld gelijktijdig in de Amerika's. Zij brengen dit dan in verband met de omvang van de gematigde klimaatzones in beide gebieden en trekken dan een voor de hand liggende conclusie. Nu was ik zelf in 1998 nog onvoldoende doordrongen van de consequenties van de nieuwe voorschriften en ik had dus mijn kandidaten traditioneel en daarmee inadequaat op hun examen voorbereid. Zij wezen dus massaal de bedoelde passage als kerngedachte aan, wat ikzelf trouwens ook gedaan zou hebben. Dat was helemaal fout, want de bewuste aanwijzingen maakten er geen melding van. Nu heeft een leerling, (zeker op het havo!), voor het formuleren van zo'n gedachte gauw 20 à 30 woorden nodig. Bij een toegestane omvang van 180 woorden betekent dit dat je 11,1 tot 16,3 procent van je score mist.

Wat doe ik dus nu? Vlak voor het examen geef ik mijn leerlingen de volgende aanwijzingen. 'Het eerste wat je doen moet, is alles wat je van mij (en van de gebruikte methode) inzake analyses geleerd hebt, acuit vergeten, in elk geval voor de duur van je examen. Verder moet je de aanwijzingen van de examencommissie opvatten als vragen en die in een kladversie nauwgezet gaan beantwoorden. Die antwoorden werk je vervolgens om tot een paar goed lopende zinnen. Wat je zelf belangrijk vindt, doet ABSOLUUT niet ter zake.' Dat gaat zover, dat ik adviseer om de opgegeven aanwijzingen in de samenvatting expliciet te herhalen, want anders mist de kandidaat punten – men zie de CEVO-normen.

Zo'n voorbeeld van 'de aap van Koster' kan zich daarmee niet meer voordoen. Dat bevordert de rechtsgelijkheid van de kandidaten en uit het voorafgaande moge voldoende duidelijk zijn dat ik dat op zich grote winst vind. De vraag waar het echter om gaat is, of het middel - onderwijskundig gezien - niet erger is dan de kwaal.

Knollen voor citroenen

Het uitgangspunt voor de invoering van de Tweede Fase en het Studiehuis is geweest om een betere aansluiting van het secundair op het tertiair onderwijs dan voorheen te bewerkstelligen. Daarbij moest de nadruk verschuiven van kennis naar vaardigheden. Je kunt je de vraag stellen of je bekwaamheid in het samenvatten wel los kunt zien van eruditie, maar dat ter zijde. Het punt is of de inherent eraan verbonden toezegging van een hoger niveau in praktische taalvaardigheid, (i.c. van hoger tekstbegrip en betere vaardigheid in bijvoorbeeld het samenvatten), dan voor 1998 daadwerkelijk is bereikt.

Het zal duidelijk zijn dat ik in het laatste zelf maar weinig vertrouwen heb. Integendeel, de hierboven geschetste gang van zaken betekent dat het onderwijs in een voor het tertiair onderwijs cruciale vaardigheid door studiehuis en tweede fase een enorme knauw gekregen heeft. Juist de *vaardigheid van het samenvatten* heeft een enorme adering ondergaan, zeker in het vwo. Het unieke karakter van de opdracht is nauwgezet de nek omgedraaid. De principiële uitdaging om het gevecht met de tekst aan te gaan, is eruit verwijderd. De opdracht is de tanden uitgetrokken. Men bedenke dat het hierbij gaat om een alom geprezen, voor verdere studie hoogst waardevolle techniek.

Wie tegenwerpt dat niveaudaling in de exameneisen toch niet equivalent is aan gedaald niveau in het aangeboden onderwijs, heeft in principe gelijk, (en vindt in sommige items hierboven zelfs wel steun), *maar loopt het risico de sturende werking van de examenpraktijk op het gangbare onderwijs sterk te onderschatten.*

Tenslotte. Wie stelt dat er op het gebied van het tekstbegrip altijd een gat tussen secundair en tertiair onderwijs geweest is, heeft het gelijk aan zijn zijde. De conclusie blijft dan echter dat een dus toch al bestaand gat tussen secundair en tertiair onderwijs gigantisch groot is en dat er grote schade is toegebracht aan een vaardigheidstraining die nu juist essentieel is in (grote delen van) dat tertiair onderwijs. ■

* Bij het artikel hoort de bijlage 'Nadere voorbeelden met een toelichting'; het hele artikel inclusief de bijlage kunt u nalezen op de website van de VLLT; zie aldaar de inhoudsopgave van LTM 5

** Het Crombagh-voorbeeld is in zijn geheel na te lezen op de website.

LITERATUUR

Rooker, C. (1984), Over het corrigeren van de samenvatting-vwo. *Levende Talen*, 392, 305-312.

Rooker, C. (1987), Over de herziene CEVO-normen voor de samenvatting-vwo. *Levende Talen*, 420, 261-267.