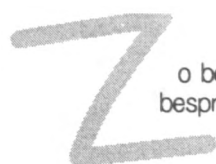


# Kwaliteitseisen en het onderwijs in leesvaardigheid Nederlands

## Leerplannen of eindtermen?

Ton Hendrix

Aan het verzoek van de voorzitter van de Vereniging van Vlaamse Moedertaaldidactici, Hugo de Jonghe, om een bijdrage te leveren aan de studiedag van de VVM onder de titel 'Evaluatie in het moedertaalonderwijs', heb ik met genoegen voldaan<sup>1</sup>. De omstandigheden waaronder het vak Nederlands in Vlaanderen en Nederland gegeven wordt, zijn uiteraard verschillend, maar er zijn zeker ook voldoende raakvlakken. Tenslotte onderwijzen we dezelfde taal onder schoolse omstandigheden in klassikaal verband. Nadenkend over de bijdrage die ik zou kunnen leveren aan de studiedag, ben ik uitgegaan van het vakgebied onderwijs in taalvaardigheidstraining Nederlands en van mijn beroepsmatige betrokkenheid bij de constructie van eindexamens Nederlands voor HAVO en VWO.



o ben ik tot de volgende drie bespreekpunten gekomen:

1. De overheid en de kwaliteitseisen: centrale leerplannen (Vlaanderen) of centrale examens (Nederland)?  
Is de invloed die uitgaat van beide beleidsinstrumenten identiek of is er sprake van wezenlijke verschillen?
2. Het effect van de toetsconstructie (voor de examens) op het onderwijs in leesvaardigheid Nederlands, toegelicht aan de hand van met name de tekst-metvragen en de samenvatting.
3. Didactiek en toetsing, een vechtende tweeling: principes uit de didactiek en eisen voor de meting van de onderwijsopbrengst horen bij elkaar maar staan

(in de Nederlandse praktijk althans) nogal eens op gespannen voet.

Deze drie punten en met name punt 2 vormden de leidraad van mijn voordracht; ze zijn ook de kern van de schriftelijke neerslag daarvan.

### Kwaliteitseisen: centrale leerplannen of centrale examens?

Je hoeft geen onderwijskundige scholing gehad te hebben om vast te kunnen stellen dat goed georganiseerd onderwijs gestoeld is op zowel een leerplan met bijbehorende leerdoelen en eindtermen als een daarbij

aansluitende toetsing (examinering). Dát de overheid de kwaliteit van het onderwijs in de gaten moet houden, is geen onderwerp van discussie, wél de manier waarop dat zou moeten. Het wonderlijke is dat in Vlaanderen de overheid door middel van centrale leerplannen invloed uitoefent op de gang van zaken in de scholen en dat in Nederland de overheid een 'keurmerk' toekent door middel van centrale examens. In Vlaanderen regelt elke school zelf de examens onder toezicht van de inspectie.

In Nederland bestaat als gevolg van de schoolstrijd aan het eind van de vorige eeuw en begin van deze eeuw de grondwettelijk vastgelegde 'vrijheid van richting en inrichting' van het onderwijs. Op grond daarvan mag de overheid zich niet bemoeien met de wijze waarop scholen hun onderwijs vormgeven: geen voorgeschreven leerplannen dus. Wel bestaan in Nederland formeel vastgestelde examenprogramma's, dat zijn (nu nog) algemene lijsten met per vak een opsomming van onderdelen die in het onderwijs in ieder geval aan de orde moeten komen, voor menig vak nauwelijks één bladzijde per schooltype. Daarin staat ook welke onderdelen afgerond worden in het schoolonderzoek en welke in het centrale examen. De laatste jaren heeft de overheid verschillende commissies ingesteld van deskundigen (docenten en vakspecialisten) met de opdracht de examenprogramma's te herzien; ook voor Nederlands is dat gebeurd.

Wie de herziene examenprogramma's Nederlands vergelijkt met de leerplannen Nederlands voor het secundair onderwijs in Vlaanderen, moet vaststellen dat beide documenten elkaar behoorlijk naderen in de aard van de leerstofomschrijving. De leerplannen zijn minder een beschrijving van de leerroute en meer een weergave van leerdoelen en te behalen eindtermen; de eindtermen in de centrale examenprogramma's in Nederland worden met name in de (weliswaar niet verplichtende) toelichtingen zo

geconcretiseerd en gespecificeerd dat ze behoorlijk bepalend zijn voor de inrichting van het leerplan of schoolwerkplan. Uiteraard wordt in de Vlaamse leerplannen een aantal andere keuzes gemaakt - de taalkunde-onderdelen uit het leerplan van het Katholiek Secundair Onderwijs van de derde graad bijvoorbeeld, zal je in de Nederlandse examenprogramma's (helaas) tevergeefs zoeken. Ook de wijze waarop docenten omgaan met de leerplannen (in Vlaanderen) of de examenprogramma's (in Nederland) zal elkaar niet zoveel ontlopen: er zullen scholen zijn, waar de docenten samen nauwgezet werken aan de uitwerking van de leerplannen of de examenprogramma's, in niet weinig situaties zullen ook de eigen voorkeuren een overheersende rol spelen.

In Nederland worden niet alleen eindtermen *geformuleerd*, maar er worden naast de schoolexamens voor de verschillende vakken (het zogenoemde schoolonderzoek, dat 50% van het eindcijfer beslaat) ook *centrale eindexamens afgenomen* onder verantwoordelijkheid van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen. Er is vanuit een onderwijskundige of beleidsmatige invalshoek een afweging te maken van de voors en tegens van een centraal examenstelsel. Mijn invalshoek is zoals gezegd het vakgebied, met name de 'taalvaardigheidstraining Nederlands', en dan zie ik naast een aantal beperkingen ook voordelen.

Voor het vak Nederlands worden dus ieder jaar examenopgaven gemaakt door teams van docenten, die toetstechnische en praktische ondersteuning krijgen van medewerkers van het CITO (Instituut voor Toetsontwikkeling). Op het centrale examen worden de onderdelen **leesvaardigheid** en **schrijfvaardigheid** getoetst. Voor leesvaardigheid worden in het secundair onderwijs voor drie verschillende niveaus (voorbereidend beroepsonderwijs VBO, middelbaar algemeen voortgezet onderwijs MAVO en

hoger algemeen voortgezet onderwijs (HAVO)<sup>3</sup> een **toets leesvaardigheid 'tekst-met-vragen'** en bijbehorende, verplicht toe te passen beoordelingsvoorschriften gemaakt. Voor het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (VWO) gaat het om een samenvattingsopdracht met een bijbehorend beoordelingsvoorschrift. Voor schrijfvaardigheid worden stelopdrachten bedacht en wordt al jaren geëxperimenteerd met het vinden van adequate beoordelingsvoorschriften. Voor het VBO heeft dat geleid tot de zogenoemde functionele **schrijfopdracht**, waarvoor intussen een naar bevrediging functionerend beoordelingsvoorschrift is ontwikkeld<sup>4</sup>.

Het bestaan van het centrale examen Nederlands biedt in mijn ogen voor de vakinhoud en voor de didactiek een paar grote voordelen:

1. De eindtermen hoeven niet alleen te worden *geformuleerd*, maar ze moeten ook in een toets (kunnen) worden *geoperationaliseerd*.
2. Door de eisen die moeten worden gesteld aan de kwaliteit van de landelijke examens en de objectivering van de beoordeling is een permanente analyse van de toetsresultaten en de beoordeling van de toetsinstrumenten noodzakelijk. Daardoor stimuleren de examens een wisselwerking in het vakinhoudelijk, didactisch en toetstechnisch denken.
3. Door de centraliteit van de examens is een openbare discussie mogelijk over de inhoud en de kwaliteit van het examen, over vakinhoudelijke ontwikkelingen of invullingen van het vak(onderdeel) in het voortgezet onderwijs.
4. Commentaar en kritiek uit het vervolgonderwijs (tertiair onderwijs) of uit de eigen kring binnen het secundair onderwijs op het niveau van de leerlingen krijgen door het bestaan van de examens een zakelijke, vakinhoudelijke kern.

De centrale leerplannen voor Nederlands in Vlaanderen en de eindtermen in de eind-

examenprogramma's in Nederland zijn - ondanks verschillen in keuzen voor verschillende vakonderdelen - inhoudelijk gezien dichter naar elkaar toegegroeid. In het bestaan van afsluitende eindtoetsen in het centrale eindexamen onderscheidt de Nederlandse situatie zich wezenlijk van de Vlaamse. Ieder jaar weer opnieuw moeten examens worden gemaakt die de in het examenprogramma geformuleerde eindtermen zoveel mogelijk moeten representeren. Examentoetsen zijn openbare en tastbare produkten, worden landelijk gebruikt en zijn als zodanig standards die nagestreefd kunnen worden of - indien nodig - aangepast en veranderd. Die moeilijke weg van concretisering van eindtermen leesvaardigheid naar zo objectief mogelijk beoordeelbare vragen bij een tekst wil ik bij wijze van voorbeeld laten zien in de volgende paragraaf.

### Het effect van toetsconstructie op de vakinhoud leesvaardigheid

Het schoolvak Nederlands kent een breed spectrum van leeractiviteiten. Het is een veelomvattend vak met niet alleen strikt cognitieve, maar ook affectieve en algemeen vormende doelen. Het valt niet mee op adequate wijze de vorderingen van de leerlingen te volgen en te beoordelen en vervolgens het onderwijs op hun behoeften af te stemmen. Wie zicht wil krijgen op het effect van het gegeven onderwijs en het bereikte niveau van zijn leerlingen moet allereerst goed weten wat hij met het onderwijs beoogd heeft. In het nu nog geldende examenprogramma voor Nederlands staat niet veel meer dan dat het tekstbegrip moet worden getoetst, voor VBO, MAVO en HAVO aan de hand van een tekst met vragen (2 1/2 uur) en voor VWO door een samenvatting te schrijven (3 uur). Verder wordt er niets nader omschreven of gespecificeerd.

Voor de centrale examens Nederlands *tekstbegrip* worden ieder jaar examens gemaakt voor zo'n 50.000 examenkandidaten voor HAVO, ruim 63.000 voor MAVO en ruim 33.000 voor VBO (bron: CITO Examenverslag 1993). Daarbij moeten uiteraard allerlei keuzes worden gemaakt: om welke tekstsoort het moet gaan, om de inschatting van de moeilijkheidsgraad, de aard van de vragen en de normering van het examen en het aanvaardbaar percentage onvoldoende. Dat soort kwesties moet de examencommissie op basis van een door het CITO verrichte analyse van de examenresultaten en in overleg met ervaren docenten uit het desbetreffende onderwijs bepalen. Uiteraard is er in de loop der jaren een bepaalde traditie gegroeid die enerzijds houvast biedt, maar die anderzijds noodzakelijke aanpassingen ook in de weg staat.

Het onderwijs in leesvaardigheid, de *tekst-met-vragen* kent inderdaad al een lange traditie. Wie kent niet de vastgeroeste praktijk van voorheen om allerlei detailvragen te stellen over woordbetekenissen en verwijzingen op zinsniveau? Multatuli heeft het in **De geschiedenis van Woutertje Pieterse** al over een dergelijke praktijk van tekstbehandelen. Een voorbeeld van die 'benadering' is een vraag als de volgende:

*De zomertoerist ziet vaak alleen de uiterlijke schijn zonder door te dringen tot de kern. Uit welk werkwoord in de vierde alinea blijkt dat? (examen MAVO -4, 1974-II)*

Wie zich beperkt tot dat soort vragen richt zich niet op het onderzoeken van het samenhangend verband in de tekst, op het begrip van de tekst als geheel. Een dergelijke beperkte en willekeurige benadering (graaien in een grabbelton met alle mogelijke vragen) is intussen in Nederland vrijwel verdwenen.

Op de meeste scholen voor VWO, HAVO en MAVO kan het onderwijs tekstbegrip mede onder invloed van de examens het

best getypeerd worden als deelvaardigheidsonderwijs dat gericht is op de tekst als geheel: teksten met vragen naar voor de gedachtengang en het betoog relevante verwijzingen en betekenissen, relaties tussen zinnen, maar vooral (groepen) alinea's, hoofdgedachte(n), (probleem)stelling, argumenten en conclusies.

Ik wil een poging doen in kort bestek de benadering in de examentoetsen te demonstreren aan de hand van een weergave van de gehanteerde doelstellingen voor leesvaardigheid. Daarbij vertrek ik van een algemeen niveau en ga verder specificerend naar het concrete niveau van de vragen bij de tekst. In de lijst met doelstellingen (eindtermen) voor het examen bestaat samenhang en de opsomming is daardoor compleet. Welke die samenhang is, zal gaandeweg duidelijk worden; bij de bespreking van de samenvatting kom ik daar nog expliciet op terug. Ik geef bij een aantal eindtermen bijbehorende vragen uit examens van het HAVO (de VBO- en MAVO-examens zijn overigens op dezelfde leest geschoeid als die van het HAVO). De teksten kunnen er helaas niet bij, maar wie een examenbundel (bijvoorbeeld de veelgebruikte **Examenbundels** van de Onderwijspers, Leiden 1994) erbij neemt, kan het beeld completeren en vaststellen dat de examens volgens een vrij vast stramien zijn opgebouwd.

#### DOELSTELLINGEN VOOR LEESVAARDIGHEID

De hier volgende doelstellingen zijn nergens geformuleerd als officieel stramien voor de constructie van de examens, maar de misverstanden en de verschillen van mening over hoe de examens eruit zouden moeten zien, hebben wel degelijk geleid tot een bezinning omtrent de doelstellingen en de mogelijke toetsing daarvan in de examenopgaven. Uiteraard hebben allerlei publikaties in **Levende Talen** en **Moer** en onderzoeken uit allerlei instellingen bijgedra-

gen tot een verheldering van het beeld. Als (meest) algemene doelstelling voor leesvaardigheid in het voortgezet onderwijs zou de volgende formulering kunnen gelden: "Het doel van leesonderwijs zal voor een ieder zijn, dat de leerling zich ontwikkelt tot een lezer, die zelfstandig informatie uit een tekst kan opnemen, verwerken en op waarde schatten." (Kreeft & Van Paassen, 1982)

De drie elementen uit deze algemene doelstelling - informatie opnemen, verwerken en op waarde schatten - representeren wat een zelfstandige lezer zou moeten kunnen. De elementen informatie *opnemen* en *verwerken* zijn in de vragen bij het examen terug te vinden; het element *op waarde schatten* veronderstelt een lezer die afstand neemt en beschouwt, die de communicatie analyseert, evalueert en daar een oordeel aan toekent. Zover gaan de vragen in het examen niet, maar ook in het onderwijs

leesvaardigheid is dit niet (systematisch) aan de orde. Ik ga daar hier ook niet verder op in. Wie meer wil lezen over beoordeling van teksten, over doelstellingen die met beoordeling te maken hebben en over beoordelvragen bij teksten, verwijs ik naar de uitwerking in het boek over de didactiek van leesvaardigheid als studievaardigheid van Hulshof en mij (Hendrix & Hulshof 1994).

Gaan we verder door op de elementen *opnemen* en *verwerken*, want die zijn in de examens wel aan de orde, dan vereist die algemene doelstelling eerst een nadere concretisering naar een intermediair abstractieniveau. Wat moet de leerling dan kunnen? Daartoe formuleren we een aantal deelvaardigheden die voor het begrip van de tekst als geheel beheerst zouden moeten worden.

#### DEELVAARDIGHEDEN LEESVAARDIGHEID

- de essentiële stappen in de gedachtengang van de auteur van de tekst begrijpen;
- de betekenis van de (grotere) samenstellende delen van de tekst benoemen;
- de hoofdgedachte (het predikaat) van de hele tekst achterhalen;
- bijzonderheden over de middelen die de auteur hanteert om zijn doel te bereiken aangeven en benoemen;
- de publieksgerichtheid van de tekst bepalen.

Deze weer verder geconcretiseerde vakinhoudelijke doelen hebben betrekking op *het zo volledig mogelijk doordringen in de wereld van de tekst*. Deze leesdoelen zijn evenwel nog dermate complex dat we ze voor de vraagconstructie eerst nog verder moeten concretiseren en specificeren.

De onderstaande lijst is weer een verder gaande specificatie of concretisering van de hierboven gegeven deelvaardigheden en biedt houvast voor de constructie van de

vragen bij de tekst, die tenslotte gezien kunnen worden als de meest concrete operationalisaties van (een onderdeel van) de algemene doelstelling.

Voor het gemak worden de doelen nader verdeeld in drie groepen: doelen met betrekking tot (1) **betekenis**, (2) **relaties** en (3) **communicatieve aspecten**.

## CONCRETISERING VAN DE DEELVAARDIGHEDEN

### 1. *Betekenis*

het begrijpen van de letterlijke tekst, zoals

- het aangeven van de betekenis van essentiële begrippen, uitspraken of tekstgedeelten niet groter dan een (samengestelde) zin;
- het aangeven van de hoofdgedachte van een tekstdeel ter grootte van een of meer alinea's.

### 2. *Relaties*

*inhoudelijk*

- het aangeven van *verwijzingsrelaties* aangeduid met voornaamwoorden en bijwoorden;
- het opsporen en benoemen van *propositionele relaties* als tegenstelling, oorzaak-gevolg e.a., al dan niet aangeduid met signalen (voeg- en bijwoorden of andere signaal aanduidende woorden (zelfstandige naamwoorden, werkwoorden));

*logisch*

- het opsporen/benoemen van *functionele (logische) relaties* zoals: stelling-argument-conclusie, algemene uitspraak-toelichting, voorwaarden, uitspraken die met elkaar in tegenspraak zijn;

*structureel*

het benoemen van de *lineaire* ordening door

- het benoemen van de samenstellende tekstdelen met thema aanduidende koppen;

het benoemen van de *logische* structuur van de tekst door

- het aangeven van de functie van een tekstdeel;
- het aangeven van het hoofdonderwerp van de tekst;
- het aangeven van de hoofdgedachte van de tekst;
- het aangeven van de nevenonderwerpen die in de tekst aan de orde komen;
- het aangeven van de ondersteunende argumenten voor de hoofdgedachte;
- het aangeven van de drieslag (probleem)stelling, (hoofd)argumenten(en) en conclusie(s).

### 3. *Communicatieve aspecten*

*de schrijver*

- het onderscheiden van enerzijds feiten en anderzijds subjectieve uitspraken;
- het onderkennen van deskundigheid en autoriteit;

*de middelen*

- het herkennen en verklaren van bijzonder taalgebruik;
- het opsporen van persuasieve en suggestieve elementen;

*de lezer*

- het bepalen van leesdoel en leesstrategie;
- het karakteriseren van de aangeboden teksten op basis van presentatie kenmerken (titel, koppen, witregels, alinea's, typografie);
- het beoordelen van de bruikbaarheid van de aangeboden tekst voor een aangegeven doel;

- het geven van een kritisch oordeel over de structuur van de tekst en over de aanvaardbaarheid van de hoofdlijn van een betoog;

*de situatie*

- het verband leggen met informatie uit een andere bron;
- het verband leggen met algemene kennis;
- het toepassen van gegeven informatie in een nieuwe situatie.

## LEESDOELEN EN EXAMENVRAGEN

Nu ik 'afdaal' naar het niveau van de vragen, wil ik eerst kort nog iets zeggen over de teksten, want daar gaat het toch uiteindelijk om. De HAVO-leerling (die wordt voorbereid op het Hoger Beroepsonderwijs) krijgt een tekst voorgelegd van ongeveer 2400 woorden. Voor de tekstsoort gaat het altijd om (een mengvorm van) een van de volgende drie als fundamenteel geziene tekstsoorten, zij het dat over die indeling in de vakliteratuur bepaald nog niet het laatste woord gezegd is: uiteenzetting, beschouwing en betoog. Deze onderverdeling berust op het hoofdschrijfdoel van de auteur.

Bij de *uiteenzetting* gaat het om het objectief uitleg geven, indelingen aanduiden, samenhangen en processen verduidelijken, etc. Vergelijk een informatieve tekst over de werking van het systeem van de presidentsverkiezing in de VS.

Bij de *beschouwing* gaat het om een subjectieve tekst waarin interpretaties, vergelijkingen, verklaringen, opinies e.d. ter overweging worden aangeboden. Vergelijk een beschouwing over de voors en tegens van huiswerk.

In het *betoog* worden argumenten voor of tegen een standpunt aangevoerd om te overtuigen. Het vertoont een grote inhoudelijke samenhang en duidelijke hiërarchie. Vergelijk een betoog over de stelling waarom literatuuronderwijs maar beter afgeschaft kan worden.

Het is voor leerlingen zeer nuttig als ze in staat zijn tekstsoorten te onderscheiden naar het hoofdschrijfdoel van de auteur en dat ze een aantal bijbehorende kenmerken kunnen aantonen, omdat dat bijdraagt aan het greep kunnen krijgen op de tekstinhoud. Bij het bespreken van de samenvatting kom ik daar op terug. Nu wil ik overgaan op de vragen.

In principe worden in elk examen vragen gesteld die betrekking hebben op de drie onderscheiden groepen van doelstellingen: (1) betekenis, (2) relaties en (3) communicatieve aspecten. Hieronder staat een aantal vragen die rechtstreeks aan de examens ontleend zijn. De oorspronkelijke nummering is gehandhaafd voor wie in een examenbundel - met de tekst erbij - zich verder wil verdiepen in de kwaliteit van vragen en antwoord.

### Ad 1. Betekenis

In het examen wordt niet zomaar naar de woordenboekbetekenis van woorden gevraagd, maar naar woorden of begrippen die een essentiële plaats hebben in het betoog of de gedachtengang van de auteur, m.a.w. begrippen die onderdeel zijn van zijn uiteenzetting en als zodanig goed begrepen moeten worden. Datzelfde geldt voor de betekenis van zinnen of uitspraken. Een voorbeeld van zo'n (woord)betekenisvraag is de volgende:

## Open vraagvorm

(Uit: Examen HAVO 1993, eerste tijdvak)

7

In het tekstgedeelte van de alinea's 14 en 15 is sprake van twee manieren waarop het verschijnsel georganiseerde misdaad benaderd kan worden: door middel van een beschrijving van kenmerken en door een nieuwe, door de auteur *functionalistisch* genoemde beschouwingwijze.

Leg in eigen bewoordingen uit waarom de nieuwe beschouwingwijze *functionalistisch* genoemd wordt.

Baseer je antwoord op gegevens uit de alinea's 14 en 15.

Gebruik maximaal 20 woorden.

## Antwoord

7

Maximumscore 5

De kern van een goed antwoord moet zijn dat in de functionalistische benadering georganiseerde misdaad begrepen wordt vanuit de rol die ze speelt m.b.t. onvervulde maatschappelijke behoeften // onopgeloste maatschappelijke problemen.

- 2 • Indien het antwoord beperkt blijft tot een parafrase van het begrip *functie*; zoals:
- 2 • Je moet eerst de functie van de misdaad onderzoeken om die daarna te kunnen bestrijden
- 0 • Indien in een antwoord "functionalistisch" wordt uitgelegd als nuttiger of effectiever voor het bestrijden van de misdaad

Indien meer dan 25 woorden gebruikt zijn, 1 punt aftrekken.

## Ad 2. Functionele relaties

## Gesloten vraagvorm

(Uit: Examen HAVO 1991, eerste tijdvak)

9

Het tekstgedeelte van de alinea's 14 t/m 17 kan worden verdeeld in drie delen. Elk deel heeft binnen dat geheel een eigen functie. Benoem die functie van elk deel met een van de volgende functiewoorden:

aanleiding, bewijsvoering, definitie, gevolgen, ontkenning, probleemstelling, stelling, tegenwerping, toelichting, toepassing, voorwaarde.

10

Benoem de functie van het tekstgedeelte van alinea 14.

11

Benoem de functie van het tekstgedeelte van de alinea's 15 en 16.

Benoem de functie van het tekstgedeelte van alinea 17.



*Antwoord*

9	Maximumscore 4 stelling
10	Maximumscore 4 bewijsvoering
11	Maximumscore 4 toepassing

**Ad 2. Relaties; structureel - lineaire ordening***Gesloten vraagvorm*

(Uit: Examen HAVO 1993, eerste tijdvak)

	De tekst "Misdaadmanagers" kan in zes opeenvolgende, aansluitende delen verdeeld worden. Je kunt de inhoud van deze delen weergeven met de volgende kopjes:
	1 Balletje-balletje, een gokspel?
	2 Georganiseerde misdaad, een terreinafbakening
	3 Theorievorming over georganiseerde misdaad ontoereikend
	4 Georganiseerde misdaad: antwoord op illegale behoeften
	5 Georganiseerde misdaad: antwoord op onopgeloste maatschappelijke problemen
	6 Een betere aanpak van de georganiseerde misdaad mogelijk
13	Bij welke alinea begint het tekstgedeelte waarbij kopje 2 "Georganiseerde misdaad, een terreinafbakening" past?
14	Bij welke alinea begint het tekstgedeelte waarbij kopje 3 "Theorievorming over georganiseerde misdaad ontoereikend" past?
	Enzovoort voor de kopjes 4 en 5.

*Antwoord*

	Maximumscore 4
13	alinea 3
	Maximumscore 4
14	alinea 6
	<u>Gedeeltelijk goed</u>
	alinea 5
	Enzovoort

Om te demonstreren dat deze vraag ook in een opener vorm gesteld kan worden, volgt hier uit een ander examen de vraag met dezelfde doelstelling (lineaire ordening tekst) in een open vraagvorm:

*Lineaire ordening - Open vraagvorm*  
(Uit: Examen HAVO 1993, tweede tijdvak)

De tekst "De nieuwe mens op het nieuwe land" kan in de volgende zeven opeenvolgende, aansluitende delen verdeeld worden:

- deel 1, alinea's 1 en 2: Schoolvoorbeeld van totaalplanning
- deel 2, alinea's 3 t/m 6: De winning van nieuw land
- deel 3, alinea's 7 t/m 13:
- deel 4, alinea's 14 t/m 17:
- deel 5, alinea's 18 t/m 20:
- deel 6, alinea's 21 t/m 24:
- deel 7, alinea's 25 t/m 28:

Motiveer deze indeling van de tekst door voor de delen 3 t/m 7 een kopje te formuleren dat het onderwerp van elk tekstdeel weergeeft. Van deel 1 en 2 zijn de kopjes reeds gegeven.

Gebruik maximaal 7 woorden per antwoord.

- 14 Geef een kopje voor deel 3.  
15 Geef een kopje voor deel 4.  
Enzovoort

#### Antwoord

- 14 Maximumscore 3  
3 Indien in het kopje de inrichting van land en dorp aan de orde komt; zoals
- De inrichting van het nieuwe land; of
  - Agrarische bestemming van land en dorp; of
  - Verbeteringen in de nieuwe polder.
- Gedeeltelijk goed
- 2 • Planning van de polder  
2 • De nieuwe dorpen in de polder
- Geen punten
- 0 • Het nieuwe Nederland  
0 • Drooglegging en kolonisatie
- 15 Maximumscore 3  
4 Indien in het kopje de selectie van de nieuwe bewoners aan de orde komt; zoals
- Op zoek naar de nieuwe mens; of
  - De selectieprocedure van 'de Directie'; of
  - Strengere toelatingseisen voor bewoners.

Gedeeltelijk goed

2 • De (nieuwe) bewoners

Geen punten

0 • De invloed van de regering op de polder

0 • De verzuiling van Nederland

Enzovoort

**Ad 2. Relaties; logische structuur - hoofdgedachte hele tekst**

De afleidende alternatieven hebben steeds betrekking op een deel van de tekst. A is het goede antwoord.

*Gesloten vraagvorm*

(Uit: Examen HAVO 1993, eerste tijdvak)

- 18 Welke van de onderstaande zinnen A t/m E geeft de hoofdgedachte van de hele tekst "Misdaadmanagers" het beste weer?
- A Als de georganiseerde misdaad benaderd wordt vanuit de behoefte aan illegale goederen en diensten en vanuit onopgeloste maatschappelijke problemen, ontstaat een beter zicht op het verschijnsel en dienen zich meer mogelijkheden aan tot preventie en bestrijding dan door een louter strafrechtelijke vervolging van criminele individuen of groepen.
- B De bestudering van de georganiseerde misdaad door het Ministerie van Justitie en vooral de analyses van de Haagse CRI leveren een aantal bruikbare criteria op met behulp waarvan misdadige organisaties allereerst herkend en vervolgens bestreden kunnen worden, maar het theoretisch inzicht in het verschijnsel is nog te gering om ook preventief te kunnen optreden.
- C De preventieve waarde van een functionalistische benadering van georganiseerde misdaad blijkt uit de analyses van de praktijken rond de grootschalige milieucriminaliteit, omdat die analyses hebben duidelijk gemaakt dat zelfs de verschillende overheden door het maar vooruitschuiven van de afvalproblemen in een aantal gevallen ook zelf gebruik hebben moeten maken van de milieumaffia.
- D Uit de theorievorming rond het verschijnsel van de georganiseerde misdaad blijkt dat een benadering, waarbij niet in eerste instantie de vraag welke mensen of groepen crimineel zijn, maar de vraag welke de behoefte is waaraan de illegale activiteiten voldoen, een nieuw licht werpt op de aard en omvang van de georganiseerde criminaliteit.
- E Wie georganiseerde misdaad benadert vanuit de theorie van de 'politieke opportuniteit', kan het achterwege blijven van politieke oplossingen voor ernstige maatschappelijke problemen zoals drugs en afvalverwerking steeds duidelijker aanwijzen als een onaanvaardbare bron van toenemende, georganiseerde criminaliteit.

In het verleden is er ook voor de hoofdgedachte van de hele tekst wel geëxperimenteerd met een open vraagvorm. In een formulering als deze:

"Geef in eigen bewoordingen, in één zin de hoofdgedachte van de hele tekst. Gebruik maximaal 50 woorden."

De open vraagvorm leverde docenten zoveel beoordelingsproblemen op dat de voorkeur gegeven wordt aan de (zeer pittige) meerkeuzevariant.

**Ad 3. Communicatieve aspecten; lezer - het beoordelen van de aangeboden tekst voor een aangegeven doel**

*Open vraagvorm*

(Uit: Examen HAVO 1991, eerste tijdvak)

- |    |   |
|----|---|
|    | De tekst "Alcohol en verslaving - De mens is een gewoontedier" is afkomstig uit het maandblad "Psychologie", een tijdschrift dat artikelen bevat over allerlei onderwerpen uit de psychologie en dat zich richt op een algemeen lezerspubliek. De tekst bevat in het bijzonder een boodschap voor twee meer specifieke lezersgroepen: de hulpverleners bij alcohol- en drugsverslaafden en de gewoontedrinkers. |
| 20 | Zeg met eigen woorden welke boodschap deze tekst in het bijzonder bevat voor de hulpverleners bij alcohol- en drugsverslaafden.<br>Maak gebruik van gegevens uit het tekstgedeelte van de alinea's 16 en 17.<br><i>Gebruik maximaal 25 woorden.</i>   |
| 21 | Zeg met eigen woorden welke boodschap deze tekst in het bijzonder bevat voor de gewoontedrinkers.<br>Maak gebruik van gegevens uit het tekstgedeelte van alinea 18.<br><i>Gebruik maximaal 25 woorden.</i>  |

*Antwoord*

- |    |   |
|----|---|
|    | <b>Maximumscore 4</b>   |
| 20 | De kern van een goed antwoord moet zijn dat hulpverleners voor het welslagen van hun afkicktherapie ervoor moeten zorgen patiënten uit de omgeving te halen waar zij telkens hun drugs gebruikten.<br><br>Indien meer dan 30 woorden gebruikt zijn, 1 punt aftrekken. |
|    | <b>Maximumscore 4</b>   |
| 21 | De kern van een goed antwoord moet zijn de waarschuwing dat het nuttigen van de aangewende hoeveelheid alcohol op een vreemde plaats (en tijdstip) een onverwacht sterke uitwerking kan hebben.<br><br>Indien meer dan 30 woorden gebruikt zijn, 1 punt aftrekken.    |

### **Afrondend over leesdoelen en examen-vragen bij teksten**

In paragraaf 1 heb ik gesteld dat leerplannen, eindtermen en toetsing bij elkaar horen, dat in Nederland weliswaar geen centrale leerplannen bestaan, maar dat het bestaan van de centrale examens leidt tot gemeenschappelijke bezinning op de leerdoelen voor leesvaardigheid, op de wenselijk geachte eindtermen en de operationalisering daarvan. Het *formuleren* van een doelstelling is één kant, het *realiseren* daarvan in waarneembaar leerlingengedrag een andere. Het is voor het vak Nederlands met al die vaardigheidsonderdelen geen gemakkelijke zaak het onderwijs zodanig vorm te geven dat er resultaten zichtbaar te maken zijn.

Met de bovenstaande weergave van doelstellingen voor leesvaardigheid, vertrekkend van het algemene niveau en uitkomend bij de concrete vraag bij de tekst, heb ik een indruk willen geven van de produktieve wisselwerking die uitgaat van de constructie van toetsen en de verheldering van de doelstellingen. Het feit dat de examentoetsen in Nederland in het hele land op grote schaal worden afgenomen, bevordert zowel de kritische analyse van het onderwijs en de behaalde resultaten als de verdere ontwikkeling van het onderwijs in leesvaardigheid.

### **LEESDOELEN EN DE SAMENVATTING**

Het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (VWO) in Nederland telt jaarlijks ongeveer 40.000 examenkandidaten (bron: CITO Examenverslag 1993). Volgens het examenprogramma moeten de leerlingen een samenvatting schrijven van een tekst. De achtergrond van deze afwijkende opdracht - tenminste vergeleken met die van het VBO, MAVO en HAVO - wortelt in de periode vlak na de oorlog. Er bestond al vóór de oorlog onvrede over de kwaliteit van de opstellen van de gymnasiumleerlingen. Men

stelde vast dat leerlingen moeite hadden met het produceren van inhoud, ze hadden nog te weinig kennis om hun stelsvaardigheid te kunnen demonstreren. De samenvattingsopdracht is toen aanvankelijk ingevoerd als een alternatieve stelopdracht. De gedachte was 'Geef de leerling een tekst, laat hem die lezen en daarna in eigen bewoordingen samenvatten. Dan hoeft hij niet zelf de inhoud te produceren en kan toch zijn stelsvaardigheid laten zien.' In de loop der jaren ontwikkelde de samenvatting zich van een alternatieve stelopdracht tot een volwaardige opdracht naast het opstel.

### **Samenvatten: interpreteren, analyseren en synthetiseren**

Docenten Nederlands zijn zich in de loop der tijd gaan realiseren dat het maken van een samenvatting veel meer inhoudt dan het navertellen van een tekst. Het samenvatten van de teksten die VWO-leerlingen krijgen voorgelegd, is bepaald geen kleinigheid, voor de leerlingen niet, maar ook niet voor de beoordelende docenten. De beoordeling van de samenvatting bezorgt de docent de nodige hoofdbrekens. Een samenvatting is immers het resultaat van *interpretatie*, *analyse* en *synthese*: een door de leerling uitgevoerde tekstinterpretatie en tekstanalyse - elkaar wederzijds beïnvloedend - moet uitmonden in een nieuwe tekst waarin de kern van de voorgelegde tekst in zijn samenhang wordt weergegeven. Samenvatten betekent studierend lezen, maar ook schrijven en beide, deels op elkaar inwerkende componenten moeten docenten beoordelen. De VWO-leerlingen krijgen een betogend-beschouwende tekst voorgelegd met een behoorlijk abstractieniveau van ongeveer 2300 woorden met de volgende opdracht:

Geef van onderstaande tekst een samenvatting van maximaal 500 woorden. De samenvatting moet een duidelijk beeld geven van de gedachtengang van de auteur. De daarvoor noodzakelijke informatie-elementen dienen te worden opgenomen in een samenhangende tekst die geschreven is in goed Nederlands, zodat iemand die de oorspronkelijke tekst niet kent, de samenvatting goed kan volgen. Het is toegestaan essentiële woorden of zinswendingen uit de voorgelegde tekst te gebruiken. Het is niet de bedoeling dat je zinnen uit de voorgelegde tekst letterlijk in je samenvatting overneemt.

Hoewel de opdracht duidelijk lijkt, is in de praktijk van de beoordeling van de examensamenvattingen gebleken dat de ene samenvatting de andere niet is. Docenten bleken verschillende opvattingen te hebben over de eisen waaraan een samenvatting diende te voldoen. De discussie spitste zich toe op het analytisch beoordelingsvoorschrift dat de examencommissie na jaren van discussie en onderzoek uiteindelijk in 1989 bindend verklaarde. Hoofdbestanddeel van dit voorschrift vormt het tekststructuurschema (zie de bijlage met een voorbeeld), een schematische lijst van informatie-elementen die de gedachtengang van de auteur weergeven. Door middel van een lijnstructuur is het hiërarchisch verband tussen de elementen zichtbaar gemaakt. Docenten zouden de inhoud van de samenvatting van de leerling moeten beoordelen met behulp van dit schema en voor elk informatie-element een aantal (voorgescreven) punten moeten toekennen of een gedeelte daarvan als het niet helemaal correct was weergegeven. Daarnaast waren er ook nog aftrekregels geformuleerd voor de beoordeling van het taalgebruik en de overschrijding van het maximum aantal woorden.

Een groot deel van de docenten kon met dit vrij gedetailleerd beoordelingsvoorschrift uit de voeten; een substantieel deel verzette zich tegen de gedetailleerdheid van het model en tekende protest aan bij de examencommissie, die na een landelijke studiedag, georganiseerd door de vakvereniging Levende Talen, akkoord ging met een

globalisering van de norm. Niet meer elk apart informatie-element hoefde 'gescoord' te worden, maar samenhangende tekstdelen (teksteenheden genoemd) als totaliteit. Het voorbeeld in de bijlage laat zien hoe die eruit zien.

#### **Didactische aspecten van het leren samenvatten**

Waarom vertel ik deze geschiedenis? Omdat in de discussie over de beoordelingsvoorschriften voor het examen bleek dat de doelstellingen voor de samenvatting niet helder waren, met andere woorden dat het type samenvatting dat de leerlingen moesten maken, niet duidelijk was. De perikelen rond de beoordelingsvoorschriften leidden tot een publikatie in **Levende Talen** van de universitair hoofddocent taalbeheersing Braet (Braet 1988), die stelde dat de examensamenvatting meer op een uittreksel leek dan op een samenvatting. Het tekststructuurschema met al die informatie-elementen bevorderde in zijn ogen dat de leerlingen een betoog per alinea gingen samenvatten, met andere woorden dat ze de *lineaire ordening* weergaven door hoofdgedachten per alinea aan elkaar te knopen in plaats van een analyse te maken van de *logische structuur* (stelling-argumentatie-conclusie) die immers boven de lineaire ordening uitstijgt. Een samenvatting die een weergave is van de logische structuur, kan - moet zelfs - veel korter zijn. Vanaf dat moment was duidelijk geworden dat de 'uittreksel-traditie' in het onderwijs en de exa-

menpraktijk samenvatten moesten veranderen en in het nieuwe examenprogramma heeft dat ook zijn beslag gekregen.

In het begin van deze paragraaf heb ik beweerd dat het maken van een samenvatting een complexe taak is voor de leerlingen omdat ze zelfstandig een tekst moeten interpreteren en analyseren en de uitkomst daarvan uiteindelijk moeten synthetiseren tot een nieuwe tekst, de samenvatting. Maar hoe dat moet, is in de leerboeken en ook in de didactische handboeken niet terug te vinden. In het gunstigste geval leren docenten hun leerlingen een aantal deelvaardigheden die ze kunnen gebruiken bij het doorgronden van de tekst, maar van een procedure, van een samenhangende reeks deelhandelingen is in het onderwijs geen sprake.

Ik wil nu terugkoppelen naar de samenhang in de lijst met doelstellingen die hierboven geformuleerd zijn bij de constructie van vragen bij een tekst. Een leerling die de daar gegeven deelvaardigheden beheerst, heeft voorwerk verricht voor het zelfstandig leren analyseren van een tekst. Wie in staat is de tekstopbouw (lineaire ordening) te markeren en inhoudelijk te benoemen, wie de logische structuur kan analyseren en de hoofdgedachte bepalen, wie het schrijfdoel en bijzondere communicatieve middelen kan bepalen, wie zoveel kennis heeft van tekstsoorten dat hij de drie fundamentele typen - uiteenzetting, beschouwing en betoog - ook in zijn mengvorm uit elkaar weet te houden, die is een behoorlijk eind op weg naar een zelfstandige aanpak.

De HAVO-leerling krijgt dus vragen over vaardigheden die nodig zijn om een tekst te kunnen interpreteren en analyseren. De VWO-leerling moet uit de gemaakte samenvatting laten zien dat hij die vaardigheden zodanig beheerst, dat dat leidt tot een adequate samenvatting. In de vorige paragraaf zijn drie 'fundamentele' tekstsoorten onderscheiden op grond van het hoofdschrijfdoel van de auteur. Niet elke tekst wordt op

dezelfde manier samengevat. Wie weet met wat voor een soort tekst (van de drie onderscheiden typen) hij te maken heeft, kan ook bepalen welke samenvatting daarbij hoort. (Laten we even buiten beschouwing dat iemand een beperkt leesdoel heeft en op zoek is naar specifieke of beperkte informatie).

Rekening houdend met het type tekst wil ik twee doelstellingen formuleren voor samenvatten:

- het kunnen weergeven van de gedachtingang in een *uiteenzetting* of *beschouwing* in een zo beknopt mogelijke en in goed Nederlands gestelde tekst;
- het kunnen weergeven van de essentie van een *betoog*, bestaande uit de hoofduitspraak, de voornaamste ondersteunende argumenten en de conclusie, in een in goed Nederlands gestelde tekst.

Uit de discussies rond de beoordelingsproblemen met de examensamenvatting in Nederland is gebleken dat er uiteindelijk - ondanks de schijnbare helderheid - onduidelijkheid bestond over de doelstellingen voor samenvatten. Ook is duidelijk geworden dat er in het onderwijs en in de leerzangen nog nauwelijks sprake is van een aanpak van leesvaardigheid die leerlingen eerst een aantal deelvaardigheden bijbrengt met uiteindelijk de bedoeling die deelvaardigheden toe te (leren) passen in een adequate en zelfstandig uitgevoerde analyse die uitmondt in een bij de tekstsoort passende samenvatting.

#### **Interactieve tekstanalyse en samenvatten**

Als je van leerlingen vraagt een samenvatting van een tekst te maken, moet je hen ook leren hoe ze zoiets kunnen doen. Wie een tekst leest, probeert betekenis te geven aan de samenhangende woordenreeks die

voorligt. Uit onderzoek blijkt dat dat geen lineair proces is; een (goede) lezer probeert dat wat hij al weet van het onderwerp, maar ook van teksten te mobiliseren, te vergelijken, nog een stukje te herlezen etc. Hij past allerlei strategieën toe om het proces van betekenis geven te bevorderen.

In het bestek van dit artikel kan ik slechts aanstippen waaraan je zou moeten denken bij een passende analysetechniek, die in het onderwijs geleerd en geoefend zou moeten worden: een interactieve analyse top-down en bottom-up, zoals Drop die beschreven heeft in zijn laatste boekpublicatie (Drop 1983).

Leerlingen een adequate analyse-synthese techniek bijbrengen betekent hen helpen een voor de hand liggende, maar te beperkte alineagewijze en louter tekstvolgende aanpak te vervangen door een interactieve werkwijze. Dit is een manier van lezen waarbij in afwisseling van bovenaf en onderaf (tekstvoorspellend en tekstvolgend; anticiperend en integrerend) gelezen wordt.

- Bij een tekstvolgende aanpak is het proces van betekenisgeven vooral bepaald door de waargenomen stimuli, zeg maar voor een gevorderde moedertaal-lezer de woorden zoals ze lineair door de tekst gepresenteerd worden.
- Bij een tekstvoorspellende aanpak mobiliseert de lezer de kennis die hij al heeft om het proces van betekenis geven te sturen. Die kennis kan bestaan uit kennis van de wereld voorzover relevant voor het tekstthema, maar ook uit kennis over teksten, tekstsoorten, of de beheersing van allerlei deelvaardigheden zoals het kunnen vaststellen van thema's en tekststructuur, opsporen van argumentatie en conclusies.

Het vertrekpunt en de nadruk van de interactieve analyse liggen uitdrukkelijk bij een top-down aanpak. Dit betekent dat - met kennis van hoe teksten in elkaar zitten - vanuit de titel, de inleiding en het slot van

de tekst (met bijbehorende signalen als tussenkoppen, signaalaanduidende woorden, typografie, etc.) moet worden vastgesteld wat de thematiek, het centrale probleem en de conclusie (c.q. de oplossing) van de tekst zijn. Afhankelijk van de moeilijkheidsgraad van de tekst en de helderheid van de compositie kan het nodig zijn de tekst als oriëntatie op de taak eerst een keer in zijn geheel te lezen, louter als eerste kennismaking met de tekstinhoud.

Het middengedeelte van de tekst zal pas dan in de analyse betrokken worden als exactere gegevens nodig zijn voor het maken van een samenvatting. Soms moet de analyse van het middendeel uitkomst bieden voor de geldigheid van aannames of voorlopige bevindingen uit de analyse van titel, inleiding en slot.

De bottom-up analyse dient vooral ter controle en eventuele correctie van de top-down vastgestelde, tekststructurende inhoudselementen. Hoe uitvoeriger de analyse moet zijn, des te meer zal er geïntegreerd moeten worden vanuit een bottom-up leesproces.

Het is in dit verband niet mogelijk de precieze werkwijze van de interactieve analyse uiteen te zetten. Dat hoeft ook niet want wie daar meer over wil weten kan terecht in een artikel van Hulshof en mij in **Levende Talen** (Hendrix & Hulshof 1993). Dit is een voorpublicatie uit de al genoemde didactische publicatie van ons beiden, waarin de weg van deelvaardigheden naar een zelfstandige aanpak van teksten, vooral ook met het oog op de studievaardigheid, enerzijds wordt ingebed in de theorie, maar anderzijds ook praktisch en uitvoerig wordt uitgewerkt aan de hand van verschillende voorbeelden (Hendrix & Hulshof 1994).



## Didactiek en toetsing: een vechtende tweeling

Docenten Nederlands investeren behoorlijk wat tijd in het beoordelen van de vorderingen en de prestaties van hun leerlingen. Ondanks de aandacht die zij hebben voor de beoordeling, is bijna geen terrein zo moeilijk bespreekbaar als dat van de toetsing. Docenten zijn vooral didactisch geïntereerd en in hun beoordeling van leerlingprestaties vaak vooral gericht op de kwaliteit van het geheel. Dat blijkt onder andere bij de beoordeling van de samenvatting, het opstel en werkstukken, maar ook uit de afwerende houding ten aanzien van gesloten vragen bij tekstbegriptoetsen. Dat impliceert dat **docenten geneigd zijn verschillend de inhoudelijke aspecten bij voorkeur tegelijkertijd en globaal te beoordelen.**

In de praktijk van de toetsing wordt juist gezocht naar mogelijkheden de te toetsen vaardigheden inhoudelijk zorgvuldig te formuleren en goed van elkaar te onderscheiden om een zo duidelijk mogelijk beeld te krijgen van de prestaties van de leerlingen en het al dan niet behalen van de beoogde onderwijsdoelstellingen. In het geval van de centrale examens in Nederland herkennen docenten soms onvoldoende het door hen gegeven onderwijs - er zijn immers geen centrale leerplannen - en uiten nogal eens de zorg (het verwijt) dat toetsconstructeurs vakinhoudelijk waardevolle onderdelen opsplitsen in toetsbare en hapklare brokken, dat ze bijdragen aan de 'vertoetsing' van het onderwijs, dat ze de boel atomiseren en een ongunstige invloed hebben op de didactiek (vergelijk in dit verband de commentaren rond de beoordeling van de samenvatting).

Docenten hanteren (examen)toetsen nogal eens ten onrechte als didactisch materiaal. De goede verkoop van examenbundels voor allerlei vakken getuigt daarvan. En natuurlijk leer je een leerling niet lezen door

hem steeds maar weer meerkeuzevragen bij een tekst te laten beantwoorden. Toetstechnische vereisten en beoordelingsvoorschriften met name van centrale examens zijn van invloed op de keuze en de samenstelling van het toetsmateriaal. Hoewel een examen geacht wordt eindtermen te toetsen, kan een examentoets tekstverklaren zoals die er bijvoorbeeld nu voor HAVO uit ziet, niet beschouwd worden als het eindstation voor het leesonderwijs. In de *didactiek* voor leesvaardigheid is meer mogelijk dan vooralsnog in de *toetsing* op het centraal examen geoperationaliseerd kan worden.

Totaalvaardigheden zoals het samenvatten of het schrijven van een tekst zijn complex en arbeidsintensief, voor de leerling en de docent. Onderwijs in samenvatten en schrijven veronderstelt dat leerlingen geleerd wordt zelfstandig met tekstanalyse of met stofvinding/-ordening om te gaan. In de praktijk moeten leerlingen wel teksten lezen, samenvatten en schrijven, maar ze krijgen niet echt onderwijs daarin. In de didactiek van het samenvatten komt het er in het bijzonder op aan leerlingen een adequate analyse-synthese techniek bij te brengen en hen te helpen een voor de hand liggende, maar te beperkte alineagewijze en louter tekstvolgende aanpak te vervangen door een interactieve werkwijze.

De problemen rond beoordeling van het examen 'samenvatting' bleken in eerste instantie problemen rond de onderwijsdoelstellingen en pas daarna rond de kwaliteit van het beoordelingsvoorschrift (toetstechniek). Een eerste vereiste voor het construeren van (examen)toetsen is juist zorgvuldig stil te staan bij de te beoordelen vaardigheden, bij de concrete doelstellingen van het desbetreffende vakonderdeel. Voor het examen moeten keuzes worden gemaakt die zoveel mogelijk tegemoetkomen aan de gemiddelde onderwijspraktijk. Daarenboven moet er gezocht worden naar mogelijkheden die doelstellingen zoveel mogelijk toets-

technisch te vertalen. De huidige examentoetsen fungeren daardoor als de meest concrete operationalisering van de (momenteel nog) zeer algemeen aangeduide onderdelen in het examenprogramma.

Natuurlijk - en terecht overigens - kijken docenten in Nederland met argusogen naar de inhoud van de examens, omdat ze een deel van de inhoud van hun onderwijs in ieder geval daarop moeten afstemmen. Centrale leerplannen zetten de route uit, centrale examens controleren of de weg naar behoren is afgelegd; beide zijn eigenlijk nodig. De verschillen in opvatting in Nederland over de leerweg en de na te streven doelstellingen, een te sterk didactisch gerichte oriëntatie van docenten, leemtes in de kennis over beoordelen en toetsen, het andere perspectief van waaruit naar de examens gekeken wordt, dit alles compliceert de discussie over de inhoud en de kwaliteit van het onderwijs en de (examen)toetsing behoorlijk.

Daar komt nog bij dat, als vakdeskundigen zich in de discussie mengen, ook zij nogal eens geneigd zijn hun oordeel louter op vakinhoudelijke overwegingen te stoelen en voorbij te gaan aan didactische en/of toets-technische kwesties. En dan gaat het nogal eens over vakinhoudelijke opvattingen die lang niet altijd gemeengoed zijn in de onderwijspraktijk (retoriek versus praktijk). Onder de kritiek op examens schuilen zoals gezegd nogal eens grote meningsverschillen over het vak en de didactiek. Maar een discussie over de zakelijke componenten vakinhoud, didactiek en toetsing is onvermijdelijk, zelfs hard nodig. De opbrengst van die discussie kan - zo hoop ik te hebben aangetoond - zijn vruchten afwerpen voor de helderheid van de leerplannen, de leerdoelen, de didactiek en de toetsing.

Ton Hendrix  
CITO  
Postbus 1034  
NL - 6801 MG Arnhem

## Noten

1. *De tekst van mijn voordracht had ik niet uitgeschreven. Deze tekst is dus pas later tot stand gekomen op verzoek van de redactie van Vonk. Ik heb moeten vaststellen dat je in een uurtje blijkbaar meer vertelt dan je in een dag kunt opschrijven. Van het commentaar van Hugo de Jonghe op een eerdere versie van deze tekst heb ik dankbaar gebruikt gemaakt.*
2. *De voorstellen voor de herziening van de eindexamenprogramma's Nederlandse taal en letterkunde VWO en HAVO zijn opgenomen in een bij de Staatsdrukkerij verschenen boek, het zogenoemde **CVEN-rapport**. In dat rapport zijn ook opgenomen de resultaten van een behoeftenonderzoek en de preadviezen van universitaire deskundigen over de invulling van de verschillende onderdelen van het schoolvak Nederlands. De commissie die de voorstellen formuleerde, stond onder leiding van A. Braet van de vakgroep taalbeheersing van de Rijksuniversiteit Leiden.*
3. *Meer informatie over deze onderwijsniveaus (in Nederland 'schooltypes' genoemd) vindt u in het artikel van Paul Van Hauwermeiren & Femke Simonis: 'Het onderwijsstelsel in Nederland', in **Vonk** 22/1 (sept.-okt. 1992), p. 41-44. (nvdr/RR)*

4. *In de tweede helft van de jaren tachtig zag het er voor het voorbereidend beroeps-onderwijs (VBO) even naar uit dat het schrijfonderwijs uit het programma zou verdwijnen. Voor de al lang bestaande onvrede met de schrijfprestaties (verhaaltjes en opstelletjes) van de leerlingen, dacht men aanvankelijk een oplossing te hebben gevonden door leerlingen (open) vragen bij een tekst te laten beantwoorden (dan moeten ze in ieder geval nog zelf iets formuleren!). Toen die oplossing eveneens zeer onbevredigend bleek, heeft men uiteindelijk een uitweg gevonden in kleine strak geformuleerde, voor een deel voorgestructureerde schrijfoopdrachten in het examen. Voor deze functionele schrijfoopdrachten (invullen van een formulier, schrijven van een korte - inhoudelijk voorgestructureerde - brief e.d.) is ook een naar bevrediging functionerend beoordelingsvoorschrift ontwikkeld. De vernieuwing van het examen heeft voor het VBO geleid tot een hernieuwd schrijfonderwijs.*

## Bibliografie

Braet, A.: Van Eindexamenuittreksel naar een samenvatting van het betoog. In: **Levende Talen** 427, 1988, p. 8-14.

CVEN: **Het CVEN-rapport. Eindverslag van de Commissie Vernieuwing Eindexamenprogramma's Nederlandse taal en Letterkunde v.w.o. en h.a.v.o.** Den Haag, 1991.

Drop, W.: **Instrumentele tekstanalyse ten dienste van samenvatten, opstellen van begripsvragen en tekstverbeteren.** Groningen, 1983.

Hendrix, T. & H. Hulshof: Leesonderwijs verder vorm geven. Van deelvaardigheden naar interactieve tekstanalyse. In: **Levende Talen** 480, 1993, p. 253-261.

Hendrix, T. & H. Hulshof: **Leesvaardigheid Nederlands. Omgaan met zakelijke teksten.** Bussum, 1994.

Kreeft, H. & W. van Paassen: Lezen met je eigen ogen. In: **Levende Talen** 375, 1982, p. 669-680.

## Bijlage: Tekststructuurschema

reg. nr.	inf. el. nr.	K. Jaspaert, Van oude normen, de dingen die voorbij gaan VWO 1991-2 Over de Nederlandse-Vlaamse taalverhouding tekststructuurschema, informatie-elementen, relaties	Max. score
19	1	- grote nadruk op gebruik van correct Nederlands in Vlaams onderwijs	20
	2	- regels voor correct taalgebruik ten onrechte gezien als een door een instantie wetenschappelijk vastgestelde taalnorm	
	3	- (taal)normen berusten op afspraken en zijn dus per definitie veranderbaar	
	4	- instanties registreren slechts taalafspraken	
	5	- geregistreerde taalafspraken, meestal afgeleid uit het taalgebruik van de elite, gaan gelden als een soort voorschrift	
43	6	- taalnorm niet gebaseerd op taalgebruik van bepaalde Vlaamse, maar op dat van bepaalde Nederlandse kringen	15
	7	- taalpolitieke en taalhistorische achtergrond: communicatie bevorderen en verfransing tegengaan	
	8	- in Vlaanderen aansluiting gezocht bij culturele traditie van de Noorderlingen als gevolg van benadrukken eenheid Nederlandse stam // Nederlands culturele erfgoed	
	9	- zeg-niet-maar-wel-cultuur in jaren zestig ontstaan om verspreiding van standaardtaalnorm krachtig te bevorderen	
71	10	- kern van taalkundige verhoudingen Noord - Zuid: Vlaamse taalfrustratie en Nederlandse arrogantie	25
	11	- Vlaamse frustratie gevoed doordat Noordnederlandse norm moeilijk te leren is	
	12	- oorzaken opsom. - 1. norm niet gebaseerd op (taalkundig) systeem 2. norm verandert 3. norm soms erg slecht beschreven 4. norm niet aangepast aan Vlaamse taalsituatie	
	13	- Vlaamse neiging correct Nederlands te spreken eerder belemmerend dan bevorderend voor de communicatie	
	14	- het als arrogant ervaren van Nederlanders door Vlamingen mogelijk gevolg van Vlaamse taalfrustratie	
136	15	- ironische tegenstrijdigheid: norm gekozen in tijd zonder grensoverschrijdend contact, tegenwoordig belemmerend voor toegenomen communicatie Vlaanderen-Nederland	30
	16	- oplossing voor Vlaams-Nederlands taalprobleem: bevorderen van Vlaamse zelfverzekerdheid t.a.v. eigen taalgebruik	
168	17	- aangewezen weg: acceptatie van Vlaams als taalvariëteit met eigen taalnorm	
	18	- evidente voordelen: minder dwingend, gemakkelijker te leren, meer aandacht voor efficiënte communicatie	
	19	- mogelijkheid vast te stellen welke elementen communicatie tussen Vlamingen en Nederlanders bemoeilijken	
	20	- creëren van reële, gemeenschappelijke taalnormen	

Teksteenheid 1, informatie-elementen 1 tot en met 5: maximumscore 20 punten.  
Teksteenheid 2, informatie-elementen 6 tot en met 9: maximumscore 15 punten.  
Teksteenheid 3, informatie-elementen 10 tot en met 14: maximumscore 25 punten.  
Teksteenheid 4, informatie-elementen 15 tot en met 20: maximumscore 30 punten.