

MINDER IS MEER; SAMENVATTEN IN VERSCHILLENDE CONTEXTEN VAN HET TAALONDERWIJS

Mariëtte Hoogeveen & Bert Kouwenberg

1 Inleiding

Onlangs verscheen bij de SLO het eerste deel van "Minder is meer"; een longitudinale nascholingscursus voor pabodocenten en schoolbegeleiders, die beoogt de samenvatvaardigheden van leerlingen in het basisonderwijs van groep 1 tot en met groep 8 te vergroten. De cursus bestaat uit handleidingen voor docenten en cursisten; achtergrondartikelen; een krant; aanwijzingen voor het ontwerpen van lessen; lesvoorbeelden en beschrijvingen en videobeelden van uitvoeringen van de lessen.

De cursus is schoolnabij ontwikkeld: het lesmateriaal kwam in nauwe samenwerking met leerkrachten van een ontwikkelschool tot stand. Ook werden de lessen op scholen uitgetoetst en de uitvoering ervan werd door studentonderzoekers in case-studies beschreven. De lessen werden bijgesteld op grond van de ervaringen van de leerkrachten.

In dit artikel geven we een algemeen signalement van de cursus.

2 Achtergrond en legitimatie van de cursus

De aanleiding tot het ontwikkelen van nascholings- en lesmateriaal voor de vaardigheid samenvatten was drieledig. In de eerste plaats stelden we vast dat samenvatten in het basisonderwijs onvoldoende wordt onderwezen. Sijstra (1992, 1997) signaleerde in grootschalig peilingsonderzoek dat zowel het onderwijsaanbod voor samenvatten, als de vaardigheden van leerlingen halverwege en aan het einde van de basisschool veel te wensen overlieten. Samenvatten komt weliswaar aan bod in taalmethoden, zo stelden de onderzoekers concluderend, maar zeker niet systematisch; pas vanaf de middenbouw en vooral in de vorm van oefening van deelvaardigheden die weliswaar aan de orde zijn bij samenvatten, maar niet raken aan de kern van wat specifiek is voor samenvatten. Over de prestaties van leerlingen bij toetsen samenvatten stelden de onderzoekers dat te veel kinderen grote moeite hebben met deze vaardigheid.

In de tweede plaats constateerden we dat samenvatten een uitermate belangrijke vaardigheid is. Wie de kerndoelen voor het basisonderwijs, leerplannen en andere documenten met betrekking tot de vraag wat er op het gebied van taal in het basisonderwijs aan bod zou moeten komen bestudeert, zal ontdekken dat de vaardigheid samenvatten in die bronnen als zeer belangrijk aangemerkt wordt. Dat is niet verwonderlijk omdat samenvatten een activiteit is die frequent voorkomt in het onderwijs, maar ook in het dagelijkse leven. Wie gedurende een week bijhoudt wanneer hij

mondeling of schriftelijk samenvat of samenvattingen van anderen tegenkomt, zal ontdekken dat de samenvatting in het dagelijkse leven vaak en met veel verschillende functies aan de orde is: wanneer je verslag doet van een gebeurtenis of een telefoontje aan een ander doorgeeft, wanneer je in een gesprek nagaat of je de ander goed begrepen hebt en diens boodschap kort herhaalt, wanneer je een film of boek aanraadt aan een ander, enzovoort. Ook in de schriftelijke communicatie is samenvatten vaak aan de orde: krantenkoppen zijn samenvattingen op zich, evenals annotaties in bibliografieën. In menig artikel of informatief boek is de samenvatting een vast terugkerend tekstonderdeel, en vaak gebruiken schrijvers de formulering "samengevat...." als retorische strategie om de aandacht van de lezer te wekken of vast te houden.

In het onderwijs komt samenvatten eveneens in veel verschillende functies en in verschillende gedaantes voor: het is een onderdeel van het schriftelijk examen in het voortgezet onderwijs, het is een spreek-, luister-, lees- en schrijfvaardigheid, en het is, vooral bij andere vakken dan taal, een studievaardigheid. Als opdracht heeft samenvatten in het onderwijs een dubbelrol: het is een belangrijke vaardigheid op zich, maar wordt daarnaast ook vaak gezien als blijk van de mate van tekstbegrip (de samenvatting als toets), of als didactische werkvorm om het begrijpend lezen te bevorderen.

Het gegeven dat bij samenvatten zowel productieve als receptieve vaardigheden in het geding zijn, verklaart waarschijnlijk dat samenvatten in de didactiek van het taalonderwijs afwisselend wordt aangeduid als spreek-, lees-, luister- of schrijfvaardigheid. Ook in de alledaagse schoolse communicatie komt samenvatten veel voor: leerkrachten beëindigen instructies vaak met een samenvatting, ze vragen leerlingen nogal eens samen te vatten wat er gezegd of gedaan is als middel om hen bij de les te houden, te checken of ze een uitleg begrepen hebben, of om te controleren of ze weten wat ze moeten doen.

Een derde motief was de constatering dat samenvatten in de literatuur aangeduid wordt als een uiterst complexe vaardigheid. Deze typering komt voort uit het feit dat er bij samenvatten zowel receptieve als productieve vaardigheden in het geding zijn en uit het feit dat samenvatvaardigheden zogenaamde "hogere" vaardigheden zijn: de samenvatter moet afstand kunnen nemen van de brontekst en de informatie daaruit kunnen verwerken en bewerken tot een ander product. Samenvatten is daarmee een sterk reflectieve (taal)activiteit waarbij een groot beroep wordt gedaan op metacognitieve vaardigheden (reflectie op denkprocessen) en op metalinguïstische (reflectie op taalgebruik) vaardigheden.

Fundering voor het aanmerken van samenvatten als complexe vaardigheid wordt ook geleverd door onderzoek naar de ontwikkeling van samenvatvaardigheden. Dit laat zien dat samenvatvaardigheden relatief laat worden verworven en dat er veel deelvaardigheden in het geding zijn die zich niet synchroon ontwikkelen. Kinderen gebruiken de vaardigheid spontaan al op ongeveer vierjarige leeftijd, maar ze passen simpele strategieën toe en verwerven pas op oudere leeftijd strategieën voor het uitvoeren van complexere cognitieve en talige operaties die bij samenvatten een rol spelen. Voor ons was het gegeven dat kinderen al jong spontaan (op hun niveau!) samenvatten voldoende aanleiding om te beginnen bij het begin en materiaal te ontwikkelen voor de onderbouw. Steunend op de resultaten van een literatuurstudie was ons motto *'Als kinderen jong samenvatten, moeten we met ons onderwijsaanbod aansluiten bij die*

natuurlijke ontwikkeling door materiaal op hun niveau te gaan ontwikkelen'. Het leek ons heel goed mogelijk om de verworvenheden van het onderwijs aan jonge kinderen (integratie van ontwikkelingsgebieden) te combineren met een gericht onderwijsaanbod vanuit een ontwikkelingsgericht perspectief.

3 Opzet en inhoud van de cursus

Een opbouw in contexten van het taalonderwijs en bronteksten

De cursus bestaat uit drie delen en is, zoals gezegd, longitudinaal van opzet. Het eerste cursusdeel is bedoeld voor de groepen 1, 2 en 3 en draagt de ondertitel "Samenvatten in de context van mondeling taalonderwijs". Samenvatten komt in dit cursusdeel aan bod in de contexten van ontluikende geletterdheid en mondelinge taalvaardigheid (gespreksvaardigheden, spreken en luisteren). De bronteksten aan de hand waarvan kinderen leren samenvatten zijn gespreksbijdragen, beeldteksten en verhalen. Met name het samenvatten van (delen van) prentenboeken wordt in de cursus gedetailleerd uitgewerkt.

Het tweede cursusdeel bevat materiaal voor de groepen 4, 5 en 6. Samenvatten komt voor deze groepen aan de orde in de context van schriftelijke taalvaardigheden (begrijpend lezen en schrijven). Bronteksten zijn zowel verhalende als informatieve teksten en ook het fenomeen beeldtekst blijft een rol spelen. De schriftelijke component van samenvatten komt aan de orde in de vorm van het leren maken van aantekeningen. De opbouw van mondeling naar schriftelijk taalgebruik sluit aan bij de gang die kinderen in het taalverwervingsproces maken van mondeling naar schriftelijk taalgebruik.

Het derde cursusdeel bevat materiaal voor de groepen 7 en 8. Samenvatten wordt voor deze groepen geplaatst in de context van Taal bij andere vakken (studievaardigheden en schrijven). Bronteksten zijn voornamelijk zaakvakteksten, maar ook mondelinge teksten, verhalen en beeldteksten blijven een rol spelen. Het principe in de opbouw van de cursus is steeds hetzelfde: er komt iets bij waarop het accent ligt, maar de lijnen die getrokken zijn voor de vroegere leerjaren lopen wel door.

Naast een opbouw in contexten waarin het samenvatten geplaatst is en in bronnen die worden samengevat, is er in de cursus sprake van een opbouw in complexiteit die te maken heeft met de ontwikkeling van samenvatvaardigheden. We lichten deze opbouw toe nadat we een antwoord hebben gegeven op de vraag:

Wat is samenvatten?

Op zoek naar een antwoord op deze vraag deden we een literatuurstudie naar buitenlandstalige publicaties over samenvatten door kinderen in de basisschoolleeftijd. In Nederland is er over samenvatten voor onze doelgroep, één studie uitgezonderd (Aarnoutse e.a., z.j.) niet geschreven.

Het is ondoenlijk om in het kader van een signalement een gedifferentieerd beeld te geven van wat er allemaal komt kijken bij goed kunnen samenvatten. We lichten hier

een tipje van de sluier op door de belangrijkste aspecten eruit te pikken en verwijzen voor meer informatie naar Hoogeveen (2001b).

In onze cursus definiëren we samenvatten vanuit een taalgebruiksperspectief op taalonderwijs. Dit betekent dat we samenvatten definiëren als het vermogen om samenvatten in verschillende contexten optimaal in allerlei mogelijke functies te kunnen gebruiken. Wie zich de bovenstaande voorbeelden van het alledaags en schools gebruik van samenvatten herinnert, zal zich realiseren dat samenvatten in veel verschillende contexten met veel verschillende functies aan de orde kan zijn. Dit betekent dat een taalgebruiker over veel kennis en vaardigheden moet kunnen beschikken om tot doelgericht samenvatten in verschillende contexten in staat te zijn. We geven een overzicht van de belangrijkste kennis en vaardigheidsgebieden:

- voorwaardelijke lees-, schrijf-, luister- en spreekvaardigheid (bijvoorbeeld: kennis van woorden en tekststructuren, informatie kunnen onthouden);
- kennis en vaardigheden die nodig zijn om samenvatten vlot en creatief te kunnen toepassen in verschillende communicatieve contexten (bijvoorbeeld: weten wanneer een samenvatting nodig is; weten voor wie je samenvat; de kennis die je hebt over een onderwerp inzetten; iets helder en beknopt kunnen verwoorden; de hoofdgedachte uit een tekst kunnen halen; beknopt kunnen formuleren);
- kennis en vaardigheden waarbij samenvatten een voorwaarde is om op hoog niveau cognitieve en talige informatie te verwerken en bewerken (kunnen reflecteren op informatie in een tekst, op het taalgebruik in een tekst, op de eigen denkprocessen en op het eigen taalgebruik bij het samenvatten).

Samenvatten is een vaardigheid die de taalgebruiker onherroepelijk op metaniveau plaatst. Het is een sterk reflectieve taal-denkactiviteit omdat er sprake is van het afstand nemen van het taalgebruik van een ander en van de informatie in de brontekst, om die informatie te bewerken tot een nieuw, eigen product. Om informatie uit een brontekst te kunnen transformeren tot iets anders moet er een sterk beroep worden gedaan op complexe cognitieve operaties (strategieën): afstand nemen, relaties leggen, structuur ontdekken, ordenen en herordenen, afleiden en herleiden, tot de kern terugbrengen, weergeven op een hoger niveau van abstractie. Dit zijn allemaal vaardigheden waarbij specifieke taal-denkrelaties in het geding zijn. Vanwege het sterke beroep dat bij samenvatten gedaan wordt op cognitieve vaardigheden wordt samenvatten niet alleen aangeduid als taalvaardigheid maar ook als denk- of studievoordigheid.

Een opbouw in vaardigheden

Met de titel "*Minder is meer*" voor onze cursus hebben we geprobeerd de complexiteit van de vaardigheid te vatten in een simpele definitie. Met '*minder*' verwijzen we naar het indikken van informatie tot het belangrijkste, in zo weinig mogelijk woorden. Met '*meer*' verwijzen we naar de inzet van complexe, cognitieve en talige operaties die hiervoor nodig zijn en het effect hiervan: samenvatten leidt tot het vergroten van het metalinguïstisch en metacognitief bewustzijn en beide zijn van wezenlijk

belang zowel voor kunnen samenvatten als voor de ontwikkeling van taalvaardigheid in het algemeen.

In het lesmateriaal uit de cursus werken we een model voor leren samenvatten uit dat gebaseerd is op werk van Brown en Day (1983). Deze onderzoekers kwamen tot de vaststelling van zes regels ofwel strategieën die in het bijzonder van belang zijn voor het kunnen samenvatten van teksten. De aandacht voor specifieke strategieën bij het samenvatten is een eerste inhoudelijke kern van de door ons ontwikkelde lessen. Wij hebben deze strategieën in de cursus gevangen onder drie noemers die ons voor leerkrachten hanteerbaar lijken bij het ontwerpen van lessen samenvatten. We geven ze tussen haakjes en vetgedrukt aan:

1. uitfilteren van onnodig (= triviaal) materiaal
2. selecteren van belangrijk maar redundant materiaal
(**weglaten**)
3. vervangen van een aantal begrippen door een hoger geordend begrip (generaliseren)
4. vervangen van een aantal acties door een overkoepelende actie (integreren)
(**verzamelen**)
5. bepalen van een hoofdgedachte in een constituerend deel van de tekst (paragraaf of alinea) (selecteren)
6. afleiden/ bedenken van een hoofdgedachte in de tekst (construeren)
(**afleiden**)

Bij deze strategieën voor samenvatten is er sprake van een opbouw in complexiteit. *Weglaten* is de meest eenvoudige strategie, *verzamelen* is moeilijker en *afleiden* is het moeilijkst. In het lesmateriaal van de drie cursusdelen bouwen we het omgaan met deze strategieën op. Ook is er sprake van een opbouw van simpel naar complex binnen het gebruik van de strategieën *weglaten*, *verzamelen* en *afleiden*. De regels worden steeds meer uitgebreid in de hogere leerjaren.

Een tweede inhoudelijke kern in de lessen samenvatten is de aandacht voor *de functie* van de samenvatting. Onderzoek naar de ontwikkeling van samenvatvaardigheden brengt aan het licht dat jonge kinderen nog een beperkt begrip hebben van de functies van samenvatten. Ze reduceren tekst door gebruik te maken van relatief simpele samenvatstrategieën: kopiëren en weglaten (vergelijk macoregel 1 en 2). Het 'weglaten' doen ze daarbij vanuit een sterk egocentrisch perspectief: ze laten zich bij het samenvatten leiden door tekstelementen die voor henzelf belangrijk zijn en zijn zich weinig bewust van de communicatieve context waarin het samenvatten zich afspeelt. Kinderen maken in het algemeen een ontwikkeling door van een zelfgerichte houding naar een houding waarin er ruimte is voor de omgeving en de ander. In deze zin loopt het verwerven van een vaardigheid die van belang is voor goed kunnen samenvatten (doel- en publiekgericht taal kunnen gebruiken) samen met de algemene ontwikkeling die een kind doormaakt op diverse terreinen: talig, cognitief, emotioneel, creatief en motorisch. Het besef van de functie die een samenvatting in een spe-

cifieke context heeft, is van wezenlijk belang voor goed kunnen samenvatten. Bij samenvatten is de functie van taalgebruik per definitie complexer dan bij veel andere taaluitingen, omdat er meer dan de gebruikelijke twee actoren (schrijver-lezer, spreker-luisteraar) in het communicatieproces in het spel zijn:

- de spreker of schrijver van de brontekst;
- de spreker of schrijver die de brontekst interpreteert en transformeert;
- de luisteraar of lezer die de boodschap ontvangt en interpreteert.

De spreker of schrijver die samenvat moet zich verplaatsen in de schrijver of spreker van de brontekst en zich afvragen welke informatie in de tekst essentieel is. Vervolgens moet hij zich afvragen welke informatie voor de lezer of luisteraar van belang is om de essentie uit de brontekst te begrijpen. In de cursus spreken we in dit verband van een *zelfrelevante*, een *tekstrelevante* of *publieksrelevante* tekstinterpretatie en tekstbewerking. In verschillende contexten waarin wordt samengevat, kunnen afhankelijk van de functie van het samenvatten een of meer van deze typen relevanties aan de orde zijn. We geven enkele voorbeelden.

Wanneer een lezer een studietekst samenvat over de Grieken en Romeinen met het doel zich voor te bereiden op een proefwerk, kan een zelfrelevante benadering volstaan. De lezer is immers op de hoogte van de voorkennis die hij al dan niet over het onderwerp heeft, heeft vermoedens of kennis van welke vragen er gesteld zullen gaan worden, weet wat hij doorgaans moeilijk vindt om te onthouden en selecteert op basis van deze gegevens welke informatie hij opneemt en hoe beknopt hij dat doet. De functie van het samenvatten is in dit geval het bewaken en vergemakkelijken van het eigen begrip van de tekst en het op een rij zetten en in de vingers krijgen van belangrijke informatie-eenheden (zelfrelevantie).

Wanneer een echtpaar een brief leest van een vriendin die langdurig in het buitenland verblijft en in een gesprek tot een gemeenschappelijk beeld wil komen van hoe het verblijf betrokkene bevalt, is tekstrelevantie van belang. De functie van het samenvatten is in dit geval overeenstemming bereiken over een juiste interpretatie van de tekst (tekstrelevantie).

Wanneer iemand een telefoontje aanneemt voor iemand die niet aanwezig is en hem of haar gevraagd wordt een boodschap door te geven, is een publieksrelevante tekstinterpretatie en bewerking het meest geëigend voor het bij uitstek communicatieve doel van het samenvatten in deze situatie. Wanneer bijvoorbeeld gevraagd wordt door te geven dat een afspraak een uur verzet is, is het van secundair belang dat de spreker daarnaast verteld heeft dat het goed met hem gaat. De functie van het samenvatten is in dit geval het informeren van de hoorder in het communicatieproces (publieksrelevantie).

Jonge kinderen moeten een ontwikkeling doormaken van zelfrelevant naar maximaal publieksrelevant kunnen samenvatten. In de cursus is sprake van een opbouw in relevanties die in de verschillende leerjaren aan de orde zijn. De lijn loopt van zelfrelevantie via tekstrelevantie naar een steeds grotere publieksrelevantie.

De aandacht voor contexten waarin wordt samengevat, voor de functies van samenvatten en de strategieën die erbij ingezet moeten worden, vinden we in de taalmetho-

den niet terug. Misschien is het meest complexe aan samenvatten op school wel dat het zo belangrijke aspect 'relevantie' daar uiterst ondoorzichtig is. Er wordt kinderen vaak gevraagd de belangrijkste informatie te selecteren (aandacht voor het onderscheid tussen hoofd- en bijzaken) maar er wordt in opdrachten zelden aangegeven vanuit welke relevantie dat moet gebeuren. Voor wie de belangrijkste informatie: Voor de leerling? Voor de schrijver of spreker van de tekst? Voor de leraar of voor een extern publiek? Op school is er meestal sprake van het volgende type relevantie: van belang is datgene waarvan de leerling inschat dat de leerkracht het in de tekst het belangrijkste vindt. Met andere woorden: de leerkracht is degene die het best weet wat tekstrelevant is, wat de schrijver of spreker bedoelt. Tekstrelevantie en leerkrachtrelevantie kunnen samenvallen en beide kunnen ook nog samenvallen met het zelfrelevante perspectief van de leerling, maar dit is minder vaak het geval dan de mate waarin hiervan op school uitgegaan wordt. Er is heel wat onderhandeling mogelijk over de betekenis van teksten.

4 Een perspectief op nascholing en implementatie

We hebben een aantal kenmerken van de cursus benoemd die naar ons idee als 'vernieuwend' getypeerd kunnen worden: een vaardigheid centraal stellen in plaats van een domein van het taalonderwijs; beginnen in de onderbouw óók bij een complexe vaardigheid; een opbouw van groep 1 tot en met 8; samenhang in de verschillende contexten van het taalonderwijs; integratie van taalonderwijs en taal bij andere vakken; werken met een grote diversiteit aan tekstsoorten bij het leren samenvatten. Een dergelijk ambitieus voorstel vraagt om reflectie op de haalbaarheid ervan in de praktijk en om maatregelen die de implementatie ervan vergemakkelijken. We hebben deze maatregelen vooral gezocht in de sfeer van het aansluiten bij routines van leerkrachten. Vaak krijgen zij van ontwikkelaars de boodschap dat wat ze doen niet deugt en dat alles anders moet. Naar ons idee liggen de dingen die anders zouden kunnen vooral op het terrein van de vakinhoud en is het heel goed mogelijk om een ander onderwijsaanbod te integreren in wat leerkrachten, op basis van hun inschattingen van wat mogelijk is, al lang doen. De keuze voor het prentenboek als brontekst voor het mondeling samenvatten is zo'n voorbeeld van aansluiten bij routines. Iedere leerkracht in de onderbouw werkt met prentenboeken. Leren om met kinderen vanuit een zelfrelevant perspectief over boeken te praten is een klein stapje in de gewenste richting.

De keuze voor bekende werkvormen en eenvoudige, gefaseerde lesopzetten is een tweede manier waarop we geprobeerd hebben aan te sluiten bij routines. Het vertalen van onze uitgangspunten voor onderwijs in samenvatten in uitdagende en voor leerkrachten toegankelijke lesmaterialen, was een derde eis die we aan ons werk stelden.

Ook op het niveau van de nascholingsbijeenkomsten hebben we gezocht naar mogelijkheden om onze voorstellen makkelijk overdraagbaar te maken. De cursus bevat materialen die doorgaans in de nascholing gebruikt worden. Een traditioneel onderdeel in het aanbod ontbreekt echter: de reader, waar veel cursisten zich vaak met

veel moeite en weerzin doorheen worstelen en die menig nascholer kopzorgen baart. Omdat we theoretische verdieping wel van belang vinden, hebben we gezocht naar een uitdagend alternatief. Met de presentatie van de "Minder is meer krant" proberen we aan te sluiten bij de alledaagse leesroutines van leerkrachten; de krant leest immers iedereen. Deze krant bevat allerlei wetenswaardigheden over (leren) samenvatten in de vorm van verslagen van interviews, achtergrondartikelen, cartoons, signaleringen van bruikbare materialen e.d. Wellicht lukt het op deze manier om de voorbereiding van nascholingsbijeenkomsten door druk bezette leerkrachten aantrekkelijk te maken.

Bibliografie

- Aarnoutse, C., E. Roelofs, W. Jenniskens (z.j.). *Programma Samenvatten. Een serie uitgewerkte lessen voor het leren samenvatten van informatieve teksten*. Nijmegen: Berkhout.
- Brown, A.L., D. Day (1983). Marcorules for Summarizing texts. The development of expertise. In: *Journal of verbal learning and verbal behaviour* 22, 1-4.
- Hoogeveen, M., B. Kouwenberg, I. Zijp (2001a). *Minder is meer: samenvatten in de context van mondeling taalonderwijs. Een cursus voor de nascholing en begeleiding van leerkrachten in de onderbouw van het basisonderwijs*. Enschede: SLO.
- Hoogeveen, M. (2001b). De vaardigheid samenvatten onder de loep. Achtergrondartikel bij bijeenkomst 2. In: Hoogeveen, M., B. Kouwenberg, I. Zijp. Enschede: SLO, p. 7-35.
- Sijstra, J. (red.) (1992). *Balans van het taalonderwijs halverwege de basisschool. Uitkomsten van de eerste taalpeiling medio basisonderwijs*. PPOON-reeks nr. 3, Arnhem: Cito.
- Sijstra, J. (red.) (1997). *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool 2. Uitkomsten van de tweede taalpeiling einde basisonderwijs*. Arnhem: Cito.