

Korrie van Helvert:

Geen onderwerpsgebied: gemiste kans?

In haar Advies stelde de Vakontwikkelgroep Nederlands voor om bij het onderdeel Leesvaardigheid een breed onderwerpsgebied centraal te stellen in het voorbereidend examenjaar. Op het examen moesten de leerlingen dan tenminste een tekst krijgen voorgelegd die betrekking had op dat onderwerpsgebied. Het voorstel, zo stelde de Vakontwikkelgroep, zou het mogelijk maken de opdrachten op het examen een relatief grotere diepgang te geven. Daarnaast was het een belangrijke tegemoetkoming aan met name allochtone onderinstromers.

De staatssecretaris heeft het voorstel intussen ondubbelzinnig afgewezen. Waarom in dit nummer dan toch deze polemiek? Omdat de themaredactie vond dat de discussie over het onderwerpsgebied vragen oproep die ook van belang blijven ná een politieke beslissing: wat houdt het begrip leesvaardigheid precies in? Wat is de relatie ervan met voorkennis en cultureel referentiekader? Wat is een eerlijke toetsing van leesvaardigheid als het gaat om van huis uit niet-Nederlandstalige leerlingen?

Die vragen komen in onderstaande polemiek aan de orde. Korrie van Helvert, lid van de Vakontwikkelgroep Nederlands en docent Taal en Minderheden aan de KUB, pleit vóór het onderwerpsgebied. Alex van de Kerkhof, vakmedewerker Nederlands bij de Bedrijfsgroep Examens van het CITO, pleit tégen. Beide auteurs hebben onafhankelijk van elkaar geschreven. De redactie heeft hen gevraagd kort op elkaars pleidooien te reageren; die reacties vindt u bij de artikelen.

De rol van voorkennis bij tekstbegrip

Dit verhaal kan niet meer worden dan een verhaal 'achteraf'. Een stukje geschiedschrijving, een reconstructie van motieven en argumenten die binnen de vog-Nederlands ertoe geleid hebben in het advies examenprogramma voor HAVO en VWO bij het onderdeel leesvaardigheid het voorstel te lanceren om in het voorbereidend examenjaar een onderwerpsgebied centraal vast te stellen, waarop tenminste een van de teksten binnen het centraal eindexamen betrekking heeft. De realiteit van vandaag is dat de Staatssecretaris in haar brief aan de Tweede Kamer (dd. 10 juni 1996) ondubbelzinnig stelt:

'Bij leesvaardigheid wordt niet van tevoren een onderwerpsgebied aangewezen: in het hoger onderwijs is juist vereist dat de student teksten van niveau over onbekende onderwerpen kan lezen. Dat moet in het c.e. worden getoetst.'

Het zal niet meevallen om 'teksten van niveau over onbekende onderwerpen' te selecteren, maar nu lees ik de tekst natuurlijk te letterlijk. Teksten gaan altijd over min of meer bekende onderwerpen, maar dat min of meer moet willekeurig blijven. Onze aanstormende studenten in HBO of WO moeten teksten van niveau kunnen lezen over ieder onderwerp. Natuurlijk vinden u en ik dat ook. De voorstellen van de vog bieden ook ruim de mogelijkheid leerlingen van het HAVO en VWO een willekeurige tekst van niveau voor te leggen. De kern van het nieuwe voorstel was juist: we willen meer.

Het gaat bij leesvaardigheid niet over het lezen van teksten, maar over het begrijpen van teksten. In een samenvatting van alle adviezen in Bijlage 1 van bovengenoemde brief

van mevrouw Netelenbos, merkt een ijverige ambtenaar bij het vak Nederlands op:

'In afwijking van de eerdere bedoeling wordt in het programma weinig aandacht besteed aan de algemene vaardigheid van het argumenteren: de nadruk ligt sterk op een disciplinair-taalkundige benadering van teksten als «vorm», eerder dan op begrip voor de inhoud van een tekst. Bij leesvaardigheid ligt dus de nadruk eerder op «verklaren» dan op begrijpen van de tekst.'

Het lezen van advies examenprogramma's is blijkbaar niet eenvoudig en dan wil er wel eens wat mis gaan. Het lezen van ambtelijke samenvattingen is dat al evenmin en daarom 'begrijp' ik deze opmerking niet zo goed. Zonder over te gaan tot exegese, allereerst een korte beschrijving van de motieven en argumenten die binnen de vog een rol speelden bij de totstandkoming van het advies met betrekking tot het examen leesvaardigheid.

Het advies van de vog-Nederlands

Als algemene doelstelling voor leesvaardigheid formuleert de vog:

De leerling kan verschillende soorten niet-fictionele teksten analyseren en interpreteren (subdomein 1), beoordelen (subdomein 2) en samenvatten (subdomein 3).

De vaardigheden opgesomd onder subdomein 1 zijn te kenschetsen als typisch tekstverklarende activiteiten (de ambtenaar van de samenvatting is mogelijk hier blijven steken?). Het gaat hier om het herkennen van tekststructurele elementen zoals cohesie, (hiërarchische) propositionele structuur, expliciete versus impliciete verwijzingen, dit alles op zinsniveau (micro), alinea-niveau (meso) of globaal tekstniveau (macro).

De vaardigheden zoals opgesomd onder subdomein 2 gaan duidelijk dieper en refereren expliciet aan tekstexterne elementen:

De leerling kan een oordeel geven over de aanvaardbaarheid van verstrekte gegevens op grond van consistentie (tekstintern), volledigheid (tekstextern), controleerbaarheid (tekstextern) en relevante gegevens over de bron (tekstextern).

En verder:

De leerling kan een oordeel geven over de aanvaardbaarheid van meningen en argumenten op grond van benodigde ondersteuning, geldigheid van

redeneringen en correct gebruik van argumentatiewijzen (het relateren van algemeen aanvaarde logische operaties aan tekstinterne kenmerken).

Het optimaal uitvoeren van deze taalhandelingen met betrekking tot een willekeurige tekst vooronderstelt een breder referentiekader en bredere kennis over de context waarbinnen deze tekst geplaatst moet worden, om zo tot een kritische en objectieve beschouwing te kunnen komen van de tekstkwaliteit. Een argumentatieve tekst over de schadelijkheid van roken geschreven door de PR-afdeling van Philip Morris wordt anders benaderd dan een tekst geschreven door een vooraanstaand longkankerspecialist. Wanneer in een tekst over de toename van het verkeer alleen in wordt gegaan op het economisch belang van vervoer en met geen woord wordt gerept over milieu-effecten en toename van het aantal ongevallen, kan gesteld worden dat die tekst, ten opzichte van het onderwerp als geheel, eenzijdig is. Wanneer in een tekst gesteld wordt dat ouderen meer problemen ondervinden met hun gezondheid en dat dus ouderen meer ziekteverzekeringspremie moeten gaan betalen, is dat geen logische gevolgtrekking maar een politieke keuze. Kortom, teksten beoordelen op wezenlijke inhoudelijke aspecten, zoals aanvaardbaarheid, volledigheid en controleerbaarheid, is alleen mogelijk wanneer de lezer een specifiek referentiekader heeft van waaruit hij of zij de tekst beoordeelt. Dit geldt met name voor de eerste eindterm binnen het subdomein 'Beoordelen'. De vog heeft deze eindterm zo opgenomen omdat zij van mening is dat leerlingen van het HAVO en VWO in staat moeten zijn tot (kritische) tekstbeschouwing en niet alleen tot het reproduceren van propositionele inhoud van teksten.

De tweede eindterm binnen het subdomein 'Beoordelen' verwijst expliciet naar algemeen aanvaarde argumentatiewijzen die de leerling moet toepassen bij het beoordelen van de geldigheid van de in de tekst verwoorde betekenisrelaties en implicaties. Ook deze vaardigheid wordt door de vog als essentieel beschouwd voor examenkandidaten van het HAVO en VWO.

Het maken van een samenvatting in subdomein 3 wordt door de vog zowel voor HAVO- als VWO-leerlingen als een belangrijke

eindterm gezien, hetgeen op geen noemenswaardige weerstand is gestuit.

Op beide eindtermen in het subdomein 'Beoordelen' is inhoudelijk alleen positief gereageerd in de veldraadpleging en ze zijn als zodanig gehandhaafd in het voorstel aan de Tweede Kamer. Als logische consequentie van de eerste eindterm waarin tekstinterne en tekstexterne elementen bepalend kunnen zijn voor de prestatie van de leerling, zag de VOG het formuleren van tenminste een onderwerpsgebied waaruit teksten op dit diepere niveau bevraagd zouden kunnen worden. Deze keuze is breed bekritiseerd.

Waarom een onderwerpsgebied?

Een van de veelvuldig onderzochte en in dit verband relevante aspecten van tekstbegrip is de rol van voorkennis over het onderwerp van een tekst bij de totstandkoming van tekstbegrip.

'In hoofdstuk 6 wordt een in reële termen geformuleerd tweelanden-tweesectoren algemeen evenwichtsmodel als instrument van de analyse gehanteerd. Dit model wordt gekenmerkt door imperfecte substitueerbaarheid van binnen- en buitenlandse financiële activa, intertemporeel optimaliserende economische subjecten, eindige levens, intertemporele budgetrestricties voor de overheid en de particuliere sector, kapitaalaccumulatie, de dynamiek van de lopende rekening en een flexibele wisselkoers' (van Tuijl, 1993).

Begrijpt u wel? Ongetwijfeld zijn vrijwel alle morfemen en lexemen in deze tekst u bekend, maar begrijpt u waar het over gaat? Of sterker nog, kunt u de aanvaardbaarheid van de verstrekte gegevens beoordelen, zoals wij leerlingen vragen te doen?

Tijdens het lezen van iedere tekst hoe eenvoudig of complex ook, wordt een beroep gedaan op onze voorkennis. De mate waarin de voorkennis (in zeer brede zin zowel talig als cognitief) van de lezer aansluit bij de tekst, bepaalt mede de mate en kwaliteit van tekstbegrip (Singer 1990, Boonman 1992, De Gloppe 1996). Met een dergelijke algemene psycholinguïstische uitspraak kunnen we in het onderwijs natuurlijk niet zoveel: de individuele variatie in voorkennis en woordkennis is nu eenmaal een gegeven,

en waarschijnlijk zal de keuze voor een bepaald onderwerp hooguit een toevallig effect hebben op de prestaties van een enkele examenkandidaat. Een ander verhaal wordt het wanneer we kunnen spreken over groepsgebonden verschillen in voorkennis (waarbinnen ook attitudes ten opzichte van een onderwerp vallen) met betrekking tot specifieke onderwerpen. Bekend is in dit verband het sekseffect bij taaltaken. Teksten die over uitgesproken mannelijke onderwerpen handelen zoals auto's, techniek en voetballen leiden tot een systematisch prestatie-effect (*bias*). Datzelfde effect is herhaaldelijk en overtuigend aangetoond in talloze studies met betrekking tot cultuurgebonden voorkennis op het begrip van (cultuurspecifieke) teksten (voor Nederlands bijvoorbeeld: Droop & Verhoeven 1995, Gerritsma 1987, Hacquebord 1989). Kortom, daar waar teksten 'echt' moeten worden begrepen en er dus een beroep wordt gedaan op (cultuur)specifieke voorkennis én daar waar het voor de lezer van groot belang is de tekst te begrijpen, moet er nadrukkelijk voor gewaakt worden dat er groepspecifieke bias optreedt. Natuurlijk zullen leerlingen altijd uiteenlopende prestaties leveren, maar die verschillen in prestaties moeten terug te voeren zijn op verschillen in de beheersing van in de eindtermen geformuleerde vaardigheden en niet op buiten het onderwijsaanbod zelf liggende aspecten.

Voorkennis bedoel ik hier niet alleen in cognitieve zin – de aanwezige schemata, scripts en dergelijke in de hoofden van de leerlingen – maar onlosmakelijk daaraan verbonden ook in talige zin: omvang en variatie van de woordenschat. Meer dan welk taalaspect ook is omvang en aard van de woordenschat een directe afspiegeling van taalcontact en taalaanbod (in tegenstelling tot meer regelgestuurde en op analogie en regelmatigheid gebaseerde taalaspecten). Regelmatig wordt de steeds weer empirische bevestigde uitspraak dat allochtone leerlingen een geringere en minder gevarieerde woordenschat in het Nederlands hebben (Meijers 1993) dan hun Nederlandstalige klasgenoten, als medeoorzaak gezien voor hun achterblijvend schoolsucces. Dit duidt erop dat deze groep leerlingen gemiddeld minder dan Neder-

landstalige leerlingen een woordvoorraad en de logische samenhang daartussen in de buitenschoolse werkelijkheid opbouwen. Vooral met betrekking tot algemene niet-specifiek schoolgebonden onderwerpen uit kranten, tijdschriften, actualiteitenprogramma's etcetera. Juist uit die domeinen zijn traditioneel de leesteksten op het examen afkomstig.

Conclusie is dan ook dat groepen leerlingen (en niet alleen allochtone leerlingen) zowel door hun specifieke culturele en maatschappelijke oriëntatie als hun niet uitsluitend Standaardnederlands buitenschools taalcontact *mogelijk* als groep niet in een gelijkwaardige startpositie verkeren met betrekking tot voorkennis over algemeen maatschappelijke inhoudsdomeinen en dus met betrekking tot het kunnen tonen van de in eindterm 1 van het subdomein 'Beoordelen' geformuleerde vaardigheden. Hier ligt de kern van de argumentatie binnen de vog-Nederlands voor het aanwijzen van een inhoudsgebied. *Niet* omdat met name allochtone leerlingen zonder deze onderwerp-oriëntatie niet aan de eindexameneisen Leesvaardigheid zouden kunnen voldoen (helaas zijn zij nog altijd sterk ondervertegenwoordigd in het HAVO- en VWO-eindexamen, maar daar liggen heel wat fundamentele processen aan ten grondslag, en een voorstel zoals gedaan door de vog-Nederlands kan en wil daar geen bepalende factor in zijn). *Niet* om de vrijheid van onderwijs aan te tasten omdat de onderwerpen van een dermate algemeen karakter (moeten) zijn dat er vanuit alle (confessionele) stromingen zeker teksten van niveau over verschenen zijn. *Niet* om de eindexamencommissie Nederlands extra werk te verschaffen door hen originele teksten over het onderwerp te laten produceren of vertalen (want zoals een van de bezwaarders opmerkte, het zou wel eens kunnen gebeuren dat docent y uit x juist tekst a uit tijdschrift b heeft behandeld in de klas en de eindexamencommissie op hetzelfde idee was gekomen). *Niet* om de uitgevers in de problemen te brengen, die de bui al zagen hangen en dachten ieder jaar met een nieuw boek te moeten komen (voor aardrijkskunde en geschiedenis is al jaren sprake van jaarlijks wisselende examenonderwerpen en daar heb-

ben de uitgevers geen moeite mee?). *Niet* om een verarming teweeg te brengen (saai, steeds hetzelfde, eenzijdig). Dit hangt immers af van de wijze waarop de docent creatief in staat is een algemeen onderwerp in een veelheid van aspecten aan de orde te laten komen in zijn of haar onderwijs. En wat is er overigens verarmend aan wanneer leerlingen uiteenlopende of elkaar aanvullende dan wel tegensprekende teksten van niveau (leren) lezen over een algemeen maatschappelijk thema zoals armoede of gezondheidszorg, in plaats van een baaierd aan teksten over van alles en nog wat?

Waarom dan wel? Om voor ten minste een van de leesteksten in het eindexamen te kunnen vooronderstellen dat alle leerlingen een algemeen voorkennis hebben opgebouwd over het onderwerp (met de daarbij behorende globale woordenschat en cognitieve schemata), en om vervolgens voor *alle* groepen leerlingen eerlijk te kunnen toetsen of zij in staat zijn met behulp van deze tekstexterne informatie een gegeven tekst kritisch te beoordelen.

Ach, de realiteit heeft alle argumenten ingehaald en de geldigheid en zinvolheid van de eindtermen staat of valt er niet mee, wel naar mijn idee de kwaliteit van de toetsing ervan.

Utopia

Hoe had het kunnen zijn? In de hele discussie over het idee van de onderwerpsgebieden heeft naar mijn mening de vaagheid van de omschrijving ervan een niet geringe rol gespeeld. Als lid van de vog trek ik me dit aan en in het licht van de volgende ronde (hoe lang zullen deze eindtermen leven?) een korte toelichting om als toetje van deze zware maaltijd zowel de zinvolheid als haalbaarheid van het benoemen van een onderwerpsgebied te illustreren.

Zoals gezegd zullen de onderwerpen algemeen van aard moeten zijn, ruimte moeten laten voor een multiculturele benadering, alle groepen leerlingen aanspreken en zo breed zijn dat het selecteren van leuke en interessante teksten van niveau voor de docent (of de uitgever of het CITO) eerder een luxeprobleem vormt dan een belasting. Los van deze inhoudelijke criteria zouden de onderwerpen

Alex van de Kerkhof:

Reactie

Korrie van Helvert heeft gelijk: de discussie over de vaststelling van een onderwerpsgebied bij het onderdeel leesvaardigheid Nederlands HAVO en vwo is mosterd na de maaltijd. Jammer is dat wel. Uit haar beschouwing is een aantal verduidelijkingen te halen bij bepaalde onderdelen van de voorstellen van de vakontwikkelgroep, die in de tekst van het Advies zeker niet hadden misstaan. Of de beleidsdiscussies met deze verduidelijkingen tot wezenlijk andere uitkomsten zouden hebben geleid, valt echter te bezien. Een aantal organisatorische, toetstechnische en onderwijskundige bezwaren blijft immers onverlet.

Korrie van Helvert spreekt in het verband van *beoordelen* bijna steeds over een verdieping. Maar in feite gaat het in de benadering van de vakontwikkelgroep om een verbreding: aan de vaardigheid in het analyseren en interpreteren wordt de vaardigheid in het beoordelen van de aanvaardbaarheid van zekere tekstgegevens toegevoegd. Ofschoon de vakontwikkelgroep niet precies heeft duidelijk gemaakt wat we onder een *oordeel* moeten verstaan, is door de vakontwikkelgroep wel duidelijk gemaakt dat het hier *argumentatieve vaardigheden* betreft. Het is heel goed mogelijk deze argumentatieve vaardigheden, waaronder de vaardigheid in het beoordelen, te toetsen op een examen zonder dat de leerling zich noodzakelijkerwijs hoeft te verdiepen in een onderwerpsgebied. Indien leerlingen op basis van een herzien leerplan over voldoende argumentatieve vaardigheden beschikken, moeten zij op het examen in staat zijn te oordelen over *consistentie, controleerbaarheid, geldigheid van een redeneringen en correct gebruik van argumentatiewijzen e.d.* op grond van tekstinterne gegevens of op grond van een op het examen verstrekte context (bijvoorbeeld bestaande uit een tekst die in een polemisch verband staat met de

een veelheid aan dimensies moeten herbergen die een brede oriëntatie op het onderwerp mogelijk maken.

Een voorbeeld:

Gezondheid/ziekte

- *sociale dimensie* verschillen in gezondheid en levensverwachting en sociale stratificatie, belang van sociale netwerken (familie, vrienden) bij thuishulp, sportblessures
- *historische dimensie* grote uitvindingen in de gezondheidszorg, ziektes vroeger en nu
- *politieke dimensie* thuiszorgbeleid, eigen bijdrage chronisch zieken, alcohol, drugs en tabak
- *juridische dimensie* wetgeving gezondheidszorg, privacy-bescherming patiënten, schadeclaims bij medische fouten
- *economische dimensie* werkgelegenheid zorgsector, kosten gezondheidszorg, schaalvergroting
- *psychologische dimensie* verwerking van het gegeven dat je ongeneeslijk ziek bent, psychosomatische klachten
- *morele/ethische dimensie* grenzen aan de gezondheidszorg, wachtlijsten, moeder worden als je 55 bent?
- *natuurwetenschappelijke dimensie* populair wetenschappelijke artikelen over huidig onderzoek in medische wetenschap
- *culturele dimensie* literaire teksten, films, toneel over gezondheid/ziekte
- *interculturele/internationale dimensie* op bijna alle bovengenoemde terreinen zijn interculturele/internationale vergelijkingen mogelijk

Ook voor de volgende onderwerpen zijn de genoemde dimensies zonder al te veel fantasie in te vullen: armoede, democratie, arbeid, onderwijs, communicatie, familie, milieu.

Kortom, voldoende stof tot lezen lijkt mij. Door het lezen van een aantal (niet)-fictionele teksten rondom eenzelfde breed maatschappelijk onderwerp leren leerlingen systematisch uiteenlopende teksten vanuit een breed referentiekader te benaderen en onder-

ling te relateren. Hiermee wordt naar mijn mening het leesonderwijs niet ver-'eng'-d maar juist verbreed en verdiept.

Literatuur

- Boonman, C., 'Onderwijs in studerend lezen' in: L. Verhoeven (red.) *Handboek lees- en schrijfdidactiek. Functionele geletterdheid in basis- en voortgezet onderwijs*. Amsterdam, Swets & Zeitlinger, 1992, blz. 215-233.
- Droop, M. & L. Verhoeven, *Invloed van achtergrondkennis op tekstbegrip in een eerste en tweede taal*. Onderzoekproject KUN, Interne publicatie, 1995.
- Gerritsma, H., 'Moeilijkheden bij de lezer: de voorkennis van de leerlingen' in: *Problemen van tekstbegrip bij allochtone leerlingen*, Enschede, SLO, 1987, blz. 59-66.
- Glopper, K. de, 'Lezen gebaat bij stimulering intellectuele vaardigheden. Over het verband tussen lezen, weten en denken' in: *Didaktief*, januari 1996, blz. 10-11.
- Hacquebord, H., *Tekstbegrip van Turkse en Nederlandse leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Dordrecht, Foris Publ., 1989.
- Meijers, G., 'Woordenschatbeheersing aan het eind van het voortgezet onderwijs' in: V. Geudens & R. Rymenans (red.) *Het schoolvak Nederlands in het secundair/voortgezet onderwijs*. Enschede, VALO/SLO, 1993, blz. 210-222.
- Singer, M., *Psychology of language; An introduction to sentence and discourse processes*. Hillsdale NJ, Erlbaum, 1990.
- Tuijl, M. van, *Essays on interdependent macro- and mesoeconomics*. Tilburg, Proefschrift KUB, 1993.
- hoofdttekst). Met het vervallen van het vaststellen van een onderwerpsgebied hoeft dus niet de vaardigheid in het beoordelen te vervallen en is er ten opzichte van de bestaande traditie hoe dan ook geen sprake van verschraling, maar van een verrijking van de vakinhoud. Overigens zal het beoordelen van teksten op basis van tekstexterne informatie volop aan de orde zijn bij bijvoorbeeld het verzamelen van materiaal voor een (profiel)werkstuk, dus van een beperkte onderwijskundige aandacht voor deze vaardigheid hoeft geen sprake te zijn.
- Korrie van Helvert stelt zeer terecht dat er bij de toetsing nadrukkelijk voor gewaakt moet worden dat er groepspecifieke *bias* optreedt die niet is terug te voeren op verschillen in de beheersing van de in de eindtermen geformuleerde vaardigheden. Het voorbeeld dat zij geeft van een voor niet-economisch geschoolden ontoegankelijke tekst (Van Tuijl 1993) zou dan ook nooit door een examenconstructiegroep Nederlands als tekst worden aangeboden en is daarom wel suggestief, maar weinig illustratief. De examenconstructiegroepen streven er immers naar 'voorkennis-neutrale' opgaven te construeren en waken voor het aanbieden van teksten met een te grote specifieke cultuurgebondenheid. De constatering van Korrie van Helvert dat allochtone leerlingen 'gemiddeld minder dan Nederlandstalige leerlingen een woordvoorraad en de logische samenhang daartussen in de buitenschoolse werkelijkheid opbouwen' zou er *niet* toe moeten leiden dat het schoolgebonden karakter van leesvaardigheid door de vaststelling van een beperkend onderwerpsgebied juist wordt versterkt. Het gaat er immers om dat de leerlingen zo goed mogelijk worden voorbereid op de volle breedte van het maatschappelijke leven en daarbij in het onderwijs uitgerust worden met kennis en vaardigheden die niet gebonden zijn aan een specifiek onderwerp.