

LEESVOER

leeshonger / leesvoer / dorst naar kennis / voedsel voor de geest / leeslust / smakelijke verteltrant / leesgraag

Hans Verwey

Fie van Dijk

Tineke Krol

Na de schriftelijke eindexamens van de verschillende schooltypen verschijnen in kranten en tijdschriften altijd kritieken op de opgaven. Het receptief-schriftelijk gedeelte van het vak Nederlands is een bekritiseerd examenonderdeel. De eerste reacties komen van de kranten, die volstaan met het geven van een oppervlakkige beoordeling van de moeilijkheidsgraad en de aantrekkelijkheid van teksten en de eventuele vragen.

'Een saaie tekst, waarin veel moeilijke woorden stonden', schrijft het Algemeen Dagblad over de mavo-3 tekst. Tubantia vindt mavo-4 tekst 'een in elkaar geflanst stuk, een tweede- of derderangs aftreksel'.

Ook in vakkringen is men allerm minst tevreden over de tekstbehandeling als examenvorm. In het artikel De problematiek van de tekstbehandeling als examenonderdeel¹ signaleert E. S. F. Riemens-Feteris dit onbehagen. De oorzaak ligt volgens haar voor de hand: men weet niet precies wat men wil toetsen, hoe men het moet doen en hoe men het resultaat moet beoordelen. Zij sluit aan bij de ideeën van A. D. de Groot, als zij opmerkt: 'Het stellen van bepaalde eisen op het examen hangt ten nauwste samen met de doelstellingen van het onderwijs. Een logische gang van zaken is dat men eerst de onderwijsdoelen specificieert en vervolgens bepaalt op welke wijze (bijv. examen) onderzocht zal worden in hoeverre de doelen bereikt zijn. Hiervan is echter bij het moedertaalonderwijs geen sprake. De onderwijsdoelen worden - door het ontbreken van een nauwkeurige omschrijving - integendeel juist afgeleid van het examen. Daardoor fungeert het examen niet alleen als meetinstrument, maar ook als norm. Dit is fundamenteel onjuist.'²

We zijn het met mevrouw Riemens eens dat het onderwijsdoel het examen dient te bepalen in plaats van omgekeerd.

Maar wat is dan het onderwijsdoel?

Mevrouw Riemens stelt dat het doelstellingen- en toetsingsonderzoek nog in de kinderschoenen staat; dat zelfs het voorbereidende werk - de inventarisatie van de verschillende aspecten van taalvaardigheid bij diverse leeftijdsgroepen - niet behoorlijk van de grond is gekomen. Op grond van het ontbreken van deze gegevens kan de tekstbehandeling als toets niet gezien worden als een valide meetinstrument. Met andere woorden, zolang lezen niet is opgesplitst in operationeel te maken vaardigheden kan de tekstbehandeling niet als toets fungeren. Het vertalen van doelen in termen van gedrag is wenselijk, maar het gevaar bestaat dat een essentiële vraag onder tafel valt, de vraag waartoe leesonderwijs? of wat is het doel van het leren informatie te verwerken?

Op het eindexamen moet de leerling een bepaalde tekst samenvatten, of vragen beantwoorden naar aanleiding van een tekst. Zijn mening of twijfels over de inhoud moet hij buiten beschouwing laten. Het verwerken van de inhoud in een samenvatting blijft geheel binnen het kader van de tekst. Deze vorm van informatieverwerking is niet alleen symptomatisch voor het onderwijs in de Nederlandse taal, maar voor het hele onderwijs. De onderwijsvorm die hieraan ten grondslag ligt, heeft politieke implicaties, zoals iedere onderwijsvisie. Iedere onderwijsvisie gaat namelijk uit van een algemeen vormingsdoel, van wat de leerling moet weten en hoe hij zich moet gedragen.³ In de huidige onderwijsvisie zijn de leraren de bezitters van kennis en cultuur. Zij dragen deze kennis over aan de leerlingen. In dit proces krijgen de leerlingen een tamelijk passieve rol toebedeeld; zij moeten de ontvangen kennis trachten te verwerken. Kennis is als voedsel, door de leraar uitgezocht en klaargemaakt. De leerling is degene die hongert naar kennis en in het leerproces neemt hij geestelijk voedsel tot zich.

De Braziliaanse pedagoog Paulo Freire maakt bezwaar tegen deze 'nutritious concept of knowledge'. Volgens hem is kennis niet iets dat vergeleken kan worden met voedsel. 'If knowledge were something static and consciousness something rather empty, occupying some space within man, the above-mentioned educational practice would be a correct one. But it is not the case. Knowledge is a process and consciousness is 'intentionality' towards the world. Because of this, the process of creating knowledge is another process'.⁴

Het onderwijssysteem dat gericht is op kennisoverdracht en het aanleren van vaardigheden kan volgens Freire geen bijdrage leveren tot een wezenlijke verandering van de maatschappij; daarvoor is het veel te statisch. Opvoeding en onderwijs betekenen voor hem dat de kritische participatie centraal staat. De leraar biedt middels teksten geen oplossing aan, maar helpt de leerling de in de teksten geboden werkelijkheid te problematiseren. De leervorm bij dit problematiseren is de discussie. Deze discussie leidt niet in de eerste plaats tot het bezitten van kennis maar tot het verkrijgen van inzicht ('act of knowing').

Het object van bestudering is de wereld, en de veranderingen die de mens hierin aanbrengt door handelend op te treden. Op zijn beurt verandert de veranderende wereld de mens weer. Kritische reflectie op deze wisselwerking leidt uiteindelijk tot bewustwording en bewust handelen. Deze 'conscientizacao', Freires onderwijsdoel, moet leiden tot het in handen nemen van de eigen situatie om hem te verbeteren.⁵

In het artikel The Political Literacy Process: An Introduction⁴ geeft Freire aan hoe in zijn opvattingen het leesproces gezien moet worden. De taak van de lezer is veel moeilijker dan die van de schrijver. De lezer moet tegelijkertijd doordringen in het onderwerp zelf, en in de opvattingen van de schrijver over het onderwerp. De lezer moet als het ware het stuk herschrijven, en zijn eigen mening vergelijken met die van de schrijver. Lezen is niet passief, maar actief; geen louter receptieve bezigheid, maar in dezelfde mate productief.

De lezer moet de aangeboden informatie toetsen aan informatie uit andere bronnen. Hij moet nagaan of de schrijver deskundig is, en of hij onbevooroordeeld kan schrijven over het onderwerp. Hij moet onderzoeken wat de gevolgen kunnen zijn als de schrijver zijn zin krijgt. En hij moet ook de manier beoordelen waarop de schrijver zijn informatie geeft.

We zouden dit soort lezen kritisch lezen kunnen noemen.⁶

Kritisch lezen is geen afzonderlijke vaardigheid die ná begrijpend lezen kan worden onderwezen. Het doel van kritisch lezen is het verkrijgen van een beter begrip van het onderwerp en van de manier waarop de schrijver dit onderwerp behandelt. Begrijpend lezen volstaat met het verwerken en, al dan niet verkort, weergeven van de mening van de schrijver of de feiten uit de tekst.

Dat de laatste methode de leerlingen zal leiden tot het kritiekloos accepteren van teksten is natuurlijk niet waar. Veel leerlingen zijn uitstekend in staat om hun bezwaren tegen bepaalde teksten onder woorden te brengen, ondanks de methode van tekstbehandeling die op scholen wordt toegepast. De vraag is alleen waarom dit zo zorgvuldig buiten het examen moet worden gehouden. Kritiek op de aangeboden informatie behoort blijkbaar niet tot het gewenste gedrag.

Op de teksten die de scholieren dit jaar bij het eindexamen te verwerken kregen, kan zeker wel kritiek geleverd worden. De mavo-3 tekst bijvoorbeeld gaat over Twente en de verbazingwekkende sociale en technische ontwikkeling aldaar. Vraag: Geef twee voorbeelden van die sociale ontwikkeling. Het antwoord moet zijn: zonnige kantine en personeelsavonden. Ook kan 'doelmatige werkkleding' goedgerekend worden. Het enige probleem dat de schrijver noemt is de dreigende verstoring van het landschap. Het stukje is nuf en maakt van Pieter Jelles Troelstra een van folklore genietende toerist.

De mavo-4 tekst was al niet veel beter. Als actueel onderwerp was 'De waarde van de discussie' genomen. De schrijver redeneert sterk vanuit de leiding van het bedrijf. De discussie wordt gezien in het licht van de moderne bedrijfsvoering. 'In modern geleide ondernemingen zullen alle medewerkers het gevoel hebben (?) dat ze erbij horen en verantwoordelijkheid dragen voor het geheel.' Door onderling overleg zal de werklust toenemen, waardoor beter gewerkt zal worden. Het gevaar voor stakingen zal afnemen. Discussie: een zegen voor het bedrijf!

Volgens de ideeën van Freire zullen we teksten moeten nemen die direct aansluiten bij de leef- en handelingswereld van de leerlingen. De teksten moeten dus gaan over een situatie die voor hen betekenisvol is: de school, de buurt, de stad of het dorp, de situatie thuis. De tekst wordt gelezen, en tijdens de discussie die daarop volgt worden zowel de mening van de schrijver als de meningen van de leerlingen kritisch bekeken. De leraar moet uitsluitend optreden als coördinator in de discussie. Door deze discussie groeit bij de leerlingen het vermogen tot een kritische houding. Zij proberen het bestaan in een veranderende maatschappij te begrijpen. Het uiteindelijke onderwijsdoel is

de 'conscientizacao'. Dit einddoel is niet te vertalen in vaardigheden of kennis. Bij een schriftelijk examen zoals dat nu bestaat, is dat onmogelijk (ook al omdat de leerling tijd gegund moet worden om met behulp van andere informatie de aangeboden tekst te evalueren).⁷

De reactie van veel leraren op dit ontwerp is voorspelbaar: het is een utopie, het is praktisch niet uitvoerbaar. Zij moeten echter wel bedenken, dat de keuze tussen kritisch en begrijpend lezen een politieke keus is.

En een politieke keus doet men niet op praktische gronden.

Noten

1. E. S. F. Riemens-Feteris: De problematiek van de tekstbehandeling als examenonderdeel. *Levende Talen* 1971, p. 333 - 339.
2. idem, p. 334.
3. Neil Postman: Illiteracy in America: Position Papers. The politics of reading. In: *Harvard Educational Review* 40:2 (May 1970), p. 244 - 252.
4. Paulo Freire: The Political 'Literacy' Process: an introduction. In: *Lutherische Monatshefte*.
5. Natuurlijk is dit een zeer onvolledige weergave van Freires theorie. Deze wordt uitgebreider uiteengezet in onderstaande artikelen. Freire schrijft vanuit Derde-Wereldperspectief, maar geeft aan dat zijn theorieën ook voor opvoeding in het algemeen gelden.
Paulo Freire: The Adult Literacy Process as Cultural Action for Freedom. In: *Harvard Educational Review* 40:2 (May 1970), p. 205 - 225.
Paulo Freire: Cultural Action and Conscientization. In: *Harvard Educational Review* 40:3 (August 1970), p. 452 - 477.
Alberto Silva: Paulo Freire: Opvoeding als bevrijding. *Streven* 24:7 (april 1971), p. 689 - 698.
6. Martha L. King, Bernice D. Ellinger and Willavene Wolf (Eds.): *Critical Reading*. New York 1967.
7. In Moer 71:55 e.v. is echter een methode beschreven waarop kritisch lezen wel tot examenonderdeel kan worden.

COMMUNICATIEONDERWIJS OP DE SOCIALE ACADEMIE

Joost van Roon

Het 'vak' Nederlands in sociale en aanverwante academies ... een bezem - wat doe je ermee? Je veegt ermee de vloer. Jawel, dat is misschien wel je eerste doelstelling, zij het een nogal negatieve, als je met onze moedertaal deze sector van het hbo binnentreedt: puinruimen en aanvegen.

Wat heeft het havo-vwo de adolescent aangedaan? Natuurlijk wil ik niet generaliseren: de middelbare school weet ook wel taalvermogens te wekken,