

INFORMATIEVERWERKING: BEGRIJPEND OF KRITISCH LEZEN?

FRITZ ZONDERVAN

De stroom Informatieverwerking heeft zich voornamelijk beziggehouden met het leesonderwijs. Centraal stonden de stellingen van W. Drop, wetenschappelijk medewerker taalbeheersing aan de Rijksuniversiteit te Utrecht. Tijdens het congres lichtte hij zijn stellingen¹ toe, met name stelling 2: 'Begrijpend lezen is niet één vaardigheid, maar een serie vaardigheden'. En wel de volgende zeven: 1. Kinderen dienen eerst de *woorden* en *woordgroepen* uit een tekst te begrijpen. 2. Zij moeten uit de tekstgegevens-sec *conclusies* kunnen trekken. 3. Zij moeten de *centrale thema's* van een tekst kunnen herkennen. Met andere woorden, zij moeten antwoord kunnen geven op vragen als: 'Waar gaat dit stuk over?' 'Waar gaat deze paragraaf over?' en 'Waar gaat deze alinea over?' 4. Zij moeten de *details* die samenhangen met de centrale thema's kunnen onderscheiden. Zij moeten dus kunnen opmerken waar sprake is van voorbeelden en uitwijdingen. 5. Zij moeten *kritiek* kunnen geven op de tekst. Dat wil zeggen, zij moeten er achter komen, waar de schrijver van de tekst heen wil, of zij moeten kunnen opmerken of ze al dan niet objectief worden voorgelicht. 6. Zij moeten *conclusies* kunnen trekken op grond van de relatie tussen de tekstuele en buitentekstuele gegevens. 7. Zij moeten de tekstgegevens kunnen *toepassen*, dat wil zeggen, zij moeten ze los kunnen maken van hun eigen culturele en sub-culturele context. De eerste vijf vaardigheden zijn alleen gericht op de tekst en de tekstgegevens. De punten 6 en 7 hebben betrekking op hoe lezende kinderen een tekst moeten *gebruiken*.

Voordat de leraar één of meerdere van de zojuist genoemde vaardigheden in de klas gaat oefenen, dient hij de kinderen een duidelijke *leesdoelstelling* te geven, aldus Drop. In stelling 1 formuleerde hij dit als volgt: 'Lezen van informatie zonder leesdoelstelling is of je een bos gaat rooien voor je weet of het gaat om bomen, hakhout, paddestoelen of bosbessen.'² Het mag dus niet voorkomen dat de leraar zegt: 'Jongens en meisjes, lees deze tekst eerst voor jezelf, daarna zal ik jullie enkele vragen stellen.' De kinderen moeten dus een duidelijk omschreven opdracht krijgen, zodat ze onder het lezen weten waar ze

op moeten letten. Maar dit laatste geldt ook voor de leraar en zijn leesonderwijs. Als een leraar expliciet weet welke vaardigheden bij begrijpend lezen onderscheiden kunnen worden, zal hij zijn les efficiënter kunnen inrichten. Hij zal waarschijnlijk met meer vrucht kunnen les geven, dan wanneer hij niet precies weet waarop hij moet letten. Vele leraren bevestigden dit tijdens het congres. Zij waren blij eens van een theoreticus te horen hoe hij het leesproces beschouwde.

Drops toelichting op zijn stellingen verschaftte de aanwezigen echter ook genoeg stof tot discussie. Hun aandacht richtte zich met name op stelling 2, waarbij Drop in zijn toelichting een scheiding maakte tussen de eerste vijf en de laatste twee vaardigheden: een scheiding tussen *begrijpend lezen* en *kritisch lezen*. Het overgrote deel van de aanwezigen stelde namelijk dat zo'n scheiding niet gemaakt mag worden in het leesonderwijs, omdat lezen 'niet alleen een technische vaardigheid [is], maar een proces dat waarden impliceert, mentaliteiten vormt en tot sociale en politieke consequenties leidt.'³ Zelfs in de vroegste leesstadia dienen de vaardigheden niet gescheiden met kinderen geoefend te worden. Omdat de meningen hierover verdeeld waren, is dit onderwerp uitgegroeid tot het kernthema van de stroom informatieverwerking. Een subgroep van stroom 2 probeerde het kritische standpunt te concretiseren aan de hand van de tekst 'Rijke en arme landen, les A' uit Taalboekje 6a van de serie 'De Basisschool'.⁴ Hieronder volgt hun verslag.

KRITISCH LEZEN VAN EEN BASISCHOOLTEKST

Naar aanleiding van de discussie over de genoemde tekst kwam onze groep tot de conclusie, dat informatie over een controversieel onderwerp *intersubjectief*⁵ moet zijn, waaronder wij verstaan, dat het probleem van alle kanten belicht wordt. Dit leek bij 'Rijke en arme landen' het geval te zijn, maar bij nader onderzoek voldeed de tekst niet aan deze eis. Hieronder volgen de resultaten: In het boek is de tekst in zes stukken verdeeld. We geven steeds één stuk, gevolgd door commentaar. Daarna komen de bij de tekst behorende vragen aan de beurt.

1 De armoede van miljarden mensen is het grootste probleem in onze wereld. Er leven op aarde op het ogenblik ongeveer 3 500 000 000 mensen. Dat is 3½ miljard of 3500 miljoen. Daarvan krijgen er ongeveer 400 miljoen te weinig eten. Ze lijden *honger*.

De armoede wordt gepresenteerd als het grootste probleem in onze wereld. Het verband armoede-honger wordt gelegd.

2 Nog eens 1500 miljoen mensen eten voedsel dat voor

een goede gezondheid te weinig eiwitten en vitaminen bevat. Deze mensen zijn *ondervoed*. Meer dan de helft van de mensheid lijdt dus honger of is ondervoed.

Een groot deel van de wereld is vreselijk arm. Je kunt haast wel zeggen dat heel Afrika, Azië en Zuid-Amerika bestaan uit arme landen. (Zie het kaartje op blz. 13 van het informatieboek.)

Er zijn twee alinea's. In de eerste wordt gesproken over het aantal mensen dat honger lijdt (of ondervoed is); de tweede gaat over arme landen. Hier wordt het verband honger-armoede gelegd. De mensen die honger lijden, blijken in bepaalde landen (z.g. arme landen) te wonen.

3 De armoede in twee derde van de wereld is een gevolg van: *weinig industrie*. Veel dingen die door de fabrieken in de rijke landen gemaakt worden, moeten de arme landen kopen.

Ook machines voor hun eigen nieuwe fabrieken moeten ze kopen in de rijke landen. Dat kost geld, veel geld.

De armoede wordt volgens de tekst veroorzaakt door het kopen van a. industrieproducten en b. machines voor hun eigen fabrieken. Maar is de armoede niet vooral het gevolg van gebrek aan industrie, en wordt hij gróter door het moeten kopen van genoemde industrieproducten en machines? Van wie moet dat en waarom?

4 *ouderwetse landbouw*. In de arme landen is geen geld om tractors, kunstmest enz. voor de landbouw te kopen. Ze zouden er bovendien weinig aan hebben, omdat de meeste boeren te weinig hebben geleerd om moderne landbouwmethoden toe te passen. Vele arme landen produceren dus niet voldoende voedsel om hun eigen bevolking te kunnen voeden. Ze moeten daarom ook nog voedsel in rijke landen kopen.

De ouderwetse landbouw levert dús niet genoeg voedsel op . . . Ze kopen wel machines en kunnen daarmee omgaan; landbouwwerktuigen kopen ze niet, want er is geen geld voor en ze kunnen ze niet hanteren.

5 *onvoordelige handel*. De producten die de arme landen wel aan de rijke landen kunnen verkopen, leveren steeds minder geld op. Het gaat hier om de producten van de land- en mijnbouw, zoals: koffie, cacao, katoen, rubber, rietsuiker, koper, tin enz.

Drie dingen worden als oorzaken van de armoede genoemd: weinig industrie, ouderwetse landbouw en onvoordelige handel.

6 De mensen uit de rijke landen raken er zo langzamerhand wel van overtuigd dat er snel en veel hulp geboden

moet worden. Er wordt al veel geld beschikbaar gesteld om ziekenhuizen en scholen te bouwen en om moderne landbouwwerktuigen aan te schaffen. Vele Europeanen werken reeds in de arme landen. Verpleegsters, doktoren en ingenieurs proberen, samen met de regeringen van deze landen, de landbouw, de geneeskunde en het onderwijs te ontwikkelen. Vandaar dat, als we over deze landen spreken, we ze *ontwikkelingslanden* noemen.

Kennelijk zijn 'de mensen uit de rijke landen' dezelfden als 'Vele Europeanen'. Waardóór raakt men ervan overtuigd? Wie ontwikkelt dat? Hoeft de industrie niet ontwikkeld te worden?

OPMERKINGEN BIJ DE INHOUD

In 1 en 2 wordt armoede gelijk gesteld met honger (resp. ondervoeding). De klas kan hieruit lezen/leren:

- a. Iemand die arm is, heeft honger.
- b. Iemand die niet arm is, heeft geen honger.
- c. Iemand die honger heeft, is arm.
- d. Iemand die geen honger heeft, is niet arm.

In 3, 4 en 5 wordt geconstateerd, dat er weinig industrie, ouderwetse landbouw en onvoordelige handel bestaat. Hoe dat komt, wordt niet uitgelegd. Zijn dit oorzaken of gevolgen? In 6 wordt de oplossing gezocht in het stimuleren van landbouw, geneeskunde en onderwijs. Dit heet ontwikkelen. Wij zien er een vooral charitatieve benadering in.

Er zijn drie vragen:

— Begrijpen jullie waarom er juist in de laatste jaren in de rijke landen zoveel aandacht wordt geschonken aan de ontwikkelingslanden? Er zijn een heleboel redenen voor te bedenken. Praat er samen over.

— Zou jij later in de ontwikkelingslanden willen gaan werken? Zo ja, waarom, en welk werk zou je er dan het liefst doen? Zo nee, waarom niet? Schrijf je mening kort en duidelijk op.

— In de ontwikkelingslanden zijn er veel dingen die moeten worden aangepakt. Hieronder staan er een aantal genoemd. Wat volgens jou eerst moet gebeuren, schrijf je bovenaan. Wat minder noodzakelijk is, zet je daaronder enz. Werk maar met nummers. Als er meer dingen zijn die volgens jou op de eerste plaats moeten staan, zet daar dan ook een 1 voor.

meer verkeerswegen
meer ziekenhuizen

meer cafés
meer televisies

meer koffiezetapparaten

meer scholen

meer bioscopen

meer vrachtwagens

De eerste vraag laat alle mogelijkheden open, ook niet in de tekst genoemde. De andere twee sturen weer in de richting van landbouw, geneeskunde en onderwijs; de laatste kan bovendien tot cirkelredeneringen leiden.

WOORDKEUS

We vielen over woorden als 'onze wereld' (in 1.), 'vreselijk arm' (in 2), 'geld, veel geld' (in 3.). De tekst probeert zakelijke informatie te verschaffen; door woorden als deze wordt een beroep gedaan op het sentiment van de lezer.

CONCLUSIES

In ongeveer 400 woorden wordt 'het grootste probleem van onze wereld' besproken, verklaard en opgelost, in een taal die voor de 6de klas van de basisschool begrijpelijk is. Dat dit uitloopt op een uitermate simplistische behandeling, verwondert ons niet. Het probleem van de 'Rijke en arme landen' wordt bekeken vanuit sociaal standpunt (honger, armoede en hulp). We vinden dit eenzijdig. Er is dus ons inziens niet voldaan aan het criterium van intersubjectiviteit. Wel zijn de verstreckte gegevens juist.

Of het enig nut heeft een dergelijk probleem op deze manier voor te leggen aan de leerlingen, betwijfelen we. Zou het niet beter zijn één aspect - dat als zodanig gepresenteerd wordt - te kiezen, bij voorbeeld: 'Vrijwilligers voor Afrika'?

DISCUSSIE

Of bovenstaande kritiek van de subgroep overal even juist en ter zake is, laat ik in het midden. Hij geeft in elk geval inzicht in het kritische standpunt dat tijdens de conferentie werd ingenomen. Hier staat de intersubjectiviteit van een oefentekst centraal. Daartegenover staat de mening van Drop in stelling 6: 'De teksten waarop kinderen hun activiteiten van het begrijpend lezen oefenen, moeten in hun soort perfect zijn.'⁶ Tijdens de discussie met Drop formuleerde deze zijn standpunt ongeveer aldus: Bij het leesonderwijs moet de leraar teksten kiezen met betrekkelijk 'waardevrije' termen en onderwerpen. Pas nadat de kinderen de eerste vaardigheden onder de knie hebben, kan de leraar overgaan op het oefenen met minder perfecte teksten. In het raam van dit verslag heeft Drop desgevraagd zijn eigen ervaring met zijn stellingen gegeven. Hieronder volgt zijn reactie op

de door mij gestelde vraag: 'Hoe gingen de stellingen voor u de VON in, en hoe kwamen ze er weer uit?'

Natuurlijk had ik me voorbereid om de stellingen toe te lichten, en wel speciaal stelling 2. De serie vaardigheden waaruit 'begrijpend lezen' bestaat kon ik indelen in een vijftal zones: 1. lexicale vaardigheid (kennen van de betekenis van woorden in de context), 2. structurele vaardigheid (zien van de verbanden, met name tussen centrale thema's en details), 3. het trekken van conclusies uit de tekst (al dan niet met gegevens en regels van buiten de tekst), 4. het kritisch lezen (herkennen van bedoeling, c.q. opzet van de schrijver), 5. het concretiseren van de tekstgegevens (toepassen van tekstinformatie op de buitenwereld).

't Zal wel mede door die gedetailleerde uitleg zijn geweest, dat vooral stelling 2 in bespreking is gekomen; maar in een subgroep heb ik een interessante discussie over de eerste stelling meegemaakt. Ik had deze geformuleerd binnen het stroom-thema; ik had dus aangenomen, dat het de lezer om (bewuste) informatieverwerking gaat. In de discussie achtte men het 'geïnteresseerd lezen van een informatief artikel in Vrij Nederland' in mijn stelling ten onrechte verdonkeremaand. Ik moet toegeven, dat dit soort lezen informatieverwerving (kan) opleveren, zonder dat er een bewuste doelstelling is. Intussen geloof ik niet dat dit spelenderwijs verwerven van informatie een techniek is, die men als aanbevelenswaardig moet aanleren. Wanneer men niet bewust selecteert met het doel een bepaalde informatie te verwerven, dan blijven aard en omvang van die verwerving toevallig. Het 'normale' artikel-lezen is een aanbevelenswaardige manier van *tijdverdrijf*, dat kan leiden tot allerminst te versmaden ontwikkeling. Nu, na de discussie, zou ik stelling 1 willen herformuleren: 'Het lezen om informatie uit een tekst te halen zonder dat een scherper bepaalde doelstelling vastlegt *hoeveel* informatie van *welke aard* in *hoeveel beschikbare tijd* men wil verwerven, is inefficiënt als methode. Het onderwijs dient efficiënte methodes aan te leren.'

In de discussies over de tweede stelling kwam het accent te liggen op het *kritisch* lezen. Van daaruit gingen lijnen naar lexicale vaardigheid (b.v. 'wat is de betekenis van 'De Amerikanen zijn in Vietnam om het volk te *bevrijden*'?'), naar concluderen en concretiseren.

Nu had ik bij voorbaat toegegeven dat men de subvaardigheden in een andere volgorde zou kunnen opstellen, omdat ze elkaar door-dringen. Toch verraste het me dat velen een aversie toonden tegen onderwijs in 'begrijpend lezen' dat in eerste instantie 'technisch' zou zijn. Ik betwijfel allerminst dat lexicale vaardigheid, structureren, concluderen en concretiseren beslissend bepaald kunnen worden

door *waarden*. Immers, men beoordeelt de gegeven 'feitelijkheid achter de woorden' met zijn eigen waarden.

Maar ook na de soms warme (maar plezierige) discussies blijf ik erbij, dat de norm-ale volgorde is: begrijpen van woordbetekenissen (zoals die in eerste instantie gangbaar zijn), herkennen van samenhangen, kritisch oordelen. Het laatste moge het hoogtepunt zijn, het kan m.i. pas terecht zijn wanneer het tevens het eindpunt is en de eerste twee activiteiten naar behoren zijn uitgevoerd. Gebeurt dat niet dan krijgen we letterlijk voor-oordelen en dat is iets waartoe we m.i. nimmer mogen opleiden.

Uit de discussies heb ik intussen geleerd hoezeer een 'oefentekst' de normale reacties opwekt van iedere tekst, die een aansprekend probleem stelt. Aan de ene kant is dat een groot geluk, omdat de tekst dus blijkt te functioneren. Aan de andere kant levert het een groot didactisch probleem. Immers, iedere methode vraagt een mate van abstractie van het methodisch benaderde, althans gedurende de periode dat het kennismaken met en aanleren van de methode plaats moet vinden. Pas wanneer de methode van het verantwoorde 'begrijpend lezen' deel is geworden van het natuurlijke lezen van informatie, is volledige concentratie op de inhoud van de informatieve tekst verantwoord. Maar dan hebben we ook het stadium van *het eigenlijke methodische leesonderricht* achter de rug; dan hebben we het gereedschap om de vele maatschappelijke taken uit te voeren die gebaseerd zijn op 'begrijpend lezen' van informatieve teksten.

Wie intussen in het oefenstadium geconfronteerd wordt met informatie die hem raakt, verkeert zeker in dezelfde ongemakkelijke situatie als de sportsman die bezig is met een training om z'n techniek te veranderen, en die daartussendoor nog wedstrijden moet spelen . . . De discussie over stelling 6 kwam voort uit mijn formulering, die inderdaad zeer verschillende interpretaties toeliet. Ik bedoelde niét dat een oefentekst bij voorbeeld altijd logisch of ethisch perfect zou moeten zijn. Wèl, dat het specifiek te oefenen aspect van het lezen er ondubbelzinnig en goed herkenbaar in aanwezig moet zijn. Ik zou de stelling aldus willen herformuleren: 'Als kinderen een bepaalde subvaardigheid van het begrijpend lezen moeten gaan oefenen, dan dienen de oefenteksten een volledige ontplooiing van die subvaardigheid mogelijk te maken. Gaat het b.v. om het herkennen van centrale ideeën, dan dienen er ook heldere, en goed herkenbare centrale ideeën aanwezig te zijn in de tekst (of het tekstgedeelte) waarmee geoefend wordt.'

Natuurlijk moet men deze stelling in samenhang met de volgende zien: op de 'perfecte' aanbieding moeten stadia volgen van imperfecte (= helaas: normale). Maar dit vergt een oefenproces apart en bewust.

Het zal duidelijk zijn dat de vaardigheden, die door Drop hierboven werden toegelicht, in de verschillende leesniveaus van kinderen een verschillende rol spelen. Of het leesonderwijs beperkt blijft tot vergroting van de taalvaardigheid alléén, zal onder meer afhangen van het vervolg van de discussie die tijdens het VON-congres 1971 op gang is gekomen.

NOTEN

¹ W. Drop. *Stellingen*. (Verstrekt aan alle deelnemers van de VON-conferentie, gehouden van 3-6 april te Noordwijkerhout) Zie Bijlage 1.

² Idem.

³ Fie van Dijk. *Lezen*. (Verstrekt aan de deelnemers van de VON-conferentie, gehouden van 3-6 april 1971 te Noordwijkerhout) Zie Bijlage 2.

⁴ R. Corporaal, J. A. Michels-Scholten en N. G. Verbaan. *De Basisschool. Taalboekje 6a*. Groningen 1970.

⁵ cf W. Drop op blz. 48 van MOER 1971-2 (Tijdschrift voor het Onderwijs in het Nederlands, Purmerend 1971), noemt dit *representatief*: '... dat informatie die niet compleet is (kan zijn), in ieder geval alle oordeelsmogelijkheden moet openlaten.'

⁶ W. Drop. *Stellingen*. (Zie noot 1)