

INFORMATIEVERWERVING EN INFORMATIEVERWERKING

Karel van Meer

Jef Rademakers

Hans Verweij

Inleiding

De stukjes die hierna volgen zijn geschreven naar aanleiding van de stroom 'informatieverwerving en informatieverwerking' op het komende congres. Ze gaan over verschillende onderwerpen als CITO-toetsen, kringgesprek en media in de klas. De verbindende schakel vormt het proces van informatieoverdracht en informatieverwerking. De moedertaalleraar treedt op als informatiegever, als hij letterkunde of taalkunde geeft. Maar hij heeft een veel grotere taak bij het leren verwerken van informatie: leren lezen en leren luisteren.

Het eerste stukje gaat over het toetsen van leesbegrip. In geen enkel officieel leerplan wordt geformuleerd welke leesvaardigheden de leerling moet bezitten aan het eind van zijn opleiding. Maar al worden de doelstellingen van het onderwijs nergens duidelijk omschreven, impliciet zijn ze er wel degelijk. De vaardigheden die worden getoetst kunnen we beschouwen als de vaardigheden die tijdens de opleiding worden aangeleerd. Ter sprake komt welke vaardigheden dit zijn en welke volkomen worden genegeerd.

Het tweede stukje gaat over het kringgesprek, zoals dat een wezenlijke plaats inneemt in het Jenaplan. Tijdens het congres zullen we verschillende pogingen tot onderwijsvernieuwing proberen te analyseren. De vraag die wij ons daarbij stellen is: hebben die pogingen tot doel in het proces van informatieverwerking en informatieverwerking het eenrichtingsverkeer van leraar naar leerling te doorbreken.

Het laatste stukje gaat over media in het onderwijs. Men meent ten onrechte dat toepassing zonder meer van audiovisuele media bij de informatieoverdracht de onderwijsvernieuwing dient. Het onderwijs kan alleen vernieuwd worden door verandering van de doelstellingen. De media stroomlijnen en intensiveren het eenzijdige patroon van eenzijdige informatieoverdracht. Wat is trouwens de taak van de leraar Nederlands hierbij? Moet hij 'leren kijken', zoals hij leert lezen en luisteren?

Voor wie dit nog een kaleidoskopisch geheel vindt: niet de onderwerpen zijn het belangrijkste. Het gaat om de benaderingswijze van de auteurs die aan deze onderwerpen wordt gedemonstreerd.

I Wat moeten leerlingen hoe leren lezen?

Lezen is één van de technieken om informatie tot je te nemen. Zeker in de schoolsituatie een heel belangrijke: wereldverkennde informatie (of wat daarvoor doorgaat) verwerft een leerling grotendeels lezend. Denk maar eens aan

geschiedenis, aardrijkskunde, maatschappijleer. Lezen beperkt zich echt niet tot het vak nederlandse taal.

Er rijzen nu twee vragen:

1. Wat voor informatie wordt er doorgaans aangeboden?

Waarom presenteert een opinieweekblad als politieke analyse een verhaal waarin schoenmaat en bedlengte van Luns centraal staan, maar aan onderliggende structuren van politieke activiteiten wordt voorbijgegaan?

2. Welke attitude wordt bij de lezers aangekweekt tegenover aangeboden informatie?

Worden leerlingen door het onderwijs gekonditioneerd op leesgedrag dat uitsluitend leidt tot oppervlakkig leesbegrip?

Een tijdje geleden heeft Jef Rademakers een aantal stilleestesten voor de brugklas van het Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling doorgelicht. De testen bestonden uit vier verhaaltjes:

1. Hoog boven Zaltbommel: over de geschiedenis van de kerktoren.

2. Mijn teddybeer: een meisje belooft haar teddybeer aan een jonger buurmeisje maar krijgt op het laatste moment spijt.

3. In de sneeuwstorm: een reiziger wordt in de Pyreneeën door een sneeuwstorm overvallen en verdwaalt.

4. Utrecht: over het romeinse patroon waarop de binnenstad is gebouwd.

Lullige onderwerpen? Maar waarom worden ze dan gekozen? En sluiten ze aan bij de ervaringswereld van brugklasleerlingen?

Bij de verhaaltjes hoorden 40 multiple-choice vragen, waarvan er 32 (dat is 80%!) vaardigheden van oppervlakkig leesbegrip bleken te toetsen. Vragen als: wat betekent dat woord en waarop slaat het woord x in regel zoveel terug?

Er werd niet gevraagd

- naar het leggen van de juiste relaties tussen ondersteunende details en centraal thema;
- konklusies te trekken op grond van tekstgegevens in combinatie met gegevens buiten de tekst;
- naar het toepassen van tekstgegevens op situaties buiten de tekst;
- naar de bedoeling van de schrijver.

Toch horen dergelijke vaardigheden volgens mensen als Drop, Davis, Wesdorp ook bij begrijpend lezen.

Nu kun je het CITO niet als enige daarvoor verantwoordelijk stellen. CITO-stilleestesten functioneren binnen een systeem. Ze moeten toetsen of de onderwijsdoelstelling is bereikt.

Met examen-leestesten is het net zo droevig gesteld. Ook die gaan na of de onderwijsdoelstelling is bereikt en toetsen dezelfde vaardigheden van oppervlakkig leesbegrip.

Tijdens hun hele schoolperiode leert men mensen gespitst te zijn bij het lezen van teksten op betrekkelijk onbelangrijke dingen.

Kun je en mag je dan verwachten dat die mensen later opeens gaan zoeken naar de diepere implicaties van een tekst? Mag je verwachten dat iemand, aan wie alleen veel gevoel voor akkuratessse in woordgebruik is bijgebracht, een tekst ziet als een middel om inzicht te krijgen in de hem omringende maatschappelijke structuren?

Wil men eigenlijk dat die lezer dat doet? Ook onderwijsdoelstellingen functioneren binnen een bepaald systeem.

Het is wel duidelijk dat fundamentele verbeteringen alleen mogelijk zijn bij een verandering van de onderwijsdoelstellingen.

Maar misschien zou dan, om begrijpend lezen te kunnen toetsen, wel een heel ander toetssysteem ontwikkeld moeten worden. Een toetssysteem dat niet meer de keuze biedt uit een aantal geprefabriceerde beslissingen, maar een dat de lezer in staat stelt zijn volstrekt eigen beslissing over een probleem te formuleren.

III Het kringgesprek

'Kinderen van deze tijd vragen zelden naar de stof van de volgende bladzijde van het aardrijkskunde- of natuurkundeboek; zij willen liever de achterkant van die dingen zien die hun een vraag zijn; de achterkant van de maan bijvoorbeeld.'¹ Uit een Amerikaans onderzoek blijkt dat kinderen ten aanzien van bepaalde alledaagse gebeurtenissen en verschijnselen het grootste deel van hun informatie krijgen van hun ouders, de televisie, lektuur of valanties. Ze blijven echter met vragen zitten en de school dient ze te helpen bij het zoeken naar het antwoord.²

De leraar is niet meer de presentator van de one-man-show; hij legt het af omdat zijn didaktisch model met de daarin verweven hulpmiddelen niet is aangepast aan de vragen van de leerling. De school is de regie in de confrontatie van het kind met de wereld kwijt. Het leerboek met zijn noodzakelijk geachte leerstof staat niet meer centraal, maar het kind in zijn betekenisvolle situatie.

Het kind stelt vragen, zoekt antwoorden voor problemen waar hij op stuitte in zijn eigen situatie. De leraar kan helpen de weg te vinden naar het antwoord. De leraar kan mee helpen zoeken naar middelen om de situatie te verbeteren. De school moet worden een centrum van actie. Ze is te lang centrum van passieve kultuuroverdracht geweest.

De school moet het kind leren de informatie uit te breiden, te ordenen, te structureren en te gebruiken.

Een poging om de vraag van het kind centraal te stellen is het kringgesprek.

Het gesprek is in de Jenaplanscholen één van de vier pedagogische situaties.

(De andere zijn: werk, spel en viering.) Zo'n gesprek vindt altijd plaats in de kring. Deze vorm is om allerlei psychologische redenen van groot belang.

De pedagogische situatie 'gesprek' wordt gewoon met de term kring aangeduid.

De kring speelt een wezenlijke rol in de ontmoeting van het kind met de wereld.³

De vraag van het kind gesteld in zo'n gesprek kan de start zijn van een studieopdracht voor de gehele groep, een klein groepje of een enkele leerling.

Hierbij moet worden opgemerkt dat het onderkennen van de vraag van het kind niet steeds even eenvoudig is, met name omdat het kind op vele wijzen zijn vraag, of het feit dat hij vragen heeft, kenbaar kan maken.⁴

Er liggen nogal wat beslissingsmomenten bij de leraar:

- hij beslist welke vraag een kort en afdoend antwoord krijgt, en wie dat antwoord geeft;
- hij beslist welke vraag leidt tot een studieopdracht, en wie die opdracht krijgt;
- hij beslist vanuit welk kader antwoord zal worden gegeven;
- hij beslist welke antwoorden in de kring worden gebracht, en hoe ze worden geëvalueerd;
- hij beslist van welk antwoord een neerslag wordt gemaakt;
- hij beslist welke begrippen sleutelbegrippen zijn.

Het is duidelijk dat deze didactische werkwijze een belangrijke verbetering van de klassieke informatieoverdracht betekent. Toch is er geen sprake van een echte vernieuwing. Immers: de leerling is nog veel te passief, nog te veel afhankelijk van de leraar. Immers: de leraar neemt nog te veel beslissingen voor de leerling.

Een werkelijke vernieuwing wordt bereikt als de leerling zelf beslist welke vraag een antwoord moet krijgen, als de leerling zelf informatie zoekt en neemt.

Krijgen en doorslikken moet worden: nemen en proeven.

IV Media en onderwijs

De moedertaalleraar staat als vakdocent taal- en letterkunde naast de kollega's die over een bepaald kengebied informatie geven. Maar hij is niet alleen vakdocent taal- en letterkunde. Hij moet onder andere ook informatiedeskundige zijn: een van zijn belangrijkste taken is het aanleren van (taal)vaardigheden die nodig zijn voor het verwerken en geven van informatie.

Bolle⁵ wijst erop dat voor deze laatste taak het gebruik van media een ander karakter zal vertonen dan bij vakken met een eigen 'inhoud'. Op dit andere karakter gaat hij niet in, omdat de didactische consequenties van de splitsing van het vak Nederlands nog onderzocht moeten worden. We kunnen vaststellen dat media nuttig zijn bij het aanleren van taalvaardigheden, maar dat het gebruik ervan ook vaardigheden vereist: T.V. kijken vereist een serie vaardigheden waarover nog erg weinig bekend is.

Het feit dat het vak Nederlands, voorzover het geen 'inhoud' heeft, toch als apart vak gegeven wordt, ziet men vaak als een probleem. Hoe kun je leerlingen receptieve vaardigheden aanleren aan de hand van teksten die ze uitsluitend voor dit doel moeten lezen? In het beste geval is de tekst interessant maar vrijblijvend. Een oplossing is het aanleren van vaardigheden in het kader van projectwerk. Ten Brinke toont zich hier een voorstander van.⁶

Bij het gebruik van audio-visuele media schijnen deze vragen niet meer aan de orde te zijn. Het medium (T.V., bandrecorder) zorgt wel voor de motivatie. Vrijblijvendheid is geen bezwaar meer. Diktees zijn ondingen, maar een dikteepraktikum is het einde.

Bij vakken met 'inhoud' worden de media toegepast om de informatiestroom te intensiveren. In een speciaal nummer van 'Jeugd in school en wereld' over moderne media in de onderwijspraktijk bespreekt W.P.Janssen⁷ een officieel Amerikaans rapport over dit onderwerp: To Improve Learning⁸. Hij citeert de zes 'potential benefits of instructional technology':

1. Technologie maakt het onderwijs produktiever. De leerstof kan sneller worden doorgenomen.
2. Technologie maakt het onderwijs individueler. Individuele leerverschillen kunnen worden opgevangen.
3. Technologie geeft het onderwijs een wetenschappelijke basis. De resultaten van het onderzoek van het onderwijzen en het leren kunnen direkter worden toegepast.
4. Technologie maakt het onderwijs krachtiger. Niet alleen verbale, maar ook visuele informatieoverdracht.
5. Technologie maakt het onderwijs dwingender. De kloof tussen de wereld buiten de school en de schoolwereld wordt overbrugd. De kennis is first hand knowledge.
6. Technologie maakt toegang tot het onderwijs gemakkelijker. Wie informatie wil hebben, kan dat snel krijgen.

De algemene indruk die we hieruit krijgen: de gewone schoolse informatie wordt op een efficiëntere en smakelijker manier overgedragen. Aloude wijsheid in een up-to-date verpakking. Het systeem van informatieoverdracht blijft gelijk: eenrichtingsverkeer van boven naar beneden. De leraar selekteert, het medium presenteert, de leerling konsumeert. Van werkelijke onderwijsvernieuwing is geen sprake.

Werkelijke onderwijsvernieuwing vindt pas plaats als de leerling centraal wordt gesteld die in het proces van oriëntatie in de hem omringende wereld zoekt naar informatie. De leerling moet geen informatieconsument maar informatiezoeker zijn. Als de vragende leerling centraal wordt gesteld is er geen kloof meer tussen de wereld buiten de school en de schoolwereld.

Hoe past in zo'n onderwijsvisie het gebruik van elektronische media? Volgens Enzensberger⁹ belemmeren radio en T.V. de kommunikatie in plaats van die te bevorderen. Dit komt omdat ze geen wisselwerking tussen zender en ontvanger toelaten. Er is nog geen marxistische theorie van de media, en daarom ook nog geen strategie voor hun gebruik. Enzensberger geeft wel aan in welke richting gezocht moet worden. Iedere ontvanger zou ook zender moeten worden. Het informatie-distributie-apparaat moet worden tot een informatie-uitwisselings-apparaat. Dus: bouw je transistor om tot zender, maak gebruik van drukpers en stencilmachine.

Ook in de schoolsituatie zijn de informatieontvangers potentiële zenders. In de nieuwe onderwijsvisie zouden zij zenders moeten zijn. Mediumgebruik uitsluitend ten dienste van een efficiëntere kennisoverdracht past niet in deze visie. De nadruk zou veel meer moeten komen liggen op 'mediumerziehung': het leren werken en leven met media¹⁰. Het werken met bijvoorbeeld de videorecorder zou uit de ludieke sfeer gehaald moeten worden (de laatste les voor de vakantie). Dit medium zou gebruikt moeten worden om een stuk van de eigen werkelijkheid vast te leggen, om het zo als object van bestudering te kunnen zien. Dit moet leiden tot het ontwerpen van aktiemodellen om in de eigen situatie te verbeteren. De ideeën van Enzensberger zijn voor de situatie binnen de school veel minder utopisch dan voor de wereld daarbuiten.

Noten

1. Citaten uit een artikel in het Katholiek Schoolblad van 22-2-69, naar aanleiding van het verschijnen van het discussiestuk WERELDORIENTATIE van de commissie basisonderwijs van het KOV - KPC.
2. Charlotte Huck: Children learn from their Culture (Educational Leadership, 1955).
3. Veel wordt er geschreven over het kringgesprek in het blad PEDOMORFOSE, een uitgave van de Stichting Jenaplan. Adres van de redactie: Franz Schubertstraat 44, Utrecht.
Deze Stichting gaf verder de brochure: 'De leeskring in de Jenaplanschool. Kinderliteratuur in een literair-pedagogische situatie.' geschreven door S.J.C. Freudenthal-Lutter.
4. Voor een voorbeeld van een kringgesprek zie P.Quelle 'kringgesprek' in MEERMOER 2, Purmerend 1971, p. 106-113.
5. C.M.Bolle. Moedertaal en media. In: Levende Talen, nr. 284 (jan. 1972), p. 1-7.
6. J.S. ten Brinke. Projectwerk met literaire en 'taalvaardige' componenten. In: MOER 1971: 3, p. 73-76.
7. W.P.Janssen. Moderne media in de onderwijspraktijk. In het gelijknamige speciale nummer van Jeugd in school en wereld, LV: 9 (sept. 1971) p. 419-423.
8. To Improve Learning. A report to the President and the Congress of the United States by the Commission on Instructional Technology. U.S. Government Printing Office, Washington 1970. Aangehaald door Janssen (7).
9. Hans Magnus Enzensberger. Bouwdoos voor een theorie van de massa media. Katernen 2000, nr. 5 (juni 1970).
10. Janssen noemt deze term.