

**Nel Hofmeester  
&  
Leonie Hulshof**

## **reactie op CITO-toetsen voor NT2**

### **ZOEK DE AARDAPPELS**

---

*In Moer 1988/1 werd het pakket Tweede-taalonderwijs op maat van het CITO aangekondigd door middel van een beschrijving van een onderdeel uit dit pakket: de lexicon-toetsen. In onderstaand artikel leveren Leonie Hulshof en Nel Hofmeester commentaar op het inmiddels verschenen materialen- en toetspakket.*

*Nel Hofmeester is docente Nederlands als Tweede taal en betrokken bij de nascholing 'alfabetisering in het Nederlands van analfabete anderstaligen' van het Project Volwassenen Educatie aan de Universiteit van Amsterdam.*

*Leonie Hulshof werkte van 1980 tot 1987 bij het ministerie van Onderwijs in Suriname. Naast methodiek- en toetsontwikkeling verzorgde ze onder meer alfabetiseringscursussen voor Aukaans-talige vrouwen. Ze is nu werkzaam als onderzoeker taalvaardigheid bij Plataforma die Organisashonnan Antianoy Arubano in Delft.*

*Op het artikel van Nel Hofmeester en Leonie Hulshof wordt vervolgens gereageerd door Linde van den Bosch en Ineke Wolfhagen, schrijfsters van het hiervoor genoemde aankondigende artikel 'Diagnostische woordenschattoetsen voor volwassen allochtonen' in Moer 1988/1.*

---

#### **De doelgroep**

Hoewel de uitgave *Tweede-taalonderwijs op maat* oorspronkelijk bedoeld was voor leerkrachten Eigen Taal en Cultuur, geeft de luxe wijze van uitgeven al aan dat het CITO een veel grotere groep mensen wil bereiken. Het pakket bestaat uit:

- Een handleiding
- Toetstaken
- Thematisch lexicon
- Diagnoseformulieren
- Verantwoording
- Remediërend tweede-taalonderwijs (2 bundels).

Het materiaal zou bruikbaar zijn voor allerlei vormen van onderwijs die zich richten op het

leren van de Nederlandse taal aan anderstalige volwassenen (Verantwoording, p. 5). Een dermate omvangrijke doelgroep lijkt in tegenpraak met de ambitieuze titel van het pakket: *Tweede-taalonderwijs op maat*, maar: hoop doet leven en de uitgebreidheid van het pakket, waarin iedere te nemen stap uitgelegd en toegelicht wordt, belooft veel goeds.

De meest voor de hand liggende vraag: voor welke doelgroepen dit maatwerk bestemd is, wordt echter magertjes beantwoord. Het materiaal 'richt zich op cursisten die reeds gealfabetiseerd zijn (in de eigen en de Nederlandse taal, p. 15), maar zich voor wat betreft de vaardigheid in het Nederlands bevinden op een niveau van beginners of half-gevorderden (Verantwoording, p. 5).

Het is onduidelijk of en hoe deze twee niveaus corresponderen met de twee onderscheiden niveaus waar de toetsen mee werken: elementair en basisniveau. Een verdere omschrijving van de eerstgenoemde niveaus ontbreekt. Ook het niveau van de vooropleiding in het land van herkomst blijkt er niet toe te doen, terwijl het voor de vaststelling van leerdoelen, leerinhouden en werkwijze van essentieel belang is om te weten of je cursisten jonge academici zijn of ouderen die ooit twee jaar voortgezet onderwijs volgden.

Desondanks stellen de auteurs een hulpmiddel te hebben ontwikkeld 'zodanig, dat het toegesneden kan worden op de individuele behoeftes van de cursist(en)' (ibid.). Wat die behoeftes zouden zijn c.q. hoe je achter leerwensen zou moeten komen en hoe je die met toetsen en materialen invult ... daar laat de Verantwoording zich verder niet over uit.

## Uitgangspunten

Hoe kom je aan taalinhouden, als je leerachtergronden en leerdoelen van cursisten buiten beschouwing laat? En: hoe maak je dat tot 'onderwijs op maat'?

Voor het antwoord op de eerste vraag zijn de samenstellers de boeken ingedoken. In de Verantwoording stellen ze het begrip 'taalvaardigheid' centraal en vergelijken voor de objectiviteit twee visies op taalvaardigheid. De Engelse antropoloog Brian V. Street (Street 1984) zou beide theorieën rekenen tot de autonome modellen, dat wil zeggen opvattingen die taalvaardigheid beschouwen als een neutrale tech-

nologie, die losgemaakt kan worden van haar specifieke sociale contexten. Street merkt ook op dat taalvaardigheid een maatschappelijk bepaald verschijnsel is en dat inhoud en eisen verschillen per maatschappij en maatschappelijke groepering. Deze opvatting komt echter in de Verantwoording niet voor.

De keuze voor het concept van taalvaardigheid dat ten grondslag zal liggen aan het hele pakket toetsmateriaal wordt uiteindelijk: 'taalvaardigheid in termen van communicatieve functies, zoals binnen het model van Levelt en Kempen' (Verantwoording, p. 14). De argumentatie voor dit uitgangspunt ontbreekt. Of het zou de opmerking moeten zijn, dat 'de deelvaardigheden in dit model hiërarchisch geordend zijn, zodat het zich uitstekend leent voor het operationaliseren van taalvaardigheid' (Verantwoording, p. 15). Maar je kiest toch niet voor een theorie, omdat die zo handig is? Hierbij blijft het echter niet. Als volgend 'algemeen uitgangspunt' wordt gesteld: 'De deelvaardigheden zoals onderscheiden binnen het model van Levelt en Kempen komen overeen met wat in de theorie van Canale en Swaine [theorie over tweede-taalverwerving — auteurs] de grammaticale competentie wordt genoemd. ( ... ) Ondanks het feit dat we groot belang toekennen aan de socio-linguïstische en de strategische competentie als onderdeel van de communicatieve competentie in zijn geheel, *beperken wij ons tot toetsing van de grammaticale competentie.*' [Cursivering auteurs.] (Verantwoording, p. 14.)

Ook hier ontbreekt verdere argumentatie, terwijl op deze stelling het nodige valt af te dingen. Weliswaar is bij de constructie van de toetsen uitgegaan van receptieve theorieën (receptie, begrip gaat vooraf aan productie van taal; wil je de werkelijke taalkennis weten, dan moet je deze vaardigheden apart meten), maar men gaat eraan voorbij, dat deze theorieën het expliciet en geïsoleerd aanbieden en/of toetsen van grammaticale kennis niet propageren (Litjens 1984). Verder wordt de theorie van Canale en Swaine als referentiekader gebruikt, terwijl zij toch duidelijk stellen, dat communicatieve functies en grammaticale kennis geïntegreerd — in een communicatieve situatie — aangeboden en getoetst dienen te worden. Het invullen van 'het juiste woord' in een zin, terwijl die zin geen verband houdt met de rest van de zinnen, lijkt dan ook vooral op de praktijk van het traditionele vreemde-talenonder-

wijs (vgl. Piet van Kampen 1987). De verschillende denkbeelden over tweede-taalverwerving, zoals die zich op dit moment in Nederland ontwikkelen, hebben de auteurs niet bij hun ideevorming over uitgangspunten betrokken.

De andere pijler waarop dit pakket T2 rust, is *woordenschat*. De woorden die beheerst moeten worden zijn afkomstig uit twee woordenlijsten, die speciaal ontwikkeld zijn 'voor mensen die Nederlands als vreemde [sic!] taal leren': de *Woordenlijst Elementaire Kennis* (Beersmans en Beheydt 1983) en het *Basiswoordenboek Nederlands* (De Kleijn en Nieuwborg 1983). Deze woordenlijsten zijn gebaseerd op frequentietellingen (het woord moet respectievelijk 30 of 5 keer voorkomen op een willekeurige verzameling van 100 000 woorden), aangevuld met onderzoek naar woorden die voor de dagelijkse taalsituatie het meest noodzakelijk zijn. Dit maakt het aanbod van woordenschat erg algemeen. Dat houdt bijvoorbeeld voor iemand die ETC-docent is in: geen maatwerk voor haar die de administratie van haar leerlingen moet bijhouden, teamvergaderingen moet kunnen volgen, haar belangen bij de directie van de school moet verdedigen en vakliteratuur in het Nederlands moet bijhouden. Ook geen maatwerk voor straatvegers, beladers van vuilnisauto's, administratief medewerkers, archiefpersoneel (beroepen van allochtonen aan wie wij op dit moment les geven).

## Maatwerk in de praktijk

Waarvoor is het materiaal dan wél bruikbaar? Aan de ene kant lijkt het bedoeld te zijn als materiaal naast bestaande methodes voor Nederlands aan anderstaligen (men verwijst naar de overeenkomstige thematiek), maar aan de andere kant lijkt het materiaal op zich een methode: we beginnen met een toets om een bepaald hiaat vast te stellen, we gaan vervolgens met behulp van het remediërend<sup>1</sup> materiaal aan de slag (waarbij wel verwezen wordt naar de diverse methodes), toetsen opnieuw en als de toetsscore voldoende is, gaan we door met de volgende toets. Hebben we na verloop van tijd alle toetsen op deze wijze doorlopen, dan kunnen we zeggen dat de betreffende cursist 888 respectievelijk 2044

woorden beheerst (tenminste 80% daarvan) en daarom de elementaire respectievelijk basis-kennis van het Nederlands bezit.

In hoeverre iemand dan met de Nederlandse taal uit de voeten kan (in en) buiten het leslokaal, wordt niet in de scoregegevens vermeld. Op welk moment neem je nu precies zo'n toets af? Na enig zoeken blijkt uit de Handleiding (p. 15 e.v.) dat het niet gaat om het soort toetsen waar men 'in het veld' altijd naar op zoek is, namelijk bruikbaar toetsmateriaal voor intake-gesprekken. Dit T2-pakket is echter bestemd voor momenten tijdens de cursus:

- bij de signalering van een taalprobleem van een cursist;
- om de keuze te helpen bepalen van lesinhouden.

Als je tijdens de lessen merkt, dat een cursist consequent fouten maakt in een bepaald taalonderdeel, heb je ons inziens geen toets meer nodig om dat nog eens vast te stellen. De lesinhoud bepalen aan de hand van toetsen, lijkt ons eveneens omslachtig en niet doeltreffend. Als je samen met cursisten beslist aan welke thema's gewerkt gaat worden, vermijd je in ieder geval, dat je tijd aan thema's besteedt waar geen cursist op zit te wachten.

Het lesmateriaal wordt voorafgegaan door theorie en bestaat uit:

- een verwijzingsschema waarin voor ieder thema en grammatica-onderdeel het betreffende materiaal uit bestaande methodes is gezocht;
- suggesties voor werkvormen;
- praatplaten;
- een apart tekstenboek.

Het theoretisch gedeelte en het verwijzingsschema lijken ons vooral voor beginnende T2-docenten handig. De aanvulling die de andere onderdelen op het reeds bestaande materiaal bieden, is niet vernieuwend, maar zit degelijk in elkaar.

Wij hebben ons bij nadere bestudering vooral gericht op de toetstaken en de daarbij behorende Handleiding en diagnoseformulieren. In het vervolg gaan we eerst in op de inhoudelijke kant van de toetsen. Daarna willen we enkele opmerkingen maken over het berekenen van de score.

## De toetstaken

De toetstaken vormen zonder meer het belangrijkste onderdeel van het ontwikkelde materiaal en wel om de volgende redenen:

- 1 Het materiaal is ontwikkeld door het CITO, het Instituut voor Toetsontwikkeling.
- 2 Op basis van de behaalde scores wordt bepaald of er een hiaat is dat gevuld dient te worden met (een deel van) het remediërend materiaal.
- 3 Aan het remediërend materiaal op zich wordt geen waarde gehecht; het is alleen bruikbaar als er tekortkomingen bij de cursist geconstateerd zijn. Dat er wat zou kunnen mankeren aan het gebruikte materiaal of aan de wijze van les geven staat niet ter discussie, hoewel het ontwikkelen van remediërend materiaal door het CITO er toch op wijst, dat er iets met de bestaande materialen niet in orde moet zijn.

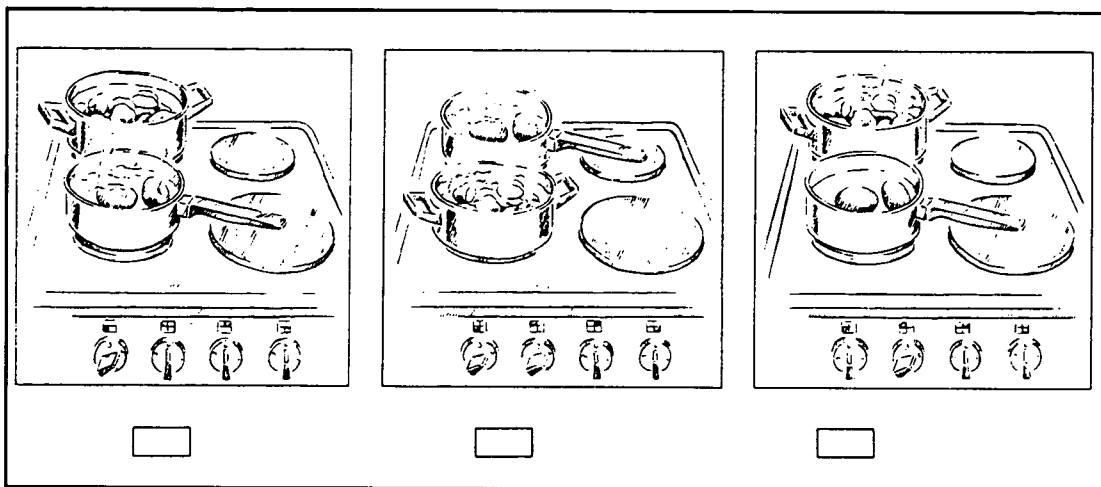
In de Verantwoording stellen de auteurs dat bij het ontwikkelen van de toets getracht is rekening te houden met de andere culturele achter-

grond van de cursisten. Er wordt gesproken van 'cultuurfair'. Het materiaal laat dat echter niet zien. Het is niet wat wij 'cultuurfair' willen noemen. Een paar voorbeelden.

- Uit Lexicon 2: Bij het thema 'Reizen/verkeer' is een van de te produceren woorden het woord *koffer*. Bij een cultuurfaire toets mag verwacht worden dat op de diagnoseformulieren eveneens het correcte woord *valies* opgenomen wordt, omdat dat bijvoorbeeld bij cursisten met een Surinaamse culturele achtergrond zeer wel bekend is. Wij krijgen de indruk dat weinig flexibel is omgesprongen met de woordenlijsten die de basis vormen van de toets. Heel nadrukkelijk blijkt dit uit opmerkingen in de Handleiding waarbij woorden als *zoen* en *cinema* niet geaccepteerd worden; de woordenlijst bevat immers alleen *kus* en *bioscoop* (zie Handleiding, p. 39 en 43). Het betreffende niveau is wel bereikt als de cursist het woord *kus* produceert, maar niet bij het woord *zoen*!
- Een ander voorbeeld uit dit Lexicon betreft

*Basisbehoeften*





de afbeelding bij de tekst 'Basisbehoeften': gekookt eitje, servetten, een pak melk (of zijn het hondebrokken), briefjes van vijf.

- Soms eisen de opdrachten wel een erg gedetailleerde kennis van de Nederlandse samenleving. Wat te denken van: Wijchen heeft maar een klein ... (in te vullen: stationnetje) ('Morfologie').
- De afbeeldingen op de illustraties verwijzen nauwelijks naar een multiculturele samenleving: de inrichting van de huizen, de voedingsmiddelen, kleding en dergelijke refereren eerder aan een traditioneel Westeuropees middle-classleefmilieu.
- Hoewel de schrijvers aangeven gebruik te maken van illustraties om geen beroep te hoeven doen op de leesvaardigheid van cursisten, zijn wij van mening dat de illustraties die bij de diverse toetstaken gebruikt worden wel degelijk een soort leesvaardigheid vereisen; voor het juist beantwoorden van de vragen is het noodzakelijk minieme verschillen in de tekeningen te kunnen onderscheiden. Een voorbeeld uit Syntaxis 3 is hierboven afgebeeld. Bovendien is de kwaliteit van de illustraties slecht.
- Sommige toetstaken werken verwarring in de hand. Wat te denken van weinig gangbare uitdrukkingen zoals 'reizen per spoor'?

### Reizen/verkeer

Zij reist per spoor

- A Zij reist met de trein.
- B Zij reist met de auto.
- C Zij reist met de bus.

- En het refereren aan een andere betekenis van het woord dan de meest gangbare? Dat gebeurt bijvoorbeeld in Lexicon 3, waarbij 'renner' verwijst naar 'wielrenner' en niet naar 'hardloper'.

### Vrije tijd

Hij is een goede renner

- A Hij kan goed dansen.
- B Hij kan goed zwemmen.
- C Hij kan goed fietsen.

- En wat te doen als het antwoord er al staat, zoals bij de volgende opdracht (Lexicon 2)?

## boom

- 1 Onder dit woord staat een

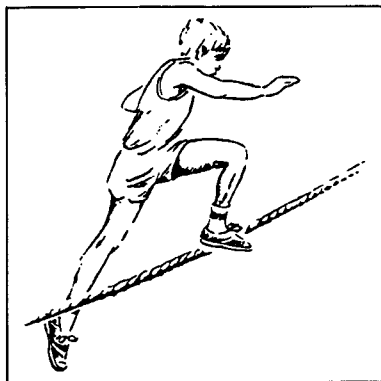
## De score

Voor de juiste scoreberekening worden in de Handleiding aanwijzingen gegeven. Bij de toetstaken Lexicon 4 en Syntaxis 4 wordt vermeld dat onder bepaalde voorwaarden andere antwoordmogelijkheden dan aangegeven eveneens goed gerekend mogen worden. Bij de overige toetstaken hebben de gegeven antwoordmogelijkheden een min of meer dwingend karakter. Zowel de produktieve als de receptieve toetstaken bevatten echter opdrachten met meerdere — ons inziens juiste — antwoordmogelijkheden. Enkele voorbeelden uit Lexicon 2.



1 Deze man is aan het

---



2 Deze man is aan het

---



3 Deze kinderen zijn met de bal aan het

---

Terwijl sommige toetstaken meer goede antwoordmogelijkheden op kunnen leveren, zijn er andere onduidelijk, wat gevolgen heeft voor de scoreberekening. Enkele voorbeelden.

- (Syntaxis 1, 5) Zo het al zichtbaar is wie de sprekende is, wie de aangesprokene(n) is/zijn blijft geheel onduidelijk.



- A Hij praat tegen haar.
- B Hij praat tegen hem.
- c Hij praat tegen hen.

- (Syntaxis 1) De instructies op pagina 8 gaan ervan uit dat op de illustratie niet zichtbaar is waarom een handeling plaatsvindt en dat een vraag als 'Waarom ligt de man?' dus niet relevant zou zijn.

Het systeem van meerkeuzevragen dat gehanteerd wordt bij een deel van de toetstaken

wordt niet in de Verantwoording of Handleiding toegelicht. Het is onduidelijk waarom soms 3, soms 4 alternatieven geboden worden. De invloed van raden op de scoreinterpretatie blijft onbesproken. Een aantal meerkeuze-opdrachten biedt een alternatief dat misschien niet het beste antwoord is, maar desondanks niet echt fout. Zeker voor cursisten op elementair niveau is het kunnen onderscheiden van het beste antwoord van een ander 'ook wel goed antwoord' veel te veel gevraagd.

Kortom: het pakket maakt de belofte van tweede-taalonderwijs *op maat* niet waar. Er is een algemeen pakket toetsen en materialen samengesteld, dat vanuit een eenzijdige visie op taalvaardigheid en tweede-taalverwerving is ontwikkeld. Juist omdat het CITO zo'n gezaghebbend instituut is als het gaat om toetsen, hadden we verwacht dat die wel goed in elkaar zouden zitten. Na echter zoveel haken en ogen geconstateerd te hebben, vragen wij ons af wat de betrouwbaarheid is van deze diagnostische toetsen.

#### Noot

##### 1 *Leren of remediëren?*

Ten aanzien van het theoretisch gedeelte willen we nog één opmerking maken. De term 'diagnostische toets' is in de onderwijsliteratuur een ingeburgerd begrip. De combinatie met de term 'remediërend lesmateriaal' levert echter een duidelijke verwijzing naar de medische wereld op. Zolang je die tweede taal niet voldoende beheerst, ben je ziek en moet er iets aan gedaan worden. De toets stelt de diagnose en het voorgeschreven remediërend materiaal is het medicijn dat de willige patiënt maar heeft te slikken. Als een dergelijke visie niet bedoeld wordt, is het zaak deze termen zo spoedig mogelijk te herzien.

#### Literatuur

##### *Tweede-taalonderwijs op maat*

CITO, Postbus 1034, 6801 MG Arnhem, tel. 085 — 521111. Prijs f 85,—. Bestelnr 36668.

Kampen, P. van 'Een tweede taal leren is de eenheid verbreken' in: *LES* jrg. 6 (okt. 1987), nr 31

Litjens, Piet *Plaats en functie van grammaticale instructie in het intensieve tweede-taalonderwijs, de receptieve benadering nader beschouwd* Universiteit van Amsterdam, 1984

Street, Brian V. *Literacy in theory and practice* Cambridge University Press, 1984

## Reactie op 'Zoek de aardappels'

Op de eerste plaats moet hier het volgende worden rechtgezet: het pakket *Tweede-taalonderwijs op maat* dient dan wel besteld te worden bij het CITO, maar zoals zowel op de omslag als op ieder van de afzonderlijke delen staat vermeld is het totale pakket tot stand gekomen in samenwerking met het werkverband 'Taal en Minderheden' van de Letterenfaculteit van de Katholieke Universiteit Brabant (KUB). Het CITO draagt hierbij de verantwoording voor het toetsgedeelte en de KUB voor het remediërende gedeelte. Aan beide gedeeltes wordt evenveel belang gehecht!

We willen hier achtereenvolgens op de belangrijkste kritiekpunten van Hofmeester en Hulshof ingaan.

### 1 De doelgroep

Zoals uit de inleiding van de Handleiding en de Verantwoording blijkt, is de toets in eerste instantie ontwikkeld voor het onderdeel Nederlands binnen de ETC-cursus. Nu is het een misvatting te denken dat de cursisten van de ETC-opleiding zich voor wat hun vaardigheid in het Nederlands betreft reeds op een niveau van gevorderden bevinden. De praktijk wijst anders uit. Het is een utopie te veronderstellen, dat cursisten hun belangen kunnen verdedigen bij de directie, teamvergaderingen kunnen volgen en vakliteratuur in het Nederlands kunnen bijhouden zonder de grondbeginselen van het Nederlands onder de knie te hebben. Het pakket *Tweede-taalonderwijs op maat* is derhalve niet afgestemd op specifieke beroepsuitoefeningen en daarmee samenhangend vakjargon, maar is gericht op stimulering van grammaticale vaardigheden en woordenschat, die voorwaarden zijn om tot een zodanige beheersing van het Nederlands te komen, dat eventueel meer beroepsgericht taalonderwijs mogelijk wordt. Het hanteren van de uitdrukking 'tweede-taalonderwijs op maat' heeft dan ook geen betrekking op het afstemmen van het onderwijs op specifieke beroepsuitoefeningen, maar op het afstemmen van het onderwijs op het specifieke beheersingsniveau van algemene grammaticale basisvaardigheden van individuele of groepen cursisten. Dit wordt zeer duidelijk in de Handleiding aangegeven. Ten aanzien van de grammaticale basisvaardigheden wordt binnen het pakket voor de on-

derdelen woordenschat en tekstbegrip een onderscheid gemaakt tussen cursisten die nog nauwelijks Nederlands beheersen en cursisten die zich op dit gebied reeds de meest basale vaardigheden hebben eigen gemaakt, respectievelijk beginners en half-gevorderden.

### 2 Het toetsen van grammaticale kennis

Voor de meeste moedertaalsprekers op de basisschool is expliciete aandacht voor de meeste grammaticale deelvaardigheden zoals die in de toets worden onderscheiden, niet zo relevant: zij hebben die voor een groot deel successievelijk in de loop van hun taalontwikkeling verworven. Voor zowel kinderen als volwassenen die het Nederlands als tweede taal leren (T2-leerders), ligt dat echter anders. Zij komen plotseling en meestal onvoorbereid in een Nederlandse omgeving terecht. Omdat de ene grammaticale deelvaardigheid de andere vooronderstelt (klanken → woorden → zinnen → tekst), is het zinvol na te gaan welke ze verworven hebben en ook lesmateriaal te gebruiken dat onder meer specifiek gericht is op die deelvaardigheden. Zo'n gestructureerde aanpak is des te noodzakelijker als men bedenkt, hoe gering het contact is dat T2-leerders hebben met het Nederlands in vergelijking met T1-leerders. Bovendien blijken grammaticale regels met name voor een groot aantal volwassen T2-leerders veel houvast te bieden. Daarmee is niet gezegd, dat wij het belang van een geïntegreerde aanpak van grammaticale kennis en communicatieve functies in communicatieve situaties (functioneel taalgebruik) niet onderkennen. In het remediërende lesmateriaal worden dan ook allerlei werkvormen in die richting geboden. Echter, de toets is een *diagnostische* toets. En wil een toets diagnostische waarde hebben, dan dient de beheersing van beperkte, goed afgebakende leerdoelen te worden vastgesteld. Een toets die zowel grammaticale kennis als kennis van communicatieve functies in communicatieve situaties wil vaststellen, zal desgevolg globale informatie opleveren. Hieruit kunnen geen specifieke aanwijzingen voor de inrichting van het tweede-taalonderwijs aan individuele cursisten worden afgeleid. Bovendien is het niet goed mogelijk om op een taalvaardigheidsniveau van beginners of half-gevorderden toetsen te construeren waarmee beheersing van functioneel taalgebruik kan worden vastgesteld. Alleen al vanwege de nog



zeer beperkte woordenschat van cursisten kunnen de meeste functionele spreek- of schrijfp opdrachten niet worden voorgelegd.

### 3 Afname van het pakket

Ten onrechte wordt in het commentaar van Hofmeester en Hulshof opgemerkt, dat diagnostisering van taalproblemen tijdens de cursus niet nodig zou zijn, omdat je als docent wel merkt of een cursist consequent 'fouten' maakt in een bepaald taalonderdeel. Veel docenten geven zelf aan, dat zij wel merken dat bepaalde taalonderdelen niet beheerst worden, maar dat zij vaak niet in staat zijn precies de hiaten in beheersing te localiseren. Verder moet hier opgemerkt worden, dat de toets wel degelijk gebruikt kan worden om bij aanvang van de cursus een indeling in niveaugroepen te maken. Dit levert bovendien direct al informatie op voor de inrichting van het onderwijs in de cursus (Handleiding p. 18, tijdschrift *Basis-educatie* mei 1988).

### 4 Toetsopgaven en scoring

Gezien de geringe plaats die ons hier ter beschikking staat, is het niet mogelijk op alle afzonderlijke opmerkingen die Hofmeester en Hulshof hierover maken, in te gaan. Slechts een aantal korte opmerkingen.

- Op een paar honderd opgaven en afbeeldingen in de hele toets is het best mogelijk, dat er een paar tussen zitten die niet voor honderd procent aan de criteria van eenduidigheid of duidelijkheid voldoen. Dat zullen wij dan ook zeker niet ontkennen. Alle toetsen zijn echter vóór definitieve uitgave steeds ter beoordeling aan een groep do-

centen Nederlands van de ETC-opleidingen voorgelegd en uitvoerig met hen door- gesproken. Op basis van hun commentaren zijn sommige opzetten van toetsonderdelen gewijzigd, opgaven vervallen of herzien en tekeningen verwijderd of aangepast.

- Alle toetsen zijn voor definitieve uitgave ook steeds afgenomen bij cursisten en met een aantal van hen doorgesproken. Hierbij is ook steeds gevraagd naar de duidelijk- heid en herkenbaarheid van de situaties op de afbeeldingen. Zij bleken hier over het al- gemeen geen problemen mee te ondervin- den. Eerdere afbeeldingen met specifiek niet-Nederlandse culturele achtergronden leidden tot stereotyperingen. Aangeraden werd deze te vervangen.
- Toetsen is iets anders dan les geven. In een toetssituatie worden foute antwoord- keuzes fout gerekend. Op die manier kun- nen immers (taal)problemen worden gesig- naleerd of gediagnosticeerd. In een lessitu- atie kunnen 'fouten' uiteraard aanleiding zijn tot bespreking of discussie en daarmee (taal)gedrag uitlokken.

### 5 Remediëring

Men kan bezwaren hebben tegen de term re- medie, maar men moet dan wel bedenken dat de begrippen diagnose en remediëring hand in hand gaan. Diagnose accepteren en remedie afwijzen is niet consequent.

L. van den Bosch  
I. Wolfhagen