

en door zgn. "snuffeluurtjes" te organiseren, kunnen de voorraden in de klasbibliotheek geregeld "ververst" worden.

Op deze wijze kunnen een aantal fictie-boeken uit de klasbibliotheekjes voor nieuwe geruild worden uit de centrale bibliotheek. Met snuffeluurtjes worden uurtjes bedoeld, waarin kinderen onder leiding, in groepjes uit diverse klassen of bij toerbeurt "snuffelen" in de centrale bibliotheek. Met een enkel uurtje per week, afhankelijk van de grootte van de school, komt men al een heel eind. Om administratieve problemen te voorkomen, is het dan wel raadzaam de hulp van enkele moeders in te roepen.

#### Documentatiecentrum

Aan de opmerkingen over de centrale schoolbibliotheek voegen we nog het volgende toe.

De centrale schoolbibliotheek kan het uitgangspunt zijn voor het komen tot een documentatiecentrum, waarin naast informatieve boeken worden opgenomen: filmstroken, dia's, wandplaten, landkaarten, stempels, grammofoonplaten, geluidsbanden, cataloguskaartjes van films, tijdschriften enz.

Uiteraard dient de codering overeen te komen met die van de boeken en in een systematische catalogus te worden ondergebracht.

Ongetwijfeld zal de uitbouw van het documentatiecentrum de komende jaren ruime aandacht krijgen.

(wordt vervolgd)

## Het Moedertaalgedeelte uit de Amsterdamse Schooltoets

Een overzicht na vijf jaar

H. Wesdorp

### 1. Inleiding

Sinds 1966 wordt aan het eind van de zesde klas van het basisonderwijs een steeds groeiende groep leerlingen de van oorsprong Amsterdamse Schooltoets afgenomen. Deze toets tracht kennis van en inzicht in de gangbare schoolvakken te meten. Hij wordt gebruikt als hulpmiddel bij het bepalen van de soort van voortgezet onderwijs die de leerlingen gaan volgen.

De instituten die bij de constructie van de toets waren betrokken, hebben hun werkzaamheden echter ook gezien als een uitstekend middel om het basisonderwijs te analyseren, zijn einddoelstellingen te concretiseren en ter discussie te stellen\*.

De samenwerkende instituten die de voornaamste verantwoording hadden voor de constructie en afname van de toets, waren het Nutsseminarium voor Peda-

\* Samenwerkende Instituten, Nutsseminarium en R. I. T. P.: Amsterdamse Schooltoetsen. Groningen, 1967, p.1.

gogiek en het Research Instituut voor de Toegepaste Psychologie, beide te Amsterdam. Zij droegen de verantwoording tot en met de toets 1969; met ingang van de cursus 1969/1970 is deze overgenomen door het pas opgerichte Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling (C.I.T.O.) te Arnhem.

Vooraf organisatorische aspecten van het project namen een zodanige omvang aan, dat de taak voor de in principe op research en begeleiding ingestelde instituten te zwaar werd. Wel heeft vooral het Nutsseminarium en in mindere mate het R.I.T.P. nog een zekere verantwoordelijkheid voor de inhoud van de toets, een aantal medewerkers van deze instituten is nog steeds betrokken bij de zuivere toetsconstructie.

Om enig inzicht te geven in de groei van het aantal aan de toets deelnemende leerlingen volgen hier de getallen van 1966 - 1970:

1966:  $\pm 6000$  1967:  $\pm 11000$  1968:  $\pm 16000$  1969:  $\pm 30000$  1970:  $\pm 44000$

De deelname van 1970 berust op een schatting. De deelnemende scholen zijn verspreid over het hele land. Het ziet ernaar uit, dat de groei van het aantal deelnemers zal voortgaan.

Het is daarom van belang dat in breder kring aandacht wordt gevestigd op de inhoud van de toets en op de door de toetsconstructie op gang gebrachte discussie over de einddoelstellingen van het basisonderwijs. Reeds in 1966 achtte A.D. de Groot beïnvloeding van het onderwijs door de toets een niet te verwaarlozen aspect \*. Wel sprak hij de verwachting uit dat deze beïnvloeding pas in een later stadium van belang zou kunnen worden. Het is nu 1970. Het is de moeite waard de inhoud van de toets, die voor zo'n groot deel van het basisonderwijs belangrijk is, eens kritisch te bekijken. In het volgende wordt slechts aandacht geschonken aan het deel van de toets dat aan Nederlandse taal is gewijd; daarnaast zijn er ook nog de delen Rekenen en Algemene kennis. Dit laatste deel bevat vragen op het gebied van aardrijkskunde, geschiedenis, biologie en natuurkunde.

## 2. De inhoud van de toets

### 2.1 Overzicht

Het taalgedeelte wordt gevormd door een aantal subtoetsen, alle bestaand uit een aantal vragen in meerkeuzevorm (items). Uit het aantal items per subtoets kan men het belang afleiden, dat de constructeurs hechtten aan de diverse onderdelen. De volgende tabel biedt hiervan een overzicht.

\* t. a. p.

Subtoets	Aantal items is				
	1966	1967	1968	1969	1970
Stillezen; groot stuk	19	22	30	30	30
Stillezen; kleine stukken	22	25	30	30	30
Spelling	30	25	35	35	30
Kerndictee	20	25	--	--	--
Grammatica	20	25	34	35	30
Gemengde Taalopgaven	40	48	35	35	60
Opstel	--	--	--	--	--
Totaal	151	170	164	165	180

Het opstel wordt hier voor de volledigheid vermeld. Het werd slechts in 1966 afgenomen.

## 2.2 De stillestoetsen

De stillestoets bestaat uit teksten, die gevolgd worden door een aantal vragen. Deze trachten te peilen of de leerling de tekst begrepen heeft. Er is telkenjare een groot stilleestuk geweest, bestaande uit een één of meerdere bladzijden lange tekst, gevolgd door een groot aantal items, en een aantal kleinere stillees-tukjes, elk ter lengte van een alinea en elk gevolgd door twee of drie items.

Reeds in 1966 werd getracht een omschrijving te geven van de voor dit doel te kiezen teksten en de te stellen vragen. Deze moesten zoveel mogelijk verband houden met de hele tekst. Men wilde geen vragen stellen over woordbetekenissen, uitdrukkingen e. d. \* Dat neemt niet weg dat zulke vragen wel degelijk worden aangetroffen in volgende jaargangen van de Schooltoets. De discussie over de doelstellingen van het vak "lezen" is echter op gang gekomen. Telkenjare was een aantal toetsconstructeurs genoodzaakt zich te bezinnen op vragen als: welke teksten zijn geschikt voor dit doel? Welke vragen mogen we stellen? Welke vaardigheden liggen binnen de einddoelstellingen van het basisonderwijs? Er ontstond een steeds steviger greep op de overigens zeer complexe vaardig-heid "lezen". In de toets van 1970 zijn bewust de vragen over twee catego-riën verdeeld, nl. de "reproductievragen" en de "inzichtsvragen". De inzihts-vragen kunnen betrekking hebben op de interpretatie van een zinsnede binnen de context van het verhaal, of op de consequenties van bepaalde uitspraken voor de ontwikkeling van het verhaal. Ze kunnen ook als afsluitende vragen toetsen, of inzicht in het geheel van de verhaalstructuur is bereikt.

Het ziet ernaar uit, dat het in de toekomst mogelijk zal zijn de inhoud van de subtoetsen voor stillezen veel bewuster te bepalen dan in het begin. En door de gegroeide vaardigheid in het construeren van vragen, en door het ge-groeide inzicht in de te toetsen vaardigheid mag men verwachten, dat het toe-val (Welke tekst wordt gelezen? Welke vragen stelt een toevallige construc-teur daarbij?) een minder grote rol zal spelen.

\* Amsterdamse Schooltoetsen, p. 52

### 2.3 De spellingtoets en het kerndictee

De vaardigheid in het spellen werd in 1966 en 1967 op twee manieren getoetst. De spellingtoets bevatte een aantal vierkeuze-vragen van het volgende type:

A	B	C	D
Jan had <u>beloofd</u>	de <u>moterfiets</u>	in de <u>garage</u>	te zullen zetten, maar hij <u>houdt</u>

zich nooit aan zijn belofte. De leerling moet hier aangeven welk woord fout is gespeld.

Het kerndictee lijkt erg op een gewoon dictee. De onderwijzer dicteert een aantal zinnen, de leerling schrijft telkens slechts één of twee woorden per zin op: "De portier werd gearresteerd". Schrijf op: werd gearresteerd. De onderwijzer corrigeert later alleen het woord "gearresteerd".

In 1968 is het kerndictee uit de toets weggelaten. Dit is niet gedaan, omdat de toetsen hetzelfde meten, zoals wel eens wordt verondersteld. De samenhang tussen de genoemde toetsen is te gering om te concluderen dat dezelfde vaardigheid werd gemeten.\* Om louter technisch-organisatorische redenen is het kerndictee weggelaten. Bij de steeds massaler deelname zag men zich genoodzaakt de hoeveelheid administratief werk, waarbij òn door de onderwijzers òn door het administratief personeel fouten werden gemaakt, tot het uiterste te beperken.

In 1967 en 1968 waren de items van de spellingtoets nog alle van het hierboven geschetste type. In 1969 werd een kleine wijziging geïntroduceerd:

A	B	C	D
Je <u>behoeft</u>	hem beslist niets op de <u>mauw</u>	te <u>spelden</u> .	<u>Geen fout.</u> **

De leerling moet bepalen of A, B of C fout zijn gespeld, en anders D kiezen. In 1970 zullen enkele nieuwe itemtypen worden geïntroduceerd. O.a. zal de leerlingen worden gevraagd waarom men een bepaalde werkwoordsvorm zo spelt:

Hoe oud wordt je vader morgen?

Het woordje wordt is juist gespeld, omdat

A de stam van het werkwoord word is en het tweede persoon enkelvoud is.

B het in de tegenwoordige tijd staat en het derde persoon enkelvoud is.

C het in de tegenwoordige tijd staat en je erachter staat.

D het in de verleden tijd staat en het derde persoon enkelvoud is.

Een ander type is:

In welke zin moet je gebeurt invullen?

A Je kunt je niet voorstellen, dat op die stille weg een ongeluk is.

B Op zo'n rustige landweg                      zo iets zelden.

\* Correlaties tussen de toetsen in 1966 en 1967 resp. .62 en .42; gecorrigeerd voor attenuatie resp. 78 en -56

\*\* Dit alternatief is ingevoerd om de invloed van het raden te verminderen, vgl. het onderzoek van K. Ingenkamp: Die deutschen Schulleistungstests, Weinheim 1962, p 202-211.

- C Maar ja het                      ook toen het mistte  
D In geen van deze drie zinnen.

Voorts worden nog enkele varianten geïntroduceerd.

#### 2.4 De grammaticatoets

Sinds 1966 wordt de grammaticatoets voor de helft aan "zinsontleding" en voor de helft aan "woordbenoeming" besteed. Een aantal factoren heeft het de samenstellers van de toets moeilijk gemaakt een toets te leveren die iedereen tevreden stemde. Zowel de veranderde inzichten op het gebied van de grammaticale analyse zelf, als de veranderende houding t.o.v. het nut van het traditionele grammaticaonderwijs veroorzaakten twijfel en terughoudendheid bij de itemconstructeurs. Omdat bovendien niet zeker was, hoever de toets mocht gaan, zijn vanaf 1966 tot 1969 telkens zeer elementaire vragen gesteld, die van de leerlingen niet meer vroegen dan een bepaald zinsdeel te identificeren. Een paar voorbeelden van deze items:

De hoteleigenaar praatte met zijn gasten. In deze zin is met zijn gasten:

- A bepaling                                      C lijdend voorwerp  
B gezegde                                        D onderwerp

Zelfs fijne splintertjes, die uit een gouden ring worden gebeiteld, moeten zuinig worden bewaard.

Het onderstreepte woord is een:

- A aanwijzend voornaamwoord              C bijvoeglijk naamwoord  
B bezittelijk voornaamwoord                D voorzetsel

In de toetsen van 1966 t/m 1968 komen dus voornamelijk deze eenvoudige "etiketteer-items" voor. De helft van de toets betrof de zinsdelen onderwerp, gezegde, lijdend voorwerp, meewerkend voorwerp en bepaling; de andere helft de woordsoorten zelfstandig en bijvoeglijk naamwoord, werkwoord, lidwoord, telwoord, voorzetsel, bijwoord en vier voornaamwoorden (aanw., bez., pers., vragend). In totaal werden vanaf 1966 tot en met 1969 resp. 20, 25, 34 en 35 items aan grammatica besteed; in 1970 zullen het er 30 zijn, die echter inhoudelijk zeer zullen verschillen van de traditionele. Hier volgen enkele voorbeelden:

Die arme man laten . . . niet in de steek.

Vul de zin voor jezelf aan.

Hoe noem je het weggelaten zinsdeel?

- A bepaling                                      C meewerkend voorwerp  
B lijdend voorwerp                            D onderwerp

Mijn grootvader gaf . . . een elektrische trein.

Welk woord past het beste op de open plek? Het moet een meewerkend voorwerp zijn.

- A gisteren                                      C ik  
B hij    D mij

Wat zijn in de onderstaande zinnen gelijke zinsdelen?

Brieven posten we niet vaak. - Van wie heb jij dat boek geleend?

- A Brieven - jij
- B Brieven - van wie
- C we - dat boek
- D we - jij

In welke zin komen onderstaande vier zinsdelen voor?

onderwerp - gezegde - bepaling - lijdend voorwerp.

- A Geef jij hem dit boek?
- B Gisteren fietste de man op straat.
- C Hij heeft de tuin besproeid.
- D Vorige week heeft hij mijn vader gezien.

Behalve deze itemvarianten bestaat de mogelijkheid uit nog 14 andere te kiezen. De varianten zullen in een brochure, waarop ik terugkom, aan het onderwijs worden bekendgemaakt. De toets 1970 is een poging de veilige traditie te doorbreken; het risico is groot, dat het onderwijs hierop negatief reageert, maar daarover ook later.

## 2.5 De toets gemengde taalopgaven

De toets gemengde taalopgaven bevat een aantal items die "alle iets meten dat met taalgebruik samenhangt". Nauwkeuriger kan men de door de items gemeten variabele niet benoemen.

Ook deze subtoets toont in de loop der jaren een duidelijke verandering. Deze is het gevolg van de toenemende vaardigheid in het schrijven van items en van de steeds voortdurende bezinning van de constructeurs op de onderwijsdoelen. De doelstellingen die deze subtoets dekt, zijn "al itemschrijvende" ontdekt. Telkens werden nieuwe deelgebieden van het taalgebruik of de algemene taalvaardigheid binnen de toets getrokken. Het ziet ernaar uit, dat men in de toekomst zal voortgaan met de exploratie van het gebied en het in itemvorm gieten van nieuwe vaardigheden. De groei van de toets gemengde taalopgaven, zie het volgende overzicht, is illustratief voor het wel en wee van de schooltoets in het algemeen.

Getoetste vaardigheid of "itemtype"	Aantal items in:				
	1966	1967	1968	1969	1970
Staande uitdrukkingen aanvullen	5	8	7	8	4
Juist bijv. nw, zelfst. nw, werkw, kiezen in context	5	2	-	4	4
Juist voorzetsel in bep. context kiezen	9	16	7	5	2
Juist voeg- of verbindingswoord kiezen	1	17	4	4	1
Juiste tijdvolgorde van werkw. vormen kiezen	10	5	4	5	3
Het tegengestelde van een woord kiezen	-	-	12	2	5
In een gegeven situatie een spreek- woord toepassen	-	-	1	2	3
Juiste volgorde van zinnen bepalen	-	-	-	5	4
Bij een gegeven spreekwoord de pas- sende situatie vinden	-	-	-	-	2
Bij een visueel aangeboden situatie een passende taaluiting kiezen	-	-	-	-	4
Uitleg bij een moeilijk woord (definitie) geven	-	-	-	-	5
Classificeren van woorden op grond van betekenis	-	-	-	-	3
Beroepstaal identificeren	-	-	-	-	4
Woordovertoelligheid signaleren	-	-	-	-	5
Enkele termen (figuurlijk, letterlijk) gebruiken	-	-	-	-	4
Alfabetiseren	-	-	-	-	3
Afkortingën kennen	-	-	-	-	1
Totaal	30	48	35	35	60

Uit dit overzicht kan men de wisselingen in de inhoud van de toets aflezen. De verdeling over de verschillende subvaardigheden of itemtypen is - voorzichtig uitgedrukt - een aantal jaren onevenwichtig geweest. Tijdens de constructie van de toetsen 1969 en 1970 is steeds gepoogd beter vat te krijgen op de nergens omschreven doelstellingen van het basisonderwijs. Ter illustratie van de inhoud van de toets volgen hier nog enkele voorbeelden van items.

Het is erg gemakkelijk gul te zijn met andermans dingen, immers:

- A beter een half ei dan een lege dop.
- B door schade en schande wordt men wijs.
- C van andermans leer is het goed riemen snijden.
- D zuinigheid met vlijt bouwt huizen als kastelen.

Welk woord hoort in de volgende rij niet thuis, als je let op het gebruik van genoemde gebouwen?

Kapel - moskee - kasteel - kerk - tempel - kathedraal

- A kapel
- B kasteel
- C kathedraal
- D kerk

In welke regel staan de woorden in de juiste volgorde?

- A bulderen - glimlachen - schateren - lachen
- B glimlachen - schateren - lachen - bulderen
- C glimlachen - lachen - schateren - bulderen
- D lachen - schateren - bulderen - glimlachen

"Heb je gekeken of de kluis gesloten is?"

Wie van deze mensen zou dit hebben gezegd?

- A Badjuffrouw
- B Bankbediende
- C Sluiswachter
- D Verkeersagent

De deftige man woonde in een groot huis; toch bleek hij niet in staat al zijn schuldeisers te kunnen betalen. Wat is er in deze zin te veel?

- A al zijn schuldeisers
- B groot
- C kunnen
- D niet

## 2.6 Het opstel

In 1966 is door de 6000 deelnemende leerlingen een opstel geschreven. Zij kregen de opdracht een verhaaltje waarvan het begin was gegeven, af te maken. Aan de evaluatie van deze opstellen is men nooit toegekomen. Uiteraard zijn problemen van organisatorische aard daarbij doorslaggevend geweest. Het bleek onmogelijk de 6000 opstellen binnen korte tijd op betrouwbare \* en valide \*\* wijze te beoordelen. Daar dat probleem zich bij elke volgende toets in heviger mate zou voordoen, is met ingang van 1967 het opstel uit de toets weggelaten.

\* betrouwbaar: zodanig dat een herbeoordeling door een andere beoordelaar of groep van beoordeelaars voor elk opstel hetzelfde cijfer zou opleveren als de eerste keer.

\*\* valide: zodanig dat de onderwijzers het eens zouden zijn met de beoordelingswijze, d.w.z. met de waarde die gehecht zou worden aan b.v. netheid, spelling, lengte, originaliteit, indeling, zinsbouw.



### 3. De relevantie van de schooltoets

De voornaamste eis die men aan toetsen mag stellen, luidt: vraag naar zaken die onderwezen zijn, die de leerlingen "gehad" hebben. Of exacter geformuleerd: toetsen dienen slechts die kennis en vaardigheid aan een meting te onderwerpen welke in de onderwijsdoelstellingen worden genoemd.

In hoeverre voldoen de Amsterdamse schooltoetsen aan deze eis? Voordat we op deze vraag ingaan, zullen we eerst het terrein van de praktische mogelijkheden afbakenen.

#### 3.1 De toetsbaarheid van onderwijsdoelstellingen

De productieve taalvaardigheid is niet of nauwelijks te meten door vierkeuze-proefwerken. Dit geldt voor het stellen, zowel als voor het spreken. Zoals men begrijpt, zijn de belemmeringen vooral van technische aard. Daar het ontbreken van deze mogelijkheid als een groot gemis wordt gevoeld, zoekt het R.I.T.P. al enige tijd naarstig naar middelen om het tekort op te heffen. Opstelbeoordelingen worden onder de loep genomen en men tracht de samenhang te bepalen tussen productief-schriftelijke taalvaardigheid en bepaalde itemtypen en de zgn. "interlineaire" toets (nog in bewerking). Ook het luisteren wordt niet getoetst, maar dit is trouwens pas laat "ontdekt" als onderwijsdoel. Voor 1970 heeft het C.I.T.O. een experimentele luister-toets op stapel staan die mogelijk, als facultatief onderdeel, in 1971 in de schooltoets opgenomen wordt.

Wellicht zijn het ook weer de technische problemen geweest, die er in sommige jaren toe hebben geleid, dat de gemakkelijk toetsbare stof oververtegenwoordigd was (spelling, grammatica).

#### 3.2 Relevantie - theorie en praktijk

Aan de vervaardiging van de toetsen had een nauwkeurige formulering van de leerdoelen dienen vooraf te gaan. Maar er bestaat nu eenmaal geen algemeen aanvaard leerplan van het basisonderwijs waarin de leerdoelen gedetailleerd staan omschreven en geconcretiseerd in te stellen eisen en te vervullen opdrachten. Ook de "Proeve van een leerplan voor het basisonderwijs" (Nutsseminarie, 1967) waar de samenwerkende instituten de eerste toetsen op baseerden, schoot in dit opzicht tekort. De constructieteams zagen zich derhalve vaak genoodzaakt zelf te beslissen, welke vaardigheden en kennis relevant geacht dienden te worden.

In dit verband past ook een enkel woord over de totstandkoming en samenstelling van de teams. Er zijn vier van deze commissies, en wel voor Stillezen, Taal, Rekenen en Algemene Kennis. Elk team bestaat uit vier schoolhoofden, een pedagogisch-didactisch deskundige en een toetsexpert. Oorspronkelijk waren alleen Amsterdamse en Amstelveense onderwijzers bij het werk betrokken, later is getracht uit elk der regionen waarin de toets werd afgenomen een vertegenwoordiger in de commissies op te nemen. Dit is slechts ten dele gelukt.

Hoe dan ook, het zijn deze min of meer toevallig tot stand gekomen teams, die uiteindelijk de toetsinhoud bepalen.

### 3.3 Nieuwe ontwikkelingen

Nu het R.I.T.P. door de oprichting van het C.I.T.O. van de eigenlijke toetsarbeid is ontlast, komt er gelukkig wat tijd beschikbaar voor projecten die mogelijk tot een vergroting van de relevantie leiden. Zoals echter uit onderstaande opsomming blijkt, is dit niet het enige doel. Ook het C.I.T.O. zit intussen niet stil.

In voorbereiding zijn op het ogenblik:

- een enquête onder de deelnemende scholen (1970), opdat er wat meer bekend wordt over de mate waarin, naar het oordeel van de scholen zelf, de toetsen aan verlangens van het onderwijs voldoen.

- Het R.I.T.P. zal d.m.v. een enquête en interviews bij ca. 800 schoolhoofden navragen, welke invloed de toets heeft op het leerprogramma. De resultaten zullen door een computer worden verwerkt.

- Om inspraak van ouders en maatschappij mogelijk te maken zal het R.I.T.P. een aantal gevarieerde groepen uit de samenleving vragen hun mening te geven over de einddoelstellingen van het basisonderwijs. Daarbij dient men in de eerste plaats te denken aan de materie die in de subtoetsen "Algemene Kennis" aan bod komt.

Inmiddels heeft het C.I.T.O. in het najaar van 1969 de deelnemende scholen geïnformeerd over de inhoud van de toets 1970, de gebruikte itemvormen e.d. Hopelijk draagt de brochure ertoe bij, dat het onderwijs zich een duidelijk beeld vormt van deze toets, hetgeen zeker de waarde van de genoemde enquête ten goede zal komen.

### 4. Conclusie

Hierboven is gesteld dat de toets een belangrijke invloed op het basisonderwijs kan hebben. De toets vertoont echter een aantal zwakke plekken, wat enerzijds samenhangt met de technische beperkingen die de vierkeuze-vorm oplegt, anderzijds met het ontbreken van een leerplan dat de te bereiken einddoelen zo nauwkeurig specificiert, dat hierover bij de toetsconstructie geen misverstanden kunnen ontstaan of onzekerheid hoeft te heersen.

Wat kan gedaan worden ter verbetering van de toets, vooral wat betreft de relevantie?

Wellicht kunnen maatregelen getroffen worden waardoor niet min of meer toevallige groepen uit het onderwijs de inhoud van de toets bepalen, maar een brede, meer representatieve vertegenwoordiging dit doet. Zo kan men zich een adviesorgaan voorstellen dat via een netwerk van landelijk gespreide correspondenten meningen en voorstellen verzamelt, deze bundelt en verwerkt tot een eerste globale doelstellingenbepaling. Daarna dient het die te "vertalen" in een aantal operationele beschrijvingen, die ook direct voor de toetsconstructeurs

grijpbaar zijn, zodat er tussen hen en de adviescommissie geen misverstanden kunnen rijzen.

Maar ook voor de bezetting van de huidige constructieteams zou een andere regeling getroffen kunnen worden.

Ik zie hier een taak voor bijv. de Vereniging voor het Onderwijs in het Nederlands, maar wellicht ook voor de Pedagogische Centra of de didactiekcommissie Nederlands van de Vereniging voor Leraren in de Levende Talen. Als de V. O. N., die zelf nog moet uitgroeien tot een sterke landelijke organisatie, in de toekomst deze taak op zich wil nemen, wordt het onderwijs in de moedertaal daarmee gediend. De toets, zal dan, mede door de inspraak van vele leraren in de moedertaal, een positieve invloed hebben op het onderwijs.

-----

#### TEN GELEIDE

Longitudinale leerstofplanning is een schone zaak. Wanneer de VON zich op dit terrein wenst te begeven - en dat is zeker een van de voornaamste doelstellingen van de vereniging -, dient zij zich echter te realiseren, dat er op het ogenblik een overheidsinstituut bestaat dat door de constructie van schooltoetsen reeds metterdaad bepaalt wat het basisonderwijs tot zijn leerdoelen dient te rekenen. Bedoeld is het Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling te Arnhem, waarvan de 1970-toets afgenomen zal worden van ca. 44.000 zesdeklassertjes, een aantal dat in de komende jaren nog wel verveelvoudigd zal worden; het gaat hard.

Geïnspireerd door de coördinatie van werkzaamheden die de VON reeds tussen verschillende pedagogische bureaus tot stand gebracht had, toog MOER in oktober eens naar Arnhem voor een terreinverkenkend gesprek met enkele medewerkers van het C.I.T.O. en Dr. E. Warries (Research Instituut voor Toegepaste Psychologie te Amsterdam). Alras bleek dat het C.I.T.O. eigenlijk niets liever zou willen dan zich strikt te beperken tot zijn eigenlijke taak: toetsconstructie en -afname. De door de omstandigheden opgedrongen nevenarbeid, t.w. de bepaling en omschrijving van de einddoelstellingen van het basisonderwijs (waarover nu eenmaal geen communis opinio bestaat) dient men, althans in beginsel, niet tot de taak van het instituut te rekenen.

Afgesproken werd dat de hele materie eens ter (openhartige) discussie zou worden gesteld in MOER, waarvoor de heer Wesdorp bovenstaand artikel toezegde. Aan de VON nu de opdracht de bereidheid tot samenwerking van de zijde van het C.I.T.O. op adequate wijze te beantwoorden.

E. F. Vroom