

CITO-MATERIAAL VOOR 5e KLAS KRITISCH GETOETST

'MET TOETS EN BAND DOOR HET GANSE LAND'

Helge Bonset en Jan Griffioen

INLEIDING

In dit artikel hanteren wij L. Pricks *Het meten van luistervaardigheid* (Arnhem 1972, CITO-publikatie nr. 19) als 'case'. Aan de hand van deze publikatie willen we de effecten laten zien die het meetinstrument objektieve studietoets¹ volgens ons kan hebben op het onderwijs dat aan de toets voorafgaat.

Centraal zal in ons betoog de volgende redenering staan: 1. Objektieve studietoetsen geven richting aan het voorafgaande onderwijs; 2. Deze richting is er noodgedwongen een van vervreemding van de individuele en sociale realiteit van de leerlingen (en de leraar); 3. Zodoende dragen objektieve studietoetsen bij tot een maatschappelijk irrelevant onderwijs, en daarmee in verhulde vorm tot het blijven bestaan van de maatschappelijke status-quo. Wij willen hier direkt vermelden dat ons betoog opgehangen is áán, en geldt vóór diagnostisch en evaluatief² gebruik van objektieve studietoetsen³.

In de eerste paragraaf geven we enkele hoofdzaken weer uit Pricks publikatie. De tweede paragraaf noemt verdiensten van deze en dergelijke publikaties. Paragraaf drie levert interne kritiek: o.i. aanwezige inkonsekwenties in de relatie toets - doelstellingen worden besproken. In de vierde paragraaf plaatsen we Pricks publikatie tegenover onze opvatting van luistervaardigheid en -onderwijs, aldus externe kritiek leverend. De vijfde paragraaf expliciteert onze opvattingen over moedertaalonderwijs en het gebruik van objektieve studietoetsen daarin. In de zesde en laatste paragraaf worden de geclaimde voordelen van objektieve studietoetsen geanalyseerd en aldus worden deze toetsen geplaatst in het geheel van de onderwijstechnologie.

I. ENKELE HOOFDZAKEN UIT PRICKS PUBLIKATIE⁴

Het meten van luistervaardigheid omvat een verslag, verantwoording en konklusies met betrekking tot de afname van een experimentele luistertoets aan leerlingen van de 5e klas basisonderwijs. Luisteren definieert Prick als volgt:

'Onder horen verstaat men dan het neuro-fysiologisch proces van het omzetten van signalen (geluidsgolven) in impulsen die via de zenuwen aan de hersenen worden doorgegeven. Luisteren is het interpreteren van die neurologische processen als een boodschap' (*Het meten*, pg. 2).

De toets bestaat uit drie onderdelen: Woorddiscriminatie; Opdrachten; Verhalen en verhandelingen. De motivering hiervoor is de volgende:

'Begrijpend luisteren vereist verscheidene vaardigheden: je moet kunnen horen wat er gezegd wordt (gehoor) en dit moet je kunnen vasthouden (geheugen) om het te kunnen verwerken (begrijpen). Om na te gaan in hoeverre deze afzonderlijke vaardigheden het begrijpend luisteren beïnvloeden, hebben we aparte toetsen geconstrueerd voor horen, geheugen en begrijpen'. (*Handleiding*, pg. 1).

Bij de toets Woorddiscriminatie wordt een woord via de band aangeboden, waarna de leerling uit drie verschillende plaatjes het korresponderende woord moet kiezen. De afgebeelde woorden verschillen weinig in klank (bv. paard - kaart - baard). Bij de toets Opdrachten krijgen de leerlingen opdrachten via de band aangeboden die ze moeten uitvoeren op materiaal dat op een antwoordblad staat afgedrukt (bv. plattegrond van 18 leerlingen op het antwoordblad; opdracht via de band luidt: wie zit er naast de achterbuurman van Henk?). Bedoeling is na te gaan of de leerling in staat is deze opdracht vast te houden in zijn geheugen, terwijl hij hem uitvoert. Verhalen en verhandelingen zijn resp. vertellende en informatieve teksten, deels geschreven, deels voor de toets bewerkt, die via de band worden aangeboden, en waarvoor de leerling een aantal multiple-choicevragen moet beantwoorden. Deze toetsen zijn uitgezocht op 'listenability'⁵: kwa moeilijkheidsgraad zijn ze geschikt voor kinderen van het niveau begin 5e klas basisonderwijs.

Iets over de onderzoeksresultaten:

- nader onderzocht moet worden of de toetsen Woorddiscriminatie en Opdrachten valide zijn, d.w.z. meten wat ze willen meten. Het gevolg daarvan is dat nog niets gezegd kan worden over de korrelaties met de derde toets Verhalen en verhandelingen.
- deze laatste toets beantwoordt psychometrisch aan redelijke eisen, en meet volgens leerkrachten een belangrijke onderwijsdoelstelling, aldus Prick en Van Deursen in de *Handleiding* (pg. 3).

Follow-up van het project: op het moment wordt alleen de toets Verhalen en verhandelingen opnieuw aangeboden aan leerlingen van begin 5e klas basisonderwijs. Prick en Van Deursen stellen in de *Handleiding* (pg. 3) duidelijk dat het n^o 1 de bedoeling is dat deze toets selectief gehanteerd wordt, en kennen hem een evaluatieve functie toe. Misbruik van deze toets in selectieve zin hoopt Prick verder te voorkomen door het gekozen moment van aanbidding⁶.

Tenslotte de argumenten voor luisteronderwijs die Prick verspreid in zijn publikatie hanteert:

1. De zendkwaliteit van de spreker korreleert niet noodzakelijk met de ontvangkwaliteit van de hoorder (pg. 2).
2. Van kommunikatieve activiteiten neemt luisteren de grootste plaats in, nl. 42% (pg. 2, 26).
3. De massamedia nemen een steeds belangrijker plaats in in onze maatschappij; luisteren speelt in het proces van de massakommunikatie een belangrijke rol (pg. 2).
4. Het onderwijs hanteert steeds meer lesvormen waarbij de leerlingen wekren in groepsverband; om dit onderwijs goed te laten verlopen is o.a. luistervaardigheid nodig (pg. 5).
5. Niet alle milieus zijn een even goede buitenschoolse leerschool voor luisteren en spreken; daarom zal het onderwijs bij tekorten in dezen moeten inspringen (pg. 5). Daar Pricks publikatie niet expliciet doelen voor luisteronderwijs formuleert, nemen wij in de rest van dit artikel de vrijheid om bovenstaande argumenten te beschouwen als uitspraken waaraan doelstellingen ontleend moeten worden⁷.

II. VERDIENSTEN VAN DEZE EN DERGELIJKE PUBLIKATIES

Het zou onjuist zijn ons betoog te vervolgen zonder wat verdiensten van experimenten met objectieve toetsing, en publikaties daaromtrent te noemen. Allereerst brengen ze de discussie over onderwijsdoelstellingen op gang, wat o.a. (het vervolg van) dit artikel demonstreert. Ten tweede kunnen ze een bijdrage leveren tot de research op een bepaald terrein, zoals ook een van Pricks bedoelingen geweest is, die hij hopelijk t.z.t. nog zal kunnen realiseren. Tenslotte geldt voor Pricks publikatie in het bijzonder dat hij een ten onrechte verwaarloosd onderwijsdoel opnieuw in de aandacht plaatst, dat hij relevante literatuur noemt⁸, en dat hij niet alleen een toets zonder meer aanbiedt, maar ook enige suggesties t.a.v. het onderwijs (*Handleiding* pg. 10/11), al kunnen we met de aard van die suggesties niet erg gelukkig zijn, zoals nog zal blijken.

III. INTERNE KRITIEK

M.b.t. de toetsen Woorddiscriminatie en Opdrachten zouden we ons willen beperken tot de opmerkingen dat 'foneemdiskriminatie' voor de eerste toets een juistere naam zou zijn, en dat het geheugen volgens ons bij iedere activiteit van het intellect - dus ook bij luisteren - een rol speelt⁹. Uitvoeriger willen we zijn over de toets Verhalen en verhandelingen.

Wat doet deze toets in feite?

In een *eenrichtingssituatie* (= een communicatiesituatie waarin de hoorder niet verondersteld wordt ter plekke als spreker op het gehoorde te reageren) worden *geschreven teksten* aangeboden, met als doel (slechts) dat de leerling deze *begrijpt*. Leggen we deze toetspraktijk nu eens naast Pricks doelstellingen als opgenoemd in onze eerste paragraaf, dan valt het volgende op te merken:

- in het normale maatschappelijk leven neemt luisteren in een eenrichtingssituatie niet de grootste plaats in, en luisteren naar geschreven teksten al evenmin.
- inderdaad vormen de massamedia hierop bij tijd en wijle (nieuws, aktualiteiten) een uitzondering. Maar past hier (evenals elders) dan niet een kritische en evaluerende houding t.a.v. het gehoorde, i.p.v. alleen een begrijpende? Prick kan toch nauwelijks menen van niet.
- leerlingen in groepswerksituaties spreken in tweerichtingsverkeer en reageren (ook) kritisch op elkaar.
- het is niet in te zien hoe deze toets en het daardoor vooronderstelde onderwijs een bijdrage zouden kunnen leveren tot het meer op elkaar afgestemd raken van de taalvaardigheid van de verschillende sociale milieus. Deze problematiek komt verder ter sprake in de volgende paragraaf.

De voorlopige konklusie moet wel zijn dat de toets de doelstellingen geenszins valideert: de luisteractiviteiten, verondersteld door Pricks argumenten voor luisteronderwijs zijn nauwelijks terug te vinden in de toets.

Men zou hier het volgende tegen in kunnen brengen - wat Prick ook doet⁶ -:

1. *Beheersing van luistervaardigheid in de eenrichtingssituatie is noodzakelijke voorwaarde voor die in de tweerichtingssituatie.* Ons antwoord hierop is dat wij dan graag een onderzoek zouden zien waarin nu eerst eens deze stelling al dan niet empirisch ondersteund werd, voordat er weer nieuwe eenrichtingsverkeer-luister-

toetsen van de CITO-persen rollen. Wij kunnen ons nl. personen voorstellen die in discussies voortreffelijk naar een ander luisteren, maar bij monologen zich dusdanig gefrustreerd en weinig betrokken voelen door de wetenschap niets terug te kunnen zeggen, dat na vijf minuten hun aandacht al afdwaalt. Bovendien blijft de algemene vraag of delen wel vóór het geheel getraind en getoetst moeten worden, en of de som van die delen dan wel automatisch het geheel oplevert.

2. *Begrip is een noodzakelijke voorwaarde voor evaluatie en kritische reflectie.* Deze veel gehoorde redenering lijkt ons meer logisch dan psychologisch. Is een kritisch attitude wel iets dat achteraf bijgebracht kan worden? En zo ja, hoe veel en hoe lang moet er dan eerst 'begrepen' zijn? Waarom kunnen trouwens begrip en evaluatie niet tesamen en inwerkend op elkaar onderwezen en getoetst worden? Het konkrete effect van redeneringen als bovenstaande op ons Nederlandse onderwijs is dat in de praktijk de oefening in evaluatieve vaardigheden uitgesteld wordt tot na de leerplichtige leeftijd of het verlaten van de school¹⁰.
3. *De eenrichtingssituatie trainen en toetsen is een legitiem doel in zich, omdat zowel de massamedia als de gangbare onderwijspraktijk meestal een dergelijke situatie veronderstellen.* In dat geval had Prick e.e.a. ook beter als apart onderwijsdoel in zijn publikatie kunnen vermelden. Wat wij van de kwaliteit van een dergelijke onderwijsdoelstelling vinden, zal duidelijk worden in de volgende paragrafen.

IV. EXTERNE KRITIEK

Wat speelt volgens óns een rol bij luistervaardigheid, en welke konsekventies heeft dit voor luisteronderwijs? Het is niet onze bedoeling een en ander uitputtend te behandelen in het kader van dit artikel. Wel kan gesteld worden dat in maatschappelijke situaties, ook die waar Prick in zijn argumenten naar verwijst, twee groepen factoren in ieder geval optreden:

- a. Factoren waarover o.a. de *sociale psychologie* beweringen doet. Het gaat hier om zaken als: verschil in referentiekader; neiging tot resistance to change; neiging tot selectieve perceptie en retentie (= alleen waarnemen en onthouden wat in je denkstraatje past); anderzijds de effecten van luistergedrag als empathisch (= invoelend) luisteren en unconditional positive regard (= onvoorwaardelijke akseptatie)¹¹.
- b. Factoren waarover de *algemene linguïstiek* en de *sociolinguïstiek* beweringen doen. Zoals: kennis van de taal en bepaalde varianten daarvan binnen een kommunikatieve gemeenschap (bv. visserstaal, Zeeuws, taal van de arbeidersklasse); kennis van zaken in de buitentalige werkelijkheid waarnaar de taaluiting verwijst (nauw met het voorgaande verbonden); kennis van de aktuele kommunikatiesituatie (bv. wie is er spreker? wie zijn er nog meer hoorders behalve ik? wat wil de spreker met zijn boodschap bereiken? waarom zit ik te luisteren?); en kennis van kontekst (= al datgene aan taal dat aan de boodschap vooraf is gegaan of erop volgt)¹².

Wat vinden we van deze faktoren die in de individuele en sociale realiteit een rol spelen - óók bij 5e klassers van het basisonderwijs! - terug in Pricks toets? Het antwoord moet luiden: niets. De teksten en de situatie waarin ze aangeboden worden, zullen geen enkele emotie, dus noch verzet noch behoefte tot invoelend luisteren, of wat voor reagerend luisteren dan ook, bij de leerlingen oproepen. Wat kennis van de taal en zijn

sociale varianten betreft is in de teksten gekozen voor het ABN van de midden- en hogere klasse, en zodoende voor kennis van en interesse in de hele leefwereld die daaraan vastzit. De reactie van de kinderen uit 'lagere' milieus die Prick beschrijft op pg. 9 van zijn publikatie (ze waren voor de verhalen minder enthousiast dan hun leeftijdgenootjes uit de middenklasse, en lachten bv. op de verkeerde momenten) lijkt ons dan ook eigenlijk het enige reële luisterprobleem dat in de hele publikatie aangesneden wordt. Des te meer te betreuren dat een en ander voor de vernieuwde uitgave van de toets geen konsekventies blijkt te hebben gehad: de teksten zijn onveranderd gebleven. Wat de communicatieve situatie betreft merkt Prick zelf op pg. 9 al op: 'Bij het luisteren krijgt de leerling de vragen echter niet te zien vóór hij het verhaal heeft gehoord. Wij beseffen wel degelijk dat we een onnatuurlijke situatie creëren wanneer we iemand ergens naar laten luisteren zonder een bepaalde opdracht te geven. Luisteren is immers niet alleen maar registreren, maar gebeurt met een bepaalde intentie. (. . .) Voorlopig beperken we ons tot de registratie van dit probleem'.

De effecten van een dergelijke toets op het luisteronderwijs kunnen theoretisch volgens ons de volgende zijn:

- géén verandering: er wordt maatschappelijk irrelevant luisteronderwijs (= luisteronderwijs waarbij voornoemde factoren kunstmatig uitgeschakeld zijn) gegeven en de toets sluit daarop aan
- géén verandering: er wordt maatschappelijk relevant luisteronderwijs gegeven, en het afnemen van de toets verandert daar niets aan. In dit geval kan men zeggen dat de toets niet valide is ten opzichte van het gegeven onderwijs, en dus zinloos. Dat hij een noodzakelijke deelvaardigheid zou meten dient nl. nog maar bewezen te worden (zie III).
- wél verandering: het luisteronderwijs gaat zich richten op de toets, en wordt dus maatschappelijk irrelevant. Warries¹³ heeft gesuggereerd dat toetsen geen richting zouden geven aan het onderwijs. Het betoog van De Vries¹⁴ overtuigt ons echter aanzienlijk meer, mede gezien het treffende voorbeeld dat Prick en Van Deursen zelf bieden van voornoemde tendens: 'De meeste onderwijzers zullen beseffen dat *de luistervaardigheid* van groot belang is en er daarom ook voortdurend aandacht aan besteden. Van gericht onderwijs zal in de meeste gevallen geen sprake zijn omdat men niet weet hoe dit kan worden gerealiseerd. Daarom vragen wij de onderwijzers die een methode hebben ontwikkeld om hun leerlingen *te leren luisteren* ons hiervan te berichten. We kunnen dan in de volgende uitgave van deze handleiding uitgebreide aandacht besteden aan het *aanleren van de vaardigheid die deze toets wil meten*. (kursiveringen van ons, HB/JG)'. De didactische luistertips die Prick en Van Deursen vervolgens zelf geven zijn dan ook alle van hetzelfde karakter als de toets.

Het is misschien goed ter afsluiting van deze paragraaf nog een in zwart en wit stijl samen te vatten wat voor soort luisteronderwijs deze toets impliceert: wat leert de leerling, en wat wordt er getoetst dat hij geleerd heeft?

- waarnaar je luistert heeft niets met jezelf en/of de maatschappij waarin je leeft te maken
- eenrichtingsverkeer is de meest normale communicatievorm

- als luisteraar hou je je mond en probeer je alleen te begrijpen wat er gezegd wordt.

V. MOEDERTAALONDERWIJS EN OBJEKTIEVE STUDIETOETSEN

Zomin als er in onze opvatting van luisteronderwijs plaats is voor Pricks luistertoets, zomin passen objectieve studietoetsen in het algemeen in onze opvatting van moedertaalonderwijs. Wij zullen dit als volgt beredeneren.

Taal is geen doel, maar een middel, een instrument. Een instrument primair om te communiceren, en communicatie dient weer om samen iets in of met de wereld te doen. Sekundair is taal een vervoermiddel voor het denken, een middel om een wereldbeeld te krijgen of te houden. Beide functies worden geëffektueerd in taalgebruikssituaties¹⁵. De vraag is nu: om *wat* in of met de wereld te doen, en op basis van *wat* voor 'n wereldbeeld?

Deze vraag heeft zijn gevolgen voor moedertaalonderwijs, wat wij hier opvatten als: oefening in taalgebruikssituaties. Hij maakt duidelijk dat een waardevrij moedertaalonderwijs niet bestaat, en dat de leraar en de groep - evenals bij andere leerstofgebieden, maar hier a fortiori - verplicht zijn te expliciteren *wat* ze in of met de wereld willen doen, en *waarom*. Anders gezegd: leraar en groep moeten zich bewust maken tot welke trends in de maatschappij ze met hun onderwijs een bijdrage willen leveren en tot welke niet¹⁶. Sleutelvraag hierbij lijkt ons persoonlijk: de verhouding tussen aanpassing en weerbaarheid van de leerling, d.w.z. resp. zijn mogelijkheden om zich te bewegen in de maatschappij zoals deze is, én zijn mogelijkheden om desgewenst die maatschappij te veranderen. Het antwoord op de beide voorgaande vragen heeft uiteraard gevolgen voor de specifieke doelen die leraar en groep zichzelf stellen, maar ook voor alles wat met die doelen samen moet hangen: leerstof, werkvormen, leeractiviteiten, én - de toetsings- of evaluatiemethode.

De objectieve studietoets impliceert een voorafgaand taalonderwijs waarin taal doel is en geen middel: *immers, een reële communicatiesituatie van mensen met hun diverse mentaliteiten, belangen, maatschappelijke klassen en ongrijpbaarheden onttrekt zich per definitie aan iedere objectieve toetsing*. Wanneer moedertaalonderwijs als doel in zich wordt gehanteerd, losgemaakt van de realiteit van mensen en hun maatschappij, dient het op impliciet indoktrinerende manier de bestaande maatschappelijke orde¹⁷. Wij kunnen er niet genoeg op wijzen dat ook 5e klassers basisonderwijs mensen zijn die leven en zullen leven in een maatschappij, en dat voor hen al het bovenstaande op hun niveau evenzeer geldt als voor iedere 'leerling', 'student' of 'volwassene' die meedoet aan die vorm van agogische aktie die we onderwijs noemen¹⁸.

Na aldus onze afwijzing van het gebruik van objectieve studietoetsen in het moedertaalonderwijs, zowel voor diagnostisch en evaluatief als uiteraard dus ook voor selectief gebruik, beargumenteerd te hebben, willen wij trachten enig zich op alternatieve vormen van evaluatie te bieden.

1. *Evaluatiemethoden hanteren die valide zijn t.o.v. onderwijsdoelen*. Het aardige van deze methoden is dat ze in hun eenvoud waarschijnlijk aanzienlijk minder tijd, geld en mankracht kosten dan de door het CITO vervaardigde toetsen: spreken als er gesproken moet worden, luisteren als er geluisterd moet worden, enz. en dát evalueren. Dit alles in een zo echt en maatschappelijk relevant mogelijke communicatie-

situatie. Uiteindelijk komen we hiermee waarschijnlijk bij projektonderwijs terecht - of bij ontscholing . . .¹⁹.

2. *Samen criteria opstellen en het 'produkt' daarop evalueren.* Zulke criteria kunnen bv. ontleend worden aan de eisen van de situatie, van het 'vak', van de individuele en sociale identiteit van leraar en/of leerlingen en/of derden enz. Ze kunnen betrekking hebben op zender, boodschap, en ontvanger in de kommunikatie daad.
3. *Niet alleen het produkt, maar vooral ook het proces evalueren.* Het gaat hier om vragen als: wat hebben we gedaan? wat hebben we daaraan gehad? sluit dat aan bij wat we willen bereiken? hebben we goed samengewerkt? hoe hebben we het gevonden?²⁰.
4. *Evalueren in gesprekken.* Het is wel triest dat de onderwijstechnologie het al zover heeft gebracht dat we de mogelijkheid tot een dialoog als apart punt in een artikel moeten opvoeren. Wat ligt er nu eigenlijk meer voor de hand dan praten over hoever je ergens mee bent (zodanig op basis van een produkt), en of je je bezighouden als zinvol en prettig ervaart. Voor een moedertaalonderwijs als door ons geschetst, waarin de leraar een duidelijke begeleidersrol vervult²¹, biedt een evaluatieve dialoog (of 'polyloog') aanzienlijk méér dan een objektieve studietoets. Want in zo'n toets communiceren leraar en leerling sekundair (nl. via schrift), in een van te voren zó opgesteld kader dat de een alleen vraagt en de ander alleen antwoordt, terwijl vraag- en antwoordmogelijkheden sterk ingeperkt zijn, en iedere divergentie onmogelijk.

VI. OBJEKTIEVE STUDIETOETSEN EN ONDERWIJSTECHNOLOGIE

Nadat we de nadelen hebben nagegaan van objektieve studietoetsen in de praktijk van een maatschappelijk relevant onderwijs, en getracht hebben een alternatief te bieden, zullen we tenslotte de geclaimde voordelen van deze toetsen bekijken en analyseren. Vaak wordt de *kontroleerbaarheid* als argument gebruikt. De doelstelling van het stuk onderwijs is zoveel mogelijk operationeel gemaakt; geschikte leerstof, leeractiviteiten, werkvormen en media bepaald; en de objektieve toets is nu het instrument dat exakt kan meten of het gegarandeerde doel in de gegarandeerde tijd is bereikt. Mager vergelijkt het hele proces met het kopen van een auto, waarbij de koper toch wil weten wát hij koopt en of dat wel goed is²². Wij zijn van mening dat deze mechanische opvatting miskent dat leren en onderwijzen vaak een aktiviteit 'with hoped-for product' is²³, dat onderwijs niet het al dan niet consumeren van een bepaald produkt is, zoals het kopen van een auto, maar dat onderwijs het sámen op gang brengen, stimuleren en sturen van belangrijke menselijke en maatschappelijke ontwikkelingsprocessen op langere termijn kan zijn, die nu door de drukkende trivialiteit van het direkt meetbare dreigen te worden afgeremd.

Een ander argument is de *herhaalbaarheid*: een programma als voornoemd (van operationele doelstelling tot en met objektieve toetsing) kan steeds op wie dan ook, wanneer en waar dan ook worden toegepast met steeds hetzelfde gewenste resultaat. (In het gunstigste geval pretenderen 'alternatieve leerwegen' al te opvallende verschillen in persoon, tijd en ruimte op te vangen.) Een voorbeeld van dit argument, gehanteerd in een brochure van het CITO: 'Een voordeel van het zelf maken (van items, HB/JG) is

dat u na een paar jaar over een aardige verzameling items plus de antwoorden kunt beschikken, waarvan u en uw kollega's kunnen profiteren'.²⁴ Dat van aansluiting op individuele en sociale realiteit op deze manier géén, en van het vastleggen van verouderde kennis des te méér sprake zal zijn, ligt voor de hand.

Een derde argument is dat van de *vergelijkbaarheid*. Objektieve studietoetsen worden veelal gehanteerd als middel om onderwijsresultaten van leerlingen, klassen, scholen te vergelijken op efficiëntie van het gegeven onderwijs. Wat impliceert dit gebruik? *De opvatting dat iedereen op ieder moment hetzelfde zou moeten leren, en dat het schoolstelsel moet voorschrijven wat dat is.* Een opvatting die in de praktijk van ons onderwijssysteem ook tot uiting komt in het bestaan van centrale leerplannen, eind-examens, en het jaarklassensysteem. Een opvatting die zeer nauw samenhangt met de selectieproblematiek; die het onmogelijk maakt voldoende in te spelen op de individuele en sociale behoeften van de betrokkenen bij het onderwijs; en die Goodman en Illich²⁵ niet onbegrijpelijk tot de gedachte gebracht heeft de hele school nu maar als reddeloos op te geven, en het leren te organiseren op basis van eigen motivatie in vrijwillige cursussen.

Het zal duidelijk zijn dat wij objektieve studietoetsen zien als een integrerend bestanddeel van het model, en het daarmee impliciet gegeven waardensysteem, dat de moderne onderwijstechnologie hanteert. Wij willen dit artikel besluiten met een citaat uit De Vries²⁴ waarin hij dit waardensysteem t.a.v. mens en maatschappij o.i. zeer helder en overtuigend samenvat: 'De mens is testbaar, of dient in het onderwijs testbaar gemaakt te worden. Dat betekent dat hij onder bepaalde nauwkeurig te definiëren omstandigheden, steeds weer op dezelfde voorspelbare manier zal reageren, d.w.z. de mens dient aan zichzelf en andere mensen gelijk te blijven. Er is weinig of geen plaats voor een persoonlijke ontwikkeling op grond van de individuele begaaftheid, geaardheid en motivatie, de fundamentele doelstelling van onderwijs bij uitstek. Vervolgens kan de mens gelijk gemaakt worden aan zijn taak, d.w.z. primair is er de taak, waaraan hij zich op min of meer behendige wijze dient aan te passen. Deze van buiten opgelegde taak wordt door het verleden bepaald op grond van economische en maatschappelijke waarde. Om een maximale efficiëntie van dit aanpassingsproces te verzekeren dient het systeem uitermate selectief en competitief te zijn. Kort samengevat: alles is meetbaar, manipuleerbaar, voorspelbaar en heeft een economische waarde; er is geen heden en geen toekomst. De mens is een door psychisch-chemische krachten gestuurde machine, Theodore Roszak spreekt van het mechanistisch imperatief. De vicieuze cirkelgang wordt dan gesloten door diegenen die zich in de competitieve veldslag het best aan dit mens- en maatschappijbeeld kunnen aanpassen en daarmee het bestaande paradigma stabiliseren en consolideren'.

Helge Bonset geeft taalbeheersing van het Nederlands aan het Instituut Opleiding Leraren van het Nutsseminarium a/d Universiteit van Amsterdam.

Jan Griffioen geeft didaktiek van het Nederlands aan de Rijksuniversiteit te Leiden.

Overgenomen uit: Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs, tijdschrift van de Werkgemeenschap voor Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs, jrg. 30, nr. 311, dec. 1972

Noten

- 1 Voor een definitie van een objectieve studietoets, zie: GROOT, A. D. DE, R. F. VAN NAERSSEN e.a., *Studietoetsen construeren, afnemen, analyseren*. Den Haag 1969, p. 9.
- 2 Zie voor deze termen WARRIES, E., *Drie redenen om te toetsen in het onderwijs*. In: *Ped. Stud.* 48 (1971), p. 152-161.
- 3 Zonder twijfel treden de door ons beschreven effecten bij selectief gebruik nog sterker op. Maar we hebben ons bewust willen afzetten tegen de vaak gehoorde opvatting, dat objectieve studietoetsen best een goed hulpmiddel zijn, zolang ze maar niet ter selectie dienen.
- 4 Behalve van deze publikatie maken we ook gebruik van: DEURSEN, J. I. VAN & L. PRICK, *Handleiding luistertoets*. Arnhem 1972; PRICK, L., *Verslag van de constructie en afname van een luistertoets voor de vijfde klas basisonderwijs*. Arnhem 1971 (Citomemo nr. 27); een gesprek met Leo Prick, gevoerd op 13-10-72, naar aanleiding van zijn en onze publikaties.
- 5 'Listenability' wordt door HARWOOD, K. A., *A Concept of Listenability*. In: DUKER, S. (Edr.), *Listening: Readings*. New York/London 1966, p. 23 omschreven als: '... the effect of style, i.e., the number, kind and arrangement of the message in the signal, upon the person receiving'. Deze factor en de 'audibility' (= zaken als ruis, akoestische invloeden etc.) bepalen samen de 'comprehensibility' van een gesproken boodschap.
- 6 Blijkens het gesprek van 13-10-72.
- 7 Vgl. ook de strategie van MELLEMBERG, G. J. e.a., *Vaardigheden en tekorten: een strategie voor het analyseren van onderwijsdoelen*. In: *Ndl. Ts. v. Psychologie en haar Grensgebieden* 23 (1968), p. 609-631.
- 8 m.n. de in noot 5 genoemde reader.
- 9 We baseren ons hierbij op de structuur van het intellect zoals die wordt gezien door GUILFORD, J. P., *Traits of Creativity*. In: ANDERSON, H. H. (Edr.), *Creativity and its Cultivation*. New York 1959, p. 142-161.
- 10 vgl. VERWEY, H. e.a., *Leesvoer*. In: *Moer* 1971, nr. 3, p. 82-85; en: BEVERS, J. A. A. M., *Studielessen. Een divergente visie*. Den Bosch 1970. (KPC, afd. avo/vwo nr. 25), p. 44.
- 11 zie over het 'frame of reference' de verschillende artt. in DUKER o.c.; resistance to change: BENNIS, W. G., K. D. BENNE & R. CHIN (Edrs.), *The planning of Change*. London etc. 1969², p. 486-525. selectieve perceptie en selectieve retentie: BERGEN, J. M. S. VAN, *Wat te denken van slechte leesinvloeden?* In: *Dux* 33 (1966), p. 412-424, ook in: *Voorwerp van aanhoudende zorg*. Purmerend 1971, p. 66-77. empathisch luisteren: VROLIJK, A., M. F. DIJKEMA & G. TIMMERMAN, *Gespreksmodellen. Een geprogrammeerde instructie*. Alphen a.d. Rijn 1971. unconditional positive regard: zie VROLIJK o.c.
- 12 DIK, S. C. & J. G. KOOIJ, *Beginnelen van de algemene taalwetenschap*. Utrecht/Antwerpen 1970. H. III. UBERS, G. A. C., *Taalgebruik, alledaags en wetenschappelijk*. In: *Jeugd en samenleving* 2 (1972), nr. 1, p. 31-42.
- 13 WARRIES, E., *De invloed van een toetsprogramma*. In: *Ped. Stud.* 49 (1972), p. 73-82. Zijn konklusies zijn des te verbazender omdat blijkens zijn artikel b.v. 57% van de door hem ondervraagde onderwijzers het eens is met de uitspraak: de toets werkt training in de hand; en 46% met: je voelt je gedwongen om met de opgaven van de vorige jaren of ander toetstmateriaal te oefenen. Toch geen geringe getallen!
- 14 VRIES, M. J. DE, *Het moderne onderwijs stemt mensen als machines af op hun taak*. In: *Vrij Nederland* d.d. 8 juli 1972, p. 13 + 15 (afl. 2 in de serie 'Het gesloten systeem van mens en maatschappij').
- 15 DIK/KOOIJ, o.c., H. I & III.
- 16 WERKGROEP PRODUKTIE EN VERSPREIDING WVO, *Stellingen over de maatschappij*. In: *Mededelingenblad van de Centrale Werkgroep* nr. 18.
- 17 HART, T., *Wegwijs, of: welke weg gewezen wordt*. In: *Nieuwsbrief van de Landelijke Organisatie van Kritiese Leraren* (1971), nr. 8, p. 20-25.
- 18 Het doel van agogische actie is: het bewerkstelligen van veranderingen bij een cliënt. In het onderwijs is de cliënt de leerling. Zie voorts BENNIS e.a., o.c. en BEUGEN, M. VAN, *Sociale technologie en het instrumentele aspect van agogische actie*. Assen 1971⁴.
- 19 Lees: EVERS, B. H. J., *Modern projektonderwijs dwingt tot gemotiveerd en verantwoord taalgebruik*. In: *LevT.* 1971, nr. 275, p. 83-90. ILLICH, I., *Ontscholing van de maatschappij. Het einde van een illusie?* Baarn 1972.
- 20 zie JACOBS, H. J., *Groepswerk in didactisch perspectief*. In: *Vern. van Opv. en Ond.* 29 (1971), nr. 294, p. 406-417.
en: CORTE, E. DE, *Ontwerp van een model voor didactische evaluatie*. In: *Ped. Stud.* 48 (1971), p. 328-342.

- 21 zie hiervoor: ROGERS, C. R., *Leren in vrijheid*. Haarlem 1971.
- 22 MAGER, R. F., *Het bepalen van doelstellingen voor geprogrammeerde instructie*. Alphen a.d. Rijn 1966, t.o. pg. 17.
- 23 vgl. citaat Aschner bij BERGEIJK, J. VAN, *Didactisch handelen. Een terreinverkenning in verband met de praktische scholing van aanstaande leraren*. Groningen 1971 (diss.), p. 73.
- 24 PETERS-SIPS, M. e.a., *Studietoetsen; toelichting bij een geluidsband met diaserie*. Arnhem 1972, nr. 6.
- 25 GOODMAN, P., *Compulsory Miseducation*. Penguin Educational Specials 1972². ILLICH: zie noot 19.

BRIJKBAAKHEID VAN OBJEKTIEVE STUDIETOETSEN IN HET ONDERWIJS

Leo Prick en Hildo Wesdorp

Het CITO bestrijkt met zijn materiaal een groot gedeelte van het onderwijs. Omdat de toetsen die dit instituut construeert veelal op kritieke momenten in het onderwijs worden gehanteerd, zoals bij toelatingsprocedures en eindexamens, beïnvloeden zij dat onderwijs. Dit te meer als gevolg van het ontbreken van een instituut voor leerplanontwikkeling voor de meeste vakken.

Het construeren van een toets ter meting van in de regel vage onderwijsdoelstellingen houdt een grote verantwoordelijkheid in voor de mensen die zich hiermee bezighouden. Om al deze redenen is het gewenst, dat een ieder die zich betrokken voelt bij ons onderwijs, deze invloedrijke instelling met een gezonde dosis wantrouwen bekijkt en kritisch begeleidt.

Vanuit dit oogpunt bezien kunnen wij alleen maar gelukkig zijn met het artikel van Bonset en Griffioen 'Met toets en band door het ganse land', hoe gebrekkig dit ook moge zijn. Het doel van onze reactie is niet alleen deze gebrekkigheid te demonstreren, maar tevens het denken over de doelstellingen van het moedertaalonderwijs te bevorderen.

Omdat de lezer het artikel van B en G bij de hand heeft, leek het ons het meest voor de hand liggend op één en ander puntsgewijs te reageren.

Daarbij willen we beginnen met hoofdstuk II, 'Interne kritiek', omdat in het voorgaande gesproken wordt over de opzet van het artikel, en daarna een overzicht wordt gegeven van de inhoud van Pricks CITO-publikatie 19, gevolgd door enkele opmerkingen (par. II) over de verdiensten van deze en dergelijke publikaties.

1. HOOFDSTUK III: INTERNE KRITIEK

Hoofdstuk III begint met de opmerking van B en G dat zij de term Woorddiskriminatie liever zouden vervangen door die van 'foneemdiscriminatie'. De reden van deze voorkeur is ons niet duidelijk.

Na deze weinig relevante opmerking stellen de schrijvers 'dat het geheugen volgens ons bij iedere aktiviteit van het intellect - dus ook bij luisteren - een rol speelt'. Een belangrijke moeilijkheid bij het begripen van een auditief gepresenteerde tekst is dat