

- 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

men niet, zoals bij stillezen, terug kan gaan naar de tekst. De aanbieding is 'eenmalig'. Daar komt nog bij dat het tempo waarin het materiaal wordt aangeboden, niet door de ontvanger kan worden bepaald. Om deze twee redenen is het geheugen van eminent belang bij het begrijpend luisteren (Spearritt, die een uitgebreid onderzoek deed naar factoren die deel uitmaken van luistervaardigheid, adviseert o.a. geheugenoefening ter verhoging van listening comprehension).

Wat betreft het onderdeel Verhalen en Verhandelingen noemen de auteurs het bezwaar dat het materiaal bestaat uit geschreven teksten. Deze kritiek zouden zij nooit geuit hebben, wanneer ze de bij deze toets behorende band hadden beluisterd. Inderdaad is er sprake van geschreven materiaal, maar de teksten zijn geschreven door een *radio*-tekstschrijver die dus gewend is zich er bij het schrijven van teksten rekenschap van te geven dat het materiaal auditief wordt gepresenteerd. Inderdaad hebben we te maken met geschreven taal, maar dan de geschreven taal van de causerie of het hoorspel. Van schrijftaal is beslist geen sprake.

B en G vervolgen met 'in het normale maatschappelijke leven neemt luisteren in een eenrichtingssituatie niet de grootste plaats is'. En so what? Moeten we ons op school alleen richten op die vaardigheden die in het normale leven de grootste plaats innemen? Als dit het geval is kunnen we maatschappij-kritische teksten in het onderwijs negeren.

De vraag zou natuurlijk moeten zijn of het kunnen luisteren in een eenrichtingssituatie een voldoende relevante vaardigheid is om er onderwijs in te geven. Naar onze mening is dit wel degelijk het geval. Niet alleen, omdat dit eenrichtingsverkeer zich voordoet wanneer we ons bedienen van audio(visuele) media - de nieuwsuitzendingen en de aktualiteiten zijn de dichtstbeluisterde radioprogramma's - maar ook omdat er, of we er nu gelukkig mee zijn of niet, daarbuiten situaties te over zijn waarin men alleen maar luistert: de politieke redevoering, de toespraak, de inleiding tot een discussie en het theater. Bovendien speelt de luistervaardigheid ook een rol in die situaties waarin de luisteraars niet alleen 'moeten' luisteren, maar tevens potentieel spreker zijn, zoals bij groepsdiscussies, gesprekken, forums, de lessituatie etc.

Wat betreft het luisteren naar de massamedia vragen B en G zich (retorisch) af, of hier niet een 'kritische en evaluerende houding t.a.v. het getoonde (past), i.p.v. alleen een begrijpende?'. Retorische vragen worden nu eenmaal niet gesteld om ze te ontkennen en ook wij zullen dit niet doen. Maar wel willen we opmerken dat deze vraagstelling buiten beschouwing laat of dit begrijpen al dan niet van belang is. En omdat wij vinden dat dit wel belangrijk is, zijn we van mening dat het alle zin heeft dit begrijpen te doceren: begrijpen is nl. een noodzakelijke voorwaarde voor zinvolle kritiek en evaluatie.

Wat dit laatste betreft nog dit: de afdeling Nederlands van het CITO probeert wel degelijk kritische en evaluerende vragen in zijn toetsen op te nemen en wijkt daarmee reeds af van de vigerende onderwijsdoelstellingen zoals we die in het gemiddelde schoolboek vinden.

B en G trekken de konklusie dat de toets 'de doelstellingen geenszins valideert'. En waarom niet? Omdat, zeggen B en G, niet alle doelstellingen van het luisteronderricht in deze toets worden gemeten. Nu wordt over deze toets gezegd, dat deze 'kan worden

gezien als een auditief gepresenteerde pendant van het stillezen' (CITO-publikatie 19 pg. 8).

Wanneer men de validiteitsvraag formuleert als de vraag 'of de testopgaven, en het instrument als geheel, het bedoelde begrip adequaat representeren', (De Groot 1961 pg. 274) dan is de toets valide, wanneer

- de teksten en de bijbehorende vragen zodanig zijn gekozen dat ze behoren tot die verzameling teksten en vragen waarvan het begrijpen een onderwijsdoelstelling vormt.
- het instrument betrouwbaar meet.

Afgezien van de onjuiste beweringen van B en G over de teksten, hebben zij niets gesteld wat de validiteit van deze toets in twijfel kan trekken en hun konklusie dat de toets niet valide is, is dan ook nergens op gebaseerd.

B en G spreken als hun mening uit, dat het onverstandig is eenrichtingsverkeertoetsen te maken, zolang niet *bewezen* is dat goed luisteren in een eenrichtingssituatie bijdraagt tot een beter functioneren in een tweerichtingssituatie. Ze lichten dit toe met te stellen dat zij zich personen voor kunnen stellen die zich in een situatie waarin ze niets kunnen zeggen, reeds na 5 minuten gefrustreerd voelen.

Alweer jammer dat B en G de teksten van de toets niet beluisterd hebben, want die duren slechts 1 à 4 minuten. Maar afgezien van die 5 minuten het volgende. B en G kunnen zich bepaalde snel gefrustreerde personen voorstellen, maar wij weten dat ook snel gefrustreerde personen in een discussie niet adequaat functioneren wanneer ze niet begrijpen wat een ander zegt. Empirisch onderzoek is nooit weg, maar mag evenmin fungeren als een alibi om niets te doen.

Onder punt 2 noemen B en G de opvatting, dat begrip een noodzakelijke voorwaarde is voor evaluatie en kritische reflectie, meer logisch dan psychologisch. Inderdaad, deze redenering is logisch, maar deze kritiek vormt tevens een niet terecht verwijt aan de psychologie. De psycholoog Bloom spreekt wel degelijk over een hiërarchie waarin eerst begrip en daarna kritiek komt.

Tenslotte noemen B en G het eenrichtingsverkeer een legitiem doel wanneer men zich het leren luisteren naar de media en de docent ten doel stelt. 'In dit geval had Prick e.e.a. als apart onderwijsdoel in zijn publikatie kunnen vermelden' aldus B en G. Dit verwijt verbaast ons niet alleen omdat de schrijvers onder punt 3 van paragraaf 1 die massamedia noemen, maar ook omdat in CITO-publikatie no. 19, pg. 5 het volgende gezegd wordt:

'De voornaamste reden om een luistertoets te construeren vormde de reeds in de inleiding genoemde verschuiving naar audiovisuele communicatie in onze moderne maatschappij. Omdat de school de leerling ertoe dient op te leiden om zich (hoe dan ook) in de maatschappij te bewegen is het aanleren van de vaardigheden die daarbij van belang zijn, i.c. het luisteren, noodzakelijk.'

2. HOOFDSTUK IV: EXTERNE KRITIEK

B en G beginnen met het verwijt dat factoren waarover o.a. de sociale psychologie beweringen doet, niet zijn opgenomen in de toets. Wanneer de auteurs erin slagen deze beweringen te vertalen in 'gewenste vaardigheden' of 'attituden' en zich niet beperken

tot kreten, is het mogelijk hier iets mee te doen en deze wellicht in een toets op te nemen. Het verwijt, dat we in deze toets geen visserstaal of Zeeuws hebben opgenomen, leggen we graag naast ons neer.

Wanneer B en G even later stellen dat de teksten van deze toets geen enkele emotie bij de leerlingen zullen oproepen, dan gaat dit ons te ver. Dan blijkt - alweer - dat ze de band niet beluisterd hebben (en ook niet aan leerlingen hebben voorgelegd). Op pg. 9 van de CITO-publikatie wordt trouwens gesproken over de reacties van de leerlingen. Even verder spreken B en G over de 'vernieuwde uitgave' van de toets. Van een vernieuwing was geen sprake. De toets is geconstrueerd en gepretest in het kader van een onderzoek. Een gedeelte ervan (nl. de verhalen en verhandelingen) is mede op grond van de onderzoekresultaten, geschikt bevonden om aan het onderwijs aan te bieden.

De effecten van een dergelijke luistertoets op het onderwijs zijn volgens B en G altijd ongunstig. Wij stellen nogmaals, dat naar onze mening dit soort onderzoek bijdraagt tot een operationaliseren van doelstellingen. Voordat dit onderzoek plaatsvond waren er geen pogingen tot concretisering gedaan. Nú kan de discussie over de doelstellingen op gang komen en het onderwijs zich hierop gaan bezinnen.

Aan het slot van paragraaf 4 noemen B en G in een drietal punten wat voor luisteronderwijs deze toets impliceert. Als eerste noemen ze: 'Waarnaar je luistert heeft niets met jezelf en/of de maatschappij waarin je leeft te maken.' Reeds enkele keren hebben we erop gewezen dat B en G de band niet beluisterd hebben, alvorens hun stuk te schrijven. Dit heeft geleid tot een aantal konklusies en aanmerkingen die pertinent onjuist zijn. Deze bewering is er één van. Ter weerlegging van deze 'konklusie' volgt hier één van de teksten.

OP STRAAT

- J. Het kleine meisje Silvia ging met haar moeder mee boodschappen doen. Ze huppelde springerig langs, aan de kant waar niet de tas was. Tot ze opeens op de stoep een plaatje zag liggen, een plaatje vol met pinguïns.
- M. 'Bah! jigh, gooi gauw weg! ',
zei haar moeder,
'dat is vies, daar hebben oude mannen op gespuwd en honden op gepoept, bah vies! '
- J. Het kleine meisje Silvia gooide bedroefd het plaatje terug op straat, het plaatje vol pinguïns. Tot ze tien tegels verder wéér iets zag, iets blinken, in de goot. Ze raapte het op. Het was een kwartje.
Maar toen ze aan de woorden van haar moeder dacht, wierp ze het geldstuk meteen weer weg.
De moeder zag het rollen, rende er achteraan, raapte het op en zei:
- M. 'Foei Silvia! Wat doe je nou? Dat is een kwártje!
Stoute meid! Je mag toch zomaar geen geld weggooien.'

Als tweede kenmerk van het door de toets te bevorderen luisteronderwijs noemen B en G:

- eenrichtingsverkeer is de meest normale communicatievorm.

Wanneer jarenlang het onderwijs alleen geconfronteerd zou worden met dit soort toetsen, zou dit gevaar reëel zijn.

Wij hopen echter met deze toets, die gedeelten van de doelstellingen dekt, bereikt te hebben, dat - eindelijk - auditieve communicatievormen aandacht krijgen in het onderwijs.

Als derde kenmerk van het door de toets gepropageerde soort luisteronderricht noemen B en G:

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

Inderdaad, als luisteraar hou je je mond zolang je luistert. Vóór je repliceert verwerf je de informatie die je nodig hebt om dit adequaat te doen. Wanneer B en G dit gedaan hadden, hadden ze een heleboel zaken die ze nu hebben beweerd, niet kunnen beweren.

3. MOEDERTAALONDERWIJS EN OBJECTIEVE STUDIETOETSEN

Dat taal geen doel is, maar een instrument wordt door Prick niet ontkend. Uit zijn werk blijkt echter de opvatting, dat communiceren - gebruik maken van dat instrument - enige taalvaardigheid veronderstelt. Het is dan ook de doelstelling van vele vormen van onderwijs die taalvaardigheid verder te ontwikkelen. Weliswaar stellen B en G, dat de doelstellingen van ons taalonderwijs voortvloeien uit ons wereldbeeld en dat een waarde vrij moedertaalonderwijs niet bestaat - zaken die niet door Prick worden ontkend - maar zij vergeten dat onafhankelijk van het wereldbeeld er een aantal vaardigheden is, dat de moeite van het verwerven waard is.

Er bestaan o.i. communale doelstellingen, d.w.z. doelstellingen die bestaan uit een aantal voor elke maatschappijvisie acceptabele en wenselijke (deel)vaardigheden. Naast die communale doelstellingen, die voor iedereen gelden, bestaan er differentiële, waar B en G naar het schijnt het hele onderwijs mee willen vullen. Wij zijn het daarmee oneens: volgens ons blijft er een fonds van taalvaardigheden dat gemeenschappelijke doelstelling van het gehele basisonderwijs is.

Dat iedere reële communicatiesituatie zich per definitie onttrekt aan iedere objectieve toetsing, is daarom slechts een schijnargument. Immers: het is niet de bedoeling de situatie te toetsen, doch de vaardigheden, die daarbij een rol spelen. Een aantal vaardigheden valt daarbij uit de boot, omdat je met objectieve studietoetsen niet alles kunt. Andere vaardigheden worden getoetst in een andere situatie dan de reële, bv. als met 'eenrichtingsverkeerluistertoetsen' het luisteren getoetst wordt en er ook konklusies uit getrokken worden m.b.t. het 'tweerichtingsverkeer-luisteren'.

Weer andere vaardigheden worden getoetst in een bijna reële situatie, bv. als wij met een 'tekstbegriptoets' nagaan of een leerling een aantal fundamentele 'leesvaardigheden' beheerst.

Nog weer andere vaardigheden kunnen getoetst worden in een bijna of geheel levens-

echte situatie, bv. de vaardigheid in het hanteren van het woordenboek, waarbij de leerling zijn woordenboek inderdaad moet gebruiken.

B en G stellen - kortweg - dat iedere objectieve toetsing onmogelijk is; wij stellen, dat niet alle vaardigheden met behulp van objectieve toetsen gemeten kunnen worden. Wij geloven zelfs, dat een flink aantal 'communale doelstellingen' op het gebied van de taalvaardigheid niet in objectieve toetsen operationaliseerbaar is.

Als de reële communicatiesituatie niet nabootsbaar is in de toetsingssituatie hoeft de toets nog niet per se invalide te zijn; een aantal belangrijke metingen kan verricht worden, zonder dat die reële situatie daàr is. Wie dat niet aanvaardt, werpt een aantal nuttige hulpinstrumenten weg en kiest voor omslachtiger doch 'levensechte' procedures. Daarover nog straks.

Maar het moet ons hier alvast van het hart, dat het niet accepteren van diagnostische en evaluatieve toetsen volgens ons een niet logische consequentie is van de principiële bezwaren tegen objectieve studietoetsen. Immers: juist voor het onderwijs in een aantal door iedere maatschappijvisie geaccepteerde basisvaardigheden zijn diagnostische toetsen uitstekende hulpmiddelen gebleken, die recht doen aan de individuele problemen van de leerling. Het heeft er alle schijn van dat B en G ofwel het bestaan van deze communale vaardigheden ontkennen of het profijt van dit soort toetsen niet willen accepteren, omdat de toetsingssituatie niet de reële communicatiesituatie weerspiegelt. B en G stellen een aantal alternatieve evaluatiemethoden voor. Bv. (1) methoden die valide zijn t.o.v. de onderwijsdoelen. Het probleem zit hem niet in de uitspraak, die in zijn algemeenheid ook door het CITO wordt gehanteerd, maar in de keuze van de onderwijsdoelen. Daarover zijn B en G niet concreet: met termen als 'projectonderwijs' of 'ontscholing' worden vage ideeën aangestipt.

Maar het meeste bezwaar hebben wij tegen de op het eerste gezicht valide toetsingsmethode van B en G: spreken als er gesproken moet worden, luisteren als er geluisterd moet worden. Hoe dit in de praktijk geschiedt, blijft vaag; maar er zijn voldoende studies op dit gebied gedaan om te stellen dat deze 'methode' veelal leidt tot het verwerven van schijninformatie over de beheersing van spreek- en luistervaardigheden: dergelijke methoden zijn zeer onbetrouwbaar, 'meten' bijna niets en zijn dús niet valide, al heeft het er alle schijn van, dat ze het wel zijn.

Hetzelfde bezwaar geldt voor het als (4) voorgestelde 'evalueren in gesprekken'. Het 'samen criteria opstellen' (2) is volgens ons een zeer acceptabele stap om tot een goede toetsing te komen. Maar zolang de technieken van het 'evalueren van het product' (2) niet omschreven zijn, kunnen wij alleen vrezen, dat te snel het geloof in de validiteit van de toetsingsmethode het wint van het wantrouwen, dat wij te dien aanzien koesteren op grond van de onbetrouwbaarheid ervan.

Het 'evalueren van het proces, en niet alleen het product' (3) lijkt ons acceptabel, mits voor de noodzakelijke betrouwbaarheid in de meetprocedure wordt gezorgd. De CITO-aanbieding van objectieve luistertoetsen sluit deze 'procesevaluatie' niet uit.

4. OBJECTIEVE STUDIETOETSEN EN ONDERWIJSTECHNOLOGIE

De door B en G genoemde argumenten vóór objectieve studietoetsen (controleerbaarheid, herhaalbaarheid en vergelijkbaarheid) zijn naar ons weten nergens in de literatuur

over dit onderwerp als specifieke voordelen van studietoetsen genoemd. Het zijn veel-
eer kenmerken van goed empirisch onderzoek. Toch volgen hier enkele reacties op de
uitspraken over dit onderwerp:

Objectieve studietoetsen en '*controleerbaarheid*'. Objectieve toetsen maken doelstel-
lingen concreet en controleerbaar: dank zij die controleerbaarheid konden B en G
reageren op Pricks mening t.a.v. de doelstellingen of gedeelten daarvan. Het is niet zo,
dat alleen objectieve toetsen die controleerbaarheid van de doelstellingen mogelijk
maken. Het is wel zo, dat in het algemeen zeer vaag gepraat en geschreven wordt over
doelstellingen. De 'alternatieve' doelstellingen van B en G zijn ons dan ook niet duide-
lijk. Hoewel het onderwijs geen auto is, achten wij Magers opvattingen omtrent het
onderwijs juist: de leerling heeft recht op een zo helder mogelijke formulering van de
doelstellingen, op een adequaat opgebouwd curriculum. In wezen zou hij de kwaliteit
van het onderwijs moeten kunnen taxeren voor hij zich erin stort.

Objectieve studietoetsen en '*herhaalbaarheid*'. Een programma - waarvan toetsen een
onderdeel vormen - kan worden herhaald. (overigens: niet met steeds hetzelfde ge-
wenste resultaat). Wat is daartegen? Er is veel vóór, volgens ons: een programma is
overdraagbaar, kan in bepaalde situaties de kortste weg naar het doel zijn, en waarom
zou dan die herhaalbaarheid slecht zijn? Wij wijzen op bv. verrijkingsprogramma's
(inclusief toetsen!).

Toetsitems bewaren is verstandig, mits elk jaar de validiteit van de items t.o.v. de dan
geldende doelstellingen wordt geaccepteerd. De doelstellingen verschuiven, maar niet
zo snel dat na drie jaar niets meer bruikbaar is. Telkenjare echter kiest de docent zèlf
wat hij nog wil gebruiken. Ook leerboeken, audio-visuele hulpmiddelen, schoolmeubi-
lair en schoolgebouwen bewaren we enige tijd. Als er een te grote kloof ontstaat tussen
de erdoor 'vastgelegde' doelstellingen en de doelstellingen van het moment (individuele
en sociale realiteit) moeten we dat signaleren en dienen we het program, de toets, het
boek, de diastrip, of het schoolgebouw niet te 'prolongeren'.

Objectieve studietoetsen en '*vergelijkbaarheid*'. Dat 'iedereen op ieder moment hetzelf-
de zou moeten leren' volgt o.i. niet uit het bestaan van objectieve toetsen, en wellicht
niet eens uit het aangegeven gebruik ervan. Toetsen maken juist verregaande individua-
lisering en differentiatie mogelijk, en er zijn reeds vele voorbeelden van zulke curricula
met 'ingebodde' toetsen, die blijken te werken. De bezwaren tegen toetsen op grond
van het ge ruik als vergelijkingsmiddel zijn niet zonder meer gerechtvaardigd. Om
'probleemgebieden' op te sporen met het oog op een adequaat onderwijsbeleid is zulk
vergelijkend gebruik acceptabel.

B en G vertonen hier de eerder gesignaleerde neiging absoluut te zijn in hun oordeel:
verwerping van het instrument, omdat het niet aansluit bij de individuele en sociale
behoefte van de betrokkenen is ongerechtvaardigd: er is bij de betrokkenen o.m.
behoefte aan basisvaardigheden; het ontbreken daarvan wordt o.m. geconstateerd met
deze instrumenten.

Wij geloven dat het aan De Vries ontleende citaat, waarin een wat doordrivende
schrijver een caricatuur schildert van ons 'systeem', geen recht doet aan wat B en G
steeds centraal willen stellen: de mens. Immers, wat zijn dat voor mensen, die dat
caricaturale waardesysteem accepteren? Zijn het marionetten of mensen? Wij geloven

in het gezonde verstand van de mens, en zien De Vries' citaat dan ook meer als een debaterstruc dan als een stuk, waaraan je hem kunt houden . . .

5. ANGST VOOR EXACTHEID

Tot slot van dit antwoord nog enkele algemene opmerkingen. Het artikel van B en G is gefundeerd in het vanuit hun maatschappijvisie veroordelen van 'het onderwijsmodel en het waardensysteem van de moderne onderwijstechnologie'. Hun bezwaren tegen (gedeelten van?) Pricks toetsen zijn een uitvloeisel van die veroordeling.

Kenmerkend voor hun houding is ons inziens een angst voor exactheid, meetbaarheid, concreetheid, samengevat in de afgrijselijke gevaren van de controleerbaarheid, de herhaalbaarheid en de vergelijkbaarheid, samengevat in het De Vries-citaat.

Wij gunnen hun die angsten, maar wijzen erop dat hun alternatieven vaag en onduidelijk zijn, dat hun doelstellingen, hun toetsingsmethoden zo vaag geschilderd zijn dat er eigenlijk geen sprake is van een alternatief. Wij willen dat alternatief net zo concreet voor ogen hebben als het voor B en G verwerpelijke alternatief van Prick.

Voorts moet het ons van het hart, dat de vrees ongegrond is, dat een bepaalde meetmethode, die enige 'exacte' kenmerken heeft, impliciet het verderfelijke waardesysteem stabiliseert; alsof het de instrumenten zijn, en niet de mensen, die bepalen wat er gebeurt. Het is vreemd dat B en G zo weinig vertrouwen in de mens hebben, dat ze bang zijn dat deze in de ban van zijn instrumentarium zal geraken.

Literatuur

Bloom, Benjamin S. ed. *Taxonomy of educational objectives; the classification of educational goals*. New York, McKay, 1969, 2 dln.

Groot, A. D. de. *Methodologie*, 's-Gravenhage, 1961.

Spearritt, Donald. *Listening Comprehension - A factorial analysis*. Uitg. A.C.E.R. Melbourne, 1962.