

LUISTERTOETSEN IN DE ONDERWIJSPRAKTIJK

B EN G KONTRA P EN W

Maarten van Gils

Dit artikel is een reactie op de polemiek tussen Helge Bonset en Jan Griffioen enerzijds en Leo Prick en Hildo Wesdorp anderzijds, die als inzet had de CITO-luistervaardigheidstoets voor de vijfde klas van het basisonderwijs.¹ De vier genoemde auteurs juichen allen toe, dat langs deze invalshoek het denken over de doelstellingen van het moedertaalonderwijs kan worden bevorderd. Bij dat koor wil ik me graag aansluiten.

Helge Bonset en Jan Griffioen (nader te noemen B en G) schreven een artikel dat in twee delen uiteenvalt.² In het eerste deel oefenen ze kritiek uit op de luistertoets van Prick, daarna verzetten ze zich tegen objectieve studietoetsen in het algemeen. Doordat ze hun mens- en maatschappijvisie proberen te expliciteren, stellen ze zich bewust kwetsbaar op.

Ook het artikel van Leo Prick en Hildo Wesdorp (nader te noemen P en W) bestaat uit twee delen. Eerst verdedigen ze zich wat krampachtig tegen de aanval van hun opposenten; vervolgens geven ze een adequaat antwoord op de stellingen van B en G over toetsing en moedertaalonderwijs.³ Beide onderwerpen zullen in deze bemiddelingspoging aan de orde komen; neemt u er wel het eerste Moer-nummer van dit jaar even bij!

I INTERNE EN EXTERNE KRITIEK

Deel I van P en W's artikel is vrij agressief geschreven en bevat enkele beschuldigingen die mijns inziens onvoldoende worden waargemaakt. Daartegen wil ik B en G in bescherming nemen, vooral nu zij zelf hebben afgezien van een uitvoerig weerwoord.⁴

1. Wat is 'luisteren'? Prick baseerde zich bij zijn toets op een mechanisch aandoende driedeling gehoor-geheugen-begrip en meent - in navolging van Spearritt (blz. 18 noot 3) - dat deze deelvaardigheden apart getraind en gemeten moeten worden. B en G achten die basis te smal en zouden ook iets aan kritische reflectie willen doen (blz. 4). P en W proberen deze opvatting op twee manieren te bestrijden. De beide redeneringen sluiten elkaar uit en ze hadden er dus beter één van kunnen kiezen.

a. Op blz. 12 delen ze mee, dat de afdeling Nederlands van het CITO wel degelijk probeert kritische en evaluerende vragen in haar toetsen op te nemen. Die formulering is erg algemeen en gaat voorbij aan de konkrete kritiek die op een bepaalde toets betrekking had. Maar misschien vinden P en W kritische reflectie nog wat vroeg voor de vijfde klas van het basisonderwijs. Ze halen er tenminste Bloom bij (blz. 13) om te kunnen herhalen dat (een allereerste begin van ? ?) kritiek pas mogelijk is na (volledig? ?) begrip.⁵ Daarmee ligt de vraag op tafel, op welk moment je kinderen voor het eerst kritisch moet laten reflecteren. Ik ben het eens met B en G (blz. 7), dat je niet vroeg genoeg kunt beginnen.

b. Meteen daarna (op blz. 13) schrijven P en W, dat het luisteren ook kan worden beschouwd als een auditief gepresenteerde pendant van het stillezen. Zo achten ze zich in de rug gedekt tegen B en G's beschuldiging dat de toets 'Verhalen en verhandelingen' niet valide zou zijn. Maar . . . wordt nu de eigen aard van het luisteren niet miskend? Volgens mij mag het objekt van een luistertoets in geen geval een 'gesproken tekst' zijn (zoals in enkele recente luistermethoden voor het vwo-havo): tempo, intonatie, achtergrondgeluid, muziek e.d. (of het ontbreken daarvan) bepalen mede het luistergedrag en moeten worden gerekend tot wat Harwood 'style' noemt (blz. 10 noot 5). Hier wreekt zich waarschijnlijk, dat onze taal nog niet beschikt over een algemeen woord dat betrekking heeft op de inhoud van bijvoorbeeld een radioprogramma: 'geluid', 'gesproken tekst' en 'tekst' voldoen geen van drieën.

Dat stillees- en luisterdoelen nog niet expliciet geformuleerd zijn, kan bij de huidige stand van het didactisch onderzoek niemand het CITO kwalijk nemen. Toch verdiedigen P en W zich zo krampachtig tegen de zakelijke konstatering van B en G (blz. 3), dat ze onderwijsdoelen gaan verwarren met redenen om een toets te konstrueren (blz. 13). De doelstelling van de toetsmakers was B en G al bekend (blz. 3); hun ging het om een onderwijsdoel, dat in termen van gedrag moet zijn geformuleerd. Trouwens, onder het hoofd 'Interne kritiek' was de aanval van B en G minder gericht op de aktueel geldende dan op de feitelijk nagestreefde doelstellingen ('Wat doet deze toets in feite?').⁶

Nog bonter maken P en W het, als ze in hun volgende hoofdstuk (blz. 15) spreken over een toets 'die gedeelten van de doelstellingen dekt'. Deze schijnexaktheid doet merkwaardig aan, zolang 'de' doelstellingen (de gewenste eindresultaten op verschillende, opeenvolgende niveaus) in de lucht hangen. Want eigenlijk staat er: 'we hebben een schot hagel gelost en zullen wel wat geraakt hebben'. Het verwijt aan B en G dat hun beweringen niet zijn vertaald in gewenste vaardigheden of attitudes (blz. 13) is ongetwijfeld korrekt, maar juist P en W hadden het niet mogen maken.

2. De twee toetsen om het horen en het geheugen te meten (resp. 'Woorddiskriminatie' en 'Opdrachten') zijn uit de vaart genomen (blz. 3). Als er een nieuwe versie van komt, zal er - vrees ik - weinig rekening gehouden zijn met de kritiek van B en G op deze onderdelen. Daarom hierover nog twee opmerkingen.

a. Bij de hoortoets werd nagegaan of kinderen het op de band gesproken woord 'paard' konden onderscheiden van 'kaart' en 'baard' (blz. 4). P en W verklaren nu niet in te zien, waarom B en G dit liever foneemdiskriminatie noemen dan woorddiskriminatie en vinden hun opmerking weinig relevant (blz. 11). Toch is er nogal wat bekend over interfererende effecten bij het waarnemen van woorden. Zo is experimenteel vastgesteld, dat het bijzonder lastig is woorden met gelijke klinkerfonemen uit elkaar te houden.⁷ Dat bij deze toets plaatjes worden gebruikt in plaats van gedrukte woorden, kan weinig verschil maken: de multiple-choicevorm moet hier wel extra verwar- ring stichten. P en W kunnen iets leren van de schoolarts: die toetst het 'neurofysiologisch proces' door de kinderen voorgezegde getallen te laten reproduceren.

b. De toets 'Opdrachten' (eveneens uit de onderzoekfase) was uitsluitend bedoeld om het geheugen te oefenen. B en G merken terecht op, dat in elke luisteroefening het

geheugen een rol speelt (blz. 4); ik dacht zelfs dat het in elke oefening meedoet. P en W antwoorden - met Spearritt als kroongetuige - dat *aparte* geheugentraining noodzakelijk is. Maar ze weten niet aannemelijk te maken, dat hun 'Opdrachten' inderdaad *alleen* het geheugen testen. In het voorbeeld dat B en G noemen (blz. 4), moet de leerling binnen een tamelijk ingewikkelde zinsstructuur kunnen werken met het begrip 'achterbuurman'. Ook een vijfdeklassertje met een goed geheugen kan daar moeite mee hebben.

3. Wat luisteren ook moge zijn, B, G, P en W vinden elkaar in de stelling dat kunnen luisteren in een eenrichtingssituatie een voldoende relevante vaardigheid is om er onderwijs in te geven (blz. 4, 5, 12 en 13). Over de vraag of en hoe luistervaardigheid getoetst moet worden, blijven de meningen verdeeld. In elk geval wordt de toets van Prick door B en G zonder meer afgewezen, alleen al omdat zij hem niet vinden aansluiten op de leefwereld van een tienjarige (blz. 5-6). Daartegen verweren P en W zich niet erg krachtig. Ze simplificeren B en G's vragen over achterliggende waarden en leggen het verwijt dat visserstaal en Zeeuws in de toets ontbreken, naast zich neer (blz. 14). Dat is een te gemakkelijke ridikulisering. Want B en G hadden nog een derde voorbeeldje genoemd en daaruit blijkt veel duidelijker waar het eigenlijk om gaat: de taal van de arbeidersklasse (blz. 5)! Willen of kunnen P en W niet uiteenzetten, waarom hun voorkeur is uitgegaan naar het A.B.N. van de midden- en hogere klassen? Na wat bijvoorbeeld Tom Hart daarover geschreven heeft (blz. 10 noot 17) kunnen ze toch niet meer van mening zijn, dat dit soort details onbelangrijk zijn.

'Waarom je luistert', oordelen B en G op blz. 6 over de toets van Prick, 'heeft niets met jezelf en/of met de maatschappij waarin je leeft te maken.' P en W volstaan ermee dit een pertinent onjuiste bewering te noemen (blz. 14). Het verhaaltje dat hun mening moet ondersteunen (zonder de vragen overigens) toont alleen maar aan, dat B en G de zwart-witstijl wat al te konsekwent gehanteerd hebben. Laten we konkluderen, dat de gewraakte luistertoets *weinig* te maken had met de leerling en de maatschappij.

4. P en W schreven hun artikel onder meer om aan te tonen hoe 'gebrekig' de aanval van B en G was (blz. 11). Van dat verlangen heeft de objectiviteit wel eens wat te lijden gehad. Op blz. 14 gebruiken P en W twee maal een woord in een andere betekenis dan B en G dat gedaan hebben. Het zal wel onbewust gebeurd zijn; in elk geval hoort zo'n debattruk niet thuis in een wetenschappelijke polemie.⁸ Voor de liefhebbers van close reading volgt hier de uitwerking.

a. B en G gebruiken op blz. 6 het woord 'emotie' in de normale woordenboekbetekenis. P en W lezen nu 'emotie' als 'reactie' en suggereren zodoende, dat B en G iets over het hoofd gezien hebben. Hoe die 'reacties' echter waren, staat ook bij B en G (blz. 5) en hun mening erover steken zij niet onder stoelen of banken.

b. B en G achten Pricks luistertoets schadelijk voor 'het onderwijs' en ze bedoelen daarmee zoiets als het onderwijsleerproces (blz. 6). P en W stellen daartegenover, dat de CITO-toetsen gunstig zijn voor 'het onderwijs', maar zij bedoelen het onderwijs-onderzoek of misschien wel het CITO.

Minder onschuldig is de uitroep van P en W op blz. 12: 'Moeten we ons op school

alleen richten op die vaardigheden die in het normale leven de grootste plaats innemen? ' Het woord 'alleen' is een ongeoorloofde extrapolatie.⁹ Want B en G zouden de gestelde vraag zonder enige twijfel ontkennend beantwoorden. Bovendien is het grapje over maatschappijkritische teksten niet erg terzake. B en G hadden het namelijk over vaardigheden en niet over inhouden van teksten (blz. 4).

Een laatste opmerking over de toon van P en W's oratio pro domo. De slotaline van hun tweede hoofdstuk (blz. 15) is bepaald onbehoorlijk. Maar de hierin vervatte aantijging is intussen door B en G zelf afdoende weerlegd.⁴

II MOEDERTAALONDERWIJS EN OBJEKTIEVE STUDIETOETSEN

Over naar het tweede deel van de polemiek: de aanvaardbaarheid van objektieve toetsen in het algemeen. Hier zijn we getuige van een botsing tussen twee wereldbeschouwingen: alfa en bèta, idealisme en technokratie, vrijheid en gebondenheid etc. Ik beperk me tot enkele kanttekeningen, vooreerst omdat over smaak moeilijk te twisten valt, maar ook omdat ik het van nu af in grote lijnen met de opvattingen van P en W eens kan zijn. Wat B en G schrijven in hun tweede deel, lijkt me sympatiek maar naïef. Het komt me voor, dat ze na hun duidelijke zege in de eerste ronde nu op punten gaan verliezen.

1. Het onderscheid dat P en W maken tussen kommunale en differentiële doelstellingen (blz. 15), acht ik verhelderend en terzake. Bloom pretendeerde al, dat zijn taxonomie 'kommunaal' was en onafhankelijk van inhouden. Hij is bij mijn weten tot op heden niet ontmaskerd en ik vind dat we ook P en W het voordeel van de twijfel moeten gunnen. Iets anders is natuurlijk, dat elk waardenvrij schema door mensen moet worden ingevuld, voordat het toegepast kan worden. Kritiek op invulling en toepassing blijft mogelijk en kan niet worden afgedaan met een verwijzing naar de neutraliteit van de uitgangspunten.

2. De opvatting van P en W over een fonds van taalvaardigheden dat als kommunaal doel moet gelden in het basisonderwijs, (blz. 15) is goed te verdedigen. Maar ook hier komen de moeilijkheden pas bij de konkretisering; er zijn nu eenmaal nog niet genoeg objektieve klassifikatiecategorieën ontwikkeld. Het kommunale doel 'luisteren' bijvoorbeeld wordt zowel in deze discussie als in de Amerikaanse literatuur op verschillende manieren gespecificeerd.¹⁰

3. Op B en G's stelling dat een reële kommunikatiesituatie zich per definitie onttrekt aan objektieve toetsing leveren P en W zeer genuanceerd commentaar (blz. 15-16). De stelling van B en G acht ik daarna niet meer houdbaar.

4. Dat B en G ook diagnostische en evaluatieve toetsen in het taalonderwijs niet aanvaarden, begrijp ik evenmin als P en W (blz. 16). Voor mij zijn toetsing en selectie niet identiek. Wél in het geval van 'Verhalen en verhandelingen', maar niet in het algemeen.

5. B en G noemen op blz. 8 vier alternatieve mogelijkheden van evaluatie. Ik vind, dat P en W deze evaluatievormen op blz. 16 juist evalueren. Dat projektonderwijs en ontscholing op lange termijn onze richting moeten bepalen, betwijfel ik. Projektonderwijs is alleen in bepaalde onderwijsleersituaties bruikbaar, het is geen panacee voor alle kwalen en het is ook niet zo 'modern' dat het met ontscholing over een kam kan

worden geschoren.¹¹ Wat Illich betreft (blz. 10 noot 19); is het niet gevaarlijk te spelen met zijn ideeën in een harde kapitalistische wereld waarin volslagen andere maatstaven gelden? Zouden we - in plaats van Illichs opvattingen te vertalen naar het basisonderwijs - niet beter kunnen streven naar bijvoorbeeld verlaging van de leerplichtige leeftijd, integrale studiekostenvergoeding en uitbreiding van het part-time-onderwijs aan volwassenen? Elk onderwijskundig vraagstuk is in laatste instantie een politiek vraagstuk en het zal dus niet door neerlandici of pedagogen worden opgelost.

SAMENVATTING

Bonset en Griffioen hebben overtuigend aangetoond, dat de gewraakte CITO-toets ondeugdelijk is. Zowel hun interne als hun externe kritiek blijft overeind staan, ook na het verweer van Prick en Wesdorp. 'Luistervaardigheid' is nog niet duidelijk gedefinieerd. Bij de produktie van nieuwe toetsen moet in elk geval meer aandacht worden gewijd aan het achterliggende waardensysteem en een kritische bezinning daarop.

Verschillen in mens- en maatschappijvisie leiden tot verschillende visies op het onderwijs. Toch hebben Bonset en Griffioen niet kunnen waarmaken dat objectieve studietoetsen in het algemeen verwerpelijk zijn. Prick en Wesdorp maken aannemelijk, dat er ook in het moedertaalonderwijs vaardigheden voorkomen waarvoor het meten zinvol kan zijn. In hoeverre luistervaardigheden daaronder valt, blijft voorlopig nog een open vraag.

Noten

- 1 L. Prick: Het meten van luistervaardigheid (CITO-publikatie no. 19), Arnhem 1972. Zie ook de door Bonset en Griffioen genoemde literatuur (Moer 1973:1, blz. 10 noot 4).
- 2 H. Bonset en J. Griffioen: CITO-materiaal voor de 5e klas kritisch getoetst (Moer 1973:1, blz. 2-11). Eerder verschenen in 'Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs', december 1972, blz. 140-151.
- 3 L. Prick en H. Wesdorp: Bruikbaarheid van objectieve studietoetsen in het onderwijs (Moer 1973:1, blz. 11-18).
- 4 H. Bonset en J. Griffioen: Toetsen in de onderwijspraktijk (Moer 1973:2, blz. 54).
- 5 Hoe star die opvatting is, blijkt bijvoorbeeld uit D. R. Krathwohl, B. S. Bloom en B. B. Masia: Taxonomie deel II (Het affectieve gebied). Ned. vert. Rotterdam 1971, blz. 50-68.
- 6 Zie voor dit onderscheid bijv. E. de Corte, T. Geerligs e.a.: Beknopte didaxologie, Groningen 1972, blz. 49-52.
- 7 A. J. M. Thomassen: On the representation of verbal items in short-term memory, diss. Nijmegen 1970, blz. 51-57.
- 8 A. F. G. van Hoesel: Zindelijk denken - Foutieve denkwijzen en oneerlijke discussiemethoden, Bilthoven 1965 (12e druk), blz. 46-49.
- 9 Van Hoesel, a.w. blz. 84-87.
- 10 Een eerste oriëntatie bieden K. F. Robinson en E. J. Kerikas: Teaching speech, methods and materials, New York 1963, blz. 263-265. Het overzicht is natuurlijk niet up to date, maar dat is Spearritt ook niet. De benadering die mij het beste bevalt (van Baird en Knowler: General Speech), dateert al uit 1949!
- 11 I. van der Velde: Projectonderwijs dwingt tot gemotiveerd en verantwoord taalgebruik (Levende Talen juni-juli 1971, blz. 444-447).