

CITO-MATERIAAL OPNIEUW KRITISCH GETOETST

Helge Bonset

INLEIDING

Van het artikel van Maarten van Gils¹ wil ik gebruik maken om mijn meest recente ideeën over moedertaalonderwijs en objectieve studietoetsen uiteen te zetten. Ik reageer daarbij impliciet op punt 1, 2 en 3 uit het tweede deel van zijn artikel.

Het lezen van Prick en Wesdorp², en Van Gils heeft me op de volgende ideeën gebracht:

1 Het artikel van Jan Griffioen en mij³ beweerde te veel over objectieve studietoetsen in het algemeen (dus voor andere vakken dan moedertaal),

2 Het werkte teveel vanuit de onderwijskundige invalshoek.

De reactie van Prick en Wesdorp m.n. heeft me duidelijk gemaakt hoe de aanval op objectieve meerkeuzetoetsen t.b.v. het moedertaalonderwijs het beste kan verlopen: via de *taalinvalshoek*. Ik wil hier als stelling poneren dat de moedertaaltoetsenmakers Prick en Wesdorp geen verstand hebben van taal en taalgebruik, en al evenmin oog voor in dit vlak liggende belangrijke problemen.

Met drie soorten voorbeelden wil ik dit aannemelijk maken; de voorbeelden kwamen in ons vorige artikel al aan de orde, de bewijsvoering is nieuw.

VOORBEELDEN M.B.T. DE DOELSTELLINGEN VAN PRICKS LUISTERTOETS

Wanneer Pricks toets⁴ ondubbelzinnig alléén tot doel had: toetsen van luisterbegrip in eenrichtingssituaties waarin vertellende/informatieve radioteksten worden gesproken, en als hij dat doel alléén zou legitimeren met een verwijzing naar de massamedia, zou ik er misschien vrede mee kunnen hebben. (Hoewel ik me zou blijven afvragen: hoe belangrijk is deze doelstelling? Zijn er geen betere teksten te vinden? Waarom valt evaluerend luisteren buiten de doelstelling⁵?)

Maar het punt is dít: Prick legt verband tussen zaken als groepswork op school en tekorten in luistervaardigheid bij lagere sociale milieus enerzijds en zijn toets anderzijds (pag. 5 van zijn publikatie); Prick en Wesdorp spreken eerst over eenrichtingsverkeer-luisteren en zeggen dan dat 'de' luistervaardigheid ook 'een rol' speelt bij groepsdiskussies, gesprekken, forums, de lessituatie (pag. 12); verderop heet hun toets weer 'een auditief gepresenteerde pendant van het stillezen' (pag. 13); weer verderop dekt hij 'gedeelten van de doelstellingen' (pag. 15); en tenslotte als klap op de vuurpijl lezen we: 'Het is niet de bedoeling de situatie te toetsen, maar 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' (pag. 15).

Iedere (socio-)linguist nu weet dat de vaardigheden niet te toetsen zijn zonder de situatie in acht te nemen; sterker nog: dat de vaardigheden en de norm voor adequaat

gebruik van die vaardigheden grotendeels door de situatie bepaald worden (en de situatie ook mee helpen scheppen, overigens). Onder situatie reken ik nu met Hymes⁶ factoren als *participants* (spreker(s) en heerder(s)), *setting* en *scene* (de fysieke omgeving, resp. de subjectieve interpretatie daarvan door de deelnemers), de *topic* (het onderwerp van gesprek), het *kanaal* (gesproken of geschreven, of ander medium van transmissie), de *norms of interaction* (gespreksregels, bv. mag je interromperen of niet?).

Dit betekent dat luistervaardigheden waarbij de spreker een radiospreker is (c.q. de spreker op het bandje van de leraar die Pricks toets afneemt), het publiek meerkoppig, de topic voorbedacht en alleen bepaald door volwassenen, het kanaal het transmissie-medium radio (c.q. bandrecorder), en de norms of interaction e.a. inhouden: niet kunnen (c.q. mogen) interromperen - dat zulke luistervaardigheden weinig of niets te maken hebben met luistervaardigheden in situaties waarbij de spreker een medeleerling is, waar het publiek alleen de aangesprokene plus evt. een paar medeleerlingen uit de subgroep is, waar de leerlingen de topic zelf vorm geven, waar het kanaal directe mondelinge overbrenging is, en waar interromperen mag. De evidente verschillen in setting en vooral scene laat ik aan de fantasie van de lezer zelf over.

Het bovenstaande slaat op het verband dat Prick in zijn publikatie legt tussen zijn toets en groepswork op school. Wat zijn opmerkingen over luistervaardigheidstekorten in lagere sociale milieus betreft: men zou allereerst moeten weten wat Prick als tekorten beschouwt en t.o.v. welke norm, en hoe die tekorten zich dan in de praktijk manifesteren. Nergens blijkt uit dat Prick zich dat heeft afgevraagd, en in ieder geval is het duidelijk dat het probleem van stoornissen in informatieoverdracht tussen de verschillende sociale milieus niet dichterbij een oplossing komt door kinderen een luistertoets af te nemen, met vertellende/informatieve radioteksten die klaarblijkelijk (zie Pricks eigen verslag, pag. 9) niet bij hun eigen taalgebruik en ervaringswereld aansluiten.⁷

Kortom, Pricks toets dekt geen enkel ander 'gedeelte van de doelstellingen' dan dat (uiterst minieme) gedeelte dat hij in feite representeert. Voor het overige belijdt Prick meer fraais dan hij waarmaakt, en neemt hij geheel ten onrechte vaardigheden bepaald door situatie x aan als iets zeggend over vaardigheden bepaald door een totaal andere situatie y. Dat Prick en Wesdorp geen enkel oog blijken te hebben voor hoe de sociale situatie het taalgebruik en de normen voor dat taalgebruik bepaalt, is een eerste (en belangrijkste) aanwijzing hoe weinig verstand Prick en Wesdorp van (socio-)linguïstiek hebben - waarbij ik aanteken dat ik deze geringe kennis voorhands als representatief beschouw voor andere moedertaaltoetsenmakers van het CITO.

VOORBEELD M.B.T. DE KOMMUNIKATIEVE IMPLIKATIES VAN DE MEERKEUZETOETSVORM

Pricks toets is een objectieve meerkeuzetoets. De communicatieve implicaties hiervan laten zich (niet uitputtend) als volgt beschrijven:

- Het kanaal is schriftelijk. Dit hoeft geen bezwaar te zijn, integendeel, ik geef Prick en Wesdorp wel toe dat dit de evaluatiegegevens een stuk grijpbaarder maakt.
- De participanten zijn een schrijver (de toetskonstrukteur die zijn rol overdraagt aan de leraar) en de lezer (de leerling).

- De topic wordt geheel door de leraar (en de toetskonstrukteur) bepaald. De leerling kan geen eigen inbreng leveren die het 'gesprek' een andere kant opstuurt.
 - De norms of interaction zijn het interessantst:
 - 1 De leraar is de enige die vraagt, de leerling antwoordt alleen.
 - 2 De leraar bepaalt de inhoud van de vragen.
 - 3 De leraar bepaalt de enige antwoordmogelijkheden waaruit de leerling kan kiezen (bij meerkeuzetoetsen meestal vier).
 - 4 De leraar bepaalt of het antwoord goed is.
 - 5 De leraar stelt alleen vragen waarop maar één goed antwoord mogelijk is (gesloten vragen).
 - 6 De leraar stelt alleen vragen waarop hijzelf het antwoord al weet (kontrolevragen).
- Vanuit een talige invalshoek valt te zeggen dat hier een uiterst merkwaardige interactie plaats heeft, die weinig lijkt op die waarin mensen alledaagse kennis verwerven en op de proef stellen, en meer op de interactie van bv. gevangenen of psychiatrische inrichtingen.⁸ Vanuit een onderwijskundige invalshoek kun je je bezorgd afvragen wat de *effekten* op het leren (alleen reproductieve kennis en begrip worden getoetst; zelf verbaliserend verwerken, toepassen en ontdekken is er niet bij), en op de rolverhoudingen leraar-leerlingen (alle macht in deze kommunikatieve situatie wordt bij de leraar gelegd) zullen zijn. (Wie een alternatiëf wil kan het bij deze krijgen: een of meer stellingen van de leraar over de behandelde stof waar de leerling schriftelijk op reageert, een soort essay dus. De leraar reageert weer schriftelijk op de reactie van de leerling.)

Niets uit publikaties van Prick, Wesdorp of andere CITO-moedertaaltoetsenmakers wijst erop dat ze zich ooit met deze problemen bezig houden; in hun reactie gaan Prick en Wesdorp op mijn opmerkingen dienaangaande (pag. 8) in het geheel niet in. (Het hierboven geschetste probleem gaat trouwens duidelijk over de grenzen van het moedertaalonderwijs heen.)

VOORBEELD M.B.T. DE VIA TAALOEFENINGEN EN -TOETSEN MET OVERGEDRAGEN IDEOLOGISCHE INFORMATIE

Er bestaan zeer zeker kommunale vaardigheden, zoals Prick, Wesdorp en Van Gils stellen. Ze heten: spreken, luisteren, schrijven en lezen, en worden als zodanig ook door ons (Griffioen en mij) niet ontkend. Je kan ze zelfs nog verder klassificeren volgens de sociolinguistische factoren die ik genoemd heb, of volgens nog andere (dus bv. kunnen luisteren - kunnen luisteren in een eenrichtingssituatie naar informatieve gesproken teksten over de radio).⁹

Alleen: wie denkt dat hij er met het formuleren en klassificeren van vaardigheden is, verliest licht uit het oog dat taal altijd over iets gaat (taal refereert aan de werkelijkheid of schept er zelf een: de semantische laag), en dat taalgebruik altijd effekten teweegbrengt (bv. de hoorder begrijpt iets, vindt iets, gaats iets doen: de pragmatische laag). Van Gils wijst er terecht op dat Tom Hart¹⁰ toch wel aannemelijk heeft gemaakt dat er altijd (ideologische) informatie méé overkomt, ook als we alleen maar de vaardigheden willen trainen en toetsen, en de kommunikatieve situatie alleen als een oefensituatie zien. Evident voor iedereen wordt zoiets wanneer leerlingen *ij* of *ei* moeten

invullen in zinnestjes als 'Het gebral van de vakbondsl-der misl-dde de arb-ders' (zie het bekende schoolboek *Taal leren door zelf korrigeren*; dit voorbeeld is overigens uit het hoofd gegeven en dus niet letterlijk). Evident zou het ook zijn als dergelijke zinnestjes deel zouden uitmaken van een luistertoets. Minder evident wordt de zaak inderdaad bij de nietszeggende verhaaltjes die Prick de leerlingen in zijn toets levert. Ik geloof persoonlijk dat er dan niet zozeer semantische informatie (waar de taaluiting over gaat) zal blijven doorwerken als pragmatische informatie (hoe de taaluiting opgevat moet worden) nl.: luister, of je het interessant vindt of niet; doe wat ik zeg; werk voor je cijfer!

Toegegeven, dit laatste is allemaal aanzienlijk hypothetischer dan het in het vorige artikel van Griffioen en mij klont. Maar het is de moeite van het overdenken misschien toch wel waard, en uit niets blijkt mij dat Prick en Wesdorp - en wederom: andere CITO moedertaaltoetsenmakers! - daartoe bereid of in staat zijn.

SLOT

In het bovenstaande wordt aan het einde van elk voorbeeld steeds listig gegeneraliseerd van Prick en Wesdorp naar andere CITO-moedertaaltoetsen toe. Dat is natuurlijk strikt (empirisch) genomen een ongeoorloofde zaak, al ben ik er zelf heilig van overtuigd dat de konklusies niettemin terecht zijn.

Een *werkgroep* zou (met of zonder mij) eigenlijk het volgende eens moeten doen:

- alle CITO-moedertaaltoetsen of een representatief deel bestuderen;
- relevante sociolinguïstische literatuur opzoeken en bestuderen;
- op basis van hun bevindingen mijn beweringen (en van Prick, Wesdorp, Van Gils enz.) proberen waar of onwaar te maken.

Het lijkt me een omvangrijk maar nuttig karwei.

Noten

- 1 Zie voorgaand artikel.
- 2 Zie Van Gils noot 3.
- 3 Zie Van Gils noot 2.
- 4 Zie Van Gils noot 1.
- 5 Zie bv. volgende definitie van taalbeheersing als vaardigheid: 'Taalbeheersing is de bekwaamheid van sprekers en schrijvers om hun taal adequaat te gebruiken voor het verstrekken van mededelingen en de bekwaamheid van heerders en lezers om die mededelingen adequaat uit het taalgebruik te begrijpen en te evalueren (kurs. van mij, HB)'. (F. van Eemeren e.a., *Eindverslag sociolinguïstiek CTB 1*, int. publ. Inst. v. Neerl., A'dam 1972).
- 6 Hymes' model wordt samengevat in *Kursus sociolinguïstiek*, int. publ. Instituut voor Alg. Tw., Nijmegen 1972, pg. 68-71. De factoren die ik geef vormen geen volledige opsomming. Zie ook W. Labov, *The logic of nonstandard English*, in *Language and social context*, e.d. P. P. Giglioli, Middlesex 1972, pg. 179-217, die op pg. 184-192 een goed voorbeeld geeft van toepassing van kennis van de sociolinguïstische factoren t.b.v. een interviewsituatie.
- 7 Voor impliciete en algemene, maar m.i. heel waardevolle suggesties hoe die problematiek wel dichterbij een oplossing te brengen, zie W. Labov op. cit.
- 8 Zie voor een soortgelijke analyse van het vragen stellen in de klas, waardoor ik me heb laten inspireren: H. Verweij, *Taalkundige analyse van het stellen van vragen*, int. publ. Landelijke Werkgroep Moedertaalonderwijs en toch geen Nederlands, 1973.
- 9 H. Lammers klassificeert in zijn grondige literatuurstudie *Luisteren*, int. publ. Inst. v. Neerl., A'dam 1973, het luisteren geheel volgens drie dimensies: 1. de mate van feedback die mogelijk is (dus één- of tweerichtingsverkeer of daartussen in); 2. de mate van betrokkenheid die de

luisteraar al dan niet heeft bij het medegedeelde; 3. de mate van vertrouwen die de luisteraar al dan niet in de spreker heeft.

Het is duidelijk dat een dergelijke klassifikatie ook weer dodelijk is voor Prick en Wesdorp, die immers dimensie 2 en 3 totaal negeren en t.a.v. dimensie 1 beweren dat je luistervaardigheid in een situatie-met-feedback best kan toetsen in een situatie-zonder-feedback (pag. 15 van hun artikel).

- 10 T. Hart, *Wegwijs, of: welke weg gewezen wordt*, Nieuwsbrief Kritische Leraren 1971, nr. 8, pag. 20-25.

LOSSE BERICHTEN

'GEEN PLEISTERS PLAKKEN OP HOUTEN BENEN'

Opening onderwijswinkel Amsterdam, 1 november 1973.

In de vorige Moer maakten we al melding van de oprichting van de onderwijswinkel Amsterdam. Het oplossen van organisatorische moeilijkheden vergden meer tijd dan verwacht. Daarom was de opening wat later dan de bedoeling was. Maar nu is hij er! 'Onvrede met onderwijs leidt tot onderwijswinkel in Amsterdam' luidt de kop van het persbericht. Wat willen de leerlingen, studenten en leraren, die de winkel bemannen? We citeren uit het persbericht:

'Luisteren naar ze (= de mensen die in de winkel komen), praten met elkaar, werken aan een verdere bewustwording van het feit dat hún problemen op hún school het indirecte gevolg zijn van heersende maatschappelijke verhoudingen, de betrokkenen organiseren, en waar nodig en mogelijk actie voeren. En dat niet om het onderwijs te stroomlijnen, en niet om pleisters te plakken op houten benen. Maar wel om te laten zien dat het fout zit met het onderwijs en met de maatschappij, waarvoor dat onderwijs het toeleveringsbedrijf is. En ook om te laten zien dat je met elkaar heel wat kunt veranderen.'

De onderwijswinkel richt zich:

'Op iedereen die in het onderwijs iets veranderen wil; aan de autoritaire verhoudingen, de selectie en de ongelijke kansen. Vooral richten wij ons op die groepen, voor wie de zgn. gelijke kansen en optimale ontplooiingsmogelijkheden binnen ons onderwijs, beperkt blijven tot het aanleren van enkele technische vaardigheden, waarmee ze in het arbeidsproces kritiekloos kunnen meedraaien.'

Het persbericht eindigt met:

'Samen moeten we een heel end kunnen komen.'

Voor wie eens langs wil komen: de onderwijswinkel Amsterdam (OWA) is geopend elke werkdag van 16.00 - 19.00 uur; zaterdags: 14.00 - 17.00 uur.

Adres: Kloveniersburgwal 61, Amsterdam (020-65417).

Als u Amsterdam te ver weg vindt: in veel andere plaatsen zijn of komen binnen afzienbare tijd onderwijswinkels, o.a. Arnhem, Groningen, Zwaag, Haarlem.