

## OVER STUDIETOETSEN

### J. BIJL

Er zijn in onze dagen twee bezigheden, die wetenschappelijke werkers, welke zich voor de school dienstbaar willen maken, beoefenen: „Het maken van studietoetsen” en „Het programmeren van leerstof”.

Dat wij onze aandacht op de eerste bezigheid willen richten is een gevolg van het verschijnen van twee publicaties<sup>1</sup>, die beide zeer recent verschenen en dit thema behandelen.

Het boek van de Groot vormt stellig een „gebeurtenis” binnen ons onderwijs. En wel om verschillende redenen:

1. Om de persoon van de schrijver. De Groot's positie binnen de psychologiebeoefening is zonder meer „gezaghebbend” en velen zullen hem zien als een „vernieuwer” op dit terrein en mogelijk ook binnen andere gedragswetenschappen. Het kan niemand verborgen blijven dat hij zich op de school richt als een belangrijk werkterrein voor de toegepaste psychologie. Op het gebied van de beleidsvorming terzake van de onderwijsresearch is de Groot dan ook actief doordat hij bestuurslid is van de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs.

2. Welnu, over de school heeft de Groot zich in zijn recente publicatie uitgesproken. Zijn kritiek is niet mals, met name het v.h.m.o. krijgt rake klappen.

3. Met de duidelijkheid, die wij van hem gewend zijn, stelt de Groot ook positief waar het met ons onderwijs heen moet:

„Verreweg het ernstigste en meest fundamentele euvel van ons onderwijssysteem is in één zin samengevat - de permanente selectie met rekbaar maatstaven.” (pag. 189)

Vandaar dat gestreefd moet worden naar het verwerven van „ervaring. . . in selectievrije vormen van onderwijs. Naast de ontwikkeling van studietoetsen is dit het tweede hoofdpunt van ons ontwerpprogramma.” (pag. 191).

4. Ook laat de Groot ons niet in het ongewisse omtrent de vraag hoe hij zich de realisering van deze doeleinden denkt. Hij wil een „nationaal plan”, „een project van de grootte-orde van de Delta-werken”. Binnen dit plan staat als wetenschappelijk instituut centraal:

<sup>1</sup> Het zijn: de Groot, A.D. Vijven en zessen. Cijfers en beslissingen: het selectieproces in ons onderwijs. Groningen 1966.  
en Mommers M. Cesarius. Naar een meer objectieve benadering van leerprestaties. Tilburg 1966.

„Een Nationaal Instituut voor de ontwikkeling van Studietoetsen”. (pag. 232).

De Groot's studie heeft het grote voordeel dat wij tenminste weten waar hij heen wil. Spraken andere auteurs op het wijde terrein der onderwijskunde ook maar zulke klare taal, dan zou een vruchtbare discussie mogelijk zijn. Aan de Groot's werk zit wat men wel pleegt te noemen „kop en staart”. Dat zijn onmisbare delen voor een onderwijskundige theorie. In een discussie sprak de Groot eens als zijn mening uit dat een „toegepaste” wetenschap ernstig moet rekening houden met de situatie waarbinnen de toepassing plaats vindt. Aan deze consequentie heeft de Groot zich niet onttrokken.

Nu vermeldt de schrijver in zijn „woord vooraf” (VI): „Om misverstand te voorkomen zij nog gezegd, dat dit boek niet pretendeert een „wetenschappelijke studie” te zijn. De vermelde feiten zijn, naar ons beste weten, juist, en de redeneringen wetenschappelijk gezond - maar het boek bevat te veel „opinie” om voor bovengenoemde kwalificatie in aanmerking te komen.”

In het midden latend wat de schrijver nu met „opinie” bedoelt, willen wij wel stellen dat sociaal-wetenschappelijke arbeid zonder een kwantum zeer degelijk overwogen „opinie” niet van de grond komt.

Terzake van de door de Groot neergeschreven opinie heb ik - concluderend uit allerlei vernomen uitspraken van schoolpsychologen - sterk de indruk dat zij zich met name met de roep om „selectievrij onderwijs” (ook al is deze roep niet absoluut bedoeld (pag. 189/190) niet gelukkig zullen voelen. Dit geldt ook van een aantal psychologen, die om allerlei redenen tot de Groot's „geestverwanten” willen behoren.

Men verneemt van die zijde vaak de wens zich geheel buiten zaken het onderwijs-proces betreffende te willen houden en zich te beperken tot de leiding van het selectieproces en van het schoolkeuzegebeuren door middel van hun exacte technieken.

Het zal velen (psychologen en niet-psychologen) niet geheel duidelijk zijn, waarom de Groot zo beslist studietoetsen binnen de school wil brengen en niet intelligentietests.

Zien wij het goed, dan vindt dit zijn grond in het feit, dat in Amerika het inzicht, dat intelligente prestaties, niet alleen van aanleg, maar ook van opgedane ervaring afhangen, eerst betrekkelijk recent is. Bijvoorbeeld J. McV. Hunt schrijft: „In the light of these considerations it appears that the counsel from experts on childrearing during the third and much of the fourth decades of the twentieth century to let children

be while they grow and to avoid excessive stimulation was highly unfortunate. It was suggested in the text above that perhaps the negative correlations found between intelligence test scores for the first two years and the late adolescent level of intelligence may possibly be attributable to such counsel, in as much as it would be those educated people at higher levels of tested intelligence who read and can act in terms of what they read who would have been most likely to follow this advice.<sup>1)</sup>

Als er zulke gevaren dreigen bij misvattingen als de besprokene mogen wij ons gelukkig prijzen, dat Kohnstamm ten onzent reeds in het laatst van de twintiger jaren het „groei”-karakter van de intelligente prestatie ontkende.

Vandaar ook, dat ten onzent men reeds lang van mening is dat de pogingen om het intelligentie-niveau te „meten”, buiten al het geleerde om, niet meer voldoen bij selectie-onderzoek.

Het mag ons dan ook niet verwonderen dat de Groot in staat is, op aanwijzing van Idenburg een uitspraak van Kohnstamm uit 1929 te doen afdrucken, die een duidelijk pleidooi voor „scholastic tests” inhoudt. Wij moeten bij deze zaak enkele opmerkingen plaatsen.

1. Wij zijn vast overtuigd dat studietoetsen, zoals de Groot die voorstaat waardevol zijn voor de school. In deze overtuiging kan een woord van Kohnstamm ons alleen maar sterken.

2. Als mijn herinnering me niet bedreigt, dan kwamen de „scholastic tests” in die tijd vooral voort uit de behoefte de arbeid van leerkrachten te evalueren. Dat zou historisch moeten worden nagegaan. Deze tests kwamen in de Angelsaksische landen naar mijn mening niet voort uit bepaalde intelligentie-theorieën.

3. In onze tijd blijken de leerkrachten bij het basisonderwijs zelf te vragen naar beproefde toetsen. Dat blijkt uit het werkje van Mommers eerder genoemd (pag. 5). Vooral gaat de belangstelling in deze naar de vakken lezen, taal en rekenen uit. (Het gebodene omvat geen multiple-choise-vragen.)

4. Door het werk van Kohnstamm liep de Nederlandse schooltheorie niet achter, maar vóór ten opzichte van de ontwikkelingen in Amerika. Dat blijkt zonneklaar als wij b.v. de werkjes lezen van Bruner<sup>2</sup>, die in Amerika een „frontstrijder” is, en duidelijk zaken aan de orde stelt, die Kohnstamm in ons land in de dertiger jaren leerde. Als men in

<sup>1</sup> Zie: Intelligence and Experience. N.Y. 1961. pag. 362.

<sup>2</sup> Men zie zijn: The process of education. Mass. 1960<sup>7</sup>. 1965<sup>9</sup> en Toward a theory of instruction. London 1966.

Amerika toch onderwijskundig zo veel verder is, hetgeen de Groot ons telkens weer duidelijk tracht te maken, dan is het werk van Kohnstamm wel compleet *langs* de Nederlandse school heengegaan.

Met het oog op de laatste opmerking willen wij óók een citaat van Kohnstamm plaatsen:

„Het werk van Montessori en Decroly wijst in die richting, maar we staan nog pas aan het begin van een tijdperk, waarbij de didactiek op de uitkomsten der nieuwe kinderpsychologie zal worden gebouwd.” (Keur. pag. 91).

Als didacticus kan ik zeer nadrukkelijk stellen dat het tekort met name aan duidelijke gegevens omtrent de cognitieve ontwikkeling van het kind ons werken belemmert. Het zou ons zeer verheugen als de Groot in zijn grote zorg om de school ook in deze zaak eens actief werd. Op deze wijze zou een hartelijke samenwerking tussen didactiek en psychologisch onderzoek kunnen ontstaan.

Terugkerend tot de studietoets zij vermeld dat de Groot op pag. 197 en 198 een achttal voordelen van de studietoets noemt. Het treft ons daar dat hij niet een van de bezwaren noemt, die met name in onderwijskringen ten opzichte van deze „instrumenten” bestaan.

De bezwaren van de tegenstander negeren lijkt ons (om de woorden van de auteur te gebruiken) „wetenschappelijk (niet) gezond” (pag. V).

Wij willen echter de mogelijkheid niet uitsluiten dat de Groot al deze bezwaren wil samenvatten als hij meent dat het samenstellen van studietoetsen „uiterst moeizaam werk” is. (pag. 198)

Voedsel voor deze reserve vinden wij vooral in de volgende woorden: „Niettemin, als wij ons rekenschap geven van de enorme veelheid van schoolsoorten, vakken, vakonderdelen en niveaus waarvoor er behoefte aan studietoetsen bestaat, dan is het te verrichten werk bijzonder omvangrijk.” (pag. 199)

In dit citaat wijst de Groot op de wijde gedifferentieerdheid van het didactische werk. Hij wil met zijn studietoetsen aansluiten bij deze differentiatie. Welnu, wat ligt dan meer voor de hand dan *dat didactisch werk, namelijk het samenstellen van leergangen, gecombineerd wordt met het vervaardigen van studietoetsen*. Indien studietoetsen in de leergangen op verantwoorde wijze worden opgenomen, vervallen - voorzover wij kunnen overzien - de bezwaren die er van de onderwijskant tegen de studietoetsen worden gemaakt. Dan worden deze toetsen aanwijzingen voor de mate van vruchtbaarheid van het vormingswerk en bevatten indicaties voor verdere hulp. Dan kunnen ook voorwaarde-

toetsen ontstaan, die aanwijzingen geven of met een bepaalde leergang kan worden begonnen.

Waarom stelt de Groot dan niet voor te komen tot: „Nationale instituten voor de ontwikkeling van didactische middelen?”

Met deze vraag hangt samen het tekort aan uitwerking van de Groots denkbeelden omtrent de wijze van gebruik van zijn studietoetsen binnen het onderwijs, hetgeen mogelijk een uitvloeisel is van het algemeen tekort bij psychologen, zich rekenschap te geven van de structuur van de terreinen waarbinnen zij hun hulp willen bieden, op welk tekort de Groot door zijn boven weergegeven uitspraak, zelf de aandacht vestigde.

Ook misten wij een duidelijke aanwijzing hoe de Groot de plaats ziet van z.g. doelresearch binnen de taak, die hij, op zo verheugende wijze zich stelt - namelijk na te gaan welke doelstellingen het onderwijs moet nastreven om zodoende de studietoetsen aan de juiste inhoud te helpen.

Wij willen deze beschouwing niet besluiten zonder uit te spreken, dat de Groot van uit zijn verantwoordelijkheidsbesef voor een nationale zaak, door zijn publicatie een moedige daad heeft gesteld. Hij heeft als mathematisch gevormd psycholoog de waardering van de leerling door middel van cijfers als toegangsthema tot onze onderwijspraktijk benut. Wat hij zo te zien kreeg was verre van opwekkend en daarover spreekt hij zich duidelijk uit. Dat doet hij echter ook in het positieve. Hij biedt wijde perspectieven. Alleen, wij zouden nog gaarne weten hoe hij zijn „studietoetsen” wil gaan plaatsen binnen de didactische arbeid. Dan maken de „weerstand” een goede kans om te verdwijnen en wordt een meerzijdige vruchtbare samenwerking mogelijk.