

Had Vondel ja of nee een kousenwinkel? De toetsing van het literatuuronderwijs.

Een bespreking van:

Wam de Moor (red), *Stiefkind en Bottleneck. De toetsing in het literatuuronderwijs*. Nijmegen, KUN, 1990.

De tijd dat leerlingen lastiggevalen werden met de vraag naar de kleur van het behang in de kamer van de familie Stastok lijkt voorbij, maar wat er nu wel aan de orde moet komen bij een proefwerk of schoolonderzoek literatuur en hoe dat becijferd moet worden, blijft nog steeds een moeilijke zaak.

Een tijdlang leek het eenvoudig en voor sommigen is het dat nog. Wie ervan uitgaat dat een literaire tekst een betekenis bezit die door een competente interpreter kan worden ontcijferd en gelooft dat de esthetische waarde op grond van de interpretatie kan worden aangetoond, zal duidelijk voor ogen hebben wat en hoe er in het literatuuronderwijs getoetst moet worden. De leraar biedt de leerlingen een model of procedure aan waarmee ze een tekst kunnen analyseren en interpreteren en de leerlingen hoeven slechts te scoren. Sinds de vertegenwoordigers van de Receptie-Esthetica en de Reader Response Criticism naar voren hebben gebracht dat de lezer de betekenis niet ontdekt, maar in grote mate produceert, is men zich binnen de literatuurdidactiek en het onderwijs gaan heroriënteren op leerdoel en lesmethode en dus ook op de toetsing. De grotere aandacht voor beleving, betrokkenheid, belangstelling en motivatie vraagt om toetsvormen die recht doen aan het subjectieve karakter van het leesproces. Daarnaast blijft echter de eis van kracht dat toetsen onderling vergelijkbaar moeten zijn en de laatste jaren lijkt de drang naar objectiviteit alleen nog maar toe te nemen. Al met al is het niet eenvoudiger geworden om te bepalen wat de opbrengst van het literatuuronderwijs is.

Het was dan ook een uitstekend idee van Wam de Moor om de derde Nijmeegse conferentie over literatuuronderwijs in september 1988 te wijden aan evaluatie en toetsing. De bundel *Stiefkind en Bottleneck* is een neerslag van deze conferentie en bevat eigenlijk alles wat op dat moment in Nederland en Vlaanderen over deze problematiek bekend was. Zo'n congresbundel is vooral een staalkaart van meningen en dat heeft voor- en nadelen. Enerzijds gaat iedereen er met de eigen deskundigheid van achter de studeertafel enthousiast tegenaan en dat levert een informatieve waaier van ideeën op, anderzijds ontbreekt daardoor een eenheid. Er komen nogal eens overlappingsen voor en hoewel de redactie gepoogd heeft enige samenhang aan te brengen door de auteurs naar elkaars artikelen te laten verwijzen, blijft na lezing een sterke behoefte bestaan aan een samenvattend slothoofdstuk.

Het is een oude didactische wet dat je niet eerder gaat toetsen voor je weet wat je wilt toetsen. Eigenlijk lopen de meeste auteurs daarop vast en dat erkennen ze ook. Zolang we nog niet met elkaar vastgesteld hebben wat we precies willen, zal elke suggestie voor toetsing een slag in de lucht zijn.

Wat dat betreft had de laatste Nijmeegse conferentie van 1990 over 'literaire competentie' eigenlijk vóór die van 1988 moeten komen. Maar ook met het definiëren van de literaire competentie en het onderscheiden van een aantal toetsbare aspecten van die competentie wordt slechts een deel van de opbrengst van het onderwijs zichtbaar. Het gaat om meer en die meerwaarde blijft moeilijk te meten. "Er moet nog heel wat gedaan worden", concludeert Alan C. Purves dan ook in zijn bijdrage en Koos Hawinkels verzucht: "Voorlopig zal het wel tobben blijven."

Het boek bevat naast de inleiding van De Moor zeventien bijdragen, ondergebracht in vier hoofdstukken. Het eerste hoofdstuk verschaft informatie van algemeen belang over toetsing en doelstellingen, de volgende hoofdstukken handelen over de toetsing in respectievelijk de onderbouw, de bovenbouw en het vreemde-talenonderwijs. Aan het eind is een aantal aanbevelingen opgenomen waarover de deelnemers zich tijdens de conferentie hebben uitgesproken.

In zijn inleiding schetst De Moor de historie van het literatuuronderwijs vanaf de invoering van de Mammoetwet tot heden en in het bijzonder van de toetsing. Tekenend voor die ontwikkeling is de beschrijving van zijn eigen bekeringsproces. Wilde hij aanvankelijk het literatuuronderwijs weg hebben uit de sfeer van selectieve toetsing, thans kiest hij om praktische redenen (het dreigt anders een vak achter de streep te worden) bewust voor het literatuurtentamen. Bovendien vindt hij dat het onderwijs de verantwoordelijkheid om de doelstelling cultuuroverdracht meer accent te geven niet langer uit de weg kan gaan. Hij roept op te streven naar een vorm van onderwijs en dus van toetsing, die zowel de leerling als de leerstof tot hun recht laat komen.

Het tolerante standpunt zou winnen als de voorstanders zich los zouden maken van de 'laisser faire, laisser aller'-gedachte en bewuster willen zoeken naar een didactische systematiek. De hardere lijn moet zich niet langer beperken tot kennis en inzicht en meer aandacht geven aan de wijze waarop de leerling in staat is zijn relatie tot de gelezen tekst onder woorden te brengen. De auteurs kunnen zich kennelijk in deze oproep vinden, want extreme standpunten komen in de bundel niet voor. Wat dat betreft had ik graag nog een bijdrage gezien van bijvoorbeeld de misschien niet zo deskundige, maar wel spraakmakende fundamentalist Harry Bekkering.

Het algemeen gedeelte begint met een tamelijk algemene bijdrage van de Amerikaanse curriculumdeskundige Alan C. Purves, waarin hij een aantal zaken die met het lezen van literatuur en de toetsing te maken hebben nog eens op een rijtje zet. Niet opzienbarend, maar zijn inleiding is een goed startpunt voor verdere lezing.

De Moor laat vervolgens een aantal toetsmogelijkheden de revue passeren, zoals het leesdossier, het learnerreport, de ontwerp-Citotoets van Lohman en de 'lijst'. Hij meent dat in een samenleving waarin het nut lijkt te prevaleren boven het zinvolle, een centraal schriftelijk examen literatuur ernstig overwogen moet worden en geeft daarbij drie opties: een examen over een keuze uit de nationale canon, een examen over het literair-historisch gedeelte (met een persoonlijker aanpak op het schoolonderzoek) en de interpretatie en evaluatie van een onbekende literaire tekst. Er moet dan wel ruimte blijven voor vragen naar de reflectie van de lezer.

Jos de Mul stelt dat er evenzoveel grondslagen voor de rechtvaardiging van het literatuuronderwijs zijn als er opvattingen over literatuur bestaan en legt vervolgens verband tussen vier literair-esthetische theorieën en het onderwijs.

In de mimetische opvatting gaat het om het werk als venster op de wereld; de school knoopt in deze opvatting vooral aan bij het cognitieve gehalte van de literaire consumptie. In de expressieve opvatting is het werk een spiegel van menselijke emoties en de leraar vraagt dan naar de bedoeling van de kunstenaar. De formalistische opvatting ziet het werk als een ordening van talige elementen; de toetsing richt zich in dit geval op het herkennen van de formele eigenschappen. Bij de interpretatieve opvatting tenslotte gaat het om het interpretatieproces dat zich binnen de lezer afspeelt. In de praktijk kiest de leraar vaak voor een allegaartje van esthetische opvattingen en dat is op zijn minst verwarrend. In navolging van de Amerikaanse ontwikkelingspsycholoog Michael Parsons plaatst De Mul de vier opvattingen niet naast, maar in een ontwikkelingsrelatie tot elkaar. Ieder individu doorloopt deze ontwikkeling. Na een voor-esthetisch stadium volgen vier stadia, gekenmerkt door 'realism, expressiveness, style and form en autonomy'. Elk van de stadia vormt een kwalitatief onderscheiden leerniveau. Wil literatuuronderwijs adequaat zijn dan moet het rekening houden met het esthetisch leerniveau van de leerling en dus ook de toetsing koppelen aan het specifieke stadium van ontwikkeling.

Het artikel van De Mul lijkt mij een goede voorzet voor een interessante discussie, maar omdat een uitwerking ontbreekt, is het ook niet meer dan dat. Er rijzen direct zo veel vragen, bijvoorbeeld over de verschillen in ontwikkeling tussen leerlingen in een leeftijdsgroep, de verschillen tussen lbo-, mavo-, havo- en vwo-leerlingen, de verschillen in lezerstypen en de wijze van overstap naar een volgend stadium, dat we er voorlopig weinig mee kunnen.

Koos Hawinkels is vooral praktisch. Hij pleit voor het opstellen van een document per sectie waarin doelstellingen, leerstof en toetsing precies omschreven staan. Vervolgens vraagt hij om centrale eindtermen voor alle schooltypes en niveaus met daarbij behorende beheersingstoetsen voor de onderscheiden niveaus. Verder vindt hij het onaanvaardbaar een toets af te nemen als je niet eerst een correctiemodel hebt gemaakt.

Willibrord Lohman zet de toon voor de technische kant van de toetsing en dat is, gezien de wolligheid waarmee vaak over literatuuronderwijs wordt gesproken, geen overbodige luxe.

Juist als de affectieve doelen je zorg zijn, moet je duidelijke afspraken maken, aldus Lohman. Een opvatting krijgt pas gezag als je het beoogde doel zodanig kunt omschrijven, dat duidelijk wordt of het bereikbaar is en op welke wijze en hoe je dat vaststelt. Elke doelstelling dient een omschrijving te bevatten van de leerstof en het bedoelde gedrag (wat de leerling moet doen), van de omstandigheden waaronder dat gedrag verlangd wordt en van het minimumgedrag dat nog 'goed' gevonden wordt. Het gedrag moet als waarneembaar gedrag omschreven worden: bij literatuuronderwijs is dat lezen en dat is niet waarneembaar. We moeten dus reacties op het eigen lezen peilen, een oneigenlijke maar onmisbare tussenstap. Vervolgens introduceert hij een ordeningsmatrijs voor doelstellingen met op de verticale balk de noties kennis, inzicht, evaluatie, motivatie en op de horizontale: auteur/lezer, tekstsoort en achtergrond. In de matrijs van twaalf cellen kunnen alle aspecten die bij literatuuronderwijs een rol spelen (van leesbeleving tot kritische consumptie) een plaats vinden. In negen vakken zijn percentages gegeven, die aanduiden welk relatief belang men aan een bepaald leerstofgebied op een bepaald vaardigheidsniveau zou kunnen hechten (de motivatiebalk doet niet mee). De getallen, ontleend aan een enquête onder veertig docenten, zijn blijkens mijn eigen bliksemenquête arbitrair, maar het is in elk geval een begin en je weet tenminste waar je over praat.

De indeling van de bundel is verder vrij willekeurig: verschillende bijdragen hadden ook elders kunnen staan en een aantal gaat nauwelijks over toetsing. Voor de discussie zijn twee groepen artikelen belangrijk. In de eerste groep komen auteurs aan het woord bij wie het vooral gaat om de waarde van de literatuur; ze geven principieel aan wat ze zouden willen en waarom, maar door de complexiteit van de doelstellingenproblematiek in de school of het gemis aan toetsdeskundigheid kunnen ze de lezer voor de toetspraktijk weinig concreets bieden. Zo schetsen Wil van Peer en Ronald Soetaert wel aantrekkelijke procedures, maar als het om de finale beoordeling gaat, laten ze het eigenlijk afweten. De andere groep zijn de toetsdeskundigen. Zij geven vanuit hun vakgebied het kader aan waarbinnen je moet werken, formuleren de eisen die aan valide toetsen gesteld worden en presenteren meestal ook een model. Hun prioriteit is de toetsbaarheid en daarom dreigt bij hen, ondanks hun waterdichte modellen, de vormende waarde van het literatuuronderwijs onder te sneeuwen. In het huidige stadium gaat het bij alle auteurs nog steeds om ideeën en voorstellen, soms ontsproten aan de heldere geest van geïnteresseerde deskundigen, soms gebaseerd op literatuurstudie en vakmanschap, maar zelden of nooit berustend op empirisch onderzoek. Dat maakt de bundel voorlopig wat vrijblijvend, maar daarom niet minder waardevol.

In het hoofdstuk over de bovenbouw pleiten zowel Soetaert als Van Peer vanuit hun bekommernis om de literatuur voor een degelijke toetsing. Als we niet meer toetsen is het gedaan met de literatuur, zegt Soetaert. Het literatuuronderwijs heeft een taak in de verdediging van een cultuur die in gevaar is. We moeten van de leerlingen competente en kritische consumenten van literatuur maken, die het

relevant vinden literatuur te kiezen. De lezer kan het echter niet alleen; hij heeft de argumentatie en kennis van anderen nodig. We moeten in eerste instantie de persoonlijke voorkeuren en spontane respons rationaliseren, zodat ze gedeeld kunnen worden met anderen, maar vervolgens moet je de leerlingen confronteren met bestaande opvattingen en de analyses van andere getrainde lezers.

Ook *Van Peer* houdt een pleidooi voor die confrontatie. Pure subjectiviteit is niet communiceerbaar, dus niet toetsbaar. Dat lezers op heel subjectieve wijze met literatuur om zouden gaan, is een gedachte waarvan de omvang schromelijk is overschat. Lezers lijken in hun reacties op literatuur veel meer op elkaar dan "het romantisch erfgoed ons wil doen geloven". Literatuur is zelf een intersubjectief verschijnsel. Je kunt emoties die door literatuur veroorzaakt worden met elkaar delen omdat ze in de cultuur verankerd liggen. De oplossing van het toetsingsprobleem is volgens hem de herinvoering van interactievormen met een intersubjectief karakter: het beschouwend gesprek en de beschouwende tekst. In de toetsing onderscheidt hij een eerste niveau, waarin de leerling verplicht is zijn eigen subjectiviteit te objectiveren in een confrontatie met de betekenis die anderen aan de tekst toekennen, en een tweede niveau, waarin het gaat om de zelfstandige interpretatie van een tekst of het schrijven van een essay. Hij vindt het daarbij terecht belangrijk dat de docent het cijfer verantwoordt in een schriftelijke feedback aan de leerlingen. Zowel de confrontatie met de mening van ervaren lezers als het schrijven van een essay spreken mij in deze artikelen zeer aan, maar daarmee wordt de beoordelingsproblematiek niet geringer. Met name bij het betoog spelen zoveel andere vaardigheden een rol, dat de eerlijke becijfering in het gedrang komt.

Max van der Kamp ontwikkelde reeds in 1980 op basis van de procedure voor het meten van leereffecten van de methodoloog A.D. de Groot het 'learner report' voor het onderwijs in de kunstzinnige vorming. Hierin verwoorden leerlingen hun leerervaringen met behulp van aanloopzinnen als: Ik heb geleerd, gemerkt, ontdekt, ervaren dat ... Het lijkt hem nu ook bruikbaar voor de evaluatie van het literatuuronderwijs en ik denk dat ook. Inmiddels wordt er door Gert Rijlaarsdam en Tanja Janssen mee geëxperimenteerd.

Mirjam Lenglet beschrijft het schoolonderzoek bij een docent die leerlinggericht zegt te werken en gaat na of er verschil bestaat tussen retoriek en pragmatiek. Omdat ze kennelijk weinig schoolonderzoeken bij andere docenten heeft bijgewoond, trekt ze blijmoedig de verkeerde conclusies. De vragen en opmerkingen van de docent die ze kenmerkend acht voor leerlinggericht toetsen, zijn voor een groot deel typerend voor alle vormen van mondelinge toetsing. Ook bij leerstofgerichte docenten heeft een mondeling tentamen immers een veel persoonlijker karakter dan een schriftelijke toets.

Een echte toetsdeskundige ontbreekt in dit hoofdstuk; voor informatie over een exactere aanpak moet men te rade gaan bij *Joost Thissen* die ten onrechte in het hoofdstuk over de onderbouw is ondergebracht. Hij bewerkte het analyseschema van Purves uit 1971 tot een nieuwe matrix, waarin leerlinggedrag (reproduceren,

toepassen, herscheppen van de tekst, analyseren, interpreteren, evalueren, het verwoorden van en evalueren van de eigen attitude ten opzichte van literatuur e.d.) en de verschillende soorten leerstof via een lengte- en breedte-as aan elkaar gekoppeld zijn. In principe kan elk literatuurprogramma met deze matrix beschreven worden en als het goed is, vindt men er alle activiteiten en vaardigheden die je van leerlingen kunt vragen en alle leerdoelen in terug. Het model ziet er aantrekkelijk uit, maar op de vraag of het in de lespraktijk getest is, moet de auteur helaas antwoorden: "als u snel bent, bent u geheid de eerste".

Het gedeelte over de onderbouw is overigens niet het sterkst en gaat ook nauwelijks over de onderbouw. José van Dijk heeft het niet over toetsing, maar over de waarde van de esthetische opvoeding en de belangrijke rol die spel daarbij kan spelen. Marjan Werts geeft een tamelijk negatief beeld van het lees- en literatuuronderwijs op de basisschool, die er niet in slaagt van alle leerlingen lezers te maken.

De artikelen van Alie Toussaint-Dekker en Jan Metz in de afdeling vreemde talen zijn het meest informatief, omdat de auteurs concreet aangeven wat ze met toetsing willen. Bovendien hebben ze beslist een vakoverstijgende waarde.

Toussaint-Dekker acht de verwoording van de spontane leesreacties niet toetsbaar, maar ze zijn wel een belangrijk uitgangspunt voor meer tekstbestuderende activiteiten. Ze pleit daarbij voor produktieve handelingen, die aanzetten tot een diepergaande verwerking van de teksten. Wanneer het op toetsing aankomt, onderscheidt ze in navolging van Guilford receptief-reproduktieve handelingen (die berusten op kennis en geheugen) en produktieve handelingen, die convergent (de oplossing staat vooraf vast), divergent (er zijn verschillende oplossingen mogelijk) of evaluatief (er wordt een beargumenteerd waardeoordeel gevraagd) kunnen zijn.

Ik vind dit een bijzonder praktische indeling, die een grote mate van bruikbaarheid heeft. Een leraar die ervoor zorgt dat in een proefwerk verschillende soorten vragen voorkomen en daarbij tevoren een puntenwaardering vastlegt, kan aan de klas duidelijk maken wat hij wil toetsen. De leerling leert het belang van de verschillende handelingen en kan later bij een proefwerk, dat bijvoorbeeld uit een essay-achtige vraag bestaat, de verschillende handelingen toepassen.

Toetsdeskundige *Metz* vindt de leeslijst een goed vehikel voor het realiseren van onderwijsdoelen en een uitstekend aangrijpingsmiddel voor toetsing. Het gaat er daarbij niet om dat de leerling zijn interpretatie conformeert aan bestaande betekenissen, maar dat hij zijn eigen constructies leert toetsen aan de informatie in de tekst. De toetsconstructeur moet zijn vragen baseren op consensus van zoveel mogelijk ervaren lezers en daarnaast ruimte laten voor nieuwe onverwachte perspectieven.

Metz pleit voor een toetsing in twee fasen. In de eerste gaat het om de eigen leeservaring, waarbij het leesdossier een rol kan spelen. In de tweede gaat het om een nadere bezinning op structuur en betekenis, eventueel in groepsverband; dat kan bijvoorbeeld gedeeltelijke herlezing betekenen.

De tweede fase wordt afgerond met een individuele schriftelijke toets en hij voelt daarbij wel voor essay-achtige vragen. Het aardige van Metz is, dat hij als enige de consequentie trekt uit zijn suggesties en ook praktijkvoorbeelden geeft van een toets met correctiemodel n.a.v. 'Lord of the Flies' van William Golding.

Metz' collega *José Noyons* vindt het leesverslag een goede activeringsmethode die de reflectie kan bevorderen, maar acht het niet geschikt voor toetsing. Ook hij beschouwt de leeslijst het ideale kader om iedere cel van de matrijs die we eerder bij Lohman tegenkwamen, naar behoren in te vullen.

Het hoofdstuk bevat tenslotte bijdragen van *Maria Oud-de Glas* en *Nicole Rowan* waarin zij een verhelderend beeld schetsen van de stand van zaken bij het MVT-onderwijs in Nederland en Vlaanderen.

Er verschijnen weinig Nederlandstalige boekwerken op het gebied van de literatuurdidactiek en daarom alleen al moeten we blij zijn met dit initiatief van De Moor. Dat deze bundel, hoewel wat slordig uitgevoerd, zoveel materiaal binnen handbereik brengt, maakt de verschijning dubbel waardevol.

Het is duidelijk. Welke idealen we ook met het literatuuronderwijs voor ogen hebben: we kunnen niet zonder een degelijke toetsing. In ons onderwijssysteem worden leerlingen voortdurend beoordeeld en wie dit aspect van het vak Nederlands serieus neemt, zal het als normaal onderdeel van het curriculum moeten behandelen. Leerlingen willen ook weten wat ze waard zijn en als de toetsen zo zijn ingericht dat iedereen die goed werkt een voldoende kan halen en een grotere literaire begaafdheid verzilverd wordt in een hoger cijfer, dan hoeft toetsing geen ongeloofwaardige zaak te zijn. Zo werkt het bij de wiskunde, maar ook bij de musische vakken. Absolute voorwaarde is dan wel een heldere formulering van de eindtermen en een duidelijke beschrijving van de toetsbare aspecten. Daarbij zal gezocht moeten worden naar een goed evenwicht tussen tekstervaring en tekstbestudering.

De vraag is: hoe nu verder? De Commissie Vernieuwing Eindexamens Nederlands heeft in haar oorspronkelijke voorstellen al verdienstelijke pogingen gedaan een en ander te realiseren in een mondeling schoolonderzoek over een leesdossier en een schriftelijke toets over een tevoren afgesproken hoeveelheid stof. De voorstellen en/of het werkveld bleken nog niet rijp om overeenstemming te bereiken. De auteurs van deze bundel zijn er ook nog niet uit, zeker niet wat betreft de praktische uitwerking.

Stieffkind en Bottleneck is vooral een goed discussiestuk. De bundel bevat een groot aantal aanzetten die schreeuwen om een vervolg: een verdere theoretische onderbouwing, meer praktische uitwerking, empirisch onderzoek bij de doelgroep en vooral verdergaande samenwerking van de verschillende deskundigen.

(manuscript aanvaard: 29 augustus 1991)

