

# De toetser getoetst

Arnold De Schrijver

Tijdens de derde Nijmeegse conferentie over het literatuuronderwijs (september 1988) hielden docenten Nederlands én vreemde talen, didactici en literatuurwetenschappers zich twee dagen bezig met de toetsing van het literatuuronderwijs. De neerslag van die conferentie is te vinden in De Moor 1990<sup>1</sup>. Het is een van die gedegen boeken die, om allerlei redenen, de weg niet vinden naar de lezers voor wie ze eigenlijk bestemd (zouden moeten) zijn: de leraren. Dat is jammer, want meer dan een bijdrage uit het boek biedt m.i. inzichten die best bruikbaar zijn in de klas. Dank zij de tekst van Joost Thissen heb ik o.a. kennis kunnen nemen van het werk van Alan Purves, een Amerikaanse literatuurdidacticus. Meteen is ook de opzet van dit artikel duidelijk: ruimere bekendheid geven aan de ideeën van Purves/Thissen in de hoop dat u, lezer, er uw voordeel mee kan doen.



W ie op het einde van een leerproces de resultaten van zijn onderwijs wil toetsen, gaat er minstens impliciet van uit dat er voorafgaand een aantal dingen zijn gebeurd.

1. Er werden algemene doelstellingen geformuleerd.
2. Die algemene doelstellingen werden vertaald in eindtermen, waarin de gewenste kennis, het niveau ervan en de vaardigheden en attitudes worden beschreven die de leerlingen na het leerproces geacht worden bereikt te hebben.
3. Algemene doelstellingen en eindtermen werden vertaald in een curriculum (leerplan, schoolwerkplan, graadwerkplan) waarin zo gedetailleerd mogelijk een lessenreeks (jaarplanning, trimesterplanning) werd beschreven.
4. Die lessenreeks werd ook (geheel of gedeeltelijk) uitgevoerd.

## Probleemstelling

Wie ook maar een beetje vertrouwd is met de praktijk van het onderwijs, weet dat de bovengenoemde voorwaarden allesbehalve vervuld zijn. De *algemene doelstellingen* zijn genoegzaam bekend uit de literatuur: cultuuroverdracht, literair-esthetische vorming, individuele ontplooiing, maatschappelijke bewustwording, bevordering van de algemene taalvaardigheid en leesplezier. Ook in de leerplannen<sup>2</sup> komen ze, zij het in soms andere bewoordingen, vrijwel allemaal voor. Het is echter duidelijk dat ze niet geschikt zijn om er zonder meer mee naar de klas te trekken. Want wat is dat precies, cultuuroverdracht? Of individuele ontplooiing? Bovendien lijkt het mij evident dat, op een bepaalde wijze opgevat, sommige van die doelstellingen elkaar uitsluiten. Kan of moet je alle doelstellingen nastreven? In even sterke mate? Er moeten, kortom, keuzes worden gemaakt of accenten gelegd.

Algemene doelstellingen beschrijven uiteraard niet wat de leerlingen geacht worden

te kunnen en te doen na het leerproces, noch met welke leerstof die kennis en vaardigheden moeten worden aangeleerd. Daarvoor dienen de *leerplannen*. Grondige lectuur ervan leert de leraar evenwel dat hij ongeveer alle kanten op kan, mits hij een beperkt aantal voorschriften volgt. Zo moet hij o.m. tijdens de laatste vier jaar van het secundair onderwijs geleidelijk aan een bepaald literair begrippenapparaat opbouwen en moet hij zijn leerlingen kennis laten nemen van de hoogtepunten van de Nederlandse literatuur, zeg maar de canon. Hoe hij dat moet of kan doen, met welke en met hoeveel teksten, welk gewicht (lesuren) een bepaalde periode of stroming moet of kan hebben, wat de leerlingen precies moeten kennen en kunnen, het blijft allemaal nogal vaag. Dat kan ook niet anders, want de leerplannen Nederlands werden, bewust, zo open mogelijk gehouden.

Open of half open leerplannen impliceren uiteraard dat de leraar zelf aan het werk schiet. Vandaar dat er wordt aangestuurd op het opstellen van degelijke *jaarplannen* of *schoolwerkplannen*. Die zouden de richtlijnen van de leerplannen moeten concretiseren in een echt *lesprogramma*, waarin (les)doelstellingen, lesinhouden en werkvormen worden beschreven. Dat is veel makkelijker gezegd dan gedaan. Hoe moet je immers zinvolle (les)doelstellingen en werkvormen formuleren, als je niet precies weet wat het eindresultaat moet zijn? En waar moet je de inhoud voor al die lessen gaan zoeken?

Schoolboekauteurs zijn zich blijkbaar bewust van het probleem, want kenmerkend voor de nieuwste generatie schoolboeken is hun omvang. Wat moet je in het vijfde leerjaar met een literatuurboek van bijna 600 bladzijden? De indruk is sterk dat hier, al dan niet onder druk van de uitgevers, op veilig wordt gespeeld: vooral genoeg teksten aanbieden, dan vindt iedereen wellicht wel zijn gading en het doorhakken van knopen laten we dan maar over aan de leraren. Wat doet die leraar dus: duchtig selecteren in elk geval, maar welk criterium moet hij

daarbij gebruiken? Een en ander heeft tot gevolg dat jaarplannen vaak niet veel meer zijn dan een lijst van chronologisch gerangschikte teksten, periodes en/of stromingen die men zich voornemt in de lessen te zullen behandelen en die lijst wordt dan jaar na jaar gewoon gekopieerd. Een jaarplan is, kortom, in vele gevallen geen werkinstrument voor de leraar, maar een document dat men nu eenmaal moet hebben om in orde te zijn met de papierwinkel.

Over de *eindtermen* kunnen we kort zijn: ze zijn er (nog) niet, maar ze zijn wel in de maak. Gesprekken met heel wat leraren hebben mij intussen geleerd dat er slechts weinigen zijn die ongeduldig wachten op de publikatie ervan. De overwegende stemming is er eerder een van argwaan: wat hebben 'ze' nu weer uitgedokterd? Eigenaardig is dat, want zonder goede eindtermen is evaluatie eigenlijk niet goed mogelijk. Idealiter beschrijven ze immers de gewenste effecten van het leerproces in termen van leerlinggedrag, waardoor ze niet alleen het beoordelingscriterium bij uitstek zijn, maar in hoge mate ook het voorafgaande leerproces zelf sturen. Toetsing moet immers in het verlengde van het leerproces liggen.

Als de bovenstaande analyse correct is, is er maar één conclusie mogelijk: omdat aan de eerder vermelde voorwaarden niet wordt/kan worden voldaan, is de toetsing van het literatuuronderwijs op dit ogenblik voor een flink stuk natte-vingerwerk. Hetzelfde geldt *mutatis mutandis* ook in grote mate voor het literatuuronderwijs zelf. Ik bedoel dit helemaal niet denigrerend, want tenslotte ben ik in hetzelfde bedje ziek. En wie mocht denken een impliciet pleidooi te hebben gelezen voor een gesloten literatuurleerplan met strikte voorschriften i.v.m. leerinhouden, tijdsbesteding, werkvormen enz., moet ik teleurstellen. Zo'n leerplan lijkt mij niet alleen niet wenselijk, maar zelfs onmogelijk te zijn, tenzij iemand zijn literatuuropvatting en alles wat

daarbij hoort als de enig geldige naar voren zou willen schuiven.

1. De leerlingen identificeren zich met verhaalfiguren.
2. De leerlingen ontwikkelen een positieve houding t.a.v. literatuur.

## Het analyseschema van Purves/Thissen

Het analyseschema van Purves/Thissen<sup>3</sup> (zie bijlage 1) bestaat uit twee luiken. In de linkerkolom staan de verschillende soorten leerstof en in de rechterkolom staan kennis, vaardigheden en attitudes. Door die twee kolommen aan elkaar te koppelen ontstaan cellen die ieder een stukje van een mogelijk literatuurcurriculum beschrijven. Belangrijk om te weten is dat het schema *descriptief* is, niet *normatief*. Het beschrijft slechts wat mogelijk is, maar de gebruiker moet zelf keuzes maken. Bij die keuzes zullen ongetwijfeld meespelen: algemene doelstellingen, pedagogische uitgangspunten, literaturopvattingen, eigen didactische deskundigheid, de leerlingen, een school- of graadwerkplan...

De linkerkolom beschrijft dus in principe alle mogelijke soorten leerstof voor literatuurlessen. U ziet zelf dat de beschrijving erg globaal is. De meeste categorieën kunnen en moeten verder worden onderverdeeld. Wie bij voorbeeld cel 2 wil concretiseren, zal stromingen, dichters en gedichten moeten selecteren. In de rechterkolom staan alle mogelijke activiteiten en vaardigheden die u van uw leerlingen zou kunnen verlangen. Dat betekent dat u daar dus alle leerdoelen terugvindt die u na verloop van tijd hoopt te realiseren. Ook die activiteiten en vaardigheden zullen moeten worden geconcretiseerd door allerlei vragen en opdrachten. De claim van dit model is niet min: iedere mogelijke opdracht (doelstelling) met betrekking tot literatuur moet in het schema te plaatsen zijn. Kan dat niet, dan is ze ofwel geen valide opdracht (doelstelling), of gaat ze niet over literatuur en aanverwante gebieden. Een paar voorbeelden:

Geen van beide leerdoelen past in het schema. Het zijn dan ook geen valide opdrachten en het kunnen dus ook geen leerdoelen<sup>4</sup> zijn. Vergelijk met de volgende 'herschrijvingen':

1. Wie vind je het sympathiekst in **De kroongetuige**, Jenny of Thomas? Waarom? [6,J]
2. Schrijf een tekst waarin je drie dingen duidelijk maakt:
  - a. hoe keek je vroeger tegen lezen aan?
  - b. hoe kijk je er nu tegen aan?
  - c. wat is de oorzaak van die evolutie of van het status quo? [20,Q]

Laten we nu de categorieën uit de rechterkolom nader bekijken.

**Vaardigheid A** veronderstelt dat u de leerlingen vraagt naar definities van termen, naar de inhoud van een verhaal, gedicht of welke tekst ook, gegevens uit het leven van auteurs, kenmerken van stromingen enz. Uiteraard bepaalt de leerstof waar u naar vraagt de uiteindelijke plaats van de vraag in het schema, respectievelijk [19,A], [7 of 8,A], [1 of 2,A], [15,A], [16,A].

**Vaardigheden B t.e.m. G** kunnen op een gelijkaardige wijze getoetst worden. U vraagt de leerlingen om kenmerken van schrijvers, periodes, stromingen, genres, gedichtsoorten, (kunst)opvattingen enz. in (nieuwe?) teksten aan te wijzen en hun antwoord te beargumenteren.

Voorbeelden van **vaardigheid I** zijn: een (gedeelte van een) verhaal omzetten in toneeltekst, een (gedeelte van een) verhaal in een ander vertelstandpunt vertellen, een contragedicht schrijven, een sprookje een feministische tint geven, een parodie maken, een ander einde bedenken voor

een tekst, een tekening maken, muziek zoeken die de sfeer van de tekst weergeeft, dramatiseren enz.

Bij **vaardigheid J** kunt u denken aan alle mogelijke vragen en opdrachten die de leerling ertoe aanzetten eigen gevoelens of herinneringen te betrekken bij bepaalde verhaalgebeurtenissen of personages.

**Vaardigheden K t.e.m. N** vormen samen het analyseblok. Alle hiertoe horende vragen hebben uitsluitend betrekking op de zg. schrijverstekst. De eigen leef- en gevoelswereld van de leerlingen wordt zo veel mogelijk terzijde geschoven. Overlapping met categorie G (toepassen van literaire termen en begrippen) is hier mogelijk. Bij categorieën **K en L** gaat het om relatief eenvoudige opdrachten als:

- Wat betekent X in regel Y?
- Welk verhaalbegin herken je hier?
- Wijs drie voorbeelden van alliteratie aan.
- Waarom stelt personage X handeling Y?
- Wat komt element X hier doen?

Vaardigheid **M** is moeilijker, omdat het hier gaat om relaties en functies. Vaardigheden K en L zijn bovendien impliciet aanwezig, ook als er niet direct naar gevraagd wordt. Het gaat hier om vragen als:

- Wat is het effect van het gekozen vertelstandpunt in dit verhaal?
- Wat is het belang van gebeurtenis X voor de rest van het verhaal?
- Hoe wordt in dit verhaal spanning opgebouwd?
- Wat is in **Horror Vacui** het verband tussen de gestoorde chronologie en de ik-persoon?
- Beschrijf de relatie tussen X en Y.

Vaardigheid **N** omvat volgens Thissen vooral vragen naar het thema van de tekst en de daarbij horende argumentatie:

- Wat zou de schrijver met deze tekst willen overbrengen op de lezer?
  - Welke thema's herken je in dit verhaal?
- Purves ziet het iets breder. Ook een vraag

als: 'Zou je het hoofdpersonage een tragische held kunnen noemen?' hoort thuis onder N. Volgens Thissen: M gecombineerd met G en eventueel D.

Bij **vaardigheden O t.e.m. R** staat de lezer centraal. De moeilijkheidsgraad van deze opdrachten wordt niet alleen door de categorieën zelf bepaald, maar o.m. (vooral?) ook door het niveau van antwoord (volledigheid, uitvoerigheid, samenhang, taalgebruik enz.) dat de leraar verwacht.

Vaardigheid **O** ligt in het verlengde van J. U kunt daarbij denken aan vragen als:

- Sprak het boek, gedicht... je aan of niet? Waarom?
- Zou je meer verhalen, romans, gedichten van deze schrijver willen lezen? Waarom?
- Welk gedicht heeft je het sterkst aangesproken?
- Welke vragen zou je de auteur willen stellen? Welke voorstellen zou je hem willen doen?

Bij vaardigheid **P** gaat het er in de eerste plaats om na te gaan of de auteur in zijn/haar opzet is geslaagd:

- Volgens de achterflap is het thema van het boek ... Vind je dat dat thema duidelijk uit de verf komt?
- Zijn er dingen in het boek, gedicht... waaraan je je hebt geërgerd? Waarom raakte je geïrriteerd? Zou het boek, gedicht... zonder die dingen voor jou meer waarde hebben gehad?
- Hoe geloofwaardig is het verhaal?

Bij vaardigheden **Q en R** gaat het om alle mogelijke vragen en opdrachten waardoor de leerlingen komen tot reflectie op hun eigen attitude t.o.v. literatuur. Het is evident dat voor dergelijke opdrachten geen cijfers kunnen gegeven worden:

- Lees je anders dan twee jaar geleden? Waarom?
- Sommige mensen vinden verhalen, gedichten... lezen tijdverlies. Hoe denk jij daarover?

- Wat is het belangrijkste dat je hebt geleerd van literatuur?
- Denk je na je schooltijd nog (veel) te zullen lezen? Waarom (niet)?

### Bruikbaarheid van het schema

1. Het schema van Purves/Thissen verschaft de leraar een algemeen kader, waarin hij zowel de leerstof als de verschillende leereffecten die hij met zijn literatuurlessen beoogt, kan onderbrengen.

2. Het schema biedt heel wat mogelijkheden voor een vakgroep. Die heeft nu een werkzaam instrument in handen om de door de leerplannen voorgeschreven leerstof efficiënter dan vroeger te verdelen over de verschillende leerjaren en binnen elk leerjaar over de verschillende trimesters. Bovendien kan de vakgroep nauwkeuriger bepalen wat de leerlingen met die leerstof moeten kunnen doen, wat de progressie van het leerproces ten goede komt.

3. De leraar, c.q. de vakgroep, kan met behulp van het schema relatief makkelijk de veelheid van vragen en opdrachten in schoolboeken, eigen materiaal, toetsen en examens gaan categoriseren naar hun achterliggende doelstelling. Zo kan er mettertijd een databank van vragen en opdrachten ontstaan die iedereen kan consulteren.

4. Uit 2 en 3 volgt, dat ook de toetsing veel doelstellinggericht kan worden gemaakt en dat de kloof tussen discours en praktijk, c.q. tussen lespraktijk en toetsing, kan worden versmald.

5. Uit 3 volgt ook dat eenzijdigheid in de vraagstelling vrij vlug opvalt. De kans op een betere spreiding over de verschillende categorieën opdrachten, vragen en werkvormen tijdens het onderwijsproces en bij de evaluatie is reëel.

6. Het schema sluit aan bij de wellicht bekende taxonomie van Bloom.

7. Het model is niet vast te pinnen op slechts één literatuuropvatting. Tekst én lezer komen aan hun trekken.

8. Het model zegt uiteraard niets over problemen als het toekennen van scores, de vraag waar de cesuur ligt, de relatieve waarde van een vraag of een groep vragen t.a.v. een andere vraag of vragengroep, de objectiviteit van de toets enz.

### Een toepassing

In een recent nummer van **Klasse** (nr. 45, mei 1994) stelt Prof. Tistaert dat bijna 80% van de toetsvragen van het "gemakkelijke, reproductieve type (zijn) waarbij de leerlingen de stof gewoon moeten kunnen opdreunen" (p. 6). Drs. Nadine Engels is het roerend met hem eens: "Maar meestal beperkt de leraar zijn vragen tot die van *lagere cognitieve orde*. Dat zijn kennis-, begrips- en toepassingsvragen" (p. 8). Beide onderzoekers wijzen er ook op dat er vaak een breuk is tussen de klaspraktijk en de toetsvragen: in eindtoetsen (examens) duiken soms vragen op waarop de leerlingen helemaal niet werden voorbereid.

Je kan als leraar de bevindingen van onderzoekers als Tistaert en Engels schouderophalend afdoen met: "Ach, ze kunnen me wat, die pedagoochelaars! Die zitten lekker achter hun schrijftafel en verzinnen de ene dwaasheid na de andere. De meesten van die dames en heren hebben nog nooit de binnenkant van een echt klaslokaal gezien. Laat ze maar leutereren. We zien wel." Comfortabel zo'n houding, dat wel. Ze maakt immers elke zelfkritiek overbodig. Je kan evenwel ook, al dan niet geïrriteerd, je eigen onderwijs- en toetspraktijk aan een kritisch onderzoek onderwerpen.

Om te demonstreren hoe het schema van Purves/Thissen daarbij kan helpen, analyseer ik twee literatuurexamens van twee willekeurige scholen. In bijlagen 2A en 2B vindt u een letterlijke weergave - inhoudelijk, niet typografisch - van de examenvragen. Na elke vraag staat tussen bijbelhaken mijn analyse. Ik pretendeer niet dat over die analyse geen discussie mogelijk zou zijn. De cijfers verwijzen naar de leerstofcellen van het schema van Purves/Thissen; letters verwijzen naar de rechterkolom van het schema. Cijfers die verwijzen naar bepaalde genres en periodes (b.v. Middelnederlandse poëzie) heb ik niet vermeld.

In examen 1 zijn 13 vragen van het A-type. G, K, L en M komen één keer gecombineerd voor in de bespreking van het gedicht. Als dat gedicht evenwel in de klas werd behandeld, gaat het hier wellicht ook hoofdzakelijk om vragen van het A-type. De klemtoon ligt in dit examen overduidelijk op reproductie van literaire kennis in het algemeen [11] en/of van literaire termen en begrippen [19] i.v.m. dramatiek. Over het gedicht worden uitsluitend analysevragen gesteld, waarbij de klemtoon op vormaspecten ligt. Toepassen, reageren en evalueren ontbreken helemaal. De spreiding van de vraagstelling is dus beperkt.

Tijdens examen 2 konden de leerlingen beschikken over de volgende teksten: **Harba lorifa; Egidius, waer bestu bleven?; Het daghet in de oosten en Ghequetst ben ic van binnen**. Dat zou kunnen betekenen dat sommige of alle vragen over die teksten in de klas niet expliciet aan bod kwamen. Vandaar dat mijn analyse dubbel is: als het gaat om in de klas behandelde leerstof zijn alle vragen van het A-type; is dat niet zo, dan geldt de of-analyse. In elk geval is ook hier duidelijk dat de leraar veel belang hecht aan kennis en toepassing (?) van literaire termen en begrippen [19] en dat reageren en evalueren helemaal ontbreken.

Het beeld dat uit deze twee examens naar voren komt, lijkt aardig op wat Prof. Tistaert en drs. Engels constateerden (cf. supra) en op wat Prof. Fr. Daems in **Dietsche Warande en Belfort** ooit omschreef als 'onderwijs in kenmerkenliteratuur'. Toch moeten we oppassen met definitieve conclusies over het literatuuronderwijs van de betrokken leraren. Het zou immers best kunnen dat vaardigheid in de omgang met literaire teksten, die volgens het leerplan belangrijker is dan kennis van en over literatuur, en aandacht voor de receptie van literaire teksten door de leerlingen wel degelijk aan bod komen in de lessen. Het is zelfs zeer waarschijnlijk dat de betrokken leraren individuele betrokkenheid van hun leerlingen bij literatuur hoger inschalen dan of minstens zo belangrijk vinden als de andere algemene doelstellingen. Als dat inderdaad zo is, moet ik wel constateren dat de toetsing niet in het verlengde ligt van het leerproces. Vraag is dan hoe dat komt. Zonder daarover het laatste woord te willen of te kunnen zeggen, suggereer ik hier een paar mogelijke antwoorden.

1. Onder invloed van theorieën en publicaties uit vooral onderwijskundige hoek, is bij veel leraren stilaan de overtuiging gegroeid dat toetsen zo objectief mogelijk moeten zijn. Daarmee wordt dan bedoeld dat het toekennen van een cijfer aan niet al te veel discussie onderhevig mag zijn. Vragen die peilen naar zg. 'hogere denkcategorieën' vallen dus uit de boot, want ze zijn niet of moeilijk objectief scorebaar.

2. De tijd dat de leraar de deur achter zich toetrok en heer en meester was in zijn klas en over zijn lespraktijk, is voorbij. Ouders en leerlingen krijgen een steeds groter wordend inkijkrecht. Dat geldt ook voor examens. De leraar heeft er dus alle belang bij dat hij zijn cijfers desgevraagd kan verantwoorden. Met convergente vragen kost dat meestal niet al te veel moeite.

3. Zeker in ASO-scholen is de verdeling van de cijfers tussen het zg. dagelijkse werk en de examens erg ongelijk. Examens krijgen daardoor een m.i. overdreven belang. Dat heeft uiteraard invloed op de inhoud van die examens. Alweer volgens de onderwijsdeskundigen moeten toetsen immers inhoudsvalide zijn: de verschillende onderdelen, de verschillende doelstellingen en categorieën van doelstellingen waar het onderwijs op gericht was, moeten betrokken worden in de beoordeling<sup>5</sup>. In de praktijk leidt dat tot examens met veel vragen over nagenoeg alle onderdelen van de leerstof. Wie niet wil verdrinken in het correctiewerk, doet er dus goed aan zijn vragen zo op te stellen dat ze relatief makkelijk en vlug te corrigeren zijn. Bovendien zijn dergelijke vragen ook voor de leerlingen nog het beste 'te doen' binnen de toegestane tijd. Er zou m.i. overwogen moeten worden of aan de evaluatie in de loop van het jaar geen groter gewicht mag/moet worden toegekend. Voor allerlei vormen van huiswerk geldt het argument van de tijdsdruk immers veel minder voor leerlingen en leraars en de eindtoets kan dan het karakter krijgen van een syntheseproof met een beperkt aantal open vragen. Of hoe je twee vliegen in één klap vangt.

4. Leraren maken te weinig gebruik van de mogelijkheden van de leerplannen. Zo kan elk lerarenteam b.v. zelf bepalen of zij de literatuur chronologisch of anderszins zullen behandelen. In de praktijk komt het er in de meeste gevallen op neer dat die keuze overgelaten wordt aan het schoolboek. Zo komt het dat leerlingen in het vijfde leerjaar, in hun eigen leespraktijk vaak nog volop bezig met adolescentenliteratuur, in september-oktober geconfronteerd worden met Middelnederlandse epiek en in november-december met Middelnederlandse lyriek alsof het een natuurwet gold. Moderne verhalen of romanfragmenten komen in dat vijfde leerjaar helemaal niet aan bod, want dat is vanouds 'stof' voor het volgende schooljaar. Komt daar nog bij dat bij een chronologische aanpak het

accent vaak valt op een overzicht van stromingen en een opeenvolging van genres, stijlen en auteurs, waarin bijzonder weinig plaats is voor tekstervarende methoden<sup>6</sup>. Het is duidelijk dat dat zich wel vertalen moet in examens waarin vooral gepeild wordt naar kennis van stromingen, genres, literaire termen, schrijvers, in de klas gelezen teksten enz.

Tot slot een wellicht ietwat provocerend beeld van een mondelinge toets.

**Deelnemers:** vier zesdejaars en één leraar.

**Leerstof:** de literatuur in de 18e en 19e eeuw.

**Werkvorm:** rollenspel.

**Voorbereiding:** in de klas werden teksten gelezen van o.a. Justus van Effen, Nicolaas Beets, Hendrik Conscience, Cooplant en Cyriel Buysse. De leerlingen werden op voorhand verdeeld in groepjes en wisten dat ze tijdens de toets in de huid zouden moeten kruipen van respectievelijk Justus van Effen enz. Ze werden dan ook geacht nog wat opzoekingswerk in de bibliotheek te verrichten.

**Situatie:** de heren hebben net elkaars teksten gelezen en zijn wat beduusd, want een en ander strookt natuurlijk niet met hun opvatting over literatuur, maatschappij, kerk, vaderland enz. Er ontstaat een discussie. De leraar is moderator van het gesprek.

Een paar flarden uit het gesprek. U mag zelf raden wie wat zegt:

\* Ja, Cyriel, jij noemt dat realisme. Ik heb daar andere woorden voor: vieze praatjes! Dat schrijf je toch niet in een boek. Je noemt mijn boeken hopeloos romantisch, maar ik ben er fier op dat iedereen mijn boeken kan lezen zonder te blozen.

\* Kom, kom, Nicolaas, noem jij dat realisme? Ik heb de indruk dat jij en niet Keesje de held van het verhaal bent. Je maakt de man belachelijk om er zelf goed uit te komen. Mijn personages zijn tenminste echt. Je zegt dat ze vloeken, zuipen en achter de vrouwen zitten. Wel kom eens kijken bij ons, ze zijn ook zo.

\* Kijk 'ns heren, ik heb altijd gedacht dat ik met mijn geschriften iets moest bereiken. Rationalisten zijn eigenlijk optimisten. Ik ben er dus van overtuigd dat mensen bereid zijn om te veranderen, als ze ingezien hebben dat ze fout zitten. Op die manier werk ik mee aan een betere wereld.

\* Potgieter zei onlangs over mij dat ik niets anders doe dan het dagelijks leven kopiëren. Hij vindt dat geen literatuur. 't Zal mij een zorg wezen. Laat hij maar schrijven over het Holland van vroeger. Dat komt toch nooit terug. Bovendien, ik hou niet van al dat bombastisch gedoe. Sorry, Hendrik, maar als ik bij jou lees dat Jan Breydel een stuk uit de steel van zijn bijl bijt en dat uit zijn borst om de haverklap sombere, gorgelende geluiden opborrelen, vind ik dat je onze vriend Rhijnvis Feith nog eens dunnetjes overdoet. Geef mij dan maar de dingetjes van het dagelijkse leven.

Arnold De Schrijver  
Panoramalaan 4  
1500 Halle

## Noten

1. De Moor, W. (red.): **Stiefkind en Bottleneck. De toetsing in het literatuuronderwijs.** K.U. Nijmegen, 1990.
2. Bedoeld zijn hier de nieuwe leerplannen van het V.S.K.O.
3. Purves zelf publiceerde zijn schema in Bloom, Hastings & Madaus: **Handbook on Formative en Summative Evaluation of Student Learning.** New York, 1971. Thissen heeft middels de reeks **Literatuurdidactische Verkenningen** (Nijmegen, nr. 16 en 22) het werk van Purves bredere bekendheid gegeven. Omdat hij het schema van Purves heeft aangepast, noem ik het hier Purves/Thissen.
4. Daarmee wil ik niet gezegd hebben dat dergelijke doelstellingen geen rol spelen in het literatuuronderwijs, integendeel. Het zijn immers uiterst valabele zg. differentiële doelstellingen, waarvan je mag hopen dat een aantal leerlingen ze bereiken. Ze kunnen evenwel nooit tot de eindtermen van het literatuuronderwijs behoren.
5. Daems, Fr.: Moedertaal evalueren. Geen simpele klus. In: **Vonk** 17/4 (sept.-okt. 1987), p. 215-224.
6. In **Leeswijzer 16-18 jaar** (Leuven/Almere, 1993, p. 153-171) geven M. Van Bavel en H. Vandamme uitvoerige en uitstekende informatie over wat men in de klas kan doen met historische teksten.

Bijlage 1: Het analyseschema van Purves/Thissen

1 Poëzie, voor 1945	A Reproduceren van kennis, parafrase
2 Poëzie, na 1945	B Toepassen van kennis van literaire teksten; vergelijken
3 Toneel, voor 1945	C Toepassen van biografische informatie
4 Toneel, na 1945	D Toepassen van kennis van de literaire context
5 Romans, voor 1945	E Toepassen van kennis van de maatschappelijke en culturele context, historisch
6 Romans, na 1945	F Toepassen van kennis van de maatschappelijke en culturele context, modern
7 Verhalen en novellen, voor 1945	G Toepassen van literaire termen en begrippen
8 Verhalen en novellen, na 1945	H Herscheppen van een tekst in de oorspronkelijke vorm (voorlezen, opvoeren)
9 Niet-narratieve literaire teksten, voor 1945	I Herscheppen van een tekst in een andere vorm
10 Niet-narratieve literaire teksten, na 1945	J Het uiten van betrokkenheid
11 Literatuur in het algemeen	K Het analyseren van de delen, inhoudsaspecten
12 Niet-literaire kunstvormen	L Het analyseren van de delen, vormaspecten
13 Media, fictie	M Het analyseren van de relaties tussen, en functies van de delen
14 Media, non fictie	N Interpretieren
15 Biografieën	O Evalueren van de werking van de tekst
16 Literaire context (stromingen, recensies)	P Evalueren van de esthetische en inhoudsaspecten
17 Maatschappelijke en culturele context, historisch	Q Het verwoorden van de eigen attitude t.o.v. literatuur
18 Maatschappelijke en culturele context, modern	R Het evalueren van de eigen attitude t.o.v. literatuur
19 Literaire termen en begrippen	
20 Eigen en andermans respons op literatuur	

## Bijlage 2A: Examen literatuur (6 Moderne Talen/Econ. Wet./Natuurwet.)

1. In zijn communicatiemodel onderscheidt Roman Jakobson zes constituerende factoren die weer te vinden zijn in "any act of verbal communication". Bij deze factoren horen corresponderende functies, waarvan er één overheerst ("predominant function").
  - a. Welke functie is dominant in elk literair werk? [11,19,A]
  - b. Welke functie is secundair aanwezig in een lyrisch werk? Waarom? [11,19,A]
2. Welke taalmogelijkheden (grafische, fonische, syntactische, semantische) worden in volgend gedicht gerealiseerd? [19,A] of [G+K,L,M]
 

*Gedicht met stilte geschreven (Paul Snoek)*

*Hoor, de stilte kraait. De minnaars dolen  
in de holle wouden van de winterslaap  
en alle zaaiers, nu vermomd als jagers, doden.*

*Met een weefsel van regen en moeheid heeft  
de stilte ons beklemd en onze lippen gericht  
naar het van koude biddend noorden.*

*Zo stil is het nu dat men huivert en vreest  
dat iemand plots op een gong zou slaan  
en van de leegte zou scheuren het voorzichtig vlies.*

*Tot in de vingertoppen eenzaam is het hart  
en zo benauwend stil, als het huis dat instort  
bij het nauwelijksse rinkelen der sleutels.*
3. Waarom kan volgens Bentley toneel geen imitatie van de werkelijkheid zijn? Wat is het dan wel? [16,18,A]
4.
  - a. De catharsis wordt bewerkt door mededogen en schrik. Verklaar. [19,A]
  - b. Aan welke eisen moet de protagonist voldoen? Waarom? [19,A]
5. Verklaar de volgende termen uit het Aristotelisch theater: [19,A]
  - peripetie;
  - agnitio;
  - antagonist (vanuit ontstaan en functie).
6.
  - a. Het theater van Bertold Brecht gaat regelrecht in tegen het Aristotelisch "inlevings-theater". Leg uit. [17,19,A]
  - b. In welke zin kan men beweren dat Brecht weer aansluit bij de middeleeuwse toneeltraditie? [17,18,A]
7. De "abele" spelen zijn een buitenbeentje in het Middelnederlandse toneel.
  - a. Waarom? [17,19,A]
  - b. Geef twee titels. [11,A]

## Bijlage 2B: Examen literatuur (5 Boekhouden-Informatica)

1. **Harba lorifa** (Hertog Jan I van Brabant)
  - a. Geef, duidelijk én volledig, de betekenis van de term 'wachterlied'. [19,A]
  - b. Is Harba lorifa een wachterlied? Verklaar. [19,A] of [G]
2. **Egidius, waer bestu bleven?**  
 Naar de inhoud is het Egidiuslied een elegie.  
 Naar de vorm is het een rondeel.
  - a. Geef de kenmerken van een elegie en een rondeel. [19,A]
  - b. Pas de kenmerken toe op dit gedicht. [19,A] of [G]
  - c. Dit gedicht is gebouwd op tegenstellingen. Welke? [A] of [K/L]  
 Schematiseer je antwoord.
3. **Het daghet in de oosten**
  - a. Dit gedicht behandelt het overtreden van de regels van de hoofse liefde. Leg uit. [17,19,A] of [M]
  - b. Onderzoek de gevoelswisselingen bij het meisje in de loop van het gedicht. [A] of [L/M]
4. **Ghequetst ben ic van binnen**
  - a. Welk aspect van de liefde wordt behandeld? [17,19,A] of [K]
  - b. Bespreek de functie van herhalingen en inversie. [19,A] of [K/M]
5. **Van twee conincskinderen en Heer Halewijn** waren populaire volksliederen in de middeleeuwen. Bespreek bondig vier gemeenschappelijke kenmerken. [19,A]
6.
  - a. Leg het verschil uit tussen de hoofse en de voorhoofse ridderromans. [19,A]
  - b. Tot welke soort van ridderverhalen behoort **Karel ende Elegast**? Leg kort uit. [17,19,A] of [G]