

PROBLEME IN DIE GESKIEDENIS: DIDAKTIESE SITUASIE, EKSAMINERING EN EVALUERING*

1. Die Didaktiese Situatie

Hierdie tema is van uiteenlopende aard. Geen mensverhouding is sonder probleme nie en vir die leerkrag wat sy leerlinge in die klaskamer in die oë kyk, is daar ook probleme, net soos daar vir die leerlinge sal wees. Mens en mens — subjek en objek — ontmoet mekaar in tweepolige verband: die „leer“-krag wat iets moet „leer“ aan „leer“-linge wat „ontvang“ met die doel om „gevorm“ te word. Hierdie situasie in die klaskamer: die *oordrag* van kennis van 'n vak aan *dié* wat dit ontvang kan die „didaktiese situasie“ genoem word, 'n woord wat afkomstig is van die Griekse woord *didaskain* wat letterlik beteken om te *onderrig* of aan iemand iets te verduidelik sodat hy daardeur sal *leer*. Dat die mens hom altyd in 'n *situasie* bevind is 'n gemeenplagsigheid; in die klaskamer is daar die *konfrontasie* van die leerkrag met sy leerling en omgekeerd, die leerling se konfrontasie met die leerkrag wat geroep is om sy leerlinge tot die gesistematiseerde kennis van sy vak *in te lei* en hulle te *vorm*. Aangesien hierdie situasie daagliks daar is, kry dit kontinuïteit, leer leerkrag en leerling mekaar *ken*, tree daar groeiende kennis by die leerling te voorskyn, waaroor hy van tyd tot tyd in die vorm van toetse of eksamens geëvalueer word: sy kennis moet „gmeet“ word om sy „vordering“ aan te dui. En indien hy in die finale toetse slaag, word hy „gepromoveer“ na 'n hoër klas waar die didaktiese situasie voortgesit word en waarin die leerling verder vorder en gevorm word.

Tussen die *kennismededeler* en die *ontvanger* is daar groot afstand — afstand in jare en lewenservaring en afstand in geestelike en kulturele ontwikkeling. Die een is die met kennis toegeruste volwassene wat ingeskakel is in sy sosiale omgewing, die tydsgees en lewens- en wêreldbeskouing; die ander soos 'n braakland wat met kennis bevrug moet word. Hier moet egter die *jeugpsigologiese* stand van die leerling in ag geneem word. Tussen 'n st. VI- en 'n st. X-leerling is daar ook reeds afstand wat ervaring en verstandelike vermoë betref. By die didaktiese situasie moet die vermoë en rypheid van die leerlinge in ag geneem word, want dit gaan help met die bepaling van die metodes wat in die didaktiese situasie gevolg moet word. Hier is *differensiasie* van ouderdomsgroep tot ouderdomsgroep 'n vereiste. Teenoor die lewensbeskoulik gevormde volwasse onderwyser staan die ongevormde kind wat 'n hele wêreld het om te ontdek, wie se toekoms voor hom lê, wat in die samelewingsverbande en wêreldbeskoulike klimaat ingeskakel, en 'n volwaardige lid van 'n gemeenskap en verantwoordelike staatsburger moet word.

Die *leerling* is as't ware uitgelewer aan die *leerkrag* voor hom: hy het die mag om hom te vorm of af te breek. Steeds moet sy bevattingsvermoë in ag geneem word — en mag hy nie oor die koppe van die

* Voorlesing gehou in Windhoek op 5 Junie 1970 voor die geskiedenisonderwysers op uitnodiging van die S.W.A.-onderwysdepartement.

leerlinge heen praat nie: sy taal as kommunikasiemiddel van die kennis moet nie bo die vuurmaakplek van die leerling wees nie; die leerling moet altyd sentraal wees, en die onderwys in die didaktiese situasie *kind-* of *jongmensgerig*. Dit gaan nie meer om die *vak* alleen nie, maar om die *vorming* van die leerling in die totaliteit van sy vermoëns van verstand, gevoel en wil, d.w.s. die *hele* mens. Die tyd is verby dat kennis ter wille van die kennis alleen meegedeel word, dat geskiedenis-onderrig slegs die „inpomping” van kennis tot doel het.

In die plek van die ou, droë doel van die geskiedenisonderrig nl. die lees en onderstreep in die handboek en die onderwyser se verduideliking wat nie te ver daarvan „afwyk” nie, tesame met die dodende „opsommings” — eintlik „oorskrywing” van die handboek — het ’n nuwe ideaal en doel gekom, nl. „das lebendige Erfassen menschlicher Entscheidung und das anschauliche, farbige Nachspüren der vielbezogenen historischen Situation, verlangt einen anderen, einen vielseitigeren, wendigeren und dynamischen Unterrichtsstil, der die einzelnen didaktischen Situationen klar zu gliedern und zu scheiden weisz. Hinzu tritt die Forderung nach einer phasengerechten, d.h. wirklich kindgemäßen Gestaltung unserer Bildungsarbeit”.¹ Hier dus die *kindgerigheid* in die didaktiese situasie, maar nog meer: die nuwe benadering het tot sentrum die didaktiek en metodiek „eines kind-, sach- und zeitgemäßen Geschichtsunterrichts”.²

Dit spreek vanself dat die onderwyser wat *kennis* oordra *goed voorbereid* moet wees op die oordrag van elke les: sy voordrag moet lewendig wees, aanskoulik, vol konkrete besonderhede, dinamies, „kunstig” en wel deurdrag. Die gesproke woord was en is nog altyd die beste kommunikasiemiddel. Die leerkrag moet met die woord ’n beeld te voorskyn roep wat op ’n aanskoulike voorstelling aankom; hy moet skeppende verbeelding aan die dag lê en voorstellingskrag. Deur sy *woord* moet die verlede tot *lewe* kom. Maar almal is nie bedeed met die gawe van die woord nie, tog kan deur *wye belesenheid* en oefening kontak met die leerlinge verkry word. „Kontak”. Dit is uiters belangrik in die didaktiese situasie, die leerlinge moet meegevoer word, die aandag moet sodanig geboei wees dat daar geen tyd vir lastighede of gebrek aan konsentrasie sal intree nie, selfs as hulle eie aantekeninge onder die luister opstel. Die oproep van ’n „beeld” voor die geestesoog van die leerlinge wat hulle sal „verplaas” in die verlede is van groot belang en deur oefening kan die vermoë tot die „kunstige” vertelling ontwikkel word. Daartoe is natuurlik goeie voorbereiding nodig.

Maar die lesuur is nie bloot ’n vertellingsperiode waarin die kind passief luister en inneem nie. Wat meegedeel word moet deur hom geestelik *verwék* word, in skrif of in denke. Hier kom Wilhelm Münter se *Geschichtsunterricht und Schüleraktivität* te pas — in die didaktiese

1. Hans Ebeling: *Methodik des Geschichtsunterrichts*, Hermann Schroedel Verlag, Berlyn, 1955, p. 44-45.
2. Hans Ebeling: *Didaktik und Methodik des Geschichtsunterrichts*, Schroedel, Berlyn, 1968, 3de druk.

situasie mag daar nie eensydige kommunikasie in die rigting van 'n eenspoorverkeer wees nie.³ Die klem is verlê van die onderwyser na die *kind* wat selfaktiwiteit aan die dag moet lê, *maar* onder die leiding en toesig van die onderwyser. Die leerling moet *selfstandige* werk doen, *verwerk* wat aan hom geleer is, dit *deurdink* en *self* tot arbeid in die klaskamer, in die biblioteek of tuis oorgaan. Die doel van die onderwyser in die didaktiese situasie is om die leerling te laat *besin*, te laat *dink*, aan 'n verhelderende gesprek of „dispuut” te laat deelneem — al is dit deur die vra van 'n deurdagte vraag wat 'n *dialoog* te voorskyn roep. Die leerling moet gelei word om *selfstandig* te lees en te werk, 'n *kritiese* vermoë te ontwikkel, 'n stuk werk uit verskillende bronne saam te stel, sake te *beredeneer*, eenheid daarin te bring en *gevolgtrekkings* te maak. Hy moet geleer word om te *sintetiseer* en 'n dialoog met sy bronne, sy onderwyser en sy mede-leerlinge te kan voer. By hom moet 'n „wetenskaplike houding” en 'n houding van *objektiwiteit* aangekweek word; ook moet hy stelling teenoor teenstrydige standpunte soos dit in verskillende boeke voorkom, kan inneem en sy eie *verantwoord*.

Verskeie hulpmiddele staan die onderwyser tot beskikking ter bereiking van sy doel. Daar is reeds op die handboek, die biblioteek en historiese bronne gewys. Daarnaas is daar besoeke aan musea of argiewe, kaarte, atlasse, prente, foto's, die film, die dispuut, dramatisering, uitstappies na historiese plekke en nog veel meer.

In die didaktiese situasie moet ook met groot verantwoordelikheid van die kant van die leerkrag teenoor die leerling opgetree word — verantwoordelikheid in die lig van die *aard* van die historiese kennis. Nie sonder rede nie het die groot Nederlandse historikus, Johan Huizinga, gesê dat van alle vakke geskiedenis die naaste aan die *lewe* staan. Die leerkrag kan óf 'n krities-objektiewe houding by sy leerlinge aankweek óf hy kan hulle tot die slagoffers van sy eie subjektiwiteit laat word, m.a.w. hy het *mag* oor hulle. Al sou die handboek ook hoe „objektief” geskrywe wees, en al sou die ideaal wees om „politiek” of „propaganda” uit die klaskamer te hou — oor die onderwyser is daar nie kontrole nie. Wie *wil* „indoktrineer” staan in 'n posisie om dit te *kán* doen. As die verlede in helde en skurke ingedeel wil word, wie kan dit verhinder? Oor die hoof van die onderwyser sweef daar 'n groot verantwoordelikheid: slegs sy breë *kennis* en sy gevoel van *persoonlike verantwoordelikheid* kan hom daarvan weerhou om die geskiedenis te *misbruik*. In 'n veelvokige samelewing soos dié van Suid-Afrika is dit nie 'n denkbeeldige gevaar nie. Maar daar bestaan ook die gevaar om sodanige *gekondisioneer* te word deur verdenking en beskuldigings dat geskiedenis óf deur *weglating* eensydig aangebied kan word óf deur die vrees vir beskuldigings in blote *kronieke* sonder gees en lewe kan ontaard. In beide gevalle sal die leerling die slagoffer word. Nie sonder rede nie het Paul Valéry geskiedenis gesien as „die mees gevaarlike produk wat

3. Kyk Ebeling/Kühl: *Praxis des Geschichtsunterrichts*, dele I en II. Hermann Schroedel Verlag, Berlyn, 1966.

die chemie van die intellek ooit ontwikkel het ” — ’n uiters pessimistiese siening van die geskiedenis waarteen die geskiedkundiges besware sal opper.

Vooroordeel in die didaktiese situasie is nie uitgesluit nie, maar ook nie *tout comprendre, tout pardonner* nie — dis nie nodig dat die leerkrag wat „alles verstaan, alles vergewe” nie. Dis nie sy taak om te verdoem of te veroordeel nie, maar om die geskiedenis te laat „verstaan”. Sy doel moet wees om histories te *beoordeel* en nie te *veroordeel* nie. By sy leerlinge moet hy ’n gees van *objektiwiteit* probeer aankweek, hulle *verskillende kante* van ’n saak laat sien en hulle leer om in ’n „wetenskaplike” gees te oordeel. Hy mag niks byvoeg wat afbreuk aan die „waarheid” van die geskiedenis doen nie, nog minder byvoeg. Teenoor sowel die verlede as die mense van sy geslag moet hy eerbied en verantwoordelikheid betoon.

2. Eksaminering en Evaluering

„Die angs vir die eksamen sweef oor sowel die leerlinge as die onderwysers”, so lees ons in ’n metodeboek wat deur die Duitse Onderwysersvereniging in 1951 uitgegee is,⁴ en hierdie is nie onbekende woorde vir Suid-Afrika nie. Deur die eeue heen is die „proef op die som” van die leerlinge geëis — die volle pond! Die didaktiese situasie eis *rentmeesterskap* van wat aan die leerlinge in die vorm van kennis toevertrou is. By ons is die hoogste vorm daarvan die *publieke eindeksamen* van die middelbare skool, die uitslag waarvan beslissende waarde vir universiteitstoelating sal hê. Ek kan my dit moeilik voorstel hoe die onderrig van ’n vak afgesluit kan word *sonder* een of ander vorm van toetsing, eksaminering, d.w.s. ondersoek na die stand van die kennis van die leerling en die evaluering, of meting van sy prestasie. Maar daar is „publieke” of „interne” eksamens.

As gevolg van die eksamen-„nagmerrie” is heelwat beskuldigings teen die middelbare skole ingebring — alles, metode en die didaktiese situasie inkluis, sou slegs afstuur op „voorbereiding” vir die *eksamen*, waardeur verbygekyk word by die opvoedkundige of vormingswaarde van die vak geskiedenis. Dit gaan nie vir my hier om die meriete of nadele van die eksterne of interne eksamen te beoordeel nie. Feit is *dat* daar nog steeds eksamens — eksterne en intern — vereis word en dat ons die werklikheid daarvan nie kan ontsnap nie — „nagmerrie” of nie! Ons is egter bewus daarvan dat daar tans geëksperimenteer word in „proef”- of „projek”-skole wat op ’n „interne” eksamen en plaaslike evaluering van die prestasie van matriekleerlinge aankom.

Daar is verskeie menings oor die waarde van eksterne eksamens, sommige ten gunste daarvan⁵ ander ten sterkste daarteen gekant. Vir

4. Verlag Albert Limbach, Braunschweig, 1951, p. 55.

5. Soos bv. A. N. Boyce se *Interne waardebeplanning in Geskiedenisonderrig*, lesing nr. 16 in die Oriënteringskursus van die Transvaalse Onderwysdepartement, 16-30 April 1969.

ons doel sal dit voldoende wees om eksaminering en evaluering soos dit *tans* nog bestaan te ondersoek. Myns insiens behoort 'n eksamen geen verskrikking te wees nie, maar 'n *voorreg* — vir sowel die leerling as sy onderwyser. Dit behoort deur beide verwelkom te word, deur eersgenoemde omdat verslag gedoen kan word oor dit wat met soveel plesier vir die onderwyser én deur sy selfaktiwiteit voorberei is; deur laasgenoemde omdat hy die vrugte op sy vormingswerk sal kan aanskou. Maar natuurlik is daar altyd die *vrees* vir die onbekende, die onverwagte, die vrees vir vernedering as die leerlinge nie aan die eksterne standaard voldoen nie. Die groot nadeel wat hieruit volg, is dat die eksamen, en *slegs* die eksamen, die deurslaggewende faktor kan word in die doseer van die geskiedenis. Die hoërskole kan daardeur ontaard in eindsertifikaat-fabrieke wie se organisasie en metodes deur hierdie faktor bepaal word en wat in 'n ongesonde jag na *eer* en *status*, benadeel kan word — „status” en „aansien” as soveel-en-soveel leerlinge geslaag het, en soveel-en-soveel „onderskeidings” behaal is! Die leerlinge kan soos wors deur 'n masjien gestoot word, om alles wat hulle vir „die eksamen” geleer het, gou weer te vergeet, en ná die „sukses” tot die status van „doppeling” op universitêre vlak afsak: hulle is immers *nie* selfstandigheid van denke geleer of aanpassing vir „die lewe” nie. Maar dit daar gelaat.

Eksaminering, meting en evaluering is egter ingewikkelder as wat 'n mens geneig is om aan te neem. Ek verwys na dr. J. J. Rademeyer se „Meting” in hoofstuk XIII van *Teorie en Metodiek van Geskiedenis-onderrig* en mnr. A. N. Boyce se voorlesing *Interne waardebeplating in die Geskiedenisonderrig* wat in April 1969 gedurende 'n oriënteringskursus van die Transvaalse Onderwysdepartement in Pretoria gehou is. In beide stukke word op die voor- en nadele van die eksterne en interne eksaminering gewys, asook op die waarde van eksaminering in die algemeen. Ons verwys ook na die „projek”-eksperiment van die Transvaalse Onderwysdepartement waar 'n interne i.p.v. 'n eksterne eksamen geskryf word.

Volgens A. N. Boyce is eksamens noodsaaklik: dit het as doel om vas te stel in welke mate die leerlinge die doelstellings wat *ons* met die onderrig beoog, bereik het, en *nie* bloot om uit te vind of die leerlinge die inhoud van die leergang ken nie, soos alte dikwels gebeur. Hy trek te velde teen die volpropping van die leerling met basiese feitlike inligting en gevelde oordele soos dit in handboeke uiteengesit is. Hier is die „stereotiepe” vraag in die visier, uitgewerk deur die leerkrag op grond van 'n „memorandum” wat vir die eksterne eksaminator geldig is en wat dan deur die leerlinge „uit die hoof” geleer, en onnadenkend gereproduceer word, wat „goeie resultate” aan die *onderwyser* en sy *skool* besorg. Die eksamen moet die „dienaar” en *nie* die „baas” van die onderrig wees nie. Wat liever getoets moet word, is of die leerlinge vir die *lewe* voorberei is, nl. „onafhanklike denke, gesonde oordeel, die vermoë om te redeneer en om geskiedenis intelligent te lees.”

Boyce onderskei tussen „meting” en „evaluering”. Eersgenoemde het te doen met die toekenning van punte volgens ’n *skaal* van prestasie, terwyl lg. te doen het met die *vertolking* van die resultate van die meting. Terwyl eersgenoemde na die *leerling* wys, wys lg. na die *onderwyser* wat daaruit kan bepaal in welke mate die *doelstellinge* met sy onderrig van geskiedenis bereik is. As maatstawwe vir goeie evaluering is gestel: Eerstens, die *geldigheidsvraag*, d.i. het die toets daarin geslaag om te meet wat bedoel is om te meet? Toets dit slegs die *inhoud* van die leergang of ook die *prosesse* en *vaardighede* waarvolgens die gegewens van die geskiedenis gebruik kan word? Tweedens is daar die *betroubaarsheidsvraag* wat slaan op die fisieke en emosionele toestand van sowel leerlinge as leerkragte by die skrywe en nasien van eksamens, en op die objektiwiteit waarmee die toetse nagesien word, d.w.s. die moontlike beïnvloeding van die punttoekenning deur ’n persoonlike oordeel. Hier word ook gevra of die leergang wyd genoeg gedek is. Die vrae moet besonder duidelik geformuleer wees en ondubbelsinnig; dis ’n *kuns* trouens om ’n vraestel werklik goed op te stel.

Daar is verskillende tipe vrae. Vandag word twee tipes vereis: die „objektiewe”, „feite”- of „kort”-vrae en die „opstelvraag”. Eersgenoemde is bedoel om aan die swakker leerling ’n kans te gee om „eksakt” te antwoord, om krediet te kry vir wat hy „onthou” het; dit kan lei na eksakte punte-toekenning, hoewel raaiery ’n rol mag speel. Maar daar is die nadeel dat die geskiedenisfeite hoewel wyd getoets, geatomiseer word; weinig dinkwerk en begrip word vereis en memorisering kry hier voorrang; ook word *slegs* feitekennis getoets, en nie die vermoë van die leerling om feite te interpreteer, te beredeneer, insig te toon en te sintetiseer nie wat ’n bietjie verbeelding vereis. Met „objektiewe” vir hierdie kort vrae word bedoel *eksakte* punttoekenning: reg of verkeerd; oor ’n punt of ’n nul kan daar nie interpretatiewe twyfel wees nie. Hieronder val twee soorte vrae: eerstens die „ope” of herinneringsvrae wat begin met wie, wat, waar, wanneer? en die „geslote” herkenningsvrae wat ’n keuse uit twee gesuggereerde antwoorde bevat en die alternatief hiervan, nl. die reg- of verkeerdvrae wat ja of nee vereis, en waarin valse mededelings nie mag voorkom nie. Dan is daar die bymekaarpasvrae wat geassosieerde feite bymekaar laat aanpas sodat hulle verhoudings aangewys word. Hierdie voorafgaande „kortvrae” mag nie te veel tel nie.

Naas hierdie tipe vraag bestaan die *opstelvraag* wat die balans moet bewaar. Hulle moet uiters sorgvuldig en noukeurig geformuleer word en het die bedoeling om óf samehangde feite te orden óm die gegewe tema sodat dit ’n logies-opgeboude geheel en eenheid daarstel, óf om die insig van die leerling te toets, wat *vertolking* en *kritiese* oordele oor die feite vereis. Soos in ’n vorige lesing oor die opstel aangetoon is, behoort dit *intellektuele oefening* aan die leerling te verskaf, moet hy die bewys lewer dat hy in staat is om te voldoen aan die vereistes wat ons met ons opleiding beoog, nl. om *selfstandig* te dink, te oordeel, te beredeneer,

en op grond van sy *bewysmateriaal* tot 'n *gevolgtrekking* te kom. Sonder dat van die leerling verwag word om 'n „klein historikussie” te wees, geld hierdie eise ook op die senior vlak van die hoërskool; indien ons gedurende die jaar in hierdie doel geslaag het, kan ons redelikerwyse verwag dat soortgelyke „opstelle” in die eksamen gevra mag word. Dit is iets heel anders as die geekte, *vooraf* geproduseerde antwoorde waarmee in gespanne afwagting met die eksterne eksaminator *gedobbel* word. Die opvoedkundige waarde van hierdie wyse van doen is nul, tensy ons vóóraf so 'n antwoord deeglik by die student motiveer, maar selfs dan skiet ons aan ons vormingsdoel verby.

Maar wat wil ons met die opstelvraag nou werklik *meet*? Blote feitekennis, d.w.s. die geheue toets (wat tog in die kort vroe getoets word) of die vermoë van die leerling om *logies* te *beredeneer* en tot 'n *besluit* te kom, d.w.s. om die feite te kan *vertolk* en te *gebruik*? Náás die toetsing van die stand van die leerling se *kennis* word hier ook die *metode* geëvalueer, op grond waarvan hy die kennis *aanwend*, organiseer, sintetiseer tot logiese bouwerk en tot insig kom, d.w.s. vertolk, beredeneer en besluit. Die „probleem”-vraag is hier van belang. En hiermee word nie bedoel „indirekte” vroe waarvolgens vasgestel kan word wat die leerling *nie* weet nie, of wat hy kan misverstaan, maar vroe van vergelykende aard of andersins wat 'n „oplossing” verg deur beredenering en gevolgtrekking. Weer eens, sulke vroe wat die kern van die universitêre eksamens vorm, moet met groot sorg opgestel word, sodat dit nie vir misverstand vatbaar is nie. Vergelykende vroe bring soms wyd uitmekaar liggende kennisenehede met mekaar in verband wat vereis dat die leerling 'n geheeloorsig van sy leerstof moet hê — iets wat bemoeilik word deur die onderwyser se verwagting van wat die eksterne eksaminator hierdie jaar sal vra.

A. N. Boyce het 'n onderskeid getref tussen, en 'n pleidooi gelewer vir, wat hy noem die „opstelvroe van 'n verbeterde tipe” en die „interpreterende opstelvraag” wat toegepas word aan die Johannesburgse College of Education en enkele hoërskole, veral van die projek-eksperiment. Hy doen aan die hand dat die eksamenvraestel uit *drie* afdelings bestaan: die eerste uit die „objektiewe toets” (kort vroe) wat sowat 20% sal tel, tweedens die „verbeterde” opstelvraag en derdens die „interpreterende” vraag. Om die euwel van die vooraf uit die hoof te lere gefabriseerde model-antwoord (om die eksaminator mee te troef) uit te skakel, behoort, wat die „verbeterde opstelvraag” betref, die kandidate van *bronnemateriaal* voorsien te word wat hulle kan gebruik in die bespreking van vroe, maar wat ingeorden word binne hulle kenniskapitaal. By die „interpreterende opstelvraag” word ook *uittreksels* uit *dokumente* of *sekondêre* werke gegee wat geïnterpreteer moet word met beredenering en gevolgtrekkings daarby.

Hierdie twee tipe vroe vereis egter besondere voorbereiding en metodes wat sal verhinder dat die bestaande leergange binne die voorgeskrewe tyd gedek sal kan word. Maar nie alles hoof op hierdie wyse

benader te word nie. Persoonlik voel ek egter vir hierdie tipe „universitêre” benadering op die hoërskool, omdat dit die student beter vir die lewe én vir latere universitêre aanpassing sal voorberei. Dit *het* tyd geword dat ons opnuut oor die doelstellinge met ons onderrig sal besin en dat die „wetenskaplike” houding van ondersoek — materiaalversameling, kritiese beoordeling en sintese — reeds op die hoërskool aangekweek word. Dit sal meehelp om, meer as wat tans die geval is, ons leerlinge as selfstandiger mense met *eie oordeel* en *beredeneringsvermoë* die lewe in te stuur.

Wat die meting en evaluering betref, word van die *leerkrag* objektiwiteit, konsentrasie en konsekwensie verwag. As ons nie onreg aan die leerling wil laat geskied nie, behoort ons uiters noukeurig te werk te gaan in ons punttoekenning wat die opstelvraag betref. Hier is nie ’n „eksakte” benadering soos in die natuurwetenskappe of die „kortvraag”-tipe moontlik nie. Ons behoort wel ’n „memorandum” vir elke vraag op te stel met die oog op eenvormigheid in ons nasienwerk, maar dit is *nie* moontlik om punte toe te ken *slegs* op grond daarvan nie. Die *insig* van die leerling kan tog nie „eksakt” „gemeet” word nie. En ’n mens kan van sy „versteekte” feite miskyk. Die „memorandum” behoort nie puntsgewyse deurslag te gee in die beoordeling van ’n antwoord nie. Hier kom ook *gesonde oordeel* te pas wat op die ervaring en die wye kennis van die leerkrag steun. Waar ’n antwoord „globaal” beoordeel word, behoort gevra te word: is dit ’n slaagpunt werd? Hoeveel bo of onder? Dan kan verder ondersoek word. Ook is ons soms geneig om tot „volpunte” nie hoër as 80% te reken nie. Dit is ’n verkeerde houding. Sonder om standarde te verlaag, behoort hoë punte toegeken te word vir ’n werklik verdienstelike antwoord wat bv. van oorspronklikheid en wyerlees getuig.

Prof. F. A. van Jaarsveld.