

Het VVKSO-leerplan Nederlands in Vlaanderen¹

Op 1 september 1989 kwam in Vlaanderen formeel een einde aan een periode waarin twee types voortgezet onderwijs tegenover elkaar hadden gestaan: het zgn. 'type 1', dat in de vroege zeventiger jaren als 'vernieuwd secundair onderwijs' (VSO) was gestart, en het 'type 2', de voortzetting van het aan het VSO voorafgaande traditionele onderwijs. Tegen dat laatste hadden de vernieuwers velerlei in te brengen gehad, vooral omdat het de leerlingen te vroeg tot richtingkeuze dwong en minder bevoorrechte leerlingen onvoldoende kansen bood. Het zgn. 'officiële onderwijs', d.i. het onderwijs dat door de Vlaamse Gemeenschap (toen het nog niet gefederaliseerde Rijk), provincies, steden en gemeenten georganiseerd wordt, was in zijn geheel naar het type 1 overgestapt; in het 'vrij gesubsidieerd onderwijs', dat bijna in zijn geheel katholiek is en nagenoeg 75 procent van de leerlingen omvat, hielden zoveel scholen het evenwel nog bij de traditionele onderwijsvorm dat beide types elkaar nagenoeg in evenwicht hielden. Om uit de impasse te komen was de introductie van een 'eenheidsstructuur' nodig: een matig vernieuwde onderwijsvorm, waarin aan beide kampen voldoende interpretatieruimte werd geboden om zonder aanzienlijk gezichtsverlies toch min of meer binnen dezelfde banen te worden geleid. De nieuwe structuur werd met ingang van het schooljaar 1989 ingevoerd; in 1994 was het zesde jaar van het secundair onderwijs aan de beurt, en daarmee is de structurele eenmaking van het secundair onderwijs in Vlaanderen rond.

Bij de gezamenlijke overstap zijn onder meer voor de scholen van het katholieke 'net' (ook voor de scholen van steden en gemeenten is dat het geval) voor alle onderwijsvakken en dus ook voor Nederlands nieuwe leerplannen ontwikkeld. Aan de wijze waarop het leerplan Nederlands van het Vlaamse Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs (VVKSO) voor het Algemeen secundair onderwijs (ASO), het Kunstsecundair onderwijs (KSO) en het Technisch secundair onderwijs (TSO) tot stand is gekomen en, bij uitbreiding, aan de wijze waarop in Vlaanderen leerplanontwikkeling wordt behartigd, is deze bijdrage gewijd².

1. Leerplannen, eindtermen en onderwijskwaliteit

Traditioneel zijn leerplannen in België beleidsdocumenten. Ze worden door een centrale onderwijsinstantie ten gerieve van de scholen opgesteld en geven richting en inhoud aan het onderwijs in de verschillende vakken van een door de overheid bepaald of goedgekeurd rooster. Even traditioneel vormen de schoolboeken het natuurlijke complement van de leerplannen: ze dienen zich aan als min of meer geprogrammeerde, in de klaspraktijk bruikbare curricula. Pas vrij recent wint de

overtuiging veld, althans voor het vak Nederlands, dat het schoolboek de leraren niet van de verplichting ontslaat om voor hun eigen concrete werksituatie een eigen, aan de leerlingen aangepast werkplan op te stellen.

Kenmerkend voor de leerplanontwikkeling in Vlaanderen is onder meer het volgende:

- (a) alleen scholen die een door de onderwijsminister goedgekeurd leerplan volgen worden gesubsidieerd;
- (b) de leerplannen worden door de hoogste onderwijsinstanties opgesteld voor de scholen die ervan afhangen: de Algemene Raad van het Katholiek Onderwijs (ARKO); de Algemene Raad van het Gemeenschapsonderwijs (ARGO); Provinciaal Onderwijs; het Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap (OVSG);
- (c) in de regel beperken de hoogste instanties zich ertoe algemene voorschriften m.b.t. vakken, roosters en pedagogische basisprincipes op te stellen en voor de verschillende leerplancommissies voorzitters aan te stellen, die daarna zelf bepalen wie er nog meer in de commissie zal zitten; aan de opdrachten komt doorgaans pas na wederzijds beraad een einde³;
- (d) wat het onderwijs van het Nederlands als moedertaal betreft, zijn de leerplannen tijdens de laatste decennia geleidelijk tot brochures met tamelijk algemene richtlijnen geëvolueerd, waardoor aan scholen en leraren maar ook aan de auteurs van schoolboeken ruimte wordt gelaten om zelf een geschikt curriculum samen te stellen: op dit ogenblik geven de leerplannen (in principe althans) een reeks algemene doelstellingen op met daaraan gekoppelde verklaringen;
- (e) voor hun werk worden de commissieleden niet vrijgesteld en niet vergoed; de commissies werken met uiterst beperkte middelen;
- (f) vaak zijn de leden van leerplancommissies ook bij onderwijsbegeleiding of bij de ontwikkeling van methodes betrokken;
- (g) volgens een ministeriële instructie moeten de leerplannen naar het bekende didaxologische model van Van Gelder opgebouwd zijn: beginsituatie, doelstellingen, leerstof, leermiddelen en evaluatie.

Wat kenmerk (a) betreft, valt op te merken dat de leerplannen voor de subsidiërende overheid tot nog toe steeds de basis van de kwaliteitsbewaking hebben gevormd. De controle daarop werd uitgeoefend door de gemeenschapsinspectie (vroeger: rijksinspectie) en door de inmiddels afgeschafte homologatiecommissie. Aan de inspecteurs was in hoofdzaak de rol toebedeeld na te gaan of het verstrekte onderwijs aan een goedgekeurd leerplan beantwoordde; de homologatiecommissie had tot taak na te gaan of het proefwerk, dat door de scholen zelf georganiseerd wordt, met het gevolgde leerplan strookte.

Op dit ogenblik ligt er een *Voorstel eindtermen secundair onderwijs - eerste graad* voor, een document dat in uitvoering van het (Vlaamse) onderwijsdecreet van 17.07.1991 is opgesteld door de Dienst voor Onderwijsontwikkeling (DVO)⁴.

Het voorstel is door alle betrokken partijen kritisch besproken, waarna het na bijstelling door de DVO aan de Vlaamse Onderwijsraad (VLOR) is overgemaakt. Als de VLOR zich met het voorstel kan verzoenen, vertrekt het naar de Vlaamse Raad (het Vlaamse 'parlement') om in een decreet te worden omgezet. Voor de overheid moeten dan de eindtermen en niet langer de leerplannen de basis van haar kwaliteitsbewaking vormen. De eindtermen gelden immers voor de scholen van alle 'onderwijsnetten', terwijl de leerplannen 'netgebonden' zijn.

Het valt te begrijpen dat de eindtermendiscussie zich in ruime mate toespitst op de relatie tussen de eindtermen en de leerplannen. Vooral de vraag of leerlingen zullen kunnen zakken op doelstellingen die wel in een leerplan maar niet in de eindtermen staan, houdt veel geesten bezig. Wat het vak Nederlands betreft, is het overigens wel zo dat de aanvankelijk meer dan honderd eindtermen die voor de eerste graad voor bijkomende leerplaninvulling op het eerste gezicht niet zo veel ruimte leken te laten. Decretaal is immers bepaald dat de eindtermen betrekking moeten hebben op kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes die voor de meerderheid van de leerlingen haalbaar en wenselijk worden geacht. Als leerplannen aan het inmiddels toch wel ingedikte aantal eindtermen nog iets toe kunnen voegen, zal dat dan niet als een vrome maar niet uitvoerbare wens worden aangezien? Voor de leraren is het onderscheid tussen de voorgestelde eindtermen en het leerplan niet zo duidelijk: uit niet-gepubliceerde enquêteresultaten van het VVKSO (1994) blijkt o.m. dat velen van hen de mening toegedaan zijn dat ze hun onderwijs in de toekomst op de eindtermen zullen moeten afstemmen; ook vinden grote aantallen leraren het eindtermenvoorstel op zichzelf al zo belastend dat er nauwelijks nog voor wat anders ruimte kan bestaan.

2. De opzet: één enkel, intern gedifferentieerd leerplan

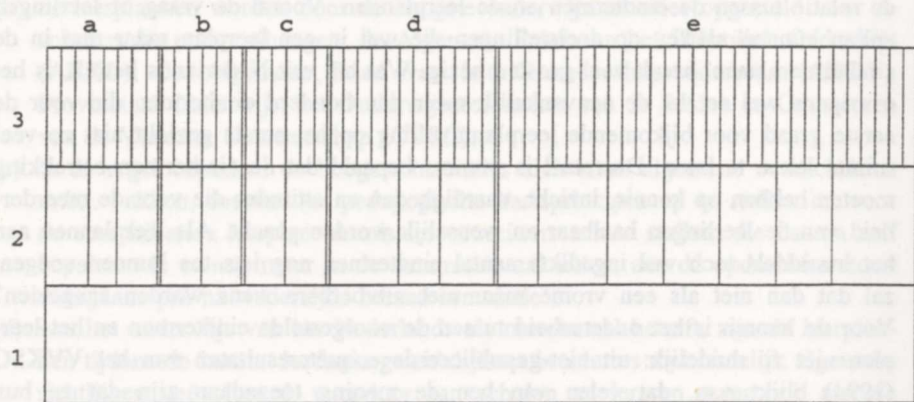
Het VVKSO-leerplan Nederlands bestaat uit drie delen, telkens voor twee opeenvolgende jaren: eerste (mei 1989), tweede (december 1990) en derde graad (december 1992). Daarmee wordt de lijn van de leerplannen van het type 1 (1e graad: 1977², 2e graad: 1976², 3e graad: 1974¹) doorgetrokken. De leerplannen van het type 2 waren per leerjaar opgesteld.

Voor de VVKSO-leerplancommissie was daarbij de volgende overweging van groot belang: graadleerplannen zijn niet uitvoerbaar als de leraren in het veld bij het opstellen van hun werkplannen niet samenwerken. Ook in dit opzicht werkt het nieuwe leerplan duidelijk als een beleidsdocument: het wil de didactische praxis diep beïnvloeden.

Het nieuwe nu voltooide driedelige leerplan Nederlands bestrijkt alle studierichtingen binnen het ASO, het TSO en het KSO. Erbuiten valt alleen het beroepssecundair onderwijs (BSO), al lijkt dat bij nadere beschouwing wellicht toch niet zo voor de hand te liggen⁵. Men kan zich voorstellen dat de ontwikkelaars, de NVKSO-leerplancommissie Nederlands, speciale aandacht hebben moeten wijden aan het probleem van de voortschrijdende differentiatie tussen de verschillende

studierichtingen vanaf de tweede graad. Het kwam erop aan een leerplan te ontwikkelen dat alle leerlingen die een principieel comprehensieve eerste graad instromen en pas vanaf de tweede graad in tal van zeer uiteenlopende richtingen 'uitwaaiëren', naar recht en billijkheid aan hun trekken laat komen. Enigszins vereenvoudigd voorgesteld ziet de hele betrokken onderwijssector er als volgt uit:

Fig. 1: Overzicht van graden en ASO- en TSO-richtingen (vereenvoudigd)



Bovenstaand schema laat zien hoe verschillend het studieverloop van leerlingen in ASO en TSO kan zijn. Voor het KSO geldt een bijzondere regeling, die verder ter sprake wordt gebracht.

Aan de ene uiterste kant (a) treft men richtingen aan als *Grieks - wetenschappen* of *Moderne talen - wiskunde*, aan het andere uiterste (e) bijvoorbeeld *Haarverzorging*, *Land- en tuinbouw* of *Orthopedische technieken*. Het is duidelijk dat een leerplan Nederlands op andere vullingen moet aansturen voor leerlingen die na het secundair onderwijs verder gaan studeren dan voor leerlingen die een duidelijk praktische beroeps- of bedrijfsgerichte opleiding volgen. Voor elk van die richtingen is door de pedagogische commissies van het VVKSO een specifiek 'studieprofiel' ontwikkeld, waarin niet alleen rekening is gehouden met de eisen van de constituerende disciplines maar ook met vereisten op het gebied van verdere studie of beroep, en met elementen uit de persoonlijkheidsstructuur van de betrokken leerlingen (intelligentiestructuur, motivatie enzovoorts) en uit hun socio-culturele omgeving.

Om greep te krijgen op dit divergentieprobleem (zie De Jonghe 1987) deelde de commissie-Nederlands de meer dan dertig tweede-graads- en meer dan vijftig derde-graadsrichtingen in vijf groepen in:

- (a) Richtingen waarin talenstudie uitdrukkelijk op de voorgrond staat.
- (b) Wetenschappelijk georiënteerde ASO-richtingen, waarin studie- en later beroepsprofiel een meer dan gemiddeld ontwikkelde taalvaardigheid vereisen.
- (c) Wetenschappelijk of communicatief georiënteerde TSO-richtingen.
- (d) Theoretisch-technische richtingen, waarin taal hoofdzakelijk functioneel is ten overstaan van het dagelijkse leven en van de gekozen beroepsdomeinen. In deze richtingen profileren de meeste leerlingen zich in de lijn van de technisch-technologische en van de exact-wetenschappelijke component. De kans is groot dat ze niet tot een overwegend verbaal intelligentietype behoren. Zowel de aard van de intelligentie als de belangstelling van de leerlingen vragen een voldoende hoog maar zeker ook functioneel taalbeheersingsniveau.
- (e) Praktisch-technische richtingen, waarin het functionele taalbeheersingsniveau nog sterker uitgesproken is. In de intelligentiestructuur en in de belangstelling speelt de verbale component zeker niet de hoofdrol. (NVKSO 1990, 9; NVKSO 1992, 10)⁶

Sterkere KSO-richtingen (b.v. Woordkunst - drama) kunnen de b- of de a-vulling kiezen; zwakkere richtingen hebben de keuze tussen c en d.

Deze indeling had voor de commissie-Nederlands in de eerste plaats het voordeel dat ze laat zien hoe het fundamentele belang van het schoolvak Nederlands voor alle leerlingen in het secundair onderwijs gelijk is: een zo ruim mogelijk ontwikkelde taalvaardigheid naast een met de specifieke geaardheid van alle richtingen rekening houdende taalbeschouwing en kennismaking met literatuur.

Het leerplan bestaat uit de negen volgende hoofdstukken:

1. De doelen van het vak
2. Beginsituatie
3. Uitvoering
4. Leerplandoelstellingen en leerinhouden taalvaardigheid
5. Leerplandoelstellingen en leerinhouden taalbeschouwing
6. Leerplandoelstellingen en leerinhouden literatuur
7. Methodologische wenken en leermiddelen
8. Evaluatie
9. Adressen en literatuur

Centraal in deze reeks staan de hoofdstukken 4, 5 en 6. Ze bevatten de leerplanbepalingen in verband met de traditionele drie leerplancomponenten *taalvaardigheid*, *taalbeschouwing* en *literatuur*. Wil men een goed inzicht krijgen in de door de commissie gevolgde strategie, dan kan men mijns inziens evenwel beter van een twee-componentenmodel '*linguïstische en literaire competentie*' uitgaan⁷. Volgens deze opvatting streeft het schoolvak Nederlands in zijn huidige, historisch gegroeide vorm 'competentie' na op het dubbele gebied van taal en literatuur: benevens competente taalgebruikers wil het (horresco referens) ook competente 'literatuurgebruikers' vormen. In beide componenten van het vak Nederlands kan

men verder zowel een praxis- als een daarboven liggende reflectielaag onderscheiden.

Fig. 2 Het schoolvak Nederlands volgens een twee-componentenmodel

	competentie	
	taal	literatuur
Reflectie	taalbeschouwing	literatuurbeschouwing
Praxis	taalvaardigheid	lectuur

De reflectie in taal- en literatuurbeschouwing doet zich in verschillende gedaanten voor, tussen de extremen van het strikt *functionele* aan de ene kant en het strikt *academische/disciplinaire* aan de andere kant. Die twee kan men zich als polen op een continu verglijdende schaal voorstellen. Functionele taal- of literatuurbeschouwing is elke vorm van beschouwing⁸ die direct (of indirect, maar dan wel duidelijk aanwijsbaar) nuttig is voor taalvaardigheid of lectuur (te begrijpen als vaardigheid in de omgang met literaire tekst). Disciplinaire beschouwing daartegenover heeft aan zichzelf genoeg en vertoont geen aanwijsbare relatie met de praxislaag van beide componenten.

Voor de VVKSO-leerplancommissie was het van meet af aan duidelijk dat andere dan functionele taal- en literatuurbeschouwing in d- en e-richtingen noch haalbaar noch wenselijk is. Wat de haalbaarheid betreft, moet ik hier vooral wijzen op het geringe aantal lesuren Nederlands dat deze toch overwegend 'taalzwakkere' leerlingen toegewezen krijgen. In eerste en tweede graad hebben de leerlingen resp. 5 en 4 lesuren Nederlands per week; in de derde graad varieert het aantal lesuren van 5 in de KSO-richting *Woordkunst - Drama* via 4 (b.v. in alle ASO-, in drie TSO- en twee andere KSO-richtingen) en 3 (in een aantal TSO- en KSO-richtingen) tot 2 (in overwegend d- en e-richtingen in het TSO, en verder nog in vier KSO-richtingen)⁹.

Wil men de einddoelen bereiken die met een leerplan aangegeven zijn, dan is het zaak ervoor te zorgen dat men voor alle leerlingen vanaf de eerste graad consistente leerlijnen trekt. Dat is een van de hoofdbekommernissen van de leerplancommissie geweest. De praktijk zal moeten uitwijzen in welke mate ze in die opzet is geslaagd. Zelf beschikt de commissie immers niet over de middelen om het effect van de leerplanvernieuwing ook maar bij benadering in te schatten. Het VVKSO beperkt zijn activiteit op dit gebied overigens tot inefficiënte enquêtes bij de leraren. Daardoor moeten we ons beperken tot het beschouwen van wat de tekst van het leerplan zelf te zeggen heeft. Ik wil dat bij wijze van voorbeeld doen voor telkens één materie uit de verschillende leerplancomponenten.

3. Longitudinaliteit: schrijfvaardigheid

Wat het schrijven betreft, geeft het leerplan voor de eerste graad (NVKSO 1989, blz. 7-8) het volgende algemene doel: 'de leerlingen (moeten) de schrijftaken aankunnen die hun leven in en buiten de school met zich meebrengt'. Aan concrete schrijfdoelen brengt dat het volgende met zich mee: (a) een alfabetische lijst kunnen opstellen; (b) bij het schrijven voor een lezer geen storende fouten tegen spelling en interpunctie maken en evenmin tegen syntaxis (zinsleer) en morfologie (met een verwijzing naar het op blz. 11 opgenomen algemene taalbeschouwingsdoel 'de vormleer (morfologie) van het Nederlands tot op het voorgeschreven taalvaardigheidsniveau beheersen'); (c) teksten kunnen schrijven met verzorging van zinnen, alinea's, verband tussen zinnen en alinea's; (d) verschillende tekstsoorten kennen; (e) formele en inhoudelijke kenmerken daarvan kennen; (f) een korte uiteenzetting kunnen opstellen (van een proef bijvoorbeeld); (g) een samenvatting van een verhaal kunnen maken; (h) een (korte) beoordeling van een boek kunnen schrijven; (i) vanuit een leeftijdeigen rol een brief kunnen schrijven waarin de gangbare conventies gerespecteerd worden.

In de tweede graad (NVKSO 1990, blz. 13-14) staat als algemeen doel een parafrase van het algemene doel van de eerste graad. Concrete doelen zijn daar: (a) courante vormen van sociale en administratieve correspondentie (verzoek, bedanking, aanvraag, agenda enzovoorts) met inbegrip van gebruikelijke formuleren; (b) informatieve en informatief-activerende teksten bedoeld voor de eigen omgeving (schoolblad, prikbord enzovoorts); (c) schrijfp opdrachten die specifiek zijn voor de gekozen studierichting; (d) korte verslaggeving (discussie, lectuur, exploratiebezoek, proef enzovoorts); (e) notities bij een korte uiteenzetting (zodat de hoofdlijnen daarvan achteraf reconstrueerbaar zijn); (f) korte teksten waarin persoonlijk positie wordt ingenomen in verband met een in de klas of daarbuiten diepgaand behandeld probleem; (g) herschrijven van eigen tekst volgens gegeven correctie-instructies. Voor leerlingen van a-, b- en c-richtingen komt daar nog bij: (h) proeven van esthetisch/expressief schrijven (b.v. beschouwing, verhaal, beschrijving, gedicht).

In de derde graad (NVKSO 1992, blz. 16-18) duikt weer een parafrase van het algemene schrijfvaardigheidsdoel op: de leerlingen 'moeten ertoe in staat zijn om de schrijfp opdrachten uit te voeren waar ze in hun leven in en buiten de school voor kunnen staan'. Aan concrete doelen staat er het volgende: (a) citeren; (b) classificeren; (c) parafraseren; (d) notities maken bij een uiteenzetting (zodat de hoofdlijnen daarvan achteraf reconstrueerbaar zijn); (e) eigen tekst volgens gegeven correctie-instructie herschrijven; (f) brieven van een algemeen, niet-specialistisch karakter schrijven (mededeling, verzoek, bedanking, kritische bedenking, beklag...), met inbegrip van gebruikelijke formuleren; (g) een 'behoorlijk gestructureerd verslag' schrijven van een gebeuren waarbij ze 'in een actieve of passieve rol betrokken waren' (vergadering, reis, bezoek, experiment, onderzoekje, lectuur...); (h) goed geschreven actuele informatieve en persuasieve teksten waarvoor geen speciale voorkennis vereist is, samenvatten met behoud van alle

essentiële inhoudslementen; (i) informatieve en informatief-activerende teksten opstellen die bedoeld zijn voor de eigen omgeving (schoolblad, prikbord enzovoorts; b.v. korte verslaggeving over discussie, lectuur, exploratietoelt, bezoek, proef enzovoorts); (j) schrijfoptdrachten die specifiek zijn voor de gekozen studierichting; (k) een stuk schrijven waarin de leerlingen hun eigen mening met betrekking tot een voor hen interessante problematiek ('in de klas of daarbuiten diepgaand behandeld') passend en met gebruik van een pertinente argumentatie onder woorden brengen. Voor de leerlingen van a-, b- en c-richtingen bovendien: (l) 'proeven' van esthetisch/expressief schrijven (bijvoorbeeld beschouwing, verhaal, beschrijving, gedicht); (m) een opstel van een paar bladzijden, gewijd aan een onderwerp dat liefst de begrenzing van het vak Nederlands overschrijdt en waarin diverse aspecten van het schrijven geïntegreerd zijn.

Uit het overzicht moge blijken dat de doelen in verband met schrijfvaardigheid sterk betrokken zijn op de concrete schrijftaken waar de leerlingen meteen, in en buiten de school, én in hun verdere studieverloop mee te maken (zullen) krijgen. Dat gaat van het opstellen van een alfabetische lijst en het samenvatten van b.v. een verhaal in de eerste graad via het maken van notities en korte verslaggeving tot en met het samenstellen van een 'paper' waarin alle aspecten van het schrijven geïntegreerd zijn in de op vervolgonderwijs aangewezen richtingen van de derde graad. In dit verband wil ik ook wijzen op de herhaalde verwijzingen naar het belang van tekstverwerking bij het schrijfonderwijs, evenals op de expliciete doelstellingen i.v.m. het herschrijven van eigen tekst volgens gegeven correctie-instructies (zie hoger).

Uit de aangehaalde doelstellingen kan tevens ook de longitudinaal-communicatieve bedoeling van de VVKSO-commissie blijken, die immers uitdrukkelijk longitudinaal-cumulatieve leerlijnen wilde ontwikkelen¹⁰. Dat het onderdeel 'formulieren' bijvoorbeeld ook al in de tweede graad opduikt, heeft onder meer te maken met de omstandigheid dat leerlingen vanaf hun zestiende levensjaar voor deeltijds onderwijs kunnen kiezen¹¹. Wel was de commissie er onder tijdsdruk toe verplicht het eerste-graadsleerplan op ultra-korte tijd (circa 3 maanden) tot stand te brengen, zodat er op dat moment nog geen duidelijke afspraken over het te behalen eindniveau konden bestaan. Bij het aanmaken van het tweede-graadsleerplan was dat wel het geval¹². Dit verklaart tevens waarom er tussen de schrijfvaardigheidsdoelen van de eerste graad ook specifieke kennisdoelen voorkomen ('verschillende tekstsoorten kennen', 'formele en inhoudelijke kenmerken daarvan kennen'), terwijl dergelijke doelen in beide volgende deelleerplannen bij de taalbeschouwelijke domeinen ondergebracht zijn. In de daaraan gewijde domeinenlijsten is in de deelleerplannen twee en drie voor alle betrokken groepen richtingen aangegeven welke domeinen voor *functionele* taalbeschouwing in aanmerking komen. Daartoe is de domeinenlijst van de derde graad als volgt ingedeeld (tussen de haakjes telkens twee voorbeelden van domeinen):

- spelling (functies van spelling, principes Nederlandse spelling);
- fonetiek/fonologie (assimilatie, spellinguitspraak);

- morfologie (samenstelling en afleiding, verbuiging en vervoeging);
- semantiek (denotatie en connotatie, soorten woordenboeken);
- syntaxis (wat zijn woordsoorten? modaliteit);
- tekstgrammatica (vuistregels voor een goede tekstopbouw, argumentatieleer);
- aspecten van taalgebruik (spreek- en schrijftaal, taalproblematiek van migranten) (NVKSO 1992, blz. 22-24).

Niet alle domeinen zijn voor alle richtingen als functioneel aangewezen. Met name voor d- en e-richtingen is een uiterste beperking nagestreefd. Uiteraard geldt de functionaliteit niet alleen de schrijfvaardigheid maar ook de andere taalvaardigheden.

In de voorstelling van de schrijfvaardigheidsdoelen voor tweede en derde graad komen voor a-, b- en c-richtingen in tweede en derde graad ook doelen voor in verband met 'esthetisch/expressief' schrijven. Voor d- en e-richtingen worden die niet opgelegd, hoewel het leerplan elders van het 'creatieve schrijven' zegt dat het 'in geen enkele studierichting (mag) ontbreken' (NVKSO 1992, 17). In die theoretisch- en praktisch-technische richtingen valt het creatieve schrijven wel buiten de summatieve evaluatie (NVKSO 1992, 18).

In verband met de evaluatie van schrijfvaardigheid pleit het leerplan voor een 'schrijfproef (opstel), die goed bij de voorafgaande training aansluit', waarvoor de leerling bronnen kan gebruiken en waarvoor afhankelijk van de opdracht eventueel documenteertijd moet worden gegeven. Het stelt ook voor om schrijfdossiers te laten aanleggen en de formatieve evaluatie in verband daarmee bij de summatieve evaluatie te verrekenen.

4. Longitudinaliteit: taalbeschouwing

Uit het voorafgaande moge intussen gebleken zijn dat functionele taalbeschouwing een sterke klemtoon krijgt. Zo staat er in de voorschriften met betrekking tot de evaluatie van taalbeschouwing: 'strikt functionele kennis (bijvoorbeeld spellingregels, regels in verband met meervoudsvorming) moet summatief in geïntegreerd verband geëvalueerd worden' (NVKSO 1992, 33).

In de domeinenlijst taalbeschouwing van de derde graad staan 82 materies opgesomd: spelling: 6; fonetiek/fonologie: 10; morfologie: 4; semantiek: 15; syntaxis: 16; tekstgrammatica: 5; aspecten van taalgebruik: 26. Ze gelden allemaal als domeinen voor 'taalbeschouwing die nauw bij het talige handelen van de leerlingen aansluit' (NVKSO 1992, 21). Daarmee wordt de lijn van eerste- en tweede-graadsleerplan doorgetrokken (zie NVKSO 1989, 10; NVKSO 1990, 16) en is de taalbeschouwing dienstbaar gemaakt aan een longitudinaal opgevat taalvaardigheidsonderwijs.

In de eerste en de tweede graad worden slechts drie hoofddomeinen onderscheiden: 'grammatica', 'woordenschat' (in de tweede graad: 'woordenschat en semantiek') en 'inzichten met betrekking tot taalgebruik' (in de tweede graad:

'inzichten met betrekking tot taalgebruik en teksten'). De toevoegingen tussen de haakjes laten al zien dat er zich van graad tot graad een steeds verder gaande uitbreiding van de voorgestelde domeinen voordoet, die uiteindelijk uitmondt in de 82 over 7 hoofdrubrieken verdeelde domeinen van de derde graad.

Tegenover die toename staat ook een verschuiving tussen tweede en derde graad: het veld van de linguïstische beschouwing wordt breed opengetrokken, maar tegelijkertijd komt er een einde aan de opsomming van grammaticabegrippen in de vorm van zgn. begrippenlijsten. Er wordt aangenomen dat de bestudering van de grammatica afgerond kan worden met de tweede graad. Ook dat hangt weer met de functionaliteitsgedachte samen.

NVKSO 1989 (blz. 10) en NVKSO 1990 (blz. 16) zien het vakonderdeel grammatica als een middel voor het bereiken van de volgende drie doelen: (a) verhoging van de taalvaardigheid (met inbegrip van spelling); (b) hulp bieden bij het aanleren van vreemde talen; (c) bijbrengen van juiste denk- en redeneerwijzen (cognitieve vorming). Daartoe wordt in de principieel comprehensieve eerste graad¹³ een basispakket aan spraakkunstbegrippen opgelegd, samen met een mogelijk uitbreidingspakket. In de tweede graad wordt het basispakket in a-, b- en c-richtingen verder aangevuld (in hoofdzaak door het opnemen van het uitbreidingspakket van de eerste graad), terwijl aan de inmiddels wat apart gezette d- en e-richtingen een strikte functionaliteit wordt opgelegd. In de derde graad worden morfologie en syntaxis helemaal voor a-, b- en c-richtingen gereserveerd: de aangegeven domeinen zijn er evenwel van een algemeen-linguïstische aard (bijvoorbeeld syntaxis, grammatica en taalnormering) of betreffen specifieke syntactische problemen bij het schrijven van vooral complexere teksten (bijvoorbeeld beknopte constructies, elliptische zinnen, complex onderschikkend zinsverband).

Tegenover functionele taalbeschouwing staat in het derde-graadsleerplan uitdrukkelijk ook 'taalkunde als kennisgebied', maar die wordt uitdrukkelijk tot de a-, b- en c-richtingen beperkt. Een lange traditie van linguïstische initiatie in de derde graad wordt daarmee voortgezet en verruimd. De voortzetting betreft in hoofdzaak materies als de 'ontwikkeling van het Nederlands', 'taalverwantschap', 'aspecten van het werkwoord', 'naamgeving' en dergelijke. Zo schreef het leerplan voor de derde graad van het katholieke net in 1974 voor het vijfde jaar een 'systematische behandeling in enkele lestijden van een of meer *semantische problemen*' voor, zoals woordbetekenis, betekeniswijziging, naamkunde of categorisatie; in het zesde jaar was dat: 'systematische behandeling in enkele lestijden van een of meer *linguïstische problemen* toegepast op de eigen taal' zoals structurele taalbeschrijving, transformationele taalbeschrijving, taalgeografie, taalsociologie, etymologie, fonetiek, fonologie. Die traditie wordt nu voortgezet met de al genoemde 7 hoofdrubrieken met 82 domeinen van taalbeschouwing. Het voorschrift is nu dat tijdens de twee opeenvolgende jaren van de derde graad tenminste tien van de aangeduide domeinen moeten worden behandeld en dat die uit tenminste vier van de voorgestelde rubrieken moeten gekozen worden.

6. Longitudinaliteit: literatuur

In het VVKSO-leerplan is gekozen voor een literatuuronderwijs dat én het lezen zelf, de ervaring van de tekst, én de kennis in verband met literaire verschijnselen recht laat wedervaren. Daarmee wordt zowel het leesplezier als de kennismaking met een kennisgebied als doel gehonoreerd. Ook bij dit vakonderdeel moest de leerplancommissie ervan uitgaan dat de verscheidenheid van de leerlingen na en zelfs in de principieel homogene eerste graad groot is. Het kwam er bijgevolg op aan een leerplan op te stellen dat het mogelijk maakt om voor alle groepen leerlingen aangepaste leerlijnen te ontwikkelen.

Van de eerste tot de derde graad ligt een zware klemtoon op 'de lectuur zelf, de ervaring en de beleving van de tekst' (NVKSO 1992, 26). In de eerste graad wordt dat als 'aanloop tot literair lezen' aangediend: de leerlingen moeten ten minste twee jeugdboeken lezen per jaar 'en daarnaast ook nog een tiental gedichten en/of andere literaire teksten (of tekstfragmenten', dat moet gebeuren 'in een ontspannen en vrijblijvende sfeer'. Men kan dit soort lezen als de literaire aanvulling bij de component leesvaardigheid van het leerplanonderdeel taalvaardigheid beschouwen. Daarmee is duidelijk en expliciet gemikt op 'niet-functioneel', 'genietend' lezen (NVKSO 1989, 14): de ontwikkeling van leesplezier staat op de voorgrond. Voor de leerlingen kunnen zo eilandjes van genietend ervaren ontstaan binnen de stresserende stroom van het leven op de middelbare school. Op dat lezen volgt geen uitleg, geen studieverplichting, geen overhoring, geen proef, geen cijfer. Wat wel volgt is de uitnodiging om zich over de leeservaring te uiten, in eigen woorden, ieder op zijn eigen manier.

In de tweede graad wordt deze vorm van lezen doorgetrokken, maar nu wordt er reflectie aan gekoppeld, al blijft die wel helemaal in dienst van het lezen staan. Daardoor wordt nagestreefd: 'een beperkte hoeveelheid kennis in verband met literatuur en een literair begrippenapparaat, dat in de eerste plaats dient als hulpmiddel om leeservaringen onder woorden te brengen en de leerlingen een leesstrategie voor literaire teksten aan te leren' (NVKSO 1990, 23). Als materie worden voor die reflectie verhalende teksten, met inbegrip van adolescentenliteratuur, en poëzie aangediend. Wat het tekstbeleven betreft, geldt die beperking niet en wordt ook op toneel als uitgewerkte voorstelling aangedrongen.

In de derde graad wordt daar, althans voor a-, b- en c-richtingen, in de richting van toenemende literaire competentie op voortgebouwd. Zoals hoger al is gezegd, ontbreekt het in d- en e-richtingen vooreerst al aan de nodige tijd om daaraan te denken, en bovendien ligt een dergelijk doel ook al buiten de belangstelling en vaak zelfs de mogelijkheden van de leerlingen. Van literaire competentie geeft het leerplan de volgende definitie, waarvoor ruim gebruik is gemaakt van Coenen 1992: "Een literair competente lezer is in staat om een literaire tekst te lezen en te interpreteren, wat enige kennis van leesstrategieën en van structuuranalyse inhoudt; hij kan de eigenschappen onderscheiden waardoor een literaire van een niet-literaire tekst verschilt, en daarvoor heeft hij kennis van literaire conventies, genres en stijlkenmerken; hij heeft literair-historische kennis en weet welke

conventies een tekst in een bepaalde tijd tot literaire tekst maken; hij heeft weet van de politieke en sociale context van teksten en is ertoe in staat om die kennis zo nodig samen met biografische gegevens over de auteur met de formele en inhoudelijke aspecten van teksten in verband te brengen; hij heeft weet van wat er te lezen is, kent zowel de canon als recente literaire werken; hij kan met anderen over literaire tekst communiceren en is daartoe bereid; hij kan een eigen waardeoordeel onder woorden brengen en dat aan het oordeel van anderen relateren, en is daar ook toe bereid; ten slotte kan en wil hij de gelezen tekst ook op zijn eigen affectiviteit betrekken." (NVKSO 1992, 25)

Uiteraard houdt een dergelijke definitie op het gebied van vaardigheden, kennis en attitudes nogal wat in. Meer dan een baken waarop afgestuurd wordt, kan een aldus begrepen literaire competentie ook voor de sterkste leerlingen niet zijn. Niet voor niets laat het leerplan meteen ook een dergelijke waarschuwing op de definitie volgen. Aan de competentie moet worden gebouwd door lectuur en reflectie daarop. De teksten kiest men in hoofdzaak, maar zeker niet uitsluitend uit de Noord- en Zuidnederlandse literatuur: goede vertaalde literatuur en zelfs andertalige tekst komen ook in aanmerking. Op die wijze wordt elk eng-nationa-listisch kader doorbroken en krijgen de andere Europese en westerse literaturen ook de kansen waar ze recht op hebben.

Het meest opvallende aan de literatuurregeling voor de derde graad is wellicht de domeinenlijst. Onder 7 hoofdrubrieken (verhaal, poëzie, toneel, essay, vormele-menten en stijlfiguren, periodes en stromingen, literatuur als communicatie) worden een groot aantal domeinen voor literaire reflectie opgesomd, met de aanduiding daarbij van de richtingen waar ze voor gelden. Een voorbeeld (NV-KSO 1992, 30) treft u hieronder aan.

Literatuur als communicatie	a	b	c	d	e
tekst en context	x	x	x	x	x
auteur en lezer	x	x	x	x	x
receptie	x	x	x		
canonvorming	x	x	x		
literatuur en media	x	x	x	x	x
literaire prijzen	x	x	x		
literaire kritiek	x	x	x		
literaire tijdschriften	x	x	x		
bibliotheek	x	x	x		
boekpromotie	x	x	x		

Dezelfde werkwijze is ook voor de overige zes rubrieken gevolgd. Uitputtende behandeling is voor geen enkel van de domeinen voorgeschreven, met de lijst wil men alleen aangeven op welke domeinen men zich naar aanleiding van lectuur dient te begeven. Het voorbeeld laat de scherpe grens zien die tussen de eerder op vervolgonderwijs gerichte a-, b- en c-richtingen en de andere getrokken is.

7. Verwachtingen

Het is nog te vroeg om het effect van het leerplan in zijn geheel te beoordelen. Overigens ziet het er niet naar uit dat een dergelijke beoordeling in de nabije toekomst mogelijk zal zijn. Verder dan een rudimentaire enquête bij de leraren zal het wel niet komen en daarvan zijn de resultaten allesbehalve betrouwbaar. De aandacht van de leraren wordt bovendien te zeer van het leerplan afgeleid doordat steeds nieuwere schoolboeken hun aandacht opeisen en door de in het vooruitzicht gestelde eindtermen. Wel is inmiddels al gebleken dat een aantal scholen de inhoudelijke koppeling van c- aan b-richtingen op de gebieden van taalbeschouwing en literatuur voor die eerste te zwaar vinden.

Voor een stuk zijn eventuele bezwaren in verband met de zwaarte van het leerplan wellicht toe te schrijven aan de nawerking van de vroegere leerplannen, die in hun formuleringen veel vager waren en voor taalkundige of literaire reflectie nauwelijks domeinen aangaven. Wellicht treedt daarin echter ook onvoldoende vertrouwdheid aan het licht met betrekking tot de retoriek van het vak: een op zijn minst bestaande en in het beste geval niet toenemende kloof tussen de vakdidactiek en het lerarenveld.

In zekere zin moest ook gerestaureerd worden wat vooral bij de ontwikkeling van het leerplan voor het type 1 verloren was gegaan. De nieuwe VVKSO-leerplancommissie zag zich genoodzaakt om de taalbeschouwings- en de literatuurcomponent voor grote aantallen leerlingen opnieuw te versterken zonder aan de taalvaardigheidsontwikkeling tekort te doen.

Enig heil kan in de toekomst worden verwacht van de vakbegeleiding, die de aandacht in de voorbije jaren sterk op het leerplan heeft gericht en o.m. werk heeft gemaakt van de begeleiding van vakgroepen. Nu al staat het vast dat het leerplan in zijn geheel aan revisie toe zal zijn zodra de eindtermen bij decreet worden uitgevaardigd. Van die gelegenheid moet gebruik worden gemaakt om het leerplan bij te sturen. Vooral het eerste-graadsgedeelte ervan, dat in veel te korte tijd moest ontstaan, komt daarvoor in aanmerking. Hoe en wanneer dat zal gebeuren, hangt vooralsnog van de eindtermendiscussie af.

Noten

1. Met ingang van dit jaar is het vroegere Nationaal Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs (NVKSO) anders gaan heten, in overeenstemming met de federalisering van het onderwijs zelf: Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs (VVKSO). In deze bijdrage is bij literatuurverwijzingen nog de vroegere afkorting gebruikt.
2. Ook voor het Beroepssecundair onderwijs is door het VVKSO een leerplan ontwikkeld. Dat valt echter buiten het bereik van deze bijdrage.
3. De commissie bestaat uit een vaste kern van vier leden, incl. voorzitter en secretaris. Per graad maar voor elke graad afzonderlijk worden daar nog eens vier leden aan toegevoegd. De voorzitter wordt door het VVKSO aangesteld en zorgt zelf voor de samenstelling van de commissie. Daarbij geldt als regel dat in de commissie zowel begeleiders als leraren en leraressen uit de betrokken graden en onderwijssectoren zitting hebben. Er moet ook voor een acceptabele geografische spreiding worden gezorgd. In ieder geval moet de vakbekwaamheid van de commissieleden de doorslag geven.
4. Voorstel eindtermen secundair onderwijs - eerste graad, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement onderwijs, Dienst voor Onderwijsontwikkeling, december 1993. - Het voorstel bevat eindtermen voor de vakken aardrijkskunde, biologie, geschiedenis, lichamelijke opvoeding, moderne vreemde talen (Frans/Engels), muzikale en plastische opvoeding, Nederlands, Project Algemene Vakken, technologische opvoeding, wiskunde, benevens vakoverschrijdende eindtermen met betrekking tot leren lezen, sociale vaardigheden, opvoeden tot burgerzin, gezondheidseducatie en milieu-educatie.
5. Niet alleen in de namen maar ook in de vakkenattributies vertonen overwegend op de praktijk gerichte TSO-richtingen vaak een zeer opvallende gelijkennis met richtingen in het BSO, zo o.m. in de derde graad richtingen als *Brood- en banketbakkerij en confiserie, Haarverzorging/Haartooi, Hotel, Slagerij en vleeswarenbereiding/Slagerij en verkoopsklare gerechten, Landbouw, Land- en tuinbouw, Autotechnieken*. Eerder dan het belang van de leerlingen lijkt het traditionele onderscheid tussen TSO en BSO hierbij de doorslag te hebben gegeven.
6. Op te merken valt dat groepen b en c door de leerplancommissie aanvankelijk als één groep bedoeld waren. De opsplitsing had plaats onder de druk van bepaalde groepen in het veld, die er geen vrede mee konden nemen dat TSO-richtingen in één adem werden genoemd met de traditioneel hoger gewaardeerde ASO-richtingen. Aanvankelijk was het ook de bedoeling om na de eerste graad afzonderlijke leerplannen voor ASO en TSO/KSO te ontwikkelen. Aan de inhoudelijke vulling heeft de opsplitsing niets veranderd: b- en c-richtingen staan in het leerplan op volkomen gelijke voet.
7. (Opnieuw) voorgesteld in H. de Jonghe, *Maar wat is Nederlands eigenlijk voor een vak?* (lezing op de HSN-conferentie te Antwerpen op 17.10.1992, opgenomen in het conferentieverslag).

8. Ik sluit hiermee aan bij het gangbare taalgebruik en ga dus voorbij aan de vraag of de term *beschouwing* wel zo gelukkig is, al is het 'afstandelijke' van de observatie er wel mooi in meegenomen. De term lijkt in ieder geval eerder toepasselijk op de functionele pool op de as functioneel-disciplinair. Wellicht kan men toch beter termen als *kennis (cognitie)* en *inzicht* kiezen.
9. Een omstandigheid die uiteraard zeer te betreuren is: leerlingen die in dit opzicht vaak al met een achterstand vertrekken, krijgen ook minder hulp aangeboden. Het accent wordt steeds weer op de utilitaire aspecten van de opleiding, de vaktechnische onderlegdheid van de leerlingen gelegd en minder op algemene vorming. Tezelfdertijd ondergraaft deze overgeleverde misvatting ook de aanspraken op een duidelijk van het BSO gescheiden apart TSO-statuut. In dit verband wint aanbeveling 7b van het rapport van de Taakgroep Nederlands van de Nederlandse Taalunie aangaande onderzoek in verband met de tijd die 'in verschillende schooltypen en leerjaren (...) nodig is voor het verkrijgen van bevredigende leeropbrengsten' aan kracht (*Van onbegrensde belang: de staat van het onderwijs Nederlands in Nederland en Vlaanderen*, Stichting Bibliographia Neerlandica, 's-Gravenhage 1992, blz. 83).
10. Dat komt eveneens aan het licht in de zogenaamde domeinenlijsten voor taalvaardigheid en literatuur in tweede- en derde-graadsleerplan of in de begrippenlijsten spraakkunst in eerste- en tweede-graadsleerplan: domeinen en begrippen worden in aanzienlijke mate van de ene graad naar de andere meegenomen. Het valt echter wel te vrezen dat traditionele methoden er aanleiding toe kunnen geven dat leraren dergelijke begrippen en domeinen eerder als leerstofaanduidingen voor de betrokken graden zien dan als aanwijzing van gebieden waarop aan begripsvorming c.q. taalbeschouwelijke en literaire exploratie moet worden gedaan.
11. In België is er school- of leerplicht tot de leeftijd van achttien jaar.
12. Einddoelstellingen Nederlands, gepubliceerd als 'Secundair Onderwijs (ASO, TSO, KSO), Einddoelstellingen Nederlands' in: *Werkblad voor Nederlandse didactiek*, jaargang 16, nr. 1, nov. 1990, blz. 45-49; met een korte inleiding tevens in: *Werkmap voor Taal- en literatuuronderwijs*, nr. 57, voorjaar 1991, blz. 1-6.
13. De eerste graad van de nieuwe SO-structuur is in principe comprehensief: er is één leerplan voor alle leerlingen. In het compromis dat uiteindelijk tussen voor- en tegenstanders van het al genoemde type 1 tot stand kwam, is er evenwel ruimte voor het leggen van eigen accenten. In de meeste gevallen geeft dat om concurrentiële redenen inmiddels aanleiding tot een zekere profilering van de eerste graad als 'Latijnse' afdeling, als een afdeling 'Moderne Talen' of als een 'Technische afdeling'.

Bibliografie

- Bavel, M. van, Het leerplan Nederlands NVKSO vraagt om vakgroepwerking, in: Het Schoolvak Nederlands in het Secundair/Voortgezet Onderwijs, Verslag van de zesde conferentie (Antwerpen 1992), Enschede 1993, blz. 3-13.
- Coenen, L., Literaire competentie: werkbaar kader voor het literatuuronderwijs of nieuw containerbegrip, in: Spiegel 1992-2, blz. 55-78.
- Goedemé, G., Leerplan Nederlands voor de derde graad, in: Het Schoolvak Nederlands in het Secundair/Voortgezet Onderwijs, Verslag van de zesde conferentie (Antwerpen 1992), Enschede 1993, blz. 102-108.
- Jonghe, H. de, Nederlands als roostervak in het eenheidstype: volledig of beperkt gemeenschappelijk? in: Een conferentieverslag van Het Schoolvak Nederlands, Antwerpen 1987, blz. 111-121.
- Jonghe, H. de, Maar wat is Nederlands eigenlijk voor een vak? in: Het Schoolvak Nederlands in het Secundair/Voortgezet Onderwijs, Verslag van de zesde conferentie (Antwerpen 1992), Enschede 1993, blz. 144-152.
- Leerplan Secundair Onderwijs, Nederlands, Eerste graad, Nationaal Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs, Licap Brussel, mei 1989.
- Leerplan Secundair Onderwijs, Nederlands, Tweede graad ASO-KSO-TSO, Nationaal Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs, Licap Brussel, december 1990.
- Leerplan Secundair Onderwijs, Nederlands, Derde graad ASO-KSO-TSO, Nationaal Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs, Licap Brussel, december 1992.
- Rijkssecundair Onderwijs, Leerplan Nederlands, Ministerie van Onderwijs, 1983/1984.
- Van onbegrensd belang: de staat van het onderwijs Nederlands in Nederland en Vlaanderen, Stichting Bibliographia Neerlandica, 's-Gravenhage 1992, blz. 83).
- Voorstel eindtermen secundair onderwijs - eerste graad, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement onderwijs, Dienst voor Onderwijsontwikkeling, december 1993.

(manuscript binnengekomen 19 september 1994)

(manuscript aanvaard 20 maart 1995)