

NIEUWE ACCENTEN IN HET MOEDERTAALONDERWIJS

Het leerplan Nederlands voor de eenheidsstructuur

Het nieuwe leerplan Nederlands voor het eenheidstype in het Katholiek Onderwijs is klaar. Hugo de Jonghe, voorzitter van de NSKO-leerplancommissie ASO/TSO, stelt de krachtlijnen voor. Met de implementatie moet nog worden gewacht tot september 1989. De redactie.

Een leerplan is een centraal beleidsinstrument, een middel om aan het onderwijsgebeuren een nieuwe oriëntatie te geven. Dat kan natuurlijk ook averechts uitvallen: een nieuw leerplan kan nieuwe ontwikkelingen ook helemaal in de weg staan. Het hangt er maar van af hoe het opgezet is, in welke onderwijs-, mens- en maatschappijvisie het verankerd zit, hoe het bij de onderwijsgevenden overkomt, in welke mate het erin slaagt om de onderwijspraxis - het concrete gebeuren met leerlingen in de klas - te beïnvloeden.

Omdat het vanuit een „bevoegd centrum” wordt opgelegd, is een leerplan meteen ook kwetsbaar. Het moet immers zijn weg naar de dagelijkse onderwijspraktijk kunnen vinden. Daarbij ondergaat het de invloed van een aantal factoren die veel van zijn bedoelingen zowel kunnen versterken als wegfilteren. Eén daarvan is de verwerking in schoolboeken en leermiddelen. Een andere factor is de uitwerking van wat het leerplan voorschrijft in de vorm van concrete werkplannen, waarmee met behulp van al even concrete schoolboeken en met ook weer heel concrete leerlingen zal worden gewerkt. Een derde factor is de beïnvloeding door onderwijsbegeleidende instanties (inspecteurs, nascholingsspecialisten, lerarenopleiders enz.). Die hele „tenuitvoerlegging” of implementatie is een erg veelzijdig gebeuren. De zorg om het leerplan wordt wellicht pas op het ogenblik van zijn publikatie acuut.

Krachtlijnen

In deze bijdrage wil ik een aantal punten op een rijtje zetten die voor de leerplancommissie erg belangrijk zijn geweest. Ik ga dan maar voorbij aan karakterspullen als de veel directere stijl waarin het leerplan is geschreven, of het feit dat veel van het overwoekende didaxologische jargon is weggesnoeid. Dat heeft eerder met face-lift dan met de essentie van het leerplan te maken. Belangrijker lijkt mij alleszins de open en longitudinale opzet te zijn, evenals de omstandigheid dat dit leerplan voor alle ASO- en TSO-leerlingen „volstrekt gemeenschappelijk” is (1). Verder is van belang dat er geprobeerd werd om aansluiting te vinden bij actuele trends in de taaldidactiek, waardoor een aantal traditionele onderwijspraktijken nu voor de bijl dienen te gaan. Tenslotte krijgen een aantal inhoudelijke kwesties aandacht.

Een open en longitudinaal opgezet graadleerplan

Het is uiteraard onbegonnen werk om een leerplan Nederlands op te stellen waarin alle mogelijke concrete leerdoelen haarfijn uitgeschreven zijn. Dat zou - zoals trouwens in het leerplan zelf gezegd wordt - „jaren vrijgestelde arbeid” vergen. Leerplannen worden bij ons nu eenmaal door een aantal mensen in hun vrije tijd geschreven, zonder dat zij daarvoor gehonoreerd worden.

Bovendien is het „vak” Nederlands naar mijn overtuiging ook geen vak dat je echt in operationele doelstellingen uit kunt schrijven. Ik pleit er ook voor om een onderscheid te maken tussen „ontwikkelings-” en „einddoelenvakken”, waarbij Nederlands dan tot de eerste categorie behoort. Voor dat soort vakken leidt het hanteren van het doelstellingenbegrip heel vaak tot een reductionistische opvatting, zodat allerlei essentiële vakdimensies fataal in de verdrukking komen. Het lijkt me daarom heel wat beter te zijn om met het ruimere begrip „aandachtspunten” te werken. Ze houden niet op te bestaan als de oefensituatie achter de rug is, om plaats te maken voor nieuwe en verderliggende (zoals dat met concrete en operationele doelen het geval is), maar worden heel het proces lang, longitudinaal meegenomen (2).

Het eerste-graadsleerplan is bedoeld als een belangrijke functionele schakel tussen het (te verwachten) basisschoolleerplan (3) en de leerplannen voor de volgende ASO- en TSO-graden. De longitudinale opzet komt ook in de commissiesamenstelling tot uiting: LO- en SO-commissies hebben elk een afgevaardigde in de andere commissie; de SO-commissie bestaat uit een vaste kern van vier leden, die voor de continuïteit in de opeenvolgende graadleerplannen moeten instaan.

Volstrekte gemeenschappelijkheid

De leerlingen die in de eerste graad samenkomen, vormen een heterogene instappgroep. Het leerplan geldt voor al die kinderen zonder onderscheid. De uitwaaiing van de leerlingen over verschillende richtingen zal daarmee pas in de tweede graad definitief van start gaan. Nu weten we wel dat er precies om de gemeenschappelijkheid van de eerste graad niet weinig beroering is (geweest?), en dat er in een ware compromissfeer uiteindelijk ook weer een en ander van weggeknabbeld is. Nu al zitten er in de eerste-graadsstructuur al enige differentiatiekansen ingenesteld. Het lijkt erop dat de scholen, vooral die van het type 2, daar volop gebruik van zullen maken. Dat leidt dan weer tot een homogenere groepering, zeker in het tweede jaar. Of zij nu echter heterogeen of homogeen gegroepeerd zijn, voor al die leerlingen geldt uitdrukkelijk slechts dit ene leerplan, dat dan bovendien nog door zijn longitudinaliteit elke deur voor verdere behoeften-differentiatie in tweede en derde graad open moet houden. Dit is uiteraard voor de leerkracht geen lichte maar niet onoplosbare taak.

Voor de taalvaardigheidscomponent ligt binnenklasdifferentiatie zonder meer voor de hand. Hetzelfde geldt voor twee rubrieken in de component taalbeschouwing die allebei aan taalvaardigheid gerelateerd worden: woordenschat en inzichten m.b.t. taalgebruik. Voor spraakkunst, de derde rubriek, ligt een oplossing volgens het BHV-model (Basis Heraling-Verdieping) zo voor de hand. De derde component van het leerplan, de „aan-

loop tot literair lezen", is zo opgevat dat er helemaal geen probleem kan rijzen. Op elk van deze punten kom ik verder nog even terug.

Voor de tweede graad zijn er uiteraard wel problemen te voorzien. Als Nederlands ook daar binnen de volstrekt gemeenschappelijke vorming wordt gehouden (zoals momenteel uit de Guimardstraat-plannen blijkt) (4), dan ziet het er naar uit dat de leerplancommissie een Gordiaanse knoop te ontwarren krijgt. In die tweede graad waaieren de leerlingen immers over een behoorlijk aantal richtingen uiteen: 10 voor het ASO, 16 frequent voorkomende en 17 niet-frequent voorkomende voor het TSO, 3 voor het KSO. Een totaal van 46 dus, waarbij extremen te melden zijn als b.v. „Grieks-Moderne talen", „Latijn-Grieks" of „Wetenschappen-Moderne talen" tegenover „Houtbewerking" of „Bio-Esthetiek". Hoe kan voor zulke uiteenlopende richtingen met een zo evidente behoefte differentiatie één enkel gemeenschappelijk leerplan gelden? Neemt men daarbij in aanmerking dat behalve Nederlands alleen nog godsdienst, aardrijkskunde en lichamelijke opvoeding tot het volstrekt gemeenschappelijke deel van het curriculum behoren, dan kan maar één conclusie meer getrokken worden: dat men zich bij de samenstelling van het curriculum geen ogenblik van de volstrekt eigen aard van een zo complex vak als Nederlands bewust is geweest (5).

Aansluiting bij eigentijdse taaldidactiek

Het is onbegonnen werk om alle trends op te sommen waarop de commissie bij de samenstelling van het leerplan heeft willen inspelen. Tot de belangrijkste reken ik alleszins de volgende: een functionele en situationele opvatting van taalvaardigheidsonderwijs, integratie van de schoolspraakkunst in een ruimer opgezette taalbeschouwingscomponent, een duidelijke functionele relatie tussen taalbeschouwing en taalvaardigheid, een sterker accent op „ervarend leren", op „leren leren" en op „leren denken", een eerste poging om de initiatie in het literaire lezen uit traditionele schoolse beperkingen los te maken.

Voor wat het eerste betreft, de *functionele en situationele opvatting van de taalvaardigheidsontwikkeling*, schrijft het leerplan zonder meer voor dat die ontwikkeling moet toegespitst zijn op de teksten die in het leven van de leerlingen van belang zijn. Wie dat leest, weet dat het oude Ten Brinke-adagium van de normale functionaliteit niet ver uit de buurt is. Het is wenselijk dat nu eindelijk ook b.v. de te lezen of te schrijven teksten uit de andere vakken de volle aandacht van de moedertaalleraren zullen krijgen, samen met alle andere tekstsoorten waarmee leerlingen van twaalf en dertien in hun leven in en buiten de school geconfronteerd worden. Dat hoeft zeker geen periode van volstrekte verzaking van het lees-, luister-, spreek- en schrijfonderwijs in te luiden: ook het expressieve en het creatieve krijgen een duidelijk accent, en voor het niet-utilitaire, „genietende" lezen (eindelijk?) is weer een aparte leerplanrubriek ingeruimd („aanloop tot literair lezen").

Spraakkunst

De blikvanger „schoolspraakkunst" komt nu in *een ruimer opgezette taalbeschouwingscomponent* terecht, samen met „woordenschat" en „inzicht m.b.t. taalgebruik". De hele component is aan taalvaardigheidsontwikkeling gerelateerd, al moet de commissie toe-

geven dat die relatie voor wat de spraakkunst betreft op korte termijn, d.i. binnen de grenzen van de eerste graad, maar bitter weinig inhoudt. Spraakkunst is daarom aanwezig als een basispakket, dat een strikt functionele rol hoort te spelen. Taalgerichte studierichtingen moeten erop voort kunnen bouwen, zodat de taalvaardigheid er later, bij contact met complexe tekstsoorten wel baat kan bij hebben. Leerlingen moeten er wat aan hebben bij het aanleren van andere talen; het kerngedeelte van zins- en woordleer moet inductief worden aangepakt met het oog op de scholing van het denken én van de oriëntatie van de leerlingen bij het ingaan van de tweede graad.

Een en ander heeft concreet gestalte gekregen in suggesties voor een mogelijke aanpak én in een begrippenlijst. Links bevat die lijst een totaal van 74 (verplichte) basisbegrippen, rechts nog eens 65 uitbreidingsbegrippen. Tot de basisbegrippen behoren er 16 voor de spelling, 8 voor de vormleer, 27 voor de woordleer en 23 voor de zinsleer. Ik geef twee voorbeelden, één uit het spelling- en één uit het syntaxisbestand. In (a) en (b) hieronder staan twee snedes uit de begrippenlijst, die dus niet alle termen uit de spelling- en syntaxisbestanden bevatten.

<i>basis</i>	<i>uitbreiding</i>
(a) deeltelen koppeltelen afkappingstelen	woordtelen nadruktelen
(b) inversie actieve zin passieve zin onderwerp	voorlopig onderwerp herhaald onderwerp loos onderwerp
gezegde naamwoordelijk gezegde werkwoordelijk gezegde lijdend voorwerp meewerkend voorwerp voorzetselvoorwerp	plaatsobject richtingsobject „handelend voorwerp”

De begrippenlijst moet niet als een opgelegde nomenclatuur opgevat worden. Wie onder (b) liever „bedrijvende en lijdende vorm” gebruikt, kan dat rustig doen: het is de commissie om het begrip en niet om de term te doen geweest. In verband met het vreemde-talen-onderwijs kan het wenselijk zijn om de internationale termen te gebruiken („direct object”, „indirect object” enz.), maar ook dat heeft de commissie niet willen opleggen. Dat moet elke school maar voor zichzelf uitzoeken. Bij (a) valt het verder wellicht op dat de overkoepelende term „leestelen” niet bij de basisbegrippen staat. Dat kan niet anders worden uitgelegd dan dat de commissie niet opgezet is met lessen „over de leestekens”. Begrippen die voor spelling nodig zijn, moeten n.a.v. concrete spellingoefening worden verworven. Het gaat om het begrip. Verklaren van begrippen wordt alleen maar opgelegd omdat de commissie ervan uitgaat dat het voor het beredeneren van de spelling onmisbaar is.

Woordenschat en inzichten m.b.t. taalgebruik

De traditionele woordenschatles en de al even tradionele taalschatzuivering komen in het nieuwe leerplan niet meer aan bod. De uitbreiding van de woordenschat wordt nu

immers expressis verbis op de ontwikkeling van de taalvaardigheid betrokken: nieuwe woorden worden via lezen en beluisteren (én bespreken) van teksten opgedaan. In spreken en schrijven worden zij in actief taalgoed omgezet. Voor het woord is het aangewezen functionele verband niet het taalkringetje, maar de tekst (6).

Een ander stokpaardje van velen, de taalzuivering, gaat in zijn traditionele gedaante mee op de helling. Men kan de taal van een leerling niet zomaar „zuiveren”, alsof er per definitie maar één enkele goede, d.i. juiste en zuivere taalvorm bestond. Men moet er rekening mee houden dat er zoiets bestaat als taalvariatie, dat taal afhankelijk van de gebruikssituatie in tal van (telkens functionele) gedaanten kan verschijnen. De leerlingen kunnen en moeten van de school verwachten, dat zij hen leert om zich talig adequaat te gedragen in de vele wisselende situaties van hun leven. Ongetwijfeld hoort daarbij ook - al is dat dan niet voor alle leerlingen overal in dezelfde mate het geval de toenemende „acceptabele” beheersing van de standaardtaal.

Het laatste punt leidt ons tot de derde rubriek in de component taalbeschouwing van het leerplan, de „inzichten m.b.t. taalgebruik”. Het leerplan gaat uit van de vragen die naar aanleiding van taalgebruik naar voren komen. Zulke vragen kunnen op vrijwel alle aspecten van menselijk taalgebruik betrekking hebben: woordbetekenis, woordopbouwen, woordontlening, spelling, spellingregels, standaardtaal en dialect, sociolect, taalevolutie, taalgedragsregels, tekststructuur, zinsstructuur enz. Uiteraard mag dat geen aanleiding geven tot getheoretiseer. Daarom is er de dringende aanwijzing dat het bespreken van dergelijke taalverschijnselen met de leerlingen n.a.v. feitelijk taalgebruik plaats hoort te vinden én alleen tot „beginnend inzicht” in dergelijke verschijnselen aanleiding mag geven. Ook dat wijst erop dat er veeleer aan aandachtspunten voor leerkrachten is gedacht dan aan concrete doelstellingen.

De lerende, ervarende en genietende leerling

Ik hoop dat de leerplangebruikers zien hoe het in dit leerplan telkens om de leerling gaat, om zijn toenemende greep op de werkelijkheid, om zijn verdere inschakeling in een taalgebruikende en sterk getekstualiseerde maatschappij, om zijn ontplooiing daarin als taalgebruikend wezen. Daarom is achter zoveel passages in het leerplan een verwijzing te zien naar ervaring, naar methodes en strategieën (b.v. voor het achterhalen van woordbetekenissen via de context, door woordanalyse of gewoon door het gebruik van een woordenboek; of voor het achterhalen van informatie in teksten).

In datzelfde verband moet men ook de *initiatie in het literaire lezen* zien. De leerplancomponent „aanloop tot literair lezen” schrijft voor dat alle leerlingen per jaar tenminste twee jeugdboeken lezen en op zijn minst ook een tiental literaire teksten of tekstfragmenten. Dat moet gebeuren „in een ontspannen en vrijblijvende sfeer” en op een zodanige manier dat de leerlingen de kans krijgen om zich over hun tekstbelevens te uiten. Daar horen derhalve geen uiteenzettingen vanwege de onderwijsgevende bij en zeker geen beoordelingscijfer. Misschien is dit wel de eerste keer dat in een leerplan iets uitdrukkelijk buiten de druk van de summatieve evaluatie wordt gezet. Als het erom gaat om de leerlingen behoedzaam voor dergelijke lectuur te motiveren, kan men het eenvoudiger niet anders aanpakken.

Hugo de Jonghe, Ten Doorn 6, 1852 Beigem

NOTEN

- (1) Alleen voor het eerste leerjaar B, voor de B-variant (voor immigrantenleerlingen) en voor het beroepsvoorbereidende tweede leerjaar is het leerplan niet van toepassing.
- (2) Zie de tekst van mijn lezing over *Longitudinaliteit en aandachtspunten* voor de HSN-conferentie te Amsterdam op 27 september 1986, opgenomen in het conferentieverslag *Het Schoolvak Nederlands*, VALO-M, Enschede 1986, blz. 106-115.
- (3) De CRKLO-commissie die voor het basisonderwijs een nieuw moedertaalleerplan uitwerkt, publiceerde in de tweede helft van 1987 het document *Krachtlijnen voor een Leerplan Moedertaal*. Het nieuwe leerplan zal daarop gebaseerd zijn.
- (4) Zie daarvoor de brochure *Katholiek Secundair Onderwijs in een eenheidsstructuur, Structuur en lessenroosters* van het NSKO, gedateerd juli 1987.
- (5) Op de tweede HSN-conferentie (Antwerpen, 24 oktober 1987) formuleerde ik mijn bezwaren tegen die opzet in mijn lezing *Nederlands als roostervak in het eenheidstype: volledig of beperkt gemeenschappelijk?*
- (6) Wie daar argumenten voor wil, wordt de lectuur van J. Brittons *Language and Learning* (1970) warm aanbevolen (in 1973 onder de titel *De taal en het leren* als Aula-pocket nr. 504 door Het Spectrum uitgegeven).