



Het nieuwe leerplan Nederlands

of: Bezoek België voor het te klein is (Paul Snoek)

Jef Pepermans

Gedurende de schooljaren '88-'89 en '89-'90 organiseerde de inspectie van het bisdom Antwerpen een reeks nascholingssessies over het nieuwe leerplan Nederlands voor de zgn. eenheidsstructuur. (1) Bedoeling was op korte tijd (twee schooljaren) zoveel mogelijk leerkrachten Nederlands grondig (nu ja) kennis te laten maken met dat nieuwe leerplan. Een leerkracht die het volledige programma doorliep, kreeg 1 halve dag nascholing over 'woordenschat', 2 halve dagen 'taalbeschouwing', 1 halve dag 'lezen' en 2 halve dagen 'taalvaardigheid'.

Ondergetekende verzorgde de nascholing 'taalbeschouwing'. Op vraag van het CDV, mede-inrichter van deze nascholing, heb ik enkele kritische bedenkingen bij het nieuwe leerplan op papier gezet. (2)

Onder het mes

Kritiek spuien op een nieuw leerplan is niet zonder gevaar. Vernieuwing wordt sowieso al door velen argwanend bekeken, en de kans bestaat dat zij deze kritiek zouden gebruiken als een argument om alles maar bij het oude te laten. Zij vergissen zich dan behoorlijk. Als ik een kritisch geluid laat horen, dan is het omdat het leerplan veel beter had kunnen/moeten zijn.

Het gaat hem uiteindelijk toch om het (her)profilen van een onderwijstype, het ontwerpen van vorming en onderwijs voor mensen die volwassen zullen worden in de 21ste eeuw. Zo bekeken is leerplanontwik-

keling te belangrijk om het zomaar even tussendoor te doen. Waarom is er in Nederland wel geld (en nog veel ook) voor een instituut voor leerplanontwikkeling (de S.L.O.), en waarom moet het in Vlaanderen (vroeger zei je hier België) altijd op zijn jan-boerenfluitjes?

Meteen is de teneur van dit artikel duidelijk. Dit nieuwe leerplan is m.i. een krakkemikkig compromis ('dit is Belgisch') tussen mufte, oubollige schoolmeestertradities en een aantal recente onderwijskundige en vakdidactische inzichten. Ouderwetse standpunten i.v.m. grammatica, het ontbreken van enige spellingdidactiek, een vooroorlogse schrijfdidactiek enz. staan in schril contrast

met een frisse kijk op woordenschatonderwijs, duidelijke standpunten m.b.t. de evaluatie van literair lezen ("er worden geen cijfers toegekend", p. 17) en i.v.m. het belang van expressie, en een voorzichtige stap naar taalbeschouwing, jammer genoeg met nogal wat mankementen.

Wat dit leerplan vooral tentoonspreidt, is het ontbreken van een coherente vakinhoudelijke en vakdidactische visie: het lijkt wel alsof op een aantal punten de ontwikkelingen van de laatste 15 jaar door één of ander computervirus uit het geheugen van de leerplansamenstellers werden gewist. Een leerplan is weliswaar geen cursus vakdidactiek. Maar het moet m.i. wel duidelijk de geest ademen van de hedendaagse inzichten en verworvenheden van het vak en van de vakdidactiek. En dat is, helaas, zeker niet het geval.

Mondigheid met mondjesmaat

De rubriek 'taalvaardigheid' opent met de zin: "Taalvaardig zijn leerlingen die (...) hun mannetje kunnen staan en die kunnen uitspreken wat in hen omgaat." (p. 5) En wat verder: "Waar het op aankomt, is dat leerlingen (...) echt mondig worden." (id.) Prachtige uitspraken; maar wat blijft er verder in het leerplan van over?

Na de laatst geciteerde zin lees ik wat volgt: "Natuurlijk moeten zij niet alle gesproken uiteenzettingen kunnen volgen of aan elke mogelijke discussie kunnen deelnemen." Uiteenzettingen volgen en deelnemen aan discussies: is dat de leef- en belevingswereld van de leerling, of die van de school? Van schools-functionaliiteit gesproken! Het lijkt wel mondig maken via mond-op-mondbeademing.

Uit de omschrijvingen spreekt veeleer de puristische schoolmeestergeest van Jantje-precies (in de volksmond 'Pierke-just'): duidelijk articuleren, geen storende herhalingen, mensen op een passende wijze

aanspreken, je beurt in een gesprek afwachten enz. Precies alsof onze samenleving anno 1990 die beaat-humane wereld is waarin je je enkel met een gelukzalige glimlach hoeft in te passen.

Dit lijkt mij een typisch reductionistische aanpak: mondigheid wordt versmald tot goed functioneren op school, de term assertiviteit wordt vermeden, over taalhandelingen wordt met geen woord gerept, luisterdoel en luistermodus blijken onbekende begrippen, aan de complexiteit van menselijke communicatie wordt straal voorbijgegaan (ik denk b.v. aan de axioma's van Watzlawick en aan de communicatie-beïnvloedende factoren van Dell Hymes). Precies deze aspecten van taalgebruik bieden perspectief op zinvol en nuttig taalbeschouwingsonderwijs. Die dwarsverbanden ontbreken echter.

Tenslotte: het bestaan van taalvariëteiten wordt enkel onrechtstreeks toegegeven in de doelstelling 'kunnen uitmaken in welke situaties men Standaard-Nederlands gebruikt.' (p. 6) Een gelijkaardige uitspraak staat op p. 13, waar men stelt dat de 'woordenschat (van de leerlingen) in veel opzichten van die van het Standaard-Nederlands afwijkt.' En daarmee lijkt alles gezegd.

'Ik neem de pen ter hand...'

De rubriek schriftelijke taalvaardigheid is veruit de zwakste schakel in dit al niet sterke leerplan. Hier ontbreekt elke verwijzing naar kennis van en inzicht in schrijfprocessen (b.v. het schrijfmodel van Hayes & Flower). Wat er dan wel staat, is een belabberde schoolmeester-schrijfdidactiek van een halve eeuw terug: geen storende fouten tegen spelling, interpunctie, syntaxis en morfologie, en daarnaast verzorging van zinnen, alinea's en het verband tussen die twee.

Het lijkt wel een stel 'aenbevelinghen voor deughtzaeme jongeluyden'. Hoe kunnen

zo'n negatieve richtlijnen ooit jonge mensen ertoe aanzetten om graag, gemakkelijk en goed te schrijven? Geloven de leerplanmakers zelf dat je op die manier goede teksten schrijft?

En ook de traditionele schoolse tekstsoorten ontbreken niet: uiteenzetting, samenvatting van een verhaal, beoordeling van een boek, brief. Ja, dat is uit het leven gegrepen!

Toemaatje: is 'een alfabetische lijst kunnen opstellen' echt een *schrijfdoel*?

Expressie (re?)visited

Het is prijzenswaardig dat in een leerplan Nederlands ruimte wordt gemaakt voor expressie. Die dan als een subcomponent van taalvaardigheid beschouwen, lijkt mij niet zo evident. Maar kom.

De band met (literair) lezen wordt hier niet gelegd. Dat gebeurt gelukkig wel in de rubriek met die naam (p. 17); daar worden ook enkele interessante werkvormen genoemd die hier ontbreken (rollenspel, uitbeelden).

Deze rubriek komt als geheel erg stuntelig over. Wie niet thuis is in dit domein, zal gemakkelijk geneigd zijn expressie te interpreteren als voordragen, spreekbeurten houden (dat heet hier dan wel: toespreken van een groep) en uitspraak oefeningen. Het is op zich al spijtig genoeg dat in de onderwijspraktijk deze keuze-activiteit vaak op die manier wordt ingevuld! Ook hier miste de leerplancommissie m.i. een kans om meer te doen dan de woorden 'drama' en 'creatief schrijven' in de mond te nemen.

Lezen zonder cijfers

De rubriek 'aanloop tot literair lezen' is een terecht pleidooi voor vrijblijvend en genietend lezen. De bedoeling is leerlingen gevoelig te maken voor al wat goede litera-

tuur hen kan bieden. Dat moet zonder dwang gebeuren, en dus ook zonder rapportcijfers: een erg consequente opstelling in deze materie, die jammer genoeg nog niet altijd gevolgd wordt in de concrete klaspraktijk (dixit een inspecteur). Er worden nog steeds paarden naar de bron geleid en daar gedwongen te drinken!

Toch mis ik hier ook weer inzichten en standpunten m.b.t. de complexerende c.q. verhelderende functie van literatuur, herkenbaarheid en identificatie. Het ontwikkelen van beoordelingscategorieën (cfr. A. Fredholm), een bescheiden aanzet tot verhaaltechnische inzichten die het genieten meer begrijpelijk en bespreekbaar maken (cfr. Alan Purves) ontbreken eveneens. En er wordt met geen woord gerept over wat de leerling in kleuter- en lagere school (en daarbuiten!) aan verhaal- en poëzie-ervaring opgedaan heeft.

En tenslotte: het stripverhaal en het medium film zijn er niet bij (televisie wordt even genoemd op p. 17 in een overigens onduidelijke zin over 'beleven'). De beeldtaal (wel genoemd op p. 7 als mogelijke 'aanloop tot allerlei schrijfactiviteiten') wordt hier als verhaalmedium angstvallig buitengesloten. Een stille beeldenstorm? Toch wel merkwaardig in een maatschappij waar beeldcommunicatie hand over hand toeneemt. 'Beeld-mondigheid' ('ogigheid' klinkt echt niet) is toch niet één van de zeven hoofdzonden?

Schat, krijg ik een woord?

De rubriek 'woordenschat' is naar mijn aanvoelen veruit het beste stuk van dit leerplan. De traditionele invulling van dit vakonderdeel, nl. 'zuivering' en 'uitbreiding', wordt kort maar duidelijk terechtgevozen en bijgestuurd vanuit de beginsituatie van de leerling. Dat betekent heel concreet dat het bestaan van taalvariatie erkend wordt en dat gedacht wordt vanuit de feitelijke woordenschatbehoeften van

de leerling. Hoe de kloof tussen de standaardtaal en de thuistaal van de leerling dan overbrugd moet worden, blijft een open vraag.

De concretisering van dit alles in leerdoelen blijft natuurlijk een hachelijke onderneming. En hier blijkt dan weer dat niet eens duidelijk onderscheid wordt gemaakt tussen de (erg ruwe) categorieën passieve en actieve woordenschat, laat staan dat men in de praktijk van het woordenschatonderwijs rekening zou houden met de verschillende 'lagen' van woordkennis (cfr. Roger 1988).

Een harde noot: grammatica

Ik heb de stellige indruk dat er in de leerplancommissie een aardig robbertje is gevochten over taalbeschouwing. De uitslag van die kamp is het meest Belgische compromis ooit ter wereld gebracht: een stevige brok traditionele schoolspraak-kunst en een waterig stukje taalbeschouwing. Daartussenin (als buffer?) het stukje over woordenschat (zie hoger).

Voor de voorbeelden van taalbeschouwelijke vragen op p. 15 maken duidelijk dat de leerplanmakers een erg beperkte visie op taalbeschouwing hanteren. Van de vijf vragen hebben er drie betrekking op norm-besef (twee keer spelling, één keer uitspraak), één gaat over etymologie, en de laatste over schrijfconventies (weer normen dus). Een bredere waaier van vragen vindt de lezer in Daems e.a. 1982, p. 25 en p. 111. Voor een ruimere visie op taalbeschouwing verwijs ik de lezer naar Pepermans & Stevens 1989. Over de rubriek grammatica wil ik enkele fundamentele bezwaren kwijt.

EEN GAT IN DE TIJD

Een eerste bezwaar heeft te maken met de doelen van spraakkunstonderwijs. Het leerplan noemt er drie:

- a. verhoging van de taalvaardigheid (m.i.v. spelling);
- b. hulp bieden bij het aanleren van vreemde talen;
- c. bijbrengen van juiste denk- en redeneerwijzen (cognitieve vorming).

Is dit gepubliceerd in 1988? Verscheen niet reeds in 1978 het beruchte ACLO-madvies m.b.t. het spraakkunstonderricht op de lagere school? Is er dan niet gedurende jaren een stevige discussie gevoerd over het nut van de traditionele 'gezelschapsspelen' ontlede en woordbenoemen? Vind ik daar niet op mijn boekenplank het SVO-rapport van Tordoir en Wesdorp over 'Het grammatica-onderwijs in Nederland', uitgegeven in 1979? En het dikke themanummer van het Werkblad voor Nederlandse Didactiek?

Zal ik verder gaan?

Het lijkt wel of dit alles niet gebeurd is. Wat ik nog wel zou willen weten, is: gaat het hier om aperte onkunde of om bewust negeren van wat er zich de laatste 12 jaar op de akker van het grammatica-onderwijs afspeelde?

GRAMMATICA ALS SELECTIEMIDDEL

Een tweede bezwaar heeft te maken met het feit dat, volgens het leerplan, geschiktheid voor spraakkunststudie 'het mogelijk (moet) maken om de leerlingen bij het kiezen van een richting te adviseren.' Hier rijzen bij mij nogal wat vragen: welke soort van studie, en van welke soort van grammatica? Er wordt immers weer met geen woord gerept over de reeds verworven grammaticale kennis van de leerling (nochtans zijn reële beginsituatie). En die is van tweeërlei aard: er is de intuïtieve grammatica die hij zich eigen heeft gemaakt terwijl hij gewoonweg leerde praten; en er is de (meestal heel traditionele) schoolgrammatica waar men hem op de lagere school onledig heeft mee gehouden. Vooral aansluiting bij de eerste (de intuïtieve) grammatica zou

de schoolspraakunst wel eens heel wat minder saai en zielloos kunnen maken.

En welke richting stuur je dan zo'n leerling uit? M.a.w. welk prospectieve waarde heeft dit alles voor de toekomst van een leerling? Het lijkt mij al even onzeker en riskant als wedden op de paardenrennen.

EEN ROMMELIGE LIJST

Als eerste leerdoel wordt genoemd: 'de basisbegrippen van woord- en zinsleer verworven hebben (zie lijst achterin)'. Die lijst is een uitvoerige, maar toch nog onvolledige en vooral onsystematische opsomming van een kleine 200 (sic) termen m.b.t. spelling, vormleer, woordleer en zinsleer. Zo ontbreken o.m. de termen hoofdletter, splitsen (in lettergrepen), afkorting, sterk en zwak (of klankwisselend en klankvast) werkwoord.

De verdeling van de lijst in twee helften (linkse helft is basisstof, rechtse uitbreiding) mist vaak elke logica. Zo behoren kommapunt en haakjes b.v. niet tot de basisleerstof: zijn dat zo'n rare of moeilijke dingen? Die komt een lagere-schoolleerling toch al geregeld tegen in al wat hij leest! En nog merkwaardiger: de begrippen 'leesteken' en 'interpunctie' staan bij uitbreiding. Maar hoe ga je dan de punt, komma, dubbele punt, vraagteken enz. van de basislijst noemen? Toch wel ... leestekens, zeker?

Zo snap ik ook niet waarom lidwoord en telwoord niet in de linkse helft (basis) staan: dat zijn toch wel aangewezen middelen om het zelfstandig naamwoord te bepalen! En ook in de zinsleer dit soort inconsequenties: actieve en passieve zin wel basis, maar handelend voorwerp niet.

Tenslotte betreft mijn bezwaar ook het gebrek aan leerpsychologische samenhang in de lijst van begrippen. Die worden gewoon achter elkaar opgesomd, in de traditionele volgorde van de schoolspraakkunst. Hoe een leerling dit alles moet gaan 'verwerven' is mij een raadsel. Wat daar precies mee bedoeld wordt, eveneens.

NEDERLANDS ALS DIENSTMAAGD

Het leerplan schetst zelf een mogelijke aanpak, maar die rammelt behoorlijk. Er wordt gesproken van een kleine inductieve cursus voor de essentiële spraakkunstabegrippen en een incidentele aanpak van de begrippen nodig voor de spelling; alle andere worden occasioneel aangereikt. Of dat allemaal leere theoretisch zo snor zit, is een andere vraag. De incidentele aanpak van de spellingbegrippen lijkt mij alleszins zeer inefficiënt.

In de kleine inductieve cursus waarvan sprake zou, volgens de leerplanmakers, alle grammatica die nodig is voor Nederlands, klassieke en moderne talen samengebracht moeten worden. Zo'n 'concordantia' is echter een onding: het taaleigen van elke taal maakt dat heel wat begrippen niet of nauwelijks te vergelijken zijn. Een bezittelijk voornaamwoord heet in het Frans 'adjectif possessif'. Wat is het Nederlandse equivalent van een present perfect continuus? Welke begrippen uit de Nederlandse grammatica kunnen je helpen om het onderscheid tussen passé simple en passé composé (of tussen preterito indefinito en imperfecto) te leren? En dan hebben we het nog niet over de aorist ...

Die ancillaire opstelling t.o.v. de vreemde talen — 'bepaalde onderwerpen komen ter sprake op het moment dat ze bij het aanleren van een vreemde taal nodig zijn' (p. 13) — degradeert het Nederlands tot hulpje. Als vakdidacticus Nederlands verzet ik mij met klem tegen dit standpunt. De moedertaal van de leerling is een zaak van het allereerste belang.

Inzichten: aan nazicht toe

Het hoofdstuk 'Taalbeschouwing' eindigt met een rubriek getiteld 'Inzichten i.v.m. taalgebruik'. Over de enge vragenreeks had ik het al. Verder wordt er heel vaag gedaan: 'Vooral i.v.m. het gebruik van taal in het algemeen zijn er veel inzichten mogelijk en haalbaar die voor de kinderen nu en in de volgende jaren nuttig zullen

zijn.' (p. 15) Het lijkt wel politieks: een zinnetje dat je in vrijwel elke situatie kwijt kan. De leerdoelen kunnen de mist niet doen optrekken. Het zijn veeleer een aantal zeer vage algemeenheden: 'menselijk taalgebruik is zeer verscheiden', 'iedere levende taal ontwikkelt voortdurend', 'bij het studeren speelt taal een grote rol' enz. Dit illustreert voor mij nog maar eens het gebrek aan een zinvolle en adequate vulling van het begrip 'taalbeschouwing'.

Waiting for Godot?

Leerplannen opstellen is geen sinecure. Het is zo belangrijk dat men er tijd en geld moet voor over hebben. Dat is bij ons blijkbaar niet het geval. Het resultaat is navent: het vele werk van niet-betaalde leerplanopstellers is hier met een vlijmscherpe bistouri op de dissectietafel ontleed en redelijk ziek bevonden. Jammer. Het nieuwe eenheidstype en vooral de leerlingen verdienen beter.

Voor de ontwikkeling van een curriculum taalbeschouwing werd een project ingediend bij de Guimardstraat: het moest wijken voor andere prioriteiten. Nogmaals jammer.

Zal er dan nooit in dit land een instituut voor leerplanontwikkeling komen. Who knows?

Jef Pepermans
Blancefloerlaan 165/45
2050 Antwerpen

Noten

(1) Nationaal Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs: *Leerplan secundair onderwijs. Nederlands eerste graad.* (maart 1988).

(2) Dit artikel is al verschenen in IVO, een uitgave van de Werkgroep Informatie Vernieuwing Onderwijs (Vile Olympiade-laan 25, 2020 Antwerpen).

Bibliografie

Daems Fr., J. Pepermans & R. Roger: *Leren leven in taal.* Malle: De Sikkel, 1982.

Pepermans J. & M. Stevens: Een curriculum taalbeschouwing. In: *Vonk* 18/3 (1988), 139-143.

Roger R.: De woordenschatjes. In: *Vonk* 19/1 (1989), 22-28.

TUSSENDOOR

Voorspellend lezen

Voor leerkrachten van de tweede graad ASO organiseert CONO-Antwerpen (Oranjestraat 102) een bijscholingsprogramma rond voorspellend lezen en de consequenties voor het schrijfonderwijs.

Het programma bestaat uit 4 sessies:

- woensdag 17 april 1991 (volledige dag):
G. Westhoff en A. du Mont
over de techniek van het voorspellend lezen;
- dinsdagvoormiddag 30 april:
deelvaardigheden door M. Baeten;
- maandagnamiddag 6 mei:
toepassingen op hypothesevorming, skimming en scanning;
- woensdag 22 mei (volledige dag):
consequenties voor het schrijfonderricht door P. Van de Craen.

Inlichtingen: Monique Baeten,
CONO-Antwerpen,
tel. 03/233.05.41.