

Competentieleren in het vak Nederlands: een denkoefening

Wilfried De Hert

"Ieder mens is een doel op zich, geen middel om een doel te bereiken."
John Rawls

In doorlichtingsverslagen waarin het vak Nederlands voorkomt, lezen we soms dat "taalbeschouwing niet systematisch als reflectie bij de taalactiviteiten van de leerling wordt opgevat. Daardoor wordt de leerplancomponent onvoldoende gekaderd in en geïmplementeerd conform het competentieeleren." Wat is dat kader en hoe implementeren we het? In dit artikel willen we inspiratie aanreiken over hoe we de visie op competentieeleren in het vak Nederlands in de dagelijkse praktijk kunnen toepassen. Allereerst verduidelijken we de definitie en vervolgens staan we stil bij zes principes.

In het leerplan Nederlands derde graad aso/kso/tso van het VVKSO (2006) staat het competentieeleren centraal. Vier jaar later zien we dat die visie hoe langer hoe meer aansluit bij de nieuwe ontwikkelingen in de maatschappij.

Het begrip 'literaire competentie' dateert trouwens al van de jaren '80 en hoewel het nog niet zo was uitgeschreven, was het de aanzet voor de algemene definitie van een cluster van kennis, vaardigheden en attitudes in een literaire context.

"Onder competentieeleren verstaan we het geheel van kennis, vaardigheden, attitudes en persoonskenmerken die iemand nodig heeft om taken en opdrachten in een welbepaalde context uit te voeren. In het competentieeleren gaat het verwerven van kennis, vaardigheden en attitudes hand in hand. Ze worden altijd geïntegreerd. Ook de transfer die de leerling van schoolse kennisinhouden naar andere schoolse en maatschappelijke contexten moet maken, wordt nu binnen de klasmuren ingeoefend. Omdat competentieeleren authentieke en complexe leersituaties veronderstelt, zal het belangrijk zijn dat we onze leerinhouden durven combineren en uitbreiden."

Uit: *Leerplan Nederlands derde graad aso/kso/tso VVKSO (D/2006/0279/008)*

Om te voorkomen dat een enge visie van competentieren werd opgedrongen, kozen de leerplanmakers ervoor om de per-

soonsvormende component een plaats te gunnen naast de *utilitaire*.

“Bovenstaande opvatting over leren spoort met de rol van het vak Nederlands als substraatvak. Heel wat leerinhouden van ons vak staan immers binnen (en buiten) ons vak ten dienste van utilitaire doelen. In de vaardigheden leren we leerlingen ondermeer rapporten schrijven, bronnen raadplegen en interpreteren, presentaties houden ... om andere schoolse en maatschappelijke opdrachten en taken naar behoren te kunnen uitvoeren. Ook in taalbeschouwing komen we vanuit reflectie op taalgebruik tot inzicht in het taalsysteem. Dat inzicht zetten we opnieuw in om de eigen taal te optimaliseren.

Maar er is meer dan deze utilitaire benadering. Het vak Nederlands is bij uitstek ook geschikt voor een persoonsvormende invulling. In expressieve taaltaken geven we leerlingen kansen om te groeien in leren leven. We leren hen bijvoorbeeld creatief schrijven of laten hen literaire teksten lezen die hun leesgrenzen verleggen. De competenties die leerlingen hiervoor ontwikkelen, zijn even essentieel voor ons vak als de louter functionele vaardigheden en attitudes.”

Uit: *Leerplan Nederlands derde graad aso/kso/tso VVKSO* (D/2006/0279/008)

In wat volgt, willen we aandacht besteden aan de systematische ontwikkeling van competenties. We zullen vooral rekening houden met de contextgebondenheid, de relatie in taken en activiteiten, en de samenhang tussen kennis, vaardigheden en attitudes. We

beseffen dat er in elk studiegebied of studierichting een andere invulling van het begrip ‘competentie’ voor het vak Nederlands mogelijk kan zijn als we bijvoorbeeld kijken naar die contextgebondenheid of naar taken en activiteiten.

Principe 1: Competentieleren is geen breuk met het verleden

De didactiek van het competentieren is een synthese van de vorige periodes. We kunnen en mogen die visie niet zien als een breuk met het verleden. De didactische aanpak in Vlaanderen vertoont vanaf de jaren '70 verschillende klemtonen. We kunnen in

de didactiek Nederlands vier fasen onderscheiden. In een eerste fase brachten leraren Nederlands kennis op een *chronologische* wijze over. Nadien bleek de *thematische* aanpak aandacht voor het actualiseren van teksten te beklemtonen. Vervolgens werd

het *geïntegreerd* onderwijs een hele uitdaging. Het stelde de taalvaardigheden centraal en leraren 'dachten' dat er geen kennis meer mocht worden gegeven. Ten slotte beklemtoont de didactiek van het *competentieleren* taalvaardigheden zowel als kennis of attitudes en werkt hij met contexten om de competenties te ontwikkelen. Dat laatste is nu net het vernieuwende aspect en het sluit aan bij wat de maatschappij voor het persoonlijk leven, het arbeidsleven en de verdere studie belangrijk vindt.

De volgende criteria kunnen we gebruiken om de fasen van elkaar te onderscheiden (tabel 1). In elke aanpak doen zich verschuivingen voor op het vlak van:

- het doel: wat zijn onze doelen?
- de klemtoon: wat willen we beklemtonen?
- het domein: wat bieden we aan?
- de evaluatie: hoe evalueren we wat we aanbieden?
- schoolboeken: enkele schoolboeken Nederlands die representatief waren voor een bepaalde aanpak.

TABEL 1: *Fasen in de didactiek Nederlands*

	Chronologisch	Thematisch	Geïntegreerd	Competentieleren
Doel	kennis	kennis	vaardigheden	competenties
Klemtoon	- product - vooral literatuur	- product - vooral literatuur	- product en proces - vooral vaardigheden - voorzichtige integratie van vaardigheden, taalbeschouwing en literatuur	- product en proces - integratie van kennis, vaardigheden en attitudes
Domeinen	afgebakende domeinen zoals literaire esthetica, verklarend lezen, taal en stijl, taalverrijking en taalzuivering	- leerlingen motiveren door thematische ordening, bv. dood, reizen, liefde,... - poëzie, proza en drama - aandacht voor actualisering	- vaardigheidsonderwijs wordt geïntegreerd; in lichte mate ook integratie van taalbeschouwing en literatuur - vertrekt vanuit communicatiesituaties en contexten - vaardigheden staan centraal - matige en occasionele aandacht voor proces om tot product te komen	- geïntegreerde domeinen vaardigheden, literatuur en taalbeschouwing - toename complexere taken en opdrachten - aandacht voor proces en attitudevorming om tot product te komen - strategieën aanleren - contexten aanreiken
Evaluatie	cijfers voor kennis	cijfers voor kennis	- schalen - selectiecriteria - observatieschema's - cijfers voor kennis	- assessment - permanente evaluatie - feedback - attitudeschalen - criteria 'anders evalueren' - cijfers voor kennis
Schoolboeken	<i>De Dubbelfluit</i> (Standaard Uitgeverij)	<i>Gedifferentieerd Nederlands</i> (Plantyn)	Huidige generatie schoolboeken	Een nieuwe of aangepaste generatie?

Als we attitudevorming ernstig nemen en de componenten taalvaardigheden, taalbeschouwing en literatuur tot hun recht willen

laten komen, worden discussies over een tegenstelling kennis-vaardigheden overbodig en dateren ze uit een vervlogen tijd.

“Volgens onze minister [Frank Vandenbroucke] richt competentiegericht onderwijs zich op kennis, inzichten, vaardigheden, attitudes en kwaliteiten van leerlingen om in bepaalde situaties te kunnen handelen. Anders dan vaak wordt beweerd kun je uit deze definitie een soort eerherstel van kennis in het onderwijs afleiden. Zonder kennis geen competentie. Maar kale kennis wordt niet genoeg geacht. Je moet er ook iets mee kunnen. Competentie is kennis plus.”

Uit: Westhoff (2006)

Principe 2: Competentieleren betekent aandacht voor kennis, vaardigheden en attitudes bij elke taak en activiteit

We beseffen al een tijdje dat ook kennis in onze lessen taalvaardigheid een plaats heeft. Daarnaast kunnen we in lessen taalbeschouwing een onderwerp niet langer geïsoleerd behandelen. Zo wordt bij het spreken over een boek niet alleen gesproken of geluisterd. We brengen ook commentaar uit over het taalgebruik van de auteur en het publiek waarvoor hij schrijft. We zijn dus tegelijkertijd met verschillende taalvaardigheden en met taalbeschouwing bezig. Zo werken we

geïntegreerd, maar om efficiënt te integreren hebben we een sterke organisatie nodig waarin we het overzicht behouden. Daarom stellen we voor om in alle taken en activiteiten aandacht te besteden aan vaardigheden, kennis en attitudes. Maar om het overzichtelijk te houden, werken we het best met ‘taalvaardigheden’, ‘taalbeschouwing’ of ‘literatuur’: componenten die ook in de eindtermen voorkomen. We kunnen die opvatting met voorbeeld 1 illustreren.

VOORBEELD 1

“Stel dat je taaltaak erin bestaat een advies te schrijven voor een verantwoordelijke aankoop van een gsm. Dan kan je advies in deze schrijftaak grondig verschillen naargelang de bedoelde gebruiker van het toestel. Binnen de visie van het competieteren zou je de klas in drie groepen kunnen verdelen: een groep zoekt een gsm voor oma, een andere voor hun 12-jarig zusje

en de derde voor een vriend. Leerlingen onderhandelen in groepjes hoe ze de taak kunnen uitvoeren. Hiervoor doen ze een beroep op verschillende competenties. Waar halen ze de informatie? Van het internet, uit een folder of een brochure, uit een gesprek, ...? Hoe lezen en interpreteren ze de gegevens? Hoe rapporteren ze de conclusies? Bovendien doe je een beroep op hun efficiënt samenwerken, een sociale vaardigheid. Belangrijk is ook dat leerlingen vooraf nadenken over een stappenplan en tijdens en na de taak reflecteren over hun manier van werken: zijn ze efficiënt en effectief aan het werk, wat leren ze bij over gsm's en over hun manier van leren?"

Uit: *Leerplan Nederlands derde graad aso/kso/tso VVKSO (D/2006/0279/008)*

In essentie komt het hierop neer: doordat leerlingen vaardiger worden, zal hun drang naar kennis stijgen en de bereidheid om meer te leren, toenemen (zie ook de bijdrage van Chris De Commer in *VONK* 39/4). Wanneer ze – zoals dit voorbeeld aantoont – informatie opzoeken, lezen en keuzes maken (vaardigheden), dan willen ze weten hoe een vergelijkende tabel in elkaar zit en

hoe men tot een beste prijs/kwaliteitverhouding komt (kennis) en zijn ze bereid om de verkregen informatie aan eigen kennis en inzichten te toetsen (attitude). Tegelijkertijd spreken ze zich uit over de tekstsoorten waarin ze de informatie hebben opgezocht. We kunnen dit met het volgend citaat nog verduidelijken.

"Naast de vier 'klassieke' communicatieve vaardigheden zullen leerlingen geregeld nieuwe vaardigheden zoals informatievaardigheid, selectie- en interpretatievaardigheid, reflectievaardigheid ... moeten inzetten. Bovendien veronderstellen deze nieuwe taaltaken een grotere en actievere participatie van de leerlingen ten aanzien van de leerdoelen en de te volgen leerweg. Leraren en leerlingen gaan expliciet in dialoog over de te bereiken doelen. Leerlingen zoeken zelf naar een adequate weg om deze doelen te bereiken. Leraren worden coach om te sturen en bij te sturen waar nodig."

Uit: *Leerplan Nederlands derde graad aso/kso/tso VVKSO (D/2006/0279/008)*

Als we over een didactiek van het competentieleren spreken, verdienen drie concepten de nodige aandacht:

- leerlijnen (principe 3);

- de toename van de complexiteit van een taak of activiteit (principe 4);
- criteria van competentie- of beheersingsniveaus (principe 5).

Principe 3: Competentieleren ondersteunen we door aandacht aan leerlijnen te schenken

We willen leerplandoelen en eindtermen bereiken en vragen hiervoor aandacht voor kennis, vaardigheden en attitudes. Leerstof brengen we aan door taken en opdrachten in een bepaalde context te plaatsen. Om het competentieleren in het vak Nederlands te onderbouwen, is het noodzakelijk om eerst stil te staan bij de opeenvolging van die taken en activiteiten in leerlijnen.

We kunnen hierbij drie vragen stellen.

- Wat is het niveau van een leerling? Met welke criteria bepalen we dit?
- Hoe krijgen we leerlingen op een hoger niveau?
- Wat houdt het hoger niveau in?

Het woord 'niveau' gebruiken we veeleer illustratief en niet als een uitdrukking van appreciatie.

De Projectgroep Nederlands V.O. (2002) heeft een voorbeeld van een leerlijn uitgewerkt voor schrijfvaardigheidsonderwijs (zie voorbeeld 2). We vinden hier ook adviezen voor de ontwikkeling van gecompliceerd schrijven. Het is duidelijk dat een leerling zich niet op niveau C kan bevinden, zonder de niveaus A en B te beheersen. De twee volgende principes leunen hier dicht bij aan.

VOORBEELD 2

LEERLIJN VOOR SCHRIJFVAARDIGHEIDSONDERWIJS

Model schrijfproces: plannen, schrijven en reviseren.

De schrijfstrategieën: het opstellen van een schrijfplan, maken van een opzet voor de inhoud van een tekst, reviseren en verzorgen van de tekst en reflecteren op het eigen schrijfproces en schrijfproduct.

A Eenvoudige schrijfprocessen, maar met moeite

- Laat de leerlingen eerst schrijven over een onderwerp waarover zij voldoende kennis bezitten (met behulp van schrijfkaders).
- Zorg voor verheldering van de structuur van de tekst die zij moeten schrijven.

B Eenvoudige schrijfprocessen, zonder moeite

- Zorg voor schrijftaken waarbij overdracht van kennis of meningen nodig is.
- Breid kennis van tekstsoorten uit naar meer en gecompliceerde tekstsoorten.
- Zorg ervoor dat het schrijven zelf (het formuleren) eenvoudig blijft (met behulp van vaste structuren).

C *Complexe schrijfprocessen, met onvoldoende resultaat*

- Laat schrijven over onderwerpen waar leerlingen redelijk wat kennis van hebben.
- Expliciteer kennis over de tekstsoorten.
- Zorg ervoor dat het schrijven zelf (het formuleren) eenvoudig blijft.

D *Complexe schrijfprocessen, met veel moeite*

- Zorg ervoor dat zij hun schrijfprocessen beter (re)organiseren.
- Laat hen het denkwerk zoveel mogelijk van tevoren verrichten.
- Zorg ervoor dat het schrijven zelf (het formuleren) eenvoudig blijft.

E *Complexe schrijfprocessen, zonder veel problemen*

- Zorg ervoor dat bij deze leerlingen de kwalitatieve criteria worden opgevoerd (ingewikkelder tekstsoorten, complexere informatie enzovoort).

Uit: Projectgroep V.O. (2002)

Principe 4: Geen enkele activiteit of taak kan dezelfde zijn als we rekening houden met de toename van complexiteit

In de eindtermen zien we dat publiek en verwerkingsniveau gebruikt worden om een onderscheid aan te brengen in het aanleren van een tekstsoort. Om de toename van complexiteit duidelijk te maken, gebruiken we het begrip 'afstand'. Het gebruiken van

taal in communicatieve situaties wordt moeilijker naarmate er sprake is van een grotere afstand, zoals formaliteit, voorkennis, moeilijkheidsgraad, betrokkenheid, lengte van de tekst, hulp of taalsteun (zie voorbeeld 3).

VOORBEELD 3

TOENAME VAN COMPLEXITEIT

Communicatieve situatie

- mate van formaliteit in de communicatie: hoe formeler, hoe lastiger, want de leerling staat verder af van formeel taalgebruik, omdat dat niet zijn dagelijks taalgebruik is.

Onderwerp van communicatie

- mate van voorkennis van de taalgebruikers van het onderwerp van communicatie: hoe meer kennis, hoe makkelijker,
- de moeilijkheidsgraad van het onderwerp waarover gecommuniceerd wordt: hoe abstracter, hoe moeilijker,
- mate van betrokkenheid van de taalgebruikers bij het onderwerp van communicatie: hoe betrokkener, hoe makkelijker.

Aard van de opdracht situatie

- mate van zelfstandigheid waarmee leerlingen taaltaken uitvoeren: hoe minder hulp, hoe moeilijker,
- de aard van de opdracht die de leraar geeft bij het uitvoeren van taaltaken op school en de lengte van de tekst die aangeboden of gevraagd wordt.

Reflectie van de taalgebruiker

- mate waarin en het niveau waarop taalgebruikers (kunnen) reflecteren op de communicatieve situatie en het verloop van de communicatie en het resultaat ervan. Het niveau van reflecteren heeft ook te maken met de complexiteit van hetgeen waarop gereflecteerd wordt. Het beschouwen van het woordgebruik in een tekst is doorgaans eenvoudiger (want makkelijker concreet waarneembaar) dan het beschouwen van een structuur van een tekst.

Uit: *Expertgroep Doorlopende leerlijnen Taal en Rekenen* (2007)

Principe 5: Door met competentie- of beheersingsniveaus te werken, kunnen we gericht feedback geven

We maken geen onderscheid tussen de begrippen 'competentieniveau' of 'beheersingsniveau'. In enkele recente referentiekaders vinden we criteria om leerlingen op te volgen en ze voldoende feedback te geven. Voor Vlaanderen staat dit onderdeel nog in de kinderschoenen en moeten we terugvalen op werk dat in Nederland is geleverd. Voor het vak Nederlands vinden we voor het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) checklists¹ voor onder meer schrijven en gesprek-

ken voeren (zie ook de bijdrage van Femmy Eerden-Koops & Margreet van Wijk-Sluyterman in *VONK* 39/4). Onderstaand voorbeeld 4 komt uit het *Europees Referentiekader* en heeft betrekking op schriftelijke productie in het algemeen. Voorbeeld 5 is gebaseerd op het onderzoek rond literaire competentie van Theo Witte (2009), waarin hij criteria voor boeken en leerlingen onderscheidt (zie ook de bijdrage van Chris De Commer in *VONK* 39/4).

VOORBEELD 4

SCHRIFTELIJKE PRODUCTIE IN HET ALGEMEEN**C2**

Kan heldere, soepel lopende, complexe teksten schrijven in een gepaste en doelmatige stijl en met een logische structuur die de lezer helpt belangrijke punten te herkennen.

C1

Kan heldere, goed gestructureerde teksten schrijven over ingewikkelde onderwerpen, waarin de relevante belangrijke kwesties worden benadrukt en standpunten uitgebreid worden uitgewerkt en ondersteund met aanvullende punten, redenen en relevante voorbeelden, en afronden met een passende conclusie.

B2

Kan heldere, gedetailleerde teksten schrijven over uiteenlopende onderwerpen die verband houden met zijn of haar interessegebied, waarin informatie en argumenten uit verschillende bronnen worden bijeengevoegd en beoordeeld.

B1

Kan heldere samenhangende teksten schrijven over uiteenlopende vertrouwde onderwerpen binnen zijn of haar interessegebied door een reeks kortere afzonderlijke elementen lineair met elkaar te verbinden.

A2

Kan een reeks eenvoudige frasen en zinnen schrijven, verbonden door simpele voegwoorden als 'en', 'maar' en 'omdat'.

A1

Kan eenvoudige op zichzelf staande frasen en zinnen schrijven.

Uit: *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor moderne vreemde talen* (Nederlandse Taalunie, 2008)

VOORBEELD 5

LITERAIRE COMPETENTIE: NIVEAU 4**Enigszins uitgebreide literaire competentie: interpreterend lezen***Leerlingen*

- hebben ervaring met het lezen van eenvoudige literaire romans voor volwassenen;
- zijn in staat om niet al te complexe literatuur te lezen, begrijpen, interpreteren en waarderen;
- communiceren adequaat over hun interpretaties en smaak;
- algemene en literaire ontwikkeling zijn toereikend om in niet al te complexe romans van gerenommeerde literaire auteurs door te dringen.

Boeken

- geschreven in een literaire stijl;
- sluiten met inhoud en personages niet direct aan bij de belevingswereld van adolescenten;
- verhaalverloop en de ontwikkeling van de personages is minder voorstelbaar;
- gehanteerde literaire procédés zijn enigszins complex: onbetrouwbaar perspectief, impliciete tijdsprongen en perspectiefwisselingen, open plekken, meerdere betekenislagen, metaforische stijl, enz.;
- lezer wordt zo gestimuleerd om de tekst te interpreteren.

UIT: Witte (2009)

Principe 6: Competentieleren vraagt een aangepaste evaluatie

In vele gevallen zal de klassieke toets niet meer als enige evaluatievorm volstaan om bovenstaande doelen te evalueren. Observaties in reële werksituaties of simulaties, verslagen van opdrachten en projecten, werk-

stukken, presentaties en portfolio's geven leerlingen kansen om hun veelzijdige competenties te bewijzen (zie ook de bijdrage van Ludo Heylen in *VONK* 39/4).

“Als het competentieleren tijdens het lesgeven zo belangrijk wordt, spreekt het vanzelf dat het ook in de evaluatie een rol speelt. Als leerlingen bij het competentieleren zo actief betrokken worden, is het logisch dat ze ook betrokken worden bij de evaluatie van elkaars inbreng (peer evaluatie) of van hun eigen werk (zelfevaluatie). Leraren beoordelen niet enkel het product, maar evenzeer het proces aan de hand van criteria die ze samen met de leerlingen vooraf bepalen. Het verbeteren van de bekwaamheid van de individuele leerling om zijn kennis, vaardigheden en attitudes in een bepaalde context te integreren, is van wezenlijk belang. Daardoor krijgen leraren kansen om met bepaalde doelgroepen van leerlingen (denken we aan allochtonen) meer individuele trajecten af te leggen.”

Uit: *Leerplan Nederlands derde graad aso/kso/tso VVKSO* (D/2006/0279/008)

NABESCHOUWING

Lesgeven vanuit een visie op competentieontwikkeling betekent dat we vertrekken van de positieve eigenschappen en aanwezige capaciteiten van alle leerlingen. We begeleiden hen om telkens een niveau te

stijgen. Wanneer ze hiertoe bereid zijn, zullen ze ook hun kennis en vaardigheden verder willen ontwikkelen. Elke leerling wordt zo een doel op zich.

Wilfried De Hert
Pedagogische Begeleidingsdienst Bisdom Antwerpen
wilfried.dehert@skynet.be

Noot

1. *Werken met niveaus en schalen is in.* Zowel om te evalueren en feedback te geven (bv. *Schaal voor attitudemeting van het VKW*) als om aan kwaliteitszorg te doen (bv. *EFQM 2010*) wordt dergelijke systematiek gebruikt.

Op de jaarlijkse Nederlands-Vlaamse conferentie Het Schoolvak Nederlands biedt de stroom 'Beroepsgericht secundair onderwijs' in Nederland en 'Competentieleren' in Vlaanderen sessies aan over competentieleren.
http://taalunieversum.org/onderwijs/conferentie_het_schoolvak_nederlands/

In Nederland wordt in bepaalde richtingen waar er stages zijn, gewerkt met 'Drieslag taalbeleid' waarbij – naast de vakcompetenties – ook taal wordt aangeleerd. De drie stappen zijn: (1) taalontwikkeling in vaklessen en op stage, (2) ondersteunend taalonderwijs en (3) persoonlijke oefening en remediëring. Op basis hiervan ontwikkelen de leerlingen hun competenties om een beroep aan te leren, waarbij taal geen struikelblok mag zijn.

Bronnen en websites met voorbeelden van niveaus:

- www.taalenrekenen.nl (Doorlopende leerlijnen);
- www.lezen.nl (Lezen);
- <http://taalunieversum.org> (ERK);
- www.cteno.be (Rotan);
- www.taalportfolio.nl (Juniorportfolio).

Bibliografie

Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2007). *Over de drempels met taal. De niveaus voor de taalvaardigheid*. Enschede.
www.taalenrekenen.nl

Nederlandse Taalunie (2008). *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen: Leren, Onderwijzen, Beoordelen*. [Nederlandse vertaling van Council of Europe/Conseil de l'Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*.]
<http://taalunieversum.org>

Projectgroep Nederlands V.O. (2002). *Nederlands in de tweede fase. Een praktische didactiek*. Bussum: Coutinho.

Vlor (2008). *Competentie-ontwikkeland onderwijs. Een verkenning*. Antwerpen/ Apeldoorn: Garant.

VVKSO (2006). *Leerplan Nederlands derde graad aso/kso/tso*. (D/2006/0279/008). Brussel: LICAP.

Westhoff, G.J. (2006). Geleerd of bekwaam. Competentiegericht talenonderwijs en het Europees Referentiekader (ERK/CEF). *Levende Talen Magazine* 93/6, p. 5-8.

Witte, T. (2009). Ontwikkeling van literaire competentie. *VONK* 38/4, p. 3-20.
[Zie ook elders in deze *VONK* – nvdr]