

TACTIEK EN STRATEGIE IN EEN POLITIEK BELEID

de weg naar
goed mto

Normaal-functioneel onderwijs is onderwijs waar leerlingen iets van leren dat ze, naar eigen oordeel

a. of op korte termijn praktisch kunnen gebruiken,

b. of 'alleen maar' boeiend vinden.

Voor zulk onderwijs, normaal-functioneel moedertaalonderwijs, koos de VON al in de beleidsnota van 1978/1979 en het bestuur nog eens met nadruk in een standpuntennota van begin 1979.

Pleiters voor normale functionaliteit als uitgangspunt zijn in Moer al bij herhaling aan het woord geweest. We plaatsen nu een bijdrage van enkele leden die ernstige bezwaren hebben tegen hantering van het begrip als beleidspunt voor de VON. Wim van Calcar en Jan Sturm plaatsen de keuze voor normale functionaliteit in de context van maatschappij en onderwijs. Ze onderscheiden politieke doelstellingen, strategie en tactiek en maken duidelijk waarom volgens hen de notie normaal-functioneel weinig strategische en tactische waarde heeft.

In de uitgebreide noot 4 is de interne notitie opgenomen die zij tijdens het VON-congres 1979 schreven als een eerste afwijzende reactie op de standpuntennota.

Inleiding

Er is een discussie gaande over het beleid van de VON, een teken van leven in de vereniging. Eén van de discussiepunten is de rol die de notie 'normaal-functioneel' in het beleid van de VON kan of moet innemen. De aanleiding voor die discussie vormde de *Standpuntnota van de VON over normaal-functioneel moedertaalonderwijs*

(Brinke/Eimers). Het bestuur bracht die begin 1979 in de openbaarheid als uitwerking van een punt uit de Beleidsnota 1978-1979 (Beleidsnota 1978-1979, 11).

Drie leden reageerden daarop met een interne notitie waarin ze probeerden te analyseren welke gevaren, bij een keuze voor de notie normale functionaliteit als beleidspunt, op de loer lagen (Calcar e.a.). Helge Bonset zag in deze ongepu-

bliceerde en slechts op beperkte schaal verspreide notitie onder andere aanleiding om zich af te vragen of normaal-functioneel een a-politiek begrip is' (Bonset 1980). De conclusie die hij — zij het aarzeland — uit zijn boeiende analyse trekt luidt: '... normaal-functioneel is een a-politiek begrip in die zin dat de strijders voor een socialistisch onderwijs er aanzienlijk minder mee zullen kunnen doen dan met het begrip emancipatorisch. Maar het impliciete waarde-oordeel: wie voor normaal-functioneel moedertaalonderwijs ijvert, verspilt politiek gezien zijn eigen en andermans tijd, deel ik niet' (Bonset 1980, 12-13)². Hij sluit daarmee min of meer aan bij de opvatting van Steven ten Brinke. In een interview zei die immers onder meer: 'Normaal-functioneel onderwijs is politiek neutraal en tegelijkertijd ook weer niet. (...) Het is geen partijpolitiek, maar wel algemene politiek dat je aan bepaalde mensen rechten geeft.' (l.c. het verlenen aan leerlingen van het recht op iets te leren waar ze praktisch iets aan hebben) (Dekkers, 4).

De *Beleidsnota 1980-1981* tenslotte wijdt aan de notie een aparte paragraaf (Beleidsnota, 1980-1981, 6). Daarin staat onder andere: 'Met betrekking tot het principe van de normale functionaliteit is er in de vereniging een levendige discussie op gang gekomen naar aanleiding van de inhoud van de betreffende Standpuntennota. Deze discussie zal in de komende tijd worden voortgezet.' Die belofte werd op de laatstgehouden ledenvergadering, toen de Beleidsnota 1980 en 1981 vastgesteld moest worden, meteen ingelost. Op het punt van de normale functionaliteit nam de ledenvergadering een amendement aan: de notie mocht (nog) geen beleidsuitgangspunt zijn. Eerst moest er nog een onderzoek komen naar de gevolgen die dat met zich mee zou kunnen brengen. Het is dan ook niet juist dat Ten Brinke al meldt dat de Vereniging voor Onderwijs in het Nederlands normaal-functioneel als essentieel criterium voor goed onderwijs heeft overgenomen (Brinke 1979, 41).

In dit artikel proberen we de discussie verder te brengen door te onderzoeken of normale functionaliteit een mogelijke tactiek kan zijn binnen een strategie van emancipatorisch onderwijs. Daarvoor moeten we een aantal zaken verhelderen. Het artikel valt dan ook in twee delen uiteen. In het eerste deel gaan we in op begrippen als politiek, strategie en tactiek, aangezien deze onzes inziens onmisbaar zijn bij het uitzetten van

beleid. In het tweede onderzoeken we de strategische en tactische waarde van de notie normale functionaliteit.

Politiek, strategie, tactiek

Het begrip *politiek* houdt etymologisch verband met: het besturen van een stad of staat, en heeft naar zijn betekenis te maken met de inrichting ervan. Een politieke keuze betekent dan ook voor ons: je voor of tegen de inrichting van een staat verklaren, voor of tegen een verandering, voor of tegen bepaalde verhoudingen, voor of tegen bepaalde groepen die deze verhoudingen uitmaken. Een *ja* naar links betekent per definitie een *nee* tegen rechts en omgekeerd. Maar als je naar veranderingen streeft, heb je niet genoeg aan een krachtig uitgesproken voorkeur voor de richting waarin de verandering volgens jou moet gaan. Je hebt ook een strategie nodig, een strijdplan, dat rekening houdt met de machtsverhoudingen. Bijvoorbeeld: de VON streeft naar opheffing van de onderdrukking in onze samenleving (doel). Een strategie die ze kan volgen om dat doel dichterbij te brengen, is: we verklaren het héle onderwijs tot onze voortdurende zorg, maar leggen de nadruk op kleuter-, basisschool en secundair onderwijs; we beperken ons niet tot het vak Nederlands, maar zien ons als moedertaalleraars die ook niet-Neerlandici kunnen zijn; we werken met de basis, de mensen in het veld die de veranderingen in de gewenste richting moeten doorvoeren; we mobiliseren zo veel mogelijk de publieke opinie door een gerichte, deskundige informatie aan de nieuwsmedia; we laten niet na, aan te vechten dat de verdeling van kinderen over verschillende schooltypen al gemaakt is, nog voor zij geboren zijn: zo veel van die klasse gaat naar het lbo, zo veel naar het mavo en zo veel naar het havo/vwo (Baudelot/Estab t).

Maar aan een strategie heb je niet genoeg. Die geeft namelijk geen concrete aanwijzingen, hoe je moet inspelen op de actualiteit, op wat zich plotseling voordoet, op concrete problemen. Daarvoor heb je een tactiek nodig. Een kwestie van tactiek is bijvoorbeeld de vraag of de VON bij tijd en wijle een bondgenootschap moet sluiten met Levende Talen, een advies uitbrengen, een voorkomende actie van scholieren ondersteunen. Tactisch is het ook, taalkundige of onderwijskundige argumenten te hanteren om tot verbetering van het onderwijs te komen, als je taalkundige of

onderwijskundige bent: in dit geval word je geacht te weten waarover je praat en stel je je minder kwetsbaar op. Maar taalkunde noch onderwijskunde, noch enige andere wetenschap levert ons *een strategie*. Dat doet wel de politiek, die immers haar uitgangspunten neemt in de verhoudingen van een maatschappij. En op die verhoudingen baseer je nu precies je strategie. Een voorbeeld. Als de VON moet bepalen of normaal-functioneel binnen *haar* strategie valt waarmee ze *haar* doel wil bereiken, dan moet ze de relatie onderzoeken tussen *haar* politieke standpunt en die notie. In de volgende paragraaf willen we laten zien dat die relatie niet eenduidig is: normaal-functioneel kiest voor neutraliteit in politieke kwesties; wat natuurlijk ook een politieke keus is, alleen niet die van de VON, menen wij. Moet de VON vervolgens beslissen of normaal-functioneel een bruikbare tactiek oplevert, dan moet ze nagaan of de notie in bepaalde gevallen een *bijdrage* kan leveren aan *haar* doel. Uit het vervolg van dit artikel zal blijken dat we ook deze vraag negatief moeten beantwoorden. Heel anders ligt dat naar onze mening met de notie emancipatorisch. Die is gebaseerd op dezelfde politieke stellingname als die van de VON en past daarmee perfect in de VON-strategie. We willen

dit nader toelichten door in te gaan op wat onze inziens emancipatorisch onderwijs is.³

Emancipatorisch onderwijs houdt voor ons in, dat we de eigen identiteit van de onderdrukte klassen erkennen, uitgaan van hun normen en waarden-oriëntatie; vervolgens dat we hen helpen deze identiteit te ontwikkelen, dat zij zichzelf middelen verschaffen om aan hun onderdrukking een eind te maken en een identiteit te ontwikkelen die niet meer negatief bepaald is door de heersende klassen. Dit soort onderwijs vraagt om verstrekkende veranderingen in de huidige maatschappelijke verhoudingen. Wij kunnen die niet afdwingen; de onderdrukten moeten die veranderingen zelf teweeg brengen. Wel kunnen we streven naar een onderwijs dat mensen midden aanreikt, om zichzelf te leren kennen en te ontwikkelen, niet enkel als individuen, maar ook en vooral als leden van een onderdrukte klasse. Want het gaat ons in dezen niet om de verandering van de positie van individuen alleen — daarvoor heeft de maatschappij zelf altijd al zorg gehad —, maar van hele groepen of klassen. Dat is ons doel.

De strategie die we volgen moet daaraan zijn aangepast, moet dat doel dichterbij kunnen brengen. Deel van deze strategie kan zijn: betrokkenheid

CONFERENTIE VON-BELGIE

<i>Wanneer?</i>	Op 30 en 31 oktober 1980.
<i>Waar?</i>	In Oostmalle (bij Antwerpen) in het Provinciaal Vormingscentrum.
<i>Programma</i>	Stroom 1: Waardenverduidelijking o.l.v. Michel Triest & Frans Desmedt Stroom 2: Gericht schrijven en spreken o.l.v. Annemarie Speijer & Paul Taak Stroom 3: Thematisch taalonderwijs o.l.v. Frans van de Pieterman & Nico Salm Stroom 4: Taalbeschouwing op de basisschool o.l.v. Frans Daems & Jef Pepermans
<i>Inlichtingen</i>	Lieve Vlaminckx, Camille Huijmanslaan 84, 2020 Antwerpen, tel. (09 32) (0)31 — 371869

van de vakinhouden bij het leven van de leerlingen; zeggingsmacht van ouders en leerlingen over het onderwijs, dat zij of hun kinderen volgen; leren samenwerken en -vechten; anticiperen op de (zwakke) maatschappelijke positie die hun zal worden toegewezen. En dat alles in het licht van het emancipatorisch doel (zie Brekelmans e.a., 27-28). Emancipatorisch onderwijs moet aan zo'n strategie vorm geven. Welke middelen we in de praktijk daarvoor precies zullen kiezen, zal mede afhangen van de situatie die we aantreffen. Zo kun je bij een voorkomende gelegenheid bepleiten dat leerlingen leren wat voor hen naar eigen oordeel praktisch bruikbaar is; dit met het oog op je streven, dat zij betrokken worden bij de inrichting van het onderwijs. Maar dat is iets anders dan dat je met het criterium van praktische bruikbaarheid het hele onderwijs te lijf gaat. De leerlingen zouden er later bekaaid afkomen als ze eenmaal van school af zijn. In de volgende paragraaf proberen we concreter aan te geven waarom de notie normaal-functioneel weinig strategische en tactische waarde heeft.

Bezwaren tegen normale functionaliteit

'Normaal-functioneel onderwijs is onderwijs dat je zo hebt ingericht dat je leerlingen er iets van leren dat ze, naar eigen oordeel:

- a. óf op korte termijn praktisch kunnen gebruiken;
- b. óf "alleen maar" boeiend vinden.' (Brinke/Eimers, 2).

Op het eerste gezicht is de gegeven beschrijving van normaal-functioneel onderwijs hartveroverend. Stel je voor: alles wat er gebeurt in de klas vinden *alle* leerlingen van praktisch belang. Ze hebben er morgen al profijt van of anders vinden ze het *allemaal* wel zo boeiend dat ze vol enthousiasme ermee bezig zijn, misschien zelfs wel in hun vrije tijd. Welke onderwijsgevende zou zo'n paradijselijke situatie niet in zijn lokaal willen creëren. Niks geen gezeur meer van: 'Wat heb je daar nou aan?', 'Ik zou liever de hele dag op de ijsbaan zitten', 'Weer in groepen? Gedver', 'Waarom krijgen we niet gewoon ontleden? Mijn vader zegt ook ...' Niks geen gepuzzel meer, in het sectiebaad of thuis bij de borrel of 'ze wel wat geleerd hebben', 'hoe dat nou moet, als ze later een baan hebben?', 'wat er nou eigenlijk van mijn vak terecht moet komen', enz.

Het is niet moeilijk normaal-functioneel onderwijs als karikatuur te schetsen. Dat is niet onze bedoeling, alleen al omdat het niet fair zou zijn ten opzichte van de, noemen we ze maar even zo, normaal-functionalisten. Op meerdere plaatsen hebben zijzelf gewezen op moeilijkheden die de invoering van normaal-functioneel onderwijs met zich meebrengt. Ten Brinke noemt de volgende:

- het ontbreken van betrouwbare evaluatiemethodes;
- de heersende onderwijsideologie;
- het ontbreken van geschikt onderwijsleermateriaal;
- de gebrekkige leraarsopleidingen (Brinke 1977).

Nielen voegt daaraan toe:

- leerlingen zijn niet gewend om hun belangen en behoeften onder woorden te brengen;
- het is de verantwoordelijkheid van de leraar te bepalen in hoeverre (afhankelijk van leeftijd en omstandigheden van de leerlingen) zijn leerlingen zelf verantwoordelijk kunnen zijn voor hun hantering van het systeem waarin zij functioneren (bijvoorbeeld of zij zich wel of niet aan exameneisen wensen te onderwerpen);
- de belangen en behoeften van leerlingen kunnen in strijd zijn met de belangen en behoeften van de 'systeembeheersers': overheden, leermiddelenproducenten, ouders (Nielen).

Ook Bonset somt nog eens zeven problemen op:

- de leerlingen vinden schools onderwijs wel prettig;
- plannen en evalueren van normaal-functioneel onderwijs is uiterst moeilijk;
- normaal-functioneel onderwijs vereist een niet-autoritaire lesstijl;
- er zijn vrijwel geen geschikte leermiddelen;
- normaal-functioneel onderwijs vraagt sterke differentiatie binnen klasverband;
- sectie-afspraken, het leerplan en het eindexamen belemmeren de invoering van normaal-functioneel onderwijs;
- het belang van de leraar kan de invoering van normaal-functioneel onderwijs in de weg staan (Bonset 1978).

Het paradijs lijkt ons nog ver weg en misschien blijft het wel onbereikbaar. Daarom — en dat getuigt van realiteitszin — adviseren de normaal-functionalisten de methode van de kleine stapjes: 'Op korte termijn kun je alleen nog maar voorzichtige poginkjes doen, wat dan overigens al 100

procent pogingen zijn die op dat moment kunnen. Een klein resultaat is dan het 100 procent resultaat' (Brinke 1977, 11). De (onsamenhangende) reeks lesvoorbeelden (zie vooral Brinke/Eimers) die we in de geschriften van de normaal-functionalistten aantreffen, illustreren dat advies: de spreekbeurt in de brugklas wordt vervangen door de groepsrapportage en het klassieke opstel in de vijfde klas van het VO door het expressieve opstel. En voorlopig blijft de leraar bepalen wat op korte termijn praktisch is of alleen maar boeiend, al moet hij zich dan wel inleven in bijvoorbeeld een twaalfjarige (Brinke 1977, 12). Onwillekeurig vraag je je af wat er nu eigenlijk aan de hand is; enerzijds wordt er krachtige invloed uitgeoefend om normaal-functioneel onderwijs in te voeren, omdat dat verstrekkende gevolgen zal hebben voor het onderwijs en dat kwalitatief zal verbeteren (om niet te spreken van de claim dat de didactiek via dit begrip zich nu echt aan het emanciperen is (Bonset 1978, 36)), anderzijds wordt er steeds op gewezen dat:

- normaal-functioneel onderwijs niets nieuws is, maar alleen een andere formulering voor wat we allang wisten (Brinke 1976; Nielen 1979, 13);
- de invoering ervan op veel problemen stuit;
- veranderingen op basis van die invoering (voorlopig) marginaal zijn en eigenlijk op allerlei plaatsen in het onderwijs al te vinden zijn, zonder dat men daar ooit over normaal-functioneel onderwijs gehoord heeft.

De normaal-functionalistten zijn dus nogal ambivalent ten opzichte van het eigen streven: normaal-functioneel moet het wel, maar dat zal niet makkelijk zijn; toch wordt er al jaar en dag normaal-functioneel onderwijs gegeven.

Gevraagd naar de diepere redenen die liggen achter de imperatief normaal-functioneel (Bonset 1978, 38-39) krijgen we er drie te horen (die wij weinig schokkend vinden):

- leerlingen hebben er recht op iets zinnigs te leren;
- normaal-functioneel onderwijs verhoogt de motivatie van de leerling;
- normaal-functioneel onderwijs verhoogt de motivatie van de leraar (zie ook Brinke 1977, 12).

In een ander verband formuleert Bonset het nog iets pregnanter: 'het lot van de leerling in de les-situatie verbeteren' (Bonset 1980, 12).

Wat tot nu toe opvalt is dat de normaal-functio-

**Ben je normaal?
Ben je functioneel?
En bezig met taalonderwijs?**

**Dan hoor je thuis
op de ledenvergadering
van 15 november!**

nalisten, die naar sommiger oordeel opereren als een 'pressiegroep (...) om het begrip snel ingang te doen vinden' (Welschen, 4):

- een theoretisch nauwelijks onderbouwd principe
- waarmee erg weinig praktijkervaring is opgedaan
- aan de operationalisering c.q. invoering waarvan ze zelf talloze problemen zien,
- zonder explicitering van een achterliggende onderwijsvisie,
- los van een visie op de maatschappelijke functies van het onderwijs,

willen invoeren als enige/belangrijkste criterium voor goed onderwijs. Het is dan ook zeer opmerkelijk dat het VON-bestuur, zoals Bonset terecht opmerkt (Bonset 1980, 13), de begrippen emancipatorisch en normaal-functioneel 'broederlijk en gelijkwaardig naast elkaar' zet.

Toch heeft Ten Brinke, de uitvinder van de notie normaal-functioneel, vanaf het begin duidelijk laten merken dat hij wel sympathie heeft voor mensen die emancipatorisch onderwijs willen nastreven, maar dat hij geen relatie wil leggen tussen zijn notie en het begrip emancipatorisch (Brinke 1976, 27 en 68; zie ook Dekkers, 3). Zijn motief daarvoor lijkt vrij duidelijk: hij wil zoveel onderwijsgeven den winnen voor zijn opvatting dat 'zelfs erg praktisch ingestelde onderwijsgeven den, die er geen zin in hebben diepgaand na te denken over de waardenoriëntaties die hun ge-

drag bepalen' (Brinke 1976, 68) ermee uit de voeten kunnen.

Trouwens, in ander verband had het VON-bestuur al aan de ACLO-M i.o. laten weten, dat 'de ideologische basis, waarvan (...) het principe normaal-functioneel (...) deel uitmaakt, voor zover bekend primair didactisch en niet politiek-ideologisch van aard is' (Klinkenberg, 70).

Het zal inmiddels duidelijk zijn dat ook volgens de normaal-functionalist zelf, de notie nimmer de basis kan vormen voor het uitwerken van een *strategie* om de emancipatorische VON-doelstellingen te bereiken. Allereerst omdat — samenvattend — de notie weinig uitgewerkt is (maar dat kun je natuurlijk ook van emancipatorisch zeggen, al kent die notie meer praktische uitwerkingen). Veel zwaarder telt echter de constatering dat de notie kiest voor een politiek standpunt dat niet met dat van de VON te rijmen is.

Rest nog een onderzoek naar de tactische waarde van de notie. Om die te kunnen bepalen moet eerst de *onderwijsvisie*, achter de notie, blootgelegd worden, zodat duidelijk wordt in welke opvatting van onderwijs de notie kan werken.

Heel veel woorden wijden de normaal-functionalist niet aan wat Ten Brinke genoemd heeft 'de vitale vraag waartoe de school er uiteindelijk is' (Brinke 1976, 68). Het komt erop neer dat de school er is om kinderen iets zinnigs te leren en dat de leerling, eventueel geholpen door de leraar, zelf bepaalt wat zinnig is en wat niet. Zo simpel ligt dat. Vandaar dat Ten Brinke ook kan verzuchten: 'Al eeuwenlang wordt aan leerlingen niet gevraagd hoe ze iets vinden' (Brinke 1977, 11), zonder zich expliciet af te vragen hoe dat nu komt.

Impliciet geeft hij wel de oplossing: de mensen zien maar steeds niet in, waarvoor de school er eigenlijk is: 'Leerlingen hebben er toch verdomme recht op om mee te beslissen over wat voor onderwijs ze krijgen. In wat voor school ze ook zijn. Ze hebben er recht op iets te leren, waar ze praktisch iets aan hebben' (Dekkers, 4). Zelfs bij sommige normaal-functionalist zelf blijkt hier en daar dat deze opvatting over onderwijs wat al te simplistisch is (Bonset 1978, 40-41; Nielen, 4-7). Elders deelt Ten Brinke dan nog mee dat zijn ideeën, inclusief dus de notie normale functionaliteit, alleen werkbaar zijn in een democratische school, waar beslissingen genomen worden die zoveel mogelijk gebaseerd zijn op het principe van redelijkheid en waar een wederzijdse sympa-

thie tussen onderwijsgevers en leerlingen overheerst (Brinke 1976, 34).

We zullen hier niet uitvoerig ingaan op het onzes inziens quasi-naïeve antwoord dat de normaal-functionalist geven op de vitale vraag waarvoor de school er uiteindelijk is. We kunnen ons althans niet voorstellen dat de stroom van publikaties die de onderwijssociologie de laatste jaren, ook in Nederland, heeft opgeleverd, geheel aan hen voorbij is gegaan. We denken dan aan School en Maatschappij, Vervoort, Kley/Wesselingh, Snyders, Wesselingh, Bergenhenegouwen e.a., Brands e.a.

Als er een ding duidelijk wordt uit de genoemde literatuur is het wel dat het *bestaande* onderwijs er allereerst is om de *bestaande* maatschappelijke orde te handhaven, wat per definitie inhoudt dat de *bestaande* school de maatschappelijke ongelijkheid moet reproduceren. Die literatuur leert ook dat de veranderingsruimte zeer gering is (Bergenhenegouwen e.a. 137-138; Sturm) en dat de veranderingsbereidheid bij leraren en leerlingen zeer gering is. Niet omdat ze de 'redelijkheid' van concepten als 'gelijke kansen', 'heterogene groepen', 'differentiatie', 'thematisch' en misschien ook wel normaal-functioneel niet zonder meer inzien, maar omdat er een flinke kloof gaapt tussen wat onderwijsgevers en leerlingen zeggen te (willen) doen en wat ze werkelijk (kunnen) doen. Dat laatste wordt namelijk in hoge mate bepaald door respectievelijk hun beroeps- en leerperspectieven (cf. Bijlsma/Kley, Keddie, Spradbery) en die verander je niet zomaar. Enkele van de belangrijkste thema's uit die literatuur hebben we indertijd samengevat in de eerder genoemde interne nota⁴. Een discussie daarover blijkt voornamelijk niet zo vruchtbaar, omdat het gaat over inschattingen. En zoals Bonset 1980 aantoonde, normaal-functionalist zijn optimistische en misschien wel utopische denkers over onderwijs; en die moeten er nu eenmaal ook zijn. Overigens gaat de utopie niet zover bij de normaal-functionalist, dat ze zicht bieden op een verandering van het bestaande onderwijs. Vooral Bonset heeft dat helder en onbewimpeld uitgesproken: (normaal-functioneel) '*werkt niet toe naar een radicale omwenteling in het maatschappelijk systeem of het onderwijssysteem*' (Bonset 1980, 12). Maar zonder die omwenteling zal '*de onderdrukking in onze maatschappij niet opgeheven kunnen worden*': letterlijke doelstelling van de VON (vergelijk Vervoort 1975b, 115). En wat radicaal

betreft: over de inhoud daarvan kun je evenveel discussiëren als over de veranderingsruimte. Veel ernstiger is dat op basis van Engels onderzoek aantoonbaar is, dat normaal-functioneel onderwijs waarschijnlijk, evenals allerlei andere goed bedoelde vernieuwingspogingen die niet emancipatorisch zijn in die zin zoals wij die daaraan gaven, *bijdraagt* aan de reproductie van maatschappelijke ongelijkheid en dat kan toch geen VON-doelstelling zijn. We doelen op het onderzoek van Keddie (vergelijk ook de zeer korte samenvatting daarvan in Wesselingh, 76-78 en de wat uitvoeriger in Leeuw, 125-131). Uit de voorwaarden die Ten Brinke stelt aan het werkklimaat voor normaal-functioneel onderwijs (zie hierboven), blijkt dat hij de zogenaamde ideale leerling voor ogen heeft: gemotiveerd, rationeel, kiezend uit alternatieven en over een behoorlijk werktempo beschikkend (vergelijk ook Brinke 1977, 11). Keddie beschrijft een onderzoek naar het verloop van een integratieproject in het vierde/vijfde leerjaar van een school voor voortgezet onderwijs in Engeland, en dat onder zeer gunstige omstandigheden, gelet althans op de motivatie en deskundigheid van de leraren en de hele context van de school (Keddie, 131). Het was bedoeld als een vernieuwingsproject waarin op basis van *onderwijskundige* en theoretische overwegingen gewerkt werd met heterogene groepen. Het is hier niet de plaats het zorgvuldige en diepgaande onderzoek van Keddie te beschrijven. Wat ons in dit verband interesseert is de volgende, ook voor de onderzoeker verrassende uitkomst van het onderzoek. Hoewel het (ook weer op basis van *onderwijskundige* en theoretische overwegingen) expliciet de bedoeling was een ongedifferentieerd project/leerplan op te stellen, bleek na afloop dat (onder andere op basis van niet-geëxpliciteerde beroepsperspectieven van de betrokken leraren) het leerplan helemaal toegesneden was op die zogenaamde ideale leerling. En die ideale leerling blijkt precies de leerling uit de 'hoogste' A-stroom. En wie valt er door de mand: precies: de leerling uit de 'laagste' C-stroom.

Overigens weet Keddie overtuigend aan te tonen dat de verschillende kwalificaties (slim, dom, etc.) die de leerlingen binnen dit project oplopen, niets te maken hebben met verschil in kennisniveau of iets dergelijks dat de leerlingen aan zouden kunnen of niet, maar dat dat alles te maken heeft met de overeenstemming (namelijk bij de A-leerlingen) en het verschil (bij de B- en C-leer-

lingen) in de definitie van de leersituatie met die van de onderwijsgevenden (vandaar dat A-leerlingen ook veel gevoeliger zullen zijn voor de zogenaamde integrale leraarsinvloed).

De conclusie moet dan ook luiden: omdat normaal-functioneel onderwijs, evenals het bestaande onderwijs, de ideale leerling vooronderstelt, is het een krachtig middel bij de reproductie van maatschappelijke ongelijkheid door het onderwijs. Daarom kan de notie normaal-functioneel de VON zelfs geen tactieken bieden bij de realisering van haar doelstellingen: bestrijden van de onderdrukking.

Besluit

In dit artikel hebben we proberen aan te tonen dat de *onderwijskundige* notie normaal-functioneel niet past binnen de emancipatorische strategie die de VON op basis van haar politieke stellingname moet ontwikkelen. Als voornaamste oorzaak wezen we daarvoor aan, dat de normaal-functionalist kiezen voor politieke neutraliteit; veel anders kunnen ze ook niet omdat de notie zich oriënteert op de dominante waarden en normen in de bestaande maatschappij.

Daarnaast menen we te hebben laten zien dat de notie ook geen bruikbare tactiek oplevert, die aansluit op een emancipatorische strategie. Omdat de notie zich richt op een verbetering van het bestaande onderwijs en geen 'ander onderwijs met andere doelen' nastreeft, reproduceert normaal-functioneel de bestaande maatschappelijke ongelijkheid.

Maar ook binnen een onderwijskundig kader zijn er veel bezwaren aan te voeren tegen de notie (zie noot 4 bij dit artikel). Wij concluderen dan ook dat de VON moet beslissen over de vraag hoe serieus ze haar emancipatorische doelstelling neemt. Als ze daaraan echt wil gaan werken, moet ze daar haar energie in steken en de notie normaal-functioneel — hoe sympathiek ook op het eerste gezicht — laten voor wat ze is.

Op een andere versie van dit artikel heeft Bart van der Leeuw waardevolle kritiek geleverd; we hebben daarvan dankbaar gebruik gemaakt.

- 1 Ten onrechte schrijft Bonset: 'Van Calcar c.s. suggereren een bevestigend antwoord op (deze) vraag' (Bonset, 11). Van Calcar e.a. *schrijven* 'dat de notie *niet* voortvloeit uit een expliciete politieke opstelling' (Calcar e.a., 2). Waarschijnlijk was het duidelijker geweest als het woordje expliciet onderstreept was geweest. De bedoeling was immers te laten zien dat de notie wel voortvloeit uit een *impliciete* politieke opstelling. Uit het vervolg van dit artikel zal blijken dat wij van mening zijn dat elke uitspraak over onderwijs politiek geladen is.
- 2 Het is jammer dat Bonset niet aangeeft hoe en bij wie hij dat impliciete waardeoordeel op het spoor is gekomen. Het is nu namelijk niet denkbaar dat de lezer ervan uitgaat dat Van Calcar e.a. daarop betrapt zijn. Voor alle duidelijkheid merken we daarom op: wij vinden normaal-functioneel *geen* a-politiek begrip. We zijn dan ook niet geïnteresseerd in de vraag of iemand die ijvert voor normaal-functioneel moedertaalonderwijs politiek gezien zijn eigen en andersmans tijd verspilt. Ons gaat het om de vraag of het streven naar normaal-functioneel (moedertaal)onderwijs een adequaat middel is om de VON-doelstelling: 'bestrijding van onderdrukking in onderwijs en maatschappij' (Beleidsnota 1980-1981, 4) te bereiken.
- 3 Terecht merkt Van Balen op dat de VON de term emancipatorisch nooit helder en eenduidig heeft omschreven (Balen, 31), terwijl de notie wel vaak als een soort richtsnoer voor de VON wordt gebruikt. Dat blijkt bijvoorbeeld duidelijk uit de vraag die Peter Dekkers in het interview met Steven ten Brinke stelt: '... betwijfel ik, of de VON wel echt emancipatorisch onderwijs wil. Dit punt staat *telkens in de tweejaarlijkse beleidsnota's*' (Dekkers, 3). Jammer genoeg vergist de voorzitter van de VON zich op dit punt. Voor zover we konden nagaan duikt de term emancipatorisch voor het eerst op in de beleidsnota, zoals die op de ledenvergadering van 3 november 1973 is vastgesteld (Beleidsnota 1973, 152). In de afleveringen van *Moer* uit de jaren 1972 en 1973 is hier en daar iets terug te vinden van de 'strijd' die gevoerd is, om de notie op te nemen in de beleidsnota (zie bijvoorbeeld Brinke 1972). Toen de notie verheven werd tot thema voor de VON-conferentie 1975, ondernam Kerncocon een poging om te komen tot een werkdefinitie; ze koos voor de definitie van Negt: Ueberwindung eines Zustands von Herrschaft und Abhängigkeit; Freisetzung nicht-manipulierter Bedürfnisse und Abschaffung von Unterdrückung, Unterordnung; Auflösung von Vorurteilen; Selbstbestimmung statt Fremdbestimmung. Tevens concludeerde de Kerncocon dat 'een volledige emancipatie (als die al ooit tot stand zou komen) de spanning tussen individu en collectief opheft, dat wil zeggen dat de doelstellingen en belangen van de samenleving met die van het individu samenvallen' (Linthorst/Ravensloot, 276). In een terugblik op de conferentie, die als doel had een 'concretisering van het begrip emancipatorisch (moedertaal)onderwijs tot stand te brengen' concludeerden de organisatoren dat dat doel niet bereikt is. Daarnaast geven ze als hun mening 'dat de VON op

dit moment (...) twee gezichten heeft als ze het woord emancipatie gebruikt'. En in een noot vragen ze zich af 'hoe VON-leden een beleidsnota hebben kunnen aanvaarden die dit zo ingevulde en weinig operationele begrip inhoudt' (Linthorst/Ravensloot 1975).

De Beleidsnota 1976-1977 vermeldt nog dat 'het bestuur ernaar streeft om binnen de vereniging een duidelijk standpunt met betrekking tot het begrip "emancipatie" te laten uitkristalliseren' maar in de samenvatting van de uitgangspunten wordt het begrip omschreven als: 'het bezien van onderwijsdoelen in hun maatschappelijke context' (beleidsnota 1976-1977, 43).

In de Beleidsnota voor 1978 en 1979 is de term inmiddels verdwenen (Beleidsnota 1978-1979). Die nota was aanleiding tot hevige discussies op de ledenvergadering van 12 november 1977 (Meepraten) en leverde een klemmend verzoek op om een standpunttenota over de over de maatschappijvisie van de VON te publiceren. Dat verzoek heeft het VON-bestuur tot nu toe niet gehonoreerd; wel kwam het met de inmiddels bekende standpunttenota over normale functionaliteit.

Tenslotte rekent de Beleidsnota voor 1980 en 1981 definitief af met het begrip: 'Het gebruiken van die term is niet gelukkig omdat deze term al teveel verschillende inhouden heeft gekregen (...); kiezen wij voor de minder specifieke term "weerbaar maken"' (Beleidsnota 1980-1981, 5).

Samengevat: in de beleidsnota's komt het begrip niet telkens terug, wel komt het punt regelmatig terug in de ledenvergaderingen. Overigens zijn we het hartgrondig met Bonset eens als hij aanbeveelt dat de VON het begrip emancipatorisch operationeel moet maken (Bonset 1980, 13).

- 4 We geven hieronder die interne notitie weer, hier en daar licht gewijzigd. We wijzen erop dat deze notitie ontstaan is uit een brainstorm tijdens de VON-conferentie 1979 's avonds tussen 23.00 en 00.30 uur. De uitwerking vond de volgende morgen, tussen de bedrijven door, plaats.

De gevaren van een keuze voor de notie normale functionaliteit als beleidspunt voor de VON

Over de notie *normaal-functioneel* kan een heleboel gezegd worden en dat zal ook wel moeten, wil er althans enige duidelijkheid ontstaan over de werking van dit principe en de gevolgen ervan voor het onderwijs. Die discussie is in *brede* VON-kringen nog niet gevoerd; dat kan ook niet omdat de preciese inhoud van de notie de meeste leden niet bekend is. Daarom lijkt het op zijn minst voorbarig dat deze notie tot beleidsuitgangspunt verheven dreigt te worden. Op basis van wat er al wel bekend is over de notie, kun je in voorlopige vorm wel analyseren wat de gevolgen zullen zijn als je dat 'vertaalt' in beleidsbeslissingen. Op het eerste gezicht lijkt normale functionaliteit een geschikt maar veel tijd vragend middel om de motivatieproblematiek in de concrete lessituatie op bepaalde schooltypen aan de orde te stellen. Als je samen met je leerlingen vastgesteld hebt, dat ook naar hun oordeel een bepaalde vakinhoud op korte

termijn bruikbaar voor hen is of boeiend en je gaat achteraf nog eens na of ze dat na afloop nog vinden, dan mag je erop rekenen dat je leerlingen gemotiveerd en/of met plezier bezig zijn (geweest). Wat dieper nadenken levert echter een aantal bezwaren op. De nadruk op het directe, praktische belang voor leerlingen van normaal-functionele vakinhouden werkt systeembevestigend. Immers, de meest directe praktische belangen, zeker voor jongere leerlingen, liggen in de school zelf: 'spellingonderwijs is zeer normaal-functioneel, want de leraar aardrijkskunde pakt me op spellingfouten in mijn proefwerk' of: 'ontleden is hardstikke normaal-functioneel, want anders red ik het niet op de PA'. Of moet de leerling eerst 'leren' wat zijn directe praktische belang is, omdat hij daar een vals bewustzijn over heeft? En wie bepaalt dan uiteindelijk wat van praktisch belang en dus normaal-functioneel is? Precies!

Een tweede bezwaar is dat de notie functionaliteit met een grote boog heengaat om het feit dat de basissituatie van het onderwijs gekenmerkt wordt door een grote afhankelijkheid van de leerling ten opzichte van de leraar (Tillmann, 72-80; 112-114; Bergenhenegouwen e.a., 140-141). De notie normale functionaliteit dekt de verhouding toe. En dat veroorzaakt weer dat het een criterium van elastiek is: wat een leraar normaal-functioneel vindt, kan hij op goede gronden altijd wel normaal-functioneel verklaren en een beetje leraar (ook een integere, eerlijke leraar) krijgt dat er wel door bij zijn leerlingen (in wat 'goed' onderwijs heet, is het natuurlijk ook altijd zo gegaan: 'of het onderwijs slaagt, hangt voor het grootste deel af van de man voor de klas') (Bijlsma/Kley, 51-54).

In het verlengde daarvan: omdat de notie normale functionaliteit in wezen een harmonie vooronderstelt tussen leraar en leerling (Brinke 1976, 33-34), versluiert ze de maatschappelijk gegeven tegenstelling tussen leraar en leerling. Wil het onderwijs een bijdrage kunnen leveren aan de maatschappelijke veranderingen (en daarmee aan de verandering van het onderwijs zelf) dan zal juist die tegenstelling door middel van confrontatie blootgelegd moeten worden; van daaruit kan de discussie gevoerd worden. Het versluiwend effect van de notie normale functionaliteit wordt veroorzaakt door het feit dat de notie niet voortvloeit uit een *expliciete* politieke opstelling. Integendeel, ze is juist ontleend aan een onderwijskundige 'theorie' die zo'n expliciete keuze uit de weg gaat. Daardoor wordt het juist mogelijk dat de notie door iedereen gebruikt kan worden, die zijn opstelling *niet* expliciteert, terwijl die opvatting wel degelijk bepaalt wat hij uiteindelijk wel of niet doet. Een derde bezwaar is, dat de notie niet werkt buiten de directe klassesituatie, dus niet in de zogenaamde mesostructuur (de school als geheel) en de macrostructuur: immers, daar spelen leerlingen nauwelijks een rol.

Je kunt wel tegenwerpen dat de leraar daar dan wel de leerlingen vertegenwoordigt, maar daarmee neemt de elasticiteit van het criterium in hoge mate toe (evenredig natuurlijk met de afhankelijkheid van de leerling). En dan nóg moet je aannemen (maar de praktijk leert vaak het tegendeel), dat er tussen leer-

lingen onderling en tussen groepen leerlingen een grote mate van overeenstemming bestaat over wat van direct praktisch belang is of over wat boeiend is. Doe je dat niet, dan is er geen beleid te voeren, omdat je overgeleverd bent aan de 'grillen' van de leerlingen. Of je moet het *laisser faire* principe aanhangen. En is dat een beleid wat de VON nastreeft? De VON voert toch juist een beleid dat een emancipatorisch (moedertaal)onderwijs mogelijk moet maken? Maar als je daaraan nu de notie normale functionaliteit als beleidsuitgangspunt koppelt, veroorzaakt je onder meer het volgende:

- verenging van je beleid tot vakinhouden: normale functionaliteit is een keuzecriterium voor vakinhouden;
- verenging van je beleid tot taalonderwijs: normale functionaliteit is vooral een criterium dat toegepast kan worden op *instrumentele* vakinhouden (wat kan ik ermee *doen*). Taalonderwijs draagt een sterk instrumenteel karakter, wat van een heleboel andere vakken zeker niet gezegd kan worden;
- normale functionaliteit krijgt de status van een strategie voor emancipatie, terwijl het juist bevestigend werkt (Marble, 144).

Er dreigen dus grote politieke en onderwijskundige bezwaren:

- 1 NF werkt (school)systeembevestigend.
- 2 NF dekt de afhankelijkheidsrelatie en de maatschappelijk gegeven tegenstelling tussen leraar en leerling toe, in plaats van die te gebruiken voor maatschappijvernieuwing en daarmee voor onderwijsvernieuwing.
- 3 NF werkt niet in de meso- en macrostructuur en daar worden nu juist de belangrijkste beslissingen over onderwijsvernieuwingen genomen.
- 4 NF bevordert een *laisser faire* beleid in plaats van een geprofileerd beleid, gebaseerd op een expliciete politieke stellingname, waarop leerlingen en leraren in hun pogingen het onderwijs te vernieuwen zich kunnen beroepen.
- 5 NF verengt de aandacht tot vakinhouden van taalonderwijs zonder daarbij in te gaan op de politiserende of bevestigende werking van de gekozen vakinhoud.
- 6 NF perkt de kracht van het streven naar emancipatorisch onderwijs in, in plaats van die te intensiveren.

Daarom moet normale functionaliteit voorlopig geen beleidsuitgangspunt voor de VON zijn.

Wim van Calcar
Hans van Dam
Jan Sturm

Literatuur

- Balen, A. van 'Interne differentiatie: goed voor onderwijs en leerlingen' in: *Moer* 1980: 1, 25-35
Baudelot, C., R. Establet *L'école capitaliste en France* Paris 1971
Beleidsnota 1973 in: *Moer* 1973: 4, 149-152
Beleidsnota 1976-1977 in: *Moer* 1976: 1, 40-47

- Beleidsnota 1978-1979 'Wat gaat de VON de komende jaren ondernemen?' in: *Moer* 1977: 5, 4-13
- Beleidsnota 1980-1981 'De VON kijkt vooruit' in: *Moer* 1980: 2, 3-8
- Berghenhenegouwen, G.J., e.a. 'Schoolwerkplanontwikkeling; een maatschappelijk probleem' in: *Pedagogische Studiën* 57 (1980), 134-144
- Bijlsma, K., P. van der Kley 'Naar een sociologische benadering van de onderwijsleersituatie' in: Kley/Wesselingh, 47-66
- Bonset, H. 'Normale functionaliteit als criterium voor je onderwijs' in: *Moer* 1978: 5, 39-42
- Bonset, H. 'Is normaal-functioneel een a-politiek begrip?' in: *Moer* 1980: 1, 8-14
- Bonset H., e.a. *Taalgedrag in de klas* Groningen 1980 (DCN-cahier 9)
- Brands, J., e.a. *Andere wijs over onderwijs; naar een materialistische onderwijssociologie* Nijmegen 1977
- Brekelmans, A., e.a. *Taalonderwijs en vorming* Nijmegen 1979
- Brinke, J.S. ten 'De VON na 3 en een half jaar; een subjectieve beschauwing' in: *Moer* 1972: 4, 131-136
- Brinke, S. ten *The complete mother-tongue curriculum; a tentative survey of all the relevant ways of teaching the mother tongue in secondary education* Groningen 1976
- Brinke, J.S. ten *Normaal functioneel moedertaalonderwijs* lezing d.d. 18 januari 1977, Utrecht 1977. (Interne publikatie PDI, Utrecht) (Ook in: Klinkenberg e.a., 23-30).
- Brinke, J.S. ten 'De beweeglijke inhouden van voortgezet moedertaal-onderwijs; een verkenning' in: Tervoort, 35-49
- Brinke, S. ten, J. Eimers *Standpunt-nota van de VON over normaal-functioneel moedertaalonderwijs* (Interne publikatie van de VON)
- Calcar, W. van, H. van Dam, J. Sturm *De gevaren van een keuze voor de notie normale functionaliteit als beleidspunt voor de VON* (Interne publikatie van de VON)
- Dekkers, P. 'Schoorvoetend voorwaarts maar met het oog op oneindig; bij het tienjarig bestaan van de VON' in: *Moer* 1979: 6, 2-5
- Gleeson, D. (e.a.) *Identity and structure: issues in the sociology of education* Driffield 1977
- Keddie, N. 'Classroom Knowledge' in: Young. 133-160
- Kley, P. van der, A. Wesselingh (red.) *Onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid* Rotterdam 1975
- Klinkenberg, S., e.a. *Normaal? Functioneel?* bundeling van een aantal documenten en fragmenten rond het geveleugeld begrip 'normaal-functioneel', Nijmegen 1980 (Interne publikatie Afdeling Vakdidactiek bij de Sectie Nederlands aan de KU te Nijmegen)
- Leeuw, B. van der *Vragen en Studiemateriaal bij De rol van taal in elke onderwijsleersituatie* Enschede 1980 (Interne publikatie ACLO-M i.o.)
- Linthorst, M., F. Ravensloot 'Kokon '75: Emancipatorisch taalonderwijs' in: *Moer* 1974: 5, 264-271
- Linthorst, M., F. Ravensloot 'Emancipatie en VON-kongres; een wazige momentopname (hopelijk hebben ze allebei bewogen)' in: *Moer* 1975: 3, 111-118
- Marble, G. 'Power, tradition and change: educational implications of the thought of Antonio Gramsci' in: Gleeson, 134-152
- 'Meepraten over het beleid; weer over de Von zelf' in: *Moer* 1978: 1, 7-10
- Nielen, E. *Normaal functioneel onderwijs* Utrecht z.j. (Interne publikatie Cocma, Utrecht; ook in: Klinkenberg e.a., 99-102)
- Nielen, E. 'Normaal functioneel spellingsonderwijs' in: *Moer* 1979: 2, 3-14
- School en Maatschappij, deel I Onderwijs en economie; deel II Het voortgezet onderwijs* Nijmegen 1973
- Snyders, G. *Onderwijs en klassenstrijd* Groningen 1979
- Spradbery, J. 'Conservative pupils? Pupil resistance to curriculum innovation in mathematics' in: Whitty/Young
- Sturm, J. 'Onderwijs als communicatie-situatie' in: Bonset e.a.
- Tervoort, B.T. (red.) *Wetenschap en taal; een nieuwe reeks benaderingen van het verschijnsel taal* Muiderberg 1979
- Tillmann, K.J. *Unterricht als soziales Erfahrungsfeld; soziales Lernen in der Institution Schule* Frankfurt a/M 1976
- Vervoort, C.E. *Onderwijs en maatschappij; een oriëntering in de sociologie van het onderwijs* Nijmegen 1975-a
- Vervoort, C.E. 'Onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid als verdelingsprobleem' (1975-b) in: Kley/Wesselingh, 101-115
- Wesselingh, A. (red.) *School en ongelijkheid; hoe het onderwijs bijdraagt aan het handhaven van ongelijkheid in de maatschappij* Nijmegen 1979
- Whitty, G., M. Young (ed.) *Explorations in the politics of school knowledge* Driffield 1976
- Young, M.F.D. (ed.) *Knowledge and controle; new directions in the sociology of education* London 1971