

AUTONOMIE EN NORMALE FUNCTIONALITEIT¹

In een van de vorige afleveringen vroegen wij om reacties op het artikel van Bernard Schut over literatuuronderwijs.

De hiervolgende bijdrage is een antwoord op die vraag.

Jan Griffioen gaat in op de verwantschap tussen de begrippen normale functionaliteit en autonomie, maar wijst ook op het verschil dat gemaakt moet worden bij het hanteren van die begrippen.

1 Inleiding

In zijn jongste artikel over literatuuronderwijs heeft Schut (1981) het begrip *autonomie* ingelijfd bij het begrip *normale functionaliteit*. Nu is het niet onjuist, dat bij beide *Leitmotive* de wind uit dezelfde hoek waait: centraal in beide gevallen immers staat de *zelfbeschikking* van de leerlingen. De meest recente publikatie over dit onderwerp bevestigt dit nog eens.² Maar dat ze vrijwel identiek zijn zoals Schut op pag. 26 beweert, gaat te ver. Ik maak dan ook graag van de door de redactie van *Moer* geboden gelegenheid om te reageren gebruik. Daarbij geef ik er de voorkeur aan de verschillende standpunten scherp tegen elkaar af te zetten. De ontwikkeling van de didactiek van het Nederlands is er geenszins bij gebaat als bepaalde verschillen toegedekt worden zoals Schut doet. Integendeel, het aanscherpen van verschillen kan een impuls en een uitdaging voor onderwijs, onderzoek en ontwikkeling op dit terrein betekenen.³

Paragraaf 2 begint met na te gaan hoe men *normale functionaliteit* (NF) naar mijn oordeel moet zien. Het begrip dreigt een begripsuitbreiding te krijgen die niet verantwoord is.

In paragraaf 3 wordt *autonomie* behandeld en in paragraaf 4 worden de conclusies samengevat. Dit verhaal gaat niet over literatuuronderwijs. Daarop kom ik uitvoeriger terug in een in 1982 te verschijnen opvolger van *Zeggenschap* (Griffioen/Damsma 1978). Wel kan ik hier vast onthullen, dat we mijns inziens heel goed om de eigen lectuur van de leerlingen heen kunnen, dat we er ook omheen móeten en dat we leerlingen van de literaire kunst dingen moeten laten zien waar ze uit zichzelf niet op zouden komen.

2 Normale en schoolse functionaliteit

Mijn hoofdbezwaar tegen het begrip NF geldt niet zozeer de inhoud als wel de wijze waarop het in z'n algemeenheid gehanteerd wordt, vooral uiteraard door de Leidse Werkgroep Moedertaal-

didactiek (LWM 1980). Daarover gaat deze paragraaf; andere kritische aantekeningen vindt men bij Braet 1981, Van Calcar e.a. 1979, Van Calcar/Sturm 1980 en Griffioen 1982.

In LWM 1980, pag. 20 vind je de volgende definitie van *normale functionaliteit*: 'het betekent dat je je onderwijs zo inricht dat je leerlingen er iets van leren dat ze, naar eigen oordeel, a. op korte termijn praktisch kunnen gebruiken, b. en/of boeiend vinden. Wanneer onderwijs niet normaal functioneel is, noemt Ten Brinke het schools functioneel (...)'. Als men dat zo leest, lijkt het alsof de schoolse functionaliteit er volledigheidshalve aan toegevoegd is, maar niet deel uitmaakt van de definitie. Volgens mij zit daar een probleem: het principe is tot een absolute norm verheven en niet langer het *dialectisch principe* zoals het wellicht oorspronkelijk bedoeld is.

In de school vinden talloze rituelen plaats die typisch bij de school behoren, dat wil zeggen je vindt ze in geen andere institutie terug, bijvoorbeeld

- de leraar stelt vragen, niet omdat hij iets niet weet, maar omdat hij wil controleren of een leerling iets wel weet
- de leerlingen krijgen titels op (het wel en wee van de consumptiemaatschappij, discriminatie, demonstren voor de vrede) en moeten daarbij een verhandeling schrijven
- leerlingen moeten zinnestukjes ontleden, die ze zelf nooit gebruiken omdat hun eigen taalgebruik al oneindig veel gecompliceerder en gevarieerder is
- leerlingen leren dat je *fotocopiëren* met een *c* en *fotokopie* met een *k* schrijft
- leerlingen leren dat Vondel de prins onzer dichters was en zien nooit een toneelstuk van deze man.

Die schoolse rituelen worden volgens mij gekenmerkt door drie eigenschappen:

- 1 ze zijn sterk gericht op *kennis*
- 2 die kennis dient niet zichzelf, kundes of attitudes, maar *afvraagbaarheid*; vandaar dat het ook zinloze kennis mag zijn
- 3 die afvraagbaarheid is nodig om alles wat in school gebeurt onder *controle* te houden.

Schools functioneel is derhalve alles wat op zinloze en oninteressante, maar afvraagbare kennis is gericht en de leerling de verantwoordelijkheid voor het eigen leren geeft noch onderwijst. Ik

denk dat ik zo binnen de hierboven gegeven definitie blijf, terwijl bovendien beter de aansluiting bij Roggema (1969) tot stand komt. Dat het hierbij gaat om dingen waar je niets aan hebt en die oninteressant zijn, is een noodzakelijk gevolg van het ontbreken van *zelfbeschikking* zoals de literatuur over vervreemding genoegzaam laat zien (Blauner 1964, Rowan 1976). Niet geheel ten onrechte denkt Ten Brinke (1976) dat NF een belangrijke bijdrage levert in de bestrijding van motivatieproblemen.

Nu zijn verschijnselen zelden absoluut zwart of absoluut wit. Zo zijn ze ook zelden geheel NF of totaal SF. Het beste lijkt het mij de twee uitersten in hun verhouding tot elkaar te zien, gegeven een bepaalde vraagstelling. Zodra men zich afvraagt of een stuk onderwijs functioneel is, moet men normale tegen schoolse functionaliteit afwegen. NF is geen absolute norm, maar een norm die men voortdurend moet afzetten tegen zijn tegendeel, SF. Het is een leidraad bij het denken en discussiëren over onderwijs dat gegeven is en gegeven wordt, een leidraad waarin SF en NF zich in een voortdurend *dialectische* verhouding bevinden. Het is geen kwestie van: dit is wel NF, dat niet, maar wel van: *meer en minder*. Die dialectiek is erg belangrijk: zij voorkomt dat standpunten gecanoniseerd worden. Wat de aanhangers van NF zouden moeten doen, is duidelijker die dialectiek laten zien en er duidelijk uit werken. De LWM (1980) doet dat bijvoorbeeld wel in haar stuk over monoloog, maar in het hoofdstuk over grammatica-onderwijs blijft die dialectiek nagenoeg afwezig.

Niet alleen moet het dialectisch karakter van NF hersteld worden, ook moeten de pretenties van NF tot haar juiste proporties teruggebracht worden. *De plaats waar NF speelt is de klas*. Alleen dáár kan, al dan niet met inachtneming van het oordeel van de leerlingen, beslist worden wat interessant is en van praktisch belang, omdat alleen daar vastgesteld kan worden wat leerlingen nodig hebben, waar ze zitten, wat ze prettig vinden en wat hen boeit. Daarbuiten kunnen er vermoedens over uitgesproken worden en het is ook goed dat die uitgesproken worden, anders was een boek als *Moedertaal didactiek* (LWM 1980) onmogelijk. En bovendien vormen die vermoedens de elementen van de discussie tussen allen die betrokken zijn bij de bepaling van object en doelstelling van het vak Nederlands in het voortgezet onderwijs. Maar echte beslissingen kunnen

buiten de klas niet genomen worden! Soms krijgt men het gevoel dat NF tot een universeel criterium wordt verheven. Ik kreeg dat gevoel bijvoorbeeld toen het een uitgangspunt voor het *beleid* van de VON werd en nog sterker toen Van Calcar (e.a. 1979) en Van Calcar/Sturm (1980) hun loodzware geschut op NF richtten. Ik kreeg die indruk toen een aantal vakdidactici in 1977 aan de CMM de hantering van NF als criterium aanbeval. Ik krijg die indruk uit het begin van Schuts artikel, waarin alles in het keurslijf van NF wordt gewrongen en vervolgens NF zelf de leidraad bij uitnemendheid voor curriculumontwikkeling wordt. Misschien is het niet zo bedoeld, maar het moet duidelijker worden dat NF thuishoort in de microsituatie en ten onrechte daaruit getild wordt. Niet alleen ten onrechte maar ook tot schade van zichzelf, want de tegenstanders gooien maar al te gemakkelijk met het badwater het kind weg.

3 Autonomie

Het is jammer dat Schut (1981) zich bij de gelijk-schakeling van autonomie en normale functionaliteit beroept op de eerste druk van *Zeggenschap* (Griffioen 1975). Als hij Griffioen/Damsma 1978, Griffioen 1980 of Griffioen 1982 had geraadpleegd, zou hij beter geweten hebben. In ieder geval mag het citaat uit een nota van het sectiebestuur-Nederlands van Levende Talen niet op mijn rekening geschreven worden, want ten aanzien van die nota was ik mijn handen in onschuld en wens ik die ook in onschuld te wassen. Ik zou terwille van de beknoptheid autonomie hier willen omschrijven als het vermogen om de Kracht van de Rede aan te wenden, dat wil zeggen in een samenvloeien van gevoel en verstand zelfstandig te oordelen, te willen en te handelen. Het tegendeel is heteronomie, een gedachteloos zich afhankelijk maken en volgen van een Ueber-Ich, een leider, een autoriteit, die gevolgd wordt zonder dat men zich nog tegenover de eigen potentiële Rede verantwoordt. Belangrijk is dat de Kracht van de Rede ook tot overgave aan de Ander (aan God) kan leiden zonder dat daarmee sprake is van heteronomie. Integendeel, de werkelijke overgave berust op een redelijke keuze om zich gewonnen te geven, om vanuit de eigen autonomie de oversteek naar de ander te maken. Autonomie heeft dan ook wezenlijk met andere schepselen te maken: zij is gericht op de ont-

plooiing van het zelf en van de ander. Maar de ander vormt ook de grenzen van de autonomie: hij beperkt de ongebreidelde vrijheid. Essentieel voor de autonome mens is dan ook dat hij zich onvrij weet en niettemin verantwoordelijk, dat hij zich dat bewust is en ernaar handelt. Het *hier sta ik en ik kan niet anders* kan aldus de vrije keuze van een autonome mens zijn. Overigens is autonomie al evenmin als NF een absoluut begrip. Het staat in een constante dialectische verhouding tot zijn tegendeel, heteronomie. Als men spreekt en denkt over autonomie, gaat het ook over heteronomie en omgekeerd. Men kan dit paar zien als het positief en negatief van eenzelfde foto.

Ik laat dit in dit verband nu verder rusten, op één toevoeging na. Waarom kies ik voor autonomie? Het antwoord op die vraag heeft iets 'irrationeels' zoals elke keuze voor een waarde dat heeft. Ik denk dat hier menselijke waardigheid in het geding is, althans een opvatting daarover. Ik citeer Adorno (1971, p. 81): 'De enige werkelijke kracht tegen het principe van Auschwitz zou autonomie zijn (...); de kracht tot nadenken, tot zelfbeschikking, tot niet-meedoen.' In deze zin is autonomie tenslotte een politiek begrip — afkomstig overigens uit de kritische theorie van de Frankfurter Schule —, al onttrekt het zich aan partijpolitiek. Het staat voor het verzet tegen een hiërarchische samenleving, een samenleving waarin onderscheid gemaakt wordt tussen meer en minder machtigen en waarin ruimte is voor onderdrukking. Een samenleving waarin het machts-evenwicht wordt bewaard door *macht* en *conformisme*, beide in optima forma aanwezig in en door de *bureaucratie*. Er zitten nog meer kanten aan die autonomie: filosofische, psychologische en sociaal-psychologische en levensbeschouwelijke. Ik laat die nu rusten, omdat het ons in dit verband te doen is om autonomie als opvoedingsdoel voorzover het onderwijs erbij betrokken is. Wie autonomie als opvoedingsdoel en derhalve als Leitmotiv in het onderwijs kiest, moet het handen en voeten geven, dat wil zeggen omzetten in didactische-handelingsoriëntaties. Ik heb gemeend dat aldus te moeten doen in het nieuw te verschijnen boek over de didactiek van het Nederlands:

1 Het bestrijden van het gedachteloze denken door (*leren*) *reflecteren* op het eigen taalgebruik. Daardoor worden *metadenken* en *bewustzijn* van de situatie waarin men verkeert, bevorderd. Bo-

vendien worden de leerlingen in dat reflecteren verantwoordelijk gesteld voor hun eigen leren en hun eigen (taal)handelen (het *principe van de reflectiviteit*).

2 De zelfstandigheid wordt bevorderd door de *zelfwerkzaamheid* in complete communicatieve situaties, in groepswerk, in schrijf- en leesgroepen. De leerlingen lopen dan niet aan de leiband van de leraar en bovendien raken ze vertrouwd met het principe van de keuzevrijheid (*principe van de zelfwerkzaamheid*).

3 *Keuzevrijheid* wordt voortdurend gerealiseerd in keuzeprocessen in de klas en in de groepen. De leerlingen raken al werkend vertrouwd met het verschijnsel, dat onbeperkte vrijheid niet mogelijk is, maar dat er marges zijn waarbinnen keuzes gemaakt kunnen worden. Het *onvrij maar verantwoordelijk* is hier in optima forma aanwezig.

4 Tenslotte wordt verantwoordelijkheid onderwezen door *participerende evaluatie*, een vorm van beoordeling, waarin leraren en leerlingen in samenwerking tot een beoordeling van de kwaliteit van de resultaten komen.

Autonomie is dus niet een principe dat in de microsituatie speelt, het moet daarvoor juist nog vertaald worden en met bovengenoemde vier richtlijnen hebben we geprobeerd dat te doen. Men ziet dat autonomie als didactisch principe werkelijk grondig verschilt van NF: het pragmatisme daarvan vindt men in het autonomieprincipe nauwelijks terug.⁴ Als grondslag van *Zeggenschap* vind ik het in tegenstelling tot wat Schut vindt, dan ook te vaag. Daarin zijn niet de didactische consequenties getrokken die getrokken moesten worden. Dezelfde betekenisloosheid dreigt, als het zonder meer tot uitgangspunt van een beleid, c.q. van de sectie Nederlands van Levende Talen, wordt gebombardeerd. Ik denk dat

dat alleen maar zinvol is, als duidelijk wordt welke didactische voorkeuren ermee behartigd worden. Als dat mondelinge taalvaardigheid is of differentiatie binnen klasseverband, kan men evengoed een ander leidend principe kiezen.

Voor de volledigheid nog het volgende. De didactische praktijk wordt natuurlijk niet alleen bepaald door pedagogische en onderwijskundige en daarachter weer levensbeschouwelijke overwegingen, maar ook door de eigenaardigheden van het vak zelf, c.q. Nederlands. De moeilijkheid is, dat dat eigenlijk geen vak is: het heeft geen eigen inhoud zoals biologie en geschiedenis. Taal is een symboolsysteem en een symboolsysteem gaat altijd over wat anders, in ons geval Het Volle Leven. Bij Nederlands gaat het dan ook niet om het *leren dat*, maar om het *leren hoe*, kortom om het leren van vaardigheden. Die verwerft men alleen maar door voortdurend het symboolsysteem in al z'n modaliteiten te gebruiken en over dat gebruik na te denken. Dat men daarbij nog heel wat te weten komt *over* dat symboolsysteem is mooi meegenomen, maar het is niet waarschijnlijk dat die kennis de structuur van de wetenschappelijke discipline zal aannemen.

4 Conclusie

We hebben gezien dat NF voortdurend in relatie tot SF gezien moet worden, dat het begrip een pragmatisch karakter heeft en bestemd is voor de microsituatie. Autonomie is van oorsprong een politiek en sociaal-psychologisch begrip dat voor de microsituatie onderwijskundig en pedagogisch hanteerbaar gemaakt moet worden. Het is duidelijk dat de aanhangers van NF verwantschap vertonen met hen die autonomie nastreven, maar de begrippen die zij in het vaandel voeren zijn niet identiek.

Noten

- 1 Voor de kritische opmerkingen bij een eerdere versie van deze tekst dank ik H. Bonset, H. Damsma, A.J. Evenboer, B. Prins, B. Veldkamp en H. Wolters.
- 2 Bonset/Verweij 1982, p. 41: 'Historisch gesproken kan het streven naar normaal functioneel onderwijs waarschijnlijk het best geplaatst worden in de traditie van democratiseringsbewegingen: we proberen leerlingen een situatie te bieden waarin ze meebeslissen over inhoud en verloop van hun werk, en ze zodoende een alternatief voor te leven voor de huidige vervreemding leerlingen-leerstof en de huidige ongelijkwaardige verhoudingen leraar-leerlingen. Naast andere onderwijsvernieuende bewegingen die streven naar emancipatorische onderwijsinhouden en naar het doorbreken van het klassekarakter van het onderwijs, hopen wij vanuit ons werk een bijdrage te mogen leveren aan een beter onderwijs in een dialogisch-socialistische maatschappij.'
- 3 Ik sluit me in dit opzicht aan bij Hoebe 1981, die wijst op het bevruchtende karakter dat het bestaan van concurrerende theorieën kan hebben.
- 4 Ik heb de indruk dat er nog een ander verschil is, namelijk dat bij NF het accent meer gelegd wordt op inhouden, bij autonomie meer op procedures, werkwijzen.

Literatuur

Adorno, Th. W. *Opvoeding tot mondigheid* Utrecht/Antwerpen 1971

Blauner, R. *Alienation and Freedom. The factory worker and his industry* Chicago/London 1964

Bonset, H. & H. Verweij 'Taalbeheersingsonderzoek en normaal functioneel moedertaalonderwijs' in: *Levende Talen* 1982, nr 368, p. 27-43

Braet, A. 'Het beginsel van normale functionaliteit: een

verkeerde oplossing voor een belangrijk probleem' in: *Nieuw Nederlands* jrg. 1 (1981), nr 1, p. 3-4

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

Calcar, W. van e.a. *De gevaren van een keuze voor de notie normale functionaliteit als beleidspunt voor de VON* Interne publikatie van de VON 1979

Calcar, W. van & J. Sturm 'Tactiek en strategie in een politiek beleid' in: *Moer* 1980/5, p. 19-28

Griffioen, J. *Zeggen-schap. Grondslagen en een uitwerking van een didactiek van het Nederlands in het voortgezet onderwijs* Groningen 1975

Griffioen, J. & H. Damsma *Zeggenschap. Grondslagen en een uitwerking van de didactiek van het Nederlands in het voortgezet onderwijs* Groningen 1978²

Griffioen, J. *Supervisie van beginnende leraren* Groningen 1980 (diss. RUG)

Griffioen, J. 'Autonomie en het vak Nederlands' in: Leidse Werkgroep MoedertaalDidactiek (red.) *Moedertaalonderwijs in ontwikkeling* Muiderberg 1982 (te verschijnen)

Hoebe, W.Th.J.G. *Praktijkgericht onderzoek en de groei van kennis. Een studie naar het kritische vermogen van praktijkgericht onderzoek aan de hand van de analyse van een curriculumonderzoek* 's Gravenhage 1981 (diss. RUG, SVO 46)

Leidse Werkgroep MoedertaalDidactiek *MoedertaalDidactiek* Muiderberg 1980

Roggema, J. *De schoolse school. Een oriënterend onderzoek naar kenmerken van de school als organisatie* Assen 1969 (diss.)

Rowan, J. *The power of the group* London 1976 (Psychological aspects of society, book 3)

Schut, B. 'Een visie op literatuuronderwijs en een leerplanmodel voor literatuuronderwijs' in: *Moer* 1981/6, p. 24-35