

normaal functioneel onderwijs

IS NORMAAL FUNCTIONEEL EEN APOLITIEK BEGRIJP?¹

In mei 1978 was de VON-ledenvergadering gewijd aan de standpunten-nota over normaal functioneel moedertaalonderwijs. De rubriek VON-info van Moer 79: 4 bevat een verslag van de vergadering. Uit dat verslag blijkt dat de aanwezigen het niet eens werden over de vraag of de VON moet kiezen voor Normaal Functioneel Onderwijs als één van de beleidsuitgangspunten. Is het voldoende te streven naar onderwijs, waar leerlingen naar eigen inzicht op korte termijn iets aan hebben, of wat ze boeiend vinden? Het ingaan op die vraag bleek niet mogelijk zonder opnieuw de maatschappijvisie van de VON ter discussie te stellen. Onder meer in de reactie van Van Calcar e.a. (1979) wordt normaal functioneel een anti-emancipatorisch begrip genoemd. Besloten werd dat de discussie over het begrip N.F. in de Vereniging zou worden voortgezet. Dit artikel is daartoe een bijdrage; het verwijst naar wat er verder over normale functionaliteit is geschreven en gaat vooral in op de kanttekeningen van Van Calcar c.s. Geïnteresseerden kunnen die kanttekeningen nog altijd bestellen bij het VON-bureau.

Helge Bonset vergelijkt de opvattingen binnen de VON over emancipatorische vernieuwing met die van groepen als Amnesty International enerzijds en de Socialistische Partij anderzijds. Het toeval (of de actualiteit) wil dat zijn uiteenzetting aansluit bij het gesprek tussen Peter Dekkers en Steven ten Brinke in Moer 79: 6. Wellicht is het nodig te vermelden dat het eerder werd geschreven en dus geen reactie kan zijn op de oproep die Peter Dekkers aan het eind van dat gesprek richt tot de leden. Ook in het bestuur is het gesprek over de standpuntennota voortgezet. In de rubriek VON-info van dit nummer kan men lezen, hoever het bestuur inmiddels is met zijn stellingname.

1 Inleiding

Dit artikelje gaat over normaal functioneel moedertaalonderwijs: onderwijs waar je leerlingen

iets van leren dat ze, naar eigen oordeel of op korte termijn praktisch kunnen gebruiken, of 'alleen maar' boeiend vinden (Ten Brinke 1977). Wat zulk onderwijs precies inhoudt en hoe je het

precies aanpakt vind je niet in dit artikel, maar in Ten Brinke 1976, Ten Brinke 1977, Bonset 1978 en Ten Brinke/Eimers 1979. Ik beperk me hier tot de vraag in de titel², en wil daarmee een bijdrage leveren aan een in de VON spelende discussie³. Vooral reageer ik daarbij op een stuk van Van Calcar e.a. (1979) dat bepleit normaal functioneel nŕet als beleidsuitgangspunt te nemen voor de VON, in tegenstelling tot wat het VON-bestuur had voorgesteld in zijn nota (Ten Brinke/Eimers 1979).

Achtereenvolgens ga ik in op de volgende vragen: bestaan er marges voor leraren om in het belang van hun leerlingen te werken? (par. 2); wat is de relatie tussen normaal functioneel en emancipatorisch (moedertaal)onderwijs? (par. 3); is normaal functioneel een apolitiek begrip? (par. 4), en: wat moet de VON nu doen? (par. 5).

2 Bestaan er marges voor leraren?

In Van Calcar e.a. 1979 valt te lezen 'dat de nota Normale Functionaliteit (nl. Ten Brinke/Eimers 1979, HB) 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. De nota Normale Functionaliteit dekt die verhouding toe'. En verderop: 'In het verlengde daarvan: omdat de nota Normale Functionaliteit een harmonie veronderstelt tussen leraar en leerling, versluiert ze de maatschappelijk gegeven tegenstelling tussen leraar en leerling'.

Het is jammer dat Van Calcar e.a. een en ander nauwelijks verder toelichten, want deze passages klinken nogal 'deterministisch'. Eenvoudiger gezegd: ze lijken ervan uit te gaan dat leraar en leerling gevangen zitten in een systeem dat geen enkele marge openlaat voor solidariteit tussen leraar en leerling, en dus ook niet voor leraren om in het belang van hun leerlingen te werken. Over zo'n visie is minstens wel discussie mogelijk, die we nu en dan ook zullen voeren.

In een kapitalistische maatschappij als de onze heeft het particulier bedrijfsleven de macht in handen, hoewel niet rechtstreeks: de staat bemiddelt tussen de wensen van het bedrijfsleven (winstvergroting en groei) enerzijds, een zekere welvaart en welzijn van zijn burgers anderzijds. Bij conflicten tussen beide belangen bevoordeelt de staat systematisch het bedrijfsleven — daarvoor leven we tenslotte in een kapitalistische

maatschappij. Het bedrijfsleven heeft om winst te kunnen blijven maken goed gekwalificeerde en gesocialiseerde werknemers nodig. Dat wil zeggen werknemers die de nodige kennis en vaardigheden hebben om hun beroep uit te oefenen (daartoe dient de kwalificatiefunctie van het onderwijs), en de nodige positieve opvattingen en houdingen hebben ten aanzien van de kapitalistische maatschappij en het particuliere bedrijfsleven (socialiserende functie van het onderwijs). Het onderwijs heeft dus zeer belangrijke functies voor het bedrijfsleven, maar het is op zichzelf geen winstgevende zaak: het produkt leerling kan immers niet met winst worden verkocht. Daarom geeft het bedrijfsleven de inrichting van het onderwijs in handen van de staat, die weer leerkrachten in dienst neemt om het onderwijs uit te voeren en deze financiert uit de belastinggelden van burgers en bedrijfsleven. De opdracht van de staat als werkgever aan deze leerkrachten is om hun leerlingen te kwalificeren en te socialiseren tot bruikbare werknemers in een kapitalistische maatschappij, dit tegen de eigen echte belangen van de leerlingen in. Waarschijnlijk is dit laatste wat Van Calcar e.a. met 'de maatschappelijk gegeven tegenstelling' bedoelen. Met hun opmerking over de basissituatie van afhankelijkheid van de leerling ten opzichte van de leraar, doelen ze waarschijnlijk op de grote institutionele macht die de leraar van de staat meekrijgt om zijn kwalificatie- en socialisatie-opdracht te kunnen uitvoeren.

Zijn er dan toch geen marges voor leraren om in het belang van hun leerlingen te werken? Het bovenstaande wekt misschien die indruk. Maar: een leraar is geen marionet die willoos zijn opdracht moet uitvoeren als staat en bedrijfsleven aan zijn touwtjes trekken. Hij kan als iedere werknemer die aan een produkt werkt, zichzelf bewust worden van zijn situatie en stappen ondernemen om zijn eigen belangen te gaan stellen boven het belang van zijn werkgever, in dit geval staat en bedrijfsleven. Omdat zich in het onderwijs bovendien de unieke situatie voordoet dat het produkt waaraan hij werkt niet bijvoorbeeld een doos chocola is, maar een levende leerling met eigen wensen en belangen, kan de leraar ook nagaan in hoeverre zijn wensen en belangen en die van 'het produkt' samenvallen. En dat kan in de strijd voor een menswaardiger, socialistisch onderwijs- en maatschappelijk systeem verregaand het geval zijn.⁴

Dat zulke marges niet alleen in theorie bestaan, maar ook in de praktijk benut worden, blijkt uit Jansen 1975. In ieder hoofdstuk van zijn boek toont Jansen met cijfers gedocumenteerd het volgende aan. Ten eerste dat het in de meeste basisschoolklassen inderdaad zo toegaat als je op grond van een analyse van de positie van het onderwijs in een kapitalistische maatschappij ook zou verwachten: conformerend, concurrerend, autoritair, vervreemdend, maatschappelijk bewusteloos, tegenstellingen verhullend. (Daaruit blijkt wel dat de druk van het maatschappelijk kader waarin je als leraar functioneert erg groot is, en dat je je dus niet teveel moet voorstellen van je mogelijkheden om alles radicaal anders aan te pakken).

Maar ten tweede toont Jansen aan dat op alle genoemde punten ook uitzonderingen zijn te constateren: onderwijzers die juist het tegengestelde bij hun leerlingen nastreven. Dat betekent dat conformerend enz. onderwijs geen kwestie is van een ijzeren wet, maar van (zij het zeer krachtige) tendenzen, en *dat er in de lespraktijk dus ook marges blijken te bestaan om als leraar te werken in het belang van je leerlingen.*

Van Calcar e.a. is overigens een merkwaardig stuk op dit punt. Aan de ene kant vinden we de al geciteerde deterministisch aandoende passages, aan de andere kant spreken de schrijvers zich ferm uit voor emancipatorisch onderwijs. Hoe kan emancipatorisch onderwijs nu ooit bestaan als de leraar een marionet is?

3 Wat is de relatie tussen normaal functioneel en emancipatorisch onderwijs?

Van Calcar e.a. stellen 'Normale functionaliteit krijgt de status van een strategie voor emancipatie terwijl het juist bevestigend werkt' en 'Normale functionaliteit perkt de kracht van het streven naar emancipatorisch onderwijs in in plaats van te intensiveren'. Het is duidelijk dat de schrijvers normaal functioneel een anti-emancipatorisch begrip vinden. Helaas omschrijven ze nergens wat ze verstaan onder emancipatorisch onderwijs. Dat probeer ik dan zelf maar weer.

Emancipatorisch onderwijs is voor mij — en ik denk ook voor Van Calcar e.a. — onderwijs dat leerlingen leert als groep of klasse op te komen voor hun gezamenlijke belangen in een kapitalistische maatschappij. Dat hen dus leert zich niet af te laten schepen met de huidige maatschappe-

lijke ongelijkheid in inkomens, werk- en woonsituatie, noch met een verziekt milieu, noch met een continue oorlogsdreiging — om me maar tot enkele van de glanspunten van het kapitalisme te beperken.

Waarom vinden Van Calcar e.a. normaal functioneel nu een anti-emancipatorisch begrip? De gedachtengang is de volgende: leerlingen zijn geïndoctrineerd door het onderwijs- en maatschappelijk systeem, kennen daarom hun eigen belangen niet, en denken dat voornoemde glanspunten van het kapitalisme zo horen, of in ieder geval dat er toch niets aan te doen is. Vraag je nu aan hun wat ze willen leren omdat ze dat praktisch of interessant vinden, dan krijg je dus alleen systeembevestigende zaken op tafel.

Het probleem is zeker reëel, maar weer denken Van Calcar e.a. te deterministisch, te weinig in termen van spanningsrelaties. Medewerkers van de Anne Frank Stichting en vormgevers van Thematisch Taalonderwijs, een belangrijke emancipatorische richting in het moedertaalonderwijs, werken vanuit de volgende twee uitgangspunten: '1 Leerinhouden en werkwijzen moeten gekozen worden op basis van een analyse van de maatschappelijke positie van de categorie leerlingen waarmee wordt gewerkt.

2 Leerlingen moeten zoveel mogelijk gestimuleerd worden om hun ervaringen, problemen en wensen in te brengen, zodat zij invloed kunnen uitoefenen op structurering en inhoud van het leerproces.'

Ze voegen daaraan toe: 'Het zal duidelijk zijn dat er een spanningsrelatie bestaat tussen het eerste en het tweede uitgangspunt. Het eerste verwijst naar een deductieve, analytische werkwijze, die echter onbedoeld tot resultaat kan hebben dat leerlingen problemen niet herkennen en lessen "over de hoofden van leerlingen" heengaan. Het tweede pleit voor een inductieve werkwijze: werken vanuit de inbreng van de leerlingen, met alle ruimte voor hen om de richting van het leerproces te bepalen. Hier dreigt het gevaar dat het verband met de maatschappelijke verhoudingen moeilijk meer gelegd kan worden. Desalniettemin zal bij maatschappelijke vorming de relatie tussen beide uitgangspunten moeten worden gelegd; in een zo goed mogelijke synthese van een "geleid" en een "begeleid" leerproces.' (Anne Frank Stichting z.j.)

Zo'n synthese is bij Thematisch Taalonderwijs in concreto het werken met het begrip 'zinnol the-

ma'. Een leraar toetst ieder onderwerp dat hijzelf of zijn leerlingen aandragen aan drie criteria: a. is het in het belang van mijn leerlingen? b. heeft het op een of andere manier een duidelijke relatie met hun huidige of toekomstige maatschappelijke positie? c. zullen mijn leerlingen het kunnen gaan herkennen als belangrijk voor henzelf? Zo komt hij van onderwerp tot thema. Daarna presenteert hij het thema aan de leerlingen. Willen die er inhoudelijk mee aan de gang, dan is het tot z'nvol thema geworden (Anne Frank Stichting 1979).

In het derde criterium van de eerste fase en in de hele tweede fase zit duidelijk de eis van normale functionaliteit verwerkt: dat de leerlingen zelf inzien dat ze er iets aan hebben. We kunnen concluderen dat een belangrijke richting in het emancipatorisch moedertaalonderwijs normale functionaliteit niet alleen niet strijdig vindt mét, maar zelfs een noodzakelijke voorwaarde vóór emancipatorisch onderwijs.

Ik zou dat zelf nog eens als volgt willen onderstrepen. Op de VON-ledenvergadering en van een van de schrijvers van Van Calcar e.a. 1979 hoorde ik de volgende opvatting van emancipatorisch onderwijs:

- ik breng iets in de klas dat ik in het belang van mijn leerlingen vind
- ik roep daarmee conflicten op met diegenen die, geïndoctrineerd als ze zijn, ook na uitleg mijnerzijds, hun eigen belang niet zien, en mijn les dus niet zinnig vinden
- willen diegenen niet toch meedoen, dan gebruik ik mijn institutionele autoriteit als leraar en dwing ze ertoe.

Zulk onderwijs vind ik niet alleen geen emancipatorisch onderwijs, ik vind het gewoon bijzonder slecht onderwijs. Er zit weer het oude misverstand achter (zie ook Bonset 1978, p. 42) dat de kwaliteit van het onderwijs bepaald wordt door wat er uitgezonden, onderwezen wordt, in plaats van door wat er ontvangen, geleerd wordt. En geleerd wordt er niet onder dwang, misschien nog wel woordjes of simpele vaardigheden, maar niet als het gaat om diepliggende attitudes ten opzichte van mens en maatschappij.⁵ Emancipatorisch onderwijs dat leerlingen niet zinnig vinden, is geen emancipatorisch onderwijs. *Goed emancipatorisch onderwijs is altijd normaal functioneel.*

Is normaal functioneel onderwijs nu ook altijd emancipatorisch? De logica leert ons dat het niet

hóeft, de praktijk dat het ook niet zo is. Normaal functioneel omvat mijns inziens de volgende drie gebieden:

- 1 van praktisch nut voor leerlingen met het oog op weerbaarheid
- 2 van praktisch nut voor leerlingen met het oog op aanpassing
- 3 interessant voor leerlingen.

Als mens kan en wil je niet voortdurend strijd leveren tegen een voor jou en anderen onrechtvaardige maatschappij (terrein 1). Je wilt ook enigszins op de been blijven in die maatschappij, je wilt weten hoe hij precies werkt in de praktijk, je wilt je aan bepaalde dingen, eventueel tijdelijk, aanpassen, ook al ben je ertegen (terrein 2). En je hebt daarnaast dingen die je interesseren, maar die helemaal niet op politiek terrein (hoeven te) liggen (terrein 3). Voorbeelden van moedertaalonderwijsactiviteiten op de laatste twee terreinen:

- sollicitatiebrieven schrijven (als je dat op korte termijn ook echt zal moeten doen) — terrein 2
- schrijven van kolderverhalen (als je dat leuk vindt om te doen) — terrein 3.

Het lijkt me duidelijk dat terreinen 2 en 3 van normaal functioneel moedertaalonderwijs geen emancipatorisch onderwijs genoemd kunnen worden, en dat normaal functioneel dus meer terreinen omvat dan emancipatorisch. Daaruit volgt dan de tweede slotsom van deze paragraaf: *Niet alle normaal functioneel onderwijs is emancipatorisch.*⁶

4 Is normaal functioneel een apolitiek begrip?

Van Calcar e.a. suggereren een bevestigend antwoord op bovenstaande vraag in de volgende passage: 'Het versluitend 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.'

Mijn eigen slotsom (na lang nadenken) luidt: *als Amnesty International apolitiek is, is normaal functioneel het ook.* Dat behoeft waarschijnlijk wel enige toelichting.

Een groep als Amnesty International

- 1 bestaat uit mensen van diverse politieke achtergrond
- 2 werkt niet vanuit één expliciete politieke stellingname

- 3 stelt niet het maatschappelijk systeem ter discussie, maar alleen het lot van politieke gevangenen in het maatschappelijk systeem (niet alleen kapitalistische systemen overigens)
- 4 werkt niet toe naar een radicale omwenteling in het maatschappelijk systeem of zelfs maar in het gevangeniswezen in dat systeem, maar naar een verbetering in het lot van de betrokken politieke gevangenen
- 5 onderzoekt daartoe de pretenties van het maatschappelijk systeem zelf en beroept zich daarop (Ieder maatschappelijk systeem dat fatsoenlijk poogt te heten pretendeert overeenkomstig de Verklaring van de Rechten van de Mens geen politieke gevangenen te hebben en de gevangenen die het wel heeft menswaardig te behandelen. Amnesty toont aan dat vrijwel geen systeem deze pretenties waarmaakt, en dat vele dat ook allerm minst proberen.)

Een groep als de Socialistische Partij verschilt met Amnesty op al deze punten:

- 1 politiek homogeen
- 2 expliciete politieke stellingname
- 3 stelt het hele maatschappelijk (kapitalistisch) systeem ter discussie
- 4 streeft in principe een radicale omwenteling in dat systeem na
- 5 gaat er vanuit dat een kapitalistisch systeem per definitie zijn pretenties op het gebied van mensenrechten niet kan waarmaken als deze in conflict komen met de economische belangen van de machthebbers.⁷

Als een actiegroep in een kapitalistische maatschappij van start gaat of al een tijdje draait moet hij op een gegeven moment beslissen of hij een groep à la Amnesty of à la Socialistische Partij wil worden.⁸ Vóór een groep à la Amnesty wordt dan meestal aangevoerd:

- meer potentiële leden
- meer weerklank bij het bestaande systeem: er wordt eerder naar zo'n groep geluisterd dan naar zo'n 'bevooroordeeld' ideologisch clubje (zie bijvoorbeeld punt 5 bij de Socialistische Partij)
- meer actie-effect: als je kleine dingen bestrijdt en nastreeft bereik je in concreto meer dan wanneer je je concentreert op de grote omwenteling die je toch niet voor elkaar krijgt.

Een groep à la Socialistische Partij zal vanuit háár perspectief een groep als Amnesty zien als ideologisch onbetrouwbaar, potentieel of actueel ingekapseld door het bestaande systeem, en symp-

toom- in plaats van ziektebestrijdend.

De tegenstelling Amnesty — Socialistische Partij valt mijns inziens wel te vergelijken met de tegenstelling normaal functioneel — emancipatorisch. Emancipatorisch bedoel ik dan in de socialistische omschrijving die ik zelf heb proberen te geven in par. 3. Wat normaal functioneel betreft moet ik de vergelijking met Amnesty misschien nog meer uitleggen. Ook 'de richting-normaal functioneel', voorzover tot nog toe vorm gekregen,

- 1 bestaat uit mensen van diverse politieke achtergrond
- 2 werkt niet vanuit één expliciete politieke stellingname (wat Van Calcar e.a. hierover zeggen is feitelijk terecht; de eraan vastgeknoopte waardeoordelen blijven voor hun rekening)
- 3 stelt niet het hele maatschappelijke systeem ter discussie, maar beperkt zich tot het lot van leerlingen in de lessituatie⁹
- 4 werkt niet toe naar een radicale omwenteling in het maatschappelijk systeem of het onderwijssysteem, maar wil het lot van betrokken leerlingen verbeteren¹⁰
- 5 onderzoekt daartoe pretenties van overheid en onderwijs en beroept zich daarop (Normale functionaliteit gaat ervan uit dat leerlingen recht hebben op zinnig onderwijs, onder meer op grond van de pretenties van overheden en onderwijssystemen zelf in dit opzicht. Ook hier blijkt voortdurend dat zulke pretenties veel vaker niet worden waargemaakt dan wel, en dat tegenover de leerplicht voor leerlingen zelden hun recht wordt gezet dan ook iets zinnigs te leren.).

Als Amnesty apolitiek is, is normale functionaliteit dat ook — maar zijn ze nu apolitiek? Je zal gauwer geneigd zijn die vraag met ja te beantwoorden naarmate je optiek meer de radicaal-socialistische is, die van de Socialistische Partij bijvoorbeeld. In principe is dat mijn optiek, zoals misschien wel gebleken is uit de vorige paragrafen, maar ik heb toch moeite om ja te zeggen, omdat dat ja in de praktijk niet alleen een constatering, maar ook een waardeoordeel inhoudt. Met de constatering ben ik het eens: normaal functioneel is een apolitiek begrip in die zin dat strijders voor een socialistisch onderwijs er aanzienlijk minder mee zullen kunnen doen dan met het begrip emancipatorisch. Maar het impliciete waar-

deoordeel: wie voor normaal functioneel moeder-taalonderwijs ijvert, verspilt politiek gezien zijn eigen en andermans tijd, deel ik niet.

Ten eerste denk ik dat het goed is dat de strijd tegen een onrechtvaardig onderwijs- en maatschappelijk systeem op verschillende fronten en verschillende manieren gevoerd wordt. Ik vind met andere woorden dat beide soorten groepen elkaar prima aanvullen en dat ze beter hun eigen werk met verdubbelde kracht kunnen voortzetten dan elkaar te bestrijden. Echte 'bewijzen' heb ik voor deze opvatting niet, maar die zijn in dit gebied ook moeilijk in te zamelen.

Ten tweede denk ik dat werken in groepen à la Amnesty of de 'richting-normaal functioneel' mensen vaak juist de ogen opent voor groepen als Socialistische Partij of de emancipatorische richting. Wie de pretenties van een systeem onderzoekt en ziet dat die steeds maar weer niet waargemaakt worden, gaat zich allicht toch ooit eens afvragen: waarom dan niet? Is er dan niet iets helemaal, en fundamenteeler, mis met dat onderwijs, met die maatschappij? Alweer: ik kan dat natuurlijk niet bewijzen. Het is in ieder geval mijn eigen ervaring (al ben ik dan in veler ogen waarschijnlijk nog steeds geen haard van socialistische strijd); misschien geldt die ervaring voor meer mensen, dat ze via 'burgerlijke' ingangen langzaam zijn geradicaliseerd.

5 Wat moet de VON doen?

Ik beperk me tot een paar opmerkingen daarover. Daarbij ga ik ervan uit dat een keuze zou gaan tussen normale functionaliteit en emancipatorisch onderwijs als beleidsuitgangspunt voor de VON. De optie voor helemaal géén beleidsuitgangspunten of weer hele andere, interesseert me in het kader van dit artikel niet.

Allereerst constateer ik dat het VON-bestuur de tegenstelling die Van Calcar e.a. aanbrengen tussen de beide begrippen, niet ziet. In de Beleidsnota 1978-1979 staan beide uitgangspunten broederlijk en gelijkwaardig naast elkaar, als ik 'weerbaar' tenminste met emancipatorisch mag gelijkstellen. En in Ten Brinke/Eimers 1979 wordt normale functionaliteit zelfs een 'emancipatorische vernieuwing' genoemd (pag. 7). Dat dit laatste in ieder geval niet per definitie waar is, heb ik betoogd in par. 3. De beide uitgangspunten naast elkaar nastreven zoals de Beleidsnota suggereert, lijkt me theoretisch wel mogelijk, om-

dat ze inderdaad niet tegengesteld zijn, maar blijkens par. 3 een zekere wederzijdse overlapping vertonen. Aan de andere kant zal het, zoals blijkt uit par. 4, toch veel verschil maken welk uitgangspunt je nu echt centraal zet in je beleid: word je een actiegroep à la Amnesty of à la Socialistische Partij? Alle twee tegelijk kan niet. Ten tweede zou ik willen aanbevelen dat de VON beide begrippen operationeel maakt. Voor normale functionaliteit is dat, althans naar mijn idee, aardig gebeurd in de publikaties die ik noemde in het begin van dit artikel (zie ook noot 5). Voor emancipatorisch niet; dat wrekt zich bijvoorbeeld in de opvatting over emancipatorisch onderwijs die ik beschreef in par. 3 en die naar mijn idee dus eenvoudig neerkomt op slecht onderwijs. Ook het VON-congres van 1975, dat in het teken stond van emancipatorisch onderwijs, gaf bepaald geen beeld van grote eensgezindheid te zien ten aanzien van het begrip (Linthorst/Ravesloot 1975).

Tenslotte moet de VON zich bij haar eventuele keuze een aantal vragen stellen in de volgende trant:

- wil ze ledenbehoud of zelfs -groei, of accepteert ze ook ledenverlies, namelijk als de leden ideologisch uit de boot vallen?
- wil ze korte termijnsuccessen behalen, of mikt ze geduldig op radicalere omwentelingen in onderwijs en maatschappij?
- wil ze primair een onderwijsvernieuingsclub zijn, of minstens ook evenzeer een maatschappijvernieuingsclub?
- biedt ze ruimte aan diverse politieke opvattingen of oriënteert ze zich in socialistische zin?

Het eerste is naar mijn mening steeds wat de VON nu is. Maar: nieuwe wegen zijn altijd mogelijk. Het is aan onszelf als vereniging om te beslissen of we die in willen slaan, en zo ja, hoe snel.

Noten

- 1 Aanleiding tot dit artikel was een interview dat Fred Brink en Hans Loots, studenten aan D'Witte Leli, met mij en met enkele schrijvers van de tegennota hebben gehouden t.b.v. hun scriptie, en dat mij dwong mijn ideeën over e.e.a. op een rijtje te zetten.
- 2 Helaas kan ik in het kader van dit stuk niet ingaan op de bewering van Van Calcar e.a. (herhaald in een aanvullende brief van A. Kamer aan VON-bestuur en ledenvergadering van 8-5-1979) dat normale functionaliteit als begrip niet 'werkt' in de meso- en

- macrostructuur. Als schot voor de boeg dan maar het volgende: bij die bewering wordt m.i. uitgegaan van centralistische leerplanontwikkeling in de meso- en macrostructuur. De lastige verenigbaarheid daarvan met normale functionaliteit zegt meer over dit type leerplanontwikkeling dan over normale functionaliteit.
- 3 In de Beleidsnota 1978-1979 is normale functionaliteit te vinden als een van de VON-uitgangspunten; in een standpuntennota (Ten Brinke/Eimers 1979) heeft het VON-bestuur dit uitgangspunt geconcretiseerd. Op de ledenvergadering van 12-5-1979 moesten de leden zich uitspreken over die standpuntennota; daar lag inmiddels ook een 'tegennota' ter tafel (Van Calcar e.a. 1979). Beide nota's zijn op 12 mei doorgepraat met de aanwezige leden. Bij stemming over de standpuntennota van het bestuur staakten de stemmen, waarna het bestuur besloot de nota terug te trekken en eerst de leden te gaan raadplegen.
 - 4 Zie voor deze visie ook Snyders 1979, p. 64-74.
 - 5 Hiermee is uiteraard nog niet gezegd hoe leerlingen met diepliggende schoolse en maatschappijbevestigende attitudes dan wel moeten worden aangepakt. In 'Normaal functioneel moedertaalonderwijs in de praktijk', in het in 1980 te verschijnen handboek *Moedertaal didactiek* van onze afdeling Vakdidactiek Nederlands aan de RU Leiden, ga ik daar uitgebreid op in. De aanpak lijkt sterk op wat Jansen/Van Kammen 1976 'projectmatig ingrijpen' noemen.
 - 6 Voor de lezer die nu wellicht denkt dat dus alle onderwijs normaal functioneel is, een voorbeeld van schools functioneel onderwijs: op een school wordt de eerste twee jaar twee uur per week ontleed m.b.v. *Opbouw* (de *Telegraaf* onder de schoolboeken!), zonder dat van de aangebrachte (?) kennis in de lessen moderne vreemde talen ooit gebruik wordt gemaakt. Dergelijk onderwijs is noch emancipatorisch noch van nut voor leerlingen om zich staande te houden in deze maatschappij, noch voor leerlingen interessant. Om dergelijk onderwijs uit te sluiten fungeert normale functionaliteit als zeef.
 - 7 Met het aangeven van deze tegenstellingen bedoel ik niet te zeggen dat dergelijke partijen geen concrete acties voeren! M.n. de Socialistische Partij heeft zich zeer actief getoond via suborganen als *Voorkomen is beter* (acties in de gezondheidszorg), het *Milieu Actie Centrum Nederland* (bijv. de actie rondom de milieubelasting), en recentelijk rechtstreeks in de havenstaking.
 - 8 Dergelijke discussies herinner ik me bijvoorbeeld levendig uit de toenmalige (1969-1970) Landelijke Werkgroep Kritiese Leraren tussen de 'anti-autoritaire' stroming (later Kritiese Leraren Amsterdam) en de 'anti-kapitalistische' stroming (later Socialistisch Onderwijsfront).
 - 9 De vergelijking tussen het lot van leerlingen en politieke gevangenen is niet cynisch bedoeld, en wordt gemaakt in het volle besef dat het lot van politieke gevangenen oneindig veel erger is dan dat van leerlingen.
 - 10 Bij dit punt ben ik overigens niet geheel zeker of normale functionaliteit niet toch méér ambities heeft.

Literatuur

- Anne Frank Stichting *Maatschappelijke vorming en schoolnabije leerplanontwikkeling* Amsterdam z.j.
 Anne Frank Stichting *Werkvormen, wat wil je ermee, wat kun je ermee* Voorburg 1979 (AFschrift 2)
 Helge Bonset 'Normale functionaliteit als criterium voor je onderwijs' in: *Moer* 1978: 5
 Steven ten Brinke *The complete mother-tongue curriculum* Groningen 1976
 Steven ten Brinke *Normaal functioneel moedertaalonderwijs* int. publ. PDI RU Utrecht 1977
 Steven ten Brinke en Johan Eimers *Standpuntennota van de VON over normaal functioneel moedertaalonderwijs* 1979
 Wim van Calcar, Hans van Dam en Jan Sturm *De gevaren van een keuze voor de notie normale functionaliteit als beleidspunt voor de VON* 1979
 Theo Jansen *Ideologische aanpassing in het basisonderwijs* Nijmegen 1975
 Theo Jansen en Anne-Ruth van Kammen *Projektonderwijs: afleren en aanleren* Purmerend 1976
 Martin Linthorst en Fons Ravesloot 'Emancipatie en VON-kongres, een wazige momentopname' in: *Moer* 1975: 3
 G. Snyders *Onderwijs en klassenstrijd* Groningen 1979