

## Kritiek, Commentaar, Beschouwing

Naar eigen oordeel (2)

Moet je als leraar aan de wensen van je leerlingen tegemoetkomen, ook als je daar zelf niet achter staat? In mijn stukje in de vorige *Spiegel* droeg ik het voorbeeld aan van leerlingen die les in traditionele ontleding wilden hebben omdat ze vonden dat dat hun taalgebruik ten goede zou komen, en die daar ook aan vasthielden nadat hun leraar hen had geconfronteerd met de groeiende hoeveelheid onderzoeksresultaten waaruit het tegendeel bleek. Ik stelde dat ik die ontleedles zeker niet zonder meer zou verzorgen, en ging vervolgens na of dit standpunt in strijd was met de definitie van normaal functioneel onderwijs: "onderwijs waar je leerlingen iets van leren dat ze, naar eigen oordeel, a. op korte termijn praktisch kunnen gebruiken, b. en/of boeiend vinden". Als je de komma's om naar *eigen oordeel* letterlijk neemt, zo was mijn slot-som, is er van logische strijdigheid geen sprake. Het positieve leerlingenoordeel is dan een noodzakelijke, maar geen voldoende voorwaarde voor normaal functioneel onderwijs. Ook oordelen van anderen, in de eerste plaats de leraar, tellen mee, zodat je in de definitie maar beter zou kunnen schrijven: ..., ook naar eigen oordeel, ...

Het vorige stukje vormde een logische exercitie, het nu volgende een ethische. Het gaat er met andere woorden nu niet om of het gezien de definitie van normale functionaliteit logisch verdedigbaar is leerlingenoordelen niet te honoreren, het gaat er nu om of dit ook verdedigbaar is zonder de uitgangspunten van normale functionaliteit geweld aan te doen.

Hoe een brandende kwestie die van het eigen oordeel van de leerlingen is in de discussie rond normale functionaliteit, wil ik allereerst illustreren aan de hand van de twee volgende teksten. In de eerste is Steven ten Brinke aan het woord tijdens zijn inleiding op het forum Normale Functionaliteit, georganiseerd door de Amsterdamse vakdidactici Nederlands op 21-5-1980 (1).

De tweede tekst is een fragment uit een interne notitie over de gevaren van normale functionaliteit als mogelijk beleidspunt voor de VON, van Wim van Calcar, Hans van Dam en Jan Sturm, ontstaan

"Er liggen vijf vragen, aandachtspunten, en daar heeft Henk (de Visser, HB) een stuk aan vooraf doen gaan. Een moeilijk geschreven stuk, vind ik ... (Henk: "Een moeilijk onderwerp!") ... ja ... flink academisch niveau. En er staat één ding in, hoe academisch ook, waar ik van ging steigeren toen ik het ging lezen (...) en dat is in de tweede alinea, die ik nou even voorlees (...): dat op zijn minst op de lagere niveaus van het voortgezet onderwijs de belangen van de leerlingen slechts gedeeltelijk samenvallen met de door hen ervaren motivatie en door henzelf onderkende behoeften. In gewoon Nederlands, ik zit je niet te plagen hoor Henk, maar in gewoon Nederlands staat daar: leerlingen vinden het fijn om dingen te doen of vinden het zinvol om dingen te doen die voor een deel niet in hun belang zijn. (...) Ik steigerde. Steigeren doet een paard, niet uit agressiviteit, maar van schrik geloof ik. Ik was deels, ja geschrokken ook wel, vol bewondering voor de zekerheid die hieruit sprak, dat een ouder mens, want je bent op je vijftiengtigste een ouder mens als je met kinderen van een jaar of dertien bezig bent, een ouder mens dat heeft gepraat met die leerlingen, hun bepaalde dingen heeft voorgehouden, en die leerlingen hebben er over nagedacht en toen gezegd: nou, we vinden het toch niet zo zinvol wat je daar zegt, we willen liever wat anders - en dat jij dan, dat er dan een situatie zou kunnen zijn waarin jij zeker weet dat wat zij kiezen niet in hun belang is. Hoe is het in vredesnaam mogelijk: ik heb het vooral als vader van kinderen gemerkt dat ze op hun dertiende hun eigen belang veel beter zagen dan ik, dat bleek vooral achteraf, ik heb me natuurlijk ook als vader geregeld misdragen door tegen dertienjarigen de wijsheid in pacht te hebben, maar die pacht heb ik naderhand gelukkig wel moeten afstaan, en ook gedwongen, maar dat was wel een goeie levensles. Hoe je inderdaad, ik zat me dat steeds voor te stellen, de naïviteit opbrengt om zeker te weten wat goed voor een kind van dertien is, een kind wat er goed over nagedacht heeft, waar je mee gediscussieerd en desnoods een beetje verbaal gebakkeleid hebt, ik snapte niet hoe dat mogelijk was, dat iemand dat serieus kon menen. Dat hij niet de twijfel aan zijn eigen standpunt kon inbouwen. Naderhand toen nam dat steigeren af, want ik begreep dat ik weer eens geconfronteerd werd met iets waar ik altijd moeite mee heb gehad, namelijk met het verschijnsel orthodoxie. Dat is in Nederland een normaal verschijnsel, maar alleen sommigen hebben daar nog kennelijk moeite mee. Orthodoxe mensen, waar dan ook, vinden dat zij gelijk hebben. Die hebben gewoon gelijk. Een rechtzinnige heeft de waarheid niet eens in pacht, maar in bezit. Die rechtzinnigen heb je altijd gehad in Nederland, ze hebben misschien ook een heel nuttige functie gehad in de religie, je hebt orthodox katholieken, orthodox protestanten, je vindt ze in de politiek, je vindt orthodox rechtsen, orthodox linksen, je vindt ze in het welzijnswezen in het algemeen, je hebt orthodoxe



macrobiotici bijvoorbeeld, en al die mensen kenmerken zich er inderdaad door dat als ze kinderen hebben, zij zeker weten dat als het kind, noem maar een macrobiotisch voorbeeld, veel patat wil eten, dan is dat niet in zijn belang. Dat weten zij geheel zeker, absoluut zeker, dat wordt ook geheel verboden, de vader en moeder weten met grote stelligheid dat dat verkeerd is. En zo moet het dus ook gaan in alle situaties waarin rechtzinnigen met leerlingen te maken krijgen. Die zullen dan inderdaad het begrip normaal functioneel alleen maar tot het uiterste willen hanteren indien de leerlingen dezelfde soort van rechtzinnigheid hebben als zij. De vrijzinnigen, de beroemde andere groep, die hebben er in Nederland niet zo'n moeite mee. Die zullen met het begrip normaal functioneel kunnen werken. Ik erken dan, en daarmee was voor mij het steigeren afgelopen, dat ik dan maar moet leren te leven met de aanwezigheid van allerlei soorten rechtzinnigen in Nederland, die er altijd geweest zijn, en waar de vrijzinnigen het maar mee moesten zien te vinden, en ook met de troost dat het verschil rechtzinnig-vrijzinnig, ja, dat is een ideeële tegenstelling die in de praktijk waarschijnlijk best zal meevallen" (Ten Brinke).

"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!" (Van Calcar/Van Dam/Sturm)

Wat mij in deze teksten (2) steeds weer frappeert, is dat beide partijen het probleem van de andere partij in geen enkel opzicht als een reëel probleem lijken te zien. Voor Ten Brinke is de toch uiterst voorzichtige formulering van Henk de Visser voldoende reden deze af te schrijven als een slechts uit democratische noodzaak nog tolereerbare rechtzinnige - op de vraag of het inderdaad niet mogelijk zou zijn dat bijvoorbeeld lbo-leerlingen hun echte belangen moeilijker zouden onderkennen dan bijvoorbeeld vwo-leerlingen, zodat minder op het kompas van het eigen oordeel gevaren zou kunnen worden, gaat Ten Brinke in het geheel niet in. Van Calcar, Van Dam en Sturm op hun beurt kunnen zich duidelijk helemaal niet voorstellen dat iemand er anders over zou kunnen denken dan zij, en straffen ook domme tegenwerpingen op voorhand triomfante-lijk af. De vraag of alle leerlingen nu werkelijk niet verder kunnen kijken dan hun systeembevestigende neus lang is, en de vraag of de leraar geen invloed op het leerlingenoordeel zou kunnen uitoefenen zonder dat hij zijn eigen oordeel er 100% voor in de



plaats stelt - het zijn vragen die Van Calcar, Van Dam en Sturm niet meer tijd kosten dan nodig om het reeds klaarliggend antwoord te formuleren.

Ja, het zijn rechtzinnige teksten, ook die van de vrijzinnige Ten Brinke. En dat is, hoewel jammer, bepaald geen wonder, want hier botsen naar mijn idee níét vrijzinnigheid en rechtzinnigheid; hier botsen twee levensbeschouwingen, en daarmee in zekere zin twee rechtzinnigheden. (Ik bedoel hiermee niets denigrerends: een levensbeschouwing is voor mij het soort rechtzinnigheid waar iedereen recht op, en zelfs een zekere plicht toe heeft.)

Er botsen hier een *humanistische* visie op mens, maatschappij en onderwijs, in een sterk Rogeriaanse gedaante, en een *emancipatorische*, in een sterk Marxistische gedaante (3). Geloof in het individu, en daarmee in zijn mogelijkheden tot onder andere een eigen oordeel, staan centraal in de eerste visie; gedetermineerdheid van het individu, en daarmee van onder andere zijn eigen oordeel, door sociale structuren en sociale klasse staan centraal in de tweede. In de eerste visie kan het individu zichzelf op eigen (oordeels)kracht bevrijden uit onderdrukkende situaties; in de tweede visie kunnen alleen emancipatie van de sociale klasse waartoe het individu behoort en verandering van sociale structuren bevrijding teweegbrengen. In de eerste visie is een gelijkwaardige discussie mogelijk tussen leerling en leraar als twee individuen; in de tweede visie worden leraar en leerling bepaald door hun verschillende plaatsen in de sociale structuur van het onderwijs, die eerst zou moeten veranderen om gelijkwaardige discussie mogelijk te maken. Integere, niet dwingende leraarsinvloed is hier per definitie een onmogelijkheid. In de eerste visie is het onvoorstelbaar dat een individu na serieus nadenken niet zijn eigen belangen en behoeftes zou onderkennen; in de tweede visie is dat een reële mogelijkheid, waarbij het dan niet zozeer gaat om de privébelangen en -behoefes van het bewuste individu, als wel om die van de klasse waarvan hij deel uitmaakt.

Bij dit alles komt nog dat beide levensbeschouwingen betrekking lijken te hebben op individuen uit verschillende sociale klassen. De humanistische visie lijkt toegesneden op de leden van midden en hogere sociale klassen, die nu en later inderdaad nog wat speelruimte als individu zullen hebben; de emancipatorische op leden van de lagere sociale klassen, die nu en later voornamelijk met zijn allen sterk zullen kunnen staan. Dat zou voor het onderwijs betekenen dat de humanistische visie meer redeneert vanuit de vwo- en de emancipatorische meer vanuit de lbo-leerling, hetgeen in de praktijk zo lijkt te zijn.

Wat is er mogelijk tussen op vitale punten zo tegengestelde levensbeschouwingen? Geen compromis, dacht ik. Als ik in dit stukje voorstellen doe om het element naar *eigen oordeel* in de definitie van normale functionaliteit anders te schrijven en te lezen, doe ik dat niet met het idee dat de opvattingen van de normaal func-



tionalisten daartoe acceptabel zullen worden voor de emancipatoiren. Normale functionaliteit is en blijft een onderwijsopvatting in de sfeer van de humanistische levensbeschouwing, en niet in die van de emancipatorische (4). Wel zou in de toekomst discussie mogelijk moeten zijn waarbij beide partijen ideeën, vragen en kritiek van de andere partij bekijken als serieus, tenminste vanuit het referentiekader van de levensbeschouwing van de andere partij. Dan wordt het ook mogelijk er je voordeel mee te doen, zoals ik hieronder zal proberen.

Het probleem, welke rol het eigen oordeel van de leerling moet spelen, is een volstrekt serieus en reëel probleem, ook binnen het normaal functionalisme zelf. Dat blijkt niet alleen uit mijn manifeste onwil de traditionele ontleedles te verzorgen waarvan hierboven sprake was, het blijkt al uit uitspraken van Ten Brinke uit 1977 over toegestane integrale leraarsinvloed op het oordeel van de leerlingen, en over het recht van de leraar geen geisha van zijn leerlingen te worden. Het blijkt zelfs uit de hierboven geciteerde tekst van Ten Brinke, waar hij toch de mogelijkheid openlaat tot "verbaal bakkeleien" met de oordelende dertienjarige. Het blijkt recent ook uit reacties van leerlingen wanneer, vooral beginnende, leraren normale functionaliteit opvatten als varen met het leerlingenoordeel als enig kompas. Leerlingen gaan zich dan in toenemende mate consumptief opstellen en weigeren om enige medeverantwoordelijkheid voor het lesverloop te dragen ("zie maar dat je ons amuseert, en als het niet lukt is het jouw schuld en niet de onze").

Onderwijzen houdt mede opvoeden in, en opvoeden houdt mede in: *tegenspel, confrontatie*. Strijdig met de humanistische onderwijsvisie is dit allerminst. Voor wat betreft de psychotherapie zag men in de jaren zeventig, ook binnen het Rogeriaans kader, al in dat Rogers te optimistisch was geweest over de mogelijkheden van non-directieve therapie, en dat sommige cliënten alleen tot een realistischer kijk op de werkelijkheid te brengen waren via confrontatie met elementen van die werkelijkheid. Confrontatie betekent in deze psychotherapeutische setting dat de therapeut zijn cliënt confronteert met tegenstrijdigheden in zijn eigen verhaal of gedrag, en met de visie en/of gevoelens van de therapeut op dat verhaal of gedrag: dit laatste niet op een verwijtende, maar op een beschrijvende manier. Het betekent ook dat de cliënt medeverantwoordelijkheid te dragen krijgt voor zijn therapieverloop, en wérk te doen: de therapie is geen vrijblijvende uitlaatklep, noch een onverschillig te consumeren artikel.

Ik heb in *Moedertaal didactiek* (1980), hoofdstuk 11, geprobeerd iets van deze opvattingen te vertalen naar een aanpak voor "schoolse" leerlingen, die ik wilde confronteren met hun schoolse opvattingen en met mijn visie op waaruit die opvattingen voortkomen. Daar stelde ik voor zulke leerlingen eerst *empathisch* te benaderen, zodat ze eens vrij-uit kunnen spreken over wat hun dwars zit aan

jou en je lessen en ook duidelijker wordt vanuit welke opvattingen en houdingen ze spreken; vervolgens *confronterend* (met hun eigen tegenstrijdigheden, of met de visie en/of gevoelens van de leraar); en tenslotte met hen te zoeken naar een oplossing in de sfeer van *compromis* of *pluriformiteit*. Dat laatste zou in het geval van de leerlingen die per se traditionele ontleding willen kunnen betekenen:

- de leraar verzorgt een beperkt aantal lessen traditionele ontleding en een beperkt aantal lessen andersoortige taalbeschouwing; daarna wordt opnieuw gepraat over het vermoede effect van beide soorten lessen op het taalgebruik van de leerlingen;
- de leerlingen werken zelf buiten de les met behulp van een geprogrammeerde instructie aan traditionele ontleding; de leraar helpt alleen bij zeer ernstige problemen, en slechts een beperkte, van tevoren afgesproken hoeveelheid tijd per week;
- leerlingen die dat willen, kunnen binnen de les een beperkte hoeveelheid tijd zelf aan traditionele ontleding werken wanneer anderen ander schriftelijk werk doen.

Uiteraard zijn er nog veel meer oplossingen te verzinnen. Merk op dat het eigen oordeel van de "schoolse" leerlingen weliswaar niet gehonoreerd wordt (althans niet voor 100%), maar ook allerm minst genegeerd. Het wordt als gegeven geaccepteerd, en zo mogelijk als uitgangspunt voor een compromis.

Tot besluit wil ik mijn betoog samenvatten, en de vraag uit het begin beantwoorden of het niet honoreren van leerlingenoordelen verdedigbaar is zonder de uitgangspunten van normale functionaliteit geweld aan te doen.

Ik heb aan de hand van teksten van Ten Brinke en van Van Calcar/Van Dam/Sturm willen laten zien hoe te verklaren valt dat normaal functionaristen in eerste instantie geweldig veel waarde hechten aan het eigen oordeel van individuele leerlingen, terwijl emancipatoren daar noodzakelijkerwijs zeer sceptisch tegenover staan. Vervolgens heb ik geprobeerd niet om beide levensbeschouwingen te verzoenen, maar wél om de kritiek van de partij waar ik niet toe behoor serieus te nemen en er mijn voordeel mee te doen. Ik heb laten zien dat in de normaal functionalistische opvattingen vanaf het begin al tendensen zitten om het oordeel van de leerlingen te toetsen aan externe oordelen, en deze tendensen heb ik geprobeerd te versterken door (opnieuw) het begrip *confrontatie* in te voeren, naar analogie van ontwikkelingen in de humanistische psychotherapie. Confrontatie houdt het serieus nemen van het oordeel van de leerlingen in, maar zoals we zagen allerm minst het automatisch 100% honoreren daarvan. Wel is het mogelijk een oplossing in de sfeer van pluriformiteit of compromis met de leerlingen te zoeken. Naar mijn mening is confrontatie niet alleen een verdedigbaar, maar zelfs onmisbaar onderdeel van normaal functioneel onderwijs, dat zoals alle goed onderwijs er toch op uit is leerlingen verder te brengen dan ze al zijn. Het lijkt mij in de lijn te liggen dan



ook in de definitie van normale functionaliteit iedere schijn te vermijden dat het oordeel van de leerlingen het enige criterium zou zijn voor de normale functionaliteit van onderwijs. Vandaar dat ik nu voorstel deze definitie voortaan te schrijven als volgt: Normaal functioneel onderwijs betekent dat je als leraar je onderwijs zo inricht dat je leerlingen er iets van leren dat ze:

- a. op korte termijn praktisch kunnen gebruiken, ook naar eigen oordeel
- b. en/of boeiend vinden.

Loenen aan de Vecht, februari 1983

Helge Bonset

## Noten

1. De passage is voor mij van een bandopname getranscribeerd door Ad Welschen, die ik hiervoor zeer dankbaar ben.
2. Ik beseft dat het beide vrij informele teksten zijn (mondelinge inleiding, respectievelijk interne notitie), en dat met name Ten Brinke zich ook afstandelijker heeft uitgelaten elders (zie bijvoorbeeld het interview met Peter Dekkers in *Moer* 1979/6, p. 2-5).
3. Aangevuld met de conservatieve en de technocratische is voor mij het hele scala van visies compleet. Ik hoop over deze indeling nog eens een stukje in dit blad te vullen.
4. Dat betekent niet dat er geen raakpunten zouden zijn tussen normaal functioneel en emancipatorisch onderwijs. Zie voor mijn opvattingen daarover *Is normaal functioneel een a-politiek begrip?* In *Moer* 1980/1, p. 10-11.

