

## 25 jaar Moedertaalonderwijs in Nederland en de VON

Kroon, S.; Sturm, J.

*Published in:*  
Moer

*Publication date:*  
1995

[Link to publication](#)

*Citation for published version (APA):*

Kroon, S., & Sturm, J. (1995). 25 jaar Moedertaalonderwijs in Nederland en de VON: Retro- en prospectieve impressies op een achternamiddag. *Moer*, (2), 84-88.

### General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

### Take down policy

If you believe that this document breaches copyright, please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

## 25 jaar Moedertaalonderwijs in Nederland en de VON

**retro- en  
prospectieve impressies op een  
achternamiddag**

### **De VON in perspectief**

In 1993 bestond het ministerie van O (K) en W – thans OCW – 75 jaar. Naar aanleiding daarvan verscheen *Een bron van aanhoudende zorg. 75 jaar ministerie van Onderwijs [Kunsten] en Wetenschappen: 1918-1993* (H. Knippenberg & W. van der Ham, Assen, Van Gorcum, 1993). Wie daarin leest krijgt een aardige context waarin de oprichting en het functioneren van de VON beter begrepen kunnen worden.

De auteurs onderscheiden na 1945 drie periodes; in hun naamgeving van die periodes proberen ze het onderwijsbeleid van de overheid in die tijd kort te karakteriseren:

1945 - 1963 Een centrale rol

1963 - 1982 De maakbare samenleving

1982 - 1993 Bezuiniging en bezinning.

De VON is in 1969 opgericht, dus een jaar of vijf nadat de periode met de naam 'de maakbare samenleving' begon. In hun inleiding op die periode, getiteld *Culturele revolutie* schrijven de auteurs onder andere het volgende: 'De tweede helft van de jaren

estig en het begin van de jaren zeventig gelden als een periode van grote maatschappelijke veranderingen. De Nederlander werd *kritischer, mondiger en individualistischer*. De zuilen waarop het politiek-maatschappelijk bestel van de jaren vijftig nog hecht steek te rusten werden aan het wankelen gebracht. (...) De normen en waarden op het terrein van godsdienst, opvoeding, huwelijk, seksualiteit en voortplanting ondergingen een dermate drastische verandering dat achteraf van een culturele revolutie gesproken kan worden. Die culturele revolutie liet zichzelf spreken ook het onderwijs niet ongemoeid.' (p. 471; cursivering toegevoegd)

Als belangrijkste ontwikkeling noemen de auteurs de 'democratiseringsexplosie', zowel intern als extern. Bij de externe democratisering ging het er vooral om maatschappelijke ongelijkheid weg te nemen (bij arbeiderskinderen en meisjes en vrouwen). In de publieke opinie kreeg het onderwijs een belangrijke rol toebedacht bij de verbetering van de maatschappij, terwijl de overheid geacht werd via een *constructieve onderwijspolitiek* de nieuwe taken van het onderwijs vorm te geven. Maar, 'het departement (...) was niet direct in staat deze rol te vervullen. Traditioneel was het (...) immers vooral ingesteld op het zorgvuldig beheer van het onderwijs. (...) Met soms letterlijk 'knikkende knieën' moesten zij (= bewindslieden en ambtenaren) verbaal in de slag met het *opstandige onderwijsveld*.' (p. 472; cursivering toegevoegd)

De overgang van wat genoemd wordt een *distributief* naar wat genoemd wordt een *constructief* overheidsbeleid verliep op het departement niet gemakkelijk. Knippenberg & Van der Ham noemen twee externe invloeden die ertoe bijdroegen dat die overgang toch tot stand kwam: de pedagogische centra en de PvdA in de Tweede Kamer.

Jammer genoeg geven ze niet aan wat de pedagogische centra daarbij dreef; voor de 'linkse kring' gaven ze de opheffing van onderwijsachterstanden als motief aan.

Voor de uitvoering van het constructieve overheidsbeleid stelde het departement organen in die daarbij moesten helpen: in 1968 het CITO, in 1969 de SVO en in 1969 de Organisatie Leerplanontwikkeling (in 1975: SLO).

Samen met de drie al bestaande pedagogische centra en de in aantal snel toenemende schoolbegeleidingsdiensten gingen die organen de – sinds 1987 wettelijk geregeld – *verzorgingsstructuur van het*

*onderwijs* vormen. Weliswaar zijn alle instellingen onafhankelijk (hoewel ze bijna volledig door de overheid gesubsidieerd worden), maar ze zijn wettelijk wel verplicht het door de overheid vastgestelde innovatiebeleid uit te voeren en daaraan een substantieel deel van hun subsidies te besteden.

De eerste grote klus in het 'leerplichtige onderwijs' die in deze periode uitgevoerd moest worden, was de invoering van de Mamoetwet die in 1963 door de Eerste Kamer was aangenomen. In de praktijk werd die als zeer problematisch gezien. Om ze te vergemakkelijken werd het Lochems Overleg (1963 tot 1975) ingesteld: een 'in de Nederlandse onderwijsgeschiedenis unieke operatie – in feite was sprake van informeel overleg. (...) Met deze Lochemse conferenties kwam voor het eerst regelmatig overleg tussen departement en onderwijsveld op gang over onderwijskundige vraagstukken. Dat wil niet zeggen dat er voordien niet overlegd werd. Het tot dan toe gevoerde overleg had een sterker ad hoc karakter.' (p. 456; cursivering toegevoegd)

De waardering 'in het veld' voor deze vorm van betrokkenheid bij de beleidsuitvoering door het departement was hoog (p. 457). In 1972 formaliseerde minister Van Veen het overleg met het veld in het *Centraal Contactorgaan voor Onderwijsoverleg*, het CCOO.

Naast Lochem organiseerde het departement samen met het veld een reeks experimenten; daarvan was de ontwikkeling van de B2-opdracht (later Gericht Schrijven) er een.

In 1968 begonnen alle scholen voor voortgezet onderwijs de mamoetwet uit te voeren; in 1972 (mavo), 1973 (havo) en 1974 (vwo) werden de eerste examens onder de mamoetwet afgenomen. De nieuwe structuur voor het voortgezet onderwijs was een feit. Inhoudelijke vernieuwingen – luisteronderwijs en gericht schrijven bijvoorbeeld in het moedertaalonderwijs – kwamen aarzelend op gang.

De tweede grote 'klus' in deze periode speelde zich af rond het kleuteronderwijs en het lager onderwijs. De bestaande wet op het lager onderwijs werd als volstrekt verouderd beschouwd: het was een subsidiewet in plaats van een wenselijk geachte onderwijswet. Het initiatief voor het nieuwe denken over het onderwijs aan 5 tot 13 à 14 jarigen leggen Knippenberg & Van der Ham (p. 516) bij de pedagogische centra en de NOV, voorloper van de ABOP.

In 1984 werd de nieuwe wet op het basisonderwijs van kracht. Volgens Knippenberg/Van der Ham is die wet vooral het werk van Van Kemenade en zijn nieuw benoemde staf die ze karakteriseren als 'sociale wetenschappers met belangstelling voor onderwijs; die vaak politiek links georiënteerd bleken' (p. 575). Centrale thema's onder Van Kemenade (1973 - 1977; 1981 - 1982) waren:

- het realiseren van gelijke kansen via onderwijs;
- de opvoeding van leerlingen tot mondige burgers;
- de professionalisering van het onderwijsveld.

De eerste twee beleidsdoelstellingen wilde Van Kemenade vooral realiseren door een structurele en inhoudelijke vernieuwing van het kleuter- en lager onderwijs (en van de drie eerste klassen van het voortgezet onderwijs). De derde beleidsdoelstelling trachtte de minister te realiseren door een sterke uitbreiding van de verzorging die de 'vernieuwingscapaciteit' van de scholen moest zien te verbeteren. De basisscholen stonden immers voor een niet geringe taak. Ze moesten

- een geleidelijke overgang van kleuterschool naar basisschool realiseren;
- de strenge scheiding tussen de schoolvakken opheffen;
- meer aandacht geven aan de expressievakken;
- het leerproces individualiseren.

Zoals bekend is eerst op vrij ruime schaal op allerlei scholen geëxperimenteerd met het nieuwe basisonderwijs. In het begin speelde de Innovatiecommissie Basisonderwijs (ICB) daarin een belangrijke rol. Later werd die overgenomen door de instellingen uit de verzorgingsstructuur.

In de hele vernieuwing zou het schoolwerkplan een belangrijke rol hebben moeten spelen; dat is grotendeels niet gelukt. Inmiddels ligt het basisonderwijs onder vuur: het is te modern; de 'basics' lopen gevaar.

De derde grote klus waaraan in deze periode begonnen werd, was de vernieuwing van wat nu heet VO-I. Die vernieuwing was voor wat de overheid betreft 'met handen en voeten' gebonden aan de 'talentenjacht' en voor wat 'linkse kringen' betreft aan het complexe gelijke-kansendebat. Knippenberg & Van der Ham (p. 514) laten die klus – die een lange voorgeschiedenis kent – starten met de nota *Democratisering van het onderwijs* (1969). Onder minister Van Kemenade (1973 - 1977) is 'de middenschool' officieel regeringsbeleid, maar de plannen blijven steken bij de val van het kabinet

Den Uyl. De opvolgers van Van Kemenade komen allemaal wel met een variant voor VO-I. Tot een nieuwe wet leidt een en ander niet. Wel worden er langdurige middenschool experimenten opgezet; eerst onder de hoede van de Innovatie Commissie Middenschool (ICM), later onder die van de instellingen uit de verzorgingsstructuur.

Uiteindelijk wordt in 1993 via een wetswijziging op de VVO de basisvorming van kracht. Het is nog volstrekt onduidelijk wat voor inhoudelijke vernieuwing de kerndoelen te weeg zullen brengen.

### De start van de VON

In het voorgaande overzichtje is het jaartal 1969 relatief vaak gevallen: het oprichtingsjaar van de VON dus. Het is dan ook mogelijk de oprichting van de VON vooral te zien als een produkt van de door Knippenberg & Van der Ham gepostuleerde culturele revolutie: een poging om greep te krijgen op de dan in gang zijnde en zich aandienende onderwijsvernieuwingen en om een plaatsje te verwerven in het zich vormende overlegcircuit. De VON stond achter de idealen van de wet op het basisonderwijs en was voorstander van de middenschool. *Levende Talen* bemoeide zich niet met het basisonderwijs en had over het algemeen erg veel moeite met de middenschoolplannen.

In het voorafgaande is aangegeven dat in de tijd van de oprichting van de VON het ministerie bezig was het veld meer invloed te bezorgen op het beleid en de uitvoering daarvan. In de afgelopen 25 jaar is dat onderwijsoverleg steeds meer geformaliseerd. In dat proces zijn de vakinhoudelijke verenigingen als gesprekspartners vrijwel uit het gezicht verdwenen. Een fraaie illustratie daarvan levert de geschiedenis van de Commissies Modernisering Leerplan, voor het moedertaalonderwijs de CMM. Eind zestiger, begin zeventiger jaren zijn de CML's opgericht als onafhankelijke, vakinhoudelijke *ministeriële adviescommissies* die de minister gevraagd en ongevraagd advies konden geven over de verschillende schoolvakken. De vakinhoudelijke verenigingen speelden een belangrijke rol bij de bemensing en bestaffing van die commissies. De CMM/ACLO-M adviseerde bijvoorbeeld over *Het grammatica-onderwijs in de lagere school*, over *Het eindexamen Nederlands in het vwo, het havo en het mavo*, over *Schooltaal/Thuis taal* en over *Werken met boeken*. Bij de inrichting van de verzorgingsstructuur is de advisering aan de minister overgegaan naar de SLO. De opvolgers van de

CML's/CMM, de ACLO's/VALO's mochten alleen nog maar de SLO adviseren. Bij de recente reorganisatie van de veldadviesstructuur is de invloed van de vakinhoudelijke verenigingen eigenlijk tot vrijwel nul gereduceerd. Je zou kunnen concluderen dat het ministerie zich in de laatste 25 jaar als het ware van het veld heeft afgeschermd door de verzorgingsstructuur te ontwikkelen. Op haar beurt probeert die verzorgingsstructuur zich ook weer zoveel mogelijk af te schermen van het veld.

Als de VON ook opgericht is om via inspraak en invloed op het overheidsbeleid (en later de verzorgingsstructuur) modern moedertaalonderwijs af te dwingen kun je daar een aantal opmerkingen bij maken. Allereerst kun je constateren dat de basisschool gerealiseerd is en dat die de realisering van modern moedertaalonderwijs beter mogelijk maakt, maar ze ligt vandaag de dag wel onder vuur en de roep om traditioneel moedertaalonderwijs neemt toe.

Voor de basisvorming geldt iets dergelijks; die is geïmplementeerd, maar met de idealen van de middenschool heeft het allemaal niet veel te maken. Wel kun je constateren dat de kerndoelen modern moedertaalonderwijs een betere kans bieden. Of die kans ook benut wordt, moet de toekomst leren.

Ten slotte kun je ook constateren dat de VON er niet in geslaagd is de afbraak van de veldinvloed tegen te houden: op dit moment is die minimaal.

### **Nieuwe uitdagingen voor de VON**

In 1978, bijna 10 jaar na haar oprichting, besteedt de VON voor het eerst uitgebreid aandacht aan een 'nieuw' onderwerp: 'Nederlands als vreemde voertaal' luidt de titel van het *Moer*-themanummer 1978/4. 'Nederlands als vreemde voertaal is vanwege het grote aantal anderstalige leerlingen op de Nederlandse scholen een belangrijk nieuw aspect geworden van het moedertaalonderwijs. De anderstaligen bevinden zich in ons land in een ondergeschikte positie en er wordt geen beleid ontwikkeld om daar snel iets aan te veranderen. Het is de hoogste tijd dat deze problematiek binnen de VON aandacht krijgt' schrijft het Ten geleide (p. 1).

Het betreft hier een onderwerp, aldus Herman Meddens, de samensteller van het themanummer, dat direct te maken heeft 'met de maatschappelijke werkelijkheid om ons heen. Want er ontstaat een nieuw proletariaat; het is er al. Wordt het door ons en ons onderwijsstelsel bevestigd en vastgehouden in zijn ondergeschikte positie of kan het gehol-

pen worden in een bevrijding die moet leiden tot ontplooiing van de eigen identiteit en maatschappelijke erkenning? Voorlopig zijn we daar – in 1978 – uiterst somber over' (p. 5). De bijdragen in *Moer* 1978/4 gaan over beleidsmatige, didactische en praktische aspecten van het onderwijzen en leren van het Nederlands als tweede taal, waarbij overigens verwijzingen naar eerdere *Moer*-themanummers over 'Dialect en school' (1976/6) en 'Moedertaalonderwijs en toch geen Nederlands' (1976/3) niet ontbreken. Het VON-congres 1979 heeft een stroom 'Nederlands als vreemde voertaal' waarvan in *Moer* 1979/4 door Dorian de Haan verslag wordt gedaan.

Ruimer wordt het perspectief in *Moer* 1982/2, een themanummer over 'Intercultureel Onderwijs' onder redactie van Hanneke de Bode, Dorian de Haan, Kees Sluis en Atty Tordoir waarin wordt ingegaan 'op de inhoud van het onderwijs aan allochtone en autochtone leerlingen en de consequenties voor de school als geheel. Het leren van het Nederlands blijkt dan een middel, een aspect, een onderdeel, waarbij méér komt kijken dan het leren van woorden en grammatica. Moedertaalonderwijs blijkt dan óók onderwijs in het Turks (Marokkaans, Portugees etc.) te zijn. Intercultureel onderwijs blijkt dan niet alleen te moeten uitgaan van het 'acculturatieproces' maar juist ook van ongelijkheden en racisme buiten school, hetgeen zich ook binnen school weerspiegelt' (p. 1).

Het antiracistische perspectief dat in *Moer* 1982/2 al aanwezig is wordt expliciet uitgewerkt in 'Zwartwit; tussen vooroordeel en racisme', een dubbeldiek *Moer*-themanummer (1985/2) met als hoofddoel 'achtergronden en middelen aan te reiken om de meerderheidsnorm in het onderwijs ter discussie te stellen. Hopelijk helpt het een onderwijs, vrij van racisme, vrij van seksisme, vrij van klassenonderscheid dichterbij te brengen. Een onderwijs dat gebaseerd is op de gelijkwaardigheid van allen' (p. 6). De naar aanleiding van dit themanummer door de VON georganiseerde studiedag stelt de vraag centraal: 'Hoe kan taalonderwijs – in de ruimste zin van het woord – bijdragen aan het onthullen en bestrijden van vooroordelen en uitingen van racisme?'

In 1986 redigeren Dorian de Haan en Papatya Nalbantoglu m.m.v. Marc Spoelders een *Moer*-themanummer over 'Onderwijs in eigen taal en cultuur' (1986/1-2) dat erop gericht is 'vorm te geven aan de samenwerking tussen Nederlandse en allochtone leerkrachten die moedertaalonderwijs geven'

(p. 3). Het gebruik van de term 'moedertaalonderwijs' maakt weliswaar voortdurend explicitering nodig over welke taal het gaat, maar doordringt leerkrachten van de realiteit dat de school meertalig is. Dat besef stimuleert hopelijk de ontwikkeling van een taalbeleid waarin die realiteit ook tot uitdrukking komt' (p. 3-4).

Met het recentste *Moer*-themanummer 'Nederlands leren in meertalige klassen' (1994/6) onder redactie van Theun Meestringa, Martine Jetten, Eric Wagemans en Elsbeth van der Laan-van Wees is de cirkel rond. Opnieuw staat Nederlands als tweede taal, meer bepaald 'de (on)mogelijkheden van integratie van het moedertaal- en tweede-taalonderwijs Nederlands' (p.209), in *Moer* centraal. Geheel in lijn met de geschiedenis wil de redactie 'ontwikkelingen en voorbeelden laten zien die bedoeld zijn om tweede-taalleerders in de klas te houden en volwaardig mee te laten doen. Vanuit intercultureel en antiracistisch perspectief is dat laatste een eis die je aan het onderwijs mag stellen' (p. 210).

In zestien jaar tijd heeft het onderwerp meertaligheid en de mogelijke reacties daarop van het moedertaalonderwijs zich in *Moer*-themanummers en incidentele bijdragen en binnen de VON ontwikkeld van een nieuw en wat onwennig thema tot een oude bekende. De manier waarop er aan dit onderwerp aandacht wordt besteed loopt in grote lijnen parallel met de maatschappelijke ontwikkeling en de politieke discussie: in 1978 gaat het over vliegende brigades, schakelklassen, Nederlands als vreemde voertaal; in 1982 en 1985 over intercultureel respectievelijk antiracistisch onderwijs; in 1986 over andere moedertalen dan Nederlands en in 1994 ten slotte over geïntegreerd T1/T2-onderwijs, een van de grote discussiepunten van dit moment. Deze onderwerpen worden in vrijwel dezelfde volgorde behandeld in beleidsnotities over onderwijs en minderheden die het Ministerie van Onderwijs in de afgelopen jaren heeft gepubliceerd. Deze beleidsnotities maken duidelijk dat Herman Meddens in 1978 niet ten onrechte van een zekere somberheid blijk gaf terzake van de vraag of onderwijs veel zou kunnen bijdragen aan de 'bevrijding', de 'ontplooiing van de eigen identiteit' en de 'maatschappelijke erkenning' van 'anderstalige leerlingen'. De vrijmoedigheid waarmee op dit moment op het niveau van politiek en beleid over spreiding van asielzoekers, inburgeringscontracten, verplicht NT2-onderwijs en, zeer recent, de afbraak van het eigen-taalonderwijs gesproken wordt maakt duidelijk dat het onder-

werp meertaligheid voor de VON een blijvend aandachtspunt moet zijn. Daarbij mag geen van de eerder genoemde aspecten uit het oog worden verloren: interculturalisme en antiracisme, Nederlands als tweede taal en allochtone levende talen moeten in samenhang met elkaar worden beschouwd en worden ingebracht in al die contexten en circuits waar de VON als vereniging van kritische moedertaallerar(ess)en gevraagd of ongevraagd (zie boven) aanwezig is en van zich laat horen.

De wijze waarop wordt omgegaan met meertaligheid is de lakmoesproef voor een vereniging die zich richt op het onderwijs van en in het Nederlands van basisschool tot universiteit en die in de naam van haar tijdschrift tot uitdrukking brengt dat in het onderwijs in het Nederlands de moedertaal van de leerlingen een principiële richtinggevende rol speelt. Als na het bovenstaande duidelijk is dat het bij die moedertaal niet alleen gaat om Nederlands en Fries en Nederlandse en Friese dialecten, maar principiële ook om in Nederland voorkomende allochtone levende talen, dan kan worden vastgesteld dat 'meertaligheid' voor VON-leden geen 'nieuw' onderwerp meer is.

Dat het nog lang een aandachtspunt en uitdaging zal blijven, ligt in de uitgangspunten van de VON besloten. In de aan de SLO gerichte aanvragen voor leerplanontwikkeling is dat zonneklaar. Voor het basisonderwijs wordt de ontwikkeling van een leerplan voor geïntegreerd T1/T2-onderwijs gevraagd en ook in de PABO-aanvraag die betrekking heeft op de ontwikkeling van een vakcurriculum en vakprofiel Nederlands speelt de integratie van T1- en T2-onderwijs een rol. En als we het belang van meertaligheid voor het moedertaalonderwijs al eens even uit het oog zouden verliezen, dan zorgen overheid en politiek er wel voor dat we ons dat steeds opnieuw weer snel herinneren. Daar kun je vergif op innemen!

*Sjaak Kroon en Jan Sturm*  
*Middelaar/Warmsveld, 16 maart 1995*