

Rondom de pedagogische situatie van de leerlingen in het eerste leerjaar van het voortgezet onderwijs

*Aantekeningen bij het Rapport van een Brugklascommissie**

N. BEETS

In het Rapport van de Brugklascommissie-Werkcommissie van de V.G.N. en de drie Pedagogische Centra voor de geschiedenisdidactiek in het eerste leerjaar¹ – is men uitgegaan van de belevingswereld van de leerling en de pedagogische situatie van de leerlingen in het eerste leerjaar. Het pleit voor de zorgvuldigheid waarmee de commissie gewerkt heeft, dat zij in het onzekere bleef met betrekking tot hoofdstuk drie van haar rapport. Aan een buitenstaander werd gevraagd om in het bijzonder bij dat hoofdstuk aantekeningen te plaatsen.

Er vallen twee zaken op. Het blijkt moeilijk te zijn om een ontwikkelingspsychologisch *beeld* van een pedagogische *situatie* te onderscheiden. In het rapport wordt wel een beeld geschetst, maar nauwelijks iets over de genoemde situatie meegedeeld. Daarmee krijgen we zicht op een tweede moeilijkheid. Een pedagogische situatie maakt deel uit van een meer-omvattend *sociaal gesitueerd* zijn. We willen dus een poging doen om aan de begrippen pedagogische situatie en sociale situatie iets meer reliëf te geven.

Ontwikkelingspsychologisch beeld

We kunnen in grote lijnen accoord gaan met het geschetste beeld van de omstreeks-twaalfjarige. Deze wordt over het algemeen als vitaal-dynamisch en expansief ervaren. Het kind beschikt op basis van goed-ontwikkelde musculatuur en een gecoördineerd zenuwstelsel over bewegingsvrijheid. Het kan zich in alle richtingen verplaatsen en maakt daar ruimschoots gebruik van.

*Uitwerking van een lezing – 2 oktober 1971 – voor de *Vereniging van Geschiedenisleraren in Nederland*.

Men zou de levenssituatie vanuit het *zien* als extravert kunnen kenschetsen. Het kind ziet van allerlei dat voorhanden is en allerhand dat voor het grijpen ligt. Ogen, benen en handen, en niet te vergeten de oren, liggen aan de beleving van de vrijheid ten grondslag. Daarmee wordt een emancipatie van 'thuis' mogelijk. Het kind is in veel opzichten onafhankelijk, zelfstandig en het kent vrijheid.

Ook in zijn onderzoekings-nieuwsgierigheid is het kind extravert gericht. Exploratie van het nieuwe, het onbekende, het opdoen van nieuwe ervaringen behoort tot het dagelijkse repertoire. Op grond hiervan mag men dit kind leergierig noemen. Ook die leergierigheid blijkt nog sterk aan vitale uitdagingssituaties gebonden te zijn. Van oudsher nodigt de sloot uit tot springen, de balk tot balanceren enzovoorts. Waagstuk en avontuur – en daarmee moed, lafheid, durf en zwakte – spelen in het sociale leven van tien- tot veertienjarigen een voorname rol. Het gevoel van eigenwaarde – het zelf-concept, de eigen identiteit – hangt samen met mee kunnen doen met de anderen of niet mee kunnen doen.

Er vinden dus vele leerprocessen plaats. Het kind leert hoeveel hooi het op de vork kan nemen, hoe ver het kan springen, wat het niet durft en wat wel. Het leert zichzelf kennen in actuele situaties, in confrontatie met anderen. Het leert welke sprong gewaagd kan worden maar springt ook mis en dan in de sloot. U moogt dit zien als een zeer oorspronkelijke wereld-oriëntatie. Het kind oriënteert zich aan de grenzen der eigen vitale mogelijkheden. De wereld-oriëntatie die in de schoolklas, in een meer geabstraheerde vorm, plaats vindt – aardrijkskunde, geschiedenis, maatschappijleer – zou ik een meer *secondaire*

wereld-oriëntatie willen noemen, de vitale is de primaire. We kunnen ook over oorspronkelijke en afgeleide wereld-oriëntatie spreken.

Ondertussen zien we hoe in deze levensperiode hobbies en voorliefden ontstaan. Er zijn duidelijke tekenen dat bepaalde *aandachtsvelden* worden geselecteerd. Er ontstaat een voorliefde voor een bepaalde sportbeoefening, voor postzegels, pop-sterren of -groepen, televisie-programma's, muziekinstrumenten etc. Daarbij speelt de verbeelding een grote rol. De geestelijke of imaginaire reikwijdte neemt – vooral omdat men lezen kan – aanzienlijk toe. Daarmee wordt het kind geconfronteerd met een problematiek van de *macht*. De macht van de verbeelding. Het kan geïmponeerd raken door wat het allemaal zelf bedenken kan. Het kan zich overdreven voorstellingen gaan maken van wat het zelf allemaal kan. Het begeeft zich op weg van machtsgevoelens naar almachtsgevoelens. Bij sommigen treft men aan: een gevoel van alles te kunnen en ook alles te willen. En zo kan dan elke uitvinding door een twaalfjarige opnieuw worden gedaan. En iedere grote daad ligt binnen zijn machtsbereik.

Ieder mens – en dus ook de twaalfjarige – stuit echter onherroepelijk op grenzen. Men komt verkeerd neer na een sprong en verstuikt een enkel. Men heeft een diepzinnige gedachte maar die bleek al vaker te zijn gedacht. Het eigen reikbereik en de eigen originaliteit gaan minder ver dan men dacht. Macht en almachtsgevoelens stuiten op *grenzen*. Er komen desillusies en ontgoochelingen. Teleurstellingen en frustraties werken ontnuchterend. De twaalfjarige wordt gedwongen met beide benen op de grond te blijven. Dat houdt hem realiteitsnabij.

Hoe belangrijk het is dat tegenover almachtsgevoelens ontnuchtering optreedt, blijkt wanneer ontnuchteringsprocessen uitblijven of wanneer men die uit de weg gaat. In beide gevallen heeft dat ernstige gevolgen voor het zelf-concept. Er komt dan geen *realistische zelf-kennis* tot stand. Voor een realistische zelf-beschouwing is de schok van een deceptie, het ondergaan van een nederlaag, het ervaren van iets-niet-kunnen van evenveel belang als de vreugde van het slagen,

het vieren van een overwinning en de ervaring dat men iets kan.

Als we het geëxtraverteerd-zijn kenmerkend noemen voor de leeftijdsperiode van tien tot veertien, dan is de extroversie in feite een grondvoorwaarde voor de inkeer, voor het tot zichzelf komen, het zien van zichzelf in alle beperktheid. En die introverte gerichtheid is dan op haar beurt weer een voorwaarde voor zich opnieuw richten naar de buitenwereld. Een nieuw realisme, een nieuwe zakelijkheid en objectiviteit ontstaan juist aan de hand van het tot inzicht komen van het kind. Een inzicht in eigen mogelijkheden en beperkingen. Introversie en extroversie worden hiermee dus gezien als deelaspecten van een dialogisch-dialectisch proces: extroversie schept de voorwaarden voor introversie en daarmee kan een nieuwe vorm van extroversie ontstaan².

Van eminente betekenis is het gevorderd vermogen de taal te kunnen gebruiken. De twaalfjarige leerling heeft een jarenlang schoolleven achter de rug, en daarmee een *specifiek eigen verleden*. Hij heeft ervaringen opgedaan en kan op die ervaringen terugzien. De mogelijkheid tot reflecteren is hiermee gegeven. Daarmee de mogelijkheid tot onder woorden brengen. In principe kan er dus ook gediscussieerd worden. Want discussie vooronderstelt *distantie* nemen in het hier-en-nu, terug kunnen zien en vooruit kunnen zien. De eerste klasser kan zien hoe de huidige situatie verschilt van die van het vorige jaar, toen hij de lagere school bezocht. Hij kan zich voorstellingen maken van een tweede klasserschap. Een gedachtenwisseling over o.a. de eigen situatie en de sociale processen waarin men zelf betrokken is, is mogelijk. Men kan met twaalfjarigen praten over hun eigen gedragspatroon en de inwerkingen die zij van anderen ondergaan. Het hoeft geen betoog dat hiermee *voorwaarden* ontstaan voor een realistisch zelf-concept en ook een realistische toekomstgerichtheid. Voor een realistisch zien van een eigen positie in de wereld.

We schetsten enkele aspecten van *het beeld* van de eerste klasser. Welke consequenties kunnen we uit het een en ander trekken met het oog op de

leer-situatie, dus voor een zinrijke leerstructuur? We vragen dan allereerst: wat wil een overgang van extroversie naar introversie en vervolgens naar nieuwe extroversie feitelijk zeggen?

In de vitale sfeer gaat het dan om een omzetting van daadkracht in denkkraft, van het voetbalbeen naar het hoofd. Het gaat om een ont-Feyenoordiserings-tendens: geen daden maar woorden! Tot in het denken zelf zien we hoe het meer *concretiserende* denken plaats maakt voor een *abstraherend* denken. Het concrete begrippenarsenaal wordt versterkt met meer gecompliceerde maar vooral abstractere begrippen. Het begrip vrijheid werd bij voorbeeld omschreven met: dat je het mag van je moeder. Het kan thans als volgt omschreven worden: een gevoel, een beleving van ruimte om je heen en van ongehinderd-zijn. Hiermee begint het kind potentieel een greep te krijgen op *complexere verbanden* en *diepere zingeving*. Deze greep is niet langer een letterlijk grijpen met de handen maar toenemend begrip. Begrijpen door middel van de geest, het verstand, werd voorafgegaan door een binnen het directe bereik brengen met de handen, door een grijpen.

Als we over een zinrijke leerstructuur spreken, spreken we over een structuur die als zinvol ervaren kan worden. We zullen ten volle gebruik willen maken van het vermogen van het kind om zicht te verwerven in wat het zelf doet, en in de leerstof die het aangereikt krijgt. We zullen leerprocessen bevorderen die binnen een leerstructuur als zinvol ervaren kunnen worden. We zullen daarbij willen bedenken, dat juist de twaalfjarigen óók het uit-het-hoofd-leren als een zinvolle bezigheid kunnen aanvaarden. Het is een misverstand te menen dat alle mechaniseren van kennis zinloos en uit den boze is.

Sociale context van de pedagogische situatie

Het voorafgaande is in feite nog niet veel meer dan ontwikkelingspsychologisch *materiaal*, waaruit een leeftijdsbeeld kan worden gevormd. Voor een goed begrip van wat onder een pedagogische *situatie* moet worden verstaan, hebben we meer nodig dan een psychologisch leeftijdsbeeld. Situatie wil zeggen dat een omgeving

moet worden geschetst. We zien de twaalfjarige in verschillende omgevingen: een huiselijke omgeving, een schoolklas of ergens onderweg³.

We zien het kind in de klas deel uitmaken van een groter geheel, een groep medeleerlingen. Het vertoont in omgangssituaties omgangsgedrag. Het gedraagt zich binnen een relationeel veld, er is een voortdurende interactie tussen leeftijdgenoten. Daarmee is de *omgangssituatie* wel reeds geplaatst binnen een sociale structuur, maar we kunnen nog niet over een pedagogische situatie spreken. Dit laatste kan pas als we de relatie tot een volwassene of volwassenen mede in onze analyse betrekken. Met bovendien de verduidelijking dat de omgangssituatie dan niet een doelloze of zinloze is, maar dat een bepaalde zin-structuur aanwezig is. De pedagogische situatie is een *zin-structuur* waarin posities worden ingenomen en rollen worden aanvaard. De volwassene verschijnt in de rol van docent, de jongere in die van leerling. We herkennen een *rollenstructuur*. Bovendien worden bepaalde doeleinden nagestreefd. Er dienen – binnen een pedagogische situatie – vormings- of leerprocessen op gang te komen, die door docent en leerlingen als zinvol ervaren kunnen worden, op grond waarvan een *motievenstructuur* kan blijven functioneren. Zinstructuur en motievenstructuur zijn voor het doceer en voor het leergedrag essentiële zaken.

Een pedagogische situatie is dus een specifieke sociale situatie in een sociale structuur, waarin we duidelijk omliggende posities en rollen herkennen. Het sociale gedrag van leerlingen enerzijds en docenten anderzijds wordt in hoge mate bepaald door de heersende of dominerende *rolverwachtingen*⁴. Het pedagogisch klimaat in een brugklas – en meer in het algemeen: de school – hangt uiteindelijk van rolverwachting en rolvervulling af. We kunnen een netwerk van rolverwachtingen onderscheiden. Leerlingen hebben bepaalde verwachtingen van leraren en van de door hen gepresenteerde leerstof. Zij verwachten dat een leraar zijn leraarsrol goed vervult. Maar leraren hebben duidelijke en soms uitgesproken, of onduidelijke en misschien zelfs irreële verwachtingen van leerlingen. Men kan de leerling

vragen naar het ideale beeld van een leraar en omgekeerd de leraar laten vertellen wat een ideale leerling is. Verwachtingen en realiteit zijn regelmatig niet met elkaar in overeenstemming.

De verwachtingsstructuur is hiermee echter niet voldoende getekend. Een nadere analyse onthult dat ouders dubbele verwachtingen met betrekking tot rol-vervullingen in de school koesteren. Zij hebben verwachtingen van de leraren maar ook van hun eigen kinderen. En deze verwachtingen beïnvloeden mede – we moeten nu zeggen: op de achtergrond, onbewust of iets dergelijks – de gedragingen van docenten en leerlingen op school en in de klas. Omgekeerd verwachten de docenten en de leerlingen nu weer van de ouders dat deze bij voorbeeld datgene wat op school gebeurt niet zullen dwarsbomen, zullen afkeuren of iets van dien aard. Kortom: er is een genuanceerd netwerk van verwachtingen, dat een *verwachtingsstructuur* vormt. Daaraan zou kunnen worden toegevoegd dat het gaat om een structuur van in principe *legitieme verwachtingen*⁵. Er zijn – naar ik meen – weinig argumenten te vinden op grond waarvan leerlingen, docenten en ouders geen bepaalde verwachtingen van elkaar zouden mogen hebben. De problematiek schuilt in het koesteren van irreële, onzakelijke en irrelevante verwachtingen. We kunnen hier de analyse van de verwachtingsstructuren niet doortrekken naar een nog meer omvattende achtergrond. Ook vanuit een samenleving in haar geheel worden docenten, ouders en leerlingen met verwachtingsstructuren geconfronteerd. De discussie over die verwachtingsstructuren – veelal als bedreigende machtsstructuren gekenschetst⁶ – beïnvloedt het pedagogisch klimaat in de school in hoge mate.

Terug naar de brugklasseleerling. Deze leerling wordt in concreto geconfronteerd met het *rollenspel* van medeleerlingen, leraren en ouders. Hij staat voor de opgave zelf een bepaalde rol te spelen, waarbij in zekere zin aan verwachtingen van anderen – medeleerlingen, docenten en ouders – moet worden voldaan. Deze rolverwachtingsproblematiek spitst zich echter toe in het moeten en willen voldoen aan verwachtingen die

men aan zichzelf stelt.

Hiermee hebben we de brugklasseleerling nog steeds onvoldoende *gesitueerd*. De sociale context, waarbinnen we hem zich zien bewegen, beperkt zich niet tot de klas. Hij beweegt zich *binnen een school*. Zijn gedragingen, belevingen en gevoelens, het denken en zich inzetten, worden óók bepaald door wat er in dit bredere verband gebeurt⁷.

De vraag mag dan ook worden gesteld welke rol bepaalde toneelspelers uit andere klassen ten aanzien van brugklasseleerlingen spelen. De meest boeiende en invloedrijke figuren zouden wel eens in de hogere regionen van de school kunnen rondlopen. Het betere toneelspelersvakwerk zou in de hoogste klassen kunnen worden vertoond, en van invloed kunnen zijn op gevoelens, belevingen en gedragingen van de jongeren. We gebruiken met opzet het beeld van een toneelspel. Adolescenten spelen – evenals ouderen – hun specifieke rollen op een toneel.

Vanuit de jongsten gezien geven de oudere leerlingen op school duidelijk de toon aan. Zij bieden, wat het uiterlijk betreft, een romantisch, hier en daar zeeroverlijk en zelfs wel middeleeuws of vroegchristelijk kijkspel. We zeggen het op deze manier om 'historische dimensies' aan te duiden. Het verleden is op een eigenaardige manier in de uiterlijke verschijningsvormen van de jeugd weer gaan spreken. De hedendaagse psycholoog komt in de verleiding die jeugd narcistisch te noemen in de wijze waarop met kleding en uiterlijk wordt omgesprongen. Individualistisch? Misschien óók, maar toch vooral narcistisch.

Er wordt de laatste tijd ook weer meer biologisch gedacht. Het menselijk narcisme lijkt een afspiegeling van wat zich ook onder dieren voordoet. Er wordt gepronkt en gecoquetteerd met de eigen schoonheid en lelijkheid, waarmee de verenpracht in het vogelrijk – het woord vogel is dan ook niet uit de lucht – geduchte concurrentie wordt aangedaan. Daarbij vallen vooral de extreme kledings- en haardrachtvormen op. Naar twee kanten: soms kan het niet mooier, soms kan het niet nog lelijker. Verzorging en verslonsing. Niet geheel nieuw maar wel meer algemeen lijkt

vervuiling grote aantrekkingskracht te oefenen. De industrie biedt vele jongeren een compromis-alternatief: nieuwe kleding die er vervuild uitziet. Namaakarmoede. We vermoeden dat we hier met een *ondoorzichtige narcismeproblematiek* te maken hebben.⁸

De vraag rijst of zich grote onzekerheid en diepe twijfel omtrent de *eigen positie, rol en identiteit* in het uiterlijk accentueren. Met evenveel recht kan men vragen of onzekerheden en twijfel gemaskeerd moeten worden. Ondertussen is duidelijk dat zich een gevarieerd en hier en daar groots schouwspel manifesteert, waarnaar de jongsten kunnen kijken en dat zij al spoedig wensen te imiteren. Eerste klassers lijken al gauw imitatie-hogere-klassers, op de baarden en snorren na. Belangwekkend is hierin vooral de vraag naar het *epidemische* karakter van gedragingen en gewoonten, dat zich vooral aan de hand van mode en haardracht laat vermoeden.

Wat hebben we hiermee nu willen zeggen? We wilden duidelijk maken dat de pedagogische situatie in een brugklasse in hoge mate kan worden bepaald door het leer- en speelklimaat, het *leefklimaat, dat de hele school kenmerkt*. Datgene wat zich in de bredere omgeving als werkkethos of als spelethos of als politiek klimaat manifesteert, beïnvloedt de motievenstructuur en het gedrag van de leerlingen in de laagste klas van de school. De brugklas kan dan ook *niet* als een eiland in de school worden opgevat. Ook niet als het bruggenhoofd van waaruit een nieuw ethos kan worden opgebouwd? Men krijgt de indruk dat er wel eens teveel gehoopt wordt dat het 'heil' van de brugklasbevolking moet komen. Die hoop zou wel eens ijdel kunnen blijken. Brugklasleerlingen zijn onderhevig aan alle winden die door de school waaien. Als het stormt in de hogere regionen dan heerst er ook een depressie in de omgeving van de lagere regionen van de school. Misschien is het een gemaskeerde depressie. Dan breekt de storm pas los in de tweede klas.

De sociale omgeving van de school

Zoals de brugklas gesitueerd is binnen het klimaat van de hele school, zo is de school onderhevig

aan de invloeden van een nog bredere omgeving, de samenleving. We moeten ons dus afvragen hoe de school vanuit die bredere omgeving beïnvloed wordt en welk klimaat daarmee gegeven is. Er heerst een *pedagogisch crisisklimaat* in samenhang met politisering en polarisering in het maatschappelijke veld. Het is niet moeilijk om dat vast te stellen.

De multipale veranderingsprocessen in de samenleving bewerkstelligen impasses in de doelstellingenstructuren. Docenten en leerlingen krijgen te maken met motivatie-moeilijkheden. De zin-structuur van de schoolarbeid is zodanig aangetast dat oudere leerlingen en docenten allerlei werk als zinloos ervaren. Men weet niet meer waarom dit of dat gedaan moet worden en of het nog wel gedaan moet worden⁹.

De school staat onder een voortdurende veranderingsdruk. *Alles moet veranderen*. Veranderingseisen komen veelal van buiten de school maar worden binnen de school overgenomen. Men werkt binnen de scholen om aan die eisen te voldoen, waarbij op weerstanden en tegenwerking wordt gestuit. Binnen de scholen wordt dus strijd gevoerd onder veranderingsdruk die van buitenaf wordt uitgeoefend.

We willen hier alleen enkele grote lijnen aangeven en algemene opmerkingen maken. Veranderingsdruk op de school – met tot doel het pedagogisch klimaat binnen die school in een bepaalde richting te veranderen – kan in principe op drie manieren worden uitgeoefend. In de eerste plaats kan dat gebeuren op een onopvallende en bijna vanzelfsprekende manier. De mensen in de school nemen allerlei gedachten en ideeën, die in de samenleving werkzaam zijn, over en proberen daarmee binnen de school iets te doen. De schoolstructuur wordt dus niet onder zware druk gezet. Veranderingen binnen de school komen langzamerhand, stapje voor stapje of misschien nauwelijks tot stand. De veranderingsdruk wordt niet als bedreigend gevoeld. Deze blijft zacht en confuus.

Een geheel andere zaak wordt het indien veranderingen gewoon aan de school worden opgelegd. Een omslag in het ideologische denken in een autoritair geregeerd land kan aan een

school een nieuwe lijn voorschrijven. Een politieke of ideologische machtsstrijd kan tot een beslissing voeren en daarmee kan bij voorbeeld een onderwijsprogramma geheel op de helling worden gezet. Locher geeft in *Gestalten der Geschichte*, in een hoofdstuk over ideologische dienstbaarheid, een voorbeeld dat de moeite van het citeren waard is. We merken op hoe machtsuitoefening vanuit de samenleving op de school het onderwijsklimaat kan beïnvloeden. De passage staat in een paragraaf over Russische geschiedschrijving onder marxistische vigeur:

'Er zijn echter graden en er zijn grenzen. Niet alsoo onder een regime, waarin elk objectief streven heeft plaats gemaakt voor een machiavellistische utiliteitsleer inzake de behandeling der geschiedenis. Deze leer is ook openlijk uitgesproken. Een resolutie van het jaar 1946, aangenomen door een vergadering van professoren en leraren van de hogere onderwijsinrichtingen te Moskou en gericht aan Stalin, luidt als volgt: 'het is noodzakelijk om het objectivisme en de niet-politieke gerichtheid, die nog steeds het onderwijs van enige leraren kenmerken, definitief te overwinnen. Het eerste gebod voor de Sovjetleraar is, om zich bij zijn onderwijs te laten leiden door de leninistisch-stalinistische leer, dat wetenschap en ideologie de partijlijn moeten volgen, en geen minuut Lenin's uitspraak te vergeten, dat de school buiten het leven en buiten de politiek leugen en huichelarij betekent'. Locher tekent hierbij aan: 'Alsof politiek nooit leugen en huichelarij in kan houden'.¹⁰ Het heeft zo zijn uiterst bedenkelijke kanten, als ideologie en politiek binnen de school geheel de dienst gaan uitmaken. In de afgelopen jaren heeft men op enkele scholen kunnen zien, dat het plat leggen van het werk op school door machtsstructuren van buiten de school, een uiterst gemakkelijke zaak is. Het daarna weer op gang brengen van het werk is niet zo eenvoudig. De fabrieken hebben het, wat dat betreft, gemakkelijker.

Een in onze omgeving thans werkzame vorm van veranderingsdruk die op scholen wordt uitgeoefend – met dubbelzinnige resultaten – is half confuus en half doelgericht van signatuur. Gestimuleerd vanuit een aantal *actiecentra* maar

niet doelgericht vanuit een *onderwijskundig denkcentrum*, werden en worden allerlei veranderings-eisen aan schoolleidingen voorgelegd. Docenten werden daardoor onder zware druk gezet. Velen knapten reeds af. Schoolleidingen moesten vervangen worden. Er kwamen veranderingen tot stand, sommige ten goede, andere ten kwade. Vrij algemeen wordt vernomen dat bijna overal in ieder geval *verwarring* ontstond. Dit heeft geresulteerd in duidelijke veranderingen in het leer- en speelklimaat binnen de scholen. We zijn er getuige van hoe het pedagogisch klimaat mede onder invloed van politiek en ideologisch klimaat in korte tijd aanzienlijk is gewijzigd. Daarover wordt aan de politieke en ideologische kant hier en daar duidelijk hoera geroepen. Aan de pedagogische kant heerst nogal wat verwarring en ontmoediging.

Ontmoediging

Als een psychotherapeut met een ontmoedigd of zelfs depressief mens wordt geconfronteerd, begint hij samen met die mens de ontmoediging onder ogen te zien. Pedagogen doen er dan ook goed aan de eigen ontmoedigingen moedig in de ogen te zien. Gemakkelijker gezegd dan gedaan. Het is in ieder geval fout om te doen alsof ze er niet zijn. Het Jaarverslag en Evaluatierapport over het jaar 1969–1970 van de Nijmeegse Scholengemeenschap¹¹ was een moedig verslag. Men kan uit dit verslag iets leren over de leersituatie en het pedagogisch klimaat waarin gewerkt moet worden (of gespeeld mag worden?).

Als ik aan kernzaken denk, die een leeromgeving beïnvloeden, denk ik tegenwoordig vooral aan zaken waarvan ik vermoed dat ze infectieus of epidemisch zijn. Mijn medische afkomst verloochent zich hoe langer hoe minder. De psychologische echter ook niet. We zouden allen meer in termen van *gedragsepidemieën* moeten leren denken. En dan de vraag stellen: welke gedrags-epidemieën doen zich momenteel in de samenleving voor en hoe manifesteren die zich in scholen? Daarbij kunnen we niet geheel buiten beschouwing laten wat de oorzaken van zulke epi-

demiën zijn. Maar diep kunnen we daar hier niet op ingaan.

Bij verklaringen die we zoeken voor de epidemische verspreiding van bepaalde gedragsvormen onder de jeugd moeten we oppassen dat we niet voetstoots overal altijd *creativiteit* vooronderstellen. Er wordt naar mijn mening te veel en te eenzijdig in termen van creativiteit gedacht en gesproken. Het is thans alles creativiteit wat de klok slaat. Luhman signaleert bij velen momenteel echter zoiets als een *denk-stop*¹². De een houdt bij deze term, de ander bij een andere term op met denken. Creativiteits-denkers houden vaak op bij de creativiteit, whatever it may be. Wie bij creativiteit verder gaat vragen merkt dat hij op *conformiteit* stuit. Creativiteits-denkers weten niet zo goed raad met de conformiteit die onder jeugdigen wordt aangetroffen. Het is voor hen onaanvaardbaar dat de mens in het algemeen – en de jeugd in het bijzonder – wel eens in hoge mate gekenmerkt zou kunnen zijn door zoiets als onvermogen tot oorspronkelijk-kunnen-zijn en een geringe mate van creativiteit. Het is een zeer pijnlijke hypothese om te stellen: de mens is, *relatief gezien*, erg weinig inventief en weinig creatief. Met relatief bedoel ik dan: gezien tegenover de enorm overtrokken voorstellingen die hervormers veelal van de menselijke mogelijkheden en capaciteiten hebben.

Kenmerkend voor veel jeugdgedrag is niet zozeer de originaliteit of creativiteit ervan maar de sterke neiging tot conformiteit. Men bootst maar al te gemakkelijk gedrag, zoals anderen dat vertonen, na. Men modelleert het eigen gedrag aan de hand van het voorbeeld dat anderen geven. De anderen doen het en daarom doe ik het ook. Ik voel mij genoodzaakt dit of dat te doen, omdat zij het doen. *Conformiteitsdwang*. Een subtiel nieuw onvrijheidssyndroom. Ook de betrekkelijk gesloten systemen die men *subculturen* noemt, kunnen onder de heerschappij van een dwang tot conformeren staan, terwijl de jongeren menen dat zij een nieuwe vrijheid gevonden hebben, of althans dat men die in de betrokken subcultuur kan vinden¹³.

Deze overwegingen mogen niet vergeten wor-

den, bij het beantwoorden van de vraag: hoe het komt dat gedragspedemieën zich zo gemakkelijk kunnen verspreiden. *De mens is vulnerabel*. Hij is vatbaar voor allerhand soort infecties. Sommige gedragsepemieën blijven vergelijkbaar met betrekkelijk onschuldige griepedemieën. Hoelahoepel-epemieën waren nogal onschuldig. Sint-Vitus-dansepedemieën waren in vroeger tijden indrukwekkende schouwspelen en iets minder onschuldig.

Thans zijn er gedragsepemieën die, evenals bepaalde vormen van virusziekten, vele slachtoffers maken. Het gebruik van injectiespuiten en het zichzelf toedienen van bepaalde stoffen rechtstreeks in de aderen, is een gedragsvorm, die op vele plaatsen epidemisch is. Dit zijn gedragsepemieën waarin zich een *spelen met de dood* openbaart. In bepaalde subculturen worden gedragspatronen gecultiveerd die tot gevolg hebben dat ziek worden meer regel dan uitzondering is¹⁴. Tot zover deze excursie over creativiteit en conformiteit, waarin we op *destructiviteit* zijn gestuit¹⁵.

Waarschijnlijk zijn het de overtrokken gedachten die velen koesteren met betrekking tot de *sociale creativiteit* van adolescenten en volwassenen, die mede verantwoordelijk zijn voor de ontgoochelingen en ontmoedigingen die in berichten, verslagen en evaluatie-rapporten verschijnen. Een onthullend voorbeeld van wat men een 'somber verslag' zou willen noemen is het hiervoor reeds genoemde *Jaarverslag en Evaluatierapport* van de Nijmeegse Scholengemeenschap. In dit rapport wordt in feite een aanloop tot een zinvolle sociaalpsychologische en individueelpsychologische situatie-analyse en situatie-schets voltrokken. Men zou van een verkennende analyse kunnen spreken.

Uit dit verslag haal ik een aantal significante observaties naar voren. Gemeld wordt dat zorg voor het huiswerken aandacht tijdens de les duidelijk afnemen. Er is geen sprake meer van een vanzelfsprekende belangstelling voor zaken zoals deelname aan activiteiten buiten lesverband en wat de schoolprogramma's te bieden hebben. Concentratie-onmacht bestaat reeds in de lagere

klassen. Bij leerlingen van de hogere klassen is men geneigd te spreken over onwil tot zich concentreren. Een maximale inzet is ook bij de oudere leerlingen zeker geen regel meer. Het een en ander kan resulteren in zich bewust of onbewust afsluiten voor wat de school, boven het voor overgang of examen verplichte minimum, wil bieden.

Van de mooie opzet, waarin het stelsel van keuzevakken aan iedere leerling optimale mogelijkheden biedt, komt niet zoveel terecht: de leerlingen slagen er niet in zich meer in de stof te verdiepen.

Men doet, in het rapport, een poging het een en ander te verklaren, of althans argumenten aan te voeren op grond waarvan men zich een beter 'beeld' kan vormen van hoe de *pedagogische situatie* er uitziet. Men meent dat het specifieke gedragspatroon van zich-inspannen momenteel 'out' is, terwijl het zich niet-inspannen thans 'in' is. Hiermee wordt eigenlijk onderstreept wat tevoren door mij werd betoogd: de leerlingen *conformer*en aan heersende gedragspatronen die in de mode zijn. Men gaat mee met wat een meerderheid doet.

Natuurlijk hebben de verslaggevers wel degelijk oog voor de bredere omgeving van de school. Zij zien hoe een intensieve informatie over allerlei zaken de leerlingen bereikt via media buiten de school. Zij zien dat de invloed van jeugdcultuur en subculturen groot is. Zij zien ook dat vele oudere leerlingen een *onduidelijk beeld van hun eigen toekomst* hebben. De kritische houding ten opzichte van de samenleving brengt mee dat de zin van studie, die voorbereidt op een plaats in de maatschappij, dubieus wordt.

Bij al deze opmerkingen – die men in het verslag kan vinden – wil ik aantekenen, dat binnen de school de *motivatie-crisis* van de oudere leerlingen en hun gedragingen ongewild – of ook wel gewild – op de jongeren kunnen overslaan. Langs psychologische sluiptwegen, maar óók via bewuste manipulatie, kunnen jongeren door ouderen in hun *gehele* belevingspatroon en gedragswijze worden beïnvloed. Kortom: een motivatie-impasse van de oudere leerlingen kan door de hele

school infiltreren naar de brugklasse en tweede klasse. Daarbij mag men niet zonder meer rekenen op immuniteit van de jongsten, hoe vitaal die zich ook voordoen. Het is de plicht van de psycholoog er op te wijzen dat een *belemmerd uitzicht* op de toekomst – „ik zie het niet meer zitten” – een duidelijk signaal van depressiviteit is. Sociaalpsychoanalytisch gezien vertonen middelbare scholieren in hun gedragingen *depressieve verschijnselen*. Die kunnen achter een masker van activiteitsontplooiing verborgen blijven. Men moet de inzichten van mensen als Mitscherlich, die op deze samenhangen wijzen, volkomen serieus nemen¹⁶.

Nog enkele opmerkingen uit het aangehaalde rapport zijn vermeldenswaard. Veel leraren – en niet in het minst degenen met veel ervaring – betrappen zich op gevoelens van onzekerheid en een verdwijnen van de arbeidsvreugde. Daarmee wordt verwezen naar de *lerarenkant* van de pedagogische situatie. Die is vaak verre van rooskleurig. Uit mijn persoonlijke ervaringen met leerlingen en docenten – met betrekking tot hun problematiek – zou ik willen opmerken dat beide categorieën gemaskeerde of manifeste depressiviteitsverschijnselen vertonen. Zou dan de school door een *epidemie van depressieve gevoelens* getroffen kunnen zijn?

In dat verband zou een opmerking – die iets van een doodoener heeft – toch misschien enig hout snijden. Dat is deze opmerking: Het zal zaak zijn dat allen die bij het probleem betrokken zijn – de leerlingen zelf, hun ouders en de leraren – samen naar oplossingen zoeken. Depressieve gevoelens kunnen inderdaad in creatieve samenwerkingsverbanden aangepakt worden. Maar dan moet men *solidariteit zoeken in de verslagenheid en in de menselijke realiteit*. En misschien moet men dan allereerst eens gaan beseffen dat men veel te ambitieuze zaken heeft opgezet en veel te overtrokken ideeën heeft gekoesterd over wat aan de ene kant de leerlingen en wat aan de andere kant de docenten wel allemaal aankunnen. Er heerst hier en daar een werkelijk *groteske* overschatting van de menselijke capaciteiten, waar overigens de psychologen in niet geringe mate toe hebben bijgedragen, naast sociologen

en maatschappijhervormers. De pedagogen zouden de benen op de grond moeten houden.

Conclusies

De conclusies zijn die van een psychohygiënicus die zich een skeptisch cultuurpessimist noemt¹⁷. Die heil verwacht van een realistisch en skeptisch pessimisme. We hebben de wijdere omgeving geschetst waarin de brugklasleerling is geplaatst. Wil men de pedagogische situatie in het oog krijgen dan moet men een complex problemengebied – de leerling-in-de-school-in-de-samenleving – nader analyseren. De pedagogische situatie maakt deel uit van een complexe sociale wereld. Het hanteren van een ontwikkelingspsychologisch beeld – dat van de brugklasleerling – heeft pas zin, en kan pas functioneren, als we de *meeromvattende zin-structuur* van de leerling in de school en in de samenleving in het oog krijgen.

Mijn realistisch-skepticisme doet mij zeggen: men kan de middelbare school niet saneren vanuit de brugklasse en dus ook niet vanuit de lagere school. Natuurlijk heeft het overigens wel degelijk zin om alles te doen wat mogelijk is om de brugklasproblematiek grondig aan te pakken, zodat het werk van de brugklaskommissie met betrekking tot de geschiedenisdidactiek volstrekt legitiem en terzake is. Maar daarmee bouwt men *geen immuniteit* tegen gedragsepidemieën uit andere regionen van school en samenleving op!

De meest dringende problematiek ligt niet zozeer aan de basis – in de brugklasse bij de twaalfjarigen – maar aan de top. De middelbare school wordt a.h.w. beheerst door de motivatieimpasse en identiteitsproblematiek van de leeftijdstop. In de hoogste klassen ligt de directe confrontatie met de maatschappij, dáár heersen de fundamentele onzekerheden, de angsten, de frustraties en de ontbrekende perspectieven.

Onze heroriëntatie moet – naar ik meen – drie deelgebieden bestrijken. De meest noodzakelijke heroriëntatie betreft de wijdere sociale omgeving waarin een klas staat. *Wil men iets van de brugklasleerling begrijpen, dan moet men niet beginnen*

met naar de brugklasleerling te kijken. Dan moet men in een grote boog om hem heen lopen en de omgeving verkennen. Dan gaat men de school zien als een uiterst kwetsbaar sociaal instituut, zoiets als een speelbal in het maatschappelijke en politieke veld, waarin acties worden gevoerd, waarin machtsstrijd woedt. Dat wil dus zeggen dat we primair een *wijsgerig-sociologische veldverkenning* uitvoeren.

In de tweede plaats zullen we een *sociaal-psychologische ontdekkingsstocht* willen ondernemen. We willen wat beter georiënteerd raken met betrekking tot bij voorbeeld de verwachtingsstructuren en de rolopvattingen van de diverse toneelspelers op het schooltoneel. We willen zien welk psychodrama wordt opgevoerd, we willen begrijpen hoe groeperingen en individuen op elkaar inwerken. We zijn geïnteresseerd in het zich manifesteren en verspreiden van gedragsepidemieën. We willen meer inzicht verwerven met betrekking tot de mogelijkheden en beperktheden op het gebied van de creativiteit van de mens. We willen onze ogen wijd openen voor de oppermacht van het sociaal conformisme, in het bijzonder óók zoals dat onder jongeren functioneert.

En nu zijn we dan toe aan het *ontwikkelingspsychologische* beeld van de brugklasleerling, nadat we de structuur van de omgeving hebben verkend. Na de wijsgerig-sociologische verkenning en de sociaal-psychologische verkenning nu dus een *ontwikkelingspsychologische beeldvorming*. Het beeld valt nu binnen een context zo ongeveer op zijn plaats. We kunnen zelfs gaan zien hoe beeld en omgeving van het beeld elkaar bepalen en onverbreekelijk met elkaar in een dialectisch-dialogische relatie staan¹⁸.

We belijden een skeptisch realisme. Dat wil zeggen dat we menen dat er nuchter moet worden gedacht en geanalyseerd. Een voortdurend op de hoede zijn bij het gebruik van mode-terminen – creativiteit, expressiviteit, communicatie, repressieve tolerantie, vrijheid enzovoorts – is op zijn plaats. Met Luhman menen we dat velen het slachtoffer worden van een denk-stop. Misschien wijst het gebruik van de woorden experiment, research en statistiek óók op zo'n rem op het denken.

Er moet inderdaad relevant informatie-materiaal op tafel komen. Statistisch materiaal kan uiterst relevant zijn, mits er vertalers zijn die ons kunnen uitleggen wat de cijfers uitdrukken. Dat wil dan zeggen dat ze betekenis krijgen binnen een structuur. Binnen een *zin-structuur*, waarin ze naar bepaalde zaken verwijzen.

Wat we in ons betoog hebben gedaan is een zin-structuur beschrijven. We menen te hebben kunnen aantonen dat het gedrag van scholieren door *verwachtingsstructuren* wordt bepaald. Relevante research noemen we nu research die met harde cijfers informatie verschaft over verwachtingsstructuren en specifieke verwachtingen van zesde-klassers, derde-klassers en brugklassers, van docenten en ouders. Dit onderstreept dan nog eens extra hoe relevant het is om *beschouwelijke analyses* van zin-structuren, gedragsstructuren en belevingsstructuren – die uit de dagelijkse observatie en ervaringen ontspringen – te verrichten. Zodanige analyses kunnen de thema's en projecten aanwijzen, die voor een gericht onderzoek in aanmerking komen.

Onze bijdrage kan dus als volgt omschreven worden. We wilden aantonen hoe brugklasleerlingen vanuit een ruimere schoolomgeving beïnvloed worden. Zij komen onder de invloed van de uiterlijke verschijningsvormen, de gedragingen, de uitgesproken en onuitgesproken gevoelens en gedachten van oudere leerlingen binnen de school. Ze zijn gevoelig voor een heersend klimaat. Dat klimaat wordt beheerst door identiteits-problematiek en toekomst-onzekerheid van de oudste leerlingen in de school. Het is realistisch om in dit verband te veronderstellen dat het schoolklimaat momenteel door een *onderliggende depressiviteit* wordt beheerst. Docenten en leerlingen van de hogere klassen vertonen tekenen van depressiviteit. Het beeld van de leerling in de brugklasse krijgt reliëf binnen een omgevingsstructuur. Dat is in dit geval een sociale structuur waarin denken, handelen en beleven in het teken van een motivatie-crisis, een perspectief-verlies en daarmee een depressieve gestemdheid, staan.

De Vereniging van Geschiedenisleraren in Ne-

derland toonde zich onzeker met betrekking tot hoofdstuk 3 van het Rapport van de Brugklascommissie: *De pedagogische situatie van de leerlingen in het eerste leerjaar*. Aan het voortreffelijke initiatief van deze Vereniging heb ik gaarne willen bijdragen door aan dat hoofdstuk deze omlijsting toe te voegen.

Aantekeningen:

1. Kleio, 'Tijdschrift van de Vereniging van Geschiedenisleraren in Nederland', 12e jaargang, augustus 7/8, 1971.
2. Zie voor wat het dialogisch-dialectisch procesdenken betreft: S. Strasser, 'Fenomenologie en empirische menskunde'. Arnhem/Zeist, 1962. Pag. 236-239, 247-254.
3. Zie N. Beets, 'De analyse van levenssituaties' In: De Grote jongen. Utrecht, 1954. Pag. 132-229.
4. Zie o.a. Krech-Crutchfield-Ballachey, 'Individual in Society, a textbook of social psychology'. McGraw-Hill Book Cy, 1962, Pag. 310-313.
5. Verwachtingsstructuren spelen in de huidige samenleving een voorname rol. Men spreekt over 'role compatibility' indien er eenstemmigheid heerst met betrekking tot rolverwachting en rolvervulling. Er kan echter ook verwarring heersen met betrekking tot de rolvervulling. Rolverwachtingen worden dan confuus: role incompatibility'. Zie: 'Individual in Society, pag. 490 e.v.
6. Ook de vraag of verwachtingen zoals zij worden aangetroffen 'legitiem' zijn dan wel of zij op onjuiste gronden bestaan, is in discussie. De systeemtheoretische bijdragen van Niklas Luhman getuigen daarvan. Zie bv. zijn 'Legitimation durch Verfahren', Luchterhand, 1969. Daarin pag. 11-54.
7. Vooral Herbert Marcuse hanteert een beeld van de samenleving als een de enkeling bedreigende machtsstructuur. Hij suggereert dat de One-Dimensional-Society een volkomen onderwerping van de individuen verwacht en hen tot slaven van ondoorzichtige machtsstructuren maakt. 'One Dimensional Man', London, 1964. Pag. 1-120.
8. Zie Valda Robinson, 'The climate of learning: Historical perspectives and implications for the learner'. In: 'The Young Adult, Identity and

- awareness'. Edit. G. D. Winter and Eugene M. Nuss. Glenview Ill., 1969. Pag. 303-310.
8. De rol die gekwetste eigenliefde, en daarmee het 'narcisme', in de adolescentiejaren speelt, wordt door psychoanalytici onder onze aandacht gebracht. In het werk van de sociaal-psychoanalyticus Alexander Mitscherlich en zijn echtgenote komt dit duidelijk uit. Aanduidingen vindt men daarvan in 'Auf dem Wege zur Vaterlosen Gesellschaft', München, 1963. Een consistente en geconcentreerde benadering van de identiteitsproblemen in de jeugdijaren treft men aan in 'Identifikationsschicksäle in der Pubertät', een hoofdstuk uit 'Die Unfähigkeit zu trauern', 1968, pag. 225-263. In 'Eine Deutsche Art zu lieben' München 1970, pag. 68 e.v. wordt naar een verklaring van de voor velen onbegrijpelijke gevoelsarmoede van misdadigers gezocht. Het narcistisch-gekrenkt zijn biedt zo'n verklaring. In het kader van de opvallende kleding en haar- en buitensporige gedragingen van adolescenten spreken we hier over een 'ondoorzichtige' narcistische problematiek. Het is niet duidelijk, in de individuele gevallen, welke betekenis aan de in het oog springende fenomenen moet worden gegeven. Waarvan zijn zij een signaal? Er kan ook aan conformisme worden gedacht. Er zou ook in narcistische gedragsvormen een betrekkelijk onschuldig 'nabootsings-narcisme' kunnen liggen. In dat geval komt een eventuele gekwetste eigenliefde binnen een ander zingingsverband te staan.
 9. Zie N. Beets, 'Processen en Programma's', in: Jeugd en Samenleving, december 1971, pag. 757-773.
 10. Zie Den Boer, Hugenholtz en Th. Locher, 'Gestalten der Geschichte', Den Haag, 1960. Daarin Locher, 'Ideologische dienstbaarheid' pag. 206-226.
 11. Besproken in het 'Weekblad voor Leraren', 30 april 1971, pag. 1316-1371.
 12. Luhman is de denker die zich vooral met de problematiek van de 'complexiteit in het sociale leven', en de theorievorming daaromtrent in de sociale wetenschappen, bezighoudt. Zie in dit geval: 'Die Praxis der Theorie'. In zijn: 'Soziologische Aufklärung, Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme'. Opladen, 1971. Pag. 264 (253-268).
 13. Aandacht die zich op de creativiteit in samenhang met het conformisme in de adolescentiejaren richt, ligt wel voor de hand. Zie E. M. Nuss, 'Can the adolescent be creative?' In: 'The Young Adult', zie noot 7. Pag. 310-317. Zie: H. H. Remmers and D. H. Radler, 'Teenage attitudes'. In: J. M. Seidman, 'The Adolescent, a book of readings'. New York, 1960, pag. 597-606. Zie: H. Sebald, 'Adolescence, a sociological analysis'. New York, 1968. Pag. 147-149. Daarin vooral: 'Life in the subculture.' Pag. 218 e.v. 'Values and folkways of the teenage world exert pressures to conform on the individual youth as strongly as those of the adult world exert pressures to conform on the individual adult' (pag. 218). Creëren adolescenten eigen 'dwangsystemen' naar het voorbeeld van andere 'dwangsystemen'? Is dat een aspect van de creatieve vrijheid? Van de regen in de drup of van drup in de regen en de hagel? Zie ook Krech, Crutchfield and Ballachey, 'Individual in Society', pag. 504-529.
 14. Zie S. Mårtens, 'Treatment and rehabilitation of Drug Dependence'. In: 'Drug symposium'. Aspecten van het gebruik van psychotrope, in het bijzonder van hallucinogene stoffen. Kon. Ned. Mtsch. ter bev. der Pharmacie, 30 maart 1971 te 's-Gravenhage, Pag. 29 (25-38).
 15. Zie N. Beets, 'Omtrent de creatief-destructieve natuur van de mens.' Jeugd en Samenleving, 7/8 augustus 1971. Pag. 439-461.
 16. Zie Mitscherlich, 'Identifikationsschicksäle in der Pubertät.' Pag. 242-244. De puberteitsdepressiviteit moet vooral gezien worden in samenhang met de in de adolescentiejaren specifieke vormen van narcisme. Pag. 243.
 17. Zie N. Beets, 'Processen en Programma's.' Jeugd en Samenleving, dec. 1971, pag. 757-773.
 18. Zie noot 2.