

## VOORUITLOPEND OP EEN PUBLICATIE OVER HET BRUGJAAR

P. C. VAN DE GRIEND

Het is schrijver dezes gebleken, dat er misverstanden bestaan aangaande de vraag, of onderzoek dat is verricht in verband met de brugklas, behalve in een rapport, ook zijn neerslag zal vinden in een meer algemeen toegankelijke publicatie. Daarom stelt hij er prijs op een dergelijke publicatie die binnen afzienbare tijd zal verschijnen, aan te kondigen. Deze uitgave verschijnt bij de Stichting Onderwijs Oriëntatie, waarin verenigd zijn de uitgevers: J. M. Meulenhoff, J. Muusses, P. Noordhoff, Nijgh en van Ditmar, Spruyt, Van Mantgem en De Does en W. J. Thieme en Cie. De fa. Muusses treedt als „patroon” op.

Een indruk ervan krijgt de lezer behalve uit de inhoudsopgave van het boek uit het eerste gedeelte van het eerste hoofdstuk, bedoeld ter introductie, dat hieronder wordt afgedrukt. Bij lezing bedenke men dus, dat het stuk niet werd geschreven als afzonderlijk tijdschriftartikel.

Inhoud van *Mogelijkheden en grenzen van het brugjaar*.

Een bijdrage tot de ontwikkeling van brugklassen.

Woord vooraf (Prof. Dr. H. W. F. Stellwag).

### 1. *Ter introductie.*

1. Achtergrond en strekking van dit boek.
2. De idee brugjaar en de realiteit van het onderwijs.
3. Mogelijkheden en grenzen.

### 2. *Grenzen van selectie en determinatie.*

1. Onderzoek van rapportcijfers.
2. Wanneer is selectie zinvol?
3. De voorspellende betekenis van rapportcijfers.

### 3. *Mogelijkheden van de kleine groep.*

1. Een experiment met groepswork.
2. Studiebegeleiding; principes en uitvoering.
3. Studiebegeleiding; voorbeelden en situaties.

### 4. *Ontwikkeling van de didactiek.*

1. Lesobservatie en lesanalyse.
2. Foutenanalyse.
3. Didactische experimenten.

### 5. *De schoolstructuur.*

1. De positie van de docent.
2. Problemen van de schoolleiding.
3. Leiderschap, organisatie en samenwerking.

#### ACHTERGROND EN STREKKING VAN DIT BOEK

##### *De achtergrond*

Deze publicatie is ontstaan uit het z.g. brugklasproject. Dit project werd uitgevoerd gedurende de jaren 1960-1964 in opdracht van vier pedagogische centra. De uitvoering berustte bij het Pedagogisch-Didactisch Instituut van de Universiteit van Amsterdam terwijl de schrijver – in die tijd verbonden als medewerker aan genoemd instituut – belast was met de dagelijkse leiding van het project. De opdracht hield in het experimenteren met brugklassen aan enkele scholen voor voortgezet onderwijs, d.w.z. het zoeken naar een vorm voor de inrichting van deze brugklassen in de zin van de nieuwe wet op het voortgezet onderwijs, en het nagaan van de resultaten die met een dergelijke vorm zouden kunnen worden bereikt. Het is goed er aan te herinneren dat genoemde wet nog niet aanvaard was door het parlement, toen het project startte; deze aanvaarding was nog in hoge mate onzeker, geenszins heerste in de praktijk van het onderwijs de verwachting dat brugklassen t.z.t. langs wettelijke weg in het onderwijs zouden worden geïntroduceerd, wat dit ook maar zou kunnen betekenen.

Zonder dat het de bedoeling is de geschiedenis van dit brugklasproject hier uitvoerig te behandelen, maken wij daarover toch enkele opmerkingen. De onderzoekers probeerden „vaste voet” te krijgen op een aantal scholen voor v.h.m.o., hetgeen soms goed, soms minder goed, soms in het geheel niet lukte. Daarna begon een periode van moeizaam zoeken en tasten naar vormen voor het werk: de opdracht was ruim en vaag en kon uiteraard niet anders zijn in dit allerprilste stadium van de brugklasedachte. Geëxperimenteerd werd met zulke uiteenlopende procedures als huisbezoek door klasmentoren, studiebegeleiding, lesobservatie en leerlingobservatie, foutenanalyse, een beperkt vaklerarsysteem. Geenszins ontwikkelde zich een uniforme gang van zaken op de aan het project deelnemende scholen: afhankelijk van personen en van omstandigheden kwamen op verschillende scholen verschillende aspecten het meest tot bloei.

Het hoeft geen betoog dat, in nauwe samenhang met het „ter plaatse”, d.w.z. in het klaslokaal of tijdens ouderbezoek uitgevoerde werk, tal van besprekingen werden gevoerd: vergaderingen op scholen, conferenties

van, cursussen voor deelnemende docenten, besprekingen verder waarbij vertegenwoordigers van de opdrachtgevende instituten waren betrokken. Een en ander had tot gevolg, dat het inzicht zowel in de problemen als in de daarvoor nagestreefde oplossingen voortdurend evolueerde: schrijver dezes in ieder geval beëindigde het project met een totaal andere visie op het brugjaar dan waarmee hij dit project begon. Het lijkt niet nodig te zijn de wordingsgang van deze visie hier uiteen te zetten: een samenvatting van het eindproduct vindt men in het vervolg van dit hoofdstuk. Het boek in zijn geheel is bedoeld als nadere uitwerking en concretisering van een bepaalde kijk op het brugjaar.

Terugkerend naar de feiten: in de tijd van de behandeling door het parlement van het ontwerp wet op het voortgezet onderwijs in 1962 nam de belangstelling op de scholen voor brugklasproblemen – begrijpelijk – in ongekende mate toe. Het laatste gedeelte van het project stond dan ook in het teken van de overdracht van ontwikkelde procedures. Daarbij ging het om overdracht zowel intern – uitbreiding van de activiteiten tot alle eerste klassen van een bepaalde school – als extern – overdracht naar scholen die niet eerder aan het project meededen –.

Afgezien van enig werk, dat mede op ulo-scholen werd verricht, ging het ook in dit latere stadium uitsluitend om scholen voor v.h.m.o. De zeer voor de hand liggende vraag die op dit moment bij de lezer zal opkomen, is de vraag of dan de naam brugklasexperiment nog wel gebruikt mag worden om het werk aan te duiden. Is niet juist het fundamentele kenmerk van het brugjaar, dat *verschillende* schooltypen en in ieder geval een ruimere keuze dan aanwezig is binnen het lyceum samenwerken in één gemeenschappelijk leerjaar, dat aansluit bij het basisonderwijs? Het is duidelijk, dat wij aan deze kritische vraag die de kern van de zaak raakt, niet voorbij kunnen gaan. Hij komt echter in een afzonderlijke paragraaf aan de orde.

### *De strekking*

Van het brugklasproject werd een uitvoerig eindrapport samengesteld, dat werd aangeboden aan de opdrachtgevers. Hoewel grote gedeelten van deze publicatie letterlijk zijn terug te vinden in genoemd eindrapport dient er *met nadruk op te worden gewezen dat beide geenszins identiek zijn en een verschillend doel dienen*. De volgende punten mogen dit nader preciseren, waarbij het er vooral om gaat de strekking van deze publicatie te verduidelijken.

1. Anders dan in een eindrapport behoeft hier geen verantwoording te worden afgelegd t.o.v. opdrachtgevers. D.w.z. allerminst zal ernaar

worden gestreefd van het werk dat hiervoor werd aangeduid een min of meer volledig beeld te geven. Niet alleen betekent dit dat de ontwikkelingsgang van het project, veranderde inzichten t.a.v. het gevoerde beleid grotendeels achterwege blijven, maar bovendien vindt de lezer bepaalde aspecten van het tijdens het brugklasproject verrichte werk in het geheel niet behandeld, terwijl op andere gebieden minder is vermeld, dan in feite heeft plaatsgevonden.

2. Welke criteria bepalen nu de hiervoor genoemde selectie? Kort gezegd gaan wij uit van de veronderstelling, dat de lezer niet zozeer is geïnteresseerd in het brugklasproject als wel in brugklassen. M.a.w.: voor de onderwijspracticus lijkt het interessanter te zijn te vernemen welke belangrijke inzichten en toepasbare procedures een bepaald project heeft opgeleverd, dan geconfronteerd te worden met alle wegen en dwaalwegen die tot deze resultaten geleid hebben.

3. Het voorafgaande punt zou tot tweërlei misverstand aanleiding kunnen geven. In de eerste plaats het misverstand dat deze resultaten „kant-en-klaar-oplossingen” zouden zijn, recepten die men letterlijk kan overnemen bij de inrichting van brugklassen. Niets is minder waar dan dat. Wij beogen slechts een richting van denken en doen aan te geven en zijn er daarbij van overtuigd, dat het inslaan van die richting in de onderwijspraktijk betekent, dat opnieuw een proces van moeizaam zoeken en tasten op gang komt. Geenszins is het de bedoeling het brugjaar als een afgerond, gesloten systeem te schetsen: als zodanig achten wij het niet bestaanbaar. In de tweede plaats kan beperking t.a.v. het werk, dat in feite is verricht, niet inhouden, dat de zaken op een al te schematische wijze worden weergegeven. Uiteraard willen wij rekenschap geven van de wijze waarop bepaalde resultaten werden bereikt.

4. Een volgend criterium betreft beperking tot zaken die *rechtstreeks* de school en het onderwijs raken. Wel behoren daartoe bijv. ontwikkeling van de didactiek, studiebegeleiding, kwesties van schoolorganisatie, maar niet huisbezoek door klassectoren, het werk van schoolarts of schoolpsycholoog. Men kan de getrokken grens vrij willekeurig achten: tijdens het brugklasproject werd ook op de het laatst genoemde gebieden gewerkt en bovendien kunnen natuurlijk de daar verkregen gegevens van invloed zijn op aspecten van het onderwijs; dit is zelfs de bedoeling ervan. Er is echter nog een andere reden voor, die meer in het persoonlijke vlak ligt.

5. Men zal inmiddels hebben begrepen, dat aan dit boek het werk gedurende een aantal jaren van een groot aantal personen ten grondslag ligt, waarbij verder veelal zo zeer in teamverband werd opgetreden, dat

soms de individuele bijdrage nauwelijks als zodanig kenbaar bleef. Bij publicatie scheidt een dergelijke situatie het probleem hoe men aan de individuele bijdrage recht kan doen wedervaren. Het is wel duidelijk, dat een publicatie geschreven door een groot aantal auteurs, ieder met een betrekkelijk kleine bijdrage geen aanvaardbare oplossing is: de eenheid zou te zeer ontbreken, zeker waar het gaat over een veelzijdige en complexe problematiek op een nog nauwelijks ontgonnen terrein. Zelfs is er in overleg met betrokkenen van afgezien namen te noemen: een lange lijst, zonder specificatie van taken, die moeilijk te geven is, zou weinig zeggend zijn.

De lezer wete echter, dat het werk dat hierna beschreven wordt in zijn uitvoering zo zeer het werk van anderen is, dat het zelfs ietwat misplaatst zou zijn deze anderen daarvoor dank te zeggen. Alsof immers het niet om een collectieve onderneming, maar om een éénmanszaak met assistentie zou gaan. Echter – en daarin ligt mogelijk de rechtvaardiging van een éénmanspublicatie – althans de fundamentele ideeën van hetgeen volgt, werden door de schrijver aangedragen. Daarnaast zijn er aspecten van het werk geweest, waarbij dit niet het geval was: het ligt voor de hand die aspecten dan ook niet op te nemen, maar in een afzonderlijke publicatie onder verantwoordelijkheid van een andere auteur onder de aandacht te brengen.

6. Hoewel hetgeen overblijft een gevarieerd menu is, ontbreekt het element dat in andere discussies over het brugjaar vaak centraal staat: de kwestie van urentabellen en leerstofkeuze. Historisch begrijpelijk: vóór de aanvaarding van de mammoetwet was deze zaak nog nauwelijks aan de orde en zeker kon men er geen experimenten mee nemen. Schrijver betreurt dit niet: weliswaar is het gemeenschappelijk brugjaar ondenkbaar zonder uniformiteit in dit opzicht en weliswaar is „slechts” gewerkt in „gewone” eerste klassen v.h.m.o.; echter: een uniforme urentabel geeft op zichzelf geen enkele garantie, dat de pedagogisch-didactische bedoeling van het brugjaar voldoende uit de verf komt. Een poging tot dit laatste daarentegen valt ook te ondernemen in „gewone” eerste klassen van scholen voor voortgezet onderwijs.

7. Samenvattend: dit boek richt zich tot ieder die in de praktijk van het voortgezet onderwijs te maken heeft met problemen van het begin-onderwijs, en daarbij geïnteresseerd is in een wetenschappelijke benadering van deze problemen. De geboden benadering valt daarbij te beschouwen als *een bijdrage* en niet als een volledig overzicht. Met name draagt de herkomst van het materiaal – het huidige v.h.m.o. – het stempel van een zekere eenzijdigheid; het is echter de overtuiging van

de schrijver, dat verschillende *inzichten* die naar voren worden gebracht, van ruimer strekking zijn, dus ook van belang kunnen zijn in andere takken van voortgezet onderwijs. Al te zeer worden in Nederland de problemen van het voortgezet onderwijs nog gelocaliseerd, d.w.z. beperkt tot één bepaald schooltype, behandeld. Doorbreking hiervan behoort uitdrukkelijk mede tot de doelstelling van deze publicatie (hoe zou het anders kunnen, wanneer het brugjaar het onderwerp is?), al zou het niet van realiteitszin getuigen de specifieke herkomst al te zeer naar de achtergrond te schuiven.

Het werk, dat in feite werd verricht op een aantal scholen blijft dus steeds punt van uitgang: een meer algemeen gerichte beschouwing kan daar het *gevolg* van zijn. Wij streven niet naar de omgekeerde volgorde, dus één waarbij een algemene beschouwing bijv. op grond van literatuurstudie – „het” selectievraagstuk, „de” brugklasgedachte – het uitgangspunt vormt. Literatuurverwijzingen zijn dan ook beperkt gehouden tot het strikt noodzakelijke.