

# Slappedanige meerderheidsjongeren en verwilderde jeugd. Arbeidersjeugd door de bril van een pedagogisch discours

Jan Lenders<sup>1</sup>

## De meerderheidsjongen van W.E. van Wijk

In oktober 1924 verscheen in *Volksontwikkeling. Maandblad uitgegeven door het Nutsinstituut voor volksontwikkeling* een artikel van W.E. van Wijk over de gang van zaken in clubhuis De Arend te Rotterdam, waarvan hij directeur was. De Arend was in 1922 opgericht als Instituut voor de Rijpere Jeugd en bedoeld voor jongens van 13-18 jaar uit de Rotterdamse volkswijken. Het clubhuis bood allerlei activiteiten met een opvoedkundige doelstelling. De ongeschoolde jeugd was het grote zorgenkind van die tijd. In de ogen van velen groeide ze op zonder enige culturele en sociale bagage. Ze miste het positieve pedagogisch klimaat van de jeugdvereniging, waar de jeugd van de middenklassen onderdak vond, was uitgeleverd aan geestdodend werk en gaf zich over aan oppervlakkig modern amusement in danszaal, bioscoop en café.

De aandacht voor de arbeidersjeugd was een betrekkelijk nieuw fenomeen. Vanaf 1900 ontstonden er initiatieven om deze jeugd na het verlaten van de lagere school op te vangen door in clubhuisverband scholings- en vormingsprogramma's aan te bieden. De Arend was het eerste clubhuis waarin dit op een georganiseerde en grootschalige manier gebeurde. Dit clubhuis was uitsluitend bestemd voor jongens, meisjes kregen in die tijd hun eigen clubhuizen. Het activiteitenscala van De Arend was breed en had betrekking op zowel scholing als vorming en recreatie. De jongens konden er in bepaalde vakken voortgezet onderwijs volgen, er werden timmerlessen gegeven, handenarbeid, gymnastiek, men kon zich toeleveren op het geven van voordrachten, toneeluitvoeringen en muziekuvoeringen, men kon er

**J.H.G. Lenders**, dr., als docent verbonden aan de opleiding Pedagogische Wetenschappen en Onderwijskunde van de Radboud Universiteit Nijmegen.  
Correspondentieadres: **J.H.G. Lenders**, Radboud Universiteit Nijmegen, FSW, Postbus 9104, 6500 HE Nijmegen, email: j.lenders@pwo.ru.nl.

1 Met dank aan Sofie Maas voor haar kritisch commentaar.

schaken, dammen, dansen en voetballen, en er was een leeskamer met tijdschriften en boeken. De meeste activiteiten vonden plaats in clubverband en werden verzorgd door vrijwilligers – de gemeente verleende maar zeer beperkt subsidie. De Arend zocht ook contact met de ouders, vaders welteverstaan, waarvoor speciale vaderbijeenkomsten werden georganiseerd.

Het activiteitenscala van de Arend weerspiegelde de clubhuisgedachte zoals die in die tijd gestalte kreeg. Het initiatief werd dan ook met belangstelling gevolgd. Het clubhuiswerk maakte deel uit van een weloverwogen pedagogische interventie, bedoeld voor de arbeidersjeugd. Met zijn artikel plaatste Van Wijk echter grote vraagtekens bij de pedagogische doelstellingen van die interventie. Vandaar dat het een uitgebreide discussie uitlokte over de kenmerken van de doelgroep en over de doelstellingen en het nut van het clubhuiswerk.

Overigens, Van Wijk was zelf geen pedagoog. Walter Emile van Wijk (1887-1961) had scheikunde gestudeerd en was in 1920 gepromoveerd in dat vakgebied. In 1922 werd hij directeur van De Arend. Later – jaartallen en periodes heb ik niet kunnen achterhalen – werd hij directeur van het Museum voor het Onderwijs te Den Haag en vervolgens van het Nederlandse Studentenhuis in de Cité Universitaire te Parijs. Hij sloot zijn loopbaan af als privaatchoort docent aan de Leidse universiteit, en wel in de tijdrekenkunde (chronologie). Hij schreef er enkele boeken over voor een breder publiek en voor het onderwijs (Van Wijk, 1932). Behalve de artikelen over De Arend in *Volksontwikkeling* heeft hij geen pedagogische publicaties op zijn naam staan.

In dit begeleidend artikel wil ik ingaan op het beeld dat Van Wijk opriep van de arbeidersjeugd, op de wijze waarop het tot stand kwam en waarom zijn portret zo aansloeg. Van Wijk muntte de term 'meerderheidsjongen' voor zijn doelgroep, waarmee hij verwees naar wat in die tijd te boek stond als volksjeugd, arbeidersjeugd, straatjeugd en massajeugd in de leeftijdsgroep van 13-18 jaar. De term werd een begrip en kreeg al snel gezelschap van het 'meerderheidsmeisje'. Wat opvalt in de pedagogische discussie die het artikel uitlokte, is dat het portret van de meerderheidsjongen unaniem werd bevestigd. De kritiek richtte zich vooral op de verklaring die van Wijk opvoerde voor het fenomeen. Ik zal beide aspecten aan de orde stellen, maar wil vooral de vraag beantwoorden waarom de wijze waarop Van Wijk deze jongeren portretteerde zoveel instemming kreeg en decennialang herhaald kon worden. Zijn portret was uiterst negatief met een denigrerende en spottende ondertoon. Vandaag de dag verbazen we er ons over dat het zo lang geaccepteerd werd in een wetenschappelijk verhoor over de kenmerken van een brede laag in de samenleving. Tot slot zal ik ingaan op de vraag hoe het huidige pedagogisch discours zich verhoudt tot deze jongeren. Maar eerst geef ik een samenvatting van de visie van Van Wijk.

Van Wijk (1924) schildert de meerderheidsjongens als primitieve wezens zonder enige ontwikkeling en beschaving. Ze zijn zowel lichamelijk als geestelijk vormeloos. De directeur van De Arend had het er na twee jaar ervaring moeilijk mee. Wat bezoekersaantallen betreft was het clubhuis een succes. In de eerste twee jaar bezochten ruim 2100 jongeren het clubhuis en moest, bij gebrek aan ruimte

en vrijwilligers, een selectief toelatingsbeleid worden gevoerd. Maar de jongeren kwamen niet voor hun ontwikkeling en beschaving, 'het groote meerendeel had hieraan geen behoefte of was er niet toe in staat; bij honderden kwamen ze dagelijks hun landerige verveling brengen, in verwachting dat het Clubhuis daar raad tegen zou weten, maar vooral zonder dat zij zich zelve daartoe ook maar in het geringste zouden hebben in te spannen'. Er zijn uitzonderingen, maar 'met al hun lawaai, met al hun onrust en gespuug zijn m'n jongens levend dood, niet denkend aan den dag van morgen en koesterend geen enkel ideaal. En dikwijls, op een vollen avond, als honderden van grauwe, roezige jongens langs me gingen, dan kon ik niets anders zien dan de vallei vol met zeer dorre doodsbeenderen'. Dan volgt zijn bekende beschrijving van de meerderheidsjongen: hij is slappedanig, slungelachtig, misvormd, onhandig, slordig, gulzig, onkunstzinnig, melig, landerig, onoprecht, verwaand, en kent geen enkel ideaal. Vrijwilligers haken af omdat ze niet zijn opgewassen tegen de volledige desinteresse. De geestelijke leegheid van de gemiddelde volksjongen is volgens Van Wijk veel groter dan gedacht, hij leeft geheel en al buiten onze cultuur.

Hoe komt deze jeugd aan deze kenmerken? Daarvoor haalt Van Wijk zijn theorie over de menselijke ontwikkeling van stal. Hij stelt zich op een biologisch-genetisch standpunt en betoogt dat de grote meerderheid van de bevolking (hij bedoelt de volksklasse) rond haar veertiende levensjaar geen geestelijke ontwikkeling meer doormaakt. Hij is er zich van bewust dat dit niet het standpunt is van de pedagogen in zijn tijd. Die laten zich, aldus Van Wijk, inspireren door het werk van Stanley Hall en zien de puberteitsleeftijd als een fase waarin de geestelijke ontwikkeling pas echt op gang komt. Het zou een periode zijn van *Sturm und Drang*, van grote idealen en ambities, van persoonlijkheidsvorming, een beeld dat haaks staat op zijn schets van de geestelijke leegte van de meerderheidsjongen. Volgens Van Wijk geldt dit positieve beeld slechts voor een kleine elite. De grote meerderheid van de bevolking bereikt haar 'geestelijke top' kort na de veertiende verjaardag, een kleiner deel komt wat later tot stilstand en slechts een enkeling nooit. Daarop is ook het ordeningsprincipe van de samenleving gebaseerd. Het weerspiegelt de biologisch bepaalde ongelijkheid in ontwikkelingsmogelijkheden, die we het minst aantreffen in de volklassen.

In een toelichting op zijn theorie een jaar later gaat Van Wijk nog een stap verder en stelt dat het in het geheel niet ondenkbaar is dat er een verband is tussen het tijdstip waarop de geestelijke volwassenheid wordt bereikt en de verschillende mensenrassen. Hij constateert dat zijn clubhuisbezoekers over het algemeen donkergetint en donkerharig zijn, terwijl jongens uit de hogere middenklassen meestal blauwogig en licht van huidskleur zijn. Hij legt een verband met de kenmerken van twee rassen, het Baltisch-Slavische en het Arisch-Germaanse. Het tweede is volgens hem qua ontwikkelingsmogelijkheden superieur aan het eerste. De kenmerken van het eerste ras treffen we vooral aan in de lagere volksklasse. Deze visie is voor hem ook aanleiding om vraagtekens te plaatsen bij stemrecht voor de brede volksmassa. Inspraak vereist capaciteiten waarover ze volgens hem niet beschikt (Van Wijk 1925).

Van Wijk trekt de consequenties voor de volksopvoeding. De ‘antieke verwachting, dat ooit datgene wat aan groote kunst en groote ideeën de eeuwen doorstaan heeft volksbezit zal worden, moeten we als dwaasheid verwerpen. Want het volk, dat is de menigte, de menigte van hen, die na, zeg 14¼ jaar, geen idee meer kunnen omvatten (Van Wijk 1924, 16)’. Heeft het clubhuiswerk dan wel zin? Volgens Van Wijk alleen als we realistische doelen stellen. Dat betekent volgens hem dat we de doelgroep niet moeten benaderen vanuit een ontwikkelingsperspectief, waarop het toenmalige clubhuiswerk was gebaseerd. Er is echter nog een ander perspectief. De mens beschikt behalve over een scheppend ook over een reproducerend of imiterend vermogen, en dat gaat volgens Van Wijk niet verloren. Het is daarom zinvol om te koersen op dit vermogen, en wel door de clubhuisbezoeker met goede voorbeelden in aanraking te brengen en in situaties te plaatsen waarin hoge eisen worden gesteld aan alle activiteiten die er plaatsvinden. ‘Het clubhuis moet den jongens in alle mogelijke opzichten tot een standaard strekken. (...) Een standaard van plichtsbetrachting, van werkzaamheid, van orde, van betamelijkheid (Van Wijk 1925, 339).’ Waterdicht is deze formule niet, maar men mag verwachten dat goede voorbeelden over het algemeen navolging vinden. Clubhuiswerk is dus niet zinloos, maar het moet zijn doelen realistisch stellen, aangepast aan de kenmerken van de doelgroep, zo luidt het standpunt van Van Wijk.

### Reacties op de visie van Van Wijk

De publicatie van Van Wijk baarde opzien in de landelijke pers en oogste bijval maar ook kritiek. In een terugblik in *Volksontwikkeling* schrijft hij dat vooral dames hem beschuldigden van aristocratische hooghartigheid door zijn jongens ‘in hun schamele bloetheid aan de nieuwsgierige blikken van het publiek prijs te geven’ (Van Wijk, 1925, 328). Hij houdt de dames voor dat hij slechts heeft neergeschreven wat iedereen met eigen ogen kan zien. Het dagblad *De Kommunist* bestempelde hem als een fascist, maar volgens Van Wijk was ook de fascistische *Vaderlander* niet over hem te spreken. Van Wijk verdedigde zijn visie verder op congressen van pedagogen en praktijkwerkers, waar hij vooral gekritiseerd werd om zijn determinisme en pessimisme: schreef hij niet een hele groep jongeren af als kansloos op basis van een onbewezen theorie? Van Wijk pareerde de kritiek door te benadrukken dat zijn theorie juist op een empirisch fundament berustte, in tegenstelling tot de normatieve en speculatieve pedagogiek van zijn tijd. Volgens hem was de pedagogiek te veel een ‘stichtelijke literatuur’. Als wetenschap moest zij ‘antwoord geven op zeer gewichtige en voor onze samenleving principieele vragen, zonder zich te laten leiden door overwegingen van gevoel of van sociale rechtvaardigheid (Van Wijk 1925, 329)’.

Ik ga dieper in op de reactie van de pedagogen. Over het algemeen waren zij zeer te spreken over het beeld dat Van Wijk van de meerderheidsjongen geschilderd had. Ze vonden het een meesterlijke en geestige karakteristiek. Waar ze

moeite mee hadden was de biologisch-genetische verklaring. Op dit punt wezen ze Van Wijk af. De hoogleraar in de pedagogiek J.H. Gunning (1924) vond dat Van Wijk in een 'hoogst belangrijk verslag' een 'meesterlijke schildering van de doorsnee-arbeidersjongen' had geleverd. Het was volgens hem geen gechargeerd portret en het werd zonder meer bevestigd door bevoegde deskundigen in zijn omgeving. Volgens Gunning zijn de kenmerken van deze 'gedefigurerde' arbeidersjongeren echter niet biologisch bepaald, zoals Van Wijk beweerde, maar te wijten aan de heersende nationale cultuur. Hij constateerde een algehele verslapping onder de Nederlandse bevolking. Deze onbehouwen jongens toonden er als het ware de natuurstaat van, 'ongebreedeld, ongewassen, onvermengd' en daardoor veel 'afzichtelijker', maar niemand ging vrijuit. Hij weet degeneratieverschijnselen in de eerste plaats aan slecht basisonderwijs, dat werd geteisterd door de 'vloek van de schoolsheid'. Daarmee doelde hij op de klassikale luisterschool met haar overladen en kennisgerichte onderwijsprogramma. Hij beval onder andere handenarbeid en lichamelijke opvoeding aan als remedie.

Voor Gunning was de deterministische ontwikkelingsleer van Van Wijk belist niet acceptabel. Wetenschappelijk onderzoek had volgens hem geen leeftijdsgrens gevonden voor de geestelijke groei, het toonde juist aan dat hersenen zich het hele leven door (kunnen) blijven ontwikkelen. Pedagogen en opvoeders moesten daarom vasthouden aan tenminste de *mogelijkheid* van voortdurende geestelijke groei. Anders dan Van Wijk bestempelde Gunning de puberteit als een cruciale ontwikkelingsfase 'in welke eerst de eigenlijke mensch ontstaat, die dus dan eigenlijk eerst *begint* zich te ontwikkelen'.

Ook de hoogleraar-pedagoog Ph. Kohnstamm (1925) reageerde op het artikel van Van Wijk. Hij liet zich scherp uit over de politieke implicaties van zijn theorie, die hij in strijd achtte met de democratische grondgedachte. Hij benadrukte dat in een democratie verschillen tussen mensen nu juist geen reden zijn voor uitsluiting. Kohnstamm bevestigde wel de karakteristiek van de meerderheidsjongen. Deze kenmerken konden echter worden gecorrigeerd door goede opvoedings-, onderwijs- en opleidingsfaciliteiten. Kohnstamm beval aan om daarbij rekening te houden met de eigenschappen van de 'overwegend niet cerebraal aangelegde mensch'. Hij schreef de arbeidersjeugd een praktische intelligentie toe die het vertrekpunt moest zijn van haar leer- en vormingsprocessen. Abstracte algemene vorming zou haar doel voorbijschieten.

In het algemeen pedagogisch discours van die tijd treffen we kritiek van dezelfde strekking aan. Het portret van de 'slappedanige meerderheidsjongen' werd herkend, gewaardeerd en veel geciteerd, de biologisch-genetisch verklaring daarentegen verworpen. Om de positieve waardering van dit portret te kunnen begrijpen, moeten we dieper ingaan op het pedagogisch perspectief van waaruit de jeugd in die tijd werd waargenomen en de theorievorming die ermee gepaard ging. De jeugd was zich vanaf 1900 op een nieuwe manier gaan manifesteren, en wel als een zelfstandige groep met een eigen jeugdleven. Een deel van de jeugd onttrok zich aan de traditionele socialisatie-instanties (gezin, school, kerk) door eigen clubs en verenigingen op te richten waar ze zonder

toezicht van volwassenen experimenteerde met eigen leefvormen en idealen. Het is de tijd van de jeugdbewegingen met hun cultuurkritisch idealisme, dat we vooral aantreffen bij de jeugd van de middenklassen. Een ander deel van de jeugd onttrok zich eveneens aan de traditionele instanties, maar verenigde zich niet in eigen organisaties. Ze koos de straat als actierrein, bezocht het café, de danszaal en de bioscoop, ging op in modern stadvertier. Dat was de volksjeugd, vooral de arbeidersjeugd in de steden, die na het verlaten van de lagere school al snel in het arbeidsproces terecht kwam, waar ze relatief gemakkelijk geld verdiende met ongeschoold en eentonig (lopendeband)werk in de moderne grootindustrie. Over deze jeugd maakte men zich in die tijd grote zorgen. Ze gaf aanleiding tot een maatschappelijk debat over jeugdverwaarlozing, jeugdvandalisme en jeugdcriminaliteit.

In deze context kwam er theorievorming op gang over de 'rijpere jeugd' die haar neerslag vond in een puberteitstheorie. De puberteit werd nu door pedagogen en psychologen 'ontdekt' en gepresenteerd als een universele en noodzakelijke ontwikkelingsfase waarin de grondslag wordt gelegd voor een stabiele persoonlijkheidsontwikkeling. De wijze waarop deze fase zich concreet diende te voltrekken werd afhankelijk gemaakt van de maatschappelijke context. Het feit dat de jeugd zich in die tijd losmaakte uit traditionele socialisatiekaders werd gewaardeerd als een belangrijke en noodzakelijke stap, een voorwaarde voor een gezonde ontwikkeling in de moderniserende samenleving. Maar niet losmaking zonder meer. In de verdere uitwerking stelde de puberteitstheorie de idealistische jongere van de jeugdbeweging – de jongere uit de middenklassen – ten voorbeeld voor een gezonde ontwikkeling. Aan die norm werd de arbeidersjeugd de maat genomen, met als resultaat dat haar puberteitsontwikkeling als een primitieve ontwikkeling uit de bus kwam. De rijke puberteitsontwikkeling van de middenklassen – men sprak in die tijd van 'cultuurpuberteit' – stond tegenover de primitieve puberteitsontwikkeling van de volksklassen. Deze theoretische inzichten lagen ook ten grondslag aan de pedagogische interventies die voor de jeugd op touw werden gezet. Men sprak in die tijd van de methode van de vrije jeugdvorming. In de volgende paragraaf ga ik dieper in op deze ontwikkelingen. Ik verwijs voor mijn samenvatting naar: De Graaf 1989, Drenth 1991, Nijenhuis 1987, Selten 1991.

### **De normatieve blik op de arbeidersjeugd tijdens het interbellum**

Zoals gezegd kreeg de puberteit de status van een cruciale ontwikkelingsfase, beslissend voor de verdere persoonlijkheidsontwikkeling. De wijze waarop ze zich diende te voltrekken werd in verband gebracht met de maatschappelijke context van die tijd. Dat was de context van de moderniserende samenleving, een samenleving die in de beleving van tijdgenoten gekenmerkt werd door processen van fragmentatie, individualisering en massificatie. In die nieuwe omgeving verliepen socialisatieprocessen niet meer eenduidig via de lijnen van gezin, kerk, school en buurt. De jeugd distantieerde zich juist van deze instanties door

een eigen jeugdleven op te zetten. In de puberteitstheorie werd deze ontwikkeling geïnterpreteerd als de overgang van impliciete identiteitsvorming in collectieve verbanden naar een expliciete en persoonlijke identiteitsvorming, gestuurd door eigen keuzen en overtuigingen. Dat was de positieve zijde van het moderniseringsproces. Het bood de mogelijkheid tot een vorm van emancipatie uit de besloten wereld van het collectief. In plaats van normen en waarden kritiekloos over te nemen van externe instanties konden ze in een creatief proces tot persoonlijk bezit worden gemaakt. Dat was de weg die de moderne jeugd in haar puberteit diende te gaan, de weg die jongeren vormde tot autonome persoonlijkheden en sterke karakters.

De omgeving waarin jongeren opgroeien moest op dit ontwikkelingsmodel zijn afgestemd. Dat wil zeggen dat ze zich met het oog op een gezonde ontwikkeling los moesten kunnen maken van hun vertrouwde gezinsomgeving. Op weg naar zelfstandigheid moesten ze de vanzelfsprekendheid van het ouderlijk gezag ter discussie kunnen stellen en kunnen experimenteren met eigen inzichten. In de woorden van de sociaal-pedagoog Kohlbrugge, een tijdgenoot die uitvoerig over dit onderwerp publiceerde: 'Het kind, dat eenmaal tot een zelfstandig oordeelend wezen op moet groeien, mag niet alleen in zich opnemen wat anderen vóór hem, gedacht hebben, maar het moet hortend en stotend tot een eigen oordeel komen. Daarom moet het zich keeren tegen volwassenen (Kohlbrugge 1927, 19)'. Dat gaat volgens Kohlbrugge gepaard met spanningen en conflicten tussen kinderen en volwassenen. Kinderen stuiten vooral op onbegrip van de kant van ouders, die geen kennis hebben van de psychologie van de puberteit en daarom niet beseffen dat het kind experimenteerruimte nodig heeft om tot een zelfstandige persoonlijkheid uit te groeien. Ook de school biedt deze vrije ruimte niet met haar eenzijdige nadruk op kennisoverdracht onder streng toezicht.

Als ouders ondeskundig zijn, het gezin te beperkt en de school te rigide, moet er voor de rijpere jeugd een nieuw opvoedingsmilieu worden ingericht. Dit derde milieu, zoals het in die tijd ging heten, kreeg tijdens het interbellum gestalte in de vorm van jeugdwerk. Het was ondergebracht in allerlei jeugdorganisaties, in verenigingen en clubs van en voor jongeren. Men sprak van *vrije jeugdvorming* en, als het over de pedagogische aanpak ging, over de *methode van de vrije jeugdvorming*. Deze methode was geënt op de puberteitstheorie. Dit jeugdbestel moest de experimenteerruimte bieden die nodig is voor een gezonde puberteitsontwikkeling. Belangrijke kenmerken van de vrije jeugdvorming zijn daarom: vrijwilligheid, medezeggenschap, medeverantwoordelijkheid, zelfbestuur, zelfwerkzaamheid en vrijwillige samenwerking. Dat alles dient een duidelijk pedagogisch doel. De vrije jeugdvorming beoogt persoonlijkheidsvorming en karaktervorming, bevordert verantwoordelijkheidsbesef, plichtsbesef en medegevoel. Het actieterrein van de vrije jeugdvorming was bij uitstek de natuur: wandelen, kamperen, fietsen, speurtochten, enzovoort. De inspraak- en samenwerkingsgedachte komt terug in de clubformule, een centraal element in het jeugdwerk. Alle activiteiten vonden plaats in clubverband onder begelei-

ding van een jeugdleader, maar met eigen verantwoordelijkheid en inbreng van de jongeren. Padvinderij, verkennerij en scouting zijn hier bekende voorbeelden van, evenals de socialistische Arbeiders Jeugdcentrale (AJC).

De vrije jeugdvorming bestreek 20 á 30 procent van de jeugd van 13-18 jaar. Deze georganiseerde jeugd bestond hoofdzakelijk uit jongeren uit de middenklassen en de bovenlaag van de arbeidersklasse. Een belangrijk deel van de jeugd bleef buiten bereik: de volksjeugd in het algemeen en de arbeidersjeugd in het bijzonder. In de zo cruciale en kwetsbare periode van de puberteit werd zij aan haar lot overgelaten. Na de lagere school waren de straat en ongeschoold werk haar belangrijkste leefgebied. Voeg daar incapabele ouders en een slechte behuizing aan toe, en van een gezonde puberteitsontwikkeling kon geen sprake zijn. Er werd in die tijd veel gesproken over het jeugdvragestuk, waarmee de zorgwekkende toestand van deze jeugd werd bedoeld. De overheid stelde een staatscommissie in die zich boog over het jeugdvragestuk: de *Staatscommissie tot Onderzoek naar de Ontwikkeling der Jeugdige Personen van 13-18 jaar*. In 1919 verscheen het eindverslag, waarin gesproken werd over de jeugd in het algemeen, maar waarin het hoofdzakelijk ging over de toestand van de ongeschoolde stedelijke en plattelandsjeugd. Haar toestand was volgens het rapport inderdaad zorgwekkend. Na het verlaten van de lagere school ontbrak het aan toezicht en voorzieningen. Onpersoonlijke arbeidsrelaties in het grootbedrijf, een relatief hoog loon waarvan ze een deel in eigen zak hield, de verpaupering van het platteland als gevolg van de urbanisatie, de woningnood in de steden, het onzedelijke stadsvertier, de toegenomen mobiliteit, de film en de schokkende invloed van de Eerste Wereldoorlog werden als belemmerde factoren opgevoerd voor een gezonde ontwikkeling van de meerderheid van de jeugd. De commissie pleitte voor een verlenging van de leerplicht en de invoering van een leerlingensysteem. Ze pleitte er ook voor om deze jeugd onder de heilzame invloed van de vrije jeugdvorming te brengen om een gezonde puberteitsontwikkeling mogelijk te maken. De commissie verklaarde met andere woorden de methode van de vrije jeugdvorming van toepassing op de hele jeugd, ongeacht sociale achtergronden (De Graaf 1989).

Schep een aparte jeugdfase voor heel de jeugd, zodanig ingericht dat alle jongeren zich kunnen ontwikkelen tot autonome persoonlijkheden. Dat is wat de commissie aanbeval, geheel in lijn met de pedagogiek van de vrije jeugdvorming. De jeugd die zonder overgang de volwassenwereld instapt, slaat een essentiële ontwikkelingsfase over. Ze kent een gemankeerde puberteitsontwikkeling waarin de zelfstandige innerlijke verwerking van normen en waarden gemist wordt, een voorwaarde om uit te groeien tot zelfstandige personen. Vandaar ook de kenmerken van deze jeugd: ze is oppervlakkig, vertoont kuddedrag, laat zich meeslepen, gaat op in goedkoop amusement, enzovoort. Ze groeit op tot gevaarlijke volwassenen, tot massamensen die gevoelig zijn voor politieke manipulaties, tot stemvee in een democratische samenleving. In de puberteitstheorie werd een onderscheid gemaakt tussen een normale en een primitieve puberteit. De jeugd die onder slechte gezinsomstandigheden opgroeit, weinig uitdagend lager onderwijs heeft genoten, gevolgd door geestdodende arbeid,



kent een primitieve puberteitsvorm. Ze blijft steken in het uitleven van primaire aandriften en subjectieve behoeften op vitaal-affectief niveau.

De methode van de vrije jeugdvorming met haar trefwoorden van vrijwilligheid, medeverantwoordelijkheid en zelfwerkzaamheid was dus ook van toepassing op het jeugdwerk voor de arbeidersjeugd, inclusief het clubhuiswerk. Ook daar ging het om persoonlijkheids- en karaktervorming. Maar in de praktische advisering werden de nodige specificaties aangebracht. Deze jeugd moest vooral fatsoen en goede zeden worden bijgebracht, want die had ze van huis uit niet meegekregen. De jeugdleader werd daarbij voorgehouden omzichtig te werk te gaan. Hij moest haar leefwereld goed kennen, haar manier van spreken en denken, haar ideeën, haar gevoeligheden, om in persoonlijk contact met haar te komen. Daarbij is het zaak om het respect en de liefde van deze jeugd te verwerven. Als dat lukt zal de meerderheidsjongere bereid zijn 'zijn teugeloosheid in te binden, zijn ongemanierdheid af te leren en goede zeden te respecteren. Heeft hij toegang gevonden tot zijn hart dan is het de taak van de leider, hem erop te wijzen, dat al zijn dringen naar vrijheid hem niet werkelijk vrij gemaakt heeft, maar dat hij een slaaf is van zijn hartstochten, van zijn verkeerd schaamtegevoel, en van de verleiding om overal winst uit te willen slaan (Kohlbrugge 1927, 96)'. Kohlbrugge, die we hier citeren, geeft een voorbeeld van geslaagd jeugdwerk onder straatjongens in Utrecht die tot padvindders werden gevormd. Het werkt: 'Niemand zou in dat stelletje keurige padvindders met gepoetste tanden, schoone nagels, kortgeknipt haar, bloote knieën, de straatjongens van enkele maanden terug herkend hebben (Kohlbrugge 1927, 167)'. Voorop staat als het de arbeidersjeugd betreft: het afleren van slechte gewoonten, impulsief gedrag en materialisme, om er zelfbeheersing, netheid, fatsoen en discipline voor in de plaats te stellen.

We kunnen het artikel Van Wijk nu beter plaatsen in het pedagogisch discours over de jeugd. Met zijn artikel stelde hij de methode van de vrije jeugdvorming, die in 1919 bij monde van een staatscommissie tot pedagogische interventie voor de hele jeugd was verklaard, fundamenteel ter discussie. Ze was volgens hem niet van toepassing op de arbeidersjeugd omdat die was uitontwikkeld. Op deze jeugd waren ook principes als zelfwerkzaamheid, eigen verantwoordelijkheid en medezeggenschap niet van toepassing; ze beschikte niet over de vereiste eigenschappen. De pedagogen bevestigden zijn portret van deze jeugd. De slappedanige meerderheidsjongere sloot naadloos aan bij hun opvattingen over de primitieve puberteit. Wel verzetten ze zich tegen de deterministische verklaring. Zij verdedigden de pedagogiek van de vrije jeugdvorming, ook voor de arbeidersjeugd, die op deze wijze genezen kon worden van haar kwalijke kenmerken. Het was pas echt riskant als deze jeugd aan haar lot werd overgelaten en zonder toezicht haar eigen vrije ruimte verder zou exploiteren. Dat zou haar negatieve eigenschappen alleen maar versterken. Ze zou zich mee laten slepen door gevaarlijke ideologieën en een bedreiging vormen voor een democratische samenleving. Intussen zien we ook dat de methode van de vrije jeugdvorming

werd aangepast aan de doelgroep: bij de arbeidersjeugd gaat het primair om het aanleren van fatsoenlijk gedrag, niet om kritische persoonlijkheidsvorming. In dat opzicht was dit discours niet zover verwijderd van het voorstel van Van Wijk om dit jeugdwerk te beperken tot: goed voorbeeld doet goed volgen.

### **Men beweegt niet, men wordt bewogen: de arbeidersjeugd na 1945**

Tijdens het interbellum hamerden pedagogen voortdurend op het belang van kennis van de leef- en ervaringswereld van de volks- en arbeidersjeugd om zinvol jeugdwerk te verrichten. Tot wetenschappelijk onderzoek kwam het echter niet. Dat gebeurde wel na de Tweede Wereldoorlog. In begin jaren vijftig verschenen de bekende onderzoeksrapporten over de massajeugd waarin verslag werd gedaan van de 'maatschappelijke verwildering der jeugd' en 'de moderne jeugd op weg naar volwassenheid'. Aanleiding tot het massajeugdonderzoek was het alarm dat geslagen was over de ontwikkeling van een bepaald deel van de jeugd, nader aangeduid als massajeugd. Het was de jeugd met als signalement: geen binding met gezin, school, werk, kerk, jeugdbeweging en gemeenschap, jeugd zonder sociaal normbesef en verantwoordelijkheidsgevoel, innerlijk onzeker en onzelfstandig. Het signalement werd gerelateerd aan de zedenverwilderding als gevolg van de oorlog en aan de wederopbouw, die geheel in het teken stond van industrialisatie en waarvan men de desintegrerende effecten vreesde. Bovendien leek de jeugd meer geïnteresseerd in de oprukkende Amerikaanse consumptiecultuur dan in de waarden en normen van de jeugdvereniging, die tot schrik van de opvoedingsdeskundigen op haar retour leek. Hoewel de zorg de hele jeugd betrof, stond de ongeschoolde arbeidersjeugd wederom centraal, ook in het massajeugdonderzoek.

De onderzoekers benadrukten het belang van een 'rustige objectieve besturing' van het verschijnsel, los van de waardeoordelen die kleefden aan de term massajeugd (Perquin 1953). Maar aan het normatieve ontwikkelingsmodel van de vooroorlogse puberteitstheorie werd niet getornd. De onderzochte jeugd werd beoordeeld vanuit de mate van volwassenwording, opgevat als een ontwikkeling van een gerichtheid op eigen subjectieve behoeften naar een oriëntatie op en innerlijke verwerking van hogere waarden, waarden die het individuele belang overstijgen. Deze hogere waarden worden niet verworven op gezag van een ander, maar omdat de waarden zelf de mens iets zeggen. In de onderzoeksverslagen wordt gesproken van de overgang van een egocentrische naar een heterocentrische instelling. De heterocentrische instelling is geen individuele aangelegenheid. De mens wordt alleen heterocentrisch in een groei-proces naar een volwaardig lidmaatschap van de gemeenschap. Het gaat om de verbinding tussen individu en gemeenschap, om persoonswording in een complexe samenleving, waarin zowel het collectivisme als het individualisme zijn overwonnen (Meijers & Du Bois-Reymond 1987).

Vanuit dit theoretisch model interpreteerden de onderzoekers de onderzoeksresultaten, waarin ze geschoolde en ongeschoolde jongeren met elkaar

vergeleken. We zien het beeld uit het interbellum terugkeren. De egocentrische instelling is kenmerkend voor de ongeschoolden, terwijl geschoolden zich in heterocentrische richting ontwikkelen. Ongeschoolden leven in een wereld van passieve gebondenheid aan gezin en buurt. Het werk is geestdodend en zonder perspectief op verbetering. De vrijetijdsbesteding bestaat uit goedkoop amusement van de moderne vermaakindustrie en de jeugdvereniging heeft geen enkele aantrekkingskracht. De puberteitsontwikkeling is problematisch: primitief en beperkt. Van persoonlijke groei is dan ook nauwelijks sprake. Deze jeugd blijft steken in de wereld van het vitaal-affectieve, ze kent geen distantie, wordt gestuurd door primaire behoeften en externe prikkels en gedraagt zich als een kuddedier.

Het massageugdproject heeft een nieuw en beroemd portret opgeleverd van de ongeschoolde arbeidersjeugd, een waardige opvolger van de slappedanige meerderheidsjongeren van Van Wijk. Het is geschreven door de bekende hoogleraar in de pedagogiek M.J. Langeveld in een van de eindrapportages. Langeveld koos voor de term verwilderde jeugd omdat hij massageugd te nietszeggend vond. Zijn portret is doordrongen van de noties van boven aangeduid ontwikkelingsmodel van persoonsvorming, innerlijke verwerking, heterocentriciteit – zelfverantwoordelijke zelfbepaling, zoals Langeveld het noemde. De verwilderde jeugd komt er niet best vanaf. Volgens Langeveld leeft 'de verwilderde jonge mens' in een wereld die 'gestalteloos' is. 'De gestalteloosheid van zijn wereld uit zich in het onvermogen zelf gestalte te zijn: het uiterlijk is filmconfectie of volstrekt verwaarloosd; houding en beweging vertonen geen uit het innerlijk komend gericht zijn: men leunt, hangt, slentert enzovoort.' Zo ook kent de stem geen persoonlijke articulatie, is uitdrukking van een 'holle leegte': men loeit en kletst, jengelt en zeurt. De gebaren zijn onbehouden en komen niet voort uit een 'in de diepte van een eigen wezen gelegen zin- en vormgevend principie van subjectieve zelf- en wereldopvatting. Men beweegt niet maar wordt bewogen.' Bewogen door het collectief of door het ritme van boogy-woogy, rumba en samba, zonder nog de 'meer openspringende persoonlijke vreugdesprong- of dans' te kennen. 'Als het ik geen gestalte heeft, kan de wereld waarin dat ik leeft er ook geen hebben (Langeveld 1952, 17-18)'.

De fenomenologische beschrijving van Langeveld is een variant op die van de meerderheidsjongen. Ze bevestigt opnieuw en met volle kracht het negatieve beeld van de arbeidersjeugd, nu in de taal van de geesteswetenschappelijke pedagogiek. In wezen is er niets veranderd in het pedagogisch vertoog zoals dat in het interbellum was opgezet. Deze jeugd is 'gedefigureerd', 'verwilderd', maar niet verloren. Pedagogische interventies die zijn afgestemd op de condities van de 'cultuurpuberteit' kunnen de persoonlijkheidsvorming alsnog op gang brengen. Zo luiden ook de pedagogische adviezen waarmee de rapportages worden afgesloten. Ze staan geheel in het teken van de pedagogiek van de vrije jeugd- vorming, van onderwijs en opleiding, van de verbetering van arbeidsomstandigheden en beroepspectieven. Het massageugdonderzoek bracht overigens

wel, meer dan Langeveld in zijn portret, nuances aan in de beeldvorming van de massajeugd. Onderzoekers benadrukten dat er sprake is van meerdere graden en vormen van verwilderding. Niet alle ongeschoolden namen dezelfde positie in op de schaal van egocentrisch naar heterocentrisch. Ze pleitten daarom voor een persoonlijke benadering met aandacht voor individuele kenmerken en omstandigheden. Maar het interpretatiemodel verandert er niet door, het ontwikkelingsperspectief evenmin.

## Openingen naar een ander perspectief

De pedagogen stonden niet alleen met hun negatieve interpretatie van de ongeschoolde arbeidersjeugd. Ook in de sociologische literatuur circuleerde het beeld van een achterstandscultuur, een beeld dat steeds verfijndere vormen aannam. De lagere sociale milieus leefden in gebrekkige materiële omstandigheden en in gesloten gemeenschappen, de leden kenden uitsluitend een groepsidentiteit en ontwikkelden geen ik-identiteit, hun taalgebruik was beperkt en contextgebonden, hun denken al evenzeer, abstracte denkoperaties lagen buiten bereik. Het was een cultuur uit vervlogen tijden, uit het voorindustriële tijdperk van de mechanische solidariteit, een cultuur die de boot van het moderniseringsproces had gemist.

Bij het naderen van de jaren zeventig kwam er steeds meer kritiek op deze interpretatie (Lenders et al. 1978, Roothaan 1971, Wesselingh et al., 1979). Er verschenen nieuwe hypothesen waarin culturele praktijken niet vanuit het perspectief van meer- of minder ontwikkeld en meer- of minderwaardig maar als *anders* werden benaderd. Ook de interpretatie van de massajeugd en het pedagogisch perspectief dat eraan verbonden was stonden ter discussie. Die kritiek was voor een deel fundamenteel van aard en had betrekking op de vooronderstellingen van dit pedagogisch discours. Het ontwikkelingsmodel dat eraan ten grondslag lag werd gekritiseerd vanwege zijn vooringenomenheid, nauw verweven als het was met een uitgesproken burgerlijke cultuur en samenleving. Niet dat dit model als zodanig geen relevantie zou bezitten, maar door het te verabsoluteren kon geen recht worden gedaan aan een afwijkende ontwikkeling. De ontwikkeling die niet leidt tot identificatie met het burgerlijke cultuurpatroon kan alleen maar als minder en minderwaardig of onvolgroeid worden begrepen. Deze kritiek opende de ogen voor de eigen rationaliteit van afwijkende culturele praktijken. De cultuur en het gedrag van arbeidersjongeren waren niet bij voorbaat uitdrukking van een gemankeerde ontwikkeling. Ze moesten begrepen worden als onderdeel van een arbeiderssubcultuur, een cultuur met een eigen intelligentie, die zich gevormd had in een lange traditie van uitbuiting en verzet, van overleven in beperkte omstandigheden, tevens in een traditie van het werken met de handen, van het bewerken van de materie, van het vakmanschap en de intelligentie die daarvoor nodig zijn.

Vanuit deze nieuwe invalshoek zijn interessante studies verschenen, waarvan ik hier een kort signalement wil geven. Het onderzoek van Paul Willis (1977) is

een van de bekendste. Willis onderzocht de cultuur van arbeidersjongeren in een industriestad in Engeland die na de basisschool lager beroepsopleiding volgden. In zijn studie verschijnt een heel ander beeld dan dat van jongeren met een gemankeerde ontwikkeling, al komt hun uiterlijke gedrag vrijwel overeen met beschrijvingen van Van Wijk en Langeveld: ze zijn totaal niet geïnteresseerd in de school, hangen met de blik op oneindig in de schoolbank, boycotten het onderwijsprogramma, misdragen zich en verafschuwen schoolprestaties. Willis constateert bij deze jongeren geen ontwikkelingsachterstand of een gebrekkige intelligentie. Integendeel. Ze verhouden zich kritisch tot het voorgegeven systeem, de school, organiseren hun eigen vrije ruimte en maken hun eigen keuzes. Ze kiezen niet voor de school maar voor ongeschoolde arbeid, waar ze de school niet voor nodig hebben. Ze hebben daar hun redenen voor. De school belooft een succesvolle carrière op basis van diploma's, die je verwerft door vlijtig schoolgedrag. Maar zo aantrekkelijk zijn de perspectieven niet. Wat voor deze jongeren maximaal in het verschiet ligt is een witteboordenbaan op een kantoor. In hun ogen is dat de weg van de *losers*. Handenarbeid is voor hen een veel grotere uitdaging omdat deze vorm van arbeid verbonden is met de materie, omdat ze de essentie van het leven raakt. Handenarbeid is bovendien gesitueerd in een werkweld waarin ruimte is voor een eigen cultuur en identiteit, in de informele ruimte op de werkvloer.

Willis benadrukt dat het in zijn onderzoek om ongeschoolde arbeid gaat, waarin de identificatie met het werk niet zozeer een inhoudelijke is maar refereert aan kwaliteiten als: echte dingen doen, fysieke kracht, mannelijke heroïek, humor op de werkvloer, onafhankelijkheid, spanning, snel geld verdienen. Het zijn kwaliteiten die worden afgezet tegen die van de hoofdarbeid, die als leeg, saai, overbodig, soft en feminien wordt gezien. Vanuit dit perspectief krijgt de tegencultuur die deze jongeren op school ontwikkelen een heel andere betekenis. Ze bevinden zich in een identificatieproces dat niet gericht is op de burgerlijke cultuur en haar instellingen, maar op een informele arbeiderscultuur die zich juist afzet tegen de officiële cultuur. In dat proces ontwikkelen ze hun eigen ruimte en zelfstandigheid en maken 'in vrijheid' hun eigen keuzes in een afwegingsproces tussen verschillende normen en waarden. Ze voldoen met andere woorden aan de eisen van een gezonde puberteitsontwikkeling, om terug te komen op het pedagogisch discours waarin dat ontkend werd. De weg die ze gaan is een andere, niet een mindere, zo maakt de analyse van Willis aannemelijk.

Ik wil nog op een andere invalshoek wijzen die in dit verband relevant is. Ze richt de aandacht op de cultuur van de handenarbeid als zodanig en op de kwaliteiten die eruit kunnen worden afgeleid. De socioloog Richard Sennet (2008) heeft hier een interessante studie naar verricht. Op handenarbeid, zo betoogt Sennet, wordt vanouds neergekeken. Deze negatieve waardering maakt deel uit van een lange traditie waarin hoofdarbeid boven handenarbeid wordt geplaatst. Handenarbeid behoort tot de wereld van de stof, haar kennis is concreet, lokaal, contextgebonden en daarom 'onvrij': *artes illiberalis*. Hoofdarbeid daarentegen behoort tot de wereld van de geest, haar kennis is niet contextgebonden, ze is

abstract en daarom 'vrij': *artes liberales*. Die vrijheid wordt als voorwaarde gezien om tot hoger inzicht te komen. Dit onderscheid is diep verankerd in onze geschiedenis. De ideeën over menselijke ontplooiing, ethiek en moraal komen voort uit de traditie van de hoofdarbeid, die in dit opzicht geen enkel potentieel toekent aan de handenarbeid. De handarbeider, het *animal laborans*, moet in moreel opzicht juist worden gestuurd door hogere ethische instanties (de politiek, het onderwijs, de kerk, de filosofie).

Sennet verlegt het perspectief naar de handenarbeid en laat zien dat ze wel degelijk over een hoogstaand deugdenrepertoire beschikt. Dat repertoire is echter niet het product van een theoretische exercitie maar komt voort uit de fysieke arbeid zelf, uit het hanteren van het gereedschap, het omgaan met de weerstanden en de mogelijkheden van het materiaal, met de onvoorspelbaarheid ervan, met het verwerven van de juiste techniek. Sennet concentreert zich in zijn onderzoek op goed vakmanschap in een aantal beroepspraktijken en laat zien dat er hoge eisen worden gesteld aan vaardigheden en houding. De kern van zijn betoog is dat techniek en houding onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn. Gedrevenheid, ontspanning, zelfbeheersing, geduld en loyaliteit zijn noodzakelijk voor goed vakmanschap. Een agressieve, onbeheerste en angstige houding belemmert dat vakmanschap. Sennet trekt de deugden van het vakmanschap door naar de menselijke verhoudingen en betoogt dat goed vakmanschap een uitstekende basis is voor goed burgerschap. Goed burgerschap hoeft niet geleerd te worden uit de boeken op school. In de ontplooiing van de fysieke arbeid zelf, in de vaardigheid van het maken van dingen, liggen voldoende relevante aanknopingspunten.

## Discussie

Ik heb Willis en Sennet opgevoerd als voorbeelden van een andere kijk op de cultuur van de arbeidersjeugd en de ervaringswereld van de handenarbeid. Beide perspectieven roepen uiteraard vele nieuwe vragen op als het gaat om onderzoek en beleid dat betrekking heeft op de hedendaagse (probleem)jeugd. In het bestek van dit artikel dienen ze, ongeacht de complicaties, als voorbeeld van aanzetten waarin gepoogd wordt om het normatieve referentiekader van de traditionele invalshoek te doorbreken om tot beter inzicht te komen in leef- en ervaringswerelden die we niet of nauwelijks kennen.

We kunnen ons intussen afvragen in hoeverre de hedendaagse blik op de jeugd ook werkelijk veranderd is. Dat is naar mijn mening maar zeer gedeeltelijk het geval. De ontwikkelings- en ontplooiingsideologie naar burgerlijk-intellectualistisch model ligt diep verankerd in onze cultuur. De stigmatiserende beelden van een gedegeneerde jeugd mogen dan min of meer uit het wetenschappelijk discours verdwenen zijn, dat wil niet zeggen dat daarmee ook de vooronderstellingen die dit beeld mogelijk maakten, zijn verdwenen. In feite, zo wil ik betogen, is dat ontwikkelingsmodel nog grotendeels in tact. We houden de jeugd, de hele jeugd, een universeel model voor waaraan niet iedereen

kan voldoen, niet omdat iemand te dom of te beperkt is, maar omdat het in die vorm niet voor iedereen relevant is. Het effect is wel dat degenen die niet aan de ontwikkelingseisen voldoen, gemakkelijk opnieuw worden gedefinieerd in termen van achterstand. Ze zijn onvoldoende zelfredzaam, onzeker, niet berekend op hun ontwikkelingsstaken, het ontbreekt hen aan cognitieve capaciteiten, en ze missen de culturele bagage of zijn gedragsgestoord. Ik geef een korte toelichting.

Er is vandaag de dag veel aandacht voor kwetsbare jongeren en de maatschappelijke onrust naar aanleiding van agressief jeugdgedrag is aan de orde van de dag. Het oude jeugdwerk bestaat niet meer, maar de belangstelling voor de vorming van de jeugd is er niet minder om en dient zich nu aan onder de nauw verwante noemers van burgerschapsvorming en sociale competentie. Burgerschapsvorming koerst op kritisch en verantwoordelijk burgerschap waarin de burger blijk geeft in staat te zijn tot zelfstandig oordeelsvermogen en sociale betrokkenheid. Leerlingen moeten leren te participeren in morele communicatie over maatschappelijke vraagstukken in een democratische en levensbeschouwelijke pluriforme samenleving (Boerwinkel et al. 2009). Dit vormingsdoel wordt aan de hele jeugd voorgehouden en is opgenomen in de eindtermen van basis- en voortgezet onderwijs. Het is een doel dat hoge eisen stelt aan het kritisch vermogen van mensen. Het zijn eisen die stammen uit een intellectueel ontwikkelingsmodel dat veel lijkt op het model waarin slapedanige en verwilderde jongeren het licht zagen. Op zich een fraai model. Maar als het tot universeel model wordt verklaard is het ook een normatief model. Degenen die niet aan deze eisen voldoen, staan er minder goed voor.

Daar lijkt in de praktijk ook naar gehandeld te worden. Kritisch burgerschap blijkt op verschillende manieren te worden ingevuld, afhankelijk van schooltype en daarmee ook van het type leerling. Scholen voor het lager beroepsonderwijs, over het algemeen bezocht door kinderen uit de lagere sociale milieus, blijken andere doelstellingen te hanteren dan scholen voor algemeen vormend onderwijs. Ten Dam en Volman (1999) deden onderzoek naar de wijze waarop sociale competentie als onderwijsdoel wordt uitgewerkt in scholen in het voortgezet onderwijs, waarbij zowel scholen voor algemeen vormend als voorbereidend beroepsonderwijs waren betrokken. Op vbo-scholen heeft het werken aan sociale competentie voornamelijk de functie van overname en aanpassing: de leerlingen moeten de waarden en normen leren en de sociale vaardigheden die op school en in de samenleving vanzelfsprekend zijn, maar die ze van huis uit niet hebben meegekregen. Op avo-scholen worden leerlingen daarentegen aangesproken als individuen die via vormgeving van hun eigen leven een actieve bijdrage kunnen leveren aan de gewenste maatschappelijke ontwikkelingen.

Dat zijn dezelfde aanpassingen die we eerder tegenkwamen toen het ging om vorming van de arbeidersjeugd. We houden groepen jongeren een model voor waaraan ze niet kunnen of willen voldoen en besluiten vervolgens de eisen af te zwakken. Het echte kritische werk is niet aan hen besteed, of er is toch geen land met hen te bezeilen. Maar mogelijk liggen er in hun eigen ervaringswereld

en in die van hun toekomstige beroepspraktijk veel relevantere aanknopingspunten die wel aanspreken en heel geschikt zijn voor het echte kritische werk. Dat andere perspectief staat mijns inziens echter nog altijd in de kinderschoenen en wordt maar mondjesmaat ondersteund door wetenschappelijke onderzoek.

Wel kunnen we constateren dat de behoefte aan een perspectiefwisseling zich steeds sterker opdringt. In het rapport van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WWR 2009) over de aanpak van het voortijdige schoolverlaten van 'overbelaste jongeren' (weer een nieuwe benaming) in het (v)mbo wordt gepleit voor een 'andere school' die uitgaat van een bredere kerntaak dan alleen het overdragen van kennis. De huidige school heeft 'overbelaste jongeren' weinig te bieden. Het accent ligt er te veel op abstract en theoretisch leren, terwijl deze jongeren meer zijn ingesteld op probleemgericht en contextrijk leren. De 'andere school' heeft aandacht voor de eigen ervaringen en kwaliteiten van haar leerlingen en anticipeert op de toekomstige beroepspraktijk door middel van werkplekleren. Daarbij verwijst het rapport naar een aantal 'good practices'. Toch vernemen we weinig over de concrete ervaringswerelden en (beroeps) praktijken waarbij aansluiting wordt gezocht.

## Abstract

*Weak, uncultivated and wild youth. Working class youth through the eyes of a pedagogical discourse.* In 1924 the director of clubhouse De Arend in Rotterdam, W.E. van Wijk, published an article about the characteristics of working class youth. The picture was extremely negative. In the Dutch pedagogical discourse the negative picture of Van Wijk was reiterated for a long time. From the late sixties on there was a hesitant turn in the international literature to a more distant perspective with respect for the own qualities of working class youth culture and also of manual labor, verbalized by authors as Paul Willis en Richard Sennet. In my analysis I show the backgrounds of the long life of this negative image in the Dutch pedagogical discourse. I show that it was closely connected with a middle class model of personal development that emerged in the context of modernization in the first half of the twentieth century. In adapted forms this model has still a great influence in our way of looking at the culture of minority groups.

## Literatuur

- Boerwinkel, D.J., Veugelers, W. & Waarlo, J. (2009). Burgerschapsvorming, duurzaamheid en natuurwetenschappelijk onderwijs. *Pedagogiek*, (29)2, 155-172.
- Dam, G. ten & Volman, M. (1999). *Scholen voor sociale competentie. Een pedagogisch-didactische benadering*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Drenth, J.M.L. (1991). *De zorg om het Philipsmeisje. Fabrieksmeisjes in de elektrotechnische industrie in Eindhoven 1900-1960*. Zutphen: Walburg Pers.



- Graaf, W.A.W. de (1989). *De zaaitijd bij uitnemendheid. Jeugd en puberteit in Nederland 1900-1940*. De Lier: Academisch Boeken Centrum.
- Gunnig Wzn, J.H. (1924). Het tweede jaar van De Arend. *Volksontwikkeling. Maandblad uitgegeven door het Nutsinstituut voor volksontwikkeling*, (6), 65-79.
- Kohlbrugge, J.H.F. (1927). *Practische sociologie. Deel IV: De zorg voor de jeugd*. Groningen: Wolters.
- Kohnstamm, Ph. (1925). De vorming der breede volks-massa's in den leeftijd der rijpende jeugd. In Ph. Kohnstamm (1929), *Individu en gemeenschap. Verzamelde sociaal-paedagogische opstellen* (187-244). 's-Gravenhage: Daamen.
- Langeveld, M.J. (ed.) (1952). *Maatschappelijke verwilderding der jeugd. Rapport betreffende het onderzoek naar de geestesgesteldheid van de massajeugd*. 's-Gravenhage: Staatsdrukkerij.
- Lenders, J., Mazeland, H. & Nieuwstadt, M. van (1978). *Taal, arbeidersklasse en ongelijkheid. Een kritiek op de theoretische en praktische vooronderstellingen van de sociolinguïstiek*. Amsterdam: Van Gennep.
- Meijers, F. & Bois-Reymond, M. du (eds.) (1987). *Op zoek naar een moderne pedagogische norm. Beeldvorming over de jeugd in de jaren vijftig: het massajeugdonderzoek (1948-1952)*. Amersfoort [etc.]: Acco.
- Nijenhuis, H. (1987). *Werk in de schaduw. Club- en buurthuizen in Nederland*. Amsterdam/ Utrecht: Stichting Beheer IISG
- Perquin, N. (ed.) (1953). *Moderne jeugd op haar weg naar volwassenheid. Onderzoek in opdracht van de Minister van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen. Ingesteld door het Mgr. Hoogveld instituut te Nijmegen*. 's-Gravenhage: Staatsdrukkerij- en uitgeverijbedrijf.
- Roothaan, B.V.Ph. (1971). *De arbeider. Een psycho-cultureel model ten behoeve van het vormingswerk*. Berg en Dal: Volkshogeschool 'Ons Erf'.
- Selten, P.J.H. (1991). *Het apostolaat der jeugd. Katholieke jeugdbewegingen in Nederland 1900-1941*. Amersfoort: Acco.
- Sennett, R. (2008). *The Craftsman*. New Haven: Yale University Press. In het Nederlands vertaald door Willem van Paassen: R. Sennett (2008). *De ambachtsman. De mens als maker*. Amsterdam: Meulenhoff.
- Wesselingh, A. [et al.] (1979). *School en ongelijkheid. Hoe het onderwijs bijdraagt aan het handhaven van ongelijkheid in de maatschappij*. Nijmegen: Link.
- Wijk, W.E. van (1924). Het tweede jaar van de Arend. *Volksontwikkeling. Maandblad uitgegeven door het Nutsinstituut voor volksontwikkeling*, (6), 1-22.
- Wijk, W.E. van (1925). Het derde jaar van De Arend. *Volksontwikkeling. Maandblad uitgegeven door het Nutsinstituut voor volksontwikkeling*, (7), 328-353.
- Wijk, W.E. (1932). *De Gregoriaansche kalender. Een technisch-tijdrekenkundige studie*. Maastricht: Boosten & Stols.
- Willis, P.E. (1977). *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*. Westmead [etc.]: Saxon House.
- WRR (2009). *Vertrouwen in de school. Over de uitval van 'overbelaste' jongeren*. Amsterdam: Amsterdam University Press.