

Nooit met je rug naar de klas!

Een boekje over ons schoolse schoolsysteem

H. Bonset

bron

H. Bonset, *Nooit met je rug naar de klas!*. De Bezige Bij, Amsterdam 1969 (tweede druk)

Zie voor verantwoording: http://www.dbnl.org/tekst/bons003nooi01_01/colofon.htm

© 2008 dbnl / H. Bonset



‘En hoeveel uren per dag had u school?’ vroeg Alice, die snel over iets anders wilde beginnen. ‘De eerste dag tien uur,’ zei de Soepschildpad, ‘de tweede negen uur en zo verder.’ ‘Wat raar!’ riep Alice. ‘Helemaal niet raar,’ zei de Griffioen, ‘we gingen er heen om onderwijs te genieten en daar geniet je iedere dag minder van.’

Lewis Carroll, *Alice in Wonderland*

‘Dit zijn de krachtigste hersenen van de hoofdstad,’ antwoordde de directeur, ‘geen van hen heeft ook maar de geringste eigen gedachte; en als er in een hunner een eigen gedachte zou opkomen, zou ik de gedachte wel verdrijven, of hemzelf. Het zijn beslist onschadelijke lamzakken, zij onderwijzen alleen dat wat de programma's vermelden en het is ondenkbaar dat ze tot eigen gedachten zouden kunnen komen.’

Witold Gombrowicz, *Ferdydurke*

Wat is de situatie? Dat wij kennelijk de middelen hebben om de wereld aangenaam in te richten, en dat nochtans niet doen.

Leopold de Buch, *De verbeelding aan de macht*

Inleiding

Nooit met je rug naar de klas! Dat is de bekende raad die de beginnende leraar krijgt van zijn kollega's of zijn schoolleiding. Wat betekent die raad? Misschien dat hij zijn leerlingen niet ongeïnteresseerd de rug toe moet draaien, maar dat hij ze recht aan moet kijken, belang stellen in ieder van hen persoonlijk, en open staan voor hun ideeën en hun gevoelens? Wat een naïeve gedachte. *Nooit met je rug naar de klas!* betekent: je leerlingen zijn niet te vertrouwen. Je leerlingen zijn er alleen op uit om herrie te trappen. Je leerlingen begrijpen niet dat ze zo snel mogelijk zo veel mogelijk moeten 'leren'. Je leerlingen hebben de pest aan jou, net als jij aan hen, en dat is een natuurlijke situatie. Je leerlingen moet je in de gaten houden: als jij hen niet pakt, pakken ze jou. *Nooit met je rug naar de klas!*

Ik heb *Nooit met je rug naar de klas!* als titel voor dit boekje gekozen, omdat het me kenmerkend lijkt voor de angst, wantrouwen en onwetendheid die we in ons hele onderwijssysteem terugvinden. Vergelijkbare toestanden: progressieve leraren die bang zijn voor ontslagmaatregelen van de kant van hun conservatieve rektor. Ouders die bang zijn zich rechtstreeks te beklagen bij leraar X, omdat hij dan hun kind wel eens zou kunnen drukken in het cijfer. De rektor die bang is voor een ouder die zich beklaagt omdat leraar Y in de klas over seksualiteit gesproken heeft. De leraren die bang zijn voor maatregelen van het departement ten aanzien van hun rechtspositie. Enzovoort.

Dit boekje wil informeren, analyseren en proberen oplossingen voor te stellen voor de huidige toestand. Informeren, om-

dat discussies over ‘democratisering’ van ons middelbaar onderwijs vaak te verbrokkeld zijn: iedereen weet iets, maar niemand ziet hoe het allemaal in elkaar past. Analyseren en oploissingen voorstellen: wat hier geboden wordt is natuurlijk niet alleen zaligmakend, of het laatste woord. Het gaat erom dat er zoveel mogelijk discussie op gang komt, en dat moet ú doen. *Nooit met je rug naar de klas!* lijkt mij bijvoorbeeld heel geschikt voor leraar en leerling om samen in de klas te behandelen.

Tenslotte moet ik nog zeggen dat ik het erg jammer vind dat dit boekje vrijwel alleen over het middelbaar onderwijs gaat. Maar tijd- en ruimtegebrek dwongen me daar wel toe. Het wordt hoog tijd dat er (om maar eens wat te noemen) een boekje wordt opengedaan over de lagere school, het technisch onderwijs, het hoger beroepsonderwijs. Wie?

Amsterdam, 1 augustus 1969

1 Vreselijke verhalen

In dit hoofdstuk vindt u verhalen die zich op onze Nederlandse scholen hebben afgespeeld. Sommige zult u ongelofelijk vinden, toch zijn ze allemaal waar gebeurd. Sommige hebben ‘de pers gehaald’, andere heb ik alleen zelf meegemaakt, of opgespoord en op waarheid nagegaan. Allemaal bij elkaar zijn ze nog maar een kleine greep uit wat ik zou kunnen opschrijven. En dat is nog maar een kleine greep uit wat er werkelijk gebeurd is: die honderden zaken waar geen haan ooit naar gekraaid heeft, omdat er niemand ‘uit de school klapte’, zoals de uitdrukking - niet toevallig - luidt.

Leerlingen van klas 2 gymnasium van het Van der Waalslyceum in Amsterdam. Een meisje: ‘Als ik bij geschiedenis een beurt krijg, moet meneer K. zich altijd met mijn familie bemoeien. Als de beurt minder goed is (wat niet vaak voorkomt) haalt hij er stevast mijn broer bij, die van de HBS naar de MULO is gegaan en dan zegt hij dat ik daar ook wel naar toe zal gaan en meer van zulke dingen. Laatst had hij mijn broer op de brommer gezien en meteen kreeg ik de volgende les te horen: Ja, blijven zitten en dan nog een brommer ook. Waar bemoeit die man zich mee! Het gaat hem niks aan. En als ik mijn beurt niet kende (de tweede keer) en hij zei: Wat heb je dan uitgevoerd, en ik zei dat het zulk mooi weer was, dat ik buiten ben gaan ballen, dan heeft hij het over dingen zoals: Go, speel jij nog met een bal, dat doen alleen kleuters. En dan haalt hij er de MULO weer bij.’

Een ander meisje: ‘Pas kregen we een nieuwe man voor muziek die al zo ingelicht was over ons. Hij dacht schijnbaar: ik

zal eens even laten zien wie ik ben, en begon onze namen op te lezen. En na één opmerking van ons zei hij meteen: Wie z'n mond open doet als ik dat niet vraag, krijgt straf. En pas na deze afspraak stelde hij zich voor door middel van een krijtje in de hand te nemen en zijn naam op het bord te schrijven. Dus: deze man zei eerst van strafwerk en zei daarna wie hij was. Maar hóe hij is weten we nu al.'

Een jongen: 'Deze school is veel te ouderwets. Sport is een van de zwakste punten. Een donkere rot gymzaal, een grintvoelbalveld waar je alleen maar onzacht op kan vallen. De school is kil, donker en ontzettend lelijk (evenals sommige docenten).'

Een meisje: 'Dit jaar kwam ik vol goede moed op school. De eerste dag de beste kregen we Frans van ene W. Hij leek me wel aardig maar ik ben nu tot de ontdekking gekomen hoe ik me vergist heb. De moed is nu wel weg. Je moet bij die man als je je boek vergeet, een lesje uit het hoofd leren voor straf. Wat mijzelf betreft: ik heb al de zenuwen als ik naar dat lokaal moet. Ik ben volgens hem geestelijk gestoord. Ik kan beter naar de huishoudschool gaan. Een meisje dat naast me zat moest ergens anders gaan zitten want dat leek hem verstandiger. En meer van die leuke opmerkingen. Ik wil wel bekennen dat ik geen ster ben in Frans maar dan hoeft hij je toch niet te bekritisieren. De afstand tussen hem en ons is veel groter dan bij alle andere leraren van het Van der Waals. Ik heb er wel eens met mijn vriendin over gesproken en die zei dat hij volgens haar je rijp wilde maken voor de maatschappij. Ik vind dat hij er maar een vreemde manier van rijpmaken op na houdt.'

Een jongen: 'In de tweede van vorig jaar was er een meisje dat een slechte beurt had. Meneer W. had een slechte bui en zei (toen ze een blunder maakte): "Door hoeveel paarden ben jij uit de klei getrokken?" Dit is zeer kwetsend. Ik vind dat je hier op school komt om te leren en niet om beledigd te worden.'

Een meisje: ‘Er zijn een aantal leraren op school die denken dat ze alles weten en alles kunnen, zoals bijv. meneer W. Als je hier de klas inkomt, word je haast minachtend bekeken. Meestal wordt er door de leerlingen niet veel aandacht aan geschonken maar het is toch niet leuk. Wanneer je dan in de klas zit gaat de heer W. nog even op de gang staan kletsen en komt zo'n 5 minuten na de bel binnen. Gewoonlijk is dat niet zo erg maar als je proefwerk hebt, gaat dat allemaal van je tijd af. Krijg je een beurt en maak je per ongeluk een fout of weet je iets niet, dan wordt hij kwaad en kan je gaan zitten en je krijgt een onvoldoende beurt, of hij gaat je zo aan zitten staren dat je er de zenuwe van krijgt. Gevolg: een onvoldoende beurt. M. wordt minachtend behandeld door W. Ze wordt uitgescholden voor gestoord en zo, ze krijgt haast nooit beurten enz.’

En tot slot nog een meisje: ‘Ik wilde het hebben over een leraar van Frans. Het is een ontzettende doordouwer. Bijvoorbeeld: als je een beurt hebt en er staat een zinnetje in het boek dat misschien niet logisch is of niet klopt, moet je het helemaal nagaan. Hij haalt zelfs de Bosatlas erbij. Of hij zegt iets in het Frans wat je niet begrijpt. Als je een fout maakt zegt hij: Ja en een lantaarnpaal is ook van ijzer. Maar dan weet je niet waar dat op slaat en wat hij ermee bedoelt, dus kan je je fout niet verbeteren en heb je een slechte beurt. Of als je niet uit je woorden kunt komen dan zet hij je zo voor schut dat je voor de klas staat te huilen. Het komt wel eens voor dat hij aan je vraagt of je moeder wel goed wijs is, en dat hoort toch niet in een school. Als hij iets te vertellen heeft of iets uit moet leggen, dan gebeurt het heel vaak dat je een hele les voor de klas staat en vraagt hij allemaal gekke dingen aan je. Als je iets aan hem vraagt om uit te leggen, dan gaat hij alle dingen aan je vragen die je juist niet snapt en dan weet je op het einde nog niets. Het gevolg is dat je niets aan hem durft te vragen en dat ook niet nodig is omdat hij meestal niets uitlegt. Het komt zelfs zo ver dat je al een

hele dag tegen de Franse les die nog zal komen, opziet. En als het dan zover is, durf je de klas niet meer in. Ik geloof wel dat dit toch wel een beetje beter zou kunnen worden want als hij niet zo streng is en je niet een hele les voor de klas laat staan of je voor schut zet, dat de les dan veel prettiger en vlotter zou verlopen. Je let dan ook veel beter op, want dan hoeft je niet in de zenuwen te zitten omdat je misschien een beurt krijgt. De mogelijkheid om hem te verbeteren zal ontzettend moeilijk zijn, omdat hij keihard is.'

Drs. Bart van der Valk was anderhalf jaar lang scheikundeleraar aan het Aletta Jacobslyceum in Hoogezand, rektor Dr. I.F. Mabélis. In april kreeg hij ontslag aangezegd, wat bij een tijdelijk leraar altijd mogelijk is, zelfs zonder opgaaf van redenen. In dit geval waren er twee redenen. Ten eerste lag Van der Valk overhoop met de rektor over zijn medewerking aan de schoolkrant. Speciaal een spottend artikeltje van Van der Valk over reclame, waarin zomaar de woorden 'BH' en 'slipje' voorkwamen, deed de deur dicht. Ten tweede had Van der Valk in zijn les over seksualiteit en de biochemische processen daarbij gesproken. Op grond van het laatste werd hij ontslagen. Officiële reden: hij had zich niet aan het leerplan gehouden. Maar het ergste komt nog. Van der Valk besprak zijn ontslag met zijn leerlingen in de klas. De leerlingen protesteerden fel, en trokken in een grote demonstratie door de stad. Nog een maand later werd Van der Valk door burgemeester en wethouders niet alleen ontslagen, maar ook direkt geschorst! Wat waren nu de redenen voor zo'n zware en bijna nooit toegepaste strafmaatregel? Ik citeer twee passages uit de officiële ontslagbrief van B en W: 'U besprak vele malen in de klas kranteartikelen, die gewijd waren aan het tussen u en het bevoegd gezag van de scholengemeenschap bestaand konflikt', en: 'U heeft in deze periode ook buiten het eigenlijke leslokaal het werkklimaat op school in ongunstige zin beïnvloed. U schrok er bijvoorbeeld niet voor terug in de leraren-

kamer in het bijzijn van leden van de schoolleiding uw konflikt met het bevoegd gezag te bespreken.’

Konklusie: ontslagen word je als leraar niet wanneer je je leerlingen onmenselijk behandelt, zoals de heer W., maar wel als je op een prettige manier iets vertelt over seksualiteit. En een tweede konklusie: als ontslagen tijdelijk leraar kun je niet alleen niet in beroep gaan - want je mág wettelijk te allen tijde ontslagen worden - maar ook mag je op straffe van schorsing niet tegenover je leerlingen of zelfs je kollega's de juistheid van je ontslag in twijfel trekken. Je hebt maar te doen wat tallozen voor je al gedaan hebben: je mond houden, niet ‘uit de school klappen’, en beschaamd en met stille trom vertrekken.

Op het Lorentzlyceum in Haarlem heeft, zoals op alle Nederlandse scholen, regelmatig militaire voorlichting plaats. Die voorlichting draagt natuurlijk nooit een erg objectief karakter. In maart van dit jaar hingen een aantal leerlingen uit 5 HBS als tegenwicht een affiche op waarop ze propaganda maakten voor dienstweigeren. Op het affiche werd een stuk uit het hoofdstuk Bajonetvechten van het Handboek voor de Soldaat geciteerd: ‘*Val met de rechtersvoet naar voren en doorsteek tegelijkertijd het lichaam van de tegenstander.*’ Verder vermeldde het affiche waar je inlichtingen over dienstweigeren kon krijgen.

De rektor, Drs. D.C. Monté, liet het affiche direkt overal weghalen, waarmee een rel geboren was. Fragmenten uit zijn argumentatie: ‘Ik wist toen zeker dat de zaak een politieke achtergrond had. Maar zoiets kan ik op mijn school niet toelaten. (...) Ik kan er geen vrije troep van maken. Ik heb de verantwoordelijkheid over leerlingen van 12 tot 19 jaar. Iets anders zou het zijn als ik alleen met oudere leerlingen te maken had. Als ik toegestaan had dat dit pamflet werd opgehangen, kan ik in de toekomst ook wel biljetten goedkeuren, die pleiten voor apartheid, of van de NVSH, of van de Jeho-

va's' (Het Parool). Vragen aan Drs. D.C. Monté: en wat dan nóg, als u die biljetten nu ook eens zou goedkeuren? Wat is er tegen een open discussie over alle onderwerpen op school? Wat heeft een school voor zin die 'zaken met een politieke achtergrond' buiten zijn muren houdt? En waar ziet u de 'jongere' leerlingen - 12 tot 15 jaar - eigenlijk voor aan?

In maart van dit jaar kreeg natuurkundeleraar Ir. J. Visser van de Stedelijke Scholengemeenschap Hugo Grotius in Delft, te horen dat hij niet mee mocht op een werkweek van zijn school. De rektor, Drs. J.B. Wildeman, gaf de volgende redenen aan Het Parool: 'Ik heb geen bezwaren tegen de persoon van de heer Visser, maar wel tegen zijn nogal extreem linkse maatschappijbeschouwing. Met het door hem gekozen onderwerp zou hij rechtstreeks politieke en maatschappelijke opvattingen in het onderwijs hebben gebracht. Dat vind ik niet juist in een openbare school.' Ook bleek één ouder geklaagd te hebben bij de heer Wildeman.

Wat was nu het extreem linkse en zonder twijfel staatsgevaarlijke onderwerp dat de heer Visser op werkweek wilde behandelen? De problematiek van de Derde Wereld.

Het nu volgende verhaal speelt op Het Nieuwe Lyceum in Hilversum, de school waar ik zelf in februari ontslag aangezegd kreeg, omdat ik een boekje van Remco Campert met een MMS-klas gelezen had. In april besloten twee jongetjes uit een eerste klas, waar ik ook les gaf, om een weddenschap af te sluiten. Ze zouden bij hun leraar Frans, Drs. J.C. van P., hun broek gedeeltelijk uittrekken. De weddenschap ging erom of de nogal verstrooide Van P. dat zou merken. Zo gezegd, zo gedaan. Hun weddenschap verloren ze. Drs. van P. merkte het wel, maar reageerde zeer sportief, zonder enig straffen of paniek. Thuis vertelde een van de meisjes uit de klas het gebeurde echter aan haar ouders, en meteen snelde een hysterisch ouderpaar naar de rektor, Drs. L.V.

De maatregelen waren niet mis. Allereerst werd de hele klas drie uur lang in groepjes ondervraagd over vermeende seksuele uitpattingen op klassefeestjes. De twee jongetjes werden op de nominatie gezet om van school gestuurd te worden. Aan een van de twee - hier als A. aangeduid - werd meegedeeld dat hij een 'seksuele afwijking' had, wat door Drs. V. tegenover de ouders nog eens werd gepreciseerd als 'homoseksueel'.

Begrijpelijk dat de vader van het 14-jarige jongetje woedend naar de inspekteur, Dr. L.M. van D., stapte. De zaak werd gesust, beide jongetjes mochten op school blijven. Maar uiteraard 'wisten' de ouders van jongetje A. 'te veel': Drs. V. had zich in het openbaar vergaloppeerd. Na een paar keer eruit gestuurd te zijn werd A. nu echt van school gestuurd, twee maanden voor het einde van de cursus. Toen zijn vader probeerde hem op een MAVO-school in Bussum te krijgen, deelde directeur Z. mee dat dat niet ging. Waarom niet, informeerde de vader. 'Van zijn vorige school heb ik gehoord dat uw zoon een seksuele afwijking heeft' luidde het antwoord. Ook nu bleek deze informatie van Drs. V. afkomstig te zijn. Klachten bij het bestuur van de school en bij de inspekteur hielpen ditmaal niets.

A. zit nu op een andere school in Hilversum, en heeft natuurlijk in de laatste maand van de cursus geen kans meer gezien om nog over te gaan. Vragen: hoe is het mogelijk dat iemand die zich zo laat gaan als Drs. L.V., steeds maar weer gedekt blijft door schoolbestuur en inspectie? En wat zullen de gevolgen van deze affaire - voor Drs. V. maar een van zijn vele - voor jongetje A. en zijn verdere ontwikkeling zijn?

Een brief van G.R.M. uit V.: 'Ik kan u desgewenst in kontakt brengen mét of gegevens verschaffen óver een protestantschristelijk schoolbestuur (kweekschool), dat een leraar (die als vakman uitstekend voldeed en dienovereenkomstig ook

door dit bestuur werd geprezen) pardoes liet vallen, toen deze man in 1966 werd gedwongen aan dit bestuur te bekennen dat hij buiten de school- en werksfeer adequate pogingen deed om met zijn homoseksueel gedrag zo evenwichtig mogelijk te leren leven.

Bedoelde leraar heeft, hoewel hij een jaar zonder inkomsten zat, gezwegen (om zijn naam niet te veel en in een bepaald verband te doen noemen, aangezien dit schadelijk zou zijn bij het pogen een andere werkkring te vinden) over het onverdiende onrecht hem aangedaan, is elders ondergedoken en heeft na ontelbare vergeefse sollicitatiepogingen de kans gekregen om (weer geheel elders) opnieuw te beginnen. Maar ook zijn nieuwe werkgever (sinds juni 1967) is onkundig van het feit dat deze voormalige kweekschoolleerling buiten zijn werk in een andere stad reeds ruim drie jaar met zijn vriend in een goede relatie samenwoont.

Het is daarom ongewenst dat de naam van bovenbedoelde leraar in uw boek wordt gepubliceerd, alhoewel hij alleszins genegen is aan u en uw organisatie zijn identiteit bekend te maken.'

Het relaas van angst en opgejaagdheid spreekt verder voor zichzelf. Evenals het feit dat ik ook nu nog de naam van de betrokken leraar niet mag noemen.

12 oktober 1966. Wethouder D.J.A. Geluk uit Haarlem besluit op verzoek van de Haarlemse rektoren en directeuren alle Haarlemse schoolgaande langharigen te gaan registreren. 'Men vermoedde een verband tussen de haarlengte en studieresultaten, klasgedrag', aldus Het Parool. Geluk wil een en ander in het geheim doen, maar doordat rektor R. Proseé van het Karel van Manderlyceum zijn leerlingen vaderlijk toespreekt in de trant van: 'Knip dat haar nou af, jongens, anders moet je van de wethouder van school' wordt de zaak bekend. Heeft rektor Proseé overdreven, en wilde Geluk alleen maar 'achter de oorzaken en achtergronden van dat af-

wijkend gedrag komen’? (Het Parool). In hetzelfde interview zegt Geluk ook: ‘Als vergaande maatregel zou ik leerlingen van school kunnen verwijderen, als blijkt dat langharigen de sfeer op school inderdaad ongunstig beïnvloeden.’ En tenslotte: ‘Je bent maar niet vrij om te doen en te laten wat je wilt. Er zijn bepaalde regels waar je je aan te houden hebt.’ 5 april 1969. In een stencil verbiedt J.H. Ottevangers, directeur van de Christelijke Detailhandelsvakschool in Den Haag, zijn leerlingen ten strengste om: ‘a. ponyhaar tot op de wenkbrauwen of lager te dragen; b. bakkebaarden lager dan de oorlel te doen uitgroeien; c. bakkebaarden in dotted aan te kweken; d. de zijharen over de oren te laten groeien; e. snorren en baarden ongeteeld te laten bloeien; f. het achterhaar te diep richting boord te laten gaan; g. schoenen met hoge dameshakken te dragen; h. soortgelijke enge verschijnselen, althans op school, te demonstreren.’ Het stencil is verlucht met leuke plaatjes van wat allemaal niet mag. Waarom deed directeur Ottevangers dit? ‘De jongens werden van die onpure types. Daarom heb ik deze ontwikkeling een halt toegeroepen. Ik weet dat het het beste is voor hen. Per slot van rekening zijn wij een beroepsgerichte school. Wij leiden mensen op, die later een leidinggevende functie in het bedrijfsleven zullen moeten gaan vervullen. En het is immers een soort code, dat de zakenman wat betreft zijn uiterlijk, de weg van het midden bewandelt.’ (Het Parool)

Als ik de woorden van de heren Geluk en Ottevangers even (kwaadaardig) mag samenvatten: er zijn nu eenmaal regels; die veranderen nooit en die moeten ook nooit veranderen, omdat ze al zo lang bestaan en *dus* altijd beter zijn dan jouw nieuwe regels. En dat moet jou als leerling zo snel mogelijk bijgebracht worden. De school biedt een opvoeding in stilstand.

In januari van dit jaar werden Lode Pemmelaar, Kees Verschuren en Mej. Bep van de Akker, alle drie tekenleraren,

ontslagen aan het Gemeentelijk Lyceum in Dordrecht. Rektor: Dr. I. Vijlbrief. Er was een uitgebreide lijdensweg aan voorafgegaan. In november werden de drie tekenleraren berispt door burgemeester en wethouders van Dordrecht, omdat ze een schriftelijke enquête hadden gehouden waarin ze hun leerlingen vragen stelden over seksuele ervaringen. Het doel van de anonieme enquête was om de hele schoolgemeenschap aan te tonen dat aanstelling van een seksuoloog op de school heel nuttig zou zijn. De meest 'intieme' vraag was: 'Heb je wel eens seksuele omgang gehad; zo ja, met hoeveel partners, zo nee, waarom niet?' Toen ze de vragen in de klas uitdeelden bleek één meisje geschokt. Ze deed alsof ze ziek was, nam de vragen mee naar huis en liet ze aan haar vader lezen, die er mee naar de rektor toog. Rektor Vijlbrief alarmeerde direkt B en W wegens deze 'morele aanranding van het privéleven van de leerlingen' (Het Vrije Volk) en 'onbeschaamde en insinuerende vragen (Brief B en W). De zaak liep hoog op in de landelijke pers, en mede daardoor durfden B en W waarschijnlijk niet verder te gaan dan een berisping. Maar het was duidelijk dat hier hoofden zouden moeten vallen.

Regelmatig organiseerden de drie - bij hun leerlingen zeer populaire - tekenleraren exkursies met hun klassen. Zo waren ze bijvoorbeeld naar *Hoera Amerika* geweest, naar een tentoonstelling van Robert Rauschenberg, naar de Picassoen Jeroen Bosch-exposities enz. Deze keer vatten ze het plan op om naar de tentoonstelling Marisol in Rotterdam te gaan en daarna een film te bezoeken. De keuze van de klas viel op Roger Vadim's *Barbarella*. Toen Kees Verschuren aan de konrektrix, Mej. Drs. F.J. Staal, toestemming vroeg, kreeg hij vage antwoorden. Twee weken later hadden alle drie de leraren een officiële ontslagbrief van de gemeente Dordrecht in de bus. Reden van het ontslag: het plan van de tekenleraren om met hun leerlingen de film *Barbarella* te bezoeken, die slechts goedgekeurd was voor 18 jaar en ouder. Een aardig detail: toen de plannen voor het filmbezoek gemaakt

waren, was Lode Pemmelaar ziek. Hoewel hij er dus niets mee te maken had gehad, kreeg hij dezelfde ontslagbrief als de andere twee leraren. Citaat: 'Wij vinden het (...) zeer onverstandig van u een dergelijk plan eerst met de leerlingen te bespreken en pas daarna de instemming van de schoolleiding te vragen. Daardoor heeft u ook de onaangename situatie geschapen dat er bij voorbaat protesten van ouders zijn ontvangen.' Kees Verschuren's commentaar: 'Ja, wat moesten we dan? Het heeft toch geen zin zoiets aan de leiding te gaan vragen, als je nog niet eens weet of de leerlingen er wel zin in hebben.' De brief besluit: 'Na alles wat er tot nu toe gepasseerd is, moeten wij u tot onze spijt mededelen, dat onze twijfel aan uw geschiktheid zo sterk is toegenomen, dat wij het niet verantwoord achten u te herbenoemen.' Rektor Vijlbrief voegde tegenover Vrij Nederland daaraan toe: 'Ze zijn ongeschikt voor hun werk, ze komen regelmatig te laat, ze kunnen geen orde houden, ze gebruiken waanzinnig veel materiaal en ze willen zich niet aanpassen in gedrag en kleding.'

Begin juli heb ik Lode Pemmelaar en Kees Verschuren in Dordrecht opgezocht. Beiden hebben nog geen werk. Lode Pemmelaar heeft sinds de ontslagbrief geen uur meer lesgegeven; hij is overspannen en onder behandeling van een psychiater. Zijn commentaar: 'Ik had er geen zin meer in. De leerlingen hadden ook gelezen in de krant dat ik geen orde kon houden, en sommigen dachten: Verrek, misschien kán hij het ook eigenlijk wel niet. De andere reden waren mijn ouders. Mijn vader is een klein bankdirecteurtje, op zijn bank werd er vreselijk over gekletst. Mijn moeders bloeddruk steeg meteen honderd punten en ze huilde aan een stuk door. Dat vond ik erg, want ik mag die mensen graag. Die overspannenheid is op mij overgeslagen.' Pemmelaar is niet van plan ooit nog op een middelbare school te gaan lesgeven. 'Het is vechten tegen de bierkaai,' zegt hij. Kees Verschuren: 'Ik heb het wel volgehouden, maar ik ben ook een week overspannen ge-

weest. In de klas werd ik vervelend tegen de leerlingen, omdat ik me onzeker voelde. En die leraren. De ene zegt niet meer gedag, en de andere juist weer heel overdreven. Ik kan vrijwel geen leraar meer als een redelijk mens zien. Kijk, je gaat de overmacht voelen die er altijd geweest is, je merkt dat je altijd de Jan Lul geweest bent. De leraren die blijven zijn de jongens die het spelletje spelen van echt leraar tegenóver leerling. De mensen die daar niet bij horen trekken zichzelf terug. Wij gaan nu naar huis en hopen nooit weer op school terug te komen. Alleen de strebers blijven over. Dat is wel erg. Het ligt eigenlijk aan het hele systeem van onderwijzen. Als ik nu ooit nog naar een school ga, zeg ik van tevoren wie ik ben en wat ik wil. Als ze me dan aannemen is er tenminste een kans dat het goed gaat.'

Als afscheidsgeschenk kregen de drie tekenleraren eind juni van hun kollega's een boekenbon van f7,50. Het begeleidend kaartje (voor alle drie hetzelfde) luidde: 'Wij wensen u verder het beste!' Ook van Dr. Vijlbrief werd afscheid genomen, met een grote feestmaaltijd. Hij gaat van een comfortabel en welverdiend pensioen genieten.

Iedere school heeft wel een intern schoolreglement, en sommige daarvan zijn even lachwekkend als onthullend. Ik ga uit een paar recente reglementen citeren.

Akademie De Schans in Amsterdam: 'Aan de leerlingen, haar ouders en aan de docenten, Na besprekingen met de klassenvertegenwoordigsters en na overleg met het Bestuur van de school is besloten om voor een proefperiode de leerlingen toe te staan in school i.p.v. een rok een lange broek te dragen. De medewerking van de leerlingen wordt gevraagd om deze proef te doen slagen, zodat besloten kan worden in de winter de lange broek als schoolkleding toe te staan. Dat bepaalde typen lange broek niet toegestaan zijn zal iedereen begrijpen, o.a. spijkerbroek, té strakke broek, voorsluiting, heupbroek met te korte blouse of trui. Nu het kledingprobleem zo actueel

is geworden, wil ik alle leerlingen vragen in de school zó gekleed te zijn, dat ze er verzorgd uitzien en geen aanstoot geven; de te korte rok is vanaf heden dan ook niet meer toegestaan. (...) Hopelijk is het niet nodig dat een van de directieleden een leerling naar huis zal moeten sturen om zich te verkleden. w.g.W.P. Hol, directrice.'

Een meisjesschool: 'Om verkeersopstoppen te voorkomen mogen de leerlingen na schooltijd niet voor de school op elkaar wachten. Ook het afhalen door vriendjes is niet toegestaan.' 'In en op boeken, schriften en agenda's mag niet geknoeid worden. Zij mogen ook niet met plaatjes beplakt worden.' Er wordt verwacht dat de leerlingen er verzorgd en netjes uitzien. Het dragen van shorts, driekwart en lange broeken is verboden. Bij koud weer mogen de leerlingen tussen 1 december en 1 april een nétte lange broek dragen. De leerlingen van klas I en II mogen zich nog niet opmaken. Voor de leerlingen van klas III en IV is een beschááfd make-up toegestaan.'

Uit het reglement van een Europese school: 'De leerlingen zijn onderworpen aan het gezag van de Directie en van de leden van het personeel, zowel binnen als buiten het terrein van de School. Zij rekenen het zich tot plicht te getuigen van hun hoogachting jegens hen.' 'Het is de leerlingen verboden om hard te lopen, te spelen, te schreeuwen of te blijven staan voor de School of om zich op te houden in de winkels in de naaste omgeving van de school.' 'Leerlingen die de bus of de tram nemen, moeten ieder incident vermijden; een incident buiten de School wordt steeds als een bijzonder ernstig geval beschouwd.' 'Terwille van hun persoonlijke waardigheid moet hun optreden steeds en overal onberispelijk zijn.' 'Gevaarlijke of wilde spelen zijn verboden.' 'Een leerling die zijn agenda verliest of stuk maakt, kan van school worden verwijderd.' En tenslotte nog wat losse regels van heinde en verre: 'Schreeuwen, stoeien of het doen van spelletjes als krijgertje e.d. is in de school en op de binnenplaats niet toegestaan.' 'De voordeur van de school mag niet door leerlingen worden gebruikt.'

‘Gevonden voorwerpen worden bij de conciërge gebracht en kunnen tegen betaling van tien cent teruggehaald worden.’ Nogmaals: dit speelt allemaal anno 1969, op onze eigen scholen.

17 juni van dit jaar werd Fred van Dam, leraar Nederlands aan de Christelijke Detailhandelsvakschool in Amsterdam, door zijn directeur Terpstra op staande voet ontslagen. Ook werd hem direkt de toegang tot de school ontzegd. Zulke maatregelen worden normaal alleen genomen als er zedenkwesties of ernstige misdrijven in het spel zijn. Waar ging het hier om? Volgens Van Dam om een illegaal verspreid schoolkrantje, waaraan hij had meegewerkt. Volgens de directeur om ‘andere redenen’ (Het Parool) en ‘de laatste druppel die de emmer deed overlopen’ (Het Vrije Volk). Welke redenen, welke druppel heeft de heer Terpstra natuurlijk nooit meegedeeld, zodat we hun bestaan rustig in twijfel kunnen trekken. De hele zaak is tot dusver als de meeste andere: een onbenullige aanleiding, een bot ontslag, rookgordijntaktiek van de schoolleiding, felle protesten van de leerlingen.

Maar er is één apart kantje aan deze zaak. De maandag na het ontslag moest Van Dam mondelinge eindexamens afnemen. Omdat het hem nogal een handicap voor zijn leerlingen leek als ze opeens een andere examinerator zouden krijgen, ging hij toch naar school, hopen dat het allemaal zo'n vaart niet zou lopen. Maar hij was nog niet binnen of directeur Terpstra liet hem door twee agenten verwijderen en verbaliseren wegens lokaalvredebreuk. Konklusie: directeur Terpstra vond de onbenullige prestigekwestie tussen hem en Van Dam belangrijker dan de kansen van zijn leerlingen om een goed eindexamen te doen!

Op het Willem de Zwijgerlyceum in Bussum geeft de heer P.G. Nederlands en Frans. G. pleegt tweedeklassers in ernst en zonder enige toelichting te dikteren: ‘Het humanisme is

van de duivel.' Maar ook nog op andere wijze brengt hij zijn geloof in praktijk. Als een leerling tijdens de les 'hinderlijk' geweest is, moet hij na schooltijd samen met de heer G. bidden tot God, dat het niet meer voor zal komen ...

In november 1968 hadden leerlingen uit de hoogste klassen van de RK Scholengemeenschap Alberdingk Thijm te Hilversum een werkweek in het vormingscentrum Drakenburgh. Drakenburgh had voor de scholieren Frits van der Poel als spreker op het programma gezet, toen net ontslagen door de KRO. Eén vader vond Van der Poel te 'links', en protesteerde bij de rektor, Drs. Ph. Scheen. Prompt verdween Van der Poel van het programma. Een van de vele vragen die je zou kunnen stellen: wat vonden die andere plusminus veertig ouders er nu eigenlijk van?

Het afgelopen jaar gaf Mariette van Dyck tekenles op de MMS-HAVO aan de Celebeslaan in Eindhoven, directrice Mej. Drs. J.B. van Santen. In maart 1969 zette mej. Van Santen achter de rug van Mariette van Dyck om een oproep in het Weekblad voor Leraren. Ze vond een opvolger, en benoemde die alvast voor het volgend jaar, ook weer achter Mariette van Dycks rug om. Op 3 april deelde ze Mariette van Dyck mee dat ze niet zou worden herbenoemd. De laatste was uiteraard stomverbaasd: er was haar niets verteld, en ook was er nooit enige aanmerking op haar lesgeven gemaakt. Na veel moeite kreeg ze uit de directrice een paar redenen voor het ontslag los. Ten eerste: 'Ze was te schichtig in haar optreden.' Ten tweede: 'De ouders van de leerlingen hadden liever een mannelijke leerkracht dan een vrouwelijke.' Ze kreeg het dringend verzoek vooral niet de pers in de zaak te mengen, en ook niets over haar ontslag aan haar kollega's of leerlingen te vertellen. De klap op de vuurpijl kwam wel eind juni. Mej. Van Santen gaf aan het afscheid van Mariette van Dyck nota bene een feestelijk tintje mee, en verklaarde opge-

wekt in het openbaar dat Mariettes ontslag voortkwam uit een voorgenomen huwelijk en studiereis naar Spanje. Van beide was in werkelijkheid geen sprake.

Wie is Mariette van Dyck? Ze is sinds één jaar afgestudeerd aan de kunstakademie in Amsterdam, waarbij ze een zeer hoge waardering kreeg voor de stage die ze had gelopen voor haar lesgeven. In juni 1969 kreeg ze de Prix de Rome voor haar schilderijen op een tentoonstelling in Amsterdam. In december 1968 werden een aantal door háar leerlingen ontworpen kerstkaarten uitgekozen en uitgegeven door de UNICEF. Ze organiseerde in haar vrije tijd exkursie na exkursie met haar leerlingen. Ze hield voor de ouders van de leerlingen een enthousiast ontvangen lezing over creativiteit en expressie bij de jeugd.

Vraag: wat voor soort mensen kan onze schoolse school en ons schoolse onderwijssysteem eigenlijk wél gebruiken?

Deze verhalen zijn - ik zei het al - nog maar een greep uit wat ik zou kunnen schrijven, en een nog kleinere greep uit wat er allemaal gebeurd is. Geen enkele bestaande lerarenof andere onderwijsorganisatie heeft ooit tegen een van deze zaken geprotesteerd. Als er verzet was, kwam het hoogstens van de leerlingen, maar meestal het felst van buiten de school: pers, radio, TV, het 'publiek'.

Maar er zijn ook nog andere verhalen. Verhalen die ook niet in de pers, op de radio of TV komen, en waar het publiek zich al evenmin druk over maakt. Want die verhalen gebeuren ieder jaar weer, die 'horen zo'. Hier volgen er een paar.

J. heeft er acht jaar over gedaan om in de 5e klas HBS te komen. Als hij eindexamen doet is hij twintig jaar. Hij zakt. Hij besluit van school te gaan in verband met zijn leeftijd, en staatsexamen te gaan doen. Weer zakt hij: het staatsexamen stelt zwaardere eisen, bovendien krijg je een onbekende examinerator. Het derde jaar werkt hij keihard en doet het staats-

examen over. Weer zakt hij, met slechtere cijfers dan zowel de eerste als de tweede keer. Hij geeft het nu natuurlijk op. Bij een psychologische test blijkt hij een zeer hoog IQ te hebben. Het herhaalde zakken schrijft de psycholoog toe aan een zich steeds ophopende ‘faalangst’, angst om te mislukken. Vragen: wat meet een examen nu eigenlijk méér: iemands vaardigheid in het geëxamineerde vak, of alleen maar zijn capaciteiten om examen te doen? En als het eerste de bedoeling is, hoe groot is dan de kans dat iemand met een hoge intelligentie na elf jaar HBS-onderwijs de examenstof nog niet beheerst? Sterker nog: hoe kunnen twee jaar verlengde studie zijn resultaten nu *slechter* maken dan eerst?

D. blijft zitten in de derde klas van de HBS. Al zijn talen zijn onvoldoende: zijn talenaanleg is niet bijzonder groot, terwijl de wiskunde heel behoorlijk gaat. Het jaar daarop werpt hij zich dus uit alle macht op zijn talen en weet er twee van de vier voldoende te krijgen. Maar nu staan er twee onvoldoendes in de wiskundehoek bij: de leraar vindt dat D. ‘er wel eens wat meer aandacht aan had mogen besteden’ en ‘het is toch niet best voor het tweede jaar’. D. blijft zitten en moet van school af. Onnodig te zeggen dat het derde jaar, op een andere school, alles onvoldoende is.

Vragen: waarom moet iemand ook de vakken waar hij de eerste keer goed in was, nog eens overdoen? En in hoeverre heeft D. zijn onvoldoende resultaten ervoor in het tweede jaar te danken aan het feit, dát hij ze moest overdoen?

P. verveelt zich op school. Ze is vijftien jaar en zit in een derde klas HAVO. Ze zegt dat niets wat op school gebeurt haar interesseert, en dat ze pas begint te leven als de schooldeur achter haar dichtslaat. Als ik dat tegen haar ouders vertel begrijpen die niet waar ik me druk over maak. De vader zegt hoofdzakelijk twee dingen: ‘P. is een moeilijk kind, daar zit het hem in’ en ‘Op school zitten is voor niemand leuk, maar

het móét.’

Vragen: hoe rijmt het eerste met het tweede? Zitten er op school alleen maar moeilijke kinderen?

En áls nu ‘op school zitten voor niemand leuk is’, is dat dan gewoon? Is het normaal dat je tijdens je hele schooltijd - twee derde van een kwart van je leven - je ergert of verveelt? En is dat een volstrekt onveranderbare toestand, die ook met een beetje inspanning en goede wil van alle betrokkenen niet op te lossen is?

De Mammoetwet heeft ons onder andere het brugklassysteem gebracht. Doel, nu even kort samengevat: de leraren moeten tijdens het eerste gemeenschappelijk brugjaar van alle leerlingen aangeven voor welk schooltype (Atheneum, HAVO, Gymnasium, MAVO) elke leerling het meest geschikt is. Sommige scholen gooien halverwege dat eerste jaar alle eerste klassen al door elkaar en delen de leerlingen opnieuw in klassen in. De ‘beste’, geschikt voor Gymnasium of Atheneum, komen dan bijvoorbeeld in 1a en 1b, de ‘grensgevallen’ in 1c en 1d, de ‘HAVO- en MAVOklantjes’ in 1e, 1f enz.

J. (13 jaar) zat tot Kerstmis in 1f, maar ze blijkt ‘beter’ dan ze eerst leek, zodat ze met Kerstmis overgeplaatst wordt naar 1c. Verontwaardigd komt ze me vragen waarom ze uit haar eigen klas weg moet. Ik leg het haar uit: ‘Je ouders en wij vinden dat je Atheneum best aan zou kunnen.’ Ze denkt even na en zegt: ‘Ik kan me niet herinneren dat iemand me ooit gevraagd heeft of ik dat wel wíl.’

Toen leraar Nederlands Jan Griffioen (inmiddels ook al ontslagen) zijn 4e klas HBS op het Reformatorisch College Blaucapel in Utrecht vroeg om iets te schrijven over school en onderwijs, kreeg hij van Rob Laverman het volgende opstel: ‘De huidige wijze van lesgeven op de middelbare en lagere school is volkomen onbevredigend. We leren slechts feiten en formules en hoe we daarmee wat vraagstukken kunnen oplos-

sen. Onze eigen persoonlijkheid wordt niet van belang geacht. Inspraak in het bestuur van onze school, die toch een belangrijk deel van ons leven uitmaakt, is er niet. Diskussie tijdens de les komt slechts sporadisch voor en als ze voorkomt, blijkt vaak dat slechts weinig leerlingen in staat zijn zelfstandig tot een mening te komen. Geen wonder, want onze hele opleiding is gericht op het kweken van welvaartsconsumerende (en -producerende) napraters die slechts meningen hebben uit de krant en van de TV.

Het is duidelijk, dat hierin verandering dient te worden gebracht. Al op de kleuterschool moet men de kinderen ertoe aanzetten zélf te denken en zélf zich creatief te ontplooien. Op de middelbare school moet men ophouden ons te behandelen als kleuters, en de leraren moet ophouden zich als Uebermensch te gedragen (niet alle leraren gedragen zich zo, hoor!).

Er zouden ook vakken als psychologie en filosofie gegeven moeten worden. Vakken als staatsinrichting en economie zouden ook kennis moeten verstrekken over andere sociaal-economische stelsels dan het westerse. Bij godsdienst moet men ook kennis over andere dan de christelijke godsdiensten doorgeven. Men moet vrijwel alle vakken op vrijwillige basis geven, zodat men een les werkelijk met interesse volgt en de leraren niet meer tegen een grote grauwe massa staan te praten.

Een grote geëngageerdheid met wat er in de wereld gebeurt, is noodzakelijk, vooral van de kant van de leerlingen. Men moet zich er eerder van bewust worden, dat alles wat men nu leert, binnen afzienbare tijd achterhaald kan zijn, zodat men in staat moet zijn tot omschakeling door zelfstudie.

Natuurlijk zullen we een grotere vrijheid en invloed niet voor niets krijgen. We moeten ervoor vechten. Veel leerlingen zijn echter bang en nog meer leerlingen zijn zelfs oerconservatief. Dit is bedroevend, want als wij niet bereid zijn te vechten voor een beter onderwijssysteem, zijn we zeker niet in staat

deze maatschappij, waarin het geoorloofd is volkenmoord en onderdrukking te bedrijven, te verbeteren.’

Rob Laverman is een van de jongsten van zijn klas: 15 jaar. Hij geldt ook in het huidige onderwijssysteem als een ‘goede’ leerling. Vragen: moeten we niet eens snel de populaire opvatting gaan herzien dat protesterende leerlingen altijd diegene zijn ‘die niet zo slim zijn en het niet bij kunnen benen?’ Bewijst het opstel ook niet duidelijk dat die jongens echt wel kunnen ‘zeggen hoe het wél moet’? En wat is een onderwijssysteem waard waar juist de intelligente leerlingen zich zo tegen keren?

De bedoeling van al deze verhalen is dat u zo langzamerhand van één ding overtuigd bent: er is iets goed mis op onze scholen, in ons onderwijssysteem. Want wat ik tot nog toe besproken heb zijn geen losse randverschijnselen.

Het zijn zaken die allemaal samenhangen, en symptomen zijn van een radikaal fout onderwijssysteem.

De volgende hoofdstukken willen proberen u dat te bewijzen. Tegelijk worden al even radicale oplossingen ter verbetering voorgesteld.

2 Weg met de schoolse leraar!

Dit hoofdstuk gaat, heel simpel gezegd, over hoe een leraar les zou moeten geven. Ik geloof dat ik niet beter kan beginnen dan met het opstel van een meisje uit klas 2 gymnasium van het Van der Waalslyceum in Amsterdam.

‘In de 4e klas van de lagere school kregen we een nieuwe meester en Gerard, de vervelendste meest kwajongensachtige jongen van de klas hoopte maar dat het een slome was bij wie je een heleboel kon uithalen. Ja hoor, daar kwam hij binnen, wij hadden gedacht dat het weer zo'n stijve hark zou zijn want we kenden de smaak van de ‘bovenmeester’ zo langzamerhand wel. Stel je onze verbazing voor, toen daar een hele jonge man, niet eens met een jasje maar in een trui aankwam en vrolijk ‘dag luitjes’ riep. Gerard vond hem meteen aardig en kon heel goed met hem opschieten. Na de eerste dag kwamen we allemaal enthousiast uit het gebouw, en de hele school wist het al: het was een ‘machtige’ leraar. En de hogere klassen waren jaloers omdat zij niet meer bij hem zouden kunnen zitten.

Ineens had je geen vervelende en lieve kinderen maar we waren allemaal hetzelfde. Je kon bij ‘meester B.’ je zorgen kwijt, je kon met hem praten, lachen, alles. Maar toen kwamen we in de 5e klas en kregen een andere meester. Toen had je weer het verschil tussen lief en vervelend.

Waarom werd die jongen nu ineens van gewoon weer vervelend?

Uit het bovenstaande blijkt toch wel dat het niet aan de leerling maar aan de leraar ligt. Het ligt aan de leraar, je moet niet het soort leraar hebben die 's morgens naar school komt

met z'n tas in z'n hand, net pak aan, z'n neus in de lucht van hij is de opperheerser en zich alleen met de administratie van de school bemoeit, stipt op het lesrooster zit en keurig zijn huiswerk opgeeft en zijn lesje stijf geeft, zodat je wel eens denkt dat hij het uit zijn hoofd geleerd heeft en het elk jaar weer opzegt. En 's middags weer naar huis gaat. Nee, je moet een leraar hebben die eens wat met je doet, die 's middags eens met de jongens gaat voetballen, die z'n les prettig geeft waardoor elke dag op school verschillend is.'

Voordat ik verder ga wil ik eerst een paar populaire tegenwerpingen ontzenuwen. Tegenwerping: 'Je hebt nu eenmaal goeie en slechte leraren, en dat zal altijd wel zo blijven.' De bedoeling van dit hoofdstuk is nu juist om uit te zoeken wanneer een leraar 'goed' is en wanneer 'slecht', en waaróm. En bovendien: lesgeven is een vak, en als zodanig gewoon te leren. Iedereen kan zijn best doen om bepaalde fouten te vermijden en zo een 'goede' of op zijn minst draaglijke leraar worden. We leggen ons toch ook niet zomaar neer bij 'nu eenmaal slechte' bakkers, hoogleraren, of loodgieters?

Andere tegenwerping: 'Hoe kunnen leerlingen nu beoordelen of een leraar goed of slecht lesgeeft? Wat weten zulke kinderen daarvan?' Ik zou daar tegenover willen stellen: *als het merendeel van zijn leerlingen het lesgeven van een bepaalde leraar slecht vindt, heeft die leraar gefaald*. Een leerling is heel goed in staat om zelf te beoordelen of hij zich in een bepaalde les verveelt, of dat hij geïnteresseerd geraakt is. En de taak van een leraar is nu juist om zijn leerlingen 'mee te krijgen', om ze te interesseren!

Maar daar zijn we al aangeland bij een hele andere taakopvatting dan de - helaas - gebruikelijke. We gaan eens kijken naar een onderzoek dat Dr. Jacques Roggema, sociaalpsycholoog in Groningen, heeft uitgevoerd.

Het proefschrift waarin Roggema's onderzoek te vinden is heet: *De Schoolse School*. Vaak kwam Roggema tijdens zijn

onderzoek bij leerlingen de opmerking tegen: Deze school is zo schools. Hij vond dat een intrigerende opmerking, want 'schools' betekent oorspronkelijk niets meer of minder dan: de kenmerken van een school vertonend. Om een precieze inhoud van het begrip schools te krijgen liet hij de leerlingen beschrijven hoe een leraar zich gedroeg die ze erg schools vonden, en hoe een die ze dat niet vonden. Daaruit stelde hij een lijst samen van kenmerken voor schoolse en niet-schoolse leraren. Toen de lijst klaar was legde hij hem ook aan een aantal leraren voor. Leerlingen en leraren bleken het roerend eens te zijn over de inhoud van het begrip schools!

Hier volgen wat kenmerken van de lijst die de leerlingen opstelden.

SCHOOLS ben je als leraar als je:

- je leerlingen als kinderen behandelt
- het niet op prijs stelt dat een leerling een eigen mening naar voren brengt
- weinig aan de zelfstandigheid van je leerlingen overlaat
- je strak aan het leerprogramma houdt, zonder dat je daar op verzoek van je leerlingen eens van afwijkt
- bij het overhoren erop staat dat je leerlingen de stof letterlijk 'opspuiten'
- je precies aan het boekje houdt
- er niet tegen kan als een leerling het niet met je eens is
- je leerlingen het gevoel geeft dat ze niet voor zichzelf werken, maar voor jou

NIET-SCHOOLS ben je als je:

- onderlinge discussie van je leerlingen over de stof stimuleert
- het prettig vindt om met een leerling over de stof te discussiëren
- je leerlingen zelfstandig leert werken en denken
- op voet van gelijkheid met je leerlingen omgaat
- je leerlingen laat voelen dat ze in de eerste plaats voor zichzelf werken

- op verzoek van je leerlingen eens buiten het boekje gaat
- democratisch optreedt tegen je leerlingen
- bereid bent veranderingen aan te brengen in de manier waarop je les geeft

Roggema deed nu het volgende: hij maakte lijsten met allerlei uitspraken die hij zowel aan de leraren voorlegde, die door de leerlingen schools gevonden waren, als aan degenen die dat niet waren. Bij iedere uitspraak moesten ze aangeven of ze het er al of niet mee eens waren. De verschillen waren hemelsbreed. Ten eerste waren de schoolse leraren het meestal sterk eens met uitspraken als: ‘Wil je de leerlingen aan het werk houden, dan moet je zo nu en dan wel dreigen met straf en dergelijke’ en ‘Je moet je leerlingen zo nu en dan goed laten voelen wie er de baas is in de klas.’ Ze legden dus erg veel nadruk op hun gezagspositie, waren sterk autoritair. Ten tweede waren de schoolse leraren het sterk eens met uitspraken die op een schoolse manier van lesgeven wezen. Ze hielden zich precies aan het boekje, overhoorden veel, en legden daarbij de nadruk op feitenkennis. Van enige inbreng van leerlingen in wát er behandeld werd en hóe, was geen sprake. In het middelpunt stond het eindexamen: de schoolse leraren bleken het sterk eens met uitspraken als: ‘Je kunt bij het lesgeven lang niet altijd afgaan op de belangstelling van je leerlingen, aangezien je je als leraar moet houden aan het leer- en examenprogramma’ en ‘Ik probeer de discussie over de stof zoveel mogelijk in de hand te houden, aangezien je anders niet klaar komt voor het examen.’

Het bleek ook dat de schoolse leraar zijn leerlingen als onzelfstandig en onverantwoordelijk ziet. Ze stelden zich achter uitspraken als: ‘Als leraar ben je nergens wanneer je afhankelijk zou zijn van de belangstelling en de zelfverantwoordelijkheid van de leerlingen.’ ‘De leerlingen hebben in het algemeen een groot gebrek aan verantwoordelijkheidsgevoel; wanneer je niet regelmatig overhoort dan wordt er “gefreewheeld”.’ ‘De leerlingen zijn onvoldoende zelfstandig, je móét

vaak wel voor ze denken.'

De gevolgen van het optreden van de schoolse leraar zijn duidelijk. De leerling wordt gewoon murw geslagen. Zijn zin in werken, zijn motivatie, daalt tot nul, omdat alles hem voorgekauwd wordt en hij toch niets zelf mag aanpakken of zeggen. Hij gaat zich precies zo gedragen als de leraar hem ziet: klein, onzelfstandig, lusteloos en duf - en zo krijgt de leraar zijn gelijk, en gaat de vicieuze cirkel altijd maar door. Om het onderwijskrantje *Hadiemeester* te citeren:

'En dan na jaren? Natuurlijk ben je duf. Je vindt het vanzelfsprekend dat je naar school gaat, waar je met dertig in de klas zit, waar je geen contact kunt hebben met je leraar, waar je na vijftig minuten opgelucht je tas grijpt om weer in een ander lokaal neer te vallen. Je vindt het vanzelfsprekend dat je je tijd wel uitzit, dat de school je eigenlijk niet interesseert, dat je tien keer op je horloge kijkt tot die goeie man daar eens klaar is. Je vindt het vanzelfsprekend, dat je niet weet wat je moet worden, omdat je niet geleerd hebt je eigen interesses te ontdekken.'

Ik hoop dat u met me eens bent dat we het helemaal niet vanzelfsprekend mogen vinden. Dat we het recht hebben om te eisen dat een leraar net als iedere andere vakman zijn vak verstaat, en dat de schoolse leraar gewoon een 'slechte' leraar is, omdat hij zijn leerlingen onverschillig, onzelfstandig en ongeïnteresseerd maakt.

Hoe moet het wél? Daarvoor moeten we eerst ook nog even kijken naar hoe het niet moet. Je kan niets opbouwen zonder eerst heel grondig afgebroken te hebben. We zagen dat de schoolse leraar van Roggema twee duidelijke kenmerken vertoonde: hij was een *autoriteit* en hij was een *feitenstamper*.

Bij autoriteit denk je aan gezag, en bij gezag denk je aan orde en straf. Zo is de toestand op het moment nog. Omdat de leraar zijn leerlingen als dom, klein, onzelfstandig ziet, kan hij er ook geen vertrouwen in hebben dat ze zich ooit prettig

en geïnteresseerd zouden kunnen gedragen. Hij treedt ze met angst en wantrouwen tegemoet. Die angst en dat wantrouwen uiten zich in de manier waarop hij (de een natuurlijk wat meer dan de ander) zijn leerlingen bij voorbaat ‘eronder houdt’: ‘Op je plaats zitten!’, ‘Hou je mond als ik wat zeg!’, ‘Spreek me niet tegen!’. Het is allemaal van een voor een volwassene verbazende agressiviteit - voorkomend uit de filosofie: Als ik hun niet pak, pakken ze mij. De leerlingen worden wel gedwongen het spelletje mee te spelen. Ook zij worden vervelend, werken niet mee, dagen de leraar uit, en geven hem zo zijn gelijk. Het ordeprobleem is geboren.

Het meest verbazende van het ordeprobleem is eigenlijk dat het maar steeds blijft bestaan. In plaats van dat de betrokkenen eens resoluut de heksenkring doorbreken, ziet iedereen het ordeprobleem als iets onvermijdelijks. In het gunstigste geval een kinderziekte waar iedere jonge leraar doorheen moet, in het ergste geval een beschamende kwaal, een mythische straf uit de hoge: de leraar die ‘geen orde heeft’. In een schoolkrant las ik zelfs een keer hoe een leraar in een artikeltje over een overleden kollega schreef: ‘Deze mens had geen orde en hij leed daaronder.’

Aan het ordeprobleem gekoppeld zit de straf, een nog duidelijker uiting van angst en wantrouwen van de kant van de leraar. Welke andere groep zou het gewoon vinden dat de groepsleider straffen oplegde, als een van de groepsleden even iets tegen een ander zei? Toch gebeurt dat in de klas. Waarom zou de uiterste maatregel er niet uit kunnen bestaan dat de leraar de leerling vriendelijk verzoekt het lokaal te verlaten, als hij dan per se niet mee wil doen?

Mijn antwoord op ordeprobleem en straf is heel kort. Als er in de klas een goede samenwerkingssfeer heerst, als de leraar moeite doet zijn leerlingen te boeien, is het ordeprobleem afwezig en straf overbodig.

De leraar als feitenstamper. Hoe de toestand is hebben we in

het onderzoek van Roggema gezien. Hoe hij zou moeten zijn kunnen we in een aantal punten samenvatten:

- De leraar moet niet de nadruk leggen op feitenkennis, maar op methodes. Hij moet proberen zijn leerlingen aan de hand van één bepaald probleem te laten zien hoe ze andere soortgelijke problemen moeten oplossen.
- De leraar moet tegenover zijn leerlingen steeds ter discussie stellen wát hij onderwijst en hóe hij dat doet. Hij moet ook bereid en in staat zijn op verzoek van de klas daar wijzigingen in aan te brengen.
- De leraar moet ook het leerboek tegenover zijn leerlingen ter discussie stellen. De leerlingen moeten meespreken over de leermiddelen die worden gebruikt.
- Er moet op schóól geleerd en gewerkt worden. De leraar moet een minimum aan huiswerk geven, en het liefst helemaal niets.
- De leraar moet zoveel mogelijk de leerlingen zelfstandig leren en laten werken.
- De leraar moet gebruik maken van het feit dat hij met groepen werkt. Leerlingen uit de groep kunnen elkaar onderling helpen; ook kunnen de klassegrenzen opgeheven worden, en leerlingen uit de ene groep die uit de andere helpen.

Nogmaals: alles wat hier genoemd staat geeft een betere werklust aan de leerlingen, vergroot hun zelfstandigheid en schept prettiger, democratischer omgangsvormen.

Een goed middel om veel hiervan te realiseren is *projektonderwijs*. Wat is projektonderwijs? Het is een beetje een kreet geworden, een medicijn voor iedere kwaal, terwijl iedereen er iets anders mee bedoelt. Dat laatste ligt waarschijnlijk aan het feit dat projektonderwijs een aantal kenmerken heeft, die niet allemaal tegelijk voor hoeven te komen. Ten eerste: *het is groepswerk*, geen individueel werk. Een groep maakt samen een bepaald werkstuk, ofwel projekt. Dit kenmerk gaat natuurlijk wel altijd op. Ten tweede: *het projekt kan*

door de verschillende vakken heenlopen. Daardoor ga je de samenhang tussen de vakken beter zien. Bijvoorbeeld: onderwerp van het projekt is de oorlog in Vietnam. Bij de geschiedenisleraar bestuderen de projektgroepen de maatschappelijke en historische achtergronden van de Vietnamese oorlog. Bij de aardrijkskundeleraar bijv. de geografische ligging van Vietnam, en de aard van het landschap in verband met de guerrillastrijd. Bij de Nederlandse leraar diskussiëren ze over de oorlog, analyseren de Amerikaanse en Noord- en Zuidvietnamese verklaringen taalkundig, schrijven drukwerken en pamfletten die een standpunt weergeven en beredeneren. Bij de scheikundeleraar bekijken de groepen de werking van napalm, bij de wiskundeleraar de mogelijkheid dat computers min of meer zelfstandig de oorlog eskaleren. Enzovoort. (Dit projekt zou trouwens in vrijwel geen enkele Nederlandse school een schijn van kans maken, maar daarover zometeen.) Een projekt hóeft echter niet door de verschillende vakken heen te lopen, het kan ook beperkt zijn tot een groepsopdracht binnen één vak. Ten derde: *de groep kan zelfstandig elkaars prestaties beoordelen.* De leraar heeft dan niet het laatste woord, maar gewoon één stem bij de beoordeling. Bij mijn weten vind je dit nog op geen enkele Nederlandse school waar met projecten gewerkt wordt.

Projektonderwijs stimuleert het zelfstandig werken en is alleen daarom al aan te bevelen. Er is veel materiaal voor nodig, wat het nogal duur maakt, en waardoor voorlopig wel niet álle onderwijs projektonderwijs zal kunnen worden. In de tussentijd moeten we streven naar een zo groot mogelijk deel.

Waarom zou een projekt als het Vietnamprojekt nu op bijna geen enkele Nederlandse school kans maken? Twee citaten. Eerst een leerling uit een vijfde klas gymnasium in Nijmegen: 'Het is zonder meer belachelijk, dat op politiek gebied de leerlingen in het algemeen stukken onbenul blijven, tenzij ze zelf via de media er wat verstand van hebben gekregen. Poli-

tiel onderwijs is juist datgene waar wij, vooral in deze tijd, behoefte aan hebben.’ (Zwartboek Aktiegroep Utrecht.) En daartegenover nog eens rektor Drs. J.B. Wildeman, die zijn natuurkundeleraar Visser niet mee op werkweek wilde hebben: ‘Met het door hem gekozen onderwerp zou hij rechtstreeks politieke en maatschappelijke opvattingen in het onderwijs hebben gebracht.’ Het onderwerp was de problematiek van de Derde Wereld.

Het beeld is duidelijk: de leraar dient alle politieke en maatschappelijke zaken buiten de klas te houden, en doet dat ook. Deels dus gedwongen, deels ook uit overtuiging. Want waarom zou je met kleine, onzelfstandige, onverantwoordelijke kinderen over zoiets moeilijks als politiek gaan spreken, laat staan discussiëren?

Het zou zo moeten: de school, de klas moet openstaan voor iedere informatie, iedere mening, iedere overtuiging. De leraar moet vrijuit over alles mogen spreken, en dat ook dóen: politiek, seks, verdovende middelen en noem maar op. Hij mag ook - in tegenstelling tot de huidige kode - rustig zijn mening zeggen, alleen moet hij die dan wel ter discussie stellen. Het past typisch in het schoolse beeld om leerlingen te zien als onkritische schaaapjes, die zo makkelijk te ‘indoktrineren’ zijn.

Als een leraar discussies wil starten is wel één ding geboden. Wanneer de klas niet zo thuis is in het onderwerp moet hij ze eerst informatie geven, zo objectief en terzake als mogelijk. Anders krijg je wat Henk van Gessel in *Student* heel treffend beschrijft: ‘Op mijn school was aan de gymnasiumkant de meest gekozen titel bij de opstellen: Verdovende middelen. Acht opstellen, acht negatief. Nu is dat geen ramp, maar telkens weer werd als argument gebruikt: Het gebruik van verdovende middelen is medisch erg slecht, vindt men, en: Als je er eenmaal aan begint raak je eraan verslaafd, zeggen ze. Wat moet je daar nu mee; als die meisjes thuis of op de bibliotheek wat literatuur hadden mogen raadplegen, was er

wellicht (we blijven hopen) iets anders uitgekomen. Nu kun je alleen maar zeggen dat zes jaar gymnasiumopleiding in dienst hadden gestaan van het ingezonden-brieven-schrijversgilde.’ Zijn konklusie: ‘Het onderwijs leidt op tot mensen voor wie het hebben van een mening belangrijker is dan de manier waarop hij tot stand komt.’

Uit een experiment van Anton Oskamp, leraar Nederlands aan het Van der Waalslyceum, blijkt hoe het ook kan. Oskamp hield eerst een kleine enquête in een tweede klas over verdovende middelen. De leerlingen bleken er wel iets van af te weten, maar benaderden de zaak wel met de bekende vooroordelen. Daarna gaf Oskamp informatie, de leerlingen verzamelden kranteberichtjes, en er werd uitvoerig gediskussieerd. Uit de slotenquête bleek dat de informatie wel degelijk enige invloed had gehad op de meningsvorming. Vele vooroordelen waren overwonnen.

We zijn nu op het punt gekomen dat u zich waarschijnlijk verbijsterd afvraagt: Ja, maar waarom gebeurt dat dan allemaal niet al lang? Als op die manier de sfeer in de klas nu prettiger wordt en de leerlingen beter gaan werken, waarom zijn er dan nog leraren die toch op de oude voet doorgaan? Dit is toch niet de eerste keer dat er geschreven wordt over hoe het zou kunnen en moeten?

Dat is het zeker niet. En er zijn ook leraren die met een enorme moed en ijver proberen ‘er iets van te maken’. *Maar hun probleem is dat ze terechtkomen op een schoolse school en in een verkalkt onderwijssysteem.*

Laten we eens kijken hoe het bijvoorbeeld goedwillende leraar X vergaat. De ouders van meisje Y klagen bij de rektor omdat meneer X als opstelonderwerp onder andere: *Paus en Pil* heeft opgegeven (historisch!). De rektor gaat X eens in de gaten houden. En inderdaad: hij laat zich door zijn leerlingen tutoyeren, en als de rektor aan de klasdeur luistert hoort hij vaak gepraat en helemaal niet steeds de stem van meneer X.

Ook in de leraarskamer is X allesbehalve geliefd. Hij wil zeker graag ‘populair’ worden bij de ‘kinderen’, en op leraarsvergaderingen houdt hij de boel op door te zeuren over leerlingen die toch duidelijk niet op deze school thuishoren. En dan is er nog een groep die na een of twee jaar op zo'n school ook schools genoeg geworden is: de leerlingen. Neem het ze eens kwalijk. Als je net bij meneer A doodstil hebt moeten zitten terwijl hij je uitschold, nogal logisch dat je dan bij meneer X je uitleeft en zegt wat je voor de mond komt. Als je bij meneer B keihard van alles uit je hoofd moet leren omdat je anders een onvoldoende krijgt en blijft zitten, geen wonder dat je dan tijdelijk meneer X's vak wel gelooft. Zo zijn de goede leraren de dupe van hun onbekwame, schoolse kollega's.

Kortom: wat gebeurt er? Na een jaar wordt meneer X meegedeeld naar keuze dat hij ‘geen orde heeft’, ‘niet de vereiste resultaten met zijn onderwijs bereikt’, ‘niet past in de geest van de school’, ‘zaken behandelt die voor 12- tot 18-jarigen ongeschikt zijn’, en dat hij daarom maar uit moet kijken naar een andere school. Dat doet hij, en dan moet hij maar hopen net terecht te kunnen op een van de weinige democratische scholen die Nederland rijk is. Want daar zit het hem in. Niet meneer X heeft gefaald. Maar wel onze schoolse school en ons verkalkte onderwijssysteem, dat een slechte leraar als goed, en een goede leraar als slecht waardeert. Zolang daar niets aan verandert, ziet het er erg somber uit.

3 Meebeslissingsrecht voor leerling en leraar

Van de schoolse leraar uit het vorige hoofdstuk komen we vanzelf bij de schoolse school. De school waarop goedwillende, vernieuwingsgezinde leraren en leerlingen geen vaste voet konden krijgen. Hoe komt dat? Hoe komt het dat leraren die door al hun leerlingen worden gewaardeerd, toch moeten verdwijnen, als een rektor dat op onzinnige gronden in zijn hoofd heeft gehaald? Hoe komt het dat iets als censuur op schoolkranten altijd maar blijft bestaan, terwijl iedere leerling daar fel tegen is? Hoe komt het dat handtekeningenakties van leerlingen nooit iets helpen? En hoe komt het dat een rektor in de leraarsvergadering zijn leraren rustig kan meedelen ‘wat er besloten is’?

Michael van der Dussen, leraar scheikunde aan het Reformatisch College Blaucapel in Utrecht, schreef in het Utrechts studentenblad Trophonios eens het volgende: Het is eigenlijk merkwaardig dat scholen blijven bestaan. Met een school hebben meestal de volgende groepen/personen te maken: 1. de leerlingen; 2. de leraren; 3. de ouders; 4. het bestuur; 5. het rijk; 6. de rektor/direkteur. Dit aantal zou aanleiding kunnen geven tot alleen al $5 + 4 + 3 + 2 + 1 = 15$ wederzijdse ontmoetingen (bv. de leerlingen ontmoeten het bestuur), of tot 30 initiatieven tot wederzijdse ontmoeting (bv. de leerlingen wensen het bestuur te ontmoeten of het bestuur wenst de leerlingen te ontmoeten).

Het is duidelijk dat vele denkbare ontmoetingen op vele scholen vrijwel niet plaats hebben. Zoals van leerlingen met het bestuur om over bepaalde benoemingen te praten; zoals van

leerlingen met een afgevaardigde van het rijk om over de exameneisen of een noodzakelijke schooluitbreiding te praten; zoals van leraren met het bestuur om over doelstellingen te praten in verband waarmee het bestuur vaak ingrijpende beslissingen neemt; zoals van de ouders met het bestuur om over de beste vorm van onderwijs voor hun kinderen te praten; zoals van de ouders met de leraren om over sociale achtergronden of nieuwe methodieken te praten; zoals van de rektor met de leerlingen om te overleggen over de sfeer in de school of over de wens tot openhartige kritische discussies. Als zoveel denkbare ontmoetingen zelden voorkomen, welke invloed hebben de verschillende groepen dan?

1. de leerlingen: geen; 2. de leraren: alleen voor zover het de beoordeling van leerlingen betreft en dat vaak alleen op vaktechnisch gebied; 3. de ouders: geen, behalve door incidenteel 'lastig' te worden, en dat ondanks het feit dat ze de leerlingen én de cadeaus bij jubilea produceren; 4. het bestuur: nogal wat, het wordt soms stokoud, vult zichzelf vaak door koöptatie aan en heeft de benoemingen in de hand, waardoor invloed op de lange duur mogelijk is; 5. het rijk: nogal wat, door het vaststellen van de exameneisen en de financiële mogelijkheden; 6. de rektor/direkteur heeft de grootste invloed, want hij is meestal de enige die de groepen 1 t/m 5 ontmoet en kan manipuleren. Hij kan zich te allen tijde verschuilen achter de zogenaamde wensen van de groepen 1 t/m 5 die nooit te controleren zijn gezien de gebrekkige communicatie. 'De ouders' hebben opgebeld. 'Het rijk' wil het niet. 'Het bestuur' gaf mij een mandaat. 'De leerlingen' hebben geen tijd. 'De leraren' zijn allemaal getrouwd.

Toch vinden vaak alle partijen het wel goed zo. Want voor 1. is het diploma aanlokkelijk; voor 2. is het salaris aanlokkelijk; voor 3. is een geslaagd kind aanlokkelijk; voor 4. is een maatschappelijke functie aanlokkelijk; voor 5. is een gediplomeerd volk aanlokkelijk; en voor 6. is macht aanlokkelijk. Daarvoor is rust nodig. Die wordt door een diktatoriaal gezag verze-

kerd. Het is dus eigenlijk niet zo merkwaardig dat scholen blijven bestaan.

Het is alleen jammer dat bij een diktatuur allen min één onder capaciteit moeten werken.'

Konklusie: centraal staat de machtsfiguur van de rektor. Zijn rektoren nu van nature echte machtswellustelingen, opzettelijke manipuleerders? Welnee. Het begint ermee dat ze 'graag organiseren'. En zodra ze hun organisatorisch werk starten, beginnen ook zij hun rol mee te spelen in het systeem van vicieuze cirkels. Ook zij gaan zich gedragen zoals er door bestuur, rijk, ouders van ze verwacht wordt, en zoals één mens met zo'n veel te zware verantwoordelijkheid zich ook wel moet gaan gedragen: diktatoriaal, angstig en wantrouwend, steeds er op uit alle lastige partijen met alle middelen koest te houden om zo de 'noodzakelijke rust' in de school te bewaren. De fout van een rektor is dat hij er is.

Met andere woorden: *de huidige organisatie van de school is ondemokratisch*. Ondemokratisch, omdat het grootste deel van de betrokkenen: leerlingen, leraren en ouders, volstrekt niets in de gang van zaken heeft in te brengen!

Nu hebben die betrokkenen het daar niet bij laten zitten en vooral door toedoen van de SBO (Scholieren Belangen Organisatie) begint het proces van interne democratisering, dat is dus democratisering van de organisatie van de school, al aardig op gang te komen. Maar nog niet genoeg.

Het democratiseringsproces bestaat ongeveer uit twee fasen: inspraak en meebeslissingsrecht. Het eerste, inspraak, wil zeggen het recht om mee te spreken, te adviseren. Maar dan alleen in zaken die direkt op je zelf betrekking hebben, je meest direkte belangen. En bovendien is zo'n advies niet bindend, de autoriteiten kunnen het rustig naast zich neerleggen en uiteindelijk toch iets heel anders doen. Bij het tweede, meebeslissingsrecht, beslis je werkelijk mee, en over alle zaken; je stem is bindend geworden.

Met inspraak wordt al op de meeste scholen geëxperimenteerd, zelfs op de allerkonservatiefste. Dat gebeurt meestal in de vorm van een leerlingenparlement, waarin leerlingen zich uit kunnen spreken over hun directe belangen: roken op het schoolplein, de inhoud van de schoolkrant, het autoritaire optreden van leraar Z. In april van dit jaar heeft staatssekretaris Grosheide zelfs een vertrouwelijk schrijven aan alle rektoren en directeuren van Rijksscholen gestuurd, dat het sterke aanbeveling verdiende op hun school zo'n leerlingenparlement in te stellen. Ook zijn er op enkele scholen lerarenraden gevormd, die aan de schoolleiding advies uitbrengen over wat er onder de leraren leeft.

Dit is in principe natuurlijk beter dan niets. Maar het kan ook slechter zijn dan niets. Namelijk wanneer zulke inspraakorganen ons aangeboden worden als de laatste stap in de democratisering, en we ons daar gedwee bij neerleggen. Dan is zo'n leerlingenparlement of lerarenraad niets meer dan een zoethoudertje geworden. Want er verandert eigenlijk niet zoveel. Er is nog steeds een leiding die het voor het zeggen heeft en jouw stem naast zich neer kan leggen. En bovendien mag je alleen stemmen over zaken die direkt op jezelf betrekking hebben. Dat betekent dat leerlingen en leraren géén stem hebben in de benoeming van nieuwe leraren. Dat betekent dat ze nog steeds niets kunnen doen aan het ontslag van een goede leraar. Dat betekent dat ze niets te zeggen hebben over bijvoorbeeld financieel beheer, over de doelstellingen van de school, of over een ten onrechte van school gestuurde leerling. Want dat zijn allemaal zaken die 'direkt de leiding aangaan'. Nog steeds wordt het merendeel van de beslissingen achter jouw rug om genomen!

Het is duidelijk waar we naar toe moeten: meebeslissingsrecht, voor alle groeperingen. *Er moet een schoolraad komen waarin alle betrokkenen: leerlingen, leraren, ouders en personeel, samen het hele beleid bepalen!*

Tegenwerping: 'Hoe kunnen leerlingen nu ooit over zoiets ingewikkelds meebeslissen als het besturen van een school?'

Antwoord: hoe kunnen Nederlandse burgers nu ooit over zoiets ingewikkelds meebeslissen als het besturen van de Staat der Nederlanden? En toch hebben we met zijn allen voor de democratische staatsvorm gekozen waarin dat gebeurt - doodgewoon omdat het alternatief ons zo onaanlokkelijk leek.

Tegenwerping: 'Leerlingen zijn nog niet rijp om mee te beslissen.' Dat is waar - maar dan alleen op het moment. Als staatssecretaris Grosheide morgen weer een vertrouwelijk schrijven rondstuurt dat iedere school voortaan door een schoolraad bestuurd moest worden, zou dat nog niet erg zinvol zijn. En ook bij de scholieren zelf heerst vaak de stemming van *'Daar hebben we toch allemaal geen verstand van'*. Maar hoelang heeft een en ander bij de studenten niet geduurd? De SVB (Studenten Vak Beweging), vanouds de radikaalste studentenorganisatie, zou er drie jaar geleden nog niet aan gedacht hebben om meebeslissingsrecht op te eisen. En nu vindt ze dat iets heel vanzelfsprekends, evenals de andere studenten, óók een behoudende groepering als het NSA (Nederlands Studenten Akkoord). Waarom zou dat bij de scholieren zoveel vlugger gaan? De behoefte naar meebeslissingsrecht groeit langzaam, maar hoe sterker hij wordt, hoe meer iedereen zich vanzelf gaat verdiepen in alle zaken waarover hij wil meebeslissen. *Een groepering is rijp voor meebeslissingsrecht, als ze het opeist.*

Tegenwerping: 'Er moet op een school wel één centraal gezag zijn. Anders marcheert de zaak niet meer.' Ja, een diktatuur is altijd efficiënter dan een democratie, in die zin dat er sneller een beslissing kan worden genomen. Alleen is het nooit de goede beslissing. Praktisch niet, omdat mensen over wier hoofd heen je besluiten neemt, hun werklust en interesse verliezen en onder hun capaciteit gaan werken. En ideëel niet,

omdat ieder mens het recht heeft zich bij zijn werk betrokken te voelen en zich erin te verwezenlijken.

Dus: een raad met beslissingsbevoegdheid. Een schoolraad. Nu zitten er aan zo'n schoolraad heel wat praktische problemen vast. Die problemen zullen gewoon experimenterend per school aangepakt moeten worden, dat betekent voor minister Veringa óók een nieuw 'experimentenwetje' in de Wet op het Voortgezet Onderwijs. Een paar van die problemen wil ik hier even kort weergeven, overigens zonder precieze oplossingen voor te stellen.

Probleem een: hoe moet zo'n schoolraad er uitzien? We zouden bijvoorbeeld kunnen kiezen uit directe democratie, of een paritaire vertegenwoordiging. Voorbeeld: een school met 400 leerlingen, en dus 400 ouderparen, 40 leraren en 10 leden van technisch en administratief personeel. Bij directe democratie wordt het beleid bepaald door iedereen, op massale vergaderingen. Wanneer iedereen op kwam dagen zou de beleidsbepalende schoolraad op deze school dus uit 850 mensen kunnen bestaan. Bij paritaire vertegenwoordiging levert iedere groep een gelijk aantal vertegenwoordigers in een beleidsbepalende commissie. Op deze school zou dat bijvoorbeeld 10 leden per groep kunnen zijn: 10 leerlingen, 10 leraren, 10 ouders, 10 personeelsleden. Dus 40 mensen.

Probleem twee: welk stelsel je ook kiest, de schoolraad zal toch te groot worden om de school te kunnen bestúren. Hij moet zich dus beperken tot het bepalen van het beleid, en uit zijn midden een dagelijks bestuur kiezen. Dat dagelijks bestuur zal moeten uitvoeren wat de schoolraad beslist, makkelijk afzetbaar moeten zijn, en de verantwoordelijkheid dragen naar boven.

Probleem drie: er is nogal wat verschil in huidige bestuurssituatie tussen openbaar en bijzonder onderwijs. Bij openbare scholen is de schoolleiding verantwoording verschuldigd aan het gemeentebestuur, en via de gemeente weer aan de overheid (Rijksscholen direkt aan de overheid). Bij bijzondere

scholen legt de schoolleiding verantwoording af aan het bestuur: een groep partikulieren die de school in stichtings- of verenigingsvorm hebben opgericht. Zo'n bestuur is de overheid geen verantwoording verschuldigd en hoeft zich alleen maar te houden aan de normen die de overheid heeft opgesteld voor subsidieverlening.

De toestand bij het bijzonder onderwijs heeft voor- en nadelen. Het nadeel is dat we hier nu met typische beroepsbestuurders te maken hebben: vaak conservatieve plaatselijke notabelen, die ondeskundig zijn op het gebied van onderwijskundige ontwikkelingen en behoeftes. Ook als ze voor hun school de verenigingsvorm hebben gekozen, laten ze zich meestal niet door hun leden - de ouders - kiezen, maar vullen zichzelf door koöptatie aan. Afgezet worden kunnen ze al evenmin. Er is in feite geen enkele democratische controle op het doen en laten van het bestuur. En dat terwijl het beslist over zaken als benoemingen en financieel beheer. Akties op bijzondere scholen moeten er voor zorgen dat de absolute macht van deze besturen gebroken wordt!

Maar zoals ik al zei, zo'n bijzondere school kán een voordeel bieden. Stel nu eens dat een bestuur niet konservatief (meer) is, wél op de hoogte van onderwijsvernieuwing, geen behoefte heeft aan macht, en ook wel inziet dat er iets gebeuren moet - dan biedt de situatie meer mogelijkheden dan op een openbare school. Bijzondere scholen kunnen meer sleutelen aan hun organisatievorm.

Een vierde probleem: moeten er eigenlijk wel ouders in de schoolraad? De hervormingsgezinde leerlingen denken daar weer heel anders over dan de dito leraren. De SBO vindt van niet: 'Kinderen zijn geen bezit van hun ouders; niemand zou er toch ook over piekeren om in een universiteitsraad ouders op te gaan nemen.' De Kritiese Leraren vinden van wel: 'Ouders zijn nu eenmaal belanghebbenden, en moeten volgens democratisch principe dus ook een stem hebben.'

En een laatste probleem: minderjarige leerlingen zijn op het

moment juridisch gezien niet aansprakelijk en verantwoordelijk voor hun beslissingen.

Er zijn dus nogal wat praktische problemen. Toch mag dat natuurlijk nooit pleiten tegen een geheel gedemocratiseerde school. Ook aan de universiteiten hebben de meeste betrokkenen het principe al aanvaard, terwijl ze nog lang niet uit de praktische problemen zijn.

Hoe ziet een democratische school er verder uit? Ik noem nog een paar punten. Er moet een goede kommunikatie zijn tussen alle groepen. De schoolraad mag niets achterhouden, en heeft bovendien de plicht alles openbaar te maken. Muurkranten en een niet aflatende vloed van stencils zijn daarvoor heel geschikt. Ook als enkeling moet je je mening overal aan muren of borden mogen ophangen, en afwachten of er iemand op reageert. In een permanente diskussieruimte kun je diskussiëren, als je daar tijd voor hebt, en ook 's avonds na schooltijd staat het hele gebouw daartoe voor je open. Er is een welverzorgde bibliotheek en leestafel waar een schat aan informatie op allerlei gebied te vinden is. En onnodig te zeggen dat er op zo'n school geen plaats is voor een leraarskamer. Voor die vreemde toestand dat tien volwassen kerels geschrokken en 'Nee, dat mag niet!' roepend opspringen als een eersteklassertje per ongeluk de 'verkeerde' deur binnenloopt. Voor de leraar die bang is dat hij zonder leraarskamer in de pauze zijn 'rust' kwijt is, komt er een 'rustig' vertrek. Daar geldt als enige regel dat je je rustig moet gedragen, maar er mogen ook leerlingen komen - er zijn namelijk ook leerlingen die van rust houden.

Dus, zult u zeggen, nu zijn we er. Aangeland op ons eindpunt: een democratisch ingerichte school, waar iedere betrokkene meebeslist over de hele gang van zaken, waar je in en buiten de klas over alles mag spreken - én waar leerling en leraar

samen in de klas enthousiast een leerprogramma opstellen en uitvoeren?

Dat laatste niet. En we zijn er eigenlijk helemaal niet. Want er zijn kwalen die al onze Nederlandse scholen, hoe democratisch ook, met elkaar gemeen hebben. De kwaal van ons subjektieve cijfersysteem. De kwaal van de gemiddeld 25 % leerlingen die ieder jaar weer blijven zitten. De kwaal van de nationale zenuwtoestand die eindexamen heet.

Als een democratische school in ons huidige onderwijssysteem weigert daaraan mee te doen, kan hij rekenen op de naam van een 'school voor kneusjes', een plaats in de moeilijkheidsrangorde onder LAVO, en een enorme toeloop van elders afgewezen leerlingen. Als hij besluit er wel aan mee te doen zullen binnen een paar jaar leraren en leerlingen ontzet toezien hoe ze met z'n allen in de vicieuze cirkels meedraaien. De leraren hoe ze zich in de klas uiteindelijk toch weer beroepen op 'klaarkomen voor het eindexamen', als hun leerlingen een voorstel doen. De leerlingen hoe er per jaar een kwart van hen blijft zitten, en hoe de vroegere samenwerkingssfeer weer omslaat in een sfeer van je lesje leren en je bek houden.

Zo wordt een democratische school afgestoten of opgeslokt door ons Nederlandse onderwijssysteem. Dat systeem is verkalkt, schools en radikaal fout. In het volgende hoofdstuk zullen we zien waarom.

4 Wie kan er de apenrots beklimmen?

‘Ons onderwijssysteem is verkalkt, schools en radikaal fout’, zo besloot het vorige hoofdstuk. Als je het wilt aanvallen kun je dat het best doen op zijn zwakste plek: het brugjaar. Hoewel het brugjaar door de Mammoetwet werd gebracht als een poging tot verbetering, treden daar nu alle fouten van het systeem het duidelijkst aan het licht.

De brugklas is één gemeenschappelijk leerjaar aan de voet van Gymnasium, Atheneum, HAVO en MAVO. Tijdens dat jaar wordt bepaald voor welke van die opleidingen de brugklasleerling het meest geschikt is. Dat gebeurt meestal aan de hand van vier soorten gegevens: 1. een of meer tests; 2. het advies van het schoolhoofd van de lagere school; 3. de wens van de ouders; 4. het oordeel van de leraarsvergadering. Doel van het brugjaar is dat de leerling ‘op de juiste plaats terecht komt’: hij wordt ‘gedetermineerd’ voor de passende opleiding. Dat ziet er op het eerste gezicht allemaal heel mooi uit. Maar laten we de avonturen van leerling A eens volgen. Leerling A heeft een redelijk advies meegekregen van het schoolhoofd, zijn testresultaten zijn ook niet ongunstig. Zijn ouders willen graag dat hij na de brugklas gymnasium of atheneum gaat doen, want ‘dat zal hij best aankunnen’. Hij komt dus in brugklas 1a die min of meer voorbestemd is voor VWO (Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs = gymnasium en atheneum). Maar het gaat niet zo goed in die klas. Met Kerstmis worden de brugklassen opnieuw gegroepeerd en A wordt overgezet naar 1d, de klas die voorbestemd is voor HAVO. Met Pasen is hij ook in die klas de slechtste: zijn rapport is nog slechter dan het vorige. Bij de overgang krijgt hij het advies

om maar eens MAVO te gaan proberen, of in het uiterste geval de brugklas nog een jaartje over te doen. De leraren zijn trouwens wel oprecht verbaasd dat het zo slecht met A gaat. En op het eerste gezicht lijkt dat ook heel vreemd. Dat A het vwo-niveau toch niet bleek te kunnen bijbenen is op zichzelf mogelijk. Maar hoe kan hij nu, als hij in een ‘makkelijker’ klas terechtkomt, alleen nog maar slechter worden?

Antwoord: A is in de ‘vrije val’ geraakt. Hij heeft aan nog meer nieuwe leraren moeten wennen, die weer anders les en cijfers gaven. Hij is de meeste van zijn klasgenoten kwijtgeraakt. En hij voelt zich gedegradeerd omdat hij zelf ook nog wel begrijpt dat het dalen van 1a naar 1d moeilijk een promotie kan zijn. Op welk niveau van onderwijs hij in deze periode terechtkomt, hij zal overal de slechtste zijn.

Nu zult u zeggen: dat is niet eerlijk. Hier wordt een systeem van homogene brugklassen plus tussentijdse verschuivingen beschreven, dat wil zeggen dat tijdens het brugjaar al wordt geprobeerd alle leerlingen van hetzelfde ‘niveau’ bij elkaar in één klas te krijgen. Maar zo gaat het lang niet op alle scholen. Er zijn ook scholen waar ze heterogene brugklassen vormen en waar ze tussentijds helemaal niet schuiven!

U hebt gelijk. Laten we ons eens voorstellen dat leerling B op zo'n school zit. Zijn testresultaten zijn matig tot redelijk, de ouders van B willen hem atheneum of HAVO laten doen. Hij komt het brugjaar prettig door. Aan het einde van het jaar wordt er in de leraarsvergadering lang gepraat over wat B moet gaan doen. Uiteindelijk wordt geadviseerd: HAVO. Atheneum lijkt wat te zwaar. B gaat inderdaad naar de HAVO en alles gaat daar goed. De rektor zegt tevreden tegen de ouders: ‘We hebben goed gekozen, het is een echte HAVO-leerling.’ Vragen: wie garandeert me dat B op een andere school niet wél voor atheneum zou zijn toegelaten, en het gehaald had ook. Is dat ‘goed gekozen’ niet puur een voorspelling die zichzelf waar maakt? Welke objectieve normen heeft de vergadering aangelegd om te bepalen dat B wél geschikt was voor

HAVO, en niet voor atheneum? En wat zijn daar voor objectieve normen voor?

Antwoord: daar zijn geen objectieve normen voor en die kunnen er ook nooit zijn. *Een echte HAVO-leerling is een leerling die door zijn leraren een echte HAVO-leerling genoemd wordt.* En als diezelfde vergadering nu tenslotte toch eens atheneum had toegestaan? Iedere leraar zou onthouden hebben dat de algemene mening op de leraarsvergadering was dat B het niet makkelijk zou krijgen - en dus krijgt B het niet makkelijk. Ieder jaar weer dreigt hij te zullen horen tot het slechtste kwart van zijn klas, en zo de kans te lopen te blijven zitten. En een paar keer gebeurt dat ook. Maar B houdt vol: hij werkt dag en nacht en leert heel precies zijn lessen, tot uiteindelijk zijn inspanning bekroond wordt met het einddiploma atheneum. Dolgelukkig verlaat hij de school. Vraag: als wat voor een mens? *Zal er ergens een schoolser individu rondlopen dan atheneumdiplomabezitter B?*

Maar, zult u zich zo langzamerhand afvragen, is het dan *nóoit* goed? Het antwoord luidt: Nee. Zolang nog in Nederland het huidige onderwijssysteem heerst is het nooit goed. Alle determinatieproblemen zijn het logisch uitvloeisel van een fout systeem.

De grondgedachte van ons onderwijssysteem is: *als leerling moet je in zo kort mogelijke tijd in een zo hoog mogelijk vakje terecht komen, en daar zo groot mogelijke moeite doen om zoveel mogelijk te 'leren', in de schoolse zin van het woord.* Anders gezegd: ons onderwijssysteem is een *hiërarchisch competitief* systeem van schooltypen, dat zichzelf in stand houdt door middel van *permanente selectie* met *rekbare maatstaven*. Dat zijn een hoop technische termen die ik u nu zal gaan uitleggen.

Ons onderwijssysteem is hiërarchisch. De verschillende schooltypen zijn ingedeeld naar moeilijkheidsgraad. Gymnasium is

in de rangorde 'het moeilijkst', dan komt atheneum, HAVO, MAVO, LAVO enz. Zo'n moeilijkheidsgraad is gebaseerd op a. de selekterende waarde van het schooltype, en daarmee samenhangend b. hoeveel je er moet 'leren', weer in de schoolse zin van het woord. Het gymnasium bijvoorbeeld is 'het moeilijkst' omdat het het sterkst selektief is, de minste mensen dringen ertoe door. En van de mensen die ertoe doordringen, vallen dan weer de meeste af, omdat op dat gymnasium de meest starre, schoolse normen aangelegd worden.

Ons onderwijssysteem is kompetitief. De determinatie drukt je als leerling zo snel mogelijk in een zo hoog mogelijk vakje. Een vol jaar lang wordt er uitgedokterd of je HAVO of VWO moet gaan doen - want als je HAVO zou doen terwijl je wel 'VWO gekund had' is dat een vreselijk verlies aan 'intellekt' voor 'de maatschappij'. Ons onderwijssysteem is een wedstrijd in zo vroeg mogelijk beginnen en zo lang mogelijk doorgaan zoveel mogelijk te 'leren'. Een competitie in sociaal klimmen, waarbij de beste aanpassing aan de bestaande schoolse normen het hoogst wordt gewaardeerd.

Voor andere gezichtspunten is helemaal geen plaats. Dat de leerling niet zélf kiest wat hij wil gaan doen, en dat ook nog niet kan, omdat hij te jong moet kiezen; dat hij dus gedetermineerd wordt als een plantje - het valt in het niet tegen onze haast om de leerling op zijn 'niveau' te krijgen. Dat het uit een oogpunt van sociale vorming nuttig zou zijn juist mensen van verschillende begaafdheid in één groep bij elkaar te houden - we offeren het rustig op aan het zo snel mogelijk bijbrengen van 'leerstof'. Dat een leerling die toch weer van zijn moeizaam bereikte niveau naar beneden tuimelt een enorme degradatie en deklassering ondergaat - het valt voor ons in het niet, vergeleken bij die leerlingen die zich de schoolse normen zo snel hebben eigen gemaakt dat ze zich wél weten te handhaven.

En tenslotte: we geloven zo in onze determinatie dat we niet

zien wat een absurde handeling we aan het verrichten zijn: leerlingen determineren zonder enige objectieve norm. Naar schooltypes die we niet kennen, volgens een norm die we niet kennen - of het zou schoolsheid moeten zijn. *De enige oplossing voor determinatieproblemen is de determinatie af te schaffen!*

Ons onderwijssysteem is permanent selekterend volgens rekbare maatstaven. Want wie nu dacht dat je als leerling op je eenmaal moeizaam bereikte niveau veilig zat, vergist zich. De Wet van Posthumus slaat met volle kracht toe. Wat houdt die wet in? *In ieder jaar van de hele laatste eeuw, en voor ieder schooltype, bedraagt het percentage zittenblijvers zowel als onvoldoendes per klas steeds gemiddeld 25%.*

Steeds weer staat gemiddeld een kwart van de leerlingen voor een vak onvoldoende, steeds weer blijft gemiddeld een kwart zitten. Hoe ook de manier van voorselekteren, de manier van lesgeven, of het karakter van het schooltype door de jaren heen veranderd is - het blijft 25%, één kwart. Hoe is dat mogelijk?

Posthumus heeft de volgende verklaring: de leraar heeft de neiging om in iedere klas, ongeacht het peil ervan, altijd weer op zijn persoonlijk gemiddelde onvoldoendes uit te komen. Steeds schept hij weer een middengroep van 50%, een 'goeie' groep van 25%, en een groep 'afvallers' van 25%. En als de leraarsvergadering bijeenkomt gebeurt in het groot nog eens hetzelfde: weer wordt steeds een groep van 25% tot 'afvallers' gebombardeerd.

Uw eerste vragen zijn natuurlijk: waarom doen die leraren dat, en waarom ligt dat percentage afvallers zo hoog? We hebben al gezien dat schooltypes ingedeeld waren naar moeilijkheidsgraad: hoe moeilijker een schooltype, hoe hoger op de ranglijst. En wanneer is een schooltype moeilijk? Niet alleen als je er nauwelijks op kunt komen. Maar ook als je, wanneer je er eenmaal op bent, permanent het gevaar loopt

te blijven zitten en er af te moeten! Ook als je over bent gegaan biedt dat je nog geen enkele garantie: je kan immers het volgend jaar tot de 25% horen? *Altijd moet er ieder jaar in iedere klas van ieder schooltype een groep zijn die het niet bij kan benen, zodat de status van het schooltype duidelijk gewaarborgd blijft tegenover de onderliggende schooltypes.* Voor het vak van één leraar geldt ongeveer hetzelfde: als hij zijn onvoldoendes niet heeft is hij te ‘slap’ en tellen in de leraarsvergadering zijn cijfers niet mee.

Een tweede voor de hand liggende vraag: hoe kunnen die leraren steeds weer op die 25% uitkomen? *Omdat ze werken met rekbare maatstaven, beoordelingsnormen die niet van tevoren vastliggen, en die bij iedere leraar verschillend zijn.* Bij leraar A had je een voldoende en bij leraar B opeens niet meer. Werkje één van leraar C in het tweede kwartaal was veel makkelijker dan werkje twee in het derde. Bij leraar D heb jij een onvoldoende en een van je medeleerlingen met net zo'n werkje niet. En waar trekt leraar E, als hij rapportcijfers maakt of een werkje beoordeelt, de grens tussen voldoende en onvoldoende, en waarom?

Ons Nederlandse onderwijssysteem is een apenrots.

Wat zijn de gevolgen? Ik noem de vier ergste.

Ten eerste: de school is gedoemd schools te zijn en te blijven. De leraar die probeert het in zijn les anders te doen stoot op allerlei manieren zijn hoofd tegen het grondbeginsel van ons onderwijssysteem: zo snel mogelijk naar je top klimmen, door je zo goed mogelijk aan de bestaande schoolse normen aan te passen. Van eigen initiatief of inbreng kan in dit stelsel bij leerling noch leraar sprake zijn.

Ten tweede: de leerling wordt permanent bedreigd door de mogelijkheid weggeselekteerd te worden. En dat kan bovendien op heel onzuivere gronden gebeuren. Omdat er geen objectieve maatstaven zijn, kan een leraar altijd een leerling die

hij persoonlijk niet mag, ‘drukken’. De leerling is rechteloos. Voor de niet-schoolse leerling, die niet bereid is zich aan de schoolse school aan te passen, een extra onpleziering vooruitzicht.

Ten derde: het rendement (= opbrengst aan mensen die een einddiploma halen) van ons middelbaar onderwijs is en blijft bedroevend laag. 50% haalt het einddiploma nooit. En 20% slechts haalt het zonder een of meer jaren te blijven zitten! En ten vierde: *de dupe van ons schoolse onderwijssysteem zijn in de eerste plaats de kinderen uit de sociaal lagere milieus*. Dit laatste zullen we nog wat nader gaan bekijken.

Wij Nederlanders zijn nogal geneigd ons onderwijssysteem als ‘demokratisch’ te beschouwen in zoverre dat het voor iedereen open staat. ‘Ook een arbeiderskind kan toch het gymnasium halen?’ Het kan wel. Niemand zal er bezwaar tegen hebben of het hem beletten. Maar het vervelende is dat het gewoon niet gebeurt. Een staatje uit 1964. Van de twaalfjarige jongens van wie de vader een vrij beroep had of hogere employé was, ging 85% naar het voortgezet onderwijs. Idem van wie de vader middelbaar employé was, 68%. En tenslotte van wie de vader tot de handarbeidersmilieus hoorde: *zegge en schrijve 5%*!

Er bereiken dus veel te weinig handarbeiderskinderen een middelbare opleiding. Betekent dat nu dat er een heleboel arbeiderskinderen die makkelijk de middelbare school hadden kunnen aflopen, dat niet doen? Dat er bij de drempel tussen lagere en middelbare school een hoop talent verloren gaat?

In *Het verborgen talent* en *Gezin en schoolkeuze bij handarbeiders* deden resp. Prof. F. van Heek e.a. en Dr. C.E. Vervoort daar onderzoekingen naar. Hun eerste konklusie was verrassend: Nee. De meeste kinderen, ook uit lagere milieus, van wie op grond van testresultaten te voorspellen was dat ze ‘schoolgeschikt’ waren en een goede kans maakten op

de middelbare school, kwamen daar ook inderdaad terecht. Dus, zult u zeggen, wordt al het talent benut? Is er dan tóch in lagere milieus nauwelijks talent te vinden, zijn de mensen daar van nature ‘dommer’ dan in de hogere? En zijn onze arbeiders bovendien allemaal dommer dan die in Engeland, Zweden, Amerika, Rusland of Japan, waar veel en veel meer arbeiderskinderen voortgezet onderwijs volgen, terwijl het peil van onderwijs aantoonbaar gelijk of zelfs hoger ligt dan bij ons?

Natuurlijk niet. Wie even doordenkt - zoals ook Van Heek en Vervoort deden - vraagt zich direkt twee dingen af. Ten eerste: tussen geboorte en eind van de lagere schooltijd ligt ongeveer twaalf jaar. Hoeveel talent kan er in die tijd door verkeerde aanpak thuis en op school al verloren zijn gegaan? Ten tweede: is dat eigenlijk zo'n verrassing dat de meeste kinderen uit de lagere milieus niet ‘schoolgeschikt’ zijn? Bewijst dat niet eens te meer dat in ons onderwijssysteem de typisch schoolse normen centraal staan? Want zijn die typisch schoolse normen niet tegelijk de normen van de middelbare of gegoede burgerklasse? Zou niet de lagere school al - om nog maar te zwijgen van de middelbare - veel meer ‘kindgeschikt’ moeten worden, in plaats van het kind schoolgeschikt?

Kortom: *niet de arbeiderskinderen falen, maar ons onderwijssysteem. Er is een voortdurende kortsluiting tussen de aanwezige talenten in de lagere milieus en onze starre schoolse schoolnormen.*

De arbeiderskinderen zijn op de lagere school al niet opgewassen tegen ons ouderwetse moeilijkheidskriterium. Zoals Engelse onderzoeken en in Nederland een team van Enschedese psychologen ontdekten: kinderen uit de lagere milieus verliezen tijdens hun lagere-schooltijd steeds en sterk aan intelligentie en talent. Er is in het eerste lagere schooljaar intelligentie genoeg aanwezig, maar door kortsluiting met de schoolnormen wordt die bij deze kinderen niet ontwikkeld. Maar 5% is aan het eind van de lagere school nog geschikt

voor voortgezet onderwijs.

Wat gebeurt er met die 5%? Zijn die dan in ieder geval zo ‘goed’, zo rijp voor de schoolse normen van het voortgezet onderwijs, dat ze het met vlag en wimpel halen? Mis. Slechts 2% van de arbeiderskinderen bereikt de hoogste klas van het voortgezet onderwijs.

En om het droeve beeld compleet te maken: van de arbeiderskinderen die geen voortgezet onderwijs kiezen, maar ook niet direkt gaan werken, gaat het grootste deel naar het lager technisch onderwijs. Dat lager technisch onderwijs heeft onder de Mammoetwet geen gemeenschappelijk brugjaar met welk ander schooltype dan ook. Het is een achtergestelde onderwijsvorm van waaruit doorstroming vrijwel onmogelijk is en dan ook nooit voorkomt. Voor arbeiderskinderen is er alleen doorstroming naar omlaag.

Het is duidelijk wat er gebeuren moet. Onze scholen moeten hun schoolse norm verlaten en het kind - vooral uit de lagere milieus - tegemoetkomen. De school is er voor de kinderen, niet de kinderen voor de school.

Een goed voorbeeld van hoe het moet is het Enschede-experiment, dat uitging van het Pedagogisch Centrum in Enschede, en waarvan verslag werd uitgebracht door Van Calcar, Soutendijk en Tellegen. Grondgedachte was dat er middelen ontwikkeld moesten worden om de school aan te passen aan de specifieke behoeften van kinderen uit de lagere milieus. In een aantal eerste klassen van lagere scholen met een groot aantal leerlingen uit arbeidersmilieu werd een experimenteel leerprogramma opgezet. Uit vraaggelassen met ouders was gebleken dat in de lagere gezinnen vaak tussen kind en ouders een relatie bestond die onvoldoende voorbereidde op de relatie tussen kind onderwijzer(es). Ook werden er erg weinig schoolvoorbereidende spelletjes als puzzelen, blokken bouwen, gezelschapsspelletjes enz. gedaan. Het leerprogramma werd dus gestart met twee maanden oefening in activiteiten

als: leren luisteren en praten met medeleerlingen en de onderwijzer(es), zelfstandig opdrachten leren uitvoeren, uitleg over de bedoeling van de school. Resultaten: *het gemiddelde intelligentiequotiënt steeg in de zes betrokken schoolklassen in twee maanden met gemiddeld negen punten, van 90 tot 99!* En het speciale leesprogramma wat hierop volgde, bracht een duidelijke verbetering van de leesvorderingen, vergeleken met alle vorige jaren.

De konklusie die Soutendijk trekt in Vrij Nederland: ‘Talent kan ontwikkeld worden, als een juiste onderwijskundige aanpak wordt toegepast, die aansluit op ontwikkelingspeil, kennisniveau van de leerlingen.’

We hebben nu de ergste fouten van het Systeem wel onder de loep gehad. En het wordt tijd voor de vraag hoe een onderwijssysteem er dan wél uit zou moeten zien.

- *Er moet een systeem van negenjarig basisonderwijs voor iedereen komen.* Ofwel in directe aansluiting op de lagere school een driejarige brugperiode. Voordelen: 1. Het is afgelopen met de determinatie-ellende. Leerlingen hoeven niet meer zo snel mogelijk in een zo hoog mogelijk schooltype geduwd te worden, want de hiërarchieke schooltypes bestaan niet meer. 2. Leerlingen van verschillende herkomst en begaafdheid blijven bij elkaar in heterogene groepen, en oefenen een sociaal nuttige invloed op elkaar uit. Kinderen uit alle milieus zitten samen op school, en hebben nu wérkelijk een gelijke kans. 3. Leerlingen hoeven pas op hun 15e of 16e jaar, ná het negenjarig basisonderwijs, te kiezen wat ze willen gaan doen. Dat is op een leeftijd dat ze zelf kunnen kiezen en dat niemand ze meer hoeft te ‘determineren’.

- *Tijdens dat negenjarig basisonderwijs wordt er zoveel mogelijk op iedere leerling individueel afgestemd.* Dat betekent: interne differentiatie binnen de klas, met kern- en keuzestof. De starre schoolse normen zijn verlaten. De school past zich aan aan de ontwikkelingsmogelijkheden en interesses van zijn

leerlingen. Het gaat niet meer om ‘leerstof’ of ‘leren’, maar om zaken als sociale vorming, ontwikkeling van de creativiteit, zelfstandig leren werken. Er heerst in de klas een samenwerkingssfeer, en leerling en leraar bepalen zoveel mogelijk samen het leerprogramma.

- *Na dat negenjarig basisonderwijs wordt weer zoveel mogelijk op iedere leerling individueel afgestemd.* Dat betekent nu: externe differentiatie, met kern- en zoveel mogelijk keuzevakken. De huidige indeling in schooltypes is verdwenen; er zijn alleen nog maar leerlingen die zelf hun pakket vakken samenstellen. Belangrijke keuzevakken zijn bijvoorbeeld communicatieleer, psychologie, sociologie, kortom vakken die de maatschappelijke ontwikkelingen binnenbrengen in de school.

- *In zo'n onderwijssysteem is geen plaats voor cijfers, zittenblijven of eindexamen.* Bij alle vakken wordt óf individueel gewerkt, óf in projectgroepen, óf klassikaal. Bij individueel werk bespreken leraar en leerling samen de vorderingen en resultaten, en proberen tot een gemeenschappelijk oordeel te komen. Bij de projectgroepen stellen leerlingen en leraar samen vast in hoeverre de groepsleden hun taak naar tevredenheid vervuld hebben. Bij klassikaal werk wordt er bij de beoordeling van iedere leerling goed op gelet wat zijn achtergronden zijn binnen de klas, bijvoorbeeld herkomst, interesse, ontwikkeling. In het algemeen staat trouwens het onderwijs centraal, niet de beoordeling. Beoordeeld wordt niet om de leerling te selekteren of te determineren, maar om de reden waarom het hoort te gebeuren: om na te gaan in hoeverre het onderwijs is aangeslagen.

Alleen een minimum aan voor iedereen noodzakelijke basiskennis kan algemeen getoetst worden. Dat gebeurt dan met objectieve toetsen, dat wil zeggen toetsen met dezelfde maatstaven voor iedereen. Daarvan zijn moeilijkheid en betrouwbaarheid van tevoren nagegaan, en de norm voldoende-onvoldoende van tevoren vastgesteld. Als zo'n toets onvoldoende is hoeft je natuurlijk alleen die toets over te doen; de leraar

helpt je tot je daar kans toe ziet.

Aan het einde van de schooltijd krijg je een getuigschrift mee dat een geschreven beoordeling plus je behaalde resultaten bevat.

Deze schets van een nieuw onderwijssysteem - in Zweden en de Verenigde Staten overigens voor een groot deel gerealiseerd - is natuurlijk helemaal niet bedoeld als een laatste woord. Maar ik geloof wel - en ik hoop dat ik u daar ook van heb kunnen overtuigen - dat de enige échte verbeteringen in deze richting zullen moeten gaan.

Er zijn nog drie, in verband met de hervorming van ons onderwijs, veel gehoorde opmerkingen die we moeten bespreken.

1: 'Niet alleen de school moet veranderen, ook de instelling van ouders uit lagere milieus tegenover de school moet veranderen.' Volkomen juist. Het Enschede-experiment wees het immers al uit: in die gezinnen werd onvoldoende voorbereid op de school. Dr. J.C.C. Rupp zegt het zo: 'Het kultuurpedagogisch patroon is in deze milieus erg laag.' In zijn proefschrift *Opvoeding tot schoolweerbaarheid* vertelt hij hoe hij een 'gezinsbeïnvloedingsprogramma' heeft ontworpen. Met een aantal medewerkers bezoekt Rupp regelmatig een stuk of zestig gezinnen in de stad Utrecht, een of anderhalf jaar lang. Daar probeert hij voorzichtig de ouders aan te zetten tot woordspelletjes met hun kinderen, aanschaffen van ontwikkelingsspeelgoed, voorlezen en ook tot belangstelling voor de school en de schoolvorderingen van hun kind, kontakt met onderwijzers, en aspiraties voor verdere opleiding. Dat laatste sluit weer aardig aan bij onderzoeken van Dr. A.A. van Wijnkoop in zijn proefschrift *Verder leren*. Deze ontdekte al: hoe lager het milieu, hoe lager ook de schoolaspiraties van de ouders. Ouders uit lagere milieus zagen er in meerderheid heel wat meer in dat hun kind ging werken na de lagere school, dan dat het nog verder ging leren. Van Wijnkoop stelde als

oplossing onder andere een uitgebreide en systematische beroepenvoorlichting voor. Dit is allemaal prachtig. En toch onvoldoende, als niet tegelijk het hele onderwijssysteem verandert. Waarom zouden arbeidersouders zich moeten gaan interesseren voor een school die helemaal naar starre burgerlijke normen is ingericht, en waar de kans voor hun kind om 'mee te kunnen' zeer miniem is? En is het niet altijd nog veel beter leerlingen zelf over hun toekomst te laten beslissen, dan hun ouders te leren hoe zij dat moeten doen?

2: 'Er moeten kleinere klassen komen; zonder dat kunnen we toch niets beginnen.' Dat er inderdaad kleinere klassen moeten komen, vooral in het lager onderwijs, is duidelijk. Dat daar veel geld voor nodig is en dat het een schandaal is dat deze regering dat geld liever aan andere zaken uitgeeft, al evenzeer. Maar het is niet waar dat we zonder kleinere klassen niets kunnen bereiken. Een persoonlijke benadering van iedere leerling, niet meer wegselekteren maar helpen - het zal met klassen van veertig of meer niet meevallen. Maar het kan. Te grote klassen zijn in ieder geval geen excuus om het niet te proberen.

3: 'Er moet een betere lerarenopleiding komen.' Ten dele waar. Wat er aan lerarenopleiding is, is nog zo gek niet. Maar het is veel te weinig. Het zou nuttig zijn om al tijdens de universitaire studie bijvoorbeeld op een of andere manier te splitsen tussen wie les gaan geven en wie niet. De eerste groep moet veel meer vakdidactisch, algemeen didactisch, en pedagogisch geschoold worden dan nu het geval is. En liefst zo praktijkgericht mogelijk: door praktika, stages enz. Dat de nadruk moet liggen op de strijd tegen 'het schoolse' hoef ik waarschijnlijk niet meer te zeggen.

In dit hoofdstuk is af en toe de Mammoetwet ter sprake gekomen. We zullen in het volgende hoofdstuk nog wat meer aandacht aan de Mammoetwet gaan besteden, evenals aan de mensen die hem uit moeten voeren: de leraren.

5 Het echec van de Mammoetwet

Op 29 oktober 1958 diende minister Cals, de toenmalige minister van onderwijs, het ontwerp van de Wet op het Voortgezet Onderwijs bij de Tweede Kamer in. 21 maart 1962 begon de behandeling van de wet, die inmiddels de bijnaam Mammoetwet had gekregen. 12 juli aanvaardde de Kamer de wet met honderd tegen vierenveertig stemmen. Tegen stemden VVD, CHU, het grootste deel van de AR, en de CPN.

Wat bracht de wet nu aan nieuws? Allereerst dat het hele voortgezet onderwijs nu in één wet werd geregeld, terwijl er voorheen tientallen langs elkaar heen lopende wetjes waren geweest. Dit leverde minister Cals overigens wel de oppositie van AR en CHU op: het in één wet regelen van openbaar en bijzonder onderwijs vonden zij een aanslag op de vrijheid van het bijzonder onderwijs.

Een tweede vernieuwing was de mogelijkheid die de wet bood om verschillende schooltypen in één scholengemeenschap te verenigen. De leerlingen konden daardoor met minder moeite naar een ander schooltype overstappen dan eerst.

Ten derde: het gemeenschappelijke brugjaar en de determinatie. Het onderwijs in het eerste leerjaar omvatte dezelfde vakken voor VWO-, HAVO- en MAVO-scholen. Bedoeling was een goede doorstroming mogelijk te maken, en de leerling te helpen bij het kiezen van het juiste schooltype. Deze vernieuwing, die immers betekende dat de wekelijkse zeven uur Latijn in de eerste klas van het gymnasium moesten verdwijnen of verminderd worden, kostte minister Cals de stemmen van de VVD. Vooral toen in de kamerstukken ook nog gezinspeeld bleek te worden op een gymnasium-beta zonder Grieks!

Ten vierde: het toelatingsexamen was voor scholen voor voortgezet onderwijs nu niet meer de enige verplichte selectiemogelijkheid. Tests, proefklassen, enz. mochten ook worden gebruikt.

Ten vijfde: er werd nogal wat aan de bestaande schooltypen veranderd. Het gymnasium bleef. De HBS werd gesplitst: door de jaren heen had dit schooltype twee functies gekregen, zowel toegang bieden tot de universiteit, als een eindopleiding voor mensen die gingen werken. In zijn eerste functie heette de HBS voortaan atheneum, in zijn tweede HAVO. De MMS verdween en viel samen met de HAVO. MULO en ULO werden van lager onderwijs nu ook voortgezet onderwijs, en gingen MAVO heten. Hetzelfde gebeurde met het VGLO, dat nu LAVO werd genoemd. Gymnasium en atheneum vormen het VWO (= Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs); HAVO, MAVO LAVO heten samen het AVO (= Algemeen Vormend Onderwijs).

En ten zesde: voor VWO, HAVO en ten dele ook MAVO werd een systeem van kern- en keuzevakken ingevoerd.

Natuurlijk is de Mammoetwet wel een gedeeltelijke verbetering. Maar voor het werkelijke probleem, ons hiërarchische schoolse onderwijssysteem, biedt hij geen enkele oplossing.

En wel omdat:

- de apenrots van verschillende schooltypes, met het gymnasium aan de top, gehandhaafd is;
- de leerlingen na het éne gemeenschappelijke brugjaar toch weer de rots moeten gaan beklimmen, op voorschrift van hun ouders en leraren;
- het lager beroepsonderwijs zelfs aan geen enkel gemeenschappelijk brugjaar mee mag doen, met als gevolg dat de arbeiderskinderen daar blijven hangen en van externe democratisering geen sprake is.

Wat wél een oplossing zou zijn, is uiteengezet in het vorige

hoofdstuk: *afschaffen van de bestaande schooltypes, en negenjarig basisonderwijs voor iedereen tot het 15e of 16e jaar*. Dat standpunt is helemaal niet zo revolutionair als het u misschien langzamerhand lijkt. Een paar citaten:

Prof. Dr. L. van Gelder, hoogleraar in de pedagogiek te Groningen: 'Er moet voortgezet onderwijs komen van ten minste vier klassen na de lagere school voor iedereen. Een keuze op twaalfjarige leeftijd zoals thans het geval is, is in feite waanzinnig' (NRC 28-4-'69). En dezelfde hoogleraar: 'De Mammoetwet heeft als uitgangspunt afzonderlijke schooltypen en afzonderlijk beroepsonderwijs. Mijn kritiek is primair dat men in een dergelijk systeem niet alleen een verouderde standenindeling voortzet, maar ook grote groepen kinderen de mogelijkheid ontnemt, hun werkelijke aanleg en belangstelling te doen blijken' (Het Parool 4-6-'69).

J.R. Westerhuis, voorzitter van de Algemene Bond ter bevordering van Beroepsonderwijs: 'De brugklas zou tot een brugschool van enkele jaren moeten groeien' (NRC 13-6-'69). Drs. H.J. Jacobs, waarnemend directeur van het Onderwijskundig Studiecentrum: 'In de kategoriale scholen zijn de kinderen niet naar intelligentie, maar naar sociaal milieu ingedeeld. (...) Na het brugjaar wordt de kans om over te springen gering. De doorstroming naar beneden is veel groter dan die naar boven. (...) Het Nederlandse onderwijs schreeuwt er om om verlost te worden van het hele vraagstuk van de determinatie' (NRC 15-2-'69).

H. Redemeyer, voorzitter van de sectie beroepsonderwijs van de Algemene Bond van Onderwijzend Personeel: 'Het huidige schoolsysteem is nog altijd maatschappelijk gezien ondemokratisch. (...) Verlenging van de brugperiode tot minstens twee jaar zal nodig zijn' (Gooi- en Eemlander).

En tenslotte: de huidige staatssecretaris van onderwijs Grosheide. Op een perskonferentie in 1968 verklaarde hij dat de wet 'nu al weer verouderd' was. Op 29 november 1968 tegen het Utrechts studentenblad Trophonios: 'Als we die wet nu

nog eens zouden opstellen, dan zouden we het totaal anders doen.’ En op 18 juli 1969 tegen het Algemeen Dagblad: ‘Mr. Grosheide somt de reeks schooltypes van lagere technische school tot en met het gymnasium op. ‘Het is ongeloofwaardig dat je de kinderen in tien of meer rubrieken kunt splitsen. Waarom zijn algemeen vormend onderwijs en beroepsonderwijs gescheiden?’ Hij vraagt zich ook af of het wel zinvol is de kinderen al op zo jeugdige leeftijd naar het beroepsonderwijs - LTS, land- en tuinbouwschool, huishoudschool, etc. - te sturen.’

U ziet het - heel wat kritiek. En dan heb ik het nog niet eens gehad over het feit dat expressievakken als tekenen, muziek, voordragen en sport er onder de Mammoetwet heel wat slechter afkomen dan vroeger. Of dat het met zoveel gejuich binnengehaalde vak maatschappijleer in de praktijk voor alles gebruikt wordt, behalve voor het bijbrengen van kritisch inzicht in maatschappelijke ontwikkelingen.

En weer zult u zich afvragen: *Waarom? Waarom gaat ons hele onderwijssysteem niet op de helling?*

Twee tegenvragen. Een: wat denkt u dat onze onvolprezen Tweede Kamer zou doen als ze moest stemmen over een ontwerpwet waarin de bestaande schooltypes werden afgeschaft? Wat zou bijvoorbeeld de VVD doen als nu niet alleen zeven uur Latijn, maar het hele gymnasium verdween? Twee: wat denkt u dat de leraren - die de wet uit moeten voeren - zouden doen?

Op het laatste, de houding van de leraren, wil ik in de rest van dit hoofdstuk doorgaan.

Vanaf het begin was er in leraarskringen heftig verzet tegen de Mammoetwet. Voor een deel werd dat veroorzaakt door de conservatieve geest onder de leraren: veel leraren zagen helemaal niet in waar al die vernieuwingen voor nodig waren, want ‘zoals het ging, ging het toch goed?’ Bovendien werd er een aanslag op het gymnasium gepleegd, getornd aan de

andere schooltypes; het bijzonder onderwijs kwam in gevaar, het peil van de opleidingen zou omlaag gaan enz. enz.

Aan de andere kant heeft het departement ook weinig nagelaten om de leraren de wet nog extra tegen te maken. De meesten leerden de wet pas op het laatste moment kennen. Gevolg: demonstratieve vergaderingen van leraren, lerarenbladen vol met boze stukken.

Toch haalden al die protesten niets uit. Om drie redenen.

Ten eerste: de leraren zijn verdeeld en verzuild. Er zijn vier organisaties: de AVMO (Algemene Vereniging voor Leraren), het Genootschap (alleen voor leraren aan vwo), Sint Bonaventura (de RK lerarenvereniging) en CVHO (de protestants-christelijke lerarenvereniging). Vertegenwoordigers uit de besturen van die vier verenigingen vormen samen het overkoepelend orgaan: de Raad van Leraren. Dat zo'n opbouw heel wat moeilijkheden met zich meebrengt ligt voor de hand. Ten tweede: noch in het rechtspositioneel, noch in het onderwijskundig overleg tussen leraren en departement hebben leraren iets te vertellen. Ze worden alleen vriendelijk aangehoord.

En ten derde: leraren zijn ambtenaren en mogen dus niet staken. Ook die mogelijkheid van protest verviel.

De Mammoetwet kwam er dus. En de leraren legden zich er aanvankelijk bij neer. Totdat het afgelopen jaar bleek dat de uitvoering van de Mammoet voor hen ernstige rechtspositionele en onderwijskundige bezwaren meebracht.

De rechtspositie van de leraar werd een beduidend stuk slechter. Om wat voorbeelden te noemen: door talloze extra vergaderingen is de taak van de leraren onder de Mammoet sterk verzwaaard zonder dat ze hier enige vergoeding voor kregen. Beginnende urenleraren (dat zijn leraren die minder uren geven dan de volledige betrekking van 29 uur) verdienen na de Mammoetwet 30% minder dan wanneer ze een jaar eerder begonnen zouden zijn. De reiskostenvergoeding werd botweg

verminderd van eerste tot tweede klas. Het aantal vakantiedagen werd verminderd. En tenslotte werd de zogenaamde adekwate bevoegdheidsregeling ingevoerd die met zich meebrengt dat een MO-A'er of kandidaat in bepaalde gevallen ontslagen moet worden als hij zijn MO-B of doktoraal haalt! Het is duidelijk dat de regering zo'n reeks grapjes met geen metaalbewerker, bouwvakker of student had moeten uithalen. Maar leraren, verzuild, zonder meebeslissingsrecht en stakingsrecht, en met een heilige eerbied voor 'het gezag', slikten het.

Het is ook duidelijk waarom de regering die grapjes uithaalde. Het geld voor de uitvoering van de Mammoetwet moest toch ergens vandaan komen. Leraar Herman Hietbrink uit Zwolle zag in dat op deze manier onderwijskundige en rechtspositionele belangen allesbehalve parallel liepen. Dat de bestaande lerarenorganisaties alle twee tegelijk wilden behartigen vond hij een 'verdoezeling van doelstellingen'. Daarom is hij nog steeds bezig om naast die organisaties een nieuwe op te richten: de Landelijke Leraren Vereniging, die in de eerste plaats zich bezighoudt met de rechtspositionele belangen van de leraar, en dat op een strijdbare manier wil gaan doen. 'Het zou best eens kunnen zijn dat staken tot de pressiemiddelen gaat behoren' (Utrechtsch Nieuwsblad 1-5-'69).

Maar ook onderwijskundig hadden de leraren heel wat bezwaren tegen de wet. Officieel geven ze meestal als reden op dat de regering 'niet genoeg geld beschikbaar stelt om de Mammoetwet naar behoren uit te voeren'. En dat is op zichzelf waar. Maar er zit nog wel meer achter. Ten eerste zijn vele oude tegenstanders van de wet natuurlijk weer actief geworden. En ten tweede: er is een diepe kloof ontstaan tussen theoretici - departement en onderwijskundige centra - enerzijds, en de praktijkmensen, de leraren, anderzijds. L.J. Rousseau van de Raad van Leraren: 'We willen graag met

de centra praten, maar we willen niet bevoogd worden door theoretici' (Gooi- en Eemlander 20-5-'69). Die kloof is er een tussen wat progressiever, en konservatief. Het departement luistert meer naar de centra dan naar de leraren, *daardoor wil het in werkelijke onderwijsvernieuwing verder gaan dan de leraren*.

Van dit laatste wordt in kranteverslagen zelden melding gemaakt, en toch speelt het een enorme rol. Een paar voorbeelden. Allereerst de beruchte leraarlessenkwestie, van mei jl. Het departement had een regeling ontworpen voor het toedelen van rijks gelden voor lesuren, die een duidelijke bevoordeling betekende van de zogenaamde programmascholen. En programmascholen zijn de paar scholen in Nederland waar geëxperimenteerd wordt met een onderwijssysteem, lijkend op wat in dit boekje voorgestaan wordt, op het Zweedse systeem. Natuurlijk was de regeling op zichzelf onzin, omdat er in Nederland nu eenmaal maar drie programmascholen zijn, en alle andere scholen erdoor benadeeld werden. De Raad van Leraren protesteerde dan ook terecht. Maar daar gaat het in dit verband niet om.

Een tweede voorbeeld: de strijd die dit jaar om het eindexamen heeft gewoed. Een commissie-eindexamen had voorgesteld het mondeling eindexamen af te schaffen en te vervangen door een cijfer van de school zelf, afgeleid uit rapportcijfers, projecten, eigen schooltests enz. Het departement leek daar zowel om onderwijskundige als financiële redenen wel voor te voelen. Maar de Raad van Leraren voelde zich buiten spel gezet. Ze verklaarde zich voor het handhaven van het hele eindexamen-oude stijl: een landelijk schriftelijk plus een mondeling met rijksgecommitteerden. Het departement gaf, tenminste dit jaar nog, toe.

Ten derde: het departement stuurt duidelijk aan op het uitwissen van in ieder geval de grenzen tussen gymnasium en atheneum. Staatssekretaris Grosheide: 'Als we die wet nu nog eens zouden opstellen, dan zouden we het totaal anders

doen. Geen onderscheid tussen gymnasium en atheneum' (Trophonios, 29-11-'68). Met andere woorden: het ongedeeld vwo.

Akties van leraren konden, met zoveel ontevredenheid, niet uitblijven. Ik noemde al de Landelijke Leraren Vereniging van Hietbrink, die wel voor radikaler actie te vinden was. Maar er gebeurde nog meer. Op 12 juni 1969 namen de leraren van het Twickelcollege in Hengelo een motie aan waarin twee grieven centraal stonden: de regering stelt niet genoeg geld beschikbaar om de Mammoet naar behoren uit te voeren, en de leraren kunnen vrijwel geen invloed uitoefenen op het onderwijsbeleid. Daarom was het noodzakelijk, stelden ze 'dat de leraren meebeslissingsrecht eisen, en desnoods door weloverwogen akties afdwingen'. Met andere woorden: de leraren moeten meebeslissingsrecht krijgen in het onderwijskundig overleg.

Om dat af te dwingen willen de Hengelose leraren aan het begin van het nieuwe schooljaar een 'sitdown'-staking houden: ze zullen wel in de klas aanwezig zijn, maar geen les geven. Op 1 juli hebben al ruim veertig scholen zich solidair verklaard met de leraren van het Twickelcollege, zoals de Volkskrant meldt.

De ontevredenheid van de leraren is voor het grootste deel konservatief, heb ik al betoogd. Maar toch moeten hun akties gesteund worden. Ten eerste omdat er inderdaad meer geld voor het onderwijs moet komen. Ten tweede omdat de rechtspositie van de leraar schandalig verslechterd is. Het departement moet eens ophouden vernieuwingen uit te voeren over de ruggen van zijn werknemers. Ten derde omdat meebeslissingsrecht in het onderwijskundig overleg op zichzelf een democratische en redelijke eis is. Als de standpunten van de leraren bij dat overleg dan erg konservatief zullen zijn, moet het departement zijn werknemers maar eens gaan over-

tuigen, in plaats van ze te regeren per algemene maatregel van bestuur. Er zijn argumenten genoeg. En ten vierde: de ervaring heeft al geleerd dat ook déze acties leraren meer ‘onderwijsbewust’ maken. In die zin dat ze langzamerhand meer open gaan staan voor de noodzakelijke radikale verandering van ons onderwijssysteem.

6 Moeten we de maatschappij hervormen?

In dit hoofdstuk wil ik proberen wat lijnen te trekken tussen onderwijs en maatschappij, en u iets van de samenhang te laten zien.

Als ik ons onderwijssysteem een ‘systeem van vicieuze cirkels’ noem, wil ik daarmee aangeven hoe de zaak steeds maar weer fout doordraait, zonder dat iemand eens probeert er doorheen te breken. Hoe een toestand die vrijwel alle betrokkenen eigenlijk verkeerd vinden, steeds maar weer gehandhaafd blijft, omdat iedereen denkt ‘dat het zo hoort’. Dat een rektor diktatoriaal handelt: het moet wel, want anders ‘marcheert de zaak niet’. Dat leerlingen zich vervelen op school: het is normaal, want ‘het is altijd zo geweest’. Dat ons onderwijssysteem akelig selektief, hiërarchiek enzovoort is: het is nodig, want anders ‘krijg je de beste mensen niet’.

Nu kom ik - of iemand anders - voor de dag met nieuwe voorstellen ter reorganisatie van ons onderwijs. Die voorstellen kan ik niet alleen ideëel verantwoorden, maar ook praktisch. Bijvoorbeeld: als alle bij een school betrokkenen een stem hebben in het schoolbeleid, neemt dat de nu heersende spanningen weg, en zorgt het ervoor dat allen op hun capaciteit werken. Of: als de leraar op een niet-schoolse wijze les geeft, zit de leerling zich niet te vervelen en heeft de les meer rendement. Of: als ons onderwijssysteem iedereen kansen biedt, kweekt het een heel volk van goed geïnformeerde, redelijk denkende Nederlanders, terwijl de extra begaafden dankzij interne en externe differentiatie evengoed hun weg wel vinden. Het is allemaal nogal helder, al zeg ik het zelf. En toch zal de kritiek die ik krijg wel weer voor een heel groot deel er uit

bestaan dat ‘wat ik wil toch een utopie is’, dat dat ‘toch nooit kan’, en dat het ‘niet voor niets al zo lang zo is als het is’.

Daarmee raken we volgens mij meteen de hoofdkwaal van onze maatschappij. Ik sluit me dan ook volledig aan bij de ideologie van Leopold de Buch, die het in *De verbeelding aan de macht* als volgt onder woorden heeft gebracht: ‘Bestaande mogelijkheden die niet tot verwezenlijking kunnen komen, geblokkeerde potentiële werkelijkheden.’ Kenmerkend voor onze maatschappij is volgens hem de afstand tussen wat we konkreet zouden kunnen verwezenlijken, en wat we uiteindelijk doen. De Buch: ‘Wat is de situatie? Dat wij kennelijk de middelen hebben om de wereld aangenaam in te richten, en dat nochtans niet doen.’ En de reden dát het niet gebeurt is het kollektieve bijgeloof in onze maatschappij, de angst om tot veranderingen te komen, de onwil om iets nieuws te proberen, het ongegronde pessimisme. Efficiency, niveau, orde, rust, historische groei - vult u ze zelf maar aan: het zijn even zoveel rationalisaties, drogredenen gebruikt voor één doel: *alles houden zoals het is*.

In onze hele maatschappij worden zaken als oorlogsinspanning, grote inkomensverschillen, onvrede met het functioneren van de bestaande staatsvormen, steeds weer afgedaan met dooddoeners als: ‘Het moet nu eenmaal’, ‘Niets is volmaakt’ enz. Oorlogen zijn er altijd geweest. De mensen zijn nu eenmaal niet gelijk. Geen enkele staatsvorm is volmaakt. En wie iets veranderen wil, of hij nu met een praktisch - dat wil zeggen: in de praktijk toetsbaar en verifieerbaar - voorstel komt of niet, hij heet altijd een ‘utopist’.

Méer dan tegen welbewuste machtswellust, onderdrukking of kwade trouw moet in onze westerse maatschappij de strijd gaan tegen domheid, bekrompenheid, bijgeloof, achterlijkheid, ongeïnformeerdeheid.

Het vervelende is dat die houding van ‘er is toch allemaal niets aan te doen’ vaak ook nog als het toppunt van nuchter-

heid en realisme wordt voorgesteld, tegenover die brave utopisten die weer eens iets willen veranderen. En dat terwijl het in werkelijkheid een geboorneerde en uiterst onwetenschappelijke houding is. Of iets nieuws te realiseren is, kan men alleen weten na lang en grondig onderzoek, en bij voorkeur praktijkexperimenten. Dat iets ‘al zo lang zo is’ vormt geen enkel bewijs voor de stelling dat het zo zou moeten blijven. En bovendien gaat, zo analyseert De Buch op uitstekende wijze, in laatste instantie deze gedachtengang altijd terug op de stelling: ‘De mens is nu eenmaal slecht/lui/dom enz.’ Dat is een volstrekt loze stelling, even loos trouwens als zijn tegendeel zou zijn. De mens is noch ‘goed’ noch ‘slecht’, hij is gewoon een wezen dat onder bepaalde specifieke omstandigheden op bepaalde specifieke wijze reageert. Die omstandigheden en die wijze kunnen onderzoeksobject zijn voor de wetenschap, en alleen op die manier valt er veel zinnigs over te zeggen.

Onderwijs en maatschappij lijden aan hetzelfde euvel. Geen wonder. Want ons huidige onderwijs levert de bekrompen mensen van morgen. De schoolse leraar leert je goed af om je hersens te gebruiken, al was het alleen al door zijn voorbeeld. De manier waarop je school bestuurd wordt, leert je om er alvast genoeg mee te nemen dat de dingen over je hoofd heen gebeuren en dat je ‘daar toch allemaal geen verstand van hebt’. En ons selekterende onderwijssysteem leert je om je voor een beloning zonder veel nadenken aan het geldende systeem aan te passen.

Ons onderwijs is zelfs zo volstrekt irrationeel en achterlijk, dat het op de huidige maatschappij nog achterligt, gezien bijvoorbeeld het feit dat de gemiddelde Nederlander zich over de ontslagen leraarkwesties echt wel pleegt te verbazen. Of gezien het feit dat er op onze scholen, anders dan in onze maatschappij, nog niet eens aan formele eisen van democratie is voldaan.

We moeten naar een nieuwe verlichting, een Aufklärung, in onderwijs en maatschappij.

Hoe? Daarover niet meer dan twee opmerkingen.

Ten eerste: de vraag: ‘Moeten we niet eerst de maatschappij hervormen voor we het onderwijs hervormen?’ is zinloos. Onderwijshervorming is maatschappijhervorming. Door in ons eigen deelgebied te vechten voor democratie, en aansluiting te zoeken bij mensen die in hun deelgebied hetzelfde doen, zijn we de maatschappij al aan het veranderen! Om verschillende redenen. Bijvoorbeeld omdat we die maatschappij een flinke injectie geven van anti-bijgeloof, rationaliteit en democratie. En omdat we een sterk groeiende pressiegroep zijn, die vindingrijk is, vrij veel intellect vertegenwoordigt, en waar deze maatschappij op straffe van lamlegging dus wel rekening mee zal móeten houden. Of omdat een beter onderwijssysteem vanzelf betere mensen zou gaan afleveren, die de strijd tegen de maatschappij van binnenuit aanpakken.

Bij onze akties kunnen we dus rustig onderwijshervorming centraal stellen, als we het verband met het totaal van de maatschappij maar niet uit het oog verliezen.

Ten tweede: de groep waarmee we werken moet veel actieve sympathisanten hebben. Daartoe is iedereen welkom, die in de eerste plaats onze visie op het onderwijs deelt en voelt voor onze voorstellen tot verandering. In de tweede plaats moet hij de maatschappelijke konsekwenties onder ogen zien, en het *in grote lijnen* met onze maatschappijvisie eens zijn. In grote lijnen: dat wil zeggen dat de niet al te irrationele revolutionair in onze onderwijsaktiegroep naast de niet al te gevestigde D 66'er of Christenradikaal kan zitten. Onderwijs staat op het eerste, maatschappelijke tegenstellingen op het tweede plan.

Tenslotte nog dit: ik hoop dat het u niet teleurstelt dat dit hoofdstuk geen uitvoeriger ideologie of maatschappijanalyse biedt. Drie dingen brachten me ertoe: de opzet van dit boekje

(het mocht niet te dik worden); mijn eigen woorden in dit hoofdstuk dat ‘in onze akties onderwijshervorming centraal moet staan’; en het eenvoudige feit dat ik me wél bevoegd voel om een boek over het Nederlandse onderwijs te schrijven, en niet over onze maatschappij.

7 Wat doen de leerlingen?

In dit hoofdstuk geef ik u een overzicht van de protestakties die leerlingen gevoerd hebben tegen onze schoolse school en onderwijssysteem. Volledig is dat overzicht natuurlijk niet. Op heel wat scholen worden akties gevoerd die binnen de muren blijven. Op weer andere scholen wordt misschien vreedzaam gewerkt aan veranderingen. En op nog andere alleen nog maar met de tanden geknarst.

April 1968. Marja Oosterman, Simon Been en Toon Fey richten het interscholair maandblad KIS op. De bedoeling is een professioneel blad voor alle Nederlandse scholieren, met daarachter een uitgebreid apparaat voor het verlenen van steun aan schoolkrantredakties. Het blad ziet er erg leuk uit. Maar behalve artikelen over Jimi Hendrix, rassendiskriminatie in Nederland en jazz, blijken er ook twee vreselijke 'stenen des aanstoets' in te staan.

De eerste is een artikel van Rob van Gemert over toestanden op de Kweekschool van het Haags Genootschap in Den Haag, directeur de heer J. Jonges. Op die school heeft in 1967 een eindeloze strijd gewoed over de inhoud van de schoolkrant. Als redakteur Johan Bakker op het laatst Het Vrije Volk inlicht over die strijd, wordt hem toegevoegd dat hij beter van school kan verdwijnen. De heer Louwrier, leraar Nederlands aan de Kweekschool, licht dat als volgt toe: 'Een aantal onvolwassen mensen die zo nodig hun frustratie kwijt moeten, menen dat zij hun onfrisse gevoelens dienen te verspreiden. Wij hebben als ouderen de plicht om onze jongere leerlingen terwille van de geestelijke en lichamelijke volksgezondheid

hiertegen te beschermen. Wensen deze mensen hiermee door te gaan, dan dienen zij van school te gaan.' Dat gebeurt dan ook. Half oktober 1967 verdwijnt Johan Bakker van school. De rektoren en directeuren die de eerste KIS met dit artikel ontvangen, juichen natuurlijk bepaald niet. Vandaag zij, morgen wij, zullen ze wel gedacht hebben.

En daar kwam nog een tweede punt bij. De eerste KIS bevat een foto van Elja, leerlinge van het Herman Jordanlyceum in Zeist, waarop ze alleen een keurig overhemdje aanheeft. In het Nieuw Utrechts Dagblad heeft de dag tevoren een foto van Elja gestaan waarop ze de rest draagt: een spijkerbroek, de gekruiste armen als beha. Gevolg: paniek van ouderkommissie en bestuur van het Herman Jordanlyceum, vanwege de 'invloed die zo'n meisje op de andere leerlingen kan hebben'. Elja wordt van school gestuurd en pas weer teruggenomen als rektor en leraren zich heftig tegen deze maatregel verzetten. Kortom: de redactie van KIS ontvangt hele reeksen brieven van rektoren en directeuren dat ze voortaan van zulke vieze en lasterlijke blaadjes verschoond wensen te blijven. Op vrijwel iedere school wordt het verboden of geweerd, en na nummer 2 gaat het blad dan ook ter ziele.

Toch is er iets heel nuttigs gebeurd. Door de vele publiciteit rondom KIS is er ontzettend veel materiaal binnengekomen over misstanden op scholen. Bijna iedere brief eindigt met het verzoek: 'Kan er geen landelijke scholierenbond opgericht worden?'.

En dat gebeurt. 1 juni 1968 richt Marja Oosterman de SBO (Scholieren Belangen Organisatie) op, die in september voor de nodige opschudding zal gaan zorgen.

Intussen is er al meer losgekomen. De Utrechtse Aktiegroep Universiteit komt eind augustus voor de dag met het Zwartboek VWO. Een van de mensen van de Aktiegroep, Adri van Rossum, heeft zijn stage voor het leraarschap Nederlands gelopen op een RK gymnasium in Nijmegen. Hij vraagt de leer-

lingen van de 5e klas gymnasium om een artikeltje te schrijven aan de hand van vier vragen: ‘Hoe is volgens jullie de verhouding leraar-leerling?’, ‘Welke vakken worden ten onrechte niet gegeven?’ ‘Welke vakken worden ten onrechte wel gegeven?’ en ‘Welke vragen komen niet aan de orde?’ De opstellen van de leerlingen zijn vernietigend. Stuk voor stuk betogen ze dat de verhouding leraar-leerling er typisch een is van een autoritair onderwijssysteem: als leerling moet je slikken wat je voorgezet krijgt en van eigen inbreng is geen sprake. Daar komt nog bij dat je politiek en maatschappelijk dom wordt gehouden; zulke problemen komen nooit aan de orde. Wat de vakken betreft: er blijkt duidelijk behoefte te bestaan aan een systeem van een paar jaar basisonderwijs, gevolgd door de mogelijkheid van keuzevakken. Het was maar van één school, zult u zeggen. Dat zei ik ook, toen ik het las. Daarom heb ik dezelfde vragen voorgelegd aan de klassen 3 gymnasium en 3 MMS van Het Nieuwe Lyceum in Hilversum, waar ik toen les gaf. Jan Griffioen deed hetzelfde in klasse 4 HBS en 4 MMS van het Reformatorisch College Blaukapel in Utrecht. Ook van het Willem de Zwijgerlyceum in Bussum, en het Thorbeckelyceum in Utrecht kreeg ik reacties binnen. De resultaten van de kleine enquête publiceerde Kees Jan Snijders in het Algemeen Handelsblad van 30-11-'68. Ze bleken precies hetzelfde als die van het Zwartboek.

Eind september 1968. Marja Oosterman is druk bezig het eerste landelijke SBO-kongres in Utrecht voor te bereiden. Ze heeft intussen het blad *Hitweek* tijdelijk als spreekbuis gekregen en schrijft daarin over democratisering van het schoolbestuur, negenjarig basisonderwijs, de ondergang van de expressievakken. Er beginnen zich al SBO-doelstellingen af te tekenen, die in grote trekken dezelfde zijn als ik in dit boekje beschrijf. Tegelijkertijd groeit de paniek onder de tegenpartij. Als ik eind september twee derde klassen op Het Nieuwe

Lyceum de Hitweek laat kopen om te kunnen diskussiëren over Marja's artikel *Angst op school* zijn de poppen aan het dansen. Bijna kost dat me dan al wat ik een half jaar later toch kwijtraak door het lezen van een boek van Remco Campert: mijn baantje. De rektor deelt me mee dat Hitweek (voor 60 cent voor alle leeftijden aan iedere kiosk verkrijgbaar) een 'pornografisch blad' is. Hij voegt eraan toe: 'Als de SBO mijn school binnenkomt, trap ik ze eruit!' Er is ook wel reden tot paniek. Menige rektor of directeur heeft opgewekt brieven van de SBO geopend en vervolgens niet doorgegeven. Die brieven waren gericht aan het leerlingenbestuur en bevatten een uitnodiging voor het eerste SBO-kongres. Marja dreigt met gerechtelijke vervolging. De Tweede Kamerleden Van der Lek (PSP) en Dijkstra (D 66) stellen vragen in de Kamer. De minister acht de handelwijze van de betrokken functionarissen ongewenst.

30 november 1968. In Kasieno in Utrecht wordt het eerste landelijke SBO-kongres gehouden. Er zijn ongeveer 800 aanwezigen. Op het kongres blijken vier dingen. Een: het is erg slecht georganiseerd. Met 800 mensen in een zaal kun je niet plenair diskussiëren. Gevolg: op het laatst moet Marja autoritair optreden om tenminste nog iets te laten gebeuren. Twee: er is een enorm verzet van de leerlingen tegen de studenten, die voor een groot deel het kongres leiden, en ook als spreker optreden. Ze vinden dat die studenten het te veel 'wel eens allemaal zullen vertellen'. Vooral de neo-marxistische analyse van onze maatschappij door Fons Elders moet het ontgelden. Drie: er is een grote tegenstelling tussen leerlingen die alleen hun meest direkte belangen behartigd willen zien (geen censuur meer op schoolkranten, weg met autoritaire leraren), en degenen die zich ook aan een onderzoek van onderwijssysteem en maatschappij wagen. En vier: een grote groep wil dat de SBO een duidelijke structuur krijgt, met een bestuur en leden.

Toch is het een geslaagd kongres, alleen al omdat het een hoop discussie losmaakt. Wat de versmade studenten betreft: voor een kwartje per stuk deelt de redactie van het Utrechts studentenblad Trophonios een heel informatief middelbaaronderwijsnummer uit, met interviews met Prof. N. Beets, Grosheide, voorstellen tot verandering, en een artikel van Marja Oosterman.

Twee weken later stuurt Marja Oosterman de doelstellingen en voorlopige structuur van de SBO rond. Doelstellingen zijn onder andere: ijveren voor minder invloed van het gezinsklimaat op de keuze van de onderwijstypen, verandering van ons onderwijssysteem in de zin van negenjarig basisonderwijs, inspraak van leerlingen in beleidszaken die hen regelrecht aangaan, steun bieden aan alle scholierengroeperingen die hiervoor ijveren. De SBO wil dokumenteren en informeren. Wat betreft de structuur is gekozen voor een losse organisatievorm: er worden actiegroepen per school gevormd, die de landelijke werkgroep op de hoogte houden van hun activiteiten. De zaak kan beginnen.

En de zaak begint ook. 18 en 19 januari 1969 vergaderen een groot aantal activisten in Amsterdam en richten daar het Onderwijsfront op. Er zijn leerlingen aanwezig van kweekscholen, sociale akademies, de school voor de journalistiek, HTS-en, kunstakademies, vertegenwoordigers van de Nederlandse Studenten Raad, en velen uit het middelbaar onderwijs. Eerst wordt verslag uitgebracht van diverse acties op diverse scholen. Daarna wordt besloten een discussiekrant uit te geven op alle scholen, in een oplage van 400.000. Het zal het beroemde *Hadiemeester* worden. Verder nut van deze bijeenkomst: het contact is ontstaan tussen scholieren en studenten, en bovendien de hogere beroepsopleidingen.

Er komt ook nog andere reactie op het SBO-kongres. Scholie-

ren van de Calandscholengemeenschap in Rotterdam organiseren een tegenkongres. Hun voornaamste bezwaren tegen de SBO zijn dat die te links geëngageerd zou zijn, en niet de Nederlandse scholier vertegenwoordigt. De Calandgroep wil zich beperken tot onderwijszaken, en de directe belangenbehartiging vooropstellen.

Uiteindelijk lijdt hun hearing aan hetzelfde euvel als het SBO-kongres: er wordt te veel gepraat over kleine ‘schroeffjes in het onderwijsbestel’, zoals Mr. Th. Degenkamp uit Amsterdam het uitdrukt. ‘Waarom probeert u toch niet tot een radikale wijziging te komen van het onderwijs?’ vraagt deze zich op het laatst af.

Intussen waren al heel wat scholen onder druk van aktiegroepen begonnen met het instellen van een leerlingenparlement of leerlingenraad. In alle gevallen ging het om adviesorganen, waarin leerlingen met de schoolleiding over hun directe belangen mochten praten. Dat leek een hele vooruitgang. Maar in de praktijk ging het vaak zo. Ik citeer nu uit een verslag van een gesprek tussen leerlingenraad en rektor Ir. A. Besteman van de Gemeentelijke Scholengemeenschap voor VWO en HAVO in Hilversum (februari 1969): ‘Voorgesteld wordt een der leraren te verzoeken als ombudsman op te treden. De rektor is van mening dat het oplossen van problemen tot zijn taak behoort en betwijfelt of het enige zin heeft hierbij nog eens een tussenpersoon in te schakelen.’ ‘Bestaat er censuur op de schoolkrant? Antwoord: ja, omdat de rektor uiteindelijk verantwoordelijk is voor alles wat er in de school gebeurt, dus ook voor datgene wat in de schoolkrant wordt gepubliceerd.’ ‘Heeft het bestuur van de leerlingenvereniging het recht zelf beslissingen te nemen? Antwoord: niet zonder voorkennis en toestemming van de rektor, omdat hij de verantwoording draagt voor alle activiteiten, die de leerlingen in schoolverband organiseren.’ ‘Hebben de leerlingen recht van enquête? Antwoord: niet zonder toestemming van de rektor.’

‘Moeten de overgangsnormen niet aan de leerlingen bekend gemaakt worden? De rektor merkt op dat het hier waarschijnlijk over de normen gaat, die zijn vastgesteld voor de bevordering van 3 HAVO naar 4 HAVO. Het bekend maken van deze normen acht de rektor ongewenst, omdat dan te veel leerlingen hun aandacht aan de voor hun richting belangrijke vakken zouden gaan besteden, terwijl het HAVO-diploma inhoudt dat tot en met de derde klas voor alle vakken een prestatie is geleverd, die als geheel voldoende is.’ ‘Voorgesteld wordt het strafwerk, dat een leerling wordt opgelegd, door de klas te laten bepalen. De rektor gelooft niet dat een klas in staat is zelf op deze manier de voor het lesgeven nodige rust te handhaven.’

Kortom: er verandert niet zoveel. Je mag nu over bepaalde onderwerpen wat vragen. Je verzoek wordt dan afgewezen, soms zonder argumentatie, soms met een onzinnige. Dat bleek het leerlingenparlement in de praktijk in te houden.

Want op andere scholen, ook degene die het hardst riepen dat ze zo democratisch waren, ging het niets beter. Een goed voorbeeld is het Zaanlands Lyceum. Op het eerste SBO-kongres hadden leerlingen van die school een pamflet opgehangen: ‘Als je het zo vrij wilt hebben als wij (bv. schoolraad met 50% inspraak in het beleid van de schoolleiding, het binnenkort zelf kiezen van leraren, medezeggenschap in lesroosters, promotie per vak, neem dan contact op met De Schoolraad, Zaanlands Lyceum.’ Dat deed ik. In een brief aan Drs. N.J. Heijkoop, de rektor, vroeg ik een gesprek aan. Hij schreef terug ‘na overleg met enkele leerlingen van mening te zijn dat een gesprek over genoemde experimenten op dit moment in een te vroeg stadium zou plaatsvinden.’ Maar inderdaad was men op zijn school aan het onderzoeken hoe ‘wij leerlingen kunnen laten meedenken bij het bepalen van het beleid van de school.’

Half februari stuurde de Schoolraad me hun ‘herstructure-ringsmodel’. Bijzonder eraan was hoogstens de ingewikkelde

manier waarop de schoolraad gekozen zou worden: getrapt, via een kiesraad. Maar het doel van de schoolraad was net zoals overal 'het behartigen van de leerlingenbelangen'. En Drs. Heijkoop's democratische experimenten bleken later te zijn 'een onderzoek naar de organisatiestructuur van Het Zaanlands Lyceum, met hulp van de Zaanse Stichting voor bedrijfspsychologie en personeelsbeleid'.

Konklusie: van medezeggenschap of meebeslissingsrecht, ook in zaken die de leerlingen direkt aangaan, is nog geen sprake. Op geen enkele school. Het kersverse leerlingenparlement dreigt daarmee in de praktijk alleen maar een zoethoudertje te worden.

De reactie blijft niet uit. Zoals leraar Anton Oskamp na het tweede SBO-kongres zegt: 'Het is duidelijk dat de SBO-mensen feller willen gaan optreden. Ze spreken nu van proefprocessen tegen scholen, ze willen discussies in de klas uitlokken, de leraren ter verantwoording roepen, kortom meer agitatie maken' (Trouw, 24-2-'69). Het tweede SBO-kongres wordt 23 februari 1969 in het Amsterdamse Fantasio gehouden. De organisatie is stukken beter dan de vorige keer: om te beginnen zijn er nu maar 150 mensen uitgenodigd. Die worden gesplitst in kleine werkgroepen die ieder discussiëren over punten op discussiestencils. Elke groep benoemt een rapporteur, die later in de plenaire discussie verslag uitbrengt van de meningen van zijn groep. De plenaire discussie wordt geleid door Marja Oosterman, Anton Oskamp en Peter Kranendonk.

In het begin van de middag wordt er gediskussieerd over de interne democratisering: veranderingen in de klas en op school. Binnen de klas willen de SBO'ers voortdurend discussies uitlokken, om zo de leraar er toe te brengen verantwoording af te leggen over wat hij onderwijst en hoe. Als oplossing voor de ondemokratische bestuursvorm van de school komt nu voor het eerst het idee van de schoolraad naar

voren. Dat betekent een radikale stap vooruit naar het meebeslissingsrecht, waaraan de groeiende invloed van de studentenideeën ook wel niet vreemd geweest zal zijn.

Die invloed blijkt nog op twee andere manieren. Ten eerste uit de maatschappijkritiek die mee begint te spelen: 'Daar de structuur van ons onderwijs de autoritaire verhouding op de school vastlegt, moet die veranderd worden. Daar de structuur van het onderwijs echter maatschappelijk bepaald is, zou de maatschappij veranderd moeten worden.' En ten tweede uit de wens naar studieloon, die in de discussies steeds meer naar voren komt. Studieloon is al een oud programmapunt van de SVB en wil zeggen: een bepaald bedrag, door de overheid beschikbaar gesteld aan iedere studerende, ongeacht het inkomen van zijn ouders. Het zou het voordeel bieden dat de student of scholier niet meer afhankelijk was van zijn ouders, of van de grillen van ons beurzenstelsel.

Bij de discussies over externe democratisering: veranderingen in ons onderwijssysteem, moest de Mammoetwet het ontgelden. Speciaal het brugjaar en de determinatie worden fel aangevallen, evenals het eeuwige doubleer- en examenprobleem. Als oplossing blijven negenjarig basisonderwijs en projektonderwijs favoriet.

Tenslotte wordt er 's avonds gediscussieerd over de organisatievorm van de SBO. Weer is het de tegenstelling tussen degenen die een strakke landelijke organisatie met bestuur en leden willen, en degenen die het willen houden zoals het is: een losse landelijke organisatie, het hoofdaccent op de aktiegroepjes per school. De aanval van de eerste groep wordt afgeslagen.

Al met al is het een heel nuttig kongres geweest. Heel wat eisen zijn duidelijker geformuleerd, heel wat misstanden meer in hun onderlinge samenhang gezien. En daar komt nog iets bij. Het begin van de Kritiese Leraren-groep (waarover meer in het volgende hoofdstuk) wordt hier gelegd. Anton Oskamp deelt mee dat al ongeveer honderd leraren hem hebben ge-

schreven of er niet eens zo'n groep opgericht kan worden. Als dat de volgende dag in een paar kranten staat, komen er nog eens honderden bij.

Intussen was half februari nog een radicale organisatie opgericht, die tot op de dag van heden zeer actief is: VAAG (Vereniging van Amsterdamse Aktieve Geestdriftigen). VAAG is de Amsterdamse afdeling van de SBO, en zetelt in FAMOS-kafé Het Hemeltje, Vondelstraat. Peter Kranendonk, die als stagiaire van de Sociale Akademie het kafé leidt, is enthousiast medewerker aan VAAG. De doelstellingen van VAAG zijn dezelfde als van de SBO.

Ook in februari brengen leerlingen van het Barlaeusgymnasium in Amsterdam in de Groene Amsterdammer verslag uit van de opmerkelijke democratiseringsactiviteiten op hun school. Niet zozeer de resultaten blijken van belang, als wel hoe het allemaal gegaan is. De leraren hebben het initiatief genomen tot de discussies en hun stellingen opgehangen in de school. Rektor drs. K. Kuiper en konrektoren werken van harte mee. De censuur op de schoolkrant Suum Cuique verdwijnt vrijwel; er wordt een schoolparlement opgericht. Toch maken zowel leerling Guus Gonggrijp als Annelies Römer zich zorgen dat een en ander te veel van boven af opgelegd is, en er geen werkelijke behoefte aan democratisering onder de leerlingen is ontstaan. Annelies Römer: 'Tenslotte is het idee van de leraren uitgegaan en zijn de leerlingen min of meer gedwongen tot actie, misschien is het beter als het over een tijd opnieuw opkomt, maar dan van onderaf.'

Enige tijd stilte. En dan wordt mei de maand van de radicale akties. Het begint met de demonstratie tegen het eindexamen die VAAG en Kritiese Leraren samen organiseren, onder de leuze: 'WAT eindexamen? NIKS eindexamen!' Een paar citaten uit het pamflet dat op alle Amsterdamse scholen verspreid wordt: 'Het eindexamen beslist op onrechtvaardige en defini-

tieve wijze over je toekomst, want door deze ongenueanceerde en rigoreuze jaarlijkse afslachting zijn velen gedwongen een heel schooljaar over te doen, zoniet een andere werkkring op te zoeken.’ ‘Het eindexamen oefent door de korte tijd waarin het wordt afgenomen een te zware psychische druk op je uit, die in je privéleven grote spanningen veroorzaakt, en de resultaten op een ongewenste manier beïnvloedt.’ ‘Het eindexamen wordt bovendien in zo korte tijd afgenomen, dat onmogelijk een representatief beeld kan worden gevormd van de in zes jaar opgedane kennis.’ ‘Het eindexamen behoort tot het selectiesysteem van de welvaartsmaatschappij; je bent pas geslaagd als je je neerlegt bij de verhoudingen binnen die maatschappij. Kritisch denken en sociaal gevoel en creativiteit worden niet vereist.’

Als alternatief stelt het pamflet voor: een systeem van toetsen per vak, dat niet beslist over zakken of slagen van de leerling. Wel krijgt hij een getuigschrift mee waar zijn resultaten per vak opstaan. Als hij die voor een of meer vakken zelf niet voldoende vindt, kan hij deze vakken in een volgende periode overdoen. Dit systeem, aldus het pamflet, moet de hele schooltijd doorwerken, zodat ook de zittenblijversellende tot het verleden gaat behoren.

Zaterdag 3 mei begint de demonstratie met een bijeenkomst in het Vondelpark, waar Piet Calis van de Kritiese Leraren, Jan Lepeltak van VAAG, en Jan Mulder van de Nederlandse Studentenraad het woord voeren. Daarna trekken de ongeveer 400 leerlingen en leraren door de stad naar het Paleis van Justitie, en dienen daar een aanklacht in tegen de besturen van alle scholen waar eindexamens worden afgenomen. Want, zo zegt de aanklacht, hier is sprake van overtreding van de Wet op de Kansspelen. Wie toevallig een eindexamen haalt hoort daarna tot de groep mensen met een aanzienlijk hoger inkomen dan degenen die minder geluk gehad hebben. Na afloop van de demonstratie wordt er druk gediskussieerd in Paradiso.

Ook in mei brengt het Onderwijsfront zijn diskussiekrant *Hadiemeester* uit. Dat is niet zonder moeite gegaan. Oorspronkelijk is het plan de krant een omvang van 24 pagina's te geven. Maar het blijkt moeilijk om adverteerders te vinden, en op het laatste moment weigert ook staatssekretaris Grosheide de beloofde subsidie. Reden: 'Het ministerie achtte de werkgroep niet representatief.' Het gevolg is dat de krant, die in een oplage van 400.000 over de Nederlandse scholen verspreid wordt, moet inkrimpen tot acht pagina's. Toch komt hij uit, met goede artikelen over autoritaire verhoudingen, selectie, examens, schoolparlement en projektonderwijs.

De eerste reactie was te voorspellen: tal van scholen verbieden verspreiding van *Hadiemeester*. Ik noem er een paar: de ULO in Katwijk, de christelijke MAVO en LTS in Bolsward, de ULO Sancta Maria in Beverwijk, de LTS in Sittard, de Christelijke Scholengemeenschap in Amsterdam-Slotermeer. In Groningen komen alle directeuren van gemeentescholen in paniek bijeen en besluiten aan B en W over te laten of het blad verspreid mag worden of niet. Eén Rijksschool in Groningen neemt geen enkel risico en stuurt de krant op aan minister Veringa met dezelfde vraag. De Algemene Vereniging van Schoolleiders - waarin vrijwel alle rektoren en directeuren van Nederland zijn verenigd! - wenst niet dat 'de organisatie van leerlingen van scholen voor voortgezet onderwijs gaat samenwerken met studentenorganisaties'. En tenslotte de meest komische zaak: directeur D. Compaan van de Koningin Juliana MAVO te Maarssen smijt in woede 16-jarige Hanneke Blok uit Breukelen, die het blaadje bij zijn school stond uit te delen, tegen het plaveisel. Later zegt hij dat ze eigenlijk expres viel: 'Net alsof de bewegingen waren ingestudeerd' (De Telegraaf 28-5-'69). In hetzelfde interview: 'Ik ben juist vóór democratisering van het onderwijs. Ik ben vijf jaar marineofficier geweest en ik heb er altijd naar gestreefd op de school zo democratisch mogelijk de regels te volgen en de dingen te overleggen met de leraren. De leerlingen hebben

ook een beetje inspraak. Niet over de examens en het leerplan, maar met de binnen- en buitenschoolse activiteiten.’ Wat tenslotte het doel van *Hadiemeester* betreft: als discussiestuk was het een enorm succes, zoals ik zelf in eerste tot en met derde klas heb kunnen ervaren.

In dezelfde tijd speelt ook de studentenbezetting van het Amsterdamse Maagdenhuis, en de reacties daarop van de autoriteiten. Veel scholieren beginnen steeds sterker te voelen dat er duidelijke overeenkomsten zijn tussen wat de studenten willen en wat zij willen. Het Onderwijsfront geeft in die dagen het volgende perscommuniqué uit: ‘Het Nederlandse Onderwijsfront (aksiegroepen op alle soorten onderwijsinstellingen van LTS Middelbaar onderwijs, Hogere Beroepsopleidingen) verklaart zich volledig solidair met de strijd van de Amsterdamse studenten tegen de universitaire autoriteiten en vóór een werkelijke democratisering van het wetenschappelijk onderwijs.’ Opvallend is vooral het einde waarin de parallel met de arbeiders getrokken wordt, een nieuw element in de akties: ‘Jullie eis is: medebeslissingsrecht in de universiteiten. De eis van de werkende jongeren: medebeslissingsrecht in de kantoren en de bedrijven. Scholieren verenigd in het onderwijsfront eisen: solidariteit van jonge arbeiders, studenten en scholieren zal ons sterker maken in de strijd.’

Ook in de meer direkte akties begint de studenteninvloed merkbaar te worden. Op 20 mei 1969 wordt de eerste school in Nederland bezet. Het is de HAVO te Schijndel, die het jaar daarvoor is toegevoegd aan de RK Pedagogische Akademie. Drs. G.J. Hamerlinck, leraar ekonomie, begint een eenmansstaking vanwege het slechte lesrooster en de slechte sfeer op school (acht van de dertien docenten zijn van plan ontslag te nemen). Dat alles wordt volgens Hamerlinck veroorzaakt door de onbekwaamheid van adjunkt-direkteur H. Vissers, die de school tijdelijk leidt.

Honderd leerlingen van de HAVO vallen Hamerlinck bij: zij bezetten de aula. Hun eisen zijn: inspraak in alle zaken die direkt of indirekt met leerlingen in verband staan, verzekering van het behoud van de docenten, een beter lesrooster, en het aftreden van de heer Vissers. Deze laatste vraagt inderdaad bij het bestuur ontslag, waarop de leerlingen de bezetting opheffen. Maar een dag later stellen de tweehonderd leerlingen van de Pedagogische Akademie zich achter Vissers. Hij trekt zijn ontslag weer in; de bezetting begint opnieuw. Op 24 mei alarmeert het schoolbestuur de politie. Acht overvalwagens rukken op naar het schoolgebouw, gevolgd door de burgemeester, mr. A. Th. J.H. van Tuyl. De leerlingen en leraren, die in de aula nog steeds diskussiëren, krijgen het bevel weer aan het werk te gaan, anders zullen ze uit de school verwijderd worden. Hoewel de autoriteiten hun uiterste best gedaan hebben de zaak zo hoog mogelijk op te laten lopen, loopt alles toch nog met een sisser af. Iedereen gaat weer aan het werk. Op 28 mei besluiten Drs. Hamerlinck en andere leraren om hun aktie te stoppen, ondanks het feit dat ze niets hebben bereikt.

Toch is het een interessante aktie geweest. Het te hulp roepen van politie is iets nieuws, en een teken dat de partijen scherper tegenover elkaar komen te staan.

Eind mei. Dr. J.G. van der Valk ontslaat per gestencild briefje negen leraren van de Osdorper Schoolgemeenschap in Amsterdam-Osdorp. De leerlingen protesteren fel, organiseren een bijeenkomst en dreigen de administratie van de school te bezetten. Ze eisen: herziening van de ontslagen, medezeggenschap op fifty-fifty basis bij komende ontslagen, en een gesprek van leerlingen en leraren met direktieleden, dat beslissend moet zijn voor de gang van zaken. Alleen wat het eerste punt betreft boeken de leerlingen tastbare resultaten. Drie van de negen leraren worden tijdens de akties weer teruggenomen. Drie willen er inmiddels niet meer terug. En wat

de andere drie betreft: B en W van Amsterdam delen op 3 juli mee dat ze één ervan willen helpen bij het solliciteren naar een tweedegraadsbetrekking. De andere twee zijn en blijven volgens het kollege ongeschikt.

Wat de andere eisen betreft: van medezeggenschap stelde Van der Valk al direkt dat daar nooit sprake van kon zijn, omdat hij ook zelf weer verantwoording verschuldigd was aan de wethouder van onderwijs. En het gesprek is wel gehouden, maar dus niet beslissend geweest voor de gang van zaken.

Al hebben de leerlingen van de Osdorper Schoolgemeenschap al met al niet zoveel bereikt, het is toch de eerste keer dat leerlingen met hun akties überhaupt iets bereikt hebben.

17 juni. Fred van Dam, leraar Nederlands, wordt door direktur Terpstra van de Christelijke Detailhandelsvakschool in Amsterdam onmiddellijk ontslagen, en twee dagen later door een paar agenten uit de school verwijderd. Reden is een onbenullige schoolkrantaffaire. Op 20 juni staken alle leerlingen van de Detailhandelsvakschool. Ze komen 's ochtends bij elkaar in de zandbak van het Vondelpark en nemen twee moties aan waarin ze het ontslag van Van Dam sterk afkeuren. Daarna trekken ze op naar de school en bieden de direktur een protestschrift aan met de volgende vragen: 'Waaraan dankt onze school zijn autokratische struktuur? Wat zijn de reële redenen en achtergronden die dit ontslag van de heer Van Dam hebben ingeluid? Wat is de juiste reden van het verschijningsverbod van de schoolkrant?' De direktur roept vanaf het bordes: 'Ik peins er niet over om hierop antwoord te geven. Wat denken jullie, dat het hier de Bosbaan is? Jullie hadden hier om negen uur moeten zijn voor les' (Het Parool). De leerlingen gaan terug naar het Vondelpark en besluiten daar om een afvaardiging naar de direktur te sturen. De voorzitter van de leerlingenraad, J. van Heertum, die de afvaardiging leidt, is erg gelukkig dat hij al met de direktur mag praten: 'We hebben nu een vorm van democratie bereikt; we

komen nu als gelijke partners bij elkaar' (Het Parool). In zijn blijdschap neemt hij er echter genoeg mee dat de directeur op de vragen 1 en 3 van het protestschrift helemaal niet antwoordt. Van het ontslag van Van Dam maakt de directeur zich af met het smoesje dat het 'de laatste druppel' was, en dat hij verder niets kan zeggen omdat Van Dam de zaak nog voor de commissie van beroep gaat brengen. Van Heertum brengt verslag uit van het gesprek aan zijn medeleerlingen, en de staking wordt beëindigd. Wel dreigen de leerlingen nog even met verdere acties, maar er gebeurt nooit meer iets.

Voor deze actie geldt hetzelfde als voor die in Schijndel en Osdorp: hij begint goed, met een meerderheid van leerlingen, en goed gefundeerde eisen. En toch gaat hij opeens als een nachtkaaier uit. In de laatste twee gevallen komt dat duidelijk doordat de leerlingen te kinderlijk blij zijn als de schoolleiding iets toegeeft, of zelfs maar met ze wil praten. Wat de leerlingen vaak nog te weinig inzien: het is hier geen kwestie van onderhandelen, van allebei wat toegeven. Het gaat hier om de volledige vervulling van redelijke en noodzakelijke eisen; om datgene waar je recht op hebt. Dat betekent: volhouden, steeds weer nieuwe acties voeren, en niet tevreden zijn met resultaten die geen resultaten zijn.

Intussen is de SBO landelijk nogal in elkaar gezakt. Alleen plaatselijke actiegroepen zijn nog actief. Door de manier waarop de SBO steeds in de publiciteit kwam, is eigenlijk altijd de hele organisatie opgehangen aan de ene persoon van Marja Oosterman. En als Marja een tijdelijke afknapper krijgt, stort ook de landelijke SBO in.

Waarom Marja hem niet in stilte laat sterven, maar officieel op een perskonferentie ter ziele verklaart, is me nog steeds niet duidelijk. Zoiets werkt weinig opwekkend op de vele mensen die op het moment aan de gang zijn. Bovendien klopt er van de motivering niet veel. NRC 20-6-'69: 'De scholieren die zich achter haar hadden geschaard, vormden slechts een

minderheid.' Ja, wat wil je dan na anderhalf jaar? Bovendien is voorlopig voor geslaagde akties een aktieve minderheid plus de stille sympathie van de meerderheid genoeg. NRC: 'Marja Oosterman betreurt het ten zeerste dat het haar niet is gelukt de jeugd te aktiveren om een vernieuwing van het onderwijs te bereiken.' We kunnen Marja geruststellen: het is haar best gelukt. Uit het hele overzicht blijkt dat de scholieren steeds bewuster en beter georganiseerd met hun eisen voor de dag gaan komen. De SBO leeft niet meer-de SBO'ers zijn overal aan het werk.

Zoals bijvoorbeeld VAAG, voorheen de Amsterdamse SBO. Eind juni '69 spreken de leden van VAAG zich uit voor de ontwikkeling van een belangenbehartigingsapparaat voor scholieren, naast en in één rechtsvorm met hun aktiegroep. Een ASVA voor scholieren, zo ongeveer. Dat betekent dat er een uitgebreid systeem van reducties, juridische bijstand enz. in het leven geroepen gaat worden. De plannen schieten hard op; VAAG is aktiever dan ooit.

Nog steeds eind juni. Het aktiekomité Onze School, bestaande uit leerlingen en leraren, gaat aan het Lorentzlyceum in Eindhoven van start. In een eerste bericht wordt onder andere gevraagd: een leerlingenpersdienst voor interne kommunikatie; de oprichting van een schoolraad, die onder andere deelneemt aan de rapport- en overgangsvergaderingen; een schoolkrant zonder censuur; mogelijkheid tot open diskussie en kritiek over en op alles. De aktie slaat enorm in; ook rektor Dr. J. Meerdink schijnt er niet onwelwillend tegenover te staan. Het tweede bericht stelt de ouders gerust en geeft ze informatie over de aktie. Ook zullen ze na de vakantie bij een en ander worden betrokken-een nieuw en lofwaardig element in de akties. In een derde bericht kondigen de leerlingen een grote emmeraktie en verkoopaktie aan om het geld voor een eigen stencilmachine bijeen te krijgen.

Het interessante aan deze aktie op het Lorentzlyceum is de uitstekende wijze waarop hij georganiseerd is, en waarop ook alle groeperingen bij de zaak worden betrokken.

Ook in Eindhoven verschijnt het eerste nummer van ISKRA. ISKRA is een blad voor alle Eindhovense scholieren, dat al direct heel fel van start gaat met een Zwarte Lijst van leraren en rektoren. 'IEDERE LERAAR, die zich tegenover een leerling misdraagt, wordt op deze ZWARTE LIJST geplaatst wanneer zijn naam en wandaden aan ISKRA zijn doorgegeven. ISKRA vordert tegen deze leraren MAATREGELEN!' schrijft het blad. Een pittige, maar zo langzamerhand wel begrijpelijke strijdmethode.

De grote groep scholieren is nog niet bewust. Het is nog niet als bij de studentenbeweging, waar de onderlinge solidariteit van universiteit naar universiteit overslaat. En ook binnen één school worden de akties vaak beter gestart dan geëindigd: de leerlingen zijn te gauw tevreden.

Toch heeft er een duidelijke radikalisering plaats gehad, in een snel tempo: stakingen, bezettingen, verdergaande eisen. Op vele scholen hebben de radicalen al een grote invloed. Dat maakt dat ik dit hoofdstuk toch wel met een voorspelling durf af te sluiten: *tonelen als op onze universiteiten zullen zich het komende jaar ook op onze scholen afspelen.*

En dat is geen teken van moreel verval, slag voor ons onderwijs, ramp voor de belastingbetaler of wat dan ook meer-het is een goede en noodzakelijke ontwikkeling. Want alleen *akties* kunnen scholieren, en ons allemaal, geven waar zij, en wij, recht op hebben; alleen *akties* maken autoriteiten duidelijk dat er snelle veranderingen nodig zijn; alleen *akties* kunnen ervoor zorgen dat wij allemaal een beter onderwijssysteem krijgen!

8 Wat doen de leraren?

Wie deze vraag gesteld had vóór maart 1969, had een kort antwoord kunnen krijgen: niets. De bestaande lerarenorganisaties AVMO, Genootschap, Sint Bonaventura en CVHO ademen een ongelofelijke geest van achterlijkheid, oubolligheid en rankune, zodra het om enige vorm van onderwijsvernieuwing gaat. Het Weekblad voor Leraren dat de organisaties samen uitgeven, is één grote jammerklacht over het voortdurende onbegrip dat leraren overal ondervinden. Zo is bijvoorbeeld het monster van de pers er altijd op uit om 'uit de school te klappen', waardoor de goede naam van de leraar geschaad wordt. En psychologen en pedagogen, die in leraarskringen vaak geestig 'pedagoochemers' genoemd worden, en tegen wie het Weekblad een nimmer aflatende hetze voert, bedreigen zijn geliefde eindexamen, hiërarchieke schooltypes en selectiesysteem.

Een citaat uit een artikel van J.M. van Stralen om u een indruk te geven: 'Nadat sommige pedagogen en psychologen jarenlang hun best hebben gedaan de docenten van hun stompzinnigheid te overtuigen en deze zo dom waren niet tot een kollektieve schuldbekentenis te komen, ja weigerden zich bij voorbaat overtuigd te tonen van de juistheid van de wijsheden, die aan de wal der tanden van de bovengenoemde onderwijshervormers ontglipten, schijnt men nu een nieuw klankbeeld voor zijn opvattingen gevonden te hebben: de leerlingen'. (Weekblad voor Leraren 7-2-'69).

Of een ander leuk citaat, uit een artikel van H.A.J. Griep: 'Er verkeren er onder ons en in onze buurt - mannen, ja - die dagelijks over leerlingen meieren als oma's over haar dier-

bare kleinkinderen. (...) 'Hoe leer ik drempelvrees overwinnen, hoe moedig ik een onverbeterlijke sufferd aan, hoe help ik kinderen die van hun ouders te hoog moeten grijpen, hoe breng ik een onbehouwen brok tot een lieflijke glimlach als hij me treiterend in de weg blijft staan en hoe verschaf ik hun allemaal een einddiploma?' Deze en talrijke andere puzzeltjes vormen zonder einde het grootmoederlijk tijdverdrijf. Kilo's papier en eindeloze vergaderingen leren ons die puzzeltjes op te lossen en vooral onze liefdeloosheid te overwinnen. Met klassen van 30 tegelijk krijgen de lieve kleinen eindelijk wat hun toekomt.

Ja, een hardnekkige stroom van zonderlinge bedenksels verwoest of bedreigt, als vloeibaar kauwgom, het normale schoolleven, d.i. in ongestoorde concentratie onderwijzen en leren. Het is niet genoeg dat de schokken en het lawaai der aarde onze huiskamers iedere dag doen meetrillen - nee, de kauwgomstroom moet de scholen nog in, zodat niemand meer gewoon kan lopen. Men noemt de bedenksels 'nieuwe ideeën', verklaart dat ze pedagogisch zijn en als we erin trappen, sijpelen ze straks ook nog wel de huiskamers binnen, aangedikt door radio en televisie: pedagogischer kan het niet.' (Weekblad voor Leraren 25-11-'68).

Een ander voorbeeld: in oktober 1968 schreven leraren B.J.M. Elsen, A.C. Doodkorte en B. Jansen drie heel leesbare artikelen over hoe een Kritiese Middelbare School (KriMi) er uit zou kunnen zien. Wat moet je dan als je reacties krijgt als die van D.C.N. Vos: 'Breng mij die geniale leerling, die zich volgens uw voorstel bezig moet houden met (...) de leskritiek, waaronder dan waarschijnlijk het afnemen van examens valt, die onze beginnende kollega's bij hem af moeten leggen.' (Weekblad voor Leraren 15-11-'68).

Natuurlijk had Elsen dat laatste nergens beweerd, en kwam deze flauwiteit dan ook helemaal voor meneer Vos' eigen rekening. In hetzelfde artikel: 'Heus, een leerling vindt het prettig, wanneer hij mee kan opbouwen, maar daarnaast vindt

hij het fijn wanneer hij weet dat de gezagsverhoudingen (foei, wat een woord, aan de galg met die oerconservatief) gezond zijn. Nog één persoonlijke opmerking: ik heb zelf 6 kriki's (kritiese kinderen), in leeftijd variërend van 6 tot 20 jaar, die pa soms aardig op zijn vingers tikken, maar die het wel uit hun hoofd zullen laten om ma's huishoudgeld in te delen of pa's merk pijptabak voor te schrijven.'

Over de SBO werd pas geschreven in januari 1969, door drs. P. Hoogenboom, redakteur van het AVMO-gedeelte van het blad. Dat ging zo: 'Ze (Marja Oosterman, HB) heeft - vóór ze met haar aktie begon - een interscholair maandblad trachten uit te geven, onder de titel 'Kiss'. Dat is misgelopen. Marja is een meisje met initiatief en gevoel voor 'publicity'. Een flinke meid, die kussen belangrijker vindt dan leren.' (Weekblad voor Leraren 17-1-'69).

Over de akties van SBO in hetzelfde artikel: 'Het pijnlijke feit is dat zeer extreme groepen met klem vechten voor hun democratische rechten. (...) En wat zei Goebbels, toen hem werd gevraagd waarom hij de democratie de nek omdraaide, terwijl hij toch vóór de Nazi's aan de macht kwamen, voor zijn partij alle 'democratische rechten' had opgeëist? Hij zei: 'Dan hadden de democraten maar niet zo stom moeten zijn, ons die rechten te geven'.'

En tenslotte de Kritiese Leraren: alle kommentaar daarop bleef beperkt tot een gedichtje in humoristische trant, van J.H.J. Willems. Vlijmscherp vestigde deze huiskomiek er de aandacht op dat Anton Oskamp vroeger ook aan het NVSH-blad *Sextant* had meegewerkt.

Kortom: als je je als leraar nieuwe ideeën vormde over onderwijs, of alleen maar de gewoonte had je hersens af en toe eens te gebruiken, stond je niet alleen op school, maar ook in je organisatie alleen. Het sterkst bleek dat wel, toen in een jaar tijd reeksen van zulke leraren ontslagen werden, en geen enkele lerarenorganisatie één protest liet horen. Ook boden de

organisaties hun leden geen enkele steun. Een voorbeeld: toen ikzelf ontslagen werd wegens het lezen van een boek van Remco Campert op Het Nieuwe Lyceum in Hilversum, protesteerden zulke uiteenlopende organisaties als de redactie van het tijdschrift *Kentering*, de Amsterdamse Vereniging voor Neerlandici *HELIOS*, de Vereniging van Letterkundigen. Maar er was geen lerarenorganisatie bij. Ook niet het Genootschap, waaraan ik bijna f50.- per jaar weggooi. Een ander voorbeeld: een AVMO-lid wilde naar aanleiding van de zaak van de ontslagen Dordrechtse tekenleraren zijn bestuur tot actie aansporen. Hij kreeg te horen dat hij zich voor juridische zaken moest wenden tot Drs. D.K.F. Heyt. Deze Drs. Heyt bleek konrektor te zijn van het Gemeentelijk Lyceum in Dordrecht, waar de tekenleraren waren ontslagen! Drs. Heyt is trouwens ook nog sekretaris van het bestuur van de AVMO, plaatsvervangend lid voor de AVMO in de Raad van Leraren, en voorzitter van de afdeling Dordrecht van de AVMO. Zulke mensen geven de toon aan in de lerarenorganisaties.

Er waren intussen al heel wat leraren ontslagen, en u zult u wel eens hebben afgevraagd hoe dat zo makkelijk kan. Dat zit hem in de rechtspositie van de tijdelijke leraar. Een tijdelijk leraar kan altijd na een of twee jaar niet worden herbenoemd, dat is in feite gewoon ontslagen. De schoolleiding is ook helemaal niet verplicht argumenten voor zo'n ontslag te geven. Formeel gaat het zo dat de schoolleiding alleen adviseert; het uiteindelijk besluit wordt op een bijzondere school genomen door het bestuur, op een openbare door B en W van de gemeente, of door het Rijk, als het een Rijksschool is.

Bij een vast benoemd leraar ligt de zaak heel wat beter: ontslag is daar alleen op bepaalde, wettelijk geregelde gronden mogelijk. De meeste leraren proberen dan ook na de verplichte proeftijd van een of twee jaar zo snel mogelijk een vaste benoeming te krijgen.

Alle gevallen die ik nu op ga sommen zijn kwesties van ‘nietherbenoeming’.

Juni 1968. Cornelis Stam, leraar Nederlands aan het Hervormd Lyceum West in Amsterdam, wordt ontslagen wegens het diskussiëren over hervormingen bij het middelbaar onderwijs in zijn lessen.

Januari 1969. Lode Pemmelaar, Kees Verschuren en Bep van de Akker, leraren tekenen aan het Gemeentelijk Lyceum in Dordrecht worden ontslagen wegens het houden van een enquête onder hun leerlingen over hun seksuele ervaringen.

Februari 1969. Helge Bonset, leraar Nederlands aan Het Nieuwe Lyceum in Hilversum, wordt ontslagen wegens het klassikaal lezen van Remco Campert's *Een ellendige nietsnut* met een 3 MMS-klas.

April 1969. Jan Griffioen, leraar Nederlands aan het Reformatorisch College Blaucapel in Utrecht, wordt ontslagen omdat hij om medezeggenschap voor leraren in het schoolbeleid heeft gevraagd. Ook krijgt hij te horen dat hij ‘te links’ zou zijn.

April 1969. Bart van der Valk, leraar scheikunde aan het Aletta Jacobslyceum in Hoogezand-Sappemeer, wordt ontslagen wegens een artikeltje in de schoolkrant en het spreken over seksualiteit in de les. Later wordt hij door B en W van de gemeente geschorst, omdat hij de kwestie in de klas met zijn leerlingen heeft besproken.

Mei 1969. Mieke Vlaar, lerares Nederlands aan het Marialyceum in Den Bosch, wordt ontslagen wegens haar ‘buitenschoolse activiteiten’, onder andere een bericht in de Volkskrant met foto, dat ze in een kommune zal gaan leven.

Mei 1969. Negen leraren van de Osdorper Schoolgemeenschap in Amsterdam-Osdorp krijgen een gestencild briefje dat ze per ingang van de volgende cursus ontslagen zijn. De motieven variëren: zwakke orde; u was toch van plan weg te gaan; u kunt niet in teamverband werken. Soms wordt hele-

maal geen motief genoemd.

Drie leraren worden later weer teruggenomen. Daarbij is bijvoorbeeld niet Wies Roosenschoon, lerares Nederlands. Zij heeft voor haar vakgroep (21 Neerlandici) een stencil gemaakt over onderwijsvernieuwing in het vak Nederlands. Het hoofd van de vakgroep, Mevr. E.H.W. Kamman-Croese is fel tégen, het stencil belandt in handen van de schoolleiding. Rektor Dr. J.G. van der Valk voegt Wies Roosenschoon toe dat ze een splijtzwam is, niet in teamverband kan werken, en dat zulke hervormingen toch niet mogelijk zijn in zo'n grote school.

Mei 1969. Fred van Dam, leraar Nederlands aan de Christelijke Detailhandelsvakschool in Amsterdam, wordt ontslagen wegens medewerking aan het verspreiden van de schoolkrant *Kluts*. Deze had van de directeur een verschijningsverbod gekregen, na een nummer waarin per enquête naar de 'naarste' leraar werd geïnformeerd. Ook leraar algemene vakken J. Koffeman moet om dezelfde reden verdwijnen. Als Van Dam twee dagen na zijn onslag op school komt om eindexamens af te nemen, wordt hij door de politie uit de school verwijderd. Juni 1969. Drs. H.R. van den Berg, leraar wiskunde aan het Montessorilyceum in Amsterdam, wordt ontslagen na een lang lopend konflikt met de rektor, eveneens een docent wiskunde. Het konflikt draait om een verschil in opvattingen hoe wiskunde-onderwijs gegeven moet worden. Kollega's Drs. Rein Bloem, Nederlands, en Ir. C.A. van Baalen, wiskunde, nemen uit solidariteit ontslag.

Juni 1969. Mariette van Dyck, lerares tekenen aan de MMS-HAVO in Eindhoven, wordt ontslagen om volstrekt onduidelijke redenen. Als enige motieven worden opgegeven dat ze 'te schichtig was in haar optreden' en dat 'de ouders liever een mannelijke leerkracht hadden'.

In dit overzichtje heb ik de niet-officiële ontslagredenen gegeven, zoals die meestal door de pers werden opgespoord. U

ziet wel dat het grotendeels steeds dezelfde zijn: praten over seks, onderwijshervorming, of maatschappijhervorming. Wel een aardige graadmeter waar de gevoeligheden op onze schoolse scholen liggen.

Maar ook de officiële smoesjes die schoolleidingen en besturen ten beste geven, zijn steeds dezelfde.

Een: 'De leraar past niet in de geest van de school' of 'Het nodige vertrouwen tussen leiding/bestuur en leraar is niet aanwezig.' Dit smoesje komt voort uit het vreemde feit dat je in Nederland een leraar de laan uit kan sturen om andere redenen dan hoe hij lesgeeft. Vooral op bijzondere scholen op konfessionele grondslag zitten leraren heel ongelukkig wat dit betreft.

Twee: 'De leraar kan geen orde houden' of 'De leraar bereikt met zijn onderwijs niet de vereiste resultaten'. Dat kan een schoolleiding natuurlijk altijd wel zeggen. Wat is 'orde', wat zijn 'vereiste resultaten'? En vooral: waar is de onbevooroordeelde waarnemer die dat wel eens uit zal maken? In de praktijk luistert de rektor een half uur aan de deur of loert bij het raam; in het gunstigste geval komt hij de klas even binnen. En daarna beschouwt hij één half uur in één klas als genoeg om je hele onderwijs te beoordelen - vooral natuurlijk als hij dat graag wil. Er bestaat op het moment geen enkel behoorlijk beoordelingssysteem voor de pedagogische en didaktische kwaliteiten van een leraar. Gevolg: ze kunnen je als tijdelijk leraar op alles wippen.

En in beroep gaan? Dat is er voor een tijdelijk leraar ook niet bij. Want schoolleiding en bestuur staan, zoals we al gezien hebben, formeel en juridisch geheel in hun recht.

Er moest iets gaan gebeuren, dat was duidelijk. En al deze ontslagkwesties vormden dan ook de beslissende stoot tot de verwezenlijking van Anton Oskamp's plan: de Kritiese Leraren Organisatie. Na het bekend worden van zijn initiatief in de dagbladen kreeg Oskamp honderden brieven, en nog steeds

gaat die vloed door. Bij die brieven zijn vaak hele troosteloze. Zoals bijvoorbeeld: 'Daar ik les geef aan een Scholengemeenschap LHNO-LEAO in Den Haag en leerlingen heb van 12 tot ca 18 jaar ben ik hevig geïnteresseerd in uw aktiegroep. Er moet iets gebeuren op onze school. De LHNO-groep loopt nog in uniform!'

Of: 'Ik kreeg op het kongres van de ABOP de brochure Hadiemeester in handen en ik heb hem helemaal gelezen. Wat voor mogelijkheden zijn er om dit te veranderen. Ik zie het niet meer. Wat ik nu alleen kan doen is deze brochure per ongeluk in de docentenkamer laten slingeren en een diskussie uitlokken.'

Of: 'Ik heb als leraar Nederlands al veel gedaan voor de leerlingen, maar mijn ervaringen met de huidige verroeste en verrotte gezagsstructuren zijn de laatste jaren van dien aard dat ik er geen enkel heil meer van verwacht voor een wezenlijke vernieuwing van ons onderwijs. Ik denk momenteel radikaal en revolutionair, al zullen wij voorlopig tot het uiterste gaan in het gebruik van vreedzame middelen.'

Op 28 maart 1969 stuurde Anton Oskamp een uitnodiging naar Piet Calis, leraar Nederlands aan de Gerrit van der Veen MMS in Amsterdam, Drs. E. Kummer, leraar Frans aan dezelfde school, en mij. Die avond kwamen we bijeen, en kreeg de Kritiese Leraren Organisatie - nu Landelijke Werkgroep Kritiese Leraren - vaste vorm. Een paar weken later diskussieerden we in FAMOS over onze opzet met een groep van ongeveer 50 belangstellenden. En op 23 mei hielden we, ook in FAMOS, een perskonferentie: de Kritiese Leraren bestonden definitief. We vertelden daar wat we wilden, en hoe we georganiseerd waren.

De Landelijke Werkgroep Kritiese Leraren heeft geen bestuur en geen leden. Hij is een aktiegroep die openstaat voor alle docenten van kleuteronderwijs tot en met universitair onderwijs. We geloven niet in het overleg met het departement,

zoals dat nu werkt, en al evenmin in de bestaande konservatieve lerarenorganisaties. Evenals vele studenten en andere progressieve groeperingen vinden we de bestaande structuren star, autoritair en niet gericht op de eigenlijke ontplooiing van de mens. We streven naar een open school die er als volgt uitziet:

- *Binnen de klas* heerst een samenwerkingssfeer. Stof. en didaktiek staan voortdurend ter discussie; maatschappij en maatschappijkritiek komen voortdurend ter sprake.

- *Binnen de school* wordt het beleid bepaald door een schoolraad. Leerlingen, leraren, personeel en ouders beslissen samen over alle zaken die de school betreffen.

- Bij die zaken zijn ook benoemings- en ontslagkwesties. Beoordeeld moeten alleen worden de pedagogische en didaktische kwaliteiten van een leraar. Dat moet gebeuren door middel van uitvoerige gesprekken met zo'n leraar over zijn doelstellingen, en het bijwonen van meerdere van zijn lessen om te zien hoe hij zijn doelstellingen in de praktijk brengt. Vooral vakgenoten van de leraar en leerlingen die les van hem hebben, krijgen bij de beoordeling een zware stem. Ook zou het nuttig kunnen zijn om vakdidaktici of pedagogen van buiten de school in te schakelen.

- *Binnen het onderwijssysteem* eisen we: negenjarig basisonderwijs; het toegankelijk maken van het onderwijs voor iedereen; geheel of gedeeltelijk projektonderwijs; afschaffing van eindexamen, zittenblijven en cijfersysteem; meer gammavakken in het studiepakket; meer creatieve vorming.

De Kritiese Leraren willen landelijk vooral optreden als dokumentatie- en informatiecentrum. Iedereen die zijn bijval betuigt op het centraal adres (Utrechtsestraat 106 II, Amster-

dam), en af en toe een gulden stuurt, krijgt de Nieuwsbrief thuis. In de Nieuwsbrief kunnen de tot nog toe 500 adhesiebetuigers regelmatig onderwijsvernieuwend plannen publiceren, en die van anderen lezen.

Ook willen we een steun in de rug zijn voor leraren die door hun schoolleiding of bestuur onjuist behandeld worden. Een telefoontje naar het centrale adres is genoeg om via ons de zaak in de pers te brengen. Daarnaast willen we een jurist in de arm nemen die gaat onderzoeken of er niet ergens één juridisch gaatje is om zo'n schoolbestuur op te vangen. Dan kan een proefproces volgen.

We blijven protestdemonstraties organiseren tegen onderwijskundige misstanden, zoals de eindexamendemonstratie van 3 mei waaraan we meewerkten. In september komt er een ludiek volksfeest, waarbij het cijfer in een kwaad daglicht wordt gesteld.

We stimuleren de oprichting van aktiegroepen in alle delen van het land, die contact met het centrum in Amsterdam houden. Zulke groepen zijn er al in Den Haag, Nijmegen, Haarlem, Eindhoven, Groningen, Amstelveen, Roermond, Enschede, Vechtstreek, Utrecht.

We steunen alle leerlingengroepen die onderwijsvernieuwingen nastreven, en iedere vorm van leerlingenprotest. Ons eerste succes boekten we op de Osdorper Schoolgemeenschap, waar de leerlingen mede door onze steun wisten te bereiken dat rektor Van der Valk drie ontslagen leraren weer terugnam.

We gaan actie voeren voor stakingsrecht voor alle ambtenaren, dus ook leraren.

We organiseren in september ons eerste kongres in Utrecht. We zoeken contacten met 'Kritiese Ouders', en met de pedagogische en onderwijskundige centra, die volgens ons zeer nuttig werk verrichten voor het onderwijs.

De Kritiese Leraren bestaan natuurlijk nog te kort om al veel

van hun plannen te hebben kunnen uitvoeren. Maar dát ze bestaan is al van belang. Leraren die tot voor kort op hun school en in hun organisatie alleen stonden en naar willekeur ontslagen werden zonder dat iemand een mond opendeed, hebben elkaar nu gevonden en steunen elkaar. In het hele land komt het leerlingen- en lerarenprotest op gang. De schoolse scholen mogen wel uitkijken.

9 Wat moeten de ouders doen?

Dit hoofdstuk gaat eigenlijk over u. U, die geen leraar of leerling bent, maar wel een of meer kinderen op een van onze schoolse scholen hebt. U, die die grote groep van belanghebbenden vormt: de ouders.

Als u het tot nog toe eens bent met wat in dit boekje staat moet u eens iets gaan doen.

Want hoe gaat het op het moment? Eerste voorbeeld. Begin mei 1969 gaf leraar Nederlands Jan de Jong een 4e klas HAVO aan de Gemeentelijke School voor HAVO in Amsterdam een aantal opstelonderwerpen op. Een week later ontving directeur Chr. Oornick de volgende brief van de heer A.G.J.R. ‘Zeer geachte heer Oornick. Op 16 mei jl. hoorde ik van Winny dat zij voor Nederlands een opstel moest maken waarvoor de heer De Jong de onderwerpen op 9 mei jl. had opgegeven, toen zij ziek naar huis was gegaan. Deze onderwerpen heeft zij van een klasgenoot overgenomen. De keuze kon worden gemaakt uit een van de navolgende onderwerpen:

1. *Onderdaan en maatschappij*
2. *Paus en pil*
3. *Underground*
4. *Sex en liefde*
5. *Kranten in Nederland*
6. *Revolutie en establishment*
7. *Revolutie en evolutie*
8. *Waarom zou je je bek houden?*
9. *Oceanografie*
10. *De verliezer*
11. *Het nut van het leven*

12. *De illusie*
13. *Waarom moet het leven verlengd worden?*
14. *Hedendaags fascisme*
15. *Verhouding in de klas*
16. *De agressiviteit in de mens*

Zonder mij met het onderwijs te willen bemoeien, neem ik toch de vrijheid om tegen enkele van deze opgaven te protesteren, gezien het feit dat zij niet geschikt zijn voor kinderen van die leeftijd, terwijl er bovendien een bepaalde subjektiviteit van de heer De Jong in naar voren komt.

Een onderwerp als in punt 2 bedoeld behoort niet in een school thuis. Bovendien heeft de heer De Jong enige tijd geleden zich al eens in de klas uitgelaten dat hij het helemaal niet eens is met de mening van de Paus op dit punt. Dat is natuurlijk zijn goed recht, maar hij behoort deze persoonlijke mening voor zich te houden en niet in een klas naar voren te brengen.

Ook het onderwerp van punt 4 behoort naar mijn mening niet op school thuis.

Wat betreft het onderwerp in punt 8 genoemd, breng ik onder uw aandacht dat de heer De Jong in de klas heeft gezegd het er niet mee eens te zijn dat een leerling zijn mond moet houden als hij van een leraar een standje krijgt. Dit is op zijn zachtst gezegd ondermijning van de orde op school. Daarbij komt dat ik van een dergelijke terminologie niet gediend ben. Diverse van deze onderwerpen zouden in de politieke sfeer getrokken kunnen worden waarmee ik het helemaal niet eens ben. De heer De Jong dient zich te realiseren dat hij les geeft aan een openbare school, waar plaats is voor kinderen van alle gezindten en waarbij de politiek als vak Maatschappijleer kan worden behandeld, maar dan wel op een objectieve wijze. Naar mijn mening is dat met deze docent niet het geval en is hij bezig de kinderen op een bepaalde wijze gevaarlijk politiek te indoctrineren.

Ik kan dan ook niet anders dan met klem tegen een dergelijke

handelwijze protesteren en zal bij herhaling, overigens zonder u te passeren, een klacht indienen bij de wethouder van onderwijs der gemeente Amsterdam.’

De opvattingen van de heer R. behoeven geloof ik weinig kommentaar meer. De reden dat ik u juist dit verhaal vertel: de heer R. zit in de ouderkommissie van de Gemeentelijke School voor HAVO, en heeft in die kwaliteit zijn uiterste best gedaan om leraar Jan de Jong weg te krijgen.

Tweede voorbeeld. Toen ik in februari 1969 ontslag aangezegd kreeg wegens het lezen van Remco Campert's *Een ellendige nietsnut* met klasse 3 MMS deelde de rektor me mee dat ‘de kinderen geschokt waren’ en ‘de ouders geklaagd hadden’. Het leek me aardig om zulke beweringen nu eens met enquêtes te toetsen. De eerste bleek al heel snel onzin: zegge en schrijve één van de drieëntwintig meisjes vond het ‘geen boekje om in de klas te lezen’. Wat de tweede betreft: ik stuurde alle ouders een stencil waarop ik mijn argumenten vóór lezing van het boekje uiteenzette, en ze verzocht het ook eens te lezen. Daarna vroeg ik ze of ze er bezwaar tegen hadden dat dit boekje in de klas gelezen werd. Er kwamen eerst veel brieven binnen, en al vlug was de stand 10-3: tien voor, drie tegen. Daarbij waren brieven als: ‘Ik ben van mening, dat er in de klas openlijk gesproken moet kunnen worden over de zaken, die in dit boekje te berde worden gebracht! Het lijkt me een treurige zaak, dat er tienermeisjes ‘geschokt’ zouden zijn. Ik meen dat ouders, die dit met mij oneens zijn, zeer slecht op de hoogte zijn met wat hun dochters behoren te weten. Hun argument is waarschijnlijk, dat de voorlichting niet op school maar thuis behoort te geschieden, m.a.w. die voorlichting geschiedt dan waarschijnlijk helemaal niet!’ Een andere brief: ‘Wij kunnen het alleen maar toejuichen dat onderwerpen, zoals beschreven in het boek “Een ellendige nietsnut” klassikaal behandeld worden. Ook in huiselijke kring worden deze ak-

tuele zaken openlijk besproken.’ Of: ‘Ik heb er geen bezwaar tegen. Je kunt jonge mensen niet de illusie laten behouden, dat er geen ellendige nietsnutten op deze aardbodem rondlopen.’ Of: ‘Ik vertrouw erop dat we onze dochter zo opgevoed hebben dat ze over de schok, die met name het titelverhaal zou kunnen veroorzaken, alleen of met onze hulp heen zou kunnen komen.’

Dat is een heel ander geluid dan dat van de heer R., of wat we helaas gewoonlijk van ouders vernemen. En dat nog wel in het conservatieve Gooi, op een uitermate achterlijke school. Maar de ouderkommissie van Het Nieuwe Lyceum wist een slim middel om het te doen ophouden.

Ze zond aan de ouders de volgende brief: ‘Daar het ons, de leden van de oudercommissie, zeer interesseert te weten wat er met betrekking tot deze kwestie onder de ouders leeft, verzoeken wij u vriendelijk een afschrift van het antwoord dat u aan Drs. H. Bonset stuurt gelijktijdig toe te zenden aan onze voorzitter, Mr. J. Cohen Tervaert, Raboes 11, Laren NH. Het spreekt vanzelf dat uitsluitend een openhartige mening het belang van de school dient. Wellicht ten overvloede verzekeren wij u, dat Uw openhartigheid natuurlijk geen nadelige consequenties voor uw dochter zal meebrengen’. Het spreekt al even vanzelf dat het subtiële proza van de laatste regels genoeg was om iedere ouder de schrik op het lijf te jagen, en hem eraan te herinneren welke risico's hij ook alweer liep. Wellicht ten overvloede verzeker ik u dat ik direkt hierna dan ook geen enkele brief meer ontving.

Het is tijd voor een paar voorzichtige veronderstellingen. Eén: de meeste ouders zijn helemaal niet zo conservatief als men denkt. Twee: toch wordt er steeds naar die minderheid geluisterd die het wel is; als twee van zulke ouders niet willen dat een bepaald boekje gelezen wordt, gebeurt het ook niet. En drie: ouderraden en -kommissies worden vaak bezet door de konservatiefste ouders.

Hoe komt het nu, dat die minderheid van conservatieve ouders de meeste invloed heeft?

Om te beginnen kan de rektor van een school natuurlijk best zelf bekrompen zijn. Dan zal hij ogenblikkelijk geneigd zijn zich aan te sluiten bij de normen van de bekrompen ouders. Maar ook als hij dat niet, of minder, is zal hij hetzelfde doen. Want hij zit nu eenmaal in die onmogelijke positie van die ene leidende en verantwoordelijke man, die met niemand herrie wil hebben. En herrie krijgt hij het snelst met de conservatieve ouders. Zoals J.W. Oerlemans naar aanleiding van de Remco Campert-affaire schreef: 'Ouders van die soort hebben doorgaans niet alleen de grootste zekerheid, maar zij schreeuwen ook het hardst' (NRC 22-3-'69). Zulke ouders dreigen samen met andere ouders een boycot van de school te beginnen, hun zoon of dochter van de school te nemen, of de ouderraad in te schakelen, die al door hun bekrompen geestverwanten is bezet. En dan zwicht de rektor, in plaats van het enige te zeggen wat hij zou moeten zeggen: 'Neemt u dat kind van school, zie dat u haar ergens anders krijgt, en u kunt me nog meer vertellen.' Zo wordt de school een bedrijf dat werft naar de gunst van de achterlijkste konsument.

Naar úw stem wordt nooit geworven. Waarom niet? Omdat u veel te 'makkelijk' bent. U houdt er niet van om 'lastig' te zijn, om u overal mee te bemoeien. U vindt het vervelend om op uw rechten te staan, en u piekert er niet over om te gaan dreigen. U hebt er een hekel aan om in besturen en kommissies te gaan zitten.

En toch is dat precies wat u allemaal zou moeten gaan doen. *De progressieve ouders hebben geen stem, omdat ze hem nooit laten horen!*

Als u vindt dat uw zoon of dochter er recht op heeft om góed les te krijgen, om zich zelfstandig te ontplooien, om op de hoogte te raken van aktuele en belangrijke zaken, om democratie te leren door zijn school mee te helpen besturen - als

u kortom tegen het schoolse bent, dan moet u ook eens iets gaan dóen. Dan moet u zich gaan interesseren voor hoe die school reilt en zeilt, en beseffen dat u recht hebt op een stem daarin, omdat u belanghebbende bent.

En daarbij moet u niet terugdeinzen voor de middelen die nu alleen door de conservatieve, bekrompen ouders gehanteerd worden. U kunt proberen een meerderheid in de ouderraad van uw school te krijgen. U kunt ook talloze akties buiten die raad om voeren. Dreig ook maar eens uw kind van school te zullen halen, wanneer een gewaardeerde leraar om een futiliteit ontslagen wordt. Dreig ook maar eens met een boycotaktie of het in de pers brengen van de zaak, als er onzinnig gecijferd wordt, als de overgangsnormen verborgen worden gehouden, als uw kind ondemokratisch behandeld wordt. Uw zoon of dochter heeft recht op goed les en een goede school - en u hebt er recht op dat hij of zij dat krijgt.

En ook landelijk moet u iets gaan doen. Er is een landelijke leerlingenorganisatie geweest, de SBO, en binnenkort zal er wel weer een komen. Er is een landelijke lerarenorganisatie, de Kritiese Leraren. Waarom geen Werkgroep Kritiese Ouders, die behoorlijk up to date onderwijs eist voor zijn kinderen? U zult geestverwanten genoeg kunnen vinden. Probeert u het eens.

10 Aktie, aktie en nog eens aktie

We hebben gezien hoe onze school en ons onderwijssysteem eruit zien, en hoe ze eruit zouden moeten zien. We hebben ook gezien wat leerlingen, leraren en ouders tot nog toe bereikt hebben - en we hebben gezien dat dat veel te weinig is. Om werkelijk iets te bereiken, om een onderwijssysteem te krijgen als dit boekje voorstelt, zullen we nog reeksen van akties moeten voeren. We zullen dat met zijn allen moeten doen: leerlingen, leraren, ouders - dus iedereen. Hervorming van ons onderwijs is een zaak van iedere Nederlander: of hij nu op school zit, gezeten heeft, lesgeeft, of er zijn kinderen naar toebrengt.

Hoe moeten zulke akties eruit zien? Het is bijna onmogelijk om daar algemene richtlijnen voor te geven. De toestand per school, per aktiegroep, per jaar, om maar eens wat te noemen, is steeds weer anders. Je ergens op vastleggen kan dan funest zijn. Toch wil ik proberen om in dit laatste hoofdstuk wat suggesties te doen. Misschien dat u er iets aan hebt.

Allereerst landelijk. Er moeten minstens drie landelijke werkgroepen komen. Een van leerlingen: dat betekent een nieuwe SBO. Een van leraren: die is er dus al, in de vorm van de Landelijke Werkgroep Kritiese Leraren. En een van ouders: iets als een Werkgroep Kritiese Ouders. Deze drie groepen werken heel nauw samen en steunen elkaar. Intern zijn ze ongeorganiseerd: geen bestuur, geen leden, alleen aanhangers en een kerngroep. Hun functie is in hoofdzaak bundelend: ze zorgen dat alle plaatselijke aktiegroepen in het hele land contact met elkaar houden. Dat kan gebeuren door het uit-

geven van een Nieuwsbrief. Ook het regelmatig beleggen van landelijke kongressen, waar iedereen elkaar eens in levende lijve kan zien, is erg nuttig; bovendien heeft zo'n kongres publiciteitswaarde. Een tweede funktie van de landelijke werkgroepen is het af en toe inzamelen van geld om daarmee de plaatselijke aktiegroepen te steunen. Ook subsidie vragen aan allerlei officiële instanties wil nog wel eens lukken. Ten derde organiseren de landelijke groepen akties die tegen het hele onderwijssysteem zijn gericht: bijvoorbeeld anti-eindexamenakties, anti-cijferfestijnen. Om deze akties theoretisch te ondersteunen houden ze voortdurend kontakt met onderwijskundige centra, pedagogische instituten enzovoort, waar heel nuttige ideeën worden uitgedroefd. Het zou bijvoorbeeld aardig zijn dit jaar eens alle krachten te bundelen in een poging om in 1970 het hele mondeling eindexamen lam te leggen! Een vierde funktie van de landelijke groepen kan zijn het informeren van pers, gemeenteraad, kamerleden, voor zover plaatselijke aktiegroepen dat niet zelf al gedaan hebben.

Toch ligt bij die landelijke groepen niet het zwaartepunt. Het belangrijkste zijn de akties per school. Laat ik eens een volstrekt ideale aktie beschrijven op een denkbeeldige school. Op het Jozef Trapjeslyceum, een bijzondere school op neutrale grondslag, is leraar V. ontslagen. Reden: hij heeft in de klas laten diskussiëren over de NATO, daarbij ook tegenstanders aan het woord gelaten, en zich zelf ook nog al terughoudend opgesteld. Leraar V. heeft een prettige verstandhouding met zijn leerlingen sinds de driekwart jaar dat hij ze nu les geeft. Hij geeft goed, dat wil zeggen: niet-schools, les.

De leerlingen zetten een aktie op. Ze stencillen een pamflet waarin ze eerst uiteenzetten wat er gebeurd is. Als hun kommentaar geven ze ongeveer dit: '1. Politiek en maatschappij worden uit de klas geweerd van hogerhand; we worden dom gehouden. 2. Wat er dan nog wél van in de klas komt, moet stroken met de mening van de autoriteiten: we hebben geen

vrijheid van meningsuiting. 3. Een leraar die wij unaniem waarderen wordt om een futiliteit ontslagen zonder dat wij daar iets tegen kunnen doen: wij hebben niets te vertellen.’ ‘Vraag: waaruit komt al deze ellende voort? Antwoord: uit het feit dat deze school autoritair, over ons hoofd heen, bestuurd wordt. Hoe kunnen we aan die toestand een einde maken? Door te veroveren waar we recht op hebben: een stem in het beleid van de school!’ Daarna volgt een voorgestelde structuur, en wordt onmiddellijk een gesprek met de schoolleiding geëist.

Vlak na dit pamflet wordt onder de leraren nog een extra pamflet verspreid. Daarin wordt gewezen op het volgende: Wat V. gebeurd is kan iedere andere leraar op het Jozef Trapjeslyceum ook overkomen, al geeft hij nog zo prettig en goed les. Dit alles is te wijten aan de autoritaire structuur van de school: in die structuur hebben leraren al net zo weinig te vertellen als leerlingen. Daarom moeten de leraren samen met de leerlingen proberen een stem in het beleid te veroveren. Daarna wordt weer de voorgestelde democratische schoolstructuur uiteengezet, de eis voor een gesprek met de schoolleiding herhaald.

Tenslotte gaat er een bulletin naar de ouders. De zaak wordt weer uit de doeken gedaan en de nadruk wordt gelegd op het volgende: Leraar V. is ontslagen om een futiliteit, terwijl ú in grote meerderheid tevreden over hem was omdat hij ons prettig en goed les gaf. Maar daar wordt niet op gelet: de school zégt wel dat ze de belangen van de ouders dient, maar dat is helemaal niet waar. Als het erop aankomt doet de leiding precies wat ze goeddunkt. U hebt recht op een wérkelijke stem in het schoolbeleid! Weer wordt de voorgestelde democratische structuur genoemd enzovoort.

De zaak is nu hopelijk flink geactiveerd. Naast een leerlingengroep is het Jozef Trapjeslyceum nu ook een lerarenactiegroep en een oudergroep rijk. Er zijn handtekeningenacties gevoerd onder leerlingen, leraren en ouders, waarbij in alle

groepen een meerderheid zich tegen het ontslag van V. uitsprak. De pers is over de zaak ingelicht en zit er bovenop. Nu zijn er drie mogelijkheden. Ten eerste: de rektor weigert een gesprek, en neemt de handtekeningen niet aan. Alle hierna genoemde akties spelen zich dan eerder en in een sneller tempo af. Ten tweede: de rektor staat een gesprek toe en willigt alle eisen van de aktiegroepen in. V. mag blijven, alle groeperingen krijgen een stem in het schoolbeleid, de rektor zegt toe alle steun te zullen verlenen bij alle vormen van democratisch experiment. Mocht dit ooit voorkomen, dan kunnen de akties afgelopen zijn. Er is niets tegen een konfliktloze verandering; het hele schema van akties hoeft helemaal niet afgewerkt te worden als het niet nodig is.

Maar de rektor van het Trapjeslyceum kiest - zoals vrijwel alle rektoren vroeger of later - drie: hij staat het gesprek toe, neemt de handtekeningen aan, en gaat nu pogingen doen de aktie te ontcrachten. Hij doet wat vage toezeggingen op nietprincipiële punten. Zo zal er bijvoorbeeld meer *openheid* en *inspraak* komen. De leerlingen krijgen misschien wel de gelegenheid hun mening te zeggen over zaken als schoolfeestjes, en roken op het schoolplein. Maar V. blijft ontslagen, omdat 'er nog wel meer aan de hand is' of 'de zaak nog in beraad is'. En over een wijziging in de structuur van de schoolleiding praat de rektor steeds heen.

De aktiegroepen van het Jozef Trapjeslyceum trappen er niet in. Ze roepen een schoolstaking annex -bezetting uit. In de aula van de school diskussiëren leraren, leerlingen en ouders met elkaar.

De schoolleiding en het schoolbestuur kunnen niets beginnen. Je kan moeilijk de meerderheid van je leerlingen van school sturen, vrijwel al je leraren ontslaan, en je ouders uit het schoolgebouw laten zetten. Ook een bevel van het schoolbestuur wordt eenvoudig genegeerd. Er wordt gedreigd als tegenzet de administratie van de school te bezetten. Voortdurend worden stencils rondgedeeld die informatie geven aan

alle aktievoerenden over nieuwe plannen en gebeurtenissen. Intussen is de affaire een nationaal schandaal geworden. De pers wijdt er iedere dag grote stukken aan. Reeksen protestbrieven stromen bij de schoolleiding binnen; een paar kamerleden stellen vragen. Het Trapjeslyceum wordt overgoten met publiciteit. Nu ook de buitenwereld sympathiseert, houden de aktiegroepen meer dan ooit vol. *De aanhouder wint.*

En onder druk van binnen en buiten de school geven leiding en bestuur tenslotte toe. V. mag blijven. Er worden konkrete toezeggingen gedaan dat de schoolstructuur in democratische zin veranderd zal worden. En als die toezeggingen opeens toch niet zo kronkreet mochten blijken te zijn, staan er weer hele konkrete stakingen voor de deur.

Nou, zult u zeggen, het is een mooi verhaal. Maar er is zelfs nog geen Jozef Trapjes-universiteit te vinden, waar de democratisering zo voorspoedig verloopt. Dit is toch allemaal wel erg optimistisch.

U hebt gelijk. Het zal wel zó gaan: na herhaalde bedreigingen van het schoolbestuur komt de politie en wordt de school ontruimd. De eisen van de aktiegroepen worden niet, of slechts ten dele, ingewilligd. *Maar toch is ook dan terugkeer naar de toestand van vóór de aktie niet meer mogelijk!* Schoolleiding en bestuur zijn bang geworden; de aktiegroepen hebben gezien wat ze teweeg kunnen brengen. En bovendien is een voorbeeld aan andere scholen gesteld.

Waar het me in dit verhaal om ging, was om een paar zaken te laten zien die je bij democratiseringsakties in het oog moet houden. Ik noem ze nog eens op.

- Allereerst kan een aktie *het best van onderop* beginnen, dus bij de leerlingen. (Daarom zal ik de rest vanuit hun standpunt beschrijven.)
- Je moet *een goed aanknopingspunt* hebben voor een aktie, dus bijvoorbeeld een ontslagen-leraarkwestie. Maar ook heel

geschikt zijn het verbod om een bepaald artikel in de schoolkrant te plaatsen, of het verbod om een anti-dienstpamflet als tegenwicht tegen de dienstvoorlichting uit te delen. Of het verbod om op school een discussie over de NATO, seks, de Derde Wereld te organiseren. Of het verbod om je haar te dragen en je te kleden zoals je dat zelf wil. Of het verbod om met je vriendje of vriendinnetje te vrijen op een schoolfeest. Of herhaalde beledigingen van de kant van autoritaire leraren. In het algemeen zijn de beste aanknopingspunten die waar je vrijheid van meningsuiting, vrijheid van handelen, of je persoonlijke waardigheid in het geding komen.

- *Zo'n aanknopingspunt moet meteen aan een theorie gekoppeld worden.* Je moet duidelijk maken dat dit geen incidenteel geval is, maar onverbrekkelijk verbonden aan het systeem. Er is censuur, we mogen niet diskussiëren, we mogen niet vrijen - *omdat* de school over ons hoofd heen bestuurd wordt door een paar mensen. We eisen dus: opheffing van censuur, van diskussieverbod en van vrijverbod - én een nieuwe structuur waarbij alle belanghebbenden meebeslissen over het schoolbeleid. In een gesprek met de leiding willen we onze eisen nader uiteenzetten.

- Je moet zo snel mogelijk *ook leraren en ouders bij je actie betrekken*, en ze laten zien dat ze net als jij ook niets te vertellen hebben. Als leraren of ouders de actie starten, geldt hetzelfde natuurlijk omgekeerd.

- In het begin van de actie moet je *handtekeningen verzamelen*, bijvoorbeeld voor opheffing censuur, ontslagen leraar terug, opheffing vrijverbod. Probeer bij alle groepen een absolute meerderheid van handtekeningen te krijgen, helpt plus één. Dan kan er nooit meer gezegd worden: 'Het is maar een klein groepje herrieschoppers.' In dit stadium heb je voor je actie nodig: een eventueel kleine actiegroep, maar de sympathie van de rest van de schoolbevolking.

- Als er een gesprek met de leiding volgt, *laat je dan niet omkletsen*. Je hebt er recht op *al* je eisen verwezenlijkt te

zien: het zijn redelijke eisen, dat wil zeggen dat je ze met argumenten kan omkleden, wat een schoolleiding ten aanzien van de huidige toestand meestal niet kan. Doorgaan met akties is beter dan toezeggingen accepteren, die ook maar in enig opzicht vaag zijn.

- Wanneer je inderdaad doorgaat, denk dan aan het volgende: *voor stakingen en bezettingen is wél een grote groep vereist*. Wil je geen persoonlijke risico's lopen, dan is onderlinge solidariteit hier heel belangrijk. De leiding is niet in staat leerlingen van school te sturen of leraren te ontslaan, als het er te veel zijn.

- Tijdens de hele aktie moet de *buitenwereld op de hoogte* worden gehouden. Dus grote stukken in de pers, opporren van gemeenteraads- en kamerleden om vragen te stellen over de affaire.

- Als een schoolstaking of -bezetting eenmaal is begonnen, en aan alle vorige eisen is voldaan: *laat je niet bangmaken*. Schoolleiding en bestuur staan nu machteloos. Ga nu door totdat ze óf toegeven, óf grover geschut gaan gebruiken als het inroepen van politiehulp enzovoort.

- Gebeurt het laatste, en word je op deze manier gedwongen je aktie te stoppen zonder dat je je doel hebt bereikt: *wees dan niet ontmoedigd*. Want er is toch wel iets bereikt. Ten eerste is het de hele schoolbevolking duidelijk geworden dat er werkelijk iets mis is, en hebben ze ervaring opgedaan in het daartegen vechten. Ten tweede beseffen schoolleiding en bestuur nu ook zélf dat ze rekening met je moeten gaan houden. Al zijn je eisen niet ingewilligd, de toestand kan nooit meer zo worden als voorheen.

De zaak is in beweging gebracht.

Tenslotte nog dit: akties zijn niet nobel, heldhaftig of mooi, maar gewoon erg noodzakelijk. Noch vanuit de lerarenorganisaties, noch vanuit het parlement, en al evenmin vanuit het departement of zelfs de onderwijskundige centra, vallen initia-

tieven te verwachten, die sterk genoeg zijn om aan de huidige situatie van ons onderwijs een einde te kunnen maken. Dat zullen wij, pressiegroepen van leerlingen, leraren en ouders, moeten doen.

Want aan de huidige toestand van ons onderwijs móet een einde komen. Het is niet normaal, het kan best anders, het hoort niet zo. We zijn geen oermensen, we blijven niet uit pure bijgelovigheid met een fout systeem doorsukkelen, omdat het al zo lang fout is.

Op school hoort iedere Nederlander de kans te krijgen zich tot een zelfstandige, democratisch denkende persoonlijkheid te ontwikkelen.

Een heel voor de hand liggend ideaal, en toch is het nu nog zo ver weg. Het hangt ook van u af hoe snel het dichtbij komt. Of u dit boekje nu alleen maar weglegt, of dat u ook iets gaat doen.

Stellingen

1. Geen democratische les zonder democratische school, geen democratische school zonder democratisch onderwijssysteem, geen democratisch onderwijssysteem zonder democratische maatschappij.
2. Tonelen als aan onze universiteiten vallen binnen een jaar ook op onze scholen te verwachten.
3. Ons Nederlandse onderwijssysteem is een burgerlijke afvalrace, waarbij de beste aanpassing aan de schoolse normen het hoogst wordt gewaardeerd.
4. De Mammoetwet is onderwijskundig, organisatorisch en rechtspositioneel een echec.
5. Het is ondemocratisch te menen dat leerlingen in beginsel niet over alle onderwijszaken zouden kunnen meebeslissen.
6. Ouders zijn niet zo konservatief als men denkt.
7. Als een leraar klaagt dat zijn leerlingen 'niets kunnen' en 'niets weten' moet hij eens beginnen met het ze te leren.
8. Orde houden en straffen dienen zo snel mogelijk onbekende begrippen te worden.
9. Als een leraar bij herhaling 'veel onvoldoendes geeft' kan hij óf geen les geven, óf geen cijfers, of geen van beide.
10. Als leerling mag je het geen gewone situatie vinden dat je je hele schooltijd - dat is twee derde van een kwart van je leven - je ergert of verveelt.

11. De ergste kwaal van onze maatschappij is die vorm van bijgeloof, die zich manifesteert als de rotsvaste zekerheid 'dat het toch nooit anders zal kunnen'.
12. De bestaande lerarenorganisaties ademen een verstikkende geest van achterlijkheid, oubolligheid en rankune.
13. De huidige rechtspositie van de tijdelijk leraar is een grof schandaal.
14. Staken en bezetten zijn volstrekt gerechtvaardigde uitingen van protest.
15. Seksuele activiteiten onder scholieren zijn even gezond als onder iedere bevolkingsgroep.
16. Een groepering is rijp voor meebeslissingsrecht als ze het opeist.
17. De oplossing voor het determinatieprobleem is de determinatie af te schaffen.
18. Een echte HAVO-(enz.)leerling is een leerling die door zijn leraren een echte HAVO-(enz.)leerling genoemd wordt.
19. Als mensen over je akties zeggen dat ze het met je eens zijn, maar niet met 'de manier waarop', zijn ze het niet met je eens.
20. Als mensen tegen linkse akties aanvoeren dat ze rechtse akties oproepen, geven ze de voorkeur aan rechtse akties.

Gebruikte literatuur

Bij hoofdstuk 2

J. Roggema, *De Schoolse School* (diss.), Groningen 1969.

Bij hoofdstuk 4

A.D. de Groot, *Vijven en zessen*, Groningen 1966.

F. van Heek e.a., *Het verborgen talent*, Meppel 1968.

C.E. Vervoort, *Gezin en schoolkeuze bij handarbeiders* (diss.), Leiden 1968.

S. Soutendijk, artikelen in *Vrij Nederland* van 18-1 en 25-1 1969.

J. Fortuin, *Tussen geboorte en universiteit gaat veel talent verloren*, de Groene Amsterdammer 27-7-1968.

A.A. van Wijnkoop, *Verder leren* (diss.), Amsterdam 1965.

J.C.C. Rupp, *Opvoeding tot schoolweerbaarheid* (diss.), Utrecht 1969.

Bij hoofdstuk 5

A.C. de Ruiter, *Kaart van het onderwijs in Nederland*, Kampen 1963.

H. Leune, *Naar een nieuwe schoolstrijd*, in: *Mooi Rood is niet lelijk*, Rotterdam 1969.

Bij hoofdstuk 6

L. de Buch en B. Groen, *De verbeelding aan de macht*, Utrecht 1968.