

Tussen Mammoetwet en Basisvorming

Het politieke debat over de middenschool, 1973-1977

Universiteit: Erasmus Universiteit Rotterdam
Faculteit: Faculteit der Historische en Kunstwetenschappen (FHKW)
Studie: Master maatschappij geschiedenis
Cursus: Master Thesis Maatschappijgeschiedenis CH4050
Datum: 2008

Naam: Vera van Dijk
Studentnr: 279306
Telefoon: 06-13447727
E-mail: veravdijk@gmail.com

Docent: Dr. L.A. van der Valk (Erasmus Universiteit Rotterdam)
Tweede lezer: Dr. J. Dane (Nationaal Onderwijsmuseum Rotterdam)

- De meeste ideeën over onderwijs zijn niet nieuw,
maar niet iedereen kent de oude ideeën - ¹

¹ Euclides, Grieks wiskundige en filosoof (430 v Chr. – 360 v Chr.).

Samenvatting

Tijdens het kabinet-Den Uyl (1973-1977) publiceert onderwijsminister J.A. van Kemenade (PvdA) de Contourennota. Deze nota stelt een structuurwijziging van het Nederlandse onderwijsbestel voor, met als belangrijkste onderdeel de middenschool. De middenschool is een vorm van onderwijs voor leerlingen van twaalf tot vijftien of zestien jaar. Dit onderwijs streeft er naar alle kinderen ongeacht hun sociale milieu een gelijke kans te geven in het onderwijs. In het middenschoolonderwijs zitten de leerlingen in heterogene groepen bij elkaar en is het inhoudelijke vormings- en onderwijsaanbod verruimd. In de onderwijsleersituaties is meer aandacht voor individuele ontplooiing en sociale bewustwording. De middenschool stelt de studie- en beroepskeuze uit naar een latere leeftijd, zodat een passende keuze gemaakt kan worden. Het idee om een middenschool in Nederland in te voeren ontstaat in de jaren zestig van de twintigste eeuw. Passend in de tijdgeest, overheerst het idee dat via het onderwijs iets gedaan moet worden aan sociale ongelijkheid. Tijdens het kabinet-Den Uyl starten de middenschoolexperimenten. Deze experimenten moeten uitwijzen of algehele invoering van dit schooltype wenselijk en te realiseren is.

De hoofdvraag van deze thesis is: *Wat zijn de oorzaken voor het ontbreken van voldoende draagvlak in de Tweede Kamer voor de invoering van de middenschool in de periode 1973-1977?*

Aan de ene kant vormen een aantal ontwikkelingen een zeer goede voedingsbodem voor de ontwikkeling van de middenschool. Dit zijn bijvoorbeeld de economische groei, de spanning op de arbeidsmarkt, de ontzuiling, democratisering en emancipatie. In de samenleving heerst de wens tot verandering, hier sluit de middenschool goed bij aan. Aan de andere kant werken een aantal ontwikkelingen de invoering van de middenschool tegen. De belangrijkste ontwikkeling daarvan is het idee dat de middenschool, als enige school voor twaalf tot zestien jarigen, de vrijheid van onderwijs bedreigt. Dit komt onder andere tot uiting in het politieke debat. Naarmate het concreter wordt hoe de middenschool er in de praktijk uit ziet, neemt het draagvlak in de Tweede Kamer af.

Het CDA onderschrijft een groot aantal doelstellingen van de middenschool, maar de partij krijgt niet de garantie dat de vrijheid van onderwijs gewaarborgd is. De vrees is dat de overheid zich teveel met de inhoud van het onderwijs gaat bemoeien en dat dit ten koste gaat van de positie van het bijzonder onderwijs. Daarom kan het CDA niet haar volledige steun geven aan de minister voor invoering van de middenschool. De VVD steunt, net als het CDA, de middenschoolplannen niet. De kritiek van de VVD komt eveneens voort uit een fundamentele waarde van de partij. De VVD is van mening dat de middenschool geen ruimte laat voor individuele verschillen en het niveau van de leerlingen nivelleert. De VVD keurt één onderwijstype voor leerlingen van twaalf tot zestien af, omdat dit ten koste gaat van de individuele keuzevrijheid. Er is niet voldoende politieke steun voor invoering van de middenschool.

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	3
1. Inleiding	6
2. De vrijheid van onderwijs.....	11
2.1 Aandacht voor de middenschool.....	11
2.2 De schoolstrijd 1795-1920.....	17
2.3 Vrijheid in gebondenheid. Artikel 23.....	23
2.4 Conclusie.....	25
3. Onderwijs, politiek en maatschappij.....	27
3.1 Een samenleving in beweging.....	27
3.1.1 Het huis stort in.....	27
3.1.2 Emoties in Den Haag.....	29
3.2 Constructief onderwijsbeleid.....	35
3.3 De samenleving stelt eisen.....	39
3.4 Conclusie	41
4. Naar een nieuwe onderwijsstructuur.....	43
4.1 Onderwijs vóór de middenschool.....	43
4.2 De Contourennota.....	46
4.2.1 Een nieuw stelsel.....	46
4.2.2 Acht dikke bundels.....	49
4.3 De middenschool.....	53
4.4 Advies en praktijk.....	57
4.4.1 Het innovatieproces.....	57
4.4.2 De Innovatie Commissie Middenschool.....	60
4.4.3 De experimenten.....	62
4.5 Conclusie.....	63

5. Het politieke debat.....	65
5.1 Een totaalvisie	65
5.2 Politieke partijen en de middenschool.....	66
5.2.1 Twee blokken.....	66
5.2.2 De PvdA.....	67
5.2.3 De VVD.....	70
5.2.4 Het CDA.....	73
5.2.5 De drie partijen.....	77
5.3 De Tweede Kamer in debat.....	78
5.4 Conclusie.....	85
 6. Het einde van de middenschool.....	 88
 7. Slotbeschouwing.....	 92
 Bijlagen.....	 96
I. Lijst met afkortingen	97
II. Overzicht kabinetten en onderwijsministers 1946-2008	99
III. Tijdbalk	100
IV. Onderwijsartikel Grondwet	101
V. Zetelverdelingen Tweede Kamer 1946-2006	103
VI. Kerngegevens verkiezingen en formatie 1972	104
VII. Schema onderwijs in Contourennota	106
VIII. ICM Instellingsbesluit en Leden	107
 Personenregister.....	 108
 Bronnen overzicht.....	 116

1. Inleiding

Onderwijsvernieuwingen moeten de problemen in het onderwijs oplossen en de onderwijssituatie voor jongeren verbeteren. Op zeventien april 2007, is er een Tweede Kamer commissie ingesteld die onderzoek heeft gedaan naar de wijze waarop onderwijsvernieuwingen zijn ingevoerd. Aanleiding voor dit onderzoek zijn klachten over de kwaliteit van het onderwijs. Het nieuwe leren en het Voorbereidend Middelbaar Beroepsonderwijs (vmbo)² hebben vanuit diverse hoeken veel kritiek gekregen. De optelsom van alle klachten maakt het parlementaire onderzoek naar de onderwijsvernieuwingen van de afgelopen dertig jaar noodzakelijk. De commissie staat onder leiding van J. Dijsselbloem, Tweede Kamerlid voor de Partij van de Arbeid (PvdA). Tijdens de eerste hoorzitting op 21 november 2007 komt J.A. van Kemenade (PvdA) aan het woord. De commissie Dijsselbloem neemt de Basisvorming als aanvangsmoment van een lange reeks onderwijsvernieuwingen. Dit is een betrekkelijk begin, want ook voor de invoering van de Basisvorming staat het onderwijsbeleid niet stil. De bemoeienis van de overheid met het voortgezet onderwijs reikt verder terug dan de afgelopen dertig jaar.

In tegenstelling tot in het parlementaire onderzoek, zal in deze scriptie Van Kemenade niet slechts het startpunt zijn. Hij fungeert als één van de hoofdpersonen. Van Kemenade is van 1973 tot 1977 minister van onderwijs in het kabinet-Den Uyl.³ In 1975 brengt deze minister de Contourennota uit. Deze nota omvat een plan voor de gehele herstructurering van het Nederlandse onderwijssysteem, van het kleuteronderwijs tot het volwassenenonderwijs. Het funderend onderwijs is het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs samen. In deze fase van het onderwijs zullen in de praktijk de eerste veranderingen plaatsvinden die in de Contourennota worden aangekondigd. Een van de onderdelen van het funderend onderwijs is de middenschool. Dit is een onderwijsvorm waarbij jongeren tussen de twaalf en de vijftien jaar ongeacht hun niveau in dezelfde klas zitten. Het idee hierachter is de ondervertegenwoordiging van kinderen uit het arbeidersmilieu en meisjes in het hoger onderwijs te verkleinen. De studie- en beroepskeuze worden uitgesteld. Door jongeren langer te observeren, hun talenten te ontdekken en te laten ontplooiën, kan er een betere keuze gemaakt worden voor de vervolgopleiding. Naast de cognitieve vaardigheden is er aandacht voor de sociale en emotionele ontwikkeling van de leerling. Een belangrijk element in de filosofie achter de middenschool is het bieden van gelijke kansen in het onderwijs aan kinderen uit alle sociale milieus.

Eén van de belangrijkste onderwijsvernieuwingen in Nederland na de Tweede Wereldoorlog is de invoering van de Mammoetwet in 1968. Deze wet regelt een herstructurering van het voortgezet onderwijs. De onderwijswetgeving maakt tot 1968 een onderscheid tussen het openbaar en het bijzonder onderwijs. In de Mammoetwet vallen voor het eerst het openbaar en het bijzonder onderwijs

² Zie bijlage I – Lijst met afkortingen.

³ Zie bijlage II – Overzicht van kabinetten en onderwijsministers 1946-2008.
Zie bijlage III – Tijdbalk.

onder dezelfde regelgeving.⁴ Een element van deze reorganisatie is het vergemakkelijken van de doorstroming tussen verschillende schooltypes. Om iedereen een gelijke basis mee te geven, wordt er één brugklas voor alle leerlingen ingevoerd. De middenschool komt mede tot ontwikkeling door kritiek op de Mammoetwet. Een aanzienlijk verschil tussen de Mammoetwet en de middenschool is dat het onderwijs respectievelijk in homogene en heterogene klassen wordt gegeven. Een homogene groep leerlingen bestaat uit jongeren die allen ongeveer hetzelfde niveau hebben. Bij heterogene klassen is dit juist niet het geval, moeilijk lerende kinderen zitten in dezelfde klas als de zeer begaafde leerlingen. De leerlingen kunnen elkaar helpen, zowel bij vakgerichte vaardigheden als in sociaal opzicht. De heterogene klassen zijn aanleiding geweest voor de critici om de middenschool af te doen als *eenheidsworst*. Als een school waarin alle leerlingen hetzelfde leren en hetzelfde moeten kunnen, dit voornamelijk ten nadele van de goede leerlingen.

Achteraf wordt de middenschool gezien als een onderwerp waar de politiek eindeloze ideologische debatten over heeft gevoerd. Er zou sprake zijn van een trage besluitvorming en onrust in het onderwijsveld. In deze scriptie wordt onderzocht in welke maatschappelijke context de middenschoolplannen tot stand komen en waar het middenschooldebat in de Tweede Kamer daadwerkelijk over gaat. De hoofdvraag van deze scriptie is: *Wat zijn de oorzaken voor het ontbreken van voldoende draagvlak in de Tweede Kamer voor de invoering van de middenschool in de periode 1973-1977?* Door deze vraag te beantwoorden wordt duidelijk of er daadwerkelijk eindeloze debatten zijn geweest en hoe, ten tijde van het kabinet-Den Uyl, werkelijk over de middenschool gedacht en gesproken is.

In deze scriptie wordt gesproken over ‘het politieke debat’. Dit is de discussie in de Tweede Kamer in de periode 1973-1977 over de middenschool. In deze periode starten de middenschoolexperimenten en verschijnt de Contourennota. Dit onderzoek richt zich op de vraag hoe de politieke partijen zich in het middenschooldebat positioneren. Hiervoor worden de verkiezingsprogramma’s en de debatten in de Tweede Kamer onderzocht. De verkiezingsprogramma’s van de PvdA, de Volkspartij voor Vrijheid en Democratie (VVD) en het Christen Democratisch Appèl (CDA)⁵ komen aan de orde. De keuze voor deze drie partijen is bepaald door het feit dat zij de drie grootste partijen zijn en de belangrijkste politieke stromingen in Nederland vertegenwoordigen. Als bron voor de discussies in de Tweede Kamer zijn de Handelingen gebruikt. In de Handelingen worden de debatten in de Kamer letterlijk weergegeven. Deze bron is dus niet beïnvloed door het beeld dat later is ontstaan. De Tweede Kamer is bovendien het orgaan dat het recht heeft het beleid van de ministers goed of af te keuren. De minister zal voor zijn beleid verantwoording moeten afleggen aan

⁴ H. Knippenberg en W. van der Ham, *Een bron van aanhoudende zorg. 75 jaar ministerie van Onderwijs [Kunsten] en Wetenschappen 1918-1993* (Assen 1993) 476.

⁵ Toen nog de Anti-Revolutionaire Partij (ARP), Christelijk Historische Unie (CHU) en de Katholieke Volkspartij (KVP). Als over het CDA gesproken wordt voor 1980, dan heeft dit betrekking op de KVP, de ARP en het CHU, deze partijen zijn vanaf 1967 in een fusieproces verwikkeld. Vanaf 1971 bestaat er een gezamenlijk programma. Officieel bestaat het CDA vanaf 1980, de naam werd al eerder gebruikt.

de Tweede Kamer. Ook komen de vergaderingen van de vaste commissie voor onderwijs aan de orde, deze vormen vaak voorbereidende besprekingen van de onderwijsspecialisten uit de Tweede Kamer en de minister.

De keuze voor de periode 1973-1977 om onderzoek te doen naar de middenschool is eigenlijk merkwaardig. In deze periode is geen wetgeving op dit gebied tot stand gekomen en bevindt zich evenmin de oorsprong van deze plannen. Desondanks is deze periode bepalend voor de ontwikkeling van de middenschool in Nederland. Het is niet voor niets dat Van Kemenade wordt beschouwd als de geestelijk vader van de middenschool. De middenschool is een fundamenteel onderdeel van zijn totaalvisie op het Nederlandse onderwijsbestel. De Contourennota brengt een levendige, en zeer brede, discussie op gang. Bovendien is dit de periode waarin de middenschoolexperimenten in de praktijk vorm krijgen. Dat de middenschool in deze periode tot stand komt is geen toeval. In de jaren zeventig heerst bij velen in Nederland het gevoel de hele wereld te kunnen verbeteren. Ook de ongelijkheid in de eigen samenleving is voor verbetering vatbaar. Het kabinet beschouwt in deze periode het onderwijs als een middel om de samenleving te verbeteren. Dat het milieu van de ouders bepalend is voor het onderwijs dat kinderen volgen zorgt voor een onevenredige verdeling in het hoger onderwijs. Veranderingen in het onderwijssysteem kunnen de ongelijke verdeling in het onderwijs en de samenleving verbeteren.

In de Contourennota wordt duidelijk gesproken over één middenschool voor alle leerlingen in de leeftijdsgroep van twaalf tot vijftien à zestien jaar. In deze thesis wordt over 'de middenschool' gesproken, daarmee wordt dus bedoeld de (invoering van de) middenschool voor alle leerlingen, zoals het ook de kabinetsplannen beschreven is. Het uitgangspunt van het kabinet om de middenschool als enige vorm van voortgezet onderwijs te creëren is één van de onderwerpen waar Van Kemenade veel kritiek op krijgt. Een andere mogelijkheid zou zijn om het middenschoolonderwijs naast het bestaande onderwijs in te voeren.

Het kabinetsbeleid gaat uit van de spreiding van kennis, hier sluiten de middenschoolplannen goed bij aan. De gekozen innovatiestrategie is eveneens typerend voor de beleidsmakers in deze periode. Naar de middenschool is weinig historisch onderzoek gedaan. In de jaren zestig en zeventig zijn het vooral de sociologen en onderwijskundigen die aandacht hebben voor dit thema. In de onderzoeken over het kabinet-Den Uyl komt dit onderwijsthema in de zijlijn aan de orde, maar deze studies concentreren zich meer op de hoofdpersonen en de sfeer in de jaren zeventig. P.N. Karstanje is één van de weinige auteurs die wel aandacht heeft geschonken aan het overheidsbeleid en de politieke discussies over het onderwijs. In 1988 verschijnt zijn proefschrift over grootschalige onderwijsvernieuwingenprojecten in de periode 1970-1986. Hierin onderzoekt hij het verband tussen de aard van de beleidsvorming en de functie van evaluatie en onderzoek. In dit onderzoek heeft hij de beleidsvorming en de debatten in de Tweede Kamer over de middenschool geanalyseerd. In tegenstelling tot deze thesis schenkt hij hierbij echter geen aandacht aan de verkiezingsprogramma's en de maatschappelijke context waarin dit beleid tot stand komt.

Het is opvallend dat de meest recente biografie van J. M. den Uyl, A. Bleich – weliswaar heel summier - aandacht heeft voor de middenschool terwijl N. Bakker in het nieuwste overzichtswerk over opvoeding en onderwijs met geen woord rept over de middenschool. In *Vijf eeuwen opvoeden in Nederland* stopt het hoofdstuk ‘De eeuw van onderwijsvernieuwing’ bij de Mammoetwet. De Contourennota wordt slechts genoemd in het hoofdstuk over het speciaal onderwijs. Indien onderzoek zich uitsluitend richt op tot stand gekomen wetgeving is het correct dat er geen wetten tussen de Mammoetwet en de Basisvorming zijn ingevoerd. Dat betekent echter niet dat er in de lange periode tussen 1968 en 1994 geen onderwijsvernieuwing heeft plaats gevonden, slechts dat dit niet heeft geleid tot wetgeving. De geringe aandacht in beide boeken voor de middenschool geeft aan dat er in de literatuur maar weinig aandacht is voor dit thema. Bleich laat wel zien dat de middenschool tijdens het kabinet-Den Uyl een belangrijk discussieonderwerp is. Ze plaatst het debat uitstekend in de sfeer van de jaren zestig en de polarisatie van de jaren zeventig. Bakker eindigt haar verhaal vóór de middenschoolperiode en Dijsselbloem begint zijn onderzoek pas nadien. Deze thesis schenkt juist wel aandacht aan de ontwikkelingen op het gebied van onderwijsvernieuwing tussen de Mammoetwet en de Basisvorming.

Het uitgangspunt in deze thesis is de driehoeksverhouding tussen onderwijs, samenleving en politiek, deze drie actoren oefenen allen invloed op elkaar uit. In deze thesis wordt gebruik gemaakt van verschillende soorten bronnen. Het bronnenonderzoek is zowel beschrijvend als verklarend. In de onderdelen over de ontwikkelingen in de maatschappelijke context en de geschiedenis van het Nederlandse onderwijsbestel is veel gebruik gemaakt van secundaire literatuur. Het politieke deel in deze thesis wordt onderbouwd aan de hand van politieke documenten uit de onderzochte periode, zoals nota's en verkiezingsprogramma's en de Handelingen van de Tweede Kamer. In dit onderzoek komen twee lijnen naar voren. Dit is ten eerste de invloed van – en het verband tussen – de maatschappelijke ontwikkelingen en het politieke debat. Ten tweede de vrijheid van onderwijs en de daarbij horende overheidsbemoeienis. Het debat over de middenschool bevindt zich op een spanningsboog in deze driehoeksverhouding. Aan de ene kant lijkt de tijd rijp om maatschappelijke ongelijkheid tegen te gaan, door vernieuwing van het voortgezet onderwijs in de richting van de middenschool. Het beleid van de overheid en het Ministerie van Onderwijs wordt in deze periode dan ook steeds actiever. Aan de andere kant blijft de vrijheid van onderwijs een onaantastbare waarde, zeker voor de confessionele partijen in Nederland. In de verschillende hoofdstukken komen deze twee lijnen terug en worden deze geanalyseerd aan de hand van de chronologie rond de middenschool.

Deze thesis begint met een hoofdstuk over de historiografie van de vrijheid van onderwijs. De vrijheid van onderwijs is in de geschiedenis van het Nederlandse onderwijs een belangrijk en wederkerend thema. Dit hoofdstuk zal iets duidelijk maken over een spanningsveld dat bij elke onderwijsdiscussie direct of indirect aanwezig is, zo ook in het middenschooldebat. Daarnaast geeft dit hoofdstuk een

korte historische schets van de organisatie van het Nederlandse onderwijs en de ontwikkeling van het huidige Artikel 23.⁶

Het derde hoofdstuk gaat over de context van de middenschool. In dit hoofdstuk is er aandacht voor de Nederlandse samenleving in de jaren zestig en zeventig. De vraag die hierbij centraal staat is: onder welke maatschappelijke omstandigheden komen de middenschoolplannen tot stand? Juist in deze periode wakkeren de middenschoolideeën aan. Veel mensen in Nederland hebben het gevoel dat de samenleving verandert. Na de wederopbouw breekt er een nieuwe periode aan, de welvaart neemt toe en de techniek verandert. De roep om emancipatie wordt groter. In dit hoofdstuk wordt nagegaan of deze ontwikkelingen gunstig zijn voor het ontstaan van de middenschool.

Het vierde hoofdstuk bestaat uit twee delen. Ten eerste wordt er ingegaan op wat de middenschool en de Contourennota precies inhouden. Dit gebeurt vanuit een chronologische schets van verschillende onderwijsplannen die voorafgaan aan de middenschool. Ten tweede is er aandacht voor het innovatieproces. In dit hoofdstuk komen dan ook twee deelvragen aan de orde. Wat houdt 'de middenschool' precies in? En is het gekozen innovatieproces van invloed op de besluitvorming?

In het vijfde hoofdstuk richt de deelvraag zich op het politieke debat: welke standpunten over de middenschool nemen de verschillende politieke partijen in? En hoe verloopt het debat in de Tweede Kamer? Dit zijn vragen die aan de orde komen om te kunnen beantwoorden of er in de periode 1973-1977 draagvlak is in de Tweede Kamer voor invoering van de middenschool. In eerste instantie zal aan de hand van verkiezingsprogramma's worden onderzocht welk standpunt de partijen innemen over de middenschool. De voornaamste verschillen tussen de VVD, het CDA en de PvdA worden uitgelicht. Tot slot zal met behulp van de Handelingen en de vergaderingen van de vaste commissie voor onderwijs van de Tweede Kamer worden onderzocht hoe het debat in de Tweede Kamer verloopt.

In hoofdstuk zes gaat dit onderzoek in op de periode het kabinet-Den Uyl. Na 1977 valt uiteindelijk de beslissing voor de Basisvorming, het definitieve einde van de middenschool. Dit hoofdstuk geeft antwoord op de vraag wat de doorslaggevende redenen zijn geweest voor het niet tot stand komen van de middenschool.

Vanuit deze hoofdstukken wordt in het zevende, en daarmee laatste hoofdstuk, een antwoord op de hoofdvraag gegeven. Daarnaast worden daar enige suggesties gedaan voor verder onderzoek.

⁶ 1. onderwijs is een aanhoudende zorg van de regering, 2. het geven van onderwijs is vrij, 3. het openbare onderwijs wordt met eerbiediging van godsdienst of levensbeschouwing gegeven, 4. in elke gemeente is vanuit de overheid voldoende openbaar onderwijs aanwezig, 5. de deugdelijkheidseisen zijn bij wet geregeld, 6. dit is zo geregeld dat de vrije keuze voor leermiddelen en onderwijzers voor het bijzonder onderwijs gewaarborgd is, 7. openbaar en bijzonder onderwijs ontvangen evenveel rijksbijdrage, mits deze aan de door de overheid gestelde eisen voldoen, 8. De regering doet verslag aan de Staten-Generaal. Zie voor uitgebreidere teksten: Bijlage IV – Onderwijsartikel Grondwet. Tijdens het kabinet-Den Uyl is Artikel 208 het Grondwetartikel en tegenwoordig spreken we over Artikel 23.

2. De vrijheid van onderwijs

2.1 Aandacht voor de middenschool

De middenschool is in de Nederlandse politiek een veel besproken thema. Vroeg in de jaren zestig van de twintigste eeuw verschijnen de eerste beleidsnota's met plannen voor een middenschool in Nederland.⁷ In navolging van andere Europese landen starten in de jaren zeventig in de praktijk de eerste experimenten. Als in 1993-1994 de Basisvorming wordt ingevoerd komt er een formeel einde aan de middenschoolexperimenten. In 2008 zijn we nog altijd niet uitgepraat over dit thema. Het eerder genoemde parlementaire onderzoek van de commissie Dijsselbloem behandelt weliswaar onderwijsvernieuwingen van de laatste dertig jaar, maar het onderzoek start met de middenschool. Ook bij de onderwijsvernieuwingen die na de middenschool hebben plaatsgevonden wordt er nog vaak aan de middenschool gerefereerd, enerzijds met betrekking tot de uitgangspunten en anderzijds met betrekking tot het besluitvormingsproces.

Over de middenschool is, gezien haar grote rol in de onderwijspolitiek, veel geschreven. Door de brede discussie die Van Kemenade op gang brengt met zijn discussienota's⁸, zijn veel publicaties vanaf halverwege de jaren zeventig tot het begin jaren tachtig afkomstig van organisaties en instellingen. Deze organisaties schenken aandacht aan dat deel van de middenschool waarop hun expertise ligt. Voor elk vakgebied in het voortgezet onderwijs bestaat een organisatie die de belangen van, en ontwikkelingen in dat vak in de gaten houdt. Meer algemeen ondersteunende organisaties zoals pedagogische studiecentra⁹, de Stichting voor Leerplanontwikkeling (SLO) en de Innovatie Commissie Middenschool (ICM) dragen eveneens een steentje bij aan de publicatiestroom. Deze vorm van publicaties geven antwoord op beleidsmatige vragen en gaan in op de onderwijsinhoudelijke kant van het middenschoolonderwijs. Er zijn nauwelijks wetenschappelijke onderzoeken van onafhankelijke auteurs of instellingen.

Naast deze organisaties zijn er veel sociologen, pedagogen en onderwijskundigen die over onderwijsvernieuwingen en onderwijspolitiek schrijven. In Nederland schenken in eerste instantie de wetenschappers aandacht aan vormen van middenschoolonderwijs, pas later neemt de politiek deze ideeën over. J.M.G. Leune, P.J. Idenburg en N.L. Dodde schrijven over de verhouding van de overheid tot het onderwijs. Idenburg is – om met de woorden van Leune te spreken – een onderwijskundige avant-la-lettre¹⁰, hij beschrijft de verschuiving van passief naar actief onderwijs- beleid. In 1970 verschijnt het artikel 'Naar een constructieve onderwijspolitiek' van Idenburg. Een jaar later verschijnt van dezelfde auteur het boek *Theorie van het onderwijsbeleid*. De termen constructieve en

⁷ Bijvoorbeeld: Nota inzake onderwijs- en arbeidsmaatregelen voor werkende jongeren. (1970); Nota inzake het onderwijsbeleid (1973). Voor meer informatie zie hoofdstuk 3.

⁸ Zie hoofdstuk 4.

⁹ Er bestaan destijds voor alle gezindten eigen studiecentra.

¹⁰ J.M.G. Leune, *Onderwijs in verandering. Reflecties op een dynamische sector* (Capelle aan den IJssel 2001) 114.

distributieve onderwijspolitiek zijn afkomstig van Idenburg en later door andere auteurs overgenomen, bijvoorbeeld door Dodde.¹¹ Deze termen geven de mate en het soort overheidsbemoeienis met het onderwijs weer. Aan de hand van deze termen is een periodisering van het onderwijsbeleid gemaakt. Het beleid van de overheid ten opzichte van het onderwijs beperkt zich in de eerste helft van de twintigste eeuw voornamelijk tot het ter beschikking stellen van financiële middelen en een controlerend toezicht. Idenburg noemt deze vorm van beleid distributieve onderwijspolitiek.¹² Vanaf de tweede helft van de twintigste eeuw stelt de overheid zich minder terughoudend op en wordt er een actief onderwijsbeleid gevoerd. Niet alleen de financiële kant krijgt aandacht, ook de pedagogische en didactische aspecten verdienen overheidszorg. Er vindt een overgang plaats van een distributieve naar een constructieve onderwijspolitiek.¹³ Van Kemenade is, volgens Leune, de belangrijkste representant van de overgang van een distributieve naar een constructieve onderwijspolitiek.¹⁴

Over de vraag hoe dit constructieve beleid dan ingericht dient te worden is eveneens geschreven. Van Kemenade heeft niet alleen vanuit zijn politieke functie oog voor dit thema. Naast talloze nota's zijn er meerdere boeken, bundels en artikelen van de hand van deze socioloog gepubliceerd. In de bundel *Als de smalle weegbree bloeit...* maakt Van Kemenade duidelijk dat hij het onderwijsbeleid belangrijk acht voor het bewerkstelligen van maatschappelijke veranderingen. Daardoor is het onderwijs bij uitstek een politiek thema. Het wegwerken van sociale ongelijkheid in het onderwijs en daarbuiten is een gewichtige drijfveer voor actief onderwijsbeleid.¹⁵

In de jaren zeventig en tachtig zijn veel sociologische studies gepubliceerd, die hebben betrekking op de doelen van het middenschoolonderwijs en het overheidsbeleid. De belangrijkste constatering is dat de overheid zich actief gaat bemoeien met het onderwijs. Ook de laatste jaren is er aandacht voor de middenschool. Recente publicaties hebben aandacht voor het slagen, dan wel het falen, van onderwijsvernieuwingen en de rol die de overheid daarin speelt. De journalistieke werken van de wetenschappers L. Prick¹⁶ en J. Dronkers¹⁷ zoeken naar de oorzaken van het falen van onderwijsvernieuwingen in het laatste kwart van de twintigste eeuw. Deze auteurs beschrijven kort de Mammoetwet als voorgeschiedenis, maar beginnen hun echte kritiek bij de Basisvorming. Deze vernieuwingen brengen tot dusverre niet wat zij vooraf beogen. De politiek wordt voor dit falen als hoofdverantwoordelijke aangewezen, vooral de sociaal-democraten krijgen het zwaar te verduren.

¹¹ N.L. Dodde, 'Onderwijsbeleid op de lange termijn', *Intermediair* (30 januari 1976) 9-13, 9.

¹² P. J. Idenburg, 'Naar een constructieve onderwijspolitiek', *Pedagogische Studiën* 47 (1970) 1-18, 3.

¹³ Dodde, 'Onderwijsbeleid', 9; Idenburg, 'Naar een constructieve onderwijspolitiek'; P.J. Idenburg, *Theorie van het onderwijsbeleid* (Groningen 1975, 3^e druk) 114.

¹⁴ Leune, *Onderwijs in verandering*, 44.

¹⁵ J.A. van Kemenade, *Als de smalle weegbree bloeit...: opstellen over onderwijs en onderwijsbeleid* (Amsterdam 1979).

¹⁶ L.G.M. Prick, *Drammen, dreigen, draaien; hoe het onderwijs twintig jaar lang vernieuwd* (Alphen aan den Rijn 2006).

¹⁷ J. Dronkers, *Ruggengraat van de ongelijkheid. Beperkingen en mogelijkheden om ongelijke onderwijskansen te veranderen* (Amsterdam 2007).

In 2006 verschijnt *Weg van de middenschool*. Dit boek geeft een overzicht van ontwikkelingen en debatten rond de middenschool. *Weg van de middenschool* besteedt aandacht aan de inhoudelijke en beleidsmatige kant van de middenschool. De bevoegenheid van de auteurs van dertig jaar geleden klinkt op de achtergrond door. T. van der Zwan roept in het voorwoord het onderwijsveld en de politiek op, elkaar niet uit het oog te verliezen. Hiermee sluit hij aan bij de sfeer die er de afgelopen jaren heerst met betrekking tot de verhouding tussen onderwijs en politiek.

In het afgelopen jaar zijn een aantal belangrijke onderzoeken gedaan naar onderwijsvernieuwingen in Nederland, onder andere het genoemde rapport van Dijsselbloem.¹⁸ De doelstelling van dit rapport is inzicht verkrijgen in de invoering van onderwijsvernieuwingen en de kwaliteit van het Nederlandse onderwijs. Dit onderzoek is voornamelijk gericht op de rol van de overheid bij de invoering, uitvoering en evaluatie van onderwijsvernieuwingen. Hieruit wil de commissie lessen trekken voor de toekomst, de lessen zijn gericht op de taak van de overheid bij onderwijsvernieuwingen.

De belangrijkste bevindingen van de commissie Dijsselbloem zijn samen te vatten in vier conclusies.¹⁹ Ten eerste heeft de overheid haar kerntaak, namelijk het zorgdragen voor kwalitatief goed onderwijs, verwaarloosd. Ten tweede heeft de overheid zich de afgelopen jaren ten onrechte op het pedagogisch-didactische gebied van scholen begeven. Ten derde is bij de drie onderwijsvernieuwingen die de commissie behandelt, de Basisvorming, de tweede fase en het vmbo, geconstateerd dat het beleidsproces onzorgvuldig is uitgevoerd. Als laatste is de uitvoering van de vernieuwingen onderschat.

Het reikt te ver om alle bevindingen van de commissie Dijsselbloem hier te bespreken. Daarom is hier enkel aandacht voor conclusies die van belang zijn voor de middenschool. Dit zijn meestal de opmerkingen van de commissie over de Basisvorming, omdat de Basisvorming een einde maakt aan de middenschool. De commissie stelt dat het voortgezet onderwijs te eenzijdig verantwoordelijk is gehouden voor het tot stand brengen van maatschappelijke veranderingen. Dit is een legitieme reden tot onderwijsvernieuwing, maar andere mogelijkheden zijn niet bekeken.²⁰ In aansluiting hierop zegt de commissie dat dit een mogelijke verklaring is voor een gebrek aan draagvlak van het veld. De problemen die zij moeten bestrijden liggen namelijk elders, waardoor de betrokkenheid minder is. Het beleid van de politiek ligt achter bij de praktijk. Op het moment dat beleidsbeslissingen genomen worden is de samenleving al een stap verder.

Op de invulling van de verantwoordelijkheid van de overheid heeft de commissie veel kritiek. Teveel is overgedragen aan procesmanagers, die eigen beleid zijn gaan maken. Het Ministerie van Onderwijs verliest daardoor aan kracht. Daarnaast is er sprake van een gesloten beleidskring,

¹⁸ J. Dijsselbloem (voorzitter), *Tijd voor onderwijs. Parlementair onderzoek onderwijsvernieuwingen* ('s-Gravenhage 2008) [Tweede Kamer, 2007-2008, 31007, nr 6].

¹⁹ Idem, 142.

²⁰ Idem, 128.

waarbinnen de ministers een tunnelvisie hebben.²¹ De overheid verspeelt het draagvlak dat er aanvankelijk wel is. Het is legitiem dat de overheid zich bemoeit met wat er onderwezen wordt, 'het wat', dit valt namelijk binnen haar taak deugdelijk onderwijs te bieden. Op het moment dat de overheid de plannen politiek-ideologisch gaat inkleuren komt zij op het gebied van 'het hoe', het pedagogisch-didactische aspect. De onderwijsvernieuwingen verliezen dan aan steun. De politiek opereert binnen de vrijheid van scholen, waarmee de vrijheid van onderwijs in gevaar komt. De verantwoordelijkheid van de overheid en van de scholen is door elkaar gaan lopen.²²

De commissie Dijsselbloem beschrijft dat draagvlak van het veld verdwijnt op het moment dat partij-ideologie zijn intrede bij vernieuwingsplannen doet. Er is geen aandacht voor de invloed van de partij-ideologie op het draagvlak in de Tweede Kamer. Dit heeft geen invloed gehad op de tweede fase en het vmbo, deze zijn unaniem goedgekeurd. De Basisvorming vormt hierop een uitzondering, deze is destijds namelijk niet gesteund door de VVD en de Centrum Democraten (CD).²³ Een mogelijk verband tussen de ideologische debatten over de middenschool en de unanieme steun voor latere onderwijsvernieuwingen wordt niet gezocht. Volgens de commissie lopen de onderwijsvernieuwingen vast op een gebrek aan steun in het veld en de onduidelijkheid wie welke verantwoordelijkheid heeft.

De commissie doet vervolgens een aantal aanbevelingen. De belangrijkste is dat er een duidelijke afbakening moet komen van de verschillende verantwoordelijkheden van de overheid en van de scholen. De overheid gaat over 'het wat' en de scholen over 'het hoe'. Andere aanbevelingen gaan over het verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs en het beleidsproces bij vernieuwingen. De commissie doet bijvoorbeeld aanbevelingen over een verplichte begin- en eindtoets in het basisonderwijs en over de eindexamens in het voortgezet onderwijs. De commissie heeft een toetsingskader gemaakt waaraan een goed beleidsproces moet voldoen. Dit toetsingskader bestaat uit zaken als wetenschappelijke onderbouwing (inclusief de noodzakelijkheid van overheidsinterventie), evaluatie van het voorafgaande en het nieuwe beleid, voldoende middelen voor implementatie en draagvlak bij de betrokkenen.²⁴

Het onderzoek van de commissie Dijsselbloem heeft veel kritiek ontvangen, bijvoorbeeld van R. in 't Veld.²⁵ Hij vindt dat de commissie antwoord had moeten geven op de vraag wat de kwaliteit van het onderwijs daadwerkelijk is. De commissie doet hierover wel aanbevelingen, maar die passen niet altijd bij de getrokken conclusies. De commissie gaat niet in op veranderde eisen. Het wordt bijvoorbeeld steeds belangrijker dat kinderen kunnen werken met een computer. Verandering van het kwaliteitsbegrip komt niet aan de orde. In 't Veld verwijt de commissie niet consequent in haar uitspraken te zijn en dat de commissie is vergeten haar eigen vragen te beantwoorden.

²¹ Dijsselbloem, *Tijd voor onderwijs*, 129-130.

²² Idem, 131.

²³ Idem, 134.

²⁴ Idem, 152-153.

²⁵ *NRC Handelsblad*, 11 april 2008, R. in 't Veld 'Het broddelwerk van Dijsselbloem' (Opinie 7).

In 2007 verschijnt een onderzoek dat zich specifiek richt op de bevindingen en lessen van de middenschoolexperimenten in de jaren zeventig en tachtig van de twintigste eeuw.²⁶ A. M. de Vries onderzoekt van een zestal voormalige middenscholen de kenmerken van het onderwijs, destijds en in het schooljaar 2005-2006. Daarnaast komen de redenen voor veranderingen in het onderwijs aan de orde. De invalshoek in deze studie is het ‘authentiek leren’ en de vraag wat er van de voormalige middenscholen te leren is voor het concept ‘authentiek leren’. Hieronder wordt verstaan, “leren van (vakoverstijgende) opdrachten die de mogelijkheid bieden aan de leerling eigen interesses en leerbehoeften in te brengen die gericht zijn op kennis, vaardigheden en houding”.²⁷

De Vries komt tot de slotsom dat voormalige middenscholen veel ervaring hebben opgedaan in het werken met opdrachten en leergebieden. De middenscholen hebben veel geëxperimenteerd met nieuwe vormen van groepsonderwijs en leerlingbegeleiding. De grootste veranderingen die de voormalige middenscholen hebben ondergaan is het terugbrengen van de heterogene periode, het mentoren beleid en de leergebieden. De belangrijkste reden dat deze scholen het onderwijs hebben veranderd is het overheidsbeleid.²⁸ De invoering van de Basisvorming heeft een eind gemaakt aan de experimenten en de faciliteiten zijn daardoor weggefallen. De invoering van het vmbo heeft eveneens invloed op het onderwijs op de voormalige middenscholen. Opvallend is dat de invloed van het vmbo op een aantal scholen positief en op een aantal scholen als negatief is ervaren. Dit is mede afhankelijk van de ontwikkeling van de school als middenschool.²⁹ Scholen die slechts een aantal middenschool-uitgangspunten hadden uitgewerkt ervaren de aandacht voor vaardigheden in het vmbo als een nieuwe dynamiek in hun onderwijs. Scholen die als volledige middenschool aan het experiment deelnamen hebben meer moeite met de aanpassingen die de Basisvorming en het vmbo met zich mee brengen.

Een aantal andere factoren die veranderingen teweeg hebben gebracht zijn de lesmethodes die in de Basisvorming gebruikt worden, het wegtrekken van oude ervaren docenten, de komst van nieuwe onervaren docenten die maar één vak kunnen geven en de tijdgeest. Volgens de scholen die mee doen aan het onderzoek is de toenmalige kwaliteit van het onderwijs geen reden tot verandering. Alle zes de scholen behalen nu ongeveer dezelfde resultaten als in de middenschoolperiode. De scholen hebben een goede naam opgebouwd als het gaat om de begeleiding van probleemleerlingen. Leerlingen die het op andere scholen niet redden gaan vaak naar deze scholen.

Met betrekking tot de genomen beleidsmaatregelen en daarmee het einde van de middenschool schrijft De Vries “nieuwe beleidsplannen, zoals het Ontwikkelingsplan voor het V.O. [voortgezet onderwijs] (OPVO, 1979) en het Voortgezet Basisonderwijs (VBAO, 1985), plannen die al

²⁶ A.M. de Vries, *Leorzame lessen van voormalige middenscholen* (Groningen 2007).

²⁷ Idem, voorwoord en 51. De Vries ontleent deze definitie aan: K. Stoking, E. Harskamp, T. Houtveen, *Authentiek onderwijs: verkenningen, ervaringen en perspectieven. Opbrengsten van vijf jaar Kortlopend Onderzoek 1998- 2002* (Antwerpen Apeldoorn 2003).

²⁸ De Vries, *Leorzame lessen*, 55.

²⁹ Er zijn verschillende soorten experimenten geweest. Een aantal scholen hebben alle uitgangspunten uitgewerkt en zijn daarmee een volledig experiment. Andere scholen beperken zich in de uitwerking tot één of enkele uitgangspunten. Zie hoofdstuk 4.

aankondigden dat de Middenschool er nooit zou komen hoewel ze zelf ook niet gerealiseerd zijn, verminderden het draagvlak voor de Middenschool en weerhielden de betreffende experimenterscholen er van hun voornemens te realiseren”.³⁰ Nieuwe plannen vanuit de politiek zorgen er dus voor dat de scholen zich terughoudend gaan opstellen. De Vries noemt ook het negatieve imago van de middenschool als *eenheidsworst*, dat vanaf het begin van de middenscholen een tegenwerkend beeld is geweest. De Vries gaat niet in op het proces van de politieke besluitvorming en besteedt geen aandacht voor de politieke tegenstellingen.

De voormalige middenscholen zijn na de invoering van de Basisvorming in een impasse terecht gekomen, zeker de volledige experimenten. Deze scholen krijgen op het gebied van leerlingbegeleiding te maken met de wet van de remmende voorsprong.³¹ Op grond hiervan is een van de conclusies van dit onderzoek dat het voor scholen niet gunstig is om voorop te lopen bij vernieuwingen. De Vries staat niet stil bij het feit dat als scholen ontraden wordt aan vernieuwingen deel te nemen, de ontwikkelingen in het onderwijs tot stilstand komen. In haar conclusies gaat De Vries niet in op de wenselijkheid van een middenschool in Nederland. Het onderzoek is geen evaluatie van de experimenten van destijds. De conclusies met betrekking tot de lessen van de middenschool voor het ‘authentiek leren’ richten zich eenzijdig op bevindingen van voormalige middenscholen binnen het bestaande onderwijsbestel. Het onderzoek gaat niet in op de vraag hoe scholen zouden handelen indien het overheidsbeleid meer ruimte en middelen biedt voor experimentele vernieuwingen.

Opvallend is dat er vrijwel geen historici over de middenschool hebben geschreven. Dit specifieke thema in de onderwijsgeschiedenis is – nog – niet opgepakt door geschiedschrijvers. Bovengenoemde auteurs hebben allen een onderwijskundige, sociologische of journalistieke achtergrond.³² De middenschool is een onderwerp waarover allerlei deskundigen, vanuit hun vakgebied iets te zeggen hebben. Een goede illustratie is het recente boek van E. Schüssler. In deze bundel komen leerkrachten, leerlingen, schoolleiders, politici, journalisten, planontwikkelaars en wetenschappers aan het woord. Vanuit hun eigen specifieke discipline of ervaring belichten zij slechts een klein deel van het geheel. Een compleet historische overzicht ontbreekt.

Een thema dat in bovengenoemde onderzoeken naar de middenschool zijdelings aan de orde komt is de vrijheid van onderwijs. De vrijheid van onderwijs is zeer belangrijk in de geschiedenis van het Nederlandse onderwijs. De historie laat zien dat de vrijheid van onderwijs een zwaar bevochten recht is, dat inmiddels is geïntegreerd als belangrijke waarde in de Nederlandse geschiedenis en onderwijspolitiek. Elke verandering wordt gerelateerd aan deze verworvenheid en is moeilijk door te voeren als het idee ontstaat dat de vrijheid van onderwijs in het geding komt. De christelijke partijen hebben in Nederland decennia lang een belangrijke en grote politieke macht gevormd. Al die tijd

³⁰ De Vries, *Leerzame lessen*, 10.

³¹ Idem, 46.

³² Waarvan veel auteurs werkzaam in het onderwijs.

hebben zij veel waarde gehecht aan het bijzonder onderwijs en het onderwijsartikel in de Grondwet. De sociaal-democraten en liberalen zijn daarom geneigd voorzichtig om te gaan met de vrijheid van onderwijs. De politiek heeft rekening te houden met deze historische ontwikkeling in de samenleving. De middenschoolplannen van Van Kemenade zorgen ervoor dat de vrijheid van onderwijs in het politieke debat centraal komt te staan. In dit hoofdstuk volgt een korte historiografie van de vrijheid van onderwijs.

2.2 De schoolstrijd 1795-1920

‘De vrijheid van onderwijs’, deze bekende term is in de Nederlandse samenleving net zo verankerd als ‘de vrijheid van meningsuiting’ en ‘de vrijheid van godsdienst’. Toch betekent verankering niet dat deze begrippen nooit ter discussie staan. De afgelopen jaren hebben discussies over het dragen van hoofddoekjes in openbare functies en het mogen weigeren van het sluiten van een homohuwelijk door een ambtenaar de vrijheid van meningsuiting en godsdienst heel actueel gemaakt. Net als deze twee begrippen wordt ook het begrip ‘de vrijheid van onderwijs’ regelmatig gebruikt als een aan onderwijs gerelateerd thema ter sprake komt. Bijvoorbeeld bij de publicatie van het rapport van Dijsselbloem en de kabinetsplannen over gratis schoolboeken voor middelbare scholieren.³³ Deze drie begrippen zijn een belangrijke culturele waarde in de Nederlandse samenleving. Deze drie begrippen zijn zo belangrijk dat het in de Grondwet is vastgelegd, dus ook de vrijheid van onderwijs.³⁴ Hierdoor is het een begrip dat regelmatig getoetst wordt op overtredingen en bij wijzigingen in de wet besproken wordt in het parlement.

Een kenmerk van het Nederlandse onderwijsbestel is het duale systeem dat onderscheid maakt tussen het openbaar en het bijzonder onderwijs. Een bijzondere school heeft een privaatrechtelijk bestuur, in de vorm van een stichting of een vereniging. Het bestuur van een school formuleert de visie van de school. Deze visie berust op een levensbeschouwing of pedagogische opvatting. Een bijzondere school heeft middelen om haar visie in stand te houden, bijvoorbeeld het recht op benoeming van docenten en het recht op toelating van leerlingen. Op deze manier kan een bijzondere school docenten of leerlingen weigeren, indien deze niet voldoende de visie van de school onderschrijven. Het bestuur van een bijzondere school heeft derhalve veel autonomie. Een openbare school heeft in tegenstelling tot de bijzondere school een publiekrechtelijk bestuur: het rijk, de gemeente of een stichting.³⁵

³³ Bijvoorbeeld: *Trouw*, 8 maart 2008. ‘Docent wil boeken waar hij zich bij thuis voelt’ (Lezers 12-13); *De Volkskrant*, 19 februari 2008. A. Truijens, ‘Plasterk moet nu drierd optreden: Stofwolken & Krijtstrepen’ (Forum 13).

³⁴ Zie voor een overzicht van de onderwijsartikelen in verschillende jaren Bijlage IV – Onderwijsartikel Grondwet.

³⁵ F. van Schoten en H. Wansink, *De nieuwe schoolstrijd. Knelpunten en conflicten in de hedendaagse onderwijspolitiek* (Amsterdam 1984) 1-5; <http://www.minocw.nl/publicatie/815/index.html#A2140> [maart 2008].

De bekostiging van zowel de openbare als de bijzondere school komt voor rekening van de overheid. De scholen worden bekostigd op basis van de financiële gelijkstelling, beide soorten scholen ontvangen evenveel rijksbijdrage. Alle scholen die door de overheid bekostigd worden moeten voldoen aan door de overheid gestelde deugdelijkheidseisen. Deze eisen zijn voor de openbare en bijzondere scholen gelijk. In Artikel 23 van de Grondwet zijn deze regels vastgelegd. Dit Artikel geeft de vrijheid van onderwijs weer. De vrijheid van onderwijs heeft betrekking op verschillende zaken. In de eerste plaats op het recht om scholen op te richten en onderwijs te geven op grond van een godsdienst, levensbeschouwing of maatschappijvisie. De scholen die overheidsgeld ontvangen zijn niet helemaal vrij, deze scholen dienen aan een aantal voorwaarden te voldoen. De vrijheid van onderwijs slaat ook op de vrije keuze van ouders en leerlingen voor een bepaalde school. Het onderscheid tussen openbare en bijzondere scholen speelt een grote rol in de ontstaansgeschiedenis van de vrijheid van onderwijs. Hiervoor moet terug gegaan worden naar de schoolstrijd.

De schoolstrijd is een begrip dat staat voor een lange periode in de Nederlandse geschiedenis. De schoolstrijd kan echter niet worden vastgepind op één jaartal of gereduceerd worden tot één gebeurtenis. Het is een strijd om de vrijheid van onderwijs, om gelijke rechten voor openbaar en bijzonder onderwijs en om de financiële gelijkstelling. In Nederland wordt de vrijheid van onderwijs voor het eerst in de Grondwet van 1848 vastgelegd in Artikel 194. De meeste auteurs zijn van mening dat de schoolstrijd dan al in volle gang is. Het beginpunt van deze strijd wordt gelegd in 1795, de start van de Bataafs-Franse tijd of in 1806, het jaar waarin de eerste nationale onderwijswet is uitgebracht.³⁶ In 1917 is de financiële gelijkstelling tussen openbare en bijzondere scholen beslecht. Dit vormt de afsluiting van een jarenlange strijd, maar niet het einde van de dialoog over dit thema.

Na de politieke omwenteling in 1795 is de scheiding van kerk en staat afgekondigd. De nieuwe eenheidsstaat ziet het onderwijs als een bindende factor in de samenleving. Het onderwijs moest daarom niet in één dominante religie onderwijzen. De wet van 1806 regelt dat het onderwijs opleidt tot alle maatschappelijke en algemeen christelijke deugden. De openbare school heeft in deze periode een sterk godsdienstig karakter. De overheid dient er voor te zorgen dat het gehele volk toegang tot onderwijs krijgt. De even daarvoor afgekondigde scheiding van kerk en staat maakt dat de door de overheid verzorgde onderwijsinstellingen eigenlijk neutraal horen te zijn. De liberalen vrezen dat de eenheid van de nationale staat in gevaar komt indien het verdwijnen van één openbare school voor ieder de waarheid wordt.³⁷

³⁶ De wet van 1806 is eigenlijk de derde nationale onderwijswet. De wet van 1806 legt vast dat het onderwijs moet voldoen aan de bekende term 'christelijke en maatschappelijke deugden'. Hiermee is deze wet de belangrijkste voorloper van het huidige Artikel 23. De eerste nationale onderwijswet stamt uit 1801. In de meeste periodisering, zo ook Langedijk, wordt uit gegaan van 1806.

³⁷ P. Th. F. M. Boekholt, 'De schoolstrijd van de katholieken' In T.J. van der Ploeg (red), *De vrijheid van onderwijs, de ontwikkeling van een bijzonder grondrecht* (Utrecht 2000) 17-34, 17.

In eerste instantie was er weinig bezwaar tegen het protestantse karakter van de openbare school, de meerderheid van de Nederlandse bevolking is immers protestants. In de Zuidelijke Nederlanden, waar de meerderheid katholiek is, ontstaan protesten tegen het gebruik van bepaalde boeken op scholen en tegen het protestantse onderwijs. In deze eerste periode gaat de schoolstrijd om de inhoud van de openbare school en de mogelijkheid bijzondere scholen te stichten. De strijd om de vrijheid van onderwijs barst los. In 1848 is de vrijheid van onderwijs bij wet geregeld, maar doordat aan allerlei voorwaarden voldaan moet worden is deze vrijheid beperkt. Na 1889 barst de strijd los om de financiële gelijkstelling van openbare en bijzondere scholen. Dit wordt uiteindelijk gerealiseerd bij de pacificatie van 1917. Wie deze strijd voert en de mate waarin staat ter discussie, ook over de duur van de verschillende fasen in de strijd bestaat geen overeenstemming in de wetenschappelijke literatuur.

Over de schoolstrijd is enorm veel gepubliceerd. In 1931 publiceert D. Langedijk zijn *Bibliographie van den schoolstrijd 1795-1920*. Dit 368 pagina's tellende boek bevat al ruim tweeduizend titels over dit onderwerp. Opvallend is dat de auteurs overwegend een protestants-christelijke achtergrond hebben.³⁸ Niemand heeft tot nu toe een poging gewaagd deze bibliografie aan te vullen tot het heden. Langedijk – zelf ook een christelijke achtergrond – is de belangrijkste auteur over dit onderwerp aan het begin van de twintigste eeuw. Het werk van Langedijk wordt in dit onderzoek vergeleken met het werk van P. Boekholt. Langedijk leeft in de tijd waarin de schoolstrijd zich voltrekt en staat er nog met één voet middenin. Boekholt schrijft vele jaren later over dezelfde strijd. Langedijk schrijft vanuit een protestants perspectief terwijl Boekholt vertelt het verhaal van de katholieken. Door vergelijking van beide auteurs ontstaat er een beeld van de complexiteit van de schoolstrijd en de verschillende opvattingen die over deze strijd bestaan.

In *De Schoolstrijd* maakt Langedijk in de inleiding duidelijk dat de schoolstrijd niet voorbij is, dat hij op het moment dat het boek uitkomt er nog midden in staat. Dit boek schetst de geschiedenis van de schoolstrijd vanaf 1806. Dit boek onderscheidt drie periodes.³⁹ De periode van 1806 tot en met 1857 gaat volgens Langedijk om de strijd om de vrijheid van onderwijs. Het openbare onderwijs is niet godsdienstig, maar ook niet ongodsdienstig in deze periode.⁴⁰ Door het verenigen van de Noordelijke en Zuidelijke Nederlanden aan het begin van de negentiende eeuw, zou er één openbare algemeen christelijke school komen om de eenheid van het land te creëren. Dit algemeen christelijke onderwijs is voor de zuidelijke katholieke delen van het land echter niet katholiek genoeg en voor de protestanten niet protestants genoeg. Dit wekt ontevredenheid aan beide kanten en de roep om de vrijheid van onderwijs wordt steeds groter. De katholieken komen als eerste met de vraag eigen

³⁸ P.W.C. Akkermans, *Onderwijs als constitutioneel probleem* (Alphen aan den Rijn Brussel 1980) 12.

³⁹ D. Langedijk, *De schoolstrijd* ('s-Gravenhage 1935). Zie ook: Th. van Tijn, *Schoolstrijd en partijvorming in Nederland* (Amsterdam 1967).

⁴⁰ Langedijk, *De schoolstrijd*, 15.

scholen te mogen oprichten, iets dat onder strenge voorwaarden wel is toegestaan, maar in de praktijk moeilijk te realiseren.

In 1848, zo stelt Langedijk, besluit Koning Willem II onder druk van de revoluties in omliggende landen dat er een nieuwe liberale grondwet moet komen. De totstandkoming van het onderwijsartikel heeft veel voeten in de aarde. In de Grondwet van 1848 is de vrijheid van onderwijs voor het eerst geregeld, althans ‘het geven van onderwijs is vrij, behoudens het toezicht der overheid’. In die tijd heersen er twee opvattingen over het onderwijs. Aan de ene kant staat G. Groen van Prinsterer hij wenst een godsdienstige openbare school, met aparte scholen voor de verschillende geloofsrichtingen. J.J.L. van der Brugghen staat aan de andere kant, hij wenst een neutrale openbare school en de mogelijkheid bijzondere scholen te stichten. Beide mannen behoren tot de protestantse stroming, waarbij Van der Brugghen er meer liberale ideeën op na houdt. Langedijk schrijft dit verschil toe aan hun visie op de Nederlandse staat. Van Prinsterer ziet Nederland als een christelijke staat en Van der Brugghen is van mening dat de staat neutraal en godsdienstloos hoort te zijn.⁴¹ In 1857 is een wet aangenomen volgens het model van Van der Brugghen. Bijzondere scholen mogen wel gesticht worden, maar krijgen geen subsidie van de staat.

De periode 1857-1889 is de strijd om het godsdienstloze karakter van de openbare school. Dit heeft te maken met bovenstaande verschillende opvattingen. De antirevolutionair Groen van Prinsterer pleit voor een christelijke openbare school. Met de invoering van de wet van Van der Brugghen wordt dit een onmogelijke optie en Van Prinsterer besluit ook op te komen voor de bijzondere school. Vanaf dat moment strijden de protestanten voor een openbare school die geen christelijk element meer bevat. De openbare school hoort neutraal te zijn, protestantse kinderen gaan naar een protestantse bijzondere school. Langedijk noemt vooral de strijd hierover tussen de protestanten en de liberalen, die na een relatief rustige periode tussen 1857 en 1870, tegenover elkaar komen te staan.

In 1888 treedt het kabinet-Mackay aan, bestaande uit katholieken en antirevolutionairen. In 1889 dient dit kabinet een voorstel in waarbij het bijzonder onderwijs eenderde uit de rijkskas zou krijgen. Het voorstel luidt de derde periode van Langedijk in. De strijd om de financiële gelijkstelling. Dit voorstel van 1889 betekent wel een gevaar voor het vrije onderwijs, om subsidie te krijgen moet het onderwijs aan een aantal voorwaarden voldoen. Desondanks heeft dit wetsvoorstel grote betekenis, zo schrijft Langedijk. “Met de toekenning van subsidie erkende de regeering, dat het vrije onderwijs naast het openbare noodzakelijk was en in rechten er mee gelijk stond”.⁴² Dit is een stap in de richting van de financiële gelijkstelling in 1917. Er zijn verschillende oorzaken voor de gelijkstelling. Langedijk noemt er enkele, zoals het vormen van compromissen waarbij de leerplicht ingevoerd kan worden. Iets waar de liberalen voorstander van zijn en de confessionelen tegen. De inmiddels op het toneel verschenen Sociaal Democratische Arbeiders Partij (SDAP) wenst algemeen kiesrecht en zij hopen na de gelijkstelling de christelijke arbeiders naar zich toe te trekken. Behalve het compromis

⁴¹ Langedijk, *De schoolstrijd*, 63.

⁴² Idem, 172-173.

noemt Langedijk ook de “strijdensmoede”⁴³ en de Eerste Wereldoorlog, waardoor het geld in waarde verminderde. Ondanks de overwinning die de confessionelen behalen met de gelijkstelling beschrijft Langedijk dit als een verlies van vrijheid voor de bijzondere school. Door financiering van de overheid te accepteren, moet de bijzondere school ook aan overheidsregels voldoen, hierdoor is de vrijheid van oprichting en inrichting is sterk verminderd.⁴⁴

Boekholt beschrijft een soortgelijke ontwikkeling, maar maakt een tweedeling in plaats van een driedeling. De periode van 1795 tot en met 1848 noemt hij de ‘echte’ schoolstrijd. De periode van 1848 tot 1920 is de nastrijd.⁴⁵ Boekholt onderscheidt eveneens drie ontwikkelingen binnen de schoolstrijd. Het karakter van de openbare school, de strijd om vrijheid van onderwijs en de strijd om de financiële gelijkstelling. Boekholt noemt een aantal punten waarin hij zich onderscheidt van Langedijk. Hij keert zich tegen het beeld dat de schoolstrijd een gezamenlijke strijd van de protestanten en de katholieken is. In de laatste fase van de strijd, hebben deze twee partijen elkaar inderdaad gevonden, maar alleen omdat het op die manier mogelijk was de politieke overwinning te behalen.⁴⁶ De belangen van de protestanten en de katholieken zijn niet gelijk in de negentiende eeuw. De katholieken waren het niet eens met de protestantse overheersing in het onderwijs. “Het was dan ook veel meer tot vreugde van de katholieken dan van de protestanten, dat de liberalen, onder leiding van Thorbecke, in de Grondwet van 1848 de vrijheid van onderwijs vast legden”.⁴⁷

De katholieken zijn de schoolstrijd begonnen, na 1848 hebben de protestanten deze strijd overgenomen. In aanvang is de strijd van de katholieken nog erg lokaal. In plaatsen waar een meerderheid van katholieken het onderwijs volgt, keren zij zich tegen protestants onderwijs. In 1830 besluit de regering, in een toch al onrustige periode voor het Zuiden van het land, dat er geen les gegeven mag worden uit aanstootgevende boeken en scholen mogen vanaf dat moment zonder toestemming van de minister opgericht worden.⁴⁸ Vanaf deze jaren, zo stelt Boekholt, worden de orthodoxe protestanten onder leiding van Van Prinsterer ongerust. De katholieken krijgen steeds meer toezeggingen van de overheid, dit betekent voor hen dat het protestantse karakter van de openbare school in gevaar komt. In 1848 is in de nieuwe Grondwet onder leiding van de liberalen en met steun van de katholieken de vrijheid van onderwijs ingevoerd. De katholieken en de protestanten voeren nog altijd niet een gemeenschappelijke strijd. Je katholieke kind aan een protestantse onderwijzer toevertrouwen is nog altijd veel erger dan het kind naar een ‘neutrale’ school te sturen en voor de protestanten geldt dat andersom eveneens. Na 1857 zijn ook de protestanten voor de bijzondere school.

⁴³ Langedijk, *De schoolstrijd*, 196.

⁴⁴ Idem, 197.

⁴⁵ Boekholt, ‘De schoolstrijd van de katholieken’, 18. Zie ook: C. Glenn, J. de Groof, *Balancing freedom, autonomy, and accountability in education* (Nijmegen 2005); A.A. de Bruin, *Het ontstaan van de schoolstrijd. Onderzoek naar de wortels van de schoolstrijd in de Noordelijke Nederlanden gedurende de eerste helft van de negentiende eeuw* (Amsterdam 1985).

⁴⁶ Boekholt, ‘De schoolstrijd van de katholieken’, 17.

⁴⁷ Idem, 18.

⁴⁸ Idem, 24.

In 1864 verschijnt er een pauselijk encycliek, deze veroorzaakt dat de katholieken zich tegen de liberalen keren.⁴⁹ De vrienden worden vijanden.

Rond 1870 staat er een nieuwe generatie liberalen op, onder leiding van het kabinet-Kappeyne van de Coppello wordt er opnieuw voor één openbare school als nationale eenheid voor alle burgers gepleit. Dit drijft zowel de protestanten als de katholieken in een strijd voor de bijzondere school. “In de literatuur over de schoolstrijd worden de namen van H. J. A. M. Schaepman en A. Kuyper nogal eens in één adem genoemd, als de vanzelfsprekende bondgenoten tégen de onacceptabele staatsbemoeienis en vóór de bijzondere school. [...] Ook toen zij om dezelfde principes te hoop liepen tegen Kappeynes schoolwet, trokken zij niet samen op. Kuyper en zijn aanhang hadden nog geen afscheid genomen van het ideaal van Nederland als een protestantse natie en de katholieken bleven zich ervan bewust dat de protestanten nog steeds afwijzend stonden tegenover hun recht op volwaardig burgerschap”.⁵⁰ In 1887 komt er een christelijk kabinet. Zij regelen een gedeeltelijke subsidiering van de bijzondere school. Pas hier vinden de protestanten en katholieken elkaar, omdat ze zonder elkaanders steun geen meerderheid kunnen behalen. In 1917 volgt vervolgens de financiële gelijkstelling, die met de schoolwet van 1920 ingevoerd wordt.

Het grootste verschil tussen Langedijk en Boekholt is dat Langedijk er voornamelijk een strijd tussen de protestanten en de liberalen van maakt, waarbij de katholieken slechts een bijrol spelen aan de zijde van de protestanten. Kuyper en Schaepman zijn volgens Langedijk zeker bondgenoten. Weliswaar heeft hij wel oog voor de verschillen, maar de gezamenlijke strijd komt meer naar voren. “Meermalen werd het een tweegevecht [tussen de liberalen en de antirevolutionairen], waarbij Schaepman, de Roomsche-Katholieke afgevaardigde, zich vaak voegde aan de zijde der Antirevolutionairen”.⁵¹ Boekholt onderscheidt de liberalen, protestanten en katholieken van elkaar. Langedijk maakt het onderscheid tussen liberale en christelijke strijders. Daarbij steekt Langedijk zijn protestantse voorkeur niet onder stoelen of banken.

Qua periodisering verschillen beide auteurs niet veel van elkaar. Hoewel Langedijk in zijn hoofdstukindeling drie periodes onderscheidt en Boekholt zich beperkt tot twee periodes, beschrijven beiden de geschiedenis van de schoolstrijd aan de hand van dezelfde jaartallen die staan voor de invoering van een nieuwe wet. Voor 1848 gaat de schoolstrijd om de strijd voor de vrijheid van onderwijs en de inhoud van de openbare school. In deze periode komt niet alleen de Grondwettelijke vrijheid van onderwijs tot stand, maar ook het duale stelsel. In eerste instantie wordt er gepleit voor christelijke openbare scholen, maar na de wet van 1857 komt het, nu nog altijd bestaande, duale stelsel tot stand. De openbare school dient neutraal onderwijs te verschaffen en daarnaast bestaan er bijzondere scholen op levensbeschouwelijke grondslag.

⁴⁹ Boekholt, ‘De schoolstrijd van de katholieken’, 29.

⁵⁰ Idem, 32.

⁵¹ Langedijk, *De schoolstrijd*, 164.

2.3 Vrijheid in gebondenheid, Artikel 23

Na de financiële gelijkstelling in 1920 is er een einde gekomen aan wat over het algemeen onder de schoolstrijd wordt verstaan. Sinds 1920 is er meerdere malen over ‘de nieuwe schoolstrijd’ gesproken, bijvoorbeeld toen er enkele jaren geleden over het oprichten van islamitische scholen is gesproken. De hierboven besproken schoolstrijd zit echter zo in het geheugen gegrift dat een nieuwe schoolstrijd vrijwel niet mogelijk is. Het Grondwetartikel is dusdanig verweven in het Nederlandse onderwijsbestel dat het een ‘cultuurgood’⁵² is geworden. Artikel 23 wordt ook wel een ‘politiek document’ genoemd⁵³, dit dekt de lading veel meer dan een juridisch artikel in het onderwijsrecht.

Artikel 23 regelt de vrijheid van onderwijs in Nederland. De vrijheid van onderwijs wordt opgedeeld in drie categorieën, namelijk de vrijheid van oprichting, de vrijheid van inrichting en de vrijheid van richting. “Het geven van onderwijs is vrij....”, zo stelt Artikel 23.⁵⁴ Dit betekent dat burgers zonder goedkeuring van de overheid onderwijs mogen geven en krijgen.⁵⁵ Er is echter geen sprake van volledige vrijheid. De vrijheid van onderwijs is ‘vrijheid in gebondenheid’.⁵⁶ De overheid, die het onderwijs bekostigt, stelt namelijk een aantal voorwaarden waaraan alle scholen moeten voldoen. Daarnaast moeten kinderen alleen door de overheid erkent onderwijs volgen. Tijdens de schoolstrijd is het ideaal van vrijheid van onderwijs verenigd met het ideaal van kwalitatief goed onderwijs. Het huidige Artikel 23 creëert nog steeds evenwicht tussen deze twee idealen.⁵⁷

De vrijheid van oprichting wordt beperkt door oprichtingsnormen. De vrijheid van inrichting is beperkt door deugdelijkheidseisen en bekostigingsvoorwaarden. De vrijheid van richting bevindt zich in een waarden geladen context en speelt zich voornamelijk af op het gebied van levensbeschouwing. Bij waarden geladen opvattingen mag de school, overeenkomstig met haar levensbeschouwing, les geven. De school mag leerlingen echter niet leren dat vier plus vier tien is.⁵⁸ De beperkende maatregelen van de overheid worden door velen geaccepteerd. De beperkingen zijn genomen vanuit een algemeen belang, omdat kwalitatief onderwijs een land ten goede komt. Naast de voorwaarden van de overheid, functioneert het onderwijs in een spanningsveld van allerlei maatschappelijke krachten en instituties waar zij rekening mee houdt. Hierdoor vindt er eveneens een beperking van de formele vrijheid plaats, bijvoorbeeld als het gaat om de concurrentie en samenwerkingsverbanden tussen verschillende scholen. Door fusies neemt het aantal keuzemogelijkheden af.

⁵² P.W.C. Akkermans, ‘Schaalvergroting, decentralisatie en richting: een verenigbare verzameling?’ In: T.J. van der Ploeg, *De vrijheid van onderwijs, de ontwikkeling van een bijzonder grondrecht* (Utrecht 2000) 159-168, 161.

⁵³ D. Mentink, *Het bijzondere van het onderwijsrecht* (Utrecht 1998) 15.

⁵⁴ Bijlage IV – Onderwijsartikel Grondwet.

⁵⁵ A.K. Koekkoek, ‘Vrijheid van onderwijs en recht op onderwijs’ In: T.J. van der Ploeg, *De vrijheid van onderwijs, de ontwikkeling van een bijzonder grondrecht* (Utrecht 2000) 193-204, 193.

⁵⁶ Leune, *Onderwijs in verandering*, 219.

⁵⁷ Idem, 214.

⁵⁸ Idem, 222-224.

Artikel 23 zegt dus iets over de verantwoordelijkheid die de overheid heeft om aan haar burgers onderwijs aan te bieden. Daarnaast is Artikel 23 ook een bescherming tegen de overheid, het biedt mensen immers de ruimte in alle vrijheid onderwijs te kiezen dat past bij de eigen levensbeschouwing. D. Mentink beschrijft het Artikel 23 als ‘top’ en ‘sleutel’.⁵⁹ Dit illustreert de tweeledigheid van het Artikel. Aan de ene kant is het ‘top’, omdat het Artikel de belangrijkste juridische elementen bevat en hiermee de verschillende verantwoordelijkheden en bevoegdheden vastlegt. Aan de andere kant is het Artikel ook de ‘sleutel’, de sleutel die het mogelijk maakt door verschillende interpretaties van het Artikel bepaalde doelen te bereiken. Een voorbeeld uit de jaren negentig is de samenwerkingsschool, een bestuurlijke fusie tussen een openbare en een bijzondere school. Het Artikel 23 is zo te interpreteren dat er argumenten voor en tegen de samenwerkingsschool te vinden zijn.

In het onderwijsrecht wordt er voor Artikel 23 vaak gebruik gemaakt van de historische interpretatiemethode. Er wordt dan niet alleen gekeken naar de letterlijke tekst van de Grondwet, maar ook naar de intenties die de opstellers van een Artikel hebben gehad.⁶⁰ Deze interpretatiemethode betekent echter niet dat de betekenis van het Artikel onbespreekbaar is. Een aantal begrippen zijn open geformuleerd waardoor ruime interpretatie mogelijk is. Politieke partijen interpreteren het Grondwetartikel vaak zo dat deze in overeenstemming is met de eigen politieke ideologie.⁶¹ Ondanks de mogelijkheid tot verschillende interpretaties van het onderwijsartikel is het voor de politiek moeilijk om wijzigingen in het artikel aan te brengen. Er is sprake van ‘permanente pacificatie’. “De juridische grondstructuur van het onderwijssysteem vindt nog steeds haar politieke legitimatie in de onderwijspacificatie van 1917”.⁶² Bij wijziging van het Artikel vreest de politiek dat het evenwicht tussen de openbare en de bijzondere school wordt verstoord.

Tussen 1917 en het eerste kabinet-Kok (1994-1998) heeft het onderwijsartikel meerdere wijzigingen ondergaan. Deze wijzigingen zijn slechts tekstueel van aard, de strekking van het artikel blijft in deze periode hetzelfde als in 1917. Ruim tachtig jaar heeft de politiek het niet aangedurfd om fundamentele wijzigingen aan te brengen. Pas tijdens het kabinet-Kok I is de invoering van de territoriale decentralisatie in het Artikel opgenomen. Hierdoor krijgen lagere overheden een grotere verantwoordelijkheid in het onderwijs.⁶³ De strikte scheiding in het duale stelsel tussen de openbare en de bijzondere school is door wijziging van het Artikel afgeschaft. Hierdoor zijn de eerder genoemde samenwerkingsscholen mogelijk. Samenwerking tussen openbare en bijzondere scholen, bijna een eeuw na de beslechting van de schoolstrijd is dat mogelijk.

⁵⁹ Mentink, *Het bijzondere van het onderwijsrecht*, 14.

⁶⁰ Akkermans, ‘Schaalvergroting, decentralisatie en richting’, 160.

⁶¹ A. Postma, *De vrijheid van onderwijs bedreigd?* (Deventer 1988) 12.

⁶² Mentink, *Het bijzondere van het onderwijsrecht*, 16.

⁶³ A. Postma, ‘Huidige opvattingen omtrent het onderwijs’ In: T.J. van der Ploeg, *De vrijheid van onderwijs, de ontwikkeling van een bijzonder grondrecht* (Utrecht 2000) 121-134, 133.

Wijziging in het onderwijsartikel blijft een gevoelig thema, omdat er altijd sprake is van een spanningsveld tussen de vrijheid van scholen en de zorgtaak van de overheid.

2.4 Conclusie

De middenschool past in een reeks van onderwijsvernieuwingen waar de laatste jaren veel over gesproken is. De commissie Dijsselbloem onderzoekt het onderwijs vanaf de Basisvorming. Een aantal bevindingen van de commissie over de onderwijsvernieuwingen van de afgelopen dertig jaar gaan niet op voor de middenschool. Daarbij moet worden opgemerkt dat in tegenstelling tot de door Dijsselbloem onderzochte vernieuwingen, de middenschool nooit een volledige wettelijke basis heeft gekregen.

De commissie Dijsselbloem stelt dat bij de onderwijsvernieuwingen de politiek achter ligt bij de praktijk. Voor de middenschool geldt dit slechts gedeeltelijk. Verschillende groepen in de samenleving plaatsen de middenschool op de politieke agenda. Maar als er eenmaal experimenten zijn is het precies andersom.⁶⁴ De praktijk ligt achter op de politiek. De middenschoolexperimenten zijn in volle gang, er wordt door een aantal experimenteerscholen vol enthousiasme en overgave aan gewerkt. Op dat moment is de politiek nieuwe plannen aan het ontwikkelen voor het voortgezet onderwijs. Als uiteindelijk voor de Basisvorming wordt gekozen moeten de middenschoolexperimenten alle zeilen bij zetten.

De vernieuwingen die door de commissie zijn onderzocht zijn, met uitzondering van de Basisvorming, met unanieme steun van de Tweede Kamer aangenomen. Er is destijds echter weinig steun vanuit het onderwijsveld voor deze veranderingen in het onderwijs. Bij de middenschool is juist het tegenovergestelde waarneembaar. Er wordt uitgebreid overleg gevoerd met het onderwijsveld, de plannen zijn geen verrassing. Hoewel niet iedereen het categorale stelsel wil zien verdwijnen is er vanuit het veld veel steun voor de middenschool. De middenschool plannen lopen vast op een gebrek aan politieke steun. De commissie Dijsselbloem gaat niet in op dit verschil.

Een andere constatering is dat “de inzet op gelijke kansen leidde tot gelijke behandeling van ongelijke leerlingen”.⁶⁵ Hierdoor is het doel het verbeteren van onderwijskansen niet bereikt. De overheid heeft onvoldoende naar ouders, docenten en leerlingen geluisterd. Tijdens het innovatieproces van de middenschool is hier wel veel aandacht aan besteed, over dit gegeven zegt de commissie niets. Zij stelt echter wel dat de officiële vertegenwoordigers van deze groepen veel dichterbij de politiek staan dan bij hun achterban. Hierdoor lijkt er wel steun, maar is dat er in de praktijk niet.

⁶⁴ Zie hoofdstuk 6.

⁶⁵ Dijsselbloem, *Tijd voor onderwijs*, 132.

Een opvallende conclusie van de commissie is dat in de discussies over de onderwijsvernieuwingen het Artikel 23 een beperkte rol heeft gespeeld.⁶⁶ Het enige aspect dat een klein beetje aandacht heeft gekregen is het vijfde lid van dit artikel, de verhouding tussen de eisen van deugdelijkheid en de vrijheid van inrichting. Vaak worden onderwijsdoelen erg breed geformuleerd, zodat zij binnen Artikel 23 passen. In het politieke debat over de middenschool, zo is mijn bevinding, komt het onderwijsartikel van de Grondwet wel veelvuldig aan de orde.⁶⁷ Het debat schenkt dan niet alleen aandacht aan de vrijheid van inrichting, ook de vrijheid van richting is in deze discussie van belang.

Voor de politiek geeft het onderwijsartikel in de Grondwet een grens aan tot waar haar bemoeienis mag gaan. Voor de burgers is het een recht op onderwijs naar eigen levensbeschouwing. Voor scholen bevat het onderwijsartikel een aantal kwaliteitseisen waaraan voldaan moet worden om in aanmerking te komen voor subsidie. Sinds 1806 heerst de strijd over deze grondrechten. In 1848 is de vrijheid van onderwijs vastgelegd in de nieuw opgestelde Grondwet door Thorbecke. Daarna ging de strijd verder over financiën. Het bijzonder onderwijs wenst net zo veel overheidsbijdrage te ontvangen als de openbare school. In 1917 is de financiële gelijkstelling beslecht.

Deze strijd is niet altijd even fel en eensgezind gevoerd, maar heeft er wel toe geleid dat de vrijheid van onderwijs een heikel thema in Nederland is. Vooral de christelijke partijen hechten veel waarde aan dit onderwijsartikel. De christelijke partijen vormen in Nederland een belangrijke en grote politieke macht, waardoor dit onderwijsartikel jaren lang ongewijzigd kan blijven. De andere politieke stromingen durven wijziging van het Artikel niet voor te stellen, omdat het altijd op protest uit de confessionele hoek stuit. In de jaren negentig van de twintigste eeuw is het voor het eerst sinds de pacificatie in 1917 gelukt het Grondwetsartikel echt te wijzigen waardoor samenwerking tussen openbare en bijzondere scholen nu tot de mogelijkheid behoort.

⁶⁶ Dijsselbloem, *Tijd voor onderwijs*, 138.

⁶⁷ Zie hoofdstuk 5.

3. Onderwijs, politiek en maatschappij

3.1 Een samenleving in beweging

3.1.1 Het huis stort in

De middenschool staat in het teken van het creëren van gelijke onderwijskansen. Dit komt voort uit de constatering dat kinderen uit lagere milieus, ook lager onderwijs volgen. De onderwijsvernieuwingen staan niet op zichzelf. De ideeën over de inrichting van het onderwijs zijn niet los te zien van veranderingen in de samenleving. In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de vraag: Onder welke maatschappelijke omstandigheden komen de middenschoolplannen tot stand?

De jaren zestig zijn vaak omschreven als een culturele revolutie. Misschien zijn de jaren zestig wel een ingrijpender breuk in Nederland dan de Tweede Wereldoorlog.⁶⁸ Deze breuk wordt veroorzaakt door technische vooruitgang, veranderingen in het gedragspatroon en een ‘nieuwe generatie’. Het is niet alleen de nieuwe generatie die de omslag in de jaren zestig teweeg brengt. Veel begint al in de huiskamers van de jaren vijftig, waar men via de radio al kennis maakt met de andere zuilen. In de jaren vijftig ontstaat er een steeds betere infrastructuur en worden mensen mobieler. De economie begint te groeien en daardoor hebben mensen steeds minder het idee dat de naoorlogse gematigdheid noodzakelijk is. Aan het einde van de jaren vijftig is de balans tussen traditie en moderniteit ‘uiterst precair en delicaat’.⁶⁹ H. Righart gebruikt hiervoor een metafoor over een huis.⁷⁰ In de jaren vijftig staat de voorgevel van het huis heel erg stevig, maar de fundamenten zijn aan het verzakken en de achtermuren beginnen scheuren te vertonen. In de jaren zestig veroorzaken de nieuwe krachten veel schade aan het toch al beschadigde huis. De nieuwe krachten brengen een nieuw interieur met zich mee. Het gezin dat het huis bewoond heeft dan al ruzie met elkaar. De jongeren verlaten het verwoeste nest. De oude generatie herstelt de voorgevel, maar het nieuwe interieur blijft. Als de jongeren terug keren is het huis onherkenbaar. Nederland is veranderd.

Na de oorlogsjaren en de periode van wederopbouw in de jaren vijftig staat er een nieuwe generatie op. De babyboom van de eerste jaren na de Tweede Wereldoorlog bereikt een volwassen leeftijd. In deze periode wordt de samenleving omgevormd door een jonge generatie met een andere kijk op de wereld. Er komt meer geld vrij voor luxe consumptiegoederen, zoals de auto en de televisie. Deze twee producten dragen ertoe bij dat het blikveld van de Nederlander verruimt. Dankzij de auto wordt het mogelijk lange afstanden af te leggen. De auto geeft mensen de vrijheid te gaan en staan waar ze willen, vakanties naar het buitenland behoren ineens tot de mogelijkheden. De televisie brengt vreemde culturen bij de mensen in de huiskamer. Daarbij moet niet alleen gedacht worden aan allerhande exotische oorden, maar het opent ook een wereld dichterbij huis. Via de indringende en bewegende televisiebeelden zien en horen mensen de opvattingen van de andere zuilen in Nederland.

⁶⁸ H. Righart, *De eindeloze jaren zestig. Geschiedenis van een generatieconflict* (Amsterdam Antwerpen 1995) 9.

⁶⁹ Idem, 72.

⁷⁰ Idem, 72-73.

Langzaam komt Nederland een beetje los van haar traditionele zuilenstructuur. De opgedeelde maatschappij bestaat uit vier zuilen; de katholieke, de protestants-christelijke, de socialistische en de liberale zuil. Elke zuil heeft zijn eigen organisaties. Pas in de jaren zestig en zeventig verandert deze structuur. De ontkerkelijkering speelt een enorme rol bij de ontzuiling in Nederland. Hoewel in de jaren zestig de meeste Nederlanders zichzelf als gelovig beschouwen, verandert de manier waarop men het geloof belijdt ingrijpend. Religie is steeds meer een privé aangelegenheid, belangrijk voor het persoonlijke leven, maar niet meer opgelegd door de kerk of andere christelijke organisaties.⁷¹ De twee christelijke zuilen, de katholieken en de protestanten, verliezen hierdoor aan kracht. De nieuwe generatie is steeds minder afhankelijk van de organisaties binnen de eigen zuil. Dit brengt een nieuw gevoel teweeg. Vooral de jongeren – maar ook de ouderen – hebben het idee in een nieuwe tijd te leven. De tijd van de vrijheid en de tijd waarin alle ongelijkheid uit de wereld zou verdwijnen.

Halverwege de jaren zestig ontstaan allerlei groeperingen die tornen aan de bestaande maatschappelijke verhoudingen. De jongeren schoppen tegen de gezagsdragers en de burgerlijke normen en waarden van de voorgaande generaties. Zij jagen hun ouders schrik aan met hun harde popmuziek en drugsgebruik. Het is nog maar de vraag in hoeverre de meeste jongeren zich hiermee inlieten, het idee alleen al is genoeg om afkeuring van de oude generatie te krijgen. Seksualiteit vormt een belangrijke bedreiging voor de door de oude generatie gewenste zedelijkheid. De komst van de pil maakt losse verhoudingen nog makkelijker en verandert de visie op seksualiteit en de verhouding tussen mannen en vrouwen. De wereldwijde protesten tegen de oorlog in Vietnam bereiken ook Nederland. De oorlog in Vietnam geeft de nieuwe jeugdcultuur een internationaal en politiek tintje. Jongeren en studenten pleiten met ludieke acties voor meer vrijheden en democratisering. Amsterdam is met haar wekelijkse *happenings* hét strijdtoneel: de jonge generatie tegen het establishment. In 1965 ontstaat de Provobeweging, een los-vaste, linkse beweging van jongeren die tegen de burgerlijkheid en bekrompenheid van de jaren vijftig zijn. In 1968 bereiken de studentenopstanden hun hoogtepunt met de bezetting van het Maagdenhuis in Amsterdam, waar zij strijden voor meer inspraak van studenten. In de loop van de jaren zestig en begin jaren zeventig komen er steeds meer groepen in de samenleving die iets willen veranderen. Vrouwen verenigen zich en komen op voor de positie van de vrouw. Zij eisen gelijke rechten en gelijke behandeling. De Dolle Mina's protesteren voor gelijke lonen en voor een abortus regeling. Man-Vrouw-Maatschappij stelt de culturele positie van de vrouw aan de kaak en pleit bijvoorbeeld voor betere opleidingskansen van de vrouw.

Het aantal studenten in het wetenschappelijk onderwijs neemt in de jaren zestig enorm toe. In 1955 waren er 30.000 studenten, hetzelfde aantal als vijf jaar eerder. In 1960 is dit aantal al met ruim tienduizend studenten toegenomen. Tien jaar later, in 1970, is het aantal studenten in het wetenschappelijk onderwijs zelfs al 103.000.⁷² In andere sectoren van het onderwijs zijn eveneens

⁷¹ P. de Rooy, *Republiek van rivaliteiten. Nederland sinds 1813* (Amsterdam 2005, 2^e herziene druk) 238-239.

⁷² O.a. J. M. G. Leune en J. M. M. Ritzen, 'Onderwijs in cijfers'. In: J.A. van Kemenade, *Onderwijs bestel en beleid 1. Onderwijs in hoofdlijnen* (Groningen 1986) 111-161, 116.

stijgingen in leerlingenaantallen waar te nemen. De stijging van het aantal studenten betekent voor het Ministerie van Onderwijs een toename van de werkdruk en een stijging van de overheidsuitgaven. De Nederlandse politici en ambtenaren zien in het buitenland dat de studentenprotesten in bloedvergieten eindigen. Uit vrees dat dit ook in Nederland zal gaan gebeuren gaat men inzien dat er een cultuuromslag nodig is.⁷³ Vanaf nu wordt er met de studenten overlegd.

Zoals duidelijk is geworden ontstaan in de jaren zestig en zeventig van de twintigste eeuw allerlei emancipatiebewegingen. Zij eisen verdere democratisering en een samenleving waarin ieder individu geaccepteerd en gelijk behandeld wordt. De emancipatie- en protestbewegingen die een mentaliteitsverandering willen bewerkstelligen, hebben daarmee invloed op de politiek. Alle verhoudingen in de samenleving krijgen een politieke betekenis. Politieke discussies hebben een enorm bereik en lading.⁷⁴ Elk onderwerp wordt met veel emotie en vol overgave besproken, ook onderwijs is een belangrijk thema. Onder aanvoering van emancipatiebewegingen ontstaan er nieuwe ideeën over gelijkheid. Het onderwijsveld en de politiek zijn beïnvloed door deze gedachte. Het ideaal van gelijke kansen komt voorop te staan.

3.1.2 Emoties in Den Haag

Door de verzuiling en de politieke cultuur in de jaren vijftig zijn de partijpolitieke verhoudingen stabiel. De 'rooms-rode coalitie' heeft in de jaren vijftig stabiliteit en orde gecreëerd. De kabinetten van de KVP en de PvdA maken na de Tweede Wereldoorlog de industrialisatie tot een succes en de wederopbouw verloopt voorspoedig. In deze periode is een begin gemaakt met de opbouw van de sociale zekerheid, waarvan de Algemene Ouderdomswet (AOW) het boegbeeld is. Bij de verkiezingen van 1956 slaan beide partijen echter een felle toon tegen elkaar aan. Twee jaar later valt het kabinet, omdat de verschillende opvattingen over het sociaal economisch beleid niet te overbruggen zijn. De breuk in de 'rooms-rode coalitie' is een feit. De wederzijdse acceptatie zakt naar een dieptepunt.⁷⁵ In de tweede helft van de jaren zestig wordt het steeds minder vanzelfsprekend dat katholiek Nederland op de KVP stemt en socialisten op de PvdA. Bij de katholieke zuil neemt de verbondenheid aan de politieke partij van de juiste kleur het snelst af. In het bisschoppelijk mandement van 1954 is katholieken – met succes - verboden op de PvdA te stemmen. Op het Tweede Vaticaans Concilie (1962-1965) staat de dominante rol van de kerk in de moderne tijd ter discussie. Dit geeft een beeld van de gewijzigde houding van de katholieke kerk in minder dan tien jaar tijd. In de jaren vijftig heeft de kerk het gezag haar leden iets te verbieden, in de jaren zestig staat het gezag van de kerk ter discussie. Het geloof wordt meer een individuele aangelegenheid.

⁷³ Knippenberg, *Een bron van aanhoudende zorg*, 503-504.

⁷⁴ De Rooy, *Republiek van rivaliteiten*. 241.

⁷⁵ Idem, 235.

De confessionele partijen behalen steeds minder zetels bij de verkiezingen. Het aantal Tweede Kamerzetels van de KVP daalt van het hoogtepunt in 1963 met 50 zetels, naar 42 zetels bij de verkiezingen van 1967. In 1972 zijn er nog maar 27 zetels over.⁷⁶ Een fusie met de twee andere confessionele partijen is voor de KVP onvermijdelijk. De KVP gaat met de ARP en de CHU de onderhandelingen aan, de discussies over hoe deze protestantse en katholieke partijen zich kunnen verenigen laaien hoog op. De drie partijen starten in 1967 een samenwerkingsverband. In 1971 verschijnt er voor het eerst een gezamenlijk verkiezingsprogramma en uiteindelijk in 1980 worden de drie afzonderlijke partijen opgeheven en het CDA opgericht. Het CDA verkrijgt een sterke positie in het centrum van het politieke stelsel.

Het kabinet-De Quay, 1959-1963, start voor het eerst sinds de Tweede Wereldoorlog zonder de PvdA in de coalitie. J.M.L.Th. Cals (KVP) voert in dit kabinet als minister van onderwijs belangrijke hervormingen door. Deze krijgen pas in 1968 in de praktijk vorm, als de Mammoetwet. Dit kabinet laat de geleide loonpolitiek los en breidt de sociale zekerheid verder uit. Van 1963 tot 1965 heeft het kabinet-Marijnen het heft in handen, in de praktijk verandert er weinig ten opzichte van het vorige kabinet, dezelfde partijen de KVP, de VVD, de ARP en de CHU nemen zitting in de regering. Het kabinet-Cals treedt in 1965 aan, de coalitie bestaat uit de KVP, de ARP en de PvdA. De nacht van 13 op 14 oktober 1966, ‘de nacht van Schmelzer’, betekent het definitieve einde van deze coalitie. Vanaf dat moment wordt het ‘rood contra roods’.⁷⁷ De politieke polarisatie is in volle gang, het wordt nu links tegen rechts, conservatief tegen progressief. In de samenleving verliezen de verzuilde organisaties hun traditionele kleur en de gevestigde politieke orde moet een nieuwe weg inslaan. Deze politieke situatie biedt ruim baan voor nieuwe partijen, de meest succesvolle nieuwe partij is Democraten 1966 (D66). Binnen de bestaande partijen gaan eveneens stemmen op voor hervormingen. De nieuwe generatie dringt langzaam door in de politiek, maar ook een aantal oud gediende politici pleit voor veranderingen in het politieke stelsel. In de politiek ontstaat beetje bij beetje een nieuwe mentaliteit, “Politiek moest ook en misschien wel vooral een vorm zijn van creativiteit, van zelfexpressie, van emotie”.⁷⁸

De verkiezingsuitslag van 1971 betekent het einde van de centrum-rechtse meerderheid in de Tweede Kamer. Er wordt een vijfpartijen kabinet gevormd met de Democratisch-Socialisten 1970 (DS’70) als nieuwe binnenkomer. Het kabinet-Biesheuvel bestaat uit een samenwerking tussen de KVP, de CHU, de ARP, de VVD en de DS’70. Deze combinatie houdt niet lang stand. Na interne meningsverschillen, onder andere over de vrijlating van ‘de drie van Breda’, valt in 1972 het kabinet-Biesheuvel. Directe aanleiding voor de val van het kabinet is DS’70, deze partij kan zich niet

⁷⁶ Zie bijlage V – Zetelverdeling Tweede Kamer 1946-2006; Bijlage VI - Kernegegevens verkiezingen en formatie 1972.

⁷⁷ De Rooy, *Republiek van rivaliteiten*, 236-237.

⁷⁸ Idem, 247.

verenigen met de begrotingsplannen voor het jaar 1973.⁷⁹ Er volgen vervroegde verkiezingen. De verkiezingsuitslag in november 1972 is beïnvloed door ontwikkelingen als deconfessionalisering, polarisatie en een verjonging van de kiezers. In 1967 is de kiesgerechtigde leeftijd al verlaagd van 23 naar 21 jaar en bij de verkiezingen van 1972 is de kiesgerechtigde leeftijd voor het eerst 18.⁸⁰

Het kabinet-Den Uyl komt, na de verkiezingen op 29 november 1972, maar moeizaam tot stand.⁸¹ De uitslag betekent een winst voor zowel de VVD als de PvdA. De VVD haalt zes extra zetels en stijgt van 16 naar 22. De PvdA is veruit de grootste fractie, zij halen in 1972 43 zetels, tegenover 39 bij de voorgaande verkiezingen. Tijdens de verkiezingen van 1972 hebben de drie progressieve partijen, de PvdA, D66 en de Politieke Partij Radicalen (PPR) een blok gevormd, bij de voorgaande verkiezingen vormden zij ook al een schaduwkabinet. In 1971 heeft J. M. den Uyl (PvdA) gevraagd of Van Kemenade minister van Onderwijs wil worden in het schaduwkabinet. Van Kemenade die daar destijds niet afwijzend tegenover staat wil echter niet dat zijn naam bij de bekendmaking van het schaduwkabinet genoemd wordt, dit in verband met zijn functie aan de Katholieke Universiteit Nijmegen (KUN).⁸² Tijdens de verkiezingen hebben de progressieven een gezamenlijk programma *Keerpunt '72*. Net als de PvdA wint de PPR zetels, D66 verliest er enkele. De confessionele partijen doen het opnieuw slecht en hebben een dalend zetel aantal.

Informateur M. Ruppert (ARP) raadt de koningin een centrumlinks kabinet-Den Uyl aan, nadat hij tot de conclusie komt dat noch een herhaling van het kabinet-Biesheuvel noch een liberaal christelijke samenwerking reëel is. J. Burger (PvdA) wordt de formateur. Dit zijn de eerste verkiezingen waarbij de kiezer de formatie helemaal kan volgen via de media. Burger houdt niets geheim voor het publiek, zoals voorheen gebruikelijk is.⁸³ Het kabinet-Den Uyl heeft veel los gemaakt in de Nederlands samenleving, “Je was ervóór of je gruwde ervan”.⁸⁴ Dit gevoel is gecreëerd door de polariserende verkiezingsstrijd die onder andere via de televisie tot iedereen door kan dringen. De PvdA sluit in haar campagne de samenwerking met de confessionele partijen uit en richt zich volledig op de progressieve drie. De jonge VVD'er H. Wiegel trekt tijdens de verkiezingen veel aandacht van de jonge stemmers. In een harde toon laat Wiegel weten anti-socialistisch, anti-PvdA, te zijn.

Tijdens de formatie komt deze polarisatie duidelijk naar voren. De confessionelen hebben gezamenlijk wel een nipte meerderheid maar gezien het dalende aantal zetels en de winst voor de PvdA en de VVD ligt het niet voor de hand de formatie bij hen te beginnen. De progressieve drie hebben samen net geen meerderheid en hebben de steun van een andere partij nodig. De VVD wil niet met de socialisten en de PvdA wil niet met de christelijke partijen. Tijdens de formatie moet er dus

⁷⁹ <http://dnpp.eldoc.ub.rug.nl/FILES/root/pubs/stembus/1972.pdf> [december 2007] Uit: D.J. Elzinga en G. Voerman, *Om de stembus. Verkiezingsaffiches 1918-1998* (Amsterdam Antwerpen 2002) 150-157.

⁸⁰ J. Bosmans, *Staatkundige vormgeving in Nederland II. De tijd na 1940* (Assen 1999, 12^e herziene druk) 96.

⁸¹ Bijlage VI - Kerngegevens verkiezingen en formatie 1972.

⁸² J. A. van Kemenade, *Wakken in het kroos. Opmerkelijke ervaringen uit dertig jaar publieke dienst* ('s-Gravenhage 2003) 11.

⁸³ A. Bleich, *Joop den Uyl 1919-1987. Dromer en doordouwer* (Amsterdam 2008), 266-267.

⁸⁴ Idem, 267.

weer gedepolariseerd worden. Burger heeft een goede poging gedaan de christelijke partijen te bewegen richting een kabinet-Den Uyl. *Keerpunt '72*, wat de progressieve drie als regeringsverklaring zagen, wordt aangepast. De CHU ziet toetreding tot een kabinet-Den Uyl niet zitten en wordt door Burger buiten de formatie gezet. De ARP en KVP zijn welwillender, maar twijfelen ten slotte over de 10/6 verdeling, 10 ministers voor de progressieven en 6 voor de ARP en de KVP. Als gevolg hiervan stopt Burger met het formateurschap. Uiteindelijk als hij voor de tweede maal formateur is samen met Ruppert lukt het om de regering Den Uyl rond te krijgen. Waarin de ARP en de KVP het kabinet gedogen en dus zonder hun fusiepartner CHU tot het kabinet toetreden. Op 11 mei 1973 beëdigt koning Juliana het nieuwe kabinet. Van Kemenade wordt, als minister van Onderwijs, bijgestaan door twee staatssecretarissen, G. Klein en A. Veerman, respectievelijk van de PvdA en de ARP. Veerman treedt in 1975 wegens gezondheidsredenen af en wordt opgevolgd door K. de Jong Ozn., eveneens van de ARP.⁸⁵

Het regeringsbeleid van het kabinet-Den Uyl is uniek te noemen. Nog nooit eerder heeft een kabinet zich zo duidelijk uitgesproken voor het creëren van andere maatschappelijke verhoudingen. Bovendien wil de overheid de verandering niet van bovenaf opleggen, maar in overleg uitvoeren. Vol verwachting kijkt de bevolking, vooral het vernieuwingsgezinde deel, uit naar het kabinet dat komen gaat. De christelijke partijen gedogen het kabinet, daarom moet er tijdens de kabinetsperiode voor elk punt gevochten worden in de Tweede Kamer.⁸⁶ Bleich beschrijft de uitstekende relatie tussen Den Uyl en Van Kemenade. In tegenstelling tot een aantal andere ministers krijgt Van Kemenade veel speelruimte van Den Uyl, zowel beleidsmatig als financieel.⁸⁷ Wat betreft het kabinetsstreven, de spreiding van kennis, heeft Den Uyl er vertrouwen in dat het bij de minister van Onderwijs in goede handen is.⁸⁸ In haar biografie besteed Bleich twee pagina's aan het beleid van Van Kemenade, met als conclusie: "Van Kemenade kan, als het gaat om een oordeel over wat hij heeft bereikt, min of meer model staan voor het kabinet-Den Uyl als geheel. Nieuwe wetten of structurele veranderingen kwamen er door zijn toedoen niet, wel gaf hij aanzet tot een levendig, zelfs heftig debat over de rol van het onderwijs in de samenleving".⁸⁹

Tijdens het kabinet-Den Uyl speelt er natuurlijk veel meer dan alleen de onderwijsvernieuwingen van Van Kemenade. Er hebben zich een aantal ontwikkelingen voor gedaan die veel invloed hebben gehad op het totale kabinetsbeleid. De invloedrijkste ontwikkeling is de oliecrisis die de laatste maanden van 1973 en de eerste maanden van 1974 in beslag neemt. De prijs

⁸⁵ Het kabinet-Den Uyl kent ook een aantal ministers zonder portefeuille. Onder andere de minister voor wetenschapsbeleid, F.H.P. Trip (PPR). Een minister zonder portefeuille gaat over een specifiek beleidsterrein, maar geeft geen leiding aan een departement. In tegenstelling tot de staatssecretaris neemt deze minister wel deel aan de ministerraad. De minister voor wetenschapsbeleid valt wel onder het ministerie van Onderwijs en Wetenschappen. Minister Trip heeft niet veel met de middenschool te maken.

⁸⁶ Bleich, *Dromer en doordouwer*, 280.

⁸⁷ Idem, 280-281.

⁸⁸ Idem, 301.

⁸⁹ Idem, 302.

van een vat olie stijgt van 1,80 dollar in 1970 naar 11,50 dollar in 1974.⁹⁰ De oliecrisis leidt een periode in van stagnatie van de economische groei, met als gevolg dat de werkloosheid en het financieringstekort flink oploopt. Voor de regering Den Uyl is het onmogelijk deze signalen te negeren. De extra truien en de autoloze zondagen blijken niet voldoende te werken. Het overheidsbeleid gaat zich richten op bezuinigingen, met de één-procents-operatie als gevolg. Dit betekent dat de groei van de publieke uitgaven met één procent van het nationale inkomen mogen groeien.⁹¹ Op het Ministerie van Onderwijs zijn deze economische perikelen eveneens voelbaar. Het Ministerie van Onderwijs moet bezuinigen, daar voelt Van Kemenade niets voor. Hij wijst in de ministerraad op de “inflexibiliteit van de onderwijsuitgaven en verder op de politieke gevoeligheid van bezuinigingen op zijn begroting”.⁹² Toch kunnen ook Van Kemenade en zijn ambtenaren de economische situatie niet negeren. “In de nota [*De Contourennota van 1975*] klonk een duidelijk kostenbewustzijn door. De tijden waren mede door de oliecrisis van 1974 immers veranderd. Beter onderwijs voor meer mensen hoefde niet per se duurder te zijn, werd er geruststellend aan toegevoegd”.⁹³ Het kabinet-Den Uyl is over veel onderwerpen discussies en beleid gestart, maar heeft qua wetgeving weinig gepresteerd. “Ter verontschuldiging werd aangevoerd dat het kabinet-Den Uyl te veel ‘ongeprogrammeerde ontwikkelingen’ over zich heen kreeg, met de oliecrisis van 1973 als groot excuus”.⁹⁴ De financiële beperkingen maken het gewenste sociale beleid onmogelijk.

Een aantal andere ontwikkelingen leiden eveneens de aandacht af van het geplande overheidsbeleid. Vooral minister-president Den Uyl steekt hier veel energie in. Bijvoorbeeld de in 1974 aangekondigde gewenste onafhankelijkheid van Suriname. Samen met W. F. de Gaay Fortman (ARP, vice-president en justitie) en J. Pronk (PvdA, ontwikkelingssamenwerking) ging Den Uyl de onderhandelingen aan, om gewelddadigheid zoals bij de onafhankelijkheid van Indonesië te voorkomen. In 1975 breekt de dag aan die velen nog in het geheugen gegrift staat. De treinkaping bij Wijster. De Molukse jongeren hadden enkele eisen, zoals de vrijlating van strijders voor de onafhankelijkheid van de Zuid-Molukken en gesprekken tussen diverse Indonesische, Molukse en Nederlandse leiders. Daarnaast willen de gijzelnemers een bus om naar Schiphol te vertrekken.⁹⁵ Na lange onderhandelingen komt er na twaalf dagen een einde aan de gijzeling. Met drie doden als droevig gevolg. In 1977, tijdens de verkiezingscampagne en de verkiezingen, volgt de tweede treinkaping bij De Punt en de bezetting van een school in Bovensmilde. Dit vergt opnieuw grote inspanningen van Den Uyl. Na drie weken gijzeling is er met geweld een einde aan gemaakt. Opnieuw vallen er doden, zowel onder de gijzelaars als onder de gijzelnemers. Het koningshuis raakt tijdens de regeerperiode van Den Uyl ook in opspraak. In 1976 komt de zogenaamde Lockheed-affaire aan het

⁹⁰ Knippenberg, *Een bron van aanhoudende zorg*, 592.

⁹¹ Ibidem.

⁹² Ibidem.

⁹³ Idem, 563.

⁹⁴ I. van den Broek, *Heimwee naar de politiek. De herinnering aan het kabinet-Den Uyl* (Amsterdam 2002), 17.

⁹⁵ Bleich, *Dromer en doordouwer*, 325.

licht. Prins Bernhard zou steekpenningen hebben ontvangen en aangenomen van de Britse vliegtuigfabriek Lockheed. Corruptie van Bernhard zou het voortbestaan van de monarchie in gevaar brengen. Den Uyl wist met veel tact de crisis te smoren.

Op 22 maart 1977 valt het kabinet-Den Uyl op de grondpolitiek. Het belangrijkste onderdeel van de kwestie rond de grondpolitiek is de waarde van de grond bij onteigening, de gebruikerswaarde of de marktwaarde.⁹⁶ De confessionele partijen wensen een aantal wijzigingen in het wetsvoorstel. In het kabinet kan men het niet eens worden over deze wijzigingen, waarop de KVP en de ARP ministers hun portefeuille ter beschikking stellen. Dit weliswaar met tegenzin van de ARP ministers, maar met de verkiezingen voor de deur willen de christelijke partijen de eenheid bewaren. Het kabinet blijft demissionair tot de verkiezingen in mei 1977. De verhoudingen in het kabinet zijn al voor de kwestie van de grondpolitiek verstoord. In 1976 bestaan er grote meningsverschillen tussen de confessionele en de progressieve partijen over abortus en nucleaire ontwikkelingen. De PvdA wil in een volgend kabinet de in gang gezette hervormingen door zetten. De drie confessionele partijen willen bij de verkiezingen een eenheid vormen en zijn niet van plan om los van elkaar te gaan regeren, zoals tijdens het kabinet-Den Uyl het geval is. Wiegel gaat opnieuw in de aanval tegen de PvdA. Ondanks dat de verkiezingscampagne eerder is afgebroken door de treinkapingen, is er veel gepolariseerd. Zo geeft Wiegel bijvoorbeeld Den Uyl de veelzeggende bijnaam ‘Sinterklaas’.

Opnieuw halen de PvdA en de VVD verkiezingswinst in 1977. Het CDA dat voor het eerst mee doet haalt één zetel winst ten opzichte van de drie partijen bij de voorgaande verkiezingen. Het CDA vormt vanaf 1977 een derde blok naast de socialisten en de liberalen. Den Uyl wil graag een tweede kabinet, maar behalve de bestaande coalitie heeft ook een centrum rechts kabinet de meerderheid. Voor een tweede kabinet-Den Uyl zal flink gestreden moeten worden, bovendien waren vooral de liberalen niet van plan zomaar in de oppositie te gaan. “De strategie van de liberalen was er dus op gericht om eerst een combinatie van socialisten en christen-democraten te laten mislukken, waarna de weg vrij was voor een centrum-rechtse coalitie”.⁹⁷

Het door iedereen verwachte kabinet-Den Uyl II is er nooit gekomen. Er zijn hiervoor vele oorzaken te noemen.⁹⁸ Belangrijk zijn toch wel de diepgewortelde verschillen tussen de PvdA en het CDA en hun houding tijdens de formatie. Bleich noemt dit het triomfalisme van de PvdA en het zelfvertrouwen van het CDA.⁹⁹ De PvdA is zo overtuigd van haar winst dat zij die winst terug wil zien in het kabinet, dat minstens zo progressief moet worden als het eerste kabinet. Het CDA heeft echter aan zelfvertrouwen gewonnen en vindt dat de PvdA meer toe moet geven in hun richting. De VVD wil graag regeren en pleit voor een centrumrechts kabinet.

⁹⁶ Bleich, *Dromer en doordouwer*, 371.

⁹⁷ Idem, 377.

⁹⁸ Zie bijvoorbeeld: Bleich, *Dromer en doordouwer*, 394.

⁹⁹ Bleich, *Dromer en doordouwer*, 377.

3.2 Constructief onderwijsbeleid

Het onderwijs wordt door veel mensen beschouwd als een belangrijk instituut. Het onderwijs is één van de meest omvangrijke en complexe instituten die in de samenleving voorkomen. Onderwijs wordt op allerlei niveaus, in allerlei specialisaties en aan diverse doelgroepen gegeven. Dit maakt dat eigenlijk iedereen in een samenleving op de een of andere manier bij het onderwijs betrokken is. Om te zorgen dat het onderwijs en de samenleving zich goed tot elkaar verhouden, zijn er een aantal partijen verantwoordelijk voor de organisatie van het onderwijs. Eén van die partijen is de politiek. Dit is zelfs Grondwettelijk vastgelegd, het eerste lid van Artikel 23 stelt: 'het onderwijs is een aanhoudende zorg der regering'. Deze paragraaf gaat over het onderwijsbeleid en de plek die de middenschool daarbij inneemt.

De politiek heeft na de Tweede Wereldoorlog een leidende rol bij de wederopbouw en de totstandkoming van economische groei. Halverwege de jaren zestig komt er een einde aan de traditionele verhoudingen in de politiek en in de samenleving. De overheid probeert vanaf dat moment maatschappelijke veranderingen te bevorderen door de samenleving bij haar beleid te betrekken. De overheid stelt zich minder terughoudend op en voert een actief onderwijsbeleid. Bijvoorbeeld door onderwijsvernieuwingen die sociale ongelijkheid tegen gaan. Dit is de, in hoofdstuk twee genoemde, overgang van een distributieve naar een constructieve onderwijspolitiek. Er zijn een viertal oorzaken van deze overgang.¹⁰⁰

Ten eerste breidt de verantwoordelijkheid van de overheid zich uit. De politiek waarborgt de welvaart van het land en het welzijn van de burger. Naast de sociaal-economische aspecten waar de staat zich mee bezig houdt, zijn de taken in de culturele sfeer toegenomen. De sociale, economische en culturele sectoren in de samenleving verdienen allen aandacht van de overheid. Deze drie sectoren beïnvloeden elkaar, als er onvoldoende aandacht is voor één van de sectoren kunnen de anderen zich niet goed ontwikkelen. De verantwoordelijkheid van de overheid strekt zich uit over een groot deel van deze drie sectoren. Ten tweede vindt er verwetenschappelijking van de maatschappij plaats en vermaatschappelijking van de wetenschap. Macro-processen, zoals democratisering en modernisering, zorgen ervoor dat de maatschappelijke betekenis van het onderwijs in de belangstelling komt te staan van de beleidsmakers.¹⁰¹ Nieuwe beleidsmatige vragen komen aan de orde, bijvoorbeeld de vraag hoe kinderen uit lage en hoge sociale klassen gelijke kansen kunnen krijgen in het onderwijs. Een gevolg hiervan is dat er deskundigen worden ingeschakeld om maatschappelijke problemen op te lossen. De derde oorzaak is de toenemende vraag naar onderwijs. De samenleving vindt goed onderwijs steeds belangrijker. Burgers hebben voor een goede positie op de arbeidsmarkt een diploma nodig. Voor werkgevers zijn diploma's belangrijker geworden, zij eisen van hun werknemers dat zij de juiste

¹⁰⁰ Idenburg, *Theorie van het onderwijsbeleid*, 114. Zie ook: Dodde, 'Onderwijsbeleid op de lange termijn', 9; Idenburg, 'Naar een constructieve onderwijspolitiek'.

¹⁰¹ Leune, *Onderwijs in verandering*, 106.

papieren hebben. De overheid stelt voorwaarden aan een diploma, zodat deze een vastgestelde waarde heeft. De laatste oorzaak van de constructieve onderwijspolitiek is het proces van democratisering. Dit proces bestaat uit twee delen, interne en externe democratisering. Interne democratisering gaat om de medezeggenschap van allerlei groepen in het onderwijs. Externe democratisering gaat om de realisering van het ideaal van gelijke kansen. Beide processen van democratisering vragen om een actief overheidsbeleid, niet alleen op de korte, maar ook op de lange termijn.

Deze overgang van een distributieve naar een constructieve onderwijspolitiek is gebaseerd op “de interventies van de staat in de ontwikkeling van de maatschappij in dit geval het onderwijs”.¹⁰² Het overheidsbeleid concentreert zich op twee functies van het onderwijs.¹⁰³ De socialisatiefunctie (cultuurpolitieke), waar leerlingen normen, waarden en sociale vaardigheden leren en zich kunnen ontplooiën. En de kwalificatiefunctie (economisch-utilitair), bij deze functie gaat het om het verwerven van kennis en een positie op de arbeidsmarkt. In het beleid is er niet altijd evenveel aandacht voor beide functies. Afhankelijk van de vraag aan welke functie een kabinet de meeste waarde hecht, wordt er in het beleid aandacht aan besteed. In de middenschoolplannen van Van Kemenade is extra aandacht voor de socialisatiefunctie.

De overgang van distributieve naar constructieve onderwijspolitiek vindt niet van de ene op de andere dag plaats. De culturele breuk van de jaren zestig gaat niet ongemerkt aan het Ministerie van Onderwijs voorbij.¹⁰⁴ In eerste instantie zijn het de universiteiten en de hoge scholen waar de studenten de bestaande machtsverhoudingen doorbreken. De studenten vragen niet alleen om interne democratisering, zij eisen ook een andere vorm en inhoud van het onderwijs. “Onderwijs en onderzoek moesten niet langer ten dienste staan van de ‘gevestigde belangen van het militair-industriële complex’, maar juist maatschappelijke veranderingen stimuleren en in die zin ‘maatschappelijk relevant’ zijn”.¹⁰⁵ De studenten wensen externe democratisering. Daarbij krijgt de overheid, en in dit geval het Ministerie van Onderwijs, een nieuwe zeer belangrijke rol toegedicht, namelijk het voeren van constructief beleid. Op het Ministerie heeft dit een grootscheepse reorganisatie en cultuuromslag gevergd.

Op het departement moeten zowel het onderwijsbeleid als de bedrijfscultuur aangepast worden. Het Ministerie is ingericht op de onderwijspraktijk, tot in de jaren zestig ging het dus vooral om beheer van het onderwijs. In 1965 vindt er een verandering van de departementen plaats. Zo verdwijnt bijvoorbeeld Kunsten uit het Ministerie van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen. Er komt een nieuw departement Cultuur, Recreatie en Maatschappelijkwerk. Deze herverdeling en de invoering

¹⁰² A.M.L. van Wieringen, *Onderwijsbeleid in Nederland* (Alphen aan den Rijn 1996) 20.

¹⁰³ Leune, *Onderwijs in verandering*, 50.

¹⁰⁴ Vanaf 1918 bestaat er een afzonderlijk Ministerie van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen. Voor die tijd viel dit beleidsterrein onder het Ministerie van Binnenlandse Zaken. In 1965 krijgt dit Ministerie de naam Onderwijs en Wetenschappen. Vanaf 1994 wordt het weer Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. Op 1 oktober 2003 krijgt het Ministerie de naam Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. In de periode 1973-1977 hebben we te maken met het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen. (Min. O&W), dit wordt bedoeld indien er over het Ministerie van Onderwijs gesproken wordt.

¹⁰⁵ Knippenberg, *Een bron van aanhoudende zorg*, 472.

van de Mammoetwet, die de praktijk van het onderwijs verandert, vereisen reorganisatie op het Ministerie van Onderwijs. Naast deze twee oorzaken zijn er nog twee oorzaken die reorganisatie op het departement noodzakelijk maken. Door de enorme stijging van het aantal leerlingen en studenten is het ambtelijk apparaat en de werkdruk op het departement ook gegroeid. Door deze toename is het noodzakelijk efficiënter te gaan werken. De door deze groei veroorzaakte stijging van de uitgaven maakt de maatschappelijke legitimering van de gemaakte kosten noodzakelijk. Het Ministerie moet alle belanghebbenden gaan informeren en met hen overleggen. Aan het einde van de jaren zestig dringt het tot het Ministerie door dat het beleid constructief moet zijn.

De ontwikkeling die zich als eerste manifesteerde in het wetenschappelijk onderwijs zet zich voort in alle andere sectoren van het onderwijs. Gaandeweg de jaren zestig verandert de bedrijfsstructuur op het departement. Er ontstaan directies onder leiding van directeuren en het aantal algemene afdelingen neemt enorm toe. Ook het personeelsbestand van het departement wijzigt enigszins, voorheen is er veel juridisch en administratief personeel werkzaam, nu doen de sociaaleconomen en onderwijskundigen hun intrede op het Ministerie.¹⁰⁶ Toch komt het constructieve beleid nog niet van de grond. De pedagogische centra en de Tweede Kamer fractie van de PvdA pleiten voor een onderwijskundige benadering van het Ministerie.¹⁰⁷ Hun behoefte aan constructief beleid komt vooral voort uit de achterstand van lagere milieus in het onderwijs en de geringe kans op stijging op de sociale ladder.

In de periode 1967-1971 staat het Ministerie onder leiding van G. H. Veringa (KVP). In deze periode gaat men verder met de verbetering van de organisatiestructuur van het departement. Er wordt zelfs een extern onderzoeksbureau ingeschakeld. Dit bureau, genaamd McKinsey, brengt verschillende onderzoeken voort. Onder leiding van Veringa veranderen de interne procedures en gaat men de strijd aan met het aantal vergaderingen. Veringa komt niet heel ver met zijn reorganisatie, wel heeft hij veel gesprekken met zijn opvolger C. van Veen (CHU) zodat hij zijn plannen voort kan zetten. In de periode 1971-1973 zitten er voor het eerst twee ministers op Onderwijs. Naast Van Veen wordt M. L. de Brauw (DS'70) aangesteld als minister zonder portefeuille voor Wetenschapsbeleid en Wetenschappelijk onderzoek. Van Veen realiseert zich dat niet alleen de interne organisatie van het Ministerie van belang is in de nieuwe constructieve taak. De externe contacten zijn eveneens zeer belangrijk. Hij hanteert hiervoor de zogenaamde IBO-formule, Informatie, Beraad en Overleg. Van Veen formaliseert het overleg met het veld. In 1972 ontstaat hieruit de Centrale Commissie voor Onderwijs Overleg (CCOO). In het CCOO zijn alle onderwijsorganisaties vertegenwoordigd. Van Veen weigert de vakbonden bij dit overleg toe te laten, omdat hij een overleg wil met alleen de direct betrokkenen. Pas veel later, vanaf 1985, nemen de vakbonden ook aan dit overleg deel. De vier onderwijsorganisaties, de openbare, de rooms-katholieke, de protestantse en de algemeen bijzondere, zijn in de jaren zestig ontstaan tijdens de discussies over de Mammoetwet. Onder Van Veen verschijnt

¹⁰⁶ Knippenberg, *Een bron van aanhoudende zorg*, 496.

¹⁰⁷ Idem, 496-497.

als bijlage bij de begroting van 1973 de ‘Nota inzake het onderwijsbeleid’. In deze nota wordt een samenhangende visie op het onderwijs gepresenteerd. Er wordt in beschreven dat de overheid een taak heeft bij de bekostiging en de infrastructuur van allerlei ondersteunende organisaties in het onderwijsveld. Deze organisaties zijn ontstaan omdat het onderwijs steeds ingewikkelder wordt.¹⁰⁸ Voorbeelden van organisaties zijn de pedagogische centra, de schoolbegeleidingsdiensten en specifieke instellingen zoals de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs (1965), de commissie Organisatie Leerplanontwikkeling (een ministeriële adviescommissie 1969, in 1975 omgezet in de SLO) en het Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling (CITO, 1969).¹⁰⁹

In 1973 is Van Kemenade de opvolger van Van Veen. Van Veen heeft de organisatie van het departement klaargemaakt voor constructief beleid. Van Kemenade zal nu in onderwijskundig opzicht het constructieve beleid voort gaan zetten.¹¹⁰ Het departement is daarom nog meer omgevormd zodat de beleidsvoorbereidende en onderwijsvernieuwend taken centraal komen te staan. In samenwerking met McKinsey ging de reorganisatie verder. Het belangrijkste element van de reorganisatie onder Van Kemenade is dat de sectie onderwijs in drieën werd verdeeld, namelijk het basisonderwijs, het voortgezet onderwijs en het hoger- en wetenschappelijk onderwijs. Naast deze drie directoraten-generaal komt er een vierde met een coördinerende functie; onderwijs en inspectie. Zowel beleidsvoorbereiding en beleidsuitvoering behoren tot de taken van de directoraten-generaal. Behalve de organisatiestructuur veranderen ook de ambtenaren, nog meer dan voorheen zijn de ambtenaren onderwijskundigen en sociologen. Hoewel dit niet bewust beleid is geweest, maar meer het gevolg van de krapte op de arbeidsmarkt, vermindert hierdoor het confessionele accent op het Ministerie. “De sociale wetenschappers met interesse voor onderwijs waren nu eenmaal overwegend links georiënteerd en sterk geïnspireerd door de visies van onderwijswetenschappers als Idenburg, Van Kemenade en Van Gelder”.¹¹¹ Niet alleen het departement professionaliseert, ook met het veld wordt de formalisering van de overlegstructuur voortgezet. Op andere terreinen dringt de invloed van de jaren zestig ook het departement binnen. Een voorbeeld zijn veranderde omgangsvormen, onder Van Kemenade wordt op het departement de aanspreektitel ‘excellentie’ afgeschaft.¹¹²

Een begrip dat aan het constructieve onderwijsbeleid van Van Kemenade en de regering Den Uyl verbonden kan worden is ‘de maakbare samenleving’. “In het Nederlandse debat mag maakbaarheid versmald zijn tot de planning-van-Den Uyl”.¹¹³ De maakbaarheid van de samenleving heeft alles te maken met de mate waarin de overheid door maatregelen in staat is de samenleving te beïnvloeden. Tijdens het kabinet-Den Uyl wordt het beleid beïnvloed door de maakbaarheidgedachte. De overheid wil door middel van haar beleid een betere samenleving voortbrengen. Vanaf de jaren

¹⁰⁸ Knippenberg, *Een bron van aanhoudende zorg*, 553.

¹⁰⁹ Ibidem.

¹¹⁰ Idem, 555.

¹¹¹ Idem, 575.

¹¹² Idem, 568-569.

¹¹³ J. W. Duyvendak, *De planning van ontplooiing. Wetenschap, politiek en de maakbare samenleving* (Den Haag 1999) 9.

zeventig van de twintigste eeuw staat de maakbaarheid van de samenleving in het teken van verandering van maatschappijstructuren.¹¹⁴ Het debat over de middenschool heeft in hoge mate te maken met de vraag of de overheid zich mag bemoeien met de inrichting van het onderwijs en of het onderwijs gebruikt mag worden om bepaalde maatschappelijke veranderingen te bewerkstelligen. Ongelijke deelname van kinderen uit lagere sociale klassen aan het onderwijs moet tot het verleden gaan behoren. Het ideaal van gelijke kansen in de middenschoolgedachte past in het idee van de maakbare samenleving en bij het kabinetsbeleid dat gericht is op de spreiding van kennis, macht en inkomen.

3.3 De samenleving stelt eisen

Onderwijs is overal in de Nederlandse samenleving aanwezig. Alle kinderen en jongeren in de leeftijd van vier tot en met zestien jaar volgen een bepaalde vorm van onderwijs.¹¹⁵ Welke vorm van onderwijs zij volgen hangt af van een aantal factoren. Enerzijds spelen persoonlijke interesses en kwaliteiten een belangrijke rol, anderzijds oefent de maatschappij als geheel invloed uit op het onderwijs. Tegelijkertijd heeft het onderwijs, waar leerlingen worden klaargestoomd op een zelfstandig leven, invloed op de maatschappij. Er bestaat een wisselwerking tussen het onderwijs en de maatschappij. Ontwikkelingen in het onderwijs zijn niet los te zien van ontwikkelingen in de maatschappij en andersom. Beiden zijn van elkaar afhankelijk. Deze wisselwerking beïnvloedt de ontwikkeling van de middenschool.

De invloed die de maatschappij heeft op het onderwijs is van velerlei aard. Vanuit de samenleving is er een vraag naar arbeidskrachten. Het verschilt van tijd tot tijd welk soort arbeid er nodig is. Vanuit de samenleving kan een tekort aan geschoolde arbeiders bij specifieke beroepen leiden tot meer vraag naar onderwijs dat ervoor zorgt dat die arbeiders er komen. Als er meer vraag is zal het onderwijs veranderen ten gunste van die vraag. Moderne technologische ontwikkelingen vergroten bijvoorbeeld de vraag naar technisch geschoolde arbeiders. Om in die vraag te voorzien, zal in het onderwijs meer ruimte moeten komen voor technische vaardigheden en opleidingen. Allerlei groeperingen in de samenleving bemoeien zich met de inrichting van het onderwijs. Dit kan zijn uit economische motivatie. Werkgevers hebben bijvoorbeeld belang bij de kwalificaties van hun toekomstige werknemers. Maatschappelijke groeperingen hebben vaak een sociale motivatie. Zij zijn

¹¹⁴ Duyvendak, *De planning van ontplooiing*, 9.

¹¹⁵ De Nederlandse leerplichtwet stelt dat kinderen vanaf hun vijfde jaar (99% gaat vanaf het vierde jaar naar school) tot en met het schooljaar waarin ze zestien jaar worden naar school moeten. Vanaf augustus 2007 geldt dat jongeren onder de achttien aan de kwalificatieplicht moeten voldoen. Dit houdt in dat jongeren zonder startkwalificatie (havo-, vwo-, mbo2- diploma) verplicht naar school moeten of aan een combinatie van leren en werken moeten deelnemen.; <http://www.minocw.nl/leerplicht/501/Over-leerplicht.html> [oktober 2007]; <http://wetten.overheid.nl/cgi-bin/sessioned/browsercheck/continuation=28724-005/session=018371319808813/action=javascript-result/javascript=yes> [maart 2008].

van mening dat het onderwijs een oplossing kan bieden voor sociale problemen zoals werkloosheid, discriminatie en criminaliteit.¹¹⁶ Gebrek aan goed onderwijs wordt vaak gezien als de oorzaak van deze problemen.

Vanuit de maatschappij ontstaat de vraag naar beter of ander onderwijs. Voor een deel komt de middenschool hierdoor in de belangstelling te staan. Aan het einde van de jaren zestig, als Veringa minister is, laten de werkende jongeren van zich horen. Op het Ministerie is tot dan toe veel aandacht geweest voor het wetenschappelijk onderwijs, een groot deel van de begroting is gereserveerd voor deze sector. De werkende jongeren voelen zich te kort gedaan. Bovendien heeft deze groep het idee dat de overgang van school naar de arbeidsmarkt niet soepel verloopt. Daar bovenop komt het voorstel van het kabinet om aan de werkende jongeren die één dag onderwijs volgen collegegeld te gaan vragen. Nu is het de groep werkende jongeren die op de balustrades gaan staan. Zij eisen beter onderwijs en betere kansen op de arbeidsmarkt. In hun ogen is de middenschool de oplossing voor de problemen die de werkende jongeren nu ervaren. De werkende jongeren worden gesteund door de vakbeweging. De demonstraties en conferenties met de werkende jongeren leiden ertoe dat de politiek zich er bewust van wordt dat deze groep te weinig aandacht krijgt. Verschillende nota's volgen, bijvoorbeeld de 'Nota inzake Onderwijs- en Arbeidsmaatregelen werkende jongeren'. De roep van studenten en leerlingen voor beter onderwijs is van alle tijden. Het eerder genoemde onderzoek van de Commissie Dijsselbloem is eveneens van start gegaan nadat de leerlingen in opstand kwamen. "Het waren de scholieren en de studenten die begin 2007 een noodklok kwamen aanbieden aan minister Van der Hoeven omdat zij, als gevolg van onderwijsvernieuwingen, nauwelijks meer echt les kregen van bevoegde docenten".¹¹⁷ Een opvallend verschil tussen de werkende jongeren van toen en de scholieren van nu, is dat de werkende jongeren onderwijsvernieuwingen wensen en de scholieren juist de onderwijsvernieuwingen de schuld geven. Beide groepen gaan echter de straat op om veranderingen in het onderwijs te bepleiten en de politiek wakker te schudden.

In de jaren zestig is de Nederlander kritischer en mondiger geworden. De vooroorlogse machts- en gezagsverhoudingen zijn verdwenen. Er zijn nieuwe normen en waarden ontstaan op het gebied van godsdienst, opvoeding en seksualiteit. Groepen zoals de studenten hebben veel van zich laten horen. Democratisering, emancipatie en sociale gelijkheid zijn de sleutelwoorden, voortaan zou dat de norm moeten zijn. Zij vinden het onredelijk dat het sociale milieu van de ouders waarin kinderen opgroeien voor een groot deel bepalend is voor de toekomst. Door de strijd vanuit de samenleving verandert de taakstelling van de overheid. De overheid is verantwoordelijk voor het welzijn van haar burgers. Het kabinet-Den Uyl wil daarom een actief beleid voeren om de spreiding van kennis, macht en inkomen eerlijker te verdelen. Voor een deel komt dit kabinetsstandpunt voort uit de culturele omslag van de jaren zestig. Het kabinet-Den Uyl wordt ook wel de politieke vertaling

¹¹⁶ Leune, *Onderwijs in verandering*, 51.

¹¹⁷ *NRC Handelsblad*, 14 april 2008. J. Dijsselbloem, 'Onderwijs moet elk kind een passend aanbod doen', (Opinie, 7).

van de jaren zestig genoemd.¹¹⁸ Een deel van de politici uit deze regering, zoals Den Uyl, hebben zelf de economische crisis in de jaren dertig en de Tweede Wereldoorlog meegemaakt. De herinnering aan die ellende maakt dat zij de levensomstandigheden van de zwakkeren in de samenleving willen verbeteren. Het onderwijs is een van de middelen om de samenleving te veranderen.

De ideeën over de middenschool krijgen vorm in een periode waarin ideaal van gelijke kansen hoog in het vaandel staat. Dat de belangrijkste doelstelling van de middenschool betrekking heeft op het bevorderen van gelijke kansen is dan ook niet toevallig. Kwalitatief goed onderwijs kan sociale veranderingen bewerkstelligen en verticale mobiliteit op de maatschappelijke ladder mogelijk maken. Niet alleen technische en vakgerichte kennis zijn hierbij van belang. Sociale en emotionele vaardigheden evenals taal zijn een belangrijk onderdeel van het onderwijs. Voor leerlingen die dit van huis uit niet mee krijgen is het van belang dat er in het onderwijs aandacht voor is. Onderwijs kan de positie van deze leerlingen in de samenleving verbeteren. Het onderwijs geeft alle burgers een plek in de samenleving. Er is sprake van ‘socialisatie’, het proces waarin de basisbeginselen worden bijgebracht over hoe te functioneren in een maatschappij. Dit proces, waarbij onder andere persoonlijke vorming en beroepsvoorbereiding horen, vindt voor een groot deel plaats in het onderwijs. In het onderwijs leren jongeren bepaalde normen en waarden en sociale vaardigheden die zij later nodig hebben in de maatschappij. Wat de jongeren op school leren heeft dus veel invloed op hoe zij later in de samenleving staan. In de negentiende eeuw wordt het onderwijs gezien als “het voertuig voor een nieuwe, betere samenleving en de bloei van de gehele natie was dan verzekerd”.¹¹⁹ De doelstellingen van het onderwijs worden inmiddels wel anders geformuleerd, maar de invloed op de maatschappij is er niet minder op geworden.

3.4 Conclusie

Er kan geconcludeerd worden dat de middenschoolplannen in een onrustige periode tot stand komen. Nederland kent in de jaren zestig een enorme economische groei. Dit maakt de behoudendheid en de zuinigheid van de jaren vijftig overbodig. Er ontstaat een grotere mobiliteit, meer geld voor luxe goederen en onafhankelijkheid. De Nederlandse bevolking krijgt steeds meer te zien van de wereld. Dit leidt, vooral bij de jongere generatie, tot onafhankelijkheid van de traditionele waarden van de eigen zuil. De jongeren leren buiten het kader van de zuilen te denken en kijken. Zij zien een wereld voor zich met ongeremde mogelijkheden, maar ook een wereld met veel ongelijkheid.

Dit dringt het eerste door tot de wereld van de studenten, die in enorme getale op de balustrades gaan staan. De studenten wensen zowel de interne als de externe democratisering aan de

¹¹⁸ Van den Broek, *Heimwee naar de politiek*, 16.

¹¹⁹ P. Boekholt, ‘De onderwijswet van 1801 en het begin van de Staatszorg voor het onderwijs in Nederland’ In: P. Boekholt e.a. (red.) *Tweehonderd jaar onderwijs en de zorg van de Staat* (Assen 2002) 3-10, 5.

universiteiten te verbeteren. Zij eisen meer inspraak en andere gezagsverhoudingen binnen de universiteit. Het onderwijs dat zij krijgen moet 'maatschappelijk relevant' zijn, het moet bijdragen aan een gelijkwaardiger samenleving. De studenten vinden dat niet alleen zij, maar vooral ook de politiek moet zorgen voor zo een samenleving.

De economische groei leidt tot een enorme vraag op de arbeidsmarkt. Werknemers gaan steeds hogere eisen stellen aan hun werknemers en verwachten een geschikte vooropleiding. Het wordt steeds minder vanzelfsprekend om na het lager onderwijs direct aan het werk te gaan. Hierdoor wordt de vraag naar ander onderwijs groter. De werkende jongeren gaan inzien dat hun mogelijkheden niet toereikend zijn. Zij demonstreren tegen de overgang van het onderwijs naar de arbeidsmarkt en de gebrekkige kansen die zij daarin krijgen. Het wordt in de jaren zestig steeds beter zichtbaar dat er veel ongelijkheid is in de samenleving en dat velen niet mee kunnen komen. Er wordt in de richting van het onderwijs gekeken om hier een oplossing voor te vinden. Het onderwijs dient de maatschappij te hervormen tot een eerlijker samenleving, waarin niet je afkomst bepaalt waar je later terecht komt.

De Nederlandse samenleving in de jaren zestig begint te ontzuilen. Vooral de christelijke zuilen krijgen hier mee te maken. De jonge kiezers voelen meer voor politieke partijen die vernieuwingsgezind zijn en democratisering- en emancipatiebewegingen steunen. Hierdoor winnen vooral partijen als de PvdA, de PPR en D66 aanhang. In de jaren zeventig volgt er na de culturele omslag een politieke omslag. De traditionele verhoudingen zijn veranderd. Door polarisatie zijn de politieke partijen verder uit elkaar gegroeid, bovendien hebben nieuwe partijen hun intrede gemaakt. Behalve de onderlinge verhoudingen verandert in de jaren zeventig ook de manier van politiek bedrijven. Door nieuwe media kunnen alle ontwikkelingen op de voet gevolgd worden en bestaande omgangsvormen worden losser gehanteerd. Het beleid van de overheid wordt minder beheersend en meer gericht op eerlijke verdeling in de samenleving.

In deze periode komt het kabinet-Den Uyl tot stand. Dit kabinet is vernieuwingsgezind en er van overtuigd dat hun progressieve en sociale beleid alle problemen zal oplossen. Het kabinet-Den Uyl zet zich in voor een betere spreiding van kennis, macht en inkomen. De plannen van Van Kemenade zijn erop gericht de spreiding van kennis te bewerkstelligen. Voor het Ministerie van Onderwijs betekent dit zowel een reorganisatie van het departement als een overgang van distributief naar constructief beleid. Het constructieve beleid is erop gericht dat de politiek zich actief bemoeit met het onderwijs. Voortvloeiend uit de in de samenleving ontwikkelde ideeën over gelijkheid, zal het onderwijsbeleid nu ook daarop gericht zijn. De middenschool wil de onevenredige verdeling van het werkmilieu in het hoger onderwijs tegen gaan. De middenschool heeft als belangrijke doelstelling alle leerlingen evenveel kansen te bieden op het volgen van onderwijs.

De economische groei en de spanning op de arbeidsmarkt aan de ene kant, en de ontzuiling, democratisering en emancipatie aan de andere kant, zijn bewegingen die een zeer gunstige voedingsbodem vormen voor de ontwikkeling van de middenschool. De middenschool sluit perfect aan bij de uit deze bewegingen voortvloeiende veranderingswensen.

4. Naar een nieuwe onderwijsstructuur

4.1 Onderwijs vóór de middenschool

Aan het begin van de negentiende eeuw wordt het onderwijs in Nederland voor het eerst op nationaal niveau, door de staat, geregeld. De eerste onderwijswet is in 1801 een feit.¹²⁰ Vóór deze wetgeving vertoont het onderwijs in verschillende gebieden van het land al overeenkomsten. In de praktijk verandert deze wet dan ook nauwelijks iets aan het onderwijs. Deze eerste wet is wel het startpunt van de centrale organisatie van het onderwijsbeleid door de overheid. In de negentiende eeuw ontstaat er een woelige strijd om de vrijheid van onderwijs en de financiële gelijkstelling. De overheid heeft de verantwoordelijkheid op zich genomen kwalitatief goed onderwijs aan haar burgers aan te bieden. Tekenend voor het zoeken naar verbeteringen in het onderwijs is de staatscommissie die in 1910 een belangrijk rapport uitbrengt. Deze commissie, ook wel de ineenschakelingscommissie genoemd, is ingesteld om een oplossing te zoeken voor de geringe belangstelling voor het volgen van voortgezet onderwijs.¹²¹

Deze commissie zoekt verbetering in een herziening van het onderwijsstelsel en het creëren van meer samenhang en doorstroming tussen de verschillende schooltypes. Eén van haar adviezen is een scheiding aan te brengen tussen algemeen vormend en het beroepsonderwijs. De doelstelling van de commissie is om meer kinderen, voor een langere periode, naar school te krijgen. In een samenleving waarbij het volgen van onderwijs nog niet vanzelfsprekend is en velen na het basisonderwijs gaan werken, moet de commissie aantonen dat het volgen van onderwijs belangrijk is en uiteindelijk het arbeidsproces ten goede komt. In tegenstelling tot de middenschoolplannen heeft de ineenschakelingscommissie wel differentiatie als doel. Het geeft echter wel aan dat de overheid al vanaf het begin van de twintigste eeuw bezig is met het vraagstuk van doorstroming en differentiatie.

Het rapport van de ineenschakelingscommissie leidt tot een groot aantal wetsvoorstellen, maar geen van deze voorstellen wordt omgezet in wetgeving.¹²² Ruim veertig jaar na de ineenschakelingscommissie en tal van wetsvoorstellen later, verschijnen twee onderwijsplannen van F. J. Th. Rutten (KVP), uit respectievelijk 1951 en 1955. Deze plannen bevatten een voorstel om het totale schoolsysteem in Nederland te wijzigen.¹²³ De plannen van Rutten onderscheiden lager beroeps onderwijs, algemeen vormend onderwijs en voorbereidend wetenschappelijk onderwijs. Daarbij is er een duidelijk verschil tussen het lager beroeps onderwijs en de andere twee vormen van onderwijs. De doorstroming van leerlingen naar andere niveaus komt ook aan de orde.

¹²⁰ Boekholt, 'De onderwijswet van 1801', 3; J.M.G. Leune, 'Onderwijs en maatschappelijke verandering. Een terugblik op 200 jaar onderwijs en onderwijsbeleid in Nederland' In: P. Boekholt e.a. (red.) *Tweehonderd jaar onderwijs en de zorg van de Staat* (Assen 2002) 11-48, 15.

¹²¹ N.L. Dodde, *Geschiedenis van het Nederlandse schoolwezen. Een historisch-onderwijskundige studie van het Nederlandse onderwijs gedurende de 19^{de} en 20^{ste} eeuw* (Purmerend 1981) 48; N.L. Dodde, 'Dag mammoet!' *Verleden, heden en toekomst van het Nederlandse schoolsysteem* (Leuven Apeldoorn 1993) 103.

¹²² Dodde, 'Dag mammoet!', 103.

¹²³ Idem, 107.

In 1958 dient toenmalig onderwijsminister Cals een wetsontwerp in dat op het tweede onderwijsplan Rutten gebaseerd is. Dit wetsvoorstel biedt een regeling voor het gehele voortgezet onderwijs. Vier jaar later keurt de Tweede Kamer dit wetsvoorstel goed en weer één jaar later is het voorstel ook door de Eerste Kamer aangenomen. De nieuwe wet van minister Cals krijgt als bijnaam; de Mammoetwet. Dit vanwege het voornemen het gehele voortgezet onderwijs in één wet te regelen, een omvangrijke wet. Bijzonder aan de Mammoetwet is dat dit de eerste wet is waarin het bijzonder en openbare onderwijs in één en dezelfde regelgeving zijn opgenomen. De Mammoetwet is in 1968, tien jaar na het indienen van het wetsontwerp, ingevoerd. De wet van Cals richt zich alleen op het voortgezet onderwijs. De wet wordt aangevuld met de wetten voor de andere fasen van het onderwijs.

Aan de Mammoetwet liggen drie belangrijke opvattingen ten grondslag. Ten eerste het idee dat kinderen naar eigen begaafdheid en interesses moeten leren. Ten tweede moet er een eind komen aan het feit dat kinderen uit lagere sociale klassen ook lager onderwijs volgen. De bedoeling van de Mammoetwet is gelijke onderwijskansen te creëren voor alle leerlingen. Ten derde bestaat het idee dat het 'oude' onderwijs niet meer past bij de moderne samenleving. De inhoud van het onderwijs en de wijze van lesgeven zijn aan herziening toe. De Mammoetwet maakt een eind aan schooltypen zoals de ulo, mulo, mms en hbs. Alle pré-mammoet schooltypen zijn in verschillende wetten geregeld, in de nieuwe wet vormen ze één geheel. De Mammoetwet maakt horizontale en verticale doorstroming mogelijk door het voortgezet onderwijs in scholengemeenschappen te organiseren.

In de Mammoetwet krijgen alle schooltypes een brugklas. Het idee hierachter is dat een eventueel verkeerde schoolkeuze recht te zetten is. Op jonge leeftijd, direct na het basisonderwijs, is het lastig vast te stellen wat leerlingen wel en niet kunnen. Zij hebben zich nog niet volledig ontwikkeld. De brugklas dient ervoor om een overstap naar een ander schooltype te vergemakkelijken. De Mammoetwet maakt een scheiding tussen voortgezet algemeen vormend onderwijs en beroepsonderwijs en creëert hierdoor twee soorten brugklassen. Eén voor de mavo, havo en vwo en één voor het lavo en lbo. Daar komt nog bij dat voor het gymnasium een uitzondering is gemaakt, omdat het gymnasium al in het eerste leerjaar met Latijn begint. In de praktijk zijn er hierdoor drie verschillende soorten brugklassen. Doorstroming naar hogere niveaus blijft hierdoor onder de Mammoetwet lastig.¹²⁴

Veel onderwijsplannen na de Tweede Wereldoorlog komen voort uit het idee dat selectie op twaalfjarige leeftijd te vroeg is¹²⁵, voorbeelden zijn de onderwijsplannen van Rutten in de jaren vijftig en de mammoetwet. Vaak bepaalt de sociale klasse van de ouders naar welk type onderwijs de leerling na de basisschool gaat. De onderwijsplannen staan in het teken van het uitstellen van de definitieve schoolkeuze en betere doorstroommogelijkheden tussen verschillende schooltypen. De Mammoetwet sluit een periode af, waarin sinds de ineenschakelingscommissie gepleit wordt voor een samenhangend

¹²⁴ Dodde, 'Dag mammoet!', 110-111; Dodde, *Geschiedenis van het Nederlandse schoolwezen*, 54.

¹²⁵ J. Bulte en T. Pelkmans. 'Denken over de middenschool: geschiedenis en actualiteit', *Jeugd en Samenleving* 13 (1983) 193-204, 196.

schoolstelsel. Door het samenbrengen van verschillende schooltypen in één wet is dit gelukt. Toch wordt de Mammoetwet vaak omschreven als een wet die al voor de invoering verouderd is. Niet zo gek want de Mammoetwet is eigenlijk een realisering van plannen uit het begin van de eeuw, een nieuwe periode met nieuwe ideeën breekt aan. In de praktijk brengt de wet weinig verandering. Het categorale systeem blijft bestaan, de doorstroming en de vroegtijdige determinatie verbeteren niet aanzienlijk.¹²⁶ De overheid heeft al sinds het begin van de twintigste eeuw oog voor het toegankelijk maken van het onderwijs voor leerlingen die tot dan toe geen onderwijs genoten. Het probleem van doorstroming en selectie staan al tijden in de belangstelling. Veel van deze problemen zijn eveneens een motivatie voor de ontwikkeling van de middenschoolplannen.

Het is niet zo dat tussen 1958 en 1968 niets gebeurd is op het gebied van onderwijs, behalve de ontwikkeling van de Mammoetwet. In deze periode ontstaan ideeën over geïntegreerd onderwijs. Geïntegreerd onderwijs is onderwijs waarin zowel algemeen vormend onderwijs als beroepsvoorbereidend onderwijs wordt gegeven. In dit geval gaat het om ideeën die vergelijkbaar zijn met de middenschool, dus onderwijs in de leeftijdsgroep twaalf tot vijftien jaar en als tegenhanger van het categorale onderwijs. Het Ministerie heeft in de jaren zestig veel aandacht voor de studenten. De flink stijgende aantallen en daardoor toegenomen kosten maakt beleid in deze onderwijssector noodzakelijk. Bovendien wenst de regering te voorkomen dat de studentenprotesten echt uit de hand lopen, zoals in het buitenland. Een nieuwe groep jongeren komt in protest. Zoals in hoofdstuk drie beschreven zijn dit de werkende jongeren. In hun demonstraties pleiten zij onder andere voor middenschoolonderwijs, omdat deze groep denkt dat dit hun problemen had kunnen voorkomen.

In de 'Nota inzake onderwijs en arbeidsmaatregelen voor werkende jongeren', onderdeel van de rijksbegroting 1970, gaat staatssecretaris J. H. Grosheide (ARP) in op de voordelen van geïntegreerd onderwijs. De problemen met de werkende jongeren hebben de aandacht op deze vorm van onderwijs gevestigd. Dit is het eerste politieke document waarin de middenschool wordt genoemd. Veringa en Grosheide staan open voor geïntegreerd onderwijs en onder druk van de werkende jongeren zeggen zij op een conferentie in 1969 toe dat er experimenten zullen komen. Het eerste plan is dat in 1970 al experimenten van start gaan en dat in 1974 deze vorm van onderwijs landelijk ingevoerd wordt. De tijd zal leren dat dit wel een erg voortvarende gedachte is en het bij de toezegging van Grosheide is gebleven.¹²⁷

In het volgende kabinet presenteren Van Veen en C. E. Schelfhout (KVP) de 'Nota inzake het onderwijsbeleid' (1973). Deze nota is positief over geïntegreerd onderwijs. "De regering had dan ook de middenschoolgedachte aanvaard als 'leidraad' voor het beleid met betrekking tot de toekomstige

¹²⁶ N.A.J. Lagerweij, 'De dramatische strijd om een Nederlandse middenschool' In: W. Wielemans (ed.), *Vernieuwingen in het secundair onderwijs. Een Europese situering* (Leuven Amersfoort 1986) 63- 80, 64; Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Contouren van een toekomstig onderwijsbestel* ('s-Gravenhage 1976, 3^e druk) 46-48. [Tweede Kamer, zitting 1974-1975, 13459].

¹²⁷ Knippenberg, *Een bron van aanhoudende zorg*, 553-554.

vernieuwing van de onderwijsstructuur”.¹²⁸ In 1972 heeft Van Veen een ‘resonansbijeenkomst’ georganiseerd over de middenschool. Zijn initiatief is een reactie op pleidooien van de vakcentrales over de middenschool. Voor de tweede maal in korte tijd komen er signalen vanuit de samenleving voor de middenschool, eerst de studenten en de jongeren en nu ook de vakcentrales. In 1972, als de bijeenkomst wordt belegd, heeft L. van Gelder felle kritiek op het kabinetsbeleid. Van Gelder is al vroeg in de jaren zestig één van de wetenschappers die pleit voor ander onderwijs. Hij is van mening dat de middenschool in het moeras van de politieke besluitvorming is verdwaald.¹²⁹ In 1969 zijn immers al experimenten aangekondigd en nu, drie jaar later, begint het weer van voren af aan. De minister kan dit niet negeren. Van Veen maakt een nota waarin de start van experimenten wordt uitgewerkt. Voluit heet dit plan ‘Uitgangspunten voor het beleid ten aanzien van onderwijskundige experimenten geïntegreerd voortgezet onderwijs voor de leeftijdscategorie van ca 12-15 jarigen’.¹³⁰ Het CCOO ontvangt deze nota in april 1973, maar het kabinet is dan al demissionair en Van Veen vindt dat deze kwestie nu door zijn opvolger behandeld moet worden. Van Kemenade neemt dit stuk over onder de titel ‘Experimenten middenschool’ tijdens de kabinetswissel is er geen aandacht voor. De nota is uiteindelijk “via de Memorie van Toelichting bij de Rijksbegroting 1974 (12600, nr. 2. p. 14/15) onderwerp van bespreking in het parlement geworden.”.¹³¹

4.2 De Contourennota

4.2.1 Een nieuw stelsel

In juni 1975 verschijnt de eerste versie van de Contourennota, *Contouren van een toekomstig onderwijsbestel*. Deze nota draagt de handtekening van Van Kemenade (PvdA) en de staatssecretarissen Klein en Veerman. Na zijn aantreden richt Van Kemenade de projectgroep Contourennota op. Deze projectgroep komt op ongebruikelijke wijze tot stand. In eerste instantie wil Van Kemenade de Contourennota via de reguliere kanalen laten voorbereiden, maar dit “liep dan ook al heel snel vast in ambtelijke scepsis en onvermogen”.¹³² Van Kemenade heeft daarom “dwars door de ambtelijke hiërarchie heen”¹³³ een groep met enthousiastelingen samengesteld. Deze groep staat onder leiding van plaatsvervangend (plv) directeur-generaal Th. Jansen. Als ambtenaar van het directoraat-generaal voortgezet onderwijs neemt J. Th. Schelfhout zitting in de projectgroep. Deze projectgroep is onderdeel van de eerder besproken vernieuwingen op het departement. Het was namelijk hoogst ongebruikelijk dat een plv directeur-generaal deel uit maakt van een projectgroep. De

¹²⁸ Knippenberg, *Een bron van aanhoudende zorg*, 554.

¹²⁹ Idem, 554.

¹³⁰ P.N. Karstanje, *Beleidsvaluatie bij controversiele onderwijsvernieuwing* (Amsterdam 1988) 97.

¹³¹ Ibidem.

¹³² Van Kemenade, *Wakken in het kroos*, 19.

¹³³ Ibidem.

bestaande formele structuur is hiermee doorbroken en de projectgroep wordt met veel huiver bekeken.¹³⁴

De Contourennota is een voorstel tot totale herziening van het onderwijssysteem. “Het parlement had al meermalen om een geïntegreerde visie op het onderwijs gevraagd en ook in de verkiezingsprogramma’s van de verschillende politieke partijen was deze wens opgenomen”.¹³⁵ De nieuwe structuur van de Contourennota kan niet binnen het bestaande bestel worden ingevoerd. Hiervoor moet het oude bestel worden afgeschaft en de wetgeving worden aangepast. De Contourennota is bedoeld als discussienota, iedereen wordt uitgenodigd om aan de hand van deze nota mee te denken en te discussiëren over de toekomst van het onderwijs. Deze discussienota schetst een toekomstbeeld van het onderwijs in zijn geheel, het primair, het secundair en het tertiair onderwijs. Het gaat om een lange termijn visie van ongeveer vijftwintig jaar. Een totaalbeeld is nodig omdat een wijziging in de ene sector van het onderwijs ook gevolgen heeft voor de andere sector. Volgens de opstellers van de Contourennota maakt een aantal factoren bijstelling van het onderwijssysteem noodzakelijk. Ten eerste veranderen inzichten, kennis en vaardigheden. Omdat dit verandert dient de inhoud van het onderwijs hierop aangepast te worden. Ten tweede leveren nieuwe onderzoeken naar leerprocessen kennis op over de manier waarop er het beste les gegeven kan worden. Ten derde spelen veranderingen in de samenleving een rol: werkgevers zoeken andere kwaliteiten in werknemers dan een aantal jaren geleden. Ten slotte zijn er de wijzigingen in de opvattingen over het recht op onderwijs.¹³⁶ Bijvoorbeeld het idee dat er een rechtvaardiger verdeling van de kansen op onderwijs zou moeten zijn. Deze vier aspecten zijn redenen waarom Van Kemenade in de Contourennota pleit voor een nieuwe onderwijsstructuur.

In de veranderingen die het onderwijs de afgelopen jaren, of zelfs eeuwen, heeft ondergaan zijn een drietal ontwikkelingen te onderscheiden. Het onderwijs in Nederland was in eerste instantie slechts voor een kleine elite beschikbaar. Inmiddels heeft er een overgang plaats gevonden van onderwijs voor weinig mensen, naar onderwijs voor veel mensen. Ten tweede heeft er een ontwikkeling plaats gevonden van onderwijs dat zich voornamelijk richt op beroepsvoorbereiding, naar onderwijs dat zich ook op maatschappelijke activiteiten richt. De derde tendentie heeft betrekking op wat de leerlingen leren. Voorheen werd alleen kennis overgedragen, steeds meer is er ook aandacht voor individuele ontplooiing. Deze drie ontwikkelingen hebben er toe bijgedragen dat het opleidingsniveau in veel lagen van de bevolking is gestegen en de standenverschillen zijn verkleind. Ondanks deze positieve ontwikkeling, gaat dit voor het kabinet-Den Uyl nog niet ver genoeg. Het kabinetsbeleid is erop gericht de verschillen tussen de bevolkingsgroepen nog kleiner te maken en meer kansen te bieden aan kinderen uit het arbeidersmilieu.

¹³⁴ Knippenberg, *Een bron van aanhoudende zorg*, 562.

¹³⁵ Idem, 562.

¹³⁶ J. Ahlers, *Meer mensen mondig maken. Samenvatting discussienota ‘Contouren van een toekomstig onderwijsbestel’* (’s-Gravenhage 1975) 10.

Het kabinet-Den Uyl wil dus de bovengenoemde factoren nog verder versterken. Daarvoor is een nieuw onderwijsstelsel – zoals weergegeven in de Contourennota – noodzakelijk. In de Contourennota wordt ingegaan op de vraag hoe de gelijke kansen in het onderwijs verder uitgebreid kunnen worden. In paragraaf 3.1 zijn drie opvattingen genoemd die ten grondslag lagen aan de Mammoetwet. Kort samengevat zijn dit: het idee dat een kind naar eigen interesses en begaafdheid moet kunnen leren, dat voor kinderen uit alle sociale klassen gelijke onderwijskansen gecreëerd moeten worden en dat het onderwijs niet meer past bij de eisen van de moderne samenleving. Deze drie opvattingen worden ook in de Contourennota benadrukt. Net als de Mammoetwet, neemt ook de Contourennota het totale Nederlandse onderwijssysteem onder de loep en worden er plannen voor verbetering aangedragen.

De nieuwe onderwijsstructuur, zoals in de Contourennota omschreven, begint bij het funderend onderwijs. Dit bestaat uit het basisonderwijs en het middenschoolonderwijs, respectievelijk van het vierde tot het twaalfde levensjaar en van het twaalfde tot het zestiende levensjaar. Na de middenschool volgt de bovenschool en daarna het hoger en wetenschappelijk onderwijs.¹³⁷ Voor de bovenschool zijn verschillende vormen mogelijk. De Contourennota geeft echter de voorkeur aan een bovenschool met drie te onderscheiden stromen. Deze stromen zijn in meer of mindere mate beroepsgericht of theoretisch. Binnen deze drie stromen wordt een onderscheid gemaakt tussen verschillende sectoren, die gekoppeld zijn aan maatschappelijke activiteiten en leergebieden. Te denken is aan sectoren als: maatschappelijke dienstverlening, natuur en techniek, landbouw enzovoorts.¹³⁸ De Contourennota omvat eveneens het plan om de leerplicht uit te breiden, daarna heeft iedereen een leerrecht. In de Contourennota zijn de algemene doelstellingen van het nieuwe onderwijsstelsel uitgewerkt. Naast uitleg over de verschillende fasen in het reguliere onderwijs, is er aandacht voor het speciaal onderwijs en de zogenaamde ‘open school’. De open school is een verzamelterm voor alle vormen van onderwijs na de leerplichtige periode.

De Contourennota beperkt zich niet tot de uitwerking van doelstellingen voor de verschillende fasen in het onderwijs. De onderwijsvoorzieningen, het beleid, de bekostiging en de invoering komen eveneens aan de orde. De Contourennota is een uiting van constructieve onderwijspolitiek. De overheid wenst de doelstellingen uit deze nota te realiseren door middel van actief beleid. De Contourennota toont hoe het onderwijs er op de lange termijn uit zou moeten zien. De nota geeft een nieuwe structuur voor het gehele onderwijs, van de basisschool tot en met het hoger onderwijs en het speciaal onderwijs. Het gaat in de Contourennota dus om een geheel nieuwe structuur, en niet om wijzigingen in delen van de bestaande wetgeving en in delen van het bestaande onderwijsbestel. Dit plan geeft aan dat het overheidsbeleid verder strekt dan alleen het financiële aspect. De doelstellingen van de Contourennota laten zien welke idealen en pedagogische aspecten de overheid door middel van haar onderwijsbeleid wil realiseren.

¹³⁷ Zie bijlage VII – Schema onderwijs in Contourennota.

¹³⁸ Min O&W, *Contouren van een toekomstig onderwijsbestel*, 55-65.

De middenschool staat dus niet op zichzelf, maar is onderdeel van een groter geheel. In het middenschoolonderwijs, voor leerlingen in de leeftijd van twaalf tot zestien jaar, dient iedereen in aanvang alle kansen te krijgen om zich voor te bereiden op de maatschappij. Dit betekent dat iedereen gelijke toegang tot het onderwijs moet hebben en dat binnen het onderwijs ruimte is voor individuele verschillen. Het volgen van onderwijs is dus onafhankelijk van milieu of sekse. In de middenschool worden gelijke kansen gecreëerd door leerlingen niet onder te verdelen in verschillende niveaus, maar in heterogene groepen. Dit om een vroege selectie te voorkomen. Na het funderend onderwijs wordt er een beroepsopleiding of een voorbereiding op het hoger onderwijs aangeboden. Het onderwijs dient te zijn toegespitst op de maatschappelijke werkelijkheid. Dit betekent dat leerlingen niet alleen kennis vergaren, maar zich bewust worden van de samenleving waarin zij leven. Het onderwijs leert kinderen sociale vaardigheden en praktische en theoretische kennis die aansluiten bij behoeften uit de samenleving. De belangrijkste doelstelling is dat kinderen uit alle sociale milieus dezelfde startkansen krijgen in het onderwijs. De middenschoolplannen hebben een sterke ideologische waarde. De middenschool wordt vaak omschreven als het stokpaardje van de sociaal-democraten. Door de middenschool te betrekken op één politieke partij, de PvdA, of zelfs op één persoon, Van Kemenade, krijgt het thema een emotionele lading.

4.2.2 Acht dikke bundels

De Contourennota van 1975 is een discussiestuk. De belangstelling in de samenleving en bij de betrokkenen is zeer groot. De Contourennota kent namelijk, althans voor een overheidspublicatie, een enorm grote oplage. Het Ministerie heeft van de nota 30.000 exemplaren verstrekt, in *Uitleg* is een samenvatting verschenen waarvan er 20.000 de lezers hebben bereikt en ten slotte kent de pocketvorm van de Contourennota een oplage van 60.000.¹³⁹ Iedereen krijgt de ruimte om te reageren op het voorstel van Van Kemenade. Door velen wordt daarvan gebruik gemaakt. De periode waarin reacties gegeven kunnen worden is in eerste instantie één jaar, maar moest door de belangstelling uiteindelijk worden uitgesteld tot 1 januari 1977. Het feit dat iedereen mee mag praten, levert dus vertraging op in de besluitvorming. Het idee van de discussienota sluit perfect aan bij de opvatting van het kabinet-Den Uyl dat beleid niet van boven af opgelegd wordt, maar in samenspraak met de samenleving en belanghebbenden tot stand komt.

In het totaal zijn er op de Contourennota 338 schriftelijke commentaren verschenen. Veel van deze commentaren zijn verschenen in vaktijdschriften of als losse publicatie.¹⁴⁰ De overgrote meerderheid van alle reacties is geschreven door scholen, dit zijn soms alleen besturen maar vaak ook

¹³⁹ Gegevens aantallen uitgaven Contourennota; Knippenberg, *Een bron van aanhoudende zorg*, 564.

¹⁴⁰ Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Contouren van een toekomstig onderwijsbestel 2* ('s-Gravenhage 1977) 5. [Tweede Kamer, zitting 1976-1977, 14425, nrs 1-2].

een combinatie van het bestuur en het docententeam.¹⁴¹ Ook hebben een groot aantal ouderverenigingen gereageerd op de Contourennota. Een vijftientigtal studie- en adviescentra hebben een reactie op de nota gegeven, bijvoorbeeld de ICM en de Sociaal Economische Raad (SER). Op gemeentelijk en provinciaal niveau is er eveneens gereageerd. Ongeveer twintig gemeenten hebben de Contourennota van commentaar voorzien. In de lijst met reacties komen enkele deelgroeperingen van de verschillende politieke partijen voor, zoals jongeren- en vrouwenafdelingen. Reacties van fracties uit bepaalde gemeenten en de wetenschappelijke bureaus zijn ook verschenen. Daarnaast hebben een aantal leerlingen, vakbonden en actiegroepen gereageerd.¹⁴² Los van deze organisaties heeft de minister ook reacties gekregen van individuele burgers. Opvallend is dat veel van de reacties uit katholieke kringen komen. Aan de hand van deze reacties is de Contourennota bijgesteld en verschijnt op 17 maart 1977 '*Contouren van een toekomstig onderwijsbestel 2*'.¹⁴³ Het aantal reacties is dan ook enorm, acht dikke bundels is het resultaat van de Contourennota en de Vervolnota.

De Vervolnota gaat niet op alle 338 commentaren afzonderlijk in, wel worden de hoofdlijnen van deze reacties besproken. De Vervolnota bevat alleen aanvullingen en verduidelijkingen ten opzichte van de Contourennota, het is geen inhoudelijke wijziging van de plannen. Er zijn maar weinig commentaren verschenen die de Contourennota in zijn geheel afwezen.¹⁴⁴ Vaak moet er aan bepaalde voorwaarden voldaan worden, voordat er volledige instemming met de plannen bereikt kan worden. De Vervolnota gaat in op de verhouding tussen onderwijs en samenleving, onderwijs en arbeidsmarkt en de taak van de overheid. De taak van de overheid met betrekking tot de ontwikkeling en vernieuwing van het onderwijs is door de Contourennota opnieuw ter discussie komen staan. Een veel voorkomende reactie is dat de Contourennota meer aandacht moet besteden aan het verschil (in verantwoordelijkheid) tussen openbaar en bijzonder onderwijs. De Vervolnota geeft toe dat de Contourennota hier niet uitgebreid op in is gegaan. Bovendien is dit niet wat de nota ter discussie wil stellen of wijzigen. De Contourennota gaat uit van de Grondwettelijke bepalingen over het onderwijs.¹⁴⁵ In enkele reacties wordt gevraagd om een duidelijker standpunt over de verantwoordelijkheid van het onderwijsveld en van de overheid. Het rapport van Dijsselbloem komt dertig jaar later wederom tot die vraag. Waar ligt de verantwoordelijkheid van de overheid en waar die van het onderwijsveld?

Niet alleen de inhoudelijke plannen zorgen voor kritiek op het beleid van Van Kemenade, ook zijn manier van werken wekt de indruk dat alles anders moet.¹⁴⁶ De zelfverzekerdheid en de enorme kennis van zaken van de minister geeft vooral het onderwijsveld het gevoel dat het bestaande

¹⁴¹ Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Reacties op de Contourennota. Bundeling van commentaren op de discussienota 'Contouren van een toekomstig onderwijsbestel'* ('s-Gravenhage 1977); Min O&W, *Contouren van een toekomstig onderwijsbestel 2*, 99-106.

¹⁴² Deze drie groepen hadden alle drie ongeveer vijf schriftelijke reacties, dus slechts een klein percentage van het geheel.

¹⁴³ Korthedshalve wordt in het vervolg deze tweede Contourennota als Vervolnota aangeduid.

¹⁴⁴ Min O&W, *Contouren van een toekomstig onderwijsbestel 2*, 5.

¹⁴⁵ Idem, 27-30.

¹⁴⁶ Knippenberg, *Een bron van aanhoudende zorg*, 565-568.

onderwijs niet deugd en de Contourennota de enige oplossing is. Velen van hen hebben op het moment dat de Contourennota verschijnt de invoering van de Mammoetwet nog maar net verwerkt. De visie van Van Kemenade op maatschappelijke veranderingen roept al snel het doembeeld van staatspedagogiek op, dit voornamelijk bij de liberalen en confessionelen. Deze angst werd nog groter toen een wijziging van Artikel 208 werd aangekondigd. Ook al ging het in eerste instantie om een tekstuele wijziging, het gevoel dat de vrijheid van onderwijs aangetast zou worden ging overheersen. Onder leraren in het voortgezet onderwijs is er een NIPO-enquête gehouden over de middenschoolplannen. De helft van de ondervraagde leraren staat negatief tegenover de middenschool en een kwart positief.¹⁴⁷ Het Nederlands Genootschap voor Leraren bij het Voorbereidend Wetenschappelijk en Algemeen Voortgezet Onderwijs (NGL) onder leiding van F. J. Roefs is dan ook de grootste tegenstander van de middenschool. Waar Van Kemenade de uitkomst van deze enquête voldoende reden vindt om de experimenten te starten, vindt Roefs dit juist een reden om er niet aan te beginnen. De NGL is eigenlijk de enige organisatie die gedurende de gehele discussieperiode tegen de middenschool en de experimenten is. Vrijwel alle andere organisaties zijn positief over de middenschool of staan in ieder geval open voor de experimenten.¹⁴⁸ Volgens Van Gelder komt de tegenstand vooral voort uit de vrees van eerstegraads leraren om hun bevoorrechte positie te verliezen.¹⁴⁹ Door het afschaffen van het categorale systeem verdwijnt immers de zogenaamde elite groep waaraan zij les geven en dus ook hun ‘hogere’ positie.

De reacties op de Contourennota die betrekking hebben op de middenschool gaan vooral over de vormgeving van dit onderwijs in de praktijk. In de Vervolgnota kan daar nog niet uitgebreid op worden ingegaan, omdat de experimenten de uitgangspunten in de praktijk vorm moeten geven. De eerste experimenten zijn in het schooljaar 1976-1977 van start gegaan. Er is dus te weinig informatie beschikbaar om de vragen over de praktijk al volledig te beantwoorden. In de Vervolgnota wordt de doelstelling van de middenschool nog eens duidelijk gemaakt, dit “is de periode van funderend onderwijs voor allen te verlengen en daardoor zowel ruimte te scheppen voor een bredere persoonlijke ontplooiing en maatschappelijke voorbereiding voor alle leerlingen, als een te vroegtijdige sortering en selectie van leerlingen in bepaalde categorieën en schooltypen te voorkomen en deze te verschuiven naar een later tijdstip, waarop die keuze meer verantwoord kan worden gemaakt”.¹⁵⁰

In de reacties op de middenschool klinkt door dat deze doelstelling een nivellerende werking heeft. Dat alle leerlingen tot één grote middelmaat veroordeeld worden. In de Vervolgnota wordt dit tegengesproken, er is ook in de middenschool ruimte voor ontwikkeling van de afzonderlijke leerling. De selectie op individuele kwaliteiten vindt echter op een later tijdstip plaats. In een aantal commentaren spreekt men over het plotseling verschijnen van de middenschoolplannen. In de Vervolgnota wordt dit punt weerlegd door een korte historische schets, deze maakt duidelijk dat de

¹⁴⁷ Knippenberg, *Een bron van aanhoudende zorg*, 567.

¹⁴⁸ Karstanje, *Beleidsevaluatie*, 89.

¹⁴⁹ Knippenberg, *Een bron van aanhoudende zorg*, 519.

¹⁵⁰ Min O&W, *Contouren van een toekomstig onderwijsbestel* 2, 41.

middenschool niet zomaar uit de lucht komt vallen.¹⁵¹ Er wordt verwezen naar het plan uit 1969 van voormalig staatssecretaris Grosheide, over de verlenging van het funderend onderwijs. Daarnaast benadrukt de Vervolgnota dat in de vorige kabinetsperiode al voorbereidingen zijn getroffen voor de middenschoolexperimenten¹⁵² en dat er bovendien scholen in binnen en buitenland zijn die bepaalde aspecten van het middenschoolonderwijs al implementeren.

Naast deze twee algemene punten over de middenschoolplannen, wordt er in de Vervolgnota een onderscheid gemaakt tussen drie soorten bezwaren.¹⁵³ Ten eerste, bezwaren die de realiseerbaarheid van de uitgangspunten van de middenschool in de praktijk aan de kaak stellen. Als reactie op deze bezwaren worden eigenlijk alleen de uitgangspunten van de middenschool herhaald. Kort wordt benadrukt dat het middenschoolonderwijs beter is dan het categorale onderwijs en het positieve effect dat de middenschool zal hebben op leerlingen uit lagere milieus. De tweede soort bezwaren heeft betrekking op de structuur en de inrichting van de middenschool. Duidelijkheid hierover zal mede met behulp van de experimenten ontstaan. De Vervolgnota noemt een aantal voorbeelden van positieve ervaringen met heterogene groepen en interne differentiatie. Ten derde gaan de bezwaren over de problemen die ontstaan bij de invoering van de middenschool. Twee belangrijke vragen komen in deze bezwaren aan de orde, namelijk of de middenschool ook naast het bestaande onderwijssysteem ingevoerd kan worden en of de middenschool automatisch een grote school moet zijn. In de Vervolgnota wordt aangegeven dat de keuze voor één- of tweesporigheid een fundamentele betekenis heeft voor het principe van de middenschool. De opstellers zijn zeer duidelijk, hoewel de keuze in de toekomst door de wetgever gemaakt moet worden, zijn ze duidelijk voor één algehele middenschool. Dit sluit aan bij de opvatting dat alle leerlingen na het basisonderwijs gezamenlijk onderwijs volgen.¹⁵⁴ Deze keuze wordt ondersteund door voorbeelden uit het buitenland waarbij een tweesporig beleid problemen heeft veroorzaakt, zoals in Groot-Brittannië. Als belangrijkste probleem wordt genoemd dat alleen de probleemleerlingen naar de middenschool gaan, waardoor werkelijk geïntegreerd onderwijs onmogelijk is. Over de grote van een middenschool zijn nog onderzoeken gaande, maar alles wijst erop dat een middenschool niet per definitie een zeer grote school is en dat ook kleine scholen mogelijk zijn.

Opvallend is dat in de eerste reacties lang niet alle commentaren ingaan op de vrijheid van onderwijs. Toch zijn er christelijke organisaties die dit thema aanboren. Een aantal wijst de Contourennota af, mede omdat de vrijheid van onderwijs niet gewaarborgd is. Veel organisaties stippen echter dit punt aan en geven hun instemming, zolang de bijzondere school maar niet vergeten

¹⁵¹ Min O&W, *Contouren van een toekomstig onderwijsbestel* 2, 41.

¹⁵² Ibidem. Stukken waar de Vervolgnota naar verwijst zijn: Lager beroepsonderwijs geen sta-in-de-weg bij onderwijsvernieuwing. *Uitleg: weekblad van het departement van onderwijs en wetenschappen* nr. 180 (1 december 1969), 9.; Nota over het onderwijsbeleid. ('s-Gravenhage) 44. (Bijl. Hand. II, 1972, nr. 12000, 1-2)(ministerie van Onderwijs en Wetenschappen) 12-13.

¹⁵³ Min O&W, *Contouren van een toekomstig onderwijsbestel* 2, 42.

¹⁵⁴ Idem, 49.

wordt. Een vaak gemaakte opmerking is dat het jammer gevonden wordt dat in de Contourennota geen enkele aandacht is voor levensbeschouwing in het onderwijs.

4.3 De middenschool

De middenschool is een bepalend onderdeel van de Contourennota en betekent één van de meest fundamentele wijzigingen in het onderwijsstelsel. Voor een goed begrip van de discussies die ontstaan naar aanleiding van de middenschool is het noodzakelijk te weten waar het idee vandaan komt en wat de belangrijkste uitgangspunten zijn. Deze paragraaf geeft een introductie van de ideeën over de middenschool in Nederland en de uitgangspunten zoals deze zijn geformuleerd in de Contourennota. In de politiek bereikt het idee van de middenschool haar hoogtepunt ten tijde van het kabinet-Den Uyl, 1973-1977. Het idee van de middenschool ontstaat niet plotseling. De gelijkheidsidealen uit de jaren zestig spelen hierin een belangrijke rol. Niet alleen de politiek heeft zich met het middenschoolonderwijs bezig gehouden. In Nederland zijn een aantal wetenschappers al bezig met onderwijsvormen die moeten bijdragen aan gelijke kansen en het voorkomen van vroegtijdige determinatie. Een belangrijke naam op dit gebied is Van Gelder, hij schrijft al vroeg over het categorale voortgezet onderwijs. In 1967 maakt Van Gelder een onderwijskundig model. Dit model heeft als uitgangspunt het primair, secundair en tertiair onderwijs. Het secundaire onderwijs verdeelt hij in een middenschool voor elf tot zestienjarigen en een bovenschool voor zestien tot negentien jarigen.¹⁵⁵

Uit hoofdstuk drie blijkt dat er eind jaren zestig in de samenleving diverse geluiden te horen zijn voor het middenschoolonderwijs. Voordat het thema op de politieke agenda geplaatst wordt zijn er al wetenschappers, jongeren en vakorganisaties bezig met de ideeën over geïntegreerd onderwijs. Vrij snel pakt ook de overheid het idee op dat het onderwijs mogelijkheden biedt iets te veranderen aan de ongelijke kansen. Van Kemenade wordt met de Contourennota gezien als de politieke grondlegger van de middenschool. Hoewel Van Kemenade zeker een groot voorstander van de middenschool is en onder zijn bewind de meeste concrete voorstellen zijn gedaan, is hij niet de grondlegger. “Als beleidsvoornemen van de overheid komt de middenschool voor het eerst expliciet voor in de ‘Nota inzake onderwijs- en arbeidsmaatregelen voor werkende jongeren’ (Den Haag 1970) van staatssecretaris J.H. Grosheide en minister B. Roolvink, beiden van de toenmalige ARP”.¹⁵⁶ Deze nota komt voort uit de bewustwording van de werkende jongeren dat zij niet alle mogelijkheden in het onderwijs hebben gekregen en dat er een slechte aansluiting met de arbeidsmarkt is. In het recente

¹⁵⁵ E. Schüssler, ‘Weg van de middenschool’ In: E.Schüssler (red.), *Weg van de middenschool. Dertig jaar na de start van het middenschoolexperiment* (Antwerpen Apeldoorn 2006) 17- 54, 21.

¹⁵⁶ J.A. van Kemenade, ‘Karikaturen van de middenschool’ In: E.Schüssler (red.), *Weg van de middenschool. Dertig jaar na de start van het middenschoolexperiment* (Antwerpen Apeldoorn 2006) 55- 66, 58-59. Zie ook: L. van Gelder, *De middenschool* (Goes 1970) 1.

onderzoek van de commissie Dijsselbloem naar onderwijsvernieuwingen benadrukt Van Kemenade nogmaals dat hij het concept van de middenschool niet zelf heeft bedacht. “Ik weet dat regelmatig wordt gezegd dat ik de geestelijke vader van de middenschool ben, en dat zal wel zo blijven, tot mijn overlijden. Maar het is niet waar, moet ik in alle nederigheid bekennen”.¹⁵⁷ De voorganger van Van Kemenade, minister Van Veen, heeft in 1973 een beleidsplan ingediend met het verzoek om middenschoolexperimenten. Van Kemenade neemt het plan over met slechts enkele wijzigingen.¹⁵⁸ Dit zijn kleine wijzigingen in de uitgangspunten, deze gaan over de leeftijdsgrens van de middenschool en de toevoeging van sociale bewustwording naast individuele ontplooiing.¹⁵⁹

Het is opvallend dat de eerste initiatieven tot geïntegreerd onderwijs in de politiek genomen zijn door confessionele politici. Op het moment dat de middenschool door de PvdA'er Van Kemenade wordt opgepakt ontstaan er bezwaren. Het lijkt er dus op dat de confessionelen wel een middenschool willen, maar niet die van Van Kemenade. Dit heeft verschillende oorzaken. Ten eerste speelt de gepolariseerde politiek en de moeizame formatie een grote rol. De campagne van de PvdA is vooral tegen de KVP gericht. De christelijke partijen zijn daardoor extra op hun hoede en minder bereid concessies te doen. Bovendien heeft Van Kemenade de eerste concrete plannen getoond. Tijdens het kabinet-Den Uyl wordt het voor het eerst duidelijk hoe de middenschool en het totale onderwijsstelsel er uit ziet. Pas vanaf dit moment wordt er dus ook goed gekeken naar de plaats die het bijzonder onderwijs in dit nieuwe bestel inneemt.

In veel westerse landen ontstaan er na de Tweede Wereldoorlog discussies over het voortgezet onderwijs. Ter discussie staat het categorale systeem. De tendens gaat internationaal gezien richting horizontale onderwijssystemen.¹⁶⁰ Er bestaan kort gezegd twee modellen voor het horizontaal gelaagde voortgezet onderwijs. In het eerste model is het secundair onderwijs allesomvattend. Het tweede model verdeelt het secundair onderwijs in twee lagen, de middenschool en de bovenschool. De meeste Europese landen voelen zich genooddaakt om het onderwijssysteem aan te passen. Het onderwijsbestel, waarbij na het basisonderwijs de leerlingen naar verschillende schooltypen gaan, past niet meer bij de wetenschappelijke, economische, sociale en politieke aspecten van de samenleving.¹⁶¹ Nederland loopt met het onderwijsbeleid van Van Kemenade niet voorop ten opzichte van andere landen in Europa en de Verenigde Staten.

De Mammoetwet (1968) heeft in Nederland de discussie over het onderwijsbestel aangezwengeld. Het idee dat het sociale milieu van de leerling de kansen in het onderwijs vast legt en dat de schoolkeuze op een te jonge leeftijd wordt gemaakt bestaat op dat moment al. De Mammoetwet

¹⁵⁷ Dijsselbloem, *Tijd voor onderwijs*. 18.

¹⁵⁸ Karstanje, *Beleidsevaluatie*, 97; Schüssler, ‘Weg van de middenschool’, 24.

¹⁵⁹ Schüssler, ‘Weg van de middenschool’, 25; Nationaal Archief, Inventaris van het archief van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, (1849) 1945-1980 (1994) toegangsnr. 2.02.28. Inventarisnr. 6027, Stukken betreffende de discussienota Contouren van een Toekomstig Onderwijsbestel, 1975-1976. Commentaar WRR op de Contourennota 1976, bijlage 2.

¹⁶⁰ M. Santema, ‘Een bijdrage aan de middenschooldiscussie’ In: M. Santema. M (red), *Commentaren rond de contourennota* (Groningen 1976) 66-111, 80.

¹⁶¹ Idenburg, *Theorie van het onderwijsbeleid*, 118.

verandert het onderwijsstelsel op een aantal punten, bijvoorbeeld scholengemeenschappen, de brugklas, herordening van schooltypen en doorstroommogelijkheden.¹⁶² Het onderwijs behoudt echter haar categorale karakter. De plannen in de Contourennota wijzen dit categorale systeem juist af. Dit systeem is erg gesloten, dit leidt vaak tot een blijvende indeling, doorstroming naar een hoger niveau is moeilijk. In een school met heterogene groepen kan ieder individu zich naar eigen interesses ontwikkelen en wordt de definitieve school keuze op een latere leeftijd bepaald.¹⁶³

Van Kemenade noemt zelf drie motieven voor onderwijsvernieuwing in de vorm van middenschoolonderwijs.¹⁶⁴ Ten eerste heeft hij een sociale motivering. Alle kinderen zouden ongeacht hun sociale herkomst gelijke kansen op deelname aan het hoogste onderwijs moeten hebben. Ten tweede een culturele motivering. Hier gaat het om een verbreding van het vormingsaanbod. In het traditionele onderwijs gaat het voornamelijk om het verwerven van (vakgerichte) kennis. In het middenschoolonderwijs is er daarnaast ook aandacht voor technische, artistieke en sociale vaardigheden. Kinderen die hier van huis uit niet mee in aanraking komen, doen dat op school wel. Ten derde heeft Van Kemenade een pedagogisch-didactische motivering. Dit motief is er op gericht, kinderen meer tot hun recht te laten komen in hun verschillende ontwikkelingsfasen en hen daarbij ook de verschillende mogelijkheden te laten ontdekken.

Als uitgangspunt schetst Van Kemenade een onderwijssysteem dat iedereen alle kansen op ontplooiing biedt. Om dit te bewerkstelligen dient het bestaande systeem volledig te worden aangepast. In het bestaande onderwijssysteem is er sprake van ongelijke deelname van verschillende groepen aan het onderwijs.¹⁶⁵ Zo bestaan er verschillen tussen jongens en meisjes en tussen verschillende sociale klassen.¹⁶⁶ In de Memorie van Toelichting (MvT) bij de Rijksbegroting van 1974, worden vijf uitgangspunten van de middenschool genoemd. In de Contourennota komen deze uitgangspunten uitgebreid terug.¹⁶⁷

1. Het gezamenlijk volgen van algemeen en beroepsoriënterend onderwijs door jaargroepen in te delen zonder te selecteren op aanleg, sekse of milieu.
2. Uitstel van studie- en beroepskeuze. Door de middenschool wordt deze keuze uitgesteld van twaalfjarige leeftijd naar de leeftijd van vijftien of zestien jaar. Hiermee sluit de middenschool aan bij

¹⁶² Ahlers, *Meer mensen mondig maken*, 53.

¹⁶³ Min O&W, *Contouren van een toekomstig onderwijsbestel*, 47-48.

¹⁶⁴ J.A. van Kemenade, 'De middenschool: overmorgen of toch iets later?', *Socialisme & Democratie* 43/6 (1986) 173-179, 174.

¹⁶⁵ Ahlers, *Meer mensen mondig maken*, 12.

¹⁶⁶ Pas later wordt de aandacht meer gevestigd op de achterstand van allochtone leerlingen ten opzichte van autochtone leerlingen. De termen autochtoon en allochtoon werden destijds niet gebruikt, afkomst en 'kinderen van buitenlandse werknemers' werden wel genoemd, maar in de nota en in discussies gaat het voornamelijk over het sociale milieu.

¹⁶⁷ Min O&W, *Contouren van een toekomstig onderwijsbestel*, 46. In de meeste bronnen, ook in publicaties van het ICM, worden vier uitgangspunten genoemd: 1. Uitstel studie en beroepskeuze, 2. Aanbieden van gelijke kansen in het onderwijs, ongeacht het milieu, 3. Verbreden van het inhoudelijke en het vormingsaanbod, 4. Aanbieden van ruimte voor individuele ontplooiing en sociale bewustwording. Het in de Contourennota als eerste genoemde uitgangspunt is de meer algemene doelstelling van de middenschool.

de opvatting dat kinderen van twaalf nog niet in staat zijn die keuze te maken omdat zij nog niet de gelegenheid hebben gekregen zich naar hun eigen specifieke aard en aanleg te ontwikkelen.

3. Gelijkheid van kansen. Gelijkheid van kansen betekent dat elk kind de kans krijgt zich zo goed mogelijk te ontwikkelen. Het gaat er niet om een eenheidsschool te maken, maar recht te doen aan de individuele kwaliteiten van de leerling. Ongeacht de sociale achtergrond van de leerling, krijgt deze de kans op goed onderwijs.

4. Verbreding van het inhoudelijke onderwijs- en vormingsaanbod. De aandacht moet niet alleen gericht zijn op intellectuele en technische ontwikkeling. Sociale, culturele, artistieke en emotionele vorming moeten in het onderwijs naar voren komen.

5. Het aanbieden van onderwijsleersituaties voor individuele ontplooiing en sociale bewustwording. De Contourennota gaat uit van het systeem van interne differentiatie. Dit betekent dat de leerlingen in heterogene jaargroepen les krijgen. Per vakgebied zitten de leerlingen in kleinere, meer homogene, groepen bijeen.

Hoewel de Contourennota meer dan eens het verwijt heeft gekregen niet wetenschappelijk onderbouwd te zijn, zijn er in de jaren zestig en zeventig diverse nationale en internationale studies geweest waaruit blijkt dat kinderen uit het werkersmilieu lager onderwijs volgen en dat de selectie op een te vroeg moment plaats vindt. Van Kemenade heeft ook van deze studies gebruik gemaakt. In Nederland is het belangrijkste onderzoek het 'Talentenproject' van F. van Heek uit 1968. Dit onderzoek heeft dan ook de pakkende titel *Het verborgen talent*. De conclusies van dit onderzoek leidden tot de constatering dat vooral milieuomstandigheden er toe bijdragen welk type onderwijs een leerling volgt.¹⁶⁸

De middenschool is meer dan alleen een verlenging van het funderend onderwijs. De lesinhoud en de manier van onderwijzen ondergaan eveneens een transformatie. Op de middenschool worden naast de traditionele vakken ook artistieke vakken als muziek, theater en beeldende vorming aangeboden en er is veel aandacht voor sociale vaardigheden. Techniek en lichamelijke opvoeding krijgen een grotere plaats in het lesprogramma. In plaats van vakken komen er leergebieden. In één leergebied wordt een aantal vakken geïntegreerd. Een voorbeeld hiervan is 'natuur', een samenvoeging van natuurkunde, scheikunde en biologie. 'Mens en maatschappij' is eveneens een leergebied. Hier komen de vakken aardrijkskunde, geschiedenis en maatschappijleer in terug. De manier van lesgeven verschilt van het bestaande onderwijs, omdat leerlingen in heterogene groepen les krijgen. De zwakke, middelmatige en goede leerlingen zitten bij elkaar in de klas en zouden op die manier van elkaar kunnen leren. Op sommige momenten wordt de heterogene groep opgedeeld in kleinere homogene niveaugroepen. Er wordt naar gestreefd om dit in een zo min mogelijk en in een zo laat mogelijk stadium te doen. De leraar is niet alleen een kennisoverdrager, maar ook een begeleider.

¹⁶⁸ F. van Heek, *Het verborgen talent (milieu, schoolkeuze en schoolgeschiktheid)* (Amsterdam 1968)[gedetailleerde publicatie (meppel 1968)]. Zie voor uitgebreide beschrijving van dit onderzoek; B. ten Bruggencate, *Het laatste kwartier. Gelijke kansen in het Groninger onderwijsbeleid in de jaren 1975-2000* (Groningen 2004) 25-31.

De mentor speelt hierbij een grote rol. De leerlingen hebben wekelijks mentorgroepen, waarin sprake is van groepswork en projectonderwijs. Het is de bedoeling dat de mentor de gehele periode van de middenschool bij dezelfde groep blijft, waardoor er een vertrouwensband ontstaat. Op die manier kan er veel aandacht zijn voor individuele- en groepsbegeleiding. Aan het eind van de middenschool krijgt elke leerling een ‘ontwikkelingsprofiel’. In dit profiel wordt het niveau, de vaardigheden, begaafdheden en belangstelling omschreven. Daarnaast geeft dit profiel een indicatie voor verdere studie of beroepsmogelijkheden.

4.4 Advies en praktijk

4.4.1 Het innovatieproces

Van Kemenade gaat bij aanvang van zijn regeerperiode meteen aan de slag met de middenschool. In de MvT van de Rijksbegroting van 1974 wordt het ‘Experimenteerplan middenschool’ opgenomen. Tijdens de bespreking van de MvT in het parlement vindt voor het eerst de politieke afbakening van standpunten plaats.¹⁶⁹ In eerste instantie komt vooral aan de orde welke rol de experimenten hebben en welke vragen de experimenten moeten beantwoorden. In relatie tot de invoering gaat het dan om de *hoe*-vraag en de *of*-vraag. In de voorgaande jaren is de middenschool meermalen als oplossing voor een aantal problemen in het onderwijs genoemd. Het lijkt erop dat de voorstanders met de experimenten het laatste restje twijfel weg willen nemen, terwijl de tegenstanders de experimenten juist willen gebruiken als munitie in de debatten.¹⁷⁰ Deze Memorie bevat een faseringsplan van tien jaar. Er wordt gesproken over een innovatieproces. Het is de bedoeling dat er in de praktijk ervaringen worden opgedaan met de middenschool, alvorens tot besluitvorming over te gaan.¹⁷¹ De invoering van de middenschool is een zogenaamd ‘open proces’, in de praktijk geven scholen vorm aan de verwezenlijking van de uitgangspunten. Het innovatieproces ziet er als volgt uit:¹⁷²

1. Ontwerp en denkfase: een aantal scholen helpt vrijwillig mee.
2. Voorbereiding en vormgeving met de scholen die mee doen.
3. Uitvoering door middel van experimenten voor een periode van vier jaar.
4. Uitwerking, bijsturing en verspreiding.
5. Evaluatie.

Na deze vijf fasen zal rond 1985 de uiteindelijke beleidsbeslissing genomen moeten worden. De vraag is dan of op basis van de experimenten geconcludeerd kan worden dat de invoering van de middenschool op alle scholen voor voortgezet onderwijs wenselijk en mogelijk is.

¹⁶⁹ Zie hiervoor Hoofdstuk 5.

¹⁷⁰ Karstanje, *Beleidsevaluatie*, 96.

¹⁷¹ De Contourennota, waarin de middenschoolplannen uitgeschreven staan, is dan ook geen wetsvoorstel.

¹⁷² Van Kemenade, ‘Karikaturen van de middenschool’ 60, H.P.M Creemers, A. de Vries, ‘Constructie en invoering van de middenschool’, *Pedagogische Studiën* 58/9 (1981) 357-372, 359.

Het nadeel van dit langdurige innovatieproces is dat het niet snel tot concrete resultaten in de vorm van wetgeving leidt. Van Kemenade realiseert zich dat het onmogelijk is om de koers van de onderwijspolitiek ineens 180 graden te draaien.¹⁷³ Dit levert niet alleen technisch en juridisch grote bezwaren op, het past ook niet in de geest van de jaren zestig en het voorgenomen kabinetsbeleid. Grote veranderingen zouden immers niet van bovenaf door de overheid worden opgelegd, alles moet in overleg en met goedkeuring van het veld gebeuren. Van Kemenade zegt over de invoering van de middenschool “Ze moest mijns inziens worden voorafgegaan door en gebaseerd op een brede gedachtewisseling met alle betrokken over nut, noodzaak en aard van die vernieuwingen en worden geïmplementeerd door middel van een systematische innovatiestrategie, waarin door goed begeleide en geëvalueerde projecten en experimenten in de onderwijspraktijk zelf ervaring kon worden opgedaan en waar nodig kon worden bijgestuurd.”¹⁷⁴ Achteraf is het heel aanlokkelijk te zeggen dat dit innovatieproces veel te veel tijd in beslag neemt, maar destijds hadden velen het gevoel gehad dat het te snel ging in plaats van te langzaam.¹⁷⁵ Van Kemenade kiest in deze periode bewust niet voor invoering van de middenschool via ‘de sluipende weg’. Dit is in strijd met Van Kemenades - en de dan geldende - opvattingen over democratie. Daarnaast houdt de middenschool veel meer in dan alleen een ander jasje, ook de inhoud van het onderwijs is bij deze vernieuwing aan vervanging toe, daarom is het opdoen van praktijkervaring noodzakelijk.¹⁷⁶

Het innovatieproces en de innovatiecommissie middenschool (ICM) en de innovatiecommissie basisschool (ICB) maken deel uit van een geheel nieuwe overlegstructuur. Het onderwijsveld, de overheid en deskundigen komen allen aan het woord. Deze structuur is er op gericht ervaringen te verzamelen en verspreiden. De minister gebruikt de adviezen van de ICM als leidraad voor het te voeren beleid. Misschien nog belangrijker dan haar adviesfunctie is het dat de commissie structuur brengt in het innovatieproces en de coördinatie op zich heeft genomen. De ICM bevindt zich in een enorme wildgroei van allerlei organisaties en instellingen die iets te maken hebben met het onderwijs. Binnen al deze organisaties heeft de ICM een coördinerende functie. Tal van instellingen waar de ICM mee te maken heeft, spelen een rol bij de onderwijsvernieuwingen. Een groot deel van deze organisaties is ontstaan vanuit de reorganisatie op het departement, die in gang gezet is in de jaren zestig en onder Van Kemenade verder uitgebreid. De overleg-, advies- en verzorgingsstructuur van het onderwijsveld is tegelijk met het ambtelijk apparaat in die jaren enorm geprofessionaliseerd. Een voorbeeld hiervan is de enorme groei van personeel bij diverse organisaties die door de overheid gesubsidieerd zijn. In tabel 4.1 is deze ontwikkeling goed zichtbaar.

¹⁷³ W. Gortzak [red.], *De kleine stappen van het kabinet-Den Uyl. Gesprekken met PvdA-bewindslieden* (Deventer 1978) 51.

¹⁷⁴ Van Kemenade, *Wakken in het kroos*, 26.

¹⁷⁵ Idem, 27.

¹⁷⁶ Gortzak, *De kleine stappen*, 58.

Tabel 4.1: Groei onderwijsverzorgingstructuur 1971-1980 (in personeelssterkte)

	1971	1975	1980
Landelijke Pedagogische Centra	70	225	370
Schoolbegeleidingsdiensten	240	1600	2200
Stichting Leerplanontwikkeling		5	200
Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling	25	130	202
Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs (alleen bureaupersoneel)	15	34	40

Bron: Leune 1985¹⁷⁷

Het ICM heeft regelmatig contact met de innovatiecommissie basisschool. Beide commissies gaan over vernieuwingen in het funderend onderwijs. Een verandering in één van beide schooltypes heeft gevolgen voor de ander. Een goede aansluiting van de basisschool op de middenschool is van groot belang. Overleg tussen beide commissies is daarom noodzakelijk. Een ander soort organisaties waarmee de ICM te maken heeft zijn organisaties vanuit het onderwijsveld. Dit zijn scholen en besturen, maar ook stichtingen en verenigingen voor bepaalde vormen van onderwijs, zoals onderwijs op levensbeschouwelijke grondslag. Een derde soort organisaties die in contact treden met de ICM zijn organisaties die een ondersteunende functie op een bepaald terrein hebben. Bijvoorbeeld pedagogische centra, de CCOO, de SLO, de middenschoolvereniging, de vakbonden en de ouderverenigingen.

Deze organisaties vormen een deel van het netwerk dat invloed uitoefent op de minister van onderwijs. Hoe groot deze invloed op het werk van de minister en op het draagvlak voor de middenschool in de Tweede Kamer is geweest, is lastig na te gaan. Wel hebben veel van deze organisaties een rol gespeeld in de ontwikkeling van de middenschool en commentaar gegeven op de Contourennota. Dit netwerk heeft een bijdrage geleverd aan het debat en de meningsvorming over de middenschool. De ICM heeft door haar adviezen aan de minister voor een groot deel bepaald op welke manier het innovatieproces zou verlopen. De ICM heeft met name invloed gehad door haar advies over de uitwerking van de uitgangspunten en het advies over welke scholen aan de experimenten mogen deelnemen.

¹⁷⁷ geciteerd in: Knippenberg, *Een bron van aanhoudende zorg*, 579. Het bedoelde werk van Leunde is: Leune, J. G. M. 'De verzorgingsstructuur in het onderwijsbestel' In: E. Pelosi (red.), *Onderwijsbegeleiding. Feiten en ideeën* (Groningen 1985) 147-166.

4.4.2 De Innovatie Commissie Middenschool

Op 20 december 1973 heeft Van Kemenade de ICM geïnstalleerd.¹⁷⁸ Deze commissie adviseert de minister over de experimenten en het innovatieproces. De voorzitter van de ICM is H.J. Jacobs, de directeur van het Algemeen Pedagogisch Studiecentrum (APS). De ICM bestaat uit vijf leden, die allen op persoonlijke titel zitting nemen in de commissie. Zij verrichten het commissiewerk naast hun normale werkzaamheden. Van Kemenade gebruikt in zijn installatierede voor de leden de term *onafhankelijke deskundigen*. Van Kemenade licht in zijn rede beide woorden toe.¹⁷⁹ Met onafhankelijk wordt niet bedoeld dat de leden geen eigen mening of opvatting hebben, maar dat zij niet namens een organisatie spreken of speciale belangen vertegenwoordigen. Iedereen maakt “à titre personnel deel uit van de commissie”.¹⁸⁰ Deskundig betekent in dit geval dat in de commissie zowel praktijkervaring als wetenschappelijke kennis aanwezig is. De leden van de commissie hebben allen een onderwijskundige achtergrond. Velen zijn hun carrière begonnen in het onderwijs en hebben later bestuurlijke functies vervuld.¹⁸¹ In zijn eerste toespraak als voorzitter besteedt Jacobs ook aandacht aan de term *onafhankelijke deskundigen*. Hij geeft aan dat de leden zeker onafhankelijk van hun aanstelling bij diverse instellingen advies aan de minister zullen geven. Opvallend is dat Jacobs de commissie ook als afhankelijk beschouwd. “we voelen ons wel afhankelijk; door nl. te werken aan een verandering van ons onderwijsbestel op basis van de door U [Van Kemenade] gestelde en door ons onderschreven uitgangspunten, hebben we – en we zijn ons daarvan ten volle bewust – een aantal onderwijskundige en politiek-maatschappelijke keuzen gedaan”.¹⁸²

De belangrijkste taak van de ICM is het adviseren van de minister over de opzet, voortgang en resultaten van de vernieuwingsprojecten. Gezien het instellingsbesluit kent de taakstelling van de ICM een aantal stappen. Om te beginnen dient de ICM de beleidsdoelen uit te werken. Vervolgens wordt na overleg met de scholen een experimenteerplan opgesteld. Dit experimenteerplan biedt een kader waarbinnen de experimenteerscholen zich mogen bewegen. De commissie adviseert de minister op welke manier de experimenteerscholen het beste ondersteund kunnen worden en bekijkt of de schoolwerkplannen, die door de afzonderlijke scholen zijn opgesteld, binnen het landelijke experimenteerplan passen. Op basis hiervan kan de ICM een advies uitbrengen over het instellen van begeleidingsgroepen. Deze begeleidingsgroepen vormen een groep van deskundigen op een bepaald gebied. Aan de ene kant ondersteunen zij de scholen en aan de andere kant adviseren zij de ICM. De commissie zal de minister eveneens adviseren op welke manier de experimenten het beste geëvalueerd kunnen worden. En ten slotte doet de ICM voorstellen hoe de experimenten verder uitgebreid worden en de landelijke invoering kan geschieden. De ICM geeft dus advies en doet voorstellen aangaande de

¹⁷⁸ Op dezelfde datum installeerde Van Kemenade ook de innovatiecommissie basisschool.

¹⁷⁹ Min O&W, ‘Experimenten middenschool en intergratie kleuter en lager onderwijs’, 9.

¹⁸⁰ Ibidem.

¹⁸¹ De ICM kent in de loop der jaren verschillende samenstellingen. Jacobs blijft tot het einde in 1982 voorzitter. Bij de instelling van de ICM kende deze de volgende leden: G. Bloo, N.A.J. Lagerweij, J.A.J. Pedroli, M.J.W. Stuart en J. de Vries. Zie bijlage VIII - ICM Instellingsbesluit en Leden.

¹⁸² Min O&W, ‘Experimenten middenschool en intergratie kleuter en lager onderwijs’, 13.

experimenten. De experimenten moeten uitwijzen op welke manier de middenschooldoelstellingen in de praktijk te realiseren zijn. H. J. Jacobs, de directeur van de ICM, zegt over de taakstelling van de ICM dat deze de plannen en adviezen zo zal uitwerken dat er voldoende ruimte blijft voor de vrijheid van onderwijs.¹⁸³

Op het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen zijn Departementale Innovatieprojectgroepen (DIP's) ingesteld. Deze projectgroepen bestaan uit ambtenaren die zich, in dit geval, met de middenschool bezig houden. Daarnaast nemen ook leden van de inspectie zitting in de DIP. De DIP's adviseren de minister over de voorstellen van de innovatiecommissie. De DIP's richten zich voornamelijk op financiële, juridische, personele en bestuurlijke aspecten. De DIP Middenschool (DIP-M) staat onder het voorzitterschap van J. Th. Schelfhout, de plv. directeur-generaal voor het onderwijs.¹⁸⁴ De vergaderingen van de ICM worden door twee leden van de DIP-M bijgewoond.

Op 19 februari 1974 brengt de ICM haar eerste advies uit.¹⁸⁵ Hierin geeft de commissie weer wat haar taak is. De ICM heeft een adviserende en coördinerende rol ten behoeve van het continue innovatieproces. In dit eerste advies schetst de ICM een beeld van de verschillende fasen in het innovatieproces en geeft een advies over de start van het proces. Het advies gaat over het werven van scholen die als contactscholen mee willen werken aan de experimenten. Uit deze contactscholen worden de experimenteerscholen gekozen. De ICM schetst een aantal voorwaarden waar scholen aan moeten voldoen voordat zij in aanmerking komen als experiment. Het totaal aantal adviezen en nota's dat de ICM van 1973 tot 1982 heeft uitgebracht is ongeveer vijfentwintig. Het merendeel van de adviezen heeft betrekking op de verschillende aspecten en fasen van het innovatieproces. Deze adviezen beginnen met de eerste fase waarbij de uitgangspunten worden uitgewerkt en contact wordt gezocht met scholen die mee willen werken. Het zevende advies komt in 1976 uit, de ICM gaat in op de tweede groep experimenteerscholen. Naast adviezen en voorstellen bevatten de adviezen vaak ook vragen aan de minister.

Het achtste en het elfde advies hebben betrekking op het innovatieproces middenschool op langere termijn. Deze adviezen geven een totaalbeeld van het innovatieproces en van de doelstellingen. Deze adviezen schetsen een duidelijk beeld van wat de ICM voor ogen heeft met de middenschool. Namelijk het creëren van een nieuw schooltype, dat zowel naar inhoud als naar structuur anders is dan het bestaande stelsel. De middenschool heeft als basis de vijf genoemde uitgangspunten en is voor alle leerlingen van twaalf tot zestien jaar. In beide adviezen komt de ICM ook terug op haar onafhankelijke relatie met de overheid. In het achtste advies reageert de commissie op veronderstellingen dat zij niet onafhankelijk zou zijn. De ICM benadrukt een externe onafhankelijke commissie te zijn die rechtsreeks adviseert aan de minister. De minister van onderwijs laat zich ook intern adviseren door de

¹⁸³ Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 'Experimenten middenschool en integratie kleuter en lager onderwijs', *Uitleg; weekblad van het departement van onderwijs en wetenschappen*, 358 (16-01-1973) 4-14, 13.

¹⁸⁴ Idem, 4-5.

¹⁸⁵ Innovatie Commissie Middenschool, *Eerste advies inzake het innovatieplan Middenschool* ('s-Gravenhage 1974).

DIP-M. De DIP-M en de ICM hebben weliswaar veel contact maar staan geheel los van elkaar, de taken van deze commissies zijn complementair.¹⁸⁶ Het laatste advies dat de ICM uitbrengt is een bundel waarin leden en oud-leden van de commissie een artikel hebben geschreven. Bijna tien jaar heeft de ICM bestaan, in juli 1982 wordt de commissie opgevolgd door de Adviesgroep Projecten in de Eerste Fase V.O. (APVO-1).¹⁸⁷

4.4.3 De experimenten

In eerste instantie, bij aanvang van het innovatieproces, zijn er drie soorten experimenteerscholen. Dit zijn de integrale experimenten, de dealexperimenten en de resonansscholen.¹⁸⁸ In de Mammoetwet is een experimenteerartikel opgenomen, hierdoor kunnen de experimenten uitgevoerd worden. Dit experimenteerartikel maakt het mogelijk nieuwe vormen van onderwijs binnen de bestaande wetgeving te testen. De integrale experimenten dienen voornamelijk om uit te zoeken in hoeverre de vijf uitgangspunten in de praktijk te realiseren zijn. Deze scholen hebben een rol bij het verspreidingsproces. Zij doen al vanaf het eerste uur mee met het middenschoolproject en hun ervaringen moeten andere scholen helpen het middenschoolonderwijs in de praktijk te brengen. De scholen die als dealexperiment mee doen, operationaliseren slechts een aantal uitgangspunten. Resonansscholen zijn gekoppeld aan een experimenteerschool. Zij bieden ondersteuning aan een experimenteerschool bij de ontwikkeling en de vormgeving van de uitgangspunten van de middenschool.

In 1974 start het innovatieproces. 130 scholen melden zich, daar worden 38 scholen uit gekozen en betrokken bij het ontwerpen van en de voorbereidingen op de experimenten. De ICM wijst in haar vierde advies drie scholen aan die in het schooljaar 1975-1976 van start mogen gaan als integraal experiment. Dit zijn Amsterdam - Open Scholengemeenschap Bijlmer, Franeker – Chr. Scholengemeenschap en Heythuysen – Lagere Technische Streekschool. De ICM kiest voor een zestal dealexperimenten: Breukelen, Diever, Nyswiler, Oosterbeek, Gorredijk en Wijchen. Daarnaast zijn er veertien resonansscholen en veertien scholen waarvan de contactfase wordt verlengd.¹⁸⁹ Het verlengen van de contactfase houdt in dat deze scholen langer de tijd krijgen hun doelstellingen uit te werken.

¹⁸⁶ Innovatie Commissie Middenschool, *Achtste advies: Het innovatieproces middenschool op lange termijn* ('s-Gravenhage 1976) 109.

¹⁸⁷ Schüssler, 'Weg van de middenschool', 37; Karstanje, *Beleidsvaluatie*, 129.

Pas in 2004 werd het instellingsbesluit officieel ingetrokken. http://www.minocw.nl/documenten/onderwijs-doc-2004-regeling_kdh.pdf [januari 2008].

¹⁸⁸ E. van Eck, H. Lington, *Middenschool in de maak. Onderzoek naar de vormgeving van middenschoolonderwijs in relatie tot de vier uitgangspunten* (Amsterdam 1982) 9; Innovatie Commissie Middenschool, *Vierde advies inzake het innovatieplan middenschool. Eerste aanwijzing experimenteer- en resonansscholen*, ('s-Gravenhage 1975) 12-13.

¹⁸⁹ J. Ahlers, 'De eindeloze verdunning van de middenschool', *School 8* (1989) 4-12, 7; ICM, *vierde advies*, 29-34.

Deze scholen kunnen op een later moment een aanvraag doen om als experiment van start te gaan.¹⁹⁰ In 1979, aangewezen door de nieuwe minister van onderwijs A. Pais (VVD), starten nog eens zeven scholen met het middenschoolexperiment. Een unicum is de Leon van Gelderschool in Groningen. Dit is de enige school in Nederland die opgericht is als middenschool, alle andere experimenten vinden plaats op bestaande scholen voor voortgezet onderwijs.

4.5 Conclusie

In dit hoofdstuk zijn de middenschool en het innovatieproces als deelonderwerpen aan de orde gekomen. Daaruit kan het volgende worden geconcludeerd. De constatering dat het sociale milieu van invloed is op het type onderwijs dat een leerling volgt, gaat in de jaren zestig van de twintigste eeuw een prominente rol spelen in de politiek. De middenschoolplannen ontstaan vanuit het idee dat er iets aan deze ongelijke beginsituatie gedaan moet worden. Het belangrijkste streven van de middenschool is alle leerlingen een gelijke kans te geven om het onderwijs te volgen dat bij hen past, ongeacht het milieu van de leerling. Dit idee van gelijke kansen is niet nieuw of plotseling ontstaan, maar kent een lange ontstaansgeschiedenis. De Mammoetwet geeft een aanzet tot verbetering van deze ongelijke startsituatie. Volgens voorstanders van de middenschool gaat de Mammoetwet niet ver genoeg. De middenschoolplannen verschillen op een aantal punten van het toenmalige onderwijs. Een belangrijk verschil is het afschaffen van het categorale stelsel. In het oude systeem waren er verschillende schooltypes gerangschikt naar niveau en soort onderwijs. De niveaugroepen worden in de middenschoolplannen afgeschaft en de leerlingen krijgen les in heterogene groepen. De middenschool is voor leerlingen in de leeftijd van twaalf tot en met vijftien of zestien jaar. In deze periode wordt er nog geen beroepsgerichte opleiding gedaan. Er is extra aandacht voor sociale, artistieke en technische vaardigheden. Doordat de middenschool voor leerlingen tot zestien jaar is, krijgen kinderen de kans zich beter te ontwikkelen. Uitstel van de studie- en beroepskeuze moet uiteindelijk leiden tot een juiste keuze.

Halverwege de jaren zeventig zijn er een aantal middenschoolexperimenten van start gegaan. De bedoeling van deze experimenten is om de uitgangspunten in de praktijk te brengen. Gedurende de experimenteerperiode neemt de politiek geen beslissingen over de algemene invoering van de middenschool. Dit hele innovatieproces zal tien jaar duren. Het innovatieproces van Van Kemenade is nieuw. Tijdens dit proces is veel ruimte voor discussie, debat, overleg en inspraak. De middenschool wordt uitvoerig besproken. Van Kemenade wil de middenschool niet sluipenderwijs of van bovenaf invoeren. Dat past niet bij de uit de jaren zestig afkomstige ideeën over democratisering. De experimenten moeten bovendien ervaring op doen met deze nieuwe vorm van onderwijs. Tijdens het innovatieproces ontvangt de Van Kemenade veel schriftelijke reacties op zijn beide Contourennota's.

¹⁹⁰ ICM, *vierde advies*, 12.

Werkelijk iedereen krijgt van Van Kemenade de kans om te reageren. Het beoordelen en verwerken van deze reacties, neemt als onderdeel van het nieuwe innovatieproces, veel tijd in beslag. In de periode 1973-1977 neemt het aantal organisaties en instellingen in het onderwijsveld enorm toe. Deze professionalisering van het onderwijsveld komt voort uit de professionalisering van het Ministerie van Onderwijs en de daarbij horende uitbreiding van de overleg- en adviesstructuur. Dit creëert een enorm bureaucratisch apparaat van allerlei instellingen die op de één of andere manier aan elkaar verbonden zijn en van elkaar afhankelijk zijn.

De reacties op de Contourennota's, de ervaringen van de experimenteerscholen, de organisaties en het werk van de ICM hebben invloed op het onderwijsbeleid en mogelijk ook op het draagvlak in de Tweede Kamer. In hoeverre deze nieuwe innovatiestrategie van overleg en debat de opvattingen van de politieke partijen beïnvloedt is niet met zekerheid vast te stellen. De enorme duur van het innovatieproces en het laten reageren van Jan en alleman lijkt nadelig voor de invoering van de middenschool. Het proces neemt veel tijd in beslag en het tij is uiteindelijk gekeerd tegen de middenschool. Het gekozen innovatieproces is daarmee een ongunstige ontwikkeling voor de middenschool, maar paradoxaal genoeg is het ook de enige mogelijke. Gezien de opvattingen in deze jaren over democratisering, zou een andere dan deze overlegstructuur tot grote protesten leiden.

5. Het politieke debat

5.1 Een totaalvisie

De Tweede Kamer heeft het kabinet meermalen verzocht om een totaalvisie en om een beleidsplan voor de lange termijn op het gebied van onderwijs. De Tweede Kamer is dan ook verheugd met het verschijnen van de Contourennota. De Contourennota biedt tot aan het jaar 2000 een structuur voor het Nederlandse onderwijsbestel. Deze vreugde neemt niet weg dat de politieke partijen de nota kritisch aanschouwen en hierover in de Tweede Kamer met de minister in debat gaan. Dit hoofdstuk gaat over het politieke debat. Met het politieke debat over de middenschool wordt hier bedoeld de standpunten die de verschillende politieke partijen innemen ten opzichte van de middenschool en de discussie die over de experimenten en de Contourennota ontstaat in de Tweede Kamer. De meningsverschillen en meningsvorming in de politiek over de middenschool zal uiteindelijk de beantwoording zijn van de vraag of er een middenschool in Nederland komt.

De middenschool wordt op de politieke agenda geplaatst nadat er vanuit de samenleving diverse groepen pleiten voor veranderingen in het onderwijssysteem. Zoals in eerdere hoofdstukken aan de orde is gekomen zijn dit de wetenschappers, de studenten, de werkende jongeren en vakorganisaties. In de jaren zestig zijn deze geluiden opgepakt door de overheid. Toch is de politiek al de gehele twintigste eeuw bezig met de vraag hoe het onderwijs toegankelijk gemaakt kan worden voor iedereen, ongeacht sociale klasse of sekse. Veel Europese landen kiezen voor een horizontaal onderwijssysteem.¹⁹¹ Overall om ons heen wordt geëxperimenteerd met verschillende vormen van het middenschoolonderwijs. Zweden is één van de landen in Europa die al vroeg begint met de ontwikkeling van middenschoolonderwijs. Het proces dat Zweden heeft doorlopen lijkt veel op het Nederlandse. In Zweden begint in de jaren veertig de discussie, in de jaren vijftig starten experimenten en de uitvoering heeft in 1962 plaatsgevonden.¹⁹² In Zweden maakt de middenschool onderdeel uit van het basisonderwijs. In 1968 is door het Zweedse parlement besloten dat er een bovenschool moet komen, hierin zijn het gymnasium en de beroepsopleidingen verenigd. Zweden kent een middenschool en een bovenschool, zoals volgens de Contourennota ook in Nederland het plan is. Van Kemenade volgt het discussiemodel van Zweden. Bijna dertig jaar na Zweden, start in Nederland de discussie over de middenschool.

De vraag waar dit hoofdstuk antwoord op geeft, is of er in de periode 1973-1977 politiek draagvlak is voor de invoering van de middenschool in Nederland? Deze vraag wordt beantwoord aan de hand van twee deelvragen. Ten eerste welke standpunten hebben de politieke partijen over de middenschool? Voor dit aspect richt dit onderzoek zich op de verkiezingsprogramma's en de rapporten die de verschillende partijen hebben uitgebracht naar aanleiding van de Contourennota. De meeste aandacht krijgen de verkiezingsprogramma's van 1971, deze zijn gebruikt voor de

¹⁹¹ Santema, 'Een bijdrage aan de middenschooldiscussie', 80.

¹⁹² Idem, 89-90.

verkiezingen waarbij het kabinet-Den Uyl tot stand komt. De verkiezingsprogramma's van de PvdA, de VVD en het CDA komen aan de orde. De keuze voor deze drie partijen wordt bepaald door het feit dat zij de drie grootste partijen zijn en zij de belangrijkste politieke stromingen in Nederland vertegenwoordigen: de christen-democratie, het socialisme en het liberalisme. Daarnaast worden de gezamenlijke programma's van het confessionele en het progressieve blok behandeld.

Naast de opvattingen van de politieke partijen komt als tweede deelvraag aan de orde hoe het debat in de Tweede Kamer verloopt. De Tweede Kamer zal uiteindelijk een cruciale rol spelen in het besluitvormingsproces. Daarom is nagegaan hoe de Tweede Kamer de middenschool bespreekt en of er verschuivingen in de verschillende opvattingen waarneembaar zijn. Hiervoor zijn de Handelingen het belangrijkste bronnenmateriaal. De Handelingen zijn de letterlijke teksten van de gesprekken in de Tweede Kamer. Hierdoor is deze bron niet beïnvloed door opinievorming die achteraf heeft plaats gevonden. Sinds 1953 kent elk departement een eigen vaste commissie. Deze vaste commissies doen voorbereidend onderzoek bij wetgeving en oefenen beleidscontrole uit. Vanaf het vergaderjaar 1975-1976 worden in de openbare commissievergaderingen ook nota's besproken om zo de plenaire Tweede Kamer vergaderingen te ontlasten.¹⁹³ De commissie overlegt met de minister en staatssecretarissen en bereiden de behandeling van wetsontwerpen, nota's en de begroting voor. Een groot deel van het politieke debat vindt dus plaats in de vergadering van de Vaste Commissie voor onderwijs.

5.2 Politieke partijen en de middenschool

5.2.1 Twee blokken

Het onderzoek naar de verkiezingsprogramma's concentreert zich op het jaar 1971. In juli 1972 valt het kabinet-Biesheuvel. De verkiezingsprogramma's uit 1971 die bij de totstandkoming van dit kabinet gebruikt zijn, zijn na de snelle val nog altijd actueel. Deze worden dus weer gebruikt bij de verkiezingen van het kabinet-Den Uyl, in november 1972. Om het beeld compleet te maken wordt er kort aandacht besteed aan de voor en na liggende periodes.¹⁹⁴

Bij de verkiezingen van 1972 zijn er twee blokken, de progressieven en de confessionelen. Met blokken wordt in dit geval een aantal partijen met een gezamenlijk programma bedoelt. Het progressieve blok bestaat uit de PvdA, D66 en de PPR. Zij zien onderwijs als een middel om burgers te vormen tot kritische mensen. Dit zou de democratisering van de samenleving ten goede komen. In

¹⁹³ http://www.nationaalarchief.nl/webviews/page.webview?eadid=NL-HaNA_2.02.28&pageid=N10468 [maart 2008].

¹⁹⁴ Alle verkiezingsprogramma's die voor deze thesis zijn gebruikt zijn te vinden op de site van het Documentatiecentrum Nederlandse Politieke Partijen (DNPP) <http://www.rug.nl/dnpp/index> [december 2007]. Het DNPP heeft diverse mogelijkheden om de verkiezingsprogramma's te downloaden. In deze scriptie is de optie 'inzien in het originele formaat' gebruikt.

het progressieve programma, genaamd *Keerpunt*'72, staat het scheppen van gelijke kansen hoog in het vaandel. Het zijn voornamelijk hervormingen binnen het kleuter en basisonderwijs die hiertoe moeten bijdragen. Het is een taak van de overheid om de kwaliteit van het onderwijs te bewaken en te verbeteren. Dit kan bijvoorbeeld door vernieuwingsexperimenten, zoals de middenschool. In *Keerpunt*'72 wordt gepleit voor een voortgezet onderwijs dat georganiseerd is in scholengemeenschappen. Daarin moet het beroeps en algemeen onderwijs samen worden gevoegd en de brugperiode verlengd. Verder wordt in het gezamenlijke programma gesproken over medezeggenschap, expressievakken en het recht op onderwijs voor iedereen, ook na de leerplichtige leeftijd. Deze drie partijen streven er naar om het onderwijs verder te democratiseren. De democratisering van het onderwijs zou er toe leiden dat meer mensen deelnemen aan het onderwijs. De lagere sociale milieus krijgen door dit proces meer kansen op het volgen van (hoger) onderwijs.

Het confessionele blok bestaat uit de KVP, de CHU en de ARP. Bij hen is de samenwerking het begin van het fusieproces. De democratisering van het onderwijs is ook voor de confessionelen van belang, al benadrukken zij wel het behoud van persoonlijke vrijheid en verantwoordelijkheid. Belangrijk in dit democratiseringsproces is de inspraak van leerlingen en de toegankelijkheid van het onderwijs voor kinderen uit lagere inkomensklassen. In de onderwijsparagraaf wordt expliciet de wenselijkheid van de financiële gelijkstelling van openbare en bijzondere scholen benadrukt. De confessionelen zien net als de progressieven het belang van de herziening van het kleuter- en basisonderwijs. De middenschool wordt in het programma niet afzonderlijk genoemd. Maar een belangrijk uitgangspunt van de middenschool, het uitstel van de studie- en beroepskeuze van twaalf naar vijftien jaar staat wel in het programma.

In beide gezamenlijke programma's staat de democratisering van het onderwijs hoog op de agenda. Het creëren van gelijke onderwijskansen voor kinderen uit lagere sociale klassen onderschrijven beide blokken. Ook het uitstellen van de studiekeuze komt in beide programma's naar voren. De confessionelen noemen dit expliciet, de progressieven hebben het over de verlenging van de brugperiode. Uit het programma van de progressieven blijkt dat de overheid een grote rol moet spelen bij vernieuwingsexperimenten. Bij de confessionelen is deze overheidsrol kleiner.

5.2.2 De PvdA

In het verkiezingsprogramma van 1967 komt het standpunt van de PvdA over het voortgezet onderwijs niet uitvoerig aan de orde. Meer en beter onderwijs met als doel dat iedereen de kans krijgt op ontplooiing, daar gaat het om. Dit moet mogelijk gemaakt worden door een verandering van de onderwijsstructuur. In dit programma wordt niet duidelijk gemaakt wat deze verandering in zou houden. In 1971 wordt het standpunt van 1967 uitgewerkt. De middenschool wordt in dit programma voor het eerst genoemd. De PvdA pleit voor een nieuw onderwijsstelsel. In dit stelsel dient

brugonderwijs gegeven te worden en wordt het leerstofjaarklassensysteem doorbroken.¹⁹⁵ Brugonderwijs is er voor kinderen van twaalf tot vijftien jaar. In het nieuwe onderwijs is er meer aandacht voor maatschappelijke, creatieve en politieke vorming. Bijzondere aandacht gaat uit naar lichamelijke opvoeding en algemeen praktische vaardigheden. Het idee dat afkomst en sociaal economische klasse bepalen naar welk type onderwijs de leerling gaat, is voor de PvdA een belangrijke drijfveer om het onderwijssysteem aan te passen. Er wordt niet diep ingegaan op hoe de middenschool in de praktijk vorm krijgt. De PvdA wil experimenten met middenscholen uitvoeren. Dit onderwijs wordt gezien als een optie om voor ieder kind een passende keuzemogelijkheid te creëren.¹⁹⁶

De discussie over de toekomst van het onderwijs heeft niet stil gestaan tijdens het kabinet-Den Uyl. De PvdA start in het verkiezingsprogramma van 1977, met een uitleg over wat er onder ‘gelijke kansen voor iedereen’ verstaan wordt. Expliciet wordt benadrukt dat het er niet om gaat dat alle kinderen naar hetzelfde niveau gebracht moeten worden. Elk kind heeft het recht om alle talenten te ontwikkelen. Kinderen uit lagere milieus en ook meisjes hebben daar recht op. De overheid moet dat bewerkstelligen. De PvdA blijft pleiten voor het uitstellen van de keuze voor verdere studie of beroepsmogelijkheden naar de leeftijd van vijftien of zestien jaar, door funderend onderwijs tot die leeftijdsgrens in het onderwijsstelsel op te nemen. De PvdA is duidelijk over het standpunt over de middenschool. Er moet een wet worden ingediend die de middenschool landelijk invoert, mits de experimenten daartoe aanleiding geven.¹⁹⁷ De PvdA is voorstander van een totale herziening van het onderwijsstelsel, met daarin de middenschool. De onderwijsparagraaf van 1977 eindigt met de zin: “Van Kemenade moet (na)blijven om zijn werk af te maken”.¹⁹⁸ Met andere woorden Van Kemenade is nog niet klaar met zijn werk. Dat is pas af als de onderwijsstructuur van de Contourennota landelijk is ingevoerd. En dus als alle kinderen middenschoolonderwijs volgen.

De PvdA bezet, met Van Kemenade als minister van onderwijs, de sleutelpositie op het gebied van onderwijs tijdens het kabinet-Den Uyl. Onder de Contourennota staat dan ook zijn signatuur. Dat de Contourennota onder een PvdA minister is verschenen wil niet zeggen dat er binnen de partij zelf geen debat is geweest over zijn plannen. In *Reacties op de Contourennota* staat in het overzicht van reacties dat de Wiardi Beckman Stichting (WBS), het wetenschappelijke bureau van de PvdA, na 1 november 1976 een commentaar zou uitgeven. Dit commentaar is echter nooit gepubliceerd. De PvdA heeft op twaalf juni 1976 een studiedag gehouden over de Contourennota. Naar aanleiding van deze dag is een verslag verschenen. Aan de hand van een aantal stellingen zijn vijf aspecten van de Contourennota besproken. Dit zijn ‘politieke kanttekeningen’, ‘sociale bewustwording en maatschappelijke

¹⁹⁵ Het leerstofjaarklassensysteem houdt in dat alle leerlingen in één klas in één jaar dezelfde stof aangeboden en geëxamineerd krijgen. Dit biedt volgens de PvdA weinig ruimte voor individuele verschillen. Doorbreking van dit systeem maakt het mogelijk andere onderwijsvormen toe te passen.

¹⁹⁶ Programma PvdA Tweede-Kamerverkiezingen 1971, 5.

¹⁹⁷ Programma PvdA Tweede-Kamerverkiezingen 1977, 16.

¹⁹⁸ Idem, 18.

weerbaarheid', 'kunstvakonderwijs', 'vrouwen en onderwijs' en 'volwassenen educatie'.¹⁹⁹ De nieuwe onderwijsstructuur, met daarin de middenschool, komt op de studiedag niet als afzonderlijk thema aan de orde.

Het verslag geeft een idee van de standpunten die binnen de PvdA leven over de Contourennota. Het algemene beeld dat uit het verslag naar voren komt is dat de PvdA vóór de Contourennota is. De PvdA steunt haar minister. Enkele kanttekeningen over details van de nota worden op de studiedag wel gemaakt. Deze worden ter verbetering aangedragen voor de Vervolgnota. Van belang voor deze thesis zijn voornamelijk de opmerkingen die gemaakt zijn bij de onderdelen, 'politieke kanttekeningen' en 'sociale bewustwording en maatschappelijke weerbaarheid'. In beide onderdelen is er aandacht voor de vraag wat wel en wat niet socialistisch is aan de Contourennota. Het oordeel is dat de Contourennota in zijn geheel niet specifiek socialistisch is, maar dat enkele socialistische maatschappijopvattingen er wel in terug te vinden zijn. Het begrip 'gelijke kansen' komt meermalen ter sprake. Aan de ene kant wordt verklaard dat ook de liberalen dit begrip vanuit hun visie kunnen ondersteunen en aan de andere kant benadrukt men nog eens de definitie van de PvdA.

De vrijheid van onderwijs komt op de studiedag eveneens ter sprake. De aanwezige leden van de PvdA zijn voor een tekstuele wijziging van Artikel 208. Het merendeel van de leden is wel voor een zeer zorgvuldige hantering van het begrip 'vrijheid van onderwijs' en benadrukt dat het niet oneigenlijk gebruikt mag worden.²⁰⁰ In het verslag wordt duidelijk dat tijdens de studiedag de emotionele lading van dit begrip ook besproken is. De opvatting heerst dat niet eens zozeer de docenten en schoolbesturen gevoelig zijn voor het begrip vrijheid van onderwijs, maar veel meer de confessionele organisaties. Deze stelling wordt in het verslag niet nader verklaard. Op de studiedag worden dus zowel de liberalen als de confessionele kritieken aangevallen. De studiedag wordt gebruikt om de leden van de PvdA duidelijk te maken wat de mening van de 'anderen' is. De argumenten van de tegenstanders worden gebruikt om de eigen argumenten kracht bij te zetten en het gelijk te bewijzen.

De belangrijkste kritiek op Van Kemenade is dat hij niet duidelijk maakt van welk mens en maatschappijbeeld de nota uitgaat. De Contourennota leidt tot veel kritiek op het socialisme en op de minister zelf. Er ontstaat een karikatuur en, zo wordt gesuggereerd op de studiedag, de minister draagt er zelf toe bij dat dit beeld ontstaat. Geadviseerd wordt door een andere en heldere formulering kan de Vervolgnota dit beeld weg te nemen. De studiegroep 'politieke kanttekeningen' wijst erop dat de nota een aantal contradicties bevat. Zo regelt de nota bijvoorbeeld erg veel, terwijl deze tegelijkertijd ook wil decentraliseren.²⁰¹ Dit is ferme kritiek op de Contourennota, maar in plaats van de minister af te vallen wordt in het verslag juist een verdedigende rol gekozen. Kritiek vanuit andere politieke visies wordt weerlegd en de minister wordt verzocht in de Vervolgnota duidelijker te zijn.

¹⁹⁹ J. Masman, *Verslag studiedag Contourennota: 12 juni 1976* (1976).

²⁰⁰ Idem, 43.

²⁰¹ Idem, 41-42.

Het verslag van de studiedag bevat dus wel kritiek op de minister, maar de PvdA valt de minister niet af. De kritiek wordt niet als dusdanig fundamenteel gezien dat daarom de Contourennota afgewezen zou moeten worden. De onderdelen die specifiek over een bepaald soort onderwijs gaan, bijvoorbeeld kunstonderwijs en onderwijs aan vrouwen zijn minder mild. De schrijver van de inleiding bij de studiegroep over vrouwen in het onderwijs zegt geen vertrouwen te hebben in de nota. De Contourennota bevat veel mooie woorden, maar geen maatregelen die in de praktijk roldoorbrekend werken of meer vrouwen een kans op hoger onderwijs bieden.²⁰² Het is vaak zo dat mensen van een bepaald vakgebied of specifieke doelgroep van mening zijn dat *hun* vak of doelgroep te weinig aandacht krijgt. Het is dan ook de vraag hoe gegrond de kritiek van deze groepen precies is.

Het verslag van de studiedag bevat geen partijstandpunt over de Contourennota. Het is slechts een inventarisatie van de ideeën over de nota van de leden die op deze dag aanwezig zijn. Het algemene beeld dat het verslag schetst is dat de PvdA de minister van onderwijs steunt en dus voorstander van de Contourennota is.

5.2.3 De VVD

In 1967 heeft de VVD over onderwijs een helder standpunt. Het onderwijs is een middel om gelijke kansen voor iedereen waar te maken. Onderwijs is bovendien van belang voor een goed functionerende samenleving. Alle jongeren moeten kunnen deelnemen aan onderwijs. Het is dan, volgens het programma van de VVD, aan de jongeren zelf om van deze kansen gebruik te maken. In 1971 is de VVD vóór verandering van het onderwijsstelsel. Het bestaande stelsel past niet meer bij de moderne samenleving. De veranderde samenleving vergroot de behoefte aan expressievakken, lichamelijke opvoeding en maatschappijleer in het voortgezet onderwijs. In dit nieuwe stelsel zou sprake moeten zijn van vloeiende onderwijsvormen en een doorbreking van het klassikale stelsel met jaarklassen.²⁰³ Naast het veranderen van het onderwijsstelsel wil de VVD kinderen uit lagere sociaal economische klassen extra faciliteiten bieden en financiële belemmeringen wegnemen, zodat meer kinderen uit deze groep kunnen deelnemen aan het onderwijs. Hoewel de VVD zich in 1971 niet uitspreekt voor de middenschool vertonen de standpunten in de onderwijsparagraaf overeenkomsten met een aantal uitgangspunten van de middenschool.

In 1977 neemt de VVD duidelijk stelling tegen de middenschool als enige school voor twaalf tot zestien jarigen. In de ogen van de VVD creëert de middenschool gelijke kansen door de ontplooiingsmogelijkheden te nivelleren. De inmiddels gestarte experimenten moeten uitwijzen of invoering van de middenschool mogelijk is, maar naast het bestaande systeem. Kritiek van de VVD op de middenschool is dat de middenschool ontkent dat elk kind zijn eigen persoonlijkheid heeft: “de overheid is ervoor om aan een ieder ruimte te bieden, mag mensen niet tot dezelfde produkten

²⁰² Masman, *Verslag studiedag*, 30-31.

²⁰³ Programma VVD Tweede-Kamerverkiezingen 1971, *Liberalen op nieuwe wegen*, 8.

inblikken”.²⁰⁴ Meerdere malen wordt herhaald dat er door teveel veranderingen geen rust is in het onderwijs en dat de leerlingen daardoor niet het onderwijs krijgen dat zij verdienen. Onderwijs, zo schrijft de VVD, mag niet misbruikt worden om politieke of maatschappelijke veranderingen te bewerkstelligen.²⁰⁵ Dit is een aanklacht tegen het kabinet-Den Uyl. Dit verwijt gaat voornamelijk om de mate van overheidsbemoeienis. De VVD is van mening dat kinderen zelf de verantwoordelijkheid hebben, de aangeboden kansen te grijpen.

In een periode van zes jaar is de opvatting van de VVD duidelijk gekenterd tegen de middenschool. Hoewel zij in 1971 niet voor de middenschool zijn, waren zij destijds ook niet tegen. Deze kentering kan verschillende oorzaken hebben. Zo is de verkiezingsstrijd erg polariserend en daardoor is de VVD geneigd partij te kiezen tegen de PvdA. Pas in 1975 geeft de Contourennota duidelijk weer waar Van Kemenade naar toe wil met zijn beleid. In de Tweede Kamer is uitgebreid gesproken over de middenschoolexperimenten en het voorgestelde onderwijsbestel. In 1971 is de VVD nog voor verandering van het onderwijsbestel, maar in 1977 is de partij tegen de door Van Kemenade voorgestelde middenschool. De politieke opvattingen zijn in deze periode pas echt uitgekristalliseerd, waardoor bij de verkiezingen van 1977 de VVD tegen een voortzetting van het beleid van het kabinet-Den Uyl is.

De landelijke onderwijscommissie van de VVD heeft in 1976 een reactie gepubliceerd op de Contourennota. Voor de eindredactie van deze publicatie - *Om de vrijheid. Een discussienota over het Voortgezet Onderwijs* - is toenmalig Tweede Kamerlid N.J. Ginjaar-Maas (VVD) verantwoordelijk. De overige leden van de werkgroep hebben allen een verbintenis met de praktijk van het onderwijs, als onderwijzer, als rector of directeur en via de inspectie.²⁰⁶ De nota van de VVD is als volgt opgebouwd, in de eerste hoofdstukken besteedt de nota veel aandacht aan de liberale beginselen en de liberale opvattingen over het onderwijs. Daarna gaat de nota in op wat de VVD zou verbeteren of veranderen in het bestaande voortgezet onderwijs. Vanuit dit hoofdstuk geeft de VVD vervolgens commentaar op de Contourennota.

De algemene doelstelling van de VVD over het onderwijs is “de optimale ontwikkeling van ieders aangeboren begaafdheid. Optimaal, wil zeggen het best mogelijke in verhouding tot wat men kan en wil. De gemeenschap dient de onderwijsmogelijkheden te bieden, de individuele mens maakt er gebruik van voor zover het hem goeddunkt”.²⁰⁷ Vanuit deze algemene doelstelling maakt de VVD duidelijk wat zij belangrijk vindt in het onderwijs en waarom dat anders is dan mensen die niet via de liberale grondslag redeneren. Dit is voornamelijk gericht tegen het sociaal-democratische onderwijsbeleid van Van Kemenade. Een belangrijk verschil dat signaleerd wordt is dat de VVD

²⁰⁴ Programma VVD Tweede-Kamerverkiezingen 1977, *Program in hoofdlijnen*, 8.

²⁰⁵ Idem, 2.

²⁰⁶ Naast Ginjaar-Maas heeft nog één van de leden een politieke functie. De werkgroep bestaat in het totaal uit elf personen. VVD, *Om de vrijheid. Een discussienota over het Voortgezet Onderwijs* (1976) 4.

²⁰⁷ VVD, *Om de vrijheid*, 7-8.

niet door middel van het onderwijsbeleid de maatschappij wil veranderen. Onderwijs maakt deel uit van de persoonlijke levenssfeer van de mens, de staat mag zich daar niet mee bemoeien.²⁰⁸ De VVD wil aan de maatschappij overlaten hoe het onderwijs er uit ziet, dit mag niet van boven af door de overheid opgelegd worden.

Vanuit deze gedachtegang wil de VVD vasthouden aan het Grondwetartikel dat de vrijheid van onderwijs regelt. Toch is deze conclusie niet zo eenvoudig te trekken. Via een historische beschouwing over liberalen en dit thema blijkt dat de meningen binnen de partij vaak verdeeld zijn. Het is een ingewikkeld vraagstuk. “In wezen is er geen vrijheid van onderwijs voor de openbare school, omdat deze vorm van onderwijs bij wet geregeld wordt”.²⁰⁹ De liberalen hebben vooral problemen met bijzondere scholen die gestoeld zijn op een godsdienstige overtuiging. Aan de ene kant hebben ouders de verantwoordelijkheid over de opvoeding van hun kinderen aan de andere kant is het zo dat “bijzonder onderwijs dat niet op algemene grondslag berust dogmatisch, en eenzijdig kan zijn, op grond waarvan dit onderwijs niet in overeenstemming zou zijn met de liberale beginselen”.²¹⁰ De middenschool levert een probleem op als het gaat om de vrijheid van inrichting van het onderwijs als dit de enige school is voor leerlingen van twaalf tot zestien jaar. Dit is in strijd met de historisch gegroeide interpretatie van de vrijheid van onderwijs. “Formeel zegt de Grondwet echter niets over deze interpretatie van de vrijheid van inrichting”.²¹¹ Zoals aangegeven is de VVD, ondanks deze tegenstrijdigheden, van mening dat de vrijheid van onderwijs een zeer groot goed is en pleit dan ook voor stevige verankering in de Grondwet.²¹² Hierdoor kan dan duidelijkheid ontstaan over de juiste interpretatie van de vrijheid van onderwijs en de (on)mogelijkheid de middenschool hier in te passen.

De VVD wijst de middenschool als enige school voor twaalf tot zestienjarigen af. De belangrijkste redenen hiervoor komen overeen met de algemene uitgangspunten over het onderwijsbeleid die hierboven genoemd zijn. De partij is tegen één verplicht schooltype, tegen een allesomvattend systeem opgelegd door de overheid, zoals de Contourennota is. De middenschool als zodanig is in strijd met de vrijheid van onderwijs. De VVD is van mening dat de middenschool nooit ingevoerd kan worden zonder Grondwetswijziging. Hoewel de VVD groot voorstander is van het creëren van gelijke kansen is zij van mening dat dit in de praktijk moeilijk te realiseren is. De VVD zet dan ook grote vraagtekens bij de uitvoerbaarheid van de middenschool en vreest dat dit schooltype een nivellerende werking heeft.

Een belangrijk uitgangspunt van de middenschool is het uitstel van studie- en beroepskeuze. De VVD vindt dit een ongewenste ontwikkeling en acht het niet bewezen dat dit de kansen voor kinderen uit lagere milieus vergroot. De VVD heeft er twijfels over of de school wel de plek is waar dit proces in gang gezet moet worden. “Een systeem van selectievrij onderwijs waarin onderlinge

²⁰⁸ VVD, *Om de vrijheid*, 14.

²⁰⁹ Idem, 15.

²¹⁰ Idem, 16.

²¹¹ Idem, 17.

²¹² Idem, 5.

competitie en het prestatiebeginsel is uitgebannen en waarin leerlingen al samenwerkend tot resultaten komen mag misschien aantrekkelijk klinken, maar lijkt nauwelijks een goede voorbereiding op een leven waarin volwassen op eigen benen moeten staan. Ook dit hangt echter samen met de visie die men heeft op mens en samenleving”.²¹³ De VVD komt met het voorstel voor een zogenaamd ‘open systeem’. Hierin wordt op basis van bestaande wetten het onderwijsstelsel zo uitgebouwd dat overstappen en aansluitingen op meerdere momenten en eenvoudiger kan. In de nota van de VVD wordt het ‘open systeem’ vergeleken met een spoorwegnetwerk. Dit is een belangrijk verschil met de Contourennota. De VVD wil de bestaande onderwijsstructuur handhaven, de Contourennota gaat uit van een structuurwijziging.

De nota van de VVD geeft ook een reactie op andere aspecten van de Contourennota. Het voornaamste commentaar – naast kritiek op de onderwijsdoelstelling van Van Kemenade en de vrijheid van onderwijs – gaat over de vraag of de Mammoetwet al opgegeven moet worden. De VVD wil dat nog niet, wel is duidelijk dat de Mammoetwet haar oorspronkelijke doelstelling niet gehaald heeft. De liberalen pleiten voor evaluatie en verbetering van de Mammoetwet. In de Contourennota wordt niet onderbouwd waarom de nieuwe structuur beter is dan de bestaande Mammoetwet. De resultaten van de experimenten met de middenschool moeten afgewogen worden tegen het bestaande systeem. De VVD is dus wel voor experimenten met de middenschool, zolang de conclusie ook kan zijn dat er geen middenschool wordt ingevoerd en dat leerlingen er geen hinder van ondervinden. Andere onderwerpen van kritiek zijn de verlenging van de leerplicht en de financiële onderbouwing. De VVD is tegen de verlengde leerplicht, althans op het moment dat de nota uit komt. Als de middenschool er komt dan moet de leerplicht wel verlengd worden volgens de VVD. De middenschool leidt leerlingen niet op voor een positie in de maatschappij, dat gebeurt pas in de bovenschool die na de leerplichtige periode valt.²¹⁴

Ondanks de kritiek op de plannen in de Contourennota spreekt de VVD wel lof uit voor het feit dat de minister zo een samenhangende visie heeft gepresenteerd. Enigszins sceptisch voegen zij er aan toe dat de minister duidelijk heeft gemaakt dat het onderwijs een zeer belangrijk thema is.²¹⁵

5.2.4 Het CDA

Het CDA is opgericht in 1980 uit de fusie van de ARP, de CHU en de KVP. In 1967 begon het overleg over een fusie, zes jaar later werd er officieel besloten tot het oprichten van één nieuwe partij, het CDA. Vanaf 1971 hebben de drie partijen een gezamenlijk verkiezingsprogramma en in 1977 verscheen het eerste programma onder de naam van het CDA. In 1967 zijn er dus drie verschillende partijprogramma’s, alle drie de partijen hebben een betrekkelijk kort standpunt over het voortgezet

²¹³ VVD, *Om de vrijheid*, 48.

²¹⁴ Idem, 47.

²¹⁵ Idem, 46.

onderwijs. De ARP is, meer dan de andere twee confessionelen, voor het bewerkstelligen van onderwijsmogelijkheden voor alle lagen van de bevolking. Tijdens het kabinet-Den Uyl is deze partij dan ook mede verantwoordelijk voor de Contourennota. De CHU en de KVP zijn wat dat betreft iets terughoudender. Zij spreken over onderwijs voor iedereen, mits geschikt en passend bij de leerling.

Het eerste gezamenlijke programma is in 1971 opgesteld. In dit programma komt het milieu van de leerling ter sprake. Leerlingen uit lagere sociaal economische klassen moeten ook hoger onderwijs kunnen volgen. De drie partijen zijn van mening dat het gewenst is de definitieve schoolkeuze uit te stellen. Deze keuze dient niet op twaalf, maar op vijftienjarige leeftijd gemaakt te worden. Het eerste programma onder de naam CDA verschijnt in 1977. Hierin wordt een afwachtende houding aangenomen ten opzichte van de middenschool. Het CDA wil eerst de resultaten van de experimenten afwachten voordat zij een standpunt inneemt over de toekomst van de middenschool. Ze is van mening dat het overheidsbeleid niet op deze resultaten vooruit dient te lopen.

Het Centrum voor Staatskundige Vorming, de Dr. Abraham Kuypersstichting en de Jhr. Mr. A. F. de Savorin Lohmanstichting zijn de wetenschappelijke instituten van het CDA. In mei 1976 hebben deze instituten een gezamenlijk rapport uitgebracht onder de titel *Samen verantwoordelijk voor het onderwijs*. Dit rapport is verschenen naar aanleiding van de Contourennota en is een commentaar daarop. Het rapport is opgesteld door een commissie met daarin afgevaardigden van de drie wetenschappelijke bureaus. Het rapport vormt een commentaar op de gehele Contourennota, hieronder gaat de aandacht voornamelijk uit naar wat de commissie over de middenschool schrijft.

Allereerst spreekt het rapport van het CDA haar waardering uit voor de Contourennota. De nota geeft een duidelijk overzicht van een samenhangende onderwijsstructuur en benadrukt de samenwerking met het onderwijsveld. Zoals eerder aan de orde is gekomen ondersteunt het CDA veel doelstellingen van de middenschool. In het rapport worden de uitgangspunten van de middenschool één voor één besproken. Het CDA beschrijft eerst de, in haar ogen, positieve kanten van een uitgangspunt. Vervolgens heeft het CDA op datzelfde uitgangspunt kritiek of stelt de partij een kritische vraag. In het middenschoolonderwijs volgen de leerlingen zowel algemeen als beroepsoriënterend onderwijs ongeacht het milieu van de leerling. Dit eerste uitgangspunt roept de vraag op of de combinatie van heterogene groepen en niveaugroepen organisatorisch wel mogelijk is. De experimenten moeten uitwijzen hoe dit in de praktijk te realiseren is. Met betrekking tot dit punt wijkt de opvatting dus niet af van de Contourennota, waarin eveneens aangegeven wordt dat de experimenten moeten uitwijzen of de uitgangspunten in de praktijk te realiseren zijn.

Het tweede uitgangspunt, het uitstel van studie- en beroepskeuze naar een later moment, wordt als een verbetering van de huidige situatie beschouwd.²¹⁶ De commissie vraagt zich echter wel af of

²¹⁶ H. Verheul (voorzitter), *Samen verantwoordelijk voor het onderwijs: commentaar op de Contourennota. Rapport van een commissie van de wetenschappelijke instituten van KVP, ARP en CHU* ('s-Gravenhage 1976) 29.

hetzelfde niet bereikt zou kunnen worden door de verlengde brugklas en of uitstel voor alle leerlingen wenselijk is. Het derde uitgangspunt is het bieden van gelijke en optimale kansen op ontplooiing aan alle leerlingen. Het rapport betreurt dat dit punt niet verder is uitgewerkt, en uit de kritiek dat niet alléén de middenschool dit kan bereiken. Het verbreden van het onderwijs- en vormingsaanbod krijgt instemming. In het rapport wordt er wel voor gewaarschuwd dat het niet te veel moet worden voor de leerling. Zodat deze “van alles niets ervaart”.²¹⁷ Ten slotte het vijfde uitgangspunt van de middenschool, het aanbieden van passende onderwijsleersituaties voor individuele ontplooiing en sociale bewustwording. Ook dit punt wordt vol waardering ontvangen. Bij deze doelstelling wordt net als bij het eerste uitgangspunt de vraag gesteld of het in de praktijk te realiseren is. Daarnaast wordt de kanttekening gemaakt dat de doelstellingen en de vormgeving van het bijzonder onderwijs door de scholen zelf bepaald moet worden.

Dit is de kern van het betoog in het rapport van het CDA. Hoewel bij alle uitgangspunten een kritische noot wordt geplaatst, zijn zij van mening dat deze kritieken door goed onderzoek en experimenten weggenomen kunnen worden. Ook in de Contourennota worden dit soort vragen gesteld en wordt benadrukt dat de experimenten de mogelijkheid tot realisatie in de praktijk moeten uitwijzen. Waar het CDA de meeste twijfel over heeft is hetgeen zij bij het laatste uitgangspunt hebben aangehaald, namelijk de vrijheid van onderwijs. Dit is een fundamentele waarde in de grondbeginselen van alle drie de politieke partijen, de ARP, de CHU en de KVP. In het rapport beschrijft de commissie dat als volgt.

“Ten opzichte van het bijzonder onderwijs zijn KVP, ARP en CHU vanuit hun historie verplicht de vrijheid waarin dit onderwijs zich heeft ontwikkeld, te waarborgen. Vanuit het aandeel dat de christen-democratische partijen in de emancipatiestrijd van het bijzonder onderwijs hebben geleverd, is de toetsing van de nota [de Contourennota] aan hun onderwijsbeginselen meer dan een politieke verplichting”²¹⁸

De overheid speelt een rol bij de controle en regulering van onderwijsactiviteiten. De politiek dient zich echter wel terughoudend op te stellen en de belangen van de verschillende levensbeschouwelijke visies in acht te nemen. Het onderwijs maakt deel uit van de opvoeding van jongeren. Het moet daarom mogelijk zijn en blijven een school te kiezen die aansluit bij de normen en waarden van de ouders. Dit geloofselement ontbreekt in de plannen over de middenschool. Over de Contourennota in zijn geheel is de commissie zeer te spreken, alle uitgangspunten van de Contourennota vinden instemming. Er ontbreekt in hun ogen nog één uitgangspunt, die zouden zij graag willen toevoegen aan het gegeven rijtje. Namelijk “dat het onderwijs de leerlingen dient te confronteren met bijbelse normen van gerechtigheid en naastenliefde. Waarden als vrijheid, verantwoordelijkheid en dienstbaarheid dienen van hieruit gestalte te krijgen”.²¹⁹ De confessionele

²¹⁷ Verheul, *Samen verantwoordelijk voor het onderwijs*, 30.

²¹⁸ Idem, 12.

²¹⁹ Idem, 70.

partijen hechten veel waarde aan het christelijk onderwijs. Het CDA controleert het beleid van de minister op de aantasting van de vrijheid van onderwijs. Voor het CDA is het van belang dat bij elk nieuw onderwijsbeleid de garantie wordt gegeven dat de scheiding tussen het openbaar en bijzonder onderwijs blijft bestaan. De vrijheid van oprichting, richting en inrichting van het onderwijs moet in alle gevallen gehandhaafd blijven. Deze opvatting bevat een contradictie. Aan de ene kant moet de vrijheid van onderwijs en het onderscheid tussen openbaar en bijzonder onderwijs blijven bestaan en aan de andere kant bevat het toegevoegde uitgangspunt de oplegging van bijbelse normen. De toevoeging houdt dus geen rekening met ouders die niet willen dat hun kinderen christelijk onderwijs krijgen.

In het rapport worden een vijftal voorwaarden geschetst waaraan voldaan moet worden voordat de middenschool ingevoerd kan worden. De eerste twee hebben betrekking op de vrijheid van oprichting, richting en inrichting van het bijzonder onderwijs. Dit moet gehandhaafd en effectief uitvoerbaar blijven. De bijzondere scholen moeten de ruimte hebben zelf doelstellingen voor het onderwijs te bepalen. De derde voorwaarde is dat het onderwijsveld de onderwijsvernieuwingen moet accepteren en de ruimte moet krijgen zich voor te bereiden op de veranderingen. Als vierde voorwaarde geldt bovenstaande ook voor de lerarenopleidingen. En tot slot zijn er experimenten en onderzoeken nodig om te testen of de uitgangspunten in de praktijk te realiseren zijn. De wetenschappelijke instituten geven in dit rapport dus aan dat vooral het behoud van de vrijheid van onderwijs een elementair punt is bij de goedkeuring van de middenschool.

In maart 1977 wordt door Van Kemenade de Vervolgnota gepresenteerd. Als reactie hierop hebben de wetenschappelijke instellingen van het CDA wederom een rapport uitgebracht. De commissie spreekt in het tweede rapport de teleurstelling uit dat de Vervolgnota niet de Contourennota vervangt, maar slechts op reacties ingaat. Het CDA is wel blij met de stelling dat de grondwettelijke vrijheid van onderwijs in acht genomen wordt. De Vervolgnota benadrukt zelfs de eigen verantwoordelijkheid van het bijzonder onderwijs voor richting en identiteit en doelmatigheid. De Grondwettelijke taak van de overheid tot het stellen van deugdelijkheid en voorwaarden tot bekostiging wordt door de Vervolgnota uitgebreid met de zorg voor “de doelmatigheid, de rechtszekerheid en de rechtvaardigheid”.²²⁰ Het CDA kan zich niet vinden in deze uitbreiding van de overheidstaak. Daarnaast botsen deze uitspraken in de Vervolgnota met elkaar, aan de ene kant heeft het bijzonder onderwijs de eigen verantwoordelijkheid voor doelmatigheid, maar aan de andere kant komt dat er ook als taak voor de overheid bij. Deze kritiek van het CDA is opmerkelijk te noemen, omdat het eerste CDA rapport het eigenlijk voor een groot deel eens is met een actief overheidsbeleid.

Voor wat betreft de middenschool gaat het rapport in op een aantal wijzigingen ten opzichte van de eerste Contourennota. De commissie is enthousiast over het feit dat de Vervolgnota minder

²²⁰ H. Verheul (voorzitter), *Samen verantwoordelijk voor het onderwijs 2: commentaar op het vervolg van de Contourennota. Rapport van een commissie van de wetenschappelijke instituten van KVP, ARP en CHU* ('s-Gravenhage 1978) 9.

streng vasthoudt aan een middenschool van vier jaar. Dit sluit aan bij de kritiek uit het eerste rapport van het CDA. Het belangrijkste bezwaar, uit dit tweede rapport, tegen de Vervolnnota is dat er niet wordt ingegaan op de verschillende verantwoordelijkheden van openbare en bijzondere scholen.²²¹ De wetenschappelijke bureaus hebben de indruk dat de overheid veel invloed gaat uitoefenen op de inrichting van de bijzondere middenschoolen. Zij willen dan ook dat de minister zich hier duidelijk tegen uitspreekt.

5.2.5 De drie partijen

Uit de verkiezingsprogramma's en de hierboven besproken rapporten blijkt dat alle partijen een aantal uitgangspunten hebben die overeenkomen met de uitgangspunten van de middenschool. Bij alle drie de partijen komt het sociale milieu aan de orde. De partijen vinden dat het voortgezet onderwijs niet meer past bij de samenleving. Een belangrijk bezwaar is dat afkomst en milieu bepalen naar welk schooltype de leerling gaat. Als kind van hoog opgeleide ouders heb je meer kans om zelf ook een hoge opleiding te volgen dan als kind van ongeschoolde ouders. Alle partijen onderschrijven dat dit een ongewenste situatie is. Wijzigingen in het onderwijsstelsel zijn nodig, zodat niet afkomst maar talent bepaalt naar welk schooltype de leerling gaat. Een ander aspect dat alle drie de partijen belangrijk vinden is dat er meer aandacht komt voor expressievakken en lichamelijke opvoeding. Individuele ontplooiing is een term die hierbij vaak gebruikt wordt. De PvdA en het CDA zijn beiden voorstander van het uitstellen van de studie en beroepskeuze naar een latere leeftijd. De VVD is hier tegen.

Begrippen als gelijke kansen voor iedereen en ontplooiing staan centraal in de onderwijsparagrafen. De ideologische achtergronden van de drie partijen maken dat er meerdere invalshoeken zijn van waaruit deze doelstelling bekeken wordt. Dit vraagt eveneens om een verschillende aanpak om het doel te bereiken. Het verschil zit voornamelijk in de verhouding tussen de overheid en het onderwijs en de verhouding tussen de overheid en het individu. De PvdA is van mening dat de overheid zich actief moet bemoeien met het onderwijs om gelijke toegankelijkheid te creëren. Het CDA en de VVD zetten beiden vraagtekens bij deze actieve overheidsbemoeienis. De VVD is bang dat invloed van de overheid op het onderwijs ten koste gaat van de individuele keuzes en vrijheid van individuen, zoals de leerlingen en leerkrachten. De vrees van het CDA is dat de overheid zich ook met de richting en inrichting van het onderwijs inlaat.

In het verkiezingsprogramma van 1977 schrijft de VVD expliciet tegenstander van de middenschool te zijn. De VVD blijft voorstander van enkele uitgangspunten die ook met de middenschool beoogd worden. De middenschool is echter niet de manier waarop de VVD deze doelen wil bereiken. Na 1977 noemt de PvdA de middenschool in haar programma niet meer bij naam.

²²¹ Verheul, *Samen verantwoordelijk voor het onderwijs*2, 13-14.

Desondanks wijst alles er op dat de PvdA voorstander blijft van het middenschoolonderwijs. Naar mate de tijd vordert wordt het onderwijs, door de PvdA, steeds meer als een institutie gezien met een bredere emancipatorische functie. Het programma richt zich dan niet meer alleen op lagere sociaal economische klassen, maar ook op de emancipatie van vrouwen en meisjes door middel van onderwijs. Meer en meer begint ook de aandacht te komen voor kinderen, zoals we nu zouden zeggen, van allochtone afkomst.

De toon in de verkiezingsprogramma's van de VVD en de PvdA is hard. De VVD is scherp in de richting van de PvdA. Zij beschuldigen de PvdA van het gebruik van het onderwijs voor politieke doeleinden. Dit blijkt onder andere uit het onderstaande citaat. Hoewel de PvdA niet expliciet genoemd wordt is het duidelijk kritiek op het onderwijsbeleid van de voorgaande jaren dat onder leiding van Van Kemenade stond.

“Tot de eisen van hoge kwaliteit die wij aan het onderwijs en de onderwijsgevers stellen, behoort ook dat het onderwijs niet mag worden gebruikt om bepaalde maatschappelijke en politieke veranderingen te bewerkstelligen. Geen misbruik mag worden gemaakt van de beïnvloedbaarheid van de leerlingen. Onderwijsvernieuwing moet niet via een vloed van regeringsnota's van bovenaf worden opgelegd, maar dient voort te komen uit de praktijk van het onderwijs.”²²²

Deze laatste zin is opmerkelijk te noemen, daar Van Kemenade het innovatieproces juist om deze reden heeft opgezet.

Het CDA neemt een afwachtende houding aan ten opzichte van de middenschool. De experimenten met de middenschool keuren zij goed, deze moeten uitwijzen of in de toekomst een middenschool algemeen ingevoerd moet worden. De PvdA steunt de plannen van haar eigen minister. De liberalen en confessionelen staan de middenschoolexperimenten toe, maar laten kritische geluiden horen.

5.3 De Tweede Kamer in debat

Na de verkiezingen van 1972 zijn er 14 partijen vertegenwoordigd in de Tweede Kamer.²²³ De VVD, de CHU en de PvdA zijn de partijen die het meest frequent aan het woord zijn over de middenschool. Dit is niet verwonderlijk, want de VVD en de CHU zijn de twee grootste oppositie partijen. De voorgaande paragraaf heeft duidelijk gemaakt hoe de partijen denken over de middenschool. In deze paragraaf wordt onderzocht of deze opvattingen ook in het debat in de Tweede Kamer naar voren komen en of er in de periode 1973-1977 mogelijk een verschuiving in het debat is waar te nemen. Via

²²² Programma VVD Tweede-Kamerverkiezingen 1977, 9.

²²³ Zie bijlage V – Zetelverdelingen Tweede Kamer 1946-2006; Bijlage VI - Kerngegevens verkiezingen en formatie 1972.

de MvT op de Rijksbegroting informeert Van Kemenade de Tweede Kamer over de ontwikkelingen in het innovatieproces.

De behandeling van de onderwijsbegroting van 1974 zet de toon voor het verdere debat over de middenschool. Tijdens deze behandeling worden de politieke standpunten voor het eerst zichtbaar en vastgelegd. De parlementariërs hebben in het jaar 1973-1974 diverse punten van kritiek op de middenschool en de middenschoolexperimenten. Bij de kritiek spelen de opvattingen die al bij de verkiezingsprogramma's naar voren zijn gekomen een grote rol. De VVD heeft met N. Smit-Kroes, Ginjaar-Maas en H.J.L. Vonhoff een sterke oppositie. Alle drie nemen deel aan de discussie over de middenschool. Smit-Kroes gaat tijdens een lang betoog in op de vraag hoe liberalen het onderwijs zien. Na enig wikken en wegen komt zij tot de conclusie dat de liberalen, hetzelfde willen bereiken als de PvdA, maar niet doormiddel van een school waar alle twaalf tot zestienjarige leerlingen heen moeten. Zij heeft twee belangrijke punten van kritiek op het beleid van Van Kemenade. Ten eerste is er, op een door de overheid opgelegde manier, te weinig aandacht voor de kinderen die niet-achtergesteld zijn. Ten tweede komt volgens de VVD de zelfontplooiing en de individuele vrijheid in het geding. Smit-Kroes geeft commentaar op de visie van de onderwijsminister. Het belangrijkste punt dat Vonhoff naar voren brengt is dat de experimenten van de middenschool niet per definitie moeten leiden tot de invoering van de middenschool op alle scholen voor voortgezet onderwijs.

Dit laatste is een onderwerp dat meerdere partijen aansnijden. Het idee heerst dat het al vast staat dat de middenschool ingevoerd wordt. Naast de VVD benadrukken ook de CHU, de ARP en de Staatkundig Gereformeerde Partij (SGP) dat de middenschool experimenten niet automatisch tot invoering ervan mogen leiden. De CHU en de VVD zijn beiden van mening dat in het overheidsbeleid de aandacht voor het bestaande onderwijs verslapt en dat alles gericht is op de middenschoolexperimenten. Onderwijsminister Van Kemenade komt op dit punt terug in zijn verdediging. De experimenten zijn gestart omdat de middenschool in de ogen van de minister een goede oplossing is. De experimenten moeten uitwijzen of de onderwijskundige invulling van de uitgangspunten te realiseren is. Van Kemenade benadrukt dat aan de hand van de experimenten er in een later stadium beslissingen genomen worden.²²⁴

De kleinere partijen in de Tweede Kamer hebben minder spreektijd, maar zij laten eveneens kritische geluiden horen. W.A.F. Wilbers spreekt voor D66. D66 staat positief tegenover de middenschool. De Pacifistisch-socialistische Partij (PSP) is het eens met de uitgangspunten, maar benadrukt dat zij geen *leerlingfabrieken* wil creëren. Zij vragen aan de minister of hij onderzoek laat doen naar de optimale grootte van een middenschool. DS'70 noemt de middenschool een *gemiddeldenschool*. Hiermee sluit deze partij zich gedeeltelijk aan bij de VVD, omdat er sprake zou zijn van negatieve discriminatie van de goede leerlingen. G. van Leijenhorst (CHU) en J. G. Kraaijeveld-Wouters (ARP) leggen de nadruk op de vrees dat de minister het onderwijs wil gebruiken

²²⁴ Handelingen der Staten Generaal - Tweede Kamer 1973-1974, 2764.

voor het bewerkstelligen van maatschappelijke veranderingen. Er ligt in hun ogen te veel nadruk op de maatschappelijke functie van het onderwijs. Van Leijenhorst is bang dat de minister het onderwijs te veel van bovenaf oplegt.

Van Leijenhorst en Kraaijeveld-Wouters bespreken beiden de vrijheid van onderwijs. Dit punt van kritiek wordt door alle confessionele partijen gesteund. Het thema de vrijheid van onderwijs beheerst al jaren het Nederlandse onderwijsdebat. Tijdens het debat lopen er twee zaken door elkaar met betrekking tot de vrijheid van onderwijs. De ene keer wordt er gesproken over de richting en de andere keer over de inrichting van het onderwijs. Het gaat dus zowel over het Nederlandse onderwijsbestel als over de inhoud van het onderwijs. Kraaijeveld-Wouters spreekt over de vrijheid van onderwijs en de rol die de overheid daarbij moet spelen. De overheid stelt een aantal kaders waarbinnen de scholen veel vrijheid genieten. De overheid moet daarom een beleid voeren waarbinnen die ruimte ook daadwerkelijk geboden wordt. De MvT geeft aan dat de overheid de vrijheid van onderwijs niet wil beperken, maar desondanks is de positie van de minister, volgens de ARP, niet duidelijk. Kan hij de vrijheid van onderwijs garanderen? Van Leijenhorst gaat in op de richting van de scholen. Hij vraagt zich af of de openbare school nog wel openbaar is als deze een politieke ideologie nastreeft. Met andere woorden moet de middenschool niet naast de openbare en de bijzondere scholen bestaan, omdat het een school is gebaseerd op een levensovertuiging? Ook de VVD spreekt hierover. Smit-Kroes geeft de minister een compliment met het feit dat hij heeft toegezegd dat de overheid niet over de inhoud van het onderwijs gaat. Zij vraagt zich echter af of de doelstelling van het kabinet, de spreiding van kennis, macht en inkomen bereikt kan worden, zonder zich met de inhoud te bemoeien.

De Tweede Kamer gaat in dit debat niet in op de motieven voor onderwijsvernieuwing en de problemen die de grondslag vormen voor de totstandkoming van de middenschoolplannen. De leden van de Tweede Kamer zoeken het debat in meer ideologische richting. In het voorgaande is duidelijk geworden dat de wetenschappelijke bureau's en de reacties vanuit de samenleving meer gericht zijn op onderwijskundige en praktische vragen die de middenschool oproept. Dit heeft mogelijk te maken met het feit dat Van Kemenade, veel meer dan zijn voorgangers, de nadruk heeft gelegd op het bestrijden van maatschappelijke ongelijkheid. Van invloed is eveneens de regeringsverklaring van Den Uyl. Hierin heeft hij de "prioriteit tot uiting gebracht voor de vermaatschappelijking van het onderwijs, zowel in de mate van deelname, als naar inhoud".²²⁵ Dit heeft er mogelijk toe geleid dat de VVD waakzaam is voor een meer politiserende MvT en de confessionele partijen de aantasting van de vrijheid van onderwijs vrezen.²²⁶

Van Kemenade benadrukt in zijn reactie in de Kamer dat hij het beleid van zijn voorgangers voortzet. Alle voorgaande wetten en nota's zijn gebaseerd op eerder gemaakte politieke keuzes. Het huidige vernieuwende onderwijsbeleid is niet alleen het werk van hem alleen, bovendien hoeft er op dit moment nog geen beleidsbeslissing genomen te worden. Op dit argument valt Van Kemenade

²²⁵ Karstanje, *Beleidsvaluatie*, 99.

²²⁶ Ibidem.

meermalen terug. De minister benadrukt dat het niet de bedoeling is dat de middenschool een *eenheidsworst* wordt. Hij gaat hiermee in op de uitlatingen dat de middenschool een *gemiddeldenschool* zou zijn. De VVD'er Vonhoff dient een motie in. Deze motie vraagt om een garantie dat er kwalitatief goed onderwijs is voor leerlingen die te maken krijgen met de middenschoolexperimenten. Daarnaast is de VVD van mening dat de experimenten moeten uitwijzen of de invoering van de middenschool op alle scholen voor voortgezet onderwijs wel wenselijk is. Onderstaande motie klinkt politiek zwaar beladen, maar is niet zozeer bedoeld als een motie van wantrouwen, maar als een waarschuwing aan de minister. Tijdens de behandeling wordt er ook rustig op gereageerd en Van Kemenade wijst de Tweede Kamer erop dat hij al deze punten al meerdere malen heeft gegarandeerd. Maar Van Kemenade moet zich een gewaarschuwd man rekenen, deze motie zijn de eerste tekenen van afbrokkeling van steun aan de minister.

“van oordeel, dat experimenten met betrekking tot de middenschool, zo zij worden ondernomen, volledige informatie moeten opleveren voor de structuur van het voortgezet onderwijs, en tevens voor alle betrokkenen (leerlingen, ouders en docenten) maximale zekerheden moeten bieden voor verdere studie of rechtspositie; spreekt als haar mening uit dat experimenten in ieder geval de garantie moeten bieden aan leerlingen dat zij op normale wijze hun verdere schoolopleidingen kunnen kiezen overeenkomstig het door hen bereikte niveau; stelt vast, dat experimenten niet alleen gericht moeten zijn op de vraag hoe een/de [in de versie uitgesproken door Vonhoff staat een middenschool, in de daarna genoemde versie staat de middenschool] middenschool moet worden georganiseerd, maar ook of een dergelijke schoolsoort wenselijk en realiseerbaar is.”²²⁷

De motie wordt onvoldoende ondersteund en weer ingetrokken. In reactie op de motie van Vonhoff benadrukt Van Kemenade dat het belang van de leerlingen voorop staat. De minister heeft in zijn betoog ook uitgelegd dat de experimenten niet hoeven te leiden tot invoering van de middenschool. Hiermee sluit hij aan bij het derde punt van de motie. Een grappige woordenwisseling tussen Van Kemenade en Vonhoff ontstaat door een typefout die gemaakt wordt. In de originele motie, voorgelezen door Vonhoff, staat *een* middenschool. In de later aan de kamerleden uitgereikte motie gaat het over *de* middenschool. Onderhuids heeft dit te maken met het hierboven beschreven idee dat de middenschool er ondanks de experimenten in ieder geval moet komen.

De Tweede Kamer bespreekt een jaar later tijdens de begrotingsbehandeling, in 1974-1975, vier thema's die verband houden met de middenschool. Drie van deze thema's zijn al eerder aan de orde geweest, namelijk experimenten moeten mogen mislukken, aandacht voor het bestaande onderwijs en de vrijheid van onderwijs. Eén van de thema's is geheel nieuw. Dit betreft de onafhankelijkheid van diverse commissies die een rol spelen bij de middenschoolexperimenten. De SLO en de ICM zijn de

²²⁷ Handelingen der Staten Generaal - Tweede Kamer 1973-1974, 2852.

twee belangrijkste commissies die genoemd worden. Beide adviesorganen zijn begin jaren zeventig in het leven geroepen. Twee punten worden ter discussie gesteld, ten eerste de vraag of de leden van de commissies niet uit hetzelfde sociaal-democratische straatje komen als de minister. Ten tweede of er een duidelijk onderscheid gemaakt wordt tussen advies, uitvoering en evaluatie. De minister van onderwijs benadrukt dat het in beide gevallen om onafhankelijke onderzoeksinstituten gaat.²²⁸ Het parlement heeft het in het jaar 1974-1975 als het de middenschool betreft over de vrijheid van onderwijs. Dit thema wordt voornamelijk in verband gebracht met de vraag in hoeverre de overheid zich ook met de inhoud van het onderwijs mag bemoeien en of Van Kemenade zich niet te veel laat leiden door zijn ideologische overtuiging. Wil hij een socialistische school stichten?

In het derde regeringsjaar 1975-1976 is de discussie over de vrijheid van onderwijs veel fundamenteeler geworden. De discussie is beïnvloed door de voorgestelde wijziging van Artikel 208. De Gaay Fortman is de verantwoordelijke minister (Binnenlandse Zaken) en doet voorstellen in het kader van een algehele modernisering van de Grondwetstekst. Dit wijzigingsvoorstel is weliswaar puur technisch van aard, maar maakt de confessionele partijen extra alert en beducht op aantasting van de voor hen zo belangrijke onderwijsvrijheid. Angst is er vooral voor de delegatie van bevoegdheden naar lagere overheden.²²⁹ Deze achterdocht is voor Van Kemenade zelfs zo bedreigend dat hij De Gaay Fortman voorstelt het Artikel 208 niet te wijzigen.²³⁰ Dit om de aandacht niet op de onderwijsvrijheid te vestigen en weerstand tegen zijn beleid op te roepen. Jaren later analyseert Van Kemenade deze christelijke achterdocht op uitstekende wijze: “In feite was het verzet tegen de wijziging van artikel 208 Grondwet dan ook vooral een strijd om het behoud van de verworven macht van de confessionele onderwijskoepelorganisaties en van de nationale confessionele politieke partijen, die temeer noodzakelijk werd geacht in een periode waarin door niet-confessionele onderwijsministers een actieve of constructieve onderwijspolitiek werd gevoerd”.²³¹ De voorgestelde wijziging is in december 1976 door de Tweede Kamer, met 75 tegen 66 stemmen verworpen. Hierbij moet overigens worden opgemerkt dat de confessionele bezwaren tegen de wijziging van Artikel 208 en het beleid van Van Kemenade vooral uit de hoek van de KVP en de CHU komt. De Gaay Fortman en staatssecretaris Veerman zijn immers beiden lid van de ARP en zijn mede verantwoordelijk voor respectievelijk het voorstel tot Grondwetswijziging en de middenschoolplannen. De ARP wil, naarmate de verkiezingen dichterbij komen, het fusieproces niet verstoren. De vrijheid van onderwijs is één van de bindmiddelen tijdens de totstandkoming van het CDA.²³²

²²⁸ Zoals gezien in § 4.5 hebben de leden van de ICM allen een onderwijs(kundige) achtergrond. Zowel mensen van openbare scholen als van bijzondere scholen zijn in de commissie vertegenwoordigd. De leden hebben naast praktijkervaring ook vaak bestuurlijke ervaring. Hoewel de voorzitter in de installatierede aangeeft het beleidsvoorstel van Van Kemenade te ondersteunen, wordt meerdere malen de onafhankelijke positie van de ICM benadrukt.

²²⁹ Van Kemenade, *Wakken in het kroos*, 35.

²³⁰ Idem, 34.

²³¹ Idem, 35.

²³² Idem, 36.

Typerend voor de gevoeligheid van dit thema bij de katholieken zijn ook de voorbeelden die Van Kemenade in zijn boek *Wakken in het kroos* geeft. Zo ontving hij in 1976 de pauselijke nuntius op het departement, die in een brief bezwaar maakte tegen het ontbreken van overleg met het kerkelijk gezag over de aanstelling van docenten. Het tweede voorbeeld betreft de Katholieke Universiteit in Nijmegen. Deze universiteit weigerde C. E. Schelfhout op de nieuw te ontwikkelen leerstoel onderwijsrecht, gefinancierd door het Ministerie, aan te nemen. Niet vanwege de bekwaamheid van C. E. Schelfhout, maar vanwege zijn pleidooi voor een derde stichtingsvorm naast het openbaar en bijzonder onderwijs.²³³

Terug naar de Tweede Kamer. Inmiddels is de aandacht volledig gevestigd op de vrijheid van onderwijs. In 1976 stelt R.J.H. Kruisinga (CHU) de onderstaande motie voor. Deze motie wordt uiteindelijk ingetrokken omdat de minister alle genoemde punten onderschrijft en benadrukt dat de vrijheid van onderwijs niet in het geding komt.

“De Kamer,
Gehoord de algemene politieke en financiële beschouwingen over de rijksbegroting van 1976;
Van oordeel, dat de vrijheid van onderwijs als een grote verworvenheid dient te worden beschouwd in onze Nederlandse samenleving;
Van oordeel, dat in artikel 208 van onze Grondwet de vrijheid van onderwijs zowel naar richting als naar inrichting duidelijk besloten ligt,
Verzoekt de regering geen maatregelen te treffen of voor te stellen welke aan deze na lange strijd verworven vrijheid van onderwijs op enigerlei wijze afbreuk doen, En gaat over op de orde van de dag.”²³⁴

In dit parlementaire jaar heeft de discussie over de vrijheid van onderwijs twee kanten. Aan de ene kant voert de Tweede Kamer een algemeen debat over de stand van de vrijheid van onderwijs in Nederland op dat moment. Aan de andere kant vraagt de Tweede Kamer zich af of de middenschool de vrijheid van onderwijs in gevaar brengt. Van Kemenade schets een historisch beeld over de ontwikkelingen met betrekking tot de vrijheid van onderwijs in Nederland. Hiermee probeert hij bij de basis van deze discussie te komen en duidelijk te maken dat hij met zijn beleid zeker niet de vrijheid van onderwijs aan wil tasten. Het parlement tracht vat te krijgen op het complexe begrip ‘vrijheid van onderwijs’. D.A.Th. van Ooijen (PvdA) heeft een lang betoog over de relativiteit van het begrip vrijheid en pleit voor een verruiming van het begrip uit 1917 naar de ideeën van de moderne samenleving. Ook andere partijen geven aan dat het noodzakelijk is om er over na te denken wat de vrijheid van onderwijs vandaag de dag betekent.²³⁵

Ondanks het intrekken van eerder genoemde moties en alle garanties van Van Kemenade zijn de confessionelen er niet gerust op dat de vrijheid van onderwijs niet wordt aangetast. Het lijkt er op dat, net als bij de VVD-motie over de experimenten, Van Kemenade en zijn tegenstanders iets anders

²³³ Van Kemenade, *Wakken in het kroos*, 36-38.

²³⁴ Handelingen der Staten Generaal - Tweede Kamer 1975-1976, 226.

²³⁵ Oa. Kraaijeveld-Wouters (ARP) Handelingen der Staten Generaal - Tweede Kamer 1975-1976, 1892.

verstaan onder de vrijheid van onderwijs en onder de experimenten. Omdat het innovatieproces nog niet ten einde is, zijn dit waarschuwingen en garanties waar in de praktijk nog maar weinig rekening mee gehouden is of op gecontroleerd kan worden. Deze waarschuwingen aan Van Kemenade van de confessionelen en de liberalen lijken, net als de garanties van de minister, aan dovenmansoren gericht. Dit komt omdat het innovatieproces nog niet ten einde is. De beslissing tot wettelijke invoering van de middenschool wordt later genomen. Het kan dus nog nauwelijks gecontroleerd worden of de waarschuwingen en de garanties in de praktijk nageleefd worden. De experimenten bevinden zich in de begin fase en kunnen nog geen uitsluitsel geven.

Wat er gezegd wordt over de middenschool heeft voornamelijk betrekking op het doel van het beleid, namelijk de invoering van de middenschool voor alle kinderen tussen de twaalf en zestien jaar. Ginjaar-Maas (VVD) stelt kritisch dat als de middenschool er komt, dit de enige school is voor kinderen van twaalf tot zestien jaar. De middenschool bezit daarmee een ‘ondemocratische monopoliepositie.’ Sarcastisch voegt zij er aan toe “kwaliteit moet zichzelf verkopen”.²³⁶ Met andere woorden als de middenschool echt zo goed is als de minister beweert, dan zou het niet erg zijn als er ruimte is voor andere vormen van voortgezet onderwijs. Leerlingen zouden dan immers toch naar de beste school, de middenschool, gaan.

De PvdA steunt het beleid van de minister. De partij is het zelfs zoveel met Van Kemenade eens, dat hij zijn partijgenoten binnenskamers verzoekt om in de Tweede Kamer te pleiten voor een ‘linkser’ beleid, “zodat er meer tegendruk zou komen tegen de kritiek uit ‘rechtse’ hoek en ik [Van Kemenade] wat meer ruimte zou krijgen voor evenwichtige compromissen”.²³⁷ Dit komt tijdens de begrotingsbehandelingen in de periode 1973-1977 niet duidelijk naar voren. Of het moet de oproep van Van Ooijen zijn voor verruiming van het Grondwetartikel.

In de periode 1973-1977 heeft de Vaste Commissie voor onderwijs veel onderwerpen besproken op het gebied van het voortgezet onderwijs. Veel thema’s komen als deelonderwerp terug in de Contourennota, zoals leerplicht, scholenbouw, achterstandsituaties en groepsgrootte. Op 28 oktober en 2 december 1976 zijn de middenschoolexperimenten in het Mondelinge Overleg van de vaste commissie aan de orde geweest. De uitwerkingen van deze vergaderingen van de vaste commissie voor onderwijs zijn echter niet te achterhalen. Bij het Nationaal Archief (NA) en het Centraal Informatie Punt (CIP) van de Tweede Kamer en een speurtocht in diens bibliotheek loopt de zoektocht naar deze documenten vast.²³⁸ De schematische uitwerkingen van Karstanje geven geen aanwijzingen dat tijdens deze vergaderingen nieuwe onderwerpen of kritieken aan de orde zijn gekomen.²³⁹ Net als bij de begrotingsbehandeling benadrukt de KVP de waarborg van levensbeschouwelijk onderwijs en de VVD waarschuwt voor nivellering.

²³⁶ Handelingen der Staten Generaal - Tweede Kamer 1975-1976, 1859.

²³⁷ Van Kemenade, *Wakken in het kroos*, 38.

²³⁸ Mogelijk zijn de data onvolledig of is het op een ongebruikelijke wijze opgeborgen.

²³⁹ Karstanje, *Beleidsevaluatie*, Bijlage 4.

In het laatste regeringsjaar, 1977, zijn de experimenten in volle gang en de uiteindelijke besluitvorming vindt op een later moment plaats. De VVD is van mening dat de Mammoetwet nog niet verouderd is en nog niet volledig overboord gegooid mag worden. De verbetering van de onderwijsstructuren lijkt een doel te zijn geworden en niet het middel. Dat wil zeggen dat het doel van het beleid een nieuwe onderwijsstructuur is, in plaats van kwalitatief goed en toegankelijk onderwijs. De nieuwe onderwijsstructuur zou slechts het middel moeten zijn om de doelstellingen van het onderwijsbeleid te bereiken. Dit is forse kritiek, want de Contourennota is immers bedoeld als een totale structuurverandering om zo de kwaliteit en toegankelijkheid van het onderwijs te verbeteren. De christelijke partijen benadrukken nog eens het belang dat de vrijheid van onderwijs niet aangetast wordt. De PvdA blijft voorstander van de middenschool en ontkent elke vorm van aantasting van de vrijheid van onderwijs.

5.4 Conclusie

Het kabinet-Den Uyl gaat van start met het innovatieproces middenschool. Dit proces leidt mogelijk tot de invoering van de middenschool voor alle leerlingen van twaalf tot zestien jaar. Onder invloed van allerlei democratiseringsbewegingen uit de jaren zestig en zeventig is er meer aandacht voor de lagere sociale klassen. De politieke partijen willen voor alle kinderen een gelijke startkans creëren in het onderwijs. Niet het milieu van de ouders, maar het talent van de leerling moet bepalen naar welk schooltype de leerling gaat.

In 1968 leidt de invoering van de Mammoetwet al tot wijzigingen in het onderwijssysteem. Desondanks zijn de drie grote partijen, de PvdA, het CDA en de VVD, van mening dat deze wijzigingen niet voldoende zijn om alle problemen aan te passen. De bewindslieden Veringa, Van Veen en Grosheide zijn Van Kemenade voorgegaan met plannen over geïntegreerd onderwijs. Van Veen stelt de start van de middenschoolexperimenten voor, maar omdat er vroegtijdig een einde komt aan zijn regeerperiode kan hij zijn voorstel niet in de praktijk brengen. Van Kemenade kan dit wel. In de eerste jaren (1973, 1974, 1975) gaat het politieke debat in de Tweede Kamer dan ook vooral over de nog uit te voeren experimenten. De vraag is welke vorm de experimenten moeten krijgen en op welke vragen de experimenten antwoord moeten geven. In deze periode is de toon van het debat gezet, de politieke partijen nemen – in navolging van de maatschappelijke organisaties – een standpunt in. Geen van de partijen is direct tegen de middenschool. Alle partijen zijn het er over eens dat de experimenten afgewacht moeten worden voordat de echte beslissing genomen kan worden.

In 1975 verschijnt de langverwachte Contourennota. De Contourennota is een voorstel tot een wijziging van de onderwijsstructuur in Nederland. De middenschool is in dit plan een belangrijke wijziging ten opzichte van het bestaande onderwijs. Er verschijnen tal van reacties vanuit de samenleving en het onderwijsveld. Alle politieke partijen publiceren een reactie. In de reacties wordt

de nadruk gelegd op de eigen politieke overtuiging tegenover de sociaal-democratische opvattingen van Van Kemenade. Er is voornamelijk aandacht voor de onderwijspraktijk en het onderwijsbeleid. De VVD is tegen één allesomvattend systeem voor alle leerlingen in deze leeftijdsgroep. Het CDA legt in haar betoog de nadruk op levensbeschouwelijk onderwijs en vindt dat de Contourennota daar te weinig aandacht aan besteed.

In de periode 1975-1976 is het politieke debat toegespitst op de ideologische waarden van de verschillende partijen. Het voornaamste thema is de vrijheid van onderwijs. De vrijheid van richting, inrichting en oprichting van het onderwijs is een fundamentele waarde voor de confessionele partijen. Hoewel het CDA het belang van een groot aantal van de doelstellingen van de middenschool onderschrijft, blijkt de vrijheid van onderwijs het struikelblok. Het CDA krijgt niet genoeg garantie dat de middenschool de vrijheid van onderwijs in stand houdt. Bij het CDA bestaat de vrees dat de inrichting van het onderwijs te veel door de overheid bepaald wordt. Hierdoor kunnen de christelijke waarden en normen uit het onderwijs verdwijnen. Binnen de partij weegt dit zo zwaar dat de middenschool niet het middel is om de doelstellingen te bereiken.

De kritiek van de VVD op de middenschoolplannen komt eveneens voort uit een elementaire waarde van de partij. De VVD is van mening dat de middenschool te veel door sturing van bovenaf wordt bepaald. In dit verband noemt ook de VVD de wettelijke vrijheid van onderwijs. In de middenschool is er daardoor te weinig ruimte voor individualiteit. In verband met de middenschool wordt de term *eenheidsworst* gebruikt. Er is te weinig ruimte voor individuele verschillen op de middenschool. De VVD vreest dat de middenschool het niveau van de leerlingen nivelleert.

De PvdA kiest de kant van Van Kemenade. De Tweede Kamer fractie geeft weinig tegengas op alle kritiek van de confessionele partijen en de VVD. Zowel de christelijke als de liberale Tweede Kamerleden hebben een motie ingediend. Deze moties geven weer waar de grootste knelpunten zitten bij de invoering van de middenschool. Beide moties worden weer ingetrokken omdat de minister garandeert dat in zijn beleid de vrijheid van onderwijs is gegarandeerd, net als het belang van de experimenten en het welzijn van de leerlingen. Hoewel het intrekken van de moties lijkt op vertrouwen in de minister, zijn beide fracties er niet gerust op en blijven deze kritieken het hele middenschooldebat hoorbaar. In het parlement ontstaat een 'welles-nietes' discussie, die in het jaar 1977 vast lijkt te lopen. In 1977 wordt er in de Tweede Kamer niet meer zo uitgebreid gesproken over de middenschool. De verkiezingen staan voor de deur en het einde van het innovatieproces is nog niet in zicht. Er hoeft nu nog geen politieke beslissing genomen te worden over de invoering van de middenschool. De experimenten draaien op volle toeren en zullen na verloop van tijd uitwijzen of en hoe er een middenschool komt.

Is er in de periode 1973-1977 draagvlak in de Tweede Kamer voor de invoering van de middenschool? Deze vraag is als volgt te beantwoorden. In de periode 1973-1977 is het politieke draagvlak voor de middenschool afgenomen. Bij aanvang van het kabinet-Den Uyl erkennen alle partijen de problemen in het onderwijs en is eigenlijk iedereen het er over eens dat er een bepaalde

vorm van geïntegreerd onderwijs moet komen. Op het moment dat Van Kemenade zijn plannen voor de middenschoolexperimenten toont worden de confessionelen en de liberalen al iets huiveriger, maar zijn zij bereid om door middel van experimenten te laten uitwijzen of de middenschool een succes is. Als in 1975 de Contourennota gepubliceerd wordt is de nieuwe onderwijsstructuur die Van Kemenade voor ogen heeft voor iedereen duidelijk. De politieke partijen hebben dan al even de tijd gehad om hun mening te vormen in het politieke debat. Mede door de opvattingen van de achterban in maatschappelijke organisaties en scholen komen de politieke partijen met bezwaren tegen de voorgestelde plannen. Deze bezwaren komen voort uit de fundamentele ideologische waarden van de partij. De toon is gezet. De VVD keert zich expliciet tegen de middenschool als enige vorm van voortgezet onderwijs aan leerlingen van twaalf tot zestien jaar. Vanuit het belang dat de VVD hecht aan de ruimte voor individuele ontwikkeling en ontplooiing biedt de middenschool te weinig randvoorwaarden. Het CDA houdt wat betreft haar standpunt over de invoering van de middenschool, nog een slag om de arm. Het grootste bezwaar van het CDA is de bedreiging van de vrijheid van onderwijs. Dit komt voort uit de klassieke discussie over de positie van het christelijk onderwijs in het Nederlandse onderwijsbestel. Ook de PvdA weet van geen wijken en houdt eveneens vast aan haar eigen ideeën over het onderwijs, dat voornamelijk gevoed wordt door het ideaal van het creëren van gelijke onderwijskansen voor iedereen.

Het draagvlak voor de middenschool - of het ontbreken daarvan - wordt dus voor een groot deel bepaald door de ideologische waarden die de verschillende partijen aanhangen.

6. Het einde van de middenschool

Wat zijn de doorslaggevende redenen dat de middenschool niet tot stand komt? Deze vraag wordt in dit hoofdstuk beantwoord aan de hand van de chronologische ontwikkelingen in het onderwijsbeleid. Al bij aanvang van de middenschoolexperimenten bestaat er veel onduidelijkheid over de plannen en zijn er grote tegenstellingen tussen de voor- en tegenstanders. Dat de middenschool er nooit is gekomen is voor een belangrijk deel te verklaren uit kritiek op de gekozen innovatiestrategie.²⁴⁰ Ten eerste de onduidelijkheid over de functie van de experimenten. Zijn deze gestart om uit te zoeken *hoe* de middenschool er moet komen, of om uit te zoeken *of* er een middenschool moet komen? Het ICM heeft duidelijk gekozen voor de hoe-vraag. Ten tweede zijn de experimenten erg open, elke school mag de uitgangspunten op haar eigen manier uitwerken. Dit zorgt ervoor dat alle scholen een andere middenschool ontwikkelen. Hierdoor zijn, als derde kritiekpunt, de vindingen van de experimenten moeilijk overdraagbaar naar andere scholen. Zo heeft de ICM er in de loop van het proces voor gekozen de resonansscholen af te schaffen. Het vierde punt van kritiek op de innovatiestrategie is de hoeveelheid ondersteuning, bijvoorbeeld bij het opstellen van schoolwerkplannen. De scholen doen vrijwillig mee aan het experiment, maar moeten de ondersteuning accepteren. De ondersteuning is echter erg algemeen en lastig toepasbaar op alle middenscholen. Ten slotte is één van de uitgangspunten van de innovatiestrategie dat het onderwijs een verandering zou ondergaan. Dit heeft vooral gevolgen voor het duale stelsel en de vrijheid van onderwijs. Hoeveel mogen scholen zelf bepalen en wat wordt door de overheid opgelegd? Er is er gekozen voor een lange innovatieperiode. Dit maakt het noodzakelijk dat er continuering van het onderwijsbeleid is, maar door diverse kabinetswisselingen is dat niet het geval.

Pais (VVD) wordt in 1977 de nieuwe minister van onderwijs in het eerste kabinet-Van Agt. Hoewel hij zegt het innovatieproces voort te zetten, laat hij duidelijk blijken geen voorstander van de middenschool te zijn. Het kabinet-Van Agt neemt afstand van de voorstellen in de beide Contourennota's. Pais stelt in zijn OPVO een tweejarige brugperiode voor. Een belangrijk verschil met het beleid van Van Kemenade is dat Pais geen stelselwijziging voor ogen heeft. Dit voorstel doet de middenschool even naar de achtergrond verdwijnen, hoewel het vraagstuk over de vroegtijdige selectie aan de orde blijft. Er ontstaat een politieke impasse.²⁴¹ Nadat het ontwikkelingsplan in het parlement is afgewezen, gaat het debat over de vraag wat het alternatief is. De PvdA en D66 blijven voorstander van de middenschool. Het CDA sluit de middenschool nog altijd niet uit.²⁴² Ondertussen draaien de middenschool experimenten op volle toeren. De OPVO wordt afgewezen, de middenschool blijft het alternatief.

²⁴⁰ Lagerweij, 'De dramatische strijd om een Nederlandse middenschool', 68-69.

²⁴¹ Dijksselbloem, *Tijd voor onderwijs*, 18-19.

²⁴² Schüssler, 'Weg van de middenschool', 33-34.

In de korte periode 1981-1982 keert Van Kemenade nog één keer terug op onderwijs, met W.J. Deetman (CDA) als staatssecretaris aan zijn zijde. Deze bewindslieden brengen de nota ‘verder na de basisschool’ uit. Deze nota is een vervolg op de Contourennota met daarin het voortgezet onderwijs verder uitgewerkt. In plaats van over de middenschool wordt er nu over het VBAO gesproken. Een ‘compromismiddenschool’ van drie jaar met tenminste het eerste jaar in heterogene groepen.²⁴³ In 1982 treedt er een CDA-VVD regering aan, het eerste kabinet-Lubbers. Deetman is de minister van onderwijs. Hoewel de middenschoolexperimenten nog steeds gaande zijn, gaat Deetman onverstoord verder met het VBAO. Hij geeft in 1983 de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR) opdracht een advies hierover te schrijven. Als resultaat van deze opdracht verschijnt er in 1986 van de hand van de WRR een nieuw plan, de Basisvorming. Dit plan brengt de landelijke invoering van de middenschool in gevaar. Het onderwijs dient eerst inhoudelijk aangepakt te worden. De Basisvorming gaat om gemeenschappelijke vorming van drie jaar, bestaande uit veertien vakken, met een curriculum op basis van eindtermen en een vrije ruimte. De vakken worden op twee niveaus gegeven. In 1988 gebeurt er iets opmerkelijks, het CDA keert zich plotseling tegen het VBAO. De directe doorstroming van het VBAO naar het mbo doet teveel denken aan structuurdoorbreking. De eigen achterban keert zich hier tegen en dus bedenkt de partij zich geen seconde. Daar komt bij dat de commissie-Hirsch Ballin heeft geconcludeerd dat de gestelde eindtermen de vrijheid van onderwijs in gevaar brengt.²⁴⁴ In deze oppositierol wordt het CDA vriendelijk begroet door de VVD. In de laatste maanden van het kabinet-Lubbers II verschijnt een plan van de PvdA voor een driejarige basisvorming met brede scholengemeenschappen.

Na de verkiezingen in 1989, die leiden tot het kabinet-Lubbers III, waarin het CDA en de PvdA samen gaan regeren, moeten beide partijen tot een compromis komen over het onderwijsbeleid. J. Wallage (PvdA) gaat als staatssecretaris over de Basisvorming, de minister van onderwijs in dit kabinet is J.M.M. Ritzen (PvdA). De regering wenst na de middenschool en het VBAO niet nog een mislukking. De PvdA hoopt met de Basisvorming weer een nieuwe impuls te geven aan de onderwijsvernieuwingen, ook al is dat dan zonder een structuurwijziging.²⁴⁵ De PvdA pleit nu vóór de Basisvorming, al moet er wel wat aan veranderen om een compromis met het CDA te bereiken. De eindtermen gaan op de schop, ze worden minder gedetailleerd en van één niveau. Op één niveau komt neer op alle niveaus, want de algemene formulering maakt ze toepasbaar van het lbo tot het vwo. De duur van de Basisvorming kan variëren, van twee tot vier of vijf jaar.²⁴⁶ Dit nieuwe plan van Wallage behoeft geen structuurwijziging, het kan worden ingevoerd op basis van de bestaande wetgeving. Dit doorbreekt eindelijk de impasse.²⁴⁷ In het schooljaar 1993-1994 is het zo ver, de Basisvorming wordt ingevoerd en er komt formeel een definitief einde aan het middenschoolexperiment. De

²⁴³ Schüssler, ‘Weg van de middenschool’, 36.

²⁴⁴ Idem, 47.

²⁴⁵ Ibidem.

²⁴⁶ Idem, 47-49.

²⁴⁷ Dijsselbloem, *Tijd voor onderwijs*, 19.

bekostigingsbeschikking op basis van de experimenteerwet komt te vervallen. Het geplande beslissingsmoment van het oorspronkelijke innovatieproces is er nooit gekomen. Ironisch genoeg heeft Wallage zich in Groningen, als wethouder van onderwijs, ingezet voor het tot stand komen van de Leon van Gelderschool. Diezelfde Wallage werkt met de invoering van de Basisvorming de Leon van Gelderschool ernstig tegen. Andere middenschoolen kunnen terugvallen op hun oude systeem, de school in Groningen niet. Opgericht als middenschool hebben zij immers niets om op terug te vallen en daardoor geen bestaansrecht meer.²⁴⁸

Een belangrijke doelstelling van de Basisvorming is het uitstel van de studiekeuze. Dit wordt in tegenstelling tot de middenschool niet gerealiseerd door heterogene groepen. Hiermee gaat het laatste restje middenschool verloren. Een ander verschil tussen de Basisvorming en de middenschool is dat de Basisvorming de onderwijsstructuur niet doorbreekt. De Basisvorming kan gewoon in het bestaande categorale mammoetbestel worden ingevoerd. Dat de Basisvorming een verkapte middenschool zou zijn is dan ook onterecht. Daarmee wordt geen recht gedaan aan de middenschooldoelstellingen.

In 1980 probeert de spontaan opgerichte middenschoolvereniging de stilgevallen maatschappelijke discussie weer op gang trekken door veel informatie te geven en ontstane karikaturen te ontkrachten. De door de middenschoolvereniging georganiseerde congressen trekken dan nog altijd vele belangstellenden, vooral personeel van scholen. De middenschoolvereniging pleit dan ook voor duidelijke besluitvorming vanuit de politiek.²⁴⁹ Dat de onderwijspraktijk en het politieke debat niet parallel lopen blijkt ook uit de nog altijd enorme publicatiestroom van de voorstanders en de organisaties. Voorbeelden zijn de katernen van pgBERK²⁵⁰ (De projectgroep Begeleiding Experimenteer-, Resonans- en Kontaktscholen) en de OLM bulletins (Ondersteuning Leerplanontwikkeling Middenschool) Die in de jaren tachtig maandelijks verschijnen met allerlei middenschoolgerelateerde informatie. De vraag is natuurlijk hoe groot de groep belangstellende destijds is en of zij representatief zijn voor heel Nederland. Het is in ieder geval zo dat de middenschool niet meer, zoals bij de Contourennota het geval was, in de belangstelling staat van de gehele samenleving.

In 1986, het jaar waarin de WRR met haar plan voor de Basisvorming komt, zijn er nog veel experimenten actief. Naast 21 middenschoolexperimenten draaien er andere experimenten, bijvoorbeeld de VBAO-experimenten.²⁵¹ De middenschoolexperimenten worden door alle nieuwe ontwikkelingen in de politiek in het nauw gedreven. Op de experimenteerscholen verdwijnt langzaam

²⁴⁸ De Leon van Gelderschool bestaat nog altijd. Ondanks de huidige wetgeving lukt het deze school om elementen van de middenschool in haar onderwijsprogramma te integreren.

²⁴⁹ Schüssler, 'Weg van de middenschool', 34-35.

²⁵⁰ Een projectgroep van onderwijskundige medewerkers van de drie Landelijke Pedagogische Centra. In 1974 opgericht om scholen die mee doen aan het innovatieproces te begeleiden.

²⁵¹ Schüssler, 'Weg van de middenschool', 44.

aan het idealisme waarmee men van start ging en sluipt er door alle onzekerheid experimenteermoeheid naar binnen.²⁵² De oudste middenscholen voelen zich inmiddels geen experiment meer, het middenschool onderwijs is er de dagelijkse praktijk. De jongere experimenten en ook een aantal van de eerste generatie laten, door alle onduidelijkheid, beetje bij beetje de middenschooluitgangspunten varen. Het merendeel van de scholen valt terug op slechts twee heterogene jaren.

Zowel Pais (VVD) als Deetman (CDA) laten nog nieuwe middenschoolexperimenten van start gaan. Voor een deel vloeit dit voort uit processen die al in werking gezet zijn, zij zetten het innovatieproces voort. Hoewel beiden andere ideeën over het onderwijs hebben dan Van Kemenade zien zij wel een aantal voordelen van de middenschool. Het probleem dat zij hebben met de middenschool is dat Van Kemenade het plan had dit voor alle leerlingen in te voeren. Zeker het CDA heeft eigenlijk geen bezwaar tegen het gelijkheidsbeginsel, dit sluit perfect aan bij hun politieke beginselen. Het probleem van een middenschool voor allen is voor hen dat de positie van het christelijk onderwijs in het beding komt. Ook de VVD heeft eigenlijk geen bezwaar tegen de ontwikkeling van kansen voor leerlingen die het minder hebben. Zolang de individuele vrijheid en keuzes maar niet beperkt worden door de middenschool als enig schooltype in te voeren. Zolang de middenschool naast het bestaande onderwijs staat, komen de idealen van deze partijen niet in het gedrang.

De politieke partijen kunnen het niet eens worden, pas twintig jaar na dato is de *hoe/of*-vraag van 1973 een *of*-vraag geworden. Met nee als antwoord. Al die tijd lopen de middenschoolexperimenten gewoon door. Voor de scholen die al vanaf het eerste uur meedoen was de middenschool geen experiment meer maar de dagelijkse praktijk. Als het doek voor de middenschool uiteindelijk valt, zijn er op deze scholen al een aantal lichten middenschoolleerlingen afgeleverd. Elke school werkt de abstracte uitgangspunten op haar eigen manier uit, waardoor elk experiment zijn eigen middenschool heeft ontwikkeld. Na verloop van tijd is het duidelijk dat er niet zoiets als 'de' middenschool bestaat. In de praktijk verschilt het onderwijs van school tot school. Na jaren van experimenteren met de middenschool, is het onderwijs dus weer terug bij af. Er heeft geen totale herziening van het onderwijs plaats gevonden, de scholen vallen weer terug op de inmiddels klassieke fundamenteën van de Mammoetwet. De uitkomsten van de middenschoolexperimenten zijn nooit afgewacht. Na een kabinetswisseling is er voor het voortgezet onderwijs telkens meteen een nieuw onderwijsbeleid voorgesteld.

²⁵² Schüssler, 'Weg van de middenschool', 45.

7. Slotbeschouwing

“De meeste ideeën over onderwijs zijn niet nieuw,
maar niet iedereen kent de oude ideeën”.²⁵³

Dit citaat gaat ook op voor de doelstellingen van de middenschool. Beter gezegd ‘niet iedereen wil de oude ideeën kennen’. Dat is tevens één van de redenen waarom de middenschool er nooit gekomen is. Er is gekozen voor een lang innovatieproces, waarbij de beleidsbeslissing pas na ruim tien jaar gepland staat. Na een aantal kabinetswisselingen zijn er andere politieke hoofdrolspelers en kent de regering een andere samenstelling. Deze nieuwe mensen kennen de “oude” ideeën van Van Kemenade niet, zij hebben het debat gemist en leggen hun prioriteiten elders. Het oorspronkelijk gekozen beslissingsmoment is er nooit gekomen. De beslissing wordt genomen door de Basisvorming in te voeren, dat is het definitieve einde van middenschool. Dit leidt tot de vraag waar het in deze thesis om gaat: *Wat zijn de oorzaken voor het ontbreken van voldoende draagvlak in de Tweede Kamer voor de invoering van de middenschool in de periode 1973-1977?* Hoewel volgens het innovatieproces tijdens deze periode geen beslissing genomen moest worden, is dit wel een bepalende periode voor het vervolg.

Een aantal ontwikkelingen maakt dat bij aanvang van het kabinet-Den Uyl in 1973 de tijd rijp is voor de middenschool. In de jaren zestig ontstaat vanuit de samenleving de behoefte aan verandering van het onderwijs. De protesten vloeien voort uit de economische groei, technische vooruitgang en toegenomen roep om democratisering. Studenten, werkende jongeren, vakbewegingen, allen gaan de straat op om te demonstreren voor ander onderwijs. Deze geluiden worden opgepakt door de confessionele bewindslieden die plannen ontwikkelen voor een middenschool in Nederland. In het eerste jaar van de regering Den Uyl wil onderwijsminister Van Kemenade starten met middenschoolexperimenten. Na drie jaar debat in de Tweede Kamer kunnen de experimenten van start gaan. Alle partijen zijn van mening dat het bestaande onderwijssysteem niet aan de eisen van de moderne samenleving voldoet. Teveel wordt de opleiding van een leerling bepaald door het ouderlijk milieu en omdat de keuze voor de opleiding al op twaalfjarige leeftijd wordt gemaakt is het moeilijk op latere leeftijd naar een hoger niveau door te stromen. De startkansen en de doorstroming moeten dus verbeterd worden. De Kamer keurt de start van de experimenten met het middenschoolonderwijs daarom goed.

In de loop van het kabinet-Den Uyl wordt het steeds duidelijker wat de middenschool precies gaat inhouden. De experimenten moeten laten zien hoe het onderwijs in de praktijk vorm gaat krijgen. De Contourennota van 1975 maakt duidelijk in welk totaalbeeld Van Kemenade de middenschool plaatst en welke functie de middenschool daarin krijgt. Het wordt duidelijk dat de plannen van de

²⁵³ Euclides, Grieks wiskundige en filosoof (430 v Chr. – 360 v Chr.).

bewindslieden van onderwijs een middenschool naast het bestaande systeem afwijzen. De middenschool moet worden ingevoerd voor alle leerlingen in de leeftijd van twaalf tot zestien jaar. Als puntje bij paaltje komt is dit waar het debat in de Tweede Kamer over gaat. Zowel voor de confessionelen als voor de liberalen levert de middenschool als enige school grote gewetensbezwaren op. Het belangrijkste argument is dat de middenschool de vrijheid van onderwijs in gevaar brengt.

De confessionele partijen gebruiken de vrijheid van onderwijs in de klassiek historische zin, de middenschool vormt een bedreiging voor de positie van het bijzonder onderwijs. De confessionele partijen vrezen dat de overheid zich door de middenschool teveel gaat bemoeien met de inhoud van het onderwijs. De angst bestaat dat dit ten koste gaat van het christelijk onderwijs. De confessionele partijen wijzen de middenschool niet af. De belangrijkste doelstelling van de middenschool het creëren van gelijke onderwijskansen, past immers heel goed in het gelijkheidsbeginsel van de partijen. In de loop van de regeerperiode wordt in de Tweede Kamer duidelijk dat de partij vanuit haar ideologische standpunt de vrijheid van onderwijs belangrijker acht. De garanties van Van Kemenade zijn geen geruststelling.

De VVD is van mening dat de middenschool teveel van bovenaf, door de overheid, opgelegd wordt. In dit verband noemt de VVD ook de vrijheid van onderwijs. De middenschool laat geen ruimte voor individuele verschillen en het niveau van de leerlingen nivelleert. De middenschool gaat ten koste van de individuele keuzevrijheid van burgers. De VVD kan hierdoor één onderwijstype voor leerlingen van twaalf tot zestien jaar niet goedkeuren. Een middenschool naast andere vormen van voortgezet onderwijs wil de VVD wel in overweging nemen. De VVD spreekt zich in de tweede helft van het kabinet-Den Uyl uit tegen de middenschool als enige school. De kritiek van de VVD komt eveneens voort uit de grondbeginselen van de partij.

De Tweede Kamer fractie van de PvdA is groot voorstander van de middenschool. Ook voor de PvdA geldt dat het feit dat zij wél het beleid van de minister steunt voort komt uit hun grondbeginselen over onderwijs en gelijkheid.

In de periode 1973-1977 hoeft volgens het innovatieplan geen beslissing genomen te worden over de algehele invoering van de middenschool. Toch is dit een belangrijke periode. In deze periode gaan de experimenten van start en wordt er voor het eerst in Nederland in de praktijk ervaring opgedaan met deze vorm van onderwijs. Door de discussienota's van Van Kemenade waarin de middenschoolplannen in een totaal nieuwe structuur worden gepresenteerd, vindt tijdens het kabinet-Den Uyl een groot deel van de meningsvorming plaats. Hoewel alle partijen het eens zijn met Van Kemenade dat er iets aan het onderwijs moet veranderen, blijkt vanaf 1976 steeds meer dat zowel de VVD als het CDA de middenschool (als enige school) hiervoor geen goede oplossing vinden.

Er ontstaat in de periode 1973-1977 geen draagvlak voor de middenschool, omdat de concrete plannen uitwijzen niet bij de ideologische opvattingen van de confessionele partijen en de VVD te passen. Het lijkt er dus op dat de gekozen innovatiestrategie een ongunstige ontwikkeling is voor de invoering van de middenschool. In 1973 is de steun veel groter dan in 1977, achteraf gezien is het dus

de vraag waarom zo een lange weg tot de invoering wordt gekozen. Een weg waarbij met iedereen overlegt wordt, experimenten vorm krijgen en de politiek pas na jaren de definitieve beslissing moet nemen. Het is in die tijd de enige mogelijkheid tot onderwijsvernieuwing. Het kabinet heeft als uitgangspunt genomen alles in overleg met het veld te doen om te voorkomen dat het idee ontstaat dat het van bovenaf wordt opgelegd. Een voortvloeiende uit de jaren zestig, waarin deze vraag naar democratisch overleg ontstaat. Het is opmerkelijk dat één van de voornaamste redenden voor het afgenomen draagvlak is dat de overheid het beleid teveel van bovenaf oplegt, terwijl het kabinetsbeleid dit idee juist heeft willen tegengaan.

Na het kabinet-Den Uyl lopen de middenschool experimenten, zoals gepland, gewoon door. De VVD bewindslieden gaan daarnaast ook aan de slag met nieuwe ideeën over het voortgezet onderwijs. Het belangrijkste verschil met de middenschool en de Contourennota is dat deze plannen binnen het bestaande onderwijsbestel passen. De middenschool is dan niet meer het enige type onderwijs en voor een groot deel blijft het categorale systeem gehandhaafd. In de periode tussen 1977 en 1989 is er nog steeds geen eensgezindheid over het voortgezet onderwijs. Er ontstaan wel plannen voor de Basisvorming, die de middenschool steeds verder uit het zicht verdrijven. Pas tijdens het kabinet-Lubbers III (1989-1994), als het CDA en de PvdA samen regeren ontstaat er een oplossing voor dit eindeloze debat. Al is het dan met een *Nee* voor de middenschool.

Tijdens het onderzoek naar het politieke debat over de middenschool is gebleken dat veel meer partijen van invloed zijn op de meningsvorming en standpuntbepaling van de minister en de Tweede Kamerfracties. Dit zijn bijvoorbeeld de vakbonden en instituten als het ICM en pedagogische centra. Zij hebben een adviserende, begeleidende en evaluerende rol gespeeld bij de middenschool-experimenten. Daarnaast zijn er natuurlijk de scholen zelf, om uiteenlopende redenen kiezen scholen ervoor wel of niet mee te doen met de experimenten. In deze thesis zijn deze organisaties slechts zijdelings aan de orde gekomen. Deze organisaties hebben allen vanuit hun eigen visie bijgedragen aan de beeldvorming en meningsvorming over de middenschool. Dit blijkt wel uit de enorme bundels aan reacties op de Contourennota. Voor verder onderzoek naar de factoren die van invloed zijn op de besluitvorming, moet ook de kant van het maatschappelijk middenveld onderzocht worden. Het debat over de middenschool kan niet uitsluitend versmald worden naar een politiek verhaal. Daarvoor is het een thema dat teveel mensen en organisaties in de samenleving heeft geraakt.

In het recente rapport van Dijsselbloem over het falen van onderwijsvernieuwingen komt als belangrijkste conclusie naar voren dat de politiek te weinig naar het veld heeft geluisterd en dat de verschillende verantwoordelijkheden niet goed afgebakend zijn. Zonder draagvlak van het veld kunnen vernieuwingen in het onderwijs niet slagen. Dit staat haaks op het innovatieproces van de middenschool, waarbij zeer veel aandacht is gegeven aan overleg met het veld. En waar experimenten zijn gebruikt om de vernieuwingen goed te kunnen implementeren. Hieruit blijkt dat steun en inspraak van het veld een noodzakelijke voorwaarde voor het slagen van plannen zijn. Voor het succesvol

doorvoeren van onderwijsvernieuwingen is er zowel een politieke meerderheid als steun uit het veld nodig. Het onderzoek naar de middenschool heeft uitgewezen dat alle politieke partijen min of meer hetzelfde doel nastreven, maar dit doel enkel op hun eigen wijze willen bewerkstelligen.

De meeste ideeën over het onderwijs zijn niet nieuw, maar de meeste problemen in het onderwijs ook niet. Nu nog steeds zijn doorstroming, afkomst, uitval en te vroege selectie veel gehoorde problemen. De staatscommissies van 1910 en van 2007 hebben deze problemen niet weg kunnen nemen.

Bijlagen

I. Lijst met afkortingen	97.
II. Overzicht kabinetten en onderwijsministers 1946-2008	99.
III. Tijdbalk	100.
IV. Onderwijsartikel Grondwet	101.
V. Zetelverdeling Tweede Kamer 1946-2006	103.
VI. Kerngegevens verkiezingen en formatie 1972	104.
VII. Schema onderwijs in Contourennota	106.
VIII. ICM Instellingsbesluit en Leden	107.

Bijlage I - Lijst met afkortingen

A – M

ARP	Anti-Revolutionaire Partij
AOW	Algemene Ouderdomswet
APS	Algemeen Pedagogisch Studiecentrum
APVO-1	Adviesgroep Projecten in de Eerste Fase V.O.
CCOO	Centrale Commissie voor Onderwijs Overleg
CD	Centrum Democraten
CDA	Christen Democratisch Appèl
CHU	Christelijk Historische Unie
CIP	Centraal Informatie Punt
CITO	Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling
CNV	Christelijk Nationaal Vakverbond
D66	Democraten 1966
DIP	Departementale Innovatieprojectgroepen
DIP-M	Departementale Innovatieprojectgroep - Middenschool
DNPP	Documentatiecentrum Nederlandse Politieke Partijen
DS'70	Democratisch-Socialisten 1970
EUR	Erasmus Universiteit Rotterdam
FHKW	Faculteit der Historische en Kunstwetenschappen
Hand.	Handelingen
havo	Hoger algemeen vormend onderwijs
hbo	Hoger beroepsonderwijs
hbs	Hogere burgerschool
IBO	Informatie, Beraad en Overleg
ICB	Innovatie Commissie Basisschool
ICM	Innovatie Commissie Middenschool
KUN	Katholieke Universiteit Nijmegen
KVP	Katholieke Volkspartij
lavo	Lager algemeen vormend onderwijs
lbo	Lager beroeps onderwijs
LPF	Lijst Pim Fortuyn
mavo	Middelbaar algemeen vormend onderwijs
mbo	Middelbaar Beroepsonderwijs
Min. O&W	Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen
mms	Middelbare meisjesschool
mulo	Meer uitgebreid lager onderwijs
MvT	Memorie van Toelichting

N - Z

NA	Nationaal Archief (Den Haag)
NIPO	Nederlands Instituut voor de Publieke Opiniepeiling
NGL	Nederlands Genootschap voor Leraren
OLM	Ondersteuning Leerplanontwikkeling Middenschool
OPVO	Ontwikkelingsplan voor het Voortgezet Onderwijs
pgBERK	Projectgroep Begeleiding Experimenteer-, Resonans- en Kontaktscholen
plv	Plaatsvervangend
PPR	Politieke Partij Radicalen
PSP	Pacifistisch-socialistische Partij
PvdA	Partij van de Arbeid
RKPN	Rooms-Katholieke Partij Nederland
RUG	Rijks Universiteit Groningen
SDAP	Sociaal-democratische Arbeiderspartij
SER	Sociaal Economische Raad
SGP	Staatkundig Gereformeerde Partij
SLO	Stichting Leerplan Ontwikkeling
ulo	Uitgebreid Lager Onderwijs
UvA	Universiteit van Amsterdam
VBAO	Voortgezet basisonderwijs
vmbo	Voorbereidend Middelbaar Beroepsonderwijs
VN	Verenigde Naties
V.O.	Voortgezet Onderwijs
VVD	Volkspartij voor Vrijheid en Democratie
VU	Vrije Universiteit Amsterdam
vwo	Voorbereidend wetenschappelijk onderwijs
WBS	Wiardi Beckman Stichting
WRR	Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid
wo	Wetenschappelijk onderwijs

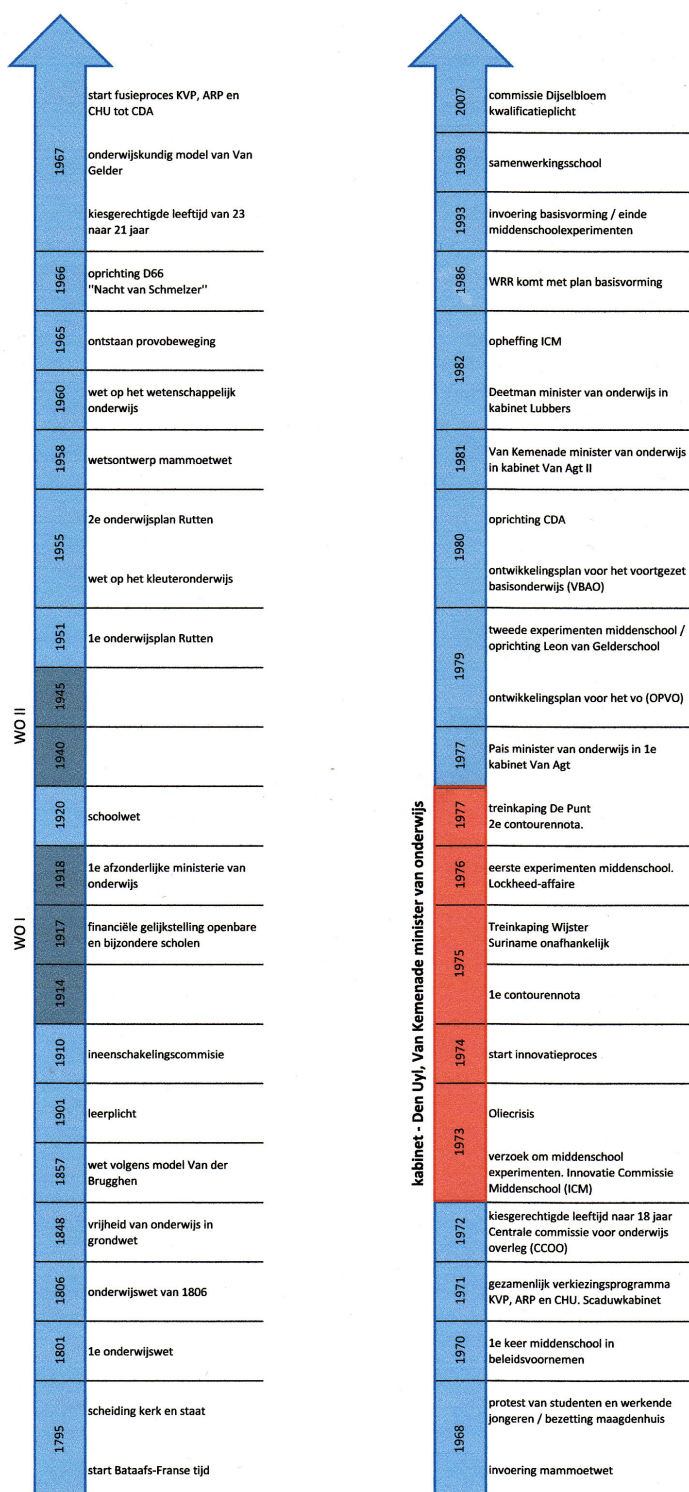
Bijlage II - Overzicht kabinetten en onderwijsministers 1946-2008

Periode	Kabinet	Minister van Onderwijs	Staatssecretaris
1946-1948	Beel I (KVP) [KVP, PvdA]	J. J. Gielen (KVP)	
1948-1958	Drees I t/m IV (PvdA) I, II [PvdA, KVP, VVD, CHU] III, IV [PvdA, KVP, CHU, ARP]	1948-1952 F. J. Th. Rutten (KVP) 1952-1958 J. M. Th. L. Cals (KVP)	1948-1952 J.M.Th. L. Cals (KVP) 1952-1957 A. de Waal (KVP) 1957-1958 R. G. A. Höppener (KVP)
1958-1959	Beel II (KVP) [KVP, CHU, ARP]	J. M. Th. L. Cals (KVP)	R. G. A. Höppener (KVP)
19 mei 1959 - 24 juli 1963	De Quay (KVP) [KVP, VVD, ARP, CHU]	J.M.L.Th. Cals (KVP)	Y. Scholten (CHU), 1 juli 1959 G.C. Stubenrouch (KVP), 16 juni 1959, overleden 22 april 1962 H.H. Jansen (KVP), 1 juli 1962
24 juli 1963 - 14 april 1965	Marijnen (KVP) [KVP, VVD, ARP, CHU]	Th.H. Bot (KVP)	J.H. Grosheide (ARP), 3 sep. 1963. L.J.M. van de Laar (KVP), 25 okt. 1963
14 april 1965 - 22 november 1966	Cals (KVP) [KVP, PvdA, ARP]	I.A. Diepenhorst (ARP)	J.H. Grosheide (ARP)
22 november 1966 - 5 april 1967	Zijlstra (ARP) [KVP, ARP]	I.A. Diepenhorst (ARP)	J.H. Grosheide (ARP)
5 april 1967 - 6 juli 1971	De Jong (KVP) [KVP, ARP, CHU, VVD]	G.H. Veringa (KVP)	J.H. Grosheide (ARP)
6 juli 1971 - 11 mei 1973	Biesheuvel (ARP) [[KVP, ARP, CHU, VVD, DS'70]	C. van Veen (CHU)	C.E. Schelfhout (KVP), 28 juli 1971
11 mei 1973 - 19 december 1977	Den Uyl (PvdA) [PvdA, PPR, D66, KVP, ARP]	J.A. van Kemenade (PvdA)	G. Klein (PvdA), afgetreden 8 sep. 1977 A. Veerman (ARP), afgetreden 31 aug. 1975 K. de Jong Ozn (ARP), 1 sep. 1975
19 december 1977 - 11 september 1981	Van Agt I (CDA) [CDA, VVD]	A. Pais (VVD)	K. de Jong Ozn (CDA), 3 jan. 1978. A.J. Hermes (CDA), 9 jan. 1978 - 9 sep. 1981.
11 september 1981 - 29 mei 1982	Van Agt II [CDA, PvdA, D66]	J.A. van Kemenade (PvdA)	W.J. Deetman (CDA) A.J. Hermes (CDA)
29 mei 1982 - 4 november 1982	Van Agt III [CDA, D66]	W. J. Deetman (CDA)	A.J. Hermes (CDA)
4 november 1982 - 14 juli 1986	Lubbers I (CDA) [CDA, VVD]	W.J. Deetman (CDA)	N.J. Ginjaar-Maas (VVD), 5 nov. 1982. G. van Leijenhorst (CDA), 8 nov. 1982
14 juli 1986 - 7 november 1989	Lubbers II [CDA, VVD]	W.J. Deetman (CDA), afgetreden 15 sep. 1989 G.J.M. Braks (CDA), 15 sep. 1989	N.J. Ginjaar-Maas (VVD)
7 november 1989 - 22 augustus 1994	Lubbers III [CDA, PvdA]	J.M.M. Ritzen (PvdA)	J. Wallage (PvdA), afgetreden 7 juni 1993. R.J. in t Veld (PvdA), 9-18 juni 1993. M.J. Cohen (PvdA), 2 juli 1993
22 augustus 1994 - 3 augustus 1998	Kok I (PvdA) [PvdA, D66, VVD]	J.J.M. Ritzen (PvdA)	T. Netelenbos (PvdA) A. Nuis (D66)
3 augustus 1998 - 22 juli 2002	Kok II [PvdA, D66, VVD]	L.M.L.H.A. Hermans (VVD)	K.Y.I.J. Adelmund (PvdA) F. v/d Ploeg (PvdA)
22 juli 2002 - 27 mei 2003	Balkenende I (CDA) [CDA, VVD, LPF]	M.J.A. v/d Hoeven (CDA)	A.D.S.M. Nijs (VVD) C.H.J. van Leeuwen (LPF)
27 mei 2003 - 7 juli 2006	Balkenende II [CDA, VVD, D66]	M.J.A. v/d Hoeven (CDA)	A.D.S.M. Nijs (VVD) 9 juni 2006. M. Rutte (VVD) 27 juni 2006. M.C. v/d Laan (D66) 3 juli 2006
7 juli 2006 - 22 februari 2007	Balkenende III [CDA, VVD]	M.J.A. v/d Hoeven (CDA)	B.J. Bruins (VVD)
22 februari 2007 -	Balkenende IV [CDA, PvdA, CU]	R.H.A. Plasterk (PvdA)	J.M. v Bijsterveld-Vliegenthart (CDA) S.A.M. Dijksma (PvdA)

Bron: http://www.minaz.nl/ministerraad/kabinet_1945/index.html [april 2007] Deze link bestaat niet meer.

Informatie te vinden op http://www.minaz.nl/Onderwerpen/Ministerraad/Kabinetten_sinds_1945 [maart 2008]

Bijlage III – Tijdbalk



Bron: eigen ontwerp

Bijlage IV –Onderwijsartikel Grondwet

1848 - Artikel 194

- 1) Het openbaar onderwijs is een voorwerp van de aanhoudende zorg der Regeering
- 2) De inrigting van het openbaar onderwijs wordt, met eerbiediging van ieder godsdienstige begrippen, door de wet geregeld.
- 3) Er wordt overal in het Rijk van overheidswege voldoende openbaar lager onderwijs gegeven.
- 4) Het geven van onderwijs is vrij, behoudens het toezigt der overheid, en bovendien, voor zoover het middelbaar en lager onderwijs betreft, behoudens het onderzoek naar de bekwaamheid en zedelijkheid des onderwijzers; het een en ander door de wet te regelen.
- 5) De Koning doet van den staat der hooge-, middelbare en lagere scholen jaarlijks een uitvoerig verslag aan de Staten-Generaal geven.

Bron: J.B.J van den Beld, *Onderwijsartikel Grondwet sinds 1813. Teksten van de onderwijsartikelen door de jaren heen, de toelichtingen daarbij, en hun vindplaatsen.* (niet gepubliceerde tekst, augustus 2005) Handelingen der Staten-Generaal 1847-48, Ontwerpen van wet tot herziening der Grondwet; blz. 335; Memorie van Toelichting; Hoofdstuk X; Van het Onderwijs en Ambestuur.

1917 - Artikel 192

- 1) Het onderwijs is een voorwerp van de aanhoudende zorg der Regeering.
- 2) Het geven van onderwijs is vrij, behoudens het toezicht der Overheid, en bovendien, voor zoover het algemeen vormend zoowel lager als middelbaar onderwijs betreft, behoudens het onderzoek naar de bekwaamheid en de zedelijkheid van den onderwijzer, een en ander bij de wet te regelen.
- 3) Het openbaar onderwijs wordt. Met eerbiediging van ieders godsdienstige begrippen, bij de wet geregeld.
- 4) In elke gemeente wordt van Overheidswege voldoende openbaar algemeen vormend lager onderwijs gegeven in een genoegzaam aantal scholen. Volgens bij de wet te stellen regels kan afwijking van deze bepaling worden toegelaten, mits tot het ontvangen van zoodanig onderwijs gelegenheid wordt gegeven.
- 5) De eischen van deugdelijkheid, aan het geheel of ten deele uit de openbare kas te bekostigen onderwijs te stellen, worden bij wet geregeld, met inachtneming voor zoover het bijzonder onderwijs betreft, van de vrijheid van richting.
- 6) Deze eischen worden voor het algemeen vormend lager onderwijs zoodanig geregeld, dat de deugdelijkheid van het geheel uit openbare kas bekostigd bijzonder onderwijs en van het openbaar onderwijs even afdoende wordt gewaarborgd. Bij die regeling wordt met name de vrijheid van het bijzonder onderwijs betreffende de keuze der leermiddelen en de aanstelling der onderwijzers geëerbiedigd.
- 7) Het bijzonder algemeen vormend lager onderwijs, dat aan de bij wet te stellen voorwaarden voldoet, wordt naar denzelfden maatstaaf als het openbaar onderwijs uit de openbare kas bekostigd. De wet stelt de voorwaarden vast, waarop voor het bijzonder algemeen vormend middelbaar en voorbereiden hoger onderwijsbijdragen uit de openbare kas worden verleend.
- 8) De Koning doet jaarlijks van den staat van het onderwijs aan de Staten-Generaal verslag geven.

Bron: J.B.J van den Beld, *Onderwijsartikel Grondwet sinds 1813. Teksten van de onderwijsartikelen door de jaren heen, de toelichtingen daarbij, en hun vindplaatsen.* (niet gepubliceerde tekst, augustus 2005) Staatsblad 1917, 663 [29 november 1917].

1972 - Artikel 208

- 1) Het onderwijs is een voorwerp van de aanhoudende zorg der Regeering.
- 2) Het geven van onderwijs is vrij, behoudens het toezicht van de overheid en, voor wat bij de wet aangewezen vormen van onderwijs betreft, het onderzoek naar bekwaamheid en de zedelijkheid van hen die onderwijs geven, een en ander bij de wet te regelen.

- 3) Het openbaar onderwijs wordt. Met eerbiediging van ieders godsdienstige begrippen, bij de wet geregeld.
- 4) In elke gemeente wordt van Overheidswege voldoende openbaar algemeen vormend lager onderwijs gegeven in een genoegzaam aantal scholen. Volgens bij de wet te stellen regels kan afwijking van deze bepaling worden toegelaten, mits tot het ontvangen van zoodanig onderwijs gelegenheid wordt gegeven.
- 5) De eischen van deugdelijkheid, aan het geheel of ten deele uit de openbare kas te bekostigen onderwijs te stellen, worden bij wet geregeld, met inachtneming voor zoover het bijzonder onderwijs betreft, van de vrijheid van richting.
- 6) Deze eischen worden voor het algemeen vormend lager onderwijs zoodanig geregeld, dat de deugdelijkheid van het geheel uit openbare kas bekostigd bijzonder onderwijs en van het openbaar onderwijs even afdoende wordt gewaarborgd. Bij die regeling wordt met name de vrijheid van het bijzonder onderwijs betreffende de keuze der leermiddelen en de aanstelling der onderwijzers geëerbiedigd.
- 7) Het bijzonder algemeen vormend lager onderwijs, dat aan de bij wet te stellen voorwaarden voldoet, wordt naar denzelfden maatstaaf als het openbaar onderwijs uit de openbare kas bekostigd. De wet stelt de voorwaarden vast, waarop voor het bijzonder algemeen vormend middelbaar en voorbereiden hoger onderwijsbijdragen uit de openbare kas worden verleend.
- 8) De Koning doet jaarlijks van den staat van het onderwijs aan de Staten-Generaal verslag geven.

Bron: Het verschil met Artikel 192 is het tweede lid. J.B.J van den Beld, *Onderwijsartikel Grondwet sinds 1813. Teksten van de onderwijsartikelen door de jaren heen, de toelichtingen daarbij, en hun vindplaatsen.* (niet gepubliceerde tekst, augustus 2005)

1987 - Artikel 23

- 1) Het onderwijs is een voorwerp van de aanhoudende zorg der regering.
- 2) Het geven van onderwijs is vrij, behoudens het toezicht van de overheid en, voor wat bij de wet aangewezen vormen van onderwijs betreft, het onderzoek naar de bekwaamheid en de zedelijkheid van hen die onderwijs geven, een en ander bij de wet te regelen.
- 3) Het openbaar onderwijs wordt, met eerbiediging van ieders godsdienst of levensovertuiging, bij de wet geregeld.
- 4) In elke gemeente wordt van overheidswege voldoende openbaar algemeen vormend lager onderwijs gegeven in een genoegzaam aantal scholen. Volgens bij de wet te stellen regels kan afwijking van deze bepaling worden toegelaten, mits tot het ontvangen van zodanig onderwijs gelegenheid wordt gegeven.
- 5) De eisen van deugdelijkheid, aan het geheel of ten dele uit de openbare kas te bekostigen onderwijs te stellen, worden bij de wet geregeld, met inachtneming, voor zover het bijzonder onderwijs betreft, van de vrijheid van richting.
- 6) Deze eisen worden voor het algemeen vormend lager onderwijs zodanig geregeld, dat de deugdelijkheid van het geheel uit de openbare kas bekostigd bijzonder onderwijs en van het openbaar onderwijs even afdoende wordt gewaarborgd. Bij die regeling wordt met name de vrijheid van het bijzonder onderwijs betreffende de keuze der leermiddelen en de aanstelling der onderwijzers geëerbiedigd.
- 7) Het bijzonder algemeen vormend lager onderwijs, dat aan de bij de wet te stellen voorwaarden voldoet, wordt naar dezelfde maatstaf als het openbaar onderwijs uit de openbare kas bekostigd. De wet stelt de voorwaarden vast, waarop voor het bijzonder algemeen vormend middelbaar en voorbereidend hoger onderwijs bijdragen uit de openbare kas worden verleend.
- 8) De regering doet jaarlijks van de staat van het onderwijs verslag aan de Staten-Generaal.

Bron: <http://www.parlement.com/9291000/modules/g3dmc0ye> [maart 2008]

Bijlage V - Zetelverdeling Tweede Kamer 1946-2006

Partijen	'46	'48	'52	'56	'59	'63	'67	'71	'72	'77	'81	'82	'86	'89	'94	'98	'02	'03	'06
KVP	32	32	30	49	49	50	42	35	27										
ARP	13	13	12	15	14	13	15	13	14										
CHU	8	9	9	13	12	13	12	10	7										
CDA										49	48	45	54	54	34	29	43	44	41
SGP	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	2	2
GPV						1	1	2	2	1	1	1	1	2	2	2			
RPF											2	2	1	1	3	3			
ChristenUnie																	4	3	6
KNP		1	2																
RKPN									1										
LPF																	26	8	
Leefbaar NL																	2		
Groep-Wilders/PVV																			9
PvdV	6																		
VVD		8	9	13	19	16	17	16	22	28	26	36	27	22	31	38	24	28	22
BP						3	7	1	3	1									
DS'70								8	6	1									
NMP								2											
CP												1							
CD														1	3				
D66							7	11	6	8	17	6	9	12	24	14	7	6	3
PvdD																			2
PvdA	29	27	30	50	48	43	37	39	43	53	44	47	52	49	37	45	23	42	33
CPN	10	8	6	7	3	4	5	6	7	2	3	3							
PSP					2	4	4	2	2	1	3	3	1						
PPR								2	7	3	3	2	2						
EVP												1							
GroenLinks														6	5	11	10	8	7
SP															2	5	9	9	25
AOV															6				
Unie 55+															1				

Partijen '46 '48 '52 '56 '59 '63 '67 '71 '72 '77 '81 '82 '86 '89 '94 '98 '02 '03 '06

Tot 1956 telde de Tweede Kamer 100 zetels, daarna 150 zetels.

Bron: <http://www.parlement.com/> [november 2007]

Bijlage VI – Kerngegevens verkiezingen en formatie 1972

Verkiezingsuitslag, aantal stemmen/zetels 1972

partij	stemmen	pct.	zetels	winst/verlies
PvdA	2.021.454	27,3	43	+4
KVP	1.305.401	17,7	27	-8
VVD	1.068.375	14,4	22	+6
ARP	653.609	8,8	14	+1
PPR	354.829	4,8	7	+5
CHU	354.463	4,4	7	-3
CPN	330.398	4,4	7	+1
D'66	307.048	4,1	6	-5
DS'70	304.714	4,1	6	-2
SGP	163.114	2,2	3	
Boerenpartij	143.239	1,9	3	+2
GPV	131.236	1,7	2	
PSP	111.262	1,5	2	
RKPN	67.658	0,9	1	+1
Democratische Middenstandspartij	41.262	0,5	0	
NMP	32.970	0,4	0	-2
Lijst-Stam	1547	0,0	0	
Partij van het Recht	656	0,0	0	
Anti-Woningnood Actie	574	0,0	0	
Nieuwe Roomse Partij	236	0,0	0	

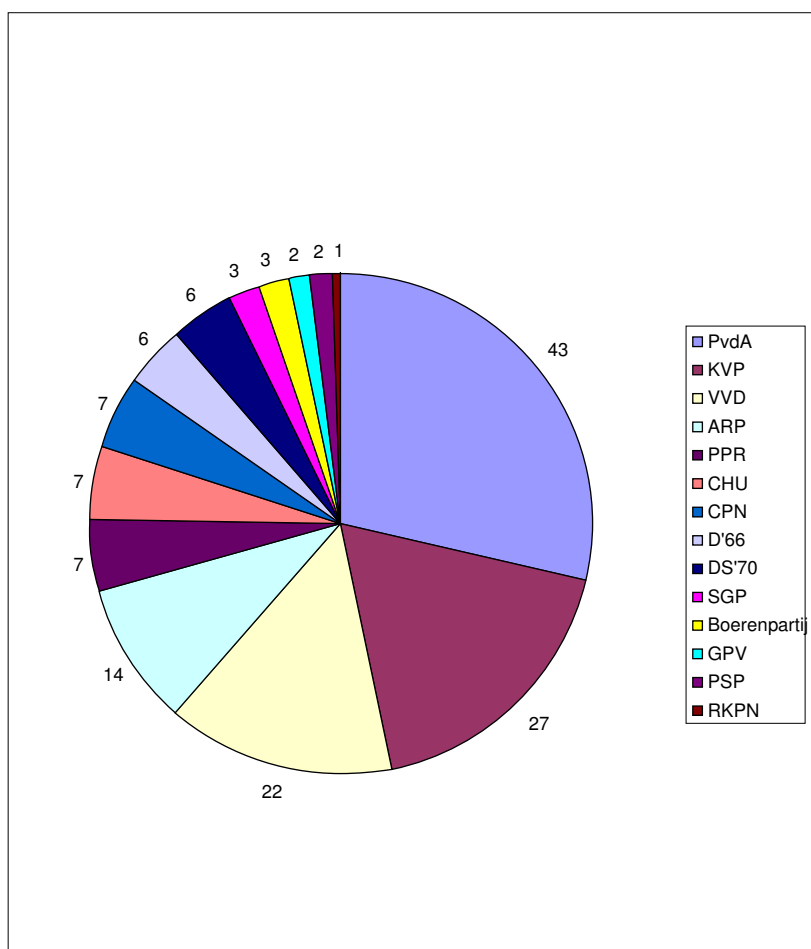
Bron: <http://www.parlement.com/9291000/modules/g0kip110> [juni 2008]

Lijsttrekkers 1972, partijen die zetel(s) haalden.

Partij	Lijsttrekker	Partij	Lijsttrekker
ARP	B. Biesheuvel	KVP	F. Andriessen
Boerenpartij	H. Koekoek	PPR	B. de Gaay Fortman
CHU	A. Tilanus	PSP	B. van der Lek
CPN	M. Bakker	PvdA	J. den Uyl
D66	H. van Mierlo	RKPN	K. Beuker
DS'70	W. Drees jr.	SGP	H. Abma
GPV	P. Jongeling	VVD	H. Wiegel

Bron: tabel aangepast, gegevens afkomstig van: <http://www.parlement.com/9291000/modules/g0kip110> [juni 2008]

Zetelverdeling Tweede Kamer 1972



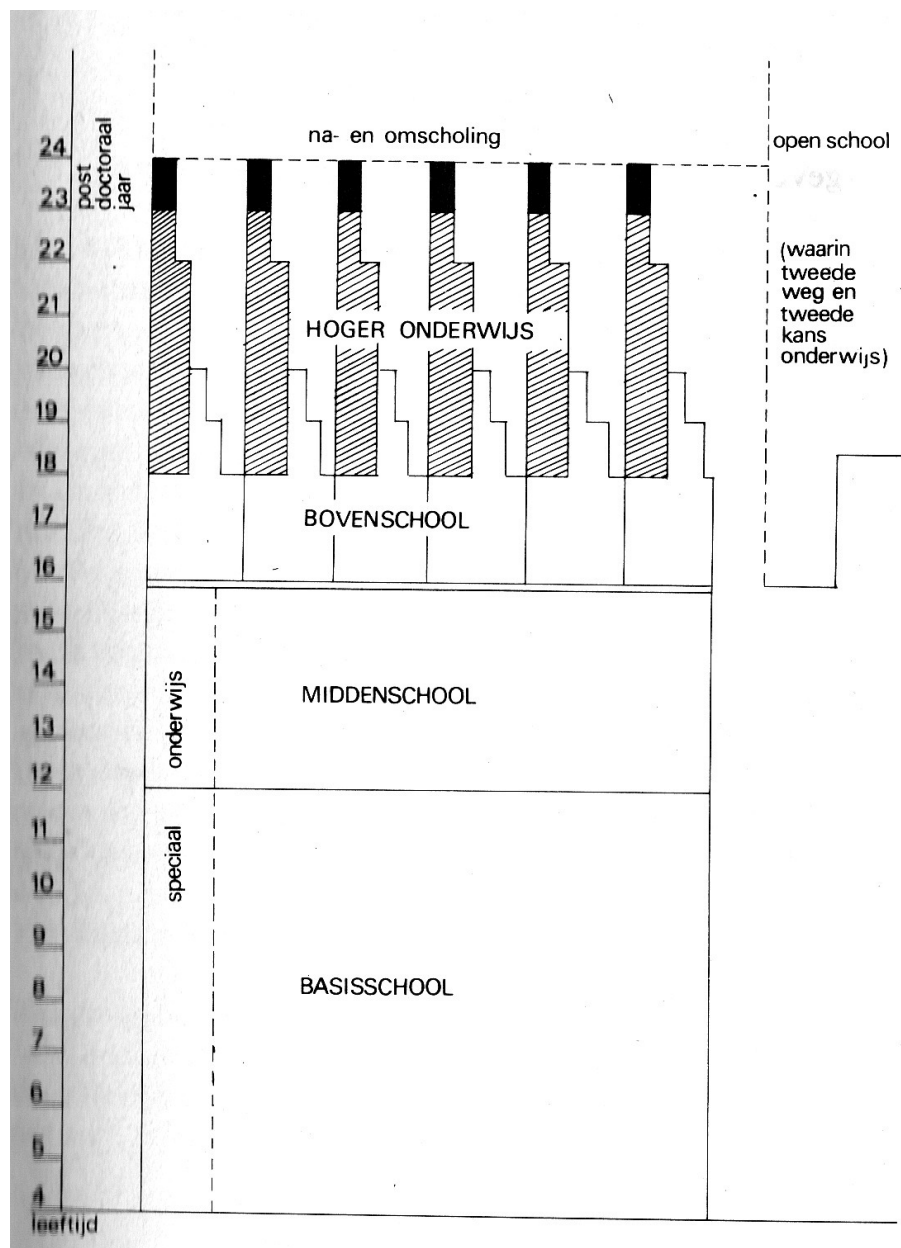
Bron: Eigen berekeningen, gegevens uit bovenstaande tabel.

Formatie kabinet-Den Uyl 1972

datum	wat	wie	tot en met	dagen
4 december 1972	benoeming (in)formateur	M. Ruppert	30 januari 1973	58
1 februari 1973	benoeming (in)formateur	J.A.W. Burger	4 april 1973	62
10 april 1973	benoeming (in)formateur	A.A.M. van Agt en W. Albeda	22 april 1973	13
23 april 1973	benoeming (in)formateur	J.A.W. Burger en M. Ruppert	10 mei 1973	18
11 mei 1973	beëdiging nieuwe bewindslieden	Koningin Juliana	21 maart 1977	1411
22 maart 1977	kabinet demissionair		18 december 1977	272
19 december 1977	ontslag verleend	Koningin Juliana		

Bron: <http://www.parlement.com/9291000/modules/g5pbi6v2> [juni 2008]

Bijlage VII – Schema onderwijs in Contourennota



Bron: J. Ahlers, *Meer mensen mondig maken. Samenvatting discussienota 'Contouren van een toekomstig onderwijsbestel'* ('s-Gravenhage 1975) 27.

Bijlage VIII - ICM Instellingsbesluit en Leden

Instellingsbesluit Innovatiecommissie Middenschool

De minister van onderwijs en wetenschappen

Besluit:

Artikel 1

1. Ingesteld wordt een Innovatiecommissie voor geïntegreerd onderwijs voor de leeftijdscategorie van ca. 12–15 jarigen.
2. De commissie krijgt op een nader te bepalen tijdstip een plaats in de te ontwikkelen vernieuwings- en planningsstructuur, hetgeen aanpassing van deze beschikking tot gevolg kan hebben.
3. De commissie wordt aangeduid als de Innovatiecommissie Middenschool.

Artikel 2

De commissie heeft binnen de door de minister aan te geven lijnen tot taak:

- a. het nader uitwerken van de beleidsdoelen van de beoogde vernieuwing en het voorleggen van voorstellen dienaangaande aan de minister;
 - b. het, op grond van het onder a. vermelde, opstellen van de uitgangspunten voor het landelijk experimenteerplan, in overleg met de experimenteerscholen;
 - c. het, na goedkeuring door de minister van de uitgangspunten, in b. bedoeld, in samenwerking met het bevoegd gezag van de experimenteerscholen, uitwerken van een landelijk experimenteerplan, dat als kader zal dienen voor het bevoegd gezag van de experimenteerscholen waarbinnen de door hen opgestelde schoolwerkplannen zullen moeten functioneren.
- Dit landelijk experimenteerplan dient in de tijd gezien faseringen te bevatten;
- d. het adviseren aan de minister omtrent een goede ondersteuning van de scholen bij het opstellen van hun experimenteerschoolwerkplannen;
 - e. het toetsen van de door de scholen ontworpen schoolwerkplannen aan het landelijk experimenteerplan en het adviseren aan de minister met betrekking tot de goedkeuring van deze schoolwerkplannen;
 - f. het, na overleg met het bevoegd gezag van de scholen, doen van voorstellen aan de minister ten aanzien van de samenstelling en de taakstelling van begeleidingsgroepen, die deze scholen bij de realisering van de experimenten ten aanzien van onderwijsmaterialen, werkmethoden en samenwerkingspatronen ten dienste zullen staan, alsmede ten aanzien van de onderzoeksgroepen die enerzijds onderzoek ten behoeve van de experimenteerscholen verrichten en anderzijds de wetenschappelijke evaluatie van het experiment tot taak hebben;

- g. het adviseren aan de minister omtrent de wijze waarop de evaluatie van de experimenten dient te geschieden;
- h. het doen van voorstellen ten aanzien van een diffusieplan voor de verdere voortgang en uitbreiding van de experimenten, voor de toepassing van de resultaten op andere scholen, voor een zo goed mogelijke informatie van alle betrokkenen over de voortgang en de resultaten van de vernieuwing en voor een geleidelijke invoering van de vernieuwde onderwijs(deel)structuur in het Nederlandse onderwijsbestel.

Artikel 3

1. De commissie houdt tijdens haar werkzaamheden voortdurend contact met de Departementale innovatieprojectgroep middenschool.
2. De voorzitter is bevoegd, indien en voor zover hij dit in het belang van de uitvoering van de opdracht nodig acht:
 - a. andere commissies, instanties en personen te raadplegen;
 - b. uit de commissie sub-commissies of werkgroepen aan te wijzen.

Artikel 4

1. De vergaderingen van de commissie worden bijgewoond door twee door de minister aan te wijzen ambtenaren.
2. Ten minste eenmaal in de twee maanden wordt een vergadering gehouden, waartoe worden uitgenodigd:
 - a. vertegenwoordigers van de deelnemende experimenterende scholen;
 - b. vertegenwoordigers van de begeleidings- en onderzoeksgroepen.

Artikel 5

1. De minister benoemt de voorzitter en de leden van de commissie voor een termijn van ten hoogste drie jaren. Zij kunnen opnieuw worden benoemd.
2. Door de zorg van de minister zal worden voorzien in het secretariaat van de commissie.
3. Bij opheffing van de commissie wordt het archief overgedragen aan de Centrale Archiefbeheerplaats van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.

Artikel 6

Deze beschikking zal in de Nederlandse Staatscourant worden geplaatst. Zij treedt in werking met ingang van de datum van haar dagtekening.

Besluit van 20 december 1973, DGI/s181.273.2/J

Bron: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 'Experimenten middenschool en integratie kleuter en lager onderwijs', *Uitleg; weekblad van het departement van onderwijs en wetenschappen*, 358 (16-01-1973) 4-14, 14.

Leden²⁵⁴

H.J. Jacobs: algemeen directeur en directeur V.W.O. aan het A.P.S (i.o.)

G. Bloo: pedagogisch didactisch medewerker van het K.P.C., specialist belast met beroepsonderwijs.

N.A.J. Lagerweij: wetenschappelijk medewerker aan het instituut voor Onderwijskunde der Rijksuniversiteit Groningen

J. de Vries: pedagogisch didactisch medewerker aan de afdeling A.V.O/V.W.O van het C.P.S.

J.A.J. Pedroli: rector van de Roncalli Scholengemeenschap, Bergen op Zoom

M.J.W. Stuart: oud-directeur nieuwe lerarenopleidingen, Moller-Instituut te Tilburg

²⁵⁴ Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 'Experimenten middenschool en integratie kleuter en lager onderwijs', *Uitleg; weekblad van het departement van onderwijs en wetenschappen*, 358 (16-01-1973) 4-14.



6.32. De vier nieuwe bewindslieden op de kennismakingsbijeenkomst op het departement. V.l.n.r. minister J.A. van Kemenade, staatssecretaris A. Veerman, staatssecretaris G. Klein en minister F.H.P. Trip.

²⁵⁵ Informatie over deze personen afkomstig van <http://www.parlement.com/> [juni 2008] en H. Knippenberg en W. van der Ham, *Een bron van aanhoudende zorg. 75 jaar ministerie van Onderwijs [Kunsten] en Wetenschappen 1918-1993* (Assen 1993); P de Rooy, *Republiek van rivaliteiten. Nederland sinds 1813* (Amsterdam 2005, 2^e herziene druk). Dit overzicht pretendeert niet volledig te zijn, maar geeft een beeld van de loopbaan van de verschillende personen.

Afbeelding: H. Knippenberg en W. van der Ham, *Een bron van aanhoudende zorg. 75 jaar ministerie van Onderwijs [Kunsten] en Wetenschappen 1918-1993* (Assen 1993) 556.

Agt, A. A. M. van (1931) KVP/CDA. Jurist. Advocaat tot 1958. Ambtenaar aan verschillende ministeries tot 1968. Vanaf 1968 hoogleraar strafrecht aan de KUN. Van 1971 tot 1977 minister van Justitie. Tijdens het kabinet-Den Uyl, 1973-1977 ook vice-president. Leidde van 1977 tot 1981 zijn eigen kabinet. In 1977 de eerste leider van het toen nieuwe CDA.

Bakker, N. Universitair hoofddocent historische pedagogiek aan de RUG. Zij publiceerde onder andere *Vijf eeuwen opvoeden in Nederland*.

Bleich, A. Politicologe en redacteur van *De Volkskrant*. Kreeg als enige auteur toegang tot het persoonlijke archief van Den Uyl, is dan ook de meest recente biograaf van Den Uyl met *Joop den Uyl 1919-1987. Dromer en doordouwer*.

Bernhard, prins (1911-2004) Trouwde in 1937 met Juliana. Tijdens het kabinet-den Uyl kwam hij in opspraak vanwege de Lockheed-affaire.

Boekholt, P. Th. F. M. Historicus, promoveerde aan de RUG in 1978, was werkzaam bij het Ministerie van Buitenlandse Zaken en de Academische Raad. Sinds 1997 bijzonder hoogleraar in de geschiedenis aan de Universiteit van Utrecht. Voorzitter van de Belgisch Nederlandse Vereniging voor de Geschiedenis van Opvoeding en Onderwijs.

Brauw, M. L. de (1925-1984) DS'70. (tot 1971 VVD, vanaf 1980 D66) Studeerde na de Tweede Wereldoorlog rechten in Leiden. Werkte van 1954-1960 bij Unilever en vanaf 1960 als adjunct-directeur bij de Nationale Levensverzekeringbank. Werde, eigenlijk zonder politieke ervaring, de eerste minister zonder portefeuille voor wetenschapsbeleid en wetenschappelijk onderwijs in het kabinet-Biesheuvel, 1971-1973.

Brugghen, J. J. L. van der (1804-1863) Antirevolutionair. Jurist en Politicus. Minister van Justitie 1856-1858. Verantwoordelijk voor de onderwijswet van 1857. Stond tegenover Groen van Prinsterer.

Burger, J. A. W. (1904-1986) PvdA. Advocaat. In de Tweede Wereldoorlog werkzaam als ambtenaar van Sociale Zaken (in Londen). In 1944-1955 minister van Binnenlandse Zaken. Vanaf 1945 tot 1962 lid van de Tweede Kamer, waarvan een aanzienlijke periode fractievoorzitter. Van 1963 tot 1970 lid van de Eerste Kamer en Europees Parlement (1966-1970). Hij was de formateur die het kabinet-Den Uyl tot stand wist te brengen.

Cals, J. M. L. Th. (1914-1971) Jurist en politicus. KVP. Na de oorlog begin zijn politieke loopbaan in de gemeenteraad van Nijmegen, daarvoor werkzaam als jurist. Vanaf 1948 lid van de Tweede Kamer. Minister van Onderwijs 1952-1963. Bracht de Mammoetwet tot stand. Minister-president 1965-1966, ten van in 'de nacht van Schmelzer'.

Deetman, W. J. (1945) Politicus. CHU/CDA. Loopbaan begon bij de protestants-christelijke onderwijsorganisatie. Vanaf 1978 lid van de Tweede Kamer. Staatssecretaris van voortgezet onderwijs 1981-1982 en Minister van Onderwijs 1982-1989. Moest omvangrijke bezuinigingen doorvoeren en verantwoordelijk voor de Wet op de Studiefinanciering. Daarna Tweede Kamer en burgemeester van Den Haag tot 2008. Nu lid Raad van State.

Dijsselbloem, J. (1966) PvdA. Studeerde landbouweconomie in Wageningen. Sinds de jaren negentig actief als beleidsmedewerker in de PvdA-fractie. Vanaf 2000 lid van de Tweede Kamer. Was voorzitter van de onderzoekscommissie onderwijsvernieuwingen.

Dodde, N. L. Onderwijskundige. Verbonden aan de Erasmus Universiteit Rotterdam (EUR). Emeritus hoogleraar in de onderwijsgeschiedenis aan de Universiteit van Utrecht. In publicaties vooral aandacht voor de geschiedenis van het onderwijs.

Dronkers, J. (1945) Socioloog. Sinds 2001 hoogleraar aan het Europees Universitair Instituut in Florence. Sinds 2007 ook (opnieuw) verbonden aan de Universiteit van Amsterdam (UvA) als professor aan de Faculteit der Maatschappij- en Gedragswetenschappen – SCO-Kohnstamm Instituut.

Gaay Fortman, W. F. de (1911-1997) ARP/CDA. Vanaf 1934 tot 1947 ambtenaar aan diverse ministeries. Van 1947 tot 1970 hoogleraar privaatrecht en arbeidsrecht aan de Vrije Universiteit Amsterdam (VU), aldaar Rector Magnificus in de periodes, 1962-1963, 1965-1972. Lid van de Eerste Kamer 1960-1973, 1977-1981. Werd minister van Binnenlandse Zaken in het kabinet-Den Uyl, 1973-1977. Kreeg in die hoedanigheid te maken met de onafhankelijkheid van Suriname en de Nederlandse Antillen.

Gelder, L. van (1913-1981) Studeerde psychologie en pedagogiek. Verbonden aan de RUG, onderwijskundige. Werkzaam geweest als leraar en als voorzitter van het Algemeen Pedagogisch Centrum. Van Gelder wordt ook wel de PvdA-onderwijskundige genoemd. Zijn onderwijskundige overtuiging kwam voort uit zijn eigen levenservaring, twee oorlogen, economische crisis, fabriekswerk.

Ginjaar-Maas, N. J. (1931) VVD. Lerares scheikunde en maatschappijleer in de periode 1960-1973. Lid van de Tweede Kamer 1973-1982, 1986, 1989-1993. Van 1982 tot 1989 staatssecretaris van onderwijs, tot 1986 belast met het voortgezet onderwijs, daarna ook met het basisonderwijs. Als onderwijsspecialiste van de VVD had zij in de Kamer regelmatig kritiek op Van Kemenade.

Groen van Prinsterer, G. (1801-1876) Antirevolutionair. Historicus, politicus. Hij wenste dat Nederland op bijbelse grondslagen (protestants) bestuurd zou worden. Was tegen de Grondwetwijziging in 1848. Was voorstaander van de openbare gezindtescholen en was tegen de onderwijswet van Van der Brugghen in 1857. Meerdere malen lid van de Tweede Kamer. Grondlegger ARP.

Grosheide, J. H. (1930) ARP. Tussen 1954 en 1963 verbonden als juridisch medewerker en adjunct-secretaris aan het bureau van de Schoolraad voor de Scholen met de Bijbel. Maakte in deze periode studie van de Mammoetwet. Staatssecretaris van Onderwijs van 1965 tot 1971, in vier verschillende kabinetten. Is betrokken bij de invoering van de Mammoetwet en de experimenteerwet waardoor experimenten mogelijk zijn, waaronder de middenschool. Gold overigens voor 1963 als tegenstander van de Mammoetwet. Heeft als staatssecretaris nota's gemaakt waarin de voordelen van geïntegreerd onderwijs werden beschreven. Onder invloed van de werkende jongeren en de vakbewegingen zegde hij middenschoolexperimenten toe.

Hermes, A. J. (1929-2002) KVP/CDA. Opgeleid als wiskunde leraar, wakte bij de hoogovens. Na wethouderschap vanaf 1971 lid van de Tweede Kamer. In de Kamer groot voorstander van het bijzonder onderwijs en daarmee fel tegenstander van de middenschoolplannen van Van Kemenade. Van 1978 tot 1982 staatssecretaris van Onderwijs. Als staatssecretaris voor betrokken bij het basisonderwijs. Daarna tot 1994 weer lid van de Tweede Kamer.

Heek, F. van (1907-1987) Socioloog. Zoon textielfabrikant Enschede. Deed onderzoek naar sociale mobiliteit en het verband tussen milieu en onderwijs. Hij start in 1961, aan de universiteit van Leiden, een groot onderzoek waar in 1968 *het verborgen talent* uit voort komt. Uit dit onderzoek bleek dat milieu bepalend is voor de hoogte van het onderwijs dat leerlingen volgen. Eén van de problemen waar de middenschool een oplossing voor is.

Hoeven, M. J. A. van der (1949) CDA. Onderwijzeres en directeur van het technologiecentrum Limburg. Deed politieke ervaring op als gemeenteraadslid en lid van de Tweede Kamer in de periode 1991-2002, waar zij zich onder andere bezig hield met het voortgezet onderwijs. Vanaf 2002 tot 2007 minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Kreeg te maken met protesten van leerlingen in het voortgezet onderwijs. Vanaf 2007 minister van Economische Zaken.

Idenburg, P. J. (1896-1976) PvdA (voor de oprichting van de PvdA CHU) In 1945 werd hij Directeur-generaal voor het Onderwijs. Boor hij deze functie vervulde was hij directeur van het CBS. Pleitbezorger actieve cultuurpoliek. Publiceerde veel over onderwijsbeleid. Van hem zijn de termen distributieve en constructieve onderwijspolitiek afkomstig.

Jacobs, H. J. De directeur van het Algemeen Pedagogisch Studiecentrum (APS). Hij wordt in 1973 de eerste voorzitter van de ICM.

Jansen, Th. plv directeur-generaal aan het Ministerie van Onderwijs. Door Van Kemenade aangesteld als voorzitter van de commissie Contourennota. Daarvoor bestuursambtenaar in Nederlands Indië en werkzaam in het protestants christelijke onderwijs en directeur van de Christelijke Pedagogische Akademie in Amsterdam. Sinds 1971 verbonden aan het departement als hoofdinspecteur aan het bureau van de inspecteur-generaal.

Jong Ozn., K. de (1926) ARP/CDA. Historicus. Tot 1975 leraar en rector. Voorzitter van de Algemene Vereniging van Schoolleiders 1970/1975 en Christelijk Cultureel Studiecentrum 1972-1975. Trad in 1975 toe tot het kabinet-Den Uyl als staatssecretaris, verving daarmee Veerman. Had tot dan toe geen politieke ervaring, wel veel ervaring in het veld. In het volgende kabinet ook staatssecretaris van Onderwijs, verdedigde samen met Pais de OPVO.

Juliana, koningin (1909-2004) Trouwde in 1938 met Bernhard von Lippe-Biesterfeld. Nam in 1948 de troon over van haar moeder Wilhelmina tot 1980. Bernhard kwam in 1976 in opspraak met de Lockheed-affaire. In 1980 nam Beatrix de troon over.

Kemenade, J.A. van (1937) PvdA. Socioloog, Politicus. Promoveerde in 1968 op 'Katholieken en hun onderwijs' aan de KUN. Verbonden aan het sociologisch instituut van die universiteit. In 1965 directeur van het Nijmeegs Instituut voor Toegepaste Sociologie. Vanaf 1970 hoogleraar aan de KUN. Daarnaast voorzitter van de onderwijscommissie van de WBS. Zijn ministerschap in 1973 zijn eerste echte politieke functie op relatief jonge leeftijd van 37 jaar. Zijn Contourennota bevatte een totaalbeeld van het Nederlandse onderwijsbestel voor vijftientig jaar. Bekent als de minister van de vele nota's, enorme kennis en de middenschool. Later opnieuw minister in het kabinet-Van Agt II.

Klein, G. (1925-1998) PvdA. Studeerde Natuurkunde. Tot 1972 verbonden als (buitengewoon) hoogleraar te Delft. In 1966 mede initiatiefnemer van Nieuw Links. Tot 1973 en vanaf 1977 lid van de Tweede Kamer. Tot 1973 ook lid van het bestuur van de PvdA. Staatssecretaris van Onderwijs in het kabinet-Den Uyl, 1973-1977. Waar hij vooral het hoger- en wetenschappelijk onderwijs onder zijn hoede had.

Kraaijveld-Wouters, J. G. (1932) ARP/CDA. Onderwijzeres basis- en voortgezet onderwijs. In 1973-1977 lid van de Tweede Kamer. In de Kamer spreekt zij Van Kemenade aan op de vrijheid van Onderwijs. De ARP is bang dat de middenschool dit in het geding brengt. In 1977 wordt zij staatssecretaris van Cultuur, Recreatie en Maatschappelijkwerk, waar zij emancipatiebeleid op zich nam. Tot 1988 lid van de Tweede Kamer, daarna burgemeester.

Kruisinga, R. J. H. (1922) CHU/CDA. Arts. Tot 1967 verbonden als directeur aan diverse afdelingen van het Ministerie van Sociale Zaken en Volksgezondheid. Van 1967 tot 1971 staatssecretaris op het gebied van volksgezondheid op dit ministerie. Van 1971-1972 staatssecretaris van Verkeer en Waterstaat. In de periode 1972-1977 lid van de Tweede Kamer, waar hij vanaf 1973 fractievoorzitter was. Als fractievoorzitter voerde hij oppositie tegen het kabinet-Den Uyl en zorgde voor eenheid in de fusiepartners in de voorbereidingen het CDA te vormen. In 1977-1978 minister van Defensie, trad al snel af want hij was als arts tegen neutronenbommen.

Kuyper, A. (1837-1920) ARP. Theoloog, politicus. Oprichter van de ARP. Vanaf 1863 predikant. Pleitte voor meer orthodoxe leerstelling. Hoofdredacteur door het door hem gestichte blad *De*

Standaard. Sinds 1974 lid van de Tweede Kamer. In de Kamer had hij veel aandacht voor onderwijs en kiesrecht. Werde later ook voorzitter van de ARP. In 1901-1905 minister president.

Langedijk, D. Leraar aan de Christelijke H.B.S. te 's-Gravenhage. Auteur op het gebied van onderwijs en de schoolstrijd. In 1931 publiceerde hij een bibliografie over de schoolstrijd.

Leijenhorst, G. van (1928-2001) CHU/CDA. Scheikundeleraar. Secretaris van de partij en bestuursled van christelijke onderwijsorganisatie. Van 1971 tot 1981 lid van de Tweede Kamer. Behorend tot de rechtervleugel van de partij groot voorstander van het bijzonder onderwijs. In de Kamer streed hij dan ook tegen de middenschool. In de periode 1981-1986 staatssecretaris van Binnenlandse Zaken en Onderwijs (vanaf 1982) geweest.

Leune, J. M. G. (1945) (onderwijs)Socioloog. Sinds 2007 als emeritus-oorkleraar verbonden aan de EUR. Onder andere werkzaam geweest bij de WBS (PvdA) en de SER.

Mentink, D. (1943) Opgeleid als onderwijzer. Voltooide daarna in 1969 zijn studie pedagogiek (onderwijskunde) aan de RU Utrecht. In 1989 gepromoveerd aan de EUR. In de periode 1970-1986 werkzaam bij het Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs. Verbonden aan de EUR als hoogleraar onderwijsrecht.

Ooijen, D. A. Th. van (1939-2006) PvdA. Werkzaam geweest als onderwijzer en dominicaner pater en rooms katholieke priester. Deed tot 1971 de studie theologie aan de KUN. Vanaf halverwege de jaren zestig actief voor de PvdA in gemeente en provincie. Vooral actief op het gebied van onderwijs en minderhedenbeleid. Van 1971 tot 1986 lid van de Tweede Kamer, waarvan in de jaren tachtig ook voorzitter van de vaste commissie van onderwijs. Nam als in de Kamer regelmatig het woord over de middenschool en schroomde niet Van Kemenade lastige vragen te stellen. Later ook actief in de Eerste Kamer. Promoveerde op latere leeftijd in 1993 aan de EUR op woonwageneigenaren. Verliet toen ook plotseling de politiek om bestuurlijk actief te kunnen zijn bij de Dominicanen.

Pais, A. (1930) VVD. (tot 1961 PvdA) Econoom, politicus. Studeerde tot 1954 economie en promoveerde in 1973 aan de UvA. Voor zijn politieke loopbaan werkzaam bij de Rijkspostspaarbank. Vanaf 1964 lector Staatshuishoudkunde aan de UvA, later ook hoogleraar. Politieke ervaring heeft hij opgedaan in de gemeenteraad en bij de provincie. Enige tijd actief geweest voor de SER en de Telderstichting. In 1977 benoemd tot minister van Onderwijs, de eerste liberaal op deze post sinds 1945. Ondanks toezeggingen het werk van Van Kemenade voort te zetten, wijzigde hij het beleid en was in werkelijkheid tegen de middenschool. Na zijn ministerschap vice-president van de Europese Investeringsbank.

Prick, L. (1939) Studeerde Nederlands in Groningen en psychologie in Amsterdam. Hij schrijft wekelijks een column over onderwijs in het *NRC Handelsblad*. In 2006 verscheen zijn boek *Drammen dreigen draaien* over de rol van de politiek bij onderwijsvernieuwingen.

Pronk, J. (1940) PvdA Econoom. Lid van de Tweede Kamer 1971-1973, 1986-1989. In de periode 1973-1977 minister zonder portefeuille voor ontwikkelingssamenwerking. Van 1980-1986 adjunct-secretaris-generaal van de United Nations Conference on Trade and Development. Van 1989 tot 1998 weer minister voor ontwikkelingssamenwerking. 1998-2002 minister van Volkshuisvesting, Ruimtelijke Ordening en Milieubeheer. Vanaf 2002 speciaal VN-gezag.

Righart, H. (1954-2001) Sinds 1988 hoogleraar politieke geschiedenis Universiteit van Utrecht. Daarnaast journalist voor *HP/De Tijd*. Oa de auteur van *De eindeloze jaren zestig. Geschiedenis van een generatieconflict*.

Ritzen, J. M. M. (1945) PvdA. (tot 1970 PSP) Natuurkundig ingenieur. Promoveerde in 1977 in de economische wetenschappen aan de EUR. Was in de periode 1972-1977 verbonden aan de University

of California in Berkely. Daarna werkzaam bij het CBS. Was een van de adviseurs van Den Uyl. Minister van Onderwijs in het Kabinet-Lubbers III en het kabinet-Kok I, 1989-1998.

Roolvink, B. (1912-1979) ARP. Als metaalarbeider begonnen, via de vakbond zette hij zijn loopbaan in de richting van het politieke bedrijf voort. Staatssecretaris van Sociale Zaken en Volksgezondheid in het kabinet-De Quay, 1959-1963. Een opvallende keuze want hij had eerder kritiek geuit op de totstandkoming van dit kabinet. Minister van Sociale Zaken in het kabinet-De Jong, 1976-1971. Tussen 1971 en 1977 lid van de Tweede Kamer.

Ruppert, M. (1911-1992) ARP. Begon zijn carrière als tuinman. Klom via de tuindersbond 'omhoog' naar het Christelijk Nationaal Vakverbond (CNV) en politiek (Eerste Kamer, Raad van State). Is samen met Burger verantwoordelijk geweest voor het tot stand komen van het kabinet-Den Uyl.

Rutten, F. J. Th. (1899-1980) KVP. Hoogleraar psychologie KUN. Werd in 1948 minister van Onderwijs in het kabinet-Drees I. In dit kabinet ontwikkelde hij zijn onderwijsplannen, waarin een integrale benadering van het voortgezet onderwijs voorop stond. De Mammoetwet van Cals bouwde op deze plannen voort.

Schaepman, H. J. A. M. (1844-1903) Rooms-Katholieken. Priester, dichter, politicus. Lid van de Tweede Kamer 1880-1903. Pleite voor samenwerking met de antirevolutionairen. Was progressiever dan veel geloofsgenoten. Deed voorstellen over de subsidiering van het bijzonder onderwijs.

Schelfhout, C. E. (1918-1983) KVP. Werkzaam geweest bij verschillende Katholieke onderwijsorganisaties. Begin jaren vijftig verbonden aan het departement van Onderwijs als raadsadviseur en secretaris van Onderwijs. Betrokken bij de uitwerking van de Mammoetwet. Staatssecretaris van lager en voortgezet onderwijs tijdens het kabinet-Biesheuvel, 1971-1973. Presenteert samen met Van Veen een nota waarin zij zich positief uitlaten over middenschoolonderwijs. Van 1973-1981 wederom raadsadviseur. Daarna hoogleraar onderwijsrecht RUG.

Schelfhout, J. Th. Ambtenaar bij het departement Onderwijs, vormde in het kader van reorganisaties in 1972, een versterking van de topstructuur. Was plv Directeur-Generaal voor het onderwijs, in die hoedanigheid gaf hij leiding aan het DIP-M, vanaf de oprichting in 1973.

Schmelzer, W. K. N. (1921) KVP/CDA. Was staatssecretaris in de kabinetten-Drees, -Beel en -De Quay. Werd in 1963 fractievoorzitter. Op 14 oktober 1966 bracht hij het kabinet-Cals, eveneens KVP, ten val in de naar hem genoemde nacht. Tot 1971 leidde hij de partij, waarna hij minister van Buitenlandse Zaken werd in het kabinet-Biesheuvel, 1971-1973.

Schüssler, E. Was leraar en projectleider van het middenschoolproject in Lelystad. Is lid geweest van de ICM. Publicist en onderwijsadviseur. In 2006 verscheen zijn bundel *weg van de middenschool*. Een terugblik waarin velen hun ervaringen met de middenschool beschrijven, waaronder oud minister Van Kemenade.

Smit-Kroes, N. (1941) (vanaf 1991 N. Kroes) VVD. Tussen 1971-1977 lid van de Tweede Kamer. Was tegen de middenschoolplannen van Van Kemenade, hekelde vooral de in haar ogen socialistische indoctrinatie. Staatssecretaris van Vervoerszaken, 1977-1981. Minister van Verkeer en Waterstaat, 1982-1989. Verantwoordelijk voor de verzelfstandiging van de PTT. Sinds 2004 lid van de Europese Commissie (mededinging)

Thorbecke, J. R. (1789-1872) Liberaal. Gaf leiding aan drie kabinetten. Bracht in 1848 de Grondwet tot stand. Wordt gezien als de grondlegger van onze parlementaire democratie.

Trip, F. H. P. (1921-1990) PPR. (tot 1966 KVP) Werkzaam in het bedrijfsleven en bestuursvoorzitter Universiteit van Utrecht. Trad in 1973 toe tot het kabinet-Den Uyl als minister zonder portefeuille voor het Wetenschapsbeleid.

Uyl, J. M. den (1919-1987) PvdA. Econoom. Via de journalistiek kwam Den Uyl bij de WBS terecht. Daarna zat hij van 1956 tot 1963 lid van de Tweede Kamer. Van 1962 tot 1965 werd hij wethouder in Amsterdam, om meer politieke ervaringen op te doen. In 1965 werd hij minister van Economische Zaken in het kabinet-Cals, 1965-1966. Daarna is hij fractievoorzitter en lid van de Tweede Kamer geweest. Om vervolgens zijn kinderdroom werkelijkheid te maken en stond in 1973-1977 aan de leiding van zijn kabinet. In deze regeerperiode is Van Kemenade minister van Onderwijs en presenteert hij de Contourennota/middenschool. De door Den Uyl geweste regeertermijn kwam er niet. In 1981-1982 wordt hij minister van Sociale Zaken. De laatste jaren van zijn leven neem hij zitting in de Tweede Kamer, waarvan een groot deel als fractievoorzitter.

Veen, C. van (1922) CHU. Gemeentesecretaris. Staatssecretaris van Binnenlandse Zaken in het kabinet-De Jong, 1967-1971. Minister van Onderwijs in het kabinet-Biesheuvel, 1971-1973. Krijgt te maken met protesten tegen bezuinigingen en de lesgeldverhoging. Onder zijn bewind komt de middenschool onder druk van vakorganisaties op de politieke agenda te staan. Hij neemt initiatieven tot overleg en experimenten.

Veerman, A. (1916-1993) ARP/CDA. Studeerde klassieke letteren en rechten. Journalist van *Trouw* en rector van een Chr. Lyceum. In de jaren zestig onderwijswoordvoerder in de Tweede Kamer. Ook partijvoorzitter geweest. Stemde in 1962 als minderheid in zijn fractie vóór de Mammoetwet. Werd Staatssecretaris van Onderwijs in het kabinet-Den Uyl. Moest voortijdig, in 1975, aftreden wegens zijn gezondheid. Hij nam toen weer zitting in de Tweede Kamer. Bedenker van de naam CDA.

Veld, R. J. in 't (1942) PvdA. Jurist. Als wetenschapper veel advisering aan de overheid. Als ambtenaar betrokken bij een nieuw stelsel van studiefinanciering. Heel kort staatssecretaris van hoger onderwijs geweest, in 1993, raakte in opspraak wegens een bijbaan die hij had gehad als hoogleraar. Nu hoorleraar. Had in *NRC Handelsblad* commentaar op de commissie Dijsselbloem.

Veringa, G. H. (1929-1999) KVP. Socioloog. Vanaf 1950 werkzaam bij het Ministerie van Justitie op de afdeling Gevangeniswezen. Van 1955 tot 1962 was hij directeur van het Centraal opleidingsinstituut voor het Gevangeniswezen in Den Haag. Daarna wederom werkzaam op het Ministerie van Justitie. In de gemeenteraad van Rijswijk behandelde hij voor de KVP onderwijszaken. Met het wetenschappelijk onderwijs had hij eveneens ervaring door verschillende benoemingen aan de KUN. Tijdens het kabinet-Den Jong, 1967-1971 was hij minister van Onderwijs, daarbij geholpen door staatssecretaris Grosheide. Veringa had te maken met de studentenstakingen en de protesten van de werkende jongeren. Tijdens zijn bewind worden er al toezeggingen gedaan voor middenschoolexperimenten en verschijnt er een nota waarin wordt gepleit voor geïntegreerd onderwijs. Vanaf 1971 werd hij lijsttrekker, maar verliet al snel de politiek om gezondheidsredenen.

Vries, A. M. de Als wetenschapper verbonden aan het Gronings Instituut voor Onderzoek en Onderwijs. Publiceerde in 2007 *Leerzame lessen van voormalige middenscholen*. Onderzocht hierin hoe er onderwijs werd gegeven op middenscholen en hoe die scholen er anno 2005-2006 voorstaan. Mogelijk is er iets te leren van het middenschoolonderwijs.

Vonhoff, H. J. L. (1931) VVD. Geschiedenis leraar. Vanaf 1967 lid van de Tweede Kamer, woordvoerder op het gebied van onderwijs en defensie. Staatssecretaris van sport, cultuur en natuurbehoud in 1971-1973. Daarna in de Tweede Kamer tot en met 1974, waar hij op het gebied van onderwijs kritiek had op het beleid van Van Kemenade. Daarna burgemeester en commissaris van de koningin.

Wallage, J. (1946) PvdA. Studeerde sociologie en planologie in Groningen. Alwaar hij ook bij de gemeente actief werd in de politiek. Van 1981-1989 lid van de Tweede Kamer. Daarna Staatssecretaris

van onderwijs, 1989-1993. Bracht de door Deetman en Ginjaar-Maas ingediende Basisvorming tot stand. De Basisvorming wordt beschouwd als het formele einde van de middenschool. In 1993-1994 staatssecretaris van Sociale Zaken. Daarna fractievoorzitter in de Tweede Kamer tot 1998. Daarna trok hij terug naar waar zijn politieke loopbaan begon en werd burgemeester van Groningen.

Wiegel, H. (1941) VVD. In 1967 in de Tweede Kamer. Van 1971 tot 1981 de leider van de partij. Hij had veel kritiek op de PvdA en Den Uyl. Werd in 1977 vice-premier en minister van Binnenlandse Zaken in het kabinet-Van Agt. In 1982 werd hij commissaris van de Koningin in Friesland.

Wilbers, W. A. F. (1931) D66. Neerlandicus. Was leraar en decaan. In de periode 1971-1974 lid van de Tweede Kamer, woordvoerder onderwijs. Ambtenaar op het ministerie van Cultuur, Recreatie en Maatschappelijk Werk, 1974-1981. Daarna wederom een korte periode in de Tweede Kamer. Rond 1989 raadsadviseur op het ministerie van Welzijn, Volksgezondheid en Cultuur.

Willem II, koning (1792-1849) Werd vanaf 1840 vorst, in eerste instantie erg conservatief. Uit angst voor revoluties gaf hij de opdracht tot het schrijven van een liberale Grondwet in 1848. Gehuwd met de Russische vorstin Anna Paulowna.

Zwan, T. van der (1954) PvdA. Lerarenopleiding en studie geschiedenis gedaan. Wethouder voor onderwijs in Lelystad. Scheef in die hoedanigheid het voorwoord in *Weg van de middenschool*. Vanaf 2008 burgemeester van de gemeente Achtkarspelen (Friesland).

Bronnen overzicht

Bronnen

Nationaal Archief, Inventaris van het archief van de Tweede Kamer der Staten Generaal, (1849) 1945-1980 (1994) Toegangsnummer: 2.02.28.

4.1.11.6.2 Stukken betreffende bijzondere onderwerpen. Inventarisnummer: 6027, Stukken betreffende de discussienota Contouren van een Toekomstig Onderwijsbestel, 1975-1976.

4.1.11.6.1.1 Vergaderstukken, Inventarisnummer: 5970-5976 Stukken betreffende de commissievergaderingen (twee dozen inv nr 5963-5970 en 5971-5978)

Nationaal Onderwijsmuseum Rotterdam, Ton Elias archief. Mappen:

3A7 Contourennota – discussienota 1975, knipsels t/m 1976

3A8 Contourennota – vervolgnota 1977, knipsels v/a 1977

3A9 Contourennota - reacties

3A13 t/m 3A16 Kabinetsbeleid – kabinet den Uijl (1973-1977)

3B5 Visie politieke partijen – ARP, CDA, CPN, D'66, KVP

3B6 Visie politieke partijen – PvdA, VVD

6B1 eigen werk Ton Elias t/m 1976

6B5 knipsels 1975-1976

6B7 knipsels v/a 1979

6B8 middenschooltypen in het buitenland. Gesamtschule, comprehensive School

6B10 gevarieerde onderwerpen 1973-1974

6B11 gevarieerde onderwerpen 1975-1978

6B12 gevarieerde onderwerpen v/a 1979

6B13 Nota Elementair onderwijs 1979. Innovatiecommissie middenschool.

Tweede Kamer der Staten Generaal

Handelingen bij de Rijksbegroting 1973-1977.

Commissievergaderingen vaste commissie voor onderwijs, 1973-1977.

Documentatiecentrum Nederlandse Politieke Partijen (DNPP) <http://www.rug.nl/dnpp/index>

Het DNPP is onderdeel van de Universiteit van Groningen en is opgericht in 1973. De primaire taak van dit documentatiecentrum is het verzamelen en toegankelijk maken van informatie over politieke partijen in Nederland. De materialen van het DNPP dateren terug tot aan het begin van de negentiende eeuw, sinds het ontstaan van de eerste politieke partijen. Het merendeel van de collectie omvat echter de periode na de Tweede Wereldoorlog. De collectie richt zich specifiek op de politieke partijen buiten de Eerste en Tweede Kamer. Het Parlementaire Documentatie Centrum aan de Universiteit van Leiden neemt dat deel voor haar rekening. Het DNPP vat het begrip politieke partij ruim om, in haar collectie worden ook publicaties van de wetenschappelijke bureau's opgenomen en publicaties over politieke partijen. Verkiezingsaffiches vormen een belangrijk onderdeel van de collectie. Inmiddels beheert het DNPP ook een aantal partijarchieven, bijvoorbeeld die van D66 en DS'70.

In deze thesis is het DNPP gebruikt voor onderzoek naar de verkiezingsprogramma's van de verschillende politieke partijen. Het DNPP heeft deze programma's digitaal op haar site staan, waardoor deze makkelijk te raadplegen zijn.

Programma Tweede Kamerverkiezingen 15 februari 1967

ARP: Program van Actie

CHU: Verkiezingsmanifest

KVP: Werkprogram 1967-1971

PvdA: Program

VVD: Program.

Programma Tweede Kamerverkiezingen 28 april 1971
KVP-CHU-ARP: gemeenschappelijk urgentie program 1971-1975
PvdA: Verkiezingsprogramma
PvdA-D'66-PPR: Hoofdpijnen van een Regeringsprogram 1971-1975
VVD: Liberalen op nieuwe wegen.

Programma Tweede Kamerverkiezingen 25 mei 1977
CDA: Niet bij brood alleen
PvdA: verkiezingsprogram
VVD: Program in hoofdpijnen.

Veel bronnen uit deze thesis zijn gedrukt en gepubliceerd, daarom zijn deze opgenomen in de literatuurlijst. Hierbij gaat het bijvoorbeeld om nota's en reacties van de wetenschappelijke bureau's.

Literatuur

Ahlers, J., *Meer mensen mondig maken. Samenvatting discussienota 'Contouren van een toekomstig onderwijsbestel'* ('s-Gravenhage 1975).

Ahlers, J., 'De eindeloze verdunning van de middenschool', *School* 8 (1989) 4-12.

Ahlers, J., 'Jos van Kemenade nog steeds voor middenschool', *School* 5,6 (1995) 8-11.

Akkermans, P.W.C., *Onderwijs als constitutioneel probleem* (Alphen aan den Rijn Brussel 1980).

Akkermans, P.W.C., 'Schaalvergroting, decentralisatie en richting: een verenigbare verzameling?' In: T.J. van der Ploeg, *De vrijheid van onderwijs, de ontwikkeling van een bijzonder grondrecht* (Utrecht 2000) 159-168.

Beld, J.B.J van den, *Onderwijsartikel Grondwet sinds 1813. Teksten van de onderwijsartikelen door de jaren heen, de toelichtingen daarbij, en hun vindplaatsen*. [niet gepubliceerde tekst, augustus 2005].

Bergh, G. van den, 'Alles woelt hier om verandering', *Socialisme en Democratie* 3 (1991) 138-139.

Bezemer, R., H. van der Molen, L.I.A. de Caluwé, W. Vlijm, *Middenschool in zicht* (Amersfoort 1982).

Bleich, A., *Joop den Uyl 1919-1987. Dromer en doordouwer* (Amsterdam 2008).

Boekholt, P. Th. F. M., *Onderwijsgeschiedenis* (Zutphen 1991).

Boekholt, P. Th. F. M., 'De schoolstrijd van de katholieken' In T.J. van der Ploeg (red.), *De vrijheid van onderwijs, de ontwikkeling van een bijzonder grondrecht* (Utrecht 2000) 17-34.

Boekholt, P., H. van Crombrugge, N.L. Dodde, J. Tyssens *Tweehonderd jaar onderwijs en de zorg van de Staat* (Assen 2002).

Boekholt, P., 'De onderwijswet van 1801 en het begin van de Staatszorg voor het onderwijs in Nederland' In: P. Boekholt e.a. (red.) *Tweehonderd jaar onderwijs en de zorg van de Staat* (Assen 2002) 3-10.

Boer, T. de, L. Postma, 'Een prettige, goede school. Tien jaar Leon van Gelder-middenschool', *Vernieuwing: tijdschrift voor onderwijs en opvoeding* 49/1 (1990) 18-20.

Bonhof, G., E. Vogelaar, 'Wat moet er geleerd worden op de middenschool? Interview met Jaarsma, Van Kemenade, Leune en Soutendijk', *School* 1 (1984) 16-22.

Bosmans, J. *Staatkundige vorming in Nederland II. De tijd na 1945* (Assen 1999, 12^e druk).

Bottenburg, S. van, 'De middenschool in het defensief', *Comenius* 05/2 (1985) 180-194.

Brink, A., 'Pen op papier. Middenschool?', *Socialisme en Democratie* 11 (1986) 360.

Broek, I. van den, *Heimwee naar de politiek. Herinneringen aan het kabinet-Den Uyl* (Amsterdam 2002).

Bruggencate, B. ten, *Het laatste kwartier. Gelijke kansen in het Groninger onderwijsbeleid in de jaren 1975-2000* (Groningen 2004).

Bruin, A.A. de, *Het ontstaan van de schoolstrijd: Onderzoek naar de wortels van de schoolstrijd in de Noordelijke Nederlanden gedurende de eerste helft van de negentiende eeuw* (Amsterdam 1985).

Bulte, J. en T. Peltmans. 'Denken over de middenschool: geschiedenis en actualiteit', *Jeugd en Samenleving* 13 (1983) 193-204.

Caluwé, L. (red.) 'Van School naar middenschool', *pgBERK katernen* (Hoevelaken 1981).

Creemers, H.P.M., A. de Vries, 'Constructie en invoering van de middenschool', *Pedagogische Studiën* 58/9 (1981) 357-372.

Creemers, H.P.M., A. de Vries, 'Enige kanttekeningen bij de discussie n.a.v. de constructie en invoering van de middenschool', *Pedagogische Studiën* 58/9 (1981) 389-390.

Dijkstra, A., J. Dronkers, R. Hofman, *Verzuiling in het onderwijs. Actuele verklaringen en analyse* (Groning 1997).

Dijsselbloem, J. (voorzitter), *Tijd voor onderwijs. Parlementair onderzoek onderwijsvernieuwingen* ('s-Gravenhage 2008) [Tweede Kamer, 2007-2008, 31007, nr 6].

Dijsselbloem, J., 'Onderwijs moet elk kind een passend aanbod doen', *NRC Handelsblad*, 14 april 2008 (Opinie, 7).

Dodde, N.L., 'Onderwijsbeleid op de lange termijn', *Intermediair* (30 januari 1976) 9-13.

Dodde, N.L. *Geschiedenis van de Contourennota* (Rotterdam 1980).

Dodde, N.L., *Geschiedenis van het Nederlandse schoolwezen. Een historisch-onderwijskundige studie van het Nederlandse onderwijs gedurende de 19^{de} en 20^{ste} eeuw* (Purmerend 1981).

Dodde, N.L., *Dag, mammoet! Verleden, heden en toekomst van het Nederlandse schoolsysteem* (Leuven Apeldoorn 1993).

Dronkers, J., *Ruggengraat van de ongelijkheid. Beperkingen en mogelijkheden om ongelijke onderwijskansen te veranderen* (Amsterdam 2007).

Duyvendak, J.W., *De planning van ontplooiing. Wetenschap, politiek en de maakbare samenleving* (Den Haag 1999).

Eck van E., H. Lington, *Middenschool in de maak. Onderzoek naar de vormgeving van middenschoolonderwijs in relatie tot de vier uitgangspunten* (Amsterdam 1982).

Elzinga, D.J., G. Voerman, *Om de stembus. Verkiezingsaffiches 1918-1998*, (Amsterdam Antwerpen 2002).

Geitenbeek, G., J. Rupp, *middenschool en samenleving: naar een opzet en inhoud van middenschoolonderwijs* (Amsterdam 1982).

Gelder, L. van, *De middenschool* (Goes 1970).

Ginjaar-Maas, N. J. (red.) *Om de vrijheid. Een discussienota over het Voortgezet Onderwijs* (1976).

Glenn, C. en J. de Groof, *Balancing freedom, autonomy, and accountability in education* (Nijmegen 2005).

Gortzak, W., *De kleine stappen van het kabinet-Den Uyl. Gesprekken met PvdA-bewindslieden* (Deventer 1978).

Heek, F. van, *Het verborgen talent. Milieu, schoolkeuze en schoolgeschiktheid* (Amsterdam 1968, ingekorte versie) (Meppel 1968, complete onderzoek).

Innovatie Commissie Middenschool, *Eerste advies inzake het innovatieplan middenschool* ('s-Gravenhage 1974) [19 februari 1974].

Innovatie Commissie Middenschool, *Advies 1a en tweede advies inzake het innovatieplan middenschool* ('s-Gravenhage 1975) [resp. 6 en 7 juni 1974].

Innovatie Commissie Middenschool, *Derde advies inzake het innovatieplan middenschool. Coördinatie en planbewaking in de experimenteerfase* ('s-Gravenhage 1975) [23 december 1974].

Innovatie Commissie Middenschool, *Vierde advies inzake het innovatieplan middenschool. Eerste aanwijzing experimenteer- en resonansscholen* ('s-Gravenhage 1975) [10 april 1975].

Innovatie Commissie Middenschool, *Vijfde advies inzake het innovatieplan middenschool. Uitbreiding van het aantal scholen voor het cursusjaar 76/77 dat direct betrokken is bij het innovatieproces* ('s-Gravenhage 1976) [29 oktober 1975].

Innovatie Commissie Middenschool, *Zesde advies inzake het innovatieplan middenschool. Schoolexperimenteerplannen 1976* ('s-Gravenhage 1976) [13 februari 1976].

Innovatie Commissie Middenschool, *Zevende advies inzake het innovatieplan middenschool. Tweede aanwijzing experimenteer- en resonansscholen*, ('s-Gravenhage 1976) [12 maart 1976].

Innovatie Commissie Middenschool, *Achtste advies inzake het innovatieplan middenschool. Het innovatieproces middenschool op langere termijn* ('s-Gravenhage 1977) [25 augustus 1976].

Innovatie Commissie Middenschool, *Negende advies inzake het innovatieplan middenschool. Voorlopige schoolexperimenteerplannen 1977/1978* ('s-Gravenhage 1977) [20 januari 1977].

Innovatie Commissie Middenschool, *Elfde advies inzake het innovatieplan middenschool. Het innovatieproces middenschool op korte en langere termijnuitwerkingen* ('s-Gravenhage 1978) [20 december 1977].

Innovatie Commissie Middenschool, *Laatste advies. Spiegel op de toekomst* ('s-Gravenhage 1982) [17 juni 1982].

Idenburg, P. J., 'Naar een constructieve onderwijspolitiek', *Pedagogische Studiën* 47 (1970) 1-18.

Idenburg, P.J., *Theorie van het onderwijsbeleid* (Groningen 1975, 3^e druk).

Karstanje, P.N., *Beleidsevaluatie bij controversiele onderwijsvernieuwing* (Amsterdam 1988).

Kemenade, J.A. van, *Als de smalle weegbree bloeit...: opstellen over onderwijs en onderwijsbeleid* (Amsterdam 1979).

Kemenade, J.A. van, *Vragen staat vrij: een beschrijving van de schriftelijke vragen gesteld door leden van de Tweede Kamer der Staten Generaal aan de bewindslieden van Onderwijs en Wetenschappen en van de door hen daarop gegeven antwoorden in de periode 1969 t/m 1979* (Den Haag 1981).

Kemenade, J.A. van, *Onderwijs: bestel en beleid* (Groningen 1981).

- Kemenade, J.A. van, *Over onderwijs gesproken. Opstellen over onderwijs en onderwijsbeleid & een model voor een wet op het vervolgonderwijs* (Groningen 1983).
- Kemenade, J.A. van, 'De middenschool: overmorgen of toch iets later?', *Socialisme & Democratie* 43/6 (1986) 173-179.
- Kemenade, J.A. van, *Wakken in het kroos. Opmerkelijke ervaringen uit dertig jaar publieke dienst* ('s-Gravenhage 2003).
- Kemenade, J.A. van, 'Karikaturen van de middenschool' In: E. Schüssler (red.), *Weg van de middenschool. Dertig jaar na de start van het middenschoolexperiment* (Antwerpen Apeldoorn 2006) 55- 66.
- Kennedy, J. C., *Nieuw Babylon in aanbouw. Nederland in de jaren zestig*. (Amsterdam Meppel 1995).
- Knippenberg, H. en W. van der Ham, *Een bron van aanhoudende zorg. 75 jaar ministerie van Onderwijs [Kunsten] en Wetenschappen 1918-1993* (Assen 1993).
- Koekkoek A.K., 'Vrijheid van onderwijs en recht op onderwijs' In: T.J. van der Ploeg, *De vrijheid van onderwijs, de ontwikkeling van een bijzonder grondrecht* (Utrecht 2000)193-204.
- Labordus, I. (red.), *OLM Bulletin* (Enschede 1980).
- Lagerweij, N.A.J., 'Een andere zienswijze op het innovatieproces middenschool', *Pedagogische Studiën* 58/9 (1981) 373-378.
- Lagerweij, N.A.J., 'De dramatische strijd om een Nederlandse middenschool' In: W. Wielemans (ed.), *Vernieuwingen in het secundair onderwijs. Een Europese situering* (Leuven Amersfoort 1986) 63- 80.
- Lagerweij, N.A.J., *De lange adem van onderwijsvernieuwing* (Leuven Apeldoorn 1994, 2^e druk).
- Langedijk, D., *Bibliographie van den schoolstrijd 1795-1920* ('s-Gravenhage 1931).
- Langedijk, D., *De schoolstrijd* ('s-Gravenhage 1935).
- Langedijk, D., *De schoolstrijd in de eerste jaren na de wet van 1857* (Kampen 1937).
- Leune, J.M.G., 'Het innovatieproces middenschool; enige opmerkingen over de betekenis van de middenschoolexperimenten voor de besluitvorming over de invoering van een middenschool in Nederland', *Pedagogische Studiën* 58/9 (1981) 379-385.
- Leune, J.M.G., 'Sociaal-democratie, arbeidskinderen en middenschool', *Socialisme en Democratie* 6 (1983) 3-10.
- Leune, J. M. G. en J. M. M. Ritzen, 'Onderwijs in cijfers'. In: J.A. van Kemenade, *Onderwijs bestel en beleid I. Onderwijs in hoofdlijnen* (Groningen 1986) 111-161.
- Leune, J.M.G, *Onderwijsbeleid op weg naar 2000* (Maastricht 1999).
- Leune, J.M.G, *Onderwijs in verandering. Reflecties op een dynamische sector* (Groningen 2001) [eindredactie de Koning, bundel ter afscheid Leune als voorzitter van de Onderwijsraad].
- Leune, J.M.G., 'Onderwijs en maatschappelijke verandering. Een terugblik op 200 jaar onderwijs en onderwijsbeleid in Nederland' In: P. Boekholt e.a. (red.) *Tweehonderd jaar onderwijs en de zorg van de Staat* (Assen 2002), 11-48.

Leune, J.M.G. *Verstandig onderwijsbeleid* (Antwerpen Apeldoorn 2007).

Lindner, J. J., *Het tweede kabinet-Den Uyl* (Amsterdam 2003).

Lipschits, I. *Politieke stromingen in Nederland. Inleiding tot de geschiedenis van de Nederlandse politieke partijen*. (Deventer 1982).

Lucardie, P., *Nederland stromenland. Een geschiedenis van de politieke stromingen*. (Assen 2002).

Mars, J. 'Basisvorming is niet: een paar vakken erbij', *Vernieuwing: tijdschrift voor onderwijs en opvoeding* 50/4 (1991) 16.

Masman J., Verslag studiedag Contourennota: 12 juni 1976 (1976).

Matthijssen, M., 'De basisvorming doen wij al' - De bruikbaarheid van de middenschool-methode voor alle scholen', *Jeugd en Samenleving* 23/4 (1993) 177-187.

Matthijssen, M., 'De basis gevormd, en hoe nu verder? Middenschoolonderwijs en basisvorming', *Vernieuwing: tijdschrift voor onderwijs en opvoeding* 53/1 (1994), 16-18.

Mentink, D. *Het bijzondere van het onderwijsrecht* (Utrecht 1998).

Mentink, D. 'Vergeten' onderwijsrecht. Over overheidsgedrag en de relatie tussen school en opvoeding' In: P. Boekholt e.a. (red.) *Tweehonderd jaar onderwijs en de zorg van de Staat* (Assen 2002) 75-86.

Middenschoolvereniging, 'ander onderwijs met andere doelen. De toekomst van de middenschoolvereniging', *Vernieuwing: tijdschrift voor onderwijs en opvoeding* 50/3 (1991) 13-16.

Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 'Experimenten middenschool en integratie kleuter en lager onderwijs', *Uitleg; weekblad van het departement van onderwijs en wetenschappen*, 358 (16-01-1973) 4-14.

Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 'Minister Van Kemenade: Betrokkenheid van het onderwijsveld wezenlijke voorwaarde voor onderwijsvernieuwing', *Uitleg; weekblad van het departement van onderwijs en wetenschappen*, 367 (1974) 4-9.

Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Contouren van een toekomstig onderwijsbestel* ('s-Gravenhage 1976, 3^e druk) [Tweede Kamer, zitting 1974-1975, 13459].

Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Contouren van een toekomstig onderwijsbestel 2* ('s-Gravenhage 1977) [Tweede Kamer, zitting 1976-1977, 14425].

Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Reacties op de Contourennota. Bundeling van commentaren op de discussienota 'Contouren van een toekomstig onderwijsbestel', I: Landelijke besturen- en personeelsorganisaties op het gebied van het onderwijs* ('s-Gravenhage 1977).

Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Reacties op de Contourennota. Bundeling van commentaren op de discussienota 'Contouren van een toekomstig onderwijsbestel', IIa: Overige landelijke organisaties en instellingen op het gebied van het onderwijs. IIb: Andere landelijke organisaties en instellingen* ('s-Gravenhage 1977).

Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Reacties op de Contourennota. Bundeling van commentaren op de discussienota 'Contouren van een toekomstig onderwijsbestel', III: Onderwijsinstellingen, onderwijsgegenden, ouders, leerlingen, participanten* ('s-Gravenhage 1977).

Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Reacties op de Contourennota. Bundeling van commentaren op de discussienota 'Contouren van een toekomstig onderwijsbestel', IV: Bevoegd gezag, lagere overheden, diversen* ('s-Gravenhage 1977).

Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Reacties op de Contourennota. Bundeling van commentaren op de discussienota 'Contouren van een toekomstig onderwijsbestel', Registerdeel* ('s-Gravenhage 1977).

Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Reacties op de Contourennota 2. Bundeling van vervolgnota 'Contouren van een toekomstig onderwijsbestel 2', I: Landelijke besturen- en personeelsorganisaties op het gebied van het onderwijs* ('s-Gravenhage 1978).

Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Reacties op de Contourennota 2. Bundeling van vervolgnota 'Contouren van een toekomstig onderwijsbestel 2', II: Overige landelijke organisaties en instellingen op het gebied van het onderwijs. Andere landelijke organisaties en instellingen* ('s-Gravenhage 1978).

Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Reacties op de Contourennota 2. Bundeling van vervolgnota 'Contouren van een toekomstig onderwijsbestel 2', III/IV: Onderwijsinstellingen, onderwijsgevend, ouders, leerlingen, particulieren. Bevoegd gezag, lagere overheden, diversen* ('s-Gravenhage 1978).

Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Reacties op de Contourennota 2. Bundeling van vervolgnota 'Contouren van een toekomstig onderwijsbestel 2', Registerdeel* ('s-Gravenhage 1978).

Nieuwhuizen, J. van, 'De bakens verzetten. De middenschoolvereniging kijkt naar haar toekomst', *Vernieuwing: tijdschrift voor onderwijs en opvoeding* 49/6 (1990) 12-14.

Odijk, F. van, *Politiek-ideologische en constitutionele aspecten van integrale invoering van de middenschool in het Nederlands voortgezet onderwijs* (Niet gepubliceerde scriptie, Rotterdam 1981).

Oomens, M.A., *Effectiviteit van onderwijsbeleid* (Ridderkerk 1999).

Ploeg, T.J. van der (red), *De vrijheid van onderwijs, de ontwikkeling van een bijzonder grondrecht* (Utrecht 2000).

Postma, A., *De vrijheid van onderwijs bedreigd?* (Deventer 1988).

Postma, A., 'Huidige opvattingen omtrent het onderwijs' In: T.J. van der Ploeg, *De vrijheid van onderwijs, de ontwikkeling van een bijzonder grondrecht* (Utrecht 2000) 121-134.

Prick, L.G.M., *Drammen, dreigen, draaien; hoe het onderwijs twintig jaar lang vernieuwd werd* (Alphen aan den Rijn 2006).

Putten, J. van. *Politieke stromingen. Ontwikkeling en betekenis van de politieke stromingen van onze tijd.* (Utrecht Antwerpen 1985).

Reckman, W., 'de basisvorming en de middenschool', *Vernieuwing: tijdschrift voor onderwijs en opvoeding* 47/9 (1988) 4-7.

Riessen, M. van, 'Doorsnede van een school', *Didaktief* 9 (1992) 22-23.

Righart, H., *De eindeloze jaren zestig. Geschiedenis van een generatieconflict* (Amsterdam Antwerpen 1995).

- Righart, H. [bezorgd door P. Luykx en N. Pas], *De wereldwijde jaren zestig. Groot-Brittannië, Nederland, de Verenigde Staten* (Utrecht 2004).
- Rooy, P. de, *Republiek van rivaliteiten. Nederland sinds 1813* (Amsterdam 2005, 2^e herziene druk).
- Santema, M., 'Een bijdrage aan de middenschooldiscussie' In: M. Santema (red), *Commentaren rond de contourennota* (Groningen 1976) 66-111.
- Santema, M. (red), *Commentaren rond de contourennota* (Groningen 1976).
- Schoor, C., 'Een geschiedenis van dertig jaar touwtrekken, *Didaktief* 9 (1992) 7-9.
- Schoor, C., 'Basisvorming in de buurlanden. Zoveel landen, zoveel basisvormingen', *Didaktief* 9 (1992) 14-15.
- Schoten, F. van en H. Wansink, *De nieuwe schoolstrijd. Knelpunten en conflicten in de hedendaagse onderwijspolitiek* (Amsterdam 1984).
- Schüssler, E., 'Terug naar af?', *Pedagogische Studiën* 58/9 (1981) 386-388.
- Schüssler, E.(red.), *Weg van de middenschool. Dertig jaar na de start van het middenschoolexperiment* (Antwerpen Apeldoorn 2006).
- Schüssler, E., 'Weg van de middenschool' In: E.Schüssler (red.), *Weg van de middenschool. Dertig jaar na de start van het middenschoolexperiment* (Antwerpen Apeldoorn 2006) 17- 54.
- Terwel, J., 'Vormgeving van middenschoolonderwijs', *Pedagogische Studiën* 58/9 (1981) 391-405.
- Thomassen, J. J. A., *De verstomde revolutie. Politieke opvattingen en gedragingen van Nederlandse burgers na de jaren zestig* (Alphen aan den Rijn 1983)
- Tijn, Th. van, *Schoolstrijd en partijvorming in Nederland* (Amsterdam 1967).
- Traas. J.C., 'Basisvorming is al mislukt', *Didaktief* 9 (1992) 9.
- Truijens, A., 'Plasterk moet nu dрист optreden: Stofwolken & Krijtstrepen' *De Volkskrant*, 19 februari 2008 (Forum 13).
- Veenstra, E., 'De Nederlandse middenschool', *Idee*'66 4/1 (1983) 15-22.
- Veld, R. in 't, *NRC Handelsblad*, 11 april 2008, 'Het broddelwerk van Dijsselbloem' (Opinie 7).
- Verbakel, F., *Van Agt aan de macht. Of: Hoe dat tweede kabinet Den Uyl er tòch niet kwam.* (Leiden 1978).
- Verheul, H. (voorzitter), *Samen verantwoordelijk voor het onderwijs: commentaar op de Contourennota. Rapport van een commissie van de wetenschappelijke instituten van KVP, ARP en CHU* ('s-Gravenhage 1976).
- Verheul, H. (voorzitter), *Samen verantwoordelijk voor het onderwijs 2: commentaar op het vervolg van de Contourennota. Rapport van een commissie van de wetenschappelijke instituten van KVP, ARP en CHU* ('s-Gravenhage 1978).
- Verlaan, A., 'van middenscholen naar midden in de school. Middenschool als inspiratiebron voor basisvorming', *Vernieuwing: tijdschrift voor onderwijs en opvoeding* 53/1 (1994) 19-21.

Vijlder, F.J. de, *Natiestaat en onderwijs: een essay over de erosie van de relatie tussen westerse natiestaten en hun onderwijssysteem* ('s-Gravenhage 1996).

Vries, A.M. de, *Leerzame lessen van voormalige middenschole*n (Groningen 2007).

Wielemans, W. (ed.), *Vernieuwingen in het secundair onderwijs. Een Europese situering* (Leuven Amersfoort 1986).

Wieringen, A.M.L. van, *Onderwijsbeleid in Nederland* (Alphen aan den Rijn 1996).

Internet bronnen

<http://www.rug.nl/dnpp/index>

<http://dnpp.eldoc.ub.rug.nl/FILES/root/pubs/stembus/1972.pdf>:

<http://www.minaz.nl/>

<http://www.parlement.com/>

<http://www.minocw.nl/>

<http://www.nationaalarchief.nl>

<http://wetten.overheid.nl>